

**Univerzita Mateja Bela
Fakulta humanitných vied**

**Univerzita Pardubice
Fakulta humanitných štúdií**

**Univerzita Palackého
Pedagogická fakulta
v Olomouci**

**EVALVÁCIA V EDUKAČNOM PROCESE
VYSOKÝCH ŠKÔL
A PROBLÉMY VÝUČBY PEDAGOGICKO-
PSYCHOLOGICKÝCH DISCIPLÍN V EDUKÁCII
BUDÚCICH UČITEĽOV**

ZBORNÍK PRÍSPEVKOV

**z vedeckého seminára organizovaného Katedrou pedagogiky a psychologie FHV
UMB Banská Bystrica, v spolupráci s Katedrou vied o výchove FHS UP
Pardubice a s Katedrou psychologie a patopsychologie PF UP Olomouc
7. – 8. október 2004**

Banská Bystrica, 2004

**EVALVÁCIA V EDUKAČNOM PROCESE VYSOKÝCH ŠKÔL
A PROBLÉMY VÝUČBY PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÝCH DISCIPLÍN
V EDUKÁCII BUDÚCICH UČITEĽOV**

Editor: doc. PhDr. Jitka Oravcová, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Jitka Oravcová, PhD.
Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Zostavovateľ: PhDr. Zlata Vašašová, PhD.

Vydal: Fakulta humanitných vied Univerzita Mateja Bela,
Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica

Obsah

Karel Rýdl: Evaluační procesy na Fakultě humanitních studií Univerzity Pardubice	4
Pavel Kusák: Některé osobní zkušenosti s hodnocením výuky psychologie na pedagogické fakultě UP v Olomouci	14
Eva Urbanovská: Evaluace jako součást profesionální sebereflexe	24
Eva Letovancová, Elena Hradiská: Evalvačný proces Ústavu aplikovanej psychológie Fakulty sociálnych a ekonomických vied UK	34
Zlata Vašašová: Školské hodnotenie a vzťah učiteľ-žiak	42
Lenka Ďuricová: Sebahodnotenie vysokoškolského študenta	50
Mariana Sirotová:Efektívnosť vyučovacích metód vo vysokoškolskej výučbe .	60
Lubica Gáborová: Niekoľko poznámok k možnostiam facilitovaného učenia sa adeptov učiteľstva	68
Irena Plevová: Výuka psychoterapie na pedagogické fakultě	72
Júlia Ivanovičová: Postavenie pedagogickej praxe v systéme predgraduálnej budúcich učiteľov	78
Jitka Oravcová: Aktívne vyučovanie v príprave budúcich pedagógov	83
Silvia Holubková: Špecifiká rómskeho etnika v procese vzdelávania a hodnotenia	94
Soňa Kariková: Aké sú budúce učiteľky?	100

Evaluační procesy na Fakultě humanitních studií Univerzity Pardubice

Karel Rýdl

Anotace

Autor se zabývá smyslem a pojetím hodnocení kvality vzdělávacích a dalších procesů na úrovni terciárního vzdělávání, poukazuje na vnější a vnitřní podmínky pro tyto procesy. Obsahem příspěvku je představení vývoje a současného stavu hodnocení kvality na Univerzitě Pardubice, konkrétně na Fakultě humanitních studií. Autor představuje dva nástroje, které umožňují na základě formulovaných kritérií vyhodnocovat a) úroveň spokojenosti studentů s nabízenými kurzy (výuka) a za b) kvantitu a kvalitu odborných aktivit jednotlivých pracovníků, kateder a celé fakulty v běžném roce, a to na základě souboru kritérií ze sledovaných oblastí profilových pro univerzitu jako celek a doporučených pro hodnocení pracovníků a kateder. Oba nástroje mají značný vliv na zlepšení úrovně výuky a rozsah a kvalitu odborné prestiže fakulty. Výsledky hodnocení jsou využívány při vytváření rozpočtu fakulty a kateder.

Úvodem

V souvislosti se stále rychleji se měnícími ekonomicko sociálními podmínkami v nejvyspělejších zemích světa se jeví zřetelnou snaha terciární sféry v oblasti vzdělávacích systémů soustředit se na vymezení kvality vlastní činnosti s projevem interního a externího působení. Výraznými předpoklady úspěšnosti tohoto inovačně se chovajícího procesu jsou rozšiřující se podmínky politické, správní a odborné autonomie vysokých škol a zvyšující se možnost jejich efektivního ekonomického chování se na ekonomickém trhu technologií a výměny informací.

