

**OSTRAVSKÁ UNIVERZITA V OSTRAVĚ**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**



**UNIVERSITAS**  
**OSTRAVIENSIS**

**DIAGNOSTIKA A EVALUACE**  
**VE VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ DOSPĚLÝCH**

**JOSEF MALACH, MILAN CHMURA (EDS.)**

**OSTRAVA 2014**

Recenzovali: Doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.  
Ústav andragogických studií Univerzity J. A. Komenského Praha

Doc. PhDr. Vladimír Frk, CSc.  
Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove

Název: **Diagnostika a evaluace ve vzdělávání a učení dospělých**  
Editoři: Doc. PhDr. Josef Malach, CSc., Mgr. Milan Chmura, Ph.D.  
Vydání: první, 2014  
Počet stran: 112  
Náklad: 100  
Tisk: X-MEDIA servis, 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 978-80-7564-654-6**



## OBSAH

Úvodní slovo editorů	5
1 Miesto autoevalvácie v kontinuálnom vzdelávaní učiteľov <i>Simoneta Babiaková</i>	9
2 Autoevalvácia učiteľa ako súčasť profesijného rozvoja <i>Mariana Cabanová</i>	28
3 Kompetence lektora vzdělávání dospělých jako předmět andragogické diagnostiky <i>Josef Malach, Milan Chmura</i>	43
4 Diagnostikovanie v cykle ďalšieho vzdelávania <i>Ivana Pirohová</i>	64
5 Rodiče nadaného dítěte jako víceúroňoví prostředníci jeho edukace <i>Stanislav Střelec</i>	75
6 Pedagogická diagnostika výsledkov výučby všeobecnej didaktiky u vysokoškolských študentov <i>Renáta Tóthová</i>	87

## Úvodní slovo editorů

Andragogika jako relativně mladá věda o vzdělávání a učení(se) dospělých se postupně diferencuje v důsledku potřeby se do větší šíře a hloubky zabývat předmětem svého zkoumání. Ustavily se již dílčí specializované (sub)disciplíny – andragogická didaktika, profesní andragogika, kulturní andragogika, sociální andragogika a jiné. V jejich rámci jsou mimo jiné do jisté míry řešeny i otázky diagnostiky aktérů vzdělávání, hodnocení jeho efektů či evaluace jeho vstupů, procesů a výstupů. Společně s metodologickými základy diagnostiky užívanými v jiných humanitních a antropologických vědách, především pedagogice, by se tyto dosud rozptýlené diagnostické a evaluační segmenty mohly stát základními kameny formování nové specializované andragogické disciplíny - andragogické diagnostiky a evaluace - předpokladem jejího dalšího funkčního dělení na andragogickou diagnostiku a andragogickou evaluaci, i když budou mít i přes probíhající proces ujasňování si předmětů svého zájmu k sobě stále blízko a mohou fungovat společně, obdobně jako již klasický Kirkpatrickův čtyřstupňový, resp. rozšířený Kirkpatrick-Phillipsův pětistupňový model evaluace/hodnocení efektivity vzdělávání, které oba v bodě druhém jsou hodnocením (diagnostikou) osvojených vědomostí, dovedností či změny postojů a v jiných bodech spíše evaluací dalších efektů vzdělávání, včetně ekonomických.

Úvahy o budoucím vývoji andragogické diagnostiky a/nebo evaluace lze spolehlivě opřít o výsledky prací na evropské terminologii učení dospělých<sup>1</sup>, která analyzuje šest hlavních dimenzí učení dospělých, z nichž druhá dimenze (obsahem a pojetím povahou diagnostika) zahrnuje dovednosti a kompetence dospělých a šestá oblast (obsahem a pojetím povahou evaluace) výstupy učení dospělých, v nichž se sice objevuje jako oblast zájmu pokrok ve vzdělávání a odborné přípravě, která by mohla mít blíže k diagnostice, ale dalších pět oblastí této dimenze již plně vyhovuje jejímu evaluačnímu zaměření (růst zaměstnanosti, účinnost investic, ekonomická návratnost učení, sociální návratnost učení).

Jednou z prvních ucelených prací věnovaných andragogické diagnostice je práce Andragogická diagnostika Ivany Pirohové (2008), která se systematicky této problematice věnuje. Oblast evaluace je zatím pokrývána spíše rozvojem monitoringu ve vzdělávání dospělých, z něhož může evaluace úspěšně čerpat data pro následné analýzy a interpretace.

Aktuální závažnost stoupajícího zájmu o předpoklady dospělých jedinců k celoživotnímu učení, o dosahované výsledky vzdělávání a učení dospělých i všeobecný zájem o zvyšování kvantity i kvality je zřejmý z mnoha dokumentů UNESCO, OECD a Evropské unie, které formulují určité vize v podobě ukazatelů, hodnotících rámců nebo benchmarků a uvedené organizace rovněž postupně vytvářejí systémy, s jejichž pomocí by byl možné dosažení cílů posoudit. Příkladem takto konstruovaných zkoumání může být celkem nedávno realizovaný mezinárodní výzkum vědomostí a dovedností dospělých (PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies), jehož administrace probíhala v domácnostech koncem roku 2011 a počátkem roku 2012. Byl zaměřen na hodnocení úrovně základních dovedností v oblasti matematické a čtenářské gramotnosti dospělých ve věku 16–65 let a jejich schopnosti řešit problémy v prostředí informačních technologií. Respondenti také vyplňovali také doprovodný dotazník, který mapoval jejich vzdělání (počáteční i další) a jejich rodinné zázemí, a další dotazník zaměřený na jejich zkušenosti na trhu práce, včetně specifikace kompetencí, které ke své práci potřebují. V závěru roku 2013 zveřejněné výsledky ukázaly, že „dospělí Češi mají nadprůměrné dovednosti v matematice, průměrní jsou naopak ve

---

<sup>1</sup> Study on European terminology in Adult Learning for a common understanding and monitorism of the cestor. NRDC, 2010.

čtenářské gramotnosti i při řešení problémů pomocí počítače“. Takto zaměřené výzkumy se konají vždy po dlouhé době více než deseti let a zahrnují jen určitý výběrový vzorek několika tisíc dospělých, z jejichž výsledků lze sice usuzovat na stav v celé populaci, ale mohou mít jen časově omezenou platnost. Přesto mohou být impulzem a příkladem pro národní instituce nebo vzdělávací organizace pro přípravu vlastních zkoumání výsledků vzdělávání, které mohou být dosaženy, v souladu s novým andragogickým paradigmatem stojícím na konceptu celoživotního učení, v rámci formálního a neformálního učení a rovněž učení informálního.

Stav v oblasti pěstování andragogické diagnostiky do jisté míry kopíruje stav v oblasti pedagogické diagnostiky, která v posledních letech postrádá syntetické práce a výzkumné studie a odrazem toho může být i velmi neuspokojivý stav krátce v letech 2012 a 2013 ověřovaného a nyní již spíše odsunutého národního testování žáků základních škol nebo trvalé problémy se společnou částí maturitní zkoušky. Chybí nám také reflexe zahraničních zkušeností a orientace ve výsledcích teoretického bádání.

V jednotlivých kapitolách monografie jsou patrné některé obecnější trendy v diagnostice a evaluaci, které rozšiřují její pole zájmu a působnosti i metodologické přístupy zkoumání. Za první z nich můžeme považovat vyvažování zájmu andragogické diagnostiky o oba subjekty procesů vzdělávání a učení tedy o lektora i o účastníka vzdělávání. Lektori tak nejsou zkoumáni jen jako hodnotitelé učících se dospělých, ale také jako hodnocené nebo sebehodnocené subjekty. Profesionální rozvoj lektorů (v celé šíři jejich specifického pojmenování) nebo učitelů v různých fázích profesní přípravy je (v případě učitelů zatím platí, že by měl být) katalyzován tvorbou profesních, kvalifikačních, vzdělávacích, hodnotících a sebehodnotících standardů, které umožňují tvorbu odpovídajících hodnotících nástrojů schopných plnit rozmanité diagnostické funkce, jejichž výstupy mohou nepochybně ovlivňovat kvalitu edukačních procesů a následně jejich výsledků.

Další trend, který může souviset s posilováním role všech aktérů vzdělávací politiky a zvyšováním (vlastní) odpovědnosti za výsledky učení, může být identifikován jako snaha formovat diagnostické kompetence dospělých, a to i v roli rodičů, majících tak možnost včas odhalit potenciality a odchylky od očekávaného vývoje svých dětí a podílet se na jejich rozvoji nebo nezbytných korekcích, nebo samostatně se učících se jedinců, kteří mohou směřovat k dosažení či zvýšení kvalifikace. Sebehodnotící kompetence může být dospělým jedincem jistě uplatněna například v souvislosti s nově přijatou novelou zákona o vysokých školách v Polsku<sup>2</sup>, která poté, co zanedlouho vstoupí v platnost, umožní po určité proceduře uznat až do 50 % požadavků výsledky informálního učení k získání vysokoškolské kvalifikace. U nás platný zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání tak zůstává ve své dikci i realizaci hodně pozadu za vývojem v sousedních zemích.

Kolektivní monografie, kterou čtenář právě drží v ruce, obsahuje šest kapitol, jejichž autorkami jsou naše kolegyně a odbornice ze Slovenské republiky, a to Simoneta Babiaková, Mariana Cabanová, Ivana Pirohová a Renáta Tóthová a k poznání přispěli také naši kolegové a odborníci z České republiky Josef Malach, Milan Chmura a Stanislav Střelec. Všichni předkládají témata, která je v současné době nejvíce oslovila a mnozí se jim věnují delší dobu.

Předmětnou kolektivní monografii můžeme pokládat za vědeckou monografii, neboť autoři jednotlivých příspěvků přinášejí kritickou analýzu vybraných materiálů, koncepcí, modelů

---

<sup>2</sup> Dziennik Ustaw z nowelizacją ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym ze dne 5-9.2014. Dostupné z: (<http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2014/1198>).

a teorií. Rovněž předkládají vybrané empiricky podložené aplikační přístupy, které se úspěšně uplatňují v širokém sektoru společenských věd. V daném případě se jedná zejména o oblast formálního a neformálního vzdělávání.

V první kapitole monografie *Miesto autoevalvácie v kontinuálnom vzdelávaní učiteľov* nám autorka Simoneta Babiaková z PF UMB v Banské Bystrici předkládá koncepci autoevaluace učitele, jako záměrný, plánovaný a vnitřně oceňovaný proces. Zmiňuje také význam autoevaluace, který spočívá především v sebepoznání učitele a v identifikaci jeho silných a slabých stránek. Důležitým faktorem procesu seberozvoje učitele jsou jeho odpovědi na otázku „Jaký bych chtěl být?“, které pak učitel může implementovat do cílů svého kontinuálního vzdělávání. Příspěvek dostatečně obsáhle popisuje systém kontinuálního vzdělávání pedagogických pracovníků na Slovensku a zabývá se postavením autoevaluace v oblasti jejich profesního rozvoje a vzdělávání. V této kapitole monografie autorka prezentuje výsledky výzkumné studie, jejíž cílem bylo zjistit, jak učitelé a studenti učitelských oborů vnímají autoevaluaci. Metodou sémantického diferenciálu autorka zjistila, do jaké míry se pojem autoevaluace asociuje učitelům a studentům a jak vnímají hodnocení, sílu, aktivitu a srozumitelnost tohoto pojmu. Zjištěné výsledky jsou nejen důležitým materiálem pro seberozvoj učitelů v rámci jejich kontinuálního vzdělávání, ale také pro vedení škol, pedagogických fakult a instituce dalšího profesního vzdělávání učitelů.

Autorka Mariana Cabanová z PF UMB v Banské Bystrici v druhé kapitole *Autoevaluace učitele jako součást profesního rozvoje* tematicky navazuje na Simonetu Babiakovou. Věnuje se požadavkům a nárokům, které jsou kladeny na učitele na Slovensku a vycházejí z profesních standardů. Autorka prezentuje částečné výsledky výzkumu zaměřeného na snímání názorů slovenských učitelů na ty činnosti autoevaluace, kterým by se učitelé měli věnovat na základě návrhu profesního standardu. Autorka také poukazuje na význam autoevaluace pro další profesní rozvoj učitelů.

Kompetencím lektora a jejich významu se ve třetí kapitole věnují Josef Malach a Milan Chmura z PdF OSU v Ostravě. V této kapitole nazvané *Kompetence lektora vzdělávání dospělých jako předmět andragogické diagnostiky* představují lektora jako významného činitele, který ovlivňuje kvalitu vzdělávání. Jeho andragogické a odborné profesní kompetence i osobní vlastnosti rozhodují o dosažení plánovaných výstupů z učení i spokojenosti účastníků. Příspěvek podává zprávu o výsledcích průzkumu realizovaném mezi studenty oboru Andragogika na PdF OU v Ostravě, který na základě trojfázového sběru dat ukazuje, jaký význam přikládají tito studenti jednotlivým kompetencím a osobním vlastnostem lektora a současně jak ze stejného pohledu reflektují současnou vzdělávací praxi a také sami sebe. Výsledkem komparace mezi žádanými vlastnostmi lektorů a jejich reálnými projevy v edukační praxi může přispět k diagnostice aktuálních vzdělávacích potřeb současných lektorů.

Ivana Pirohová z Katedry andragogiky Prešovské univerzity v Prešově ve čtvrté kapitole s názvem *Diagnostikovanie v cykle ďalšieho vzdelávania* interpretuje diagnostické činnosti jako prostředek individualizace vzdělávání. Inspirací interpretace konceptu individualizace vzdělávání dospělých, významu diagnostických činností v cyklu dalšího vzdělávání, ponětí aktérů vzdělávání, je sociální filozofie B. Faye, která je základním konceptuálním rámcem analýzy konceptu sebeřízeného učení se, možností a omezení diagnostikování v participativním vzdělávání na základě kontraktu a ve vzdělávání akreditovaných vzdělávacích programech dalšího vzdělávání.

Stanislav Střelec z PF Masarykovy univerzity v Brně se v páté kapitole monografie s názvem *Rodiče nadaného dítěte jako víceúrovňoví prostředníci jeho edukace* zabývá atributem nadání a asynchronním vývojem dítěte (žáka), který vyžaduje specifický přístup k jeho výchově

a vzdělávání. Víceúrovňovost ve výchovném působení popisuje jako spektrum určitých činností rodičů reflektujících a reagujících na nerovnoměrný vývoj nadaného dítěte tak, že působí jako nejbližší prostředníci a poradci dítěte. Jejich cílem je pak sladit rozvoj nadání se zdravým osobnostním a sociálním vývojem dítěte. Součástí této kapitoly je také hledání odpovědí na otázky, například: V čem se liší podmínky pro výchovu výjimečně nadaného dítěte od standardních edukačních nároků, které jsou všeobecně spojovány s rodinnou výchovou dětí? Existuje u této skupiny dětí (žáků) zvýšené riziko ohrožení jejich zdravého osobnostního a sociálního vývoje? Které poznatky o nadání dítěte mohou být rodičům prospěšné apod. V souvislosti s těmito otázkami je naším záměrem orientace v postojích, které rodiče nadaných dětí zaujímají a nástin institucionální podpory, kterou mohou rodiče v těchto situacích očekávat. Kromě vlastních výzkumných zjištění autor vychází ze souboru poznatků, výzkumných nálezů, závěrů a doporučení, které byly k tématu rodičovských postojů k nadání dítěte publikovány v relevantních odborných zdrojích české i zahraniční pedagogické a psychologické provenience. Téma je pokračováním řešení Výzkumného záměru PdF MU Brno MSM0021622443 Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Pedagogickou diagnostikou výsledků výuky všeobecné didaktiky u vysokoškolských studentů se zabývá Renáta Tóthová z Katedry pedagogiky a sociální pedagogiky Univerzity Komenského v Bratislavě v poslední, šesté kapitole monografie, která nese název *Pedagogická diagnostika výsledkov výučby všeobecnej didaktiky u vysokoškolských studentů*. Autorka svou pozornost zaměřuje především na diagnostiku pedagogických kompetencí prostřednictvím mnoho částečných diagnostik: diagnostiky pedagogických vědomostí, vnějšího projevu, pedagogických kompetencí, diagnostiky vnitřních složek pedagogických kompetencí či diagnostiky studentova portfólia. V příspěvku autorka prezentuje záměr a koncepci výuky všeobecné didaktiky s akcentem na diferenciaci mezi konstruktivistickou paradigmatou výuky a transmisivním modelem výuky. Čtenář se také seznámí s výsledky vstupní a výstupní diagnostiky individuální koncepce vyučování studentů v rámci vysokoškolské výuky předmětu Všeobecná didaktika, jakož i důležité výzkumné determinanty jejího vývoje.

Předkládaná kolektivní monografie domácích i zahraničních autorů usiluje o zaplnění prázdných míst v oblasti diagnostiky a evaluace ve vzdělávání a učení(se) dospělých prezentací výsledků teoretických analýz a především empirických výzkumů, které mohou ke konstituování andragogické diagnostiky a evaluace svým dílem přispět. Tematicky reaguje na některé významné trendy a přispívá tak k jejich integraci do teoretické báze andragogiky i k jejich postupnému využívání ve vzdělávání a učení dospělých.

Monografie je určena odborné andragogické komunitě, především z řad akademických pracovníků, i pracovníkům koncepčních a decizních orgánů majících kompetence k přípravě a prosazování opatření ke zvyšování kvality vzdělávání a učení dospělých i jejich účasti na vzdělávání.

Josef Malach a Milan Chmura, editoři  
Ostrava, září 2014



# 1 MIESTO AUTOEVALVÁCIE V KONTINUÁLNO M VZDELÁVANÍ UČITEĽOV

Simoneta Babiaková

**Resume/Abstrakt:** Autoevalvácia učiteľa je zámerný, plánovaný a vnútorne oceňovaný proces. Jej význam spočíva v sebazpoznávaní učiteľa a v identifikácii jeho silných a slabých stránok. Otázka „Aký by som chcel byť?“ je východiskom sebarozvoja učiteľa a odpoveďou na túto otázku sú ciele jeho kontinuálneho vzdelávania. Príspevok opisuje systém kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov na Slovensku a zaoberá sa postavením autoevalvácie v oblasti ich profesijného rozvoja a vzdelávania. Prezentuje výsledky výskumnej štúdie, ktorej cieľom bolo zistiť ako učelia a študenti učiteľstva autoevalváciu vnímajú. Metódou sémantického diferenciálu sme zisťovali, s ktorými pojmami súvisiacimi s učiteľskou profesiou a do akej miery sa pojem *autoevalvácia* asociuje, ako učelia a študenti vnímajú hodnotenie, silu, aktivitu a zrozumiteľnosť tohto pojmu. Hľadali sme väzby medzi jednotlivými pojmami a vyhodnocovali sme ich tesnosť. Zisťovali sme, v čom spočívajú a ako sa zobrazujú rozdiely vo vnímaní *autoevalvácie* učiteľmi základných škôl, ktorí so systematickou autoevalváciou už majú skúsenosti, učiteľmi bez skúseností a študentmi učiteľstva. Na základe našich zistení sme posudzovali postavenie autoevalvácie vo vzťahu k sebarozvoju a kontinuálnemu vzdelávaniu učiteľa. V závere sme navrhli odporúčania pre učiteľov, manažmenty škôl, pedagogické fakulty a inštitúcie kontinuálneho vzdelávania učiteľov.

**Kľúčové slová:** učiteľ, autoevalvácia, sebakontrola, sebarozvoj, kontinuálne profesijné vzdelávanie

**Abstract:** Teacher self-evaluation is a meaningful deliberate, planned and internally valued process. Its importance lies in self-knowledge of teacher and identification of his/her strengths and weaknesses. The question "What would I like to be?" is the basis of self-development of teacher and the answer to this question are objectives of continuing education. The article describes a system of continuing education of teachers in Slovakia and deals with the status of self-evaluation in their professional development and training. It presents results of the research study, which aim was to identify how teachers and students of teaching perceive the self-evaluation. With the using of semantic differential method we investigated which concepts are related to the teaching profession and to what extent the concept of *self-evaluation* associates, how teachers and students perceive assessment, strength, activity, and clarity of the concept. We searched for links between different concepts and we evaluate their tightness. We examined what are the differences as they appear in the perception of self-evaluation by teachers in primary education who have experience with a systematic self-evaluation, teachers with no experience and students of teaching. Based on our findings, we assessed the status of self-evaluation in relation to self-development and continuing education of teacher. In conclusion, we propose recommendations for teachers, school managements, faculties of education and institutions of continuing education of teachers.

**Key words:** teacher, self-evaluation, self-control, self-development, continuing professional education

## ÚVOD

Ozajstným profesionálom sa učiteľ nestáva iba absolvovaním akokoľvek kvalitnej pregraduálnej prípravy. Ak má škola plniť dôležitú úlohu v procese celoživotného vzdelávania jednotlivca, musí sa učiteľ dnešnej školy sám celoživotne vzdelávať. Vyžadujú si to spoločenské zmeny, zmeny vo vzdelávacej politike a školskej legislatíve a tiež zmeny v pedagogickej koncepcii škôl a v pedagogickom prístupe k žiakom. Zmeny by mali prebiehať zostupne od spoločenských zmien ku škole a k jednotlivému žiakovi, ale aj vzostupne od jednotlivého žiaka k zmenám v spoločnosti (Babiaková, 2008). Učiteľ pod vplyvom spoločenských zmien mení aj svoju pedagogickú činnosť. Už neodovzdáva vedomosti žiakom, ale organizuje príležitosti pre ich učenie sa a manažuje ich pokrok v učení. Už „nespriemerňuje“ žiakov a nesnaží sa o jednotný prístup, ale pracuje a počíta s ich heterogenitou. Už nenúti žiakov pracovať za každú cenu samostatne, ale rozvíja zodpovednosť a pozitívnu závislosť žiakov v učebných tímoch. Už nepracuje so striktným predpísaným kurikulumom, ale zúčastňuje sa na tvorbe vlastného školského kurikula. Už nebráni rodičom, aby zasahovali do jeho práce, ale podporuje účasť rodičov a komunity v práci školy. Už si nevyrába edukačné pomôcky svojpomocne, ale v každodennej edukačnej praxi pracuje s novými technológiami. To všetko si od učiteľa vyžaduje aj nový prístup k sebe samému a k svojmu profesijnému rozvoju. Okrem toho, že dôsledne poznáva svojich žiakov, musí poznať aj sám seba. V profesijnom rozvoji učiteľa to vyžaduje zámerný, plánovaný a vnútorne oceňovaný proces autoevalvácie. Autoevalvácia mu umožňuje pracovať na svojom permanentnom, kontinuálnom rozvoji.

# 1 KONTINUÁLNE PROFESIJNÉ VZDELÁVANIE UČITEĽOV NA SLOVENSKU

Permanentný rozvoj učiteľa – profesionála nie je možný bez vzdelávania. Pojem ďalšie vzdelávanie učiteľov bol na Slovensku v Zákone č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a vo Vyhláske č. 445/2009 o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov nahradený pojmom kontinuálne vzdelávanie. Kontinuálne vzdelávanie nie je synonymom vzdelávania dospelých, ale je to celistvý systém celoživotného vzdelávania dospelých. Kontinuálne vzdelávanie je jedným zo základných pojmov celoživotného vzdelávania príp. učenia sa (learning), nie je však s ním totožný. Kontinuálne vzdelávanie vyjadruje predovšetkým vytváranie vzdelávacích príležitostí pre vysoko kvalifikovaných odborníkov (lekárov, vedcov, učiteľov ap.) ako predpokladu plynulého rozvíjania a zdokonaľovania vzdelania človeka a rozvíjania praxe vedeckými poznatkami a inováciami (Hotár, Paška, & Perhács, et al., 2000). Termín kontinuálne vzdelávanie sa používa predovšetkým na označenie kontinuálneho odborného vzdelávania (anglicky – continuing vocational education) a v spojení kontinuálne profesijné vzdelávanie (anglicky – continuing professional education).

## 1.1 Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov v legislatívnych dokumentoch

Podľa § 35 ods. 1 Zákona č. 317/2009 Z. z. je kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov súčasťou celoživotného vzdelávania. Je to sústavný proces nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilostí s cieľom udržiavania, obnovovania, zdokonaľovania, rozširovania a dopĺňania profesijných kompetencií pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca potrebných na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti. Poskytovateľom kontinuálneho vzdelávania môže byť škola, alebo školské zariadenie, vysoká škola, organizácia zriadená ministerstvom na zabezpečenie alebo plnenie úloh v oblasti kontinuálneho vzdelávania, súkromná vzdelávacia organizácia, cirkev alebo náboženská spoločnosť. Druhy kontinuálneho vzdelávania sú: adaptačné vzdelávanie, aktualizčné vzdelávanie, inovačné vzdelávanie, špecializačné vzdelávanie, funkčné vzdelávanie a rozširujúce vzdelávanie. Kontinuálne vzdelávanie sa uskutočňuje prostredníctvom programov kontinuálneho vzdelávania, ktoré musia prejsť akreditáciou. Akreditácia je štátne schválenie programu kontinuálneho vzdelávania na základe posúdenia jeho cieľov, obsahu, rozsahu, formy, spôsobu ukončovania a personálneho zabezpečenia. Akreditačná rada MŠVVaŠ SR pre kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov postupuje pri posudzovaní vzdelávacích programov veľmi prísne podľa kritérií vymedzených ministerstvom školstva. Programy môžu byť posúdené bez pripomienok, s pripomienkami, môžu byť postúpené na znovuposúdenie, alebo môžu byť akreditačnou radou úplne zamietnuté. Absolvovanie programu kontinuálneho profesijného vzdelávania je hodnotené kreditmi. Počet priznaných kreditov zohľadňuje rozsah a náročnosť absolvovaného programu. Čas ukázal aj niektoré nedostatky zákona, ktoré museli byť dodatočnými legislatívnymi úpravami odstránené. Napr. Zákon č. 312/2013 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch odstraňuje možnosť overovania profesijných kompetencií získaných výkonom pedagogickej činnosti, výkonom odbornej činnosti, alebo sebazvdelávaním pred skúšobnou komisiou v predpísanej forme kontinuálneho vzdelávania bez toho, aby účastník toto vzdelávanie absolvoval. Túto možnosť totiž veľa poskytovateľov vzdelávania i samotných účastníkov zneužívalo.

Výsledky, kvalitu a náročnosť výkonu pedagogickej činnosti hodnotí priamy nadriadený učiteľ jedenkrát ročne, najneskôr do konca školského roka. O hodnotení sa vyhotovuje písomný záznam (Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch). Hodnotenie učiteľov je podkladom pre jeho odmeňovanie a tiež pre

plánovanie jeho profesijného rastu a vzdelávanie. Riaditeľ školy má povinnosť vypracovať plán kontinuálneho vzdelávania učiteľov školy, ktorý sa vyhotovuje do 15. októbra každého školského roka.

Rozvoj kvality školy sa posudzuje najmä podľa kvality školského vzdelávacieho programu, ktorý obsahuje konkrétny kompetenčný profil žiaka – absolventa školy. Od tohto profilu sa odvíjajú aj žiaduce kompetencie učiteľov. Pre zostavenie kompetenčného profilu učiteľov konkrétnej školy a kritérií hodnotenia učiteľov má význam poznať a analyzovať profesijné činnosti učiteľov školy a porovnať ich s profesijným štandardom. Vychádzajúc z kompetenčného profilu je potrebné formulovať kritériá hodnotenia učiteľa (Babiaková, 2013). Ak učiteľ nevníma hodnotenie len ako „kontrolu“ nariadenú zvonka (vedením školy alebo štátnou inšpekciou), má tendenciu prijať pravidelné hodnotenie a vnímať ho ako potrebu školy a spoločnosti.

## 1.2 Význam autoevalvácie v kontinuálnom vzdelávaní učiteľov

Hodnotenie učiteľa je bežnou súčasťou práce jeho nadriadených. Vedenie školy si pre účely hodnotenia vytvára vlastný systém. Podľa nás, je veľmi užitočné zapájať do hodnotenia aj samotného učiteľa a to formou motivačno-hodnotiacich (evalvačných) rozhovorov. Pri takomto rozhovore sa pracuje s viacerými súčasťami evalvácie učiteľa: autoevalvácia učiteľa, evalvácia učiteľa vedením školy a kolegami a evalvácia učiteľa žiakmi. Hodnotenie učiteľa by malo byť *pravidelné a systematické*, teda cieľavedomé, *jasné a prehľadné*, teda s vypovedajúcou hodnotou, *smerujúce do budúcnosti*, teda prinášajúce riešenia a nové postupy.

Každý učiteľ bežne, neplánovane pre vlastnú potrebu reflektuje svoje pedagogické pôsobenie. Pokiaľ je táto *sebareflexia* nezámerná, nemôžeme ešte hovoriť o autoevalvácii. Postoj učiteľa k *autoevalvácii* sa môže postupne meniť pod vonkajšími zámernými vplyvmi nadriadeného, kritického priateľa alebo kolegov v metodickom združení, či predmetovej komisii. Zámerným vplyvom môže byť aj kontinuálne vzdelávanie učiteľa alebo pedagogické či psychologické poradenstvo. Ideálom je postupná zmena postoja učiteľa k autoevalvácii, ktorá spôsobí, že sa autoevalvácia stane jeho vnútornou potrebou v procese profesijného rozvoja, teda v procese „stávania sa“ profesionálom (Babiaková, 2013). Predpokladáme, že ak má učiteľ kladný postoj k autoevalvácii, potom je motivovaný ďalej sa rozvíjať na základe poznania svojich rezerv a podnecuje ho to k uvedomelému regulovanému správaniu v profesii. Takým uvedomelým správaním je aj účasť na kontinuálnom profesijnom vzdelávaní. Učiteľ môže na základe dobrého poznania svojej výučby, svojich spôsobilostí a profesijných činností konkretizovať potrebu kontinuálneho vzdelávania. M. Cabanová (2009) hovorí o autodiagnostickej kompetencii pri hľadaní svojich profesijných rezerv. Podľa V. Prusákovéj (2001) je z hľadiska definovania potrieb vzdelávania primárnym zdrojom práve evalvácia a autoevalvácia pracovného výkonu, konkrétnych úloh a činností pracovníka. Význam má najmä pri výbere programu kontinuálneho vzdelávania.

Výber programov kontinuálneho vzdelávania závisí nielen od potrieb učiteľa, ale aj od potrieb konkrétnej školy. Nadriadený má v procese plánovania výberu kontinuálneho vzdelávania rolu facilitátora a poradcu. Pokiaľ dokáže učiteľ zladať svoj výber s vlastnými potrebami a potrebami školy, môže aktívne ovplyvňovať svoj profesijný rozvoj, ktorý je predpokladom tvorivosti, úspechu, prestíže a stimulácie intelektu. Tieto pracovné hodnoty mu potom dávajú pocit spokojnosti v profesii (podľa Göbelová & Seberová, 2012).

Proces systematickej autoevalvácie je v slovenských školách skôr výnimkou. Zaujímalo nás, ako vnímajú učitelia základných škôl a študenti učiteľstva autoevalváciu. Vyplynulo to z cieľov projektu VEGA 1/0543/12 *Autoevalvácia učiteľa ako súčasť evalvácie školy*.

## 2 VNÍMANIE AUTOEVALVÁCIE UČITEĽMI A ŠTUDENTMI UČITEĽSTVA – VÝSKUMNÁ SONDA

Vo výskumnej sonde sme sa rozhodli skúmať postoje učiteľov a študentov učiteľstva k autoevalvácii. Výskumné otázky a ciele sme sformulovali na základe teoretického konštruktú všeobecne platného pre procesy rozvoja osobnosti a vedenia človeka v rozvoji (podľa Kasáčová, 2005).

### 2.1 Výskumné otázky a výskumné ciele

- O1 Aký subjektívny význam pripisujú učitelia základných škôl pojmu AUTOEVALVÁCIA a aký význam tomuto pojmu pripisujú študenti Učiteľstva pre 1. stupeň základnej školy pred vstupom do profesie?
- O2 V čom spočívajú a ako sa zobrazujú rozdiely vo vnímaní AUTOEVALVÁCIE učiteľmi základných škôl, ktorí s ňou už majú skúsenosti, učiteľmi bez skúseností s autoevalváciou a študentmi učiteľstva?
- O3 S ktorými pojmami súvisiacimi s učiteľskou profesiou a do akej miery sa asocjuje pojem AUTOEVALVÁCIA?
- O4 Ako vnímajú učitelia a študenti hodnotenie, silu, aktivitu a zrozumiteľnosť pojmu AUTOEVALVÁCIA?

Hlavným cieľom výskumnej sondy bolo zistiť, aký subjektívny význam pripisujú učitelia a študenti učiteľstva pojmu AUTOEVALVÁCIA vo vzťahu k iným súvisiacim pojmom a na základe toho uvažovať o ich postojoch k nej.

K tomuto cieľu sme špecifikovali niekoľko čiastkových cieľov, z ktorých sa v tejto výskumnej štúdii zameriame konkrétne na zisťovanie umiestnenia všetkých sledovaných pojmov v ich dvojdimenzionálnych rezoch sémantického priestoru na úrovni dimenzií *hodnotenie, sila, aktivita a zrozumiteľnosť*. Zameriame sa najmä na pojem AUTOEVALVÁCIA a mieru jeho asociácie s ostatnými pojmami.

### 2.2 Výskumná metóda, tvorba a administrácia výskumného nástroja

Pre výskum sme zvolili metódu *sémantického diferenciálu*. Táto metóda bola vyvinutá v sociálnej psychológii na skúmanie postojov, ale využíva sa aj v pedagogike a iných sociálnych vedách. Metóda sémantického diferenciálu je psychoanalytická technika na meranie postojov, ktorej základnou entitou sú slová. V pedagogike je zameraná na zisťovanie toho, ako ľudia vnímajú pojmy, ako sa v ich sémantickom priestore tieto pojmy líšia. Každý pojem má okrem denotatívneho (všeobecne platného) významu aj význam konotatívny – skrytý, subjektívny význam.

Učitelia i študenti učiteľstva posúvajú na základe rôznorodých skúseností významy niektorých pojmov súvisiacich s témou nášho skúmania do rozdielných oblastí svojho významového chápania. Je známe, že ak posudzuje jeden pojem viac posudzovateľov, každý z nich ich vidí čiastočne alebo dokonca veľmi odlišne (Chráska, 2000). Popri spoločnom kultúrnom význame má totiž každý pojem ešte ďalšie, vedľajšie významy, ktoré jednotliví posudzovatelia charakterizujú.

Autorom metódy sémantického diferenciálu je Charles Osgood spolu so spolupracovníkmi G. J. Sucim a P. H. Tannenbaumom (1957), ktorý vytvoril 50 bipolárnych 7-stupňových škál adjektív na posúdenie pojmov. Týmito škálami sa možno pri tvorbe výskumného nástroja inšpirovať, ale zďaleka nevyčerpáva všetky možnosti adjektív.

## Faktorová analýza sémantického priestoru

Faktorovaním veľkého množstva dát Ch. Osgood identifikoval 3 významné faktory (hodnotenie, sila a aktivita) a niekoľko menej významných napr. zrozumiteľnosť. Vymedzil ich ako základné dimenzie sémantického priestoru. Pojem je tak možné umiestniť do sémantického priestoru napríklad podľa nasledujúcich dimenzií:

### 1. Dimenzia hodnotenia (*evaluation*)

Táto dimenzia je podľa viacerých autorov (napr. Kerlinger, 1972., Janoušek, 1986 a i.) najvýznamnejšou a najsilnejšou. Predstavuje hodnotenie pojmu z hľadiska toho, aký dojem vyvoláva pojem. Z Osgoodovho pôvodného zoznamu tento faktor tvoria najmä škály, ktorých póly tvoria dvojice protikladných adjektív: *dobrý – zlý, krásny – škaredý, sladký – kyslý, čistý – špinavý, chutný – nechutný, hodnotný – bezcenný, láskavý – surový, príjemný – nepríjemný, čestný – nepoctivý* a ďalšie.

### 2. Dimenzia sily (*potency*)

Dimenzia sily znamená energetický náboj pojmu, potenciálna sila. Pojem sa posudzuje z hľadiska toho, či pôsobí ako dominantný, silný, alebo naopak ako slabý, nevýrazný. Teda posudzujeme ho z hľadiska istého statického napätia. Z Osgoodovho pôvodného zoznamu tento faktor sýtia najmä škály: *veľký – malý, tvrdý – mäkký, silný – slabý, vysoký – nízky, hlboký – plytký, ťažký – ľahký, dlhý – krátky, široký – úzky* a ďalšie.

### 3. Dimenzia aktivity (*activity*)

Táto dimenzia je zameraná na to, či je pojem vyjadrením dynamiky, aktivity, alebo pôsobí skôr pokojne, pasívne. Je charakterizovaná adjektívami spojenými s pohybom, zmenou, dynamikou a premenlivosťou v čase. Z Osgoodovho pôvodného zoznamu tento faktor sýtia najmä škály: *aktívny – pasívny, rýchly – pomalý, bystrý – ťažkopádny, horúci – chladný, hranatý – guľatý, hlučný – tichý* a ďalšie. V súvislosti so špecifickými cieľmi výskumu sme si zvolili ešte 4. dimenziu:

### 4. Dimenzia zrozumiteľnosti (*intelligibility*)

Štvrtá dimenzia má výrazne nižšiu silu ako ostatné, je teda považovaná za menej významnú. Táto dimenzia je zameraná na to, či je pojem zrozumiteľný, zreteľný, pochopiteľný alebo pôsobí nejasne. Je charakterizovaná adjektívami spojenými s porozumením a prístupnosťou. My sme si ju zvolili z dôvodu, že nie je jasné, ako respondenti zvoleným pojmom rozumejú. Budeme zisťovať, aká je zrozumiteľnosť pojmu AUTOEVALVÁCIA prostredníctvom 4 bipolárnych škál *blízky – vzdialený, jednoduchý – zložitý, jasný – tmavý a zrozumiteľný – nezrozumiteľný*, aby sme videli našich respondentov aj cez túto dimenziu.

## Metodológia výskumu

### 1. krok: Výber pojmov

Pri konštrukcii sémantického diferenciálu pre naše výskumné účely bol najdôležitejším krokom výber pojmov – slov, ktoré chceme pomocou bipolárnych adjektív hodnotiť, a ktorých skrytý význam by sme chceli vo výskume sledovať. Volili sme jasné pojmy nabité pre naše skúmanie dôležitým významovým potenciálom.

Zvolili sme 10 pojmov vhodných a dôležitých pre výskumné ciele odvodené z témy výskumného projektu. Pri výbere pojmov sme použili delfskú metódu, ktorá je metódou skupinového hľadania riešenia. Táto metóda spočíva v zadávaní otázok expertom, spravidla v dvoch až troch etapách. Experti robia odhady nezávisle na sebe, s cieľom dosiahnuť názorovú

konvergenciu a určitý konsenzus v nazeraní na príslušnú problematiku. Základnou myšlienkou tohto postupu je, že konsenzus dosiahnutý skupinou expertov je lepším návodom pre ďalšie uvažovanie, ako názor jednotlivca. O konzultácie sme požiadali expertov z odboru psychológia, ktorí majú skúsenosti s metódou sémantického diferenciálu. Dbali sme o to, aby pojmy dostatočne a výstižne reprezentovali časti sledovaného sémantického priestoru:

MB – MOJA BUDÚCNOSŤ,  
 ŠK – ŠKOLA,  
 JA – JA,  
 SE – SEBAKONTROLA,  
 UC – UČITEĽ,  
 AU – AUTOEVALVÁCIA,  
 PS – PRAVDA O SEBE,  
 SR – SEBAROZVOJ,  
 CH – AKÝ BY SOM CHCEL BYŤ,  
 PH – POVINNOSŤ HODNOTIŤ SA.

Vybrané pojmy, konzultované uvedeným spôsobom s expertmi, boli odvodené od teoretického konštruktú o sférach rozvoja učiteľa v procese jeho autoevalvácie. Za najvýraznejšie dichotómie ovplyvňujúce rozvoj tento teoretický konštrukt považuje bipolaritu medzi intencionálnym a funkcionálnym a tiež vnútornými verzus vonkajšími potrebami. Treba zdôrazniť, že táto bipolarita nemá charakter opozít, naopak zosúladením vnútorných potrieb s vonkajšími sa pôsobenie môže posilniť. Vybrané pojmy možno situovať v štyroch kvadrantoch sfér rozvoja učiteľa v procese jeho autoevalvácie:

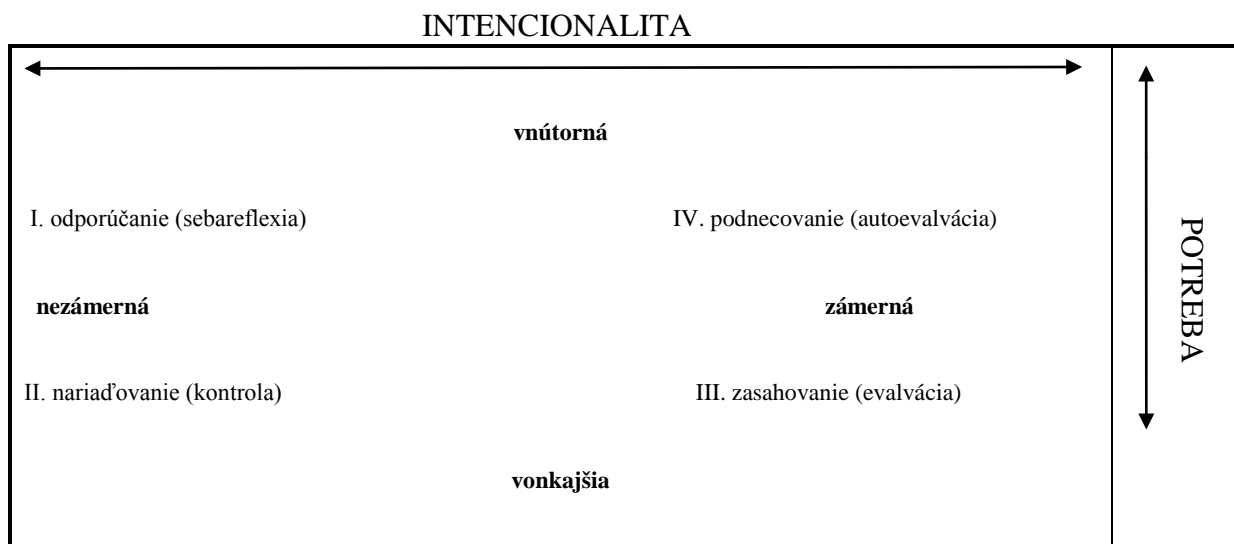


Schéma Sféry rozvoja učiteľa v procese jeho autoevalvácie (vlastné spracovanie podľa Kasáčová, 2005)

Kľúčovým kritériom pre výber pojmov bola súvislosť s „centrálnym pojmom“ AUTOEVALVÁCIA, čo však respondenti nemali tušiť alebo vnímať, aby ich odpovede neovplyvňovala vedomá snaha vyhovieť želaniu výskumníka. Preto bol tento pojem v dotazníku umiestnený rovnocenne s ostatnými pojmi. Keďže ide o teoretický konštrukt, nevynášali sme predpoklady súvisiace s umiestnením nami zvolených pojmov v uvedených

kvadrantoch, pretože ich sémantika je z fenomenologického hľadiska absolútne subjektívna. Nás vo výskume vnímania respondentov zaujímala tesnosť a asociatívnosť každého z pojmov vo vzťahu k ústrednému pojmu AUTOEVALVÁCIA a miera ich charakteristík z hľadiska dimenzií: hodnotenie, sila, aktivita a zrozumiteľnosť.

