

**OSTRAVSKÁ UNIVERZITA V OSTRAVĚ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**



**HODNOCENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ
VE ŠKOLNÍ EDUKACI**

JOSEF MALACH, IVA ČERVENKOVÁ (EDS.)

OSTRAVA 2014

Recenzovali: Doc. RNDr. Mária Lucká, Ph.D.
Fakulta informatiky a informačných technológií
Slovenská technická univerzita v Bratislave

Prof. RNDr. Erika Mechlová, CSc.
Přírodovědecká fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

Název: **Hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci**
Editoři: Doc. PhDr. Josef Malach, CSc., Mgr. Iva Červenková, Ph.D.
Vydání: první, 2014
Počet stran: 170
Náklad: 100
Tisk: X-MEDIA s.r.o, Ostrava

Tato publikace byla schválena vědeckou redakcí Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě.

Vydavatel: Ostravská univerzita v Ostravě

© Ostravská univerzita v Ostravě

ISBN **978-80-7464-655-3**

OBSAH

Úvodní slovo editorů	4
1 Klíčové kompetence v kontextu cílů edukace a jejich hodnocení <i>Josef MALACH</i>	8
2 Hodnocení klíčových kompetencí v dramatické výchově při práci s textem <i>Hana CISOVSKÁ, Jan KARAFFA</i>	25
3 Diagnostická evalvácia kompetencií v hrových situáciách vo výučbe <i>Soňa KIKUŠOVÁ, Dušan KOSTRUB</i>	40
4 Evaluace užívaných strategií žáků při učení se z učebnice jako prostředek rozvíjení kompetence k učení <i>Iva ČERVENKOVÁ, Martin MALČÍK</i>	62
5 Digital technologies as tool in the evaluations processes <i>Dušan KOSTRUB, Eva SEVERINI, Katarína MAHRER-MILOVČÍKOVÁ</i>	78
6 Projektová výuka jako možnost rozvoje profesních kompetencí studentů oboru Učitelství 1. stupně ZŠ <i>Jana KRATOCHVÍLOVÁ</i>	102
7 Profesijsné pedagogické činnosti v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov <i>Lenka ROVŇANOVÁ</i>	117
8 Hodnotenie rozvoja kompetencií vysokoškolských študentov v pregraduálnej príprave učiteľov <i>Mariana SIROTOVÁ</i>	138
9 Teoretické otázky hodnocení klíčové kompetence smysl pro iniciativu a podnikavost a výsledky empirického ověřování hodnotícího nástroje <i>Josef MALACH</i>	151

Úvodní slovo editorů

Klíčové kompetence jsou poměrně novým konstruktem, který pojmenovává požadavky na cíle a obsah edukace, které mají obvykle mezi- nebo nad-předmětový charakter a jsou obvykle aktualizovány prostřednictvím strategických vizí a koncepcí v oblasti vzdělávání a odborné přípravy. Jsou seskupovány do určitých rámců, které mají v euro-atlantické a australsko-novozezélandské zóně mnoho společného. Jednotlivé země je pak obvykle při integraci do kurikula obsahově modifikují nebo funkčně seskupují v souladu s tradicemi, kulturou a paradigmaty, na nichž budují svůj vzdělávací systém.

Pro pedagogickou diagnostiku představuje prohlubování kompetenčního pojetí kurikula novou výzvu, na niž by měla reagovat hledáním nových přístupů, metod a konkrétních nástrojů, které by umožňovaly jejich hodnocení ve všech fázích jejich osvojování.

Současně s tím, by měly hodnotící procedury respektovat posilující se roli žáka a studenta v edukaci pojmenovávanou jako „na žáka/studenta zaměřené vyučování“ (*student centered instruction*), jejímž projevem by mělo být vytváření takových nástrojů a takového edukačního klimatu, umožňujících sebehodnocení žáků.

V posledních letech reagují na potřebu hodnotit úroveň rozvoje klíčových kompetencí mezinárodní i národní výzkumná a metodická pracoviště úsilím o zřetelnější definování jejich obsahů a formulací důvodů či účelů jejich hodnocení i evidencí stávajících postupů a hodnotících nástrojů, které se obvykle užívají pro jednotlivé kompetence a zatím méně pro jejich definovaný soubor. Nedávné zjištění orgánů Evropské komise ukazuje, že z osmi klíčových kompetencí vymezených v roce 2006 se některé (např. „digitální, podnikatelské nebo kulturní“) v žádné z členských zemí nestaly předmětem plošného testování či jiného způsobu hodnocení na základních školách.

Určitou komplikaci při zdůvodňování významu klíčových kompetencí a následně jejich hodnocení představuje jistá rozmanitost až protikladnost názorů na vztah klíčových kompetencí a vědomostí a dovedností utvářených v rámci hlavních předmětů, jako je matematika, mateřský a cizí jazyk a přírodovědné předměty. Názory oscilují od pojetí spatřujícího v klíčových kompetencích (ne všech) podmínku pro osvojování „předmětových znalostí a dovedností“, až po pojetí chápající proces jejich osvojování jako logické pokračování edukace po zvládnutí základních gramotností. V dosud jisté nejasnosti vazeb mezi (základními) gramotnostmi a klíčovými kompetencemi (a možná také měkkými dovednostmi, tzv. soft-skills) může být také důvod jisté opatrnosti nebo vyčkávání s jejich hodnocením, případně i klasifikací a realizací plošných výzkumů.

I za této situace vznikají a fungují na akademických pracovištích, v kurikulárních a metodických institucích i na jednotlivých školách iniciativy, projekty a experimenty cílené na zpřesňování a operacionalizaci konstruktů jednotlivých klíčových kompetencí, které mohou mít charakter ověřených výzkumných nálezů nebo příkladů dobré praxe.

Publikace se věnuje jednomu z důležitých témat současného školství, klíčovými kompetencím a jejich utváření prostřednictvím výukových i mimovýukových aktivit. Společným jmenovatelem všech studií je diagnostika a hodnocení těchto kompetencí.

Jednotlivé kapitoly se zabývají odkrýváním možností rozvoje klíčových kompetencí žáků a studentů napříč jednotlivými stupni škol. Jsou zde řazeny teoretické koncepty práce se zmíněným diskutovaným pojmem "klíčová kompetence", stejně tak jako nalezneme kurikulární analýzy kompetencí ve vztahu k vyučovacím předmětům. Součástí publikace jsou rovněž výzkumná šetření, která mapují rozvíjení jednotlivých kompetencí žáků a studentů

v reálných výukových situacích. Značným přínosem díla je také nadregionální zpracování problematiky, neboť v publikaci jsou zakomponovány výzkumy české i slovenské provenience.

První kapitola J. Malacha podává stručný přehled vývoje pojetí klíčových kompetencí jako poměrně nového kurikulárního konstruktů a přináší vybrané pohledy na jejich souhrnné rámce v Evropské unii, s konkretizací pro některé země, v USA, Kanadě, Austrálii a Novém Zélandu. Jejich komparace ukazuje na jejich poměrně značnou rozmanitost danou odlišnými kritérii pro jejich definování, shlukování i pojmenování. Odůvodňuje potřebu jejich hodnocení a současně specifikuje nové přístupy k jejich hodnocení, jelikož běžné systémy hodnocení, resp. klasifikace nevyhovují požadavkům kladeným na hodnocení jejich komplexní, proměnlivé a často i skupinově podmíněné podstaty. Uvádí modifikované soubory metod používaných k jejich diagnostice ve školské praxi. Na základě analýzy dostupných programových, záměrů, teoretických studií, metodických textů i empirických výzkumů poskytuje přehled o stavu teoretického zázemí pro hodnocení klíčových kompetencí i o dosud realizovaných praktických hodnotících aktivitách v této oblasti.

Kapitola autorů H. Cisovské a J. Karaffy podává zásadní podněty pro naplňování klíčových kompetencí žáků základních škol v předmětu dramatická výchova. V návaznosti na jimi řešený předchozí výzkum, který se zabýval hodnocením klíčových kompetencí žáků 1. stupně ZŠ v daném předmětu, se autoři snaží podat přehled současných trendů v rozvoji a evaluaci klíčových kompetencí ve vybraných evropských zemích a komparovat je s českým edukačním prostředím. Prioritou je přitom úvaha, jakým způsobem lze naplňovat jednotlivé kompetence při aktivní práci žáků s uměleckým textem. Zároveň jsou v kapitole podávány náměty na následné hodnocení rozvoje kompetencí, zejména se zaměřením na kompetenci personální a sociální.

Teoretický koncept zaměřený na východiska diagnostické evaluace výuky nastiňuje kapitola dvojice autorů S. Kikušové a D. Kostruba. V paradigmatické rovině jsou analyzovány principy činnostního a zkušenostního učení. Stať řeší otázky získávání a rozvíjení kompetencí žáků, přičemž se zaměřuje také na explikaci pojetí kompetencí a charakteristiku učení se kompetencím. Vybrané klíčové kompetence jsou pak analyzovány a diskutovány v souvislosti s učením se prostřednictvím hrových situací.

Zajímavou metodou mapující podporu rozvoje kompetence k učení představuje sledování práce žáků s reálným učebním textem. Analýza žákových strategií s textovými materiály prostřednictvím technologie eyetrackingu nabízí možnosti zjišťovat, jaká je orientace žáků při učení se v textovém poli, jakým způsobem žáci zpracovávají informace z obrazových komponentů, které znaky jim učení se usnadňují a které je naopak matou. Autoři I. Červenková a M. Malčík na základě použitého smíšeného designu výzkumu provedli primární sondu do procesu práce žáků s vybranou učebnicí dějepisu. Cílem bylo zjistit rozdíly v učebních strategiích žáků víceletých gymnázií, popsat je a zhodnotit efektivitu těchto postupů. Dílčím cílem pak bylo identifikovat konkrétní znaky jednotlivých přístupů k učení se z textu a nalézt typologii žáků podle užitých strategií při práci s učebnicí.

Výzkumem používání digitálních textů ve školách se zabývá kapitola D. Kostruba, E. Severini a K. Mahrer-Milovčikové. Autoři řeší, jakým způsobem jsou elektronické textové zdroje aplikovány ve výuce žáků a jaké výzvy pro rozvoj jejich učení představují. Jedním z klíčových cílů je přitom popsat edukační kontext, ve kterém žáci digitální zdroje používají, a zhodnotit kvalitu nabytých kompetencí v rámci individuálního rozvoje dítěte.

Opomíjenou oblastí výzkumu je rozvíjení a získávání kompetencí u skupiny vysokoškolských studentů. Okruhu studentů oboru učitelství 1. stupně PdF Masarykovy univerzity v Brně se věnuje kapitola J. Kratochvílové. Konkrétně je představena metoda projektové výuky, způsob

její realizace a zejména je zjišťována samotná reflexe studentů k dovednosti tento typ výuky vést. Zvoleným nástrojem ověřujícím názory studentů bylo dotazníkové šetření, které posuzovalo vědomosti, dovednosti, postoje a zkušenosti studentů v závěrečné fázi, tzn. po realizaci projektové výuky v praxi. Při autoevaluaci kompetencí studentů učitelství bylo konstatováno, že studenti se cítí připraveni zejména po teoretické stránce, avšak k samotné aplikaci metody ve výukové praxi potřebují ještě řadu dílčích dovedností, zejména z oblasti diagnostické a intervenční, didaktické a psychodidaktické. Obecně však studenti považují osvojování dovedností žáků prostřednictvím projektového vyučování za velmi přínosné. Důležité tedy je, zaměřit se na rozvoj kompetencí studentů učitelství tak, aby tito absolventi mohli následně rozvíjet příslušné klíčové kompetence u svých žáků.

Profesionální pregraduální přípravou budoucích učitelů se zabývá i L. Rovňanová. Cílovou skupinou jsou tentokrát studenti magisterského studia učitelství osmi slovenských fakult, které nabízejí učitelství programy. Autorka se snaží zjistit a popsat příčinné souvislosti, které ovlivňují úroveň integrace teoretické a praktické přípravy studentů učitelství. Součástí je mapování názorů těchto studentů na průběh jejich profesní přípravy a na to, které kompetence považují za dostatečně nebo nedostatečně rozvíjené během jejich vzdělávání. Ukazuje se, že studenti hodnotili způsob propojení teoretické a praktické přípravy jako přiměřený jen ve třech aspektech: vysvětlování nového učiva, projektování a plánování výuky a nakonec výrobu a použití materiálních didaktických pomůcek. Naopak za nerozvíjené kompetence považovali studenti většinou personalizované aktivity se žáky, zejména dovednost diagnostikovat žáka a následně uplatňovat metody pro jeho individuální rozvoj, nebo vedení třídy. Další, podle studentů nepodněcované dovednosti při profesní přípravě, jsou vedení pedagogické dokumentace a spolupráce s rodiči či kolegy na pracovišti. Celkově pak studenti vnímají nedostatečnou přípravu v oblasti prevence a nápravy sociálně-patologických jevů, což udávají i jiní autoři. Ukazuje se tak, že trvalým problémem fakult vzdělávajících budoucí učitele je nízká propojenost teorie na praxi.

Přípravou studentů učitelství se rovněž podrobně zabývá kapitola M. Sirotové. Uvážíme-li, že budoucí profesionální pedagogové mají naplňovat dovednosti svých žáků, je na místě otázka, k jakým dovednostem směřují samotní adeпти učitelství, jakými metodami jsou jejich dovednosti hodnoceny, v jaké míře a jak kvalitně? Je zřejmé, že efektivita hodnocení klíčových kompetencí je závislá na volbě výukových forem a rozmanitosti výukových metod. Autorka v kapitole zdůrazňuje nutnost existence zpětné vazby a vlastní reflexe v procesu rozvíjení kompetencí, neboť tyto skutečnosti pomohou zkvalitnit vzdělávání studentů nejen během etapy hodnocení výuky, ale zejména v době její realizace. Teoretická část studie je doplněna o kvantitativně orientovaný výzkum názorů studentů na proces hodnocení výsledků jejich vlastních učebních činností.

Závěrečná kapitola dokládá snahu autora J. Malacha o zhodnocení dosavadních pokusů o diagnostiku rozvoje základních komponent klíčové kompetence smysl pro iniciativu a podnikavost. Usiluje ve vazbě na nové přístupy k definování cílových domén edukace o tvorbu hodnotícího nástroje, který by umožňoval zjistit stav zájmu žáků o budoucí podnikání a úroveň jejich rozvoje v jednotlivých doménách cílů této kompetence, které dosáhli v rámci školní edukace nebo v procesu neformálního i informálního učení. Dále by měl umožnit zhodnocení předpokladů učících se jedinců pro podnikání a odhalit v tomto směru jejich silné a slabé stránky. V neposlední řadě by mohl identifikovat vzdělávací potřeby zájemců o vzdělávání nebo účastníků vzdělávání a konečně zjišťovat spokojenost účastníků výchovy k podnikavosti s jejím průběhem, pokud byli jejími účastníky. Text ve druhé části uvádí zajímavé výsledky ověřování tohoto nástroje na poměrně velkém souboru žáků základních škol a naznačuje cesty jeho optimalizace.

Jak již bylo výše konstatováno, klíčové kompetence jsou vymezovány v základních evropských kurikulárních dokumentech. Jde o problematiku naléhavou z několika důvodů. Didaktická stránka pojmu je nazírána optikou cílových dovedností, kterých má být dosaženo v určitém čase a v jisté kvalitě. Avšak všudypřítomný důraz na individuální rozvoj, kterého jsme svědky v současné západní civilizaci, v sobě skrývá zrádné úskalí. To můžeme spatřovat zejména v jedné iluzi. Lze totiž nabýt dojem, že jsem-li kompetentním, stávám se jakýmsi vlastníkem jediné pravdy o světě, suverénem, jehož interpretace čehokoliv jsou už ze své podstaty vždycky správné. Být kompetentním jedincem totiž znamená, že mé počínání, má stanoviska, můj hodnotový systém je vždy naprosto dokonalým, korektním a nezpochybnitelným popisem světa, ve kterém žiju. Universum smí být takto mnou popsáno, neboť se cítím být k tomu kompetentním. Ale kde pak hledat konsenzus mezi všemi kompetentními jedinci světa, když každý z nich se cítí být kompetentním k tomu, aby právě jeho individuální popis jsozna byl brán za absolutní a konečný? Lze vůbec ve světě takto kompetentních jedinců nalézt společné obecné hodnotící hledisko a soudy? Jsem-li kompetentním, jakými nástroji lze dosaženou kompetenci reálně hodnotit? Na některé z těchto otázek by tato publikace ráda reagovala.

Kniha je určena nejen odborné pedagogické komunitě, angažované v problematice klíčových kompetencí (jako např. akademickým pracovníkům, tvůrcům národního kurikula a pracovníkům institucí, do jejichž kompetence patří hodnocení výsledků vzdělávání), ale může přinést mnoho zajímavých podnětů i praktikujícím učitelům. Ambicí editorů této monografie bylo v jednom textu shromáždit, analyzovat a vyhodnotit dosavadní výsledky teoretického i empirického zkoumání problematiky hodnocení klíčových kompetencí alespoň ve výše uvedených geografických zónách, na jejichž základě by mohly být dále směřovány výzkumné práce a posléze byly řešeny nazrávající problémy školské praxe v této oblasti.

Josef Malach a Iva Červenková, editoři

V Ostravě, září 2014

1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE V KONTEXTU CÍLŮ EDUKACE A JEJICH HODNOCENÍ

Josef Malach

Resumé /Abstrakt: Kapitola podává stručný přehled vývoje pojetí klíčových kompetencí jako poměrně nového cílového a kurikulárního konstruktů a přináší vybrané pohledy na jejich souhrnné rámce. Odůvodňuje potřebu jejich hodnocení, specifikuje přístupy k jejich hodnocení a uvádí soubor metody používaných k jejich diagnostice ve školské praxi. Na základě analýzy dostupných programových, záměrů, teoretických studií, metodických textů i empirických výzkumů poskytuje přehled o stavu teoretického zázemí pro hodnocení klíčových kompetencí i o dosud realizovaných praktických hodnotících aktivitách v této oblasti.

Klíčová slova: Klíčové kompetence, kompetence pro 21. století, hodnocení, měření, účel hodnocení

Abstract: This chapter provides a brief overview of the concept of key competencies as a relatively new target and curriculum construct, and it also presents selected views of their comprehensive framework. Besides, it justifies the need for and specifies approaches to their evaluation and provides a set of methods used for diagnosis in school practice. Based on the analysis of available program objectives, theoretical studies, methodological texts and empirical research, it provides an overview of the theoretical background for the assessment of key competencies as well as of the so-far implemented practical assessment activities in this area.

Key words: key competencies, 21st century competencies, assesment, measuring, purpose of assessment

Přístupy k vymezení klíčových kompetencí

Koncept klíčových kompetencí prošel v minulých letech rychlým vývojem. Utvářelo se nejen jejich pojmenování, definování či klasifikace, ale postupně byly v různé míře, hloubce a formě zakomponovávány do povinného školního kurikula. Koncem devadesátých let 20. stol. se pro jejich pojmenování užívalo spojení *obecné dovednosti nebo dovednosti pro všechny či klíčové schopnosti*, a když v roce 2001 Belz a Siegriest nazvali svoji práci Klíčové kompetence, začal být preferován a užíván tento název, i když překlady zahraničních dokumentů a textů mnohdy variantně užívaly i dřívější označení. Počátkem nového tisíciletí vznikla na půdě OECD iniciativa spojená s prací na projektu „DESECO“¹, která usilovala ve vazbě na mezinárodní výzkum výsledků vzdělávání – PISA- o definování kompetencí, které jsou „*potřebné pro úspěšný život a dobře fungující společnost*.“ Klíčové kompetence ve třech širokých oblastech se vzájemnými průniky byly pojmenovány: *interaktivní používání*

¹ Definition and selection of competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations. OECD, Directorate for education, employment, labour and social affairs, 2002.

nástrojů, interakce v homogenních skupinách a autonomní jednání. První oblast požaduje po jedinci, aby používal široký rámec nástrojů pro efektivní interagování s prostředím fyzickým i sociálním, například používáním informačních a komunikačních technologií nebo jazyka. Druhá oblast akcentuje potřebu angažovat se v konání s jinými jedinci, včetně těch s jinými „základy“ a být schopen interakce v heterogenních skupinách. Třetí oblast vyjadřuje požadavek na utváření schopnosti jedince řídit svůj vlastní život v širokém sociálním kontextu a jednat samostatně. Každá se tří skupin kompetencí je opatřena stručným odůvodněním a bližším popisem chování a jednání jedince, který této kompetence dosáhne.² Nástin vývoje klíčových kompetencí v prvních letech zájmu o ně podal Furmanek (2007). Uvádí, že Polsku se rozpracovávalo v době reformy vzdělávání pět klíčových kompetencí: *a) plánování, organizování a hodnocení vlastního učení, b) efektivní dorozumívání se v různých situacích, c) efektivní spolupráce ve skupině, d) tvůrčí řešení problémů a e) správné používání počítače.* Později byly stanoveny³ nejvýznamnější dovednosti, které by si měl jedinec osvojit v průběhu všeobecného vzdělávání, aby získal maturitu: *a) dovednosti čtení, b) dovednosti matematického myšlení, c) dovednosti vědeckého myšlení, d) dovednosti komunikace v mateřském jazyce i v cizích jazycích a e) dovednosti správné obsluhy moderních informačních a komunikačních technologií.*

Snahy Evropské unie o určité sblížení vzdělávacích systémů členských zemí vyústily v roce 2006 k přijetí zásadního dokumentu v podobě Doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových schopnostech pro celoživotní učení⁴, který přinesl nejen jasnou definici pojmu „klíčová schopnost“⁵, ale také jejich výčet a doporučení členským zemím, jak zajistit jejich osvojování. Může být vhodné připomenout, že klíčové schopnosti jsou zde definovány jako *„kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Klíčovými schopnostmi jsou schopnosti, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život.* Přijatý referenční rámec pro zahrnul osm klíčových schopností: *„1. komunikace v mateřském jazyce, 2. komunikace v cizích jazycích, 3. matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií, 4. schopnost práce s digitálními technologiemi, 5. schopnost učit se, 6. sociální a občanské schopnosti, 7. smysl pro iniciativu a podnikavost a 8. kulturní povědomí a vyjádření.“*

Současně bylo konstatováno, což je nezbytné připomenout, že vymezené klíčové schopnosti jsou pokládány za *stejně důležité, protože každá z nich může přispět k úspěšnému životu ve společnosti založené na znalostech. Řada schopností se překrývá a je vzájemně propojena: základní aspekty jedné oblasti budou podporovat schopnosti jiné oblasti. Nezbytným základem vzdělání jsou elementární základní jazykové dovednosti, čtení, psaní, ovládání početních úkonů, informační a komunikační technologie a pro všechny vzdělávací aktivity je nezbytná schopnost umět se učit. Referenční rámec se zabývá řadou témat, která hrají svou úlohu ve všech osmi klíčových schopnostech: kritické myšlení, tvořivost, iniciativa, řešení problémů, hodnocení rizik, rozhodování a ovládání pocitů“.*

² Definition and selection of key competences, Executive summary, OECD 2005.

³ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwiła uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego – Załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Warszawa 2008.

⁴ 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>

⁵ Oficiální překlad sice používá pojmu *klíčové schopnosti*, ale obvykle se již přinejmenším od tohoto roku v odborné komunitě užívá spojení *klíčové kompetence*“.

Ve vztahu k tehdy zdůrazňovanému významu „elementárních základních jazykových dovedností, čtení, psaní i ovládání početních úkonů a informačních a komunikačních technologií je zapotřebí uvést, že tyto ještě nejsou žáky osvojovány v náležité úrovni, což bylo důvodem stanovení jednoho z pěti hlavních cílů strategického rámce evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a výchovy („ET 2020“)⁶, a to „snížit do roku 2020 podíl žáků s problémy v základních dovednostech (čtenářská gramotnost, matematika a přírodní vědy) na 15%. Již za rok přijala Rada závěry ke zvyšování úrovně základních dovedností⁷, v nichž konstatuje, že: „*Získávání základních dovedností v oblasti čtenářské gramotnosti, matematiky a přírodních věd na školní úrovni je zásadní pro rozvoj klíčových kompetencí v rámci kontinuity celoživotního učení.*“ Po třech letech Rada Evropské unie přijala Závěry Rady o gramotnosti⁸, v nichž podtrhuje význam naplnění výše uvedeného cíle snížit podíl žáků s problémy v gramotnostech a souhlasí s tím, že gramotnost není jen otázkou vzdělávání, nýbrž i otázkou osobní, ekonomickou, kulturní a sociální. Doporučuje členským zemím realizovat k jejich osvojování řadu opatření, která zahrnují zkvalitňování předškolní edukace, zvyšování pedagogických kompetencí učitelů prvního stupně, zohledňování dopadu nových na gramotnost, zvyšování zásadní úlohy rodičů při zvyšování gramotnosti svých dětí a konečně i využívání nástrojů věkově odlišených nástrojů hodnocení a monitorování, včetně PISA. Z hlediska cílů edukace dokument rozlišuje mezi základní, funkční a všestrannou gramotností, přičemž všechny chápe jako určité stupně rozvoje čtení a psaní, které napomáhají porozumění různým formám informací, jejich používání a kritickému posouzení, a to včetně psaných, tištěných a elektronických textů a obrázků.

Ve Spojených státech amerických našla myšlenka potřeby formulace aktualizovaných a redefinovaných cílů vzdělávání reprezentaci v podobě „dovedností pro 21. století (*21st Century skills*). Jejich základní pojetí a vymezení definovalo Partnerství pro dovednosti 21. století⁹ a přehledně prezentuje slovník vzdělávací reformy:¹⁰

Pojem „dovednosti pro 21. století“ odkazuje na široký soubor znalostí, dovedností, pracovních návyků a povahových rysů, které jsou považovány, pedagogy, školními reformátory, vysokoškolskými profesory, zaměstnavateli a dalšími, za kriticky důležité pro úspěch v dnešním světě, a to zejména při studiu vysokoškolských programů, při práci v moderních pracovištích nebo v osobní kariéře. Obecně lze říci, že dovednosti pro 21. století lze použít ve všech akademických oborech, a ve všech vzdělávacích, kariérových a občanských a prostředích v průběhu studentova života.

Dovednosti pro 21. století jsou pojaty jako určité seskupení „témat“ 21. století v akademických předmětech: *globální povědomí, ekonomická a podnikatelská gramotnost, občanská gramotnost, zdravotní gramotnost, environmentální gramotnost, učebních a inovačních dovedností (kreativita a inovace, kritické myšlení a řešení problémů, komunikace spolupráce) a informační, mediální a technologické gramotnosti*“.

V jiných amerických i asijských dokumentech se užívá blízkého pojmu *21st Century Competencies*¹¹ pro označování souboru čtyř kompetencí, rozdělených na *interpersonální (kolaborace a sociální identita) a intrapersonální (kreativita a systémové myšlení)*. Každá

⁶ Education&Training 2020. Úřední věstník C119 z 28>5.2009

⁷ Závěry Rady o zvyšování úrovně základních dovedností v rámci evropské spolupráce v oblasti školství pro 21. století (2010/C 323/04), Úřední věstník Evropské unie 31.10.2010, C 323/11.

⁸ Závěry Rady o gramotnosti 15.11. 2012, 15888/12, EDUC 334.

⁹ The Mile Guide. Milestones for Improving Learning & Education. Partnership for 21st Century Skills, 2009.

¹⁰ The Glossary of Education Reform. Dostupné z: <http://edglossary.org/21st-century-skills/>

¹¹ Např. http://hrd.apec.org/index.php/21st_Century_Competencies

z kompetencí je pak představena příslušným kompetenčním modelem. Jindy se pojem *21st Century Competencies*¹² vztahuje ke třem doménám kompetencí – *kognitivní, intrapersonální a interpersonální*, které pak zahrnují jednotlivé kompetence. V doméně kognitivní jsou to kritické myšlení, uvažování, kreativita identifikace problémů a inovace, procesy strategie a znalosti. V doméně *intrapersonální* najdeme charakter, pracovní etiku, svědomitost, vytrvalost, intelektuální otevřenost. V doméně *interpersonální* jde o empatii, komunikaci a spolupráci, týmovou práci, vedení lidí, odpovědnost, interpretaci, řešení konfliktů aj.). Pozoruhodné na tomto výčtu kompetencí je akcentování etických a charakterových kvalit jedince, které se v jiných kompetenčních taxonomiích nevyskytují.

Zajímavým příkladem dalších pojetí klíčových kompetencí mohou být jejich pojetí na Novém Zélandu nebo v Austrálii. V novozélandských kurikulárních dokumentech¹³ je stanoveno pět klíčových kompetencí: a) *myslet*, b) *používat jazyk, symboly a texty*, c) *řídít sebe sama*, d) *vztahy k ostatním* a e) *participace a přispívání*. Autoři dokumentu zdůrazňují, že všechny jsou významné pro všechny učební aktivity a oblasti a neznají žádné předmětové hranice. Jsou utvářeny současně se všemi obsahovými oblastmi kurikula. Poukazují také na to, což je pro tuto studii podnětné, že „*zjišťování toho, jak dobře jsou u studentů rozvíjeny, je vidět z toho, jak jsou demonstrovány a prožívány v širokém rozsahu životních podmínek*“. Upozorňují i na jejich další specifika – vysokou proměnlivost životních podmínek, variabilitu dispozic a sklonů jedince v čase a místě i na nemožnost předpokládat, že když jsou rozvíjeny v určitém kontextu (např. ve třídě nebo ve škole) budou zobecněny nebo přeneseny do rozmanitých životních podmínek vně školy.

V australských dokumentech¹⁴ je uváděno sedm klíčových kompetencí, které „*lidé potřebují, aby se mohli účinně podílet na trhu pracovních sil. Tyto kompetence zahrnují obecné dovednosti, které se vztahují na většinu zaměstnání*“. Zahrnují: „a) *sběr, analýzu a uspořádávání informací*, b) *sdělování myšlenek a informací*, c) *plánování a organizaci aktivit*, d) *práci s jinými v týmu*, e) *používání matematických myšlenek a technik*, f) *řešení problémů* a g) *používání technologií*“. Tento výčet klíčových kompetencí má k evropskému rámci poměrně blízko.

V kanadské provincii Alberta připravili pozoruhodný model učícího se jedince v 21. století¹⁵, který obsahuje všechny složky kurikula. Jednou složkou jsou kompetence pro učení ve 21. století (*Competencies for 21st Century Learning*). Nad slojí základních gramotností (čtení, psaní a počítání) je sedm kompetencí, jejichž osvojení společně s předmětovými znalostmi a dovednostmi přispívá k tomu, že žák se může stát myslícím a etickým občanem s podnikatelským duchem. Kompetence pro učení ve 21. století zahrnují: a) *komunikaci*, b) *digitální gramotnost*, c) *celoživotní učení, sebeřízení a personální management*, d) *spolupráci a vedení lidí*, e) *kritické myšlení řešení problémů*, f) *kreativitu a inovace* a g) *sociální odpovědnost a kulturní, globální a environmentální povědomí*.

Do českého edukačního prostředí byl koncept klíčových kompetencí zaveden v polovině prvního desetiletí tohoto století v rámci tzv. kurikulární reformy cestou dvoustupňového kurikula, kterou reprezentuje tvorba rámcových a z nich odvozených školních vzdělávacích programů. Tyto národní dokumenty shodně pro základní i pro střední vzdělávání sice

¹² <http://www.oecd.org/CommonCoreCA/Documents/The%2021st%20Century%20Competencies%20Cs.pdf>

¹³ New Zealand Curriculum. NZEI Te Roa and Lester Flockton, 2009.

¹⁴ The Mayer Committee 1991. Dostupné z: http://www.sqa.org.uk/files_ccc/Key_Competencies.pdf

¹⁵ Competencies for 21st Century Learning. Dostupné z: <http://education.alberta.ca/teachers/aisi/themes/21-century.aspx>

obohatily cíle základního vzdělávání o klíčové kompetence, avšak bez náležité argumentace je pojaly odlišně od evropského referenčního rámce z roku 2006, což lze vysvětlit i tím, že definování evropského rámce v případě základního vzdělávání časově předcházely¹⁶ nebo jej v případě vzdělávání gymnaziálního jen krátce následovaly.¹⁷

Oba rámcové vzdělávací programy výčet klíčových kompetencí uvozují jejich specifickým chápáním v každém z dokumentů.

V RVP základního vzdělávání jsou uvedeny klíčové kompetence následovně: „Klíčové kompetence představují 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. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu. 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 RVP pro gymnázia (str. 8) je následující charakteristika pojmu, smyslu a realizace klíčových kompetencí: „*Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě. Jejich výběr a pojetí vychází z toho, jaké kompetence jsou považovány za podstatné pro vzdělávání na gymnáziu. Pro lepší pochopení klíčových kompetencí a snazší práci s nimi v ŠVP jsou klíčové kompetence v RVP G zpracovány jednotlivě, ale v praxi se navzájem prolínají a doplňují. Ve vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií se usiluje o další rozvíjení klíčových kompetencí, které žáci získali v základním vzdělávání. Úroveň klíčových kompetencí popsána v RVP G představuje žádoucí stav, ke kterému se mají všichni žáci na základě svých individuálních předpokladů postupně přibližovat. **Vzhledem k tomu, že schopnosti žáků a jejich osobní dispozice jsou velmi různé, by učitelé měli poměřovat dosaženou úroveň kompetencí osobním pokrokem každého žáka a jeho individuálními možnostmi** (zvýraznili autoři). Další rozvíjení klíčových kompetencí by se mělo stát u každého jedince celoživotním procesem. Škola by měla navrhnout a v ŠVP popsat vlastní postupy, které budou všichni učitelé využívat k cílenému rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Tyto postupy se v ŠVP označují jako výchovné a vzdělávací strategie a uplatňují se při vyučování i v mimovýukových aktivitách.“*

¹⁶ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha, VÚP, 2004.

¹⁷ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Praha, VÚP, 2007.

Šest klíčových kompetencí v národní variantě je v případě prvních pěti kompetencí shodně formulováno v podobě *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské* a v šestém případě s malou modifikací, když v RVP základního vzdělávání jde o *kompetenci pracovní* a v RVP pro gymnázia o *kompetenci k podnikavosti*. Každá z kompetencí je pak popsána 4 až 5, resp. 4 až 8 výstupy z učení (v případě RVP G).

Z hlediska zaměření monografie na otázky hodnocení klíčových kompetencí je v obou citovaných pasážích uvozujících výčet klíčových kompetencí patrné, že autoři RVP pro základní vzdělávání se k potřebě či požadavku jejich hodnocení explicitně nevyjadřují. V případě RVP G text (podle našeho názoru formulací typu „*by učitelé měli*“ spíše nezávazně) učitele k jejich hodnocení alespoň nabádá.

Jakkoliv by se mohly přístupy k hodnocení klíčových kompetencí ve zkoumaných dokumentech lišit, ve vzdělávací praxi mají společné to, že v platné normě pro finální školní hodnocení ve formě pololetně žákům vystavovaným vysvědčením žádná z definovaných kompetencí nefiguruje. Je však nutno připustit, že míra osvojení klíčových kompetencí může více nebo méně vstupovat do hodnocení výkonů žáka v jednotlivých vyučovaných předmětech i do hodnocení jeho chování. Zda a do jaké míry je tento předpoklad pravdivý nelze bez terénního výzkumu ověřit.

Popsaný stav, kdy na jedné straně existuje v podobě klíčových kompetencí předem definovaná konkrétní cílová představa a na straně druhé absentuje směrem ke školní praxi zřetelně artikulovaný požadavek hodnocení toho, zda a do jaké míry bylo cíle dosaženo, byl zřejmý již od doby vydání kurikulárních dokumentů. Jejich přijetí školskou praxí však bylo z důvodů malé připravenosti učitelů na kurikulární reformu mnohdy formální a zdrženlivé a tak není divu, že v této atmosféře pak otázky hodnocení klíčových kompetencí mohly představovat další zátěž pro málo „proreformně“ motivované učitele, takže jeho ignorování bylo neuvědomovaným si nebo tolerovaným průvodním jevem již brzy desetiletého období zavádění dvoustupňového kurikula.

Na málo uspokojivý stav realizace a hodnocení klíčových kompetencí u nás způsobovaný i vinou nízkého počtu odborných prací na toto téma i malou pozorností věnovanou těmto otázkám v přípravném a dalším vzdělávání učitelů reagoval v posledních třech letech Výzkumný ústav pedagogický přípravou dvou metodických textů, přičemž v prvním z nich jsou podány obecné informace o problematice klíčových kompetencí ve školním kurikulu a poté na příkladu 6 zemí popsány konkrétní způsoby jejich implementace i hodnocení v národních vzdělávacích systémech¹⁸. Ve druhém textu je¹⁹ již pozornost obrácena přímo na přístupy k jejich hodnocení na Novém Zélandu, v Anglii, Irsku a Finsku se třemi příklady těchto postupů: a) při hodnocení klíčových kompetencí v kontextu čtenářské a a matematické gramotnosti (Nový Zéland), při hodnocení klíčové dovednosti týmové práce (Anglie) a při hodnocení průběhu rozvíjení kompetence k řešení problémů (Anglie).

Z analýz vyplynulo, že kurikulu Nového Zélandu přímo nedefinuje způsob, jak klíčové kompetence hodnotit a uděluje tuto pravomoc školám. Poskytuje jim však nezbytné metodické materiály (např. Hipkins, 2007). Finsko nemá v národním kurikulu klíčové kompetence vymezeny přímo, tudíž nemá zpracován ani specifický postup pro jejich

¹⁸ Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí. Srovnávací studie. Výzkumný ústav pedagogický, Praha 2011.

¹⁹ Kocourková, Š., Salavcová, M., Pastorová, M., Herink, J. Přístupy k hodnocení klíčových kompetencí ve vybraných zahraničních zemích. Výzkumný ústav pedagogický, Praha 2013.

hodnocení. V obecných pokynech pro hodnocení znalostí, dovedností, postojů a hodnot však, lze nalézt i určité podněty pro hodnocení klíčových kompetencí. Poměrně málo přehledná je situace v Anglii, kde lze nalézt²⁰ 10 vzorových portfolií pro jednotlivé klíčové dovednosti definované roku 2004 (*využíváním čísel, komunikace, zlepšování vlastního učení a výkonu, informační a komunikační technologie, řešení problémů a práce s ostatními*), bližší popis jejich struktury a způsob jejich hodnocení bodováním.

Irsko využilo Evropského referenčního rámce pro klíčové kompetence z roku 2006 a výsledků projektu OECD DESECO ke stanovení pěti klíčových dovedností: *být osobně efektivní, umět pracovat s ostatními, umět kriticky a kreativně myslet, umět pracovat s informacemi a umět komunikovat* (Thematic working Group, 2012).

V závěru útlého spisu (Kocourková et al., 2013) jeho autoři (při zjevné absenci systémového přístupu k problematice ze strany školských exekutivních orgánů) alespoň alibisticky konstatují:

„V České republice mohou k hodnocení KK částečně přispívat stanovené úrovně hladiny klíčových kompetencí, na jejichž základě by mohla být vytvořena kritéria hodnocení KK, vytvořená na centrální úrovni. Velmi inspirativní je také schéma znázorňující rozvoj KK v jednotlivých vzdělávacích oborech, kde se postupuje od konkrétního očekávaného výstupu přes výběr KK (respektive jejich úrovní – hladin) a vymezení výchovných a vzdělávacích strategií k popisu konkrétních výukových situací a k návrhům na hodnocení žáků. Rozšířením o kritéria hodnocení by mohly vzniknout záznamové archy, mapující nejen jejich rozvoj KK, ale také hodnocení jejich získané úrovně žáky. Tyto záznamové archy by mohli od určitého věku používat i sami žáci na základě sebehodnocení. To by mohlo přispět k jejich větší odpovědnosti ke vzdělávání“.

Představené vybrané taxonomie klíčových kompetencí mnohdy obsahovaly určité komentáře (někdy byly pro příklad v textu uvedeny), které zdůrazňovaly jejich specifika vyplývající z jejich porovnávání s jinými částmi školních kurikulí. Přehledně je shrnula v podobě jejich vlastností Hipkins (2007). Klíčové kompetence jsou:

- komplexní - zahrnují znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které od sebe nelze oddělit
- vázány na prostředí - mění se podle souvislosti,
- důležité – pomáhají studentům podílet se na „světě“ právě teď, stejně jako v budoucnu,
- zaměřeny na budoucnost - v průběhu doby se vyvíjejí spolu s dlouhodobými, celoživotními cíli
- zaměřeny na studenta - spíše než na znalosti,
- vzájemně propojené - fungují společně a vzájemně se ovlivňují.

Uvědomování si těchto vlastností má vliv na důvody, cíle a způsoby jejich hodnocení i na interpretaci zjištěných výsledků.

Důvody pro hodnocení klíčových kompetencí

Zřetelným, spíše však formálním, důvodem pro hodnocení klíčových kompetencí může být skutečnost, že jsou jednou z významných součástí komplexu edukačních cílů a mají tak být

²⁰ Např. na webu QCDA – Národní agentury pro rozvoj kvalifikací a kurikula. Dostupné z: http://teachfind.com/qcda/key-skills-evidence-portfolio-examples?current_search=key%20skills%20evidence%20portfolio

předmětem hodnocení, Druhý důvod může být odvozován od obecných poznatků pedagogické diagnostiky nebo teorie školního hodnocení, které formulují řadu funkcí, které mohou jednotlivé způsoby hodnocení naplňovat (Malach, 2008). Třetí způsob, v současné době hojně používané základní dělení hodnocení na hodnocení *formativní* (*hodnocení pro učení, assessment for learning*) a *sumativní hodnocení závěrečné, assessment of learning, assesment for reporting*), využila k argumentaci pro určení tří „širokých důvodů“ pro jejich hodnocení. R. Hipkins (2007, s. 2). První z nich - *odpovědnost a podávání zpráv* patří do hodnocení sumativního a je sdíleno studenty, jejich rodiči, širší komunitou, místními školskými orgány i ministerstvem školství. Druhý – *zlepšení vyučování a učení* – je hodnocením formativním. Třetí důvod – *podporování celoživotního učení* – rozšiřuje hodnocení pro učení ještě dodáním pozornosti pro dispozice aktivity studentů spojené se všemi aspekty vlastního rozhodování.

Když Soland, Hamilton a Stecher (2013, s. 9) kladou otázku, jakých metod či nástrojů použít pro hodnocení klíčových kompetencí, připomínají, že každé rozhodnutí musí vycházet z jeho účelu. Uvádějí čtyři široké účely, pro které může být jakékoliv hodnocení použito:

- a) *monitorování výkonu systému,*
- b) *udržování odpovědnosti škol a jedinců za učení studentů,*
- c) *určování priorit cestou signalizace učitelům a rodičům, které kompetence jsou oceňovány*
- d) *podpora zlepšování vzdělávání.*

Kossakowska (2011) k odpovědi otázku, proč hodnotit klíčové kompetence využívá polskou státní normu z roku 2007²¹, která stanovuje cíle vnitřního školního hodnocení. Toto hodnocení by mělo a)informovat žáka o úrovni jeho vzdělávacích výsledků a o postupech v této oblasti, b)napomáhat žákovi v samostatném plánování svého rozvoje, c) motivovat žáka k dalšímu postupu, d)poskytovat rodičům a učitelům informace o pokroku v učení, obtížích a konkrétních schopnostech žáka,

e) umožňovat učitelům zdokonalování organizace a metod práce se žáky.

Klíčové kompetence lze nepřímo shledat v bodech a) a d).

Jak a kdy hodnotit klíčové kompetence

Hledání odpovědi na tuto otázku zatím nemá dlouhého trvání, i když v několika málo posledních letech nabírají práce v této oblasti a značné intenzitě. Dokonce jednání poslední světové organizace IAEA v Singapuru v květnu 2014²² stanovilo jako jednu ze svých čtyř tematických oblastí jednání problematiku hodnocení 21st Century Skills (využívajíc přitom pojmenování zavedeném spíše v USA a dalších zemích).

Vzhledem k výše uvedeným vlastnostem klíčových kompetencí a s ohledem na relativní novost řešení problému jak je hodnotit, postuluje na základě rešerše pramenů a studie Stechera a Hamiltonové a Jackson (2014) dvanáct zásad či pokynů pro ty, kdo utvářejí tento hodnotící systém.

1. Určete účel hodnocení.
2. Nepokoušejte se měřit všechno
3. Pochopte, že požadavky na technickou kvalitu rostou s nároky
4. Zvažujte náklady a přínosy
5. Uvědomte si, že pro komplexnější kompetence může nezbytné komplexnější hodnocení
6. Pochopte, že inovace jsou doprovázeny cenou

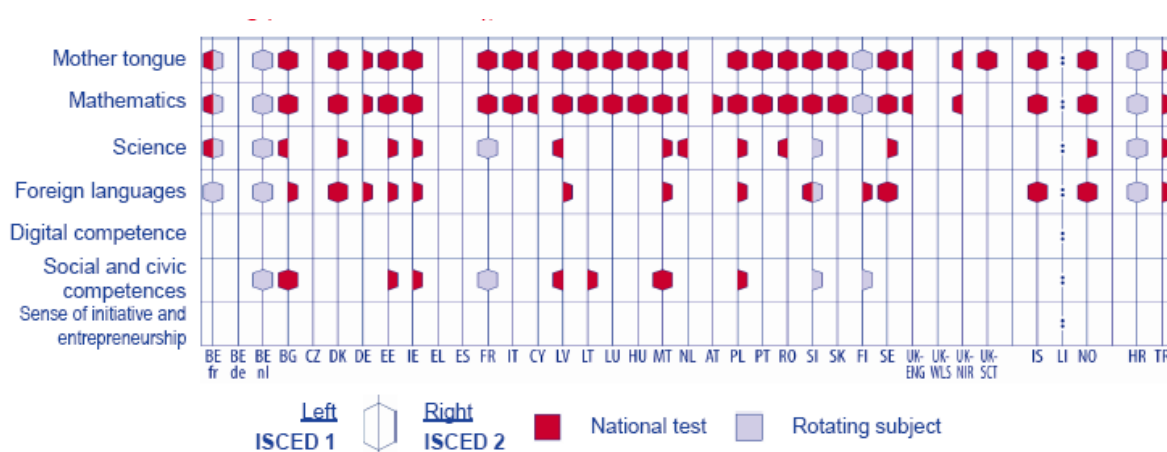
²¹ Rosporzadzenie MEN o ocenianiu z 7. kwietnia 2007.

²² IAEA International Association of Educational Assessment. Dostupné na: <http://seab-iaea2014.sg/theme/>

7. Investujte do partnerství
8. Uvědomte si, že jsou důležité kontext a kultura
9. Pomocí dat řiďte výuku a vytvořte vzdělávací příležitosti.
10. Stanovte reálná a systémová očekávání pro zlepšení
11. Monitorujte i nezamýšlené důsledky
12. Vytvořte vyvážený systém hodnocení

V uvedených zásadách jsou poměrně výstižně shromážděny zkušenosti s hodnocením klíčových kompetencí a je upozorněno na některá úskalí tvorby systémů pro hodnocení klíčových kompetencí.

Evropská komise v návaznosti na své vymezení klíčových kompetencí z roku 2006 analyzovala stav jejich rozvoje a částečně i hodnocení ve specializovaném dokumentu v roce 2012²³. Z hlediska záměru této studie i celé monografie je velmi významný přehled o národním testování vybraných sedmi klíčových kompetencí (není zahrnuta 5. kompetence „*schopnost učit se*“ a 8 kompetence „*kulturní povědomí a vyjádření*“). Naopak oproti jejich původnímu rámci je sledováno hodnocení „sociální a občanské kompetence“. Stejná tabulka za školní rok 2008/2009 publikována v roce 2012 (viz zpráva tematické skupiny) tyto kompetence sice sledovala, avšak v žádné ze zemí, nebo resp. ve zvl. vykazovaných regionech Evropské unie nebyly zaznamenány v tomto roce žádné pokusy o testování digitálních kompetencí, kompetence „*schopnost učit se*“, ani kompetence „*mysl pro iniciativu a podnikavost*“ ani kompetence „*kulturní povědomí a vyjádření*“.



Obr. 1. Klíčové kompetence hodnocené prostřednictvím národního testování na základních školách v roce 2011/2012. (Zdroj Eurydice 2012, str. 28)

Při srovnání obou přehledů zjistíme, že: a) narostl počet zemí testujících u žáků základních škol „*Sociální a občanskou kompetenci*, b) v žádné zemi se v žádném s obou sledovaných školních roků netestovalo ovládnutí „*digitální kompetence*“ (v původním znění „*schopnost práce s digitálními technologiemi*“), ani kompetence „*mysl pro iniciativu a podnikavost*“, c) Česká republika byla mezi několika málo zeměmi či regiony, které nerealizovaly národní testování v žádné ze sledovaných klíčových kompetencí.²⁴

²³ European Commission/EACEA/Eurydice, 2012. *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

²⁴ V letech 2012 a 2013 sice konečně proběhly první a druhá „*celoplošná generální zkouška*“ jako zkouška ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol, jejímž cílem bylo kromě ověření funkčnosti

Zajímavé na tom může být to, že tato monografie obsahuje právě kapitoly věnované hodnocení kompetencí „*schopnost učit se*“ nebo „*mysl pro iniciativu a podnikavost*“.

Vědoma si významu hodnocení klíčových kompetencí při dosahování cílů výše zmíněné strategie Education&Trainig 2020 Evropská komise zřídila tematickou pracovní skupinu přímo zaměřenou na tuto problematiku. Prvním z jejich výstupů byla příprava přehledu dosud vykonaných aktivit a publikovaných studií.²⁵ Uvádí příklady postupů při hodnocení některých klíčových kompetencí i obecné požadavky na hodnotící procesy, když např. připomíná 10 principů formulovaných v roce 2002 britskou skupinou pro reformu hodnocení.²⁶ Její členové - významní britští vědci – výzkumem doložili, že „hodnocení pro učení“ je jedním z nejdůležitějších účelů hodnocení a jednou z nejmocnějších cest ke zlepšování učení a dosahování standardů. Nové principy vytvořili proto, aby změnili stávající hodnotící praxi a zajistili její nezbytnou kvalitu učení potřebnou pro dosažení cílů vzdělávání. Podle nich by „hodnocení pro učení“ mělo:

1. být součástí efektivního plánování výuky a učení
2. být zaměřeno na to, jak se studenti učí
3. být uznáno jako centrální práce ve výuce
4. být považována za klíčovou odbornou dovednost učitele
5. být citlivé a konstruktivní, protože jakékoli hodnocení má emocionální dopad
6. zohledňovat význam motivace učících se jedinců
7. podporovat „věrnost“ vůči výukovým cílům a sdílené chápání kritérií, podle nichž jsou hodnoceny
8. umožnit účastníkům získat konstruktivní rady, jak zlepšit
9. rozvíjet sebehodnocení schopnosti učících se, aby se mohli stát reflexními a sebeřídícími
10. být schopné rozpoznat celou řadu úspěchů všech žáků.

Hodnocení klíčových kompetencí by tedy mělo být zakomponováno do výuky a učitelé by je měli podle Kossakowské (2011) realizovat na každé hodině využitím zpětné vazby vyjadřované ústně nebo pomocí jiných symbolů (světelných, hodnotících tabulí, gest) s využitím elementů sebehodnocení a peerhodnocení, nebo po určitém tematickém celku učiva nejlépe písemně (např. pomocí hodnotících formulářů), a taktéž cyklicky (pokud se týká rozvoje nějakého procesu, např. spolupráce ve skupině pomocí opakovaného použití hodnotící karty v různých etapách jeho rozvoje. Autorka podtrhuje následující zkušenosti z praxe: a) kompetence by měly být hodnoceny za podmínky, že jsou školou rozvíjeny, nejlépe metodou vzdělávacích projektů vyžadujících od žáků plánované a společné aktivity, b) hodnocení by mělo být formativní v podobě nikoliv známky ale recenze a poskytnout odpověď na otázku: Co mohu ve své práci zlepšit, zdokonalit? c) učitelé by měli podněcovat žáky zadáváním otevřených otázek k sebereflexi (zpočátku může být jen v jejich myslích, později zaznamenána na kartičce anebo probrána ve dvojici žáků, d) učitelé by měli věřit tomu, že žáci smí nejlépe vědět, kde se v osvojování kompetence nachází, pokud jim to místo

elektronického testovacího systému při celoplošné zátěži také poskytnout první relevantní informaci o tom, jak si stojí žáci 5. a 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků dalších druhů škol v porovnání s externím vzdělávacím standardem pro český jazyk, matematiku a anglický jazyk (5. třídy) a pro český jazyk, matematiku, anglický, francouzský nebo německý jazyk (9. třídy), ale n jaře 2014 se uskutečnilo již jen "výběrové testování k ověřování výsledků žáků" na úrovni 4. a 8. ročníků základních škol a 2. ročníků středních odborných škol. Ani jeho další prognóza se však nejeví příznivě.

²⁵ Education and Training 2020 Work programme. Thematic Working Group „Assessment of Key Competencies“. Literature review, glossary and examples, Bruxelles, Nov. 2012.

²⁶ Assesment for Learning. 10 principles. Assessment Reform Group. 2002. Dostupné z: <http://www.aiaa.org.uk/afl/assessment-reform-group/>

náležitě osvětlí a nebude příliš vzdálené, e) učitelé by si měli být vědomi, že nejvíce potřebují hodnotící informace samotní žáci.

Přístupy k hodnocení klíčových kompetencí a metody hodnocení

Při hledání odpovědi na otázku, jaké metody jsou použitelné či nevhodnější pro hodnocení klíčových kompetencí se hned na počátku tlačí do popředí na první pohled jednoduchá odpověď, že musí být validní (Thematic Working Group, 2012, s. 8). Potřeba zajistit jeho validitu je považována za zásadní výzvu pro hodnocení klíčových kompetencí. Je ústředním konceptem, protože představuje „překlenovací“ kritérium pro evaluaci hodnocení. Messick (1989, s. 13) popisuje validitu jako „*integrováný hodnotící soud, o míře do které empirické důkazy a teoretické zdůvodnění podporují přiměřenost a vhodnost závěrů a aktivit založených na výsledku testu nebo jiných způsobech hodnocení*“.

Široké pojetí validity jako kritéria pro evaluaci hodnocení podle některých názorů (Thematic Working Group, 2012, s. 9) již v sobě zahrnuje další důležitá nicméně „užší“ kritéria jako reliabilitu, porovnatelnost, užitečnost a spravedlnost. Autoři tematické skupiny doplňují, že dalším širokým kritériem evaluace systému hodnocení je důvěra veřejnosti v něj (*public trust*). Hodnotitelé a hodnotící agentury by měli zajistit, že očekávání veřejnosti vůči hodnocení budou realistická a mohou být naplněna, a také podporovat jejich odpovědné použití až důvěru v hodnotící systém. Tento požadavek zjevně není v podmínkách české republiky naplněn, neboť ani učitelská ani širší veřejnost po několikaletých zkušenostech se „společnou částí maturitní zkoušky“ nemá v její zjištění důvěru.

Systematický přístup k hodnocení kompetencí pro 21. století byl uplatněn Solandem, Hamiltonovou a Stecherem (2013) v jejich příručce pro pedagogy. Nejdříve představují obsah používaného pojmu, který obdobně jako v USA zahrnuje tři široké kategorie kognitivních, interpersonálních a intrapersonálních kompetencí s jistými modifikacemi jejich subkompetencí v porovnání s výše uvedeným americkým pojetím. Při rozhodování o tom, proč (účel), kdy a jak měřit kompetence nabízejí určitý rámec kritérií, které mohou být seskupeny na kritéria vzdělávací, praktická a technická. Jsou promyšlená a natolik závažná, že vyžadují alespoň jejich taxaci a stručný popis v přehledné formě.

Tab: 1 Kritéria uplatňovaná při výběru hodnotících nástrojů kompetencí pro 21. století (upraveno podle Soland, Hamilton Stecher, 2013)

Kritéria	Stručný popis a poznámky
Vzdělávací	
Formativní nebo sumativní	Je důležité zvážit, zda hodnocení bude formativní nebo sumativní. Bude formováno probíhající vzdělávací rozhodnutí nebo zjišťováno, zda výuka byla účinná až po jejím skončení.
Použitelné informace pro učitele	Hodnocení může mít pozitivní i negativní důsledky pro vyučování. Může napomáhat zavádění nového kurikula. Může zvyšovat profesionalitu učitelů. Brání získávání jen intuitivních nebo nepřímých důkazů.
Užitečná zpětná vazba pro studenty	Je zapotřebí velké opatrnosti při projednávání výsledků hodnocení se studenty a rodiči. Přirazování určitých nálepek studentům by mohlo být stigmatizující a výzkum ukazuje, že by to mohlo mít negativní důsledky pro výkony žáka.

Ročníku / podmínkám přiměřené	
Poutavé, smysluplné a autentické pro studenty	
Podporuje efektivní výuku a učení	Jsou data použitelná pro zlepšení vyučování?
Praktická	
Náklady	Technologie (ICT) mohou snižovat náklady.
Snadné školení	
Snadné bodování	
Snadná administrace	
Snadné technologické provedení	Rovněž mohou podporovat ICT.
Technická	
Reliabilita	Spolehlivost vypovídá o konsistenci (pevnosti).
Validita	Nejdůležitější vlastnost testu určující jeho kvalitu.
Spravedlnost	Testy mohou snižovat nespravedlnost. Je nutné brát zřetel na etnické, jazykové a další zvláštnosti studentů.

Vhodnou posloupnost při přípravě projektu hodnocení klíčové kompetence nebo vícero klíčových kompetencí byl shrnut do několika rad pro jeho tvůrce. (Soland, Hamilton, Stecher, 2013. s. 38):

1. Proces výběru způsobu hodnocení by měl začít určením jeho účelu.
2. Testy, které budou použity k tomu, aby bylo přijato závažné rozhodnutí, musí splňovat vyšší technické normy, než testy, které se používají pro nižší stupeň rozhodnutí.
3. Náklady na hodnocení (výdaj i čas), by měly být zváženy oproti hodnotě jeho použití.
4. Více komplexní hodnocení může být zapotřebí k měření komplexnější kompetence.
5. Inovativní hodnocení (zahrnující simulace, spolupráci na dálku, atd.), může vyžadovat značný čas a zdroje (například školení, výpočetní výkon, telekomunikačních infrastrukturu).
6. Kompetence pro 21. století a stejně tak kompetence, které nejsou dobře definovány, je velmi obtížné měřit.
7. Pokud neexistují požadované způsoby hodnocení, regiony mohou spolupracovat s partnery na jejich vývoji (partnery mohou být i jiné regiony, výzkumní pracovníci a hodnotící organizace).
8. Kontext a kulturní situace mohou způsobit, že hodnocení, které funguje v jednom prostředí, nemusí fungovat v jiné zemi. Často je nutné provést další výzkum k ověření jejich místní validity.
9. Získávání informací o osvojení kompetencí pro 21. století studenty může pedagogy a studenty více zainteresovat na zlepšení kompetencí.
10. Pedagogové (a vědci zabývající se učením), neví tolik o výuce a učení k osvojení si kompetencí pro 21. století kompetence, jako vědí o výuce tradičního akademického obsahu, takže očekávání zlepšení musí být realistické.
11. Hodnocení může mít nezamýšlené důsledky, které by měly být monitorovány v každém místním prostředí.
12. Hodnocení kompetencí pro 21. století by mělo být součástí vyvážené hodnotící strategie.

Zvlášť důležitý a dosud aktuální je ten problém, (bod 6) že přes všechny pokroky v měření a technologii, některé kompetence ještě nelze měřit dobře. Často tento jev nastane tehdy, když klíčová kompetence zahrnuje několik různých překrývajících se kompetenčních dovedností, a proto postrádá jasnou definici. Specializované studie až dosud poukazují na to (k bodu 10), že určité dovednosti mohou být ovlivněny více faktory uvnitř nebo vně školy. Je nutné získat další důkazy o tom, jaký vliv mohou mít učitelé nebo škola na jejich osvojení. Autoři tuto absenci výzkumných nálezů dokládají příkladem tvořivosti, které je možno učit.

Metodická příručka obsahuje popis ověřených a nově zaváděných hodnotících nástrojů v přehledné tabulce pak uvádí jejich formu (tj. zda se jedná o test, výkonovou zkoušku, sebehodnotící zprávu apod), jejich použití pro některou z kompetencí náležející do jedné ze tří širokých oblastí kompetencí pro 21. století (tj. do kognitivní, interpersonální a intrapersonální) a současně jejich určení pro formativní nebo sumativní hodnocení.

Mnohé z představených nástrojů jsou multifunkční ve smyslu jejich možnosti hodnotit více klíčových kompetencí. K nim patří např. The Queensland Performance Assessments (QPAS) hodnotící mj. akademické kompetence jako řešení problémů, komunikace, schopnost učit se, jak se učit, nebo na rok 2015 připravované měření skupinového řešení problémů v rámci výzkumu PISA. Z přehledu vyplývá, že vyjma nástrojů pro měření matematických, přírodovědných a jazykových kompetencí jsou k dispozici nástroje pro měření úrovně kritického myšlení, kreativity, komunikace, skupinové spolupráce, schopnosti se učit, vnitřní motivace, všeobecné vnímavosti, výdrže, postojů nebo houževnatosti.

Pokud bychom pohlédli na výčet těchto nástrojů prizmatem evropského referenčního rámce klíčových kompetencí, tak bychom postrádali nástroje pro měření kompetencí č. 4. schopnost práce s digitálními technologiemi, 6. sociální a občanské schopnosti, 7. smysl pro iniciativu a podnikavost a 8. kulturní povědomí a vyjádření.“ Nicméně i pro hodnocení většiny z těchto kompetencí lze příslušné nástroje nalézt.

Aby bylo zajištěno naplnění tří důvodů pro hodnocení, experti podle Hipkins (2007, s. 3) shodně požadují, aby: a) učení, které lze získat řešením úkolu bylo jasné pro všechny zúčastněné, b) aby úkoly zahrnovaly posuzování výkonu. V ideálním případě by se to stalo tak, že odkazuje na to, co mohou studenti dělat teď v porovnání s tím, co uměli dělat předtím, c) výkon, který má být posouzen je založen na úkolu, který co nejvíce autentický a nachází se ve smysluplném kontextu a zahrnuje něco, co student sledává důležitým pro své učení, d) student i hodnotitel mají jasno v tom, jaké druhy důkazů budou použity k posouzení úspěšného výkonu. Z tohoto důvodu by mělo být hodnocení založeno na kritériu.

Proces hodnocení musí posilovat žáka k dalšímu rozvíjení jejich osobních kompetencí. Aby se tak stalo, reporting poskytuje jasnou zpětnou vazbu na základě shromážděných důkazů, tak, že skutečné výsledky a další učební kroky jsou jasné. V rámci celkového posouzení kompetence z jednoho aspektu, by mělo být použito několik událostí a / nebo kontextů a různé typy důkazů by měly být spojovány. Kde to je možné, měla by být do posouzení zahrnuta více než jedna osoba. Student by měl být přednostně zahrnut do sumativního, jakmile je dost starý na to, aby se mohl na něm smysluplně podílet. Proces by měl být kolaborativní. Hodnocení klíčových kompetencí v praxi je obvykle realizováno pomocí specifických metod.

Novozélandské kurikulární materiály uvádějí, že se mohou používat hodnotící schémata (použita učitelem, žákem, oběma, nebo žákem a jinou osobou), kontrolní seznamy, standardizované testy a dotazování, učební deníky, zápisky, katalogy nebo učební příběhy, portfolia, zajímavé a smysluplné úkoly, konferenční komunikace a personalizované sledování a hodnotící zařízení. Hipkins (2007) také podtrhuje používání vybraných metod hodnocení, a to učebních deníků nebo zápisků, učeních příběhů, portfolií a zajímavých a smysluplných úkolů. Současně konstatuje, že některé z metod mohou být pro učitele relativně nové.

Kocourková et al.(2013) prezentovala v citované studii vybrané nástroje (resp. metody) pro hodnocení rozvíjení klíčových kompetencí metodu záznamových archů, externích testů a evidenčního portfolia, které na základě jejich zjištěné frekvence v porovnávaných zemích považovat za jedny z podstatných hodnotících metod.

Za závažný považují názor autorky, podle nějž klíčové kompetence také mění ohnisko, kterým nahlížíme na výsledky hodnocení. Pro ozřejmění tohoto stanovisko uvádí čtyři příklady, z nichž tab. 2 přibližuje dva vybrané.

Tab. 2 Jak mohou klíčové kompetence měnit pohled na výsledky vzdělávání (Upraveno podle Hipkins, 2007. s.9)

Jak klíčové kompetence mění pohled na výsledky	Výzvy pro hodnocení
<p>Dovednosti jsou integrovány se znalostmi, postoji a hodnotami způsobem zaměřujícím pozornost na dispozice.</p> <p>Důraz je kladen na studenty připravené, ochotné a schopné používat znalosti a dovednosti vhodnými způsoby v relevantní a vhodné době.</p> <p>Stejně jako s vědomostmi se staneme lepšími v adaptování a používání dovedností novými a flexibilními způsoby, když jsou zapojeny naše identity a úkol má skutečný význam.</p> <p>Diskuse o učení - meta úroveň - pomáhá studentům rozpoznat nové příležitosti k přizpůsobování a používání jejich dovedností.</p>	<p>Dispozice je možno prokázat pouze v akci - hodnocení probíhá právě v jistém čase a je třeba je nastavit do smysluplného kontextu.</p> <p>Celkový tvar dispozic je "nejasný", což znamená, že je obtížné předem určit, co může být pozorované a zdokumentované (mj. včetně těch uvedených na kontrolním seznamu).</p> <p>Posuzování "schopnost učit se" se ukázala být složitou výzvou a jsou oblastí aktivního mezinárodního výzkumu – dosud neexistují žádné jednoduché odpovědi,</p>
<p>Klíčové kompetence zaměřují pozornost na pokračující vývoj individuální identity stejně jako osoba, která může uvažovat jednat určitým způsobem a je ochotna a schopna tak učinit.</p> <p>Samostatné myšlení a jednání zahrnuje zaměření na to, proč je vhodné působit určitým způsobem v různých kontextech a v souladu právy, rolemi a odpovědnostmi.</p> <p>Skupinové učení je ceněn a praktikováno.</p>	<p>Typické, tradiční hodnocení vyvozuje vlastnosti žáka ze zavedených způsobů chování (například, být na čas, být upravený a výkonný, dělat domácí úkoly, atd.)</p> <p>Jak budeme hodnotit rostoucí autonomii studentů, pokud jim nedáme příležitosti ji prokázat?</p> <p>Hodnocení by mělo být smysluplné pro žáka, a nejen pro ostatní. Hodnocení skupinového učení je nové zaměření.</p> <p>Více zohledňovat mimokurikulární aktivity a učení mimo školu je další novou výzvou.</p>

Analýzy, výzkumy a dobrá praxe hodnocení klíčových kompetencí

Stav teoretického poznání ve zkoumané oblasti byl do jisté míry podán v předchozím textu. Lze shrnout, že v souladu s obecnou teorií pedagogické diagnostiky, resp. teorií školního hodnocení (ve vazbě na ve světě rozšířené označování této oblasti edukačních věd v podobě *educational assessment*, příp. i *educational measurement*) bylo doloženo, že pro tuto relativně novou oblast diagnostiky/hodnocení jsou již k dispozici odpovědi na otázky: co je jejím předmětem jaký má účelu či funkce, jak k ní, přistupovat, jakými zásadami se při ní řídit, jaké hodnotící metody, strategie či konkrétní nástroje a kdo jsou aktéři a uživatelé tohoto hodnocení.

Zatím žádná ze známých prací neobsahuje odpovědi na všechny z položených otázek. Nicméně studie Solanda et al (2013), Hipkins (2007), The New Zealand Curriculum (nedat.), Kocourková et al.(2013) a Thematic working group „Assessment of key competences“ (2012) však ve svém souhrnu představují dobrý teoretický základ této předmětné oblasti.

Postupně vznikají studie věnované rozvíjení a hodnocení jednotlivých klíčových kompetencí, (např. Chvál, Kasíková, Valenta, 2012; Lokajíčková, 2013; Malach, 2013, Sokolowska, 2011).

První dvě posuzují charakteristiky výuky podporující nebo omezující rozvoj kompetence k učení. Jsou svým zaměřením i použitým nástrojem pracemi evaluačními.

Na nižší úrovni zobecnění jsou práce, většinou vytvořené v rámci řešení inovačních a rozvojových projektů, věnované obvykle utváření a/nebo hodnocení klíčových nebo některých dalších kompetencí.

V rámci řešení projektu Kompetence pro trh práce (205-230085) bylo řešitelským týmem vedeným RPIC na základě zkoumání regionálních požadavků trhu práce formulováno celkem 14 kompetencí a k nim připraveny sebehodnotící nástroje dosud dostupné na webu²⁷ pro veřejnost. Pro osvojování uvedených kompetencí byly vytvořeny odpovídající vzdělávací kurzy, které řešitelská organizace po ukončení projektu dokázala umístit na domácí i zahraniční trh se vzděláváním dospělých.

Při řešení projektu Kvalita byl stanoven soubor jejích kritérií a indikátorů. Pro kritérium „Škola ověřuje dosažení úrovně klíčových žáků v pololetním a závěrečném hodnocení“ je stanoven indikátor „Procento žáků úspěšných u maturitních zkoušek“. Tento návrh je slibným počátkem snah o systematické hodnocení klíčových kompetencí, vyžadoval by však oporu o příslušnou novou normu, která by formulovala směrem ke školské praxi požadavek na hodnocení klíčových kompetencí.

V Polsku lze zaznamenat několik výstupů z takto zaměřených projektů. V projektu „Uwaga ! Sposób na sukces“²⁸ byly vytvořeny hodnotící nástroj pro hodnocení dovednosti se učit, sociálních kompetencí, jazykových kompetencí a hudebního vyjadřování v podobě pozorovacího záznamového archu. Jednotlivé oblasti jsou pokryty cca 10 až 14 dílčími indikátory uvedených kompetencí, jejichž míru učitel stanovuje na základě pozorování žáka ve spontánních činnostech, při zábavě, v inscenovaných situacích a ve vyučování. Pokyny k interpretaci dat autoři neuvádějí. Sokolowska (2011) zjišťovala, jaká je úroveň rozvoje tří vybraných klíčových kompetencí – *kompetence matematické a vědecké – technické a kompetence k učení* - žáků 1. až 4. ročníku základních škol vojvodství středního a západního Polska pomocí tzv. varšavského testu. Ten je přímo určen k testování uvedených kompetencí pro dvě věkové skupiny žáků (1.-3. třídy a 4.-6. třídy ZŠ). Kompetence jsou pak ještě dekomponovány na tři až čtyři jednotlivé dovednosti. *Kompetence k učení* je např. sycena 14 otázkami, pomocí nichž jsou zjištěny dovednosti: *spolupráce ve skupině, hledání informací v pramenech a jejich třídění, plánování a provádění adekvátního sebehodnocení*. V celkem 43 položkách jsou použity úlohy otevřené (s krátkou odpovědí nebo vynecháním řešení) nebo uzavřené (vícenásobného výběru nebo ano/ne). Firma Instytut Badań Kompetencji realizovala ověřování uvedeného nástroje na celkem 70 školách (zapojených do projektu i na školách kontrolních) a na více než 2000 žáků Považuje jej za úspěšný a použije jej i na konci projektu k ověření jeho výsledných efektů. Nejlepších výsledků dosáhli žáci v dovednosti *adekvátního sebehodnocení*, která je autory dotazníku zařazena mezi jednu ze čtyř dovedností *kompetence k učení*. Pro učitele mohou být zajímavé výstupy z šetření tohoto institutu z tzv. „nadopředmětových“ testů, které obsahují některé části popsaného varšavského testu (zejména hledání a analyzování informací).