Kvalita je potom chápána jako míra naplňování existence očekávaných jevů a vlastností, které jsou z vnějšku vysokým školám přisuzovány, tedy zřejmě základní a aplikovaný výzkum a příprava nových odborníků, schopných obstát v konkurenčním boji na domácím a stále více i na světovém trhu pracovních sil. V posledních letech se začínají objevovat i relevantní snahy zařazovat do pojetí kvality i naplňování očekávání vycházející zevnitř vysokých škol. To se většinou týká podmínek pro působení zaměstnanců jako předpokladu pro úspěšné naplňování výše uvedených očekávání zevnějšku.

Jednotlivé vysoké školy hledají nejlepší modely zjišťování kvality a jejího zvyšování různými formami evaluačních procesů. Většinou jsou využívány nebo přizpůsobovány známé evaluační modely z výrobní sféry, což způsobuje značné

potíže, protože smyslem existence vysokých škol je zcela jiné pojetí zisku jako cíle než ve sféře výrobní. Postupně jsou navrhovány a vyvíjeny týmy odborníků zcela nové modely evaluace kvality, které vyhovují velmi rozdílným podmínkám nejen jednotlivých vysokých škol v různých zemích, ale i jednotlivým fakultám a ústavům.

V České republice existuje již nekolikaletá tradice rozvoje teorie a metodologie evaluačních procesů v oblasti vysokého školství. Jejimi protagonisty jsou zejména Centrum pro studium vysokého školství v Praze (CSVŠ, www.csvs.cz), které organizuje pravidelné semináře a porady, dále Národní politika podpory jakosti (NPJ, www.npj.cz) se sídlem v Praze, který v loňském roce ustavil i sekci týkající kvality vzdělávání, dále odborné pracoviště na Technické univerzitě Ostrava (Katedra kontroly a řízení jakosti) a nyní nově vznikající Kabinet evaluačních studií při Fakultě humanitních studií Univerzity Pardubice.

Všechny projevy a dosavadní výsledky výše uvedených orgánů, včetně zkušeností zahraničních partnerských vysokých škol se staly základem vytváření pojetí kvality a jejího hodnocení na Univerzitě v Pardubicích. Formálně je povinnost zvyšovat kvalitu periodickým hodnocením dána Zákonem č. 111/1999 Sb. a externě je tato povinnost zajišťována Akreditační komisí ČR. Interní evaluační procesy jsou potom záležitostí každé jednotlivé vysoké školy. I když jednotlivé fakulty UPa hledají a zkoušejí různé varianty evaluačních nástrojů, nelze v krátké době a bez náležitých materiálních zázemí vytvořit uspokojivý a dlouhodobě fungující model. Obávám se, že vzhledem k zvyšující se specializaci a profilaci jednotlivých pracovišť, a to již i uvnitř fakult, je vytváření jednoho evaluačního modelu velmi složité a zřejmě pro jeho obecnost i neefektivní. Budoucnost vidím v kombinaci řady funkčních evaluačních nástrojů, hodnotících zcela konkrétní kritéria kvality. Problémem bude spíše přijetí nových nástrojů jako standardních a na vědeckém základě vyvinutých i odborníky působícími mimo danou vysokou školu.

Výzvou pro zintenzivnění vytváření evaluačních nástrojů se stala i věta, kterou rektor UPa napsal do Výroční zprávy za Univerzitu Pardubice za rok 2003: „*Myslím, že v hodnocení pedagogické činnosti, které nabývá při posuzování univerzit a jejich kvality stále většího významu, se zatím nepodařilo najít takový obecně uznávaný a komplexní systém, který by vedoucí pracovníci fakult a kateder přijali za přirozený a užitečný a pravidelně by jej při své práci používali.*“ Zájem vedení UPa o systémové řešení vede k postupnému vytváření dobrých podmínek pro nejen úzce technologicky zaměřené vytváření požadovaného nástroje, ale i k promýšlení smyslu a účelu pojetí kvality obecně. To považuji za důležitý předpoklad seriózního vytváření prostoru pro formulování nejen kvalitativních kritérií, ale zejména pro vytváření funkčních evaluačních nástrojů.