## 2. krok: *Vhodný počet stupňov škál a vhodné bipolárne adjektíva*

Druhým krokom bol výber vhodných párov adjektív pre bipolárne škály, ktoré sémantický priestor popisujú. Podľa viacerých odborníkov (Kollárik – Sollárová, 2004; Gavora, 2000) musia zvolené adjektíva spĺňať podmienku reprezentatívnosti a relevancie. Reprezentatívnosť znamená, že zvolené adjektívum by malo byť svojim významom jednoznačne vyhranené a pomerne jednoznačne by malo reprezentovať určitú dimenziu sémantického priestoru. Relevancia znamená, že adjektívum má vzťah k hodnotenému pojmu. Postupovali sme teda tak, že najprv sme vybrali veľký počet škál (vyberali sme z 50 originálnych Osgoodových škál a spoľahli sme sa na ním navrhnuté dimenzie) a potom, po konzultácii s expertmi z odboru psychológia, sme identifikovali konečný počet relevantných škál. Postupovali sme v zhode s odporúčaním P. Gavoru (2000) a využili sme nepárny počet stupňov (v našom prípade 7-stupňová škála). Vzájomnú kontrastnosť adjektív sme nevyjadrovali iba predponou ne-, ale tvorili sme najmä nové adjektíva.

## 3. krok: *Bipolárne škály*

Adjektíva sme usporiadali do formy *bipolárnej škály*. Všetky pozitívne vlastnosti musia byť na jednej strane škály a negatívne na druhej strane. Niekedy ich však môžeme vymeniť, aby respondenti neodpovedali stereotypne. My sme to urobili v 7 prípadoch škál (v tabuľke sú označené farebne) a brali sme to do úvahy pri vyhodnocovaní dát. V jednotlivých dimenziách sme zvolili bipolárne škály uvedené v tabuľke 1:

Tabuľka 1 *Bipolárne škály*

<b>Dimenzia hodnotenia</b>	<b>Dimenzia sily</b>
dobrý.....zlý	silný.....slabý
príjemný..... nepríjemný	ťažký..... ľahký
užitočný .....zbytočný	tvrdý.....mäkký
hodnotný.....bezpečný	hrubý.....jemný
<b>Dimenzia aktivity</b>	<b>Dimenzia zrozumiteľnosti</b>
aktívny..... pasívny	blízky.....vzdialený
premenlivý..... monotónny	jednoduchý.....zložitý
živý.....mdlý	jasný.....tmavý
prispôsobivý.....strnulý	zrozumiteľný.....nezrozumiteľný

Ukážku jednej strany výskumného nástroja (rovnakého pre učiteľov aj študentov), ktorý sme vo výskume použili uvádzame v prílohe. Pre analýzu dát sme zvolili analýzu odpovedí



respondentov na úrovni dimenzií hodnotenie, sila, aktivita, zrozumiteľnosť a umiestnenie všetkých sledovaných pojmov v ich dvojdimenzionálnych rezoch sémantického priestoru.

#### 4. krok: *Výber skupín respondentov, u ktorých chceme vnímanie pojmov porovnávať*

V súlade s výskumnými cieľmi sme na základe dostupného výberu zvolili tri skupiny respondentov, u ktorých sme vnímanie pojmov porovnávali.

#### 2.3 Výskumná vzorka

Našu výskumnú vzorku tvorili:

- učitelia 1. a 2. stupňa ZŠ v Banskej Bystrici, ktorí už realizovali systematickú autoevalváciu;
- učitelia 1. a 2. stupňa ZŠ banskobystrického regiónu, ktorí systematickú autoevalváciu nerealizovali;
- študenti posledného ročníka Mgr. študijného programu Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ, teda študenti pred vstupom do profesie.

Išlo o dostupný výber respondentov. Učitelia jednej nemenovanej základnej školy v Banskej Bystrici realizovali systematickú autoevalváciu školy v rámci projektu ESF „Modernizácia – komunikácia – učenie – spoľahlivý základ všeobecného vzdelania“. Predpokladali sme, že skúsenosť s autoevalváciou ovplyvnila ich vnímanie sledovaných pojmov. Vo výskume sme túto školu označovali **ZŠ 1**. Druhú skupinu respondentov tvorili učitelia základných škôl z banskobystrického regiónu, ktorí systematickú autoevalváciu nerealizovali (**ostatné ZŠ**) a tretiu denní aj externí končiaci študenti Učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ na PF UMB v Banskej Bystrici (**študenti**). Za učiteľov ostatných základných škôl sme teda považovali učiteľov zo škôl bez skúsenosti s autoevalváciou. Respondentov sme vybrali z dostupného súboru učiteľov a študentov. Zloženie výskumnej vzorky učiteľov z hľadiska rodu a stupňa vzdelávania uvádzame v tabuľke 2, z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe v tabuľke 3.

Tabuľka 2 *Učitelia základných škôl*

ZŠ	Počet/N	%	muži	%	ženy	%	1.st	%	2.st	%
ZŠ 1	31	37,3	3	3,6	28	33,7	16	19,3	15	18,1
ostatné ZŠ	52	62,7	4	4,8	48	57,9	26	31,3	26	31,3
SPOLU	83	100	7	8,4	76	91,6	42	50,6	41	49,4

Tabuľka 3 *Dĺžka pedagogickej praxe učiteľov*

Dĺžka pedagogickej praxe	do 10	<10,20]	<20,30]	<30 a viac
ZŠ 1	6	3	4	18
ostatné ZŠ	5	18	21	8
SPOLU	11	21	25	26

Zloženie výskumnej vzorky študentov z hľadiska formy štúdia uvádzame v tabuľke 4.

Tabuľka 4 *Študenti pred vstupom do profesie*

2. ročník Mgr. štúdia Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ	Počet/N	%
denní študenti	36	54,5
externí študenti	30	45,5
SPOLU	66	100

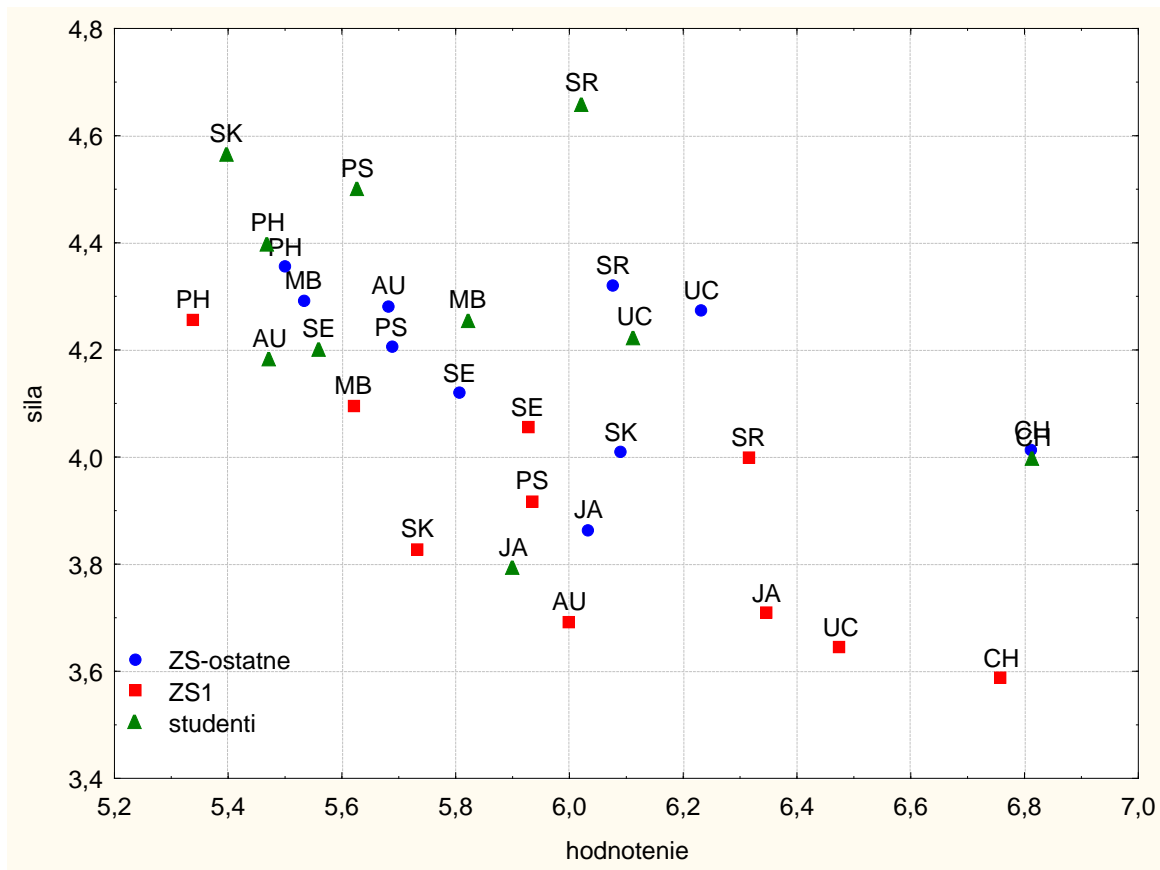
#### 2.4 Umiestnenie všetkých sledovaných pojmov v ich dvojdimenzionálnych rezoch sémantického priestoru

V grafickom spracovaní výsledkov výskumu sme znázornili dvojdimenzionálne rezy sémantického priestoru učiteľov ZŠ 1, učiteľov ostatných škôl a študentov pred vstupom do profesie. Porovnávali sme vnímanie všetkých sledovaných pojmov: MOJA BUDÚCNOSŤ, ŠKOLA, JA, SEBAKONTROLA, UČITEĽ, AUTOEVALVÁCIA, PRAVDA O SEBE, SEBAROZVOJ, AKÝ BY SOM CHCEL BYŤ, POVINNOSŤ HODNOTIŤ SA všetkými tromi skupinami respondentov. Niektoré pojmy sa v priestore vyskytovali blízko, iné boli vzdialené. Pritom platí, že ak sa určité pojmy v priestore vyskytujú vo vzájomnej blízkosti, sú si významovo blízke a naopak.

Analyzovali a porovnávali sme odpovede respondentov v priereze dimenzií: hodnotenie verzus sila, hodnotenie verzus aktivita, hodnotenie verzus zrozumiteľnosť, sila verzus aktivita, sila verzus zrozumiteľnosť a aktivita verzus zrozumiteľnosť.

Odpovede respondentov sa väčšinou pohybovali vo vyšších hodnotách, preto sme zvolili menšie výrezy sémantického priestoru, ktoré graficky viditeľnejšie zobrazovali blízkosť alebo vzdialenosť jednotlivých pojmov. V prípade potreby sme zvolili aj podrobnejšie bodové grafy. V našej štúdii uvádzame niekoľko ukážok grafov, z ktorých je viditeľné aké pojmy sa vyskytujú blízko pojmu AUTOEVALVÁCIA a ako respondenti vnímajú iné pojmy, ktoré s ňou bezprostredne súvisia.

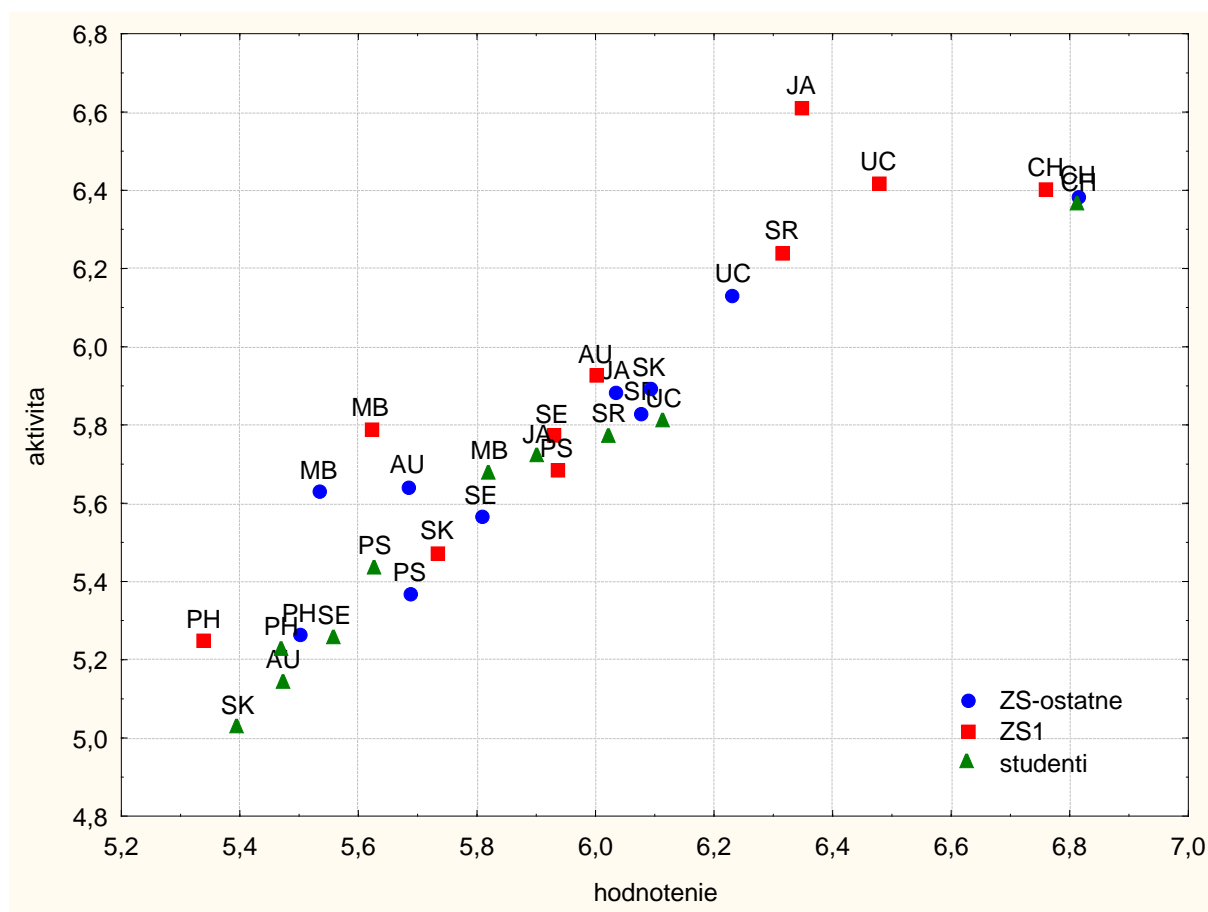
Graf 1 *Bodový graf hodnotenie vs. sila*



Z grafu 1 je zrejme že učitelia ZŠ 1, teda tí, ktorí realizovali systematickú autoevalváciu školy v rámci projektu ESF „Modernizácia – komunikácia – učenie – spoľahlivý základ všeobecného vzdelania“, vnímajú AUTOEVALVÁCIU ako hodnotnejšiu a užitočnejšiu ako ostatné dve skupiny respondentov. Približne rovnako hodnotia SEBAKONTROLU a PRAVDU O SEBE. Zároveň AUTOEVALVÁCIU vnímajú ako menej silnú (náročnú, ťažkú) ako ostatné dve skupiny respondentov. Vyplýva to zrejme z ich skúsenosti s autoevalváciou. Ak už poznajú niektoré autoevalvačné nástroje a používajú ich, považujú autoevalváciu za menej náročnú ako tí respondenti, ktorí so systematickou autoevalváciou skúsenosť nemajú.

Učitelia ZŠ 1, ktorí pôsobia v učiteľskej profesii najdlhšie, po skúsenostiach vedia, že cesta k tomu akí by chceli v profesii byť nie je úplne ľahká a bez prekážok, pretože v dimenzii sila pojem AKÝ BY SOM CHCEL BYŤ vnímajú približne v strede 7-stupňovej hodnotiacej stupnice (graf 1). Zaujímavé je, že v priereze dimenzií hodnotenie a aktivita (graf 2) vnímajú všetci respondenti tento pojem skoro rovnako. Chceli by byť čo najviac dobrí, príjemní, užitoční a hodnotní a tiež aktívni. Pojem JA (aký som) je však tejto predstave dosť vzdialený najmä v skupine študentov. Študenti majú k cieľu AKÝ BY SOM CHCEL BYŤ ešte dosť dlhú cestu.

Graf 2 Bodový graf hodnotenie vs. aktivita

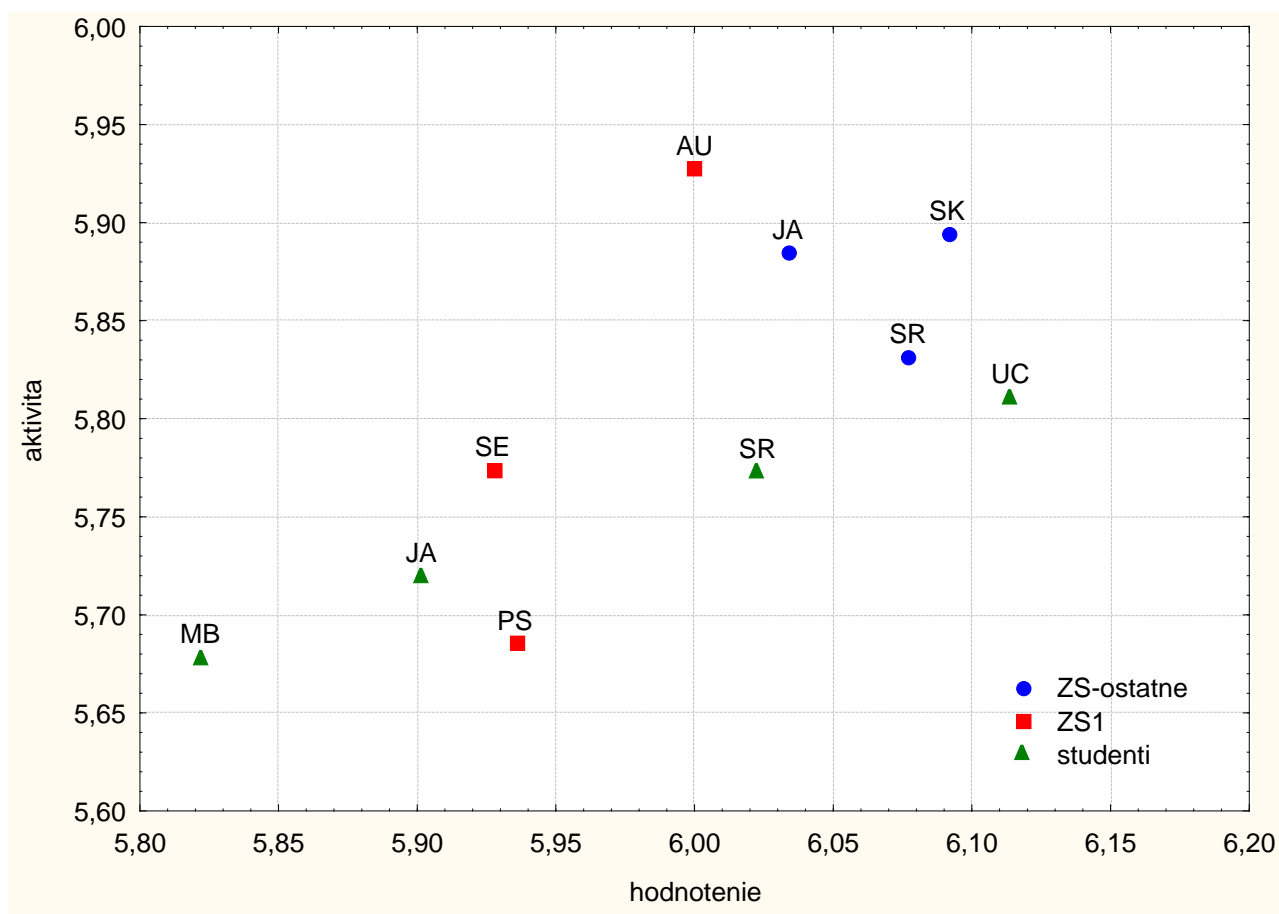


Pojem AUTOEVALVÁCIA sa javí ako najaktívnejší (premenlivý, prispôsobivý) skupine učiteľov ZŠ1 (graf 2). Pripisujú mu aj najvyššiu hodnotu zo všetkých skupín respondentov. Podobne vnímajú aj pojmy SEBAKONTROLA a PRAVDA O SEBE. Zaujímavé je, ako vnímajú seba. Pojem JA, UČITEĽ, AKÝ BY SOM CHCEL BYŤ a SEBAROZVOJ, má v dimenzii aktivita podľa tejto skupiny respondentov vysoké postavenie. Môže to opäť súvisieť s ich školskou kultúrou, ktorá je naklonená plánovanému profesijnému rozvoju učiteľov.

Študenti hodnotia pojem ŠKOLA zo všetkých respondentov najnižšie a veľmi ho nespájajú s pojmom JA. Pravdepodobne potrebujú určité adaptačné obdobie, aby sa s konkrétnou školou po nástupe do praxe stotožnili. Z nasledujúceho podrobnejšieho grafu 3 je zrejmé, že tieto dva pojmy vnímajú v dimenzii aktivita a hodnotenie ako najbližšie učelia z ostatných škôl.

Zaujímavé je postavenie pojmov MOJA BUDÚCNOSŤ, JA, SEBAROZVOJ a UČITEĽ sémantickom priestore skupiny študentov. Vidíme skoro priamo úmernú gradáciu vnímania týchto pojmov v dvojdimenzionálnom reze sémantického priestoru (graf 3). Študenti z týchto pojmov najvyššie hodnotia a najvyššiu aktivitu pripisujú pojmu UČITEĽ. Súvisí to podľa nás s ich ukončovaním štúdia a prípravou na vstup do profesie.

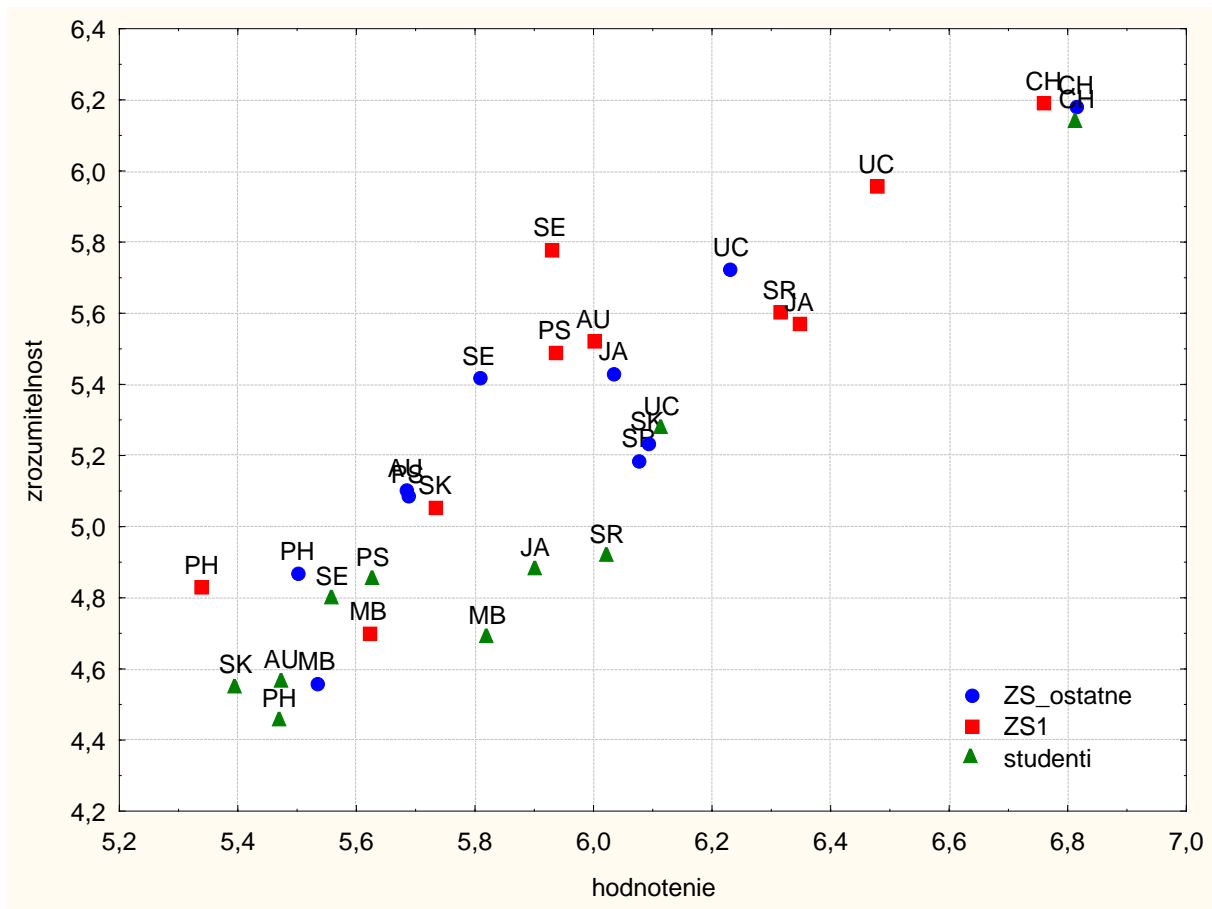
Graf 3 Podrobnejší bodový graf hodnotenie vs. aktivita



Pozrime sa teraz na to, ako vnímajú respondenti AUTOEVALVÁCIU v dimenzii zrozumiteľnosť (graf 4). Ako najmenej zrozumiteľný (menej blízky, zložitejší) sa javí tento pojem študentom, potom ostatným učiteľom a asi najlepšie mu rozumejú učelia ZŠ1. Vnímajú ho ako veľmi blízky pojmu PRAVDE O SEBE. Tieto dva pojmy skoro stotožňujú. Čo sa týka zrozumiteľnosti pojmu AUTOEVALVÁCIA rozumejú mu skoro rovnako ako pojmu SEBAROZVOJ a JA.

Študenti pojmu AUTOEVALVÁCIA rozumejú podobne ako pojmu POVINNOSŤ HODNOTIŤ SA a spájajú ho tiež s pojmom ŠKOLA. Sú pred vstupom do učiteľskej profesie, preto je v ich vnímaní pojem UČITEĽ najsilnejší a najaktívnejší zo všetkých pojmov (graf 4).

Graf 4 *Bodový graf hodnotenie vs. zrozumiteľnosť*



Študenti aj učitelia chápu AUTOEVALVÁCIU ako niečo, čo od nich bude vyžadovať škola. Asi ju zatiaľ nevnímajú ako vnútornú potrebu pre profesijný rozvoj. Je to zrejme aj podľa toho, že ju v dimenzii hodnotenie všetky skupiny respondentov menej spájajú s pojmom SEBAROZVOJ.

Najvyššiu hodnotu, ako sme už konštatovali, má u všetkých troch skupín respondentov pojem AKÝ BY SOM CHCEL BYŤ (graf 4). Predstava o tom je všetkým respondentom dostatočne jasná (zrozumiteľná). Zaujímavé ale je, že silu tohto pojmu nevnímajú rovnako. Najmenšiu hodnotu v dimenzii sila prisúdili pojmu AKÝ BY SOM CHCEL BYŤ učitelia ZŠ1 (graf 5). Vyplýva to pravdepodobne z toho, že väčšina týchto učiteľov je v učiteľskej profesii viac ako 30 rokov, preto u nich motivácia k profesijnému rozvoju slabne, alebo už dosiahli vrchol vo svojej profesii. Rovnako menšiu silu ako ostatní respondenti prisúdili pojmu UČITEĽ, AUTOEVALVÁCIA a pojmu JA.

Naopak študenti, hoci pojmom POVINNOSŤ HODNOTIŤ SA, ŠKOLA, SEBAROZVOJ menej rozumejú ako ostatní respondenti, pripisujú im najväčšiu silu. Vnímajú ich v súvislosti s budúcou profesiou ako ťažšie a náročnejšie (graf 5).



## ZÁVER

Ukázalo sa, že pojmu AUTOEVALVÁCIA najlepšie rozumejú, vnímajú ju ako hodnotnejšiu a užitočnejšiu práve učitelia ZŠ 1, ktorí realizovali systematickú autoevalváciu školy v rámci projektu ESF „*Modernizácia – komunikácia – učenie – spoľahlivý základ všeobecného vzdelania*“. Títo zároveň vnímajú AUTOEVALVÁCIU ako menej silnú (náročnú, ťažkú) než ostatné dve skupiny respondentov. Vyplýva to pravdepodobne z ich skúsenosti s niektorými autoevalvačnými technikami a nástrojmi. Naopak za najmenej zrozumiteľný tento pojem považujú študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie. Rozumejú mu podobne ako pojmu POVINNOSŤ HODNOTIŤ SA, MOJA BUDÚCNOSŤ.

Ak by sme chceli interpretovať výsledky našej výskumnej štúdie v terminológii postojov, môžeme povedať, že postoje učiteľov aj študentov k autoevalvácii sú skôr pozitívne. Respondenti si uvedomujú, čo je jej cieľom, dostatočne rozumejú, čo škole a učiteľovi prináša. Učitelia, ktorí sa so systematickou autoevalváciou ešte v praxi nestretli i študenti pred vstupom do profesie ju ale považujú za dosť ťažkú a náročnú a všetci ju v dimenzii hodnotenie a sila menej spájajú so sebarozvojom. Potrebovali by získať vedomosti a zručnosti, ktoré súvisia s autoevalvačnými procesmi v škole a tak by si snád' viac uvedomili jej súvislosť so svojím profesijným rozvojom.

Postoj učiteľa k autoevalvácii sa môže postupne meniť pod vonkajšími zámernými vplyvmi. Zámerným vplyvom môže byť tímová spolupráca kolegov v škole, kontinuálne vzdelávanie učiteľov, prostredie podporujúce vzájomné učenie sa, aktualizácia evalvačných a autoevalvačných spôsobilostí, pedagogické či psychologické poradenstvo. Ideálom je postupná zmena postoja učiteľa k autoevalvácii, ktorá spôsobí, že sa autoevalvácia stane jeho vnútornou potrebou v procese vlastného profesijného rozvoja a v procese rozvoja kvalitnej školy. S týmto by mal počítať každý, kto chce a má záujem spolupracovať so školou, učiteľmi a tímami škôl prostriedkami autoevalvácie (či už z pozície externej alebo internej evalvácie). Odporúčame manažmentom škôl, pedagogickým fakultám a inštitúciám kontinuálneho vzdelávania učiteľov počítať s tým, že bez systematickej práce na postojoch učiteľov v akomkoľvek procese, ktorého cieľom je zmena v zmysle postupného prechodu „od nariadovania k podnecovaniu“, možno ťažko očakávať premenu nezámerných (náhodných) evalvačných príležitostí k zámernému, systematickému a vnútorne oceňovanému procesu autoevalvácie, ktorá by mala byť aj východiskom pre voľbu profesijného kontinuálneho vzdelávania.



## LITERATURA

Babiaková, S. (2008). *Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: PF UMB.

Babiaková, S. (2013). *Autoevalvácia školy a učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB.

Cabanová, M. (2009). Diagnostická kompetencia učiteľa alebo považujú sa učitelia za kompetentných diagnostikovať. In Kasáčová, B. & Cabanová, M. (eds.) *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teórii a výskumoch*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Banská Bystrica: PF UMB.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Göbelová, T. & Seberová, A. (2012). *Profesiografické otázky učitelství*. Ostrava : PF OU v Ostravě.

Hotár, V., Paška, P., & Perhács, J., et al. (2000). *Výchova a vzdelávanie dospelých*. Andragogika. Bratislava : SPN.

Chráska, M. (2000). *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: PdF UP.

Janoušek, J. (1986). *Metody sociální psychologie*. 1. vydání. Praha: SPN.

Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v príprave učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB.

Kerlinger, F.N. (1972). *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia.

Kollárik, T. & Sollárová, E. (2004). *Metódy sociálnopsychologickej praxe*. Bratislava: Ikar.

Osgood, Ch. E. & Suci, G. J. (1952). A measure of relation determined by both mean differences and profile information. *Psychological Bulletin*, 1952, 49, s. 251 –262.

Osgood, Ch. E., Suci, G. J. & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.

Prusáková, V. (ed.) (2001). *Vzdelávanie dospelých v pôsobnosti miest a obcí: príručka pre komunálnych organizátorov ďalšieho vzdelávania*. Bratislava: Stimul.

Vyhláška č.. 445/2009 o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Dostupné z

[http://ccv.upjs.sk/dokumenty/zakony/vyhlaska\\_445\\_2009.pdf](http://ccv.upjs.sk/dokumenty/zakony/vyhlaska_445_2009.pdf)

Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné z

[http://ccv.upjs.sk/dokumenty/zakony/zakon\\_317\\_2009.pdf](http://ccv.upjs.sk/dokumenty/zakony/zakon_317_2009.pdf)

Zákon č. 312/2013 Z. z. ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. Dostupné z

[http://www.nitra.sk/e107\\_files/files/2013-10-24-priloha-1.pdf](http://www.nitra.sk/e107_files/files/2013-10-24-priloha-1.pdf)

Príspevok je výstupom projektu Vedeckej grantovej agentúry Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky VEGA 1/0543/12 *Autoevalvácia učiteľa ako súčasť evalvácie školy*.

## **KONTAKT**

doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.

Pedagogická fakulta UMB

Ružová 13

974 11

Banská Bystrica

Slovenská republika

E-mail: [simoneta.babiakova@umb.sk](mailto:simoneta.babiakova@umb.sk)

**Hodnotený pojem**

(MOJA BUDÚCNOSŤ, ŠKOLA, JA, SEBAKONTROLA, UČITEĽ, AUTOEVALVÁCIA,  
PRAVDA O SEBE, SEBAROZVOJ, AKÝ BY SOM CHCEL BYŤ, POVINNOSŤ  
HODNOTIŤ SA)

1	dobrá	x x x x x x x x	zlá
2	slabá	x x x x x x x x	silná
3	aktívna	x x x x x x x x	pasívna
4	vzdialená	x x x x x x x x	blízka
5	ľahká	x x x x x x x x	ťažká
6	premenlivá	x x x x x x x x	monotónna
7	jednoduchá	x x x x x x x x	zložitá
8	nepríjemná	x x x x x x x x	príjemná
9	živá	x x x x x x x x	mdlá
10	tmavá	x x x x x x x x	jasná
11	užitočná	x x x x x x x x	zbytočná
12	mäkká	x x x x x x x x	tvrdá
13	zrozumiteľná	x x x x x x x x	nezrozumiteľná
14	bezenná	x x x x x x x x	hodnotná
15	hrubá	x x x x x x x x	jemná
16	prispôsobivá	x x x x x x x x	strnulá

## 2 AUTOEVALVÁCIA UČITEĽA AKO SÚČASŤ PROFESIJNÉHO ROZVOJA

Mariana Cabanová

**Resume / Abstrakt:** Súčasná multikultúrna spoločnosť, ako aj inkluzívne trendy vzdelávania ovplyvňujú aj samotný proces vzdelávania. Kvalita výučby a učiteľa je predmetom mnohých diskusií. Na učiteľa sú kladené nové požiadavky formulované aj v profesijných štandardoch. Autorka prezentuje čiastkové výsledky výskumu zameraného na snímanie názorov slovenských učiteľov na tie činnosti, autoevalvácii ktorých by sa učitelia mali na základe návrhu profesijného štandardu venovať. Poukazuje na význam autoevalvácie pre ďalší profesijný rozvoj učiteľov.

**Kľúčové slová:** autoevalvácia, učiteľ, profesijný rozvoj

**Abstract:** The education process itself is influenced by the current multicultural society, as well as by the inclusive trends within education. The quality of teaching and teachers is being intensely discussed. Teachers have to meet new requirements defined in the profession standards. The authoress presents partial findings of a research focused on surveying the opinions of Slovak teachers on activities they should self-evaluate as per the proposed profession standard. She points out the importance of self-evaluation for further development of teachers.

**Key words:** self-evaluation, teacher, development of teachers

## ÚVOD

Už dávno neplatí, že učiteľ po ukončení svojej pregraduálnej prípravy spĺňa a dokáže pôsobiť v edukačnej praxi po celú svoju profesijnú dráhu bez toho, aby sa ďalej vzdelával. Pregraduálne štúdium, hoci aj v trvaní piatich rokov nedokáže pripraviť učiteľa na pôsobenie v profesii tak, aby dokázal poskytovať vzdelávaným aktuálne poznatky a vedomosti len na základe poznatkov nadobudnutých počas prípravy. A tak sa otázka, ako vlastne vzdelávať učiteľov dnes tak, aby sme ich pripravili na pôsobenie v edukačnej praxi v budúcnosti stáva predmetom viacerých konferencií, odborných a aj vedeckých diskusií. Keďže v podstate pripravujeme a vzdelávame učiteľov na neznáme a neočakávané, s čím sa v edukačnej praxi reálne stretnú, je nevyhnutné, aby sme ho pripravili aj na to, aby následne počas svojej praxe dokázal evalvovať svoje vlastné pedagogické pôsobenie a následne formou napr. už teraz existujúcich systémov kontinuálneho vzdelávania dopĺňal a ďalej rozvíjal svoje poznatky a zručnosti. K tomu ho už v súčasnosti nútia nielen nastavené systémy kontinuálneho vzdelávania a profesijného rozvoja, ale aj meniace sa podmienky v spoločnosti a taktiež aj požiadavky na zvyšovanie kvality učiteľov. Jednou z kľúčových zložiek kvality učiteľa je aj neustále priebežné hodnotenie jeho výkonu počas celej profesijnej dráhy so snahou identifikovať oblasti na zlepšenie profesijného výkonu a kvality učiteľa. (OECD, 2005, s. 15) V tejto súvislosti môžeme hovoriť, resp. hovoríme o externej alebo aj internej evalvácii. V súvislosti s učiteľom je ideálne, ak snaha o identifikáciu oblastí pre zlepšenie jeho profesijných činností vychádza z jeho vlastnej potreby je tak v podstate predmetom jeho autoevalvácie v snahe zabezpečiť svoju vlastnú kvalitu. Spilková (2010, s. 21) uvádza, že zvyšovanie kvality učiteľov a skvalitňovanie systému ich prípravy a ďalšieho profesijného rozvoja je dnes všeobecne považované za kľúčový nástroj vzdelávacích reforiem a inovácií v činnosti škôl. Profesijný rozvoj je v rýchlo meniacej sa spoločnosti neoddeliteľnou súčasťou učiteľskej profesie. Snaha zabezpečiť „kvalitu učiteľa“ vyústila do tendencií stanoviť základné kompetencie učiteľa a štandardy učiteľskej profesie. Štandardy sa postupne v jednotlivých krajinách stávajú východiskom pre vzdelávanie učiteľov a ich ďalší profesijný rozvoj a hodnotenie. (Spilková, 2008) Požiadavky na autoevalváciu vlastných profesijných činností sú buď explicitne alebo implicitne súčasťou profesijných štandardov, resp. ich návrhov vo viacerých krajinách. Profesijný štandard pre jednotlivé kariérne stupne však môže byť aj východiskom pre autoevalváciu, môže byť a aj je akýmsi ukazovateľom, nástrojom, na základe ktorého môže učiteľ počas svojej profesijnej dráhy reflektovať svoje spôsobilosti a následne na základe ich reflexie a cielenej, systematickej a z vnútornej potreby vyplývajúcej autoevalvácie plánovať a realizovať svoj vlastný rozvoj. Vzhľadom na obdobie prudkých zmien spoločnosti, ekonomického rastu, medicínskeho pokroku a iných vplyvom, ktoré ovplyvňujú aj vzdelávanie, nemôžeme vnímať štandard ako niečo desaťročia nemenné. Nové poznatky a technológie ovplyvňujú aj vzdelávanie a tak aj štandard by mal byť akýmsi organizmom, ktorý sa neustále vyvíja a reflektuje skutočné požiadavky na učiteľa v danom sociokultúrnom priestore.

## 1 Kvalita a autoevalvácia učiteľa

Rola učiteľa sa mení. V publikácii OECD (2006, 97 - 99) je uvedených niekoľko základných príkladov, ako sa rola učiteľa zmenila. Na úrovni jednotlivého študenta by mal učiteľ napríklad zvládnuť: iniciovať a manažovať vyučovací proces, reagovať na individuálne vzdelávacie potreby študentov, dokázať v procese výučby integrovať formatívne a sumatívne hodnotenie. To od neho vyžaduje množstvo kompetencií, poznatkov a zručností, ktoré by mal efektívne využívať, aby každý jednotlivec dosiahol v priebehu edukačného procesu maximum. Na úrovni triedy učiteľ musí byť spôsobilý: učiť v multikultúrnom prostredí, klásať dôraz na aktuálne prierezové témy a oblasti, ktoré môžu byť vyučované samostatne alebo ako integrovaná súčasť kurikula a vo svojej triede integrovať jednotlivcov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, čo od neho vyžaduje špeciálnopedagogické vedomosti a spôsobilosť spolupracovať s podporným personálom. Na úrovni školy sa od neho očakáva: spolupráca a plánovanie v tíme (napr. pri školských vzdelávacích programoch), systematicky evalvovať a plánovať svoj vlastný rozvoj, využívať vo výučbe a informačno-komunikačné technológie, byť spôsobilý pracovať, resp. spolupracovať na projektoch medzi školami aj na úrovni medzinárodnej spolupráce, aktívne sa podieľať na manažmente školy. Vo vzťahu k rodičom a ku komunite by mal byť učiteľ spôsobilý poskytovať rodičom odborné poradenstvo a budovať v komunite rôzne partnerstvá. Aj tieto požiadavky sú v súčasnosti na učiteľa kladené. Nepredpokladáme, že každý jeden jednotlivec zo zástupcov učiteľskej verejnosti bude excelentný v každej napr. aj vyššie uvedenej oblasti. Dosiahnuť však čo najvyššiu kvalitu a splnenie týchto požiadaviek aspoň na minimálnej úrovni sa stáva a v mnohých krajinách už je súčasťou profesijného štandardu, ktorý je aj istým nástrojom na určenie kvality učiteľa. Každý jeden učiteľa by mal byť schopný vedieť plánovať svoj vlastný rozvoj, dokázať identifikovať svoje silné, ale aj slabé stránky, aby dokázal naplniť požiadavky na neho kladené avšak najmä, aby dokázal udržať krok s vývojom v spoločnosti. Ako uvádza Coolahan (2002) výučba je stále viac vnímaná ako profesionálna činnosť vyžadujúcu starostlivú analýzu každej situácie, plánovanie cieľov a vytváranie vhodných vzdelávacích príležitostí a následne dokázať zhodnotiť dosiahnutie stanovených vzdelávacích cieľov a reagovať tak na vzdelávacie potreby jednotlivcov. Od učiteľa ako profesionála sa očakáva, že bude pôsobiť aj ako výskumný pracovník (napr. na úrovni akčného výskumu v triede) a pri riešení problémov bude vychádzať najmä zo svojej vlastnej praxe a prevezme väčšiu zodpovednosť za svoj vlastný rozvoj. Splnenie týchto charakteristík a ukazovateľov však takmer nemožné bez autoevalvácie poznatkov, vedomostí a zručností.