S větší mírou teoretického zázemí a následně i vyšší úrovní zpracování výsledků ověřovacích výzkumů se zabývali osvojováním hodnocením klíčových kompetencí řešitelé projektu Akademia kompetencji kluczowych – program rozwoju uczniów szkół ponadgimnazjalnych

²⁷ <http://kompetence.rza.cz/www/index.php>

²⁸ Narzędzie do badania kompetencji kluczowych w ramach projektu „Uwaga! Sposób na sukces“ Young Digital Planet SA, Gdańsk, 2010.

Polski wschodniej²⁹. Autoři popsali cíle, obsah a průběh kurzů i dosažené výsledky jejich účastníků zaměřených na osvojování kompetence komunikace v cizím jazyce, kompetence informační a, kompetence smysl pro iniciativu a podnikavost. Publikovali připravené testy a výsledky jejich ověřování na několika stovkách žáků v praxi provedli statistické výpočty potřebné pro stanovení jejich základních kvalitativních parametrů. Např. test pro hodnocení podnikavosti žáků sestává ze 60 otázek mnohonásobného výběru o čtyřech distraktorech, přičemž žák dostává náhodným výběrem k odpovědi 30 otázek, z nichž jsou jednou třetinou zastoupeny otázky snadné, středně těžké a těžké a žáci začínají test otázkami snadnými.

Dobrá praxe jako (sebe)reflexe pedagogické praxe na úrovni kumulace a artikulace úspěšných postupů, které vedly k lepším výsledkům a /nebo ke zvýšení účinnosti vyučování také inspiruje jiné učitele k aplikacím a změnám vzdělávacích stereotypů. Ocenit lze a v praxi využít například Filoušem a Faltýnem (2008) vypracovaný „Soubor indikátorů pro hodnocení klíčových kompetencí žáků (pro učitele), který šest vybraných klíčových kompetencí vždy rozkládá na tři subkompetence a pro jejich hodnocení stanovuje příslušné kritérium. Míru osvojení šesti kompetencí, resp. celkem 18 dílčích kompetencí učitel zaznamenává ve dvojstránkovém archu pomocí pětistupňové škály v rámci komplexního hodnocení žáka. Autoři předpokládají, že: *„Samotná příprava hodnocení donutí tvůrce - hodnotitele k podrobnému rozboru klíčových kompetencí. Jedná se o systematické a podrobné uvažování o práci s klíčovými kompetencemi při výuce i při hodnocení. Záměrem je, aby učitel každé třídy dostal tabulku s indikátory KK. Navržený způsob hodnocení umožňuje porovnávat přístup jednoho žáka k různým předmětům. Pravidelné hodnocení podle stejných kritérií může postihnout rozvoj osobnosti každého žáka. Toto hodnocení probíhá pravidelně na konci školního roku sudého roku studia. Nástroj by měl být v budoucnu začleněn do komplexního systému autoevaluace školy vedle vědomostní oblasti, maturitních zkoušek a úspěšnosti absolventů.*

ZÁVĚR

Hodnocení klíčových kompetencí u nás se nachází ve fázi nazrání potřeby zahájit jeho ověřování v rámci pilotních projektů. Jsou již k dispozici zahraniční nebo komparativní studie, které by umožnily využít teoretických konceptů pro jejich formulování, utváření v procesu celoživotního učení v etapě školního vzdělávání a při jejich, především formativním, hodnocení. I přes určité terminologické nejasnosti již je k dispozici evropský a modifikovaný národní rámec klíčových kompetencí dovolující jejich klasifikaci a popis. Jsou již s větší či menší mírou explicitnosti zakomponovány do školního kurikula, které vyžadovalo jeho zásadní reformu. Uvažujeme-li nyní o tom, že je načase přistoupit k jejich systematickému hodnocení, je nezbytné připomenout názory a jisté zkušenosti, z nichž plyne, že tento záměr bude vyžadovat zásadní reformu školního hodnocení. Konkrétně to znamená na prvním místě stanovit jeho funkce (účely) a aktéry, dále ujasnit přístupy a vybrat metody a konečně vytvořit a ověřit nástroje aplikovatelné v rámci jednotlivých metod.

LITERATURA

Filouš, J. Faltýn, J. (2008). Soubor indikátorů pro hodnocení klíčových kompetencí žáků. Praha VÚP. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/zvn/2521/soubor-indikatoru-pro-hodnoceni-klicovych-kompetenci-zaku.html>

²⁹ Vydal Instytut maszyn matematycznych, Warszawa, 2012.

Furmanek, W. & Ďuriš, M. (ed.) (2007). Kompetence klucové kategorií pedagogiky : studia porovnávající polsko-slovenské. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Hipkins, R. (2007). Assessing Key Competencies: Why would we? How could we? Ministry of Education, New Zealand.

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

Jackson, A. (2014). How to Assess 21st Century Competencies: 12 Key Lessons. Opinion Global Learning.

Kocourková, Š., Salavová, M., Pastorová, M. & Herink, J. (2013). Přístupy k hodnocení klíčových kompetencí ve vybraných zemích. Praha: NÚV.

Kossakowska, B. (2011). Porozmawiamy o ocenianiu kompetencji kluczowych. Meritum 3, (22) 2011, s. 27-33.

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

Malach, J. (2013). Diagnozowanie kompetencji kluczowej „poczucie inicjatywności i przedsiębiorczości - narzędzie i winiki weryfikacji. In Niemierko, B. & Szmigel, M.K. (red.). Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych. Krakow, PTDE i GRUPA TOMAMI.

Shute, V.J., & Becker, B.J. (eds.) (2010). Innovative Assessment for the 21st Century. New York, USA: Springer Science +Business Media.

Soland, J., Hamilton, L.S. & Stecher, B.M. (2013). Measuring 21 st century competencies. Guidance for educators. RAND corp.

Sokolowska, J. (2011). Wyniki badań wybranych kompetencji kluczowych opracowanych przez Unię Europejską dla uczniów klas 1,2,3,i 4 szkół podstawowych. In Niemierko, B. & Szmigel, M.K. (red.). Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody i perspektywy. Kraków. PTDE i GRUPA TOMAMI.

The New Zealand Curriculum (nedat.) Dostupné z:

<http://www.minedu.govt.nz/Boards/TeachingAndLearning/NewZealandCurriculum.aspx>

Thematic working group „Assessment of key competences“ (2012). Bruxelles: European Commission, Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/keyreview_en.pdf

KONTAKT

Doc. PhDr. Josef Malach, CSc.

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

Katedra pedagogiky a andragogiky

Fr. Šrámka 3, 70900 Ostrava-Mar. Hory

Česká republika

e-mail: josef.malach@osu.cz

2 HODNOCENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ PŘI PRÁCI S TEXTEM

Hana Cisovská, Jan Karaffa

Resume / Abstrakt: Kapitola popisuje možnosti dramatické výchovy při naplňování požadavků na rozvoj klíčových kompetencí v základním vzdělávání a předkládá také návrhy pro jejich hodnocení. Vychází přitom ze závěrů předchozího výzkumu, v němž se tým pedagogů a studentů dané problematice věnoval v rámci Studentské grantové soutěže: SGS 45/ 6103 s názvem Nástroje evaluace klíčových kompetencí žáků 1. stupně základní školy ve vztahu k procesu dramatické výchovy. Cílem projektu bylo Zjistit, jaké jsou současné trendy a tendence v rozvoji a evaluaci klíčových kompetencí dramatickou výchovou metodou zkoumání dokumentů v evropském prostoru a porovnat je s českým prostředím. Na základě vybraných výsledků se autoři článku věnují dále této problematice s užším zaměřením na hledání vhodných způsobů a postupů k hodnocení klíčových kompetencí v dramatické výchově při práci s textem. Kapitola obsahuje kromě teoretických východisek také příklad návrhu pro hodnocení plánovaného rozvoje klíčové kompetence personální a sociální. Článek je jedním z prvních výstupů projektu IRP 2014 – Investiční rozvojový projekt na podporu transformačních aktivit Pedagogické fakulty OU – eyetracking. Hodnocení klíčových kompetencí a práce s textem jsou zde východiskem pro plánování podrobnějšího zkoumání během realizace tohoto projektu.

Klíčová slova: dramatická výchova, klíčové kompetence, hodnocení a evaluace, kritéria a indikátory, hodnocení uměleckých předmětů, práce s textem

Abstract: This chapter describes the possibilities of drama education in meeting the requirements of the development of key competencies in basic education and also submits proposals for their evaluation. It builds on the conclusions of the previous research in which a team of educators and students attended to the given issue in the Student Grant Competition: SGS 45/6103 titled Tools of evaluation of key competences of pupils in primary education in relation to the drama education. The aim of the project was to determine current trends and tendencies in the development and evaluation of key competencies through drama method by examining documents in the European area and compare them with the Czech environment. Based on the results the authors selected, the article is devoted to this issue with a narrower focus on finding appropriate methods and procedures for assessment of key competencies in drama education while working with text. Except theoretical bases the paper also contains a design example of evaluation of the planned development of key personal and social competence. The chapter is one of the earliest outcomes of the project IRP 2014 - Investment Development Project to support transformational activities Faculty of Education, OU - eyetracking. The assessment of key competencies and work with a text are the starting point for planning a more detailed exploration during the implementation of this project.

Key words: drama education, key competencies, assessment and evaluation, criteria and indicators, evaluation of art subjects, work with text

ÚVOD

Už situace po druhé světové válce, vedla jednotlivé státy Evropy, k úvahám nad využitím lidského potenciálu (znalosti, dovednosti, postoje) za účelem obnovy hospodářské situace a prosperity zemí. Od kapitálu vynaloženého na vzdělávání se očekávalo, že přinesou výsledky v podobě kvality a rentability vzdělávání. K zjišťování stavu byly využívány výsledky vzdělávání žáků (šlo však především o vědomosti), které byly považovány za vhodný ukazatel efektivnosti školy. Později se ukázalo, že hodnocení zaměřené na vzdělávací výsledky pouze zjišťuje, do jaké míry žáci vstřebali obsah učiva školního vzdělávání. Proto se následně do popředí dostávají klíčové kompetence, jako vize nového cíle vzdělávání, ale otázkou zůstává, nakolik jsme schopni poznávat jejich fáze vývoje, a nakolik se stávají součástí ověřování výsledků vzdělávání na jejich různých úrovních.

Systematické zjišťování kvality a efektivity ve vzdělávání lze registrovat od poloviny 60. let 20. století. Zjišťování efektivity je ale poměrně náročné, protože konečným měřítkem efektivnosti osvojených klíčových kompetencí v průběhu povinného vzdělávání, je jejich úspěšné uplatnění v běžném životě, např. výkon jedince na pracovišti, jednání v soukromí, v rodině aj. Evaluace klíčových kompetencí je kategorie, vyžadující hodnocení takových typů výkonů, které se týkají jak vědomostí, tak také dovedností a postojů. Z tohoto důvodu jsou klíčové kompetencemnohem obtížněji hodnotitelné a pouhé testy jako metoda zjišťování dosažených výsledků žáků v daném předmětu, velmi pravděpodobně nevystačí.

Problematikou rozvíjení klíčových kompetencí žáků 1. stupně základní školy, jejich hodnocení a evaluaci se zabýval na katedře primárního a alternativního vzdělávání PdF OU výzkumný projekt SGS 45/ 6103 s názvem **Nástroje evaluace klíčových kompetencí žáků 1. stupně základní školy ve vztahu k procesu dramatické výchovy**. Cílem projektu bylo *Zjistit, jaké jsou současné trendy a tendence v rozvoji a evaluaci klíčových kompetencí dramatickou výchovou metodou zkoumání dokumentů v evropském prostoru a porovnat s českým prostředím*. Byla využita metoda zkoumání dokumentů (analýza a srovnání). V analýze se ukázalo, že posuzování kvality klíčových kompetencí jako žákova výkonu, je nezbytnou součástí jeho rozvoje, proto jen na základě přesné identifikace úrovně, na jaké se žák právě nachází, může učitel záměrně plánovat jejich další posun. Hodnocení (i evaluaci) tak můžeme považovat také za nástroje, jejichž prostřednictvím dochází k rozvoji klíčových kompetencí žáka. Jelikož jde o poměrně náročný proces je důležité mu v procesu učení žáků věnovat dostatečnou pozornost.

Na základě výsledků byly rozpracovány očekávané výstupy předmětu dramatická výchova na 1. stupni ve srovnání s formulovanými klíčovými kompetencemi. Dále byly postupně shromážděny a vybrány příkladové inspirativní lekce dramatické výchovy, ve kterých jsou u žáků rozvíjeny konkrétní klíčové kompetence. V tomto příspěvku se chceme zaměřit na poukázání možností, které se učitelům k hodnocení klíčových kompetencí nabízejí v hodinách dramatické výchovy při práci s textem, protože je to jedna z mnoha možností, které nabízí dramatická výchova ve škole v rozvoji žáků nejenom směrem ke čtenářské gramotnosti.

1 HODNOCENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ (V ZAHRANIČÍ A V ČR)

V současnosti není zcela jasné, zda je stále podporován proces zavádění klíčových kompetencí do povinného vzdělávání národními i mezinárodními aktivitami, zaměřenými na plošné hodnocení úrovně osvojených klíčových kompetencí (PISA). Přesto považujeme problematiku hodnocení klíčových kompetencí za důležitou a pro praxi užitečnou. Od plošného hodnocení na evropské úrovni se očekává, že bude oporou jednotlivým zemím v hodnocení klíčových kompetencí a zároveň pomůže vymezit a lépe porozumět jejich jednotlivým složkám. Odpovědnost za mezinárodní srovnávací výzkumy zaměřené na

výsledky žáků ve vyučovacích předmětech, považovaných za nejvýznamnější a na klíčové kompetence, má Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) a Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Doposavad největším a nejlivnějším programem hodnotícím výsledky povinného vzdělávání je program PISA, v němž byly vymezeny kompetence, jeví se jako nezbytné pro plnohodnotné uplatnění jedince v životě. Jedná se o oblast jazyka (čtenářská gramotnost), matematiky (matematická gramotnost), přírodovědných předmětů (přírodovědná gramotnost). Není však zcela zřetelné, jak uvedené oblasti souvisí se samotnými klíčovými kompetencemi a jejími dílčími úrovněmi a nakolik je tato provázanost záměrně a zcela systematicky uchopena.

V některých státech Evropy již je zavedeno celoplošné hodnocení (testy), umožňující certifikovat vědomosti a dovednosti v jednotlivých předmětech včetně klíčových kompetencí, jichž bylo během povinného vzdělávání dosaženo (Anglie, Wales, Skotsko, Dánsko, Irsko aj.). Hodnocení se tak zde již začíná stávat nástrojem, který může umožňovat monitorovat individuální pokrok žáků a studentů a orientovat tím i jejich další vývoj žádoucím směrem.

Ve francouzském společenství Belgie se posuzuje úroveň osvojení kompetencí prostřednictvím externí evaluace. Evaluace je prováděna na začátku určitých stupňů, což umožňuje učitelům naplánovat a uskutečnit potřebné kroky k tomu, aby bylo dosaženo předepsané úrovně na konci každého stupně. Obdobná situace je i ve Finsku, kde je externí evaluaci posuzováno, do jaké míry výsledky žáků odpovídají cílům stanoveným v národním kurikulu. Evaluace se provádí na vzorku žáků a zaměřuje se na hodnocení výkonu ve vyučovacích předmětech, průřezových tématech a úroveň osvojených kompetencí. (Cisovská a kol. 2010, s. 114)

V Anglii je součástí Národního kurikula zavedena osmistupňová škála pro měření pokroku žáků ve všech vyučovacích předmětech. Ve Skotku se zase základní dovednosti hodnotí (core skills) na základě pětistupňové škály. Výsledky jsou pak zaznamenávány do tzv. profilu základních dovedností (Core Skills profile). (Cisovská a kol. 2010, s. 115)

Nenajdeme shodný názor na hodnocení vzdělávacích výsledků žáků na základě centrálně schválených norem, protože to má svá pro i proti. Zastánci jednotných norem tvrdí, že nastavením obecně platné normy dojde ke zvýšení kvality vzdělávání z důvodu potřeby studujících dosáhnout stejné úrovně vzdělávacích výsledků. Další výhodou norem spatřují v možnosti dokonalejšího srovnávání a interpretace výsledků hodnocení, které se tak stanou spolehlivějšími a významnějšími ukazateli kvality vzdělávání v dané zemi. Odpůrci naopak namítají, že nastavením obecně minimální normy, která má být dosažitelná všem žákům, dojde k podhodnocení reálně možných výsledků vzdělávání. Jsou názoru, že schopnosti jednotlivých žáků jsou natolik odlišné, že se nedají posuzovat na základě jednotné normy. Snahy, které vedou k nalézání cest, jak a podle čeho posuzovat klíčové kompetence jsou odlišné. Je na každé zemi, aby si našla svou cestu a způsob, který bude vzhledem k nastaveným podmínkám vzdělávání, co nejefektivnější. Ať už jsou klíčové kompetence hodnoceny podle centrálně nastavených kritérií, či individuálně na úrovni školy či třídy, není o významu tohoto hodnocení pochyb. (Cisovská a kol. 2010, s. 115)

1.1 Vymezení a pojetí hodnocení klíčových kompetencí

Nahlédneme-li na vymezení *hodnocení* definicemi autorů, kteří se jeho charakterizováním zabývali, tak tento pojem můžeme chápat jako „*přisuzování určité hodnoty věcem, jevům, procesům, lidem v daném okamžiku bez podrobnější analýzy předchozího stavu a zejména bez stanovení směrů budoucího vývoje sledovaného jevu*“ (Pelikán, 2005. In Vašátková, 2006).

Hodnota je označení pro údaj, který vznikl hodnocením, posuzováním nebo měřením určitého jevu, procesu, předmětu či osoby. Hodnocení je pak procesem, který je vztahován k tomuto

předmětu (jevu, osobě), který v sobě nese zmíněnou hodnotu. V předmětu nesená hodnota je vlastně mírou určité očekávané kvality, o které vyvozujeme hodnotící soud. (Rýdl, 2006)

Hodnocení žáků je „*interpretačním a komunikačním procesem, který poskytuje diagnostické informace o pozorovatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování*“. Hodnocení ovlivňuje autoregulaci žákovského učení a motivaci k němu, působí na sociální vztahy, sebepojetí nebo aspirace žáků. (Průcha, 2009)

Vidíme, že podstatou procesu hodnocení je přisoudit předmětu, jevu, osobě, takovou hodnotu, která bude vyjádřením míry jeho kvality. V oblasti školního hodnocení se setkáváme s těmito hodnotami v podobě stupnic hodnocení, které mají povahu buď verbální (výborný, velmi dobrý, dobrý ...) nebo numerickou (1, 2,...). Hodnocení je tak velmi často subjektivním procesem. Subjektivitě se však dá předejít stanovením příslušných kritérií už v první fázi hodnotícího procesu.

Fáze hodnotícího procesu zahrnují:

- Ujasnění si cíle hodnocení
- Zjištění informací o skutečném stavu (žakově výkonu)
- Formulování hodnotícího závěru (Cisovská a kol. 2010, s. 116-117)

Hodnocení zaměřené na klíčové kompetence v celé jejich šíři, tzn. obsahující vědomosti, dovednosti i postoje, je postaveno na formulování hodnotících popisů (soudů?) pozorovaných jevů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle, což mohou být v ideálním případě i naplňované očekávané výstupy.

Hodnocení klíčových kompetencí je zaměřeno na sledování a posuzování dílčích fází rozvoje klíčových kompetencí. Klíčové kompetence (vědomosti, dovednosti a postoje) jsou formulovány jako cíle, jichž má být na konci základního vzdělávání dosaženo. K tomu, aby žák dosáhl těchto cílů, musí být učitelem vypracován postup, kterým bude klíčová kompetence rozvíjena až do podoby konečného tvaru. Za žádoucí je považováno, aby učitel realizoval ve výuce takové klíčové činnosti, které je možné pravidelně zařazovat do výuky a tím sledovat postupné zdokonalování žáků v dané klíčové kompetenci. (Cisovská a kol. 2010, s. 116)

Má-li být činnost co nejobektivněji hodnotitelná, je třeba najít znaky jejího úspěšného zvládnutí – tj. kritéria a indikátory, tzn. ukazatele stavu či výkonu. Proces hodnocení klíčových kompetencí má mít spíše podobu individuální normy v hodnocení žáka, která mu poskytuje zpětnou vazbu o tom, kde se právě nachází jeho úroveň na škále požadavků, a jak probíhá jeho individuální proces učení (VÚP, 2007) ve vymezené a sledované oblasti.

K tomu, abychom zjistili, zda bylo zamýšlených cílů dosaženo, využíváme **kritéria a indikátory kvality**. **Kvalitou** máme na mysli „*vlastnost nebo stav námi promítaný do předmětu (věci, jevu, živé bytosti), který je následně pozorován (s cílem zaujmout hodnotící soud) podle určitých kritérií*“ (Rýdl, 2006, s. 1). Při evaluaci nějakého jevu pedagogické reality vesměs hodnotíme, zda se tento jev přibližuje naší představě o jeho kvalitě. Pokud tedy chceme zkoumaný pedagogický jev označit za kvalitní, musíme mít jasně stanoveny kritéria a indikátory kvality. (Cisovská a kol. 2010, s. 118)

Kritéria určují kvalitu ve zvolené oblasti a tím charakterizují žádoucí stav. **Indikátory** lze považovat za určité „vodítka“, které umožňuje prokázat úroveň dosažených cílů. Obvykle bývají pozitivně formulovány, neboť by mělo jít o „signály úspěchu, které používáme k tomu, abychom zjistili, zda či v jakém rozsahu bylo cíle dosaženo“ (Nezvalová, 2003. In Vašátková, 2006, s. 120). Americký pedagogický slovník The Greenwood Dictionary of Education definuje indikátor jako „*měřitelný výsledek, který dokazuje, že byl standard nebo cíl naplněn*.“ Indikátory vyznačují popis žádoucí kvality, která může být vyjádřena jak

v podobě slovní, tak číselné. Jsou považovány za měřitelné údaje, které vypovídají o současném stavu sledovaného jevu. (srov. Seberová, 2008; Vašátková, 2006).

1.2 Hodnocení uměleckých předmětů

Dramatická výchova je považována za umělecký předmět a přesto, že je v RVP pouze jako doplňující předmět, logicky patří k vzdělávací oblasti Umění a kultura. Hodnocení uměleckých předmětů probíhá na úrovni interní a externí. Za interní hodnocení žáků odpovídá především učitel, popř. jiný představitel školy a externí hodnocení je v rukou mimoškolních institucí. Školní hodnocení můžeme dělit na hodnocení formativní a sumativní, podle cíle, které naplňuje. Formativní hodnocení se zaměřuje na poskytnutí zpětné vazby k procesu vyučování a učení žáka, zatímco cílem sumativního hodnocení je posoudit, v jakém rozsahu si žáci osvojili obsah učiva a zda dosáhli cílových požadavků, kladených na daný předmět.

Hodnocení na úrovni školy, tzv. interní, je nejběžnější formou hodnocení. Toto hodnocení je převážně v rukou učitele nebo samotných žáků (sebehodnocení) a vztahuje se na vědomosti v daném uměleckém předmětu, umělecký proces nebo jeho výsledek. Aby bylo hodnocení efektivní, je zapotřebí, aby byly jasně formulovány cíle předmětu, na jejichž základě může učitel stanovit kritéria hodnocení (vzniká vztah mezi hodnocenou úlohou a kritériem jejího hodnocení). Ze srovnávací studie Eurydice *Arts and Cultural Education at School in Europe* (2009) vyplývá, že dvě třetiny evropských států nemají centrálně nastaveny kritéria hodnocení uměleckých předmětů (např. Portugalsko, Španělsko, Francie, Itálie, Německo, Rakousko, Holandsko, Dánsko, ČR, Slovensko, Maďarsko aj.), což klade velké nároky na učitele. Ke státům, které mají formulovány kritéria hodnocení uměleckých předmětů (pouze na úrovni druhého stupně základního vzdělávání), patří Anglie/Wales, Severní Irsko, Dánsko, Finsko, Slovinsko a Lucembursko. (Cisovská a kol. 2010, s. 123)

Téměř všechny státy Evropy mají pro hodnocení předmětů kurikula definované hodnotící stupnice, ať už v podobě verbální (Španělsko, Rumunsko, Slovinsko), numerické (Belgie, ČR, Dánsko aj.) či abecední (Řecko, Kypr). (Eurydice, 2010) Externí hodnocení uměleckých předmětů je na úrovni druhého stupně vzdělávání zavedeno v zemích Irsko, Skotsko (umělecký předmět je volen žákem, zkouška se vztahuje na písemný test a obhajobu projektu), Malta (výtvarné umění), Slovinsko (výtvarné umění nebo hudba). (Cisovská a kol. 2010, s. 123 - 124)

Hodnocení je proces posuzování žákova pokroku. Systematické hodnocení se ukazuje jako nezbytné ve všech oblastech kurikula, protože vede ke zvýšení kvality výuky a učení. To se vztahuje i na oblast uměleckých předmětů. Zde nastává problém, spojený s otázkou, jak hodnotit umělecké předměty. Hodnocení tvořivých aktivit či výsledků z tvůrčích procesů je totiž mnohem obtížnější, než zkoušení faktografických znalostí. Konvencí v oblasti hodnocení je vztahovat zájem na produkty nebo na nějaké konkrétní a hmatatelné výsledky.

Problém je v hodnocení tvůrčích výsledků, od nichž se požaduje originalita, která má různé typy a stupně. Učitelé tak často bojují s nastavením kritérií vztahujících se k tvůrčí práci žáků. Nalézání vhodných systémů hodnocení pro umělecké předměty a identifikování metod hodnocení, které budou praktické a spolehlivé, a zároveň citlivé k umění a tvořivosti se tak ukazuje jako nezbytné. (srov. Sharp, Le metais 2000, The Secretary of State for Education and Employment, 1999 in Cisovská a kol. 2010, s. 124)

1.3 Hodnocení dramatické výchovy – inspirace ze zahraničí

Kurikulum Severního Irska formuluje obecná doporučení, k hodnocení prováděném učitelem. Hodnocení je považováno za nedílnou součást procesu učení. Průběžné hodnocení učitelů je

zaměřeno na tvorbu uceleného obrazu o pokroku a potřebách žáka v procesu učení. Je podkladem pro plánování budoucích činností a zkvalitnění učení žáků i jejich výsledků. Pro hodnocení by měli učitelé použít širokou škálu metod a technik a to takových, které odpovídají povaze hodnocené práce. Doporučenými metodami jsou pozorování, třídní diskuse, ústní, písemné, vizuální či prezentace fyzické povahy, analýza prací (projekty), diagnostické a standardizované testy. Informace získané těmito metodami sběru dat by měly sloužit k identifikaci silných a slabých stránek, k dalšímu plánování postupu učení a v neposlední řadě sumativnímu hodnocení na konci nějakého celku (ukončení tématu, práce, na konci roku). (The Northern Ireland Curriculum – Primary, 2010)

Hodnocení ve vzdělávací oblasti Expresivní umění, jež je součástí kurikula Skotka, se zaměřuje na schopnosti a dovednosti vyjádřit se prostřednictvím tvorby, prezentace a evaluace. Přístupy, které jsou při hodnocení využívány, se zaměřují na schopnosti prezentovat, diskutovat nejen o svých, ale i pocitech a emocích ostatních. Cílem hodnocení je určit do jaké míry mohou žáci získané vědomosti a dovednosti využít v každodenním životě a v budoucím povolání. Shromažďování informací o výsledcích probíhá průběžně. Učitel ke sběru potřebných informací využívá jak samostatné, tak skupinová práce. K nejčastěji užívaným metodám patří diskuse a pozorování. Důkazem pokroku žáků jsou schopnosti a dovednosti komunikovat různými způsoby, nalézat cesty řešení problémů tvůrčím způsobem a umět zdůvodnit názory své, ale i názory druhých. (Cisovská a kol. 2010, s. 125)

Žáci mohou prokázat svůj pokrok ve znalostech, dovednostech a pochopení prostřednictvím rozvoje praktických dovedností v případě, že:

- Uplatňují své tvůrčí schopnosti produkovat a zároveň prezentovat náročnější umělecké formy, a dokážou uznat kreativitu a zručnost v práci druhých.
- Dokážou prokázat narůstající úroveň svých dovedností a zhodnotit význam uměleckých předmětů.
- Dokážou evaluovat vlastní práci a práci druhých a vytvořit scénář pro její budoucí rozvoj. (Curriculum for Excellence, Expresse Arts, Principles and Practices, 2010)

V kurikulu Anglie jsou pro každý předmět v každém klíčovém stupni formulovány standardy. Mimo tyto standardy jsou taktéž formulovány očekávané cíle (*attainment target*), které jsou základem pro posouzení týkajícího se naplnění obsahu předmětu na úrovni daného klíčového stupně. Žáci jsou taktéž hodnoceni na základě osmi stupňové škály, z nichž každý stupeň představuje úroveň, které by měl žák dosáhnout. Škála je navržena tak, aby se průměrný žák pohyboval o jednu úroveň výše každé dva roky. Ke konci KS1, je realizováno statutární hodnocení v angličtině, matematice a vědě, která je kombinací externě vytvořených písemných testů a úkolů na porozumění psanému textu (angličtina), pravopisu (angličtina) a matematiky, s kontinuálním hodnocením učiteli. Tyto standardizované testy se nevztahují na drama, to je předmětem testování až v klíčovém stupni 3. (Cisovská a kol. 2010, s. 125-126)

Jak je vidět, tak pro hodnocení klíčových kompetencí lze používat kombinace všech stupnic hodnocení a na konci každého období například zasílat rodičům posudek o výkonu jejich dítěte, vycházející ze stupnice deskriptivní – bodové, jak je tomu v Anglii nebo využít jiných výše uvedených možností.

2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA A ROZVOJ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

K rozvoji klíčových kompetencí může vedle jiných předmětů a průřezových témat přispívat vedle řady předmětů také dramatická výchova, ať už je ve Školním vzdělávacím programu zařazena jako samostatný předmět nebo je součástí integrované tematické výuky a podílí se na plnění obsahů jiných předmětů.

Umožňuje rozvíjet klíčové kompetence především tím, že umožňuje simulovat životním situace a tím se přibližovat životním kompetencím. (viz Belz, Siegrist, 2001). Umožňuje žákům vyzkoušet si konkrétní rozhodnutí (ve fiktivní situaci) a zvážit jeho důsledky bez obav ze sankcí, dovoluje provést korekce rozhodnutí, diskutovat o nich. Dovoluje najít různé způsoby jednání, neoptimálnější řešení v dané konkrétní situaci motivuje a mobilizuje žákovy znalosti, dovednosti a postoje.

Jak může dramatická výchova přispět k rozvoji klíčových kompetencí? Porovnejme její obsah, principy a cíle s formulací některých hladin klíčových kompetencí (Hučínová a kol., 2007).

Kompetence sociální a personální

Osobnostní a sociální rozvoj je v dramatické výchově považován za jednu z nejdůležitějších oblastí a poskytuje mnoho pro rozvoj kompetence personální a sociální. Například:

- *účinně spolupracuje ve skupině*: práce ve skupinách a spolupráce s ostatními je nedílnou součástí dramatické výchovy, což vychází z podstaty dramatické a divadelní tvorby, která zpravidla není individuální, ale vyžaduje spolupráci mnoha různých profesí jako dramaturg, scénograf, režisér, herci atd.;

- *pojmenuje své emoce v daném okamžiku*: vstupem do role někoho jiného nebo sebe v modelové situaci za určitých okolností; prožitek s tím spojený učí žáky vnímat svět kolem sebe v jiných a často i hlubších souvislostech; emocionálnímu zraní přispívá rozšiřování zkušeností s různými pocity, které lidé prožívají v rozmanitých situacích; cílem je, aby se žáci učili pocity pojmenovat, uvědomovali si je, *ovládali a řídili svoje jednání a chování tak, aby dosáhli pocitu sebeuspokojení a sebeúcty*; (Cisovská a kol, 2010, s. 79-80)

V rozpracované **kompetenci komunikativní** (Hučínová a kol., 2007) nalezneme např. takovéto dílčí výstupy a souvislosti s obsahem učiva dramatické výchovy:

- *mluví nahlas a zřetelně, přímo k adresátovi, „řeč těla“ slouží sdělení*: zejména tím, že dítě vstupuje do předem nepřipravených mezilidských situací a zastává různé fiktivní postavy, které se navzájem setkávají v rámci situace a komunikují spolu, může si vyzkoušet nové možnosti vlastní komunikace; poznat, jak mohou komunikovat ostatní;

- *různými způsoby vyjádří své názory, pocity a myšlenky*: rozvíjí se nejen v komunikaci verbální, ale také v nonverbálních způsobech sdělování, stejně jako si uvědomuje sílu komunikace činem; role a fiktivní situace osvobozuje od nutnosti použít zavedené způsoby komunikace a umožňuje pracovat se stereotypy a nefungujícími strategiemi a objevovat nové; (Cisovská a kol, 2010, s. 81-82)

Při naplňování **kompetence k řešení problémů** se může dramatická výchova opírat o situace, ve kterých je obsažen nějaký konflikt nebo problém. V rozpracovaných klíčových kompetencích (Hučínová a kol., 2007) najdeme příklady další souvislosti s učivem dramatické výchovy:

- *posoudí, jak by problém viděl někdo jiný*: hraní rolí a modelování fiktivních i reálných situací nám umožňuje nahlížet z pohledů různých postav, zejména pokud situace obsahuje nějaký problém nebo konflikt, podporuje objevování nových způsobů řešení;

- *při řešení jednoduchého problému předvídá, jaké situace by mohly nastat*: v dramatické výchově se učíme, že málokdy je správné pouze jedno řešení, tím rozvíjíme divergentnímu myšlení; (Cisovská a kol, 2010, s. 83)

Při naplňování **kompetence k učení** se dramatická výchova může podílet na:

- *práci s informacemi (např. vypracuje jednoduchý úkol s využitím nabídnutých informačních zdrojů):* v rámci fiktivní situace se žák učí vyhledávat a třídit zdroje informací, které potřebujeme pro porozumění dané oblasti či jevům a pro následné aplikace, například v dramatizacích; v práci s příběhy a literárními nebo dramatickými texty se učí rozumět různým typům textů a záznamu, obrazových materiálů, zvuků i jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlet o nich, reagovat na ně a tvořivě je využívat ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění;

- *propojuje a využívá získané vědomosti:* (např. formuluje, vysvětlí a uvede příklady, jak se může konkrétní učivo, informace nebo dovednost z výuky hodit v jeho osobním životě, popř. v dalším studiu nebo v různých zaměstnáních, a propojuje získané informace s předešlými zkušenostmi) především tím, že se žák učí v dramatické výchově v kontextu životních situací; dále v reflexích, které většinou směřují k popisování vlastních zkušeností a vědomí kontextu s reálným životem; (Cisovská a kol, 2010, s. 84)

Kompetenci občanskou dramatická výchova podporuje tím, že pracuje s fiktivními situacemi, které se dotýkají témat patřících této kompetenci – odmítání násilí, respekt k druhým, práva jednotlivce, krizové situace, vztah ke kulturnímu dědictví (Hučinová a kol., 2007), například:

- *respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, vždyť většina aktivit v dramatické výchově je velmi interaktivních (žáci nesedí v lavici, ale musí zvládat orientaci v prostoru, rozmanitá prostorová uspořádání apod.) a bez ohledu na druhé velmi rychle poznáme, že něco není v pořádku, a dochází k problémům, které se snažíme přirozeně a někdy i přes modelové situace řešit; ke hře i spolupráci přijímá ostatní a nikoho neodmítá;*

- *je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, protože hraním postav nahlíží na problémy jejich očima, v modelování dramatických situací poznává jejich obtížnost a učí se o rozmanitých způsobech jednání, například i odmítání útlaku a hrubého zacházení; rozvíjením zdravého sebevědomí se posilují také schopnosti čelit fyzickému či psychickému násilí; (Cisovská a kol, 2010, s. 85-86)*

Ke kompetenci pracovní dramatická výchova přispívá například k:

- *dílčí činnosti průběžně porovnává s předem stanovenými kritérii a navrhuje úpravy ke zlepšení, například při reflexi prezentovaných divadelních tvarů; (Cisovská a kol, 2010, s. 86).*

Ve fiktivních situacích a hraných příbězích poznává různé obory lidského konání a jejich význam a získává o různých profesích informace. Také ale má možnost pozorovat a rozpoznávat své předpoklady a schopnosti a zájmy o některé oblasti lidské činnosti a práce.

3 NÁVRH POSTUPU PŘI HODNOCENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

Na začátku si učitel „formuluje kritéria a indikátory kvality, podle nichž posuzuje úroveň osvojených kompetencí. Zároveň si zvolí vhodný způsob a metodu hodnocení, která vychází z charakteru aktivit, které jsou v hodině realizovány – tzn., učitel si musí zvolit takové způsoby, postupy a metody, která jsou pro sběr informací ve vybraném časovém úseku a aktivitě hodiny nejvhodnější. (Cisovská a kol. 2010, s. 126)

Má-li být naplněna systematičnost hodnocení, potom je vhodné, aby si učitel vytvářel hodnotící plán, kterým si ujasňuje, kdy a jak bude hodnocení prováděno, čeho se bude týkat, jaký způsob, jaká metoda bude použita, která kritéria a které indikátory budou ověřovány a v neposlední řadě, kdo bude hodnocení provádět (učitel, žáci ...). Fáze sběru dat a informací provádí sám učitel nebo v kooperaci s jiným partnerem, například kolegou nebo žáky. (Cisovská a kol. 2010, s. 127)

Po získání potřebných informací jsou tyto pak analyzovány a na jejich základě formulována první zjištění o výsledcích. Taktéž jsou identifikovány silné a slabé stránky žákova výkonu a projektovány změny v oblasti zjištěných nedostatků a předností výkonu. Tato fáze je jednou z klíčových fází procesu rozvoje klíčových kompetencí. (Cisovská a kol. 2010, s. 127)

Proces hodnocení, případné evaluace je završován zavedením konkrétních změn a inovací do praxe, které opět podléhají novému cyklu hodnotícího nebo evaluačního procesu. (Cisovská a kol. 2010, s. 127) Všechny výše uvedené body mohou probíhat také v součinnosti s žáky, jsou-li požadavky přiměřené jejich věku a zkušenostem s hodnocením, čímž můžeme podporovat jejich autonomii při získávání i poskytování zpětné vazby.

4 PŘÍKLAD HODNOCENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ PŘI PRÁCI S TEXTEM V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ

Otesánek

Práce s textem pohádky Otesánek nabízí především možnosti prozkoumat téma, které příběh nabízí metodami dramatické výchovy. Tématem rozumíme jakýsi „myšlenkový svorník, předmět zájmu“, vyzněním tématu je myšlenka příběhu (Richter, 2008). Pohádka o umělém dítěti, které svou nenasytostí ohrožovalo okolí, i své vlastní rodiče nese více témat od tématu nenasytosti všeho druhu až po metaforu něčeho, co jsme jako lidé sami svou touhou „přivedli na svět „, a nyní nás to „požírá“. Přesto, že jde o poměrně jednoduchý pohádkový příběh, je možné s ním tematicky pracovat s žáky různého věku a podporovat tím vícero klíčových kompetencí. Pro ukázkou vybíráme několik aktivit, které by mohly být v lekci prozkoumávající téma příběhu s žáky na 1. stupni ZŠ ve vztahu k některým rovinám personální a sociální kompetence, „která spočívá ve znalosti sebe sama a v autoregulaci, zahrnuje posílení sebedůvěry a sebeúcty, sebeřízení a seberozvoje a tím posiluje schopnost lépe se prosadit ve společnosti a odolávat účinněji nežádoucím jevům. Směřuje k péči o dobré mezilidské vztahy, prosociálnímu chování, schopnosti přijímat nové role, dovednosti spolupracovat s ostatními a dodržovat pravidla“ (Cisovská, 2012, str. 28) Pro ukázkovou hodinu, se budeme opírat o tyto body kompetence, které rozpracujeme do následujících cílů:

- **přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají**
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; **ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty** (RVP, 2007)

Pro formulaci cílů hodiny je účinnou pomocí dokument Klíčové kompetence v *základním vzdělávání*, vydaný Výzkumným ústavem pedagogickým (2007), kde jsou všechny jednotlivé kompetence rozpracovány do konkrétnější podoby a dovolují učitelům snadněji na jejich základě formulovat střednědobé a krátkodobé cíle. V případě kompetence personální a sociální se však o tento dokument nemůžeme zcela opírat, protože nevymezuje všechny stránky kompetence dostatečně. Osobnostní stránka kompetence je zde omezena jen na oblast *plánování osobních cílů* a celá velká část obsahu, jako je sebepoznání, sebehodnocení, seberegulace a sebevyjádření zůstává nepovšimnuta. Účinnější inspirací pro stanovení cíle hodiny je zpracování průřezového tématu *Osobnostní a sociální výchova*, která naopak respektuje celou oblast osobnostního a sociálního učení.

Pro ukázkovou hodinu byly stanoveny tyto cíle, které současně souvisí s očekávanými výstupy předmětu Dramatická výchova a průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova:

- žáka prozkoumává a objasňuje situaci postav v příběhu
- popíše (aby mohl respektovat) různá hlediska (vlastnosti osobnosti), která vstupují do jednání druhých (postav v příběhu)
- aplikuje zkušenost získanou z modelové situace do kontextu svého života.

Stručný popis úkolů v plánované hodině:

- Uvedené do příběhu může podpořit jednoduchá pohybová hra (např. honička), kde bude námět získávání věcí umístěných v prostoru.
- Učitel seznámí žáky s první částí příběhu, s touhou muže a ženy mít dítě a s oživením Otesánka
- Žáci ve skupinách pomocí metody „živé obrazy“ rozlišují situaci postav v rozdílných obdobích jejich života (před oživením Otesánka a po něm) a popíší je svými slovy. Vyjadřují myšlenky postav v odlišných situacích.
- Učitel seznámí s další částí příběhu – nenasytost Otesánka a ohrožování všech.
- Žáci se ve skupinách vyjadřují pomocí metody „postava na zdi“ k charakteru postavy a porovnávají své názory na vlastnosti postavy mezi skupinami
- Z nabídky vlastností, kterými žáci v předchozí aktivitě popsali postavu je vybráno jedno slovo (např. nenasytost) a žáci vytvářejí a prezentují etudy, které zpracovávají jejich zkušenost s danou vlastností („jak se tato vlastnost projevuje ve světě, kdy jste se s touto vlastností již setkali a jak toto setkání dopadlo“). Popis etud a diskuse o zkušenosti žáků.
- Učitel seznámí žáky s řešením příběhu, se záchranou – pomoc babičky na poli
- Diskuse: Jaké nebezpečí hrozí z vlastnosti nenasytosti pro nás samé a pro naše okolí?

Tabulka 1: Návrh hodnocení klíčové kompetence personální a sociální

KOMPETENCE PERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ:			
<ul style="list-style-type: none"> • přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, • respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají, • ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty. 			
Dílčí cíl 1: prozkoumává a objasňuje situaci postav v příběhu			
Kritérium	Indikátor	Aktivita	Metoda
Ve výsledku je zřetelný rozdíl v prezentaci emocí postav.	Žáci využívají odlišných a odpovídajících nonverbálních signálů k ztvárnění prezentovaných situací	Žáci pomocí metody „živé obrazy“ rozlišují situaci postav v rozdílných obdobích jejich života	Pozorování Rozhovor
Obsahem ústního projevu jsou příhodné výrazy	Výrazy se vztahují k dané situaci a postihují odlišnost situací	Žáci popíší „živé obrazy“ svými slovy	

Obsahem ústního projevu jsou příhodné výrazy	Výrazy se vztahují k dané situaci a vyjadřují adekvátně prožívání postav	Žáci vyjadřují myšlenky postav v odlišných situacích.	Rozhovor
Dílčí cíl 2: popisuje (aby mohl respektovat) různá hlediska (vlastnosti osobnosti), která vstupují do jednání druhých (postav v příběhu)			
Kritérium	Indikátor	Aktivita	Metoda
Zapojí se do aktivity	Aktivně navrhuje řešení	Žáci ve skupinách se vyjadřují pomocí metody „postava na zdi“ k charakteru postavy- popisují její vlastnosti a prezentují je	Pozorování Rozhovor
Obsahem ústního projevu jsou příhodné výrazy	Vybrané pojmy odpovídají názvům lidských vlastností a jsou adekvátní k charakteru postavy	Žáci porovnávají své názory na vlastnosti postavy	
Dílčí cíl 3: aplikuje zkušenost získanou z modelové situace do kontextu žákova života			
Kritérium	Indikátor	Aktivita	Metoda
Prezentuje chování ovlivněné danou vlastností v jiném kontextu	Prezentuje stejnou vlastnost v jiný kontext	Žáci vytvářejí a prezentují etudy, které zpracovávají jejich zkušenost s vybranou vlastností. Diskuse o zkušenosti žáků	Pozorování Rozhovor
Žák vyjádří svůj názor	Verbální projev je srozumitelný a odpovídá tématu diskuse		
Dílčí cíl 4: prozkoumává způsoby chování nebezpečné pro vlastní pro vlastní pocit sebeuspokojení			
Kritérium	Indikátor	Aktivita	Metoda
Žák vyjádří vlastní názor	Vhodné a jasné formulace k vyjádření vlastního názoru	Diskuse: Jaké nebezpečí hrozí z vlastnosti (podle výběru, např. nenasytnosti) pro nás samé a pro naše okolí?	Diskuse
Žák popíše nepříznivý dopad vlastnosti na jeho život	Vyjádření názoru obsahuje slova popisující nepříznivých dopadů dané vlastnosti		

Jak je na uvedeném příkladu vidět, tak práce s textem nabízí příležitost pro rozvíjení i hodnocení vybrané klíčové kompetence. Podobně mohou být záměrně rozvíjeny a hodnoceny i další klíčové kompetence, například:

- ke komunikaci, tím že žáky povedeme v aktivitách k intenzivní argumentaci při vyjadřování názorů na jednání a chování některé z postav, například rodičů Otesánka;
- k učení při práci s vyhledáváním a zpracováváním informací v textu, ale i mimo něj, např. o vlastnostech postav z příběhu či analogiích směrem k příběhům a událostem ze skutečného života;
- k řešení problémů, když příběh vezmeme jako námět k prozkoumávání konfliktů nebo problémů (vnitřní konflikt, rozhodování), které se zde nabízejí a povedeme žáky k jejich prozkoumávání a rozvíjení potřebných dovedností, opět v rámci fikce vymyšlených situací nebo více směrem ke skutečným událostem v životě, například zasahování do přirozeného chodu věcí – konflikt člověk versus příroda.

Pozornost lze zaměřit i na další klíčové kompetence, ale musíme jim věnovat potřebný čas a posouvat zkušenosti s klíčovými kompetencemi a jejich kontrolou – hodnocením, což ale znamená nevěnovat pozornost pouze očekávaným výstupům předmětu. V ideálním případě mohou být očekávané výstupy a probírané učivo v souladu s cíli rozvoje klíčových kompetencí. Zde se zase nabízí otázka, zda taková práce není pro učitele v praxi ještě stále velmi náročná, protože vyžaduje, aby se orientoval nejenom ve svých předmětech, ale také odborně v klíkových kompetencích a jejich různých úrovních podle vývojových zvláštností žáků. Zde je potřeba zmínit, že není zatím asi dostatečné množství materiálů, o něž by se učitelé mohli při vyučování různých předmětů opřít.

ZÁVĚR

Klíčové kompetence jsou v rozmanitých podobách součástí vzdělávacích systémů jednotlivých států Evropy, proto se různými způsoby promítají také do snahy o zaznamenávání konkrétních výsledků žáků a tím ověřování efektivity jejich vzdělávání.

Je otázkou do jaké míry ovlivňuje naplňování a hodnocení klíčových kompetencí fakt, že spolu nekorespondují očekávané výstupy předmětů s požadavky klíčových kompetencí, což může být různé i podle oborů – předmětů, v nichž se mají rozvíjet.

Mají-li se klíčové kompetence stát reálně součástí vzdělávání ve školách, tak je potřeba, aby je učitelé systematicky rozvíjeli a dokázali je také hodnotit, tzn. sledovat jejich kvalitu – úroveň a na základě toho plánovat jejich další vývoj.

Na základě analýzy materiálů a různých způsobů evaluace a hodnocení klíčových kompetencí byl navržen postup, při němž formulujeme kritéria a indikátory kvality a volbu nejvhodnějšího způsobu a metody hodnocení, která pro sběr informací vychází z charakteru realizovaných aktivit v určeném časovém úseku.

Hodnocení klíčových kompetencí by se tím mělo stát součástí každodenního vyučování vedle hodnocení rozpracovaných výstupů jednotlivých vyučovacích předmětů, jak je uvedeno v příkladu tohoto příspěvku při práci s textem v dramatické výchově.

Do sběru potřebných informací při hodnocení, formulování prvních zjištění o výsledcích, případně i jejich podrobnější analýzy je vhodné zapojovat žáky, ale přiměřeně jejich zkušenostem a jejich vývojovým zvláštnostem, aby byly identifikovány silné a slabé stránky jejich výkonu a projektovány změny v oblasti zjištěných nedostatků a předností směrem k žádoucímu vyššímu výkonu.

Jak je možné plánovat takový způsob hodnocení v dramatické výchově, jsme se pokusili ukázat i na konkrétních příkladech s rozpracovanými kritérii i jejich indikátory. Zmiňované příklady rozvíjení klíčových kompetencí při práci s textem Otesánek s možnostmi návrhů pro jejich hodnocení se staly také východiskem k podrobnějšímu zkoumání, připravovanému v rámci rozvojového projektu IRP 2014 – Investiční rozvojový projekt na podporu transformačních aktivit Pedagogické fakulty OU – eyetracking.

LITERATURA

- Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Cisovská, H., Galetková, H., Káňová Ž., & Karaffa, J. (2010). *Rozvoj klíčových kompetencí dramatickou výchovou a jejich evaluace*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Cisovská, H. (2012). *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Eurydice. (2010). *European education systems 2009/10: schematic diagrams*. Brusel: Eurydice [online]. [Cit. 2010-09-26]. Dostupné z <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/108EN.pdf>.
- Eurydice. (2009). *Národné testovanie žiakov v Európe: Ciele, organizácia a využívanie výsledkov*. Brusel: Education, Audiovisual and Culture Executive [online]. [Cit. 2010-08-12]. Dostupné z <http://www.eurydice.org>.
- Eurydice. (2009). *Umelecké a kultúrne vzdelávanie v školách v Európe*. Brusel: Eurydice [online]. [Cit. 2010-07-23]. Dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113SK.pdf.
- Eurydice. (2009). *Structure of Education and Training systems in Europe, United Kingdom – Scotland*. Brusel: Eurydice. [online]. [Cit. 2010-09-26]. Dostupné z URL:http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_UKScotland_EN.pdf
- Kalhous, J., Obst, O., & Slavík, J. et al. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Pedagogika.
- Kol. autorů (2007). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 75 s. [cit. 2014-07-19]. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/kkzv.pdf>.
- Kol. autorů (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 126 s. [cit. 2014-07-18]. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- Kol. autorů (2010). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Průcha, J. (2009). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.
- Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisbon, 6.–9. March 2006. [online]. [Cit-2010- 09-21]. Dostupné z http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Rýdl, K. (2006). *Hodnoty kvality a pojetí subjektivního a objektivního hodnocení*. In Pedagogická evaluace '06. Sborník z konference. Ostrava: Pedagogická fakulta OU. s. 1-4.
- Vašátková, J. (2006). *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Seberová, A. (2006). *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Sharp, C., & Lemétais, J. (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective*. London: Qualifications and Curriculum Authority.

KONTAKT

Mgr. Jan Karaffa, Ph.D.

Katedra preprimární a primární pedagogiky, PdF OU v Ostravě

Mlýnská 5, Ostrava 1, 701 00

tel.: 597 09 2681

e-mail: jan.karaffa@osu.cz

PhDr. Hana Cisovská, Ph.D.

Katedra sociální pedagogiky, PdF OU v Ostravě

Fráni Šrámka 3, Ostrava – Mariánské Hory, 709 00

tel.: 597 09 2658

e-mail: hana.cisovska@osu.cz

3 DIAGNOSTICKÁ EVALVÁCIA KOMPETENCIÍ V HROVÝCH SITUÁCIÁCH VO VÝUČBE

Soňa Kikušová, Dušan Kostrub

Resumé /Abstrakt: Kapitola sa zameriava na teoretické východiská diagnostickej evalvácie orientovanej na diagnostikovanie kompetencií rešpektujúc princípy činnostného a skúsenostného učenia sa. V teoretickej rovine analyzuje didaktické otázky nadobúdania a rozvíjania kompetencií, pri čom sa zameria aj na explikáciu poňatia kompetencií a charakteristiku učenia sa kompetenciám. Kapitola ďalej prezentuje ukážku diagnostickej evalvácie úrovne vybraných základných kompetencií detí prostredníctvom hrových situácií.

Kľúčové slova: diagnostika, hra, kompetencie, výučba, reflexia

Abstract: The chapter deals with theoretical bases of diagnostic evaluation focused on competence diagnosis regarding active and experiential learning principles. It theoretically analyses didactic questions concerning competence acquisition and development alongside with explication of the concept of competence as well as characteristics of competence learning. Furthermore, the chapter presents a sample of diagnostic evaluation of the level of selected basic children competences by plays.

Key words: diagnosis, game, competences, education, reflection

ÚVOD

Kompetenciami sa začalo európske spoločenstvo intenzívne zaoberať najmä od roku 2000, keď na zasadaní Európskej rady sa odborníci dohodli, že najúčinnjším nástrojom prispôsobovania sa globalizácii a realizovania transformácie na informačnú spoločnosť je rozvíjanie európskeho občana, pretože najdôležitejším kapitálom európskeho spoločenstva sú ľudia. A tak Rada Európy rozhodla, že je potrebné zmeniť vzdelávanie a odbornú prípravu občanov tak, aby každý jednotlivec získal (bol vybavený) a disponoval spôsobilosťami, ktoré mu umožnia efektívne a flexibilné prispôsobovanie sa novej informačnej spoločnosti a jej zmenám vyplývajúcich z globalizácie tak v pracovnom, ako aj v osobnom živote.

Problematika kompetencií sa výrazne prepojila s poňatím gramotnosti a s chápaním gramotnosti ako kultúrnej kategórie. Kultúrna gramotnosť je historicky premenlivá a kultúrne limitovaná kategória, ktorá v sebe zahŕňa nielen spôsobilosť čítať a písať, ale najmä vyznať sa a byť aktívny vo svojom sématickom priestore. Kultúrna gramotnosť človeku umožňuje účasť na zdieľaní a re/produkcii kultúrnych hodnôt a nástrojov, ktoré konkrétny kultúrny priestor spájajú. (Pupala, 2000). Kultúrnu gramotnosť môžeme charakterizovať ako súbor parciálnych gramotností a taktiež ako súbor spôsobilostí/kompetencií vyjadrujúcich úroveň, že subjekt pozná, chápe, rozumie, používa/využíva a ďalej rozvíja kultúrne obsahy prostredníctvom používania kultúrnych znakov a symbolov. Kultúrne gramotný jedinec je taký, ktorý chápe a používa všetky kultúrne artefakty pre vlastné osobné, profesionálne a spoločenské uplatnenie, je spôsobilý/kompetentný flexibilne reagovať na zmeny, prijímať ich, riešiť a permanentne sa učiť, je spôsobilý/kompetentný adekvátne sa včleniť do národného a nadnárodného sociokultúrneho priestoru, adaptovať sa naň a zodpovedajúco spolunažívať s inými sociálnymi subjektmi v sociokultúrnom priestore. Kompetencie z tejto perspektívy sú

ukazovateľom úrovne kultúrnej gramotnosti a prezentujú proces aktuálnej akulturácie jedinca. Vyjadrujú spôsobilosť subjektu realizovať kultúrne a diskurzívne praktiky, spôsobilosť vydiskutovávať si významy kultúrnych artefaktov a vyjadrujú akčnosť a účasť jedinca na živote v komunite.

1 KOMPETENCIE V DIDAKTICKOM POŇATÍ

1.1 Konštrukt kompetencia

Súčasným postmoderným chápaním konceptu kompetencia prezentuje pri jej vysvetľovaní princíp spájania znaku, skutočnosti a myslenia (t. z. využíva možnosti spájania fragmentov) s cieľom prenášať kultúrnotvorný pôvod a význam vysvetľovaného pojmu. Čo znamená, že **na kompetenciu nazerá ako na celok - konceptuálnu mapu prezentujúcu sa v konaní jedinca** a nie ako na časti, ktoré sú pospájané. Kompetencie v takomto poňatí charakterizuje väčšina definícií ako spôsobilosť účinne konať na základe vlastných schém, konceptov, konceptuálnych máp a interpretácií. Kompetencia je konštrukt štrukturovaný ako činnosťná schéma s dôsledkom používať vo vlastnom aktuálnom konaní svoju úroveň dosiahnutého poznania – t. z. to, čo jedinec pozná, čomu rozumie, čo má interiorizované a podľa toho je spôsobilý realizovať vlastnú aktivitu, riešiť/vyriešiť, zvládnuť situáciu. Konštrukt prezentuje, čo jedinec dokáže realizovať/zrealizovať, spôsobilosť kognitívne a procesuálne zvládnuť sociokultúrne praktiky a životné situácie v sociokultúrnom prostredí. Kompetencia znamená, že subjekt je spôsobilý – kompetentný vtedy, keď dokáže v riešení rôznych situácií súčinne a sebaúčinne používať/využívať rôzne vlastné kognitívne štruktúry viažuce sa na konkrétne riešenie/vyriešenie problému, dokáže tieto kognitívne štruktúry flexibilne zoskupovať a preskupovať podľa aktuálne riešeného javu a využíva tieto kapacity vo svojom personálnom, sociálnom a profesionálnom živote (Sacristán a kol., 2008). Príkladom takéhoto poňatia je aj chápanie Weinerta (2001), ktorý kompetenciu charakterizuje len ako prejav konania, pretože sa prejavuje iba v činnosti ako spôsob riešenia/vyriešenia situácie, má latentný charakter a je závislá od konkrétnej situácie. Kompetencia preto nemá trvalý stav, ale má procesuálny a dynamický stav.

Autori kapitoly pri vysvetľovaní konceptu kompetencia vychádzajú z vyššie prezentovaných paradigiem a vysvetľujú konštrukt **kompetencia** ako konkrétnu spôsobilosť vychádzajúcu z predispozícií a vnútorných schopností jedinca (bez vnútorných predispozícií, schopností jedinec žiadnu kompetenciu nenadobudne), spôsobilosť, ktorá prezentuje aktuálnu úroveň poznania daného jednotlivca prítomnú **v podobe aktuálnej interiorizovanej mentálnej štruktúry (kognitívna časť kompetencie)** v súčinnosti s **aktuálnym stavom subjektu realizovať konkrétne úkony, činnosti a procesy rôzneho charakteru** (konatívna časť kompetencie) a prejavujúcu sa v riešení sociokultúrnych a diskurzívnych praktík jedinca ako účastníka všetkých aktivít sociokultúrneho prostredia.

Podľa Sacristána a kol. (2008) sú **kompetencie konštrukty**, ktoré na spôsob konglomerátov definujú vnútorné potenciály subjektov (vychádzajú z vnútorného potenciálu subjektu), majú **komplexnú kompozíciu** zahrňujúcu kognitívne štruktúry, motiváciu, postoje a prejavy správania (ale v podobe celku) **a prezentujú stav subjektu riešiť/vyriešiť vlastnú participáciu v sociokultúrnom prostredí** ako člena sociálnej komunity. Komplex kognitívnych štruktúr, motivácie, postojov, hodnotenia a konania vyjadruje charakter a konkrétny obsah tejto komplexnej kompozície a prezentuje **identitu kompetencie**, ktorou sa kompetencie navzájom od seba diferencujú. Z uvedeného vyplýva, že každá kompetencia má svoju „kognitívno-konatívnu podobu“, na základe ktorej môžeme označiť charakter a obsah konkrétnej kompetencie, aj keď je zrejme najmä konatívna rovina (ako jedinec koná, ako rieši/vyrieši konkrétne situácie).

Kompetencie podľa Sacristána a kol. (2008, v spracovaní autormi kapitoly) ďalej sú:

- Preskupujúce sa – vytvárajú zoskupenia podľa aktuálneho použitia, niektoré kompetencie môžu byť začlenené pod ostatnými kompetenciami, preskupujú sa rôzne kognitívne štruktúry, využívajú sa rôzne konceptuálne mapy, ktoré sa spájajú podľa potreby riešenia/vyriešenia konkrétnej situácie.
- Sú premenlivé – dynamicky sa menia a rozvíjajú, nemajú trvalý a ustálený charakter, flexbilne sa prispôbujú konkrétnym životným a sociálnym aktivitám, ktoré jedinec aktuálne v sociokultúrnom prostredí rieši.
- Nemajú rovnakú komplexnosť – môžu mať charakter mikrokompetencie alebo metakompetencie, viaceré mikrokompetencie sú súčasťou metakompetencie (poznámka autorov: jeden výkon činnosti nie je kompetencia, ani mikrokompetencia).
- Môžu sa vzájomne prelínať v kognitívnej časti kompetencie – časť kognitívnej štruktúry jednej kompetencie sa „prekrýva“ s kognitívnou štruktúrou inej/ďalšej kompetencie (napr. komunikačné kompetencie - kompetencia súvisle sa vyjadrovať bude využívať kognitívne štruktúry kompetencie viesť dialóg alebo kompetencie klásť otázky, pretože kognitívna časť ako tvoriť otázku platí nielen pri tvorbe otázky, ale aj pri využití otázok v súvislom vyjadrovaní sa, apod.).

Kompetencia je kompaktný celok konkrétnej spôsobilosti. Jednotlivé časti kompetencie je možné charakterizovať iba teoreticky, reálne je kompetencia komplexom, ktorá sa aj v konaní človeka prejavuje ako celok. Poznanie štruktúry kompetencie je podstatné a východiskové pre učiteľa pri edukačných stratégiách jej podporovania, najmä pri tvorbe konkrétnych cieľov, pri plánovaní a organizovaní procesov výučby (Kikušová, 2010).

Súhrnne interpretujeme kompetenciu ako súčinnosť kognitívneho a konatívneho vo vzájomnom ovplyvňovaní sa, čo znamená, že „to čo robím, o tom mám v myslení vytvorenú konkretizovanú mentánu (interiorizovanú - zvnútornenú) schému, ako to urobiť a riešim to v súlade s tým“. Prostredníctvom kompetencií jedinec dokáže vytvárať hmotné i nehmotné produkty v každej oblasti života a dokáže aktívnu sebarealizáciu participovať na rozvoji sociokultúrneho prostredia. Kompetencie nás uspôsobujú byť činnými i akčnými a majú dosah na kvalitu osobného a profesionálneho života jedinca.

1.2 Didaktické rozvíjanie kompetencií vo výučbe

Základom procesu výučby je fúzia dvoch vzájomne dvoch odlišných procesov procesu vyučovania, ako činnosti učiteľa a procesu učenia sa, ako činnosti dieťaťa (Kostrub, 2008) V procese výučby, kde jej efektom má byť nadobudnutie kompetencií, musí učenie sa dieťaťa prebiehať **činnostne súbežne s nadobúdaním skúseností**, ako i s rešpektovaním nasledujúcich paradigiem:

- Učenie sa kompetenciám musí byť pre deti zmysluplná aktivita, čo chápeme, že zistenia, ktoré dieťa počas aktivity urobí, musí mať pre subjekt aktuálnu uplatniteľnosť v osobnom živote. Zmysluplnosť a využiteľnosť v aktuálnom bytí dieťaťa vychádza z chápania procesov výučby ako procesu diskurzu (podľa Kostruba diskurzívna a proleptická výučba, In Kostrub, Severini, Rehuš, 2012), v ktorom si jedinec tvorí reprezentácie v diskurzívnych a sociálnych praktikách vo svojom sociálnom kontexte za použitia jazyka a iných symbolických systémov, t. z. významovosť získava iba v kontexte jeho používania (Raskin, 2002). Zmysluplnosť zodpovedá i nášmu chápaniu kompetencií, pretože jedinec nadobúda a rozvíja si

kompetencie len v konkrétnych činnostiach, iba v reálnych a sociálne podmienených situáciách sa kompetencie vynárajú z mysle človeka na základe mentálnej tvorivej aktivity v kolaborácii s inými.

- Výučba nie je aktivita učiteľa, vyučovanie a učenie sa, sa vzájomne prelínajú. Priebeh výučby je (musí byť) pripravený tak, aby to bola kolaboratívna aktivita dieťaťa realizovaná v malých sociálnych/učebných skupinách iných sociálnych subjektov, v ktorých môže jedinec účinnejšie rozvíjať stratégie použitia/využitia rozmanitých kompetencií. Iba v kooperatívnych a kolaboratívnych činnostiach s ostatnými deťmi a s učiteľom môže jedinec účinne a efektívne realizovať diskurzívne praktiky používania/využívania kompetencií.
- Výučba ako prezentovanie nového poznania musí uvedené realizovať ako súvislý proces rozvíjania kompetencií, t. z. nové poznanie sa musí pripájať/prepájať na predchádzajúce poznanie a skúsenosti (učiaci sa subjekt musí nachádzať medzi novým a predchádzajúcim jednoznačné súvislosti). Preto odporúčame využívať rámec efektívneho učenia sa EUR – Evokácia, Uvedomenie, Reflexia a odraz biopsychosociálnej integrity jednotlivca. Kompetencie majú dynamický a preskupujúci sa charakter, preto je potrebné umožniť komplexnosť a ich prepojenie priamo počas procesu výučby. Tým nastane ich efektívne nadobúdanie.
- Učenie sa kompetenciám nesmie byť realizované ako výklad/vysvetľovanie/rozprávanie/predvádžanie/ukazovanie učiteľa, t. z. žiadne vyučovanie cez teoretizovanie – žiaden mechanický prenos. Ak kompetencie chápeme ako sme uviedli vyššie v texte, vynárajú sa iba v komplexnej činnosti, inak majú latentný charakter. Preto je potrebné výučbu koncipovať ako aktívne riešenie situácií a problémov, v ktorých sa kompetencie môžu prezentovať/prejaviť.
- Učenie sa kompetenciám jednotlivca je účinné vtedy, ak sa realizuje v autentických problémoch a v životných situáciách a subjekt aktívne používa vlastné stratégie myslenia (uvažuje, analyzuje, syntetizuje, hodnotí, zovšeobecňuje, aplikuje, pretvára – tvorí).
- Učenie sa kompetenciám musí mať dynamický charakter, kde sa strieda individuálna činnosť s činnosťou vo dvojiciach, v malých a veľkých skupinách a tým nastáva výrazná zaangažovanosť účastníkov, vytvára sa priestor na spolupodieľanie sa a aj efektívnejšie učenie sa (činnostné, skúsenostné učenie sa).
- Výučba musí vytvoriť priestor a čas pre diskusiu, na prezentovanie vlastných názorov, postojov, schém, interpretácií a skúseností detí. Každý prezentovaný názor subjektu je akceptovaný a subjekt sa tak spolupodieľa na vytvorení spoločného poznania transformujúceho sa do nadobudnutých a rozvíjaných kompetencií.

V takto orientovanej výučbe zdrojom zmeny v učení sa kompetencií je iný sociálny subjekt, ktorý s dieťaťom diskutuje, kladie mu otázky. **Učenie sa a interiorizácia** (zvnútornenie) naučeného sa, **prebieha až po procese dedukcie**, čiže dieťa pochopí, čo sa naučilo po skončení činnosti, verbalizovaním toho, čo realizovalo a prostredníctvom otázok, ktoré mu kladie iný sociálny subjekt (učiteľka, iné dieťa). Tým nastáva reflexia a vyhodnotenie naučeného. Vo výučbe sa mení pozícia učiteľa a i keď veľa učiteľov chápe, že dieťa ma byť aktívne, nedokážu adekvátne tomuto chápaniu, aktívne a interaktívne učenie sa pre detí (učiace sa subjekty) pripraviť a zrealizovať. Zmena chápania iného postavenia učiteľa sa prezentuje tým, ako konkrétne výučba prebieha a preto, ak učiteľ napr. určuje učebné skupiny, limituje činnosť, prezentuje deťom konkrétne úlohy aj so spôsobom jej zrealizovania

(napr. nakresli dom....postav domček,...) či kontroluje správnosť naučeného, takáto výučba nebude mať za následok nadobudnutie kompetencií.

Základom výučby zameranej na nadobúdanie a rozvíjanie kompetencií je vytváranie zmyslupnej **pedagogicko - didaktickej situácie**. Je to časopriestorovo ohraničená **špecifická sociálna/učebná situácia**, ktorá je zámerne pripravovaná učiteľom tak, aby navodzovala/vyvolávala proces učenia sa detí - účastníkov situácie, v ktorých sa budú preukazovať rozmanité kompetencie. Pedagogicko - didaktická situácia je **didaktická kategória**, základná výučbová jednotka (pred)primárnej výučby, ktorá **integrujúco spája všetky súvisiace obsahové kontexty v jeden kompaktný celok**, v ktorom dominuje **aktívne učenie sa dieťaťa**. Je to prirodzená situácia (z perspektívy učiaceho sa subjektu - dieťaťa), ktorá dieťaťu poskytuje zmyslupnú výzvu a možnosť riešiť nastolený - prezentovaný problém vlastným aktívnym myslením a aktívnym konaním v kooperácií a kolaborácií s inými deťmi a s učiteľom. Pedagogicko - didaktická situácia je premyslený integrovaný výučbový celok, ktorý pripravuje zámerne učiteľ pre konkrétnych učiacich sa a ktorý integruje všetky aktuálne (do tejto doby vytvorené) poznávacie schémy, kompetencie, hodnoty a postoje dieťaťa, ktoré dieťa v priebehu riešenia problému uplatňuje a ďalej si ich v konkrétnom učebnom kontexte rozvíja. Je to didaktická kategória, ktorá je tvorená konkrétnym obsahom (z pohľadu (pred)primárnej výučby danou konkrétnou témou, učivom stanoveným ako rozsah učebnej témy, stanovenými konkrétnymi a čiastkovými cieľmi) a konkrétnou činnosťou účastníkov situácie, ktorá má obsahovo a činnostne rôznorodý charakter a ktorá vytvára priestor na konštrukciu/rekonštrukciu reprezentácií dieťaťa a vyvoláva kvalitatívnu zmenu používanej kompetencie. V rámci pedagogicko – didaktickej situácie môže učiteľ realizovať **hru, cvičenie, alebo edukačnú/učebnú aktivitu** v celo triednych alebo skupinových usporiadaniach. Jednotlivé pedagogicko-didaktické situácie môžu mať rozmanité trvanie a ich usporiadanie v rámci dňa vytvára denný výučbový celok a následne v ďalších dňoch výučbové kontinuum.