Pojetí hodnocení kvality na FHS

Ze zákona jsme povinni uvést souhrnné informace o hodnocení kvality do Výroční zprávy, z níž jsou potom čerpány zhuštěné informace do Výroční zprávy za

celou univerzitu. Abychom získali relevantní data, využíváme zatím dvou nástrojů, jejichž současná podoba je výsledkem více jak pětiletého období diskusí, hledání, zlepšování, zkoušení a ověřování. Současný stav obou nástrojů se zdá být pro potřeby fakulty funkční, ale nečiníme si nárok na jejich dlouhodobou stabilizaci. Jejich podoba je otevřená a nové fakultní pracoviště bude zajišťovat i jejich efektivní úpravy.

Prvním nástrojem je anketní formulář pro studenty, kteří se s jeho pomocí vyjadřují k realizovaným kurzům a výuce vůbec. Formulář navržený rektorem UPa jsme upravili pro potřeby FHS a beze změn je používán již třetím rokem. Jedná se o jednoduchý dotazník s kombinací uzavřených a otevřených otázek, jehož vyplnění je pro studenty dobrovolné při zajištění anonymity (viz příloha č.1). Koncem každého semestru jsou vedením fakulty vylosovány kurzy, které budou takto evaluovány a vedoucí katedry je odpovědný za průběh anketního šetření a interpretaci jeho výsledků. Kolegium děkana potom projednává a doporučuje navržená opatření.

Druhým nástrojem je Soubor kvalitativních kritérií pro hodnocení pracovišť a nepřímou i pracovníků. Po více jak čtyřletém úsilí skupiny pracovníků FHS jsme dospěli k současné podobě Souboru kritérií, která je schválena a chráněna děkanskou vyhláškou (viz příloha č.2). Jednotlivá kritéria jsme rozdělili do dvou velkých skupin:

- a) Fakultní kritéria, která jsou sledována ze strany univerzity a jsou prestižního charakteru. Pro vyšší spravedlnost je ponecháno bodové rozpětí a o konkrétní výši bodů se dohodne na základě konkrétního posouzení úrovně aktivity podle příslušného kritéria speciální komise sestavená z vedoucích kateder a proděkana pro vědu a rozvoj.
- b) Doporučená katedrová kritéria vytváří nabídku dalších možných kritérií, která mohou sloužit vedoucím pracovníkům v jejich rozhodování o využití přidělených prostředků.

V každé skupině jsou potom kritéria rozdělena do skupin věda a výzkum, zahraniční aktivity, publikace, výuka a veřejná akademická činnost.

Zajímavé je, že jsme ve srovnání s jinými fakultami v ČR, nešli cestou postupného snižování počtu kritérií ve snaze zjednodušit celý proces, ale cestou úprav jejich funkčního rozdělování do příslušných kategorií. V současné době tedy sledujeme s různou intenzitou 50 kritérií a protože na katedrách jsou určeni pracovníci, kteří průběžně vyplňují realizované aktivity u příslušných kritérií, je jen otázkou disciplíny pracovníků, zda uvádějí data průběžně nebo až na konci roku.

Každé kritérium obsahuje určitou výši bodů. Jejich sečtení za katedru vytvoří počet bodů, se kterými se katedra uchází o určitou motivační částku, vyčleňovanou z fakultního rozpočtu a v podobě dotace předávanou katedrám pro jejich vlastní využití (cestovné, konference, materiál, odměny apod.). Vedoucí kateder tak mají v rukou nástroj pro motivaci pracovníků vytvářet aktivity nebo se na nich podílet a

tím přispívát k vyšším dotacím ve prospěch pracoviště v příštím roce. Řada kritérií koresponduje také s naplňováním osobního plánu profesního růstu každého pracovníka. Podle počtu získaných bodů může také vedoucí katedry navrhnout osobní ohodnocení pracovníka pro další období, zpravidla jeden semestr.

Závěrem

Jsme si vědomi toho, že jsme na začátku cesty a že nejdůležitějším výsledkem všech evaluačních procesů je vytváření dobrého klimatu spolupráce pracovníků a studentů, jejichž podíl na zvyšování kvality výuky zpětnovazebními aktivitami a průběžným začleňováním do výzkumných a badatelských aktivit vyučujících je nesporný.