### 1.1 Kvalita učiteľa a profesijný štandard učiteľa na Slovensku

Už v Národnom programe výchovy a vzdelávania výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov sa v časti o učiteľovi uvádza, že je potrebné vypracovať profily pedagogických pracovníkov a štandardy pre posudzovanie kvality ich kompetencií v praxi, kariérové cesty a vytvoriť motivačné podmienky pre zvyšovanie kvality a efektívnosti pedagogickej práce v spolupráci s existujúcimi a vznikajúcimi profesijnými a stavovskými organizáciami pedagogických zamestnancov. Platný zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch (317/2009 Z. z. v znení neskorších predpisov) vytvoril cesty k zvyšovaniu kvality a celoživotnému vzdelávaniu učiteľov, avšak samotný návrh profesijných štandardov publikovaný v roku 2008 do dnešného dňa nebol schválený a uvedený do praxe. Návrh profesijného štandardu učiteľa v Slovenskej republike je koncipovaný v troch dimenziách, ktorými sú žiak, edukačný proces a sebarozvoj a je ďalej špecifikovaný prostredníctvom viacerých kompetencií pre štyri kariérne stupne pedagogických zamestnancov. (pozri napr. Kasáčová, Kosová, 2006, Babiaková, 2009) Hoci štandardy nie sú legislatívne schválené, môžu slúžiť k posudzovaniu kvality učiteľa ako nástroj evalvácie a autoevalvácie pre jeho ďalší

rozvoj. Práve spomínaný návrh profesijných štandardov tvoril základné východisko pre spracovanie výskumného nástroja.

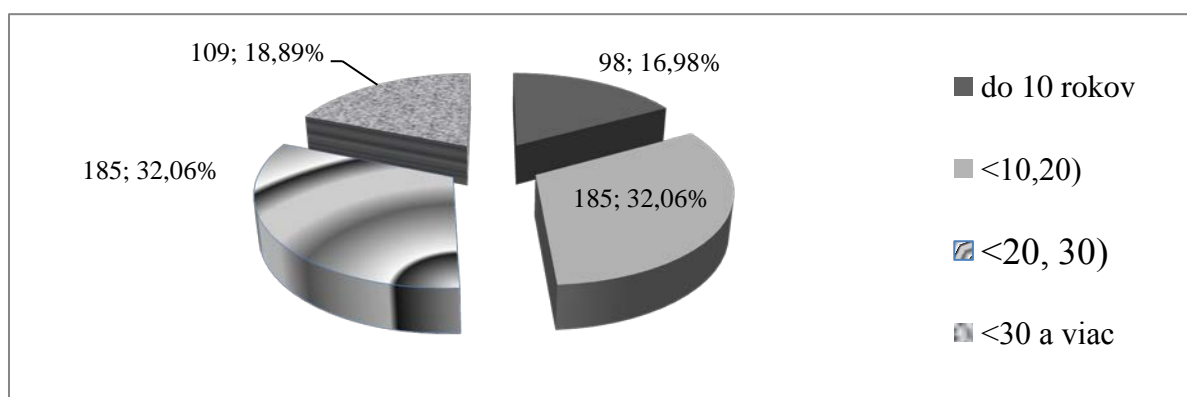
## 2 NÁZORY UČITEĽOV NA VYBRANÉ PROFESIJNÉ ČINNOSTI UČITEĽA

V rámci realizácie výskumného zámeru projektu VEGA 1/0543/12 s názvom Autoevalvácia učiteľa ako súčasť evalvácie školy nás zaujímalo, akú dôležitosť pripisujú slovenskí učitelia primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania jednotlivým činnostiam vyplývajúcim priamo z návrhu profesijného štandardu. V tejto súvislosti o nich hovoríme ako o autoevalvačných činnostiach a to z toho dôvodu, že práve ich autoevalvácii by sa mal učiteľ venovať. Vo výskumnom nástroji, ktorú predstavoval dotazník bolo špecifikovaných spolu 31 profesijných činností učiteľa. (bližšie Babiaková, 2014)

### 2.1 Spôsob výberu a charakteristika výskumnej vzorky

Stratifikovaným výberom sme oslovili učiteľov z 500 slovenských základných škôl, pričom z každej školy sme požiadali o vyplnenie dotazníka jedného učiteľa primárneho a jedného učiteľa nižšieho sekundárneho vzdelávania. Spolu sme tak poštou administrovali 1000 dotazníkov. Návratnosť dotazníka rozposlaného poštou 56,2 %, teda spolu sa nám vrátilo vyplnených 562 dotazníkov. V rámci projektu sme zrealizovali aj inovačné vzdelávanie pre učiteľov primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania, na ktorom sa zúčastnilo a úspešne ho absolvovalo 15 frekventantov. Vzdelávanie bolo zamerané na rozvoj hodnotiacich, diagnostických a autoevalvačných spôsobilostí učiteľov a jeho absolventi po jeho absolvovaní taktiež vyplnili identický výskumný nástroj s nástrojom zasielaným poštou na spomínaných 500 základných škôl. Výskumnú vzorku tak predstavuje spolu 577 respondentov z radov učiteľov primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania. Spolu tak teda bolo administrovaných 1015 dotazníkov a celková návratnosť je 56,85 %. Výskumnú vzorku detailne charakterizujeme aj pomocou nasledovných grafov.

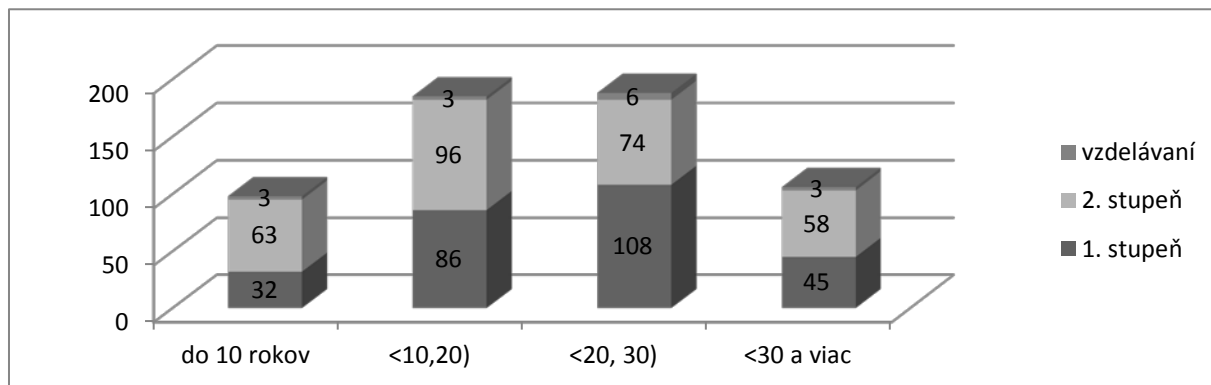
Graf 1 Charakteristika vzorky z pohľadu praxe



Najvyššie zastúpenie vo výskumnom súbore mali učitelia s praxou < 10,20] a < 20,30]. Je zaujímavé, že zastúpenie oboch uvedených skupín respondentov je úplne rovnaké a každá skupina predstavuje 32,06% výskumného súboru. Keďže odborná literatúra učiteľa od <10,20] rokov praxe považuje za uznávaného resp. etablovaného (*established teacher*) a nad 21 rokov praxe za skúseného učiteľa, učiteľa „experta“ (*expert teacher*) (Camilli, 2004 podľa Kasáčová, Tabačáková, 2010) charakteristika našej výskumnej vzorky poukazuje, že takmer 65 % našich

respondentov je možné zaradiť do týchto kategórií. Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že z väčšej časti našu výskumnú vzorku tvoria skúsení učitelia.

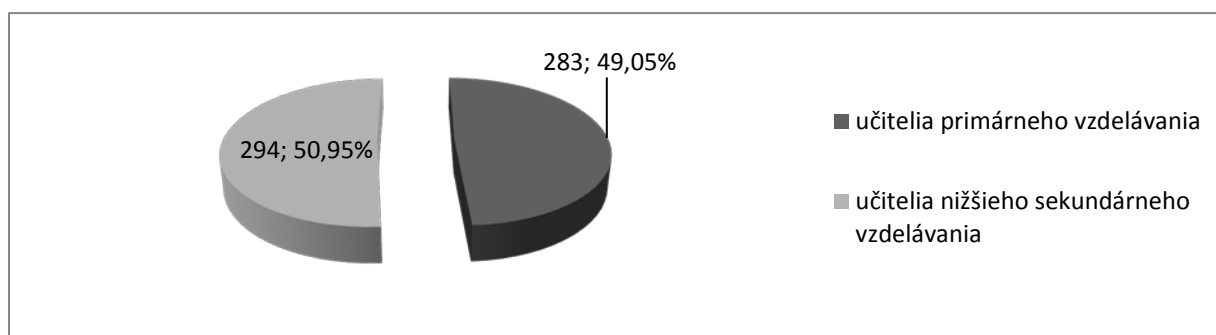
Graf 2 Charakteristika vzorky z pohľadu praxe a jednotlivých skupín respondentov



V grafe môžeme sledovať rozloženie výskumnej vzorky z pohľadu praxe v celej výskumnej vzorke respondentov a z pohľadu zastúpenia jednotlivých skupín. Účastníkmi vzdelávania bolo 12 učiteliek primárneho vzdelávania s praxou do 30 rokov a tri respondentky sekundárneho vzdelávania s praxou 30 rokov a viac. Medzi účastníkmi vzdelávania mali najvyššie zastúpenie respondentky s praxou <20, 30) rokov.

Ak sa pozrieme na našu vzorku z pohľadu jej zastúpenia učiteľmi primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania (graf 3), môžeme konštatovať, že rovnomerné zastúpenie učiteľov primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania vo výskumnom súbore nám v ďalšom štatistickom spracovaní umožňuje porovnávať vyjadrenia respondentov pôsobiacich na jednotlivých stupňoch vzdelávania.

Graf 3 Charakteristika vzorky z zastúpenia učiteľov na jednotlivom stupni vzdelávania



Ochotu participovať na výskume prostredníctvom vyplnenia dotazníka prejavilo porovnateľný počet učiteľov z radov učiteľov primárneho a aj nižšieho sekundárneho vzdelávania. Poštou rozposlané dotazníky vyplnilo 271 učiteľov primárneho a 291 učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania. Z 15 frekventantov realizovaného vzdelávania pôsobilo 12 učiteliek v primárnom a 3 v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Návratnosť dotazníka podľa nášho názoru poukazuje aj na význam riešenej problematiky pedagogického výskumu v praxi. Do výskumu sa zapojilo



534 žien a 43 mužov (z toho 9 mužov pôsobilo v primárnom vzdelávaní a 34 v nižšom sekundárnom vzdelávaní) a do vzdelávania sa zapojili len ženy čo zase potvrdzuje vyjadrenia o feminizácii učiteľskej profesie.

## 2.2 Charakteristika výskumného nástroja a interpretácie vybraných zistení

Výskumný nástroj predstavoval dotazník, v ktorom sme sledovali názory učiteľov na 31 sledovaných činností, autoevalvácii ktorých by sa učitelia mali na základe návrhu profesijného štandardu zaoberať. Cieľom bolo zistiť, akú dôležitosť učitelia prikladajú autoevalvačným činnostiam a taktiež zistiť aj dôvod, prečo tieto činnosti realizujú. Respondenti nemali pri vypĺňaní dotazníka premýšľať o sebe, ale v prípade dôležitosti vysloviť názor o ideálnom učiteľovi a v prípade posúdenia dôvodu realizácie v nástroji špecifikovaných autoevalvačných činností mali vysloviť názor o kolegoch zo svojej školy. Atribúciu sme využili pre zaistenie reliability výskumu a učitelia teda vyjadrovali svoj názor prečo danú konkrétnu autoevalvačnú činnosť vykonávajú ich kolegovia zo školy.

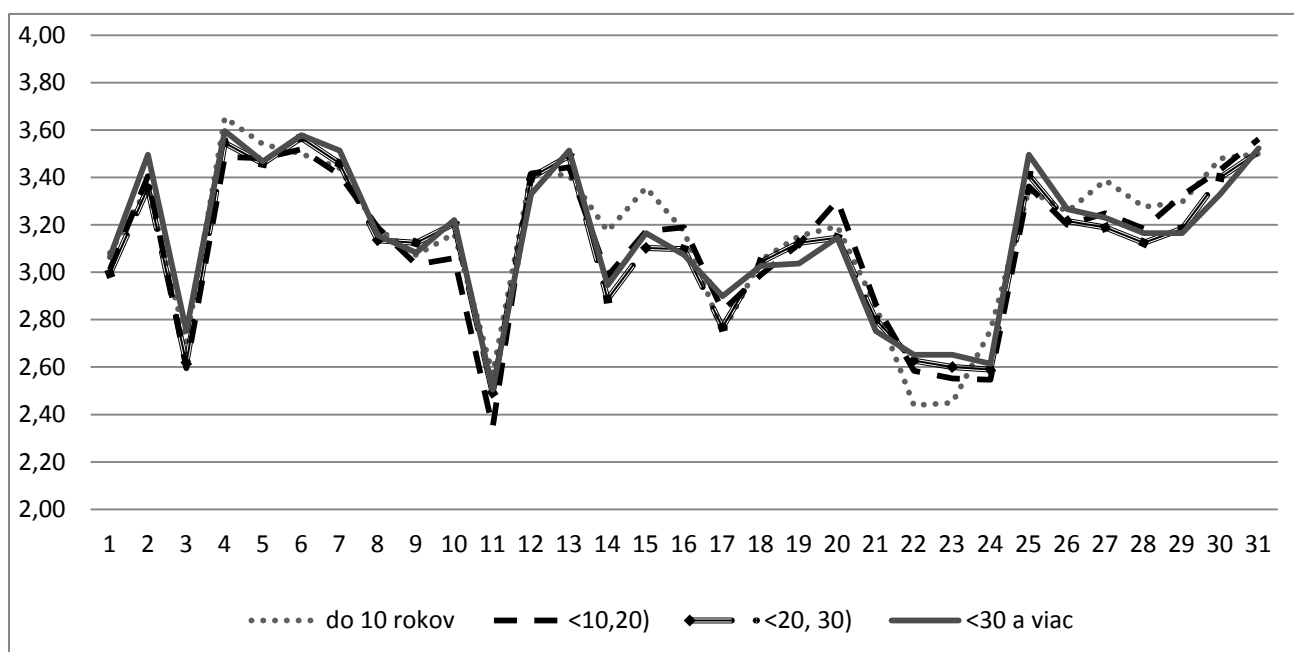
Tabuľka 1 Ukážka výskumného nástroja

1. miera dôležitosti	1. miera dôležitosti				2. dôvod				
	veľmi dôležité	dôležité	málo dôležité	zbytočné	z dôvodu vlastného rozvoja (z vnútorného presvedčenia)	z dôvodu hodnotenia učiteľa (inšpekciou, vedením školy)	z dôvodu kontroly (inšpekciou, vedením školy)	prirodzene, bez vonkajšieho podnetu (neplánovane, nezámerne)	táto činnosť sa v našej škole nevyskytuje
Prosím, posúďte mieru dôležitosti, ktorú prikladáte nasledujúcim činnostiam v profesii učiteľa. (Ako by to ideálne malo byť.) Predstavte si pritom ideálneho učiteľa.									
2. dôvod									
Zaznačte dôvod, pre ktorý tieto činnosti učitelia v bežnej praxi vykonávajú. Napríklad si predstavte učiteľov vo Vašej škole a zaznačte, z akého dôvodu, podľa Vás, realizujú nasledovné profesijné činnosti.									
1. Učiteľ si spracúva o každom žiakovi vlastný diagnostický záznam, ktorý reflektuje napríklad žiakovo učenie, správanie, motiváciu, aspirácie a pod.	4	3	2	1	4	3	2	1	0
2. hodnotí klímu triedy a sociálne správanie žiakov na vyučovaní a vývoj vzťahov medzi nimi	4	3	2	1	4	3	2	1	0

V interpretáciách prostredníctvom deskriptívnej štatistiky interpretujeme základné zistenia a následne sa zameriavame na interpretáciu vybraných položiek vzťahu nezávislých

a merateľných premenných. Pri interpretácii výsledkov sme zaviedli konvenciu označovania hladiny štatistickej významnosti  $P = 0,05$  a ak v texte hovoríme o štatistickej významnosti pridržame sa tejto konvencie, prípadne v konkrétnych prípadoch uvádzame inú hladinu významnosti. Pri interpretáciách týkajúcich sa dôležitosti a dôvodu sa často prokláňame k stotožneniu dôležitosti so samotným výkonom danej činnosti. Považujeme totiž za vysoko pravdepodobné, že sa podľa vyjadreného názoru na dôležitosť a dôvod respondenti aj správajú a teda buď danú činnosť vykonávajú – tí čo považujú činnosť za dôležitú a veľmi dôležitú alebo nevykonávajú – tí čo považujú činnosť za málo dôležitú alebo zbytočnú, resp. uvádzajú dôvod, na základe ktorého danú činnosť vykonávajú.

Graf 4 Priemerná dôležitosť jednotlivých činností podľa rokov praxe



Dôležitosť skúmaná v dotazníku smerovala k 31 činnostiam, ktoré učitelia vykonávajú alebo by mali vykonávať podľa návrhu štandardov. Tieto činnosti sú rovnako ako návrh profesijného štandardu rozdelené do troch dimenzií:

- dimenzia žiak (činnosti 1-3);
- dimenzia edukačný proces (činnosti 4 - 25);
- dimenzia sebarozvoj (činnosti 26 – 31).

Kým v grafe môžeme sledovať priemernú dôležitosť, ktorú učitelia primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania pripisujú jednotlivým snímaným profesijným činnostiam v texte sa detailnejšie zameriame na interpretácie štatistického spracovania vo vzťahu k jednotlivým skupinám respondentov (učiteľ primárneho vzdelávania, učiteľ sekundárneho vzdelávania), resp. sa budeme zaoberať porovnaním vyjadrení jednotlivých skupín respondentov. Detailnejšie sa venujeme len tým položkám, vo vyjadreniach ktorých nachádzame štatisticky významné rozdiely v závislosti od dĺžky pedagogickej praxe.

*Učitelia primárneho vzdelávania* s dĺžkou praxe do 10 rokov pripisujú väčšiu dôležitosť zúčastňovaniu sa nejakého spôsobu hodnotenia (napr. hodnotiacich rozhovorov) s vedením školy (č. 18) v porovnaní s učiteľmi s praxou <10,20) rokov. Ako dôvod zúčastňovania sa nejakého spôsobu hodnotenia 16 učiteľov uviedlo, že to robí pre svoj vlastný rozvoj, 3 uvideli,

že z dôvodu hodnotenia, 5 z dôvodu kontroly a 7 respondentiek, uviedlo, že tak robí prirodzene, bez akýchkoľvek vonkajších dôvodov alebo vnútorných potrieb a jedna respondentka uviedla tri zo štyroch uvedených dôvodov a vo svojom vyjadrení neoznačila len dôvod kontroly. Naopak učitelia s dĺžkou praxe rokov <10,20) považujú za dôležitejšie prezentovanie svojich pozitívnych skúseností z pedagogickej praxe v pedagogických časopisoch alebo iných publikáciách (č.23). Ako dôvod však 27 respondentiek uviedlo, že sa tak deje prirodzene a 8 respondentiek uviedlo, že táto činnosť sa v ich škole nevyskytuje. Z dôvodu vlastného rozvoja publikuje 41 respondentiek, a dve z nich uviedli, že tak robia aj z dôvodu hodnotenia. Ak by sa zamyslíme nad vyjadrením tých, ktoré tak nad ich vyjadrením, že tak robia prirodzene, môžeme len dedukovať ich vnútorné motívy. Nepredpokladáme však, že v tomto prípade je to ponímané ako skutočne autoevalvačná činnosť smerovaná k vlastnému ďalšiemu učeniu sa. Skôr to vnímame ako skutočnosť, že táto skupina respondentiek nadobudla svoju profesijnú istotu a získala isté sebavedomie, ktoré potrebujem a chce prezentovať aj širšej verejnosti. Dve respondentky uviedli, že jedným z dôvodov publikovania je aj hodnotenie. Toto ich vyjadrenie podľa nášho názoru ovplyvnil aj aktuálny kariérny systém učiteľov na Slovensku. Za publikované štúdie môže učiteľ po ich úspešnom zhodnotení získať kredity a po splnení ďalších podmienok dosiahnuť vyšší kariérny stupeň (Zákon 317/2009 v znení neskorších predpisov § 47 ods. 1 písmeno d)). Za dôvod týchto rozdielov môžeme považovať aj fakt, že učitelia s praxou <10,20) sú aj v odbornej literatúre považovaní za učiteľov etablovaných a ich vyjadrenia nám napovedajú, že sa tak aj cítia a prikladajú teda väčšiu dôležitosť už aj prezentovaniu svojich spôsobilostí v odborných a vedeckých periodikách. Naopak, učitelia s praxou do 10 rokov kladú stále dôraz na etablovanie sa v profesii a na pracovisku, a tak hodnotiace rozhovory sú dôležitou súčasťou pre stabilizáciu v profesii a aj na konkrétnom pracovisku. V porovnaní s kolegami s dĺžkou praxe <20, 30) pripisujú učitelia s praxou do 10 rokov vyššiu dôležitosť ochote prijať hospitáciu od nadriadeného alebo kolegu (č. 14) a aj využívaniu spätnej väzby od nadriadeného, predsedu metodického združenia, predmetovej komisie a pod.(č. 15). Hospitácie prijíma z dôvodu vlastného rozvoja 15 respondentiek, 10 z dôvodu hodnotenia a 6 z dôvodu kontroly a 4 to považujú za prirodzenú súčasť profesie. Tu sa podľa nášho názoru odzrkadľuje snaha etablovať sa v profesii a hodnotiace rozhovory, snaha získať spätnú väzbu od nadriadeného a pod. sú neoddeliteľnou súčasťou výkonu profesie a nadobúdania istej profesijnej istoty a stabilizácie. Pri porovnaní vyjadrení služobne najmladších a najstarších učiteľov primárneho vzdelávania neexistujú štatisticky významné rozdiely na hladine významnosti  $P = 0,05$ . V ich vyjadreniach existujú len štatisticky významné rozdiely na hladine  $P = 0,1$  a učitelia s praxou nad 30 rokov pripisujú vyšší význam hodnoteniu klímy triedy a sociálneho správania sa žiakov na vyučovaní a vývoju vzťahov medzi nimi (č. 2), sledovaniu aktuálnej odbornej tlače, literatúry a internetových zdrojov (č. 25) a vyvodzovaniu záverov pre profesijný rast a sebazvedľávanie z reflexie a sebahodnotenia (č. 26). Ako dôvod uvádzali najmä vlastný rozvoj (17) a fakt, že danú činnosť vykonávajú prirodzene a bez vonkajších podnetov (13). 12 respondentov sa vyjadrilo, že tak robia z dôvodu hodnotenia a 2 uviedli ako dôvod kontrolu. Štatisticky významné rozdiely existujú aj v porovnaní vyjadrení učiteľov primárneho vzdelávania s dĺžkou praxe <10,20) a <20, 30) rokov. Učitelia s praxou <10,20) pripisujú v porovnaní sa učiteľmi s praxou <20, 30) väčšiu dôležitosť štyrom sledovaným činnostiam:

- zdieľaniu svojich pozitívnych skúseností aj profesijných problémov s kolegami prostredníctvom neformálnych diskusií (č. 20);
- využívaniu ponuky programov vzdelávania pedagogických zamestnancov s ohľadom na svoje potreby (č. 27);
- ochote požiadať skúsenejšieho kolegu o spoluprácu vo svojom vzdelávaní (č. 29) a
- zavádzaniu do vyučovania poznatky a zručnosti získané prostredníctvom vlastného ďalšieho vzdelávania (č. 31).

Vo vyjadreniach respondentov s dĺžkou praxe <10,20) môžeme podľa nášho názoru sledovať potrebu reflektovať vlastné pedagogické pôsobenie, ktoré bolo priamo súčasťou procesu etablovania sa v profesii. Táto skupina respondentov si však už začína aj hľadať akoby svoje miesto v edukačnom prostredí a seba samého, a tak vyhľadáva ponuku programov kontinuálneho vzdelávania s ohľadom na svoje potreby a následne ich zavádza do vyučovania. A možno práve kontinuálnym vzdelávaním získané poznatky a zručnosti sa stávajú predmetom neformálnych diskusií, pomoci a spolupráce skúsenejšieho kolegu vo svojom vzdelávaní. To však môžeme z daných údajov len dedukovať. Túto úvahu však svojim spôsobom potvrdzuje aj skutočnosť, že ako dôvod vedenia týchto rozhovorom 61 (70 % z danej kategórie) učiteľov uviedlo svoj profesijný rozvoj. 5 učiteľov uviedlo, že tak robia naďalej z dôvodu hodnotenia a 20 sa vyjadrilo, že sa tak deje prirodzene bez vonkajších motívov. Potrebu reflektovať vlastné pedagogické pôsobenie a aj snahu hľadať akoby svoje miesto v edukačnom prostredí a a aj seba samého môžeme pozorovať aj porovnaním tejto skupiny respondentov a učiteľmi s dĺžkou praxe nad 30 rokov. Učitelia s praxou <10,20) pripisujú väčšiu dôležitosť nižšie uvedeným trom sledovaným činnostiam:

- využívaniu spätnej väzby od kritického priateľa (č. 16);
- zdieľaniu pozitívnych skúseností aj profesijných problémov s kolegami prostredníctvom neformálnych diskusií (č. 20);
- využívaniu rôznych možností a metód sebazvedávania (č. 30).

Štatisticky významné rozdiely existujú aj v porovnaní výpovedí učiteľov primárneho vzdelávania s praxou v intervale <20,30) a s dĺžkou praxe nad 30 rokov. Tieto rozdiely existujú pri dvoch činnostiach a učiteľia s praxou nad 30 rokov pripisujú väčšiu dôležitosť:

- využívaniu ponuky programov vzdelávania pedagogických zamestnancov s ohľadom na svoje potreby (č. 27) a
- využívaniu ponuky programov vzdelávania pedagogických zamestnancov s ohľadom na potreby školy (č.28).

Ako dôvod využívania ponuky programov vzdelávania pedagogických zamestnancov pri oboch činnostiach učiteľia uvádzali najmä dôvod profesijného rozvoja, 13 učiteľov využíva ponuku programov s ohľadom na potreby školy z dôvodu hodnotenia. V tom to prípade môžeme predpokladať, že vedenie školy priamo vysiela zamestnancov na vzdelávanie, ktoré korešponduje s potrebami školy a následne aj pravdepodobne hodnotí dopad a splnenie prínosu absolvovaného vzdelávania pre školu jej vlastné potreby.

Ďalej sa zameriame na štatisticky významné rozdiely vo vyjadreniach učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania. Táto skupina respondentov dĺžkou praxe do 10 rokov v porovnaní s respondentmi s dĺžkou praxe v intervale <10,20) pripisuje väčšiu dôležitosť písomnému zaznamenávaniu výsledkov hodnotenia (č. 11), ochote prijať hospitáciu od nadriadeného alebo kolegu (č.14) a využívaniu ponuky programov vzdelávania pedagogických zamestnancov s ohľadom na svoje potreby (č.27). Respondenti s dĺžkou praxe do 10 rokov v porovnaní s respondentmi s dĺžkou praxe v intervale <20,30) pripisujú väčšiu dôležitosť ochote prijať hospitáciu od nadriadeného alebo kolegu (č. 14) a využívaniu spätnej väzbu od nadriadeného, predsedu metodického združenia, predmetovej komisie a pod.(č.15). Služobne najmladší respondenti nižšieho sekundárneho vzdelávania v porovnaní s učiteľmi s dĺžkou praxe nad 30 rokov pripisujú väčšiu dôležitosť v štyroch sledovaných činnostiach:

- plánovaniu zmien vo svojom vyučovaní na základe reflexie a sebahodnotenia (č. 12);
- ochote prijať hospitáciu od nadriadeného alebo kolegu (č. 14);
- využívaniu ponuky programov vzdelávania pedagogických zamestnancov s ohľadom na svoje potreby (č. 27);
- spôsobilosti požiadať skúsenejšieho kolegu o spoluprácu vo svojom vzdelávaní (č. 29).

Na základe analýzy údajov môžeme uviesť, že rovnako ako u učiteľov primárneho vzdelávania, tak aj u učiteľov sekundárneho vzdelávania s dĺžkou praxe do 10 rokov sa tak podľa nášho v ich vyjadreniach odráža snaha o etablovanie a stabilizáciu v učiteľskej profesii a na pracovisku. Pri porovnaní vyjadrení učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania s dĺžkou pedagogickej praxe v intervale  $<10,20$ ) a respondentov s praxou  $<20,30$ ) nachádzame štatisticky významné rozdiely vo vnímaní dôležitosti činnosti porovnávať a vyhodnocovať naplánované (napr. prípravu na vyučovanie) s reálnymi výsledkami vyučovania (č. 10). Tejto činnosti pripisujú vyššiu dôležitosť respondenti s dĺžkou praxe v intervale  $<20,30$ ) rokov. Respondenti s praxou nad 20 rokov sú podľa Camiliho (2004 podľa Kasáčová, Tabačáková, 2011) už skúsenými expertmi a tak pravdepodobne aj z toho dôvodu pripisujú veľkú dôležitosť práve dosiahnutiu stanovených cieľov a reflektovaniu svojho pedagogického pôsobenia. Toto potvrdzuje aj štatistický významný rozdiel (hoci len na hladine významnosti  $P = 0,1$ ) pri posudzovaní dôležitosti získavať od žiakov spätnú väzbu na vyučovanie pre vlastné hodnotenie. Pri porovnaní vyjadrení učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania s dĺžkou pedagogickej praxe v intervale  $<10,20$ ) a respondentov s praxou nad 30 rokov pripisujú služobne mladší respondenti väčšiu dôležitosť plánovaniu zmien vo svojom vyučovaní na základe reflexie a sebahodnotenia (č. 12) a spôsobilosti požiadať skúsenejšieho kolegu o spoluprácu vo svojom vzdelávaní (č. 29). Naopak učitelia s praxou nad 30 rokov vnímajú ako dôležitejšie sledovaniu aktuálnej odbornej tlače, literatúry a internetových zdrojov (č. 25). V porovnaní vyjadrení respondentov s praxou nad 30 rokov a s praxou  $<20,30$ ) rokov existujú štatisticky významné rozdiely na hladine  $P = 0,1$  a to:

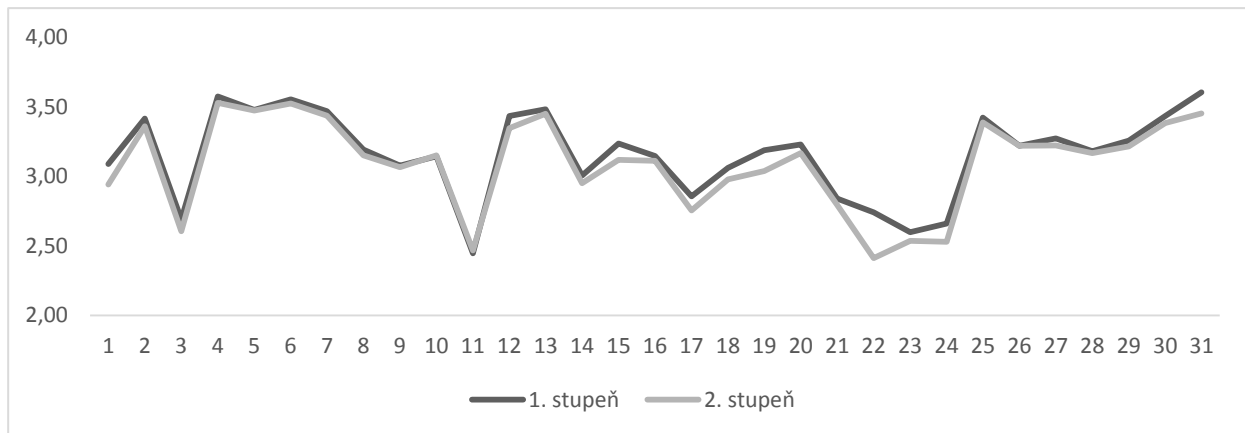
- v spracúvaní si vlastných diagnostických záznamov o každom žiakovi, ktoré reflektujú napríklad žiakovo učenie, správanie, motiváciu, aspirácie a pod. Túto činnosť vnímajú ako dôležitejšiu učitelia s praxou nad 30 rokov (č. 1) a
- v plánovaní zmien vo svojom vyučovaní na základe reflexie a sebahodnotenia, ktorej vyššiu dôležitosť pripisujú učitelia s dĺžkou pedagogickej praxe v intervale  $<20,30$ ) rokov (č. 12).

Veľkosť výskumnej vzorky a zastúpenie učiteľov primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania vo výskumnej vzorke nás oprávňuje porovnávať aj vyjadrenia týchto dvoch skupín respondentov. V grafe nižšie môžeme sledovať priemernú dôležitosť, ktorú učitelia pripisovali jednotlivým činnostiam v závislosti od stupňa vzdelávania, na ktorom pôsobia. Pod grafom sa zaoberáme štatisticky významnými rozdielmi medzi jednotlivými skupinami a následne aj medzi jednotlivými skupinami a vo vzťahu k dĺžke pedagogickej praxe.

Pri detailnejšej analýze a porovnaní vyjadrení respondentov v závislosti od stupňa a aj dĺžky pedagogickej praxe nachádzame viaceré štatisticky významné rozdiely. Medzi učiteľmi s praxou do 10 rokov je 32 učiteľov primárneho a 63 učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania. Pri porovnaní vyjadrení respondentov v závislosti od stupňa a s dĺžkou pedagogickej praxe do 10 rokov existujú štatisticky významné rozdiely pri viacerých položkách. Tieto rozdiely na hladine významnosti  $P = 0,05$  nachádzame pri troch sledovaných činnostiach a učitelia primárneho vzdelávania pripisujú väčšiu dôležitosť:

- písomnému zaznamenávaniu výsledkov hodnotenia sociálneho správania žiakov a vývoju vzťahov medzi nimi (č. 3);
- pozývaní rodičov na vyučovanie (č. 22);
- zavádzaniu poznatkov a zručností získaných prostredníctvom vlastného ďalšieho vzdelávania do vyučovania (č. 31).

Graf 5 Priemerná dôležitosť jednotlivých činností podľa jednotlivých skupín respondentov



Dôvodom, prečo učitelia primárneho vzdelávania pripisujú väčšiu dôležitosť písomnému zaznamenávaniu výsledkov hodnotenia sociálneho správania sa žiakov a vývoju vzťahov medzi nimi môžeme taktiež predpokladať v organizácii vyučovacieho procesu. Učiteľ primárneho vzdelávania je takmer v neustálom kontakte so žiakmi a dokáže tak monitorovať a cielene sledovať vývoj sociálnych vzťahov. Napriek tomu činnosť 3 vykonáva prirodzene neplánovane, resp. nezámerne 9 učiteľov primárneho vzdelávania a 16 učiteľov sekundárneho vzdelávania (z toho 4 muži). Z dôvodu kontroly sa jej venuje 15 učiteľov (5 z primárneho a 10 z nižšieho sekundárneho vzdelávania), skutočne najmä z dôvodu vlastného profesijného rozvoja sa jej venuje v tejto kategórii 10 učiteľov primárneho a 15 učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania.

Pozývaniu rodičov na vyučovanie (č. 22) sa 15 učitelia primárneho a 13 učitelia sekundárneho vzdelávania venujú najmä z dôvodu profesijného rozvoja. Prirodzene, bez akýchkoľvek vonkajších, resp. vnútorných pohnútok, resp. bez toho, aby presne vedeli, čo im návšteva rodiča na vyučovaní môže priniesť túto činnosť vykonáva 7 učiteľov primárneho a 12 nižšieho sekundárneho vzdelávania. 23 učiteľov sa jej venuje z dôvodu hodnotenia (6 z primárneho a 17 zo sekundárneho vzdelávania) a 5 učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania uviedlo, že ju vykonávajú len z dôvodu kontroly.

Zavádzaniu získaných poznatkov (č. 31) do vzdelávania pripisujú taktiež väčšiu dôležitosť učitelia primárneho vzdelávania. 18 učiteľov primárneho a 45 učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania zavádza do vyučovacieho procesu poznatky získané prostredníctvom vlastného vzdelávania z dôvodu vlastného profesijného rozvoja. 21 učiteľov sa jej venuje prirodzene, bez zámerného využitia (z toho 10 z primárneho vzdelávania), z dôvodu hodnotenia 8 učiteľov primárneho a 7 nižšieho sekundárneho vzdelávania a ani jeden respondent z dôvodu kontroly. Najviac štatisticky významných rozdielov medzi učiteľmi primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania existuje vo vyjadreniach respondentov s praxou v intervale <10,20) rokov. Ako sme už uviedli, je to skupina učiteľov, ktorá ešte stále cíti potrebu reflektovať vlastné pedagogické pôsobenie, ktoré bolo priamo súčasťou procesu etablovania sa v profesii avšak už začína aj hľadať akoby svoje miesto v edukačnom prostredí a seba samého. Učitelia primárneho vzdelávania však v porovnaní so svojimi kolegami pôsobiacimi v sekundárnom vzdelávaní pripisujú väčšiu dôležitosť viacerým činnostiam:

- spracúvaní si vlastných diagnostických záznamov o každom žiakovi, ktorý reflektuje napríklad žiakovo učenie, správanie, motiváciu, aspirácie a pod. (č. 1);

- využívaníu spätnej väzby od nadriadeného, predsedu metodického združenia, predmetovej komisie a pod. (č. 15);
- zúčastňovaníu sa na otvorených hodinách iných kolegov (č. 17);
- zdieľaníu svojich pozitívnych skúseností aj profesijných problémov s kolegami prostredníctvom formálnych porád (19);
- prezentovaníu svojich pozitívnych skúseností z pedagogickej praxe v pedagogických časopisoch alebo iných publikáciách (č. 23);
- využívaníu rôznych možností a metód sebazvedelávania (č. 30) a
- zavádzaníu poznatkov a zručností získaných prostredníctvom vlastného ďalšieho vzdelávania do vyučovania (č. 31).

Učítelia primárneho vzdelávania považujú nielen za dôležitejšie, ale viacerí z nich tieto činnosti vykonávajú najmä z dôvodu vlastného profesijného rozvoja. Napriek tomu sa u oboch skupín respondentov vyskytli jednotlivci, ktorí sa danej činnosti nevenovali. Napr. pri činnosti jedna 4 učítelia primárneho a 10 učítel'ov nižšieho sekundárneho vzdelávania uviedlo, že daná činnosť sa v ich škole vôbec nevyskytuje a neplánovane ju vykonáva 30 učítel'ov sekundárneho a 21 učítel'ov primárneho vzdelávania. Pri uvádzaní dôvodu využívaníu spätnej väzby iba jeden učítel' sekundárneho vzdelávania s praxou v intervale <10,20) rokov uviedol, že daná činnosť sa na ich škole nevyskytuje. 53 učítel'ov sekundárneho a 35 učítel'ov primárneho vzdelávania ako dôvod uviedlo, že danú činnosť vykonávajú buď z dôvodu hodnotenia učítel'a alebo z dôvodu kontroly. K zdieľaníu pozitívnych skúseností z pedagogickej praxe v pedagogických časopisoch alebo iných publikáciách u učítel'ov primárneho a aj sekundárneho vzdelávania dochádza najmä z dôvodu vlastného profesijného rozvoja (39/28) a z dôvodu hodnotenia (24/28) a iba jeden muž pôsobiaci v sekundárnom vzdelávaní uviedol, že táto činnosť sa u nich v škole nevyskytuje. Rôzne metódy sebazvedelávania z dôvodu vlastného rozvoja využíva 65 učítel'ov nižšieho sekundárneho vzdelávania avšak len 53 ich potom z rovnakého dôvodu do vyučovania zavádza. U učítel'ov primárneho vzdelávania z dôvodu vlastného rozvoja využíva 64 učítel'ov a 65 ich potom z rovnakého dôvodu do vyučovania zavádza.

Pri porovnaní vyjadrení respondentov primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania s praxou v intervale <20,30) rokov existujú štatisticky významné rozdiely pri dvoch činnostiach a učítelia primárneho vzdelávania vnímajú ako dôležitejšie:

- spracúvaníe si vlastných diagnostických záznamov o každom žiakovi, ktorý reflektuje napríklad žiakovo učenie, správaníe, motiváciu, ašpirácie a pod.(č. 1);
- pozývaníe rodičov na vyučovanie (č. 22).

U oboch skupín respondentov činnosť 1 väčšina z nich vykonáva z dôvodu vlastného profesijného rozvoja, avšak ja opäť prekvapujúce, že až 19 (8 z primárneho a 11 zo sekundárneho vzdelávania) respondentov uviedlo, že daná činnosť sa u nich v škole vôbec nevyskytuje. 58 učítel'ov ako dôvod vykonávania uviedlo buď hodnotenie alebo kontrolu (z nich 18 pôsobí na sekundárnom stupni vzdelávania) a 32 učítel'ov ju vykonáva prirodzene. Pozývaníu rodičov na vyučovanie sa z dôvodu vlastného rozvoja venuje 35 učítel'ov primárneho a 15 nižšieho sekundárneho vzdelávania, 29 učítel'ov uviedlo, že k pozývaníu rodičov na vyučovanie nedochádza, 58 učítel'ov sa jej venuje neplánovane, nezámerne a 48 učítel'ov uviedlo ako dôvod buď hodnotenie učítel'a alebo kontrolu.

U respondentov primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania s dĺžkou praxe nad 30 existujú štatisticky významné rozdiely v ponímaní dôležitosti:

- plánovať zmeny vo svojom vyučovaní na základe reflexie a sebahodnotenia (č. 12);
- ochote prijať hospitáciu od nadriadeného alebo kolegu (č.14);
- pozývať rodičov na vyučovanie (č. 22);

- využívať ponuku programov vzdelávania pedagogických zamestnancov s ohľadom na svoje potreby (č. 27)

Zmeny vo svojom vyučovaní na základe reflexie a sebahodnotenia plánuje z dôvodu svojho profesijného rozvoja 35 učiteľov primárneho a 45 učiteľov sekundárneho vzdelávania, 17 učiteľov tak robí nezámerne a neplánovane a 1 muž pôsobiaci v sekundárnom vzdelávaní uviedol, že plánovanie zmien na základe reflexie a sebahodnotenia sa u nich v škole vôbec nevyskytuje. 3 učители sekundárneho a 1 učiteľ primárneho vzdelávania tak robia len z dôvodu kontroly a 5 učители z dôvodu hodnotenia.

Za zaujímavé považujeme, že všetky činnosti, v ktorých existoval štatistický rozdiel medzi jednotlivými skupinami respondentov a v závislosti od dĺžky pedagogickej praxe považovali snímané profesijné činnosti za dôležitejšie učители primárneho vzdelávania.