Hra a edukačná/učebná aktivita sú svojim charakterom výrazne odlišné, spoločným prvkom oboch edukačných foriem je aktívne učenie sa aktérov činnosti vo vzájomnej kooperácii, kolaborácii, proces vydiskutovávania významov, realizovanie diskurzívnych a sociálnych praktík. **Hra** ako základná ľudská činnosť je aktivita odrážajúca sociokultúrnu realitu v osobitnom spracovaní subjektom ako interindividuálne vyjadrenie spracovaného vplyvu reality na jedinca v imaginárnej a symbolickej situácii prostredníctvom vlastnej stratégie a za použitia herných symbolov zameranej na proces hrania (nie na produkt) ako činnosti umožňujúcej prekonať rozpor medzi tým, čo môže, smie, vie, dokáže, chce, jedinec realizovať a medzi tým, čo nevie, nemôže, nesmie, nedokáže a nechce realizovať v realite. Hra je slobodnou a dobrovoľnou aktivitou založenou na sebauplatnení a sebarealizovaní jedinca/dieťaťa. (bližšie o hre Kikušová, Králiková, 2004).

Na rozdiel od uvedeného, **edukačná/učebná aktivita** je činnosť zameraná na produkt (materiálny alebo duchovný), ktorý má byť výsledkom diskurzívnej praktiky realizovanej počas edukačnej/učebnej aktivity. Je to činnosť, ktorá umožňuje aktívne učenie sa dieťaťa na základe predloženého a následne riešeného problému vo vybranej sociálnej/učebnej skupine v situácii, ktorá nie je imaginárna a symbolická ako hra. I keď počas činnosti môže učitelia sa subjekt používať zobrazenia reality v symbolickej rovine, ich kontextuálny rámec nie je používaný ako v hre pri vytváraní herných imaginárnych a symbolických situácií. Taktiež kým hra má veľké množstvo herných stratégií zodpovedajúcich počtu účastníkov v hre, tak riešenie/vyriešenie problému v edukačnej/učebnej aktivite môže mať iba jednu stratégiu, na ktorej sa prostredníctvom vydiskutovávania a diskurzu spoločne dohodnú, dospejú k nej. Edukačná/učebná aktivita ako proces má špirálovitý charakter, koniec jednej vytvára predpoklad pre vznik nasledujúcej edukačnej aktivity, ktoré môžu na seba nadväzovať.

Plánuje, pripravuje a realizuje ju/ich (edukačné/učebné aktivity) učiteľ v rámci usporiadania dňa niekoľko krát a počas edukačnej/učebnej aktivity využíva rôzne stratégie, napr. sociálne a morálne diskusie, tvorba mesačného kalendára, tvorba obrázkovopojmovej mapy, riešenie morálnej dilemy, tvorba knihy, tvorba odkazu pre rodičov a pod.

Edukačná/učebná aktivita obsahovo vychádza z týždennej témy, smeruje činnosťou účastníkov k stanovenému čiastkovému cieľu a kontextuálne je pripravovaná pre každú edukačnú oblasť (motorickú, komunikačnú, logicko-matematickú, prírodovednú, umeleckú alebo integruje viacero oblastí). Edukačná/učebná aktivita poskytuje dieťaťu užitočné a pre dieťa v jeho bežnom živote využiteľné kontexty prezentované účastníkom ako zmysluplný problém, ktorý učiaci sa chce dobrovoľne a samostatne riešiť (učiteľ ho takto musí pripraviť). Musí obsahovať intelektuálnu výzvu, ktorá vyvoláva aktivitu procesov myslenia všetkých účastníkov (Ackermann, 2012). Je permanentnou interakciou a umožňuje vydiskutovávanie/vyjednávanie významov v kontexte konkrétneho konania, čím vytvára podmienky učenia sa kompetenciám. Edukačná/učebná aktivita umožňuje učiacemu sa uplatnenie potenciálu, umožňuje sebarealizáciu a sebauplatnenie jedinca v konkrétnej činnosti, počas ktorej získava spätnú väzbu o vlastnom konaní a jeho dôsledkoch, umožňuje hodnotiť a prehodnocovať vlastný úspech pri riešení problému a následne hodnotiť a prehodnocovať vlastné schémy, kompetencie, hodnoty a postoje, avšak v kontexte používania/využívania v reálnej činnosti.

Edukačná/učebná aktivita sa dieťaťu **prezentuje ako problém/ problémová situácia** (nie ako jednoznačné zadanie, úloha, pod.) Problém, problémová situácia je nastolenie nerovnováhy vychádzajúcej zo zóny aktuálneho rozvoja a mieriacej do zóny najbližšieho rozvoja (podľa Vygotského, 1976). Podľa autorov Kostrub, Severini, Rehuš (2012) edukačná/učebná aktivita ako problém prezentuje rozhranie označované ako zóna proximálneho rozvoja, ktorá prezentuje rozdiel medzi zónou aktuálneho rozvoja a zónou potencionálneho (najbližšieho) rozvoja. Stanovenie rozsahu tejto nerovnováhy, a preto charakteru problému, je základom takejto výučby a dôležitým prvkom úspešného učenia sa kompetenciám. Preto neoddeliteľnou súčasťou takto orientovanej výučby je permanentná a priebežná diagnostická evalvácia. Bez adekvátneho priebežného diagnostického evalvovania nemôže učiteľ stanovovať rozsah nerovnováhy, čiže nedokáže pripraviť pre učiace sa subjekty problémy a situácie, taktiež bez diagnostickej evalvácie nedokáže rešpektovať ďalšie didaktické kategórie, ktoré ovplyvňujú dizajn celého procesu výučby. Problém musí byť pre dieťa vyzývajúci, mierne náročný, ale nie nezvládnuteľný, musí dávať dieťaťu „prísľub“ vyriešenia v kooperácii a kolaborácii s ostatnými účastníkmi situácie a s učiteľkou („je to trochu ťažké, ale páči sa mi to, a asi to zvládnem“). **Princípy tvorby edukačnej/učebnej aktivity ako problému,** (aby podmieňovala nadobúdanie a rozvíjanie kompetencií detí) **sú:**

Učiace sa subjekty musia mať:

1. Možnosť uvažovať a realizovať rôzne činnosti (nie len jednu napr. vystrihovať).
2. Možnosť klásť otázky sebe samému a iným.
3. Možnosť kriticky hodnotiť, ohodnocovať, vyhodnocovať.
4. Možnosť rozmýšľať o fyzikálnych, logických, matematických, prírodovedných javoch, sociálnych javoch, komunikačných spôsoboch, umeleckom vyjadrovaní sa apod.
5. Možnosť dávať javy a predmety do vzájomného vzťahu a porovnávať.
6. Možnosť rozmýšľať o dôsledkoch činnosti a súčinnosti jednotlivých javov a objektov.
7. Možnosť riešiť rozmanitými spôsobmi.
8. Možnosť nadobudnúť rôzne zistenia a výsledky.
9. Možnosť realizovať akciu - od manipulácie, cez pokusy, experimenty, až po tvorbu vlastných detských projektov.

10. Možnosť zisťovať dôsledky vlastného konania.

Hry, edukačné/učebné aktivity a cvičenia sa pripravujú a realizujú v **centrách aktivít**, ktoré charakterizujeme ako štrukturovaný priestor ohraničený nábytkom a vytvárajúci bezpečnú a intímnu zónu. Centrá aktivít (ako učebné zóny) zodpovedajú obsahom detskej /didaktickej skúsenosti a v triede vytvárame nasledovné centrá aktivít:³⁰

Centrá aktivít podporujú **samostatnosť dieťaťa** a súčasne umožňujú vytváranie **malých sociálnych/učiacich sa skupín**, pretože dieťa si centrum vyberá samostatne, výber prezentuje prihlásením sa. Na základe dobrovoľného vstupu a slobodného výberu učiaci sa subjekt realizuje také činnosti, o ktoré má záujem a spolu s možnosťou umožniť mu rozvoj tých kompetencií, ktoré aktuálne potrebuje a sú pre neho dôležité. V centre aktivít počas hier a edukačných/učebných aktivít dieťa dokáže samostatne alebo v kooperácii a kolaborácii riešiť problémy, ktoré mu učiteľka prezentuje, dokáže si samostatne vybrať pomôcky alebo herné symboly a doplniť aktivitu alebo hru o vlastné aktuálne záujmy. Centrum ako štrukturovaný učebný priestor vytvára podmienky pre intenzívne vydiskutovávanie a realizovanie diskurzívnych praktík, podporuje realizovanie sociálnej interakcie medzi deťmi navzájom a umožňuje aktívne učenie sa dieťaťa. Učiteľ počas realizovania aktivít zastáva rolu konzultanta, podľa potreby poradcu, facilitátora, kladie otázky a podnecuje diskurzívne praktiky detí.

Dieťa počas učenia sa kompetenciám v centrách získava **priame a nepriame skúsenosti** a prežíva **vlastný úspech/neúspech**, (omyl je chápaný ako cesta na získanie a rozvíjanie kompetencií). Možnosti skúšania, pozorovania, experimentovania, overovania, vysvetľovania, bádania v reálnom kontexte umožňujú učiacim sa subjektom vytvoriť **autonómne reálne riešenia/vyriešenia** učebných situácií a následne umožňujú extrahovať z kontextu použitia a vlastných osobných cieľov do mentálnych virtuálnych svetov (Paper In Ackermann, 1996). Princíp mentálnej transformácie ako proces interiorizácie (zvnútorňovania) zdôrazňuje Vygotský (1976) ako dôležitý princíp učenia sa. Efektívne učenie sa kompetenciám nastane vtedy, keď jedinec má možnosť v činnosti „skúšať“, čo dokáže a čo nedokáže (vrátane uvedomovania si toho), čiže prebieha učenie sa pokusom a omylom, jedinec môže neustále vyhodnocovať dôsledky vlastného konania. Jednotlivé použité kompetencie sa v priebehu riešenia situácií postupne vynárajú a diagnostická evalvácia má priebežný charakter. Učenie sa kompetenciám vyžaduje **poskytovanie permanentnej spätnej väzby učiacemu sa** –

30

- komunikačné centrum: obsahuje: detské knihy a encyklopédie, materiál pre slovnú banku, vlastnoručne vyrobené knihy, katalógy, časopisy, písacie, kresliace, lepiace potreby, tlačiarenské pomôcky, jazykové symboly, piktogramy, rôzne pomôcky na písanie, knihy na čítanie a prezeranie, vlastné časopisy, materiály vhodné na strihanie
- matematicko-logické centrum: obsahuje: číselné symboly, číselné hry, kalkulačky, hra kyvadlo, rôzne médiá podľa možností materskej školy, pomôcky na písanie, hlavolamy, pomôcky na tvorbu množín, doprava
- prírodovedné centrum: obsahuje: vaničky s vodou, pieskom, hlinou, drevom, doskami, drôtom, bublifuky, katapulty, pomôcky na vedecké experimentovanie a bádanie, pomôcky na sadenie rastlín, pomôcky na rôzne experimenty, odpadový materiál, prírodniny
- motorické centrum: obsahuje: žinenky, lopty, športové náčinie a náradie, kolky, značky na ranné cvičenie, pomôcky na zdravotné cvičenia a relaxáciu, pomôcky na športovú pohybovú činnosť, pomôcky na drobnú motorickú činnosť, pomôcky na skladanie, strihanie, lepenie, drobný materiál využiteľný na činnosti –navliekanie a pod., prírodný materiál, technický materiál
- umelecké centrum: obsahuje: materiál na výtvarnú, zobrazovaciu činnosť, stojany na výkresy, plastelína, hmoty, odpadový a prírodný materiál, hudobné nástroje, ľahkoovládateľné hudobné a rytmické nástroje rekvizity, oblečenie na divadelnú činnosť, prehrávač, pomôcky na počúvanie hudby a tanečnú improvizáciu a pod.

neustále vy(z)hodnocovanie vlastnej činnosti a dôsledkov vlastnej činnosti, len tak dokáže jedinec samostatne nachádzať vlastné nedostatky v realizovaní kompetencie, čo mu činnosť v centrách umožňuje, keďže spätnú väzbu mu poskytujú ostatní účastníci hry alebo edukačnej/učebnej aktivity, prípadne učiteľ. Didaktická perspektíva nazerania na hru (využívanú v procese výučby) je zásadne odlišná od pedagogickej, psychologickkej perspektívy tak, ako je zásadne odlišná v paradigmatickej rovine³¹ sociokonštruktivistických teórií učenia sa a učenia na rozdiel od behavioristických, akademických a ďalších. Didaktická perspektíva slúži najmä (z pohľadu sociokonštruktivistických teórií) na sociokonštruovanie a rekonštruovanie poznania v učiacej sa – hrovej skupine tak, aby sa nadobúdali čoraz viac premyslené a reflektované kultúrne a diskurzívne praktiky zodpovedajúce sociokultúrnym dimenziám.

Rozvinutie kultúrnych a diskurzívnych praktík je dôsledkom výučby zakladajúcej sa na hre/hraní sa najmä prostredníctvom prirodzených možností, keď si hrajúce sa deti/žiaci uvedomujú rozpor medzi tým, čo aktuálne dokážu a tým, čo potenciálne dokázať môžu. V tomto ohľade je to práve učiteľ, ktorý si tento rozpor má všimnúť (pozorovať jeho prítomnosť) a analyzovať ho tak, aby vedel čo je žiaduce do hry vniesť a najmä *prečo*. Otázkou *ako* sa zaoberá z metodického aspektu, ale keďže skupinu hrajúcich sa detí/žiacov možno považovať za istý relevantný metodický nástroj, touto otázkou sa zaoberá len hypoteticky, lebo skupina hrajúcich sa detí/žiacov ju uvažujúcemu učiteľovi konaním a pôsobením sama predostiera (z tohto aspektu má diagnostika hrania sa dôležitú úlohu). Z uvedeného vyplýva, že skupine hrajúcich sa detí/žiacov sa pripisuje nositeľstvo aktivity, autorstva, autonómnosti, kompetentnosti, uvedomelosti, zážitkovosti, originalnosti, zameranosti (vnútornej motivovanosti), autentickosti ap., ktorému učiteľ nebráni, ale naopak, podporuje ho.

Didaktickým aspektom hry/hrania sa je aktívne spoluutváranie poznania hernou skupinou detí/žiacov. Učiteľ, keďže sa vyhýba pozícii jediného nositeľa múdrosti, poznania, šikovnosti a prichádza do hrovej skupiny so zámerom abstrahovať didakticky prijateľnú tému (ktorá je odpozorovaná z konania, pôsobenia a komunikovania hrajúcich sa detí/žiacov), ktorá môže byť symbolicky zobrazovaná, ako i materializovaná na základe využívaných objektov hry/hrania sa. Napriek tomu, že hra iniciovaná deťmi/žiakmi má svoj zmysel pre samotné deti/žiacov, učiteľ ju didakticky podchytí – obsiahne (z pohľadu učiteľa, nie z pohľadu detí/žiacov) z nej urobí štruktúrovanú hru, ktorej štruktúrovanie je rozvrstvené ako do témy, tak i do samotného procesu vďaka prevzatým a predstieraným rolám. Hrajúce sa deti/žiaci

³¹ Využitie i explikácia konštruktúry hra sú odlišné v zmysle jednotlivých vízií a paradigmat. Absolutistická vízia sveta s jej neutrálnym aseptickým objektivizmom, vďaka ktorej je zabezpečovaný prenos (transmisia a retransmisia) depersonalizovanej objektívnej pravdy, prostredníctvom behavioristických teórií zdôrazňuje význam hry vo forme utvrdzovania vedomostí, schopností, zručností a návykov. Takto poňatá hra, ktorá je vo výučbe využívaná, má označenie didaktická hra. Akademické teórie hovoria o hre ako metóde (na)učenia sa konkrétnych vybraných akademických (školských) obsahov/učiva, a to najčastejšie vo verbalizovanej podobe – látke, ktorú si majú deti/žiaci/študenti bez prietahov a v istom rozsahu osvojiť. Pri skúmaní vysvetľovania konštruktúry hra u detí/žiacov v predprimárnom a primárnom vzdelávaní bolo zistené, že deti/žiaci veľmi explicitne rozlišujú zvonku navodenú a požadovanú činnosť (tú považujú deti/žiaci za „úlohovanú prácu“) od vnútorne aktívnej činnosti iniciovanej samotnými deťmi, ktorú považujú za skutočnú hru/hranie sa. Ak sa zmení pozícia učiteľa (dospelého) v činnosti samotných detí/žiacov (prechod do externého manipulátora typu „*deti robte to a to*“ do pozície „*môžem sa hrať spolu s vami?*“), učiteľ sa stáva spoluhráčom (tiež preberá a predstiera ním prevzatú rolu) subjektov v hernej skupine – stáva sa „jedným z nich“, čo v mnohom ovplyvňuje charakter, typ, obsah, predmet samotnej hry/hranie sa. Takto poňatá hra zodpovedá sociálnemu konštruktivismu. Učiteľ je kľúčový faktor v procese výučby, t. z., aj v procese hrania sa, pretože tak môže nepriamo, ale zámerne ovplyvniť nielen modalitu priameho vystavenia dieťaťa-detí/žiacov určitej didaktickej situácii na báze riešenia problémov, ale i konať a pôsobiť ako skutočný kultúrny mediátor (nie v „odovzdávaní poznatkov“), predovšetkým však ako vzor a aktívny činiteľ v rozvinutí sociálne prijateľných kultúrnych a diskurzívnych praktík.

môžu, ale tiež nemusia obsiahnuť všetko to, čo téma obsiahnuť umožňuje. Práve **inventár rolí**, ktoré sú vzhľadom na identifikovanú tému disponibilné, predstavuje jeden z prínosov učiteľa do hry/hrania sa. Učiteľ môže rozšíriť inventár rolí a nepriamo tak poukázať na ďalší repertoár možných činností v hernej situácii³². Na základe osobných skúseností je známe, že inventár rolí a repertoár činností nezostávajú bez povšimnutia hrajúcich sa detí/žiakov. Naopak, stávajú sa ďalšou projekciou kontinuity hry/hrania sa a stávajú sa reálnou súčasťou hry/hrania sa. Stávajú sa tiež súčasťou plánovania hry. O hre/hraní sa vzájomne diskutujú a hľadajú tie varianty hry, ktoré skupine najviac vyhovujú.³³

Praktický - herný profil hry je istým kontextom – rámcom nadobúdania oblastí skúseností³⁴, o ktorý je potrebné sa didakticky zaujímať a nadobúdania kompetencií. Sociokonštruktivistické teórie učenia sa a učenia zvyčajne majú tri fázy poznávania – učenia sa a vyučovania, ktoré možno vzťahovať na hru/hranie sa.

1. **Kontextové poznávanie** sa vzťahuje na spontánne nadobudnuté skúsenosti, predstavy (reprezentácie), ktoré dieťa/žiak nadobudol vo svojom každodennom živote. Napr. dieťa často krát navštevujúce lekára je presvedčené, že lekári sú tí, ktorí pomáhajú človeku zbaviť sa zdravotných ťažkostí. Naopak, dieťa, ktorého rodina v domácom prostredí a domácim liečiteľstvom zbavuje zdravotných ťažkostí si vysvetľuje význam profesie lekára inak. Tieto dva kontexty mali pre utváranie predstáv oboch detí odlišné východiská. V hre sú tieto dve predstavy výraznejšie konfrontované a práve v nej je vysoký predpoklad, že obe predstavy budú rekonštruované (pretvorené). V hre si obe deti prirodzenejšie vytvoria novú predstavu, ktorá bude čiastočne zahrňovať obe perspektívy pretože:
2. **Dekontextualizované poznávanie** (zahrňujúce formalizované učenie sa vo výučbe na podklade hry/hrania sa) zabezpečuje vyňatie poznatku z parciálneho kontextu a tento poznatok bude podrobený analýze, syntéze, modifikácii a transformácii. Je predpoklad, že obe deti si uvedomia na základe spracovania rozporu skutočnosť, že profesionálna liečba a domáca/laická liečba existujú vo vzájomnej kombinácii, ale nemôžu nahradiť jedna druhú. Toto uvedomenie (označované ako konceptuálna zmena) neprichádza samé od seba, ale práve prostredníctvom hry/hrania sa (s využitím rolí), keď sú herným konaním a pôsobením obe perspektívy konfrontované a je spochybňovaná ich jednostrannosť. Tu je zrejmá (a pravdepodobne žiaduca) rola učiteľa, keď v roli pacienta sa obráti na subjekt v roli lekára s otázkou: či si môže svoje zdravotné ťažkosti liečiť doma sám a podľa seba, alebo či je nevyhnutné byť pod

³² Učiteľ to však nerobí mechanicky, priamo, ani vnucovaním. Ukazuje sa neprípustným, aby učiteľ predstúpil pred hrajúce sa deti/žiakov a jednoducho im oznámil (vyjadril svoj názor), že vidí ich hru/hranie sa, ako čosi neúplné a zároveň im hneď poskytol svoj nápad toho, čo treba doplniť a ako to urobiť. Uvažujúci učiteľ to môže urobiť zvnútra hernej skupiny (keď je spoluhráčom a opýta sa: *čo ešte potrebujeme?*), alebo pri spoločnom plánovaní, opätovne, kladením otázok (keď sa bude opytovať na to, čo budú potrebovať v súvislosti s jednotlivými rolami a činnosťami), pričom odpovede na položené otázky zapíše napr. na flipchart a vedie s nimi o nich deťmi/žiakmi diskusiu.

³³ Plánovanie hry nie je samoúčelnou záležitosťou. Naopak, zapája deti/žiakov do vzájomnej interakcie myslí, podporuje mentálnu tvorivú aktivitu, slúži ako akési „projekčné plátno“, vďaka ktorému možno projektovať vopred a včas nevyhnutné súčasti hry/hrania sa, nepopierajúc tak skutočnosť, že ako sa hra rozvinie v mnohom závisí od jej samotných aktérov a ich rozhodovacích a rokovacích stratégií (dohadovania) počas nej. Mechanizmy vnútornej kontroly sú takto zabezpečené a výrazný odklon herného plánu nemusí (vôbec) nastať, lebo hrajúce sa deti/žiaci kontrolujú postup a kvalitu hry.

³⁴ Pod konštruktom skúsenosť sa nemyslí čistá empiria, ale mentálne spracované kultúrne obsahy v mysliach jednotlivcov na základe náročnej transformácie označovanej ako interiorizácia. Interiorizácia nie je osvojovanie, hoci viaceré informačných zdrojov sa snaží odberateľov informácií presvedčiť o opaku.

zdravotným dohľadom lekára. Týmto aktom do hry/hrania sa vnáša informáciu, ktorá narúša doterajšie mentálne schémy oboch detí a má výrazný vplyv na ďalší vývoj hry/hrania sa. Tak sa stane, že obe deti sú konfrontované s formálnymi pojmi, ktoré sú abstrahované z prezentovaného poznania oboch detí. Dôsledkom je, že mentálna sieť vzťahujúca sa na mapovanie vzťahu medzi jednou schémou a inými schémami sa štrukturuje na základe opustenia pôvodného kontextu. Inapriek tomu, že dieťa pozmenilo svoj koncept, nezačne ho hneď uplatňovať v každej konkrétnej situácii. Nové kontexty umožňujú rekontextualizáciu.

- 3. Rekontextualizácia** je, ako posledná fáza, umožňuje uplatňovať novo vzniknuté poznanie v nových kontextoch, v nových/iných kompetenciách. Nové kontexty však nemožno chápať len ako praktické každodenné konanie poňaté ako „osobný život“, ale ako rozvinutú spôsobilosť transferu v pojmovej sieti určitého komplexu poznania. Dieťa/žiak má byť spôsobilý konať a pôsobiť v kontextoch vymedzovania, vysvetľovania, argumentovania podľa určitých, pre spoločnosť a kultúru prijateľných formálnych noriem (formalizovanie, reprezentovanie a symbolizovanie skúsenosti). Rekontextualizácia, ako najvyššia kvalita sa vzťahuje nielen na generalizácie, ale aj na mentálne abstrakcie súvisiace globálnym kontextom. Dieťa/žiak v iných a ďalších kontextoch uplatňujú práve zdôvodnenia a prípadné alternatívy pochádzajúce z mentálnej transformácie (ktoré majú pôvod v prvotnom kontexte nadobudnutia a boli vo výučbe na podklade hry dekontextualizované a sú ďalej rekontextualizované) v rôznych situáciách, v ktorých môžu byť opätovne konfrontované s inými názormi (napr. sa môže dieťa/žiak stretnúť s názorom, že akákoľvek liečba patrí do rúk lekára, a že samoliečiteľstvom si môže človek privodiť príp. i smrť. Alebo, že lekári i tak nemôžu vyliečiť všetky choroby, a preto sú zbytoční a pod.). I tu nie je učiteľova pozícia zanedbateľná. Učiteľ zabezpečuje, aby mohli vzniknúť situácie rekontextualizácie, v ktorých by transfer nadobudnutého poznania reálne nastal. Na to je potrebné uvažovať o kontinuite herných situácií³⁵, v ktorých bude možné využiť poznanie v nových herných situáciách a na základe tohto využitia projektovať ďalšie herné situácie. Učiteľ v tejto fáze pomáha deťom/žiakom odhaľovať hodnoty, spracovávať princípy a vytvára generalizované závery toho, čo nadobudli. V diskusii sa učiteľ zameriava na odhaľovanie zmysluplnosti toho, čo deti/žiaci nadobudli a uvedomiť si dosah toho na ich každodenný život v spoločnosti. Učiteľ sa orientuje i na istú dávku náročnosti preto, aby deti/žiaci dokázali pozorovať detaily, nachádzať súvislosti a prichádzali s novými (inými, odlišnými) perspektívami, než boli tie, ktoré boli prítomné na začiatku (pri iniciovaní) hry/hrania sa. Neodmysliteľnou úlohou učiteľa je podporovať tvorbu dieťaťa ako takú a kreativitu, respektíve kreatívnu tvorbu (preukázateľnú v kreatívnom myslení a v kreatívnych kompetenciách) a rozmanitosť v hre/hrových situáciách – v aktivitách, v ktorých môže dieťa/žiak rozvinúť svoj potenciál a svoje kompetencie.

Ako možno usúdiť, fázami kontextualizácie, dekontextualizácie, rekontextualizácie sa nenadobúdajú konštantné, trvácne a konečné kompetencie, ale ide o fázy zodpovedajúce neustále špirálovito vzrastajúcemu procesu kvalitatívnych zmien, ktoré vyjadrujú rôzne kvalitatívne úrovne nadobudnutia tej - ktorej konkrétnej kompetencie. Proces výučby

³⁵ Herná situácia (hra/hranie sa) vo výučbe má predovšetkým tieto súčasti: námet (obsah) hry, využívanie symbolov, herná činnosť a modality sociálnej interakcie. Námet (téma) hry má byť v súlade s učebnou témou, resp. je učebnou témou. Učebnú tému v deťmi iniciovanej hre odhalí učiteľ, ktorého úlohu je podporiť deti v kontinuite hry/hrania sa, ako i vo vytváraní didaktických – herných – situácií v súlade s učebnou témou na báze kolaborácie s prevzatím a predstieraním jednotlivých rol; potom možno hovoriť o tzv. účastníckej didaktike. Z pozorovania didaktickej praxe sú známe tiež situácie, kedy učiteľ predostrie deťom/žiakom učebnú tému a potom vyzve deti/žiacov, aby sa hrali; to už nie je deťmi iniciovaná hra.

zakladajúci sa na hre/hraní sa umožňuje uskutočniť tzv. sociokultúrnu okľuku, ktorá slúži ako inscenácia, či simulácia fragmentov reality, v ktorých nie je konanie a pôsobenie detí/žiakov ohrozené skutočnými udalosťami (hoci sa z nich môže vychádzať) sveta, ani priamymi, neodmysliteľne poučnými zásahmi učiteľa súčasne je možné efektívne prezentovať a ďalej rozvíjať konkrétne kompetencie. Hra/hranie sa je možnosť ako výrazovými prostriedkami možno realizovať zmeny v mentálnych i sociálnych reprezentáciách reality. Didaktika založená na hre/hraní sa predstavuje tú skutočnosť, v ktorej učiteľ nezasahuje priamo do úrovne nadobudnutia kompetencií detí/žiakov, ale sú to deti/žiaci, ktorí si spoločne utvárajú a pretvárajú kvalitu vlastných kompetencií. Nerobia to však odťažito od sociokulturných systémov, ale práve v rámci nich.

2 DIAGNOSTICKÁ EVALVÁCIA KOMPETENCIÍ

Diagnostická evalvácia kompetencií vychádza z kvalitatívnej metodológie, ktorej hlavnou formou je induktívne a sociokritické skúmanie reality. Kvalitatívna metodológia ponúka výsledky skúmania vzťahujúce sa na význam(y), konštatáciu pravidelností, modelov, explikácií, možných konfigurácií a na kauzálne a zámerné vplyvy (J. Gil Flores, 1994). M. L. Smith (1987) uvádza základné definičné kritériá kvalitatívneho výskumu, ktoré sú:

- Je to empirický proces (nie je to žiadna čistá špekulácia, interpretácia alebo reflexia výskumníka).
- Študuje kvality alebo kvalitatívne entity a usiluje sa pochopiť ich v špecifickom kontexte. Zameriava sa na významy, deskripcie a definície situovaním ich do kontextu. Preto:
- Sa snaží poznať subjektívne procesy (Kvalitatívne skúmanie sa usiluje byť v súlade s významom konania z perspektívy skúmaného subjektu, F. Erickson, 1982).
- Preukazuje veľkú citlivosť voči skúmanému kontextu:
- Dáta sú interpretované zo skúmaného kontextu, bez generalizácií.
- Študuje formu, ktorou sú rozvíjané procesy v určitých kontextoch.
- Vzťahuje sa na to, čo chce študovať spolu s kontextami, ktoré ovplyvňujú fenomén.
- Pri študovaní činu, udalosti v ich scéne, chápe čin, udalosť komplexne, ktorý nemôže byť posudzovaný ako uniformný, vyselektovaný, zbavený pôvodného kontextu.

Kvalitatívna metodológia vychádza z paradigiem (socio)konštruktivismu, a preto iba takéto poňatie môže byť uplatnené pri diagnostickej evalvácii kompetencií (poznámka autorov: preto i tento text je koncipovaný v súlade s princípmi (socio)konštruktivismu).

Metóda v kvalitatívnej metodológii, nemá funkciu garantovať pravdu, ale má byť uplatnená kreatívnym spôsobom na podmienky každej situácie; vzťahuje sa na diverzitu uplatňovaných techník a stratégií.

Z vyššie uvedených paradigiem kvalitatívnej metodológie vychádza koncept evalvácie, ktorý v súčasnej dobe musí poskytovať presné a jasné rozhodnutia, ktoré má uskutočniť evalvátor. **Evalvácia aplikovaná na výučbu a učenie sa je systematické a presné získavanie údajov**, ktoré sú zahrnuté do procesu výučby od začiatku, takže je možné disponovať trvalými a úplnými informáciami, aby bola učiteľským profesionálom adekvátne pochopená didaktická situácia, aby ju mohol hodnotne posúdiť, a aby mohol uskutočniť adekvátne a efektívne rozhodnutia pre progresívne zlepšovanie vyučovacích a učebných činností vo výučbe

(B. Casanova, 1997, s. 60 In R. J. Santibáñez, 2001). Z druhej strany evalvácia je proces, ktorého základným elementom je pozorovanie uskutočňujúce sa kontinuálne prostredníctvom interpretovania a pozorovania výučbových aktivít. Evalvovať znamená pripisovať hodnotu realite a posudzovať realitu takú aká je, aby sa mohli urobiť rozhodnutia na základe vynesenia hodnotiacich súdov. Nesmie sa zabúdať, že evalvácia je zámerný, dynamický, funkčný, systematický, kontinuálny a komplexný proces získavania informácií o rôznych aspektoch javov procesu výučby s cieľom posúdiť kvalitu a vhodnosť vzhľadom na stanovené ciele na báze posúdenia učebnej histórie v súlade s rozhodovaním spätým so zámerom zlepšiť, či zvýšiť efektívnosť procesu výučby. Evalvácia je zároveň dynamickým, otvoreným a kontextualizovaným procesom, ktorý sa vyvíja počas istého časového úseku a nie v izolovaných a vzájomne neprepojených činnostiach.

Inými slovami, každý proces evalvácie má byť kontinuálny a nemá byť zapojený len na konci témy/didaktickej jednotky/obdobia/školského roka. Táto charakteristika dynamiky a trvalosti je to, čím učiteľskí profesionáli vedome znižujú povrchnosť, nezodpovednosť, nedôslednosť samotnej evalvácie. Evalvácia umožňuje hľadať a nachádzať porozumenie medzi počiatočným stavom, stanovenými cieľmi a konečným správaním, pričom z tejto trojitej komparácie bude možné dedukovať typ a stupeň vplyvu procesu výučby (komplexu výučbových aktivít), ktorý mal na učenie sa/rozvoj dieťaťa/žiaka/študenta. Globálne zvážená evalvácia dôsledkov výučby bude tá evalvácia, ktorá zodpovedne bude informovať o tom, či učitelia sa subjekt bol spôsobilý rozvíjať si svoje kompetencie, prispôbiť svoje poznanie – spracovať informácie, znúťorniť si hodnoty, utvárať si postoje a pod. definované rámcovo v prislúchajúcich pedagogických dokumentoch. Za týmto kontextom evalvovania dôsledkov výučby, ktoré prináša samozrejme sériu rozhodnutí zameraných na kritériá a indikátory kvalitatívneho posunu, sa nachádza hodnotenie toho, čo je učiaci sa subjekt spôsobilý (u)robiť/vykonávať v súvislosti (tzv. výkonový štandard) s cieľom/cieľmi a obsahom (tzv. obsahový štandard) pedagogického dokumentu (kurikula) vytvoreného pre konkrétnu vzdelávaciu etapu (predprimárne, primárne, nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie) a konkrétnejšie na to, aby sa presnejšie určila sústava cieľov pre jednotlivé cykly. Cieľ je koncipovaný z pohľadu didaktiky (učiteľa) ako želateľná, ucelená a očakávaná predstava predpokladaných a (z prislúchajúcich pedagogických dokumentov) žiaducich vlastností, poznania, kompetencií, hodnôt, poznania a pod. jednotlivca i skupín, ktoré možno nadobudnúť a rozvíjať si vplyvom výučby. Cieľ je z didaktického aspektu aspiráciou.

V procese výučby je/sú prítomné:

- Počiatočné uvažovanie, konanie a pôsobenie dieťaťa/žiaka/študenta, čo je odrazom jeho kompetencií, postojov, myšlienok, názorov, citov, presvedčení, očakávaní, schopností a pod., vlastnej identity a veľkosti autonómie (samostatnosti a relatívnej nezávislosti), od úrovne, ktorých je potrebné sa vo výučbe odvíjať a koncipovať rozvoj ktoréhokolvek jednotlivca.
- Princípy výučby a hodnoty, ktoré orientujú činnosti učiacich sa a učiacich na dosiahnutie všeobecných cieľov, a ktoré sa konkretizujú v špecifických a príp. čiastkových cieľoch v súvislosti s učivom/témou/obsahom.
- Cieľové konanie, pôsobenie, uvažovanie – finálna bilancia, chápané ako dôsledok procesov učenia sa (a učiteľovho vyučovania) vo forme parciálnych zmien, celkových zmien, príp. komplexných zmien konania a pôsobenia, čo je poňaté ako obraz kompetencií, vlastnej identity a autonómie dieťaťa/žiaka/študenta.

Proces výučby je determinovaný sériou didaktických rozhodnutí učiteľa, ktoré utvárajú triedny vzdelávací program – kurikulárny projekt. Tento proces didaktických rozhodnutí

učiteľa je potrebné dôsledne analyzovať a vyhodnocovať ešte pred definovaním cieľového konania a pôsobenia učiacich sa subjektov; pred zohľadnením finálneho bilancovania. Didaktické rozhodnutia učiteľa sú tieto:

- Rozhodnutia ohľadom výberu a definovania všeobecných cieľov, špecifických, príp. čiastkových cieľov.
- Rozhodnutia ohľadom výberu, definovania a dotovania učebných skúseností.
- Rozhodnutia ohľadom výberu učiva/tém/obsahu v súvislosti s didaktickou analýzou a výberovým konaním v súvislosti s konkrétnym učivo.
- Rozhodnutia ohľadom voľby adekvátnej stratégie, zodpovedajúcich metód, prostriedkov a pod. – pretvárajúcich komponentov procesu výučby.
- Rozhodnutia ohľadom výberu vhodnej organizačnej formy výučby.
- Rozhodnutia ohľadom výberu pomôcok, techniky, technológií a pod. – podporných komponentov procesu výučby.
- Rozhodnutia zamerané na adekvátny, efektívny a systematický proces diagnostického evalvovania – zisťovania, overovania, hodnotenia a kontrolovania výučby.

Intervencia ako nepriame, ale zámerné zasahovanie do spôsobov konania a pôsobenia subjektov, je súčasťou pedagogicko-didaktického konania a pôsobenia učiteľa vo výučbe. Intervenciou učiteľ ovplyvňuje (zasahuje, ochraňuje) konanie rozvíjajúceho sa subjektu, avšak nie v zmysle otrocky mechanického postupovania podľa vopred stanoveného učebného programu (akýchsi krokov, vzorov, predlôh a pod.), ale na základe dôsledne uskutočnenej diagnostiky toho, ktorého rozvíjajúceho sa subjektu vo vzťahu na celú učiacu sa skupinu. Na základe zrealizovanej diagnostickej evalvácie má byť učiteľovi zrejmé, ktorým smerom sa uberá rozvoj (v súlade – či prípadne v rozpore – s vývinovou trajektóriou) subjektu, vďaka čomu môže učiteľ orientovať svoju pedagogicko-didaktickú intervenciu do oblastí, o ktorej možno predpokladať, že intervencia v nej bude účinná; že bude v prospech rozvíjajúceho sa subjektu. Uvažujúci učiteľ si plne uvedomuje, že dieťa/žiak/študent nie je „tabula rasa“, ale že disponuje ako predispozíciami (schopnosťami), tak i potencialitami (kompetenciami a i.). Táto téza vypovedá o úlohe učiteľa podporovať rozvoj toho, čím subjekt disponuje, nie toho, čo nie je vôbec prítomné, a ani toho, čo už ďalší rozvoj nevyžaduje. Inak povedané, učiteľova intervencia sa nezameriava na nič, ale ani na to, čo už bolo dosiahnuté.

Učiteľ, ako uvádzajú D. Newman, P. Griffin, M. Cole (1991, s. 93), má:

1. Ako prvé, (z)hodnotiť aktuálne štádium rozvoja učiaceho sa subjektu vzhľadom na zónu disponibilnú pre získavanie konceptu (nového učiva) a jeho postupného porozumenia a interiorizácie (náročný transformačný proces zvnútorňovania).
2. Po druhé, učiteľ musí hodnotiť otázku modifikovateľnosti konceptu (zo strany učiaceho sa subjektu), alebo aktuálnej dispozície dieťa/žiaka/študenta učiť sa.

Pedagogická evalvácia predstavuje dôležitý proces (procesy) zisťovania, zhodnotenia a posúdenia „aktuálneho“ stavu konania a pôsobenia subjektu; pedagogická diagnostická evalvácia slúži na identifikovanie povahy a príčiny čohosi, čo je (v náznakoch, či v profile) prítomné v konaní a pôsobení jednotlivca. Zameriava sa na vzťah príčiny a účinku. V súvislosti s diagnostikovaním kompetencií autori tohto textu odporúčajú uplatňovať diferenciálnu diagnostiku založenú na hypoteticko-deduktívnych metódach, pričom za hypotézu sa považuje potenciálna prítomnosť čohosi, čo možno potvrdiť, či naopak vyvrátiť. Učiteľ vo výučbe najčastejšie pozorovaním získava a zaznamenáva všetky dostupné informácie o konaní a pôsobení subjektu a vytvára si zoznam pozorovaných javov a uvažuje

nad otázkou „prečo to tak je?“. Učiteľ sa, v prípade rozvíjania kompetencií, zameria na protokompetenciu (vynárajúcu sa kompetenciu), posúdi možnosti jej didaktickej podpory a koncipuje indikácie pre ďalšiu výučbu. Učiteľ zároveň diagnostikou zistí rozpor medzi tým, čo by už dosiahnuté malo byť a ešte pre rôzne príčiny dosiahnuté nie je. Učiteľ má zaujať adekvátny postoj a zamerať sa na odhalenie najnaliehavejšej nožnej príčiny tohto symptómu. Učiteľ sa má vyvarovať nepresnému definovaniu príčin, preto si má viacrát overiť svoju hypotézu.

Pedagogická diagnostická evalvácia je dôležitá najmä preto, aby boli didaktické indikácie ciele a účinné. Medzi najčastejšie chyby pri diagnostikovaní kompetencií je len zistenie, či je tá, ktorá kompetencia prítomná bez overenia si, či kvality a rozsahu jej praktickej projekcie v samotnom konaní. Vo výučbe sú prítomné príhodné, význačné momenty, ktoré intenzívne učiteľ vyhľadáva so zámerom podpory rozvíjania kompetencií. Preto je dôležité robiť *diagnostiku založenú na dôkazoch*, ktorá zabraňuje vzniku omylov. Sú známe i komplikácie pedagogických/didaktických intervencií, ktoré pre učiaci sa/rozvíjajúci sa subjekt neznamenalí progres, ale naopak úpadok. Myslí sa predovšetkým na to, keď intervencie zapríčiňujú negatívny zvrát v rozvoji (aj) kompetencií, keď spôsobili ich stagnáciu, utlmovanie. V tomto prípade možno hovoriť o pedagogickom šoku, pri ktorom ide o pedagogickú/didaktickú intervenciu poškozujúcu rozvoj učiaceho sa. Učiteľ si má uvedomiť, že vo výučbe sa má podporovať vytváranie konštruktívnych, nie agresívnych vzťahov s učiacimi sa a realizovať kritické aspekty informácie. Diagnostika založená na dôkazoch umožňuje presnejšie indikovať výučbu (a v nej rozvoj dieťaťa/žiaka/študenta a jeho kompetencií); zamerať sa na to, na čo musí učiteľ myslieť, skôr než začne svoje vyučovanie. Svoje uplatnenie v takejto diagnostike majú tiež kazuistiky a ich riešenia. Uvedené zodpovedá reálnej didaktike pre reálne deti/žiakov/študentov a reálnych učiteľov.

Evalvovanie základných kompetencií – vyžaduje sa evalvovať systémy reflexie, akcie a revízie; evalvovať konania na poznatky komplexnosti elementov prítomných v ľudskom konaní (kultúrne a diskurzívne praktiky). V centre racionálneho ľudského konania sa nachádza myslenie, porozumenie, ale i túžba a intencia (zámer/zameranosť).

Diagnostikovanie – evalvácia (hodnotenie a posudzovanie):

- Má byť dynamickou evalváciou, v ktorej sa hodnotia a posudzujú učebné *produkty*, na pozadí uskutočňujúcich sa procesov rozvoja. *Koľko pomoci učiaci sa potrebuje (ako rýchlo sa učí) a ako ju dokáže (efektívne) zovšeobecniť na podobné typy problémov (transfer)? Pomôcť (podporiť) v tom rozsahu, ktorý je primeraný a potrebný.*
- Rozvíja sa cez interaktívnu a transakčnú situáciu súvisiacu s didaktickým trojuholníkom.
- Zameriava sa na *určenie* ďalšej úrovne potenciálneho rozvoja.
- Uplatnenie generácie IV. modelu hodnotenia (E. G. Guba, Y. S. Lincoln, L. Mabry In L. M. Skolnik, 2010). IV. model zahrnuje hodnoty pluralizmu, požiadavky, tvrdenia, obavy, otázky, presvedčenia; dáva priestor všetkým zúčastneným stranám. Hodnotiteľ je mediátor a diskutér. Hodnotenie je spolupráca, a nie hodnotenie zhora – nadol.

Inšpiratívny model komplexného procesu evalvácie poskytuje R. J. Santibáñez (2000 In C. J. Núñez, 2009), ktorým zohľadňuje viaceré do modelu integrované procesy.

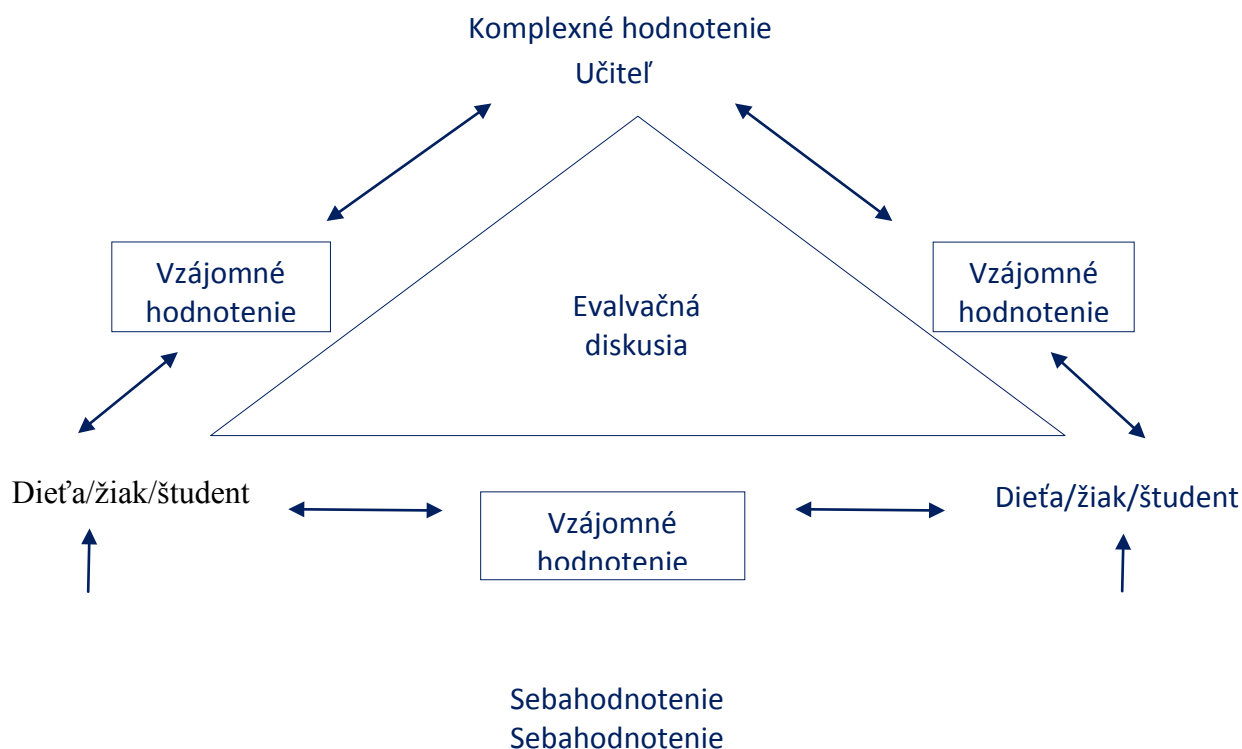


Schéma 4 Model komplexného procesu evalvácie.

Pedagogické evalvovanie je proces, ktorý má podporiť naplnenie cieľov výučby. Keďže ide o veľmi závažnú súčasť výučby dotýkajúcu sa osobnosti hodnoteného i hodnotiaceho, je dôležité poňať a realizovať ju na báze demokratickej zodpovednosti, ktorej súčasťou je podľa autorov tohto textu:

- požadovanie/získavanie informácií,
- kladenie otázok,
- vynášanie súdov.

Bolo by prínosné, keby učitelia upúšťali od uvádzania pomyselých (zdanlivých) hodnotení a uprednostňovali a v didaktickej praxi realizovali hodnotenie a posudzovanie prostredníctvom kvalifikovaných, ale i humánných hodnotiacich súdov. Vyriečiť hodnotiaci súd predpokladá najmä integrovanú a kongruentnú osobnosť učiteľa, ktorý si uvedomuje dosah vyriečených hodnotiacich súdov na učiace sa subjekty. Autori tohto textu upozorňujú na predčasné vynášanie súdov, unáhlenie sa a povrchné analyzovanie informácií prítomných vo výučbe alebo získaných vo výučbe (napr. medziľudské vzťahy).

Na evalvovanie sa musíme pozerat' ako na komplexný proces. To znamená, že musíme dokázat' dopredu zodpovedat' na otázky týkajúce sa hodnotenia, medzi ktoré C. J. Núñez (2009) zaraďuje:

- *Čo hodnotiť?* Táto otázka je zameraná na to, čo sa bude pozorovať. Je dôležité presne precizovať obsahy a spôsobilosti, o ktorých sa získava informácia, ktorá bude potom podrobená analýze a hodnotená vzhľadom na vytvorené kritériá.
- *Načo/Prečo hodnotiť?* Neexistuje bezcieľne mechanické hodnotenie, vždy musí byť podriadené cieľom procesu, ktorý sa ide hodnotiť. Hodnotí sa najmä pre: selektovanie

potencialít osôb, pre zabezpečenie spätnej väzby procesu, na determinovanie stupňa (na)učenia sa a rozvoja alebo ovládania cieľov dosiahnutých učiacimi sa.

- *Ako hodnotiť?* Keď sú už jasne definované východiskové otázky, je dôležité následne zvoliť najadekvátnejší a efektívny nástroj (metódu), ktorý závisí od kontextualizovanej situácie cez ciele procesu. Najvhodnejšími sú pozorovanie, autodiagnostika, skúšky.
- *Čím hodnotiť?* Táto otázka hovorí o vzťahu medzi metódou a potrebnými inštrumentmi. Tieto musia byť v súlade so sledovanými cieľmi, musia zodpovedať formálnemu aspektu, t. z., musia byť zostavené takou formou, ktorá zabráni vzniku chýb v hodnotiacom procese.
- *Kedy hodnotiť?* Hodnotiť sa musí v každom momente zodpovedajúcom didaktickej realite, t. z., na začiatku, počas i po skončení procesu výučby.

2.1 Konštrukt diagnostickej evalvácie

Proces výučby, ako sme už vyššie uviedli, je proces vzájomne prepojených faktorov, ktoré vzájomne fúzujú a vytvárajú kompaktný celok, ktorý musí byť vopred premyslene koncipovaný, cielený, zámerne konštruovaný učiteľom tak, aby pri dosahovaní cieľov bol efektívny, a to z perspektívy procesov učenia sa učiacich sa subjektov, ako aj z perspektívy činnosti učiteľa. Preto neoddeliteľnou súčasťou učiteľovej práce je diagnostická evalvácia ako súčasť komplexnej evalvácie výučby so všetkými komponentami výučby. V súvislosti s diagnostikovaním sa v odbornej literatúre prezentujú pojmy diagnostikovanie, či evalvácia/hodnotenie. Sú viacerí autori, ktorí tieto pojmy odčleňujú ako cieľovým zameraním odlišné procesy (napr. Gavora, Mareš a iní), avšak v zahraničnej literatúre autori pojmy diagnostika a evalvácia spájajú do komplexu s tým, že pojem evalvácia chápu ako širší (nadradený) pojem a pojem diagnostika ako pojem užší (podradený). S uvedenou tézou sa stotožňujeme, preto chápeme proces evalvácia ako: „Evalvácia aplikovaná na výučbu a učeni sa je systematické a presné získavanie údajov, ktoré sú zahrnuté do procesu výučby od začiatku, takže je možné disponovať zásadnými a úplnými informáciami, aby bola učiteľským profesionálom adekvátne pochopená didaktická situácia, aby ju mohol hodnotne posúdiť a aby mohol uskutočniť adekvátne rozhodnutia pre progresívne zlepšovanie vyučovacích a učebných činností vo výučbe (B. Casanova.1997, s 50 In Kostrub, Severini, Rehuš, 2012, s.44). Na základe uvedeného potom uprednostňujeme termín – diagnostická evalvácia. Pedagogická diagnostika/diagnostická evalvácia predstavuje nevyhnutný základ pre výučbu a bez realizovania permenetnej diagnostickej evalvácie nie je možné jednotlivé komponenty výučby adekvátne naplánovať, naprojektovať, pripraviť a zrealizovať. Pedagogická diagnostická evalvácia so svojim zameraním na zisťovanie, zhodnotenie a posúdenie aktuálneho stavu subjektov výučby a podmienok pre výučbu vo vzťahu k cieľom /dôsledkom výučby je východiskom pre činnosť učiteľa. Okrem toho pedagogická diagnostická evalvácia sa zameriava na analyzovanie a evalvovanie dosiahnutých efektov/dôsledkov výučby a vyhodnocovanie realizujúceho procesu výučby, čím poskytuje učiteľovi spätnú väzbu o vlastnej efektivite učiteľa ako profesionála a odborníka. Podľa Zelinkovej (2001) je pedagogická diagnostika komplexný proces, ktorého cieľom je poznávanie, posudzovanie a hodnotenie edukačného procesu a jeho aktérov a v obdobnom vysvetlení prezentujú poňatie pedagogickej diagnostiky i viacerí ďalší autori (napr. Gavora, Mareš, Mojžíšek, Valachová a iní).Výsledkom diagnostickej evalvácie je stanovenie diagnózy/diagnóz a ich aplikácia ako indikátorov výučby a plánovanej/pripravovanej didakticky premyslenej intervencie učiteľa.

2.2 Príklady diagnostickej evalvácie kompetencií

Pred výučbou si má učiteľ klásť otázky, na ktoré hľadá odpovede, na základe ktorých následne koncipuje model výučby. Medzi základné kategórie, u ktorých zisťuje ich aktuálnu úroveň, odhaľuje o nich informácie a dáva ich do vzájomnej súvislosti (príčina – následok) patria: **učiace sa subjekty, podmienky pre výučbu a dôsledky výučby**. Vo výučbe cieľovo zameranej na nadobúdanie a rozvíjanie kompetencií je diagnostická evalvácia o to významnejšia, že kompetencie sa nedajú nadobudnúť a následne rozvíjať bez vzájomného prepojenia, pričom máme na mysli interné i externé prepojenie. Interné prepojenie chápeme ako nadobúdanie a rozvíjanie kompetencií iba v spätosti s tým, čo už učiaci sa subjekt má nadobudnuté a ide o prepojenie toho, čo už jedinec vie a ako dokáže konať a taktiež prepojenie v rámci kontextuálnych schém a máp, pretože kompetencia (ako uvádzame v úvode nášho textu) sa neviaže iba na jednu určenú kognitívnu štruktúru, ale má tendenciu sa preskupovať a dynamicky prepájať podľa aktuálne riešeného problému a situácie. Práve hra umožňuje dieťaťu v situáciách prezentovať vlastný potenciál v kontexte realizovania herných stratégií a umožňuje kontextuálne prepájať rôzne mentálne konštrukty už pred tým utvorené s tými, ktoré v rámci hry práve používa/využíva a sú pre dieťa nové alebo zmenené. Svojim kontextom hra vytvára základný priestor, aby dieťa emergovalo celý svoj repertoár kompetencií, ktorými disponuje a prezentovalo ich vo vzájomnom prepojenom používaní/využívaní.

Externé prepojenie chápeme ako prepojenie s realitou, pretože kompetenciám sa učíme v reálnom konaní, používaní/využívaní kompetencií v zmysluplných životných situáciách, kultúrnych a sociálnych diskurzoch a praktikách. Bez skutočného a reálneho realizovania konkrétnych činností sa kompetencie nevyvíjajú z mentálnej štruktúry jedinca, ale zostanú v latentnom stave; učiacim sa subjektom a, pochopiteľne, učiteľom nevidované ako reálne. Aj tu hra je ideálnym prostriedkom diagnostikovania kompetencií, pretože hra prezentuje odraz reality síce v dvojitom odklone, ale súvislosť herných aktivít s realitou a sociokultúrnymi praktikami, ktoré dieťa obklopujú je teoreticky nesporný. Emergovanie kompetencií do reálneho konania navodí iba reálna činnosť, reálne konanie v zmysluplných situáciách, z toho vyplýva, že tak výučba ako aj diagnostická evalvácia kompetencií musí akceptovať tieto (okrem ostatných uvádzaných vyššie v texte) základné princípy a práve hra oba tieto princípy (okrem ďalej uvádzaných) naplňa.

Pri diagnostickom evalvovaní kompetencií učiteľ musí zisťovať, odhaľovať:

1. Kto je/sú subjektom výučby, t.z. učiaci sa kompetenciám?

Výučbu zameranú na nadobúdanie a rozvíjanie kompetencií učiteľ cielene pripravuje pre konkrétne subjekty s určitým potenciálom a predispozíciami, s konkrétnou vývinovou úrovňou v jednotlivých rozvojových dimenziách, s určitým rozsahom poznania a dosiahnutou úrovňou rozvoja kompetencií. Preto učiteľ profesionál potrebuje odhaliť/zistiť tieto kategórie a na základe nich stanoviť konkrétne východiskové body, na ktoré vzťahuje tak cieľovú rovinu výučby, ako aj podmienky pre učenie sa subjektov. Pre efektívnu výučbu kompetenciám musí učiteľ stanoviť rozsah ponúkanej sociokognitívnej disonancie (nerovnováhy), ktorá vyjadruje rozpor medzi zónou aktuálneho rozvoja a zónou najbližšieho rozvoja (vychádzajúc z teoretického konceptu Vygotského). Učiteľ musí vedieť na základe dôkazov (diagnostika založená na dôkazoch, nie na domnienkách a odhadoch, či povrchnosti), čo dieťa dokáže zvládnuť samostatne, čo dokáže v učiacej sa skupine a čo celkovo dokáže, aký je potenciál dieťaťa, jeho predispozície a individuálne schopnosti. Diagnosticky evalvovať uvedené kategórie je veľmi náročné, pretože sú to skryté javy, učiteľ ich môže zaznamenať iba v praktickom pôsobení a konaní subjektu. Podmienka aktuálnosti a zmysluplnosti pre subjekt vyžaduje od učiteľa diagnostikovať záujmy učiaceho sa subjektu,

aktuálne potreby a to v kontexte súčasného bytia. Uvedené ovplyvní tak obsah (obsah sa určuje nielen podľa požiadaviek školy, ale aj podľa edukačných záujmov a potrieb učiacich sa), ako aj rozsah učiva a následne stanovenie konkrétnych, čiastkových, či špecifických cieľov. Konkrétne ciele (stanovenie konkrétnych kompetencií rozvíjaných vo výučbe) musia vyjadriť fúziu medzi potrebami sociokultúrneho prostredia prezentovaných školou ako realizátora kultúrnej transmisie, školskými požiadavkami konkretizovanými v určenom učive daných v predprimárnej výučbe témami a aktuálnymi edukačnými potrebami a záujmami detí, ktoré sú v danom čase pre učiaci sa subjekt zmysluplné a potrebné. Čiastkové ciele vyjadrujú konkrétnu navrhovanú nerovnováhu, ktorú má učiaci sa subjekt prekonať pri riešení/vyriešení učiteľom stanoveného problému. Navrhovaná nerovnováha, ktorá vyjadruje rozdiel medzi aktuálnou úrovňou učiaceho sa subjektu v konkrétnej sledovanej kompetencii a potencionalnou, ale zároveň najbližšou možnou úrovňou rozvoja sledovanej kompetencie. Čiastkový cieľ vyjadruje rozdiel, ktorý dieťa/deti dokážu zvládnuť samé alebo s dopomocou subjektu na vyššej sociokultúrnej i vývinovej úrovni (poznámka: Dopomoc v zmysle koncepcie Vygotského však nevyjadruje priamu činnosť - ukážku, návod, predvedenie, postup a p.). Učiteľ – odborník a profesionál, aby dokázal stanoviť adekvátnu nerovnováhu a spravne formulovať ciele, musí vychádzať z diagnostickej evalvácie kompetencií. Musí diagnosticky zistiť na akej konkrétnej úrovni rozvoja sa učiace sa subjekty nachádzajú a diagnosticky zistiť, aký je aktuálny potenciál učiacich sa subjektov pre zvládnutie konkrétnej kompetencie. Potenciál a predispozície učiacich sa jedincov sú limity rozvíjania kompetencií. Stanovená nerovnováha sa následne stáva efektom/dôsledkom výučby, je to výučbou navodená zmena, nová kvalita zvládnutia, konania/realizovania kompetencií. Súčasne nerovnováha je dôležitá aj pre tvorbu didaktických problémov, na základe ktorých sú koncipované hry a edukačné aktivity pre deti. Preto stanovenie rozsahu/stanovovanie rozsahov nerovnováhy musí byť trvalou súčasťou permenetnej diagnostickej evalvácie kompetencií učiteľom ako základnej podmienky nadobúdania a rozvíjania kompetencií.

2. Aké sú podmienky výučby?

Diagnostickej evalvácie sa zameriava na zistenie podmienok pre učenie sa kompetenciám tak vo vzťahu k učiacim sa subjektom, ako aj podmienok vyplývajúcich z modelu výučby. Učiteľ sa diagnosticky zameriava na zistenie štýlov učenia sa učiacich sa subjektov a na autoregulačné schopnosti jednotlivca vo vzťahu k princípu učenia sa kompetenciám v učiacej sa skupine. Zameriava sa na zistenie podmienok sociálnej interakcie, ktorá je nevyhnutným predpokladom kooperácie a kolaborácie v učiacej sa skupine. Dôležitým faktorom výučby je pozitívna klíma v triede, a preto učiteľ sa v diagnostickej evalváci cieľovo zameriava aj na zistenie stavu klímy v triede, na zistenie problémov klímy (ak nejaké sú) a na možnosti vytvárania pozitívnej klímy triedy. Poznanie podmienok výučby umožní učiteľovi koncipovať adekvátne problémy, vytvárať podmienky pre učenie sa učiacich sa subjektov a podporovať vznik učiacich sa skupín (napr. podľa rozsahu nerovnováhy), v ktorých môžu jedinci realizovať kultúrne, sociálne a diskurzívne praktiky. Vytváranie konkrétnych učebných problémov, ktoré učiaci sa subjekty riešia, a v ktorých realizujú rozvíjanie kompetencií, vyžaduje zistenie aktuálnej úrovne rozvoja kompetencie/kompetencií (ako to autori uvádzajú vyššie), pretože problém prezentuje učiacim sa intelektuálnu, kognitívnu výzvu, rozpor medzi tým, čo dokáže/nedokáže, vie/nevie, vyrieši/nevrieši, je pre dieťa vyzývajúci, mierne náročný, ale nie nezvládnuteľný a musí dávať učiacemu sa subjektu „prísľub“ vyriešenia a úspechu s ostatnými účastníkmi situácie, prípadne s učiteľom vo vzájomnej kooperácii a kolaborácii.

3. Aké sú efekty výučby?

Diagnosticovanie efektov výučby je zamerané na zistenie dôsledkov pôsobenia intervencie učiteľa, pripravených a realizovaných podmienok pre učenie sa kompetenciám, t.z.

výsledného efektu u každého učiaceho sa. Ide o zisťovanie navodených zmien, aké konkrétne zmeny v kompetenciách nastali, aký je rozsah zmien, ktoré konkrétne kompetencie sa zmenili - rekonštruovali svoju kognitívnu štruktúru a v akom rozsahu a ako sa zmenila výkonová časť kompetencie na základe kognitívnej zmeny. Tento typ diagnostického evalvovania je zameraný na vlastné interpretácie zmien učiacich sa subjektov (kde, podľa vyjadrenia učiaceho sa subjektu, nastala zmena, aká konkrétna zmena, ako túto zmenu interpretuje učiaci sa subjekt), na zistenie jeho vysvetlenia vlastných úspechov/neúspechov, na pochopenie omylov jednotlivcov a na charakterizovanie interindividuálnych rozdielov, ktoré učiteľ predpokladá, ale ich konkrétnu podobu zistí až po ukončení procesu učenia sa. Diagnostické evalvovanie zamerané na dôsledky výučby poskytuje reflexiu na didaktickú činnosť učiteľa, poskytuje spätnú väzbu o efektívite učiteľa, o tom, či proces výučby bol adekvátne naplánovaný/naprojektovaný, pripravený a zrealizovaný vo vzťahu k všetkým relevantným didaktickým kategóriám, či učiace sa subjekty dosiahli predpokladané ciele a do akej miery, prípadne aké iné ciele boli dosiahnuté, ako efektívne bol koncipovaný model výučby, a či jednotlivé komponenty výučby reflektovali diagnostické zistenia o učiacich sa subjektoch. Diagnostické evalvovanie cieľov výučby vytvára aj predpoklad pre ďalšie plánovanie a projektovanie výučby.

Diagnostické evalvovanie môže mať charakter vstupného diagnostikovania, priebežného/permanentného a výstupného diagnostikovania. Tento princíp prezentujú viacerí autori (napr. pozri Gavora, iní), avšak **postmoderná diagnostická evalvácia** (pozri: Guba a Lincolnová) **má charakter špirálovitého neukončeného, respektíve stále prebiehajúceho procesu.** Výsledok jednej diagnostickej evalvácie je začiatkom druhej diagnostickej evalvácie v kontexte s výučbou. Odčlenenie diagnostického evalvovania ako expertnej činnosti prináležiacej iba odborníkom/výskumníkom/ špecialistom-diagnostikom (čiže nie učiteľovi) v minulosti spôsobilo, že súčasný stav procesu výučby v školách nevychádza z diagnostickej evalvácie založenej na dôkazoch. Učitelia realizujú plánovanie/projektovanie, prípravu a následnú realizáciu výučby bez reálnych diagnostických vstupov, vychádzajúc iba z požiadaviek spoločnosti prezentovaných v štátnych vzdelávacích programoch a následne v školských vzdelávacích programoch bez kontextu na učiace sa subjekty a bez kontextu na reálny učebný výkon kompetencií detí.

V súčasnej diagnostickej evalvácii kompetencií ústredným problémom sa stalo vytvorenie diagnostických nástrojov na adekvátne diagnostické evalvovanie. Avšak problémom tejto evalvácie sa stalo zameranie nie na kompetencie ako celky, ale na rozštrukturovanie kompetencií na parciálne časti s tým, že veľa empirických štúdií, ktoré riešili problematiku diagnostického evalvovania kompetencií, sa sústredili na kompetencie len ako na merateľné výkony tradičnými diagnostickými nástrojmi. Viacerí autori v procese diagnostikovania kompetencií uplatnili do teraz najčastejšie princíp fragmentovania (rozčleňovania) celkov ľudského konania a tak diagnosticky evalvovali kompetencie ako izolované výkony, ktoré prebiehali ako plnenie čiastkových úloh (napr. výskum realizovaný autorkami Podhájecká, Guziová, 2012). Novšie prístupy diagnostickej evalvácie kompetencií sa zameriavajú na:

- Diagnostiku štrukturálnych prvkov (kognitívne štruktúry, štýly učenia sa, autoregulačné faktory, poňatie učiacim sa subjektom).
- Diagnostiku využívajúcu sebahodnotenie/autodiagnostiku učiaceho sa subjektu (hodnotenie priebehu nadobúdania kompetencií samotným dieťaťom – dieťa samé zisťuje, či používanie/využívanie kompetencií (mu) umožňuje zvládnuť problém a navodiť jeho vyriešenie, prípadne, kde v uvedenom procese realizuje chybu, najdôležitejšie je preto nájsť a interpretovať omyl).

- Situačnú diagnostiku (diagnostikovanie riešenia prezentácií a riešenia reálnych alebo sociokultúrne simulovaných a didakticky podmienených situácií).
- Diagnostiku sledovania príčin (diagnostikovanie súvislostí a dôvodov, prečo učiaci sa subjekt je na tej úrovni) (spracované autormi podľa Harting, Klime In Kožuchová a i., 2011).

V procese diagnostikovania Harting a Klime (In Kožuchová a i., 2011) prezentujú dva typy modelov zameraných na diagnostikovanie kompetencií:

1 typ: úrovňové kompetenčné modely: súvisia s otázkou, čo jedinec dokáže, aké dokáže požiadavky/problémy zvládnuť/riešiť/vyriešiť. Sú užitočné predovšetkým pri hodnotení kompetencií ako výsledku a súvisia s hodnotením výstupov výučby. Hodnotenie je realizované ako porovnávanie s vytvorenými kompetenčnými úrovňami (stupňami), ktoré sú zvyčajne tvorené škálami.

2.typ: štrukturálne kompetenčné modely: vzťahujú sa na otázku dimenzie kompetenčných konštruktov, diagnostická evalvácia je zameraná na to, ako vzájomne súvisí zvládnutie rôznych požiadaviek a prostredníctvom akých dimenzií ich možno adekvátne charakterizovať. Predmetom týchto modelov je zisťovanie vzájomných väzieb medzi kompetenciami.

Diagnostická evalvácia kompetencií sa môže realizovať rôznymi stratégiami. V rámci svojej vedeckovýskumnej činnosti autori tejto kapitoly odporúčajú na diagnostickú evalváciu kompetencií používať: pozorovanie dieťaťa v hre (s audiovizuálnym spôsobom zaznamenávania) a následnú analýzu a interpretáciu sledovaných javov, kategoriálny systém, škálovanie konkrétnych činností ako úrovne výkonu konkrétnej kompetencie, pojmové alebo obrázkovo-pojmové mapovanie s následnou verbálnou výpoveďou subjektu a sémantickou analýzou verbálnych štruktúr, diskusiu, štrukturovaný, pološtrukturovaný, fenomenografický rozhovor, analýza produktov činnosti, portfólio a iné ďalšie zodpovedajúce kvalitatívnej metodológii.

LITERATURA

- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona: PPU.
- Goetz, P. J., & LeCompte, D. M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hernández-Hernández, P. (1997). Construyendo el Constructivismo: Criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional. In Rodrigo, J. M., & Arnay, J. *La Construcción del conocimiento escolar*. (Temas de Psicología). 1. vyd. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós.
- Kikušová, S., & Králiková, M. (2004). *Dieťa a hra. Hra a rozvíjanie osobnosti dieťaťa. Edukácia detí s autizmom*. 1. vyd. Bratislava: Sofa.
- Klim-Klimaszewska, A. (2010). *Witamy w przedszkolu. Wspomaganie procesu adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica.
- Kostrub, D., & Severini, E., & Rehúš, M. (2012). *Proces výučby a digitálne technológie*. 1. vyd. Martin: Alfa print, s. r. o. .
- Kostrub, D. (2008). *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník*. Prešov: Rokus.
- Marshall, C., & Rossman, B. G. (2011). *Designing Qualitative Research*. 5th Edition. SAGE Publications Inc. USA/India.
- Newman, D., & Griffin, P., & Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. 1. vyd. Madrid: Morata.
- Núñez, C. J. (2009). La Congruencia Evaluativa en la Construcción de Instrumentos de Docentes: Una Mirada Metaevaluativa /Evaluation Coherence/ In the *Construction of University Teacher's Instruments*. In Revista Investigaciones en Educación, vol. IX, 2009. No 2, pp. 129 – 141.
- Popkewitz, T. S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. 1.vyd. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, I. J. (2003). *Adquisición de conocimiento*. 1. vyd. Madrid: Morata.
- Pozo, I. J. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 3. vyd. Madrid: Morata.
- Sacristán, J. G. a kol. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* 1. vyd. Madrid: Morata.
- Santibáñez, R. J. (2001). *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil: conceptos, procedimientos, análisis e interpretación para el proceso evaluativo*. México: Trillas.
- Skolnik, L. M. (2010). Quality assurance in higher education as a political process. In *Higher Education Management and Policy*, roč. 22, č. 1. s. 67 – 86.
- Smith, M. L. (1980). Publishing Qualitative Research. In *American Educational Research Journal*.(2), p. 173 –183.

KONTAKT

Dr. Soňa Kikušová, CSc.