Již během několika málo let se ukázalo, že pravidelné hodnocení výuky a pracovišť a jejich veřejné prodiskutovávání získaných dat, vede k vyšší odpovědnosti a kvalitě výuky i zvyšování počtu aktivit. Např. zatímco v roce 2000 publikovalo jen 27% ze všech pracovníků, v roce 2003 to bylo ve sledovaných kritériích již 67%. Zvýšil se počet organizovaných konferencí s mezinárodní účastí, počet monografií, a počet podávaných grantů. Oproti druhé polovině 90. let se výrazně zrychlil kvalifikační růst pracovníků získáním PhD. docentur a profesur. Je tedy nesporné, že motivační role již funguje. Pro posuzování dalších aspektů efektivity využívaných nástrojů zatím nemáme potřebný odstup.

Vedení FHS uvítá každou konstruktivní připomínku a návrh na zlepšení a zefektivnění evaluačních procesů s cílem zvyšovat kvalitu výuky a výzkumu a tím i prestiž nejen fakulty, ale i celé Univerzity Pardubice.

Summary

Evaluation Processes at the Faculty of Humanities at the University of Pardubice

The author deals with the sense and conception of quality evaluation of educational and further processes at tertiary level of education and points out the external and internal conditions for these processes. It is the main purpose of this contribution to present the development and contemporary situation of quality evaluation at the University of Pardubice, specifically, at the Faculty of Humanities.

The author presents two instruments which, based on defined criteria, allow to evaluate: firstly, the level of students' satisfaction with offered university courses, and secondly, the quantity and quality of professional activities of individual academic members, departments and the whole faculty within an academic year. The criteria are defined on the basis of observed areas which are profile for the university as a whole and recommended for evaluation of academic staff and departments. Both instruments have a considerable influence on enhancing the level of courses

and the extent and quality of professional prestige of the faculty. The results of evaluation are used for making the faculty's and departments' budget.

Příloha č. 1:

Hodnocení kvality výuky Anketa

Fakulta: Fakulta humanitních studií
--

Studijní program:	Předmět:
--------------------------	-----------------

Rok a semestr, kdy kurz probíhal:	Vyučující:
--	-------------------

Smyslem následujícího dotazníku je získat informace pro další zkvalitňování učebních procesů a podkladová data pro hodnocení kvality a efektivity nabízených kurzů. Vaše odpovědi jsou anonymní, prosíme Vás tedy o pravdivé zhodnocení situace.

Příslušnou odpověď zakroužkujte.

Hodnocení: 1 úplně pozitivní ... 5 úplně negativní 0 - nemohu (nechci) hodnotit

1.	Do jaké míry jste byli seznámeni s cílem předmětu, jeho místem ve studijním plánu oboru a s jeho náplní?	1	2	3	4	5	0
2.	Do jaké míry byly specifikovány požadavky na vědomosti a dovednosti a stanovena kritéria pro hodnocení v předmětu?	1	2	3	4	5	0
3.	Do jaké míry byly materiály pro výuku dostupné a připraveny ?	1	2	3	4	5	0
4.	Do jaké míry byla prezentace učiva jasná a přehledná?	1	2	3	4	5	0
5.	Do jaké míry považujete požadavky na studenty a pracovní zatížení během výuky i při přípravě za odpovídající?	1	2	3	4	5	0
6.	Do jaké míry byla studentům umožněna aktivní účast na výuce a dostatek prostoru pro diskusi a vlastní názory?	1	2	3	4	5	0
7.	Do jaké míry byl v kurzu kladen důraz na samostatné studium a práci s odbornou literaturou ?	1	2	3	4	5	0

8.	Byla v rámci kurzu vytvářena vstřícná atmosféra?	ANO	NE
9.	Byly podle Vašeho názoru používány odpovídající metody a formy práce?	ANO	NE
10.	V čem byl (nebyl) kurz pro Vás osobně přínosný?		

Zhodnoťte Vaši aktivní účast a pracovní zapojení v rámci kurzu	1	2	3	4	5	0
--	---	---	---	---	---	---

Další připomínky a náměty pro kurz a pro způsob hodnocení:

Děkujeme za Vaše odpovědi a spolupráci.