## ZÁVER

Analýza dôležitosti ako aj dôvodu vykonávania autoevalvačných činností poukázala na rozdiely ponímania ich dôležitosti medzi učiteľmi primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania. To podľa nášho názoru poukazuje na skutočnosť, že učitelia primárneho vzdelávania sú špecifickou profesijnou skupinou, ktorá je ochotná viesť otvorenú vyučovaciu hodinu pre rodičov a viesť si písomné diagnostické záznamy o vzdelávaných. Fakt, že ide o špecifickú skupinu podľa nášho názoru potvrdili aj porovnania a analýzy vyjadrení jednotlivých skupín respondentov v závislosti od dĺžky pedagogickej praxe. Vždy, keď sa preukázal štatisticky významný rozdiel, tak vyššiu dôležitosť danej činnosti pripisovali učitelia primárneho vzdelávania. Na základe prezentovaných údajov môžeme uviesť, že dôležitosť jednotlivých činností ovplyvňuje aj dĺžka pedagogickej praxe respondentov. Kým učitelia primárneho vzdelávania s praxou do 10 rokov sa sústreďujú najmä na etablovanie sa v profesii a získanie profesijnej istoty, postupne s narastajúcou dĺžkou pedagogickej praxe prezentujú svoje poznatky a zručnosti v odborných periodikách, aby sa v závere svojej profesijnej dráhy orientovali na vzdelávanie a využívanie ponuky vzdelávania pedagogických zamestnancov s ohľadom na svoje vlastné potreby z dôvodu vlastného profesijného rozvoja a to takmer počas celej profesijnej dráhy pod dohľadom rodičov, ktorých sú ochotní pozývať aj na vyučovanie. Za pozitívne zistenie považujeme, že mnohí učitelia ako dôvod vykonávania autoevalvačných činností uvádzalo vlastný profesijný rozvoj. A práve učiteľ, ktorý neustále cíti potrebu ďalej na sebe pracovať, hodnotiť a reflektovať svoju vlastnú prácu je základom kvalitného vyučovania.

## LITERATURA

Babiaková, S. (2009). Teachers' life-long education in Slovakia continual professional education of teachers in Slovakia. In *Navigating in Educational Contexts: Identities and Cultures in Dialogue*. Paper proceeding of 14th Biennial Conference of International Study Association. Teachers and Teaching. . Rovaniemi – Lapland.CD-ROM. (pdf)

Babiaková, S. (2014). Autoevalvačné činnosti učiteľov základnej školy. In *Manažment školy v praxi*, 2014/4, s. 9-12.

Biesta, G. (2009) Values and ideals in teachers' professional judgement. In *Changing Teacher Professionalism*, ed. S. Gewirtz et al., 184-193. London: Routledge.

Coolahan, J. (2002), "Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning". *OECD Education Working Paper*. No.2, OECD. Paris. Available from [www.oecd.org/edu/workingpapers](http://www.oecd.org/edu/workingpapers)

Kasáčová, B. & Kosová, B. 2006. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – svetové trendy a slovenský prístup. In Kolektív autorov *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC.

Kasáčová, B. & Tabačáková, P. (2010) *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: PF UMB.

*MILÉNIUM – Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov*. Online. Dostupné na <http://www.nrsr.sk/dl/Browser/Document?documentId=163357>

OECD. 2005. *Teachers matter attracting, developing and retaining effective teachers*. [online]. [2006-3-13] dostupné na: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers\\_9789264018044-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789264018044-en#page1)

Spilková, V. (2008) Kvalita učiteľa a profesní standard. In *Učiteľská profesie v meniacich sa požiadavkách na vzdelávaní*, s. 95 – 104. ed V. Spilková, J. Vašutová, J. et al Praha: UK v Praze.

Spilková, V., Tomková A. a kol. *Kvalita učiteľa a profesní standard*. Praha: UK v Praze.

Vašátková, J. (2006) *Úvod do autoevaluace školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

## KONTAKT

Mgr. Mariana Cabanová, PhD.

Pedagogická fakulta UMB

Ružová 13

Banská Bystrica

Slovenská republika

E-mail: [mariana.cabanova@umb.sk](mailto:mariana.cabanova@umb.sk)

### 3 KOMPETENCE LEKTORA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH JAKO PŘEDMĚT ANDRAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Josef Malach, Milan Chmura

#### **Abstrakt:**

Významným faktorem kvality vzdělávání dospělých je lektor. Jeho andragogické a odborné profesní kompetence i osobní vlastnosti rozhodují o dosažení plánovaných výstupů z učení i spokojenosti účastníků. Příspěvek podává zprávu o výsledcích průzkumu realizovaném mezi studenty oboru andragogika na PdF OU v Ostravě, který na základě trojfázového sběru dat ukazuje, jaký význam přikládají tyto studenti jednotlivým kompetencím a osobním vlastnostem lektora a současně jak ze stejného pohledu reflektují současnou vzdělávací praxi a také sami sebe. Výsledkem komparace mezi žádoucími vlastnostmi lektorů a jejich reálnými projevy v edukační praxi může přispět k diagnostice aktuálních vzdělávacích potřeb současných lektorů.

**Klíčové pojmy:** kompetence, lektor, vzdělávání dospělých, kvalita, standardizace

#### **Abstract:**

An important factor of the quality of adult education is a lecturer. His/her andragogic and professional competences and personal qualities seem to be key factors when achieving planned learning outcomes as well as a satisfaction of the participants. The paper reports the results of a survey conducted among students of adult education at the Pedagogical Faculty of the University of Ostrava. On the basis of three-phase data collection it shows the importance these students attach to individual competencies and personal qualities of the teacher and at the same time from the same perspective their reflection of a current teaching practice. This comparison between the desirable characteristics of teachers and their real manifestations in educational practice may result in the survey of educational needs of diagnostics current teachers.

**Key terms:** competences, lecturer, adult education, quality, standardization

## ÚVOD

Účast v profesním vzdělávání dospělých patří k předpokladům dlouhodobého uplatnění jedince na trhu práce, jeho konkurenceschopnosti a rozvoje jeho osobnosti. Samotná účast na dalším vzdělávání však není zárukou pro udržení si či získání pracovního uplatnění. Důležité jsou formy a metody, jak dospělého jedince vzdělávat, aby byl vybaven potřebnými kompetencemi. Je proto žádoucí zaměřit se na ty, kteří sehrávají klíčovou roli a jsou hybnou silou procesu vzdělávání dospělých - na lektory, kteří vzdělávání dospělých plánují, připravují, uskutečňují a vyhodnocují. K tomu, aby těchto činností byli lektoři schopni, potřebují mít určitou výbavu.

To, jakými směry a jakými způsoby by měli být lektoři dalšího profesního vzdělávání připravováni pro svou profesi, je v České republice stále otevřenou otázkou. Stejně tak se v praxi různí nároky na profesi lektora. Na druhou stranu lze dlouhodobě zaznamenat rostoucí nároky na kvalitu dalšího vzdělávání. V posledních letech pak lze v odborných kruzích zachytit snahy o vytvoření kvalifikačních rámců, které obsahují dílčí požadavky na lektorskou profesi.

Aktuálním přístupem pro popis kvalifikačních předpokladů je přístup přes kompetence, který se projevuje jak u lektorů vzdělávání dospělých, tak u jiných profesí. Výše zmíněnou lektorskou výbavu můžeme v této souvislosti označit jako model klíčových kompetencí lektora. Obecně můžeme pozorovat, že problematika klíčových kompetencí stále poutá velkou pozornost v andragogické či pedagogické teorii a termín kompetence vstupuje i do povědomí širší veřejnosti.

S trendem zvyšování kvality ve vzdělávání dospělých, je dnes patrná tendence standardizovat požadavky na lektory. Tyto snahy již lze konkrétně vidět v popisu profese lektor dalšího vzdělávání v Národní soustavě povolání<sup>3</sup> či Národní soustavě kvalifikací<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> dostupné na [www.nsp.cz](http://www.nsp.cz)

<sup>4</sup> dostupné na [www.narodnikvalifikace.cz](http://www.narodnikvalifikace.cz)

## 1 LEKTOR VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH A JEHO PROFESIONALIZACE

Profesionalizace je obecně chápána jako proces, v jehož průběhu určité povolání nebo zaměstnání nabývá charakteru profese a získává tak atributy připisované konkrétní profesi (Despotovič, 2012). Pojem profesionalizace je nezbytné odlišit od obdobně znějícího pojmu profesionalismus, který je vnímán jako kvalita (jakéhokoliv) výkonu („jednal profesionálně“) nebo jako vykonávání určité činnosti z povolání, narozdíl od amatérismu.

Profese může být definována podle Despotoviče (2012) jako veřejně uznávaná odborná zkušenost, jako odpovědné, samostatné a předpisy a normami upravené působení v jednotlivých pracovních oblastech nebo povoláních. Konkrétně za profese považuje taková povolání, která mají:

- a) původ ve vědeckých disciplínách a vysokoškolském vzdělávání,
- b) vysoký stupeň standardizace při výkonu činností nebo shodu v tom, co příslušníci toho kterého povolání musejí znát a umět vykonat,
- c) společenské ověření potřeb takové způsobilosti (akreditace norem odborné způsobilosti),
- d) rozvinutý systém profesních oprávnění k provádění získaných dovedností a znalostí (licence a/nebo akreditace dřívějších zkušeností a znalostí získaných neformálně.

Autor současně identifikuje souhlasná stanoviska s profesionalizací vzdělavatelů dospělých, která se opírají především o názory uznávající její vliv na odborné a etické standardy výkonu tohoto povolání i na kvalitu procesu vzdělávání a omezování jeho potenciálních nedostatků. Zaznamenává rovněž názory skupiny autorů, kteří nepovažují profesionalizaci vzdělavatelů za dobrou ani žádoucí. Může totiž vést k monopolizaci na určité činnosti v rámci tohoto povolání a k výsadnímu postavení určité skupiny lidí na trhu práce a k infantilizaci dospělých v důsledku dominance expertní kultury a nekritického přijímání expertíz a závislosti na odbornících. Profesionalizace tak může chránit ekonomické zájmy pedagogů a teprve pak zájmy studentů před nekompetentními pedagogy. Dokonce se objevují, alespoň na prvním pohled, paradoxní názory, že profesionalizace vzdělávání dospělých je zásadně neslučitelná s konceptem celoživotního učení v učící se společnosti, který akcentuje sebeřízené učení, jež je smyslem a podstatou vzdělávání. Ve společnosti, která se učí, vzdělávat nikomu nepřísluší a vzdělávání a učení se děje všude, je určeno všem a všichni nesou odpovědnost (Perkin, 1989, cit dle Despotovič, 2012).

Problematika profesionalizace vzdělavatelů dospělých zaměstnává teoretiky andragogiky souběžně s řešením otázek kvality a efektivity vzdělávání a učení se dospělých. Autor studie se zabýval vymezením kompetencí lektora v rámci projektování a realizace kurzů. Lektor vzdělávání dospělých a Manažer vzdělávání dospělých v rámci řešení projektu Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska (2002-2004). Vycházel přitom z Palánovy (2002) definice kompetence jako „schopnosti vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat přitom určité úrovně výkonnosti. Kompetence pracovníka bývají vyjádřeny popisem jeho znalostí, schopností, povahových rysů, postojů, dovedností a zkušeností. Být kompetentní znamená vyrovnat se s kritickými, spletitými, nepřehlednými a nepředvídatelnými situacemi“. V textu Klíčové kompetence lektora Malach (2003a) definoval na základě analýzy pramenů, vlastních lektorských zkušeností i vymezených kompetencí pro příbuzné učitelské profese následující kompetence vzdělavatelů dospělých: a) motivační, b) perceptivní, c) expresivní, d) komunikační, e) didaktické, f) konstruktivní, g) organizační a h) diagnostické a evaluační. Současně v jiném textu pro účastníky kurzů (Malach 2003b) poukázal na rozdílné subprofese, resp. role, které může zaujímat vzdělavatel dospělých v souladu s cíli a obsahovým



## 2 LEKTOR VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH A STANDARDIZACE

Otázky profesionalizace výkonu lektorských povolání nebo rolí úzce souvisí s procesy, které lze shrnout pod obecným pojmem standardizace. Lze s jistým zjednodušením konstatovat, že níže definované a přibližně předměťově související standardy mohou být na jedné straně považovány za určité výsledky profesionalizace a současně za podpůrné dokumenty, které tento proces katalyzují, usměrňují a posunují k očekávaným nebo žádoucím cílům.

Můžeme vymezit následující druhy standardů související s výkonem lektorských aktivit s doklady nebo příklady jejich formálního nebo obsahového zpracování, a to standardy:

1. *Profesní* – (Národní soustava povolání - Lektor dalšího vzdělávání, 2012; *ALPINE* 2008).
2. *Kvalifikační* – (Buiskool a kol., 2010; Národní soustava kvalifikací - Lektor dalšího vzdělávání, 2013; wykadowca na kursach PL).
3. *Vzdělávací* (Curriculum globALE, 2012).
4. *Hodnotící* (Lektor dalšího vzdělávání, 2013; VALIDPACK, 2010).
5. *Sebehodnotící* (Marylandský standard pro sebehodnocení učitelů vzdělávajících dospělé, 2008).
6. *Etické* (Desatero kvalitního lektora, Etický kodex, AIVD).

V některých případech je díky použité terminologii obtížné odlišit profesní a kvalifikační standardy a také mohou být integrovány do jednoho dokumentu, kde profesní úkoly a činnosti (zjednodušeně řečeno - co bude při výkonu uvedené profese dělat) jsou propojeny s kvalifikačními požadavky, formulovanými jako požadované kompetence (co by měl znát a umět, aby mohl profesní úkoly plnit). Například takto je v podstatě konstruován popis profese lektora v NSP nebo polský kvalifikační standard „wykadowca na kursach“. Pro ilustraci tohoto stavu byly při popisu profese lektora v NSP v něm ponechány i části spadající již do rámce standardu kvalifikačního (bod „kvalifikační požadavky“).

### 2.1 Profesní standardy

Významným krokem k uznání profese je její zařazení do *Národní soustavy povolání* (NSP). Garantem jejího fungování v České republice je Ministerstvo práce a sociálních věcí. NSP je otevřená a všem dostupná databáze povolání, monitorující požadavky trhu práce zastoupeným zaměstnavateli sdruženými v sektorových radách. NSP vzniká jako soustavně rozvíjený a na internetu všem dostupný katalog, který odráží reálnou situaci na národním trhu práce. Obsahuje především popis podrobných požadavků na vykonavatele práce ve formě obecných a odborných kompetencí. Základním zdrojem pro zpracování těchto informací je práce Sektorových rad. Sektorové rady tvoří zkušení odborníci jednotlivých oblastí trhu práce (zaměstnavatelé, profesní organizace, svazy, cechy aj.). Společně s Národní soustavou kvalifikací (NSK) přinese důležité informace o kvalifikačních požadavcích, které se následně promítnou do všech úrovní vzdělávání.

Sektorová rada pro veřejné služby a správu jako gestor uvedeného povolání, začlenila povolání lektor dalšího vzdělávání do odborného směru *Výchova a vzdělávání a zveřejnila*, v srpnu 2012 popis této profese.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> [http://katalog.nsp.cz/karta\\_p.aspx?id\\_jp=102195](http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195)

## 2.2 Kvalifikační standardy

Pokud se v této subkapitole budeme zabývat kvalifikačními standardy, zcela určitě budeme pracovat s termínem kompetence a je nezbytné jej teoreticky uchopit. Pojem pochází z latinského slova *con-petere*, což znamená shodovat se, souhlasit. „Kompetence pracovníka bývají vyjádřeny popisem jeho znalostí, schopností, povahových rysů, postojů, dovedností a zkušeností. Být kompetentní znamená vyrovnat se s kritickými, spletitými, nepřehlednými a nepředvídatelnými situacemi“ (Palán, 2002, s. 98). Jinou definicí je kompetence jako „trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle“ (Hroník, 2007, s. 61) nebo kompetence jako „jedinečná schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27). Kompetencemi a jejich vymezením se zabývají také další autoři, např. Malach (2003a) či Medlíková (2010).

Profesní standard kvalifikace „lektor dalšího vzdělávání“ byl schválen MŠMT na samém konci roku 2012<sup>6</sup> současně s hodnotícím standardem, který obsahuje kritéria a způsoby hodnocení<sup>7</sup>, a je platný od 1. 2. 2013.

Kvalifikační standard je začleněn do 7 kvalifikační úrovně, což znamená, že vyjadřuje na jedné straně nároky na dosažení vysokoškolského magisterského vzdělání na uchazeče o získání této další či doplňující profesní kvalifikace a současně formuluje pro tohoto odborníka očekávání „vysoce specializovaných znalostí, z nichž některé jsou v popředí znalostí v oboru, jako základ pro originální myšlení a kritické uvědomování si sporných znalostí v oboru a na rozhraní mezi různými obory“.

Pro kvalifikační standard lektora dalšího vzdělávání v uvedené úrovni by měly být závazné tzv. obecné deskriptory pro jednotlivé kvalifikační úrovně NSK.<sup>8</sup> Pro sedmou kvalifikační úroveň obsahují 19 kompetencí (dalo by se říci obecně profesních nebo nadprofesních), které jsou současně platné pro všechny profese zařazené do této kvalifikační úrovně. Jsou mezi nimi například: volba pracovních postupů a metod, hodnocení kvality produktů a služeb, analýza relevance odborných informací, integrace poznatků při řešení složitých úkolů, prezentace výsledků práce a další.

Vlastní kvalifikační standard lektora dalšího vzdělávání je pak konkrétně souborem sedmi (dílčích) odborných způsobilostí, které svým pořadím logicky kopírují proces přípravy, realizace a hodnocení vzdělávání.

1. Sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí.
2. Rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky.
3. Zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu.
4. Prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek.
5. Příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou.
6. Zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu.

---

<sup>6</sup> Kvalifikační standard Profesní kvalifikace 75-001-T Lektor dalšího vzdělávání. MŠMT ČR, 2012.

<sup>7</sup> Hodnotící standard Profesní kvalifikace 75-001-T Lektor dalšího vzdělávání. MŠMT ČR, 2012.

<sup>8</sup> Metodika naplňování Národní soustavy kvalifikací. NÚV, Praha, duben 2012.



## 7. Hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí.

V kontextu zvyšování profesionality vzdělavatelů dospělých poněkud zaráží skutečnost, že kvalifikace jakékoliv andragogické subprofese nebyla řešena v právě ukončovaném Individuálním projektu národním v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost ESF s názvem Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání (Q – RAM), v jehož rámci po více než tři roky vznikaly standardy pro 39 oblastí vzdělávání. Výsledkem projektu budou standardy, které stanoví, co má daný člověk splňující příslušnou kvalifikaci umět, jaký má být způsob ověření jeho kvalifikace a kdo je příslušná autorizovaná osoba oprávněná ověřovat dosažení dané odborné způsobilosti atd. Standardy schvaluje MŠMT a poté jsou zveřejněny v informačním systému NSK ([www.narodni-kvalifikace.cz](http://www.narodni-kvalifikace.cz)). K problematice vzdělávání dospělých mají blízko dvě z uvedených 39 oblastí, a to oblast Neučitelská pedagogika a oblast Učitelství, ale žádná z nich se o vzdělávání dospělých nezmiňuje. Nezbyvá tak konstatovat, že přes výzvy k podpoře kvality cestou zvyšování profesionality vzdělavatelů dospělých dosud v České republice neexistuje relevantní kvalifikační standard profese andragoga, jejímž využitím by byla zajištěna vyšší kvalita všech dalších profesí aktivních ve vzdělávání dospělých.

### 2.3 Vzdělávací standardy

Tvorba vzdělávacích standardů je logickým vyústěním prací na profesních standardech. Je možné uvést alespoň několik příkladů postupného utváření tohoto spojení.

Česká Asociace institucí vzdělání dospělých nabízí pro získání výše uvedené kvalifikace „lektor dalšího vzdělávání kurz nazvaný „profesionální lektor“ o celkovém rozsahu 160 vyučovacích hodin, z nichž se 56 hodin uskuteční v prezenční formě a 96 v distanční formě v eLearningovém prostředí LMS FONTER.

Kurs je sestaven ze sedmi tematických celků, které nejsou zcela totožné s výše uvedenými odbornými způsobilostmi. Jsou nazvány: 1) komunikace a prezentace lektora, 2) práce lektora se skupinou 3) metodika lektorské práce, 4) interaktivita v lektorské práci, 5) příprava lektora na výuku, 6) hodnocení účinnosti vzdělávání, 7) příprava a práce se studijními materiály. Z pouhého výčtu témat nelze přesně vyvodit rozdíl mezi obsahem prvního a čtvrtého tematického celku, které se zaměřují na rozvoj komunikace a interakce. Stejně tak není asi precizně pojmenován celek 6, který pravděpodobně bude více sledovat rozvoj diagnostické a evaluační kompetence zaměřené na vyhodnocování účinků či efektů učení a nikoliv hodnocení jeho účinnosti. Absolvent kurzu má možnost složit komisi zkoušku a získat uvedenou kvalifikaci.

Druhým příkladem může být teprve nedávno publikovaný dokument vypracovaný v kooperaci dvou německých organizací<sup>9</sup> stanovující základní obsah (*core curriculum*) pro přípravu vzdělavatelů dospělých mimo univerzitní sektor, který by vyhovoval mezinárodním vědeckým standardům a byl vhodným pro použití v mezinárodním měřítku.

Základními atributy tohoto přístupu k řešení přípravy vzdělavatelů byly modularizace a orientace na výstupy ze vzdělávání. Podle Evropského kvalifikačního rámce je kurikulem

---

<sup>9</sup> Kvatchadze,L., Lattke,S., Popovic,K., Weickert,J. Curriculum for Global Adult Education and Learning. German Institute for Adult Education – Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE) a Institute for the International Cooperation of the Association of German Adult Education Centres (dvv international), November 2012. Dostupné na [http://uil.unesco.org/fileadmin/media/2012/News\\_nov-dec/Curriculum\\_GlobALE\\_18112012.pdf](http://uil.unesco.org/fileadmin/media/2012/News_nov-dec/Curriculum_GlobALE_18112012.pdf)

zajištěna 5. úroveň kvalifikace, která přibližně koresponduje s krátkými univerzitními studijními programy, které se nachází o něco níže než programy bakalářské (6. úrovně).

**Takzvané „Curriculum globALE“ (Global Adult Education&Learning) je vystavěno na třech pilířích:**

1. na již existujících Train-the-Trainer programech vzniklých v projektech dvv international.
2. na existujících národních kvalifikačních systémech a standardech pro vzdělavatele dospělých.
3. mezinárodních kompetenčních standardech vzdělavatelů dospělých vzniklých v rámci evropských projektů (mj. na již publikovaném výstupu řízeném nizozemským Institutem Research voor Beleid – „Key competences of adult learning professionals (2010).

**Curriculum globALE je budováno na třech principech:** a) na orientaci na kompetence, b) na akčním zaměření a c) na participaci.

**Kurikulum obsahuje celkem 5 základních modulů:**

1. Základy a principy vzdělávání dospělých.
2. Vyučování dospělých a učení se dospělých.
3. Metody vzdělávání dospělých.
4. Komunikace a skupinová dynamika ve vzdělávání dospělých.
5. Plánování, organizace a evaluace vzdělávacích programů pro dospělé a dva výběrové moduly.

Při realizaci kurikula jsou uplatňovány prvky učení založeného na zkušenostech, kdy se pravidelně opakují sekvence instruktážní, sekvence zajišťující praktické zkušenosti a sekvence reflexe praxe.

Celková doba studia kurzu je uvažována v rozsahu asi 534 hodin, přičemž 70 % tohoto času připadá na studium pěti základních modulů (celkem 374 hodin) a 30% (160 hodin) na moduly výběrové. Na asi 10 stranách pak jsou uvedeny u každého modulu příslušné osvojované kompetence konkretizované jednotlivými vzdělávacími výstupy a příslušné studijní okruhy i s doporučenou literaturou.

## 2.4 Hodnotící standardy

Standardů pro hodnocení dosažených kompetencí vzdělavatelů dospělých je dosud vůči kvalifikačním standardům nepoměrně méně. Konstrukci hodnotících standardů lze dokumentovat nově připraveným hodnotícím standardem profesní kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání z České republiky nebo „hodnotícím balíčkem “VALIDPACK“ vzniklým v rámci řešení projektu CAPIVAL<sup>10</sup> řešeného Rumunskem.

V českém hodnotícím standardu je ke každé ze sedmi odborných způsobilostí definovaných v kvalifikačním standardu přiřazeno několik kritérií, jimiž lze zjistit, zda hodnocený lektor dosáhl odpovídající dílčí způsobilosti. Jsou stanoveny také způsoby ověření těchto kritérií: písemné ověření s ústí obhajobou, ústní ověření, praktické předvedení a vyřešení modelové situace navozené autorizovanou osobou. Pro úspěšné vykonání zkoušky je zapotřebí splnit naprostou většinu kritérií. Jaká kritéria a způsoby ověření budou uplatněny při posuzování 4.

---

<sup>10</sup> CAPIVAL - Capitalizing on Validpack: going Europe wide. LLP – Transversal Programme number: 511883-2010-LLP-RO-KA4-KA4MP. Dostupné na: <http://www.irea.ro/en/development-a-research/142-capival.html>

odborné způsobilosti Lektora dalšího vzdělávání ukazuje tabulka č 2. Zkouška probíhá před komisí složenou ze dvou členů, kteří jsou autorizovanou osobou podle zákona.<sup>11</sup>

Tab. 2: Příklad uplatnění hodnotícího standardu profesní kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání (MŠMT ČR, 2012)

<b>Prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek</b>	
<b>Kritéria hodnocení</b>	<b>Způsob ověření</b>
a) Srozumitelně a v logické struktuře a návaznosti prezentovat vzdělávací obsah s uplatněním principu názornosti, přiměřenosti (příp. aktivity, trvalosti a soustavnosti) zadanému složení účastníků	Praktické předvedení
b) Srozumitelně a adekvátně formulovat problém, jehož řešením se splní vybraný vzdělávací cíl nebo osvojí vybraná kompetence	Praktické předvedení
c) Srozumitelně a adekvátně objasnit problematiku týkající se vybraného vzdělávacího cíle nebo kompetence rozbohem příkladu z praxe	Praktické předvedení
d) Předvést účelné využití vybraných a adekvátních didaktických pomůcek při osvojování vybraného vzdělávacího cíle nebo kompetence	Praktické předvedení
e) Ovládat běžně užívané prezentační techniky (např. HW, SW)	Praktické předvedení
f) Srozumitelně artikulovat, mluvit dostatečně nahlas, používat spisovnou češtinu, nepoužívat fráze a parazitní slova (prostě, vlastně, v podstatě, jakoby apod.), využívat synonyma (neopakovat příliš stejné výrazy), měnit tempo řeči včetně používání pauz, zvládat řízení dechu	Praktické předvedení
g) Adekvátním a příjemným způsobem používat prostředky neverbální komunikace – postoj, gesta, mimika, úsměv, oční kontakt, působit suverénně, nedat najevo trému	Praktické předvedení
h) Předvést použití prostředků vedoucích k motivování účastníků – přesvědčivost projevu, zaujetí pro danou tematiku, doplňování zajímavými a podnětnými příklady, prokládání otázkami vedoucími k vlastnímu objevování	Praktické předvedení
Je třeba splnit všechna kritéria.	

VALIDPACK je souborem nástrojů pro ověřování skutečných kompetencí vzdělavatelů dospělých. Je pozoruhodný tím, že zahrnuje tři povinné kroky ověřovacího procesu. Prvním krokem je autoevaluace kompetencí, druhým je externí evaluace a třetím je sloučení výsledků.<sup>12</sup> Je tedy integrovaným nástrojem externího hodnocení i sebehodnocení.

Podstatné pro aplikaci VALIDPaCKU je určení kompetencí, které budou hodnoceny, a metod hodnocení. Je určeno celkem pět souborů kompetencí (cluster of competence ) a k nim jsou přiřazeny odpovídající metody. Příklad je uveden v jazyce originálu.

<sup>11</sup> Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů v platném znění.

<sup>12</sup> <http://www.capival.eu/images/guide.pdf>

Tab. 3: Kompetence a metody hodnocení vzdělavatelů dospělých (CAPIVAL, 2010)

<b>Trainer's competences</b>	<b>Assessment methods</b>
<b>Knowledge</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Initial knowledge of psycho-social profile of the adult</li> <li>• Knowledge of the group characteristics</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interview</li> <li>• Observation</li> <li>• Attachment section</li> <li>• (portfolio)</li> </ul>
<b>Training Management</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Needs analysis</li> <li>• Preparation of training</li> <li>• Training programme delivery</li> <li>• Use of technology and resources</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observation</li> <li>• Interview</li> <li>• Self-evaluation</li> </ul>
<b>Assessment and Valorisation of Learning</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Develop work with learners to identify their needs, strengths and goals, and advices or refers them to appropriate programmes and levels of instruction</li> <li>• Use of assessment results on a regular basis to plan lessons, develop curricula, monitor progress towards objectives and goals and verify learning</li> <li>• Monitoring of learning beyond simple recall of information using a variety of assessment strategies</li> <li>• Structuring and facilitating ways for learners and peers to evaluate and give feedback on their learning and performance, through reflection and self-assessment</li> <li>• Guiding learners in the development and ongoing review of their educational plans</li> <li>• Use of qualitative methods to valorise the learners progress</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observation</li> <li>• Self-evaluation: reflection on competences</li> <li>• Interview</li> </ul>
<b>Motivation and Counselling</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sharing information with learners and colleagues about additional learning resources, educational opportunities and options for accessing support services</li> <li>• Making referrals to appropriate resource when guidance and counselling needs are beyond own expertise</li> <li>• Guides learners in the development and ongoing review of their educational plans</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observation</li> <li>• Interview</li> </ul>
<b>Personal and Professional Development</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analysis of the needs and opportunities of professional development</li> <li>• Demonstrating interest for self development</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interview</li> <li>• Attachment section</li> <li>• (portfolio)</li> <li>• Self-evaluation: mind-map</li> </ul>

## 2.5 Sebehodnotící standardy

Specifickým nástrojem, který je cíleně určen pro sebehodnocení vzdělavatelů dospělých, je Marylandský standard pro sebehodnocení učitelů vzdělávajících dospělé.<sup>13</sup> Způsob použití tohoto sebehodnotícího standardu spočívá v tom, že jakýkoliv vzdělavatel dospělých sám ohodnotí své kompetence, které jsou seskupeny do těchto šesti standardů:

1. Podporování cílů programu a odpovědnosti.

<sup>13</sup> Professional Standards for Teachers in Adult Education. Self-Assessment. Maryland Department of Labor, Licensing and Regulations. 2008. Dostupné na: <http://www.dllr.state.md.us/gedmd/selfassessment.pdf>

2. Poskytování pozitivního prostředí pro vzdělávání dospělých a podpora celoživotního učení.
3. Plánování, vytváření a poskytování výuky zaměřené na učící se jedince.
4. Hodnocení učení a monitorování pokroku v učení.
5. Využívání technologií.
6. Udržování své vědomostní základny a sledování vlastního profesionálního rozvoje.

Každý standard je dále členěn na příslušné kompetence a ke každé z nich je uvedeno několik ukazatelů (evidence of competency) svědčících o jejich zvládnutí. Každou kompetenci si testovaná osoba ohodnotí pomocí tříступňové hodnotící škály jako „vyžadující zlepšení, dělám pokroky, velmi zdatný“. Poté vyplní tabulku, do níž uvede tři kompetence, které by si rád zlepšila, jaké dílčí činnosti v rámci této kompetence by se chtěla naučit a současně jakým způsobem by se jim naučila.

## 2.6 Etické standardy

Etické standardy nebo kodexy mají rovněž významný potenciál přispívat ke zvyšování profesionalismu a profesionality lektorské činnosti. Etické komponenty obsahuje Desatero kvalitního lektora z dílny AIVD, které mj. nabádá lektory k čestnosti, dodržování etického kodexu<sup>14</sup> k vstřícnosti, k přátelskému, trpělivému a empatickému jednání i k podpoře dobrého jména instituce svým chováním a vystupováním. Etický kodex má také vzdělávací agentura Ámos,<sup>15</sup> který mj. v principech etického chování připomíná lektorům eticky zacházet s informacemi, k nimž získal přístup při poskytování služby klientovi, zásady etického chování při zjištění případného profesního selhání zástupce konkurenční organizace, která poskytovala obdobné vzdělávací služby klientovi v minulosti a chovat se eticky a hospodárně při své spolupráci v rámci projektů, spolufinancovaných ze státního rozpočtu a ESF. Hodí se uvést i výsledek evropského projektu AGADE<sup>16</sup>, který mezi kritérii dobrého vzdělavatele dospělých, kromě těch profesních (v dimenzi odborných a andragogických znalostí, didaktických dovedností a organizačních dovedností) uvádí i kritéria osobního a etického rozvoje vzdělavatele dospělých, mezi nimiž najdeme takové vlastnosti jako sebeúcta, tolerance, odpovědnost, komunikační dovednosti, empatie a pružnost.

---

<sup>14</sup> [http://www.aivd.cz/sites/default/files/aivd\\_kodex.pdf](http://www.aivd.cz/sites/default/files/aivd_kodex.pdf)

<sup>15</sup> <http://www.agentura-amos.cz/eticky-kodex/>

<sup>16</sup> A good adult educator in Europe (AGADE). Dostupné na [www.nordvux.net/object/1453/agadeagoodadulthoodeducatorineurope.htm](http://www.nordvux.net/object/1453/agadeagoodadulthoodeducatorineurope.htm)

### 3 VYBRANÉ KOMPETENČNÍ MODEL Y LEKTORA

V návaznosti na kvalifikační standard vzdělavatele dospělých může být příkladem nedávno zpracovaný kompetenční model vzdělavatelů dospělých.



Obr. 1: Model souboru klíčových kompetencí profesionálů vzdělávajících dospělé podle BUISKOOL, B.J. a kol. 2010, s. 11).

Model, který má svými náročnými požadavky velmi blízko k širě pojaté profesi andragoga, obsahuje v překladu tyto kompetence:

#### Obecné (generické):

- A1 Personální kompetence: být plně samostatným účastníkem celoživotního učení,
- A2 Interpersonální kompetence: být komunikativním a týmovým hráčem,
- A3 Profesionální kompetence: být odpovědným za další rozvoj vzdělávání dospělých,
- A4 Odborné znalosti (teoretické i praktické znalosti),
- A5 Didaktické kompetence,
- A6 Kompetence v posilování učících se dospělých,
- A7 Kompetence v jednání s různými lidmi a skupinami.

a **specifické** (6 přímo spojených s učebním procesem – B1-B6 a 6 podporujících učební proces - B7-B12):

- B1 Kompetence hodnotit předcházející zkušenosti, zjišťovat vzdělávací potřeby, požadavky, motivaci a přání učících se dospělých,
- B2 Kompetence v projektování procesu učení se dospělých,
- B3 Kompetence facilitace učení se dospělých účastníků,
- B4 Kompetence nepřetržitého monitorování a vyhodnocování procesu učení se dospělých za účelem zkvalitňování učebního procesu,
- B5 Kompetence v kariérovém poradenství, životním poradenství, vzdělávacím poradenství a v možné profesionální pomoci,
- B6 Kompetence navrhování tvorby studijních programů,
- B7 Kompetence v řízení finančních zdrojů a finančních toků v institucích vzdělávajících dospělé,

- B8 Kompetence personálního řízení, vedení lidí a řízení lidských zdrojů,
- B9 Kompetence v oblasti řízení kvality a rozvoje posláním,
- B10 Kompetence marketingové a působení na veřejnost,
- B11 Kompetence v řešení administrativních problémů a v informování a podpoře jiných,
- B12 Kompetence facilitovat a podporovat učební prostředí založené na ICT.

Porovnáním zvláštností počátečního vzdělávání a vzdělávání dospělých autoři zjistili, že pro vzdělavatele dospělých jsou zvláště důležité kompetence požadující schopnosti jednat s různými lidmi a skupinami (A7), motivovat je k učení (A6) posilovat jejich učení, používat různé učební metody, styly a techniky (A5, B2, B3 a B6), realizovat poradenské činnosti (B5) a využívat odborných zkušeností a osobních vlastností učících se dospělých (A4).

Kvalitně zpracované kompetenční modely jsou pak východiskem pro procesy řízení a zajišťování kvality v oblasti vzdělávání dospělých (Egetenmeyer, Käßplinger, 2011).

Na otázku jaké kompetence a osobnosti by měl mít lektor vzdělávání dospělých, odpovídá Malach (2003), podle kterého se lektorem může stát každý, kdo má odbornou kvalifikaci v určité vědní, technické, výrobní nebo zájmové oblasti; je andragogicky způsobilý; má požadované osobnostní předpoklady a kvality; má dobrou pověst (image) a má dobrý zdravotní stav. Z osobnostních předpokladů pro lektorskou činnost autor zdůrazňuje široký rozhled, etické vlastnosti a hodnotovou orientaci, optimismus, takt a klid, rozhodnost, spravedlnost, tvořivost, flexibilita, reaktivnost a možná i smysl pro humor.

Pro praktickou lektorskou činnost je nutná jistá dávka pedagogického mistrovství, které podle Palána (2003) pramení ze zkušenosti a znalosti v přednášeném oboru, zvládnutí psychologie osobnosti, andragogiky a didaktiky dospělých, komunikační, rétorické a organizační dovednosti a umění motivace. Dle Bočkové (2000, s. 18) by odbornost lektora měla spočívat zejména „širokých a hlubokých vědomostech, doplněných dovednostmi a vlastními zkušenostmi z daného oboru a erudicí i v mezioborovém přístupu“.

Andragog (lektor), by měl podle Vetešky (2010) disponovat řadou kompetencí, například psychosociálních (osobnostních), androdidaktických (souvisejících s procesem vzdělávání a učení dospělých), odborných (znalostních, dovednostních), metodických (projektových, příprava vzdělávací akce), manažersko-organizačních, případně marketingových. Odborníci se shodují na vysokoškolském vzdělání, adekvátní praxi (zkušenosti), osobnostních předpokladech, flexibilitě a androdidaktických kompetencích.

Pro efektivní plnění pracovních činností lektora je podle Vetešky (2010) nezbytné osvojit si očekávané postoje, hodnoty a normy. Širší všeobecný přehled, znalost legislativy, základů managementu a marketingu je v současné době nezbytné.

Podle Průchy (2014) je nejčastějším realizátorem andragogické diagnostiky v praxi vzdělavatel dospělých (lektor), pro kterého je zároveň určitou zpětnou vazbou. Na rozdíl od pedagogické diagnostiky je pro andragogickou diagnostiku typické, že velmi často má podobu autodiagnostiky učícího se dospělého, např. v distančním vzdělávání či v rámci sebeřízeného učení. Vzhledem k tomu, že vzdělávání dospělých má liberální charakter, dospělý jedinec si stanovuje vzdělávací cíle, je výsledek diagnostiky určen především jemu.

Další zajímavý pohled na osobu lektora poskytuje Medlíková (2010, s. 20), která jej charakterizuje jako „kompetentní osobu, ideálně s praxí, se schopností zaujmout lidi a naučit je potřebné perzumentní znalostí či dovednostmi, a osobnostní“. Obdobně pojímá lektorské kompetence také např. Matulčík (2009), který člení požadavky na lektora do tří skupin, a to na požadavky odborné, andragogické a osobnostní, k čemuž se přiklání také další autoři.

Mužík (2010) vytváří kompetenční model ze čtyř typů lektorských kompetencí neboli schopností zastávat a úspěšně vykonávat pozici lektora: odbornost, osobnost, výuková komunikace, naučit se učit druhé. Osobnost považuje Mužík za diskutabilní. Jako příklad uvádí výzkumy Urklina na Univerzitě v St. Petěrburgu v Rusku a výzkumy firmy Artur Anderson. Výzkumy Urklina jako nejdůležitější podmínku úspěchu lektora ve vzdělávání shledaly jeho charisma. Charisma neboli kouzlo osobnosti nelze naučit. Buď ho lektor již v sobě má, nebo ne. Výzkumy firmy Artur Anderson ukazují, že u účastníků profesního vzdělávání jsou oblíbeni lektoři „šoumeni“, což lze komplikovaně naučit nebo „okoukat“. V rámci výukové komunikace Mužík (2010) zdůrazňuje interaktivitu a také další prvky verbální a neverbální komunikace. Kompetence naučit druhé učit druhé pak zahrnuje poznatkovou základnu z andragogiky, didaktiky dospělých, psychologie učení a sociální psychologie.

Podle Šeráka (2009) představují odborné kompetence vědomosti, dovednosti a vlastní zkušenosti z oboru, ve kterém lektor vzdělává účastníky. Matulčík (2009) pod odbornými kompetencemi rozumí zejména orientaci v oboru, který lektor vyučuje, a dostatečné zkušenosti v dané oblasti. Dále u lektora předpokládá schopnost osvojovat si nové poznatky, inovovat dosavadní vědomosti a schopnost své poznatky uspořádat a didakticky podat tak, aby bylo učivo srozumitelné pro účastníka vzdělávání. Patří zde i přiměřené všeobecné vzdělání a kulturní rozhled. Šerák (2009) dále zdůrazňuje schopnost mezioborového přístupu, neboť lektor nemůže být izolovaně zaměřený jen na svou oblast výuky, ale musí mít všeobecný přehled.

Andragogické kompetence řadí někteří autoři (např. Jíra, 2004) mezi odborné kompetence, většina autorů je vymezuje jako samostatnou skupinu. Matulčík (2009) navíc člení andragogické kompetence na odborné kompetence z teorie vzdělávání a učení se dospělých a metodické kompetence, pod kterými chápe „didaktické schopnosti zprostředkovat učivo účastníkům vzdělávání, organizovat, usměrňovat a ulehčovat jejich učební činnost s adekvátním využitím širokého spektra didaktických prostředků“ (Matulčík, 2009, s. 7).

Osobnost vyzdvihují jako důležitý předpoklad pro výkon lektorské profese Svatoš a Lebeda (2005), kteří tvrdí, že úspěch každého programu stojí právě na osobnosti konkrétního lektora. Matulčík (2009) mezi osobnostní kompetence řadí sociální a komunikační kompetence, u nichž upozorňuje zejména na odlišnost andragogického prostředí od pedagogického prostředí a na riziko, že si tuto diferenci lektor nemusí dostatečně uvědomovat. Beneš (2003) zařazuje mezi osobnostní kompetence také tzv. sebekompetenci, schopnost lektora reflektovat vlastní jednání a učit se ze svých zkušeností.

Plamínek (2010) rozděluje klíčové kompetence na oblasti: osobnost, znalostí, dovednosti a návyky, vzdělání, postoje a výkony.



## 4 DIAGNOSTIKA A EVALUACE KOMPETENCÍ LEKTORA

První tři kapitoly nám poskytují poměrně dobrou představu o složitosti problematiky kompetencí lektora ve vzdělávání dospělých. Autoři této kapitoly monografie se rozhodli pro realizaci průzkumu sebehodnocení<sup>17</sup> lektorských kompetencí a vlastností u studentů kombinovaného studia oboru Andragogika PdF OU v Ostravě. Daný průzkum navazuje na dotazníkové šetření z února a března 2014, ve kterém se shodná cílová skupina vyjadřovala ke kompetencím, osobním vlastnostem a profesní odbornosti lektora. V prvním dotazníku hodnotilo 38 respondentů ideální<sup>18</sup> stav (jak by to mělo vypadat ve vzdělávání dospělých) a v druhém dotazníku hodnotili skutečný<sup>19</sup> stav (podle vlastních zkušeností z poslední doby).