Súkromná materská škola „Ako u mamičky“

Tolstého 7, 811 06 Bratislava

Slovenská republika

tel.: +421 2 944 285858

e-mail:sona.kikusova@spokojnost.sk;

Doc. Dr. Dušan Kostrub, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Ústav pedagogických vied a štúdií

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Račianska 59, 813 34 Bratislava

Slovenská republika

e-mail: kostrub@fedu.uniba.sk

4 EVALUACE UŽÍVANÝCH STRATEGIÍ ŽÁKŮ PŘI UČENÍ SE Z UČEBNICE JAKO PROSTŘEDEK ROZVÍJENÍ KOMPETENCE K UČENÍ

Iva Červenková, Martin Malčík

Resume / Abstrakt: Kapitola se zabývá evaluací efektivity práce žáků s textovými materiály. Teoretická část je orientována na vymezení hlavních pojmů a na nalezení souvislostí mezi strategiemi učení se z textu a porozuměním informacím. V empirické části jsou zjišťovány rozdíly v učebních strategiích vybraných žáků a je hodnoceno, jaké postupy vedou k jejich úspěšné práci s textem. Výzkum se opírá o techniku eyetrackingu, který je založen na sledování individuálních rozdílů při pohybu očí. To může souviset s rozdílnými způsoby zpracování textu, s těžkostmi v porozumění apod. Výsledkem je snaha o nalezení typologie žáků podle užitých strategií při práci s textem. Článek je jedním z prvních výstupů projektu IRP 2014 – Investiční rozvojový projekt na podporu transformačních aktivit Pedagogické fakulty OU – eyetracking.

Klíčová slova: kompetence, učební strategie, porozumění textu, učebnice

Abstract: The chapter deals with the evaluation of the effectiveness of students work with text material. The theoretical part is focused on the definition of keywords and finding the relationship between learning strategies from the text and comprehension of text information. In the empirical part we are investigate the differences between selected pupils and we evaluate what procedures lead to successful work with text. The research is based on the technique Eye Tracking, which is based on the monitoring on individual differences in eye movement. This may be related to different ways of text processing, to comprehension difficulties, etc. The result is to find the typology of strategies used by student when working with text. The article is one of the earliest outcomes of the project IRP 2014 - Investment Development Project to support transformational activities Faculty of Education, OU - eyetracking.

Key words: competences, learning strategies, text comprehension, textbook

ÚVOD

Jednou ze základních formulovaných klíčových kompetencí žáka je kompetence k učení. Žák má být schopen poznat smysl a cíl učení, posoudit vlastní pokrok a určit překážky, které učení brání. Ve školním prostředí informace zprostředkovává nejčastěji učitel. Ten práci žáků s informacemi nejen navozuje, ale má ji dále rozvíjet. Z těchto důvodů by měl dokázat pomoci žákům najít efektivní způsoby, metody a strategie, jimiž budou vlastní učení řídit.

Nedílnou složkou žákova učení je pak prostřednictvím těchto individuálních učebních strategií schopnost žáka vyhledat informace a následně je zpracovávat (třídít, analyzovat,

diskutovat apod.). K tomu, aby mohl s informacemi dále pracovat, je třeba jim řádně porozumět.

Porozumění textu je chápáno jako interpretace, vysvětlení textu pro sebe samého (Gavora, 2008). Při práci s učebnicí hovoříme o porozumění čtenému nebo psanému textu, včetně porozumění obrazu či jinému grafickému prvku. Toto porozumění vyvěrá z předchozí zkušenosti, z dosavadních vědomostí, přičemž se však na něm zároveň podílejí další kognitivní schopnosti a dovednosti.

Tato kapitola si klade za cíl ukázat, jakým způsobem může být žákovo učení podporováno ze strany učitele, pokud přijme fakt, že žáci užívají různé učební strategie, kterými si učivo osvojují a že je třeba učební postupy ve výuce diferencovat. Zároveň chceme připomenout, jak malou měrou své učební postupy při učení se a učení se z textu žáci znají a jak mnohdy neefektivně pracují. K těmto poznámkám nás vedou prvotní zjištění výzkumu, kterým se snažíme odhalit učební strategie žáků, které při práci s textem používají. Konstatujeme, že podpora učitelů je v tomto směru malá. Řada vyučujících sice v hodinách používá aktivizační výukové metody, při nichž jsou rozvíjeny dovednosti práce s textem a jeho interpretace. Setkáváme se i s ukázkovými hodinami, které rozvíjejí kritické myšlení. Na druhé straně transmisivně vedená výuka a početnost tříd k tomuto prostoru nedává. Uvedené možnosti jsou také do jisté míry ovlivněny vyučovacím předmětem, zejména jeho charakterem. A tak se s podporou strategií žákova učení setkáváme spíše v humanitně orientované výuce.

1 UČENÍ SE Z TEXTU

1.1 Pojem strategie učení

Strategiemi učení označujeme postupy, které umožňují získat, zapamatovat si, vybavit si a použít informaci. Jsou to tedy procesy s dynamickým a procesuálním charakterem. Pravdou zůstává, že tento pojem není v odborné literatuře nahlížen jednotně. Někdy jsou strategiemi nazývány veškeré postupy, které k učení žáků vedou, jindy jsou chápány zcela v kontextu řešení konkrétních učebních úloh. Pedagogický slovník definuje strategie učení jako "posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle" (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 230). Jindy jsou strategie učení chápány jako "konkrétní způsoby zvládnutí dané situace, které se lze naučit" (Riding & Cheemah, 1991).

Strategie učení mohou mít charakter obecný a specifický. Obecné postupy jsou nezávislé na předmětu učení, tedy i na vyučovacím předmětu nebo druhu informací. V oborových didaktikách je nejčastěji přihlíženo ke specifickým strategiím, jako například strategie učení se cizímu jazyku, učení se z textu apod. (Vlčková, 2003). Strategie učení jsou také přímé (primární) a nepřímé (podpůrné). Přímé učební strategie usnadňují porozumění, uchování, vybavení a transfer informací. Výsledkem je pak změna v mentální struktuře žáka a získání nových představ o předmětu učení. Nepřímé strategie jsou používány bez ohledu na předmět osvojování, protože bývají generalizované a nadoborové (Oxford, 1990).

1.2 Strategie učení se z textu

S ohledem na cíl výzkumu se však budeme zabývat specifickou oblastí učebních strategií, tzv. strategiemi učení se z textu. Jedná se o záměrné aktivity žáků, na kterých se podílejí zejména kognitivní a motivační procesy. Dříve než žák začne s textem v učebnici pracovat, dostaví se první pocity, emoční rozpoložení, libost nebo nelibost. Tyto afektivní atributy souvisejí úzce s žákovou motivací. Když žák informace v učebnici vyhledává, na počátku jeho učební

činnosti stojí primární impuls, který ho k akci podnítl nebo naopak odradil. Motivací může být uspokojení poznávací potřeby, získání nových poznatků, radost z úspěšného řešení. Na druhou stranu může být motivačním impulsem i snaha vyhnout se negativnímu hodnocení ve škole, prožít úspěch nebo zabránit neúspěchu.

Po počáteční motivaci dochází u učení se z textu k vizuálnímu vnímání textu, tzv. zrakové percepci. Žák prostřednictvím této percepce rozlišuje znaky, písmena a symboly a přisuzuje vnímanému konkrétní významy. V našem výzkumu tvořila tato etapa nejdůležitější moment, který byl i parametricky sledován a zaznamenáván pomocí specifické technologie eyetrackingu. Tato technologie je zaměřena na sledování pohybů lidského oka, takže experimentátor může zaznamenávat a následně analyzovat, s kterými částmi textu bylo pracováno, jak dlouho, v jakých skocích, zda se žák k některým pasážím vracel, které prvky priorizoval apod. Zachycené vizuální postupy pak slouží k preciznímu rozlišování preferovaných učebních strategií žáků a k možnostem ověřování souvislostí těchto strategií s dalšími charakteristikami (typem učebního textu, věkem respondentů, žákovou školní úspěšností atd.).

Současně s vnímáním textu jsou aktivovány paměťové procesy. Nové poznatky buď zapadají do stávající struktury poznatků a doplní ji, nebo rekonstruují. Pokud jsou poznatky vyhodnoceny jako nevýznamné, vyhasínají. Poslední etapou učení z textu bývá porozumění. Porozumění je důležitou lidskou mentální činností. Představuje zachycení významu určité informace a další práci s ní.

Hovoříme-li o porozumění textu, většinou od čtenářů (respondentů) očekáváme samostatnou reprodukci přečteného, práci s informacemi nebo také činnosti založené na kritickém myšlení. Na druhou stranu porozuměním můžeme nazvat i aktivity, které se zakládají pouze na mechanickém čtení. Při učení se z učebního textu lze sledovat různé cíle (Koršňáková & Heldová et al., 2006), které se liší svou kognitivní náročností. V primární rovině se může jednat o prosté vyhledávání informace. Tato je v textu explicitně uvedena a cílem porozumění je pouze danou informaci nalézt. Pokud je text přehledný, strukturovaný, nalezení informace bývá jednoduchou myšlenkovou činností, založenou na znovupoznání.

Vyšší kognitivní cíle jsou založeny na aktivní práci s nalezenou informací. Čtenář ji nejen odhalí a přečte, ale dále modifikuje. Jistou modifikaci představuje vyvozování. Informace není v textu přímo uvedena. Předpokládá se, že vyplyne z obsahu textu, nebo že s ním bezprostředně souvisí. Respondent už přitom nevystačí s povrchovou učební strategií. Informace, které k porozumění potřebuje, musí dávat do vzájemných souvislostí, srovnávat, kombinovat je. Podle náročnosti učební úlohy může vyvozování představovat i vyšší stupeň kognitivního zapojení. Cíl, který lze při práci s textem považovat za nejnáročnější, je kritická analýza a hodnocení. Čtenář zde užívá hlubší učební strategie. Informace primárně vyhledává a dále je kombinuje, musí však spoléhat i na další zdroje, uvádět je do souvislostí a vytvářet novou vlastní kvalitu. Porozumění čtenému a způsob získávání informací z textu jsou tedy nedílnou složkou, která ovlivňuje naplňování kompetence k učení.

Čtení s porozuměním se ve školním prostředí děje nejčastěji na základě učebnice.

2 UČEBNICE JAKO NÁSTROJ PODPORY KOMPETENCE K UČENÍ

2.1 Míra a způsob užívání učebnice

V současných českých školách je nejužívanější textovou pomůckou školní učebnice. Teorie i praxe ukazuje, že výuka žáků se nejen o práci s texty opírá, ale že je na aktivitách s učebními tištěnými materiály přímo založena. Míra, s jakou jsou učebnice ve výuce používány, se

nejčastěji vyjadřuje prostřednictvím dvou časových atributů - délky a frekvence užití (Horsley, 2006). Jelikož lze tyto proměnné úspěšně pozorovat a kvantifikovat, můžeme přinést řadu výzkumných důkazů, že učebnice je v rámci výukové jednotky používána často a dlouho. Například skandinávské výzkumy udávají, že učebnice a další textové zdroje jsou ve výuce používány až 60 % délky trvání vyučovací hodiny (Sigurgeirsson, 1992), přičemž největší závislost na učebních textech byla zjištěna v hodinách angličtiny (97 %) a dále v matematice a společenských vědách (75 %). V jednom z vlastních výzkumů uskutečněných na ostravských základních školách jsme provedli obdobné šetření míry užívání učebnice ve vybraných vyučovacích předmětech a potvrdili jsme, že učebnice byla ve výuce používána ve značné míře. V závislosti na vyučovacím předmětu totiž práce s ní tvořila téměř třetinu celkové délky výuky (Červenková & Sikorová, 2010).

Jiné výzkumy poukazují také na závislost učitele na učebnici. Dle Lashbooka (in Johnsen, 1993) učebnici ve výuce používá až 72 % učitelů. Ze strany vyučujících jsou pak učebnice a další textové pomůcky používány za různým účelem a rozličným způsobem. Výzkumy faktorů, které ovlivňují styly užívání učebnic během výuky, přinášejí rozporuplná zjištění. Například Sosniaková a Stodolsky (1993) popsaly odlišné postupy práce s učebnicemi u stejných učitelů v různých vyučovacích předmětech. Naopak jiné výzkumy toto tvrzení vyvracejí a tvrdí, že právě existuje souvislost mezi stylem užívání učebnice učitelem a vyučovacím předmětem (Laws & Horsley, 1992; Roth et al., 2006; Sikorová, 2007).

Zároveň se ukazuje, že používání učebnic ve výuce učitelem i žákem nejen posiluje rozvoj kompetence k učení a sebevzdělávání, ale že práce s učebnicí je silným socializačním činitelem, který napomáhá kulturnímu přenosu. Učebnice nemůže být vnímána jen jako soubor kognitivních informací, ale rovněž jako systém, který podporuje afektivní rovinu edukace. Prostřednictvím postojů, hodnot a emocí učebnice přináší a přenáší určitou optiku vnímání světa žákem.

2.2 Činnosti žáků a učitelů s učebnicí

Samozřejmě je v tomto bodě na místě ptát se, jakým způsobem žáci učebnici používají, jakými strategiemi pracují, anebo jak vůbec učitelé práci žáků s učebnicemi a jinými textovými materiály rozvíjejí. Výzkum Sikorové (2010) přinesl zajímavá zjištění. Ve čtyřech sledovaných předmětech (matematice, anglickém jazyku, dějepise a výchově k občanství) se ukázalo, že nejčastější činností, kterou učitel při práci s učebnicí ve třídě vyvolává, je sledování učebního textu během výkladu nového učiva (43 % sledovaných hodin), anebo společné čtení výkladového či doplňkového textu, zatímco učitel žáky postupně vyvolává (45 %). Pokud tedy byla v hodině učebnice použita, pak více než v polovině z nich učitel prováděl výklad a žáci postupně po vyvolání hlasitě předčítali text. Z dalších činností, které byly založeny na práci s učebnicí, převládalo hromadné řešení cvičení, příkladů a odpovídání na otázky; popř. pak stejné činnosti prováděné samostatně. Zajímavé bylo, že naopak aktivity, které by rozvíjely hlubší a náročnější kognitivní učební strategie, byly užity marginálně. Naprosto v nejmenší míře byli žáci podporováni v tom, aby v textu samostatně vyhledávali informace, anebo aby na základě přečteného textu diskutovali.

Problémem tedy zůstává, jakými strategiemi žáci postupují, pokud mají pracovat samostatně? Jak může být naplňována kompetence k žákovu učení ve smyslu podpory samostatného učení se z textu?

2.3 Činnosti se strukturními komponenty učebnice

Tradiční školní učebnice mívá ustálenou strukturu. Skládá se z několika strukturních komponentů, tzv. prvků, z nichž každý pomáhá modifikovat její konkrétní funkci. Jak ale prostřednictvím práce s jednotlivými strukturními prvky docílit vyšší efektivity v žákově učení? Jakým způsobem lze podporovat žákovu orientaci a porozumění textu tak, abychom rozvíjeli kompetenci k učení?

V souvislosti se strukturou učebnice se nejčastěji opíráme o pojetí J. Průchy (2002). Průcha rozlišuje tři části, ze kterých se učebnice skládá: aparát prezentace učiva, aparát řídicí učení a aparát orientační. Každý z aparátů je pak tvořen mnoha specifickými komponenty (prvky), které zastupují verbální a obrazovou část. Vychází se přitom z premisy, že textová složka může mít podobu psaného textu, tedy verbálních znaků, ale i podobu obrazu nebo grafického symbolu. Nejvýznamnějšími prvky verbální části bývají v učebnicích demonstrovány výkladový text prostý, shrnutí učiva k tématům, doplňující texty a slovníčky pojmů. Z obrazových komponentů bývají nejčastěji uváděny umělecké a naukové ilustrace nebo fotografie. Ve výzkumu, jehož výsledky budou v dalším oddíle analyzovány, jsme navozovali aktivity respondentů zejména s aparátem prezentace učiva, který zahrnuje celkem 14 komponentů.

Zvláštní pozornost v rámci struktury učebnice budeme na tomto místě věnovat zejména teoretickému konceptu obrazových komponentů. Jedním ze zkoumaných bodů výzkumu totiž bylo, jak žáci dokáží vyvozovat informace právě z těchto strukturních prvků. Řada šetření dokládá, že žáci preferují obrazový materiál, mnohdy na úkor verbálního, a že dokonce v učebnicích by uvítali méně faktických informací a více obrázků. Na druhou stranu zase konstatujeme, že práce s obrazovým materiálem nebývá častá - ve výzkumu (Červenková, 2010) tvořila jen 25 % frekventovaných aktivit, nejčastěji v hodinách dějepisu. Ze všech textových materiálů včetně učebnice se totiž nejvíce a nejdéle pracovalo s výkladovým textem.

Jak již bylo zmíněno, obrazové komponenty jsou na jedné straně z pozice žáků velmi žádané (některá nakladatelství určité učivo prezentují i formou komiksu), na straně druhé je s nimi ve výuce pracováno poměrně zřídka. Obrazový materiál plní v učebnicích různé funkce, přičemž tyto se nepochybně často prolínají (Čáp, Mareš, 2007). Ze základních však lze uvést funkci dekorativní, kdy obrázek nemá jiný účel, než aby zaplnil prázdné místo nebo esteticky doplnil text. Nejčastější funkcí obrazových komponentů bývá funkce reprezentující. Smyslem je podnítit žákovy vizuální představy. Obrázek nejenom že s textem přímo souvisí, ale dokládá a konkretizuje informace nebo vztahy z textové části. Organizující funkcí obrazových prvků je pak uspořádat znalosti a představy žáků. Funkce interpretující souvisí bezprostředně s porozuměním učivu. Usnadňuje utváření představ v těch částech, kde žák nejčastěji chybuje, nebo kde je obvykle přímá textová informace obtížná. Z dalších funkcí bývá uváděna funkce afektivně-motivační. Obrazový komponent má za úkol žáka aktivizovat či jinak podporovat jeho afektivní osobnostní složku. Transformující funkce vede žáky k vybavování si informací z paměti na základě změny způsobu jejich uvažování o tématu. V našem výzkumu jsme využívali obrazové komponenty, které plnily funkci reprezentující a interpretující.

Práce žáků s učebnicí je velmi rozmanitá a závisí na typu vyučovacího předmětu, cíli výuky, učitelově pojetí učiva a učebnice, na individuálních strategických přístupech žáků a v neposlední řadě také na podpoře, s jakou ji učitel žákům zprostředkovává. Pokud hovoříme o jedné ze zásadních žákových kompetencí, kompetenci k učení, je na místě otázka, jakým způsobem žáci s učebnicí pracují? Jsou skutečně rozvíjeny jejich učební postupy a strategie? Které strukturní prvky v učebnicích obsažené žákům v učení napomáhají? Které

komponenty a s jakou efektivitou žáci vlastně preferují a s jakým úspěchem z nich informace vyvodí?

3 EVALUACE UČEBNÍCH STRATEGIÍ ŽÁKŮ

3.1 Výzkumný problém a cíl

Při výzkumu učebních strategií žáků jsme navazovali na výsledky stávajícího šetření, ve kterém jsme se dotazovali žáků na způsob jejich práce s textem. Reflektovali jsme přitom závěry pozorování průběhu výuky více než dvaceti 8. tříd deseti základních škol v Ostravě, kdy bylo konstatováno, že nejčastější činností s učebnicí ve třídě je hromadný výklad nebo diktovaný zápis na základě učebního textu. Samostatná práce s učebnicí byla rozvíjena jen v hodinách dějepisu. Pokud byly zadávány domácí úkoly, při jejichž zpracování se samostatná práce s textem předpokládá, učitelé jen zřídka zadání úlohy komentovali nebo na tabuli rozepisovali. Domácí podpora žáků pak nebyla dostatečná ani ze strany rodičů (Červenková, 2010).

K problematice užívaných žákovských strategií při práci s textem jsme se tedy následně vrátili, neboť jsme chtěli využít možnost pozorovat a analyzovat zvolené žákovy postupy za pomoci nové technologie eyetrackingu. V návaznosti na aktuální rozvoj žákových kompetencí, konkrétně pak kompetence k učení, nás zajímalo, jaké individuální strategie budou žáci při práci s textem volit. Text byl převzat z reálné a používané učebnice dějepisu a obsahoval verbální i obrazové komponenty. Odpovědi na učební úlohy, které experimentátor zadával, bylo možno vyčíst nebo vyvodit z obou typů komponentů.

Hlavním cílem výzkumu bylo na základě sledování očních pohybů pomocí eyetrackingu identifikovat, podrobně popsat a zhodnotit učební strategie, které žáci při individuální práci s textovým materiálem používají. Dílčími cíli pak bylo zjistit preference žáků během sledování učebního pole a odhalit, které strukturní prvky textu žákům pomohou nalézt správnou odpověď. Sledovali jsme rovněž partie, v nichž se objevoval vysoký zájem žáků, nebo na kterých vizuálně ulpívali. Výzkum by měl směřovat k odhalení vzorců užívaných učebních strategií žáků a k vyvození typologie žáků na základě toho, jak s předloženým textem pracují. V této fázi pracujeme kvůli časové náročnosti šetření a také z důvodu neexistujícího paradigmatického rámce v tomto typu výzkumu s malým počtem respondentů. Základnu však budeme postupně rozšiřovat a některé naměřené údaje lze kvantifikovat již nyní.

3.2 Výzkumný design

V této části přiblížíme zvolený výzkumný design. Volili jsme smíšené metodologické postupy, neboť některá data, která jsme mohli díky technice identifikovat, nabízejí kvantitativní zpracování. Na druhou stranu bylo nutno pracovat (zejména v počáteční fázi) s malým počtem respondentů, abychom mohli výzkumné postupy diskutovat a průběžně modifikovat. Součástí šetření byl i krátký polostrukturovaný rozhovor s respondenty, ze kterého lze získat podpůrné nebo ilustrující výpovědi jednotlivých žáků. Také je třeba připomenout, že technika sběru dat není v pedagogickém prostředí příliš využívána a ani výzkumů, které by se problematikou zabývaly, není mnoho. Dalo by se říci, že výběrem několika respondentů jsme spíše zahájili prvotní výzkumnou fázi.

3.2.1 Plán výzkumu

Výzkum jsme rozdělili do několika kroků. V první části bylo nutno vyhledat vhodný učební materiál. Smyslem bylo v učebnici dějepisu najít kapitolu, která by z obsahového hlediska vysvětlovala a procvičovala učivo na dvou stranách. Jen tak byla zajištěna celistvost tématu. Jednalo se nám o materiál, který by zahrnoval verbální i obrazovou část, ale zároveň aby jednotlivé strukturní prvky nepreferoval nebo nevylučoval. Vybraný text byl technikem upraven do elektronické verze. Bylo žádoucí, aby tento elektronicky prezentovaný text co nejvíce odpovídal náhledu reálného textu v tištěné učebnici. Dalším krokem byl stručný návrh struktury rozhovoru s žáky a tvorba záznamových archů pro pozorování i pro dialogy. Následně jsme provedli ve čtyřech víceletých gymnáziích výběr žáků primy a sekundy, přičemž jsme chtěli docílit genderové i prospěchové různorodosti respondentů. Přípravné etapy trvaly od února do dubna 2014, testování respondentů pak probíhalo v období dubna až června téhož roku v laboratoři Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě.

Poslední etapou byla analýza zjištěných dat. Na základě výsledků užití technologie bylo možno sledovat řadu jevů. Celou plochu textového pole (verbálního i obrazového) jsme rozdělili do několika oblastí zájmů. Označili jsme místa, která nesla vzhledem k otázkám jednoznačně výpovědní náboj. Jednalo se o pasáže (textu nebo obrazu), kde respondent našel správné řešení dané učební úlohy. Zároveň byla označena místa, která žádnou nosnou informaci nenesla a bylo tedy zbytečné tyto úseky fixovat. V takto určených oblastech jsme pak sledovali faktor času, který žáci trávili vyhledáváním informace, počet fixací a délku návštěvy těchto pasáží. Také byly sledovány tzv. "heat maps" (ohniskové mapy), které ukazují, která místa žáci dlouho fixovali nebo se k nim opakovaně vraceli. Zvolená technologie také umožňuje zjišťovat počet sakád během žákova čtení, anebo pomocí spojnic sledovat trajektorii očních pohybů (plynulost čtení, směr přechodu od jednoho pole k druhému, vyhledávání informace v konkrétním strukturním prvku apod.).

3.2.2 Metoda výzkumu

Jak již bylo zmíněno výše, výzkumné šetření probíhalo prostřednictvím technologie snímání očních pohybů respondentů eyetrackingovým zařízením (nahrávání bylo zaznamenáno pomocí Tobii TX 300 Eye Tracker). Data byla následně shromážděna a vyhodnocována použitím softwaru Tobii Studio. Pohyby oka zde byly načítány v rozlišení 1920x1080 pixelů při frekvenci 300 Hz. Eye Tracker zachycuje pohyby rohovky ve vzdálenosti 60 cm respondenta od obrazovky s fixací sakády trvající cca 3 milisekundy.

Zvolená kapitola, učební textová pasáž, byla převzata z učebnice *Dějiny 20. století* (Mandelová, Kunstová & Pařízková, 2005), určené pro základní školy a nižší ročníky víceletých gymnázií. Tato učebnice je na ostravských školách běžně používána. Učebnice nabízí široké spektrum strukturních komponentů verbálních i obrazových, je však poměrně složitě členěna. Svou výstavbou evokuje spíše školní encyklopedii. Na druhou stranu učebnice reprezentuje jistý trend ve vývoji učebních textů, kdy právě encyklopedické materiály představují diskursní posun od transmisivně pojímaných učebnic k učebnicím konstruktivistickým.

Z obsahového hlediska jsme vybrali kapitolu z oblasti výtvarného umění (téma "Umění na cestě k surrealismu a k abstrakci"), ve které jsou rozpracovány nové umělecké směry 20. let 20. století. Z verbálních komponentů byly v učebnici exponovány verbální text prostý a slovníček pojmů, z obrazových se jednalo o umělecké ilustrace. Při volbě pasáže jsme dbali na to, aby obrazové komponenty měly samostatnou výpovědní hodnotu, aby tedy adekvátně reprezentovaly a intepretovaly osvojované učivo.

Pro výzkum bylo důležité také podchytit různou kognitivní náročnost úloh. Chtěli jsme se mj. zaměřit na to, jak budou v různé rovině obtížnosti žáci pracovat a zda se způsob práce při učení se z textu bude měnit (příp. zda se bude měnit preference strukturního komponentu, ze kterého žáci odpověď vyvodí). Vzhledem ke kritériu různé kognitivní náročnosti úloh tak byli žáci nuceni pracovat na úrovni reprodukce, ale i na úrovni jednoduchých a složitých myšlenkových operací. Při zjišťování způsobů žákova učení z textu jsme pak navrhli několik otázek. Na základě vzájemné diskuse jsme nakonec ponechali čtyři klíčové učební úlohy, které byly z velké míry identické (obsahem nebo i formulací) s úlohami z užití učebnice dějepisu. Výběr a kognitivní náročnost otázek jsme jen případně modifikovali s ohledem na věk a dosavadní znalosti respondentů.

Jedním z klíčových prvků testování vizuální gramotnosti spočívá v tom, zda (a jak dlouho) se při hledání odpovědi na otázku subjekt bude dívat na obrázky nebo na text, případně na obojí. Depistované úlohy byly proto voleny tak, aby nepředurčovali preferenci verbálního textového nebo obrazového pole. Respondenti tak mohli z obou částí získat relevantní informaci. Obě oblasti (část verbální a vizuální gramotnosti) byly zkoumány ve vzájemných souvislostech.

3.2.3 Výzkumný vzorek

Testovanými subjekty byli žáci nižších ročníků víceletých gymnázií. Jako počáteční vzorek jsme vybrali žáky primy a sekundy (tři chlapce a dvě děvčata) ze čtyř ostravských škol. Obě dívky a jeden chlapec jsou studenti s výbornými školními výsledky a s prospěchem do 1,5. Další dva chlapci patří mezi žáky průměrné s prospěchem do 2,5.

Respondenti pracovali individuálně pod vedením experimentátora. Postup, jakým měli odpovědi na otázky vyhledávat, nebyl experimentátorem určen. Žáci byli zcela odkázáni na vlastní učební strategie, které jim umožnily vyhledat nebo vyvozovat informace přímo z exponovaného učební textu. Volené strategie byly signifikovány trajektorií očních pohybů. Při práci s textem byl zachován princip novosti, neboť se žáci s učivem dosud nesetkali. Během testování měli respondenti stále k dispozici texty i otázky, abychom mohli sledovat, kde v textu hledají a ověřují možné odpovědi na otázky. Dílčím cílem samozřejmě bylo i sledování preferencí textového či obrazového pole a míra, s jakou se o jednotlivé strukturní komponenty textu opírají.

3.2.4 Analýza učebních úloh

Úlohy, které byly zvoleny, měly zastupovat tyto ústřední domény: oblast reprodukce, oblast jednoduchých a složitých myšlenkových operací. Námi vytvořené úlohy refletovaly původní autorské otázky k textu, byly však korigovány za účelem nalezení informace v obou strukturálních částech (verbální i vizuální). Různá kognitivní náročnost úloh byla volena záměrně. Zajímá nás totiž také, zda existuje souvislost mezi preferencí strukturních komponentů učebnice a obtížností úlohy. Celkem byly respondentům předloženy čtyři učební úlohy. V této kapitole předkládáme výsledky prvních dvou.

První kladená otázka mapovala základní orientaci v textu a směřovala k ústřednímu tématu exponované stránky. Respondenti mohli čerpat z verbálního i obrazového pole, neboť v obou našli správnou odpověď. Tato úloha ověřovala korektnost reprodukce přečteného nebo vyhledaného v popisících k vizuální části textu. Druhá úloha představovala náročnou složitou myšlenkovou operaci. Na základě indicií ve verbálním nebo vizuálním poli bylo nutno dedukovat další informaci. Skládáním, porovnáváním a kombinováním faktů byly zapojeny náročné logické operace respondentů.

Otázka 1: Jaké nové směry výtvarného umění vznikly ve 20. letech 20. století?

Správné řešení (surrealismus a abstraktní umění) vyžadovalo reprodukci textu nebo popisu u obrázků, tedy úroveň jednoduché myšlenkové operace.

Otázka 2: Z čeho čerpali inspiraci René Magritte nebo Josef Šíma?

Správné řešení (byli surrealisté, tudíž ze snů, fantazie, náhody) vyžadovalo zejména dedukci (žáci museli nejprve přiřadit umělce Šímu a Magritta k surrealismu, poté najít v textu nebo obrazovém poli informaci o surrealistech).

3.3 Výsledky a prvotní zjištění

V Tab.1 jsou pro přehlednost vypsány časy řešení jednotlivých úloh u jednotlivých žáků. Je zřejmé, že se časy řešení dosti výrazně lišily. Za zajímavé lze považovat i to, že délka práce s úlohou nesouvisela se studijními výsledky žáků. Z tabulky můžeme odhalit také skutečnost, že ne vždy se při náročnějším úkolu nutně zvýšila doba, po kterou žáci úlohu řešili.

Tabulka 1 Čas řešení jednotlivých úloh žáky ve vteřinách

	Otázka 1	Otázka 2	Celkem
Chlapec O. - nadprům. škol. výsledky	288	191	479
Dívka E. - nadprům. škol. výsledky	139	76	215
Dívka Z. - nadprům. škol. výsledky	41	215	256
Chlapec J. - podprům. škol. výsledky	68	224	272
Chlapec V. - podprům. škol. výsledky	75	69	144

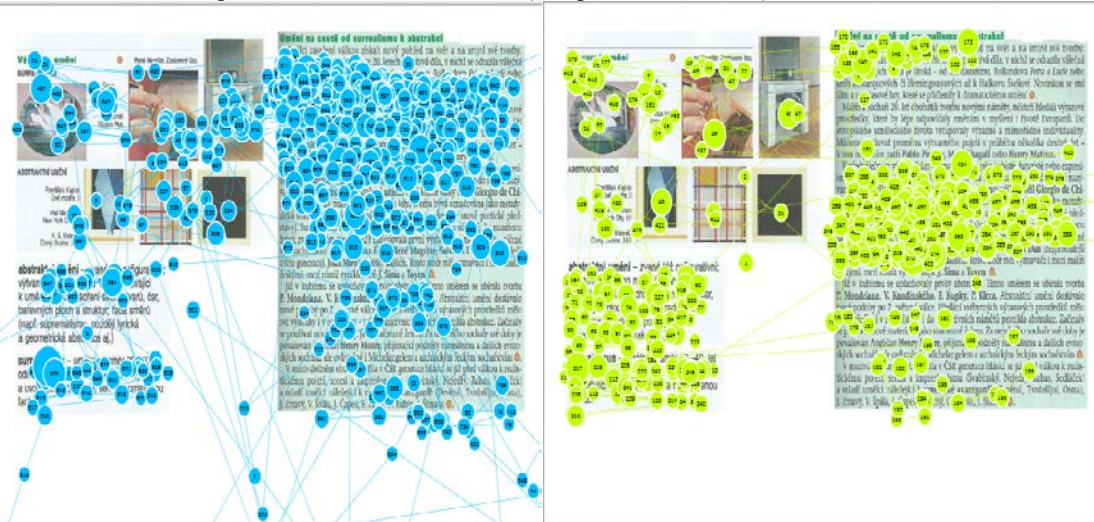
Z Tab.1 vyplývá, že u první úlohy se žáci podle způsobu hledání a zpracování informací diferencovali do dvou dosti odlišných skupin. Nazvali jsme je:

1. *Čtenáři*. Označením rozumíme ty, kteří velmi podrobně a dlouho četli text dříve, než na otázku odpověděli. Tito žáci se hůře vyrovnali s tím, že informace byla navzdory jednoduché kognitivní úrovni skryta v přílišné strukturovanosti a datové nepřehlednosti předloženého podkladového materiálu. Tito žáci si chtěli být jistí odpovědí a opakovaně se v textu ujišťovali o správnosti svého úsudku.

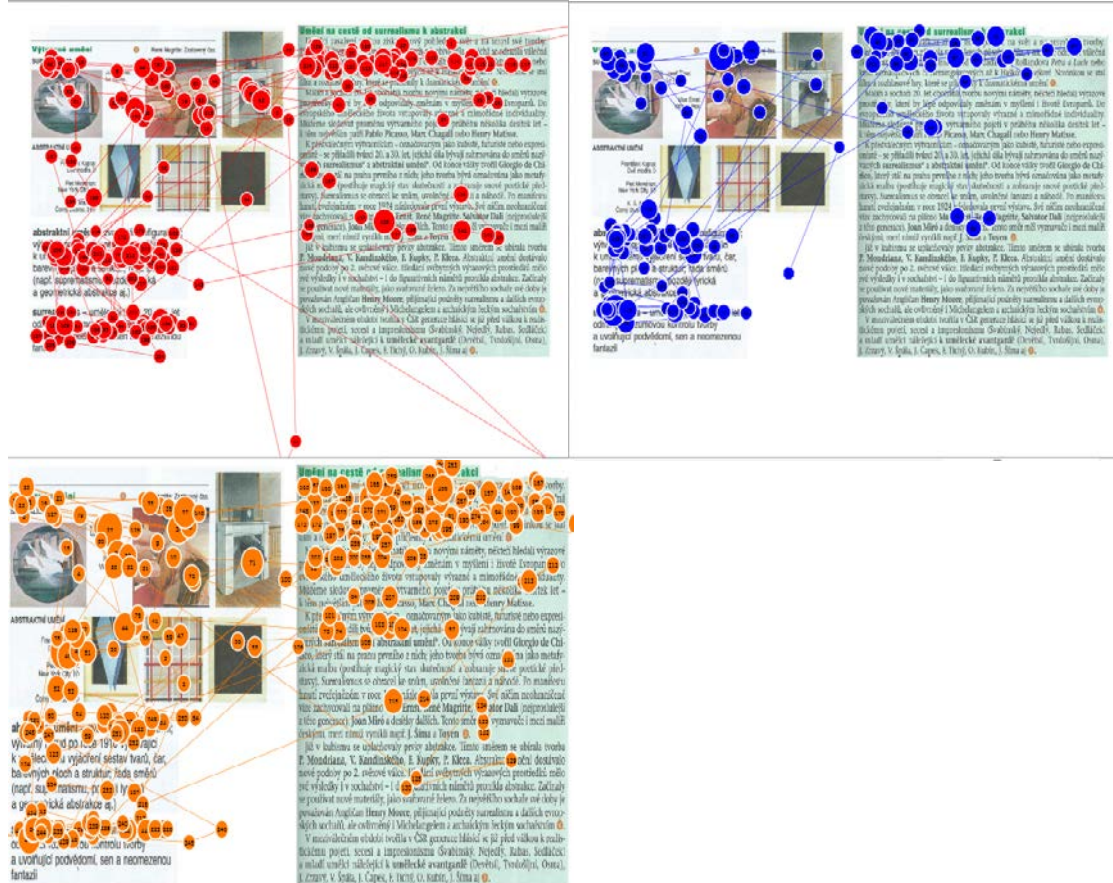
2. *Skeneri*. Tito žáci naopak poměrně efektivně procházeli obrazové informace, popisky k obrázkům a text se stejnou mírou zastoupení. Z textu si vybírali vždy sémantické jádro (podstatnou informaci), které byli schopni porovnat, rozšířit a validovat z obrazové části a z popisků.

Obrázky 1 a 2 ukazují, jak zpracovávali text žáci první a druhé skupiny. Je otázkou, zda podrobnější čtení u žáků *čtenářů*, a tedy lepší poznání a porozumění textu, jim umožní rychlejší řešení následujících úloh.

Obr. 1 Žáci, kteří velmi podrobně a dlouho četli text (chlapec O. a dívka E.).



Obr. 2 Žáci, kteří z textu vybírali jen podstatné informace a opakovaně je porovnávali s obsahem obrázku a popisků (dívka Z., chlapec J. a chlapec V.).



Jak jsme vysvětlili v kap. 3.2, textový materiál jsme rozdělili na konkrétní oblasti zájmu (Areas of Interest) podle toho, kde se nacházely relevantní informace pro řešení úloh. Z Tab.2 plyne, že žáci trávili pohledem na oblasti, kde se nenachází relevantní informace, 65 až 89 % celkového času. Všichni žáci poměrně dlouze sledovali relevantní obrazovou informaci. Žáci

čtenáři věnovali značný čas také relevantní textové informaci. Velmi efektivně jednal chlapec V., který vhodně kombinoval pozorování adekvátních obrazových a textových informací.

Tabulka 2 Počet fixací a doba návštěvy u obrazové a verbální části s informacemi pro správné řešení první úlohy a u části bez informací.

	Počet fixací						Doba návštěvy					
	bez info [n]	bez info [%]	Obr. [n]	Obr. [%]	Verb [n]	Verb [%]	bez info [sec]	bez info [%]	Obr. [sec]	Obr. [%]	Verb [sec]	Verb [%]
chlapec O.	892	88,67	71	7,06	43	4,27	264	89,70	19	6,45	11	3,84
dívka E.	456	71,25	146	22,81	38	5,94	137	71,96	43	22,62	10	5,4
chlapec V.	271	76,34	68	19,15	16	4,51	74	78,95	15	16,37	4	4,68
chlapec J.	214	66,67	107	33,33	0	0,00	62	69,17	27	30,83	0	0,00
dívka Z.	133	65,52	68	33,50	2	0,99	41	65,96	21	33,15	1	0,89

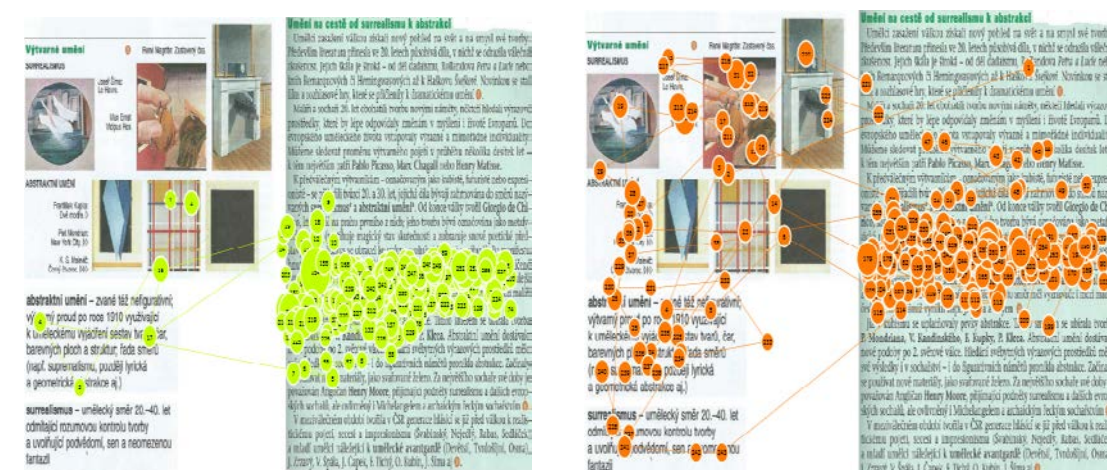
pozn. bez info=oblast zájmu, která nenesou potřebnou informaci; obr.=obrazová část s informací; verb.=verbální část textová s informací

Druhá zadaná úloha byla bezpochyby náročnější. Respondenti museli potřebnou informaci vyvozovat a tudíž uplatňovat složitější myšlenkové operace. Na základě řešení této druhé učební úlohy jsme žáky rozdělili opět do dvou skupin:

1. *Efektivní skeneři.* Tito žáci, než odpověděli na otázku, zpracovávali jen tu část textu, ve které byla potřebná informace pro správnou odpověď (viz Obr.3). Byli také podstatně rychlejší při nalezení správné odpovědi (viz Tab.1).

Respondenti, kteří dokázali depistovat podstatné informace z verbálního pole, strávili velmi málo času v obrazové části podkladového materiálu. Ukazuje se, že se již k obrazovým komponentům neobraceli, aby se utvrdili ve správnosti porozumění. Zajímavé je to zejména proto, že pokud při řešení předchází úlohy čerpali i z obrazových prvků, svou pozornost obraceli také do souvislého textu, přičemž prováděli komparaci a vyhodnocení své odpovědi.

Obr. 3 Žáci, kteří z textu velmi efektivně vybírali jen podstatné informace (dívka E. a chlapec V.).

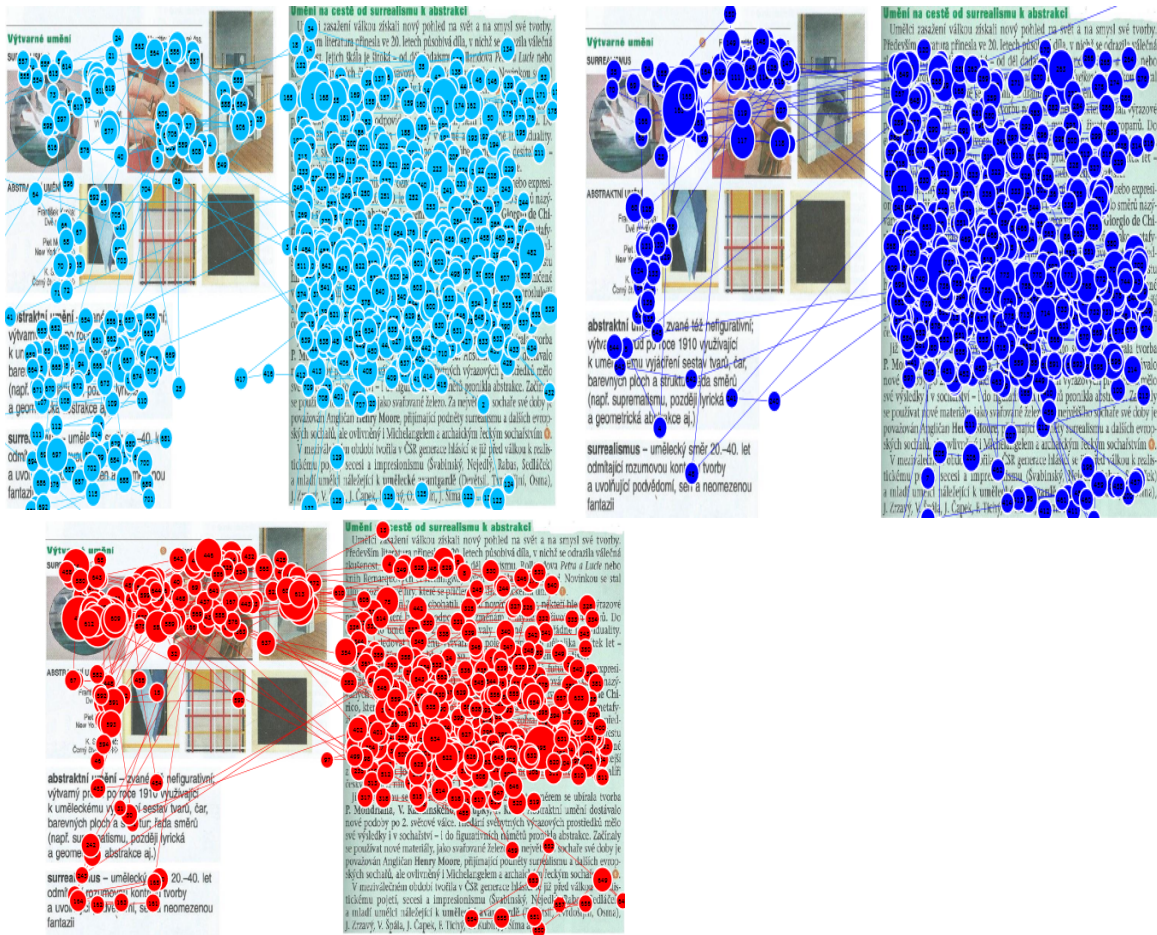


2. *Čtenáři,* kteří zpracovávali pro správnou odpověď mnohem větší část textu.

Z Obr.4 je patrné, že někteří žáci trávili hledáním odpovědi příliš času. Přitom zpracovávali velkou šíři textu, než byli schopni správně odpovědět. Tito žáci také věnovali značnou

pozornost obrazové části podkladu. Trajektorie očních pohybů a počet sakád potvrzuje, že žáci četli souvislý text a obsahu příliš neporozuměli. Snažili se proto nalézt oporu v obrazových blocích. Informace srovnávali, ale opět se vraceli k textu jakožto k autoritě.

Obr. 4 Žáci, kteří zpracovávali velkou šíři textu, než byli schopni správně odpovědět (chlapec O., chlapec J. a dívka Z.).



Tabulka 3 Počet fixací a doba návštěvy u obrazové a verbální části s informacemi pro správné řešení druhé úlohy a u části bez informací.

	Počet fixací						Doba návštěvy					
	bez info [n]	bez info [%]	Obr. [n]	Obr. [%]	Verb. [n]	Verb. [%]	bez info [sec]	bez info [%]	Obr. [sec]	Obr. [%]	Verb. [sec]	Verb. [%]
dívka E.	257	56,5	0	0,0	198	43,5	76	56	0,0	0	60	44,1
chlapec O.	698	74,7	63	6,7	174	18,6	188	74	16,3	6	48	19,1
chlapec V.	264	65,4	10	2,5	130	32,2	70	67	1,9	2	33	31,4
chlapec J.	771	69,0	22	2,0	324	29,0	223	70	4,7	1	93	28,9
dívka Z.	657	66,9	103	10,5	222	22,6	216	65	45,5	14	69	20,9

Následující Tab.3 ukazuje, jak žáci ulpívali pohledem na oblasti s relevantní nebo absentující informací. Zároveň můžeme vyhledat, jakým poměrem respondenti využívali verbální nebo obrazové komponenty pro nalezení správné odpovědi.

Z Tab.3 vyplynulo, že žáci trávili pohledem na oblasti, kde se nenachází relevantní informace 56 až 74 % celkového času. Všichni žáci (s výjimkou dívky Z.) téměř nesledovali relevantní obrazovou informaci. Žáci čtenáři věnovali značný čas také relevantní textové informaci. Neefektivněji jednali dívka E. a chlapec V. (oba s výborným prospěchem), kteří sledovali téměř výhradně adekvátní textové informace (viz obr. 3). Chlapec V. vhodně doplňoval své hledání správné odpovědi sledováním odpovídajících obrazových informací.

4 DISKUSE A SHRNU TÍ

Při práci s verbálním a obrazovým polem užívali žáci individuální strategie, pomocí nichž se v textu orientovali a odpovědi vyhledávali. Design smíšeného výzkumu nám přinesl velmi precizní fakta o měřitelných hodnotách, jakými jsou délka sledování určitého pole textu, počet sakád nebo frekvence návštěv oblastí s relevantní informací. Pomocí zvolené technologie jsme přesně zaznamenali trajektorii očních pohybů i ohniska zájmu žáků. Zároveň jsme však z kvalitativního hlediska zachytili detailní poznatky o tom, jak respondenti textový materiál sledovali, jakou měrou ulpívali na jednotlivých strukturních prvcích, které z komponentů využívali a do jaké míry byly jejich odpovědi správné. Směsici těchto údajů považujeme za efektivní s ohledem na cíl výzkumu i další bádání.

Díky výzkumu jsme již v první etapě odhalili a zhodnotili dva základní přístupy žáků při práci s textem. Nazvali jsme je podrobné čtení a efektivní skenování. V takto malém vzorku respondentů prozatím nemůžeme konstatovat souvislosti mezi užitým přístupem žáka k vyhledávání v textovém materiálu a jeho schopností zaměřit se na relevantní informaci ve smyslu pozornosti při čtení. Z výzkumu však vyplynuly některé zajímavé skutečnosti, které budou následně rozpracovány.

Ze zjištěného dále diskutujeme následující. Někteří žáci při podrobném čtení rigidně ulpívali zejména na verbálních polích v textu. Činili tak i přesto, že obsahově pasáž nesouhlasila s položenou otázkou. Jistá mechaničnost, se kterou při práci s textem pracovali, poukazovala na nedostatek porozumění a zřejmě vyplývá z naučených čtenářských stereotypů. Zajímavostí bylo, že takový přístup preferovali žáci i u otázek, které reprezentovaly nižší kognitivní úroveň, např. pouhé vyhledání informace nebo její reprodukci.

Jestliže máme zhodnotit strategii, která by efektivně pomáhala najít a interpretovat informace, zjistili jsme, že neúčinněji práce s textem nastává pomocí "skenování" textu. Naopak mechanické pročítání odstavců bez předchozí snahy o základní orientaci v něm mělo za následek prodloužení doby, po kterou žáci s textem pracovali. Efektivní skeneři našli informaci rychleji. Zajímavé je, že tito žáci primárně hledali ve verbálních textových polích, ne až tak často v obrazových komponentech.

Při sledování času, po který žáci jednotlivé úlohy řešili, z výzkumu vyplynulo, že téměř všichni kupodivu nejkratší dobu vyhledávali odpověď na kognitivně nejnáročnější otázku. Ukazuje se tudíž, že důležitým momentem při čtení textu je prvotní orientace v něm. Rozvíjení žákova učení se z textových materiálů a celkově kompetence k učení tak zasluhuje velkou pozornost a podporu žáků ze strany učitele ve výuce i mimo ni. Za důležitý proces při čtení nových informací proto jistě budeme považovat prvotní obecné seznámení se s textem, a to obsahově i strukturálně. Argumentem je i skutečnost, že už při první otázce, která nepředstavovala vysokou kognitivní náročnost, se i nadprůměrní žáci rovnou uchýlovali k mechanickému rigidnímu čtení, přičemž většina respondentů nepřečetla ani nadpis.

Na porozumění textu a zejména na řešení zadaných úloh se velkou měrou podílejí další podmínky, především z oblasti exekutivních funkcí. Tyto budou předmětem dalšího zkoumání ve vztahu k žákovu učení se z textu. Kromě exekutivních funkcí pak ještě vyvozujeme, že do učebních strategií žáků zasahují i osobnostní charakteristiky (tenze, nejistota, temperament

nebo obava ze selhání), které nekorespondují se školní úspěšností. Vyvozujeme tak na základě zjištění, že potřebu opory ve verbální a zároveň vizuální části pocítovali i respondenti s nadprůměrnými školními výsledky.

Dále se ukázalo, že ačkoliv mnozí žáci žádají četnost a rozmanitost obrazových komponentů v učebnicích, ne vždy s nimi umí efektivně pracovat. To přikládáme skutečnosti, že s obrazovým materiálem se v hodinách pracuje málo, nejméně ze všech strukturních prvků v učebnicích (kap. 2.3).

Také poukazujeme na nutnost promyšlené symbiózy verbálních a obrazových komponentů v učebnicích. Vzájemně by měly tyto partie spolu souviset a být kohezí. Nelze spoléhat na to, že obrazový materiál je natolik nosný, aby informaci mohl přinášet jako jediný zdroj. Pokud by měl obrazový materiál silnou výpovědní hodnotu, na základě výzkumu usuzujeme, že i tak se žáci budou obracet do verbálního textového pole kvůli ověření informace.

Hodnocením žakových strategií učení při práci s textem jsme dospěli k závěru, že podpora žakova učení je v této oblasti nedostatečná. Řada žáků postupuje intuitivně a rigidně i přesto, že při vyhledávání informací nedosahují efektivních výsledků.

ZÁVĚR

Jaké závěry vyplývají z provedeného výzkumu? Jak lze komentovat podporu rozvoje kompetence k učení u žáků? Je zřejmé, že popsaná studie je teprve pilotním krokem k ověřování, které faktory ovlivňují žakovo učení se z textu a co podmiňuje jeho užité strategie při hledání relevantních informací.

Pokud rozdělíme studovaný text na určité oddíly s nosnou informací a naopak s místy, kde informace není k nalezení, je překvapivé, že i žáci s velmi dobrými studijními výsledky mnohdy ulpívají v oblastech, které jsou poznatkově bezcenné. Ukazuje se tak, že dovednost pracovat konkrétními postupy, vybírat důležité informace z textu, závisí na zcela jiných faktorech, než je školní úspěšnost žáka. V dalším výzkumu tak jistě budeme zkoumat vliv zejména psychologických a neurologických faktorů, které se na učení žáků z textu podílejí. Takovými atributy by mohly být kupř. exekutivní funkce (pozornost, operační paměť, motorické plánování, práce s chybou, rozhodování aj.).

Z výzkumu vplynuly i další okolnosti, jak pozměnit a zejména dotvořit výzkumný design. Smíšená metodika se ukázala jako vhodná. Kombinace naměřených dat, získaných eyetrackingovou technologií, a kvalitativně vedené analýzy trajektorie očních pohybů v zónách žakova zájmu poskytují efektivní možnost jak popisovat strategii učení žáků s textovými materiály.

Podněty, které z výzkumu vzešly, budou dále rozpracovány. Předpokládáme, že budeme směřovat k nalezení souvislostí mezi exekutivními funkcemi (zejména pozorností ve smyslu zaměření se na podstatné vztahy). Za tím účelem hodláme využít komplementární psychodiagnostický test. Dále bude výzkum rozšířen o polostrukturované rozhovory s žáky, které mohou odhalit další zákonitosti v jejich učení se a učení se z textu. Také bude v rámci rozhovorů zjišťováno, jakým způsobem může být vedena podpora žakova učení ze strany učitelů nebo rodičů tak, aby byla příslušná klíčová kompetence rozvíjena.

LITERATURA

- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Červenková, I. (2010). *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Gavora, P. (Eds.). (2008). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma.
- Horsley, M., & Walker, R. (2006). Video Based Classroom Observation Systems for Examining the Use and Role of Textbooks and Teaching Materials in Learning. In Bruillard, É. et al. *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* 8th International Conference on Learning and Educational Media. Caen: IUFM, s. 263-268.
- Johnsen, E., B. (1993). *Textbook in the Kaleidoscope. (A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts)*. Oslo: Scandinavian Univerzity Press.
- Koršňáková, P., & Heldová, D. (Eds.). (2006). *Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov v štúdiu PISA 2003*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Laws, K., & Horsley, M. (1992). Educational Equity? Textbooks in NSW Government and non-Government in Schools. *Curriculum perspectives*, Vol. 13, No. 3, p. 7-17.
- Mandelová, H., Kunstová, E., & Pařízková, I. (2005). *Dějiny 20. století*. Liberec: Dialog.
- Oxford, R., L. (1990). *Language learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Průcha, J. (2002). Učebnice: edukace zprostředkovaná médiem. In PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. 2. vydání. Praha: Portál, s. 269-306.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Riding, R., & Cheemah, I. (1991). Cognitive styles – an overview and integration. *Educational Psychology*, vol. 11, no. 3 a 4, pp. 193-215.
- Roth, K. J. et al. (2007). Teaching Science in Five Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study. In *Statistical Analysis Report* [on line]. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, Dostupné z <http://www.uiv.cz/clanek/429/722>
- Sigurgeirsson, I. (1992). *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*. Sussex: University of Sussex.
- Sikorová, Z. (2010). *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Sikorová, Z., & Červenková, I. (2007). Užívání učebnic a jiných textových materiálů ve výuce na ZŠ a gymnáziu. In *XV. Konference ČAPV*. České Budějovice : PdF JU.
- Sosniak, L., & Stodolsky, S. (1993). Teachers and Textbooks: Materials Use in 4th-Grade Classrooms. *Elem. School Journal*, Vol. 93, No. 3, pp. 249-75.
- Vlčková, K. (2003). *Nepřímé strategie učení cizímu jazyku (disertační práce)*. Brno: FF MU, Ústav pedagogických věd.

KONTAKT

Mgr. Iva Červenková, Ph.D.

Katedra pedagogiky a andragogiky
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
Fr. Šrámka 3, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory
tel.: 597 092 717
e-mail: iva.cervenkova@osu.cz

Doc. RNDr. Martin Malčík, Ph.D.

Katedra učitelství odborných předmětů
Vysoká škola báňská, Technická univerzita Ostrava
17. listopadu 15/2172, 708 33 Ostrava - Poruba
e-mail: martin.malcik@vsb.cz

5 DIGITAL TECHNOLOGIES AS TOOL IN THE EVALUATIONS PROCESSES

Dušan Kostrub, Eva Severini, Katarína Mahrer-Milovčíková

Abstract: The purpose of this chapter is to investigate the use of digital technologies to achieve learning goals by the children themselves and to evaluate the quality of competencies and autonomy of children using digital technologies. Children learn, obtain new experiences, and gain knowledge every day. The growing presence of digital technology in their lives presents new challenges and opportunities. Since we can't avoid exposure to digital technologies in a child's daily life, we need to embrace the huge potential of digital technologies to enhance learning and teaching methods and ultimately benefit a child's comprehensive development. The term digital technologies, in the context of learning, is understood as resources, tools, and processes that are used for learning and teaching, communication, collaboration, presentation, production, etc., and for the comprehensive development of the child in the learning process. Our research was conducted in natural didactic context using digital technologies. Researchers used a diagnosis based on the evidence. The object of our research is action of children. The subjects of our research are children in early childhood.

Research objectives – this study has three components:

- A: Investigate the use of digital technologies to achieve learning goals by the children themselves.
- B: Create a comprehensive research record based on the context in which children used digital technologies.
- C: Evaluate the quality of competencies and autonomy of children using digital technologies.
- D: Give the image of this diagnostic process.

Keywords: digital technologies, didactic context, qualitative methodology, teacher as a researcher, learning and teaching process, child's autonomy, child's competencies.

1 PROCESSING OF CURRICULUM THEMES AND QUALITATIVE METHODOLOGY



The best way for the teacher to understand the trajectory of the child's/children's development and how to gear this development (proximal and potential level) is to diagnose the development by systematic observations. Variety of learning-teaching activities serve the purpose to observe what the child already knows and what the child can achieve in the learning and teaching process. Initial diagnostics, ongoing diagnostics, and final diagnostics enable the teacher and child/children to realize what was acquired and what needs to be acquired in relation to objectives. The focus on a contradiction between these poles represents, for the teacher, a space for creating didactic models of learning and teaching process, and its specific profile which will be implemented together with the children. Inductive (J. Piaget) and participatory (L. S. Vygotsky) learning

and teaching processes are, in this study, understood as complementary because, thanks to both of them, we can focus on individual/self determined learning (individually constructed process) as well as on socio-cultural determined learning (socially constructed process). In our study we will present several occasions of acquired didactic experience with learning and teaching design in which the child/children were actively exposed to different didactic uses of available resources, especially digital technology. Children meaningfully (for benefit of their own learning process) used digital technologies and, through the use of digital technologies, processed curriculum content presented in curriculum themes. Obviously, children use digital technology under teacher supervision and safety precautions, but the concept of using digital technologies for curriculum purposes is under the children's control and competencies. The teacher is an advisor/a counselor – consultant, coordinator and facilitator that guides learning and teaching activities. Actors, thinkers, social architects, explorers and presenters of what is discovered are children. It is thus useful to orient the learning and teaching process of young children this way because the children always find a lot of themes which were previously unnoticed and therefore provide new inspiration not only for reflection and action, but also for discussion among peers and educators, about the children's discoveries in relation to the school curriculum themes. Children decide together on how they use digital technology while they process curriculum themes (application of the principles of democratic class management). The teacher writes the suggestions provided by children in a visible place, because they will serve as an external mediator and as feedback for the final thematic recapitulation (didactically determined interiorizing). In our project, we have also focused on the evaluation of constructed knowledge and emerging competencies of the child/children while they use these digital technologies in their autonomous and collaborative activities. We are concerned with capturing and understanding not only what they already know and what they can do, but we also look to answer the question of how and why they act/ behave in certain situations or otherwise. We are looking for socio-cultural links between cultural and discursive practices carried out by adults and children; specifically, whether and why their behavior approximates that of adults, or differs from the behavior of adults in the same cultural and discursive practices that are obviously didactically adapted on the level of the child/children. We focus on the thinking of the child/children and his/their reasoning, and on the communication that is led by children themselves.

For this purpose we use a qualitative methodology, and the main approaches are inductive and socio-critical investigation of reality. Qualitative methodology provides the results of investigations related to the meaning(s), finding regularities, patterns, explications, possible configurations, and causal and intentional influences (J. Gil Flores, 1994). M. L. Smith (1987) provides basic definitions of qualitative research criteria, which are:

- It is an empirical process (this is not pure speculation, interpretation or reflection of a researcher).
- It studies quality or qualitative entity and seeks to understand them in the specific context. It focuses on the meanings, descriptions and definitions, putting them into context. Therefore:
- Trying to know subjective processes (Qualitative research attempts to be in line with the meaning of actions from the perspective of investigated subjects, F. Erickson, 1982).
- It shows great sensitivity to the investigated context:
 - The data are interpreted from the investigated context, without generalizations.
 - It studies the form in which processes are developed in certain contexts.

- It refers to what he wants to study together with contexts that influence the phenomenon.
- When studying the acts/events in their scene, it understands the act/events as a complex that can not be considered as uniformed, selective, or stripped of its context.
- The method is not supposed to guarantee the truth, but should be applied creatively, tailored to each situation; referring the diversity of applied techniques and strategies.

We began our research by collecting data through systematic and participatory observations, in which we used digital technology. An interesting feature of our research is the two-fold use of digital technology, it includes us (researchers, teachers) and children (as noted above). Recording sessions were made, some which the children filmed themselves, when they were processing the curriculum theme and also other recordings were produced that captured the actions of the children during their processing of the curriculum theme (those serve us as proof). All video and audio recordings are stored digitally in the form of e-portfolios and are available for the children to use themselves (subjects of our research), and for us teachers-researchers. This allows the subjects of the research themselves to interpret their intentions, reflections, deeds/actions, events, discussions (retrospectively) etc., which they applied in their proceedings. Also, as there is video capturing the specific actions of the child/children in the corresponding context, the child/children can interpret themselves in the role they took while they were processing the curriculum theme. Here we observe how and through what the child conceptualizes himself, how and through what the child conceptualizes his knowledge, competencies, autonomy, and collaboration with other children (or adults); how the child conceptualizes himself in the dimension of who I am, what I can/know and which situation I can handle – furthermore I am and I am becoming more competent. As shown, the interest of our research is the perspective of a subject. It is definitely not about how we see the subject (as teachers, as researchers). Additionally, we are not interested in a sort of leveling or comparing subjects of the research with each other. Consciously developing knowledge of the subject and emerging competencies allows us to discover categories and theoretical intentions. We follow the intent to discover a theory that comes from obtained data. By studying and analyzing similar and different phenomena we consistently develop explicative theory. We focus on the discovery of constructs and intentions based on databases or sources of evidence (systematic, participatory observation, interviews etc.). Important for us, are the categories that emerge from the observed actions of the child/children. A link between observation and the description of the child's/children's actions provides an opportunity for mental abstraction (creative mental activity), in which the unit of analysis is derived (emerges) from observation and descriptions of actions. Through the chosen strategy we find in the analyzed texts, meanings assigned by subjects (subjective meanings). Acquisition of evidence and analyzing via the chosen strategy leads to reconstructing specific categories, which subjects of research use for conceptualization of their learning experience and their concepts.

2 DIGITAL TECHNOLOGIES

Digital technologies are systems that must have the following qualities: a) interactivity; b) mobility; c) convertibility; d) connectivity; e) ubiquity (full democratization of information); f) globalization (information without borders and differences); g) globality (A. Colom Cañelas, 1994).

Currently, the concept of digital technology involves computing and communication resources that support different ways of teaching (learning and teaching) and other activities

in the field of education. They are technologies that relate to the collection, recording, storage, processing and exchange of information. More specifically, they include information and communication technologies, as well as technologies that are interactive in nature (J. Pekárová, 2009).

Today, digital technologies have become a part of life for the individual and society. Digital technologies (abbreviated DT³⁶) – in the context of education – are set of resources, tools, environments and processes that are used for learning and teaching, communication, collaboration, presentation, production etc. DT used for the comprehensive development of the child in the learning and teaching process. In today's digital age, digital technology is a supportive system, in which the learning and teaching process is realized. In order to effectively use digital technologies in education, the basic goal is to provide quality education and the availability of digital technologies in schools for teaching professionals and for developing digital literacy in the educational process. Equally important is the incorporation of didactic use of digital technologies in the learning and teaching process because its use is not confined to one particular area of development of the individual. It is needed in the didactic practice to responsibly, systematically, and consistently use digital technologies with a goal to expand information and develop competencies of educators and learner subjects, which also helps teaching professionals to reduce the negative impact of media and multimedia on the child/student (H. Anđelković, 2008). Around the world, digital technologies represent an important and necessary part of the learning and teaching process of educators and learner subjects. It is characterized that the child/student is learning globally and every day takes on new experiences, knowledge, values and attitudes, including those acquired through digital technologies that could assist in their development. Therefore, we include the digital competence and information competence into competencies which need to start developing already in children during pre-primary education and continued through their development during primary and secondary education. Children in today's global society are exposed to the development and use of digital technologies early in life (family environment), and later partly also in school, which suggest that digital technologies are associated with the development of information and digital competence. Kikušová S. (2007) divides competencies on the basis that each competence has its cognitive and conative component. Both of these components bind to a particular created mental structure (conceptual map, concept, scheme), which presents interiorization of the content of a socio-cultural environment. Also, content/curriculum/themes in pre-primary education are linked to socio-cultural systems and sub-systems.

This means that we view the competence as an entity – a conceptual map presenting in the actions of individuals, rather than the parts which are connected together. The concept of competence means: the subject is capable – competent, if he is able to successfully navigate a variety of different situations in synergy with the use of his own cognitive structures, binding

³⁶ Digital technologies as resources and/or aids in learning and teaching process, such as: Computer (PC); computer games; training programs – called educational packages and their contents: a) closed-cycle, b) open cycle), such as.: CD – I'm starting to learn, CD – ROM – Save the Planet Earth, CD – ROM – Rescue animals, CD – Circus Šaša Tomáša CD – Tangram CD – Cheerful ladybug, PC Tangram PC, PC Bee Bot; digital (programmable) toys, such as.: Bee Bot, Constructa-Bot, pads for Bee-Bootu and BAGRU-Constructa, digital toys for role-playing games, such as.: digital cash register, musical instruments for children and others; QOMO interactive whiteboard with interactive program FLOW with accessories; ActivBoard interactive whiteboard with program Activprimary and ActivInspire with accessories; multifunctional equipment; projector; softwares for learning; wireless tablet RF QIT30; printer; scanner; digital camera; digital camera TUFF – CAM; visualizer EASI – VIEW; digital microscope; story phones; TUFF SCOPE microscope; MP3; SPEAK EASY microphone; CD player; laptop and other (In GAŠPAROVÁ, Eva et al. Didaktické možnosti rozvíjania osobnosti dieťaťa v materskej škole. Martin : Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2011. 138 s. ISBN 978-80-969298-7-0.)

to a specific process of solving a problem or having solved a problem. Further, he can flexibly group these cognitive structures and rearrange them according to the actual problem/solution phenomenon, and uses these capacities in his own personal, social and professional life (J.G. Sacristán et al., 2008).

According to J.G. Sacristán et al. (2008), competencies are constructs, which, as conglomerates, define inner potentials of subjects (based on internal potential of subject), have a complex composition comprised of cognitive structure, motivation, attitudes and behaviors, and express a state of the subject to address/resolve his own participation as a member of the social community. The complex of cognitive structures, motivations, attitudes, evaluations and actions expresses the nature and specific content of this multifaceted composition and expresses the identity of competence, which competencies differentiate from each other. It follows that each competence has its cognitive-conative form based on which we can select the character and content of specific competencies.

Authors J. G. Sacristán et al. (2008) further emphasizes that competencies are:

- regrouping themselves – they form groups according to the current use, certain competencies may be incorporated under other competencies,
- changeable - dynamically changing and developing,
- diverse in complexity - can have microcompetent or metacompetent characteristics,
- may interlock each other in the cognitive part of the competence – part of the cognitive structure of one competence "overlaps" with other cognitive structures/other competence.

Competence is a compact unit of a specific capability. The individual parts of competence can be described only in theory. In reality, competence is complex, which is also manifested in the proceedings of the individual as a whole.

Competencies of the child are conglomerates which are, by content, bound to the entire process of learning and teaching and state the current status of capability for solving/being able to solve a variety of learning-teaching situations of the learner subject, based on individual potential of the learner subject and his current level of development.

Competencies of the child are compact units that state in reality how the learner subject can handle the process, content, objectives, etc. of learning and teaching process in relation to the specific school context and in relation to current knowledge of science.

We can observe diverse complexity; competencies present themselves in the form metacompetencies and microcompetencies. Competencies form groups according to the current use, and certain competencies may be incorporated under other competencies, may re-group according to the current problem solving strategy, dynamically changing and developing (are constructed and reconstructed according to the enlargement of thinking of the child/student in the context of his work) and often can interlock with each other in the cognitive structure of the competence – part of the cognitive structure of one competence 'overlaps' cognitive structure with different/additional competence. (D. Kostrub, S. Kikušová, 2012).

Acquisition and improvement of competencies is considered a lifelong learning process, not only in the family, cultural and social life, but also in school. The main goals, nowadays, include identifying and defining new transferable competencies, whether and how they can be better integrated in the curricula, how they can be maintained, and how can we learn them throughout our lives. At present, digital competence and information competence has its place in the development of the individual. Digital and information competence includes self-

confident and critical use of technology of information society for teaching, learning process and communicating.

At its most basic level, this capability includes the use of multimedia techniques, specifically the acquisition, evaluation, production, presentation, communication and information exchange. Suggesting that the development of digital competence and information competence in the learning and teaching process is important, and participates in the development of logical and critical thinking, as well as knowledge acquisition at a high level and further develops communications and information capabilities of educators and learner subjects (M. Blaško, 2010).

Digital literacy – is generally a set of capabilities of subjects transmitting knowledge to adequate, safe and productive use of digital technologies for learning and teaching. It is a set of capabilities related to (I. Kalas, 2011, p. 130 In Kostrub, D. et al., 2012):

- use of digital resources for their own needs, cognition, presentation and comprehensive development,
- effective solving of problematic situations in the digital environment,
- decision-making and appropriate use of digital technologies for obtaining information, and their processing, utilization and presentation,
- critical analysis and evaluation of knowledge gained through digital resources,
- understanding the socio-cultural implications (security, privacy and ethics) that are attributable to the use of digital technologies in the digital world.