Výsledky ankety studentského hodnocení kvality výuky

Předmět:

Vyučující:

Počet studentů:

Otázka	1	2	3	4	5	0
Cíl a obsah předmětu						
Specifikace požadavků a kritérií						
Materiály pro výuku						
Prezentace učiva						
Náročnost výuky						
Prostor pro diskusi						
Důraz na samostatnost						
Atmosféra ve výuce						
Adekvátnost metod a forem práce						
Sebehodnocení studentů						
Přínos kurzu						

Další poznámky	
-----------------------	--

Příloha č. 2:

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ	
UNIVERZITA PARDUBICE	
Vyhláška č. 5/2004	
věc:	Kritéria pro hodnocení kvality
Působnost:	pracoviště Fakulty humanitních studií
Účinnost:	pro hodnocení aktivit od roku 2004
Navrhl:	Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc., proděkan FHS
Schválil:	Prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc.
Vydáno dne:	31. května 2004

Hodnotící kritéria kvality na FHS UPa

I. Fakultní kritéria

Do této skupiny byla vyčleněna kritéria, která jsou reprezentují odbornou kvalitu fakulty vůči univerzitě a veřejnosti a jsou zveřejňována ve Výročních zprávách fakulty a univerzity. U těchto kritérií je ponecháno bodové rozpětí a přidělování konkrétní výše bodů bude výsledkem společné porady VK a proděkana pro rozvoj.

I.1. Věda

- | | |
|---|-------------------|
| 1.1. Přiznaný grant zahraniční organizací | 20 – 60 b. |
| a) koordinátor grantu | 40 - 60 |
| b) účast v grantu | 20 - 40 |
| 1.2. Přiznaný grant domácí (jen u GAČR, FRVŠ, MŠMT a VNJH) | 30 – 50 b. |
| a) vedení grantu | 40 - 50 |
| b) účast v grantu | 10 – 30 |
| 1.3. Konference mezinárodní | 20 – 55 b. |
| a) organizace mezinárodní konference | 30 - 55 |
| b) účast s ozn. referátem ¹ | 20 - 25 |

¹ Požaduje se fotokopie programu s uvedením jména a názvu referátu.

1.4. Konference národní	10 – 30 b.
a) organizace konference	20-30
b) účast s ozn. referátem ¹	10-25

I.2. Publikace

2.1. Odb. články v mezinárodním periodiku s aparátem (A1)	15 – 20 b
2.2. Odb. články v domácím (slovenském) periodiku s aparátem (A2)	10 – 15 b.
2.3. Publikace příspěvku z konference v mezinár. sborníku (B1)	15 – 20 b.
2.4. Publikace příspěvku z konference v národním (slov.) sborníku (B2)	10 – 15 b.
2.5. Autorská monografie v zahraničí (C)	70 – 120 b.
2.6. Spoluautorství v monografii v zahraničí (C)	50 – 80 b.
2.7. Autorská monografie domácí (Slovensko) (C)	60 – 100 b.
2.8. Spoluautorství monografie domácí (Slovensko) (C)	30 – 60 b.
2.9. Kapitola v zahraniční monografii (C)	20 – 40 b.
2.10. Kapitola v domácí (Slovensko) monografii (C)	15 – 30 b.
2.11. Učební text, skripta, učebnice (C)	30 – 50 b.
2.12. Závažná celoplošná mediální vystoupení	10 – 30 b.

I.3. Zahraničí

3.1. Získání stipendijního pobytu v zahraničí (min. 1 sem.)	40 – 60 b.
3.2. Získání místa v mobilitě ERASMUS (1 místo = 5 b.)	
3.3. Získání hostujícího profesora na FHS (min. 1 sem.)	30 – 50 b.
3.4. Pracovník FHS jako hostující profesor v zahraničí	30 – 50 b.
3.5. Aktivní představitel mezinár. odborné organizace	10 – 20 b.
3.6. Získání platícího zahraničního studenta ke studiu na FHS	50 b.

II. Doporučená katedrová kritéria

Do této skupiny jsou zařazena další možná kritéria s pevným bodovým ohodnocením, která mohou soužit jako pomůcka pro rozhodování vedoucích kateder a ústavů FHS

II.1. Granty	1. podaný grant u dalších domácích agentur	20 b.
	2. podaný interní grant UPa	5 b.
	3. přiznaný interní grant UPa	10 b.
	4. členství v komisi grant.agentury	4 b.
II.2. Publikace		
	5. odborná stat' v zahraničí bez aparátů	12 b.
	6. odborná stat' v ČR (Slovensko) bezaparátů	8 b.