### 4.1 Cíl a metodika průzkumu

Cílem třetího průzkumu bylo zjistit, jak studenti andragogiky hodnotí své vlastní lektorské kompetence a osobní vlastnosti. Dílčím cílem bylo zjistit, které kompetence a osobní vlastnosti by studenti u sebe rádi rozvíjeli a zlepšili (vycházelo se z kompetenčního modelu lektora podle Malacha 2003).

K dosažení vytýčeného cíle jsme v našem průzkumu použili metodu dotazníkového šetření. V daném případě se jednalo o řešení deskriptivního problému, jehož účelem bylo zjistit, jaké to ve skutečnosti je, a tudíž nebyly stanoveny žádné hypotézy. K našemu účelu byl použit dotazník z prvního (únor 2014) a druhého (březen 2014) šetření, který byl mírně upraven v úvodní části s vysvětlením, aby respondenti hodnotili vlastní lektorské kompetence a osobní vlastnosti. Dotazník byl studentům hromadně elektronicky distribuován v červenci 2014 prostřednictvím aplikace Google.cz. Osloveno bylo všech 87 studentů (včetně absolventů bakalářského studia) a dostalo se nám zpět 21 odpovědí. Nízkou, 24%, návratnost si autoři vysvětlují tím, že ne všichni respondenti jsou lektori a také nízkou ochotou vyplnit dotazník v „prázdninovém období“.

V dotazníku se na číselné škále 1 – 5 mohli respondenti vyjadřovat ke kompetencím, osobním vlastnostem a profesní odbornosti lektora. Hodnota čísla jedna znamenala (zcela nevýrazná a zcela nezvládnutá) úroveň kompetencí, čísla dvě (méně zvládnutá, méně výrazná), čísla tři (zvládnutá, přiměřeně výrazná), čísla čtyři (velmi dobře zvládnutá, značně výrazná) a hodnota čísla pět znamenala (mimořádně dobře zvládnutá a velmi výrazná) kompetence, osobní vlastnost či profesní odbornost.

Stejně jako v prvních dvou fázích šetření se okruh zaměření prvních položek týkal motivační, perceptivní, expresivní, komunikační, didaktické, konstruktivní, organizační diagnostické a evaluační kompetence lektora. Druhý okruh položek se týkal osobních vlastností, jako je široký rozhled, etiky, optimismu, taktního jednání, didaktické angažovanosti, rozhodnosti, spravedlnosti, tvořivosti a profesní odbornosti lektora. Poslední položka zjišťovala kompetenci a osobní vlastnost, kterou by chtěli respondenti u sebe nejvíce rozvíjet. Každá jednotlivá položka obsahovala i bližší vysvětlení (např. didaktická kompetence – formulace cílů učení, stanovení vhodného obsahu, výběr adekvátních metod, organizačních forem a didaktických pomůcek).

---

<sup>17</sup> v tabulkách výsledných hodnot je uváděná zkratka – **self-refl.**

<sup>18</sup> v tabulkách výsledných hodnot je uváděná zkratka – **ideal.**

<sup>19</sup> v tabulkách výsledných hodnot je uváděná zkratka – **real.**

## 4.2 Interpretace zjištěných dat

Pokud se zaměříme na rozdíl hodnot průměrů ideálního stavu (očekávání respondentů) a reálného stavu (zkušenosti respondentů), které vyplývají z tabulek č. 4a a 4b, tak můžeme jasně vyčíst, že respondenti vnímají největší problém v oblasti motivační kompetence lektorů (rozdíl je 1.05). Na druhém místě je didaktická kompetence (0.97) těsně před kompetencí expresivní. Naopak respondenti kladně hodnotí organizační (0.06), diagnostické a evaluační (0.18) a perceptivní (0.27) kompetence lektorů. Bližším zkoumáním sebereflektivních hodnot respondentů zaznamenáváme, že z hlediska motivace, percepce, exprese, komunikace a didaktiky se vnímají v rozmezí ideálního a reálného stavu, zatím co u konstruktivní, organizační a diagnostické kompetence se cítí být lepší než je jimi uváděný ideální a reálný stav.

Tab. č. 4a - zjištěné hodnoty úrovně jednotlivých kompetencí lektora, zdroj: vlastní

KOMPETENCE LEKTORA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH												
	MOT ideal	MOT real	MOT self-ref	PER ideal	PER real	PER self-ref	EXP ideal	EXP real	EXP self-ref	KOM ideal	KOM real	KOM self-ref
<b>Prům</b>	4,12	3,06	<b>3,37</b>	3,37	3,10	<b>3,26</b>	4,42	3,49	<b>3,37</b>	4,47	3,73	<b>3,74</b>
<b>Mod</b>	5,00	3,00	<b>3,00</b>	3,00	2,00	<b>3,00</b>	5,00	4,00	<b>3,00</b>	5,00	4,00	<b>4,00</b>
<b>Med</b>	4,00	3,00	<b>3,00</b>	3,00	3,00	<b>3,00</b>	5,00	4,00	<b>3,00</b>	5,00	4,00	<b>4,00</b>
<b>SmO</b>	0,76	1,01	<b>0,58</b>	0,90	1,25	<b>0,71</b>	0,60	1,13	<b>0,48</b>	0,59	0,95	<b>0,55</b>

Tab. č. 4b - zjištěné hodnoty úrovně jednotlivých kompetencí lektora, zdroj: vlastní

KOMPETENCE LEKTORA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH												
	DID ideal	DID real	DID self-ref	KON ideal	KON real	KON self-ref	ORG ideal	ORG real	ORG self-ref	DIAG, EVAL ideal	DIAG, EVAL real	DIAG L self-ref
<b>Prům</b>	4,03	3,06	<b>3,79</b>	3,61	3,30	<b>3,89</b>	3,40	3,33	<b>4,21</b>	3,22	3,03	<b>3,32</b>
<b>Mod</b>	4,00	4,00	<b>4,00</b>	4,00	3,00	<b>5,00</b>	3,00	3,00	<b>5,00</b>	3,00	4,00	<b>4,00</b>
<b>Med</b>	4,00	3,00	<b>4,00</b>	4,00	3,00	<b>4,00</b>	3,39	3,00	<b>4,00</b>	3,00	3,00	<b>3,00</b>
<b>SmO</b>	0,75	0,98	<b>0,69</b>	0,92	0,71	<b>1,12</b>	1,08	0,97	<b>1,00</b>	0,99	1,26	<b>1,08</b>

Z níže uvedených tabulek č. 5a a 5b můžeme vyčíst, že respondenti z osobních vlastností lektora nejvíce požadují spravedlnost, ale této se jim v reálných situacích nedostává. Rozdíl mezi ideálním a reálným stavem byl změřen na hodnotě 0.42 bodu. Další osobní vlastností, kterou respondenti od lektorů očekávají je taktní jednání a klid, ale i zde je jejich očekávání vyšší než s jakým se v reálných situacích setkávají (rozdíl 0.33). Poměrně spokojeni jsou s didaktickou angažovaností, rozhodností, etickými vlastnostmi či optimismem lektorů.

V případě rozhodnosti se respondenti vidí mezi naměřenými hodnotami ideálního a reálného stavu. O něco lépe než je ideální stav se respondenti vnímají v případě etiky, optimismu, rozhodnosti, spravedlnosti a tvořivosti. Největší oblast pro své zlepšení respondenti vidí ve schopnosti taktního jednání a zachování klidu společně s didaktickou angažovaností.

Tab. č. 5a - zjištěné hodnoty úrovní osobních vlastností lektora, zdroj: vlastní

OSOBNÍ VLASTNOSTI LEKTORA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH												
	ROZ ideal	ROZ real	ROZ self-ref	ETI ideal	ETI real	ETI self-ref	OPTI ideal	OPTI real	OPTI self-ref	TAKT, KLID ideal	TAKT, KLID real	TAKT, KLID self-ref
<b>Prům</b>	3,81	3,53	<b>3,74</b>	3,64	3,76	<b>4,21</b>	3,88	3,70	<b>4,21</b>	4,03	3,70	<b>3,68</b>
<b>Mod</b>	4,00	4,00	<b>4,00</b>	4,00	4,00	<b>4,00</b>	4,00	4,00	<b>4,00</b>	5,00	4,00	<b>4,00</b>
<b>Med</b>	4,00	3,50	<b>4,00</b>	4,00	4,00	<b>4,00</b>	4,00	4,00	<b>4,00</b>	4,00	4,00	<b>4,00</b>
<b>SmO</b>	0,81	1,05	<b>0,55</b>	1,11	0,99	<b>0,61</b>	0,95	1,06	<b>0,69</b>	0,97	1,02	<b>0,92</b>

Tab. č. 5b - zjištěné hodnoty úrovní osobních vlastností lektora, zdroj: vlastní

OSOBNÍ VLASTNOSTI LEKTORA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH												
	DID ANG ideal	DID ANG real	DID ANG self-ref	ROZHOD ideal	ROZHOD real	ROZHOD self-ref	SPRA ideal	SPRA real	SPRA self-ref	TVO ideal	TVO real	TVO self-ref
<b>Prům</b>	3,76	3,70	<b>3,58</b>	3,54	3,39	<b>4,00</b>	4,18	3,76	<b>4,42</b>	3,55	3,19	<b>3,79</b>
<b>Mod</b>	4,00	3,00	<b>4,00</b>	4,00	4,00	<b>4,00</b>	5,00	4,00	<b>4,00</b>	4,00	2,00	<b>4,00</b>
<b>Med</b>	4,00	4,00	<b>4,00</b>	4,00	3,29	<b>4,00</b>	4,24	4,00	<b>4,00</b>	4,00	3,00	<b>4,00</b>
<b>SmO</b>	0,99	1,01	<b>0,94</b>	0,87	0,96	<b>0,86</b>	0,86	0,92	<b>0,49</b>	0,93	1,10	<b>0,95</b>

Co se týče oblasti profesní odbornosti lektorů, tak průměrná hodnota ideálního stavu činila 4,57 a průměrná hodnota reálného stavu 4,18 z čehož můžeme usuzovat, že s odbornou stránkou lektorů byli respondenti spokojeni. Rozdíl průměrných hodnot je poměrně nízký (0,39). Ovšem v oblasti profesní odbornosti se respondenti cítí být o něco horší, neboť jejich průměrné hodnocení má hodnotu 3,79.

Z tabulky č. 6 lze vyčíst, že by se respondenti rádi nejvíce zlepšovali v kompetenci komunikace, konstrukce vzdělávacího programu a didaktiky. Zároveň u sebe vidí největší oblast pro zlepšení v zachování klidu a taktního jednání a také v rozhodnosti.

Tab. č. 6 zjištěné hodnoty sebereflexe respondentů, zdroj: vlastní

<b>OBLAST PRO ZLEPŠENÍ</b>			
<b>Kompetence</b>		<b>Osobní vlastnosti</b>	
Komunikační	42 %	Takt a klid	48 %
Konstruktivní	32 %	Rozhodnost	32 %
Didaktické	21 %	Rozhled	10 %
Ostatní	5 %	Tvořivost	10 %
CELKEM	100 %	CELKEM	100 %

Tabulka č. 7 – celkové průměrné zjištěné hodnoty, zdroj: vlastní

<b>CELKOVÉ PRŮMĚRNÉ ZJIŠTĚNÉ HODNOTY</b>								
<b>Kompetence</b>			<b>Osobní vlastnosti</b>			<b>Odbornost</b>		
Ideal	Real	Self-refl	Ideal	Real	Self-refl	Ideal	Real	Self-refl
3,37	2,87	3,62	3,61	3,21	3,95	4,63	4,13	3,79

Z poslední tabulky č. 7 zjišťujeme, že se respondenti v rámci sebehodnocení celkově posoudili lépe v oblasti kompetencí a osobních vlastností, oproti ideálnímu a reálnému stavu. U posuzování své vlastní odbornosti se naměřená hodnota pohybuje pod úrovní ideálního (-0,84) i reálného stavu (-0,34). Z tabulky rovněž vyplývá ta skutečnost, že účastníci různých edukačních procesů dospělých očekávají vyšší kvalitu, než kterou nakonec v reálných situacích získávají.

## ZÁVĚR

Za použití dotazníkového průzkumného šetření autoři zjistili, jak vidí studenti kombinovaného studia oboru Andragogika na Ostravské univerzitě kompetence lektorů vzdělávání dospělých. Z výsledné míry zjištěných hodnot můžeme učinit závěr, že by respondenti u lektorů v reálných edukačních procesech nejvíce uvítali motivační kompetenci, tedy umění podněcovat zájem účastníků o samotné učení, o vlastní seberozvoj a podporu studijního úsilí. Dále byla u reálných školení zjištěna nízká míra didaktických kompetencí lektorů, která se vyznačuje uměním lektora správně zacílit vzdělávací modul, stanovit jeho vhodný obsah, vybrat optimální metody a také didaktické pomůcky. Respondenti u lektorů očekávají také lepší způsob podání látky, prezentace učiva, formulace požadavků na účastníky vzdělávací akce, což jsou prvky expresivní kompetence.

Jak dále z průzkumu vyplynulo, dospělý účastník vzdělávací akce maximálně oceňuje rovný a spravedlivý přístup lektora ke všem účastníkům a zároveň očekává klidné a taktní jednání. Průzkum potvrdil, že se respondenti vesměs setkali s připravenými, erudovanými a odborně zdatnými lektory, což je stav, který vyplývá ze současného konkurenčního prostředí v profesním vzdělávání dospělých, ve kterém se udrží kvalitní lektori.

## LITERATURA

ALPINE. (2008) – *Adult Learning Professions in Europe A study of the current situation, trends and issues Final report*. Research voor Beleid. Zoetermeer, August 29. Dostupné na [www. http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf)

Barták, J. (2008). *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa.

Bednaříková, I. (2006). *Kapitoly z andragogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Beneš, M. (2003). *Andragogika. Teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia s.r.o., 2003.

Bočková, V. (2000). *Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?* Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého

Buiscool, B. J. et al. (2010) *Key competences for adult learning professionals*. Dostupné na: <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>

*Country Report on the Action Plan on Adult Learning: Czech Republic*. (2011). Dostupné na: [http://ec.europa.eu/education/adult/doc/czech\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/adult/doc/czech_en.pdf)

Despotovic, M. (2012). *Vzdělávání dospělých mezi profesionalizací a profesionalismem*. In. *Studia paedagogica*. MU Brno.

Egetenmeyer, R., & Käßplinger, B. (2011). Professionalisation and quality management: struggles, boundaries and bridges between two approaches. In *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol.2, No.1, pp. 21-35.

Evans, L. (2012). Úvahy o profesionalitě vzdělavatelů dospělých. In. *Studia paedagogica*. MU Brno 2012, roč.17, č.1.

Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha : Grada Publishing.

*IpN Q-RAM Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání*, 2012. Dostupné na: <http://qram.reformy-msmt.cz/kvalifikacni-ramec/oblasti-vzdelavani/>

Jíra, O., Rampouchová, J., & Veselý, V. (2004). *Základy lektorské práce*. Praha : IDM MŠMT.

*Klasyfikacja zawodów i specjalności .Struktura klasyfikacji zawodów i specjalności*. Ujednoticony tekst załącznika do rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. (Dz. U. Nr 82, poz.537), zmienionego rozporządzeniem Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 12 listopada 2012r. (Dz. U. poz. 1268) - z wyróżnionymi zmianami.

Kerwin, M. (1980). *Development of an instrument to measure the teaching behavior of adult educators*. ERIC.

Knowles, M. (1989). *The making of an Adult educator*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass.

Kwiatkowski, S., Bogaj, M., & Baraniak, B. (2007). *Pedagogika pracy*. Warszawa: Wyd. Akademickie i profesjonalne.

Malach, J. (2003b). *Andragogika*. Ostrava: PdF OU.

Malach, J. (2003a). *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava: PdF OU.

McCaughan, K., & Wilson, S. (2009). *Adult educators' program outcomes: guidelines for practice*. Brock University.

Medlíková, O. (2010). *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. Praha : Grada Publishing.

Milana, M., & Skrypnyk, O. Konceptualizace profesionalizace u vzdělavatelů dospělých. In. *Studia paedagogica*. 202, Roč.17, č.1. MU Brno.

Mužík, J. (2011). *Řízení vzdělávacího procesu*. Praha : Wolter Kluwers.

Mužík, J. (2008). *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia.

Mužík, J. (2006). *Rozvoj profesních kompetencí andragoga: hlavní směry*. Slovenská republika, Banská Bystrice: Příspěvek na mezinárodní konferenci Univerzity Mateja Bela Fakulty humanitních věd.

Palán, Z. (2002). *Výkladový slovník. Lidské zdroje: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha : Academia.

Pejatovič, A. (2012). Jaké kompetence mají mít vzdělavatelé dospělých. In. *Studia paedagogica*. Roč.17, č.1. MU Brno.

Perkin, H. J. (1989). *The rise of professional society: England since 1880*. New York : Routlege. 1989.

Plamínek, J. (2010). *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada.

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. (2014). *Andragogický slovník. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Grada Publishing.

Svatoš, V. & Lebeda, P. (2005). *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005.

Šerák, M. (2009). *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství.

VETEŠKA, J. & TURECKIOVÁ, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.

VETEŠKA, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského

[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report_en.pdf)

4th Grundtvig European Conference on Professional Development and Mobility of Adult Education Staff FLORENCE, ITALY 7 – 8 JUNE 2012 Final Report.

[http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc/report0912\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc/report0912_en.pdf)

## KONTAKT

doc. PhDr. Josef Malach, CSc.

Katedra pedagogiky a andragogiky

Pedagogická fakulta

Ostravská univerzita v Ostravě

Fráni Šrámka 3

709 00 Ostrava-Mariánské Hory

Česká republika

E-mail: josef.malach@osu.cz

Mgr. Milan Chmura, Ph.D.

Katedra pedagogiky a andragogiky

Pedagogická fakulta

Ostravská univerzita v Ostravě

Fráni Šrámka 3

709 00 Ostrava-Mariánské Hory

Česká republika

E-mail: milan.chmura@osu.cz

## 4 DIAGNOSTIKOVANIE V CYKLE ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA

Ivana Pirohová

**Resume / Abstrakt:** Diagnostické činnosti v cykle ďalšieho vzdelávania sú v príspevku interpretované ako prostriedok individualizácie vzdelávania. Inšpiráciou interpretácie konceptu individualizácie vzdelávania dospelých, významu diagnostických činností v cykle ďalšieho vzdelávania, poňatia aktérov vzdelávania, je sociálna filozofia B. Faya, ktorá je základným konceptuálnym rámcom analýzy konceptu sebariadeného – učenia sa, možností a obmedzení diagnostikovania v participatívnom vzdelávaní na základe kontraktu, a vo vzdelávaní akreditovaných vzdelávacích programov ďalšieho vzdelávania.

**Kľúčové slova:** diagnostikovanie, ďalšie vzdelávanie, cyklus ďalšieho vzdelávania, individualizácia vzdelávania, participatívne vzdelávanie, akreditované vzdelávacie programy, diagnostika vzdelávacích potrieb účastníkov a účastníčok vzdelávania, diagnostické činnosti v procese vzdelávania, evalvácia vzdelávania, sociálna filozofia B. Faya

**Abstract:** Diagnostic activities in the cycle of continuing education are in this paper interpreted as a means of individualization of education. Inspiration for interpretation of the concept of individualization of adult education, importance of diagnostic activities in a cycle of continuing education and idea education actors is social philosophy of B. Fay, which is a conceptual framework for analyzing the concept of self - directed learning, capabilities and limitations of diagnosing in participatory education under contract, and education of accredited educational programs of continuing education.

**Key words:** diagnosing, continuing education, cycle of continuing education, individualization of education, participatory education, accredited educational programs, diagnosing of educational needs of participants in education, diagnostic activities in education, evaluation of education, social philosophy of B. Fay.



## ÚVOD

Diagnostické činnosti v cykle ďalšieho vzdelávania môžu byť prostriedkom individualizácie vzdelávania dospelých. V základných teóriách vzdelávania dospelých (humanisticko-neoliberálne, teórie kritického uvedomenia) je myšlienka individualizácie vzdelávania prítomná v koncepte sebariadeného učenia sa dospelaj osobnosti. Odlišnosti poňatia súvisia s filozoficko-metodologickými východiskami ovplyvňujúcimi odlišné interpretácie poslania a cieľov vzdelávania dospelých, dospelaj učiacej sa osobnosti, interakcie vzdelávateľ dospelých a účastník vzdelávania. Pre pochopenie významu diagnostických činností v cykle ďalšieho vzdelávania je podstatné poňatie dospelaj osobnosti v sebariadenom učení sa. Je mi bližšie Brookfieldove poňatie (2005) dospelaj učiacej sa osobnosti obmedzenej sociálnymi a kultúrnymi podmienkami, ako „ideálna“ vnútorne motivovaná učiac sa osobnosť M. S. Knowlesa (1990), schopná sebariadeného učenia sa, i keď v participatívnom vzdelávaní, podľa tohto konceptu, je možné nájsť inšpirácie pre inováciu diagnostických metód a nástrojov. Pozitívnym odkazom teórií kritického uvedomenia (Freire, Brookfield, Mezirow) je uvedomenie si obmedzených možností, bariér, špecificky marginalizovaných cieľových skupín ďalšieho vzdelávania, diagnostických činností; rôznorodosti obmedzení, ktoré súvisia so sociálnym a kultúrnym kontextom dospelého, ako aj s osobnosťou samotnou. Isté je, že skúmať a učiť na základe zasvätenia do kritickej teórie, je z podstaty politické a prílišná angažovanosť môže brániť vnímaniu hraníc vlastných predsudkov v diagnostických činnostiach a výskume.

Iným príbehom je postštrukturalistické uchopenie sebariadeného učenia sa dospelaj osobnosti, v ktorom sa zvyrazňuje narastajúci význam analýzy vzdelávacích potrieb spotrebiteľov. Účastníci vzdelávania, ako spotrebiteľia, už nemajú vlastnú identitu, sú nositeľmi diskurzívnych systémov. Zvyrazňuje sa význam vzdelávania na základe skúsenosti, zážitku (Usher, Edwards, 2003), avšak tak, ako iné pojmy, tak aj skúsenostné učenie nevytvorila príroda, ale je spoločenským konštruktom. Dekódovanie významov týchto diskurzívov je základom individualizácie vzdelávania, diagnostických činností vo vzdelávaní dospelých. Inak povedané, dajme klientom, našim spotrebiteľom to, čo vnímajú ako významné. „Novej strednej vrstve e-learning a zážitkové učenie ako „opozitum“ nudnému, „neprogresívnemu“ tradičnému vzdelávaniu. Tým, ktorí chápu spoločensky správne, uznávané vzdelávanie založené na kompetenciách, ako reflexiu potrieb sociálno – ekonomického systému“ (Pirohová, 2013, s. 73). Spochybnenie aktívneho konania jednotlivca však vedie k spochybneniu kultivačného poslania edukačných vied vo všeobecnosti, čo neprijímam, aj keď postštrukturalistický pohľad na edukačné procesy v postmodernej dobe je určite inšpiratívny.

Vnímam aktérov vzdelávania dospelých ako aktívne konajúce osobnosti situované v systémoch, ktoré ich „zároveň zmocňujú i obmedzujú“ (Fay, 2002, s. 287), nie ako „izolované autonómne entity“, či „nositeľov diskurzívnych systémov“ (Pirohová, 2013, s. 74). Diagnostické činnosti, ako prostriedok individualizácie vzdelávania aktívne konajúcich osobností situovaných v systémoch, ktoré im vytvárajú možnosti, ale ich aj obmedzujú.

Aktérmi a aktérkami ďalšieho vzdelávania sú andragógovia – praktici (manažéri, organizátori, vzdelávateľia dospelých), vzdelávajúci sa, ale aj andragógovia - teoretici, ktorí procesy ďalšieho vzdelávania vedecky skúmajú, kreujú teoretické východiská, inovatívne postupy vzdelávania, diagnostikovania, evalvácie v interakcii s vedeckým poznaním, potrebami praxe ďalšieho vzdelávania a poznaním andragógov – praktikov. Nemyslím, že je možné pri vedeckom skúmaní, a už vôbec nie pri realizácii diagnostických činností lektorky ďalšieho vzdelávania, zabezpečiť citový a hodnotový odstup, ktorý garantuje neutrálnosť, či odstup intelektuálny, eliminujúci predsudky. Všetci, ktorí/é sa rôznym spôsobom zaoberáme ďalším vzdelávaním a angažujeme sa v ňom, konáme a správame sa situačne v interakcii so svojim presvedčením a poznaním. Rozdiel je v tom, že objektívnosť vedeckého poznávania znamená

„schopnosť do istej miery sa odpútať od svojich preferencií, aby mohli byť podrobené skúmaniu, dostatočne sa otvoriť možným kladom iných stanovísk“ (Fay, 2002, s. 252-253).

## **1 DIAGNOSTIKOVANIE V CYKLE ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA - PROSTRIEDKOV INDIVIDUALIZÁCIE VZDELÁVANIA**

Nie je v súlade s mojím presvedčením, ale nasledujúce tvrdenie odráža moje poznanie praxe ďalšieho vzdelávania: „Status a autorita lektorov bude závisieť menej od foriem profesionálnej autonómie, viac na kompetencii zoznamovania sa so vzdelávacími potrebami učiacich sa ako spotrebiteľov“ (Griffin in Jarvis, 2006, s. 87).

Identifikáciu vzdelávacích potrieb účastníkov a účastníčok vzdelávania chápem ako súčasť diagnostických činností manažéra, vzdelávateľa dospelých. Je to jedinečný proces analýzy a identifikácie vedomostí, zručností, ktoré sú rozdielom medzi tým, aké účastník vzdelávania vedomosti a zručnosti má, a tým, aké by chcel mať. Tento rozdiel pociťuje ako subjektívny nedostatok. Postupy uvedenej identifikácie vzdelávacích potrieb sú nástrojom individualizácie ďalšieho vzdelávania vzhľadom k potrebám a charakteristikám jednotlivcov a cieľových skupín ďalšieho vzdelávania.

V participatívnom vzdelávaní je plán vzdelávania utvorený na základe vzdelávacích potrieb účastníkov a účastníčok vzdelávania, kontraktu medzi nimi a vzdelávateľom dospelých. Diagnostické činnosti sú v cykle ďalšieho vzdelávania základom analýzy vzdelávacích potrieb a plánovania vzdelávania. Výsledkom plánovania nie je vzdelávací projekt pre cieľovú skupinu ďalšieho vzdelávania, ale individuálny plán vzdelávania pre skupinu účastníkov a účastníčok ďalšieho vzdelávania. K diagnostike vzdelávacích potrieb účastníkov a účastníčok vzdelávania boli zostrojené autodiagnostické nástroje (napr. Self-Directed Learning Readiness Scale – SDLRS, Learning Preference Assessment - LPA), ktoré používali napr. M. S. Knowles a A. Tough (Tennant, 2006)

Takto realizovanou identifikáciou vzdelávacích potrieb organizátori, vzdelávatelia dospelých, akceptujú účastníkov a účastníčky vzdelávania ako autonómne osobnosti, motivujú ich k učeniu sa, nakoľko si osvojujú to, čo potrebujú, o čo majú záujem. Humanisticko-neoliberálny koncept sebariadeného učenia sa v praxi realizuje v programoch šitých na mieru vo vzdelávaní zamestnancov organizácii, či v ďalšom záujmovom vzdelávaní.

A. Tough (1967, 1968, 1979, 1982 in Tennant, 2006) zamerl svoj výskum na vzdelávacie plány participatívneho vzdelávania utvorených na základe kontraktu. Závery výskumov v celku potvrdili účinnosť tohto spôsobu vzdelávania. A. Tough chcel výskumom dokázať univerzálnu povahu sebariadeného učenia sa dospelých. Ako prvý S. Bookfield (1985 in Tennant 2006, s. 11) spochybnil tieto závery, keď poukázal na to, že výskumný súbor tvorili predstavitelia strednej vrstvy populácie Spojených štátov amerických, chýbali v nej Afroameričania, Portoričania, Španieli, Aziati, či americkí Indiáni. Účastníci skúmaných participatívnych vzdelávacích programov pochádzali zo sociálne a kultúrne zvýhodneného prostredia. Závery výskumov, potvrdzujúce účinnosť tohto spôsobu vzdelávania, boli teda, sú relevantné, len pre strednú vrstvu dospelých populácie dominantnej kultúry. Takéto vzdelávanie vyžaduje vnútornú motiváciu dospelých k vzdelávaniu sa, učeniu sa. Súvisí s presvedčením o význame vzdelania, vzdelávania, so sociálnym statusom, s dostatkom finančných prostriedkov na uspokojovanie vzdelávacích potrieb.

Ak sa stotožní s diktátom trhu, tak predstavitelia strednej vrstvy sú hlavnou cieľovou skupinou vzdelávania, predmetom skúmania identifikácia vzdelávacích potrieb účastníkov

a účastníčok ďalšieho vzdelávania. Avšak to, že ešte pred vzdelávaním zistím v rozhovore ich očakávania, použijem autodiagnostický nástroj na zistenie vzdelávacích potrieb alebo navrhmem na základe výskumu nový, či inovovaný nástroj identifikácie vzdelávacích potrieb, nemusí znamenať, že poskytnem kvalitné vzdelanie, či vytvorím univerzálny inovatívny koncept identifikácie vzdelávacích potrieb. Ale, môžem sa podieľať na utváraní predstavy o kvalitnom vzdelávaní. Táto predstava je súčasťou stratégie utvárania „dobrého mena“ u klienta/klientky, či už je klient potencionálny účastník vzdelávania alebo majiteľia a manažéri firiem.

V rozpore je Knowlesova interpretácia andragogického modelu (kontrakt učenia) vzdelávania zamestnancov organizácie ako prostriedku, cez ktorý individuálne potreby zamestnancov môžu byť zosúladené s potrebami organizácie (Knowles, 1990), s jeho odporúčaním pre vzdelávateľov dospelých, „aby zosúlادili vlastnú filozofiu vzdelávania s dlhodobými cieľmi organizácie“ (Knowles, 1990. s. 100). Napriek proklamovanej orientácii na účastníka vzdelávania sú aj v tomto prípade jednoznačne prioritné záujmy organizácie. Zamestnanci organizácie sa môžu, ale nemusia, stotožňovať s týmito cieľmi. Sú však určite oveľa viac motivovaní/é vzdelávať sa, k aktivite vo vzdelávaní, ak môžu participovať na tvorbe plánu vzdelávania. Participácia na plánovaní, realizácii a evalvácii vzdelávania je predpokladom stotožnenia sa s potrebami organizácie, ale aj s formovaním presvedčenia, že išlo prioritne o ich vlastné vzdelávacie potreby. V tomto kontexte môže byť vzdelávanie na základe identifikácie vzdelávacích potrieb zamestnancov, kontraktu, účinným nástrojom formovania lojality k organizácii, identifikácie s kultúrou organizácie tých zamestnancov, ktorí sú hodnotení ako perspektívni (napr. manažéri, experti - špecialisti).

Považujem výskum a inováciu metód a nástrojov identifikácie vzdelávacích potrieb účastníkov a účastníčok vzdelávania za relevantné predovšetkým vo vzťahu k aktívnej participácii dospelých na ďalšom vzdelávaní. Použitie týchto autodiagnostických nástrojov vo vzdelávaní dospelých nemusí vždy jednoznačne smerovať k poznaniu skutočných vzdelávacích potrieb jednotlivcov, nie je univerzálne použiteľné pre všetky cieľové skupiny ďalšieho vzdelávania, vzdelávacie programy ďalšieho vzdelávania.

„Menej pozitívne sa javí úroveň participácie dospelaj populácie na ďalšom vzdelávaní, kde okrem relatívne vysokej účasti VŠ vzdelaných sa zvyšok dospelaj populácie ďalšiemu vzdelávaniu vyhýba“ (*Stratégia celoživotného vzdelávania – aktualizácia 2011*, s. 15). Hlavné príčiny nízkej účasti dospelých na ďalšom vzdelávaní sú cena kurzov, čas, v ktorom sú realizované a nízka akceptácia kurzov zo strany zamestnávateľov pre ich nízku kvalitu (Ibidem).

Pravdepodobne, účasť dospelých so základným, či neúplným stredoškolským vzdelaním, na participatívnych programoch šitých na mieru vo vzdelávaní zamestnancov organizácie, či ďalšom záujmovom vzdelávaní, bude ešte menej pravdepodobná. Navyše, východiskom utvárania autodiagnostických škál sú kompetenčné modely, kľúčové kompetencie. Už v prvom kroku identifikácie vzdelávacej potreby účastníka vzdelávania je nutná jeho/jej schopnosť hodnotiť, v spolupráci so lektorom/lektorkou, svoju momentálnu úroveň kompetencie – spôsobilosti k výkonu. Vyžaduje si to aspoň minimálnu úroveň spôsobilosti k výkonu, úroveň poznania, vlastné presvedčenie o význame vzdelania, vzdelávania pre napĺňanie sociálnych rol, riešenie osobných a pracovných problémov. Tvorba účinných metód a nástrojov analýzy vzdelávacích potrieb týchto skupín dospelaj populácie je nemožná bez poznávania ich sociálnych a kultúrnych charakteristík, ale aj pochopenia, aký význam má pre nich vzdelanie, vzdelávanie.

V akreditovaných vzdelávacích programoch ďalšieho odborného vzdelávania, ďalšieho rekvalifikačného a kontinuálneho vzdelávania nie je analýza vzdelávacích potrieb účastníkov a účastníčok vzdelávania súčasťou analýzy vzdelávacích potrieb, na základe ktorej sa, by sa mali, projektovať vzdelávacie programy, realizovať aktivity ďalšieho vzdelávania. Diagnostické činnosti sa realizujú predovšetkým pred, počas, po realizácii vzdelávania v cykle ďalšieho vzdelávania, vo výchovno - vzdelávacom procese. Všeobecne, analýza vzdelávacích potrieb v ďalšom vzdelávaní absentuje, alebo je realizovaná len jednostranne, nekomplexne. (pozri Gyarfášová, et al., 2006; *Stratégia celoživotného vzdelávania – aktualizácia 2011*).

Diagnostikovanie je v svojej podstate idiografické, popisuje jedinečné, zvláštne. Tento proces hĺbkového poznávania vzdelávacích potrieb účastníkov vzdelávania, či úrovne ich kompetencií, prebieha v interakcii medzi aktérmi vzdelávania, je situovaný v implementácii vzdelávacieho programu druhu ďalšieho vzdelávania.

Individualizácia na úrovni procesu vzdelávania znamená, že vzdelávateľ – diagnostik plánuje použitie diagnostických metód v etapách procesu vzdelávania, frekvenciu použitia diagnostických metód a nástrojov na základe interakcie faktorov, ako ciele vzdelávania, obsah, organizačná forma vzdelávania, charakteristika cieľovej skupiny ďalšieho vzdelávania, vlastná osobnosť a štýl učenia, financie, čas, priestory.

Spôsobilosť vzdelávateľa dospelých individualizovať vzdelávanie sa prejavuje v synergii diagnostických činností vzdelávateľa, ktorá je výsledkom jeho/jej spôsobilosti zohľadňovať v interakcii s účastníkmi vzdelávania, v konkrétnej vzdelávacej situácii, uvedené relevantné faktory podmieňujúce diagnostický proces. Synergia diagnostických činností uľahčuje učenie sa účastníkom vzdelávania, aktivizuje ich a zároveň uľahčuje učenie vzdelávateľa/ky, riadenie a reguláciu procesu vzdelávania (Pirohová, 2006a, 2006b, 2008).

Vo vzťahu k účastníkom a účastníčkam vzdelávania diagnostické činnosti individualizujú vzdelávanie prostredníctvom metód a nástrojov kauzistickej (kvalitatívnej stratégie), ako personálna anamnéza, diagnostický rozhovor. V súlade s kauzistickou stratégiou je možné použiť aj kvantitatívne metódy a nástroje. Príkladom môže byť použitie testov vedomostí na porovnanie úrovne vedomostí jednotlivca pred a po vzdelávaní s cieľom zistiť, či došlo k rozvoju úrovne vedomostí konkrétneho účastníka vzdelávania alebo autodiagnostických škál na začiatku vzdelávania a re-diagnostických na konci vzdelávania.

Diagnostikovaním je možné riadiť a korigovať proces vzdelávania interaktívnym štýlom riadenia, „uplatňuje sa v obojsmernej komunikácii medzi riadiacou a riadenou sústavou v podmienkach „partnerského dialógu“ a účasti subjektu učenia sa na vlastnom riadení“ (Švec, 2002, s. 40). Vzdelávateľovi umožňuje meniť tempo a metodiku učenia, spôsob komunikácie. Samozrejme, v závislosti od toho, či napríklad vzdeláva v akreditovanom alebo neakreditovanom vzdelávacom programe ďalšieho vzdelávania. Striktne stanovený obsah a členenie času na 45 minút výučby nevytvára podmienky pre to, aby sa lektor/lektorka venoval/a vo väčšej miere témam, ktorým účastník vzdelávania nerozumie, ktoré potrebuje, sú nové. Vynechať tie, ktoré už pozná, nepotrebuje, či prerušiť vzdelávanie, ak lektor/lektorka identifikuje prejavy nízkej koncentrácie, aktivity, či chýb v porozumení, výkone vplyvom únavy, či iných príčin, ktoré môže identifikovať v dialógu s účastníkmi vzdelávania počas prestávky.

Výber a použitie metód základných stratégií diagnostikovania v ďalšom vzdelávaní sú teda do značnej miery ovplyvnené druhom ďalšieho vzdelávania a úrovňou formálnosti vzdelávacích programov. Situovanosť diagnostických činností v interakcii s uvedenými kontextami je podľa

mňa nutné brať do úvahy pri ich vedeckom poznávaní, tvorbe inovatívnych diagnostických nástrojov.

Súčasťou procesu diagnostikovania vo vzdelávaní je hodnotenie vedomostí, zručností, postojov, či hodnotenie úrovne kompetencií. Individualizácia vzdelávania v koncepte sebariadeného učenia sa znamená vytvoriť možnosť pre sebahodnotenie účastníkom a účastníckam vzdelávania, pre hodnotenie v skupine, skupinou. Ak vychádzam zo sebapoňatia osobnosti, tak v konkrétnej vzdelávacej situácii, v akte sebahodnotenia denníkom učenia, či autodiagnostickými škálami môžeme zistiť interpretáciu vlastného výkonu, kompetencie, účastníkmi a účastníckami vzdelávania, nie vnímanie seba samého, vlastných silných i slabých stránok, schopností i ich hraníc pri rozvoji úrovne kompetencie v sociálno-kultúrnom kontexte. „Predstavu o sebe odvodzujeme tiež z predstáv, ktoré majú o nás druhí, v porovnávaní seba s druhými, zo svojich kultúrnych návykov a z hodnotenia svojich vlastných myšlienok a správania“ (DeVito, 2001, s. 41). Preto nemôžem, vo vzťahu k individualizácii vzdelávania, jednoznačne odmietat' metódy edumetrickej stratégie diagnostikovania, sú tiež relevantné pre vnímanie úrovne kompetentnosti, sebahodnotenie osobnosti účastníka a účastníčky vzdelávania.

Obrázok: Sebahodnotenie účastníka a účastníčky vzdelávania v sociálno-kultúrnom kontexte



Zdroj: Upravené podľa: DeVito, J. (2001). *Základy medzilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing. s. 41.

Všeobecne, záleží nám na tom, čo si myslia, ako nás hodnotia tí/tie, ktorí/é sú pre nás autoritami. Dospelí očakávajú od učiteľa, že bude zdrojom vedomostí a múdrosti, bude poskytovateľ a utešovateľ, sudca, bude objektom obdivu a závidi, no predovšetkým bude pre nich autoritou (Salzberger-Wittenberg, et al., 1983 in Tennant, 2006, s. 25). Podľa uvedených autorov sú takéto očakávania asociáciou na pocity z detstva, špeciálne smerom k rodičom. Podľa C. Griffin (in Jarvis, 2006, s. 76) rozlišujeme vo vzdelávaní dospelých charizmatickú,

tradičnú a racionálnu autoritu lektora/ky. Charizmatická autorita vypovedá o kvalitách osobnosti lektora, tradičná autorita môže byť konštituovaná statusom lektora a racionálna autorita je vyjadrená lektorovou inštrumentálnou funkciou, ako „prostriedku na zloženie skúšky alebo získanie kvalifikácie“ (Ibidem).

Ak je lektor/lektorka ďalšieho vzdelávania pre účastníka vzdelávania charizmatickou autoritou, tak je pravdepodobný jeho/jej záujem poznať, priebežne poznávať, ako ich lektor/ka vníma, čo si myslí o ich názoroch, ako hodnotí ich výkon. Očakáva v interakcii s lektorom/lektorkou priebežnú intervenciu; potvrdenie o správnosti pochopenia pojmu, vzťahov medzi pojmami, správnej realizácii konkrétnych činností, upozornenie na nedostatky v porozumení, stereotypy v konaní, chyby pri realizácii konkrétnych činností, postupov. Tento spôsob poznávania a riadenia na základe interakcie nesie v sebe aj etický rozmer, pochopený cez zodpovednosť vzdelávateľa/ky a prejavovanie úcty k iným, respektíve uvedomenie si „rezonancie, ktorú vytvára v iných (i v sebe)“ (Fay, 2002, s. 273). Úcta k dospelým učiacim si vyžaduje, aby sme ich vnímali na pozadí intelektuálnych a mravných kritérií, ktoré uplatňujeme u seba a svojich priateľov“ (Fay, 2002, s. 283), pretože „takto sa k nim správať, znamená brať ich vážne“ (Ibidem).

Vnímame samých seba v komparácii s inými, spravidla rovesníkmi, z tej istej sociálnej vrstvy, či profesijnej skupiny. Na tomto základe sa uskutočňuje hodnotenie v skupine, skupinou vo vzdelávaní, ktoré v rámci možností ďalšieho vzdelávania je homogénne, respektíve spájajú ich podobné osobné a pracovné problémy. J. Gregory (in Jarvis, 2006, s. 207) konštatuje, že teoretické zdôvodnenie sebahodnotenia a hodnotenia v rovesníckych skupinách má podporu vo filozofii sebariadeného učenia sa dospelých (Knowles, 1990) a princípov rovesníckej učiacej sa komunity (Heron, 1974; Tosey & Gregory, 1998), v ich predstavách o vzdelávajúcej sa dospeljej osobnosti. Opiera sa o mnohé pedagogické teórie: humanistické, o progresívnu pedagogiku J. Dewey-a.

Na základe konceptu skúsenostného učenia a emancipačného vzdelávania Habermasa (1972), koncipoval J. Heron (1974) koncept sebahodnotenia a hodnotenia v skupine, skupinou, v rovesníckych skupinách.

Podľa J. Herona (1974 in Gregory, s. 2006) je každá vzdelávajúca sa osobnosť sebariadiaca, sebamotivujúca a schopná naprávať svoje chyby, nedostatky. Použitie sebahodnotenia a vzájomného hodnotenia v skupine kombinuje v sebe tri pramene: 1) je to utváranie profesionálneho rozvoja 2) je to kontinuálny pokrokový (moderný) vzdelávací postup 3) je to prieskum akčného výskumu v praxi (Heron, 1994 in Gregory, 2006, s. 2006).