Digital competence involves confident and critical use of technology (tools, etc.) of information society for various purposes. It is based on core capabilities for the use of digital technologies. It involves the use of computers to retrieve, evaluate and assess, store, produce, present and transfer information, as well as to conduct mutual communicative exchanges and participation in collaborating (and social) networks via the Internet. Basic knowledge, capabilities, values and attitudes related to this competence are: Digital competence requires adequate understanding of the knowledge of the nature, roles and opportunities of using technology in the information society; in everyday contexts, in personal and social life as well as in various professional activities. This includes main computer applications such as word processing, spreadsheets, databases, information storage and management, and understanding of the opportunities and potential risks of the Internet and communication via electronic media (e-mail, network tools) for professional activities, leisure, for information sharing and collaborative networking, education and research. Individuals should also understand how technologies of information society can support creativity and innovation, and they should be aware of issues around the validity and reliability of available information, as well as with legal and ethical principles of interactive use of technologies of information society. Necessary capabilities include the ability to search for, group and process information; use them in a critical and systematic way; evaluate and assess the relevance; or to distinguish between reality and the virtual world; as well as recognizing the links between them. Individuals should be capable of using the tools to produce, present and understand complex information and access, search and use services based on Internet usage. Individuals should also be capable of using digital technologies (in today's information society) to support their own critical thinking, creativity and innovation. Use of digital technologies demands a critical and reflective (meditative) attitude towards available information and a responsible, safe use of interactive media. This competence is also developing by showing an interest and participating in the (socially shared) communities and Internet/Intranet networks used for cultural, social and/or professional purposes.

Essentially, we can consider digital competence³⁷ as two-stages of escalating competence. On the first, primary level, they are capabilities, which (along with the attitudes, values and knowledge) allow individuals to use digital technologies to obtain, gather, sort, select, evaluate, store/conservate, produce/develop, protect and exchange information, for communication and participation in the use of the Internet. The second level is characterized by an independent, self-confident and critical use of digital technologies (including services provided over the Internet), digital content and digital media. This stage is characterized by a critical (rational) thinking in the use of digital technologies at a higher level and identically advanced level of communication competences (J. Pavlovkin, M. Đuriš, 2012 In Kostrub, D. et al., 2012).

Digital technologies in the learning and teaching process represent a tool for obtaining information in relation to digital technologies based on communication, and their integration into the learning and teaching process provides sources of information, opinions, concerns, and enables the sharing of learning experiences through digital technologies, the ability to learn from others, but especially to learn with others (the concept of collaborative learning); i.e. interact with others so that we are mutually enriched.

Standards ISTE (Brooks-Young, 2007, p. 1):

- Creativity and innovation (creative thinking, construct knowledge, develop innovative products and strategies using technologies)
- Communication and cooperation (to support individual learning and teaching ourselves and others)
- Information and search (acquisition, evaluation and use of information)
- Critical thinking, problem solving and creating decisions (planning, undertaking search/research, managing, solving, decision making),

³⁷ The prerequisite for the effectiveness of learning and teaching is a competent teacher. Teaching professionals of twenty-first century, in conjunction with the use of digital technologies must be able to: Create and edit digital audio; Use, social back up and share resources with/among children; Use blogs and wiki to create online educational platforms focus on their learner subjects/or learning subjects (means learning children); Use digital images for use in a learning group (class); Use audiovisual content and video content together with children; Use computer graphics to visually stimulating children; Connect using social networking with colleagues, thereby ensuring their own professional development; Create and deliver presentations and training; Create an e-portfolio for their own development and the development of learning subjects; Have knowledge about online safety and security; Be able to detect plagiarism in children's products; Create videos, video images, and video tutorials; Select Web content suitable for learning and teaching in a learning group (class); Provide children with the necessary tools to use, such as, "Task Manager"; Opportunity to organize and plan the optimal learning; Familiar with the software to vote: it can be used for example to create polls in real time in a learning group (class); Understand issues related to copyright and fair use of materials; Use computer and console games for educational purposes; Use digital technology to create evaluation instruments; Use tools for collaboration, constructing and editing/editing texts; Search and evaluate Web content; Use of mobile devices (e.g. tablets or Smartphone's); Determine safe online educational resources for kids; Make use of digital technologies for adequate and rational use of time; Know and discuss the use of YouTube and its potential in the learning group (class); Know the tools to annotate and share content with their children; Share websites and digital technologies after discussion in the learning group (class); Use graphics, online and print organizers; Use online sticky notes (Post-it) in getting interesting ideas; Use tools for creating and sharing tutorials and picture frames recording film; Use of on-line learning tools in a group/team to create reports; Search efficiently using the Internet in the shortest possible time; Conduct research using digital technologies; Use tools for sharing files and documents with children. Extension of additional competencies: a) know, teach and learn through the use of plans and tables, b) know and teach research methods through digital technologies, along with responsibilities for information management, c) know and use digital technology for image editing d) reflect and teach their students the practical, critical and ethical use of applications on the network, e) understand and manage virtual classrooms, f) use digital forum together with the children, g) create, compile and publish digital books.

- Digital Citizenship (understand human, cultural and social problems associated with the use of technology, apply legal and ethical principles),
- Technology operations and concepts (understand technology concepts, systems and operations).

Tablets, iPhones and iPods (hand-held devices, Smartphone's, PDAs) are increasingly popular among children because they are much easier to manage than traditional PCs. Among families with children age 8 and under, there has been a five-fold increase in ownership of tablet devices such as iPads, from 8% of all families in 2011 to 40% in 2013. The percent of children with access to some type of "smart" mobile device at home (e.g., Smartphone, tablet) has jumped from half (52%) to three-quarters (75%) of all children in just two years (Zero to Eight Children's Media Use in America 2013). In 2013, 72 % of children age 8 and under have used a mobile device for some type of media activity such as playing games, watching videos, or using apps, up from 38% in 2011. In fact, in 2013, 38% of children *under 2* have used a mobile device for media (compared to 10% three years ago). The percent of children who use mobile devices on a daily basis – at least once a day or more – has more than doubled, from 8% to 17%. (Zero to Eight Children's Media Use in America, 2013). Usability studies with the newest technologies, particularly mobile ones such as tablets, find that preschool children learn to use the devices quickly, independently, confidently and explore freely (Couse & Chen 2010; Michael Cohen Group & USDOE 2011). The world of Apps currently designed for children includes three general types: *gaming Apps*, *creating Apps* and *e-books*. (Michael Cohen Group LLC, 2011). Informal observations suggest that some of the Apps designed for these devices allow young children to learn and discover in ways that are aligned with their preferred learning modes: physical touch, trial and error and repetition (Michael Cohen Group LLC, 2011). These attributes make touch devices an appealing platform for young learners and may account for why parents and teachers are embracing these technologies. The most common mobile media activity among children in this age group is playing games: 63% have done this, nearly double the 33% rate found in 2011. Smartphone's are the most frequently used device (51% have used one for a media activity), although tablets are close behind (44%). The most frequently used apps are educational games (43% of children often or sometimes use this type of app), games that are just for fun (42%), and creative apps such as those for drawing, making music, or doing things with photos (38%) (Zero to Eight Children's Media Use in America, 2013). Ideally, the use of digital tracking and analytics identifies the child's level of mastery and provides feedback in the service of extending learning. At its best, touch screen technology offers a mode of interactive experience that mirrors the child's natural constructivist learning (Michael Cohen Group LLC, 2011).

In 2013, children spend an average of: 11 (hrs: min) a day using a computer. This includes :05 playing games, :03 watching TV or video on the computer, :02 using educational software, :01 doing homework, and less than :01 doing other activities on the computer, such as graphics or using photos, social networking, or visiting websites. (Zero to Eight Children's Media Use in America 2013). There is still discussion about when children should start using a PC. Haugland (1999) proposed an optimal age of 3 years. For children younger than 3 years touch mobile devices are more attractive for their ease of handling.

Researchers observe greater collaboration among preschoolers when they use interactive whiteboards (IWB) than when they use traditional desktop computers (non-touch screen, with mouse and keyboard) (Wood, 2001, p.15 In McManis, D. et al., 2012). McManis, Gunnewig, and McManis (2010) found gains in preschoolers' literacy and math skills in classrooms using an IWB pre-loaded with school-readiness activities.

Some interactive whiteboards have a recorder that records the actual steps that the child performs during the use of DT. The teacher can access recorded records and analyze the learning process and progress of the child. It can also create an electronic portfolio that is easily accessible to the children's parents.

3 EVALAUTION THROUGH DIGITAL TECHNOLOGIES

The concept of evaluation must provide accurate and clear decisions which should be taken by the evaluator. Evaluation applied to the learning and teaching process is systematic and accurate data collection, which are included in the learning and teaching process from the beginning, so it is possible to have permanent and complete information in order for teachers to adequately understand the didactic situation and valuably assess it in order to carry out adequate decisions for the progressive improvement of learning and teaching activities in the learning and teaching process. (B. Casanova, 1997, p.60 In Santibáñez 60, R. J., 2001). On the other hand, evaluation is a process where continuous observation is an essential element to interpreting the learning and teaching activities. Evaluate means to attribute value to reality and assess the reality, the way it is, so we are able to make decisions based on evaluative judgments. It must not be forgotten that the evaluation is a focused, dynamic, functional, systematic, continuous and comprehensive process of obtaining information about different aspects of the learning and teaching process, with the goal to assess the quality and adequacy in relation to set goals based on the assessment of teaching history, in accordance with decision making, in order to improve or enhance the efficiency of the learning and teaching process. Evaluation is also a dynamic, open and contextualized process that evolves over a certain period of time and not in isolated and unconnected activities. In other words, each process of evaluation should be continuous and should not be involved only at the end of the theme/didactic unit/ period/academic year. This characteristic of dynamics and permanence is applied by teachers to consciously reduce superficial, irresponsibility, and inconsistency of evaluation itself. Evaluation allows us to search and find understanding among baseline conditions, set goals and final behavior. From this threefold comparison, type and degree of influence of the learning and teaching process (complex educational activities) on learning and development of the learner subject can be inferred. Globally weighted evaluation of the consequences of the learning and teaching process will be the evaluation that will responsibly inform whether a learner subject has the capacity to develop his competences, adapt his knowledge – process information, internalize the values, shape his attitudes, etc., as defined in the documents pertaining to teaching/pedagogical documents. Behind this context of evaluation of consequences of the learning and teaching process which, of course, brings a series of decisions aimed at criteria and indicators of qualitative shift, is the assessment of what the learner subject is capable to do/perform in the context (so called the performance standard) to objective/goals and content (so called the content standard) of pedagogical documents (curriculum) tailored to specific educational stages and, more specifically, to determine the precise set of objectives for individual cycles. The objective/goal, is drafted in terms of didactics (of teacher) as a desirable, comprehensive and anticipated concept of assumed (pertaining to the pedagogical documents) and demanding characteristics, knowledge, competencies, values, etc. of individuals and groups that can be acquired and developed under the influence of the learning and teaching process.

Evaluation/pedagogical diagnostics – represents an important process (processes) of detection and assessment of the "current" state of the proceedings and the actions of the subject; pedagogical diagnostics serve to identify the nature and causes of something that is (in signs or in profile) present in the proceedings and action of the individual. It focuses on the relationship of cause and effect. In connection with the diagnosis of competencies it is

recommended to apply differential diagnostics based on the hypothetical-deductive methods, as hypothesis is considered as a potential presence of something that can be confirmed or refuted the contrary. The teacher in the learning and teaching process uses observation to obtain and record all available information on the procedures and operations of the subject and creates a list of observed phenomena and considers the question "why is that?" The teacher, in the case of developing skills, focuses on proto competence (the emerging competence), and assesses the possibilities of its didactic support and outlines indications for further instructions in the learning and teaching process. The teacher also, via diagnostics, finds discrepancies between what should already be achieved and yet – for various reasons – is not achieved. The teacher should take an adequate attitude and focus and detect the most pressing possible causes of the symptom. The teacher should avoid imprecise definition of causes; therefore the teacher should verify his hypothesis a number of times. Pedagogical diagnostics is particularly important in order for the didactic indications to be targeted and effective. The most frequent errors in the diagnosis of competencies happens when competence is indicated as present without verifying whether the quality and scope of its practical projections are in the actual proceedings.

In the learning and teaching process, the teacher intensively searches for important moments that are present, in order to support development of competencies. It is therefore important to make the diagnosis based on evidence, which prevents errors. There are also known complications of pedagogical/didactic interventions that did not indicate progress, but rather decline for the learning/developing subject. Mainly we think of intervention, when interventions cause negative reversal in development (also) competencies, when they caused stagnation, attenuation. In this case, we can talk about pedagogic shock, which promotes the pedagogic/didactic intervention that is detrimental for development. The teacher has to realize that the learning and teaching process is supposed to encourage the creation of constructive, non-aggressive relations with learners and implement critical aspects of information. Diagnostics based on evidence allows a more accurate indication of the learning and teaching process (and the development of the learner and his competences) and allows the teacher to focus on what to reflect about prior to commencing his teaching. Case studies and their solutions also have its application in such diagnostics. All listed above corresponds to real didactics for real learner subjects and real teachers. The evaluation of core competencies requires evaluation of the systems of reflection, action and review; evaluate procedure for knowledge complexity of elements present in human action. In the center of rational human action are thinking and understanding, but also desire and intent (purpose/focus). Diagnostics–evaluation (valuation and assessment): a) Should be a dynamic evaluation, which evaluates and assesses teaching products, in the background of the occurrences of process development. How much help does the learner need (how quickly does he learn), and how (effectively) can he generalize it (the help) to similar types of problems (transfer)? Help (support) to the extent that is reasonable and necessary. b) Develops through interactive and transactional situations related to the didactic triangle. c) Aims/focuses to determine the next level of potential development. d) Application of generation IV. evaluation model (E. G. Guba, Y.S. Lincoln, L. Mabry In Skolnik, L. M., 2010). IV. model includes the values of pluralism, demands, claims, concerns, questions, beliefs; gives space to all interested parties. The evaluator is a mediator and debater. The evaluation is cooperative, not from top-down.

E-portfolio or digital portfolio is a set of electronic materials (outputs, documents, products of learners, etc.) which can be applied as one of the digital resources available in the learning and teaching practice in the evaluation. This set of electronic outputs (in the context of education) includes images taken by learner subjects, sound recordings, scanned products, etc. E-portfolio is used as a record of the trajectory (path of progress of the learner subject) of

cognitive process of the learner, as a record of its proceedings and development. It is a supportive tool for further learning and development of the subject. E-portfolios are also resources for teachers in analyzing and evaluating products of learners and their development (Kostrub D. et al., 2012).

The teacher's intervention does not focus on anything, not even on what has been already achieved. The teacher, as reported by D. Newman, P. Griffin, M. Cole (1991, p. 93), has to: First, assess the current state of development of the learner subject with respect to the disponible zone of learning for acquisition of the concept (new curriculum) and gradual understanding and interiorization of the concept (challenging transition process of interiorization). Second, the teacher must assess the issue of modifiability of concept (from the point of the learner subject), or the current disposition of the individual to learn. The goal of the didactic aspect is aspiration. Present in the process of learning and teaching is/are: 1) Initial thinking, action and impact or proceedings of the learner subject, which is a reflection of his competencies, attitudes, thoughts, beliefs, feelings, views, expectations, capabilities, etc., self-identity and size of his autonomy (relative autonomy and independence), it must evolve from this level in learning and teaching to unfold and develop any individual. 2) Learning and teaching principles and values that orient the activities of learners and those who teach to achieve the general goals/objectives, which become concrete in the specific, and eventually partial, objectives in relation to the curriculum/theme/content. 3) Target action, effect, reflection – final balance, understood as a consequence of learning processes (and teacher's teaching) in a form of partial changes, total changes, events and complex changes in proceedings and action, which is conceived as an image of competences, self-identity and autonomy. 4) The process of learning and teaching is determined by a series of didactic decisions of the teacher that shape classroom educational programs – curricular projects. It is needed to carefully analyze and evaluate this process of teacher's didactic decisions before defining the target procedure and action of learner subjects; before taking into account the final balancing.

The evaluation needs to be seen as a complex process. As reported by C. J. Nuñez (2009), autoevaluation (self-evaluation) is what the actor alone does, adjusting to his own personal critical attitude– it's a question of compromise. It is a form of evaluation, when a person assesses his own knowledge, competencies, values, attitudes, and so on, then the subject can influence his further proceedings revise his own activities based on a certain continuity, which encourages learning and development.

P.E. Luna (1999) states that learning and teaching process represents an actionable discussion (producing discourse), that carries a symbol of creativity of all participating subjects. Such learning and teaching allows interpretation of reality from the perspective of the engaging subjects and creates a space for emerging critical thinking and evaluation corresponding to the social nature of knowledge. Part of this understood learning and teaching process is also the evaluation, which is defined as a dynamic and systematic process. It's process, which involves an evaluation discussion between the participants – teachers and learners. This means that there should not be only a numerical expression in the form of classification and imaginary singular compliments, which are not indicative of the performance of the learner, his efforts or his shortcomings, but the interaction that facilitates achievement of the objectives and the overall development of the learner. Among the most basic diagnostic (and also) research methods, we include observations just for its efficiency and technical modesty.

Observation in the learning and teaching process should be targeted mostly on:

a) Observation of complex/integral development centered on each learner subject based on describing (descriptions) of his developmental process; b) Observation of effective

application of the pedagogical document (curriculum) is capable of providing a sense of meaning, construction, and implementation of the curriculum project; c) Observation of a profile application and impact of the various curricular projects in learning and teaching; d) Observation focused on self-assessment, i.e. assessment of the professional and his quality with a goal to know his own professional and didactic development; e) Observation as a method of inquiry/investigation as part of pedagogical research – the teacher as researcher.

The goal of our research was to identify the range of possibilities of self-assessment of learning and the development of learner subjects based on the use of e-portfolios.

Our intention was, therefore, to study didactic aspects which support learning and teaching processes through the use of e-portfolios. Research questions include: 1. Is the evaluation process of the learning child based on the use of e-portfolios efficient? 2. Does the evaluation process provide a wider spectrum of possibilities of evaluation for the learning child? 3. Can it be said that the child who is assessing himself through an e-portfolio is more active in self-assessment? 4. Is the evaluation through an e-portfolio more demanding – does it require expansion of professional competencies? 5. Can the use of e-portfolios increase the interest of parents in learning about the personality development of their child? Didactic and research tools and methods – method of design, method of unstructured observation, a method of analyzing the research material, the interpretation of research findings. Method of design – developing curriculum project. Designing as a didactic method binds to a specific subject, the children's interest, which is caught by the teacher and a variety of curriculum themes in kindergarten and requires a comprehensive curricular transmission of local reality. (Kostrub, D. et al. 2012). In our case it was the creation of a curriculum project as a research tool, which was related to our observation of subjects in the research sample. Method of observation – observation means monitoring the activities or characteristics of people, registration, or a description of the observed and its assessments. The object of observation may not be only people but also objects with which these people work and, ultimately, and the environment in which the activity takes place. In unstructured observation, the observer enters the observation without a prepared system or scheme for observation. The observer has a stated goal and the subject of observation, as well as its length, but the observation is not governed by any pre-established categories. Unstructured observation is preferably used when the issues/problems are not known, and investigation is occurring for the first time or when beginning to investigate the issues/problems from a completely different perspective. It is thus an exploratory application. Unstructured observation is mainly used in the so-called qualitative (ethnographic) research of education. The observer monitors the progress of activities personally (direct observation) or via video (indirect observation). The goal of our non-structured observation (without prepared scheme) was the course of the curricular project and the object of our observation were persons and their actions (behavior of subjects) during the project. Our own direct observation took place in an open learning environment in the kindergarten classroom, where we made a variety of video recordings in the process of learning and teaching, but only some of the video footage allowed us to observe phenomena that we observed and they later became the subject of our indirect observations.

We transferred the video observations into a written protocol – a literal transcript of learning and teaching activities. We processed the results of these combined observations using the tabular method and the chart. We must note the advantages of using video recordings for the benefits they bring to the observer. Video usage enables the possibility of replay, in which the quality of audio-visual recordings allows us to focus on additional (or more) observed and teaching. Another advantage is the ability to replay the learning and teaching process for the purpose of the teachers' self-reflection, which, through analysis of positive and negative phenomena, teacher generates feedback that affects the quality of his next learning and

teaching process. Video records can also serve other teachers in professional polemics and to acquaint teachers with innovations in the learning and teaching process, not least it can be played for children alone as well as teacher and children together for joint evaluation and reflection. Method of analyzing – elaboration of the course of the research consisted of analyzing the findings from direct and indirect observation. Research sample: a group of 20 children aged 4-5 years and a teacher. Children are from one class of kindergarten. Gender of children: boys (12) and girls (8). Members of the group know each other (communication which takes place between them is direct, immediate). Children respect a certain value system and standards (rules) that regulate their behavior in matters relevant to the group – respected group work discipline. Group members are aware that they belong to a group and are dependent on each other in achieving the objectives/goals and satisfying individual needs. As children work together they participate together in achieving the same goals, often through common goals and they meet their own individual goals. Inter-relationships of the group members are inter-connected as defined positions, roles and statuses of individual members (their relationships constitute an organized, integrated system). The group is a separate entity, which is to some extent independent, self-sustaining.

Implementation of investigation – systematic reflection of professional situations; investigation of pedagogical reality; initial diagnostics of children (learning group) – precede by investigation (indirect observation); study of literature on the subject; planning of curriculum project; realization of curriculum project in the learning and teaching process – ongoing diagnostics (of learning group); pedagogical reflection on the learning and teaching activities that were carried out – final diagnostics of children (learning groups); analyzing the research material (the description); interpretation of research findings. Timetable – during the school year 2013/2014.




Elaborations of research material consisted of analyzing the findings from direct and indirect observations. Registry of outcome of the research was evaluated and used in the interpretation of research results. During the investigation we obtained a mass of research material in the form of videos and pictures/photos. In our indirect observations we have repeatedly replayed video records of learning and teaching activities and we looked for significant elements stating the child's assessment through e-portfolios.

Interpretation of the results of research – effectiveness of evaluation through e-portfolio in research and according to the research sample consists/lies in precise identification of the child's actual level. The research material gathered comprehensively captures the learner subject (child) with his characteristics, competencies, abilities, knowledge, attitudes, values, but also his wishes and goals. Unlike written diagnostics, evaluation through e-portfolio has a substantially broader scope, which captures not only the above mentioned competencies, knowledge, values, etc., but also verbal and nonverbal expressions, i.e. mental production of child – action, reflection, revision, action. The teacher has an opportunity to record even the smallest details about the child. Evaluation through e-portfolio enables the child to become an active participant in his own evaluation.

This form of evaluation provides a wider spectrum of options for assessment, because the learner subject is not just passively evaluated by the teacher, but also the child evaluates himself, along with (or, as do) other children in the class/group. If the learner subject has an opportunity to look back at his own behavior, the highlighted process of self-awareness occurs. Of course, this must be explained publicly i.e. in a learning group, which also provides the opportunity to comment/rate the products of another learner subject. The learning group can point to the facts to which a learner subject is unaware. Since the e-portfolio provides a lot of products (material and immaterial) of the child, it becomes an appropriate tool for responsible evaluation of the child. The concept of e-portfolio allows evaluation of

the child by the teacher, but also by the child himself in his ongoing production, specifically in comparison with the product of another author or with a general pattern. The teacher identifies developmental changes of the learner subject through the products stored in the e-portfolio. The teacher has the opportunity to look back at the various changes and progress made by the child at the time.

Protocol 3: Learning Teaching Activity III. Traffic in Our City

Description of didactic situation in learning teaching activity III.	Use of e-portfolio In process of evaluation	
<p><i>Phase of evocation – teacher supports children's intrinsic motivation, they together discuss the proposals for the implementation of activities of theme. Proposals which children provide, teacher writes on a flip chart (thematic discussion/initial evaluation). The teacher also diagnoses pre-concepts/concepts that children have; categorizes them (thematic categorization/ongoing evaluation). Based on this, children create their own conceptual map of their primary concepts – this is the pre-active phase of learning and teaching.</i></p> <p>Phase of awareness –children develop a theme in a particular forms; watch their playful objectives, and in cooperation with the teacher proceed in the processing of the learning-teaching problem; Children together with the teacher carry out the following activities: designing, discussing, providing alternatives, approving, voting on the final product, contributing to partial decision – making (thematic realization/ongoing evaluation) – this is an interactive phase of learning and teaching .</p> <p>Phase of reflection – feedback on the implementation of the learning-teaching problem (partial product/ final evaluation) in learning-teaching activity; reflection of children involving developing</p>		I
	<p>Picture 1 – Thematic discussion/initial evaluation</p> 	N
	<p>Picture 2 – Thematic categorization/ongoing evaluation</p> 	T
	<p>Picture 3 – Thematic conceptualization/ongoing evaluation</p>	E
	<p>Picture 4 –Thematic realization I./ongoing evaluation</p>	R
	<p>Picture 5 – Thematic realization II./ongoing evaluation</p>	I
<p>Picture 6 – Thematic realization III./ongoing evaluation</p>	O	

competencies and teachers assessment –correlation with partial objectives in the learning-teaching activities (self-assessment and evaluation) – this is a post-active phase of learning and teaching.			N
Picture 7 – Partial product/final evaluation			

Using e-portfolios in education opens wider possibilities for the learner to self-assess himself as the child has full access to his own work. Products from the e-portfolio can be taken at any time. The child can discuss them with his friends, teachers, and parents and so therefore reflect on his progress. Self-evaluation also support activities in which learner subject participate, and which the teacher records. In common projection or individual interviews between the teacher and the child, the learner subject has an opportunity to assess/compare his production. The child has an opportunity to realize deficiencies between the previous (original) and the current product, and the child becomes an observer of his own work (material and nonmaterial).Evaluation through e-portfolio puts even higher professional demands on the teaching subject (educator), as e-portfolios also contain recorded immaterial (mental) child products, i.e., the e-portfolio does not consist solely of drawings, images, or other tangible products, but also includes a meaningful mental creation of the child. It is important that the teacher is able to record also non-material products/moments of a child. That does mean that recording itself is sufficient. The teacher must not only be competent, but must also be technically/digitally literate to be capable of capturing the record of creation (take pictures, make video and audio recordings), process (transfer photos to a computer, edit them, editing audio and videorecord, keep records on racks, etc.) and subsequently use them in the learning and teaching process (creating presentations by learner subjects on the computer, etc.). By appropriate use of created and processed records during the learning and teaching process, the teacher then helps to develop competence and technical/digital literacy of learner subjects themselves. The concept of e-portfolio provides the opportunity for parents to assess the learner subject. A parent has the opportunity to look at the products of his child and actively participate in his progress. Based on our research findings, we believe that there is no reason to continue in the assessment of learning outcomes of the learner subject in the established constant evaluation forms. Lincoln and Guba's Evaluative Criteria –Lincoln and Guba posit that trustworthiness of a research study is important to evaluating its worth. Trustworthiness involves establishing: Credibility – confidence in the 'truth' of the findings; Transferability – showing that the findings have applicability in other contexts; Dependability – showing that the findings are consistent and could be repeated; Confirm ability – a degree of neutrality or the extent to which the findings of a study are shaped by the respondents and not researcher bias, motivation, or interest. Lincoln and Guba describe a series of techniques that can be used to conduct qualitative research that achieves the criteria they outline. Techniques for establishing credibility: Prolonged Engagement; Persistent Observation; Triangulation; Peer debriefing; Negative case analysis; Referential adequacy; Member-checking. Techniques for establishing transferability: Thick description. Techniques for establishing dependability: Inquiry audit. Techniques for establishing confirmability: Confirmability audit; Audit trail; Triangulation; Reflexivity.

4 DIAGNOSTICS AS A SUBJECT OF EVALUATION (EVALUATION AS AN INTEGRAL PART OF LEARNING AND TEACHING PROCESSES)

The concept of evaluation must provide accurate and clear decisions which should be taken by the evaluator. Evaluation applied to the learning and teaching process is an accurate and systematic data collection, which are included in the learning and teaching processes from the

beginning, so it is possible to have permanent and complete information in order for teaching professionals to adequately understand the didactic situation and valuably assess it in order to carry out adequate decisions for the progressive improvement of learning and teaching activities in the learning and teaching processes. (B. Casanova, 1997, p.60 In Santibáñez 60, R. J. , 2001). On the other hand, evaluation is a process where continuous observation is an essential element to interpreting the learning and teaching activities. Evaluate means to attribute value to reality and assess the reality objectively so we are able to make decisions based on evaluative judgments. It must not be forgotten that the evaluation is a focused, dynamic, functional, systematic, continuous and comprehensive process of obtaining information about different aspects of the learning and teaching processes, with the goal to assess the quality and adequacy in relation to set goals based on the assesment of teaching history, in accordance with decision making, in order to improve or enhance the efficiency of the learning and teaching processes. Evaluation is also a dynamic, open and contextualised process that evolves over a certain period of time and not in isolated and unconnected activities. In other words, each process of evaluation should be continuous and should not be involved only at the end of the theme/didactic unit/period/academic year. This dynamic and permanent characteristics of evaluation are applied by teachers to consciously reduce superficiality, unaccountability, and inconsistency of evaluation itself. Evaluation allows us to search and find understanding among baseline conditions, goals that were set and final behavior. From this threefold comparison, type and degree of influence of the learning and teaching processes (complex educational activities) on learning and development of the learner subject can be inferred. Globally weighted evaluation of the consequences of the learning and teaching processes will be the evaluation that will responsibly inform whether a learner subject has the capacity to develop his competences, adapt his knowledge, that is, processing information, internalizing the values, shaping his attitudes, etc., as defined in the documents pertaining to teaching/pedagogical documents. Behind this context of evaluation of consequences of the learning and teaching processes which, of course, brings a series of decisions aimed at criteria and indicators of qualitative shift, is the assessment of what the learner subject is capable to do/perform in the context (so called the performance standard) to objective/goals and content (so called the content standard) of pedagogical documents (curriculum) tailored to specific educational stages (pre-primary, primary, secondary and post-secondary) and, more specifically, to determine the precise set of objectives for individual cycles. The objective/goal is drafted in terms of the teacher's didactics as a desirable, comprehensive and anticipated concept of assumed (pertaining to the pedagogical documents) and demanding characteristics, knowledge, competencies, values, etc. of individuals and groups that can be acquired and developed under the influence of the learning and teaching processes. The goal from the didactic point of view is an aspiration.

In learning and teaching processes are present:

The initial thinking, action and impact or proceedings of the child, which is a reflection of his competencies, initial attitudes, thoughts, beliefs, feelings, views, expectations, capabilities, etc., self-identity and size of his autonomy (relative autonomy and independence) must evolve from this level in learning and teaching to unfold and develop an individual.

Learning and teaching principles and values orient the activities of learners and those who teach to achieve the general goals/objectives, which become concrete in the specific, and eventually partial, objectives in relation to the curriculum/theme/content.

The final balance, which is the combination of target action, effect, and reflection, is understood as a consequence of learning processes (and teacher's teaching) in a form of partial changes, total changes, events and complex changes in proceedings and action, which is understood as an image of competences, self-identity and autonomy.

The process of learning and teaching is determined by a series of didactic decisions of the teacher that shape classroom educational programs, that is, curricular projects. It is necessary to carefully analyze and evaluate this process of didactic decisions made by the teacher before defining the target procedure and action of learner subjects, that is, before taking into account the final balancing.

Didactic decisions of teacher include:

- Decisions about selecting and defining the general goals, specific, or partial objectives.
- Decisions regarding the selection, definition and funding of learning teaching experiences.
- Decisions about the choice of subject matter/topics/content in relation to the didactic analysis and selective procedure in relation to a particular topic.
- Decisions regarding the choice of an adequate strategy, corresponding methods, means and etc. – changing components of the learning teaching processes.
- Decisions regarding the selection of a suitable organizational form of learning teaching processes.
- Decisions about the choice of devices, techniques, technologies, etc., – supporting components of the learning teaching processes.
- Decisions aimed at adequate, effective and systematic process of diagnosis – detection, verification, evaluation and controlling learning teaching processes.

Intervention, as indirect but intentional interference in proceedings and actions of subjects, is part of the pedagogical-didactic procedure and teacher interaction in the learning teaching processes. Teachers intervention affects (strikes, protects) actions of evolving entity, but not in terms of a predetermined teaching program (steps, patterns, templates, etc.), but on the basis of consistently made diagnosis of the evolving entity. Based on diagnosis, it should be obvious to the teacher which direction the development of the subject is heading (in accordance with his developmental trajectory). This allows the teacher to orient his pedagogical-didactic intervention in areas, which presumably will be effective in benefiting the evolving entity. A reflective teacher is fully aware that the child is not a "tabula rasa", but that he has predispositions and potentials (competencies et al.) to be developed. This argument states that the role of teacher is to determine which predispositions and competencies are present, which are not, which need to be supported, and which do not require further development. In other words, the teacher's intervention does not focus on anything, neither on what has been achieved. Teacher, as reported by D. Newman, P. Griffin and M. Cole (1991, p. 93), should:

1. First, assess the current state of development of the learner subject with respect to the disponible zone of learning for acquisition of the concept (new curriculum) and gradual understanding and interiorization of the concept (challenging transformation process of interiorization).
2. Second, the teacher must assess the issue of modifiability of concept (from the point of the learner subject), or the current disposition of the child to learn.

Pedagogical diagnostics represents an important process (processes) of investigation, evaluation and assessment of the "current" state of the proceedings and the actions of the subject; pedagogical diagnostics serve to identify the nature and causes of something that is (in signs or in profile) present in the proceedings and action of the individual. It focuses on the relationship of cause and effect. In connection with the diagnosis of competencies, authors

of this article recommend applying differential diagnostics based on the hypothetical-deductive methods, as hypothesis is considered as a potential presence of something that can be confirm or refute the contrary. The teacher in the learning and teaching processes uses most frequently observation to obtain and record all available information on the procedures and operations of the subject and creates a list of observed phenomena and considers the question "why is that?". The teacher, in the case of developing competencies, focuses on protocompetence (the emerging competence), and assesses the possibilities of its didactic support and outlines indications for further instructions in the learning and teaching processes. The teacher also, via diagnostics, finds discrepancies between what should already be achieved and yet, for various reasons, is not achieved. The teacher should expend sufficient energy necessary to detect and focus on the most pressing possible causes of the symptom. The teacher should avoid imprecise definition of causes, and should also verify his hypothesis a number of times.

Pedagogical diagnostics are particularly important in order for the didactic indications to be targeted and dealt with effectively. The most frequent errors in the diagnosis of competencies happens when competence is indicated as present without verifying whether the quality and scope of its practical projections are in the actual proceedings. In the learning and teaching processes, the teacher intensively searches for important moments that are present, in order to support development of competencies. To prevent errors, it is important to make the diagnosis based on evidence. There are also known complications of pedagogical/didactic interventions that did not indicate progress, but rather a reversal for the learning/developing subject. Mainly we think of intervention as a positive addition, however, when interventions cause a negative reversal in development (and also) competencies, they caused stagnation and attenuation of previous achievements. This condition is known as pedagogic shock, which is defined as the pedagogic/didactic intervention that is detrimental for development. The teacher has to realize that the learning and teaching process is supposed to encourage the creation of constructive, non-aggressive relations with learners and implement critical aspects of information. Diagnostics based on evidence allows a more accurate indication of the learning and teaching processes (and the development of the learner and his competences) and allows the teacher to focus on and reflect on before recommencing his teaching. Case studies and their solutions also have their application in such diagnostics. The ideas listed above correspond to real didactics for real learner subjects and real teachers. The evaluation of core competencies requires evaluation of the systems of reflection, action and review, and evaluation of knowledge needed to understand the complexity of elements present in human action. In the center of rational human action are not only thinking and understanding, but also desire and intent (purpose/focus).

Diagnostics – evaluation (valuation and assessment):

- Should be a dynamic evaluation, which evaluates and assesses teaching products, in the background of the occurrences of process development. How much help does the learner need (how quickly does he learn), and how (effectively) can he generalize it (the help) to similar types of problems (transfer)? Help (support) to the extent that is reasonable and necessary.
- Develops through interactive and transactional situations related to the didactic triangle.
- Aims/focuses to determine the next level of potential development.
- Application of generation IV. evaluation model (E. G. Guba, Y. S. Lincoln, L. Mabry In Skolnik, L. M., 2010). IV. model includes the values of pluralism, demands, claims,

concerns, questions, beliefs; gives space to all interested parties. The evaluator is a mediator and debater. The evaluation is cooperative, not from top-down.

- An inspiring model of comprehensive evaluation process provides R. J. Santibáñez (2000, In Nuñez, 2009), which takes into account several processes integrated into the model.

Pedagogical evaluation is a process that should contribute to the achievement of educational goals. Since this is a very serious part of the learning teaching process, coinciding with person who evaluates and person who is evaluated, it is important to approach the pedagogical evaluation on the basis of democratic accountability, which according to the authors of this contribution includes:

- requesting/obtaining information,
- questioning,
- stating judgments.

It would be beneficial if teachers were to refrain from giving a notional (fictitious) evaluations and prioritize and implement evaluation and assessment through qualified, but also human evaluative judgments in didactic practice. The teacher must be aware of the impact of spoken evaluative judgments on learning subjects, since stating evaluative judgements necessarily contain particular integrated and congruent aspects of the teacher's personality. The authors warn about early evaluative judgements and superficial analysis of information present in learning and teaching processes or acquired in learning teaching processes (e. g., interpersonal relationships).

The evaluation needs to be seen as a complex process. This means that we need to clearly answer questions regarding the evaluation, which C. J. Nuñez (2009) classifies:

- What to evaluate? This question focuses on what will be observed. It is important to precisely refine the content and character of acquiring information which will then be analyzed and evaluated with respect to established criteria.
- Why/Why evaluate? Mechanical aimless evaluation doesn't exist, it must always be subordinated to the goal of the process, which is going to be evaluated. Assesses in particular: selection of potentials of people, provide feedback of the process, determine the degree of learning and development or control goals achieved by learners.
- How to evaluate? When they are clearly defined starting issues, it is important then to choose the most adequate and effective tool, method that depends on the contextualised situation through objectives of the process. The most appropriate are observation, self-diagnostics, tests.
- What instruments need to be use in evaluation? This question talks about the relationship between the method and the necessary instruments. These must be in accordance with the pursued goals, must comply with the formal aspect, i.e., they must be designed in such a form as to avoid causing errors in the evaluation process.
- When to evaluate? Evaluation must be present at every moment corresponding to didactic reality, i.e., at the beginning, during and after the learning and teaching processes.

As reported by C. J. Nuñez (2009), auto evaluation (self-evaluation) is what the actor alone does, adjusting to his own personal critical attitude – it's a question of compromise. It is a form of evaluation, when a person assesses his own knowledge, competencies, values,

attitudes, and so on, then the subject can influence his further proceedings, revise his own activities based on a certain continuity, which encourages learning and development.

Coevaluation (common, mutual evaluation) is based on collaboration. It is realized when the learning group expresses its evaluation of activities and products of one of its members or the group as a whole. This form of assessment corresponds to the idea that the same way that the group supports activities in the group and achieve learning outcomes the group must find forms of group assessment. This allows the reduction of the sole responsibility of the teacher in evaluation by decentralizing the act of the evaluation in order to support a compromise learning subjects in constructing their own and common learning process with a focus on results.

Comprehensive assessment in this process is carried out by teacher. Integral process also includes professional activity, i.e., not only the teacher assesses his learning subjects and they evaluate them self and each other, but also that they themselves evaluate their teacher. Assessment of their teacher allows realistic feedback on the level of learning, teacher's level of learning and level of the system of learning and teaching processes.

As reported by R. J. Santibáñez (2000, In Nuñez, 2009) in order for learning subjects to develop their own evaluation (self-evaluation) and evaluation of their classmates they need to be able to verify their own shortcomings, mistakes, difficulties and success on the road, which are expected to gain results of self-learning. Thus, the child will learn that it is not always necessarily to depend on the teacher in terms of analyzing, interpreting and assessing topics or issues in the learning and teaching processes. The child has the capability for developing conditions of awareness, decision making, learning, acceptance, assessment of the severity, respect, honesty and responsibility-based arguments, and the quality and performance of his own learning and performance of their classmates. The ideas above become the foundation for an active and permanent compromise in constructing and evaluating his own learning and learning of his classmates. It is therefore necessary to use every moment and event in which learning is developing, such as: products of group activities (learning groups) in the field, in the laboratory, through exhibitions, presentations, discussions or debates (mainly based on addressing teaching/life problems) and etc. The ideas about the cooperation in completion of indicative and formative roles, and the question of selflearning in collaborative learning quickly come to the forefront.

P. E. Luna (1999) states that learning and teaching processes represents an actionable discussion (producing discourse), that carries a symbol of creativity of all participating subjects. Such learning and teaching allows interpretation of reality from the perspective of the engaging subjects and creates a space for emerging critical thinking and evaluation corresponding to the social nature of knowledge. Part of this understood learning and teaching processes is also the evaluation, which is defined as a dynamic and systematic process. Process, which involves an evaluation discussion between the participants – teachers and learners. This means that there should not be only a numerical expression in the form of classification and imaginary singular compliments, which are not indicative of the performance of the learner, his efforts or his shortcomings, but the interaction that facilitates achievement of the objectives and the overall development of the learner.

Among the most basic diagnostic (and also) research methods, we include observations just for its efficiency and technical modesty. Observation in the learning and teaching processes should be targeted mostly on:

Observation of complex/integral development centered on each learner subject based on describing (descriptions) of his developmental process;

Observation of effective application of the pedagogical document (curriculum) is capable of providing a sense of meaning, construction, and implementation of the curriculum project;
 Observation of a profile application and impact of the various curricular projects in learning and teaching;
 Observation focused on self-assessment, i.e. assessment of the professional and his quality with a goal to know his own professional and didactic development;
 Observation as a method of inquiry/investigation as part of pedagogical research – the teacher as researcher.

REFERENCES

- Bostelmann, A. (2007). *Das Portfolio-Konzept für Kita und Kindergarten*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 129 s.
- Cabanová, K. (2013). Attention capture preferences in teachers and pupils: differences and similarities. In *INTE 2013 Proceedings book*, Vol. 1/3. Sakarya: Sakarya University, s. 294 – 298.
- Cohen, M. (2011). Group LLC, *Young Children*, Apps and I-pad, 2011.
- Easley, S. D., & Mitchell, K. (2004). *Arbeiten mit Portfolios – Schüler fordern, fördern und fair beurteilen*. Mülheim an der Ruhr : Verlag an der Ruhr, 151 s.
- Elliott, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. 3. vyd. Madrid : Morata, 1997. 334 s. ISBN 84-7112-341-X.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona: PPU.
- Gil Hernández, T. (2007). El Aprendizaje Comprensivo y Creativo a Partir de la Investigación-Acción Como Estrategia Didáctica Epistémica en la Educación Básica. In *Laurus – Revista de Educación*. Año/vol. 13. Número 023. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Venezuela, pp 11 – 35.
- Goetz, P. J., & Lecompte, D. M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Haugland, S. W. (1999). What role should technology play in young children's learning? *Young Children*, 54(6), 26–31.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1982). *The action research planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press. 1982.
- Kikušová, S., & Králiková, M. (2004). *Dieťa a hra. Hra a rozvíjanie osobnosti dieťaťa. Edukácia detí s autizmom*. 1. vyd. Bratislava: Sofa.
- Klim-Klimaszewska, A. (2005). *Pedagogika przedszkolna*. 2. vyd. Warszawa: Polski Instytut Wydawniczy.
- Kostrub, D., Tóthová, R., Severini E., & Kikušová, S. (2014). Teaching process with the use of digital technologies from view of the action research In *INTED2014, The 8th International Technology, Education and Development Conference* will be held in Valencia, SPAIN, on the 10th, 11th and 12th of March, s. 2839 – 2847.
- Kostrub, D., Tóthová, R., Severini, E., & Scherhaufarová, M. (2013). Investigation of students concepts about learning and teaching process from aspect of learning theories. In:

Edukacja w kreowaniu współczesnej rzeczywistości : możliwości i ograniczenia 2. Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, s. 205 – 215.

Kostrub, D., & Kikušová, S. (2012). Perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov predprimárnej a primárnej edukácie z aspektu nadobúdania profesijných kompetencií, In Klim-Klimaszewska, A. et al. *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-humanistyczny w Siedlcach, s. 326 – 336.

Kostrub, D., Severini, E., & Rehúš, M. (2012). *Proces výučby a digitálne technológie*. 1. vyd. Martin: Alfa print, s. r. o., 110s.

Kostrub, D., & Severini, E. (2012). Rozvíjanie konštruktívneho potenciálu detí z aspektu ich autonómnosti a kompetentnosti – učiteľská perspektíva, In Klim-Klimaszewska, A. et al. *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-humanistyczny w Siedlcach, s. 337 – 364.

Kostrub, D. (2011). Výučbové lešenie, diskurzívna a proleptická výučba z aspektu postmodernej didaktiky, In *Aktuálne otázky pedagogiky: vedecký zborník z príležitosti 65. výročia založenia PdF UK v Bratislave (CD-ROM)*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 288 – 308.

Kostrub, D. (2008). *Dieťa/žiak/štvárnik – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník*. Prešov: Rokus.

Kováčová, B. (2011). *Vývinovo orientovaná dramaterapia: možnosti a limity vo výchove a včasnej intervencii*. 1. vyd. Bratislava: Musical liturgica s.r.o.

Kropáčková, J. (2008). *Budeme mít prvňáčka. Rady pro rodiče dětí od 5 let*. 1. vyd. Praha: Portál.

Leslie J. C., & Chen, D. W. (2010). *A Tablet Computer for Young Children? Exploring Its Viability for Early Childhood Education*: University of New Hampshire.

Luna, E. P. (1999). Epistemología de la evaluación cualitativa. In *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 4, pp. 7 – 8.

McManis, L. D., Gunnewig, S. B., & McManis, M. H. (2010). *Exploring the Contribution of a Content-Infused Interactive Whiteboard for School Readiness*. Winston-Salem, NC: Hatch Early Childhood.

McManis, L. D. & Gunnewig, S. B., (2012). *Finding the Education in Educational Technology with Early Learners, Young Children*.

Niemeyer I D., T. (2004). Construcción Social: Aplicación del Grupo de Discusión en Praxis de Equipo Reflexivo en la investigación Científica. In *Revista de Psicología*, año/vol. XIII. Número 001. Universidad de Chile. Santiago Chile, pp. 9 – 20. (Versión impresa).

Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. 1. vyd. Madrid: Morata.

Núñez, C. J. (2009). La Congruencia Evaluativa en la Construcción de Instrumentos de Docentes: Una Mirada Metaevaluativa /Evaluation Coherence/ In the Construction of University Teacher's Instruments. In *Revista Investigaciones en Educación*, vol. IX, No 2, pp. 129 – 141.

Pisoňová, M. (2009). *Teória a prax efektívneho sebariadenia: Tvorba osobných cieľov a organizácia času*. Nitra: UKF.

- Portik, M., & Miňová, M. (2011). *Rómske dieťa v rodine a v materskej škole*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity v Prešove.
- Prokop, J. (2005). *Škola a spoločnosť v kritických teoriách druhej polovice 20. storočia*. 1. vyd. Praha : Karolinum.
- Rideout, V. (2013). *Zero to Eight, Children's Media Use in America*.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. 1. vyd. Madrid: Morata.
- Rudduck, J. (1988). Changing the world of the classroom by understanding it: A review of some aspects of the work of Lawrence Stenhouse. In *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), pp. 30 – 42.
- Santibañez, R. J. (2001). *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil: conceptos, procedimientos, análisis e interpretación para el proceso evaluativo*. México: Trillas.
- Severini, E. (2014). Využitie digitálnych technológií v procese evalvácie – koncept e-portfólio. In *SAPERE AUDE 2014 : Pedagogika, psychologie a dnešní spoločnosť 4*. Hradec Králové: Magnanimitas, s. 22 – 32.
- Severini, E., Kostrub, D., & Tóthová, R. (2012). Učiteľ – výskumník v procese evalvovania. In *Pedagogická diagnostika a evaluace 2012 : sborník příspěvků X. mezinárodní konference (CD-ROM)*. Ostrava: Ostravská Univerzita v Ostravě, PDF, Katedra pedagogiky a andragogiky.
- Skolnik, L. M. (2010). Quality assurance in higher education as a political process. In *Higher Education Management and Policy*, roč. 22, č. 1. s. 67 – 86.
- Smith, M. L. (1980). Publishing Qualitative Research. In *American Educational Research Journal*. (2), p. 173 – 183.
- Sutherland, R. a kol. (2004). Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices, In *Journal of Computer Assisted Learning*, UK: Blackwell Publishing, Volume 20.
- Szabóová, E. (2011). Projektový prístup v predprimárnom vzdelávaní. In Miňová, M. *Predprimárne vzdelávanie v metamorfózach času*. Prešov: Slovenský výbor svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, s. 155 – 165.
- Šikulová, R., & Müllerová, L. (2003). *Cvičebnice obecné didaktiky pro studenty učitelství*. 1. vyd. Ústí nad Labem: PdF UJEP.
- Švec, Š., a kol. (1998). *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris.
- Tománek, P. (2012). *Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Brno: Tribun EU s.r.o.
- Tóthová, R. (2013). *Implementácia kurikula do vyučovacieho procesu*. Bratislava: Z-F Lingua.
- Tóthová, R., Kostrub, D., & Severini, E. (2012). Diagnostika individuálnej koncepcie vyučovania u študentov učiteľských odborov. In *Pedagogická diagnostika a evaluace 2012 : sborník příspěvků X. mezinárodní konference (CD-ROM)*. Ostrava: Ostravská Univerzita v Ostravě, PDF, Katedra pedagogiky a andragogiky.

CONTACT

Dušan Kostrub, Assoc. Prof., Dr., PhD.

Department of Pre-primary and Primary Education, Faculty of Education,
Comenius University, Račianska 59, 813 34 Bratislava
Phone No.: 00421903916298
E-mail: kostrub@fedu.uniba.sk
(SLOVAK REPUBLIC)

Eva Severini, Dr.

Department of Pre-primary and Primary Education, Faculty of Education,
Comenius University, Račianska 59, 813 34 Bratislava
Phone No.: 00421905828755
e-mail: severini@fedu.uniba.sk
(SLOVAK REPUBLIC)

Katarína Mahrer-Milovčíková, Dr.

Department of Pre-primary and Primary Education, Faculty of Education,
Comenius University, Račianska 59, 813 34 Bratislava
Phone No.: 00421904241131
e-mail: milovcikova@fedu.uniba.sk
(SLOVAK REPUBLIC)

6 PROJEKTOVÁ VÝUKA JAKO MOŽNOST ROZVOJE PROFESNÍCH KOMPETENCÍ STUDENTŮ OBORU UČITELSTVÍ 1. STUPNĚ ZŠ

Jana Kratochvílová

Resume / Abstrakt: Projektová výuka podporuje u žáků rozvoj klíčových kompetencí i specifických výstupů dílčích vzdělávacích oborů. Aby učitelé v praxi využívali v maximální míře silných stránek výukového projektu, musí mu dobře porozumět a získat s ním zkušenosti již v rámci profesní přípravy pod odborným vedením.

V této kapitole uvádíme, jak jsou studenti oboru Učitelství 1. stupně ZŠ PdF MU na projektovou výuku připravováni, jak ji realizují a zejména, jak reflektují svoje kompetence k projektové výuce. Výsledky sebereflexe studentů presenčního studia vycházejí z kvantitativního dotazníkového šetření, které je zaměřeno na posouzení znalostí, dovedností, postojů a zkušeností studentů v závěrečné fázi výuky, po realizaci výukového projektu studenty v praxi. Výsledky poukazují na skutečnost, že po teoretické stránce se studenti cítí na užití projektů v praxi velmi dobře vybaveni, avšak obtíže jim dělá některé znalosti uplatnit v praxi, zejména specifické složky kompetence diagnostické a intervenční, psychodidaktické a didaktické. Plánování projektu a jeho realizaci v praxi studenti považují za velmi přínosnou zkušenost.

V rámci sebereflexe realizovaného projektu se studenti zamýšlejí rovněž nad rozvíjenými klíčovými kompetencemi žáků v projektu. Mají-li učitelé být v praxi schopni reflektovat a hodnotit kompetence svých žáků, musí být schopni reflektovat a hodnotit kompetence vlastní.

Klíčová slova: klíčové kompetence, projektová výuka, sebereflexe

Abstract: Project teaching supports pupils' development of the key competencies as well as of specific outcomes of the educational sub-fields. To use the strengths of the educational project to the maximum extent, teachers must have a good understanding of it and gain experience with educational projects under expert guidance during their professional training.

In the chapter, we introduce how the students of the field Primary school teacher training at the Faculty of Education at the Masaryk University are trained for project teaching and how they implement and mainly reflect their competencies in project teaching. The results of self-reflection of full-time study programme students are based on a quantitative questionnaire survey which focuses on the evaluation of knowledge, skills, attitudes and experiences of students in the final stages of their education, after the implementation of a teaching project in practice. The results show that in terms of their theoretical knowledge, students feel well equipped for the use of projects in their teaching, however, they find it difficult to apply some knowledge in practice, especially specific components of the diagnostic, intervention, psychodidactic and didactic competence. Students find project planning and its implementation in practice a very rewarding experience. Within the self-reflection of the project realized, students also consider learners' development of their key competencies within the framework

of the project. If teachers are supposed to reflect and evaluate their learners' competencies in practice, they have to be able to reflect and evaluate also their own competencies.

Key words: key competencies, project-based teaching, self-reflection

ÚVOD

V akademickém roce 2005/2006 jsme na PdF MU v oboru studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ zavedli předmět *Praktikum tvorby výukových projektů*. Cílem bylo vytvořit model přípravy studentů na projektovou výuku, který by vyústil v tvorbu pedagogického díla v podobě pedagogického projektu (Kantorková, 2000), jeho realizaci i sebereflexi a zpracování závěrečného portfolia. Pro přípravu studentů na projektovou výuku existuje mnoho důvodů. Uvedme si některé z nich:

Škola plní nové funkce (kvalifikační, socializační, integrační, personalizační) ve vazbě na vzdělávací cíle 21. století (Vašutová, J., 2004, s. 102).

Probíhají zcela zásadní změny v pojetí kurikula základního vzdělávání, které spočívají v propojení kurikula normativního s kurikulem participačním, vstřícným, přičemž důraz je kladen na dosahování klíčových kompetencí - znalostí, dovedností, postojů a hodnot upotřebitelných nejen ve studiu, ale i v životě jedince a současně je taxativně pojmenováno cílové zaměření.

- Kurikulum je chápáno více jako program činností, než jako souhrn stanovených předmětů a témat a zakládá tak učení jako základ konceptu celoživotního učení. „*Do tradičních předmětů vstupují mezipředmětová témata, uplatňují se volnější způsoby organizace vyučování, jako jsou **projekty**, bloková výuka, **integrování předmětů**, zařazování samostatných modulů.*“ (Čerych, 1999).
- Má-li základní vzdělávání „*vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti*“ (RVP ZV, 2010, s. 10), pak je nutné uvést v život škol **novou didaktickou koncepci vyučování** (Spilková, 2004) a současně nastolit změny v pojetí učitelské profese a přípravy na ni.
- Projektová metoda je jednou z komplexních výukových metod, která výrazně přispívá k rozvoji klíčových kompetencí žáků a v rámci profesní přípravy i profesních kompetencí studentů.)

Předmět je koncipován v kontextu požadavků současné vzdělávací reformy spojené s proměnou role učitele a celkového charakteru výuky. Vychází z požadavků na osobnostně rozvíjející model učení, který klade akcent na jeho autentičnost a upřednostňuje komplexní výukové metody využívající spolupráce a kooperace ve výuce. Pojetí projektové výuky vychází z kořenů a historických odkazů pragmatické pedagogiky (Dewey, 1904, 1932; Příhoda, 1936). Koncentruje se na vybavení studenta nejen znalostmi deklarativními, ale skrze získanou zkušenost a její reflexi i znalostmi procedurálními, což vede k rozvoji celého systému kompetencí studenta k projektové výuce. Jeho cílem je rozvíjet takové kompetence studentů, které jim umožní v praxi realizovat výukové projekty s žáky.

Při koncipování modelu přípravy studentů na projektovou výuku se opíráme o soudobé trendy a koncepce v oblasti učitelského vzdělávání, které akcentují:

osobnost studenta – budoucího učitele a podporují jeho schopnost samostatně myslet, řešit problémy a rozvíjet své profesní kompetence prostřednictvím vhodných podmínek v průběhu

studia (personalistická koncepce přípravy studentů) a jeho individuální cestu v procesu „stávání se“ učitelem;

facilitátorskou podporující roli vzdělavatele učitelů;

model interaktivní výuky v pregraduální přípravě studentů primárního vzdělávání s konstruktivistickými přístupy k výuce;

koncept reflexe a sebereflexe v přípravě učitelů (Svatoš, 1996; Švec, 1996; Lukášová-Kantorková, 2003);

postupné **utváření studentova pojetí výuky** od počátečních prekonceptů, přes jejich krystalizaci k teoreticky reflektovanému pojetí výuky prostřednictvím své vlastní zkušenosti (Spilková, 2003);

propojení teoretické i praktické pedagogické složky studia.

Snažíme se o hledání rovnováhy mezi:

- akademickým pojetím učitelského vzdělávání a dovednostním pojetím s úzkou vazbou na školní praxi (Spilková, 2002, s. 71).
- normativním a individualizovaným (kreativním) osvojováním učitelské profese.

Model profesní přípravy k projektové výuce nestaví pouze na výše uvedeném předmětu, ale využívá znalostí a dovedností studentů získaných v předmětech, které projektové výuce předcházejí (Kratochvílová, 2006). Opírá se o klíčový koncept současných proměn učitelského vzdělávání. Jde o **reflektivně orientovanou profesní přípravu**, v níž je student stimulován k reflexi svých zkušeností.

Příprava na projektovou výuku probíhá v několika fázích: přípravná (1. - 3. ročník), realizační a seberefektivní (4. ročník) a integrační (5. ročník) /více in Kratochvílová, 2007/.

Seberefektivní fáze je realizována ve dvou rovinách:

a) Individuální

1.1 Písemná podoba sebereflexe

- Odpovědi na předem stanovené otázky, které jsou následně součástí portfolia studenta.
- Sebehodnotící dotazník kompetencí studenta k projektové výuce.

1.2 Ústní podoba sebereflexe

- Prezentace výsledků studenta před spolužáky: průběhu, výsledků realizovaného projektu v praxi, včetně změn projektu, k nimž na základě sebereflexe v průběhu – v akci došlo (tzv. reflexe v činnosti Shon, 1983 in Nezvalová, 2002, s. 314).

b) Skupinová

1.1 Písemná podoba sebereflexe

- Pojmové mapování prekonceptů a konceptů studentů na vstupním a výstupním semináři.

Fáze integrační (5. ročník) představuje již individuální opětovnou tvorbu projektu a jeho realizaci v praxi, a to na základě svých zkušeností z předchozí praxe ve 4. ročníku, její reflexe a sebereflexe a následnou individuální formu sebereflexe v písemné podobě. Jde o individuální formu, obdobně jako ve 4. ročníku.

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

Fáze seberefektivní a integrační směřuje k propojení teoretické i praktické složky pedagogické a psychologické přípravy studentů. Prostřednictvím vlastních zkušeností, které student získal v praxi při realizaci projektu, se podílí nejvíce na utváření postojů studenta k projektové výuce. Při postupné realizaci všech fází projektové výuky, získává a rozvíjí student postupně určité kompetence nezbytné pro její realizaci. Otázkou tedy je, o jaké kompetence se jedná a na jaké úrovni student po absolvování předmětu *Praktikum tvorby výukových projektů* tyto kompetence hodnotí, neboť výsledky učitelovo pojetí projektové výuky, prováděného v letech 2003-2005 (Kratochvílová, 2006) poukazují na skutečnost, že učitelé v praxi neznají teoretická východiska a historický kontext projektové výuky a jejich výukové strategie neodpovídají požadavkům na procesy projektové metody. Za projekty je pak vydáváno vše, co se liší od tradičních výukových metod. Jsou tedy naši studenti schopni v praxi realizovat „skutečné“ projekty, vycházející z kořenů pragmatické pedagogiky? A jak jsou k tomu připraveni?

Sebereflexe kompetencí studenta 4. ročníku presenční formy studia oboru učitelství 1. stupně ZŠ se stala předmětem zájmu pro náš výzkum. Jeho cílem bylo reflektovat vybavenost studentů znalostmi, postoji a dovednostmi pro realizaci projektů v praxi. Základní výzkumná otázka zněla: jak studenti po absolvování předmětu *Praktikum tvorby výukových projektů* reflektují kompetence nezbytné pro úspěšnou realizaci projektové výuky?

1 METODOLOGIE

Vzhledem k rozmanitosti výkladů pojmu kompetence (Vašutová, 2004; RVP ZV, 2004; Průcha, 2009; Klieme, Maag-Merki & Haartig, 2010) chápeme kompetence jako soubor znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou vzájemně provázané a tvoří celek (v souladu s pojetím J. Vašutové, 2004, s. 92). Zvládnutí kompetencí pro projektovou výuku je pak zárukou efektivního a úspěšného jednání učitele při její realizaci. Kompetence specificky vymezené pro projektovou výuku jsou součástí obecných profesních kompetencí uváděných J. Vašutovou v *Profesním standardu učitele* (tamtéž, 2004) a jsou ukázkou jejich konkretizace. K pojetí kompetencí jako souboru znalostí, dovedností, postojů a zkušeností se také přikláníme vzhledem k podobnosti pojetí kompetencí v *RVP ZV*, základním kurikulárním dokumentu, s nímž se studenti seznamují v rámci profesní přípravy.

Vymezení kompetencí pro projektovou výuku je výsledkem studia odborné literatury a provedeného kvalitativního i kvantitativního šetření v letech 2003-2005 (Kratochvílová, 2006). Jde o kontextově komplexní soubor kompetencí, v němž jsou pojmenovány kvalitativní charakteristiky projektové výuky ve čtyřech oblastech: znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti. Z důvodu vazby kompetencí na RVP ZV nezkoumáme kognitivní výkonové dispozice (znalosti, dovednosti) odděleně od motivačních a afektivních předpokladů úspěšného jednání v projektové výuce, jak doporučuje Weinert (1999, 2001a in Klieme, Maag-Merki et Haartig, 2010).

Pojmenované kompetence se staly východiskem pro vytvoření seberefektivního dotazníku pro studenty *Dotazník kompetencí studenta k projektové výuce*. Dotazník je určen studentům

4. ročníku v závěru semestru po realizaci projektu v praxi. Poprvé byl prověřen v roce 2007. Stejný dotazník je určen následně pro tytéž studenty v 5. ročníku po zrealizování jejich druhého projektu v rámci navazující souvislé pedagogické praxe (viz integrační fáze projektové výuky). V tomto příspěvku se budeme zabývat zejména výsledky studentů 4. ročníku presenční formy studia, kteří zrealizovali svůj projekt v dubnu 2014. Pro výzkum bylo záměrně vybráno 50 studentů 4. ročníku oboru Učitelství 1. stupně ZŠ v akademickém roce 2013/14, kteří splnili požadavky na ukončení předmětu.

Celý soubor posuzovaných kompetencí vytváří strukturální kompetenční model, který je uspořádán do čtyř oblastí: znalosti, dovednosti, postoje. V závěru dotazníku jsme se také zaměřili na zhodnocení zkušeností studentů s projektováním, realizací, sebereflexí projektu a tvorbou závěrečného portfolia. Každá oblast obsahuje sadu charakteristik projektové výuky, které jsou posuzovány na pětistupňové škále, jejíž „kompetenční“ stupně (Klieme, Maag-Merki et Haartig, 2010, s. 113) jsou spojeny s konkrétním výrokem (viz tabulka č. 1).

Tabulka 1. Stupnice pro sebereflexi kompetencí studenta k projektové výuce

	1	2	3	4	5	N
Znalosti a dovednosti	zcela nezvládám	téměř nezvládám	zvládám na půl	téměř zvládám	zcela zvládám	nemohu se vyjádřit
Postoje	zcela nesouhlasím	částečně nesouhlasím	nemám vyhraněný názor	téměř souhlasím	zcela souhlasím	nemohu se vyjádřit
Zkušenosti	zcela nepřínosné	téměř nepřínosné	ani přínosné, ani nepřínosné	částečně přínosné	velmi přínosné	nemohu se vyjádřit

Při úvahách nad kompetencemi k projektové výuce si je nutné uvědomit, že na jejich rozvoji a osvojení se nepodílí pouze nově zavedený předmět *Praktikum tvorby výukových projektů*, ale i předměty předcházejících ročníků, jako např. *Pedagogická diagnostika*, *Komunikativní dovednosti*, *Školní pedagogika*, *Epistemologická východiska*, *Aplikační blok z psychologie 3*, *Didaktika pro integrovaný vědní základ* a další... Vyplývá to z celkové koncepce modelu profesní přípravy studentů na PdF MU, jenž využívá ve velké míře ostatních pedagogických a psychologických disciplín, které pokládají základ znalostí, dovedností i zkušeností v systému a komplexnosti a umožňuje pak navázat na hlubší přípravu na projektovou výuku v rámci nově koncipovaného studijního předmětu v druhé části studia.

Ve vztahu k předchozí přípravě studentů a k cílům předmětu *Praktikum tvorby výukových projektů* jsme pak schopni teoreticky „rozdělit“ dílčí charakteristiky kompetence k projektové výuce na ty, které jsou rozvíjeny v rámci předmětu a na ty, které byly již rozvíjeny v předcházejícím období studia.

2 VÝSLEDKY

Na výsledky, získané ze seberefektivního dotazníku, můžeme nahlédnout z různých úhlů pohledu. Vyjdeme-li ze základní struktury kompetenčního modelu projektové výuky ve vztahu k vymezení kompetencí studenta, můžeme analyzovat výsledky ve čtyřech základních posuzovaných kategoriích: znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti.

Jestliže akceptujeme pedagogický projekt jako prostředek profesního růstu studenta, pak lze výsledky interpretovat i ve vztahu k utváření jeho profesních kompetencí. Ty strukturujeme podle Lukášové - Kantorkové (2003) a Vašutové (2004) do oblastí:

1. kompetence pedagogické;
2. kompetence předmětově didaktické a psychodidaktické;
3. kompetence předmětové - oborové;
4. kompetence k projektivní tvořivosti;
5. kompetence sociálně vztahové;
6. kompetence diagnostické a intervenční;
7. kompetence sebereflektivní;
8. kompetence profesně a osobnostně rozvíjející.

V následující části textu interpretujeme vybrané výsledky obou výše uvedených analytických přístupů.

2.1 Úroveň osvojených znalostí dovedností, postojů k projektové výuce a zkušeností studentů

2.1.1 Postoje studentů k projektové výuce

Na tuto hodnotovou doménu se zaměříme jako první, neboť právě postoje studentů/učitelů v praxi, podle našich výzkumných zjištění (Kratochvílová, 2006), ovlivňují využití projektové metody v praxi. Oblast postojů je v dotazníku popsána 13 položkami, např.:

- při projektové výuce jsem jako učitel v roli poradce,
- projektovou metodu vnímám jako významnou pro rozvoj celé osobnosti dítěte,
- jako učitel přebírám zodpovědnost za průběh i výsledek projektu,
- čas věnovaný projektu nepovažuji za zbytečný,
- navržený projekt přijímám jako "živý" návrh, plán, který může být upravován.

Z výsledků dotazníku vyplynulo, že většina studentů (81%) předložené výroky akceptuje: 49% studentů s nabídnutými postoji k projektové výuce souhlasí zcela (stupeň 5), 32 % souhlasí téměř (stupeň 4) a pouhých 7 % studentů (stupeň 3) nemá vyhraněný názor. Co se týče dílčích položek v oblasti postojů, v jedenácti z nich převažovalo nejvyšší hodnocení stupněm 5. Pouze následující dvě položky získaly maximální ohodnocení stupněm 4: *projektem je možné zapojit rodiče i širší komunitu do dění ve škole a projektovou metodu vnímám jako významnou pro rozvoj celé osobnosti dítěte.*

Domníváme se, že částečná pochybnost o zapojení rodičů a širší komunity do dění ve škole je zcela opodstatněná a pramení ze skutečnosti, že se jedná o studenty presenční formy studia, kteří nemají zkušenost s projekty a aktivitami přesahujícími prostředí třídy, školy. Představa, jak aktivně zapojit rodiče a ostatní členy komunity je pro ně příliš vzdálená, nehmatatelná, je to něco, s čím potřebují postupně získat zkušenost.

Pochybnosti spjaté s přínosem projektu pro rozvoj celé osobnosti žáka se pojí nejen s pochopením teoretických východisek projektu, ale i se zkušeností studenta, konkrétně s typem projektu, který realizoval. Pro posouzení vlivu projektu na osobnost žáka jsou studenti vedeni při sebereflexi po projektu k analýze rozvíjených cílových kategorií: klíčových kompetencí i dílčích výstupů jednotlivých vzdělávacích oborů, čímž si uvědomují, které domény osobnosti žáka byly rozvíjeny. Učí se pojmenovat přínos projektové metody pro osobnostní rozvoj žáka a současně si uvědomují, že projektová

metoda není metodou všespásnou a musí být doplněna dalšími metodami, které ji doplňují a kompenzují její nedostatky.

2.1.2 Znalosti studentů k projektové výuce

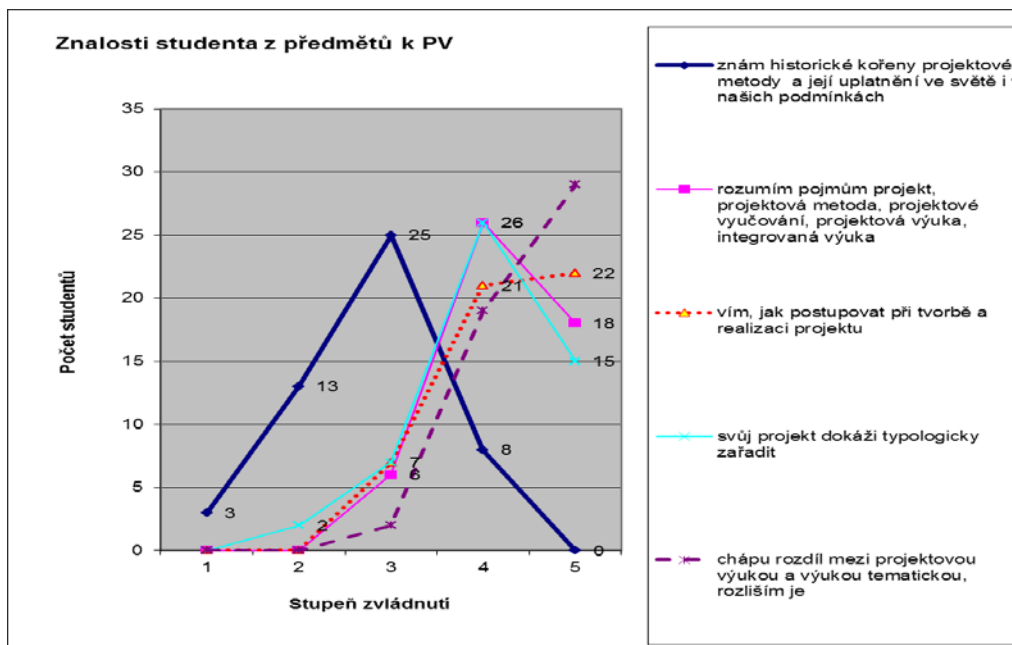
Znalosti studentů jsou v dotazníku charakterizovány deseti položkami, z toho šest z nich lze označit za specifické znalosti rozvíjené právě v předmětu *Praktikum tvorby výukových projektů*:

- znám historické kořeny projektové metody a její uplatnění ve světě i v našich podmínkách,
- rozumím pojmům projekt, projektová metoda, projektové vyučování, projektová výuka, integrovaná výuka,
- vím, jak postupovat při tvorbě a realizaci projektu,
- svůj projekt dokáži typologicky zařadit,
- chápu rozdíl mezi projektovou výukou a výukou tematickou, rozliším je.

Vyhodnotíme-li souhrnně **znalosti** studentů k projektové výuce (všech deset charakteristik), pak nejvíce studentů 44 % (o 8% více oproti roku 2007) ohodnotilo svoje znalosti stupněm 4 – **téměř zvládám**, 31 % stupněm 1 – zcela zvládám (o 10 % více oproti roku 2007), 20 % zvládám na půl (obdobně jako v roce 2007).

Za velmi přínosné považujeme, že 88 % studentů porozumělo rozdílu mezi projektovou a integrovanou tematickou výukou (viz obrázek č. 1, přerušovaně zvýrazněná čára). Obdobně úspěšně jsou hodnoceny další tři položky: *rozumím pojmům projekt, projektová metoda, projektová výuka*; *vím, jak postupovat při tvorbě projektu a projekt dokáži typologicky zařadit*. Tyto výsledky přisuzujeme několika změnám ve výuce, které jsme na základě výsledků studentské reflexe (2007) zavedli: posílení konstruktivistického přístupu ve výuce (práce s prekoncepty studentů, postupné rozvíjení konceptů projekt, projektová metoda, projektová výuka); analýzy již publikovaných projektů, videozáznamů a diskuse jejich výsledků; propojení teorie s praxí (tvorba fiktivního skupinového projektu a jeho reflexe); studijní podpora s ukázkami (e-learning).

Za nejméně zvládnutou považují studenti dílčí znalostní složku *znám historické kořeny projektové metody a její uplatnění ve světě i v našich podmínkách* (viz obrázek č. 1, tučně zvýrazněná čára): 13% studentů odpovědělo, že tuto složku téměř nezvládá, 50 % ji zvládá na půl. K seznámení s historií projektové výuky sloužila v minulosti přednáška, která byla zrušena. Její obsah je studentům nyní zprostředkován skrze studijní materiál a zpracování odpovědí na otázky, které studenti diskutují na semináři. Do jaké míry zpracovávají odpovědi na otázky samostatně, však nezjistíme. Z výsledků se můžeme domnívat, že studiu zdrojů k historii projektové výuky nevěnují příliš pozornosti a nepovažují vzhled ke kořenům projektové výuky za podstatný. Znamená to učinit do budoucna taková opatření, která tento stav změní. Nejde nám však o zavedení povinného znalostního testu, který vede zpravidla ke krátkodobému osvojení znalostí, ale k hledání takových výukových a učebních strategií, které budou podporovat zájem o tuto dílčí položku a snahu podstatě projektové metody porozumět. Napomoci tomu může spolupráce na řešení daného problému s dalšími vyučujícími, zejména spolupráce s vyučujícím předmětu *Úvod do pedagogiky*, v němž jsou studenti také seznamováni s dějinami pedagogiky.



Obr. 1: Dílčí znalostní charakteristiky projektové výuky (rozvíjené v předmětu *Praktikum tvorby výukových projektů*)

2.1.3 Dovednosti studentů k projektové výuce

Dovednosti studentů představují nejrozsáhlejší oblast sebehodnotícího dotazníku. Tři sledovaná kritéria *plánování projektu*, *realizace projektu* a *sebereflexe projektu* prezentuje celkem 26 položek charakterizujících oblast dovedností. Z výsledků je možné říci, že na konci semestru, po splnění všech požadavků k zápočtu a realizaci prvního projektu v praxi 17 % studentů dovednosti zvládá zcela, 46 % studentů je posuzuje jako téměř zvládnuté, 21 % studenti uvádí, že je zvládá na půl. Tato čísla nám ukazují, že první zkušenost s projektem v praxi je významná, avšak nepostačující pro rozvoj dovedností projektové výuky a že zcela oprávněně jsou studenti vedeni k realizaci dalšího projektu v navazujícím ročníku v rámci souvislé pedagogické praxe. V tomto ročníku však studenti již nezískávají cílenou podporu pro realizaci projektu a musí se opřít o dosud získané znalosti, dovednosti a výsledky reflexe a sebereflexe 4. ročníku, popřípadě o podporu cvičného učitele. Otázkou tedy je v jaké míře, jakým způsobem a s jakou oporou pomoci studentům při realizaci navazujícího projektu a tím jim umožnit získat větší jistotu v osvojení si dovedností nezbytných pro jeho realizaci.

Kritérium *plánování projektu* obsahuje položky, které charakterizují přípravu projektu s žáky a rozpracování jeho dílčích kroků, jimiž učitel a žáci směřují společně ke zvolenému výstupu projektu. Toto kritérium považuje polovina studentů za téměř zvládnuté. Studenti dokáží připravit vhodné prostředí pro projekt, po dohodě s učitelem i žáky zabezpečit jeho materiální podmínky, zvolit vhodný výstup projektu. Největší potíže jim však činí odhadnout přiměřený čas pro realizaci projektu, což souvisí s jejich dosavadní malou zkušeností s vedením výuky zcela odlišným způsobem.

Studenti realizují svůj projekt s žáky v průběhu čtrnáctidenní praxe, zpravidla v jejím druhém týdnu. Žáky ještě příliš dobře neznají, respektive je spíše znají z jejich chování v průběhu klasické výukové jednotky (45 minut), která je velmi často vedena spíše frontálně. Dílčí položky realizace projektu v dotazníku hodnotí většina studentů (50 %) stupněm 4 (téměř zvládnám). Z výsledků vyplývá, že studenti dokáží ve třídě navodit bezpečnou atmosféru, vhodně děti motivovat, podporovat jejich samostatnost a tvořivost, aktivizovat je v průběhu projektu, řídit skupinovými pracemi. Za méně zvládnuté (na půl) považují svoji dovednost

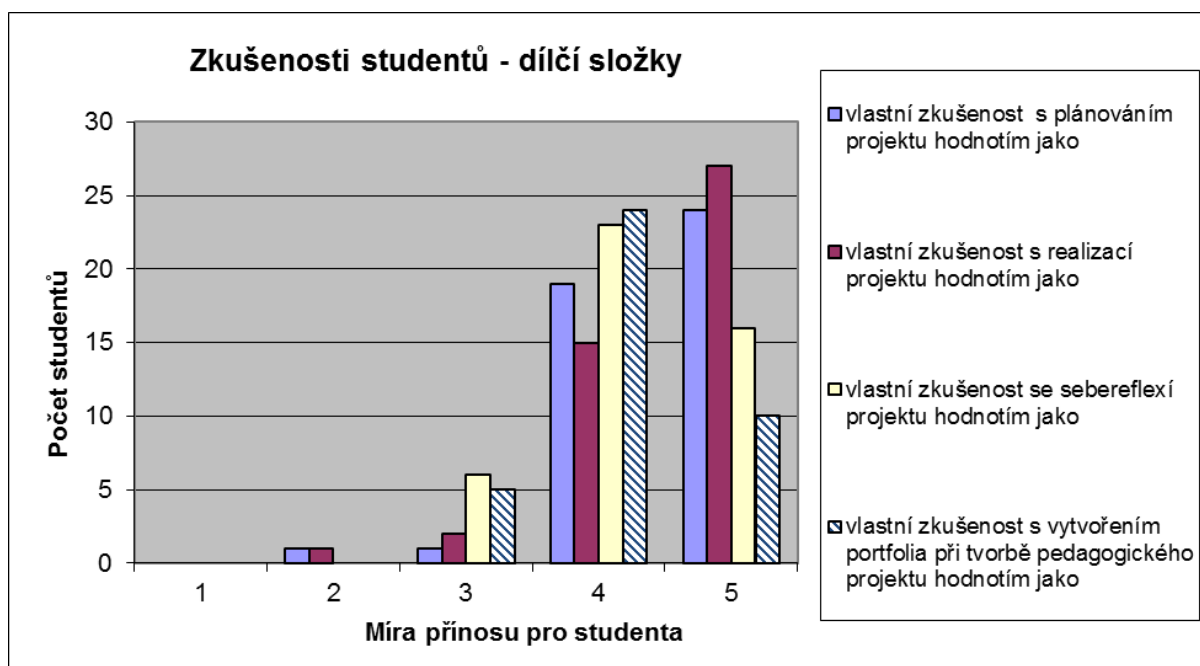
diagnostikovat znalosti a dovednosti dětí, jejich potřeby a individuálně se získanými výsledky pracovat v průběhu projektu. Vysvětlením může být skutečnost, že se studenti v průběhu prvního projektu vyrovnávají s požadavky na jeho organizaci, průběh, zvládnutí skupinové práce, časovou dotaci. Mnohdy musí zvládnout počáteční „chaos“ v případě, že děti nejsou zvyklé s projekty pracovat. Uspokojovat individuální potřeby dětí je pro ně ještě velmi obtížné o to více, že sami studenti potvrzují, že mnozí žáci se chovají při projektové výuce zcela odlišně, než v předchozích hodinách, které viděli, nebo sami vedli. Považujeme za velmi užitečné, že studenti mají v rámci souvislé pedagogické praxe příležitost reflektovat jednání žáků při uplatnění různých forem a metod práce a nahlížet tak na žáky mnohem komplexněji s uvědoměním si jejich silných a slabých stránek v různých situacích. Jejich úkolem je sledovat rovněž jednání vybraného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.1.4 Zkušenosti s projektovou výukou

Závěr dotazníku obsahuje oblast, v níž se ptáme na zkušenosti studentů s projektovou výukou. Zajímá nás, jak studenti posuzují zkušenost se všemi fázemi projektové výuky: s jejím plánováním, realizací, sebereflexí, kterou uskutečňují po projektu písemnou formou i s vytvořením pedagogického díla studenta – portfolia ke všem fázím projektu (Obrázek č. 2).

Polovina studentů hodnotí fázi plánování (příprava na fiktivní projekt, dále pak plán vlastního projektu) a fázi realizační za velmi přínosnou. Z grafu je zřejmé, že obě tyto fáze jsou většinou studentů hodnoceny velmi pozitivně (stupněm 5 a 4). Pouze dva studenti považují realizaci projektu za téměř nepřínosnou. Z diskuse se studenty vyplynulo, že důvodem tohoto hodnocení byla skutečnost, že je učitelé nenechali realizovat projekt tak, jak na něj byli připravováni, ale požadovali po nich realizaci tematické výuky.

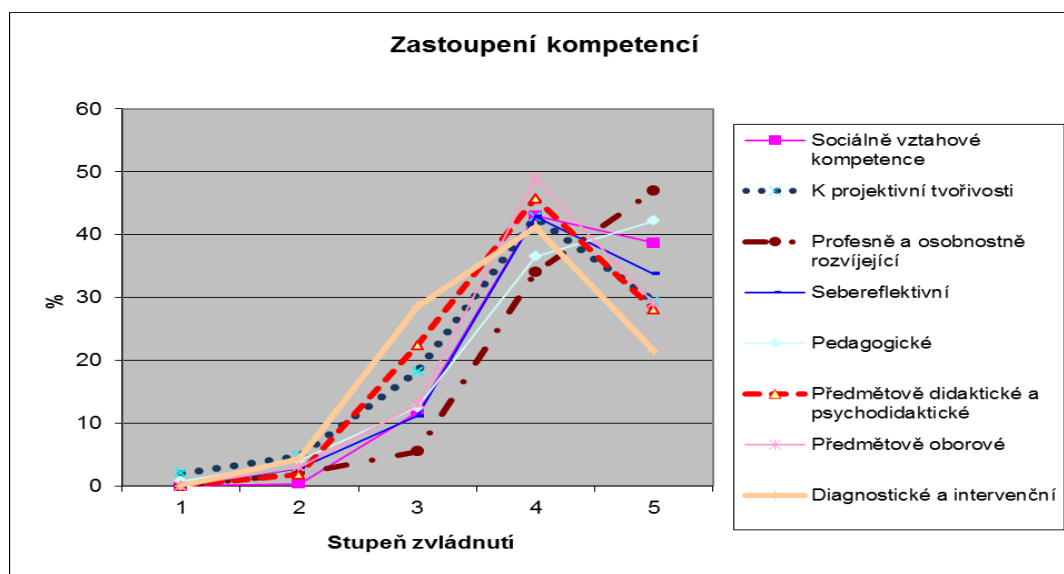
Seberefektivní fázi projektu vnímá téměř 50 % za částečně přínosnou, třetina za velmi přínosnou. Obdobné hodnocení získala poslední fáze projektové výuky - posouzení zkušenosti s tvorbou portfolia studenta. Ukazuje se tedy, že studenti v profesní přípravě na projektovou metodu považují za stěžejní fáze plánování a realizace projektu, smysl sebereflexe nedokáží zcela ještě docenit.



Obr. č. 2: Zkušenosti studentů s fázemi projektové výuky

2.2 Kompetence profesního rozvoje

Analyzujeme-li dílčí charakteristiky kompetencí projektové výuky ve vztahu ke kategoriím profesních kompetencí (Vašutová, 2004; Lukášová-Kantorková, 2003), pak můžeme říci (viz obr. č. 3), že studenty byly nejméně zvládnuté kompetence diagnostické a intervenční (silná hranatě tečkovaná čára), sociálně vztahové, pedagogické a seberefektivní. Jako nejméně zvládnuté studenti vnímají kompetence diagnostické a intervenční (silná hranatě tečkovaná čára) a předmětově didaktické a psychodidaktické (silná hranatě tečkovaná čára). Za středně osvojené můžeme považovat kompetence k projektivní tvořivosti (silná kulatě tečkovaná čára).



Obr. č. 3: Kompetence k projektové výuce ve vztahu k profesním kompetencím studentů

Výsledky nás nabádají k zamyšlení se nad kategoriemi profesních kompetencí, které nejsou hodnoceny příliš pozitivně a na oblast kompetencí rozvíjenou cíleně v předmětu Praktikum tvorby výukových projektů. Zaměříme se tedy na kompetence k projektivní tvořivosti a kompetence předmětově didaktické a psychodidaktické.

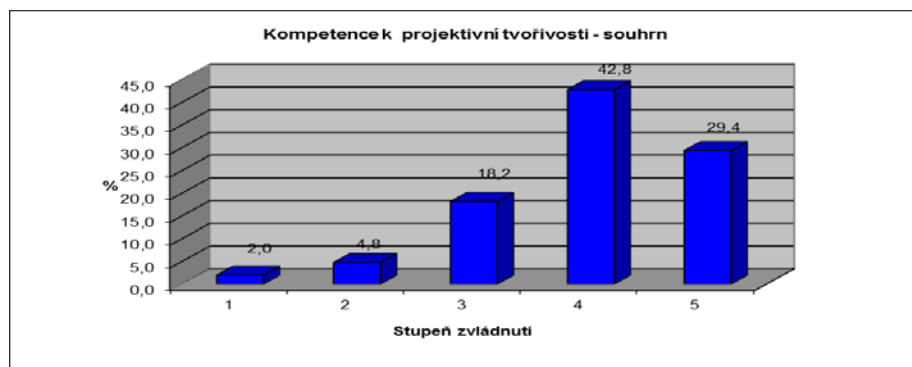
2.2.1 Kompetence k projektivní tvořivosti

Činnosti spojené s plánováním, realizací a sebereflexí projektové činnosti studenta se podílejí na rozvoji jeho profesních kompetencí (Vašutová, 2004). V tomto příspěvku se více zmíníme o *kompetenci k projektivní tvořivosti* (Lukášová-Kantorková, 2003, s. 167), která je cíleně rozvíjena v předmětu *Praktikum tvorby výukových projektů* a pojí se významně s tvorbou pedagogického díla studenta (projektu). Obsahuje převážně dovednostní charakteristiky s výjimkou dvou postojových položek:

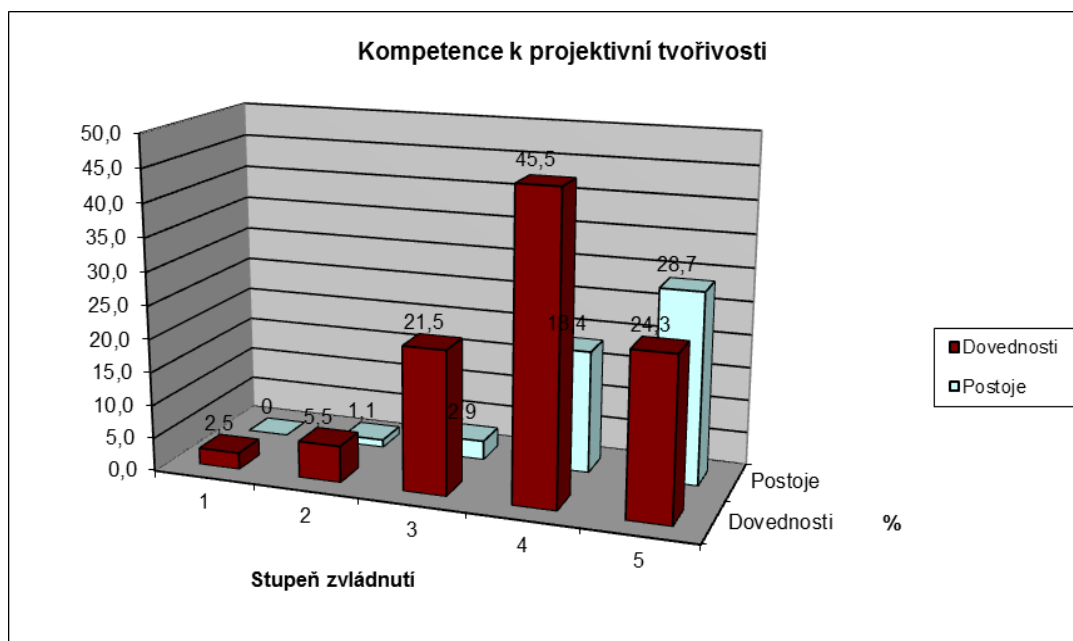
- Vhodně zvolím úkol, problém pro projekt.
- Zajistím materiální podmínky pro projekt.
- Připravím ve spolupráci s dětmi informační zdroje pro projekt.
- Připravím vhodné prostředí pro výuku.
- Vzhledem ke smyslu a cíli projektu zvolím vhodný výstup projektu.
- Odhadnu přiměřený čas na realizaci projektu.
- Zformuluji smysl projektu a jeho cíle ve všech rovinách rozvoje osobnosti dítěte.

- Naplňují předpokládaný soubor činností a úkolů při práci na projektu společně s žáky.
- Respektují větší časovou náročnost na přípravu i realizaci projektu (postojová složka).
- Navržený projekt přijímám jako „živý“ návrh, plán, který může být upravován (postojová složka).

Úroveň zvládnutí všech těchto složek znázorňuje obrázek č. 4, z něhož je patrné, že téměř 43 % studentů považuje kompetenci k projektivní tvořivosti za téměř zvládnutou, 29 % za zvládnutou zcela, 18 % za zvládnutou na půl. Oproti roku 2007 vyšší procento studentů posuzující úroveň osvojení kompetencí stupněm 4 a 5. Snížil se počet studentů, kteří považují kompetence k projektivní tvořivosti za téměř nezvládnuté, ale stále je to téměř 5 %. Tato cílová skupina by nás měla zajímat do budoucna s cílem zjistit důvody tohoto hodnocení i rozvoj kompetencí studentů v 5. ročníku.



Obrázek č. 4: Celkové hodnocení kompetencí k projektivní tvořivosti



Obr. č. 5: Rozložení postojů a dovedností v kompetenci k projektivní tvořivosti

Z výše uvedených dovednostních položek byly nejhůře studenty hodnoceny ty, u nichž se předpokládá spoluúčast žáků: *naplňují předpokládaný soubor činností a úkolů při práci na projektu společně s žáky; připravím ve spolupráci s dětmi informační zdroje pro projekt.*

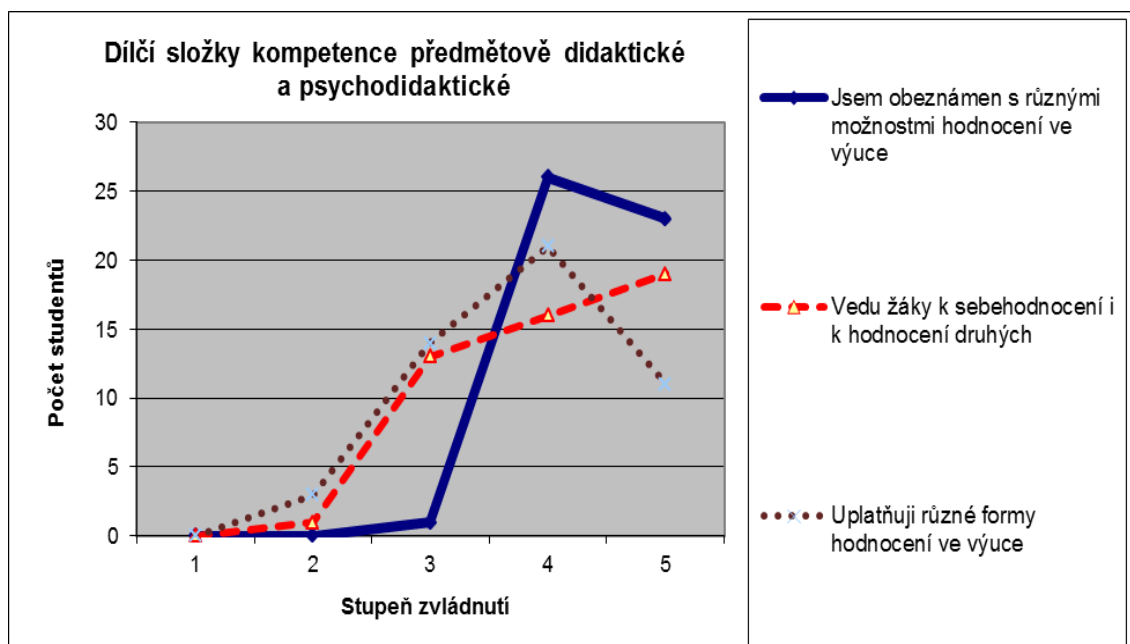
Dohromady deset studentů označilo tyto položky stupněm 1 a 2. Ukazuje se tedy, že pětina studentů činí obtíže přijmout žáky jako partnery v procesu výuky a jak je pro ně obtížné opustit stěžejní řídicí roli učitele a dát příležitost dětem se podílet na designu projektu.

V celkovém přehledu kompetencí k projektivní tvořivosti se výrazněji odlišuje při hodnocení složka postojová hodnocena stupněm 5 (respektuji větší časovou náročnost na přípravu i realizaci projektu, navržený projekt přijímám jako živý plán, návrh, který může být upravován). Všechny ostatní položky jsou nejvíce hodnoceny většinou stupněm 4 jako téměř osvojené.

2.2.2 Kompetence předmětově didaktické a psychodidaktické

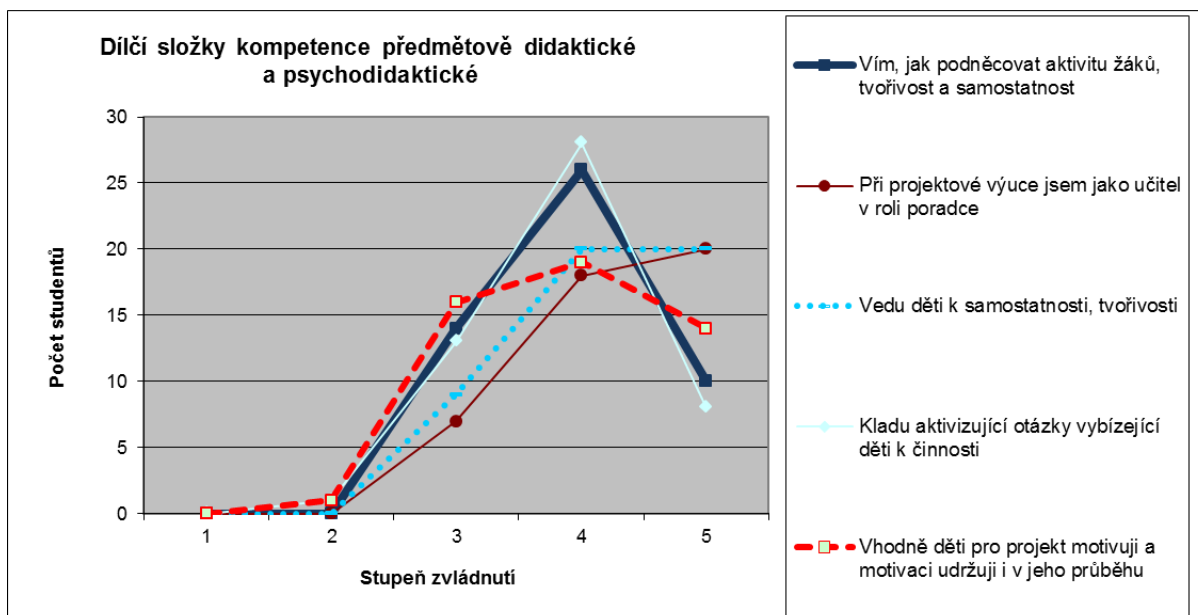
Předmětově didaktické a psychodidaktické kompetence posuzuje celkově nejvyšším stupněm pět 28 % studentů, stupněm čtyři pak 50 % studentů. Za zvládnuté „na půl“ je považuje 22 % studentů. U posledně zmíněné skupiny je mírně dovednostní složka kompetence hodnocena lépe než složka znalostní.

Tuto kategorii kompetencí vymezuje v dotazníku deset charakteristik (dílčích položek). Při interpretaci výsledků se zaměříme se na některé z nich. Pro jejich lepší vizualizaci data znázorníme odděleně ve dvou grafech. Nejprve se zaměříme na výsledky, které se vztahují ke znalostem a dovednostem studentů *využívat v projektech různé formy* hodnocení. Ze sebereflexe studentů vyplývá, že většina z nich je velmi dobře obeznámena s různými možnostmi hodnocení žáků (49 studentů hodnotí svoje znalosti stupněm 4 a 5), avšak obtíže jim činí tyto znalosti uplatnit v praxi. Zdá se, že při takto odlišné komplexní výukové metodě nedovedou svoje znalosti propojit s kontextem projektové výuky, přestože jsou k hodnocení procesu i produktu projektu v semináři vedeni.



Obr. č. 6: Vybrané dílčí složky předmětově didaktické a psychodidaktické kompetence (hodnocení žáků)

Obdobně je tomu při rozvíjení samostatnosti žáků a podněcování k aktivitě. Studenti jsou vybaveni znalostmi, v praxi se však s poradenskou rolí, v níž jsou částečně v pozadí a naopak stimulují žáky k samostatnému jednání a řešení dílčích problémů, sžívají obtížněji (viz obr. č. 7).



Obr. č. 7: Vybrané dílčí složky předmětově didaktické a psychodidaktické kompetence (podpora samostatnosti a aktivity žáků).

ZÁVĚR

Výzkumné šetření ukazuje na skutečnost, že je velmi důležité vymezit si cílové kategorie vyučovaného předmětu v podobě kompetencí se svými dílčími charakteristikami. Utvořený strukturovaný model kompetencí projektové výuky je přínosem pro všechny aktéry výukového procesu a umožňuje jim detailně se nad prvky celého systému zamýšlet nejen v rámci vymezeného předmětu, ale komplexně ve vazbě na předcházející a navazující přípravu studentů.

Model kompetencí se stává:

1. nástrojem sebereflexe studentů a jejich rozvoje,
2. nástrojem pro zkvalitnění výuky studentů,
3. nástrojem hlubší spolupráce s cvičnými učiteli při vedení studentů na souvislé pedagogické praxi,
4. nástrojem, který postupně přivádí studenty k pochopení *pojmu kompetence*.

Studenti se přes sebereflexi kompetencí k projektové výuce seznamují s jejich komplexním pojetím a vzájemnou provázaností. Učí se chápat nezbytnost osvojení si určitých znalostí, jejich porozumění a propojení s nabytými dovednostmi, aby obstáli v praxi. Skrze reflexi svých kompetencí jsou schopni analyzovat, jaké klíčové kompetence v konkrétním projektu rozvíjejí u svých žáků. Učí se tak porozumět přínosu projektové výuky ve prospěch holistického rozvoje osobnosti žáka.

Současně je nezbytné si uvědomit, že sebehodnotící dotazník je jedním z nástrojů reflektivně orientované praxe studentů. Jeho výsledky je nutné interpretovat společně s výsledky dalších forem individuální a skupinové reflexe, které jsme uvedli úvodu příspěvku. Společně mohou být zdrojem inspirace při úpravě studijního programu z hlediska rozsahu předmětů i jejich obsahu.

LITERATURA

- Dewey, J. (1904). *Škola a společnost*. Praha: Jan Laichter.
- Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova*. Praha: E. Leschingr.
- Čerych, L. aj. (1999). *České vzdělání a Evropa – strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské Unie*. Praha: ÚIV.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* (2005). Praha:Tauris. <http://vuppraha.cz>. s. 14.
- Kantorková, H. (2000). *Pedagogická tvořivost studentů učitelství*. Ostrava: PdF OU.
- Klieme, E., Maag-Merki, K., & Haartig, J. (2010). Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(1), s.104-119.
- Kratochvílová, J. (2006). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU.
- Kratochvílová, J. (2007). Students' Self-evaluation for Increasing the Quality of Students' Professional Training for Project Teaching and Their Own Realizations of Projects. In *Die Qualität von Lehre und Unterricht von neuen Herausforderungen*. Erlangen, IAHE, 2007, 252-262.
- Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PdF, OU.
- Nezvalová, D. (2002). Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogika*, 52(3), s. 309-320.
- Příhoda, V. (1936). *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie.
- Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání* (2004). Praha: VUP.
- Spilková, V. (2002). Klíčové koncepty v současných proměnách učitelského vzdělávání – reflexe, sebereflexe, konstruktivistické přístupy. In *Výzkum školy a učitele*. Sborník 10. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí. Praha: UK.
- Spilková, V. (2003). Cesty k profesionalizaci učitelství. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*. Sborník ČAPV, CD ROM.
- Spilková, V. (2004). Proměna školy jako výzva pro učitelské vzdělávání – klíčové trendy ve výuce didaktiky. In *Didaktika – opora proměn výuky*. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Svatoš, T. (1996). Seberefektivní motivy v učitelském studiu. In Mareš, J. a kol. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, s. 74-83.
- Švec, V. (1996). Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 46(3), s. 266-276.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

KONTAKT

Doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

KPP PdF MU

Poříčí 31, 603 00 Brno

tel.: +420 549 49 5216

e-mail: Kratochvilova@ped.muni.cz

7 PROFESIJNÉ PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV

Lenka Rovňanová

Resume / Abstrakt: Kapitola prezentuje čiastočné výsledky výskumu cieľovo zameraného na identifikáciu príčinných súvislostí ovplyvňujúcich úroveň integrácie teoretickej a praktickej prípravy v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov³⁸ vybraných učiteľských fakúlt na Slovensku. Obsahuje zistenia o tom, ako respondenti hodnotia prepojenie teoretickej a praktickej prípravy počas štúdia. Zároveň uvádza zistenia o tom, rozvíjanie ktorých profesijných kompetencií je prepojené počas štúdia na prax na najnižšej a v ktorých na najvyššej úrovni.

Kľúčová slova: učiteľská profesia, pregraduálna príprava, profesijné kompetencie, profesijné štandardy, pedagogické činnosti, integrácia teórie a praxe, dôležitosť, spokojnosť, hodnotenie

Abstract: This chapter presents partial results of goal-oriented research to identify causation affecting the level of integration of theoretical and practical training in undergraduate training of future teachers in selected teaching faculties in Slovakia. It includes findings on how respondents evaluate the integration of theoretical and practical training during the study. At the same time presents findings about the development of professional competencies which are linked to the practice during the study at the lowest and at the highest level.

Key words: teaching profession, undergraduate training, professional competencies, professional standards, pedagogical activities, integration of theory and practice, importance, satisfaction, evaluation

ÚVOD

V pedagogickej teórii i v edukačnej praxi sa dlhoročne stretávame s konštatovaním nevyváženosti až *odtrhnutosti teórie od praxe* v učiteľskom vzdelávaní, s kritikou výrazných rozdielov v ich rozsahu, organizácii a obsahovom zameraní medzi učiteľskými fakultami, ich nevyváženej nadväznosti na pedagogické a psychologické disciplíny ako aj na didaktiky odborných predmetov. Kritika je namierená nielen na transmisívnosť výučby, ale aj na všeobecné ignorovanie teórií učenia a procesov učenia sa, učebných štýlov študentov, na neúčinnosť metód výučby, na prílišnú hierarchizáciu vzťahov medzi učiteľmi a študentmi a na fakt, že budúcich učiteľov často vyučujú pedagogické a didaktické disciplíny učitelia bez akýchkoľvek vlastných pedagogických skúseností a poznania praxe.

Uvádzame stručnú teoretickú analýzu problematiky vzťahu teórie a praxe v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov v kontexte vlastných výskumných zistení, pričom čerpáme z vlastných výskumov a vedeckých štúdií (Rovňanová, 2011, 2012, 2013a).

³⁸ Vzhľadom k zaužívanému používaniu pojmov žiak, študent a učiteľ v mužskom rode aj pre označenie žien – učiteľiek, žiak, študent aj pre označenie žiačok a študentiek, nepoužívame v texte rodovo citlivý jazyk

V rámci vlastného výskumu (Rovňanová, 2013a) zameraného na identifikáciu príčinných súvislostí ovplyvňujúcich úroveň integrácie teoretickej a praktickej prípravy počas vysokoškolského štúdia budúcich učiteľov sme zisťovali: akú mieru dôležitosti pripisujú študenti porovnávaných fakúlt možnosti konfrontovať teóriu v praxi už počas štúdia prostredníctvom rôznych druhov praxí; mieru spokojnosti študentov porovnávaných učiteľských fakúlt s úrovňou prepojenia teórie na prax počas štúdia; úroveň rozvíjania profesijných pedagogických činností v kontexte prepojenia teórie na prax.

1 INTEGRÁCIA TEÓRIE A PRAXE V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV

Švec (2005) prirovnáva vzťah teórie a praxe vo vzdelávaní študentov učiteľstva ku kyvadlu hýbajúcemu sa medzi dvoma polohami – od teórie k praxi a naopak, pričom tento nepretržitý pohyb sa na určitú dobu ustáli – v rozdielnych polohách na rôznych inštitúciách: v niektorých prevláda posun k pedagogickej teórii, v iných zasa k pedagogickej praxi. Za ideálnu polohu spolu s autorom považujeme ich vzájomnú integráciu.

Podľa Kosovej (2009, s. 8) sa ukazuje, že miesto praxe v pregraduálnej príprave možno odôvodniť len ak „... sa v obsahu štúdia realizuje jej skutočné prepojenie s teóriou, ak študent získa schopnosť teoretizácie praktického diania.“ Súhlasíme s autorkou v tom, že analýza vzťahu pedagogickej teórie a učiteľskej praxe vyžaduje pochopenie postavenia najmä didaktiky a psychodidaktiky (schopnosť učiteľa psychodidakticky myslieť a konať = psychodidaktická citlivosť) v profesionalite učiteľa, jej charakteru a zodpovedajúcich profesijných poznatkov. Podstatu učiteľskej profesionality vnímame zhodne ako didaktickú, predstavujúcu integráciu pedagogiky a psychológie v „psychodidaktike a v odborových psychodidaktikách“, pričom ide o špecifickú integráciu teórie a praxe v procese vyučovania a učenia sa. Napriek tomuto konštatovaniu prichádzajú ďalšie, vychádzajúce zo skutočností, že budúci učelia sa túto dôležitú skutočnosť často počas svojho štúdia nedozvedia kvôli komplikovanému vzťahu všeobecnej a odborových didaktík. Tie autorka vyzýva k uskutočneniu zásadného vedecko – metodologického kroku k samostatnému vedeckému statusu. Zhodujeme sa v tom, že napriek určujúcemu postaveniu v profesionalite nie sú vnímané ako rozhodujúce; nevytvárajú nadväzujúci celok a svojím obsahom často „... ani teoreticky nevysvetľujú ani prakticky nerealizujú skutočnú integráciu teórie a praxe, ktorá je základom procesu didaktizácie (čohokol'vek)“ a nakoniec, transmisívnosť ich vyučovania je v rozpore s požadovanými profesijnými kompetenciami učiteľa.

V uvedenom kontexte sa preto prikláňame k procesuálne orientovanému charakteru didaktiky, presadzujúcemu sa v poslednom období pod vplyvom humanistického a konštruktivistického modelu absolventa – učiteľa ako reflexívneho praktika. Tento model, na rozdiel od obsahovo orientovaného, podľa Kosovej (2009, s. 9) vychádza z presvedčenia, že „*klúčom k riešeniu je ovplyvňovanie učiteľa prostredníctvom poznania procesov prebiehajúcich v hlavách žiakov, v hlave učiteľa a v klíme triedy pri vyučovaní.*“

Skúsenosti z našej dlhoročnej pedagogickej praxe potvrdzujú myšlienku Zelinu (2010, s. 95) o tom, že najlepšou teóriou je dobrá prax a najpraktickejšou vecou dobrá teória. Podobne aj slová Višňovského (1994, s. 5–7), že teória pre prax a prax pre teóriu má obrovský význam, lebo obe existujú vo vzájomnej jednote a podmienenosti. Teória vychádza z praxe a prax overuje teóriu. Zvlášť by sme sa mali usilovať o to, aby prax bola „teoretická“ a teória „praktická“ (obrázok 1).

Diagram vzťahu teórie a praxe v príprave budúceho učiteľa



Obrázok 1: Vzťah teórie a praxe v príprave budúcich učiteľov (Rovňanová, 2013a)

V hľadání optimálneho vzťahu medzi teoretickou a praktickou zložkou prípravy je dôležité uplatňovať princípy jednoty teórie a praxe a komplexnosti. Dobre nastavený a fungujúci systém do 80. rokov minulého storočia sa prestal dôsledne uplatňovať, až sa celkom rozpadol. Pregraduálna príprava nadobudla silné predmetové zameranie s prevahou teoretickej zložky nad praktickou napriek faktu, že samotní študenti učiteľstva uprednostňujú pedagogickú prax pred teóriou a zároveň ju považujú za najprínosnejšiu časť ich štúdia. Tento stav viac – menej pretrváva dodnes. Priebežne a dlhodobo sa na našich vysokých školách rieši problematika vyváženosti teoretickej a praktickej prípravy učiteľov (odborná pedagogicko – psychologická, metodická a praktická príprava) a hľadá sa efektívny model ich vzájomnej integrácie. Samotní študenti učiteľstva preferujú odborové štúdium, podceňujúc dôležitosť pedagogických, psychologických disciplín a odborových didaktík, dokonca často pochybujú o ich vedeckom statuse. Za komplikáciu v tomto smere považujeme aj štruktúrovanie učiteľského štúdia. Súčasné trojročné bakalárske štúdium sa zameriava na odbornú – predmetovú prípravu a učiteľská príprava sa presúva až do dvojročného magisterského štúdia.

V tejto súvislosti súhlasíme so Šimoníkom (2005, 2008), Černetovou (2006, 2009), ktorí poukázali na fakt, že aj súčasná teoretická pedagogicko-psychologická príprava má svoje vnútorné obsahové aj procesuálne rezervy. Všeobecné predmety sú málokedy vysvetľované v "školskej" rovine, ktorá je praxi oveľa bližšia. Často je sprostredkovaná teória príliš všeobecná a tým pre študenta ťažko aplikovateľná.

Pri štúdiu rôznych zdrojov sme objavili príspevok Dostála (1975/1976), v ktorom uviedol podnetné myšlienky o vzťahu teórie a praxe vo vzdelávaní budúcich učiteľov. Predložil triádu vysokoškolskej prípravy: 1. štúdium teórie, 2. rozvíjanie spôsobilosti jej aplikácie vo všeobecnej rovine a 3. rozvíjanie spôsobilosti jej aplikácie v konkrétnej situácii.

Bohužiaľ, dodnes sa vhodným spôsobom pri tvorbe učiteľských študijných programov tento prístup neuplatňuje. Neexistuje jednotný štátny model. Praktickú prípravu učiteľov pre podmienky regionálneho školstva považujeme za nedostatočnú najmä v dôsledku jej nízkeho rozsahu. V súčasnom modeli sú študenti často len informovaní alebo poučovaní o možnostiach realizácie pedagogických činností na konkrétnom type školy, bez priameho kontaktu so žiakmi, bez možnosti diskusie o možnostiach práce (Petrová & Duchovičová, 2013).

Absolventi učiteľstva ako začínajúci učelia bývajú často kritizovaní za nedostatočnú schopnosť aplikovať získané vedomosti v reálnych pedagogických situáciách. Táto kritika sa týka ich teoretickej i praktickej prípravy. Sme presvedčení, aj na základe vlastných skúseností z dlhoročnej učiteľskej praxe, že príprava učiteľov by mala byť uceleným systémom,

v ktorom sa teória prelína s praxou a na postupne narastajúce pedagogické skúsenosti študentov priebežne nadväzuje ich teoretická reflexia. Konštatujeme, že súčasná pregraduálna príprava budúcich učiteľov by mala byť zameraná na sformovanie základov učiteľských profesijných kompetencií na úrovni umožňujúcej absolventom úspešný štart do učiteľskej profesie v pozícii začínajúceho učiteľa pripraveného ďalej sa vzdelávať a profesionálne rásť. Uvedené predpokladá systematické, funkčné a nepretržité spájanie–integráciu teórie s praxou a naopak počas celej pregraduálnej prípravy.

1.1 Výskumný súbor a metóda

Výskumný súbor tvorilo 456 respondentov – študentov učiteľstva magisterského štúdia z ôsmich učiteľských fakúlt na Slovensku (244 Mgr1 a 212 Mgr2). Z metodologického hľadiska išlo o zámerný dostupný výber respondentov. Výskumný súbor (N=456) nebol reprezentatívnym výberom, preto získané výsledky nie je možné zovšeobecňovať na základný súbor a uvedené zohľadňujeme pri analýze a interpretácii získaných údajov. Výskumným nástrojom bol dotazník vlastnej konštrukcie. Na kvantitatívnu analýzu získaných údajov sme použili matematicko-štatistické metódy jednorozmernej a viacrozmernej induktívnej a deskriptívnej štatistiky (výstupy z SPSS). Prehľadnú štruktúru výskumného súboru aj so skratkami porovnávaných fakúlt uvádzame v Tab.1.

Tabulka 1 Výskumný súbor podľa fakúlt

Študenti vybraných učiteľských fakúlt	N	%
Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica (PF UMB BB)	58	12,7
Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica (FHV UMB BB) ³⁹	57	12,5
Fakulta prírodných vied UMB Banská Bystrica (FPV UMB BB)	56	12,3
Pedagogická fakulta UKF Nitra (PF UKF NR)	57	12,5
Pedagogická fakulta KU Ružomberok (PF KU RK)	52	11,3
Pedagogická fakulta TU Trnava (PF TU TT)	60	13,2
Pedagogická UK Bratislava (PF UK BA)	56	12,3
Fakulta humanitných a prírodných vied PU Prešov (FHaPV PU PO)	60	13,2
Spolu	456	100,00

Vzhľadom k nízkemu počtu mužov vo výskumnom súbore (22,4 %) výsledky neanalyzujeme podľa pohlavia. Aj náš výskumný súbor reprezentuje pretrvávajúci trend výraznej feminizácie slovenského školstva, v ktorom chýbajú učitelia muži. V rámci medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008 realizovaného aj na Slovensku (Koršňáková & Kováčová, 2010) sa zistilo, že zo zapojených 3157 učiteľov 2. stupňa základných škôl ženy predstavovali až 82 %, pričom ich priemerné zastúpenie v ostatných krajinách (22 už bez SR) predstavuje takmer 70%. Vekový profil učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania na Slovensku charakterizuje významný podiel 50 ročných a starších učiteľov (35%). Najmenej je učiteľov do 30 rokov a ich počet klesá. Zistenie má vzťah aj k zmene veku odchodu do dôchodku.

1.2 Výskumné zistenia

Pri interpretácii výskumných zistení sme spracované dáta rozdelili do samostatných tematických častí. Štatistické spracovanie a interpretáciu údajov prezentujeme najskôr vo všeobecnej rovine prostredníctvom deskriptívnej štatistiky a doplníme výsledkami

³⁹ V súčasnosti existuje pod novým názvom – Filozofická fakulta UMB.

neparametrického testovania. Vzhľadom ku štruktúre výskumného súboru sme zvolili hladinu významnosti alfa $\alpha=0,1$.

1.2.1 Dôležitosť prepojenia teórie a praxe

Prepojenie teoretickej a praktickej prípravy učiteľov počas ich vysokoškolského štúdia považujeme za základný predpoklad rozvíjania špecifických profesijných kompetencií budúcich učiteľov. Pedagogickú prax v učiteľskom vzdelávaní považujeme za zdroj rozvoja pedagogicko-psychologickej teórie, za inšpiráciu pre teóriu a za prostriedok spätnej väzby o fungovaní teórie.

Zisťovali sme preto, akú mieru dôležitosti tomuto faktoru pripisujú respondenti. Predpokladali sme, že v hodnotení možnosti konfrontovať teóriu v praxi cez vlastnú skúsenosť na rôznych druhoch praxí prevláda u respondentov vysoká dôležitosť nad nízkou dôležitosťou. Výsledky sme v Tab.2 zoradili zostupne, podľa najvyššej miery priemernej voľby škálovanej odpovede (priemer), pričom *1–vôbec to nie je dôležité, všetko sa naučíme až v praxi, 2–je to málo dôležité, 3–je to dôležité len čiastočne, 4–je to dosť dôležité a 5–je to mimoriadne dôležité*, uľahčuje to štart do učiteľskej profesie. Túto hodnotu interpretujeme nasledovne: čím vyššia hodnota, tým vyššia dôležitosť. Tab.2 obsahuje aj výsledky popisnej štatistiky.

Tabulka 2 Miera dôležitosti integrácie teórie a praxe – popisná štatistika

Fakulta	mean rank	priemer	st.dev.	medián	modus	n modus	min	max
PF UMB	284,55	4,40	0,815	5,00	5	34	2	5
FPV UMB	242,70	4,09	0,900	4,00	4	26	2	5
PF UKF NR	231,60	3,93	1,163	4,00	5	24	1	5
FHaPV PU PO	262,94	3,92	0,836	4,00	5	28	2	5
PF UK BA	222,57	3,79	1,317	4,00	4	22	1	5
PF KU RK	200,04	3,73	1,031	4,00	4	32	1	5
PF TU TT	195,94	3,65	1,260	4,00	4	20	1	5
FHV UMB	184,23	3,53	1,197	4,00	5	16	1	5
Spolu	228,07	3,92	1,110	4,00	5	165	1	5

Na základe hodnôt mediánov – vo väčšine fakult prevláda hodnota 4, modusov – je to presne na polovicu medzi 4 a 5 a frekvencií odpovedí konštatujeme, že až 326 opýtaných respondentov považuje konfrontáciu teórie v praxi cez vlastnú skúsenosť už cez rôzne druhy praxí počas vysokoškolského štúdia za dosť až mimoriadne dôležité – 71,49%. Ďalších 80 opýtaných respondentov –17,55% sa skôr prikláňa k názoru, že je to dôležité len čiastočne. Zostávajúcich 50 respondentov –10,96% to za dôležité nepovažuje a prikláňa sa skôr k názoru, že to podstatné potrebné pre výkon profesie sa naučia až v praxi. Pozitívne hodnotíme výsledok, pretože až 88,82% opýtaných respondentov si uvedomuje potrebu prepájania teórie na prax už počas štúdia prostredníctvom rôznych druhov praxí. Zároveň výsledok testovania štatistickej významnosti rozdielov názorov respondentov podľa fakúlt poukazuje na ich existenciu na vysokej hladine štatistickej významnosti (hodnota $p = 0,000 < 0,1$). Najvyššiu mieru dôležitosti vyjadrili študenti PF a FPV UMB v Banskej Bystrici. FHV UMB zase najmenšiu. Môžeme zovšeobecniť na základný súbor - všetkých študentov porovnávaných fakúlt fakt, že je pre nich dôležité primerane teoretickú výučbu prepájať na prax. Naš predpoklad sa potvrdil.

Uvedené zistenie je v súlade so zisteniami odborníkov v uvedenej oblasti výskumu. Šimoník (2008) uvádza, že dôležitosť integrovanej prípravy neakcentujú len študenti, ale často kritizujú praktickú prípravu aj školskí inšpektori, vedenia škôl, starší i začínajúci učители. Nepoužívajú spojenie, že "absolventi niečo nevedia", ale skôr, že "nedokážu preukázateľným

spôsobom robiť". Anketa pre učiteľov základných škôl v Čechách o úrovni prípravy budúcich učiteľov na pedagogických fakultách v roku 1998 (N=5350 učiteľov) priniesla nasledujúce zistenia: 53,7% respondentov považovalo pregraduálnu prípravu v prepojení na prax za nedostatočnú, z toho až 63,4% mladších učiteľov s pedagogickou praxou do 10 rokov. Za najväčší nedostatok považovali málo praxe (62,2%) a málo pozornosti venovanej didaktike (87,8%). Škoda, že si kompetentní nedostatočne uvedomujú fakt, že jadro učiteľskej profesie je skutočne didaktické! Návrhy na zlepšenie smerovali práve do oblasti pedagogických praxí a ich zaradovania do výučby už od prvého ročníka bakalárskeho štúdia, zvýšenia ich počtu, predĺženia dĺžky jednotlivých praxí, zavedenie nových druhov praxí, sprísnenie výberu cvičných učiteľov a zvýšenie ich finančného ohodnotenia. Situácia je podobná aj dnes a navyše ju komplikuje štruktúrované učiteľské štúdium!

1.2.2 Hodnotenie úrovne prepojenia teórie na prax

Nadväzujúc na identifikovanú vysokú mieru dôležitosti porovnávaných učiteľských fakúlt sme zisťovali, aká je spokojnosť respondentov s úrovňou prepojenia teoretickej a praktickej prípravy počas ich vysokoškolského štúdia. Predpokladali sme, že v hodnotení úrovne prepojenia teórie na prax počas štúdia prevláda u študentov porovnávaných fakúlt nespokojnosť nad spokojnosťou. Výsledky uvádzame v Tab.3 zostupne podľa najvyššieho priemeru volenej škálovanej odpovede. Respondenti vyjadrovali mieru spokojnosti na škále od 1 do 5, pričom *1–veľká nespokojnosť (veľmi nízka úroveň prepojenia)*, *2–nespokojnosť (nízka úroveň prepojenia)*, *3–čiastočná spokojnosť (primeraná úroveň prepojenia)*, *4–spokojnosť (vysoká úroveň prepojenia)* a *5–vysoká miera spokojnosti (veľmi vysoká úroveň prepojenia)*. Nespokojnosť poukazuje na nízku mieru prepojenia teórie a praxe a vysoká miera spokojnosti zase na vysokú úroveň prepojenia.

Tabulka 3 Miera spokojnosti s prepojením teórie a praxe – popisná štatistika

Fakulta	mean rank	priemer	st.dev.	medián	modus	n modus	min	max
FPV UMB	271,88	2,84	0,781	3,00	2	22	2	4
FHaPV PU PO	280,00	2,83	0,587	3,00	3	38	2	4
PF UKF NR	250,06	2,67	0,831	3,00	3	24	1	4
PF UK BA	226,14	2,50	0,763	3,00	3	25	1	4
PF UMB	213,24	2,40	0,815	2,50	3	26	1	4
FHV UMB	207,55	2,37	0,672	2,00	3	27	1	3
PF KU RK	197,87	2,29	0,750	2,00	3	24	1	3
PF TU TT	179,43	2,23	0,722	2,00	2	35	1	4
Spolu	228,27	2,52	0,770	3,00	3	200	1	4

Najspokojnejší s úrovňou prepojenia teoretickej a praktickej prípravy sú spomedzi opýtaných respondentov študenti FPV UMB v Banskej Bystrici a študenti FHaPV PU v Prešove. Najmenej spokojní sú respondenti pedagogických fakúlt v Trnave a Ružomberku. Veľké rozdiely v organizácii, časovom harmonograme praxí a ich zabezpečenia ovplyvňujú rozdielnosť v spokojnosti študentov porovnávaných fakúlt. Nízka hodnota mediánov i modusov vo všetkých porovnávaných skupinách poukazuje na vysokú nespokojnosť, prípadne len čiastočnú spokojnosť s úrovňou prepojenia teórie a praxe. Len 38 respondentov – 8,33% vyjadrilo spokojnosť a vysokú úroveň prepojenia teórie na prax (voľba 4) a žiadny respondent sa nepriklonil k voľbe najvyššej hodnoty (5) na škále, ktorá vyjadruje veľkú spokojnosť s vysokou mierou prepojenia teórie na prax! Náš predpoklad sa potvrdil. Aj tento výsledok potvrdzuje to, na čo poukazujú odborníci – štruktúrované štúdium neposkytuje dostatok priestoru na systematické rozpracovanie praxí s vysokou úrovňou integrácie teoretickej a praktickej prípravy. Tá je v našom akademickom prostredí veľmi diverzifikovaná (Kruskalov–Wallisov test, hodnota $p=0,000<0,001$).

V súčasnosti sa odborníci zhodujú v názore (Bendl et al., 2011; Wernerová, 2011, Kosová et al., 2012, Brebera, 2006; László, 2010), že štruktúracia štúdia učiteľstva vedie ku skráteniu a kumulácii profesijnej učiteľskej prípravy, k násilnej izolácii odborovej a pedagogickej zložky. Koncipovanie praktickej prípravy učiteľov je ovplyvňované vonkajšími a vnútornými podmienkami, pedagogická prax predstavuje štruktúru vzájomne previazaných a súvisiacich foriem, integrujúcu disciplínu, nachádzame v nej priamu či nepriamu nadväznosť na rad teoretických predmetov, opiera sa prepracovanú štruktúru školského terénu. Tento stav je predpokladom ucelenej koncepcie pedagogickej praxe, zabezpečenie ktorej štruktúracia štúdia podľa Bolonského procesu zásadne ovplyvňuje. Učiteľstvo považujeme za špecifickú profesiu, pre ktorú štruktúrované štúdium nie je vhodné.

2 OD PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ K PROFESIJNÝM ČINNOSTIAM UČITEĽA

Nové funkcie školy a školská reforma priniesli zmeny a nové požiadavky na pracovný výkon učiteľov v praxi a premietli sa aj do systému pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov. V oblasti tvorby školských kurikúl v európskych krajinách je v súčasnosti typický evidentný odklon od presne vymedzeného obsahu vzdelávania ku vzdelávaniu podľa kompetencií. Uvedomujeme si, že aj kompetenčné prístupy majú svoje limity a sú kontextovo špecifické. Odrážajú kultúru, hodnoty a priority tých, ktorí o nich rozhodujú. V prípade učiteľského vzdelávania opisujú „konkrétny zoznam zručností, vedomostí a schopností, ktoré sú v konkrétnom čase a za určitých okolností považované za optimálne“ (Kasáčová & Tabačáková, 2010, s. 26).

V súčasnosti už v súvislosti s edukáciou bežne používame slovné spojenie **klúčové kompetencie**, ktoré vnímame ako prostriedky i ciele edukácie v reformovanej škole. Umožňujú jednotlivcom úspešné zapojenie sa do množstva sociálnych interakcií pri zachovaní vlastnej nezávislosti v známom prostredí, ale aj v nových nepredvídateľných situáciách. Predstavujú kombináciu vedomostí, zručností, schopností, postojov, ktoré si žiaci/učitelia rozvíjajú a dokážu ich správne v prípade potreby použiť. V tomto kontexte sa menia aj požiadavky na súčasných i budúcich učiteľov v oblasti rozvíjania ich **profesijných kompetencií** – v edukačnej praxi preukázateľných a pozorovateľných spôsobilostí potrebných na kvalifikovaný výkon pedagogickej činnosti.

Ich moderné chápanie opúšťa, v súčasnosti kritizovaný, normatívny prístup (ideálny absolvent a jeho príprava podľa zaužívaných zložiek) a viac zdôrazňuje dynamický prístup reprezentovaný požiadavkami orientujúcimi sa na rozvíjateľné predpoklady učiteľa, jeho konkrétne pedagogické činnosti a tendenciu k osobnostnému prístupu (Vašutová, 2004, 2007; Spilková, 1999; Lukášová – Kantorková, 2003). U nás ešte stále prevláda normatívny prístup. Myslíme, že usmerňovanie dynamiky vedie k otvorenosti voči zmenám, lepšej flexibilita a schopnosti tvorivo riešiť nové, neštandardné pedagogické situácie.

V pedagogickom diskurze existujú rôzne prístupy k ich vymedzovaniu a klasifikácii. Autori pritom vychádzajú z rôznych teoretických koncepcií a tiež spôsobov, akými sa nimi argumentuje. Vychádzajúc zo socio-konstruktivistického prístupu prípravy učiteľov, sme presvedčení o tom, že študent učiteľstva by sa mal na rôznych druhoch praxí stretnúť s množstvom aktivít typických pre prácu učiteľa a zároveň priamo ovplyvňujúcich formovanie jeho profesijných kompetencií s cieľom zosúladiť tvoriace sa profesijné kompetencie s požiadavkami profesijného štandardu.

V jazyku praktických procedurálnych učiteľských činností by sme ich mohli chápať zhodne so Seberovou (2006, s. 16) ako odpovede na otázky typu: vedieť čo – poznať obsahové a cieľové fakty; vedieť že– zahŕňajú fakty požadované pre výkon profesijných činností a úloh;

vedieť ako – procesy, metódy a nástroje; vedieť prečo – pochopiť kontext profesijnej roly, význam aktivít a profesijných činností; vedieť kde – orientovať sa a nachádzať správne informácie; vedieť kto – nápomocné vzťahy, kontakty, osoby; vedieť kedy – mať zmysel pre časový manažment, vystihnúť najvhodnejšiu dobu pre rozhodnutia niečo začať, resp. ukončiť.

Výstižné vymedzuje profesijné kompetencie Vašutová (2007, s. 28–31). Podľa nej ide o otvorený a rozvoja schopný systém profesijných kvalít pokrývajúcich celý rozsah výkonu profesie v zložkách vedomostí, skúseností, postojov a osobnostných predpokladov, ktoré sú vzájomne prepojené a chápané komplexne. Sú konštruktom charakterizujúcim efektívne konanie učiteľa v jednotlivých oblastiach jeho činnosti a pedagogických rolách. Utvárajú sa v procese profesionalizácie, ktorá v sebe zahŕňa: teoretickú a praktickú prípravu v rámci pregraduálneho a ďalšieho kontinuálneho celoživotného vzdelávania; skúsenosti získané počas praktickej pregraduálnej prípravy a učiteľskou praxou v škole; vplyv profesijného prostredia (učitelia na fakulte, cviční učitelia, uvádzajúci učitelia, pedagogický zbor školy); reflexiu edukačnej reality, sebareflexiu (rôzne zdroje spätnej väzby – hospitácie kolegov, vedenia, žiakmi, rodičmi, sebahodnotenie) a vlastný sebarozvoj.

Učiteľstvo ako praktická profesia je charakterizovaná nepretržitou komunikáciou medzi teoretickým a praktickým a špecificky sa v ňom prejavuje integrácia teórie a praxe v určitom cykle. V tomto procese potrebuje budúci učiteľ podľa Lukášovej–Kantorkovej (2003, s. 33) trojaké vedomosti: prisudzovanie príčin ovplyvňované **teoretickými vedomosťami** ústiace do schopnosti plánovať edukačný proces; vhľad reprezentovaný **činnosťami zručnosťami** získanými v praxi ústiace do schopnosti realizovať edukačný proces; reflexia umožňujúca utvárať kontextové vedomosti v súvislostiach teórie a praxe ústiace do schopnosti hodnotiť a zlepšovať edukačný proces. Všetky tri uvedené zložky predstavujú zložitý konštrukt (Kasáčová & Tabačáková, 2010, s. 24), často nevedomovaný, ale nevyhnutný pre výkon každodenných profesijných učiteľských činností ako procesu spájania teoretických vedomostí s pedagogickou skúsenosťou, ktorý sa prejavuje v reálnych činnostiach. Učiteľské spôsobilosti potrebné pri štarte do profesie sa majú rozvíjať hlavne v pregraduálnej príprave na všetkých druhoch pedagogickej praxe. Práve tá, podľa Lászlóa (2010) umožňuje študentom konfrontovať svoje chápanie pedagogických aktivít s aktivitami žiakov, s ktorými je v danom čase a priestore v kontakte a tak podporuje formovanie pedagogickej spôsobilosti v najširších súvislostiach.

Požadované profesijné kompetencie učiteľa členíme na tri základné široko koncipované skupiny (dimenzie): **kompetencie orientované na žiaka** – orientujú sa na poznanie, osobnostné charakteristiky a podmienky rozvoja žiaka; **kompetencie orientované na edukačný proces** – sú zamerané na didaktickú transformáciu obsahu edukácie pre potreby výučby a učenia sa žiaka, na vytváranie podmienok edukácie a procesy ovplyvňujúce osobnostný rozvoj žiaka; **kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa**. Môžeme ich chápať ako merateľné ukazovatele profesijného rozvoja učiteľov.

Rezervy profesijných kompetencií súvisia s faktom sprevádzajúcim ich aplikáciu do praxe – predstavujú síce cieľový stav zručností potrebných pre dobrého učiteľa, ale nevymedzujú proces alebo spôsob ich dosahovania, rozvíjania a ďalšieho zdokonaľovania. Hľadanie efektívnych stratégií je úlohou pre fakulty pripravujúce budúcich učiteľov, ale aj pre inštitúcie zabezpečujúce ich kontinuálne vzdelávanie v praxi. Uvedomujeme si, že profesijné štandardy sú vytvorené akademicky, preto môžu obsahovať chyby, vyplývajúce z idealizácie učiteľskej profesie. Slovenský model profesijných kompetencií v podobe návrhov profesijných štandardov pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov je jednoduchý. Obsahuje jednoznačné pomenovania aj obsah jednotlivých profesijných kompetencií, ktoré sú ďalej rozpracované do špecifických profesijných spôsobilostí (vedomosti, zručnosti a postoje)

pozorovateľných v konkrétnych **profesijných** (pedagogických, pracovných) **činnostiach** učiteľa.

Podľa zákona NR SR č. 317/2009 Z. z. § 21 ods. 2 definujeme **pedagogickú činnosť** pedagogického zamestnanca ako súbor pracovných činností vykonávaných priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou, ktorou sa realizuje školský vzdelávací program a ostatnými činnosťami s ňou súvisiacimi, ktoré zamestnávateľ určuje v pracovnom poriadku. Pod ostatnými činnosťami môžeme rozumieť tie, ktoré priamo alebo nepriamo súvisia a nadväzujú na priamu vyučovaciu činnosť učiteľa. Všeobecne sa staršie i súčasné názory odborníkov na profesijné činnosti učiteľov (napr. Kurelová, 2004; Urbánek, 1997; Vašutová, 2004, 2007; Šimoník, 1994; Bendl, 1997) zhodujú aj so zahraničnými autormi (Portner, 2008; Jones, 2010; Cooper, 1995) v tom, že skúmať profesijné činnosti učiteľa vyžaduje analýzu reálnych činností učiteľa tvoriacich jeho výkon. Vytvorenie uceleného systému profesijných činností učiteľa je však komplikované kvôli rozdielom v činnostiach učiteľov podľa typov, stupňov škôl, špecifik vyučovacích predmetov, času atď. Napriek tomu dokážeme v množstve pedagogických činností identifikovať niektoré všeobecné, ktoré by mali byť pozorovateľné vo výkone všetkých učiteľov.

2.1 Profesijné pedagogické činnosti v kontexte výskumných zistení

Súčasťou vysokoškolskej prípravy by malo byť aj rozvíjanie základov pre výkon špecifických profesijných pedagogických činností (ďalej PgČ) študentov v praxi. Uvedomujeme si, že žiadny program pregraduálnej prípravy nemôže komplexne vybaviť študentov konečným a hotovým repertoárom vedomostí a zručností, ktoré by v sebe integrovali všetky možné alternatívy a neočakávané situácie edukačnej praxe. Hlavnú úlohu vidíme vo vytváraní podmienok pre tvorivé uplatňovanie efektívnych procesov učenia sa študentov tak, aby oni sami dokázali konštruovať vlastné základy spôsobilostí potrebných pre úspešný výkon profesie a pre rozvíjanie reflexívnej kompetencie, ktorá je základným predpokladom ich úspešnosti (funkčná gramotnosť).

Pri konštrukcii výskumného nástroja sme vychádzali z kritiky učiteľskej prípravy zo strany praxe a vlastných skúseností z práce s absolventmi, ktorá zdôrazňuje nedostatočné prepojenie akademickej a profesijnej prípravy.

Na základe vlastných výskumných zistení a skúseností (Rovňanová, 2012) uvádzame, že absolventi sú väčšinou dobre teoreticky vybavení v obsahu predmetu, ale neschopní didakticky ho transformovať primerane veku, schopnostiam a individuálnym požiadavkám cieľových skupín žiakov. Majú dostatok vedomostí o moderných IKT, ale nedokážu ich využívať ako didaktické prostriedky. Väčšinou sú nepripravení riešiť výchovné problémy, disciplinárne priestupky, pracovať so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), žiakmi z marginalizovaných rómskych komunít (MRK) a zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (SZP), nedokážu zvoliť vhodné stratégie pre osobnostný rozvoj žiaka, adekvátne komunikovať s rodičmi, žiakmi a kolegami, chýbajú im zručnosti pre dobrý časový manažment vyučovacej hodiny. Nedokážu využívať medzipredmetové vzťahy, vytvoriť ucelený systém funkčného hodnotenia a klasifikácie (Kasáčová & Cabanová, 2011; Babiaková & Cabanová, 2012) ako východisko pre sumatívne hodnotenie.

Tabulka 4 Profesionálne pedagogické činnosti a ich grafické znázornenie

Grafická skratka: číslo PgČ	Profesionálne kompetencie podľa profesionálneho štandardu PgČ = pedagogická činnosť
PgČ 1	diagnostikovať žiaka (individuálne a vývinové charakteristiky, faktory učenia sa, sociokultúrny kontext)
PgČ 2	pracovať so žiakmi z MRK a SZP *
PgČ 3	pracovať so žiakmi so ŠVVP** (práca s IVP***, učebné úlohy...)
PgČ 4	pracovať s neprospievajúcimi žiakmi
PgČ 5	riadiť a koordinovať učebné činnosti žiakov
PgČ 6	identifikovať preferencie v učebných štýloch žiakov
PgČ 7	uplatňovať individuálny prístup a diferencovať vyučovanie
PgČ 8	realizovať akčný výskum v triede
PgČ 9	projektovať a plánovať výučbu (obsah, rozsah, časový manažment)
PgČ 10	aktivizovať a motivovať žiakov
PgČ 11	viest' stretnutia, komunikovať, spolupracovať s rodičmi
PgČ 12	vysvetľovať nové učivo
PgČ 13	viest' pedagogickú dokumentáciu (triednu i školskú)
PgČ 14	preverovať učebné výsledky žiakov
PgČ 15	hodnotiť a klasifikovať žiakov v priamom kontakte s nimi
PgČ 16	udržať disciplínu, riešiť problémy s disciplínou a správaním žiakov
PgČ 17	didaktizovať prevenciu a nápravu sociálno-patologických javov
PgČ 18	uplatňovať aktivizujúce metódy vo výučbe
PgČ 19	udržanie pozornosti žiakov
PgČ 20	formulovať učebné úlohy podľa rôznych taxonómii cieľov
PgČ 21	navodzovať a riešiť výchovné situácie
PgČ 22	vyberať, efektívne uplatňovať primerané didaktické metódy a organizačné formy
PgČ 23	výroba, výber, použitie učebných materiálov a pomôcok
PgČ 24	využívať IKT vo výučbe
PgČ 25	spolupracovať, konzultovať s kolegami o žiakoch, edukácii
PgČ 26	vykonávať pedagogický dozor (chodby, jedáleň, podujatia...)
PgČ 27	plánovať vlastný profesionálny rast
PgČ 28	reflektovať a hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť
Legenda: * marginalizované rómske komunity a sociálne znevýhodňujúce prostredie, ** špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, *** individuálny vzdelávací plán	

Chýbajú im základné vedomosti a zručnosti pre prácu s triednou a školskou dokumentáciou, nedokážu vytvoriť tematické výchovno-vzdelávacie plány v súlade s novými legislatívnymi požiadavkami. Nepoznajú vzdelávacie oblasti, ani prierezové témy a úzko sa špecializujú len na svoje aprobačné predmety. A čo považujeme za veľmi závažné je fakt, že majú nedostatočné vedomosti o prebiehajúcej reforme edukácie, nevedia explicitne ukotviť svoj formujúci sa koncept chápania výučby v žiadnej pedagogickej teórii.

Naším respondentom sme predložili zoznam pedagogických činností a pýtali sme sa ich na úroveň ich rozvíjania počas štúdia. V Tab.4 uvádzame súhrne ich názvy s príslušnými skratkami.

Pri ich formulácii sme vychádzali z návrhu profesionálneho štandardu pre začínajúceho učiteľa a vybrali sme z neho 28 konkrétnych pedagogických činností, ktoré potrebuje pre svoj profesionálny štart. Väčšina z nich priamo súvisí s poznávaním žiaka, s edukačným procesom a jeho realizáciou. Nasledujú ostatné činnosti súvisiace s edukáciou, činnosti súvisiace so vzdelávaním a sebazvdelávaním učiteľa a iné činnosti súvisiace s výkonom učiteľskej profesie.

2.2 Hodnotenie rozvíjania profesijných pedagogických činností počas štúdia

Predpokladali sme, že v hodnotení rozvíjania profesijných pedagogických činností študentmi porovnávaných fakúlt počas štúdia prevláda nízka úroveň prepojenia na úroveň nad vysokou úrovňou. V jednej z dotazníkových položiek hodnotili respondenti úroveň rozvíjania uvedených pedagogických činností počas štúdia na škále: *1–nerozvíjané, 2–rozvíjané len teoreticky, 3–rozvíjané čiastočne teoreticko-prakticky, 4–rozvíjané v primeranej úrovni prepojenia teórie na prax, 5–rozvíjané vo veľmi vysokej úrovni prepojenia teórie na prax.*

Výsledky sme spracovali samostatne za každú fakultu, ale kvôli rozsiahlosti výstupu a limitnej kapitole uvádzame v Tab.5 výsledky za celý výskumný súbor (N=456).

Činnosti sú zoradené do poradia od 1 po 28 podľa veľkosti priemernej hodnoty vzostupne od najmenej po najväčšiu. Čím je hodnota nižšia, tým nižšie je prepojenie teórie a praxe v rozvíjaní pedagogických činností alebo aj nerozvíjané a naopak.