Hodnotenie na základe porovnania s normou reprezentuje vplyv dominantnej kultúry vzdelávania, v rámci nej ideálu výchovy, na sebahodnotenie účastníka/účastníčky vzdelávania. Prevládajúcou paradigmou ďalšieho vzdelávania je paradigma vzdelávania na základe kompetencií, ideálom výchovy je kompetentný človek v občianskom, ale hlavne v profesijnom živote. Pre účastníkov a účastníčky vzdelávania, identifikujúcich sa s dominantnou kultúrou vzdelávania, je relevantné hodnotenie, či sebahodnotenie, v ktorom sa porovnáva úroveň kompetencií jednotlivca s požadovanou úrovňou kompetentnosti, spôsobilosti k výkonu, niekedy aj v ďalšom záujmovom vzdelávaní (napríklad vo vzdelávacích programoch zameraných na výučbu cudzích jazykov). Nesplnenie toho, čo vyžaduje dominantná kultúra ďalšieho vzdelávania, môže prispieť k vzniku alebo posilneniu negatívneho sebahodnotenia, ktoré môže osobnosť demotivovať k ďalšiemu vzdelávaniu, umocňovať obavy z neúspechu v ďalšom vzdelávaní. Negatívny dopad hodnotenia na základe porovnania s normou môže

lektor/ka eliminovať následnou facilitáciou re-diagnostiky vzdelávacích potrieb účastníka na základe spoločne realizovanej analýzy hodnotenia úrovne kompetencie.

Ako som už uviedla, autodiagnostické metódy a nástroje neposkytujú vhl'ad na komplexné sebahodnotenie účastníka/účastníčky vzdelávania, sú ich interpretáciou sebahodnotenia. Prínosom autodiagnostiky je prejavená akceptácia učiacim sa prostredníctvom možnosti vnímania vlastnej kompetentnosti a to, čo má spoločné s autodiagnostikou vzdelávateľa, rozvíja schopnosť sebareflexie.

Diagnostikovanie, spolu s ostatnými metodickými postupmi evalvácie, môže „poskytnúť užitočné informácie na tvorbu praktických rozhodnutí, pre alternatívne konanie vo výchove“ (Švec, 2000, s. 100). Cieľom evalvácie zameranej na vzdelávacie aktivity ďalšieho vzdelávania je poskytnúť spätnú väzbu manažérom, projektantom a organizátorom ďalšieho vzdelávania, ktorí sa snažia tieto aktivity skvalitniť, zlepšiť. V systémovom poňatí ďalšieho vzdelávania, teda pri akceptovaní interakcie činností analýza vzdelávacích potrieb, plánovanie a projektovanie, realizácia a evalvácia vzdelávania, je prioritná evalvácia vzdelávacích potrieb s cieľom zistiť, kto mal záujem o vzdelávací program a ako boli uspokojené vzdelávacie potreby zadávateľov vzdelávania, účastníkov a účastníčok vzdelávania. Na začiatku vzdelávania sa zisťujú očakávania účastníkov a účastníčok vzdelávania, ich konkrétne autonómne ciele. Na konci vzdelávania, či boli tieto autonómne ciele vzdelávaním dosiahnuté a v akej miere. Evalvácia vzdelávacích potrieb je zároveň dôležitým zdrojom analýzy vzdelávacích potrieb, následnej inovácie vzdelávacích programov, vzdelávania. Motivuje dospelú učiacu sa osobnosť k účasti na ďalšom vzdelávaní. Dospelý/á môže vnímať svoju participáciu na analýze vzdelávacích potrieb, evalvácii vzdelávania, ako akceptáciu vlastnej osobnosti. Žiaľ, s touto možnosťou sa stretávame v ďalšom vzdelávaní spravidla len vo vzdelávaní, sebvzdelávaní manažérov, špecialistov - expertov, či v ďalšom záujmovom vzdelávaní.

## **ZÁVER**

Spôsob projektovania, organizácie a realizácie vzdelávania akreditovaných vzdelávacích programov ďalšieho vzdelávania nevytvára dostatočne široký priestor na využitie potenciálu diagnostických činností pri analýze vzdelávacích potrieb, plánovaní a evalvácii aktivít ďalšieho vzdelávania. Ďalšie vzdelávanie, ktoré neakceptuje požiadavky aktérov ďalšieho vzdelávania (zamestnávateľa, cieľové skupiny ďalšieho vzdelávania, jednotlivci) nenaplní svoje poslanie.

Vytvorenie podmienok pre individualizáciu ďalšieho vzdelávania, priestoru pre diagnostické činnosti v cykle ďalšieho vzdelávania vyžaduje:

- aktérov, ktorí chcú, vedia a majú možnosť postupne meniť systém ďalšieho vzdelávania,
- spoluprácu aktérov, interakciu, synergiu učenia,
- finančné zdroje, špecificky zamerané na podporu individualizácie ďalšieho vzdelávania (výskum diagnostických činností v cykle ďalšieho vzdelávania, účinnej metodiky komplexnej analýzy vzdelávacích potrieb vo vzťahu k druhu ďalšieho vzdelávania, cieľovým skupinám ďalšieho vzdelávania, evalvačný výskum, systematickú evalváciu vzdelávacích programov ďalšieho vzdelávania, poradenstvo pre dospelých),
- trhovú a verejnú priestor otvorený myšlienke a aplikácii individualizácii vzdelávania (Pirohová, 2012).

Napriek konštatovanému nedostatočnému priestoru pre diagnostikovanie v systéme ďalšieho vzdelávania, v samotnom procese vzdelávania, lektori/lektorky používajú, niektorí/é aj

navrhujú, či inovujú diagnostické metódy a nástroje. Spravidla nie sú stúpenkami jedinej správnej, čistej, stratégie diagnostikovania. Rozhodujúce je kritérium účelnosti vo vzťahu k potrebám účastníkov a účastníčok vzdelávania, cieľom vzdelávania, charakteristike vzdelávacej skupiny a poznanie, že „aktéri vzdelávania nie sú jednorozmerné bytosti, a na ich poznávanie nestačí jediný, „ten správny“ spôsob tak, ako nestačí jediný „správny“ spôsob vzdelávania.



## LITERATÚRA

Brookfield, S. D. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Open University Press: McGraw – Hill Education.

DeVito, J. (2001). *Základy medzilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing.

Fay, B. (2002). *Současná filozofie sociálních věd. Multikulturní přístup*. Praha : SLON.

Gregory, J. (2006). Chapter 15. Assessment of experiential learning in higher education. In Jarvis, P. (ed.), *The Theory and Practice of Teaching*. (205-223). London and New York : Routledge Falmer.

Griffin, C. (2006). Chapter 6. Didacticism. Lectures and lecturing. In Jarvis, P. (ed.). *The Theory and Practice of Teaching*. (73-89) (2nd. edn.) London and New York : Routledge Falmer.

Gyarfášová, O. et al. (2006). *Evaluácia sociálnej politiky zameranej na znižovanie dlhodobej nezamestnanosti. Výskumná správa (VS/2005/0707). Evaluácia politik sociálnej inklúzie metódou otvorenej koordinácie*. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky. Dostupné z :

[http://www.ivo.sk/buxus/docs//socialna\\_inkluzia/Evaluacia\\_soc\\_politiky\\_SK.pdf](http://www.ivo.sk/buxus/docs//socialna_inkluzia/Evaluacia_soc_politiky_SK.pdf).

Heron, J. (1974). *The Concept of the Peer Learning Community*. Guildford:

University of Surrey, Department of Educational Studies. The Human Potential Research Project.

Heron, J. (1994). Self- and peer-assessment. in Boydell & Pedler (eds),

*Management Self Development*. (2nd. edn.) Chapter 8. London: McGraw-Hill.

Knowles, M. S. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species* (4th. edn.), Houston, TX: Gulf.

Pirohová, I. (2006a). *Diagnostika v teórii a praxi edukácie dospelých*. Prešov: Akcent Print.

Pirohová, I. (2006b). Diagnostická kompetencia lektora – synergia diagnostického procesu. In Šatánek, J. (ed.). *Kľúčové kompetencie andragóga a ďalších profesionálov v oblasti edukácie dospelých*. (91-94). Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banském Bystrici, 2006,

Pirohová, I. (2008). *Andragogická diagnostika*. Prešov: Akcent Print,

Pirohová, I. (2012). 18. Individualizácia vzdelávania nezamestnaných – jej obmedzenia v praxi. In Šerák, M. et al. *Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přesahy*. (198-205). Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2012.

Pirohová, I. (2013). Náčrt koncepcie individualizácie vzdelávania dospelých. In Krystoň, M. (ed.). *Kurikulum vo vzdelávaní dospelých* (69-76). Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta. 2013.

Salzberger-Wittenberg, I., Henry, G. & Osborne, E. (1983), *The Emotional Experience of Learning and Teaching*, London: Routledge & Kegan Paul.

*Stratégia celoživotného vzdelávania – aktualizácia 2011*, s. 1-48. Dostupné z <http://old.minedu.sk/data/USERDATA/DalsieVzdel/VDOC/Strategia%20celozivotneho%20vzdelavania%202011.pdf>

Švec, Š. (2002). *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2. rozšírené a dopl. vyd. Bratislava: IRIS.

Tennan, M. (2006). *Psychology and Adult Learning*. London and New York: Routledge.

Tosey, P. & Gregory, J. (1998). The peer learning community: reflections on practice. *Innovations*. In *Education and Training International*. SEDA. Vol. 35, No. 1, pp. 74–81.

Usher, R. & EDWARDS, R. (2003). *Postmodernism and education: Different voices, different worlds*. (2nd. edn.). Routledge : London and New York.

Príspevok je výstupom projektu VEGA č. 1/0167/14 *Individualizácia edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit*.

## **KONTAKT**

Doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.

Katedra andragogiky, Ústav pedagogiky,  
andragogiky a psychológie

Fakulta humanitných a prírodných vied

Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17 novembra č. 1

081 16 Prešov, Slovenská republika

E-mail: ivapir@unipo.sk

# 5 RODIČE NADANÉHO DÍTĚTE JAKO VÍCEÚROVŇOVÍ PROSTŘEDNÍCI JEHO EDUKACE

Stanislav Střelec

**Anotace:** Atributem nadání je asynchronní vývoj dítěte (žáka), který vyžaduje specifický přístup k jeho výchově a vzdělávání. Víceúrovňovost ve výchovném působení chápeme jako spektrum určitých činností rodičů reflektujících a reagujících na nerovnoměrný vývoj nadaného dítěte tak, že působí jako nejbližší prostředníci a poradci dítěte. Cílem je sladit rozvoj nadání se zdravým osobnostním a sociálním vývojem dítěte. Součástí této kapitoly monografie je také hledání odpovědí na otázky, například: V čem se liší podmínky pro výchovu výjimečně nadaného dítěte od standardních edukačních nároků, které jsou všeobecně spojovány s rodinnou výchovou dětí? Existuje u této skupiny dětí (žáků) zvýšené riziko ohrožení jejich zdravého osobnostního a sociálního vývoje? Které poznatky o nadání dítěte mohou být rodičům prospěšné apod. V souvislosti s těmito otázkami je naším záměrem orientace v postojích, které rodiče nadaných dětí zaujímají a nástin institucionální podpory, kterou mohou rodiče v těchto situacích očekávat. Kromě vlastních výzkumných zjištění vycházíme ze souboru poznatků, výzkumných nálezů, závěrů a doporučení, které byly k tématu rodičovských postojů k nadání dítěte publikovány v relevantních odborných zdrojích české i zahraniční pedagogické a psychologické provenience. Téma je pokračováním řešení Výzkumného záměru PdF MU Brno MSM0021622443 Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

**Klíčová slova:** výzkumné nálezy, nadání, asynchronní vývoj, rodiče, výchovné působení, víceúrovňoví prostředníci, osobnostní rozvoj, sociální zdraví.

**Abstrakt:** The attribute of a talent is the asynchronous development of the child (pupil), which requires a specific approach to its education. Multilevelled attitude in educational actuation is understood as a range of specific activities of parents reflecting and responding to the uneven development of a gifted child, so that they act as child's closest mediators and advisers. The aim is to align the talent development with a healthy personality and social development of the child. The study is also the search for answers to questions such as: How do the conditions for education of an exceptionally gifted child differ from the standard educational claims, which are generally associated with the family raising children? Is there in this group of children (students) an increased risk to their healthy personality and social development? Which knowledge of the gifted child may be beneficial to parents, etc? In relation to these issues our intention is the orientation in attitudes that parents of gifted children have and the outline of the institutional support that parents can expect to get in these situations. In addition to our own research findings we use the knowledge, research findings, conclusions and recommendations, related to the topic of parental attitudes toward gifted child which have been published in the relevant scientific sources of Czech and foreign educational and psychological origins. The topic is a follow-up of solving of Faculty of Education's Research Intent MSM0021622443 Special Needs of Pupils in Context with Framework Educational Programme for Primary Education.

**Key words:** research findings, talent, asynchronous development, parents, educational activities, multilevelled mediators, personality development, social health.

## 1 RODINA JAKO VÝCHOVNÝ ČINITEL

Rodiče mají ve vyspělých společnostech hlavní odpovědnost za výchovu svých dětí. Tato odpovědnost vyplývá z historického a sociálně-kulturního vývoje rodiny i společnosti a je zakotvena v právních a mravních normách, tradicích a v dalších faktorech spoluvytvářejících podmínky pro život člověka. Rodina má ve vztahu ke svým dětem podstatný podíl na dvou prolínajících se procesech – výchově a socializaci, jimiž každý jedinec v průběhu svého života prochází. Výchova i socializace v sobě zahrnují personalizaci (osobnostní rozvoj) jako svůj podstatný prvek. V procesu socializace dítěte jsou rozlišovány etapy jeho primární a sekundární socializace. Primární socializace dítěte probíhá v rodině. V rámci rodinných interakcí, zvláště interakcí dítěte s rodiči, se utvářejí první sociální zkušenosti dítěte, první návyky sociálního chování, a to už v nejranějších vývojových fázích. S vývojem dítěte se však vliv rodiny postupně mění. Dítě se osamostatňuje a jeho postoje ke skutečnosti začínají ovlivňovat další činitele, mezi kterými zaujímá významné postavení škola a další instituce. Proto je období sekundární socializace dítěte spojováno zpravidla více se školou než s rodinou. I v této fázi života dítěte však mají přímé i nepřímé edukační vlivy rodinného prostředí významné zastoupení. Jedním ze stěžejních cílů osobnostního a sociálního vývoje dítěte (žáka) v rodině a ve škole je utváření a rozvíjení povahových rysů a vlastností, které jsou základem jeho sociálního zdraví (dále viz Střelec, Krátká, 2009, str. 105-118).

Od počátku existence civilizovaného lidského společenství bylo s rodinnou výchovou dětí spojováno utváření mravních rysů, kterými jsou čestnost, zdvořilost, pravdomluvnost, ukázněnost, zodpovědnost, obětavost, úcta ke starším lidem, skromnost a s nimi souvisejících volných vlastností, kterými jsou vytrvalost, sebeovládání, cílevědomost, důslednost a některé další vlastnosti. Rodina se podílí na utváření vztahu dětí k lidem žijícím v jejím okolí a ke společnosti vůbec. Dítě se seznamuje prostřednictvím svých rodičů s názory a postoji k ekonomickým, politickým, ekologickým, filozofickým a dalším otázkám života společnosti. Intenzita tohoto neformálního světonázorového působení je umocněna tím, že vychází z každodenního života rodiny a jsou v něm zastoupeny často se opakující konkrétní náměty.

V každém věkovém období života dítěte má rodina své specifické úkoly také při rozumové výchově dětí. Největší význam je rodině v tomto směru přisuzován v době od narození dítěte do jeho vstupu do školy. Neméně významné však může být působení rodiny (rodičů, prarodičů, sourozenců) na rozvoj kognitivní výbavy dítěte i v období jeho školní docházky. Rodina může významně působit zejména při motivaci dětí k učení a při vytváření podmínek k dlouhodobým a systematickým vzdělávacím aktivitám, ovlivňujícím rozvoj dítěte v cizích jazycích, v přírodních a společenských vědách apod. (dále viz například Střelec, 2011, str. 109 – 123).

Souhrnně a výstižně se k těžišti působnosti rodinné výchovy vyjádřil vedle jiných autorů také F. Bánhegyi: „Podstata výchovné úlohy rodiny spočívá především v celkové stimulaci psychického terénu a utvoření vhodných osobnostních – zejména charakterových a emocionálních předpokladů – na základě kterých se kromě jiného může potom rozvinout i vzdělávací proces a profesionální příprava. Na tom, jak rodina plní tuto úlohu, závisí především jestli bude dítě optimálně připraveno navazovat společenské kontakty, přizpůsobovat se požadavkům a situacím, před které ho staví škola, vrstevníci a profesionální život, úroveň jeho aspirací atd.“ (Bánhegyi, 1967, str. 29 – 30).

S nástinem stěžejních úkolů, které jsou spojovány s rodinnou výchovou dětí, si můžeme položit několik otázek. Například: V čem se liší podmínky pro výchovu výjimečně nadaného dítěte od standardních edukačních nároků, které jsou všeobecně spojovány s rodinnou výchovou dětí? Existuje u této skupiny dětí (žáků) zvýšené riziko ohrožení jejich zdravého osobnostního a sociálního vývoje? Které poznatky o nadání dítěte mohou být rodičům prospěšné apod. V souvislosti s těmito otázkami je naším záměrem orientace v postojích, které rodiče nadaných

děti zaujmají a nástin institucionální podpory, kterou mohou rodiče v těchto situacích očekávat. Vycházíme přitom ze souboru poznatků, výzkumných nálezů, závěrů a doporučení, které byly k tématu rodičovských postojů k nadání dítěte publikovány v relevantních odborných zdrojích české i zahraniční pedagogické a psychologické provenience. V centru této orientační inventarizace poznatků jsou především děti disponující mimořádnými schopnostmi svého intelektu, tedy rozumovým nadáním. Zaměřujeme přitom pozornost především na věkovou kategorii dětí předškolního a mladšího školního věku.

Stěžejním a zároveň integrujícím faktorem, který může podle našeho názoru přispět k lepší orientaci v edukačních aktivitách rodičů, je víceúrovňovost v jejich výchovném působení. Jedna ze světově známých institucí zabývajících se problematikou nadaných The Columbus Group navrhla netradiční charakteristiku nadání, spatřující v nerovnoměrnosti vývoje jednotlivých psychických funkcí nadaného dítěte (žáka) zároveň východisko k efektivnější podpoře rozvoje jeho nadání. Volněji přeloženo: „Atributem nadání je asynchronní vývoj, ve kterém se spojují pokročilé kognitivní schopnosti se zvýšenou intenzitou vnitřních zkušeností a vedou k jednání, které je kvalitativně odlišné od normy. Tato asynchronnost roste s intelektuální kapacitou. Jedinečnost nadaných je činí obzvláště zranitelnými a nutně si žádá změny ve výchově, vzdělávání a vyžaduje také poradenství, aby se nadání mohli optimálně rozvíjet.“ (The Columbus Group, 1991)

Víceúrovňovost ve výchovném působení rodičů je potom možné chápat jednak jako spektrum určitých činností reflektujících a reagujících na vývoj probíhající „asynchronně v nitru dítěte, ale od rodičů se současně očekává, že budou také působit jako prostředníci a poradci dítěte v jeho společenských okruzích a ve škole, dokud jeho individuální vzorec vývoje nedosáhne kulturní normy“ (Kearney, 2008).

K. Kearneyová dále upozorňuje, že je to právě intelektuální vyspělost, která nechává dítě v izolaci mezi svými vrstevníky. Například jeho preciznost v jazykové rovině je nepochopitelná pro ostatní vrstevníky, kteří nerozumí jazyku, který je nadané dítě schopno přirozeně a plynule používat. „Rodiče nadaných dětí tak čelí unikátnímu dilematu. Nejprve musí rozpoznat a uvědomit si, jakým vývojovým vzorcem dítě prochází, že tento vzorec je sice neobvyklý, ale pro dítě přirozený. Dále musí odpovídat a reagovat na všechny složky vývoje najednou – fyzickou, emocionální, sociální i rozumovou. Zároveň musí rozpoznat, když se objeví kolize či nesoulady, a umět si s nimi poradit“ (Kearney, 2008).

## 2 TERMINOLOGICKÁ VÝCHODISKA PRO RODIČE

První okruh problémů, ke kterým je vázána pozornost rodičů těchto dětí, souvisí s pojmy nadání, talent, genialita a s dalšími blízkými výrazy. Tyto termíny nejsou v odborné literatuře jednoznačně interpretovány. Přesto je možné dospět k jejich konstantnějším charakteristikám, jejichž rámec tvoří stěžejní znaky daného jevu a které mohou být pro zainteresované rodiče přiměřeně orientující. Východiskem pro toto teoretické „minimum“ je pojem nadání.

Nadání je zpravidla charakterizováno jako „schopnosti člověka pro takové výkony určitých činností intelektuálního nebo fyzického charakteru, které se mohou jevit jako výjimečné ve srovnání s běžnou populací ... V pedagogickém pojetí převládá tradiční představa o nadání jako o výjimečné složce osobnosti některých jedinců, zejména nadání intelektuálního typu...“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, str. 126).

Vedle pojmu nadání je často užíván také pojem talent. Oba termíny jsou často interpretovány jako synonyma, ale existují autoři nacházející v obsahu těchto pojmů odlišnosti. Například F. Gagne (1997) rozlišuje mezi nadáním (biologicky dané přirozené schopnosti nebo vlohy) a talentem (rozvinuté schopnosti a získané dovednosti). Nadání podle něj představuje

přirozené, nesystematicky rozvíjené schopnosti a talent znamená systematicky rozvíjené schopnosti, které vytvářejí osobnost v určité oblasti lidské činnosti. Rozvoj nadání v talent umožňují faktory prostředí a výchovy.

Dalším námětem ze spektra otázek, vztahujících se k nadání dítěte a ocitajících se v centru pozornosti rodičů jsou kritéria pro diagnostikování intelektového nadání. Odborníci konstatují, že nadání není možné posuzovat z pouhého výsledku inteligenčního testu a zároveň považují použití tohoto diagnostického nástroje za nezbytnou procedurální součást identifikace rozumového nadání. Za projev mimořádného nadání, které zasluhuje speciální pozornost je považována hranice intelektu 130 bodů IQ. Této hranice dosahují zhruba 2 % lidí z celkové populace.

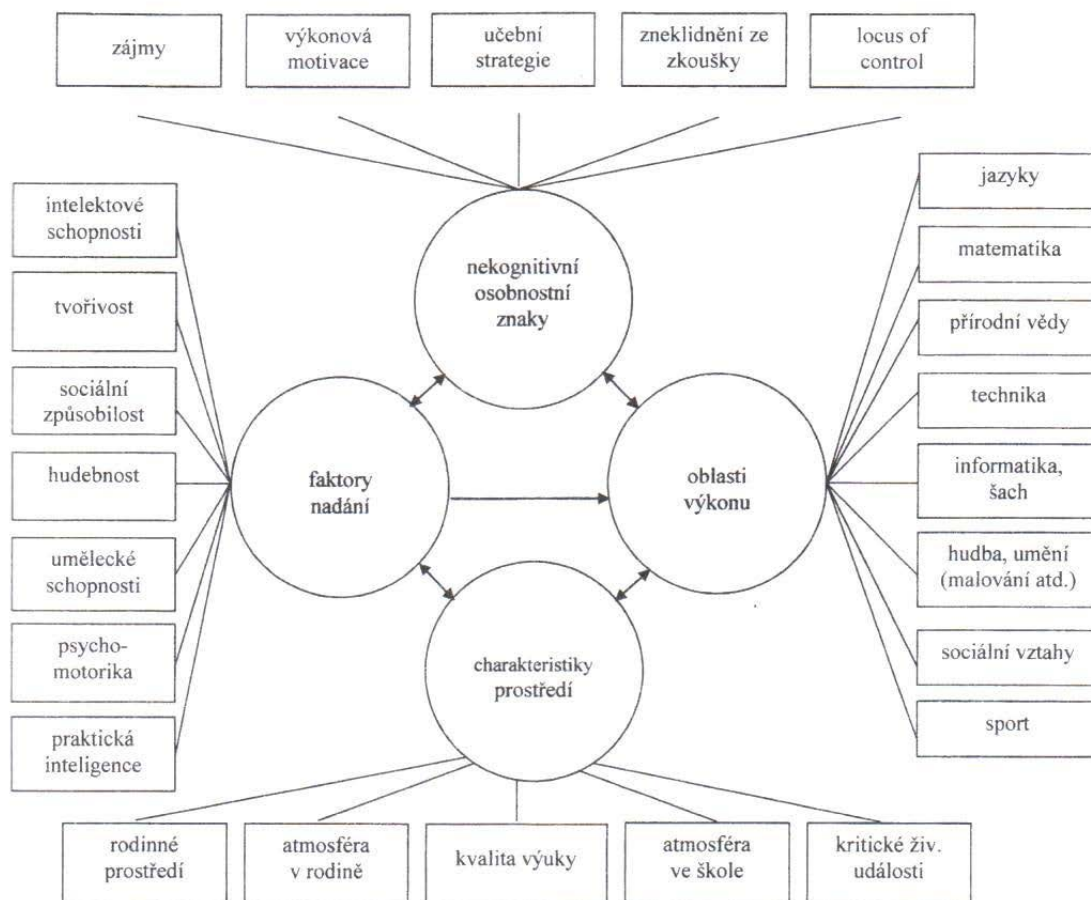
V těchto souvislostech je také užíván pojem geniální. Genialita je označení pro nejvyšší úroveň intelektuálních či tvůrčích schopností (zpravidla s IQ přes 140); spolupůsobí však vždy další činitelé. Na tuto skutečnost upozorňuje řada autorů prostřednictvím schematických vymezení v podobě modelů nadání (viz například Laznibatová, 2001; Jurášková, 2003; Portešová, 2004; Hříbková, 2005; Hrnčárová, 2006; Machů, 2006; Novotná, 2012 a další). Z poznatků těchto odborníků například vyplývá, že model Josepha Renzulliho (1977) patří spolu s Mönksovým (1992) konceptem k dodnes uznávaným a nejčastěji citovaným výchozím zdrojům. Model, který Renzulli vypracoval na základě analýz empirických studií o problematice nadání, vyčleňuje tři základní charakteristiky osobnosti, které „musí dosahovat určitého stupně rozvoje a vzájemné skladby, aby se staly předpokladem pro podávání mimořádného a tvořivého výkonu.“ (citováno podle Hříbková, 2005, str.66).

Renzulli chápe nadání jako interakci tří skupin vlastností:

- nadprůměrných schopností – k těm autor řadí všeobecné a specifické schopnosti. Za nejdůležitější u všeobecných schopností pokládá proces zpracování informací, specifické schopnosti chápe jako objem získaných dovedností a znalostí, které umožňují v jedné či více činnostech specifického druhu dosahovat kvalitního výkonu.
- kreativity – soubor schopností, ke kterým vztahuje především originalitu, flexibilitu, fluenci a elaboraci.
- agažovanosti v úkolu (task commitment) – která se vztahuje k motivaci. Motivace je zde chápána jako množství energie soustředěné na řešení problému nebo specifickou výkonovou oblast.

Tyto tři složky nadání považuje Renzulli za rovnocenné a upozorňuje na to, že žádná z nich sama o sobě nadání nevytváří. Přecenění významu všeobecných intelektových schopností pokládá Renzulli za jeden z největších omylů, se kterým se dodnes potýká pedagogická a poradenská praxe nejen v USA. I když byl Renzulliho pohled na nadání ve své době průkopnický, v dnešní době jej můžeme považovat za částečně překonaný. Franz J. Mönks rozšířil původní Renzulliho model nadání o tři vlivy sociálního prostředí, které pro utváření talentu pokládá za rozhodující. Jsou jimi vlivy školy, rodiny a přátel. Nadání je podle Mönkse produktem interakce mezi šesti komponentami, z nich tři náleží k „vnitřní výbavě“ dítěte (nadprůměrné schopnosti, kreativita, výkonová motivace – vytrvalost) a jsou dále determinované třemi socializačními činiteli (rodinou, školou a vrstevnickou skupinou). Nadání je výsledkem vzájemného působení všech těchto komponent (Mönks, 1992).

V souvislosti s modely nadání se v odborné literatuře objevují další schémata usilující o co nejvýstižnější deskripci faktorů ovlivňujících rozvoj nadání člověka. Na jeden z takových modelů nás upozorňuje J. Dan (2012) v souvislosti s tzv. Mnichovským modelem mimořádně vysokého nadání Kurta Kellera a jeho spolupracovníků:



Tento model zahrnující celé spektrum parametrů a determinant nadprůměrného výkonu obsahuje na jedné straně oblasti mimořádně vysokého nadání a jim odpovídající mimořádně vysoké výkony. Faktory nadání jsou tvořeny intelektuálními schopnostmi, tvořivostí, sociální kompetencí, hudebností a psychomotorikou. Důležitou roli v něm mají nekognitivní osobnostní znaky a charakteristiky prostředí (dále viz Dan, 2012, str. 44 – 45).

Z modelů nadání vycházejí kategorie upozorňující podle svého specifického zaměření na další kvalitativní a kvantitativní aspekty nadání. Například z upraveného přehledu J.Šťávy, který pod pojmem druhy nadání specifikuje činnosti podle schopností v oblastech, ve kterých se jedinec projevuje jako nadaný, vyplývají následující soubory:

- Intelektové schopnosti – verbální, početní, prostorové, paměťové atd.
- Specifické akademické schopnosti – touha po nových poznatcích, zájem o odbornou literaturu, o podstatu jevů a vztahů, o systematické studium atd.
- Kreativní schopnosti – jedinec tvoří stále nové nápady a produkty, vymýšlí nové objekty a materiály.
- Vědecké schopnosti – technické, matematické, jazykové a jiné. Jedinec často využívá vědeckých metod a postupů.
- Vůdcovské schopnosti – schopnost pro kvalitní mezilidskou komunikaci a vedení osob.

- Mechanické (zručné) schopnosti – jsou úzce spjaty s talentem v umění, vědě i strojírenství (manipulace, prostorová představivost, vnímání vizuálních vzorů, detailů, podobností a rozdílů).
- Schopnosti v krásném umění – výtvarném, hudebním, hereckém a tanečním.
- Psychomotorické schopnosti – zahrnuje nadání na různé druhy sportů nebo umělecké pohybové aktivity.

Autor přitom konstatuje, že jednotlivé druhy schopností (nadání) nejsou ohraničené a u každého jedince se různě prolínají (Šťáva, 2012, str. 8).

Z jiného zorného úhlu, a to z hlediska specifických osobnostních znaků, jsou utvářeny další důležité pojmové struktury. K těm patří i typologie nadaných. Za nejvíce užívané typy považuje M. Novotná s odvoláním na další odborné autority (Betts, Neihartová, 1988; Kalhous, Obst, 2001; Portešová, 2007) následující typologii:

- Úspěšné nadané dítě – dítě, které se velmi dobře učí, školní prospěch je u něj vynikající bez výrazných obtíží, dovede jednat s dospělými, výborně se chová, je konformní, dokáže se podřídit a přizpůsobit, je příkladem pro ostatní ...
- Vysoce tvořivé nadané dítě – neustále experimentuje a snaží se vytvářet a objevovat něco nového. Je pro něj velmi obtížné přizpůsobovat se jakýmkoliv pravidlům, zejména školnímu systému, chce tato pravidla měnit. Neustále dospěle opravuje, diskutuje s nimi, velmi špatně se ovládá, v chování bývá konfliktní ...
- Autonomní nadané dítě – bývá velmi nezávislé a obvykle vše zvládá samo, bez pomoci okolí. Školský systém práce bere jako nutnost a snaží se jej využít tak, jak sám chce k vlastnímu sebevzdělávání. Mívá pozitivní sebepojetí a sebehodnocení a dovede riskovat ...
- Nadané dítě maskující své schopnosti – dítě nevýrazné, neprosazující se, tiché, nesmělé. Své skutečné schopnosti nechce ukazovat a maskuje je často proto, aby bylo přijato spolužáky a okolím ...
- Náročný nadaný – je velmi nespokojený a unuděný v klasické výuce, která mu nevyhovuje, jelikož neuspokojuje jeho touhu po vzdělání. Bývá tvrdohlavý a kritický, dává najevo své pocity, vyžaduje stálou pozornost učitele, ruší výuku nebo se výuky vůbec neúčastní...
- „Ztroskotané, odpadlé“ nadané dítě – takové dítě obvykle protestuje proti všem a proti všemu. Stojí vždy v opozici proti dospělým, rodičům, učitelům, ale i vrstevníkům. Výrazně trpí v klasickém školském systému, dává najevo svou stálou nespokojenost. Mívá obvykle nízké sebepojetí a má pocit, že je nikdo nechápe.
- Nadané dítě s vývojovou poruchou (tzv. „dvakrát výjimečné“) – nejčastěji se jedná o specifickou vývojovou poruchu učení – takový jedinec může při svém mimořádném intelektu podléhat takové poruše, případně jakémukoliv tělesnému handicapu nebo trpět emocionálními problémy ... (Novotná, 2012, str. 17 – 18).

Nadané děti předbíhají své vrstevníky ve svém vývoji někdy až o několik let. Už v předškolním věku u nich bývá pozorována silná vnitřní motivace k činnostem, které je zaujmou. K dalším typickým znakům v projevech nadaných dětí se kterými se zpravidla setkávají již v ranném věku jejich rodiče patří:

- neobvykle časná a plynulá řeč,



- zrychlený motorický vývoj (dítě leze, chodí nebo běhá dříve než jeho vrstevníci),
- čtení v raném věku (dítě se spontánně učí číst z televize, z titulků novin, vývěsních tabulí nebo reklamních nápisů),
- neobvykle dobrá paměť,
- silná zvědavost a schopnost udržet dlouho pozornost,
- nedočkavost při získávání nových znalostí,
- neobvykle vyspělý smysl pro humor,
- menší potřeba spánku než mají jeho průměrní vrstevníci,
- podobné zájmy jako děti o několik let starší atd. (Grossová, 1993).

Grossová k tomu dodává, že zdaleka ne všechny nadané děti splňují naznačená kritéria, ale pokud se u dětí vyskytuje většina z nich, můžeme usuzovat, že se jedná o dítě nadané.

Vývoj nadaných dětí může být doprovázen celou řadou problémů. Na tyto skutečnosti upozorňují výzkumné nálezy mnoha badatelů. Výzkumy zaměřené na zmapování charakteristik rodinného prostředí se ve větší míře začaly realizovat od 70. let 20. století. Zájem o tato zkoumání podnítily modely nadání, ve kterých byly socializační činitelé, mezi nimi samozřejmě i rodina, zobrazováni jako nedílná součást podílející se na rozvoji nadání. Rodinné prostředí však bylo považováno za „pozadí“, které může podporovat nebo tlumit nadání dítěte. Skutečný vliv rodiny na rozvoj nadaného dítěte a naopak vliv dítěte na fungování celé rodiny se stal předmětem výzkumů až v posledních desetiletích ( Dočkal, 2005).

### 3 ZÁKLADNÍ PŘÍČINY EDUKAČNÍCH PROBLÉMŮ NADANÝCH DĚTÍ

Ucelenější pohled na silné stránky a úskalí ve vývoji nadaných dětí uvádí ve svých pracích například J. T. Webb, který přistupuje k identifikaci problémů nadaných z několika zorných úhlů. Spatřuje jejich původ jednak v osobnosti dítěte a jednak v jeho interakci s vnějším světem. První skupinu těchto problémů označuje jako endogenní, tedy příčiny vycházející z osobnosti dítěte. Patří sem například:

- Nerovnoměrnost vývoje jednotlivých psychických funkcí. Emoční potíže nadaných mohou například pramenit z rozdílů mezi „inteligencí dospělého“ a „emocemi dítěte“. Dítě se svými „dospělými“ zájmy obtížně hledá stejně starého kamaráda, se kterým by si mohlo rozumět. Nerovnoměrný vývoj se nemusí týkat pouze rozporu mezi inteligencí a emocemi, ale může zahrnovat například i asynchronnost mezi úrovní poznávacích schopností a jemnou motorikou. Jemná motorika dozrává u těchto dětí často později, takže se mnoho z nich potýká při vstupu do školy s problémy při psaní nebo kreslení. Nevyzrálá motorika ovlivňuje často i takové dovednosti dítěte jako je sebeobsluha, atd.
- Perfekcionismus. Dítě si staví vysoké cíle a chce být ve všem dokonalé. V této souvislosti je rozlišován pozitivní vliv perfekcionismu, který souvisí s výkonovou orientací dítěte, které se chce stále zdokonalovat, občasné nezdary bere jako samozřejmost, která jej motivuje k dalšímu snažení. U nadaných dětí tento druh perfekcionismu obvykle převládá. Negativně se perfekcionismus může projevit tím, že se u dítěte objevuje strach z možných chyb, který vede k neurotické tenzi, nedostatku sebedůvěry a potažmo k malému výkonu.
- Vyhýbání se rizikům. Zvýšená schopnost odhadnout potencionální úskalí a rizika může vést při vykonávání různých činností k nižšímu výkonu než jaký je očekáván.

- Multipotencialita. Větší schopnosti v různých oblastech činnosti mohou vést k nerozhodnosti (úzkostem) související s přesvědčením o správnosti volby k dalšímu studijnímu nebo profesionálnímu směřování.
- Problémy s negativním sebeobrazem. Za možnou příčinu jejich vzniku je považováno nedostatečné sebepoznání a neschopnost rozlišit své silné a slabé stránky. Někteří odborníci se s touto příčinou setkávají u těch nadaných žáků, jejichž vysoká intelektová kapacita není spojena s konkrétním zájmem o určitou oblast nebo činnost. Jiní uvádějí, že vznik neadekvátního sebeobrazu je založen na pocitech odlišnosti ve vztahu ke svým vrstevníkům. (Webb, 1993)

Druhá skupina příčin problémů nadaných dětí je označována jako exogenní, tedy příčin vznikajících při interakci dítěte s jeho okolím. Do této skupiny bývají nejčastěji zařazovány:

- Vztahy s vrstevníky. Dítě s „dospělými“ zájmy a výjimečnými schopnostmi si hledá kamarády mezi svými vrstevníky jen obtížně. Nadané děti hledají proto obvykle kamarády také mezi staršími, ale i průměrně nadanými dětmi nebo zůstává izolováno.
- Vztahy ve škole. Původně pozitivní charakteristiky nadaného dítěte se mohou vlivem nevhodného výchovného přístupu vyvinout v problematické chování. Záliba v řešení problémů a intelektuální aktivitě může vést dítě k odmítání stylu práce učitele, diskutování o způsobech výuky a kritizování spolužáků. Nadaní se mohou stát neoblíbenými mezi učiteli a spolužáky.
- Vztahy v rodině. Rodina, ve které dítě vyrůstá, může představovat vážný zdroj emočních problémů pokud rodiče nezvládnou jednání s nadaným dítětem, vztahy k němu a k jeho sourozencům. (Webb, 2002, citováno podle Hrnčárová, 2006, str. 25-32).

Na celé spektrum problémů souvisejících s působením rodičů na nadané děti upozorňujeme v další části této kapitoly monografie.

#### **4 TENDENCE V POSTOJÍCH RODIČŮ K NADÁNÍ DĚTÍ**

M.Hrnčárová (2006, str. 35-40) s odvoláním na poznatky řady autorů (Landau, 1990; Vendel, 1996; Laznibatová, 2001; Mönks, Ypenburgová, 2002; Dočkal, 2005) upozorňuje na některé problematické tendence projevující se ve vztazích rodičů k nadaným dětem. Autorka v této souvislosti upozorňuje na následující jevy:

- Tlak ze strany rodičů spojený s přeceňováním intelektového vývoje. Existují rodiče, kteří ve vztahu ke svému dítěti běžně používají označení „nadané dítě“ aniž by to bylo prokázáno diagnostikovanou hranicí IQ dítěte, návštěvou speciálních programů pro nadané nebo s výkonovou orientací dítěte. Ukázalo se, že jsou rodiče na tomto označení emočně závislí a jejich idealizované představy a nerealistická očekávání vysokých výkonů od dítěte se mohou stát hlavním zdrojem problémů dítěte a problémů v jeho sociálních vztazích.
- Nezájem rodičů. Pokud v rodině nepatří vzdělání, schopnosti a dovednosti, které se u dítěte projevují, mezi důležité hodnoty mohou se k nim rodiče stavět s nezájmem či odmítáním. Patří sem přístup typu „dělej si, co chceš, hlavně abys byl šťastný“. Zaneprázdnění rodiče se starají u dítěte pouze jen o to nejnütnější, jeho bezpečnost a zdraví a ostatní je už příliš nezajímá. V mnohých rodinách (a také kulturách) jsou intelektuální schopnosti stále podceňovány, zatímco například hudební nebo sportovní dovednosti bývají zpravidla oceňovány.

- Finanční omezení rodiny. Zájmy i vzdělání nadaného dítěte mohou někdy pro rodiče představovat značnou finanční zátěž. Kromě toho je může znepokojovat skutečnost, že dětem nemohou poskytnout vše, co by si podle jejich názoru zasloužily.
- Perfekcionismus rodičů spojený s vysokými ambicemi. Nepřiměřené nároky rodičů nejsou mnohdy ničím jiným než projekcí přání a tužeb a snahou vynahradit si tak své vlastní nesplněné cíle. Rodiče argumentují sice tím, že jednají v nejvyšším zájmu dítěte, ale dítě ve skutečnosti cítí, že to tak není a podvědomě se tomu může bránit tím, že začne podávat nízké výkony.
- Nadané dítě jako vlastnictví rodičů. Rodiče se zapojují do výkonů dítěte jako by šlo o jejich vlastní výkony. Považují jeho nadání natolik za své, že lze jen těžko diferencovat mezi identitou dítěte a jejich identitou. „Nedovolí“ dítěti udělat chybu, protože by to byla i jejich chyba, požadují jen nejlepší výkon. Tento jev bývá také označován jako „stage mother“ nebo také „little league father“ – jedná se o rodiče, kteří jsou posedlí až narcistickým zaujetím pro rozvíjení talentu u dítěte, ať už o to dítě stojí nebo ne.
- Obavy rodičů z odpovědnosti za vývoj nadaného dítěte. Ne všichni rodiče také od počátku projevují nadšení nad schopnostmi svého dítěte. Někteří se snaží dokonce tyto schopnosti potlačit, například z obavy z možné reakce okolí nebo na základě již získané negativní zkušenosti. Výchova nadaného dítěte často vyvolává negativní reakce okolí, a to od těch mírně ambivalentních až po otevřené nepřátelství. Někdy se mohou „odpůrci“ rychlého vývoje u dítěte stát i jeho prarodiče, kteří v dobré víře tvrdí, že dítě má na všechno ještě „dost času“ a „vše se naučí a ž ve škole, nyní ať si užívá dětství“. Rodičům dítěte pak radí, aby jej v překotném vývoji nepodporovali. Na druhou stranu je ale potřeba říci, že v mnoha případech bývají prarodiče se svými bohatými životními zkušenostmi těmi, kdo si uvědomí ještě dříve než rodiče, že je dítě nadané a potřebuje zvýšenou emoční i intelektuální stimulaci.
- Nevšimavost k nadání dítěte. Většina rodičů intelektově nadaných dětí si uvědomí velmi brzy, že je jejich dítě velmi chytré. Obvykle si rodiče nejdříve povšimnou schopnosti koncentrovat pozornost, touhy po poznávání nových věcí a také dřívějšího užívání řeči než je obvyklé u vrstevníků dítěte. Proti tomu se odborníci někdy setkávají s rodiči, kteří si vůbec neuvědomují, že je na vývoji jejich dítěte něco neobvyklého. Často se to stává v rodinách, kde se tento druh nadání nebo zájmu o určitou oblast již objevil nebo rodiče nemají možnost srovnání s dětmi podobného věku. Může se tedy stát, že rodiče uvádějí, že jim nepřišlo nic zvláštního na tom, že jejich tříleté dítě umí abecedu a dokáže v obchodě přečíst etikety na potravinách nebo když čtyřleté dítě ovládá šachovou hru.