Tabulka 5 Hodnotenie rozvíjania pedagogických činností (N=456)

Pg Č	mean rank	prie mer	me dián	mo dus	n mod usov	n mo dus ov v %	SD št.o dch ýlka	p- hodn ota	pora die
1	228,82	2,44	2,00	2	214	46,92	0,785	0,009	10.
2	229,14	1,63	1,00	1	247	54,17	0,791	0,000	1.
3	228,60	1,84	2,00	1	195	42,76	0,908	0,000	2.
4	228,98	2,14	2,00	2	212	46,49	0,914	0,000	7.
5	227,93	2,98	3,00	3	214	46,93	0,850	0,016	22.
6	227,26	2,59	2,00	2	202	44,30	0,903	0,000	13.
7	228,41	2,87	3,00	3	175	38,38	0,922	0,001	20.
8	229,06	2,03	2,00	2	188	41,23	0,910	0,000	4.
9	228,35	3,16	3,00	4	158	34,65	0,975	0,000	24.*
10	228,01	3,33	3,00	3	174	38,16	0,978	0,000	28.
11	228,69	2,21	2,00	1	147	32,24	1,114	0,000	8.
12	227,97	3,29	3,00	4	170	37,28	1,047	0,000	27.
13	228,47	2,12	2,00	1	170	37,28	1,133	0,000	6.
14	228,17	2,84	3,00	3	173	37,94	1,044	0,000	18.
15	228,14	2,68	3,00	3	166	36,40	1,053	0,000	15.
16	228,31	2,49	2,00	2	169	37,06	1,003	0,000	11.
17	228,78	2,04	2,00	2	200	43,86	0,912	0,000	5.
18	228,13	2,92	3,00	3	176	38,60	1,012	0,001	21.
19	227,82	2,79	3,00	3	202	44,30	0,981	0,000	16.
20	227,97	2,86	3,00	3	196	42,98	0,949	0,000	19.
21	228,55	2,61	3,00	3	188	41,23	0,936	0,000	14.
22	228,25	3,07	3,00	3	180	39,47	0,919	0,027	23.
23	227,99	3,16	3,00	4	151	33,11	1,023	0,002	24.*
24	227,92	3,17	3,00	3	158	34,65	1,146	0,000	26.
25	228,29	2,56	3,00	3	147	32,24	1,102	0,016	12.
26	228,73	1,89	2,00	1	212	46,49	1,057	0,000	3.
27	228,60	2,29	2,00	1	147	32,24	1,161	0,001	9.
28	228,56	2,80	3,00	3	184	40,35	0,994	0,020	17.

* Tieto dve činnosti by správne mali byť uvedené ako 24.–25., lebo majú rovnaké poradie, ale pri spracovávaní v programe Excel a SPSS im musíme priradiť len jedno poradie.

Hodnoty mediánov poukazujú na fakt, že len v troch činnostiach (hodnota modusu – 4) hodnotia respondenti prepojenosť teoretickej a praktickej prípravy ako primeranú: PgČ 12 – vysvetľovanie nového učiva (37,28%), PgČ 9 – projektovanie a plánovanie výučby (34,65%) a PgČ 23 – výroba, výber, použitie učebných materiálov a pomôcok (33,11%). V žiadnej z uvedených činností nebola najčastejšie zvolenou hodnotou (modusom) 5 – rozvíjanie na veľmi vysokej úrovni prepojenia teórie a praxe. Zároveň konštatujeme, že respondenti z rôznych fakúlt sa v posudzovaní všetkých činností štatisticky signifikantne odlišujú na zvolenej hladine významnosti (zaokrúhlené hodnoty-p). Podrobné štatistické spracovanie za každú fakultu je súčasťou prílohovej časti dizertačnej práce autorky (Rovňanová, 2013a).

Následne sme zostavili do Tab.6 dvanásť pedagogických činností, pri ktorých hodnoty modusov boli 1 a 2, čo znamená, že uvedeným činnostiam sa počas vysokoškolskej prípravy nevenovala žiadna pozornosť a ak áno (modus 1), tak len v teoretickej rovine (modus 2). Ostatné činnosti (modus 3) predstavujú podľa názorov opýtaných respondentov len čiastočné teoreticko-praktické rozvíjanie pedagogických činností.

Tabulka 6 Pedagogické činnosti nerozvíjané alebo rozvíjané len teoreticky

Pedagogické činnosti nerozvíjané alebo rozvíjané len teoreticky zoradené do poradia vzostupne (N=456)			kód PČ	priemer
pedagógia	1.	Práca so žiakmi z MRK a SZP.	2	1,63
	2.	Práca so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.	3	1,84
	3.	Vykonávanie pedagogického dozoru v škole a mimo nej.	26	1,89
	4.	Realizácia akčného prieskumu v triede.	8	2,03
	5.	Didaktizácia prevencie a nápravy sociálno-patologických javov.	17	2,04
	6.	Vedenie pedagogickej dokumentácie – triednej a školskej.	13	2,12
	7.	Práca s neprosievajúcimi žiakmi.	4	2,14
	8.	Vedenie stretnutí s rodičmi, komunikácia a spolupráca s nimi.	11	2,21
	9.	Plánovanie vlastného profesijného rastu.	27	2,29
	10.	Diagnostikovanie osobnosti žiaka.	1	2,44
	11.	Udržiavanie disciplíny, riešenie problémov so správaním žiakov.	16	2,49
	12.	Spolupracovať s kolegami, komunikovať s nimi o žiakoch.	25	2,56

Väčšina z uvedených pedagogických činností sa týka personalizovanej práce so žiakmi – diagnostikovanie žiaka v štruktúre jeho osobnosti a v tomto kontexte potom diferencovanie výučby, vedenie triedy podľa spoločne dohodnutých pravidiel, ktoré pomáhajú predchádzať disciplinárnym problémom a zároveň sú efektívnym nástrojom pri hľadaní represívnych prostriedkov. Ostatné súvisia s edukačným procesom nepriamo, ale sú vo výkone učiteľskej profesie kľúčové – vedenie pedagogickej dokumentácie, vedenie stretnutí s rodičmi a komunikácia s nimi, spolupráca s kolegami a vykonávanie pedagogického dozoru.

Nedostatočná pozornosť sa venuje didaktizácii prevencie a nápravy sociálno-patologických javov v celej rôznorodosti – od problémového správania na vyučovaní až po rizikové sexuálne právanie a a správanie, ktoré je často na hranici zákona. Konštatujú to aj Emmerová (2011, 2012), Kamarášová (2009, 2012), Emmerová & Hroncová (2012), Nemcová (2007), Rovňanová (2013b, 2013c) vo svojich prácach akcentujú dôležitosť vytvorenia a obsadenia

pozícií sociálneho pedagóga ako odborného zamestnanca a koordinátorov prevencie aj výchovy k manželstvu a rodičovstvu kvalifikovanými ľuďmi.

Práve tí by mali byť koordinátormi metodickej a odbornej pomoci všetkým učiteľom, ktorí potrebujú pomôcť vo voľbe vhodných výchovných stratégií, ktoré pomáhajú vytvárať dobrú pracovnú klímu v triedach a v škole celkovo. Vo výchovne stránke edukácie sú učitelia nezastupiteľní. Obsahy predmetov sú aj prostriedkami pre ovplyvňovanie osobnosti žiaka s cieľom dosiahnuť pozitívne zmeny v jeho vývine. Nie je možné sa v tejto oblasti spoliehať len na preventívne a intervenčné aktivity odborných zamestnancov, ktorých často v školách ani nemajú.

Uvádzame aj výsledné poradie za jednotlivé fakulty (Tab.7). Tučným písmom je uvedených prvých 12 v poradí. Tie respondenti vykonávajú často s ťažkosťami (modusy 1–3).

Tabulka 7 Rozvíjanie profesijných pedagogických činností – poradie podľa fakúlt

PgČ	Fakulta								SPOLU
	PF UMB BB	FHV UMB BB	FPV UMB BB	PF UKF NR	PF KU RK	PF TU TT	PF UK BA	FHPV PU PO	
1	12	15	12	7	14	11	9	9	10
2	1	1	1	1	2	1	2	1	1
3	2	2	2	4	1	3	12	2	2
4	7	6	9	8	7	4	5	7	7
5	20	26	19	24	20	22	20	18	22
6	14	18	11	16	5	13	17	13	13
7	18	21	21	21	15	16	23	14	20
8	4	3	6	3	8	6	6	3	4
9	25	24	20	25	27	24	27	26	24
10	28	28	25	27	25	25	28	27	28
11	8	10	3	11	9	8	3	5	8
12	27	25	26	28	26	26	25	28	27
13	5	7	4	10	4	7	7	6	6
14	16	17	17	17	21	21	21	20	18
15	11	11	16	15	19	14	15	24	15
16	9	9	14	13	10	10	11	15	11
17	6	5	7	9	3	2	4	8	5
18	26	16	23	23	17	18	22	16	21
19	17	20	15	18	13	19	16	21	16
20	24	14	22	26	16	15	13	19	19
21	15	13	10	12	18	12	18	17	14
22	21	23	24	22	23	23	26	22	23
23	19	27	27	20	24	27	24	25	25
24	23	22	28	14	28	28	19	23	26
25	13	19	13	6	12	17	10	11	12
26	3	4	5	2	6	5	1	4	3
27	10	8	8	5	11	9	8	10	9
28	22	12	18	19	22	20	14	12	17

Legenda k farebnej škále

nerozvíjané	
rozvíjané len teoreticky	
rozvíjané čiastočne teoreticko-prakticky	
rozvíjané na primeranej úrovni prepojenia teórie na prax	
rozvíjané na veľmi vysokej úrovni prepojenia teórie na prax	

Zároveň sme spracovali v Tab.8 vzostupné poradie tých 12 činností, ktoré považujú respondenti za nerozvíjané, respektíve rozvíjané len na teoretickej úrovni podľa jednotlivých fakúlt.

Farebne sú vyznačené všetky tie, ktoré sa vyskytujú vo všetkých fakultách (8) a zároveň v sumárnom poradí za celý výskumný súbor.

Plánovanie profesijného rastu (PgČ 27) sa vyskytuje okrem PF UMB BB vo všetkých porovnávaných fakultách. Viac ako 50 % zastúpenie majú aj PgČ1 – diagnostikovanie žiaka a PgČ16 – udržiavanie disciplíny, riešenie problémov so správaním sa žiakov. Presne polovica uviedla aj Pgč25 – spolupráca s kolegami a konzultácie s nimi o žiakoch. V ostatných fakultách sa objavili aj PgČ 15 – hodnotenie a klasifikácia žiakov v priamom kontakte s nimi a uplatňovanie aktivizujúcich metód vo výučbe spolu s PgČ21 – navodzovanie výchovných situácií a ich riešenie.

Tabulka 8 Poradie činností podľa úrovne ich rozvíjania po fakultách

	Poradie činností podľa ich rozvíjania počas štúdia a fakúlt											
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Fak	Číselné kódy pedagogických činností pre poradie z N=456											
.	2	3	26	8	17	13	4	11	27	1	16	25
1	2	3	26	8	13	17	4	11	16	7	15	1
2	2	3	8	26	17	4	13	27	16	11	15	28
3	2	3	11	13	26	8	17	27	4	21	6	1
4	2	26	8	3	27	25	1	4	17	13	11	21
5	3	2	17	13	6	26	4	8	11	16	27	25
6	2	17	3	4	26	8	13	11	27	16	1	21
7	26	2	11	17	4	8	13	27	1	25	16	3
8	2	3	8	26	11	13	4	17	1	27	25	28

Legenda: 1 – PF UMB BB, 2 – FHV UMB BB, 3 – FPV UMB BB, 4 – PF UKF Nitra, 5 – PF KU Ružomberok, 6 – PF TU Trnava, 7 –PF UK Bratislava, 8 – FHAPV PU Prešov

Rovnako všetci opýtaní respondenti hodnotia svoju nepripravenosť pre prácu so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunit, sociálne znevýhodňujúceho prostredia a žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (PgČ 2 a 3). Belková (2010), Rovňanová (2014) v tejto súvislosti uvádzajú, že napriek skutočnosti, že problematika edukácie týchto detí je súčasťou školského systému už skoro tridsať rokov (od roku 1984), stále jej nevenujeme dostatočnú pozornosť vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov. Výsledkom je problematická a často didakticky nesprávna edukácia individuálne začlenených žiakov (detí so ŠVVp vrátane nadaných) do tried spolu s intaktnými žiakmi. Problémy majú učitelia, ale aj žiaci medzi sebou. Tlak na inkluzívne vzdelávanie stále rastie a kladie nové požiadavky na pripravenosť škôl vytvárať vhodné podmienky pre jeho realizáciu, zmenu kultúry a klímy školy a základnú kompetenčnú vybavenosť každého učiteľa v tejto oblasti.

Nezanedbateľným faktom je aj výskyt PgČ 28 v dvoch fakultách – reflektovanie a hodnotenie vlastnej pedagogickej činnosti (FHV UMB Banská Bystrica a FHAPV PU v Prešove). Táto činnosť je základom pre integrované prepojenie teórie a praxe ako dlhodobého, pre rozvoj

zrelej profesionality mnohoročného vzostupného cyklického procesu stáleho prepájania teórie, skúsenostného učenia sa v praxi a jeho pravidelnej odbornej reflexie cez didaktiku do kontextového poznania, do lepšej a v praxi efektívnejšej teórie (Atkinson & Claxton, 2000).

Na základe uvedených výsledkov popisnej štatistiky v hodnotách priemerov, modusov a mediánov konštatujeme, že sa náš predpoklad potvrdil. Len v troch z 28 predložených PgČ (10,71 %) hodnotili respondenti prepojenosť teoretickej a praktickej prípravy ako primeranú (hodnota modusu - 4). V žiadnej nebola najčastejšie zvolenou hodnotou (modusom) možnosť škály 5 - rozvíjanie na veľmi vysokej úrovni prepojenia teórie a praxe. Až v 25 činnostiach (89,29%) prevláda negatívne hodnotenie integrácie teórie a praxe v ich rozvíjaní. Respondenti z porovnávaných fakúlt sa v posudzovaní všetkých činností štatisticky signifikantne odlišujú na zvolenej hladine významnosti (všetky p - hodnoty $<0,1$).

2.3 Hodnotenie náročnosti vykonávania profesijných pedagogických činností

Výsledky z predchádzajúcej časti sme porovnávali s náročnosťou vykonávania pedagogických činností. Zisťovali sme, či existuje vzťah medzi úrovňou prepojenia teórie na prax v rozvíjaní profesijných pedagogických činností počas štúdia a náročnosťou ich výkonu v praxi. Predpokladali sme, že u študentov porovnávaných fakúlt budú prevládať ťažkosti vo výkone tých pedagogických činností, ktoré boli rozvíjané na minimálnej úrovni prepojenia na prax - čím nižšia úroveň prepojenia teórie a praxe v štúdiu, tým viac ťažkostí v praktickom výkone.

Problematike ťažkostí pri výkone konkrétnych profesijných pedagogických činností sa stále nevenuje dostatočná pozornosť. Ťažkosti respondentov sa kontextovo opakujú a vzťahujú sa k triednemu manažmentu, vzťahotvornej stránke edukačného procesu a najmenej k výkonotvornej stránke. Komparácia rôznych výskumných zistení z dávnejšej minulosti súčasnosti prináša veľmi podobné výsledky (Rovňanová, 2012, 2013a, 2013d; Urbánek, 1997; Bendl, 1997). Uvádzame ich v Tab.9. Taxatívne sú pomenované len dve: vedenie pedagogickej dokumentácie a riešenie disciplinárnych priestupkov. Za obsahom niektorých priamo nepomenovaných sa skrývajú: diagnostikovanie osobnosti žiaka podmieňujúce voľbu vhodných stratégií pre udržanie pozornosti, prispôsobovanie vyučovania veku žiakom, motivovanie žiakov, správnu formuláciu učebných úloh a otázok žiakom a tiež udržanie disciplíny.

Tabulka 9 Náročnosť vykonávania PgČ – porovnanie P. Urbánek (1997), L. Rovňanová (2013)

	P. Urbánek, 1997, N = 85		L. Rovňanová, 2013, N = 158	
p o r a d i e	1	časové rozvrhnutie hodiny	práca so žiakmi so ŠVVP	
	2	hodnotenie a klasifikácia žiakov	rozvrhnutie učiva na celý školský rok*	
	3	správna formulácia učebných úloh, otázok	individuálna komunikácia s rodičmi*	
	4	vedenie pedagogickej dokumentácie	vedenie pedagogickej dokumentácie*	
	5	prispôsobenie vyučovania veku žiakov	riešenie disciplinárnych priestupkov*	
	6	udržanie pozornosti žiakov	práca s neprospievajúcimi žiakmi*	
	7	riešenie disciplinárnych priestupkov	vykonávanie pedagogického dozoru*	
	8	udržanie disciplíny	diagnostikovanie osobnosti žiaka	
	9	motivovanie žiakov	nielen vyučovať, ale aj vychovávať	
	10	organizácia samostatnej práce žiakov	výber výchovných metód	

* Študenti v uvedených činnostiach majú minimálnu alebo žiadnu skúsenosť: s riešením disciplinárnych priestupkov nemalo skúsenosť 10,76% študentov a s vykonávaním pedagogického dozoru až 40,51%!

Vychádzajúc z výsledkov nášho výskumu sme vybrali 12, respondentmi identifikovaných, najnáročnejších činností a usporiadali ich podľa veľkosti hodnoty priemernej voľby do Tab.10.

V porovnaní so staršími výskumami do zoznamu našich zistení pribudli aktuálne akcentujúce pedagogické činnosti z profesijného štandardu: PgČ17 – didaktizácia prevencie a nápravy sociálno-patologických javov, PgČ8 – realizácia akčného prieskumu v triede, PgČ20 – formulácia učebných úloh podľa rôznych taxonómií cieľov, PgČ8 – identifikácia preferencie v učebných štýloch žiakov a PgČ18 – uplatňovanie aktivizujúcich metód vo výučbe. Uvedené pedagogické činnosti reflektujú aktuálne požiadavky súčasnej školy a jej snahy o premenu z tradičnej školy na modernú.

Tabuľka 10 Zoradenie 12 najnáročnejších pedagogických činností (N=456)

Náročnosť vykonávania pedagogických činností zoradená do poradia vzostupne (N = 456)			k ó d P g Č	prie mer
p o r a d i e	1	Práca so žiakmi z MRK a SZP.	2	2,93
	2	Práca so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.	3	2,98
	3	Práca s neprosievajúcimi žiakmi.	4	3,07
	4	Didaktizácia prevencie a nápravy sociálno-pedagogických javov	17	3,15
	5	Realizácia akčného prieskumu v triede.	8	3,23
	6	Diagnostikovanie osobnosti žiaka	1	3,28
	7	Formulácia učebných úloh podľa rôznych taxonómií cieľov.	20	3,29
	8	Identifikácia preferencie v učebných štýloch žiakov.	6	3,31
	9	Udržiavanie disciplíny, riešenie problémov so správaním sa žiakov.	16	3,37
	10	Navodzovať a riešiť výchovné situácie.	21	3,42
	11	Uplatňovanie aktivizujúcich metód vo výučbe.	18	3,46
	12	Udržanie pozornosti žiakov.	19	3,49

Nakoniec v Tab.11 uvádzame záverečné porovnanie výsledkov, ktoré potvrdilo náš predpoklad o existencii korelácie medzi náročnosťou vykonávania niektorých PgČ a pripravenosťou respondentov na ich realizáciu.

Tabulka 11 Pedagogické činnosti a ich hodnotenie – porovnávací tabuľka

Profesijné pedagogické činnosti a ich hodnotenie			
	Úroveň prepojenia teórie a praxe	Náročnosť vykonávania činností	
p o r a d i e	1	Práca so žiakmi z MRK a SZP.	Práca so žiakmi z MRK a SZP ($r_s=0,145$).
	2	Práca so žiakmi so ŠVVP	Práca so žiakmi so ŠVVP ($r_s =0,222$).
	3	Vykonávanie pedagogického dozoru v škole a mimo nej.	Práca s neprospievajúcimi žiakmi ($r_s=0,183$).
	4	Realizácia akčného prieskumu v triede.	Didaktizácia prevencie a nápravy sociálno-pedagogických javov ($r_s =0,338$)
	5	Didaktizácia prevencie a nápravy sociálno-patologických javov.	Realizácia akčného výskumu v triede ($r_s =0,083$).
	6	Vedenie pedagogickej dokumentácie – triednej a školskej.	Diagnostikovanie osobnosti žiaka ($r_s =0,117$)
	7	Práca s neprospievajúcimi žiakmi.	Formulácia učebných úloh podľa rôznych taxonómií cieľov.
	8	Vedenie stretnutí s rodičmi, komunikácia a spolupráca s nimi.	Identifikácia preferencie v učebných štýloch žiakov.
	9	Plánovanie vlastného profesijného rastu.	Udržiavanie disciplíny, riešenie problémov so správaním sa žiakov ($r_s =0,203$).
	10	Diagnostikovanie osobnosti žiaka.	Navodzovať a riešiť výchovné situácie.
	11	Udržiavanie disciplíny, riešenie problémov so správaním žiakov.	Uplatňovanie aktivizujúcich metód vo výučbe.
	12	Spolupracovať s kolegami, komunikovať s nimi o žiakoch.	Udržanie pozornosti žiakov.

Hodnoty r_s predstavujú v Tab.11 Spearmanove korelácie medzi činnosťami vyznačenými tučnými písmenami. Vyjadrujú pozitívnu koreláciu medzi nimi. Najnáročnejšie sú väčšinou tie, o ktorých respondenti uviedli, že na ne neboli pripravovaní. Zároveň sa potvrdila priama závislosť takmer vo všetkých činnostiach: s nízkym prepojením teórie na prax sa zvyšujú ťažkosti respondentov pri ich reálnom vykonávaní v edukačnej praxi. Navyše väčšina z nich pozitívne koreluje aj navzájom. Uvedené zistenia korelujú s výsledkami medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008 (Koršňáková & Kováčová, 2010, s. 57 – 59), v ktorom slovenskí učitelia do veku 30 rokov uvádzali najvýraznejší deficit svojich vedomostí a zručností hlavne v oblastiach vyučovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (76%), v disciplíne žiakov (68%), manažmentu triedy (58%), vyučovacích postupov a metód (57%) a poradenstva žiakom (53%). V týchto oblastiach je aj najväčší záujem o vzdelávanie v ďalšom vzdelávaní učiteľov nielen na Slovensku, ale aj v iných európskych krajinách. Schleicher (2011, s. 29) uvádza poradie profesijných oblastí s vysokou mierou významnosti z hľadiska potrieb učiteľov: edukácia žiakov so ŠVVP, využívanie IKT vo výučbe, disciplína žiakov a problémy v správaní, inštruktážna prax, odborovo-didaktická oblasť, výchovné poradenstvo pre žiakov, obsahové štandardy a prezentačné zručnosti, prax v zariadeniach a školách, vyučovanie v multikultúrnom prostredí (u nás práca aj so žiakmi z MRK a SZP, nielen s cudzincami, tých nemáme tak veľa ako v iných európskych krajinách), triedny manažment a riadenie školy a administratíva.

ZÁVER

Podľa nášho názoru nie je rozhodujúce, koľko študentov ročne ukončí učiteľské štúdium, ale či sú absolventi kvalitne pripravení a ochotní pôsobiť v učiteľskej profesii, či je ich vnútorná motivácia dostatočne silná na to, aby prekonávali rôzne prekážky s ňou súvisiace. V tomto procese zohráva dôležitú úlohu premyslený systém integrovanej teoreticko-praktickej učiteľskej prípravy.

Vyjadrujeme názor, že súčasná koncepcia je v porovnaní s koncepciou z konca 50. a začiatku 60. rokov minulého storočia horšia a nie je integrálnou súčasťou súčasnej vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov. Zároveň poukazujeme na nevyhnutnosť priebežného kontaktu a aktívnej spolupráce učiteľských fakúlt so skúsenými a ochotnými učiteľmi z praxe, s ktorými by mali jednotlivé katedry aktívne spolupracovať a spolu s nimi upresňovať teoretické vedomosti a praktické predpoklady zodpovedajúce aktuálnym potrebám súčasnej školy. Bolo, by to vzájomne veľmi užitočné.

Náprava nedostatkov praktickej prípravy nespočíva len v oblasti pedagogických praxí. Mala by tvoriť ucelený systém, v ktorom sa teória prelína s činnosťami a na postupne narastajúce pedagogické skúsenosti študentov by mala nadväzovať ich teoretická reflexia. Pedagogickú prax v učiteľskom vzdelávaní považujeme za zdroj rozvoja pedagogicko-psychologickej teórie, za inšpiráciu pre teóriu a za prostriedok spätnej väzby o fungovaní teórie.

Bolo by naivné myslieť si, že len premyslenou organizáciou pregraduálnej a postgraduálnej prípravy vytvoríme dokonalých učiteľov. Akokoľvek by sme sa snažili dokonale pripravovať absolventov, konečnú podobu "dotvárania – premeny na učiteľa" má vo svojej moci až skutočná prax a každý učiteľ sám!

LITERATÚRA

Atkinson, T., & Claxton, G. (Eds.). (2000). *The Intuitive Practitioner: On the Value of Not Always Knowing What One is Doing*. Buckingham, Philadelphia : Open University Press.

Babiaková, S., & Cabanová, M. (Eds.) (2012). *Diagnostikovanie, hodnotenie a evalvácia v škole*. Banská Bystrica: PF UMB.

Belešová, J., Krajčír, Z. & Tóthová, J. (2010). *Praktická príručka učiteľa*. Bratislava: MPC.

Belková, V. (2010). *Školská integrácia. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby v podmienkach bežných škôl*. Banská Bystrica: PF UMB.

Bendl, S. (1997). Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. In *Pedagogika*, 47(1), 54–64.

Bendl, S. et al. (2011). *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů. Výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.

Brebera, P. (2006). Boloňský proces a jeho reflexe v přípravném vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 56 (3), 258–265.

Cooper, J. M. (1995). Supervision in Teacher Education. In L. W. Anderson (ed). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp 593–598). Oxford: Pergamon.

Černotová, M. (2006). Pedagogická prax – nutnosť transformácie. In *Pedagogická prax súčasnosť a perspektívy. Zborník z medzinárodnej konferencie* (s.13–18). Nitra: UKF.

- Černotová, M. (2009). *Cviční učitelé – objekty výskumu. Rozvoj a perspektívy pedagogiky avzdelávania učiteľov. Zborník z medzinárodnej konferencie* (s. 338–343). Prešov: FHPV PU a MPC Prešov.
- Dostál, A. M. (1976). Vztah teorie a praxe ve vzdělávání a pedagogické činnosti učitelů. *Socialistická škola*. 1975–76 (5), s. 225–230.
- Emmerová, I. (2011) *Aktuálne otázky prevencie problémového správania u žiakov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Emmerová, I. (2012). *Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Hroncová, J., & Emmerová, I. (2012). *Sociálny pedagóg v škole*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Jones, V. F., & Jones, L. (2010). *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems*. New Jersey: Pearson Education.
- Kamarášová, L. (2009). *Profesijné kompetencie sociálneho pedagoga v prevencii sociálno-patologických javov*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kamarášová, L. (2012). *Aktuálne problémy při realizácii primárnej prevencie sociálno-patologických javov v školách*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasáčová, B., & Cabanová, M. (2011). *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasáčová, B., & Kosová, B. (2006). Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In B. Kasáčová, B. Kosová, I. Pavlov, B. Pupala, & M. Valica, *Profesijný rozvoj učiteľa* (s. 36 – 48). Prešov: MPC.
- Kasáčová, B., & Tabačáková, P. (2010). *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Koršňáková, P., & Kováčová, J.(Eds.). (2010). *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008. Národná správa*. Bratislava : Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania.
- Kosová, B. (2009). Vzťah pedagogickej teórie a učiteľskej praxe v univerzitnom učiteľskom štúdiu. In Doušková, A., & Luptáková–Vančíková, K., *Pedagogická prax v príprave učiteľa* (s. 8–13). Banská Bystrica : PF UMB.
- Kosová, B. et al. (2012). *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kurelová, M. (2004). *Od profesiografie učiteľů ke standardu učitelké kvalifikace*. Ostrava : PF Ostravská univerzita.
- László, K. et al.(2010). *Prostriedky rozvíjania spôsobilostí učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Lukášová – Kantorková, H. (2003). *Učiteľská profesie v primárnom vzdelávaní a pedagogická príprava učiteľů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PedF Ostravská univerzita.
- Nemcová, L. (2007). *Výchova k manželstvu a rodičovstvu v škole*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Petrová, G., & Duchovičová, J. (2013). Vysokoškolská príprava učiteľov v kontexte transformačných procesov. *Lifelong Learning – celoživotní vzdelávání*, 3(1), 8–37.
- Portner, H. (2008). *Mentoring new teachers*. USA–CA Thousands Oaks: Corwin Press.

- Rovňanová, L. (2011). Integrácia teórie a praxe v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (7)* (s.122 – 132). Banská Bystrica: PF UMB.
- Rovňanová, L. (2012): *Profesijné kompetencie začínajúcich učiteľov*. (Rigorózna práca). Banská Bystrica: PF UMB.
- Rovňanová, L. (2013a). *Integrácia teórie a praxe vo vysokoškolskej príprave učiteľov*. (Dizertačná práca). Banská Bystrica : PF UMB.
- Rovňanová, L. (2013b). Profesijné činnosti učiteľov v oblasti prevencie sociálno-patologických javov v škole. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (9)*, (159–167). Banská Bystrica : BELIANUM, vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici.
- Rovňanová, L. (2013c). Profesijné kompetencie učiteľa v oblasti disciplíny žiakov v škole. In S. Kariková (ed.), *Zborník vedeckovýskumných prác č. 14. ACTA UNIVERSITATIS MATTHAEI BELII* (s. 156 – 171). Banská Bystrica: PF UMB.
- Rovňanová, L. (2013d). Subjective Evaluation of Demands on Performance of Teacher Professional Activities. *The New Educational Review*, 34(4), 292–306.
- Rovňanová, L. (2014). Príprava budúcich učiteľov na prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In Kovářová, R., & Škrabánková, J. (eds.): *Učíme nadané žáky II. Sborník příspěvků z 2. pracovní konference s mezinárodní účastí* (s. 126-138). Ostrava : PF OU.
- Seberová, A. (2006). *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Ostrava: PF Ostravské univerzity.
- Schleicher, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing. Dostupné z: [www:http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en](http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en).
- Spilková, V. (1999). Základní trendy ve vzdělávání učitelů primárních škol v zemích evropské unie. In *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ* (s. 33–44). Banská Bystrica: PF UMB.
- Šimoník, O. (1994). *Začínajúci učiteľ*. Brno: PF Masarykova univerzita.
- Šimoník, O. (2005). *Pedagogická praxe*. Brno: Paido.
- Šimoník, O. (2008). Pedagogická praxe v přípravě budoucích učitelů – teorie a praxe v pregraduálním učitelském studiu. In Havel, J., O. Šimoník, O., & Šťáva, J. (Eds.), *Pedagogické praxe a oborové didaktiky. Sborník z mezinárodního semináře*. Brno: PF Masarykova univerzita.
- Švec V. (2004). Ke vztahu pedagogické teorie a praxe v přípravě a dalším vzdělávání učitelů. In *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky, 1994* (12/13), 26–32.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele : teorie a praxe*. Praha: ASPI Publishing.
- Urbánek, P. (1997). Hodnocení praktických činností studentů učitelství. In *Pedagogika*, 47(3), 259 – 268.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.

Višňovský, Ľ. (1994). Vzťah teórie a praxe v príprave učiteľov všeobecno-vzdelávacích predmetov. In *Acta universitatis Matthaei Belii. Pedagogická fakulta č. 1. Zborník vedeckovýskumných prác* (s s. 5–16). Banská Bystrica: PF UMB.

Wernerová, J. (2011). *Analýza praktickej prípravy v kontextu štruktúry študijných programů učiteľství*. (Dizertačná práca). Praha: PF Univerzita Karlova.

Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch.
http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/317_2009.pdf

Zákon č. 390/2011 Z.z., ktorým sa dopĺňa a mení zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/390_2011.pdf

Zelina, M. (2010). *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN – Mladé letá.

KONTAKT

PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UMB

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

Slovenská republika

tel.: +421 48 446 4759

e-mail: lenka.rovnanova@umb.sk

8 HODNOTENIE ROZVOJA KOMPETENCIÍ VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV

Mariana Sirotová

Resume / Abstrakt: Neoddeliteľnou súčasťou hodnotenia výsledkov výučby je preverovanie vedomostí študenta. V tomto procese sa často pozabúda na hodnotenie rozvoja kompetencií v osobnosti vysokoškolského študenta. Proces hodnotenia nielen vedomostí, ale aj rozvoja kompetencií je náročným rovnako pre študenta i jeho učiteľa. Hodnotenie a preverovanie predstavuje určitý systém osobitných, ale pritom rozmanitých metód, foriem a prostriedkov, kde práve učiteľ je rozhodujúcim faktorom ich voľby. Adekvátnosť voľby sa potom prejavuje v kvalite tohto procesu a v konečnom dôsledku ovplyvňuje i jeho výsledok. Výsledok hodnotenia je jedným z faktorov, ktorý do veľkej miery ovplyvňuje motiváciu študenta k štúdiu i voľbu stratégie učenia sa. Tento proces však poskytuje spätnú väzbu i vysokoškolskému učiteľovi na zrealizovaný proces preverovania vedomostí a hodnotenia rozvoja kompetencií. Na základe informácií získaných spätnou väzbou môže potom vysokoškolský učiteľ skvalitňovať svoju pedagogickú činnosť nielen v procese hodnotenia, ale aj v realizácii vysokoškolskej výučby. Štúdia v závere predkladá kvantitatívnu analýzu názorov študentov na proces hodnotenia výsledkov ich učebnej činnosti.

Kľúčová slova: hodnotenie, preverovanie, inovácia foriem a metód hodnotenia, prieskum názorov študentov

Abstract: Testing the student's knowledge is an inseparable part of the evaluation of education outcomes. In this process, the evaluation of competences development in the personality of an university student is often forgotten. The process of evaluating not only the knowledge, but also the competences development is equally difficult for the student and his teacher. Testing and evaluation is a system of individual, but diverse methods, forms and means, where the teacher is the decisive factor of their choice. Adequacy of the choice then reflects in the quality of this process and eventually also influences its result. The result of the evaluation is one of the factors, which greatly influence the student's motivation to study and his choice of the learning strategy. However, this process also gives feedback, about the implemented process of testing the knowledge and evaluating the competences development, to the university teacher. Based on the information obtained by the feedback, the university teacher can improve his pedagogical practice, not only in the process of evaluation, but also in the realization of the university education. In the end, the study provides a quantitative analysis of students' opinions about the process of evaluating the outcomes of their learning.

Key words: evaluation, testing, innovation of the evaluation forms and methods, survey of students' opinions

1 HODNOTENIE AKO PROCES, JEHO ZMYSEL A VÝZNAM

Hodnotenie je súčasťou každej ľudskej činnosti a spoločne s kreativizáciou do značnej miery ovplyvňuje jej efektívnosť i kvalitu. Rovnako je tomu i v procese vysokoškolského vzdelávania. Hodnotenie slúži jednak k zisťovaniu úrovne rozvoja vzdelávaných, ale aj celkovej úrovne procesu, podmienok a výstupov vzdelávacieho procesu. V staršej odbornej literatúre z vysokoškolskej pedagogiky nachádzame definíciu R. Štepanoviča (1987, s. 8), ktorý charakterizuje hodnotenie ako „cieľavedomú činnosť učiteľa, určitý proces, v ktorom sa na základe analyticko-syntetického postupu určuje miera hodnoty vedomostí, zručností a návykov“. V zmysle súčasnej literatúry J. Vašutová (2002) hodnotenie na vysokej škole charakterizuje ako profesionálne posudzovanie rozsahu, stupňa či miery dosiahnutých učebných výsledkov študenta. Upozorňuje na problematiku vnímania procesu hodnotenia, v ktorom sa od vysokoškolského učiteľa požadujú objektívne úsudky o výsledkoch a osobnosti študenta, ktorého vidí vo svetle pozorovaného správania a preukázateľných produktov učenia. Otázkou však zostáva, či v skutočnosti ide o preukázateľné produkty učenia a adekvátne dôkazy o zmene v osobnosti študenta. Hodnotenie je podmienené subjektívnym vnímaním hodnotiteľa vzhľadom k hodnotenému procesu, výsledku či osobnosti. J. Slavík (1999, s. 22) uvádza, že „hodnotenie je schopnosť intelektuálne vysoko náročná, ktorá umožňuje človeku na základe subjektívneho prístupu rozlišovať v okolitom svete javy dôležité od nedôležitých a medzi dôležitými javmi dobré od zlých“. Hodnotenie je teda silne ovplyvnené osobnosťou samotného vysokoškolského učiteľa a nie je možné subjektivismus dokonale z tohto procesu odstrániť. Do procesu hodnotenia budú vždy zasahovať subjektívne skutočnosti, a preto je potrebné neustále sa učiť procesom hodnotenia, zdokonaľovať stanovovanie kritérií hodnotenia a používať viaceré formy a metódy hodnotenia.

Vysokoškolský učiteľ v procese hodnotenia pristupuje k posudzovaniu rozvoja osobnosti študenta. V procese posudzovania osobnosti druhého človeka je potrebné vyvarovať sa tzv. skresleniam, ktoré negatívne vplyvajú na výsledok hodnotenia. M. Kabát (in: Dianiška a kol. 1993) medzi takéto skreslenia zaraďuje:

- Haló efekt prejavujúci sa sklonom posudzovať vlastnosti konkrétnej osoby pod vplyvom celkového priaznivého či nepriaznivého dojmu, ktorý posudzovaná osobnosť urobila na posudzovateľa. Tento dojem vzniká na základe niektorej nápadnej, spravidla nepodstatnej vlastnosti. Ak je tento dojem pozitívny, zvyšuje sa intenzita kladných hodnotení a intenzita záporných hodnotení klesá a tento proces platí i opačne.
- Predsudky predstavujú nekritické preberanie názorov na osobnosť od iných alebo nepodloženú predstavu o tom, že ľudia z určitých vrstiev a skupín automaticky musia mať vlastnosti, ktoré zodpovedajú určitému prostrediu.
- Stereotypizácia a analogizácia sa prejavujú v sklone vytvárať si určité schémy obrazov osobnosti, ktoré sa mechanicky prenášajú na posudzovanú osobnosť. Hodnotiteľ prisudzuje určité prejavy osobnosti jedinca, ktorý má prejavy analogické, bez prihliadnutia k tomu, že tieto vlastnosti môžu vyplývať z rôznych vnútorných a vonkajších podmienok.
- Figúra a pozadie patria k všeobecným psychologickým zákonitostiam vnímania. Podstata spočíva v prisudzovaní niektorej kvality pozadia hodnotiacemu objektu. Často spája hodnotiteľ určitú osobu s jemu sympatickým jedincom či skupinou a túto osobu potom rovnako vníma ako sympatickú a naopak.
- Aktuálny psychický stav hodnotiteľa, ktorý do veľkej miery vplyva na skresľovanie výsledkov hodnotenia.

L. Podlahová a kol. (2012) vo všeobecnom ponímaní chápe hodnotenie ako každé uvažovanie vysokoškolského učiteľa o študentovi, o jeho študijných úspechoch či neúspechoch, výsledkoch jeho samostatného učenia, o jeho činnostiach, vlastnostiach, postojoch a prejavoch. V jednoduchom ponímaní hodnotenie teda nadobúda najmä kontrolný charakter. Vysokoškolský učiteľ však v procese vysokoškolskej výučby hodnotí nielen výsledky práce študenta, ale taktiež i výsledky svojej vlastnej práce. Metódy práce, ktoré používa, spoločne s ostatnými podmienkami vplývajú na rozvoj osobnosti vysokoškolského študenta a teda i jeho edukačné výsledky sú závislé od edukačnej práce vysokoškolského učiteľa. Je teda zrejme, že hodnotenie je nástrojom i pre poskytnutie spätnej väzby. Kalhous a Obst (In: Podlahová a kol. 2012) vo svojej klasifikácii funkcií hodnotenia na prvé miesto zaradili práve funkciu spätoväzobnú a zisťovaciú, ktorá vyjadruje, že hodnotenie je dôležité pre zisťovanie didaktickej a výchovnej efektivity a ekonomiky práce učiteľa. Význam spätnej väzby v procese hodnotenia je zřejmý i pre vysokoškolského študenta, keďže mu umožňuje získať prehľad o úrovni a stave jeho vedomostí a schopností a taktiež o vnímaní jeho osobnosti v procese vysokoškolského vzdelávania. Hodnotenie vysokoškolského študenta ako učiaceho sa subjektu má absolútnu a relatívnu stránku. Absolútne hodnotenie je vyjadrené v podobe zisteného výsledku učenia vo vzťahu k požadovanému výsledku. Ukazuje študentovi, do akej miery dokázal požadovanú úroveň vedomostí a schopností dosiahnuť. Relatívne hodnotenie vyjadruje postavenie študenta v študijnej skupine. Keďže vysokoškolská výučba sa realizuje v akademickom prostredí, pre ktoré je typické určité zloženie sociálnej skupiny a akademická kultúra, je relatívne hodnotenie častokrát považované u študentov za dôležitejšie ako absolútne hodnotenie.

Neoddeliteľnou súčasťou hodnotenia výsledkov výučby je preverovanie, skúšanie a klasifikovanie výkonov študenta. Preverovanie predstavuje určitý systém osobitných, ale pritom rozmanitých metód, foriem a prostriedkov, ktorými sa cieľavedome zisťujú vedomosti, zručnosti a návyky študentov v súlade s výchovno-vzdelávacími cieľmi. Na tento proces má hlavný a rozhodujúci vplyv samotný učiteľ, jeho odborná, pedagogicko-psychologická pripravenosť a morálny profil. Rovnako je tomu i v prípade klasifikácie, kde vysokoškolský učiteľ vyjadruje prostredníctvom klasifikačného stupňa mieru hodnoty študentovho výkonu z procesu preverovania, skúšania.

Na základe uvedených definícií by sme mohli konštovať, že hodnotenie výsledkov vysokoškolskej výučby má zväčša kontrolný a informatívny charakter, je zamerané iba na zisťovanie hodnoty a kvality rozvoja osobnosti vysokoškolského študenta - jeho študijných výkonov. Hodnotenie spolu s preverovaním, skúšaním a klasifikovaním má však i ďalšie funkcie, medzi ktorými na prvom mieste dominuje už spomínaná spätoväzobná funkcia. Prostredníctvom procesu hodnotenia získava učiteľ spätnú väzbu o tom, ako študenti pochopili a osvojili si danú tému, ako sú schopní spájať a uplatňovať teoretické znalosti pri riešení praktických úloh, aké sú ich operatívne, kombinačné, aplikačné, tvorivé, samostatné prístupy k problémom a k úlohám. Zároveň získava učiteľ spätnú väzbu i o správnosti zvolených prístupov, postupov a organizácie svojej výchovno-vzdelávacej práce, čo následne ovplyvňuje osobnosť samotného učiteľa a tým aj ďalšiu realizáciu vysokoškolskej výučby. Výsledky hodnotenia sú pre učiteľa signálom k ďalšiemu pedagogicko-psychologickému vzdelávaniu. V súčasnosti však má vysokoškolský učiteľ obmedzené možnosti rozvoja svojej osobnosti práve v tejto oblasti. Svoje pedagogické zručnosti si môže rozvíjať prostredníctvom seba vzdelávania, a to štúdiom odbornej literatúry a konzultáciami so staršími kolegami na katedre. Na Slovensku absentuje systematické pedagogicko-psychologické vzdelávanie vysokoškolských učiteľov. Chýba nielen odborná literatúra, ale taktiež semináre či výcviky z oblasti vysokoškolskej pedagogiky. Druhom dominantnou funkciou je diagnosticko-prognostická funkcia. Určenie miery vedomostí, zručností a návykov študentov, rozpoznanie

ich schopností, postojov, hodnotovej orientácie, zistenie predností a nedostatkov plní významnú úlohu pri určení ďalšej perspektívy rozvoja osobnosti študentov. Hodnotenie výsledkov napomáha učiteľovi i študentovi hľadať smery ďalšieho vývoja vysokoškolskej výučby a samotného rozvoja osobností všetkých zúčastnených. Poslednou, no nie menej dôležitou je motivačno-výchovná funkcia. Proces hodnotenia realizovaný učiteľom zabezpečuje rozvoj študentovej individuality. V pozitívnom smere by malo hodnotenie prehlbovať študentov záujem o štúdium, poskytovať mu možnosť dôslednejšie poznať vlastné schopnosti, viesť ho k utváraniu pozitívnych vôľových a charakterových črt, ako je zodpovednosť, svedomitosť, vytrvalosť, dôvera vo vlastné sily apod. Pozitívny smer hodnotenia sa však odrazí iba vtedy, ak je jeho výsledok vyjadrený objektívne a spravodlivo a študentove morálne kvality sú vyjadrené na takej úrovni, že aj v negatívnom hodnotení bude vidieť nedostatky svojej práce. Morálny profil osobnosti vysokoškolského učiteľa je dominantným v procese nielen vyjadrovania, ale aj samotného hodnotenia. Nie je možné žiadať od učiteľa dokonalosť, ale je možné žiadať odosobnenie sa od svojich negatívnych emócií, ktoré učiteľ často prenáša do procesu hodnotenia, hoci s ním priamo nesúvisia. Hodnotiť študentov na základe sympatie, momentálnej nálady či osobnej nespokojnosti s výkonom profesie učiteľa a následného nedostatočného finančného ohodnotenia práce je nielen neprípustné, ale aj neprofesionálne.

Hodnotenie edukačných výsledkov vysokoškolskej výučby predstavuje proces, ktorý má nielen informatívno-kontrolný charakter, ale ovplyvňuje vysokoškolskú výučbu v celej jej šírke od jej plánovania, cez realizáciu až po rozvoj učiteľovej a študentovej osobnosti. Vzhľadom k tejto skutočnosti je potrebné zdôrazniť význam práve formatívneho hodnotenia edukačných výsledkov. Na rozdiel od sumatívneho hodnotenia, ktorého zmyslom je získať konečný celkový prehľad o dosahovaných výkonoch alebo kvalitatívne rozdeliť celý posudzovaný súbor, je formatívne hodnotenie korektívne či spätnoväzobné, pretože jeho cieľom je poskytnúť hodnotenému informáciu (hodnotenie) vo chvíli, kedy sa určitý výkon alebo činnosť uskutočňuje a je možné ju zlepšiť (Slavík, 1999). Zmyslom formatívneho hodnotenia vo vysokoškolskej výučbe je poukázať na nedostatky alebo prednosti v realizácii činnosti. Vysokoškolský učiteľ má viesť so študentom hodnotiaci dialóg pri konkrétnej činnosti, pri skupinovej práci či riešení problému. Týmto spôsobom ovplyvňuje výkon činnosti formatívne hodnotenie prostredníctvom priebežného ovplyvňovania študenta. Najvhodnejšie je ponechať na študentovi, aby v priebehu dialógu sám nachádzal nedostatky a prípadné omyly vo svojej činnosti. Chyby si potom študent lepšie uvedomuje a snaží sa im predchádzať v ďalšej činnosti. Jeho ďalšia činnosť sa následne stáva kvalitnejšou a u študenta rozvíjame i axiologizačné procesy sebahodnotenia. V súvislosti s pregraduálnou prípravou učiteľov je oveľa potrebnéjšie zaoberať sa otázkami hodnotenia edukačných výsledkov práce študenta, kdeže v budúcnosti pri výkone svojej profesie je hodnotenie práce žiakov nielen neoddeliteľnou súčasťou ich práce, ale v konečnom dôsledku i nástrojom pre rozvoj osobností detí a mládeže. Z tohoto dôvodu je potrebné intenzívnejšie sa venovať otázkam voľby adekvátnych metód hodnotenia vedomostí študentov získaných počas výučby i počas samoštúdia a hodnotenia úrovne rozvoja schopností a zručností potrebných pre ďalšie štúdium i pre výkon budúceho povolania učiteľa.

2 FORMY A METÓDY HODNOTENIA VO VYSOKOŠKOLSKEJ VÝUČBE

Odbornosť, pedagogická pripravenosť a morálny profil vysokoškolského učiteľa by mali byť zárukou dodržiavania zásad kvalitnej realizácie procesu hodnotenia. Pri hodnotení edukačných výsledkov vysokoškolskej výučby by sa mal učiteľ riadiť určitými zásadami, ktoré by prirodzene mali vychádzať z jeho odbornej erudovanosti, pedagogicko-psychologickej pripravenosti a odzrkadľovať jeho osobnostné kvality. Už R. Štepanovič v

roku 1987 stanovil všeobecné zásady, podľa ktorých by mal vysokoškolský učiteľ realizovať proces hodnotenia, skúšania a klasifikovania výsledkov výučby vysokoškolského študenta. Patria sem zásada objektívnosti, zásada cieľavedomosti, zásada systematickosti, zásada náročnosti a zásada individuálneho prístupu. I keď uvedené zásady boli spracované v minulosti, ich opodstatnenosť v procese hodnotenia je v súčasnej vysokoškolskej výučbe stále aktuálna. Ak by sme chceli ďalej pokračovať v stanovovaní zásad hodnotenia, iste by bolo potrebné doplniť zásadu komplexnosti hodnotenia či zásadu otvorenosti hodnotenia. Naším cieľom však nie je rozpracovávanie teórie zásad, ale skôr predstavenie tradičných foriem a metód hodnotenia a poukázanie na možnosti ich inovácií. Voľba metód je závislá i na vonkajších činiteľoch, ktoré nie sú ovplyvniteľné samotným učiteľom. V prvom rade je to počet študentov, s ktorými učiteľ pracuje počas semestra, a ktorých má v závere hodnotiť. Pri súčasnom trende zvyšovania počtu prijatých študentov volia učitelia tradične písomnú formu skúšania, najmä didaktické testy. Didaktické testy sú moderným prostriedkom na zisťovanie kvantity i kvality vedomostí učiacich sa subjektov. Jednou z alternatív je používanie objektívneho testu. Objektívny test I. Turek (2008) charakterizuje ako test, kde každá položka obsahuje iba jednu správnu odpoveď. Pri koncipovaní objektívneho testu je však potrebné riadiť sa týmito zásadami:

- z cieľov rôznych vyučovacích jednotiek, ktoré chce učiteľ hodnotiť, sa zostaví súpis výkonov, ktoré by mali hodnotiaci zvládnuť. Tieto výkony vyznačujú oblasť, ktorá má byť preskúšaná,
- z obsahu vyučovacích jednotiek sa zostaví súpis znalostí a vedomostí, ktoré by mali byť v týchto výkonoch obsiahnuté,
- z týchto dvoch súpisov sa zostaví tabuľka relatívnej dôležitosti, ktorá poskytne vodítko pre stanovenie počtu testových otázok, ktoré budú vytvorené ku každej položke,
- v poslednej fáze sa vytvoria testové otázky, v tomto prípade sú to spravidla otázky typu viacpočetného núteného výberu predvolených alternatív odpovedí, kde hodnotiaci označujú jednu správnu odpoveď.

Zostavovanie objektívneho testu je oveľa náročnejšie ako zostavovanie výberu otázok pri klasickom písomnom skúšaní, kde študent odpovedá vlastnými slovami na položené otázky. Množstvo otázok je v tomto prípade oveľa menšie a učiteľ tak nemá možnosť hodnotiť celý rozsah študentových vedomostí. Mohli by sme namietat', ako uvádza i E. Petlák (2012), že pri klasickom písomnom skúšaní učiteľ môže odhaliť hĺbku študentových vedomostí, ale správne zostavenými otázkami dokáže túto skutočnosť zistiť aj pri používaní objektívneho testu.

Písomné skúšanie má svoje výhody i nevýhody. Prednosťou písomného skúšania je možnosť preveriť naraz, relatívne rýchlo, vedomosti veľkého počtu študentov, v rovnakom čase, za rovnakých podmienok, rýchlo vyhodnocovať a podľa potreby sa k písomnému záznamu kedykoľvek vrátiť. Minimalizuje sa subjektivismus pri hodnotení výsledku písomného vyjadrenia študenta. Na druhej strane však nemá učiteľ možnosť sledovať študentovu bezprostrednú reakciu, prístup, ako aj proces riešenia úlohy, chýba možnosť preniknúť ku skutočným vedomostiam študenta, napr. prostredníctvom doplňujúcich otázok, ako v prípade ústneho skúšania. Študent nemá možnosť zdokonaľovať sa v odbornej vedeckej komunikácii. Častokrát učiteľ neskôr vo výučbe zistí, že študent nedokáže na seminári naformulovať správne otázku či odborne zaujať stanovisko k riešeniu problému, hoci z vedomostného testu mal výborné hodnotenie. Tento typ skúšania podporuje v osobnosti študenta mechanické učenie a študent potom nedokáže syntetizovať poznatky z viacerých predmetov pri riešení problému prevzatého z praxe. Nerozvíja sa tak kritické, logické a tvorivé myslenie, ktoré je nevyhnutné pre naplnenie profilu absolventa a pre výkon jeho budúcej profesie. Preto by mal učiteľ, pokiaľ je to možné, uprednosťovať metódu ústneho skúšania. Ústne skúšanie má

spravidla v prvej etape individuálny ráz založený na súvislom slovnom prejave skúšaného. V druhej etape sa stáva dialógom medzi skúšaným a skúšajúcim o položenej otázke. Prednosťou ústneho skúšania je, že umožňuje učiteľovi korigovať a usmerňovať odpoveď, sledovať spôsoby vyjadrovania, postupnosť myšlienok pri komunikácii a schopnosť využívania tvorivosti pri riešení nastolenej otázky. Nedostatkom ústneho skúšania je, že neumožňuje presný záznam priebehu skúšania a pri hodnotení a klasifikácii sa môžu prejavovať rôzne vplyvy subjektivismu. Pri tomto type skúšania a následného klasifikovania je dominantnou práve osobnosť vysokoškolského učiteľa. Jeho odborná a pedagogická erudovanosť spolu s morálnymi kvalitami majú byť zárukou kvalitného priebehu skúšania a adekvátnej klasifikácie. Z výpovedí študentov však vieme, že nie vždy je tomu tak. Niektorí učitelia podliehajú rôznym momentálnym náladám a vonkajším vplyvom. Výsledkom je neadekvátne preverovanie a klasifikovanie, v ktorom subjektivismus nahrádza objektivismus.

V neposlednom rade by učiteľ mal v procese hodnotenia využívať i metódu praktického skúšania. Vo všeobecnosti praktické skúšanie predstavuje metódu, pri ktorej vedomosti študenta posudzujeme a hodnotíme na základe vykonaných praktických činností. Obsahom praktického skúšania teda má byť zhotovenie určitého predmetu, trvalého výtvoru – produktu študenta. Za produkt praktickej činnosti vysokoškolského študenta považujeme i spracovanie seminárnej práce, referátu alebo zápočtovej semestrálnej či diplomovej práce. Seminárna práca umožňuje učiteľovi vytvoriť si reálnu predstavu nielen o vedomostiach študenta, ale i schopnosti uplatňovať teoreticky získané poznatky pri riešení zadanej alebo zvolenej problematiky. Praktické skúšanie by sa však nemalo obmedzovať iba na spracovávanie seminárnych prác či referátov. V procese praktického skúšania je potrebné zameriavať sa viac aj na zisťovanie a hodnotenie rozvoja a úrovne zručností, schopností a návykov, teda kompetencií vyplývajúcich z profilu absolventa. V súčasnosti však táto oblasť hodnotenia nie je dostatočne realizovaná, čo je spôsobené jednak veľkým počtom študentov v študijných skupinách a ročníkoch a tiež priestorovou, technickou, materiálnou a časovou náročnosťou procesu preverovania a hodnotenia rozvoja kompetencií.

Z hľadiska inovácie foriem a metód hodnotenia je potrebné zamyslieť sa nad otázkou hodnotenia rozvoja kompetencií v osobnosti študenta. Ako uvádzame vyššie praktické skúšanie sčasti umožňuje a vysokoškolskí učitelia i využívajú formu praktického skúšania najmä prostredníctvom hodnotenia seminárnych prác študentov. V tomto zmysle je však potrebné hodnotiť nielen samotnú seminárnu prácu, ale taktiež i jej prezentáciu, prostredníctvom, ktorej má učiteľ možnosť hodnotiť nielen písomný, ale aj ústny prejav študenta, jeho komunikačné schopnosti, úroveň odborného, či vedeckého vyjadrovania a tiež tvorivosť študenta, emocionalitu prezentácie a v konečnom dôsledku i jeho vzťah k predmetu, či štúdiu.

Ďalším vhodným spôsobom na hodnotenie rozvoja kompetencií je využívanie tvorby a hodnotenia portfólia. J. Slavík (1999) uvádza, že portfólio je súbor žiakových, študentských prác vytvorený za určité obdobie, ktorý poskytuje rozmanité informácie nielen o vedomostiach, ale aj skúsenostiach z pracovného postupu. Portfólio je tvorené rôznymi písomnými prácami študenta od seminárnych prác až po úvahy na zadané odborné, či vedecké témy, projektmi záverečnej práce, protokolmi z pozorovania z absolvovanej praxe a vlastnými interpretáciami prednášaných, či diskutovaných problémov z výučby. Súčasťou portfólia môžu byť i komentáre učiteľov, kolegov študentov alebo cvičných učiteľov z vykonávanej pedagogickej praxe, laborantov z realizácie experimentu v chemickom laboratóriu apod. Portfólio zachytáva a uchováva rôznorodé informácie o vývoji a napredovaní, či prípadnej stagnácii osobnosti študenta. Hodnotenie študentského portfólia je náročným procesom a je potrebné aby spĺňalo vo vysokoškolskej výučbe štyri základné podmienky. Prvou je stanovenia cieľov a kritérií hodnotenia portfólia. Iba za dodržania tejto podmienky je možné,

aby študent začal s tvorbou svojho portfólia. Vysokoškolský učiteľ na základe správne stanovených cieľov a kritérií hodnotenia usmerňuje teda samotnú tvorbu portfólia a zamedzuje vplyvu subjektivismu pri jeho hodnotení. Druhou podmienkou je určenie z akých prác má portfólio pozostávať, frekvencie vytvárania a ukladania materiálov do portfólia a kto všetko má v portfóliu uvádzať komentáre k práci študenta. Poslednou podmienkou, ktorá zabezpečí správne pedagogické hodnotenie portfólia je komplexnosť vytvorených kritérií hodnotenia, prostredníctvom ktorých posudzujeme celkový rozvoj osobnosti študenta po všetkých stránkach, teda v rámci rozvoja potrebných kompetencií. Poslednou podmienkou je záverečná diskusia výsledkov hodnotenia portfólia so študentom. Informácie o stupni rozvoja osobnosti je potrebné v rámci diskusie študentovi ozrejmiť a nasmerovať tak jeho ďalšiu vzdelávaciu činnosť v zmysle optimalizácie procesov samoštúdia a skvalitnenia jeho práce v rámci priamej výučby a realizácie odbornej praxe. Hodnotenie portfólia vytvára vysokoškolskému učiteľovi priestor na hlbšie poznanie osobnosti študenta, jeho pokroku vo vzdelávaní, k rozvíjaniu schopnosti sebahodnotenia a plánovaniu vlastnej vzdelávacej práce študentom i vyučovacej činnosti samotným učiteľom.

V rozvíjaní myšlienok inovácie metód hodnotenia edukačných výsledkov práce študenta je potrebné si uvedomiť, že v súčasnom systéme hodnotenia na Slovensku vysokoškolskí učitelia nevyužívajú dostatočne autonómne hodnotenie. Ako uvádza i E. Frýdková a Pospíšil, R. (2010) vzhľadom k tomu, že budúci absolvent bude pri výkone profesie okrem iného využívať axiologizačné procesy, je potrebné tieto procesy v jeho osobnosti dostatočne rozvíjať. Autonómne hodnotenie je jednou z možností ako tie procesy optimálne rozvíjať a prispievať tak i k celkovému vlastnému vnímaniu, sebahodnoteniu a sebareflexii v osobnosti študenta. Autonómia pochádza z gréckeho slova *autonomos*, a znamená samosprávnosť, v širšom slova mysle samostatnosť, svojbytnosť. Autonómne hodnotenia vyžaduje dôveru v schopnosti sebahodnotenia študenta, hodnotenia jeho vlastnej práce a jej výsledkov. So zavádzaním autonómneho hodnotenia vo vysokoškolskej výučbe však vyvstávajú viaceré problémy. Vysokoškolský učiteľ môže dôverovať v schopnosti sebahodnotenia vysokoškolskému študentovi. Je však otázne, nakoľko je táto schopnosť v osobnosti študenta rozvinutá, keďže v súčasných podmienkach vzdelávania (na všetkých stupňoch škôl) sa autonómne hodnotenie využíva iba v obmedzenej miere. So zavádzaním autonómneho hodnotenia je potrebná i úprava metód práce vysokoškolského učiteľa, tak aby sa autonómne hodnotenie mohlo využívať i počas priamej výučby. J. Slavík (1999) uvádza, že pri zavádzaní autonómneho hodnotenia je potrebné zameriavať sa na dve hlavné dimenzie prípravy. Prvou je poznatková dimenzia, ktorá vytvára priestor na prípravu študenta k poučenému analytickému sebahodnoteniu. Je teda nevyhnutné, aby učiteľ naučil študenta správnym axiologizačným postupom vlastnej práce a jej výsledkov. Najvhodnejším spôsobom je využívanie formatívneho hodnotenia, ktoré umožňuje vysokoškolskému učiteľovi postupne učiť študenta zostavovaniu adekvátnych cieľov a kritérií sebahodnotenia na základe hľadania vlastných chýb a správneho vnímania a hodnotenia týchto chýb. Je potrebné naučiť študentov vnímať chyby ako prostriedok ďalšieho napredovania a nie ako prostriedok vytvárania možnosti kritiky zo strany učiteľa. Ak chyby nachádza a odstraňuje samotný študent za pomoci učiteľa v prvej fáze, v druhej fáze už sám vykonáva spätno-väzobnú činnosť s cieľom v budúcnosti chybám predchádzať. Prvá fáza teda predstavuje akýsi výcvik hodnotiteľa k objektívnemu posudzovaniu vlastnej práce a jej výsledkov. Druhá psychosociálna dimenzia vyžaduje od vysokoškolského učiteľa vytvorenie pozitívnej atmosféry v procese priamej výučby. Je potrebné aby učiteľ vytváral prostredie vzájomnej dôvery, spolupráce a kolejality s rešpektovaním ľudských odlišností a individualít k čomu je nevyhnutná i zmena v používaní metód edukačnej práce vysokoškolského učiteľa. Učiteľ tak realizuje akýsi výcvik v sociálnom správaní študentov, ktorého cieľom je i rozvoj emocionálnej, sociálnej a kreatívnej stránky osobnosti študenta. Cieľom autonómneho hodnotenia nie je iba naučiť

študenta hodnotiť svoju prácu a jej výsledky, ale aj hľadať možnosti jej skvalitňovania, dosahovania lepších výsledkov, ktoré v konečnom dôsledku sa odzrkadľujú v rozvoji samotnej osobnosti študenta. Absolvent každého stupňa vzdelávania raz opustí svoju školu a jej učiteľov, a bude postavený do roly hodnotiteľa nielen svojej vlastnej práce a ale aj výkonov svojich spolupracovníkov, či podriadených. Preto je nevyhnutné rozvíjať sebahodnotenie v osobnosti študenta a vytvárať tak priestor pre kvalitný výkon jeho profesie, ktorý v nemalej miere ovplyvňuje jeho pracovný, osobný život i život jeho okolia, spoločnosti.

V súvislosti s rozvojom autonómneho hodnotenia je potrebné zamyslieť sa i nad umiestňovaním príčin vlastného úspechu či neúspechu študenta, pretože táto lokalizácia do veľkej miery ovplyvňuje i samotný proces sebahodnotenia vysokoškolského študenta. V literatúre nachádzame metódu metódu kauzálnych atribúcií, ktorá sa však vo vysokoškolskom vzdelávaní tradične nevyužíva. Podstatou metódy je zisťovanie umiestňovania príčin študentových úspechov, prípadne neúspechov v procese hodnotenia výsledkov jeho učebnej činnosti. Poznanie umiestňovania príčin úspechu, resp. neúspechu má význam najmä v rozvoji motivácie vysokoškolského študenta v procese realizácie vysokoškolskej výučby. Človek prirodzene umiestňuje príčinu svojho úspechu seba samému a v prípade neúspechu hľadá príčinu mimo seba. M. Zelina (2011) uvádza nasledovné delenie mapy umiestňovania príčin:

- vnútorné a zmeniteľné príčiny, napr. usilovnosť – je to vnútorná osobnostná záležitosť a usilovnosť sa dá meniť. Hovoríme o internej a reverzibilnej lokalizácii príčin úspechov a neúspechov;
- vnútorné a nezmeniteľné (relatívne) príčiny, napr. osud. Hovoríme o interných a irreverzibilných príčinách;
- vonkajšie a zmeniteľné príčiny, napr. „nemal som knihu na učenie“. Hovoríme im tiež externé a reverzibilné;
- vonkajšie a nezmeniteľné príčiny, napr. „bola to pre mňa ťažká úloha“. Hovoríme o externých a irreverzibilných príčinách.

Technikou zmeny umiestňovania príčin je relokalizácia kauzálnych atribútov úspechov alebo neúspechov. Zjednodušene môžeme povedať, že umiestnenie zmeniteľných príčin do seba je funkčná lokalizácia. Ostatné je menej funkčné umiestňovanie a najhoršie je umiestňovanie mimo seba a irreverzibilné. Dysfunkčnú lokalizáciu príčin treba v prvom rade poznať. V ďalšej fáze rozlíšiť, či ide o trvalé (fixované), lokalizované, alebo náhodné, situačné (len v tomto prípade) umiestňovanie príčin. Na základe poznania (diagnózy) a rozlíšenia (diferenciálna diagnóza) uplatniť program na zmenu lokalizácie príčin pri dysfunkčných umiestneniach. V praxi sa najčastejšie používajú dve taktiky relokalizácie kauzálnych atribútov. Prvou je vysvetlenie o jeho umiestňovaní príčin ako nevhodný spôsob, ktorý bráni študentovi dosahovať lepšie výkony, demotivuje ho v sebarozvoji. Ide o použitie metódy objasňovania, prípadne sugescie a metódy zmeny postojov. Druhá taktika, zdá sa, že účinnejšia, je zmena lokalizácie pomocou činnosti, pomocou nácviku. V praxi to znamená dať študentovi také učebné úlohy, pri riešení ktorých sa presvedčí, že len od neho závisí jeho úspech, teda že príčiny sú v ňom a on ich môže vlastnou prácou, postojmi, vzťahom zmeniť. Pri uplatnení metódy kauzálnych atribúcií sa však často stáva, že skutočnými príčinami zlyhávania študentov sú práve formy a metódy hodnotenia ich učebnej činnosti v procese vysokoškolskej výučby ale aj pri samotnom preverovaní vedomostí a schopností v skúšobnom období.

Záverom je potrebné skonštatovať, že nie je možné zodpovedať otázku, ktorá z metód hodnotenia je najoptimálnejšou. Metódy hodnotenia edukačných výsledkov práce študenta je nutné v praxi hodnotiaceho procesu využívať v závislosti od viacerých faktorov (počet študentov, obsah predmetu, cieľ hodnotenia a preverovania, materiálno-technické vybavenie a časový priestor, atď.) pri dodržiavaní zásad hodnotenia, tak aby sa napĺňali i jeho všetky funkcie a aby sa rozvíjala nielen osobnosť študentov ale aj samotných vysokoškolských učiteľov. Preto ako najvhodnejšie sa javí používanie všetkých metód a foriem hodnotenia študentov a nie iba preferencia jednej z nich.

V literatúre z oblasti vysokoškolskej pedagogiky nachádzame však odpoveď na otázku: Ako správne pristupovať k procesu hodnotenia študentov? J. Vašútová (2002) interpretuje pravidlá hodnotenia na vysokej škole, vytvorené P. Ramsdenom, na podmienky českých a slovenských vysokých škôl:

1. Oboznámiť študentom s požiadavkami hodnotenia na začiatku výučby v semestri. Učiteľ má požiadavky hodnotenia stanoviť na začiatku semestra v súlade s cieľom výučby, vyučovacími metódami a zadanou literatúrou k štúdiu. Taktiež má študentov oboznámiť i s vlastnými metódami preverovania a skúšania, aby sa študenti mohli systematicky na proces hodnotenia pripravovať.
2. Využívať hodnotenie k zvyšovaniu motivácie študenta o štúdium. Veľa študentov je možné motivovať k hlbavejšiemu štúdiu prostredníctvom systému hodnotenia. Je dôležité spojiť oznámené požiadavky hodnotenia s priebežnou prípravou, vytvoriť priestor pre diskusie o náročných otázkach, ktoré budú ku skúške a priebežne hodnotiť čiastkové výkony študenta.
3. Používať rozličné nástroje hodnotenia. Študenti sú individuality, majú rôzne preferencie vedomostí, rôzne prístupy k učeniu a študijné štýly a preto im vyhovujú i určité spôsoby hodnotenia. Učiteľ by mal počas semestra umožniť študentovi prezentovať svoje vedomosti a zručnosti prostredníctvom ústneho, písomného i praktického skúšania.
4. Zisťovať skutočné vedomosti študentov. Učiteľ by mal vytvárať vhodné podmienky na prezentáciu vedomostí a zručností študentov, vyvarovávať sa didaktických testov, ktoré skúmajú iba povrchné vedomosti študentov, nebazírovať na slovíčkach, ktoré sú iba synonymami alebo zadávať záludné otázky študentom.
5. Objasniť druh úlohy, ktorý je zadaný pre hodnotenie. Študenti mávajú často krát problémy s pochopením úlohy či zadanej podmienky hodnotenia. Učiteľ by mal požiadavku jasne formulovať aby ju študent vedel splniť v požadovanej úrovni a rozsahu. Napr. spracovanie seminárnej práce máva rôzny rozsah, členenie a charakter, vždy závisí od vyučovacieho predmetu a učiteľa.
6. Stanoviť vopred kritériá hodnotenia. Poznať kritériá hodnotenia je veľmi dôležité. Študenti musia vedieť čo je podstatné, aký je rozsah výkonu a požadovaná náročnosť. Toto všetko potom ovplyvňuje ich stratégie a štýly učenia. Študent sa predovšetkým zameriava na to aby získal hodnotenie v určitom predmete a vo väčšine prípadov ho miera alebo stupeň náročnosti nezaujímá resp. neprikladá mu dôležitosť. Dôležité pre neho je získať kredity. Preto stanovené kritériá musia vyjadrovať kvantitu a kvalitu vedomostí pre dosiahnutie určitého hodnotenia, ktoré má byť zistené preverovaním či skúšaním.
7. Názorne predviesť študentom, čo je prijateľným výkonom. Študent musí mať jasnú predstavu o tom čo je požadovaný výkon a jeho hodnotenie, napr. názorne ukázať vzor seminárnej práce vypracovanej študentom z predchádzajúceho ročníka štúdia.
8. Nezahŕňať do hodnotenia iné aspekty, než je výkon študenta. Je absolútne nežiaduce a nevhodné, aby do hodnotenia vystupovali ešte iné aspekty, než tie ktoré sa týkajú výkonu

študenta. Učiteľ má odbúravať subjektivismus z procesu preverovania i hodnotenia, ktoré nesmie byť ovplyvňované napr. sympatiou, antipatiou, príbuzenstvom, náboženstvom, pohlavím apod.