Rodiče s nadanými dětmi zacházejí s jejich nadáním různě; někteří se na ně silně soustředí a jiní je zase ignorují. Rodiče, kteří se o nadání dítěte zajímají, mají větší pravděpodobnost, že se dočkají rozvoje a naplnění předpokladů tohoto nadání.

Vychovávat nadané dítě je jedním z nejnáročnějších úkolů, se kterým se mohou rodiče v životě setkat. Nejde jen o to, že takové dítě klade na rodiče ve všech směrech větší požadavky, ale rodina se navíc občas setkává i s negativními reakcemi celého okolí. Odlišný vývoj, kterým se nadané děti vyznačují, může vyvolat nepochopení také ze strany prarodičů, učitelů, vrstevníků i dalších lidí, se kterými se dítě dostává do kontaktu. K vytváření problematických situací v rodině mohou do značné míry přispívat i jedinečné osobnostní charakteristiky nadaných dětí. K problémům může docházet jednak při samotné výchově, komplikované mohou být sourozenecké vztahy i vztahy v širší rodině. Zcela specifická situace pak nastává, pokud do

rodiny přibude dítě „dvakrát výjimečné“- mimořádně nadané a zároveň se specifickou poruchou učení, jako jsou dyslexie nebo dysgrafie apod. (Portešová, 2007).

## **5 K INSTITUCIONÁLNÍ PODPOŘE RODIČŮ NADANÝCH DĚTÍ**

M. Hrnčárová ( 2006, str. 45-47) s odvoláním na zjištění D. Feldmana , J. Piirta a dalších autorů konstatuje, že rodiče nadaných dětí se často cítí v určité izolaci. Vysvětlení je nacházeno v tom, že ve společnosti stále přežívá mýtus, že nadaní žádnou podporu nepotřebují, že se prosadí sami a pokud se rodiče snaží hájit zájmy svých nadaných dětí, jsou tyto jejich snahy považovány za neadekvátní, ochranné a protekční. Feldman zkoumal studie zabývající se rodinnou výchovou nadaných dětí a zjistil, že zde existuje mnoho podobných rysů, jako v případech výchovy dětí s nějakým postižením. Rozdíl podle něj spočívá v odlišném pohledu společnosti na tyto rodiny. V případech rodin vychovávajících dítě s některou z ostatních specifických somatických nebo psychických potřeb převládá ve společnosti názor, že je potřeba tyto rodiny a jejich děti podporovat. U rodin s nadaným dítětem je spíše názor takový, že jeho rozvoj záleží výhradně na rodičích, jejich výchovném působení a schopnosti vytvořit pro dítě žádoucí podmínky. Tento názor je do určité míry (zejména v souvislosti se školním vzděláváním dětí) u nás překonáván.. Od roku 2004 podporuje české ministerstvo školství z prostředků státního rozpočtu realizaci „Koncepce péče o mimořádně nadané žáky ve školských poradenských zařízeních“. V rámci tohoto projektu funguje pracovní skupina psychologů a speciálních pedagogů z poraden. V ní mají přiměřené zastoupení jednotlivé regiony ČR . Těchto pracovníků je celkem 21 (každý region má minimálně jednoho koordinátora, některé větší regiony – například hlavní město Praha nebo Jihomoravský kraj – mají dva). V České republice se od té doby zvýšil počet odborníků, kteří mají zájem o informace k identifikaci nadaných dětí a snaží se jim vytvořit vhodné podmínky kvalitní spolupráci se školami, jež se blíže specializují na péči o nadané děti. Proces identifikace a rozvíjení nadání dítěte je komplexní záležitost, do které vstupují kromě rodičů také další činitelé (psycholog, speciální pedagog, učitel, organizátoři volného času dítěte, prarodiče, spolužáci a další.)

Vedle této oficiální a státem řízené a financované sítě školských poradenských zařízení vznikla a pracují některé neoficiální podpůrné organizace a občanská sdružení vytvářející další zázemí pro rodiče nadaných dětí. Jednou z významných inspirací vedoucích ke vzniku těchto účelových sdružení je od roku 1981 v USA existence SENG (Supporting Emotional Needs of Gifted) modelu. „SENG skupiny jsou zaměřené na výměnu zkušeností s výchovou dětí, slouží také jako neformální zdroj informací a v neposlední řadě se snaží předcházet vzniku problémů, které rodiče svým jednáním mohou dítěti způsobit. Tyto skupiny nejsou terapeutické ani didaktické nýbrž doprovodné a podpůrné“. (Webb, De Vries, 1998)

Podobná skupinová setkání rodičů se konají také v České republice. Nejznámější organizací je v tomto směru Centrum rozvoje nadaných dětí, pod jehož záštitou vznikají další regionální a lokální střediska poskytující rodičům nadaných dětí tolik potřebnou podporu a zázemí.

## LITERATURA

- Bánhegyi, F. (1967). *Sociológia súčasnej rodiny*. Bratislava: SPN.
- Betts, G.T., & Neihart, M. (1988). Profiles of Gifted and Talented. *Gifted Child Quaterly*, 1988, 32, 2, str. 253- 284.
- Dan, J. (2012). Využití psychologie při poradenské práci s mimořádně nadanými studenty. In Šťáva, J., Novotná, M., Janda, M., Věchtová, G., Dan, J., Škrabánková, J. *Průručka pro práci s nadanými žáky*. Ostrava: VŠB – Technická univerzita Ostrava.
- Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidových novin.
- Feldman, D., & Piirto, J. Parenting talented children. (Electronic version), *Handbook of Parenting*. I. M. Bornstein (Ed.), pp. 285-304, New York: Longmann, [www.davidsoninstitute.org](http://www.davidsoninstitute.org).
- Gagne, F. (1997). Feststellung von Begabungen und Talentten mit Hilfe der Bewertung durch Klassenkameraden und Lehrer. *Labyrinth*, 20, 1997, č.53, s. 3 – 9.
- Gross, M.U. (1993). *Exceptionally Gifted Children*. London: Routledge.
- Hrnčárová, M. (2006). *Psychologické aspekty rodičovství rozumově nadaného dítěte*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Hříbková, L. (2005). *Nadání a nadaní*. Praha: Univerzita Karlova.
- Jurášková, J. (2003). *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2001). *Školní didaktika*. Olomouc: UP.
- Kearney, K. (2008). Life in The Asynchronous Family. In *Hong Kong Academy for Gifted Education*, 2008, GEN/ AR/ 006.
- Landau, E. (1990). *Mut zur Begabung*. München: Baset- Reinkardt.
- Laznibatová, J. (1991). Osobnostné vlastnosti matematicky nadaných detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 26, 1991, č.4, s. 395 – 409.
- Lazinbatová, J. (2001). *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS.
- Machů, E. (2006). *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Brno: MSD.
- Mönks, F.J. (1992). Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In E.A.Hany, Hinkel (Hrsg.) *Begabung und Hochbegabung Teoretische Konzepte, Empirische Befunde, Praktische Konsequenzen*. Bern: Verlag Hans Gruber.
- Novotná, M. (2012). Identifikace nadaných. In Šťáva, J., Novotná, M., Janda, M., Věchtová, G., Dan, J., Škrabánková, J. *Průručka pro práci s nadanými žáky*. Ostrava: VŠB – Technická univerzita Ostrava.
- Oswald, F. (1994). Begabtenförderung in einer begabungsfreundlichen Lehrkultur. In Oswald, F., Klement, K., Bozer, L. ( Hrsg). *Begabungen entdecken – begabte fördern*. Schulbuchverlag, Jugend und Volk, 1994, s. 11 – 48.
- Portešová, Š. (2004). *Některé rozdíly mezi bystrým a nadaným dítětem*. In Centrum rozvoje nadaných dětí. Brno: FSS MU. Dostupné na [www.phil.muni.cz/psych/nadane.html/](http://www.phil.muni.cz/psych/nadane.html/).

Portešová, Š. (2007). Rozumově nadané dítě se specifickými poruchami učení ve školním kontextu – problém nebo výzva pro učitele? In *Pedagogika*, 2007, roč. 62, č.1, str. 47-56.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Renzulli, J.S. (1997). *The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented*. Mansfield Center, CT Creative Learning Press.

Střelec, S., & Krátká, J. (2009). Comparison of opinions of teachers, parents and pupils about social health aspects of form teacher activities. In Řehulka, E. Et al. *Topical issues in health education*. Brno : Masarykova univerzita, s. 105-118.

Střelec, S. (ed.) (2011). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita. 2. vydání.

Šťáva, J. (2012). Nadaní žáci a studenti v českém vzdělávacím systému. In Šťáva, J., Novotná, M., Janda, M., Věchtová, G., Dan, J., Škrabánková, J. *Příručka pro práci s nadanými žáky*. Ostrava: VŠB – Technická univerzita Ostrava.

The Columbus Group. (1991). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*. Columbus, Ohio: 1991, July, <http://www.nagc.org/index.aspx?id=574>

Vendel, Š. (1996). Nadaní a ich osobité problémy. *Československá psychologie*, 40,1996, č.3, s.228-236.

Webb, J. T. ( 1993). Nurturing Social – Emotional Development of Gifted Children. In *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.

Webb, J. T. (2002). *Guiding The Gifted Child: A Practical Source for Parents and Teachers*. Scottsdale : Gifted Psychology Press.

Webb J.T. & De Vries, A. R. (1998). *Gifted Parent Groups: The SENG Model*. Gifted Psychology Press, Inc., Scottsdale.

## **KONTAKT**

Doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc.

Pedagogická fakulta

Masarykova univerzita

Poříčí 31

60300 Brno

Česká republika

E-mail: [strelc@ped.muni.cz](mailto:strelc@ped.muni.cz)

# 6 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA VÝSLEDKOV VÝUČBY VŠEOBECNEJ DIDAKTIKY U VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV

Renáta Tóthová

## **Resumé / Abstrakt:**

Príspevok sa zaoberá pedagogickou diagnostikou výsledkov výučby všeobecnej didaktiky u vysokoškolských študentov. Pozornosť zameriavame na diagnostiku pedagogických kompetencií prostredníctvom viacerých čiastkových diagnostík: diagnostiky pedagogických vedomostí (prostredníctvom skúšky), diagnostiky vonkajšieho prejavu pedagogických kompetencií – pedagogických spôsobilostí (napr. študentovho pedagogického výkonu založenej na pozorovaní jeho konania v rámci mikrovýstupov), diagnostiky vnútorných zložiek pedagogických kompetencií (napr. študentovej individuálnej koncepcie vyučovania), diagnostiky portfólia študentov. V príspevku bude prezentovaný zámer a koncepcia výučby všeobecnej didaktiky s akcentom na diferenciu medzi konštruktivistickou paradigmatou výučby a transmisívnym modelom výučby.

V príspevku budú prezentované aj čiastkové výskumné výsledky vstupnej a výstupnej diagnostiky individuálnej koncepcie vyučovania študentov v rámci vysokoškolskej výučby predmetu všeobecná didaktika a výskumne identifikované dôležité determinanty jej vývoja.

## **Kľúčové slová:**

pedagogická diagnostika, študent učiteľstva, výsledky výučby, pedagogické kompetencie, všeobecná didaktika, konštruktivistická paradigma výučby, transmisívny model výučby

## **Abstract:**

The paper deals with pedagogical diagnostics of results of teaching process of general didactics undergraduate students. Focuses on the diagnostics of pedagogical competencies through several sub-diagnostics: Diagnostics of pedagogical knowledge (through testing), diagnostics of the external expression of pedagogical competences – the pedagogical skills (eg. the student's teaching performance based on observations of its behavior under mikroteaching), internal diagnostics components of pedagogical competences (eg. individual student's concepts of teaching), diagnostics of student's portfolio. In the paper will be presented intention and concept of teaching of general didactics course with an emphasis on differences between constructivist paradigm and transmissive model of teaching and learning.

In the paper will be presented the partial results of research input and output diagnostics of individual concepts of teaching students in the context of university teaching of the general didactics and research identified important determinants of its development.

## **Key words:**

educational diagnostics, student of teacher training, learning outcomes, pedagogical competencies, general didactics, constructivist learning paradigm, transmissive model of teaching.

Motto:

„Teraz sa na nich...pozerám viac tak štrukturovane a...hlavne ma to viac aj tak zaujíma celé...aj práve vďaka pani doktorke, lebo mne sa tento predmet veľmi páčil – hlavne preto, že sme si aj my sami mohli vyskúšať rôzne tie metódy tej výučby, tie postupy a tak...

...hlavne práve ten indukčný postup výučby..., keď sme na základe pokusu mali vydedukovať zákon...

Pretože ja som neverila, že je to možné...na to takto prísť, takýmto spôsobom. Ale toto mi dosvedčilo, že – áno, dá sa to, že je to možné...

Ja som bola predtým zástanca toho druhého štýlu, tej dedukcie vo výučbe...

Predtým som si myslela, že žiaci nedokážu dôjsť sami na nejaké zákony alebo všeobecné tvrdenia..., ale nakoniec som zistila, že sú toho schopní..., že určite áno..., teda preto som si (predtým) myslela, že je aj lepšia tá deduktívna metóda, pretože je lepšie, keď najprv o tom vedia, že niečo také existuje, a iba sa to naučia a...naučia sa s tým žiť alebo...resp. používať to vo svojom živote...“

Výpoveď študentky „Danky“ vo fókusovej skupine po absolvovaní predmetu všeobecná didaktika v ZS 2011/12

„...a vlastne priniesla by som ja osobne, keď raz budem učiť, tú prax, teória je síce tiež dôležitá, ale na prvé miesto by som dala tú prax, tú teóriu až do pozadia...“

Výpoveď študentky „Barbory“ vo fókusovej skupine po absolvovaní predmetu všeobecná didaktika v ZS 2011/12

„Nechcela by som učiť tak, že iba že fakt, že prídem do triedy a nadiktujem poznámky a to je všetko, ale tak asi skôr ako my sme robili na tých hodinách, že nejaké tie pokusy,...“

Výpoveď študentky „Cecílie“ vo fókusovej skupine po absolvovaní predmetu všeobecná didaktika v ZS 2011/12



## ÚVOD

Pedagogické kompetencie si študent učiteľstva v rámci vysokoškolského štúdia primárne buduje prostredníctvom predmetov tzv. „všeobecného učiteľského základu“ (pedagogicko-psychologický a spoločenskovedný základ), a predmetových didaktík. Medzi predmety všeobecného učiteľského základu zvyčajne patria pedagogické predmety ako všeobecná pedagogika, teória výchovy, všeobecná didaktika, pedagogická komunikácia a ďalšie, zo psychologických predmetov je to zvyčajne všeobecná psychológia, vývinová psychológia a pedagogická psychológia, prípadne aj psychodidaktika, sociálno-psychologický výcvik a pod.

V našom príspevku by sme chceli nadviazať na prácu vysokoškolských pedagógov a výskumníkov, ktorí sa venujú skúmaniu a zdokonaľovaniu vysokoškolskej pedagogickej prípravy budúcich učiteľov. V. Švec, ktorý sa problematikou identifikácie a rozvoja pedagogických kompetencií v rámci pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva zaoberal už koncom deväťdesiatych rokov 20. storočia, v roku 1997 zisťoval názory vysokoškolských učiteľov pedagogických a psychologických predmetov prostredníctvom dielne v rámci seminára „Tvorivosťou učiteľa k tvorivosti žiakov“. Účastníci dielne riešili tieto problémy (Švec, V., 1999, s. 86-87):

1. Akými kompetenciami by mal disponovať budúci učiteľ, aby vedel aktivizovať žiakov k samostatnej a tvorivej činnosti?
2. V čom zmeniť kurikulum učiteľskej (najmä pedagogickej) prípravy, aby podnecovalo študentov k aktívnym, samostatným a tvorivým činnostiam?
3. Ako zmeniť formy a metódy pedagogickej prípravy?
4. Ako rozvíjať osobnosť študentov a zároveň meniť seba samého v roli učiteľa budúcich učiteľov?

V odpovediach účastníkov dielne rezonovali nasledujúce názory:

- Budúci učiteľ by mal disponovať súborom pedagogických spôsobilostí, ku ktorým by mali patriť najmä tieto: motivovať a aktivizovať žiakov, účinne komunikovať so žiakmi, sebareflektovať vlastné pedagogické aktivity, pozeráť sa na svoj predmet z hľadiska profilu absolventa základnej alebo strednej školy, hodnotiť žiaka so zreteľom na jeho zrenie (rozvoj potencialít) a podnecovať ho k sebahodnoteniu.
- Bolo by žiadúce posilňovať v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov medzipredmetové vzťahy a integráciu psychologických a pedagogických poznatkov.
- Ďalším návrhom účastníkov bolo redukovať faktografiu v prospech rozvoja myslenia študentov učiteľstva, a to napr. orientáciou na reálny život v škole a riešením praktických pedagogických problémov a situácií.
- Bolo by žiadúce posilniť induktívne postupy vo výučbe psychologických a pedagogických predmetov (napr. problémové postupy, analýzy kazuistik), zvýšiť podiel tvorivej práce študentov vo všetkých formách výučby, klásť väčší akcent na riadené aj sebariadené samoštúdium a rozšíriť možnosti individuálnych konzultácií s učiteľmi na fakulte.
- Účastníci dielne sa domnievali, že zo strany vysokoškolských učiteľov je treba venovať väčšie úsilie rozvíjaniu osobnosti budúcich učiteľov, napr. tomu, aby porozumeli vlastnej osobnosti, naučili sa prijímať seba samého, počúvali názory druhých a akceptovali hodnotenie svojich činov, dokázali hlbšie spoznávať svojich žiakov, vedome rozvíjali svoje schopnosti, zručnosti a spôsobilosti a pod. Ako uvádza V. Švec

(1999, s. 87) „kultivácia a rozvíjanie naznačených dispozícií a vlastností študentov však podľa mienky účastníkov vyžaduje, aby sa podobne menili aj vysokoškolskí učitelia, ktorí pripravujú budúcich učiteľov, napr. aby priebežne sebereflektovali svoju pedagogickú činnosť, využívali študentské hodnotenie výučby a pod.“.

S vyššie prezentovanými názormi skupiny vysokoškolských pedagógov plne súhlasíme a zaoberáme sa nimi dlhobojšie, najmä z hľadiska koncipovania vysokoškolskej výučby predmetu všeobecná didaktika. Sme presvedčení, že konštruktivistická paradigma (induktívna výučba) môže byť ako protipól transmisívneho modelu výučby (deduktívna výučba) pri rozvíjaní pedagogických kompetencií študentov učiteľstva veľmi úspešná, pretože ak berieme do úvahy 5 všeobecne didakticky uznávaných fáz vyučovacieho procesu (motivácia, expozícia, fixácia, diagnostika, aplikácia), tak práve fáza expozície (a často aj fixácie) prebieha diametrálne odlišným, protikladným spôsobom – v transmisívnej výučbe je ich podstatou priame vysvetlenie učiva študentom („takto to je“ – učivo predložené akoby „na tácke“) a jeho viacmenej „drilové“ precvičovanie (fixácia). V konštruktivisticky koncipovanej výučbe učiteľ študentom poskytuje podnety a priestor, aby si aktívne sami konštruovali nové znalosti, pričom môžeme skôr hovoriť napr. o fázach (Pasch, M. a kol., 1998, s. 240):

### **1. Prieskumné činnosti.**

Skúmanie údajov alebo pozorovanie záhadnej udalosti (žiaci).

### **2. Hľadanie zákonitostí a vytváranie hypotéz.**

Snaha zmysluplne získané údaje vysvetliť prostredníctvom hľadania pravidelností a vytvárania hypotéz (predpokladaných riešení predloženého problému).

### **3. Overenie hypotézy.**

Skúmanie ďalších údajov za účelom overenia hypotézy a zistenia, či sú nájdené zákonitosti a kategórie aj po preskúmaní ďalších údajov platné.

### **4. Formulácia pojmov alebo zovšeobecnení (generalizácií).**

Žiaci na základe získaných informácií (výsledkov svojho skúmania) formulujú závery. Učiteľ vedie diskusiu a udeľuje žiakom slovo.

### **5. Metakognícia.**

Skúmanie myšlienkového postupu, ktorý bol použitý pri hľadaní zákonitostí a formulácii záverov (premýšľanie o spôsobe myslenia). Učiteľ sa pýta žiakov, ako na svoje riešenia prišli (je dôležité, že takto učiteľ žiakom umožňuje uvedomiť si typy logického myslenia, ktoré sú skryté v ich postupe prítomné).

### **6. Aplikácia získaných znalostí v novej situácii.**

Riadené alebo samostatné cvičenia, v ktorých sú „objavené“ pojmy alebo generalizácie použité.

Bertrand (1998, s. 78-79) uvádza fázy konštruktivisticky koncipovanej výučby v zmysle **modelu konceptuálnej zmeny** (fázy podľa Bertranda, textovo rozšírený komentár doplnený autorkou):

### **1. Predstavenie nového javu, procesu, informácie a vyjadrenie žiackych prekonceptov – predstáv o jave.**

Prírodovedné predmety: Učiteľ žiakom čo najinšpiratívnejšie predstaví alebo názorne predvedie nový jav a vyzve ich, aby sformulovali (vyslovili) a prediskutovali svoje chápanie javu, o ktorom s učiteľom hovoria.

Ostatné predmety: Učiteľ žiakov čo najinšpiratívnejšie oboznámi s novou informáciou týkajúcou sa nového učiva a vyzve ich, aby sformulovali (vyslovili) a prediskutovali svoje chápanie tejto informácie a svoj názor na ňu.

## 2. Vnesenie rušivej udalosti.

Prírodovedné predmety: Učiteľ žiakov potom konfrontuje s prekvapivým priebehom pôvodne demonštrovaného javu, ktorý žiaci nevedia vysvetliť v duchu svojich pôvodných predstáv, alebo ktorého priebeh protirečí ich predpokladom. Cieľom je vyvolať vo vedomí žiakov **kognitívny konflikt**, plynúci najmä z rozdielu medzi ich očakávaním a pozorovanými údajmi. Medzi žiakmi sa môže vytvoriť aj **sociokognitívny konflikt** v prípade, že rôzni žiaci majú na vysvetlenie javu rôzne názory a „hádajú sa“.

Ostatné predmety: Učiteľ žiakov oboznámi s ďalšou, tentoraz šokujúcou (neočakávanou) informáciou o danej téme, ktorej príčinu žiaci nevedia vysvetliť na základe svojich doterajších predpokladov a poznatkov o danej téme. Cieľom je vyvolať vo vedomí žiakov **kognitívny konflikt**, plynúci najmä z rozdielu medzi ich očakávaním a pozorovanými údajmi. Medzi žiakmi sa môže vytvoriť aj **sociokognitívny konflikt** v prípade, že rôzni žiaci majú na vysvetlenie šokujúcej informácie rôzne názory a „hádajú sa“.

## 3. Reštrukturovanie pôvodných predstáv – prijatie novej predstavy o pozorovanom jave.

Prírodovedné predmety: Žiaci vykonávajú rozličné činnosti (praktické činnosti – skúmanie, vzájomné diskusie), pri ktorých hľadajú nové vysvetlenie pre nevysvetlený jav. Ak ho nájdu, dochádza k návratu **do stavu kognitívnej rovnováhy**. Toto nájdené riešenie má žiakov priviesť k zmene ich doterajších predstáv (naivných teórií) v prospech vedeckých predstáv, o ktorých platnosti sa práve sami presvedčili, a ktoré sú v odborných kruhoch celospoločensky uznávané.

Ostatné predmety: Žiaci vykonávajú rozličné činnosti (skúmajú súvislosti, historické texty, novinové správy, odborné texty z internetu, v skupinách vzájomne diskutujú), pri ktorých hľadajú skutočné príčiny šokujúcej informácie, súvislosti, ktoré k nej viedli. Ak ich nájdu, dochádza k návratu **do stavu kognitívnej rovnováhy**. Toto nájdené riešenie má žiakov priviesť k zmene ich doterajších predstáv (naivných teórií) v prospech komplexnejšej novej predstavy o skúmanej problematike, o ktorej platnosti sa práve sami presvedčili.

Kostrub opisuje prechod od transmisívnej didaktiky ku konštruktivistickému didaktike metaforicky – ako prechod od diváckej didaktiky k účastníckej didaktike (D. Kostrub, 2005). V rámci konštruktivisticky koncipovanej výučby uvádza nasledovné fázy (Kostrub, D., 2008; Kostrub, D. – Rehúš, M. – Severini, E., 2012, s. 66-67):

- I. **Preaktívna fáza** (vstupné diagnostikovanie učiacich sa subjektov, spoločný výber témy, iniciačná diskusia, tvorba pravidiel a kritérií, výber rolí a pod.),
- II. **Interaktívna fáza** (priebežné diagnostikovanie porozumenia témy, skúmanie/bádanie témy, riešenie životných a učebných problémov, reálna akcia/autentické konanie, simulovaná akcia/simulované konanie, produktívne/akčné konanie a pod.),

- III. **Postaktívna fáza** (výstupné diagnostikovanie, spätná väzba – reflexia, sebareflexia, hodnotenie kvality spracovania témy vo forme materiálnych, expresívnych, mentálnych produktov a pod.).

Už dlhodobejšie preferujeme aj vo vysokoškolskej výučbe práve konštruktivistickú paradigmu, prioritne pri koncipovaní výučby všeobecnej didaktiky.

## **1 ZÁMER A KONCEPCIA NAŠEJ VYSOKOŠKOLSKEJ VÝUČBY VŠEOBECNEJ DIDAKTIKY**

V našej konštruktivisticky orientovanej výučbe všeobecnej didaktiky akcentujeme najmä nasledujúce oblasti (Tóthová, R. – Kostrub, D. – Severini, E., 2012, s. 323-325):

- a) Reflektujúci učiteľ (študent učiteľstva) uvažuje nad výučbou a manažuje ju tak, aby v nej nezanikla osobnosť dieťaťa/žiaka/študenta. Tým, že poskytuje dostatočný priestor dieťaťu/žiakovi/študentovi na vlastné angažované autonómne, autentické, uvedomé, kompetentné, kreatívne, kolaborujúce konanie a pôsobenie vo výučbe, mu ako keby naznačoval: „zaoberaj sa tým čo máš/vlastníš, a tým ako to budeš prezentovať sám a/alebo v spolupráci s ostatnými vo výučbe“. Týmto spôsobom sa revitalizuje otvorená a demokratická diskusia. Výučba predstavuje ústretový priestor (stretnutie) pre bádanie reality a diskusiu teoreticko-praktických elaborácií, ktoré umožňujú deťom/žiakom/študentom, učiteľom a komunite intervenovať do reality. Učiaci sa subjekt bude spôsobilý rozvinúť, cez svoje historické aspekty (posúdenia), transformačnú aktivitu subjektu vo svojom socio-kultúrnom kontexte (P. E. Luna, 1999).
- b) Výučba nie je len otázkou komunikačnej akčnosti, predstavuje akčnú diskusiu (produktívny diskurz), ktorá orientuje subjekt na cieľ nájsť a rozvíjať potenciál byť autonómny a podporovať argumentáciu o realite. Takáto akčná diskusia nesie znak kreatívnosti zúčastnených subjektov; je opakom výučby reprodukčnej anonymnej výučby a s ňou súvisiacej evalvácie. Akčná diskusia (diskurz) predstavuje uvažovať v rovine myslenia o realite v kontúrach problému a kultúry; zámerom je problematizovať ju. Výučba založená na akčnej diskusii (diskurze) umožňuje interpretovať realitu z pohľadu angažujúcich sa subjektov, na rozdiel od akademicky a behavioristicky poňatej výučby, ktoré ju potláčajú. Akčná diskusia vo výučbe umožňuje nachádzať základné elementy, ktorými možno vysvetľovať realitu. Vyhnutie sa reprodukčnému diskurzu jeho nahradením produktívnym diskurzom sa vytvára priestor pre vynárajúce sa kritické (a hodnotiace) myslenie zodpovedajúce sociálnemu charakteru poznania. Kvalitatívna evalvácia v diskurzívnej a kreatívnej výučbe zapája dialektický proces „uchopovania“ reality, v ktorom to prežité (uskutočnené) umožňuje konfigurovať formu myslenia, ktorá prepája učiaci sa subjekt s veľkými problémami komunity. Transformačná výučba musí (to je podmienka) vychádzať z kritiky reality, aby mohla redimenzovať (opätovne dimenzovať) vitálnu ľudskú prax (kultúrne a diskurzívne praktiky). Práve na základe tu uvádzaných informácií autori tohto príspevku zdôrazňujú potrebu reflexie a sebareflexie učiteľa a študenta učiteľstva (P. E. Luna, 1999).
- c) Reflexia, ako uvádza S. Kemmis (1985 In J. Gimeno Sacristián a A. I. Pérez Gómez, 2008, s. 417) je proces transformovania determinovaného pôvodného/prvotného materiálu pochádzajúceho z našej skúsenosti (ponúkaného históriou a kultúrou a sprostredkovaného situáciami, ktoré žijeme) na determinované produkty (porozumené myšlienky, kompromisy, činy), je to transformácia vzťahujúca sa na našu konkrétnu úlohu (naše myslenie o vzťahoch medzi myslením a konaním a vzťahmi medzi individuom

a spoločnosťou), využívajúc determinované prostriedky produkcie (komunikácia, uskutočňovanie rozhodnutí a samotné konanie).

- d) Modely pregraduálnej prípravy (budúcich) učiteľov a ďalšieho vzdelávania učiteľov, okrem iného, musia vziať do úvahy procesy zamerané na didaktické organizovanie učebných činností a pripraviť sa, podľa *J. D. Vermunta* a *N. Verloopa* (podľa: *H. Lukášová-Kantorková*, 2003, s. 34) na nasledujúce roly:
- učiteľ ako diagnostik učebných činností žiakov,
  - učiteľ ako vyzývateľ do nových učebných činností a myšlienkových stratégií,
  - učiteľ ako učiaci sa subjekt,
  - učiteľ ako aktivátor nových otázok, úloh, problémov, spôsobov prezentácií ap.,
  - učiteľ ako monitor zmien v učení sa a myslení, v postojoch, emóciách i v regulácii úsilia a
  - učiteľ ako evalvátor kvality dosiahnutých výsledkov v učení (sa).
- e) Učiteľ ako inovátor, (výskumník) bádateľ, dizajnér ap. je ďalšou požiadavkou doby a reformy na zmenu rolí učiteľa v súčasnosti, ktoré sú podmienené novšími pohľadmi na didaktické organizovanie procesu výučby zo strany učiteľa. Preto otázky typu: Ako by som to uskutočnil/riešil, ako som to uskutočnil/riešil? Čomu sa mám vyhnúť? Čo je dobré pamätať si?, sú pre reflektujúceho učiteľa neodmysliteľné.
- f) Pri dizajnovaní vyučovacej jednotky je prioritné zaradiť **pred prezentovanie teórie praktické aktivity** umožňujúce žiakom/deťom/študentom **skonštruovať vlastné poznanie (porozumenie a interpretáciu) sledovaného javu**. Naši študenti v rámci všeobecnej didaktiky zažili simuláciu konštruktivistickú výučbu na 2. stupni ZŠ (študenti boli v roli žiakov, vysokoškolský pedagóg v roli ich učiteľa) prostredníctvom praktických aktivít priamo vyvolávajúcich kognitívny a sociokognitívny konflikt. Naším **zámerom bolo, aby zažili (socio)kognitívny konflikt** a následne jeho vyriešenie **a dosiahnutie stavu kognitívnej rovnováhy** (môžeme to pomenovať aj ako aha-zážitok pocitu „HEURÉKA – objavil som, objavili sme, overili sme a funguje to“ – a najmä zážitok pocitu „dokázali sme to spolu sami“, teda bez nutnosti priameho teoretického vysvetlenia podstaty sledovaného javu učiteľom – lebo mnohí študenti tomu neveria, kým to nezažijú; bude to zreteľné aj v ich výpovediach vo fokusových interview).
- g) Naším zámerom na všeobecnej didaktike je vedome rozvíjať hermeneutické, heuristické, investigatívne, vedecké, operatívne, interaktívne a deontologické kompetencie študentov.
- h) Študenti boli našou výučbou podporovaní („nútení“), aby:
1. si uvedomovali,
  2. kontrastovali svoje doterajšie poznanie s novým,
  3. uvedomili si vhodnosť doterajšieho a nového typu poznania,
  4. svoje nové poznanie (individuálnu koncepciu vyučovania) vsadzovali do zodpovedajúceho (zmysluplného, signifikantného) kontextu.

Ako vysokoškolská učiteľka – odborná asistentka vediem kurzy všeobecnej didaktiky pre študentov učiteľských študijných odborov, ktoré sú popri kurzoch teória výchovy a pedagogická komunikácia kľúčové, čo sa týka možnosti ovplyvňovania študentovej vytvárajúcej sa individuálnej koncepcie vyučovania (Gavora, P., 1992), v Čechách je zaužívanější pojem učiteľovo pojetí výuky (Švec V. a kol., 1994). V kurzoch sa snažím uplatňovať okrem občasného deduktívneho prístupu aj **sociálno-konštruktivistický (induktívny) prístup**, kedy **v zmysle metódy koncepcnej zmeny** je v prvom kroku dôležité umožniť študentom „zviditeľniť“ v kruhu svojich spolužiakov vlastné zážitky a názory na tenktorý didaktický jav, reflektovať tento jav a diskutovať ho so spolužiakmi a učiteľom kurzu,

a potom pristúpiť ku **konštruovaniu teórie, ktorú vybudujú účastníci daného kurzu o danom didaktickom jave**. V nasledujúcom kroku je dôležité, aby učiteľ kurzu študentom sprístupnil vedecko-teoretické uchopenie daného didaktického javu v odbornej literatúre a umožnil študentom na kurze konfrontovať tieto dve teórie formou spoločnej diskusie a argumentácie. V tomto kroku výučby majú študenti možnosť „**rekonštruovať**“ svoju **pôvodnú koncepciu o danom didaktickom jave** a vytvoriť si tak novú koncepciu, v ktorej už študent môže mať vyriešenú vlastnú vnútornú konfrontáciu medzi svojimi skúsenosťami a skúsenosťami spolužiakov zo školských lavíc a medzi teoretickým uchopením daného didaktického javu, ktoré študentovi ponúka odborná literatúra. Touto „rekonštrukciou“ je proces metódy koncepcnej zmeny pre danú chvíľu završený, aj keď samozrejme študent si svoju individuálnu koncepciu vyučovania bude ešte veľakrát znovu a znovu rekonštruovať.

### 1.1 Ukážka sociálno-konstruktivistickej (induktívnej) koncepcie výučby vybranej tematiky všeobecnej didaktiky

Témy všeobecnej didaktiky, na ktorých budeme demonštrovať sociálno-konstruktivisticky koncipovanú výučbu, sa týkajú didaktických zásad a humanistických prístupov k vyučovaniu. (Sú to témy, ktorých individuálne uchopenie si študenti súčasne so všeobecnou didaktikou budujú aj v ďalších kurzoch, napr. v kurzoch teória výchovy a pedagogická komunikácia.) Študenti učiteľstva absolvujú jednosemestrálny kurz všeobecnej didaktiky s dotáciou 3 hodiny týždenne. Témam didaktické zásady a humanistické prístupy vo vyučovaní venujeme jedno trojhodinové stretnutie (niekedy jeden a pol stretnutia). Pred prvým stretnutím s touto tematikou študenti nemajú za sebou teoretické prebratie daných dvoch tém.

Postupnosť krokov, ktoré v rámci konstruktivistického prístupu používame pri preberaní didaktických zásad a humanistických prístupov k vyučovaniu so študentmi na všeobecnej didaktike, je nasledovná (Tóthová, R., 2007; 2014a, s. 17-19 – čiastočne modifikované):

- 1) Najdôležitejšie je v tomto prístupe vopred zadať študentom napísanie eseje. Dva týždne pred plánovaným preberaním daných 2 tém dostanú študenti za úlohu napísať formou eseje svoju výpoveď o tom, aký bol najsilnejší pozitívny a najsilnejší negatívny vplyv učiteľa na nich (na základnej a na strednej škole). Zadaniu tejto eseje venujem posledných 10 minút kurzu. Študentov poprosím, aby sa na chvíľku v mysli vrátili späť do školských lavíc (najprv na 1. stupeň ZŠ, potom na 2. stupeň ZŠ, nakoniec na svoju SŠ), majú si predstaviť chodby vlastnej školy, triedy, do ktorých chodili, učiteľov, ktorí ich učili, a pristaviť sa v spomienkach pri jednom – dvoch z nich, ktorý/-í na nich mal/-i najsilnejší pozitívny vplyv, ktorého/-ých si najviac vážili. Skúsiť si vybaviť, prečo, akým konkrétnym svojim konaním/činnosťami alebo vyjadreniami na nich tak pôsobil/-i. Tento postup si študenti zopakujú aj pri vybavovaní spomienok na najsilnejší negatívny vplyv učiteľa na nich. Taktiež si majú skúsiť v pamäti vybaviť, ktoré konkrétne činnosti či vyjadrenia učiteľov boli práve tými najviac negatívne pôsobiacimi a v čom na nich pôsobili negatívne. Schematicky je to znázornené v tabuľke č. 1:

Tabuľka č. 1: Možnosti diagnostikovania zažitých skúseností študentov zo školských lavíc

Skúsenosti študentov zo školských lavíc	Diagnostické metódy a techniky
Študentove zažité skúsenosti so školou a učiteľmi z obdobia základškolskej a stredoškolskej dochádzky	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ analýza obsahu produktov pedagogickej aktivity študenta a spôsobu jeho stvárnenia:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>pedagogická esej</b> o zažitých skúsenostiach zo školských lavíc (presná tematika závisí od zadania vysokoškolského učiteľa – napr. skúsenosti, ktoré sú pre študentov významné z ich pohľadu ako budúcich učiteľov; alebo ich najsilnejší pozitívny a najsilnejší negatívny vplyv učiteľa/ov na nich a pod.)</li> </ul> </li> <li>○ skupinový rozhovor so študentmi:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ vrátane vytvárania <b>pojmovej mapy</b> (najsilnejších negatívnych a najsilnejších pozitívnych vplyvov učiteľov na študentov),</li> <li>➤ alebo vrátane krátkych ukážok komunikácie daných učiteľov so žiakmi formou <b>hrania rolí</b> v skupinách a pod.</li> </ul> </li> </ul>

- 2) Najneskôr deň pred 3-hodinovou všeobecnou didaktikou, na ktorej sú naplánované spomenuté 2 tematiky, majú študenti povinnosť poslať mailom svoje eseje. Zároveň si ich majú priniesť so sebou na kurz, pretože s nimi budú pracovať. Vo výučbe kurzu všeobecná didaktika eseje s uvedeným zameraním slúžia ako podklad pre otvorenú vzájomnú diskusiu študentov o preberanej didaktickej tematike.
- 3) Na začiatku prvej trojhodinovky robím so študentami modifikovaný brainstorming. Študenti majú za úlohu hovoriť čo najviac konkrétnych činností či výrokov, ktoré boli typické pre učiteľov, ktorých si najviac vážili, ktorí mali na nich najväčší pozitívny vplyv. Ja ich vyjadrenia zapisujem na tabuľu do dvoch stĺpcov: Čo títo učitelia robili? Akí boli?
- 4) Študentov rozdelím na 4-6 skupín po 5 členov v skupine. Dostanú pomôcky (flipchartový papier a fixku) a majú 10 minút na to, aby sa v skupine dohodli a napísali 6-8 kľúčových rád, aký by mal byť ideálny učiteľ, aby žiakov zmysluplne učivo naučil a zároveň si ho žiaci vážili a mali radi (čas môže učiteľ podľa potreby predĺžiť).
- 5) Skupiny dostanú pokyn spojiť sa do dvoch veľkých skupín (spoja sa 2 a 2, 2 a 3 alebo 3 a 3 skupiny – podľa celkového počtu študentov). Majú ďalších 10 minút, aby sa jedna skupina dohodla na najdôležitejších cca 7 „didaktických zásadách“ – radách pre učiteľa, ako by mal vyučovať, čo by mal pri výučbe dodržiavať, aby ho práve títo študenti pokladali za výborného – majú vychádzať z opisov ideálneho učiteľa, ktoré si dohodli v menších skupinách). Zároveň takto môžeme skúmať aj laické ponímanie pojmu „didaktické zásady“ u študentov. Druhá skupina má za úlohu dohodnúť sa a napísať, čo si myslí, že by mohlo byť cca 7 učiteľových „humanistických prístupov k vyučovaniu“, čo si myslia, že môže

patriť pod tento pojem (z charakteristiky pre nich ideálneho učiteľa) a prečo (čas 10 minút môže učiteľ podľa potreby predĺžiť).

- 6) Nasleduje prezentácia oboch skupín. Hovorca každej skupiny pripevní svoj flipchartový papier na tabuľu či stenu a predstaví „didaktické zásady“ a „humanistické prístupy k vyučovaniu“ podľa predstáv skupiny. Opodstatnenosť predstavených „didaktických zásad“ a „humanistických prístupov k vyučovaniu“ hovorcovia skupín zmysluplne zdôvodnia – členovia skupín môžu ich zdôvodnenia doplniť.
- 7) Vyučujúci potom predstaví názor odborníkov na viaceré systémy didaktických zásad (s ohľadnutím sa do histórie pedagogiky) a teoretické východiská pojmu humanistické prístupy k vyučovaniu (humanistickú psychológiu – význam diel C. R. Rogersa a A. Maslowa pre didaktiku).
- 8) Študenti majú možnosť interaktívne sa zapájať, dávať učiteľovi otázky, upresňovať si takto svoju novú koncepciu o dvoch pedagogických pojmoch a ich súčasnom odbornom obsahu. Zároveň majú možnosť konfrontovať a porovnať svoje navrhnuté „zásady“ a „prístupy“ s teóriami odborníkov a hľadať medzi nimi zhody a rozdielnosti.

Na základe našich viacročných skúseností v projektovaní vysokoškolského didaktického vzdelávania môžeme konštatovať, že konštruktivisticky ladené vysokoškolské didaktické kurzy majú u študentov veľký ohlas a študenti na týchto kurzoch často vyslovujú pozitívnu spätnú väzbu. O svojej vyvíjajúcej sa vlastnej individuálnej koncepcii vyučovania študenti po absolvovaní konštruktivisticky ladenej didaktiky vypovedajú v rámci fókusových interview zameraných na výstupnú diagnostiku ich aktuálnej podoby individuálnej koncepcie vyučovania, a tiež napr. v rámci hodnotenia kurzu študentmi.