9. Viest študentov k posudzovaniu vlastnej práce a k sebahodnoteniu. Študent na vysokej škole by mal dokázať posúdiť svoju prácu, svoj výkon. Vysokoškolská výučba však neposkytuje dostatočný priestor pre sebahodnotenie a tým nerozvíja túto dôležitú schopnosť. Je dôležité aby učiteľ žiadal od študenta sebahodnotenie i v procese výučby. Rozvíja tým samotnú schopnosť sebahodnotenia, umožňuje mu sebazpoznanie a tým i napredovanie rozvoja osobnosti. Študent by mal mať rozvinutú schopnosť sebahodnotenia do takej miery, že si dokáže výsledok sebahodnotenia obhájiť a zdôvodniť adekvátnymi argumentmi.

10. Poskytnúť okamžitú spätnú väzbu. Študent by mal byť o hodnotení svojho výkonu informovaný bezprostredne po jeho realizácii. Predchádzalo by sa tak zbytočnému napätiu, nedorozumeniam, alebo dokonca konfliktným situáciám. Hodnotenie by malo obsahovať i zdôvodnenie jeho výsledku. Študent má tak možnosť získať ucelený náhľad na prednosti či nedostatky svojej práce.

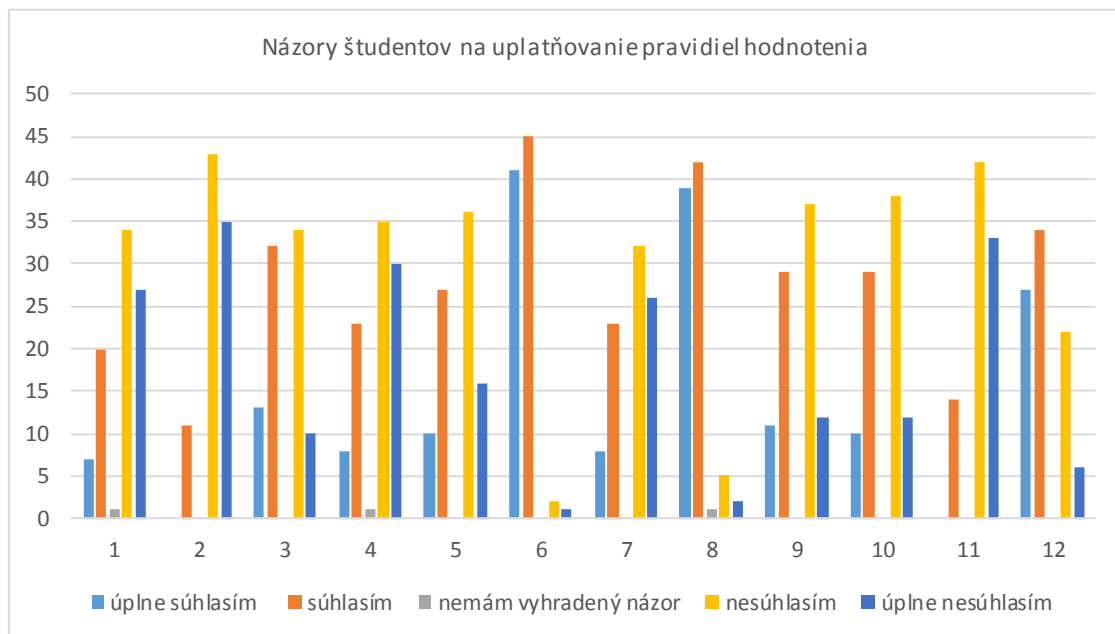
11. Byť pozitívny v spätnej väzbe. Študenti, ktorí vkladajú veľa úsilia do svojho štúdia, ktorí majú skutočný hlboký záujem o štúdium, sú oveľa citlivejší na učiteľove hodnotenie. Spätá väzba by preto mala začínať ocenením študentovho úsilia pozitívnymi a povzbudzujúcimi poznámkami a až potom by mali nasledovať pripomienky a negatívne aspekty hodnotenia. Študent potom prijíma kritiku oveľa lepšie a stáva sa pre neho pozitívnym motivačným činiteľom v ďalšom štúdiu.

12. Byť empatický a láskavý. Každá skúška je pre študenta stresujúcou situáciou. Zvlášť výrazne sa prejavuje tréma, ktorá môže zablokovať myslenie a komunikáciu študenta. Pri skúšaní potom nepriaznivo pôsobia ostré slová učiteľa, zvyšovanie hlasu, hnev, vyzývanie študenta k rýchlej odpovedi počas výkonu a popredu odsúdenie k neúspechu. Študenta je naopak potrebné povzbudzovať k správnej odpovedi, byť príjemný, kľudný ale pritom dôsledný a nepoľavovať v nárokoch na hodnotenie. Učiteľ by mal byť empatický, snažiť sa vcítiť do pocitov študenta a odzrkadľovať jeho pocity vyjadrovaním pochopenia.

Prezentované pravidlá hodnotenia by mali byť prirodzenou súčasťou každého hodnotenia realizovaného v rámci vysokoškolskej výučby. Ako však vnímajú dodržiavanie jednotlivých pravidiel samotní študenti? Na túto otázku sme hľadali odpoveď prostredníctvom prieskumu.

3 NÁZORY VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV NA PROCES HODNOTENIA

Vyššie uvedené pravidlá si vyžadujú od učiteľa profesionalitu po stránke odbornej, pedagogicko-psychologickej a morálnej. Pri ich dodržiavaní by sa proces preverovania, skúšania a hodnotenia stal efektívny a maximálne objektívny, čím by zaručoval rozvoj študentovej osobnosti. Adekvátne realizovaný proces evaluácie sa stáva podnecujúcim nielen pre osobnosť študenta, ale aj pre rozvoj osobnosti vysokoškolského učiteľa. Preto nás zaujímalo ako vysokoškolskí učitelia dodržia pravidlá hodnotenia v edukačnej praxi. V roku 2014 sme zostavili dotazník pre zisťovanie názorov študentov na proces hodnotenia, ktorý pozostával z pozitívnych výrokov reprezentujúcich pravidlá hodnotenia. Na vyjadrenie názorov sme použili likertovú škálu. Pilotného prieskumu sa zúčastnilo 89 študentov a ich názory predkladáme v grafickom znázornení. Graf č. 1 predkladá matematické spracovanie názorov vysokoškolských študentov.



Graf č. 1 – Názory študentov na uplatňovanie pravidiel hodnotenia

Vysvetlivka k legende grafu:

1. Učiteľ nás oboznámil s požiadavkami hodnotenia na začiatku výučby v semestri.
2. Učiteľ nás prostredníctvom hodnotenia motivoval k štúdiu.
3. Učiteľ používal rôzne spôsoby hodnotenia počas semestra.
4. Učiteľ zisťoval moje skutočné vedomosti.
5. Učiteľ jasne vysvetlil úlohu a prostredníctvom je riešenia ma hodnotil.
6. Učiteľ stanovil kritéria hodnotenia vopred.
7. Učiteľ názorne demonštroval čo je prijateľným výkonom v hodnotení.
8. Učiteľ hodnotil iba môj výkon a nie môj vzhľad, vierovyznanie, pohlavie a pod.
9. Učiteľ nás vyzýval k sebahodnoteniu.
10. Učiteľ nám po hodnotení poskytol okamžitú spätnú väzbu.
11. Učiteľ nás v spätnej väzbe pozitívne motivoval k zlepšeniu ďalšieho výkonu.
12. Učiteľ bol pri hodnotení empatický a príjemne vystupoval.

Z uvedeného grafického znázornenia je zrejmé, že vysokoškolskí učitelia z pohľadu ich študentov dodržia najmä dve pravidlá a to vopred stanovujú a oboznamujú študentov s kritériami hodnotenia a hodnotia iba výkon študenta a nie jeho vzhľad, vierovyznanie, pohlavie a pod. Najproblematickejšia sa javí motivácia študentov. Respondenti v našom prieskume výrazne nesúhlasili s dodržiavaním pravidiel, ktoré reprezovali hodnotenie ako nástroj k motivácii k štúdiu a využitie spätnej väzby ako nástroj k motivácii k lepšiemu výkonu. V ostatných pravidlách vyjadrovali respondenti skôr pozitívne názory ako negatívne. Na základe pilotného prieskumu však nie je možné stanoviť či učitelia optimálne realizujú proces hodnotenia. Preto je potrebné v budúcnosti zrealizovať rozsiahlejší výskum, v ktorom by sme porovnali názory študentov s názormi vysokoškolských učiteľov.

ZÁVER

Proces evaluácie edukačných výsledkov vo vysokoškolskej výučbe, rovnako i jej ďalšie oblasti, faktory a činitele nie sú v súčasnosti v Slovenskom vysokoškolskom školstve dostatočne objasňované a ani skúmané. Vysokoškolskí učitelia nemusia mať žiadne pedagogicko-psychologické vzdelanie, odborná literatúra ktorá by sa venovala otázkam skvalitňovania ich práce a samotného vzdelávania sa vyskytuje iba sporadicky a výskumy z tejto oblasti nie sú bohužiaľ realizované vo väčšom meradle v rámci grantových agentúr. Akosi prirodzene sa očakáva, že vysokoškolský učiteľ bude kvalitne realizovať vzdelávaciu činnosť. No ako zdôrazňuje i J. Danek (2007) k tomu potrebuje vysokoškolský učiteľ aj dostatočné vzdelávanie nielen z hľadiska jeho vedného odboru, čo v konečnom dôsledku sa realizuje prostredníctvom riešenia výskumných úloh, účasti na seminároch a konferenciách a spracovávaním vedeckých a odborných publikácií, ale aj v oblasti pedagogicko – psychologickkej prípravy a pravé z tohto dôvodu je potrebné rozvíjať i vysokoškolskú pedagogiku. Poznatky z vysokoškolskej pedagogiky tak umožnia vysokoškolským učiteľom skvalitňovať vyučovací proces i proces evaluácie jeho edukačných výsledkov.

Kapitola vedeckej monotematickej monografie s rozsahom 42 026 znakov vznikla za finančnej podpory projektu ESF ITMS 26110230104 Podpora rozvoja ľudských zdrojov vo výskume a vývoji na FF UCM v Trnave.

LITERATURA

Danek, J. (2007). Komunikácia vysokoškolského učiteľa a študenta v procese vysokoškolskej prípravy. In: M. Sirotová, *Interakcia učiteľa a študenta v procese vysokoškolskej výučby* (s. 21-29). Trnava: UCM.

Dianiška, G. a kol. (1993). *Základy policajnej psychologie*. Bratislava: APZ SR.

Frýdková, E., & Pospíšil, R. (2010). Osobnosť vysokoškolského učiteľa zo študentského aspektu. In: M. Sirotová, *Vysokoškolský učiteľ - vzdelávateľ učiteľov*. (s. 32-50). Trnava: UCM..

Petlák, E. (2012). Úlohy vysokoškolského učiteľa z aspektu požiadaviek súčasnosti a budúcnosti. In: M. Sirotová, *Pedagogica actualis III. – Roly vysokoškolského učiteľa v procese vzdelávania*. (s. 85 – 93). Trnava: UCM.

Podlahová, L. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada.

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole - vychodiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.

Štepanovič, R. a kol. (1987). *Pedagogika vysokej školy VI*. Bratislava: ÚRUŠ.

Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.

Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdelávání*. Praha: UK.

Zelina, M. (2011). *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris.

KONTAKT

Mgr. Mariana Sirotová, PhD.

Katedra pedagogiky FF UCM v Trnave

Nám. J. Herdu 2, Trnava, 917 01

Slovenská republika

tel.: 00421 33 5565 284

e-mail: mariana.sirotova@ucm.sk

9 Teoretické otázky hodnocení klíčové kompetence smysl pro iniciativu a podnikavost a výsledky empirického ověřování hodnotícího nástroje

Josef Malach

Resume / Abstrakt: Kapitola dokládá snahu autora o zhodnocení dosavadních pokusů o hodnocení stavu základních komponent klíčové kompetence smysl pro iniciativu a podnikavost. Usiluje ve vazbě na nové přístupy k definování cílových domén edukace o tvorbu hodnotícího nástroje, který by umožňoval zjistit a) stav zájmu vzdělávaných o budoucí podnikání (*entrepreneurial intentions*), b) stav rozvoje žáků v jednotlivých doménách cílů kompetence k inovativnosti a podnikavosti, c) stav předpokladů učících se jedinců pro podnikání a odhalit v tomto směru jejich silné a slabé stránky, d) vzdělávací potřeby zájemců o vzdělávání nebo účastníků vzdělávání a konečně e) spokojenost účastníků výchovy k podnikavosti s jejím průběhem (pokud byli jejími účastníky). Text posléze uvádí výsledky ověřování tohoto nástroje na poměrně velkém souboru žáků základních škol a naznačuje cesty jeho optimalizace.

Klíčová slova: klíčová kompetence smysl pro iniciativu a podnikavost, zájem o podnikání, stav rozvoje podnikavosti, předpoklady pro podnikání, vzdělávací potřeby, hodnocení výuky

Abstract: This chapter illustrates the author's effort to evaluate current attempts at the developmental diagnosis of the core components of the key competency aimed at the sense of initiative and entrepreneurship among students. In connection to new approaches, it seeks to define the target domains of education for the formation of an evaluation tool that would allow the determination of: a) students' entrepreneurial intentions, b) the developmental stage of pupils in different domains of competence goals for innovation and entrepreneurship, c) the state of learning individuals' predispositions to entrepreneurship as well as their strengths and weaknesses in this area, d) the educational needs of those interested in education or participants in the training, and finally e) the satisfaction of participants in the entrepreneurship education with the course they have undergone. The text then presents the results of the tool's verification within a fairly large group of primary school pupils and suggests several ways of its optimization.

Key words: key competence sense of initiative and entrepreneurship, entrepreneurial intentions, state of development of entrepreneurship, assumptions for business, educational needs, evaluation of instruction

Úvod

Klíčové kompetence v době svého formulování v roce 2006 (Doporučení Evropského Parlamentu 2006) jasně vyjádřily požadavky na výchovu mladých lidí na počátku nového tisíciletí, na kterých se shodly zástupci zemí Evropské unie. Krátce na to, v roce 2009, formulovaly obdobnou představu také USA v podobě konceptu dovedností pro 21. století (Trilling, B., Fadel, Ch. 2009). V obou dlouhodobých koncepčních dokumentech je začleněna výchova k iniciativnosti a podnikavosti mezi edukační oblasti, které je potřebné rozvíjet z důvodů konkurenceschopnosti zemí v globálním tržním prostředí i z důvodů naplnění životních potřeb jedinců v moderní společnosti. Klíčové kompetence nebo dovednosti pro 21. století mají komplexní charakter a integrují postoje, dovednosti, znalosti i vůli, potřebu a motivaci je v profesním nebo soukromém životě eticky naplnit. Osvojování klíčových kompetencí v průběhu školní edukce se děje různými způsoby - jsou zařazeny do obsahů jednotlivých předmětů nebo učebních modulů, mohou být mezipředmětovými nebo tzv. průřezovými tématy. Pokud jsou integrovány do jednotlivých předmětů, stávají se dosažené výsledky žáků předmětem běžného pedagogického hodnocení, resp. známkování. Ale ani v tomto případě nemusí být snadné je spravedlivě a objektivně hodnotit, např. kompetenci schopnost učit se, sociální a občanské kompetence nebo smysl pro iniciativu a podnikavost. Pokud mají charakter mezi- nebo nad- předmětový, jejich hodnocením se prakticky nikdo nezabývá. Vzniká tak paradoxní situace, že učitelé nijak nehodnotí dosažení plánovaných cílů výuky – učení se. Je to možná z důvodů poměrně nesnadného definování obsahu a širě kompetencí i novosti této tematické oblasti školního vzdělávání. V kapitole je poukázáno na možnost tvorby nástroje pro diagnostiku dílčích komponent smyslu pro iniciativu a podnikavost a jsou předloženy výsledky první ověřovací studie použití připraveného nástroje.

1. Klíčová kompetence smysl pro iniciativu a podnikavost

V Doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006) nacházíme kompetenci pojmenovanou „smysl pro iniciativu a podnikavost“ (*sense of initiative and entrepreneurship*). Smyslem pro iniciativu a podnikavost se rozumí schopnost jedince převádět myšlenky do praxe, která předpokládá tvořivost, schopnost zavádět novinky a nést rizika i plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout určitých cílů. Tato schopnost je přínosná pro všechny v každodenním životě doma a ve společnosti, zaměstnancům pomáhá pochopit souvislosti jejich práce a umožňuje jim chopit se příležitostí. Je základem specifitějších dovedností a znalostí, které potřebují podnikatelé zabývající se sociálními nebo obchodními činnostmi. Mezi nezbytné **znalosti** patří rozpoznávání příležitostí k osobním, profesním a/nebo obchodním činnostem, včetně znalosti obecnějších aspektů, jež vytvářejí kontext, ve kterém lidé žijí a pracují, např. obecného porozumění ekonomickým mechanismům a možnostem a problémům, jimž čelí zaměstnavatel nebo organizace. Jedinci by si rovněž měli být vědomi etického postavení podniků a jak tyto podniky mohou být dobrým příkladem, např. poctivým obchodováním nebo tím, že budou fungovat jako sociální podnik. **Dovednosti** souvisejí s aktivním řízením projektů (které vyžaduje takové dovednosti, jakými jsou plánování, organizace, řízení, vedení a pověřování, analýza, komunikace, projednávání a hodnocení a podávání zpráv) a schopností pracovat jak samostatně, tak i v týmech. Důležitá je schopnost rozeznat něčí silné a slabé stránky a zhodnotit rizika a případně, je-li to vhodné, tato rizika nést.

Z hlediska **postojů** je pro smysl pro podnikání charakteristická iniciativa, aktivita, nezávislost a inovace v osobním a společenském životě i v práci. Rovněž je nutná motivace a odhodlání

plnit cíle, a to jak osobní cíle, tak i cíle sdílené s ostatními a/nebo pracovní cíle. V kapitole budeme pro označení zkoumané kompetence používat kratšího označení, a to pojem podnikavost.

V Polsku je podle studie EU povinný předmět určený pro výuku podnikavosti⁴⁰ a jsou k dispozici systematizující studie⁴¹ i představy o přípravě učitelů na výuku podnikavosti.⁴²

2. Hodnocení výsledků výchovy k podnikavosti

Podle názoru autorů americké studie (Peña et al., 2010) jsou otázky obsahu a hodnocení výchovy k podnikavosti diskutovány mezi vědci častěji než její cíle, posluchači, učitelé a vzdělávací strategie. Přesto je hodnocení výkonů samotných žáků v procesu výchovy k podnikavosti (ve smyslu vstupního, průběžného a závěrečného hodnocení) dosud málo popsáno.

Obdobného názoru jsou i Lans a Gulikers (2010), kteří konstatují, že i když je výchova k podnikání „horkým tématem dnešních dnů“, měření podnikatelských kompetencí jedinců z pohledu učebních paradigmat zůstává dosud málo zkoumanou oblastí v literatuře o výchově k podnikání. Přesto existují v uvedené oblasti přinejmenším tři výzvy pro vědce a praktiky. První z nich představuje absenci definice konceptu podnikání (*entrepreneurship*) a určení jeho různých podob u jedinců, v různých zemích, v určitých sektorech nebo systémech. Druhá vychází z úsilí vlád uznávat předchozí znalosti a dovednosti jedinců jimi získané mimo formalizované, resp. institucionalizované vzdělávání nebo v programech podpory malého podnikání, což nutí překračovat při jejich hodnocení stávající tradice a zvyklosti. Třetí výzvou jsou změny v samotném pojetí pedagogického hodnocení, které počíná být více opřeno o koncept edukace založené na kompetencích (*competence-based education*) a vyžaduje tak hodnocení vyšší kvality (*high-quality assessment*, které nepracuje jen z testovými položkami s výběrovými odpověďmi, a přechází od hodnocení učení (*assessment of learning*) k hodnocení pro učení (*assessment for learning*), které se vyznačuje tím, že je prostředkem pro zlepšování učení a pro (re)formování osobních rozvojových cest. Tyto výzvy vyžadují po vědcích poskytnout podklady pro diskutování funkcí, systému nebo charakteristik procesu hodnocení v oblasti výchovy k podnikání uvnitř nebo vně školního prostředí. Autoři uvádějí příklady těchto podkladů v podobě takových zásadních pojmů či konstruktů, jako jsou „*myšlení a naučitelnost podnikání, měřitelnost učení a rozvoje podnikavosti, zaměření a role výchovy k podnikání v obecnosti nebo konkrétnosti nebo role hodnocení v učení a vyučování*“. řestože existuje již řada studií prokazujících významné vazby mezi účastí na podnikatelském vzdělávání a následném úspěchu v podnikání, nedokáží tuto skutečnost jasně vysvětlit. Navíc je zapotřebí vzít na vědomí skutečnost, že výchova k podnikání stále více přesahuje či směřuje k všeobecně kultivující výchově k podnikavosti nebo k formování podnikatelského ducha, podnikavého chování či podnikavé kultury. Tyto a další důvody akcentují požadavek nově definovat funkce hodnocení studentů v této oblasti.

Jistým řešením se jeví uplatnit přístup, který by učinil hodnocení flexibilnějším a více se zajímajícím o procesy výchovy k podnikavosti a v kontextu celoživotního učení, které předpokládá, že učící se jedinec bude schopen sám analyzovat své silné a slabé stránky a adaptovat se na nové podmínky podnikání. Přístup k hodnocení ve výchově k podnikavosti

⁴⁰ Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes. European Commission, Euridyce, March 2012. ISBN 978-92-9201-252-6.

⁴¹ Ziolo, Z., Rachwał T. (red.) Rola przedsiębiorczości w edukacji. Uniwersytet Pedagogiczny, Instytut Geografii, Krakow, Warszawa, 2012. ISBN 978-83-267-0776-6.

⁴² http://edukacja.lubuskie.org.pl/dok_pdf/200905261547295827.pdf

a podnikání musí reagovat na požadavky trhu práce, který si musí aktuálně definovat požadavky na budoucí zaměstnavatele či zaměstnance. Mají být jako výstupy hodnoceny znalosti pomocí testů a dovednosti prokazované napsáním podnikatelského záměru nebo mají být formováni jedinci s širokým povědomím o podnikatelském prostředí, mající schopnost identifikovat vlastní podnikatelské sklony a nové příležitosti v rozmanitých podnikatelských podmínkách? Odpovědi na tuto základní otázku pak podmiňují zaměření hodnocení v oblasti výchovy k podnikavosti a podnikání. Autoři doporučují z uvedených důvodů přejít z „kultury testování do kultury hodnocení“, která je založena na konstruktivistickém konceptu poznávání a učení. V tomto pojetí jsou znalosti jako subjektivní a relativní kategorie utvářeny jedincem nebo komunitou v jistých sociálních a kulturních podmínkách. „Kultura hodnocení“ by měla, mimo jiné, a) být proveditelná (*be acting*), b) být zaměřena nejen na vědomosti, ale také na dovednosti a postoje integrované k použití v reálném světě, c) umožňovat individuální stanoviska, interpretace a příspěvky, d) poznávat nejen konečný produkt (výstup), ale také proces vedoucí k produktu a e) stimulovat pochopení a další učení. Ve srovnání s „kulturou testování“ by měla zahrnovat více interpretativní a personalizované formy, které pojmenovávají schopnosti studentů jednat v reálném společenském i profesním světě. Příklady takových způsobů hodnocení mohou být portfolio, pozorování aktuálního výkonu, reflektivní deníky nebo hodnocení pracovního výkonu na pracovišti.

Po analýze řady zdrojů, koncepcí a studií lze dospět k závěru, že pedagogické hodnocení, resp. pedagogická diagnostika v oblasti výchovy podnikavosti by měly v souladu s řadou obecně definovaných funkcí tohoto hodnocení (např. Malach, 2008) sloužit především k následujícím účelům:

- Zjistit stav zájmu vzdělávaných o budoucí podnikání (*entrepreneurial intentions*),
- Zjistit stav rozvoje žáků v jednotlivých doménách cílů kompetence k inovativnosti a podnikavosti,
- Zjistit stav předpokladů učících se jedinců pro podnikání a odhalit v tomto směru jejich silné a slabé stránky,
- Zjistit vzdělávací potřeby zájemců o vzdělávání nebo účastníků vzdělávání,
- Zjistit spokojenost účastníků výchovy k podnikavosti s jejím průběhem.

Metody hodnocení mohou být velmi rozmanité a jejich volba by měla vycházet ze specifiky cílů a obsahu výchovy k podnikavosti. Jelikož není dosud úplná shoda v pojetí cílů výchovy k podnikavosti, resp. k podnikání, není dosud k dispozici ani obecně akceptovaný hodnotící standard. Navíc mezi cíli výchovy k podnikavosti je řada takových cílů, pro něž nejsou dosud k dispozici vůbec nebo pro dospívající populaci odpovídající hodnotící nástroje a jejichž charakter často vyžaduje i aplikaci nástrojů psychologických, sociologických, ekonomických i manažerských.

Z repertoáru metod hodnocení žákova výkonu učiteli budou využívány jak metody zjišťování úrovně vědomostí (ústní a písemné zkoušení a didaktické testy), tak metody hodnocení osvojených dovedností (analýzy výkonů a žákovských výtvorů, pozorování žáka v praktických situacích, např. při řešení problémů, při hraní rolí nebo didaktických her, hodnocení žákovského portfolio) i metody zjišťování postojů a hodnot (dotazníky, rozhovory). Zatím nebyl identifikován příklad uceleného nebo systémového přístupu k hodnocení žáků ve výchově k podnikavosti, který by mohl vést i k případné klasifikaci. Tento stav je obdobný možnostem hodnocení, případně i klasifikaci všech dalších klíčových

kompetencí nebo nově definovaných dovedností pro 21. století⁴³, které jsou mezipředmětové nebo nadpředmětové povahy, v našich podmínkách řešené jako tzv. „průřezová témata rámcových a školních vzdělávacích programů. Tuto zřejmou nesnáz si uvědomují jak tvůrci vzdělávací politiky, kteří stanovují perspektivní cílové edukační priority, tak samotní učitelé na školách, kteří nemají pro své hodnocení oporu v odpovídající teoretické bázi nebo metodických doporučeních. Přinejmenším pak obě strany volají po nějakém řešení tohoto problému s vědomím toho, že relativně pragmatická generace současných žáků může být jen obtížně motivována ke vzdělávacím aktivitám, jejichž výsledek zatím není nebo je jen zčásti učitelem hodnocen. Také tvůrci americké koncepce Partnerství pro dovednosti 21. století zdůrazňují⁴⁴, že hodnocení studentů je úhelným kamenem efektivního vyučování a učení a dokládají to příkladem toho, že široce zaměřené sumativní hodnocení, požadované mj. také zákonem No Child Left Behind z roku 2001, se stalo nejen rutinní záležitostí, ale také významně ovlivnilo osvojování jádrových částí obsahových domén kurikula, ale současně na druhé straně kritizují jeho přílišnou zaměřenost na používání testových položek s vícenásobou odpovědí místo toho, aby se zaměřilo na komplex schopností myšlení a řešení problémů.

Stále častěji se diskutuje o funkční vyváženosti sumativního a formativního hodnocení a plně se tato otázka týká i hodnocení v rámci výchovy k podnikavosti, kde může vhodné realizované formativní hodnocení „nastartovat“ procesy motivace, sebehodnocení a autodidaktiky velmi potřebné pro celoživotní učení, které může permanentně přispívat k udržování a dalšímu rozvíjení pro podnikavé jedince či podnikatele potřebných vlastností jako jsou kreativita, flexibilita, profesní zdatnost a další. Postupně je překračován stereotyp tradičního rozdělení hodnocení na sumativní a formativní a lze konstatovat, že každé hodnocení má současně potenciál být formativním i sumativním. Záleží jen na tom, o čem a kdo je informován o zjištěných údajích.

Příkladem snah o hodnocení rozvoje podnikavosti jako jedné z klíčových kompetencí mohou být výstupy nedávno ukončeného projektu zaměřeného na žáky středních škol v Polsku.⁴⁵

Cílem projektu bylo především zvýšení úrovně podnikavosti a počítačových dovedností. Stejně jako v České republice, také v Polsku nebyla klíčová kompetence *smysl pro iniciativu a podnikavost* včleněna do edukačního systému jako samostatná kompetence, nicméně je rozvíjena s ohledem na Unijní koncept klíčových kompetencí. V rámci projektu byla realizována výuka v podobě „*blended learning*“ v rozsahu 20 hodin s možností využití e-learningového prostředí LMS. Obsahem kurzu byla témata: podnikání a podnikatel, záměr podnikat, šance a ohrožení v makroprostředí, trh práce – zaměstnavatel a zaměstnanec, finanční trh jako kapitálový zdroj, podnikatelská praxe a tvorba podnikatelského záměru.

K ověření efektů kurzu byl vypracován test o 60 položkách ze tří oblastí – ekonomie, financí a podnikání, z nichž bylo každému žákovi náhodně vybráno 30 otázek, na jejichž zodpovězení měl čas 30 minut. Z položených otázek bylo vždy 10 snadných, 10 středně obtížných a 10 obtížných a v tomto pořadí jim byly nabízeny. Všechny otázky byly konstruovány jako výběrové ze čtyř distraktorů, přičemž jen jeden byl správnou odpovědí.

Za každou správně zodpovězenou otázku mohl žák získat 1 bod. Obou testů - tedy vstupního i výstupního testu po uskutečnění kurzu - se zúčastnilo z celkem 2079 do projektu zapojených žáků již jen 1454 žáků z pěti polských vojvodství. Z výsledků jejich analýzy vyplynuly následující poznatky:

⁴³ Partnership for 21 st century skills. Dostupné na:

http://www.p21.org/storage/documents/21st_Century_Skills_Assessment_e-paper.pdf

⁴⁴ Partnership for..... str. 1

⁴⁵ *Projekt: Akademia kompetencji kluczowych –program rozwoju uczniów szkół ponadgimnazjalnych Polski Wschódniej*. Warszawa, Instytut Maszyn Matematycznych, 2012.

- Průměrné výsledky z pěti vojvodství byly ve výstupních testech z podnikavosti vcelku vyrovnané v rozmezí 56 – 60% z možných bodů a vždy převyšovaly výsledky měření počítačové kompetence a kompetence komunikace v anglickém jazyce.
- Výsledky v post-testu ukázaly, že mají v zásadě normální rozdělení mírně sešikmené doprava, přičemž hodnot v rozmezí 60 - 80% správnosti odpovědí dosáhlo 68% ze všech 1634 pre-testem testovaných žáků
- Průměrné bodové hodnocení pre-testu činilo 14,48 bodu (tj. 48,2% maximální možné hodnoty) a post-testu 19,42 bodů (64,7% maximální hodnoty). Účast na výuce tak přinesl 34% nárůst bodového hodnocení, což svědčí o dobrém osvojení si učební látky.
- Autoři testu také určili otázky, ve kterých byl nárůst správných odpovědí vysoký, střední nebo malý, což následně umožňuje korekce výuky a případně také hodnotícího nástroje.
- Analýzy snadnosti položek ukázala, že jejich podíl ve výstupním testu stoupl, což interpretují jako výsledek zvýšení úrovně vědomostí žáků a současně jako ukazatel dobré ekvivalentnosti testu i obsahu výuky.

Příkladem dobré praxe při hodnocení klíčových kompetencí je používání souboru indikátorů k hodnocení jejich rozvoje.⁴⁶ Mezi šest hodnocených klíčových kompetencí autor spíše neočekávaně (vzhledem k tomu, že tato kompetence ve výčtu kompetencí v RVP/G není explicitně uvedena) zařadil také kompetenci k podnikavosti. Ke každé z kompetencí jsou vždy přiřazeny tři indikátory a k nim příslušná kritéria hodnocení. Učitel pak žáky hodnotí v jednotlivých indikátorech v rozsahu čtyř stupňů: určitě ano, spíše ano, spíše ne a určitě ne. Učitelé mají tendenci si tyto stupně označovat pomocí běžné číselné stupnice od 1 do 4 a vypočítávat pro své třídy průměrné hodnoty každého indikátoru.

Tab 1: Soubor indikátorů pro hodnocení klíčových kompetencí žáků (pro učitele) podle J. Filouše

KLÍČOVÉ KOMPETENCE	KRITÉRIA HODNOCENÍ	HODNOCENÍ ++, +, -, --
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.	

⁴⁶ Realizuje J. Filouš na Gymnáziu Slovanské nám. v Brně a popsal v rámci projektu Pilot G/GP realizovaného v letech 2004-2005.

Po analýze dostupných zdrojů jsme dospěli k závěru, že pro hodnotící nástroje pro měření výstupů výchovy k podnikavosti na druhém stupni základní školy může obecně platit:

1. že z větší části musí hodnotit rozvoj jedné z klíčových kompetencí, pro něž dosud nejsou spolehlivé a komplexní hodnotící nástroje k dispozici,
2. že pokud existují nástroje pro hodnocení efektů výchovy k podnikavosti, pak se týkají většinou osob dospělých,
3. že jsou vytvářeny spíše k hodnocení výstupů z profesního vzdělávání budoucích podnikatelů než výstupů ze všeobecně zaměřené výchovy k podnikavosti,
4. že budou vázány na rozvoj národního nebo regionálního ekosystému výchovy k podnikavosti (*ecosystem of entrepreneurship education, World bank 2009*) a na podnikatelskou kulturu a historii,
5. že vzhledem k uvedenému velmi častému zařazování výchovy k podnikavosti do většího počtu předmětů (*cross-curricular approach to integration of entrepreneursh education*) není silný tlak ze strany učitelů na získání takového nástroje (učivo nebude učiteli klasifikováno známkou) a učitelé ani nemají mnoho zkušenosti s tímto hodnocením. Spíše tak absentuje dobrá hodnotící praxe,
6. že žádný nástroj nezahrnuje všech pět výše uvedených kategorie výstupů.

3. Tvorba hodnotícího nástroje pro diagnostiku rozvoje smyslu pro iniciativu a podnikavost

Využitím teoretických poznatků o konstrukci dotazníku, analýzou konstruktů „smysl pro iniciativu a podnikavost“, využitím nové kategorizace cílových domén učení a nemnoha podnětů z jiných výzkumů procesů a zejména výsledků výchovy k podnikavosti byl vytvořen dotazník pro žáky. Jeho struktura umožňovala získat údaje o:

- stavu rozvoje podnikavosti žáků,
- předpokladech žáků pro podnikání
- záměru žáků podnikat po skončení školy,
- zájmu o další výuku zaměřenou na rozvoj podnikavosti nebo podnikání.

3.1 Diagnostika stavu rozvoje podnikavosti žáků

Pro kategorizaci výstupů v prvním bodě byla využita revidovaná Bloomova taxonomie učebních cílů⁴⁷ rozšířená o dvě další domény, a to metakognitivní a interpersonální.⁴⁸

Edukační oblast výchovy zaměřené na utváření klíčové kompetence „smysl pro iniciativu a podnikavost“ tak byla uspořádána do pěti cílových domén a to na doménu afektivní, kognitivní, interpersonální, metakognitivní a psychomotorickou.

Následující tabulka obsahuje stručné vysvětlení pojetí uvedených domén a otázky dotazníku, které byly použity k hodnocení rozvoje žáka v jednotlivých doménách.

⁴⁷ Krathwohl, D.R. A Revision of Blooms' taxonomy: An Overview. Theory into Practice. Vol. 41, 2002. Ohio State University.

⁴⁸ Greatorex, J. Shiell, H. Piloting a method for comparing the demand of vocational qualification with general qualification. In Research Matters, University of Cambridge Local Examination Syndicate, June 2012, str. 29-38.

Tab. 2 Obsah a struktura hodnotícího nástroje pro diagnostiku rozvoje podnikavosti žáků

Doména a její popis	Použité otázky dotazníku
<p>AFEKTIVNÍ Popis domény Rozvoj dispozic (převažujících tendencí) ve vztahu k pocitům, hodnotám a přesvědčení</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Je mi vzorem určitý podnikatel: Pokud ano, napiš jeho jméno 2. Když slyším slovo podnikatel, tak se mi vybaví: Napiš jedno slovo nebo jednu větu. 3. Na podnikavých lidech (podnikatelích) se mi líbí: Napiš tři nejdůležitější věci. 4. Na některých podnikatelích se mi naopak nelíbí: Napiš tři nejdůležitější věci. 5. Jaký může mít podnikání přínos pro společnost? Uveď alespoň jeden příklad. 6. Jsem přesvědčen/a, že podnikat se dá v mezích zákona. ano/ne
<p>KOGNITIVNÍ Popis domény Souvisí s procesem uvědomování a utváření intelektuálních dovedností a schopností/způsobivosti</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Podnikatelů se ve společnosti vyskytuje poměrně málo souhlasím/nesouhlasím 2. Podnikatelé jsou samotáři, kteří nepracují dobře v týmu. souhlasím/nesouhlasím 3. Peníze nejsou největší motivací většiny podnikatelů souhlasím/nesouhlasím 4. Podnikatelé jsou obvykle muži ve věku 25-až 50 let souhlasím/nesouhlasím 5. Většina úspěšných podnikatelů zažila v podnikání i neúspěch souhlasím/nesouhlasím 6. Aby ses mohl stát podnikatelem, musíš mít vysokoškolské vzdělání souhlasím/nesouhlasím 7. Podnikatelé nikdy nespolehají na štěstí souhlasím/nesouhlasím 8. Ochota podnikatele podstupovat riziko je jen určitou formou hazardu souhlasím/nesouhlasím 9. Když podnikatelé spatří příležitost, hned se jí chopí souhlasím/nesouhlasím 10. Všechny osoby samostatně výdělečně činné jsou podnikatelé. ouhlasím/nesouhlasím <p>Další doplňující otázky, převážně s otevřenou odpovědí</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. Co hlavně by měl znát podnikavý člověk? Uveď alespoň tři věci. 12. Napiš, jaké osobní vlastnosti by měl podnikatel mít. Uveď alespoň tři vlastnosti 13. Co označujeme pojmem „právnícká osoba“? Napiš svoji odpověď. 14. Kde se dají sehnat peníze k podnikání ? Uveď alespoň jednu možnost. 15. Co musí občan udělat, aby se stal podnikatelem? Napiš svůj názor.
<p>INTERPERSONÁLNÍ Popis domény Pozitivní vztahy mezi lidmi</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mám radost z toho, když mohu uskutečnit svůj nápad se svými kamarády. ano/ne 2. Dal/a jsem dohromady své kamarády a udělali jsme spolu něco, co bylo užitečné ano/ne 3. Nemám problém se domluvit na čemkoliv se svými vrstevníky ano/ne 4. Moje matka nebo otec podnikají ano/ne 5. Víím od podnikajících rodičů (nebo prarodičů), že je velmi důležité jednat s lidmi čestně a poctivě Odpověz na tuto otázku jen tehdy, pokud jsi na předchozí otázku odpověděl „ano“ ano/ne 6. V podnikání považuji za velmi důležité dodržet své slovo ano/ne 7. Jednám s jinými lidmi tak, jak bych chtěl/a aby oni jednali se mnou ano/ne 8. Při hrách nehledám pro sebe nějakou výhodu a nepodvádím ano/ne
<p>METAKOGNITIVNÍ Popis domény uvědomělé používání psychických procesů zahrnujících percepce, paměť, myšlení a učení</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Víím, kde bych našel/a zajímavé informace o podnikavosti a podnikání (Pokud vybereš odpověď ano, tak uveď konkrétně kde)..... 2. Už jsem si také sám/a sehnal/a více informací o podnikavých nebo úspěšných lidech či podnikatelích ano/ne 3. Přemýšlel/a jsem již o tom, jaké by to bylo být samostatným podnikatelem ano/ne 4. Často přemýšlím o tom, proč se některým lidem daří uskutečnit svoje plány a jiným ne 5. Rád/a čtu knihy o lidech, kteří sami něco dokázali a překonali mnoho překážek ano/ne 6. Chtěl bych, aby naše média ukazovala více kladných příkladů ze světa podnikání ano/ne 7. Chtěl/a bych, aby se u nás doma více mluvilo o tom, co obnáší podnikání a jak jej začít ano/ne 8. Rád/a bych věděl/a, které chyby dělají podnikatelé, abych se jich případně vyvaroval
<p>PSYCHOMOTORICKÁ Popis domény Souvisí s utvářením fyzických schopností a dovedností a vstupem informací/obsahu</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uměl/a bych připravit a uskutečnit projekt, který by pomohl řešit nějaký problém v mém okolí (Uveď, co konkrétně.....) 2. Už jsem si dříve sám/sama naplánoval/a a pak uskutečnil/a nějakou prospěšnou akci (například jakou?.....) 3. Když potřebuji něco pro sebe nebo si něco koupit, dokážu si to zařídit 4. V životě se mi už vícekrát podařilo využít vhodné příležitosti k tomu, abych dokázal/a, co umím. 5. Už jsem si dokázal/a vydělat nějaké peníze 6. Šetrím si své peníze, abych nebyl/a závislý/á jen na kapesném rodičů 7. Začal/a jsem dělat něco, co mě baví a uspokojuje. <p>(U každé otázky vybírá žák odpověď, která nejlépe vystihuje Tvoje schopnosti a dovednosti Ne ...Spíše ne Ano, ale s něčí pomocí Ano, spíše sám/a Ano, zcela sám/a</p>

3.2 Způsob hodnocení předpokladů žáků pro podnikání

V závěru dotazníku bylo uvedeno několik tvrzení, na jejichž základě si mohli sami žáci (s poskytnutím vyhodnocovacího archu, který si po administraci dotazníku ponechali pro svoji osobní potřebu) posoudit své *předpoklady pro podnikání*. Pro tvorbu nástroje pro sebeposouzení svých podnikatelských charakteristik se staly inspirací obdobné nástroje pro dospělé. Otázky byly voleny tak, aby pokryly základní podnikatelské charakteristiky. Zkoumané charakteristiky a k nim příslušné otázky:

Tab. 3 Obsah a struktura nástroje pro hodnocení předpokladů žáků pro podnikání

Osobní charakteristiky/ Vlastnosti	Tvrzení, která danou vlastnost charakterizují	Sebehodnocení (vyber možnost, která Tě nejlépe charakterizuje)
1.ambice/ambition/drive	Jsem nadšený/á ze svých vlastních cílů	Ještě ne/Občas/ Většinou/Vždy
2 náchylnost k přijímání rizika /risk propensity	Mám dobrodružnou povahu	Ještě ne/Občas/ Většinou/Vždy
3.potřeba dosažení výsledku/need for achievement	Mám silnou potřebu dosáhnout cíle	Ještě ne/Občas/ Většinou/Vždy
4.sebevědomí /self believ/self confidence	Jsem sebevědomý/á a samostatný/á	Ještě ne/Občas/ Většinou/Vždy
5. odhodlání dosáhnout cíle/determination to meet objectives	Jsem cílevědomý/á	Ještě ne/Občas/ Většinou/Vždy
6.tvořivost, a inovativnost/creativity and innovation	Jsem inovativní, tvořivý/á a všestranný/á	Ještě ne/Občas/ Většinou/Vždy
7.vytrvalost /endurance Persistence	Jsem vytrvalý/á a snadno se nevzdávám	Ještě ne/Občas/ Většinou/Vždy
8 .zmobilizovat se k plnění cílů mobilise commitment	Jsem pracovitý/á a energický/á	Ještě ne/Občas/ Většinou/Vždy
9. optimismus, pozitivní myšlení /positive thinking	Myslím vždy pozitivně	Ještě ne/Občas/ Většinou/Vždy

3.3 Způsob hodnocení záměru žáků podnikat po skončení školy

Zjištění záměru podnikat po skončení školy bývá obvyklou součástí obdobných výzkumů.⁴⁹ Obvyklými položkami, kterými jsou budoucí záměry zjišťovány, jsou obvykle tvrzení typu: „Mám zájem podnikat“. V našem nástroji byl tento zájem zkoumán pěti otázkami, jimiž se tento základní údaj konkretizoval otázkami na pravděpodobnost vstupu žáka do podnikání, uvažovaným věkem zahájení podnikání, osobními důvody tohoto rozhodnutí i zjišťováním důvodů, které podle názoru respondenta vedou k podnikání jiné osoby. Použité otázky:

1. **Uvažuji o tom, že bych po skončení střední nebo vysoké školy začal /a sám/a podnikat.** (Vyber vhodnou odpověď)
 - a) ano (přejdi na následující otázku)
 - b) ne (přeskoč následující otázku)
2. **Pokud uvažuješ začít sám podnikat, pak zkus uvést, jak moc je pravděpodobné, že by ses do podnikání pustil/a:**(zakroužkuj vybranou odpověď)
 - 5 - velmi
 - 4 – dost
 - 3 – nemohu vědět
 - 2 - spíše málo
 - 1 – dost málo
3. **V jakém věku bych se asi do podnikání pustil/a?** (zakroužkuj vybranou odpověď)

⁴⁹ Oosterbeek, H., Van Praag, M., Ijsselstein, A. The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. European Economic Review, 54, 2010, str. 442-454.

- a) do svých 20 let
- b) ve svých 20-24 letech
- c) ve svých 25 – 30 letech
- d) po svém 30 roce

4. **Myslíš si, že lidé začínají podnikat proto, aby:** (můžeš zakroužkovat i více možností)

- a) byli sami svými pány/ aby byli sami sobě šéfy,
- b) pro svoji rodinu něco vybudovali,
- c) využili svých dovedností a schopností,
- d) vydělali peníze,
- e) využili příležitosti nebo mezery na trhu

5. **Pokud bych já sám/sama začal/a podnikat, pak by to bylo hlavně proto, abych:** (můžeš zakroužkovat i více možností)

- a) byl/a sám /sama svým šéfem,
- b) pro svoji rodinu něco vybudoval,
- c) využil/a svých dovedností a schopností,
- d) vydělal/a peníze,
- e) využil/a příležitosti nebo mezery na trhu .

3.4. Způsob hodnocení zájmu žáků o další výuku zaměřenou na rozvoj podnikavosti nebo podnikání

Ke zjištění zájmu žáků o další výuku zaměřenou na rozvoj podnikavosti nebo podnikání, kterou lze chápat jako žákovy vyjádření jeho vzdělávací potřeby, byla využita dvojice otázek, přičemž z první z nich lze tuto potřebu jednoznačně zjistit, z otázky druhé je možno identifikovat, které výukové či učební aktivity by žáci pro tuto oblast edukace preferovali.

1. Byl bych rád, kdyby v naší škole bylo více příležitostí k tomu, abychom se naučili to, co by se nám hodilo pro začátek podnikání.

(vybranou odpověď zakroužkuj): ano/ne

2. Pokud jsi odpověděl „ano“, pak zakroužkováním označ ty aktivity, které bys chtěl, aby škola pro své žáky organizovala (Můžeš uvést i více možností.)

- a) Návštěvy zajímavých a úspěšných firem.
- b) Setkání s úspěšnými podnikateli.
- c) Práci na zajímavých žákovských projektech. Třeba
- d) Více informací o úspěšných lidech ve všech oblastech ve výuce.
- e) Více možností pro práci ve skupině mých spolužáků.
- f) Více zajímavých aktivit ve volném čase.
- g) Více příležitostí k tomu říci ve škole svůj názor.
- h) Příležitost k pořádání zajímavých společných školních akcí (žákovských akademií, soutěží, přehlídek, kulturních akcí, výstav, sportovních utkání, prospěšných akcí (ekologické, sociální).
- i) Více informací o tom, co všechno obnáší podnikání a jak jej začít.

4. Vybrané výsledky ověřovacího výzkumu

Diagnostický nástroj pro hodnocení podnikavosti žáků, pro sebehodnocení vlastních předpokladů pro podnikání, pro zjištění zájmu o podnikání a názorů žáků na školní výchovu k podnikavosti byl ověřen na souboru 815 žáků z 12 škol v Moravskoslezském kraji v dubnu 2013. Na některých školách byly v rámci řešení projektu Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost na podporu podnikavosti žáků základních škol realizovány dílčí prvky výchovy k podnikavosti, ale tato skutečnost je při zpracování dat zohledněna jen omezeně. Získané výsledky jsou prvními údaji tohoto druhu v České republice a některá ze zjištění lze porovnávat pouze se zahraničními daty.

4.1 Výsledky v úrovni kompetence a předpokladů k podnikání

Tab. 4 Souhrnné výsledky stavu podnikavosti a podnikatelských předpokladů žáků

	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
Kognitivní dimenze	1	10	5,62	1,780
Interpersonální dimenze	0	7	4,98	1,281
Metakognitivní dimenze	0	10	4,98	2,251
Psychomotorická dimenze	1	5	3,41	,701
Podnikatelské předpoklady	0	33	17,86	6,466

Největší rozdíly mezi žáky byly zjištěny v metakognitivní doméně (směrodatná odchylka 2,251) a nejmenší v doméně psychomotorické.

Pokud jde o **vědomosti žáků v oblasti podnikání**, tak nepatrná část žáků dosáhla v této doméně velmi nízkých nebo velmi vysokých hodnot za správné odpovědi. Z deseti možných bodů dosáhli žáci v průměru 5,62 bodů, což je něco málo přes polovinu správných odpovědí. Pro získání přehledu o pochopení motivace, aktivit i osobních vlastností podnikatelů i pro potřebu plánování podnikatelského vzdělávání v následujícím období byl proveden výpočet podílu správných odpovědí na jednotlivé otázky. Žáci se (mylně) domnívají, že peníze jsou největší motivací pro podnikatele, což se potvrdilo také při zjišťování jejich vlastní motivace pro případné podnikání v budoucnu nebo motivace jiných lidí k podnikání. Značná část žáků (66,9%) také se mylně domnívá, že podnikateli jsou obvykle muži v mladém a středním věku. Konečně si velká část žáků nesprávně myslí, že podnikatelé se hned chopí každé příležitosti, zatímco správná odpověď by konstatovala, že si napřed vše dobře promyslí a naplánují.

Do oblasti **mezilidských dovedností** patří takové charakteristiky a dovednosti, které umožňují týmovou spolupráci, mezilidskou komunikaci, vedení a delegování lidí apod. Celkové výsledky žáků v této doméně ukazují, že žáci mají, posuzováno jejich očima, vcelku solidní vztahy se svými vrstevníky jsou schopni se dohodnout na společných užitečných akcích a tyto společně realizovat. Dokáží jednat čestně a jsou schopni se při komunikaci vcítit do situace toho druhého. Jsou si vědomi toho, že v podnikání má význam dodržování vlastního slova jako podmínky dobrých lidských i pracovních vztahů.

Informace o rozvoji žáků v **metakognitivní doméně** mají pro rozvoj podnikavosti význam vyplývající z pojetí konceptu klíčové kompetence, a to k učení, významného pro celoživotní učení. Umožňují posoudit, zda žáci mají k současnému rozvoji své podnikavosti uvědomělý přístup a uvažují o podnikavosti jako o jevu nebo spíše svém osobním cíli, který vyžaduje určitou míru samostatného (učebního) úsilí, získávání a zpracovávání informací nebo využívání cizích zkušeností a současně i míru osobní sebereflexe žáků. Celkový výsledek vyjadřující stav metakognitivního rozvoje žáků pro oblast výchovy k podnikavosti ukazuje, že většina žáků zkoumaného souboru má střední míru (průměr 4,98 bodu z 10 možných) předpokladů pro samostatné učení a střední míru reálně uskutečňovaných seberozvojových nebo sebereflexních aktivit.

Jen necelá polovina žáků zkoumaného souboru ví, kde by získala více informací o podnikavých lidech nebo úspěšných podnikatelích. Ale jen jedna pětina žáků tak již dříve učinila. Polovina žáků (50,2%) uvedla, že již přemýšlela o tom, jaké by to bylo stát se

samostatným podnikatelem. Poměrně značná část žáků (42,7%) uvádí, že ráda čte knihy o lidech, kteří již něco dokázali a překonali mnoho překážek. Více než polovina žáků by se také ráda dověděla více o svých předpokladech pro podnikání a 56,4% žáků by uvítalo, kdyby média ukazovala více kladných příkladů ze světa podnikání, ale jen 24,8% žáků by si přálo téma podnikání diskutovat v jejich rodinách. Velká část ze všech dotazovaných žáků by se ráda poučila z chyb, které udělali ve své kariéře podnikatelé (67,9%). Skoro tři čtvrtiny žáků se domnívají, že znají své silné a slabé stránky, což může představovat dobrý základ pro racionální rozhodování o budoucí profesní kariéře, včetně samostatného podnikání.

Výsledky dotazování na rozvoj **podnikatelských dovedností** žáků umožňují stanovit celkovou míru zvládnutí jednotlivých činností zahrnovaných do této skupiny dovedností. Necelá polovina chlapců (46,2%) a více než polovina děvčat (55,1%) by dokázala připravit a realizovat určitý projekt s větší nebo žádnou pomocí. Řešení projektů právem patří mezi hlavní složky kompetence „smysl pro iniciativu a podnikavost“. Dívky jsou v tomto směru významně lepší než chlapci. Žáci z rodin podnikajících rodičů jsou v této dovednosti významně lepší než ti, jejichž žádný z rodičů nepodniká. Méně než třetina chlapců (31,4%) a dívek (32,2%) již dříve zvládla s různou mírou pomoci naplánování a uskutečnění nějaké jiným prospěšné aktivity, přičemž jistý rozdíl mezi pohlavím ve prospěch dívek není významný; žáci z rodin podnikajících rodičů pak jsou v tomto konání významně lepší než ostatní. Žáci druhého stupně základních škol ve velké míře uváděli, že v případě potřeby si dokáží pro sebe něco zařídit nebo koupit (chlapci v 94% a dívky v 87%) a chlapci jsou v tomto směru významně lepší, přičemž podnikání rodičů v tom nehraje podstatnou roli. Třem čtvrtinám žáků se už v životě se víckrát podařilo využít vhodné příležitosti k tomu, aby dokázali co umí, a významně častěji se to podařilo chlapcům. Žáci a žákyně z rodin podnikajících rodičů jsou ve využívání příležitosti k projevu svých schopností významně lepší než ti, jejichž žádný z rodičů nepodniká. Chlapci uváděli významně častěji než dívky (82,2% ku 74,1%), že si již dokázali vydělat sami peníze a schopnost vydělat si své peníze projevili významně větší žáci z podnikatelského rodinného prostředí. Více než polovina všech žáků si část peněz šetří, aby nebyla plně závislá při uspokojování svých potřeb na rodičovském kapesném, čímž projevuje určitou míru nezávislosti jako jedné z vlastností podnikavého jedince a tato není podmíněna podnikáním rodičů. Většina dotazovaných žáků a žákyň spíše samostatně dělá něco, co je baví a uspokojuje, což lze chápat jako jistý věku přiměřený projev jejich osobní iniciativy, která není u žáků významně závislá na rodinném prostředí.

Žáci si mohli pomocí krátkého testu ohodnotit své vlastní **předpoklady pro podnikání**. Míru celkových předpokladů pro podnikání nelze interpretovat bez možnosti ji porovnat s nálezy na jiných souborech žáků základních škol. Nízkou míru předpokladů pro podnikání ve věku docházky na druhý stupeň základní projevilo jen 19,% žáků. Dosti překvapilo, že střední úroveň projevilo 69,4% a vysokou více než 11% žáků. V některých předpokladech pro podnikání se projevily rozdíly mezi chlapci a dívkami, a to v potřebě dosáhnout cíle, v míře sebevědomí a samostatnosti, v osobní iniciativě a také v ochotě riskovat, ve všech čtyřech případech ve prospěch chlapců. Z hlediska působení rodinného prostředí tvořeného alespoň jedním podnikajícím rodičem nebyly v souhrnném vyjádření předpokladů ani v jeho dílčích charakteristikách zjištěny signifikantní rozdíly mezi žáky. Předpoklady pro podnikání žáků tak nejsou zásadně modifikovány případným podnikáním jejich rodičů, což znamená, že pokud rodiče některých žáků nepodnikají, nemusí to znamenat snižování úrovně jejich předpokladů k podnikání a na druhé straně děti z rodin podnikajících rodičů nemají automaticky vyšší úroveň předpokladů k podnikání. Jejich šance jsou v tomto ohledu vyrovnané.

4.2 Výsledky zkoumání záměru žáků podnikat po skončení školy

Zájem o podnikání po skončení školní docházky projevilo 38,5% všech tázaných žáků. Z nich za dost pravděpodobné a velmi pravděpodobné, že se po škole pustí do vlastního podnikání, to považuje skoro třetina (29,6%) žáků. Na druhé straně více než polovina žáků nedokáže míru pravděpodobnosti, že se podnikání pustí, určit. Pokud bychom provedli výpočet z údajů kolik žáků má záměr podnikat a z nich vybrali jen ty, kteří uvedli, že se domnívají, že do podnikání pustí s vysokou pravděpodobností, dostaneme údaj o tom, že ze zkoumané ho souboru se s velkou pravděpodobností pustí do podnikání 11,4% žáků. Nejvíce žáků by se pustilo do podnikání ve věku od svých 25 do 30 let (43%), přičemž již jen 7,8% později a na druhé straně 49,2 % z nich i dříve.

Žáci byly vyzváni také k tomu, aby se pokusili odhadnout, jaké **důvody vedou lidi k tomu, že začnou podnikat**. Žáci zvolili nejčastěji dvě z celkem z pěti nabízených variant odpovědí. Skoro 70% žáků vybralo odpověď, že tomu tak je proto, aby vydělali peníze, ale současně měly značnou frekvenci výběru i další tři odpovědi, že tak činí proto, aby něco vybudovali pro svoji rodinu, aby využili svých dovedností a schopností a byly sami sobě šéfy. Vzhledem k věku respondentů je celkem pochopitelné, že podstatně nižší volbu měla varianta odpovědi spatřující důvod podnikání ve využití příležitosti a nebo ve využití mezery na trhu.

Výsledky dotazování na **důvody vedoucí k podnikání** jiných lidí byly dosti podobné výsledku dotazování na důvody k tomu případnému kroku **samotných žáků**, zejména pokud jde o nejvíce preferovaný výběr důvodu – vydělat peníze (uvedlo 66% žáků). Do jisté míry může překvapit poměrně vysoký podíl žáků uvažujících začít podnikat z altruistických důvodů, tedy proto, aby pro svoji rodinu něco vybudovali. Poněkud poklesla volba důvodu, že podnikáním by jedinec mohl získat jistou relativní nezávislost v roli šéfa sobě samému.

Tab. 5 Důvody žáků k zahájení podnikání

Pokud bych já sám/sama začal/a podnikat, bylo by to proto, abych:	počet odpovědí	% odpovědí	% respondentů
• vydělal/a peníze	525	32,1%	65,9%
• pro svoji rodinu něco vybuoval/a	442	27,0%	55,5%
• využil/a svých dovedností a schopností	362	22,1%	45,4%
• byl/a sám/sama sobě šéfem	211	12,9%	26,5%
• využil/a příležitosti nebo mezery na trhu	98	6,0%	12,3%
Celkem	1638	100,0%	205,5%

4.3 Výsledky analýzy zájmu žáků o další výuku zaměřenou na rozvoj podnikavosti nebo podnikání

Větší část žáků základních škol (53%) projevila **zájem o další vzdělávací aktivity** ve zkoumané oblasti. Z navržených odpovědí na otázku, které akce by měla škola pro žáky organizovat, měly nejvyšší frekvenci odpovědi signalizující zájem žáků o návštěvy zajímavých a úspěšných firem, setkání s úspěšnými podnikateli a stejnou měrou pak o pořádání zajímavých školních akcí a větší množství informací o zahájení podnikání. Tyto čtyři odpovědi představovaly 58% všech odpovědí. Návštěvu zajímavých firem a úspěšných firem by uvítalo skoro 70% všech žáků.

Tab. 6 Žáky požadované aktivity rozvíjející jejich podnikavost

Aktivity, které bych chtěl/a, aby škola pro své žáky organizovala	počet odpovědí	% odpovědí	% respondentů
Návštěvy zajímavých a úspěšných firem	313	17,4%	69,6%
Setkání s úspěšnými podnikateli	261	14,5%	58,0%
Příležitost k pořádání zajímavých společných školních akcí	243	13,5%	54,0%
Více informací o tom, co všechno obnáší podnikání a jak jej začít	243	13,5%	54,0%
Více možností pro práci ve skupině svých spolužáků	194	10,8%	43,1%
Více příležitostí k tomu říci ve škole svůj názor	185	10,3%	41,1%
Více zajímavých aktivit ve volném čase	179	10,0%	39,8%
Více informací o úspěšných lidech ve všech oblastech ve výuce	122	6,8%	27,1%
Práci na zajímavých žákovských projektech	55	3,1%	12,2%
celkem	1795	100,0%	398,9%

5. Závěrečná shrnutí

V těsném vztahu ve zkoumaném souboru žáků jsou jejich podnikatelské dovednosti (psychomotorická doména) a předpoklady pro podnikání (korel. koef. = 0,500). S růstem dovedností žáků stoupá míra jejich předpokladů k úspěšnému podnikání. Dostí vysoká závislost byla zjištěna mezi dovednostmi samostatného učení žáka a aktivním přístupem ke svému osobnímu rozvoji spojenému se sebereflexí (metakognitivní doména) a pravděpodobností zahájení podnikání (korel. koef. = 0,417). Výsledky v metakognitivní doméně také značně korelují s úrovní předpokladů k podnikání (korel. koef. = 0,368) i s mírou rozvoje podnikatelských dovedností (korel. koef. = 0,380).

Ještě pozoruhodnou míru vztahu vykazují podnikatelské předpoklady a pravděpodobnost toho, že se žák pustí do podnikání. Tzn., že spíše se hodlají v budoucnu pustit do podnikání ti žáci, kteří mají již na základní škole více rozvinuty podnikatelské dovednosti. Slovy formulovaných otázek dotazníku by mohl být vysloven (mírně spekulující) názor, že pro rozhodování žáka o tom, že by se v budoucnu pustil do podnikání, může mít větší vliv stav jeho dovedností řešit projekty, realizovat určité společensky prospěšné akce, zařadit si své záležitosti, nalézt pro realizaci svých potřeb finanční zdroje a realizovat aktivity, které žáky baví, než jeho znalosti ze světa podnikání.

Tab. 7 Korelační koeficienty hlavních proměnných

	Věk	Kognitivní dimenze	Interpersonální dimenze	Metakognitivní dimenze	Psychomotorická dimenze	Podnikatelské předpoklady
Věk	1					
Kognitivní dimenze	,100**	1				
Interpersonální dimenze	-,063	,109**	1			
Metakognitivní dimenze	,055	,115**	,298**	1		
Psychomotorická dimenze	,060	,042	,326**	,380**	1	
Podnikatelské předpoklady	,085*	,082*	,276**	,368**	,500**	1
Pravděpodobnost, že se žák pustí do podnikání	,011	,093	,324**	,417**	,261**	,351**

Tab. 8 Reliabilita dílčích částí diagnostického nástroje

	Cronbachovo alfa	Počet položek
Kognitivní dimenze	,386	10
Interpersonální dimenze	,530	8
Metakognitivní dimenze	,623	10
Psychomotorická dimenze	,643	7
Podnikatelské předpoklady	,839	11

Pozn.: Reliabilita dílčí části hodnotícího nástroje je dostatečná, pokud vypočtená hodnota Cronbachovy alfy dosahuje 0,7.

Na základě použití diagnostického nástroje je možné formulovat určitá doporučení pro jeho úpravy, aby se mohl stát použitelným výzkumným i pedagogickým prostředkem při zavedení výchovy k podnikavosti do základních škol v České republice.

1. Ve všech pěti zkoumaných doménách rozvoje podnikavosti by bylo vhodné stanovit shodné maximum bodového zisku z důvodů přehlednější prezentace výsledků měření.
2. Omezit počet otázek s otevřenou odpovědí a s využitím získaných odpovědí žáků formulovat otázky uzavřené.
3. Z interpersonální domény přesunout otázku zjišťující, zda rodiče žáků podnikají, do základní charakteristiky žáka.
4. Posoudit obsahové zaměření otázek v kognitivní doméně, která vykazuje nízkou hodnotu reliability podle Cronbachovy alfy.
5. V současné době je již v ověřovací fázi modifikovaný nástroj, který výše uvedené podněty k úpravě respektuje a výsledky budou brzy publikovány.

Literatura

Assessment of key competences. (2013). Dublin. Dostupné z:

<http://eu2013.ie/media/eupresidency/content/documents/1.The-Assessment-of-Key-competencies-in-Schools.ppt#269,13,Example: Learning to Learn>

Athayde, R. (2009). Measuring enterprise potential of young people. Baylor university.

Athayde, R. (2012) The impact of enterprise education on attitudes to enterprise in young people: an evaluation study. Education + Training, vol. 54, iss 8, s. 709-726.

Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince o klíčových schopnostech pro celoživotní učení. (2006/962/ES).

Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK higher education providers (2012). The Quality Assurance Agency for Higher Education.

Filouš, J. Faltýn, J. (2008). Soubor indikátorů pro hodnocení klíčových kompetencí žáků. Praha VÚP. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/zvn/2521/soubor-indikatoru-pro-hodnoceni-klicovych-kompetenci-zaku.html/>

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

- Guillie, Ch. (2012). Enterprise education in schools. London: House of Common Library.
- Malach, J. (2008). Výchova k podnikavosti. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Lans, T., & Gulikers, J. (2010). Assessing entrepreneurial competence in entrepreneurship education and training. (pp. 54–67). In Fayolle, A. (ed.), Handbook of research in entrepreneurship education, Volume 3.
- Peña, V. et al. (2010). A Survey of Entrepreneurship Education Initiatives. Science and Technology Policy Institute. Washington.
- Rozvoj podnikatelského myšlení a dovedností v EU. (2012). Brusel: Evropská komise.
- Trilling, B., & Fadel, CH. (2009). 21 st Century Skills. Learning for Life in our Times. Jossey-Bass, San Francisco,
- Von Graevenitz, G., Harhoff, D., & Weber, R. (2010). The effects of entrepreneurship education. Journal of Economic Behavior & Organisation 76, s. 90-112.

KONTAKT

Doc. PhDr. Josef Malach, CSc.

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
Katedra pedagogiky a andragogiky
Fr. Šrámka 3, 70900 Ostrava-Mar. Hory
Česká republika
e-mail: josef.malach@osu.cz

VĚCNÝ REJSTŘÍK

#

21st Century Competencies, 12, 13

A

assessment for learning, 155

assessment of learning, 155

C

competence-based education, 155

competencies for 21st Century Learning, 13

D

DESECO, 10, 16

diagnostika, 49, 55, 57, 58, 59

Diagnostika stavu rozvoje podnikavosti žáků, 159

dovednosti, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 21, 154, 155, 156, 157, 160, 163, 164, 166

dovednosti pro 21. století, 12, 154

dovednosti pro všechny, 10

dramatická výchova, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35

Důvody pro hodnocení klíčových kompetencí, 16

E

ecosystem of entrepreneurship education, 159

educational assessment, 23

educational measurement, 23

entrepreneurial intentions, 156

evaluate, 27, 28, 29, 32, 35, 38

evaluation, 81, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 99

evalvácia, 42, 47, 48, 52, 53, 55, 57, 58, 59, 61

evalvování kompetencí, 58

F

formativní hodnocení, 31, 157

H

hodnocení, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 38, 66, 112, 114

Hodnocení, 30

hodnocení klíčových kompetencí, 19, 25

hodnotenie, 53, 55, 56, 57, 58, 61, 127, 129, 132, 133, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150

hodnotící nástroje pro měření výstupů výchovy k podnikavosti, 159

K

klíčové kompetence, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 21, 23, 27, 28, 29, 30, 33, 35, 36, 38, 77

klíčové schopnosti, 10, 11

kompetence, 64, 67, 77, 105, 107, 108, 109, 113, 114, 115, 117

kompetence k řešení problémů, 33

kompetence k učení, 66, 67, 69, 76

kompetence personální a sociální, 33, 35, 36

kompetence pro učení ve 21. století, 13

kompetencie, 125, 126, 127

komunikace v cizích jazycích, 11

komunikace v mateřském jazyce, 11

kritéria hodnocení KK, 16

kulturní povědomí a vyjádření, 11, 18, 22

kurikulární reformy, 13

M

matematická schopnost, 11

metoda, 64, 70

metody hodnocení, 20

mezilidské dovednosti, 163

N

názor, 123, 127, 130, 136, 150

No Child Left Behind, 157

O

obecné dovednosti, 10, 13

P

personální a sociální kompetence, 35

porozumění, 32, 34, 64, 65, 66, 68, 74, 76, 104, 110, 117

porozumenie, 53, 55

postoje, 8, 154, 156

projektová výuka, 104, 105, 106, 107, 108

předpoklady pro podnikání, 161, 164

přístupy k hodnocení klíčových kompetencí, 20

Q

Queensland Performance Assessments, 22

R

rozvoj podnikatelských dovedností, 164

S

sebahodnotenie, 56, 61, 126, 147, 149

schopnost práce s digitálními technologiemi, 11, 18, 22

schopnost učit se, 11, 18, 19, 23, 154

smysl pro iniciativu a podnikavost, 5, 8, 11, 18, 19, 22, 25, 153, 154, 157, 159, 160

sociální a občanské schopnosti, 11, 22

soubor indikátorů pro hodnocení klíčových kompetencí žáků, 158

spokojenost účastníků, 156

stav předpokladů učících se jedinců pro podnikání, 156

stav rozvoje žáků v jednotlivých doménách cílů

kompetence k inovativnosti a podnikavosti, 156

stav zájmu vzdělávaných o budoucí podnikání, 156

strategie, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 76, 77
strategie Education&Trainig 2020, 19
strategies, 82
strategies, 86
systematický přístup k hodnocení kompetencí, 20

V

vědomosti žáků v oblasti podnikání, 163
výučba, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57,
58, 59, 60, 126, 128, 129, 130, 132, 134, 135, 147

výukové metody, 65, 105, 107
výukové strategie, 107
výzkumu PISA, 22
vzdělávací potřeby, 156

Z

základní schopnosti, 11
znalosti, 13, 16, 23, 154, 155, 156, 166

JMENNÝ REJSTŘÍK

B
Belz, 10, 33, 40
Bendl, 125, 127, 133, 136

F
Fadel, 154, 168

G
Gulikers, 155, 168

H
Hamilton, 17, 21, 26
Hipkins, 15, 16, 17, 22, 23, 26

Ch
Chvál, 23, 26

J
Jackson, 17, 26

K
Kasáčová, 125, 126, 127, 137
Kasíková, 23, 26
Kocourková, 15, 16, 22, 23, 26
Koršňáková, 66, 78, 122, 135, 137
Kossakowska, 17, 26

L
Lans, 155, 168
Lokajčková, 23, 26

M
Malach, 23
Mareš, 57, 65, 68, 78, 118
Messick, 20

N
Newman, 54, 62, 90, 96, 101
Nezvalová, 30, 106, 118

P
Peña, 155, 168
Podlahová, 142, 151
Průcha, 30, 40, 65, 68, 78, 107

S
Siegrist, 33, 40
Sokolowska, 23, 24, 26
Soland, 17, 20, 21, 26
Spilková, 105, 106, 118, 125, 138
Stecher, 17, 21, 26

Š
Šimoník, 121, 123, 127, 138
Švec, 102, 106, 118, 120, 138

T
Thematic Working Group, 19, 20
Trilling, 154, 168

U
Urbánek, 127, 133, 138

V
Valenta, 23, 26
Vašutová, 105, 107, 113, 118, 125, 126, 127, 138, 141, 151

Z
Zelina, 139, 147, 151

Hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci

Vydala Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

Editoři: Doc. PhDr. Josef Malach, CSc., Mgr. Iva Červenková, Ph.D.
Recenzovaly: Doc. RNDr. Mária Lucká, Ph.D., Prof. RNDr. Erika Mechlová, CSc.
Vydání: první, 2014
Počet stran: 170
Náklad: 100
Tisk: X-MEDIA s.r.o, Ostrava
Cena: neprodejné

© Ostravská univerzita v Ostravě

ISBN 978-80-7464-655-3