## **2 DIAGNOSTIKA PEDAGOGICKÝCH KOMPETENCIÍ V KONTEXTE DIAGNOSTIKY VÝSLEDKOV VÝUČBY VŠEOBECNEJ DIDAKTIKY**

### **2.1 Pedagogické kompetencie a ich zložky**

Zložkami pedagogických kompetencií sa zaoberajú viacerí pedagógovia. My v našom príspevku citujeme V. Šveca (1999, s. 112), ktorý uvádza nasledovné zložky **pedagogických kompetencií**:

- pedagogické schopnosti a nadanie,
- študentova individuálna koncepcia vyučovania (študentovo poňatie výučby),
- pedagogické vedomosti,
- pedagogické spôsobilosti (v češtine dovednosti),
- študentov štýl učenia sa pedagogických vedomostí a spôsobilostí,
- ostatné zložky pedagogických kompetencií (napr. postoje, motívy, vlastnosti).



S istými pedagogickými schopnosťami a nadaním už študenti do vysokoškolského štúdia prichádzajú. V rámci výučby všeobecnej didaktiky by študenti mali z vymenovaných pedagogických kompetencií získavať a rozvíjať si najmä pedagogické vedomosti (teória) a pedagogické spôsobilosti (dovednosti). V nemalej miere by výučba všeobecnej didaktiky mala ovplyvňovať rozvoj individuálnej koncepcie vyučovania každého študenta. Do akej miery sa tak stane, resp. ktorým smerom sa táto koncepcia bude u jednotlivých študentov rozvíjať, je výrazne determinované tým, do akej miery je koncepcia a metodické zrealizovanie výučby všeobecnej didaktiky v súlade so štýlom učenia sa týchto študentov.

V ďalšom texte sa podrobnejšie pozrieme na **pedagogické spôsobilosti**, ktoré by si študenti učiteľstva mali rozvíjať počas vysokoškolského štúdia. Mnohé z nich si môžu rozvíjať aj v rámci kurzu všeobecnej didaktiky, pokiaľ tento nebude vedený iba transmisívne (teda iba prednáškovo), ale študenti budú priamo aktívne zapájaní do procesu jeho výučby – napr. v rámci sociálno-konstruktivistickej koncepcie výučby. Domnievame sa, že v prípade výlučne prednáškovo vedeného všeobecno-didaktického kurzu študenti majú možnosť získať iba pedagogické vedomosti (aj to najmä v prípadoch, kedy ich štýl učenia sa výrazne súznie s prednáškovým štýlom výučby), nie spôsobilosti.

Podrobnejší výpočet **pedagogických spôsobilostí** uvádza aj V. Švec (1999, s. 34-35) – v rámci pedagogických kompetencií ich zaraďuje do troch skupín – psychopedagogické kompetencie, komunikatívne kompetencie, diagnostické kompetencie. My sa skôr prikláňame k inému triedeniu týchto kompetencií (spôsobilostí) – väčšinu konkrétnych spôsobilostí však preberáme od V. Šveca:

#### **I. Didaktické kompetencie projektovať a organizovať výučbu:**

- spôsobilosť analyzovať učivo z didaktického hľadiska,
- spôsobilosť vymedzovať a operacionalizovať vyučovacie ciele v nadväznosti na didaktickú analýzu učiva,
- spôsobilosť formulovať rôzne náročné učebné úlohy zodpovedajúce vyučovacím cieľom a úrovni a možnostiam žiakov v triede,
- spôsobilosť projektovať učenie sa žiakov („scenár“, postupnosť výučbových aktivít) v rámci vyučovacej jednotky,
- spôsobilosť pripraviť obrazové učebné materiály k navodeniu učebných aktivít žiakov,
- spôsobilosť organizovať učebné činnosti žiakov (triedy) v rámci vyučovacej jednotky.

#### **II. Komunikatívne kompetencie:**

- spôsobilosť motivovať žiakov,
- spôsobilosť nadviazať a udržať kontakt so žiakmi,
- spôsobilosť regulovať proces vytvárania spôsobilostí (schopností, zručností) žiakov (buď transmisívne: exponovať, fixovať a aplikovať učivo; alebo sociálno-konstruktivisticky),
- spôsobilosť podnecovať rozvoj aktivity, samostatnosti a tvorivosti žiakov uplatňovaním aktivizujúcich (interaktívnych) metód výučby,
- spôsobilosť klásť žiakom rôzne náročné otázky a učebné úlohy,
- spôsobilosť reagovať na chybný alebo nepresný výkon žiakov,

- spôsobilosť modifikovať naplánovaný postup výučby,
- spôsobilosť organizovať prácu žiakov v rôznych organizačných formách výučby,
- spôsobilosť riadiť pozornosť žiakov,
- spôsobilosť predchádzať nevhodnému správaniu sa žiakov,
- spôsobilosť reagovať na rozmanité výchovné situácie (napr. na rušivé správanie sa žiakov) a riešiť ich,
- spôsobilosť komunikovať s rodičmi žiakov.

### III. Diagnostické kompetencie:

- spôsobilosť diagnostikovať žiakove poňatie učiva,
- spôsobilosť diagnostikovať štýl učenia sa žiakov,
- spôsobilosť diagnostikovať sociálnu klímu školskej triedy,
- spôsobilosť použiť dostupné diagnostické metódy a techniky na zistenie učebného výkonu žiaka,
- spôsobilosť analyzovať žiakov ústny, písomný, grafický a ďalší učebný výkon,
- spôsobilosť zhodnotiť identifikovaný výkon žiaka – slovným hodnotením aj klasifikáciou,
- spôsobilosť uplatniť vybrané metódy a techniky na zistenie základných príčin nevhodného správania sa žiakov.

#### 2.2 Diagnostika pedagogických kompetencií

Z hľadiska komplexnejšieho pohľadu na diagnostiku pedagogických kompetencií je vhodné diagnostikovať vybrané zložky pedagogických kompetencií (ktoré predpokladáme, že môžu byť najviac ovplyvnené výučbou všeobecnej didaktiky – najmä študentovej individuálnej koncepcie vyučovania, vybraných pedagogických vedomostí, vybraných pedagogických spôsobilostí, a je možné pokúsiť sa diagnostikovať aj štýl učenia sa študentov, aj keď tento nemôže byť ovplyvnený vysokoškolskou výučbou, ale je to významný faktor úspešnosti vplyvu výučby všeobecnej didaktiky na študenta) diagnostikovať v troch fázach:

- **diagnostika vstupného stavu** vybraných zložiek pedagogických kompetencií,
- **diagnostika výstupného stavu** vybraných zložiek pedagogických kompetencií,
- **porovnanie výstupného a vstupného stavu** vybraných zložiek pedagogických kompetencií.

Diagnostiku pedagogických kompetencií tvorí diagnostika každej ich zložky. V. Švec (1999) na s. 112 uvádza možnosti diagnostikovania šiestich zložiek pedagogických kompetencií. My sa jeho klasifikáciou inšpirujeme, uvádzame však iba možnosti diagnostikovania vybraných štyroch zložiek pedagogických kompetencií, ktoré sú najvýznamnejšie z hľadiska výučby všeobecnej didaktiky a navrhujeme aj ďalšie možnosti ich diagnostikovania – uvádzame ich v tabuľke č. 2:

Tabuľka č. 2: Možnosti diagnostiky vybraných zložiek pedagogických kompetencií

Zložka pedagogických kompetencií	Diagnostické metódy a techniky
študentova individuálna koncepcia vyučovania (študentovo poňatie výučby)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ metóda fókusových skupín (focus group)</li> <li>○ Q-triedenie (Q-metodológia) výrokov o výučbe</li> <li>○ sebarefektívne výpovede študenta (získované napr. analýzou obsahu sebarefektívneho denníka a pod.)</li> <li>○ dotazník študentovej individuálnej koncepcie výučby (napr. dotazník neúplných viet, dotazník s výberovými odpoveďami)</li> </ul>
pedagogické vedomosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ pojmové mapovanie (t. j. grafické vyjadrenie pedagogických pojmov, termínov a vzťahov medzi nimi)</li> <li>○ testy pedagogických vedomostí (s rôznymi typmi úloh)</li> <li>○ ústna skúška pedagogických vedomostí</li> <li>○ rozhovor so študentmi (napr. metódou fókusových skupín alebo individuálne fenomenografické pološtrukturované interview)</li> </ul>
pedagogické spôsobilosti (v češtine dovednosti),	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ analýza obsahu produktov pedagogickej aktivity študenta a spôsobu jeho stvárnenia – napr.: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ písomná príprava na vyučovaciu hodinu</li> <li>➤ vytvorená učebná pomôcka (hmotná alebo elektronická – napr. powerpointová prezentácia a pod.)</li> <li>➤ seminárna práca</li> <li>➤ pedagogická esej a pod.</li> </ul> </li> <li>○ pozorovanie a analýza jednania študenta v rôznych pedagogických situáciách (napr. pri pedagogických mikrovýstupoch, mikrovyučovaní), podľa možností aj snímané videokamerou a doplnené o rozhovor so študentom a jeho sebareflexiou vlastného výstupu (vrátane koevalvácie mikrovýstupu spolužiakmi)</li> </ul>
Študentov štýl učenia sa (pedagogických vedomostí a spôsobilostí)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ dotazník štýlov učenia sa (viaceré možnosti – napr. Kolbov dotazník) doplnený rozhovorom o učení sa pedagogických vedomostí a spôsobilostí (schopností, zručností)</li> <li>○ sebarefektívne výpovede študenta o jeho učení sa pedagogických vedomostí a spôsobilostí</li> </ul>

### **3 DIAGNOSTIKA ROZVOJA INDIVIDUÁLNEJ KONCEPCIE VÝUČBY ŠTUDENTOV AKO SÚČASŤ DIAGNOSTIKY VÝSLEDKOV VÝUČBY VŠEOBECNEJ DIDAKTIKY**

V našom skúmaní individuálnej koncepcie výučby (IKV) študentov používame výskumný nástroj fókusová skupina (focus group). Prostredníctvom metódy fókusových skupín sme sa v posledných troch akademických rokoch snažili „uchopiť“ a interpretovať aktuálnu úroveň rozvoja individuálnej koncepcie vyučovania u študentov učiteľského štúdia bezprostredne po skončení kurzu všeobecná didaktika.

Základom fókusovej skupiny je rozprava na konkrétnu tému. V našom príspevku používame slovenský pojem fókusová skupina ako ekvivalent anglického pojmu focus group a tiež alternatívnych pojmov používaných v slovenských publikáciách – napr. metóda ohniskových skupín, ohnisková skupina a i. (pozri napr. Heldová D. – Held, L., 2008). Pre fókusovú skupinu sa používa aj názov skupinové interview, fókusové interview alebo hlbkové skupinové interview zamerané predovšetkým na komunikáciu medzi účastníkmi navzájom (Kolman, 1999 citovaný podľa Plichtovej, 2002).

Spolu sme realizovali viaceré fókusové skupiny – v súlade s požiadavkami kladenými na túto formu skúmania v zmysle prislúchajúcich metodologických odporúčaní (Plichtová, 2002, Miovský, 2006 a iní). Využitím fókusových skupín sme očakávali, že ich účastníci otvorene prejavia svoje názory, že si budú vysvetľovať svoje stanoviská. Len vo voľnom – neštruktúrovanom rozhovore možno pochopiť, ako si interviewovaní interpretovali položenú otázku a z akej perspektívy k nej pristúpili (Plichtová, 2002, s. 206).

My, ako výskumníci, sme boli v roli moderátorov. Aktívne sme participovali na výmene názorov a prevzali sme tiež rolu „spravodajcov“, keď sme pozorne monitorovali a zhŕňali to, čo kto povedal, aké stanovisko zastával. Ak niekto nevy povedal/nekomunikoval svoje myšlienky dostatočne zreteľne, žiadali sme ich objasnenie. Kládli sme podnecujúce otázky. Po skončení fókusových skupín sme interpretovali zmysel samotnej diskusie.

V rámci fókusových skupín sme položili študentom učiteľstva 3 hlavné otázky:

1. Domnievate sa, že Vaše poznanie o výučbe pred začiatkom kurzu všeobecnej didaktiky bolo iné ako to, ktoré máte teraz na konci kurzu? Ak áno, môžete povedať v čom? Ak nie, prečo?
2. Pokúste sa reflektovať / definovať, čo (resp. kto) počas kurzu všeobecnej didaktiky Vám podnietilo / (vo Vás vyvolalo) zmenu Vašej perspektívy chápania výučby.
3. V čom vidíte prínos takto poňatej výučby didaktiky pre Vás ako budúceho učiteľa?

Pre účely tohto príspevku analyzujeme výsledky piatich fókusových skupín. Tieto boli zrealizované vždy v skúškovom období po ukončení kurzu všeobecná didaktika – jedna v ZS 2011/12, tri v ZS 2013/14 a jedna v LS 2013/14. Charakteristika fókusových skupín:

- v ZS 2011/12 – 6 účastníkov (trvanie 51 minút);
- v ZS 2013/14 – 6 účastníkov (trvanie 36 minút), 9 účastníkov (trvanie 28 minút), 3 účastníci (trvanie 21 minút);
- v LS 2013/14 – 2 účastníci (trvanie 37 minút).

V abstraktnej rovine náhľadu na zrealizované fókusové skupiny počas akademických rokov 2011/12 a 2013/14 radi konštatujeme, že v nich môžeme sledovať evidentnú kontinuitu uvažovania študentov o predmetnej téme (výučbe, vyučovacom procese). Interpretácie didaktického poznania študentov nie sú segmentované (parciálne), ale kontinuálne, na seba nadväzujúce.

V rámci analýzy fókusových skupín v ZS 2011/12 sme extrahovali 9 kategórií (Tóthová, R. – Kostrub, D., 2012, s. 21). Po prvotných analýzach fókusových interview aj z akademického roka 2013/14 konštatujeme, že kategórie extrahované v roku 2012 sú prítomné aj v týchto interview a pridali sme ďalšie dve kategórie: „uvedomovaná transformácia (rekonštrukcia) pôvodných konceptov didaktiky na nové koncepty didaktiky“ a „metodika výučby vysokoškolského učiteľa ako kľúčový determinant zmeny IKV študenta“. V tabuľke č. 3 uvádzame súčasnú verziu extrahovaných kategórií:

Tabuľka č. 3: Kategórie extrahované v rámci analýzy fókusových skupín v ZS 2011/12 a v ZS+LS 2013/14.

<b>Kategórie extrahované v rámci analýzy fókusových skupín v ZS 2011/12 a v ZS+LS 2013/14:</b>
1. Spôsobilosť zaujať stanovisko.
2. Explicitné odlišovanie pre študentov prijateľnej a neprijateľnej didaktiky.
3. Uvedomovaná transformácia (rekonštrukcia) pôvodných konceptov didaktiky na nové koncepty didaktiky.
4. Zážitok nového, neočakávaného.
5. Vznik (socio)kognitívneho konfliktu ako predpokladu koncepcnej (konceptuálnej) zmeny IKV a následne aj nadobúdanie kognitívnej rovnováhy.
6. Uvedomovaná transformácia (rekonštrukcia) koncepcie vlastnej vyučovacej jednotky (hodiny).
7. Vlastná perspektíva didaktickej situácie („Ako by som to riešil ja?“).
8. Osobná interpretácia vlastnej učiteľskej profesionality.
9. Konštruktívne kritický pohľad na činnosť učiteľa (aj na pedagogickej praxi).
10. Vysokoškolský učiteľ ako individualizovaný pedagogický vzor.
11. Metodika výučby vysokoškolského učiteľa ako kľúčový determinant zmeny IKV študenta.

V nasledujúcom texte vybrané kategórie skonkretizujeme a zdokumentujeme relevantnými úryvkami z výpovedí študentov.

Explicitné odlišovanie pre študentov prijateľnej a neprijateľnej didaktiky v akademickom roku 2011/12 môžeme sledovať v nasledovných výpovediach (mená študentov sú pseudonymami):

Barbora (ZS 2011/12): *Čo mňa tak zaujalo, čo sa mi páčilo, že sme veľa diskutovali, otvorene, že každý mohol povedať tú svoju mienku, čo keď porovnáam späťne, tak to bolo väčšinou také, čo ja som zažila, že čo povedal U, to je vlastne správne a naše poznatky alebo názory na určitú tému sú také nesprávne alebo proste nerozumieme tomu...“*

Erika (ZS 2011/12): *Tak ja by som to povedala takto ak môžem, že ja tu študujem 2 jazyky a tým pádom tu mám 3 rôzne didaktiky a...tak by som to povedala, že jedna didaktika je úplne zlá...úplne...úplne, keď to porovnáam s tými druhými...*

Anka (ZS 2011/12): *Tak u mňa asi v tom...ja som si myslela, že ten kurz bude skôr ako veľmi iba taký teoretický, že sa budeme len proste niečo bifľovať...ale potom práve to bol opak, že sme veľmi tak prakticky nazerali na tú výučbu...*

Beáta (ZS 2011/12): *Ja osobne to môžem porovnať s kurzom – lebo som mala vlastne kurz z didaktiky (predmetu) aj – a toto bolo z VUZ-ka vlastne...a tam som mala trošku strach sa proste vyjadriť, lebo som vnímala toho učiteľa veľmi ako autoritu a nedával nám až tak priestor, ako vnímala som ho ako niekoho veľmi múdreho a ja som sa cítila veľmi taká akože nevzdelaná... a tu som mala pocit, že môžem vyjadriť svoj názor, že ten názor nemusí byť proste nesprávny a nemala som strach sa proste ozvať a pochopila som aj to, že učiteľ fakt nie je tou jedinou autoritou, a že, že jeho úlohou je vlastne zapojiť tých žiakov a ťahať od nich informácie, sprostredkovať im nejaké informácie a navádzať ich vlastne na to, ako si majú vyhľadať tie informácie, ktoré nezískali na tej hodine...*

Príklady explicitného odlišovania pre študentov prijateľnej a neprijateľnej didaktiky v akademickom roku 2013/14 sú nasledovné:

Anna (ZS 2013/14): *„Tak u mňa určite to, akým štýlom ste to Vy vyučovali..., že vlastne rozprávali ste nám o tej téme a mali ste to v PowerPointe a pýtali ste sa nás otázky a...a my sme hovorili a Vy ste to zapisovali na tabuľu a dávali ste to už tak do schém (pojmových máp – poznámka autorky), proste nerozpisovalo sa..ako mnohí profesori teraz aj na vysokej škole robia, že proste majú iba prezentácie a my to opisujeme, a potom sa to doma učíme na skúšky..., ale Vy ste to vysvetľovali, my sami sme nad tým rozmýšľali, a potom ste vypichli kľúčové body a...naozaj proste ste to dávali do tých schém a aspoň mne osobne sa to tak v hlave lepšie utriedilo a..potom aj to, čo hovorila kolegyňa, tie výstupy..a asi najviac to, akým štýlom ste Vy tú hodinu viedli, že vlastne učili ste nás, ako sa dá tá hodina viesť a sami ste to robili..že človek to aj videl, aj sa to proste učil. ...No ja som mala na mysli práve to, že... **ste nám** nedávali, alebo **nepredstierali konkrétne fakty a takto to je**, a tento človek mal takúto teóriu, **ale my sme na to vlastne sami prichádzali postupne, a potom ste nám to potvrdili**, že áno, aj táto teória vznikla na základe tohto človeka a tak..“*

Celestína (ZS 2013/14): *„Mne sa najviac páčilo napr. to, že tá hodina, alebo začiatok hodiny neprebíhal tak, že ste prišli do triedy a teória, teória, teória. **Že ste sa snažili to, aby sme na všetko sami prišli**, nejakým spôsobom, a že **sme museli zapojiť hlavy**, a myslím si, že tým, že **sme sami na nejaký fakt prišli, tak sme mali ľahšie učenie aj na tú skúšku, pretože sme si to zapamätali z hodiny**, takže... myslím si, že toto je dosť podstatné. Lebo kebyže nám rozprávate len teóriu, bez nejakého vysvetľovania...alebo aj s vysvetľovaním, ale že by sme len počúvali, tak: 1. zaspávali by sme, 2. nudilo by nás to a 3. nič by sme si nezapamätali, takže...to je dosť podstatné..toto.“*

Iná študentka prezentovala oveľa tolerantnejší názor na metodiku výučby všeobecnej didaktiky z hľadiska akcentu individuality každého študenta s jeho vlastným štýlom učenia sa:

Anastázia (LS 2013/14): *„Ja som na týchto dvoch kurzoch videla obrovský rozdiel vo vyučovaní toho istého, lebo naozaj to bolo viac-menej to isté, a na tomto kurze to bolo – mám pocit, že väčší (akoby) dôraz bol dávaný na formu než na obsah, že naozaj aby to bolo živé pre nás, aby to bolo také aktívne a v podstate tie informácie samotné sme si potom našťudovali sami, ale najmä sme mali poruke nejaký zážitok a nejaké vlastné precítenie; na tom druhom kurze 2 a štvrt' hodiny som neustále písala obrovské množstvo informácií..naozaj za sebou, za sebou, veľa, v kuse, neustále..takže tam som...vyslovene také to porovnanie pre mňa, že jedna vec: ako veľmi, veľmi rozdielne sa dá učiť. A viem si predstaviť aj z jedného, aj z druhého, že niekomu to vyhovuje, a že sa z oboch typov akokeby dá naučiť a dá sa dobre pripraviť na skúšku.“*

Pri tomto výroku je však podstatné sa pýtať, resp. zamýšľať nad tým, či prioritným zmyslom výučby všeobecnej didaktiky má byť dobrá príprava na skúšku alebo skôr dobrá príprava na realizovanie výučby. Domnievame sa, že druhá odpoveď je pre študentov kľúčová, čo potvrdzujú viaceré výpovede študentov – aj nasledovná (je prítomná kategória č. 2, 10 a 11):

Cleopatra (ZS 2013/14): „*Ako kolegyňa povedala, že Vy ste nám vysvetľovali, tak ja by som povedala, že my sme vysvetľovali a Vy ste vysvetľovali (úsmev).., čo, ako si už aj povedala (obracia sa na spoludiskutujúcu), to presne vystihuje vlastne to, prečo tie hodiny boli zaujímavé. Lebo ja by som chcela hlavne zvýrazniť ten fakt, že to boli strašne dlhé hodiny, a to je už pre mňa ako človeka veľmi ťažko len obsedieť..ja sa musím úprimne priznať, že neviem udržať pozornosť..takú dlhú dobu..a to bolo normálne že taká výzva, ako sa popasovať s týmito hodinami, lebo tá dĺžka hodín a ten predmet akože..sám osebe by som povedala, že nie je zaujímavý, ale vlastne metódy, ktorými sme sa učili a..samoučili (úsmev), vlastne nám pomohli zdolať túto bariéru časovú, leboto sa nedá...ja som už mala, musím povedať, už tú všeobecnú didaktiku raz – s XY a je to veľmi sympatická osoba, aj veľmi dobrý výklad má, ale ja som nazvala túto metódu „zaklínač hadov“ – pretože my keď sme tým pádom neboli aktívne zapojení do hodiny, ja som nemala takú tú vnútornú podvedomú potrebu počúvať, lebo som sa veľmi rýchlo strácala vo vlastných myšlienkach...a tým, že vlastne som bola zaktivizovaná do tej hodiny, že som musela sledovať, čo sa deje a to dejstvo, tak ma prinútil vlastne si to aj zapamätať a vnímať vlastne, čo vravíte..“ (I: „Uhm..“) „na tých hodinách..takže toto by som povedala ako pozitívum týchto hodín a..toto aj zmenilo môj názor alebo pohľad...celkovo na odbor pedagogiky..“*

Názor študentky Celestíny a Cleopatry na prijateľnú a neprijateľnú didaktiku podporuje väčšina študentov, ktorí sa fókusových skupín zúčastnili – a najmä takých, ktorí reálne absolvovali dva kurzy všeobecnej didaktiky (jeden zo všeobecného učiteľského základu a jeden z odboru učiteľstvo pedagogiky v kombinácii). V nasledujúcich výpovediach študenti Gabriel a Evelína akcentujú v rámci pre nich prijateľnej didaktiky najmä kľúčovú rolu vysokoškolského pedagóga ako individualizovaného pedagogického vzoru (prítomnosť kategórií č. 2 a 10):

Gabriel (ZS 2013/14): „*Keď som sa tak zamyslel, že čím sa tento predmet odlišoval od iných, tak hneď mi napadla atmosféra, ktorú sme mali na vyučovacích hodinách..a síce, že vždycky pred hodinou, keď sme stáli zoradení pred chodbou, tak vždycky sa zjavila taká nižšia postava v bunde, v čiapke, s úsmevom na tvári – ale to je veľmi podstatné – s úsmevom na tvári, ..veľa vyučujúcich proste nemá úsmev na tvári a nesnaží sa viesť proste nejakú pozitívnu diskusiu..a vždycky som sa cítil dobre na Vašich hodinách...poznám veľa učiteľov, ktorí akože to recitujú ako proste, ako z nejakej knihy, ako telefónny zoznam telefónnych čísel z nejakej stránky..a potom z toho nič nemám, nič sa nenaučím..“*

Evelína (ZS 2013/14): „*A mne sa páčilo, že ste sa nás snažili motivovať..(úsmev)..aj keď niektorých asi nie veľmi úspešne, ale snažili ste sa o to – to bolo pekné (úsmev), lebo niektorí učitelia, tí si naozaj iba odrozprávajú svoje alebo pustia nejakú prezentáciu a..robte si poznámky a..“; (I: „Môžete povedať aj konkrétne, čím ste vnímali, že ja som Vás motivovala?“); „Neviem..tak, tým Vaším prístupom..ako povedal kolega, že s úsmevom na tvári, tak..je to pravda (Daniel: „Hyperaktívne“) „Áno, hyperaktívnym (úsmev) prístupom“;*

I: „*Podotázka: v čom som bola hyperaktívna (úsmev)?“*

Daniel (ZS 2013/14): „*No dajme tomu, zoberme si to takto: hodiny boli také hrí – živé, (Evelína: „Však ale to bolo super! (úsmev)“); ..a potom ešte také to: urobíte prezentáciu, urobíte...čo to urobíte (obracia sa na Celestínu – ona hovorí „všetko!“) ..všetko, prípravu urobíte, Q-triedenia a ešte neviem, čo tam bolo..(Celestína: „a naučíte sa na skúšku*

(úsmev).“; (I: (Úsmev) „Takže hyperaktívne požiadavky...“); „že je toho trošku viac ako vyžadujú iní učitelia: máte skúšku a hotovo.“

Prínos absolvovanej všeobecnej didaktiky pre ďalšieho študenta je v nasledovnom:

Boris (LS 2013/14): „...prínos tejto didaktiky je v tom, že naozaj som sa začal zamýšľať nad sebou, nad osobnosťou toho, kvázi teda pedagóga, lebo doučujem, začal som rozmýšľať nad metódami, ktoré používam, či by som ich nemal nejako poprípade modernizovať alebo proste nejak zinteraktívniť to..resp. asi aj zatraktívniť to..tú hodinu pre toho študenta.. Potom, začal som premýšľať nad tým, že naozaj že každý ten žiak je individualita a musím sa prispôbiť jeho potrebám, jeho veciam, ktoré ho zaujímajú v tom danom predmete, pretože ak teda kvázi vzbudím záujem o ten predmet v tom žiakovi, tak nejaké, aj keď malé zlepšenie sa ukáže.“

V rámci extrahovanej kategórie č. 3 – „uvedomovaná transformácia (rekonštrukcia) pôvodných konceptov didaktiky na nové koncepty didaktiky“ – sme identifikovali niekoľko konceptuálnych rekonštrukcií (reštrukturovaní):

- a) Reštrukturovanie **konceptu nevedeckosti didaktiky na koncept vedeckosti didaktickej teórie.**
- b) Reštrukturovanie **konceptu „umenie učiť musí mať učiteľ v krvi“, „schopnosť učiť je vrodená“** (od „umenia učiť“, od „iba“ vrodenej dispozície učiť, od presvedčenia „človek to musí mať v krvi“) **na koncept „učiť sa dá aj naučiť“** („vyučovanie ako systém poučiek, odporúčaní a stratégií, ktoré sa dajú aplikovať na rôzne situácie a dajú sa naučiť“).
- c) Reštrukturovanie **konceptu „metodického monoteizmu“** („existuje iba jedna – monologická, výkladová vyučovacia metóda“) **na koncept „metodického polyteizmu“** („existuje mnoho vyučovacích metód, o ktorých som nevedel/a...“).
- d) Vynárajúci sa **koncept priority vnútorného postoja učiteľa** ako najdôležitejšieho faktora vyučovacieho procesu – **jeho ochota a vôľa uplatňovať vo výučbe rôzne aktivizujúce metódy a zdokonaľovať sa v ich uplatňovaní** („lebo niektorí sú takí, že nebudem na sebe pracovať – naučím, odučím si, idem ďalej“).

Prekoncept študentky: „Predtým (pred absolvovaním všeobecnej didaktiky) som to brala tak, že príde učiteľ do triedy, odučí si svoje, odchádza – to je všetko“.

Východisko prekonceptu: „Pretože som nemala predstavu o tom, koľko tých foriem a metód existuje, akým spôsobom sa dá vyučovať“.

- e) Vynárajúci sa **koncept dôvery v lepšiu účinnosť aktivizujúcich, „hravejších“ metód výučby, kde musia žiaci aktívne pracovať a rozmýšľať, verzus účinnosť klasickej monologickej metódy výkladu učiteľa** – na základe vlastnej prežitej skúsenosti v kurze všeobecnej didaktiky.

Ako bolo zrejmé aj z predchádzajúcich výpovedí študentov, medzi hlavné determinanty rozvoja vlastného IKV študenti zaradovali:

1. osobu vysokoškolského pedagóga – učiteľa didaktiky (odpoveď na otázku KTO počas kurzu všeobecnej didaktiky Vám podnietil / (vo Vás vyvolal) zmenu Vašej perspektívy chápania výučby?)
2. a jeho metodiku vysokoškolskej výučby didaktiky (odpoveď na otázku ČO počas kurzu všeobecnej didaktiky Vám podnietilo / (vo Vás vyvolalo) zmenu Vašej perspektívy chápania výučby?) – konkrétne:



- a. Simulácie výučbových situácií so zaradením praktickej aktivity žiakov, ich vlastného bádania, skúmania pred priame vysvetlenie teórie (alebo namiesto neho):

Danka (ZS 2011/12): „Teraz sa na nich...pozerám viac tak štrukturovane a...hlavne ma to viac aj tak zaujíma celé...aj práve vďaka pani doktorke, lebo mne sa tento predmet veľmi páčil – hlavne preto, že sme si aj my sami mohli vyskúšať rôzne tie metódy tej výučby, tie postupy a tak...“

I: „Čo konkrétne ste si mohli sami vyskúšať, čo z toho bolo pre Vás také podnetné?“

Danka (ZS 2011/12): „No hlavne práve ten induktívny postup výučby...keď sme na základe pokusu mali vydedukovať zákon...“

I: „Teda jeden z tých zákonov, dobre, ale teda toto sa Vám páčilo... Ešte mám jednu podotázku pre Vás, že prečo sa Vám práve toto páčilo, čo Vám to navodzuje...?“

Danka (ZS 2011/12): „Pretože ja som neverila, že je to možné...na to takto prísť, takýmto spôsobom. Ale toto mi dosvedčilo, že – áno, dá sa to, že je to možné... Ja som bola predtým zástanca toho druhého štýlu, tej dedukcie vo výučbe...“

I: „Ako si to vysvetľujete, vysvetlite to svojimi slovami, že ako Vy vnímate ten druhý štýl výučby?“

Danka (ZS 2011/12): „Že predtým som si myslela, že žiaci nedokážu dôjsť sami na nejaké zákony alebo všeobecné tvrdenia...ale nakoniec som zistila, že sú toho schopní...že určite áno...teda preto som si (predtým) myslela, že je aj lepšia tá deduktívna metóda, pretože je lepšie, keď najprv o tom vedia, že niečo také existuje, a iba sa to naučia a...naučia sa s tým žiť alebo...resp. používať to vo svojom živote...“

Gabriel (ZS 2013/14): „Preberali sme na Vašich hodinách aj jeden taký konkrétny príklad, ktorý sa teda mohol preberať na základných školách, a síce to číslo pí, a to bolo pre mňa veľmi zaujímavé, aj keď som poznal odpoveď, tak napriek tomu **tá cesta k poznaniu ma fascinovala**, a vôbec sme sa nikdy na základnej škole, teda tá predchádzajúca generácia učiteľov, nedostali k takémuto zaujímavému spôsobu edukačnej činnosti, výchovy a **to ma skutočne zaujalo, že sa dá učiť aj inak**, tak.“

Daniel (ZS 2013/14): „Ja neviem, ja by som povedal, ako som už spomínal, **ten konštruktivistický model**, ktorý sme rozoberali...to bolo na viacerých hodinách...a pre mňa boli veľmi zaujímavé tie prezentácie z Fishera. (Uhm...) Či už to bolo pojmové mapovanie alebo tá prezentácia posledná ... to formovanie kolektívu...“

Hanka (ZS 2013/14): „Mne sa najviac páčili tie aktivity, čo sme tu robili celkovo a hlavne, keď sme robili z Fishera tie prezentácie..ja som to robila napr. so spolužiačkou YZ a my sme mali diskusiu, to bola asi nejaká štvrtá téma..a strašne sa mi to páčilo, celkovo jak sme to tvorili ešte predtým, a jak sme to prezentovali, alebo jak sme robili tie aktivity, že..že sme si mohli niečo vyskúšať..a že by toho možno mohlo celkovo byť viac, tuto aj na iných predmetoch na pedagogickej fakulte, aby sme sa naučili prezentovať..možno nejak odbúrať taký stres z toho...“

Študenta Daniela najviac zaujal konštruktivistický model výučby a „prezentácie z Fishera“, k čomu sa priklonila výrazne aj Hanka, obaja tým mysleli jednu z priebežných seminárnych prác – v dvojici so spolužiakom si mali zvoliť kapitolu z vybranej publikácie (my používame väčšinou publikáciu Fishera Učíme deti myslieť a učiť sa) a pripraviť si pre spolužiakov cca 20 minútový interaktívny mikrovýstup, v ktorom čo najzaujímavejšie a interaktívne predstavia obsah vybranej kapitoly svojim spolužiakom vrátane premietania nimi vytvorenej zaujímavej (ak sa podarí – čiastočne aj interaktívnej) prezentácie v MS PowerPoint. Dvojica si musí

zostaviť svoj „scenár výučby“, kedy pôjde ktorá teória, kedy ktorá aktivita, a kto z dvojice bude ktorú časť mikrovýstupu viesť – pričom na mikrovýstupe sa majú podieľať rovnomerne. Pre študentov učiteľstva je to často prvá možnosť, ako si vyskúšať projektovanie výučby aj priamo vedenie výučby s pokusom o interaktivitu so študentami.

V predchádzajúcich úryvkoch – týkajúcich sa akcentovania konštruktivistického modelu výučby – je evidentná aj prítomnosť 5-tej nami extrahovanej kategórie: „vznik (socio)kognitívneho konfliktu ako predpokladu koncepcnej (konceptuálnej) zmeny IKV a následne nadobudnutie kognitívnej rovnováhy“.

Dôsledkom takejto výučby didaktiky (so simuláciami „žiacky aktívnej“ – (socio)konštruktivistickej výučby) boli potom tieto interpretácie IKV študentov:

Barbora (ZS 2011/12): „...a vlastne priniesla by som ja osobne, keď raz budem učiť, tú prax, teória je síce tiež dôležitá, ale na prvé miesto by som dala tú prax, tú teóriu až do pozadia...“

Cecília (ZS 2011/12): „Nechcela by som učiť tak, že iba že fakt, že prídem do triedy a nadiktujem poznámky a to je všetko, ale tak asi skôr ako my sme robili na tých hodinách, že nejaké t ie pokusy...“

Danka (ZS 2011/12): „mne to tiež rozšírilo pohľad na tú prácu učiteľa – hlavne o to, že sú v tom určité systémy, a že U by sa mal pripravovať na tú hodinu tak, aby si premyslel úplne všetko do detailov, čo bude aj používať, teda tie didaktické pomôcky, aj čo bude preberať, teda tú analýzu učiva aby si spravil...a tiež by som chcela skúsiť učiť žiakov na nejakých pokusoch alebo vlastnom bádání...“

## **ZÁVER**

V rámci záveru by sme radi skonštatovali, že výsledky nášho trojročného skúmania transformácie individuálnej koncepcie výučby (IKV) študentov od začiatku do konca kurzu všeobecnej didaktiky nám potvrdzujú fakt, že výsledky výučby všeobecnej didaktiky nie je možné zistiť iba diagnostikovaním pedagogických vedomostí študentov z kurzu (formou písomnej alebo ústnej skúšky), ale že je veľmi podstatné priebežne diagnostikovať aj aktívne výstupy študentov v kurze, a tiež diagnostikovať vstupnú, (priebežnú) a výstupnú IKV študentov. V kontexte diagnostikovania výstupnej IKV študentov akcentujeme najmä zisťovanie, aké zmeny oni sami vnímajú, že v ich IKV nastali, prečo nastali a čo vznik týchto zmien na kurze všeobecnej didaktiky podnietilo. Výsledky diagnostikovania výstupnej IKV študentov z troch semestrov (ZS 2011/12, ZS 2013/14 a LS 2013/14) sme sa pokúsili podrobnejšie predstaviť v tomto príspevku. Náš výskum stále pokračuje, preto výsledky nášho skúmania ešte nie sú konečné.

## LITERATÚRA

- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál.
- Droppová, G. (2014). Didaktika umenia z aspektu sociálno – konštruktivistickéj teórie. Bratislava: MPC, v tlači.
- Gavora, P. (1990). Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. *Pedagogická revue*, roč. 42, č.3, s. 209-221.
- Held, Ľ. – Pupala, B. (1992/93). O procese ďalšieho vzdelávania učiteľov cez model konceptuálnej zmeny. In *Pedagogické rozhľady*, č. 4-5, s. 10-12.
- Heldová, D. – Held Ľ. (2008). *Diferenciácia vyučovania po slovensky. Kvalitatívna štúdia problému čiastočnej výkonovej diferenciácie*. Trnava : TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS (Vydavateľstvo Trnavskej univerzity).
- Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování*. 1. vyd. Praha : Academia.
- Kikušová, S. (2011). Profesionálne kompetencie učiteľa/budúceho učiteľa ako jeden z aktuálnych problémov pedagogickej teórie a praxe [elektronický dokument] In: Aktuálne otázky pedagogiky : vedecký zborník z príležitosti 65. výročia založenia PdF UK v Bratislave (CD-ROM). - Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. - S. 267-279.
- Kostrub, D., Lacková, D., & Valášková, M. (2011). Rozvíjanie gramotnosti hrou s využitím digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní. In *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov: PdF PU, s. 286-303.
- Kostrub, D., Rehuš, M., & Severini, E. (2012). *Proces výčby a digitálne technológie*. Martin : Alfa print.
- 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 profesionálnych kompetencií, In KLIM-KLIMASZEWSKA Anna et al. *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. Siedlce : Uniwersytet Przyrodniczo-humanistyczny wsiedlcach. s. 326 – 336.
- Kostrub, D. (2005). *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. Prešov : Rokus.
- Kostrub, D. (2008). *Dieťa/žiak/štvudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník*. Prešov: Rokus.
- Mareš, J. et al. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně.
- Mioviský, M. (2006). *Kvalitatívni prístup a metódy v psychologickom výzkumu*. Praha : Grada.
- Pasch, M. et al. (1998). *Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám*. Praha : Portál.
- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie z blízka*. Bratislava : Média.
- Štech, S. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit? In *Pedagogika*, č. 4, roč. 44, s. 310-320.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická príprava budúcich učiteľů: problémy a inspirace*. Brno : Paido.
- 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. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. S. 321–333.

Tóthová, R. (2007). Konštruktivisticky vedený vysokoškolský kurz všeobecnej didaktiky na tému didaktické zásady a humanistické prístupy k vyučovaniu. In *Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť*. Bratislava : Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, 2007, s. 95-101.

Tóthová, R. (2012). Promoting the quality of teaching didactics at a university level through the constructivist approach. In: *Quality management system of universities and the quality of education*. Baja : Eötvös József College, 2012. S. 66-71.

Tóthová, R. (2013). *Implementácia kurikula do vyučovacieho procesu*. Bratislava : Z-F Lingua, 2013.

Tóthová, R. (2014a). Konštruktivizmus ako moderná paradigma pre koncipovanie výučby. In Strakoš, J. – Tóthová, R. – Rehúš, M. (2014). *Moderné trendy vo vysokoškolskom vzdelávaní : nadstavbový modulárny kurz (cvičebnica)*. 1. vyd. Trebatice : Totem, 2014. 58 s. [3,11 AH ; 112 292 znakov].

Tóthová, R. (2014b). *Konštruktivistický prístup vo výučbe ako možnosť rozvoja myslenia žiakov*. Bratislava : MPC, 2014. 77 s. (Elektronický zdroj).

## **KONTAKT**

PaedDr. Renáta Tóthová, PhD.

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky

Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59

813 34 Bratislava

Slovenská republika

E-mail: tothova@fedu.uniba.sk, tothova.renata@gmail.com

# VĚCNÝ REJSTŘÍK

## A

*akreditované vzdělávací programy, 64, 68*  
*asynchronní, 75, 77*  
*autoevaluace, 51*  
*autoevalvácia, 9, 12, 13, 15, 28, 30, 31*  
*autoevalvácie, 9, 10, 12, 13, 15, 24*

## K

*kompetence, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61*  
*kontinuálne profesijné vzdelávanie, 11*

## L

*lektor, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61*

## N

*nadáni, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83*

## P

*pedagogické kompetencie, 87, 89, 96*  
*profesijné vzdelávanie, 12*  
*profesijný rozvoj, 9, 10, 12, 20, 22, 23, 24, 28, 29, 36, 41*  
*profesní standard, 47, 48*  
*profesní vzdělávání, 44, 61*

## S

*sebarozvoj, 9, 15, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 30, 34*  
*standardizace, 45, 47*

# JMENNÝ REJSTŘÍK

## B

*Babiaková, 8, 9, 11, 29, 30*

## G

*Gavora, 15, 93*

## H

*Hotár, 10*

## K

*Kasáčová, 12, 14, 29, 30, 36*

*Knowles, 65, 66, 67, 70*

## M

*Malach, 45, 48, 55, 57*

*Mužík, 46, 56*

## P

*Pejatovič, 46*

*Pirohová, 65, 65, 68, 71*

*Průcha, 55, 77*

## S

*Střelec, 75, 76*

## T

*Tóthová, 87, 92, 94, 101*

## V

*Veteška, 48, 55*

## **Diagnostika a evaluace ve vzdělávání a učení dospělých**

Vydala Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

Editoři: Doc. PhDr. Josef Malach, CSc., Mgr. Milan Chmura, Ph.D.  
Recenzovali: Doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., Doc. PhDr. Vladimír Frk, CSc.  
Vydání: první, 2014  
Počet stran: 112  
Náklad: 100  
Tisk: X-MEDIA s.r.o, Ostrava  
Cena: neprodejné

© Ostravská univerzita v Ostravě

**ISBN 978-80-7564-654-6**