7. vědecká redakce a edice sborníku statí cizojazyčného	17b.
8. vědecká redakce a edice sborníku v češtině (slovenštině)	15 b
9. odborná recenze v zahraničním časopise	6 b.
10. odborná recenze v domácím časopise	4 b.
11. oponované výzkumné zprávy, posudky PhD., hab., prof.	4,5,6, 8 b.

II.3. Konference

12. účast na zahraniční konferenci bez vystoupení	5 b.
13. účast na domácí konferenci bez vystoupení	4 b.

II.4. Zahraniční aktivity

14. studijní pobyt do 3 měsíců (Socrates a jiné)	10 b.
15. zahraniční stipendium do 6 měsíců (např. host. prof.)	20 b.
16. získaný hostující profesor krátkodobě (minimálně 1 týden)	10 b.

II.5. Výuka:

17. organizace odborné exkurze (+ každý další den 1 bod)	5 b
18. organizace studentské konference	4 b.
19. publikační aktivita studenta (ref. na konf.. zpráva, článek)	4 b.
20. přednáška pro veřejnost	3 b.

II.6. Veřejná vědecká a akademická činnost

21. výkon akademické funkce	20 b.
22. výkon funkce v ak. komisích (ediční,...)	10 b.
23. aktivní práce v orgánech domácí vědecké (odborné) organizace	5 b.

Vedoucí kateder jsou odpovědní za odevzdání správně vyplněných přehledů aktivit v elektronické formě v kategorii I. za příslušný kalendářní rok proděkanovi FHS nejpozději do 20. ledna dalšího roku.

III. Přehled rozsahu standardních úvazků pedagogických pracovníků na FHS:

kategorie	podm. zařazení	min.	max. počet hod. týdně
lektor	VŠ, Bc., Mgr.	14	18
asistent	Mgr., PhDr.	12	14
OA	CSc., PhD.	10	12
docent	Doc.	6	10
profesor	Prof.	4	8

Redukce jsou možné u vedoucích kateder a akademických funkcionářů fakulty nebo univerzity.

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
Fakulta humanitních studií
Univerzita Pardubice
Studentská 84, 532 10 Pardubice

Některé osobní zkušenosti s hodnocením výuky psychologie na pedagogické fakultě UP v Olomouci

Pavel Kusák

Anotácia

Sebareflexia učiteľa má na vysokej škole ako aj na ostatných typoch škôl významnú úlohu. Vedie učiteľa ku spätnej väzbe a možnosti zlepšiť svoju prácu.

Príspevok predstavuje osobné skúsenosti autora s hodnotením vyučovania psychológie na pedagogickej fakulte UP v Olomouci.

Úvodom

S pravidelnou reflexí mé pedagogické práce mám relativně dlouhou, a musím říci i dobrou, zkušenost. Již na počátku 80. let, v rámci pomalého uvolňování atmosféry ve společnosti, a tím i na Univerzitě, a také proto, že semináře psychologie často podněcují studenty k svobodnějšímu vyjadřování, setkával jsem se s výroky svých studentů, týkající se kvality té či oné výuky, toho či onoho vyučujícího. Musím přiznat, že tyto poznámky často vyjadřovaly nespokojenost, ba tvrdou kritiku. A protože se studenti neodvažovali vyjádřit přímo k mé osobě, zaměstnával jsem se poněkud zneklidňujícím pocitem, co tak asi říkají o mně a o mé výuce. Takže jsem sebral odvahu a rozhodl se jít do rizika přímo.

Také bych chtěl říci, že ačkoliv téma tohoto odborného semináře směřuje spíše k hodnotícím standardům vzdělávacího procesu jako takového - sleduje spíše institucionální hledisko, musím přiznat, že primárním zájmem je u mě, především a jen, moje osobní role ve výuce.

Použité metody

1. Na počátku 80. let, abych uspokojil svou zvědavost a porovnal se s mými kolegy na fakultě, požádal jsem své studenty, aby sestavili pořadí všech vyučujících, kteří je doposud učili. A to s ohledem na „zkušenost“ studentů s nimi, na „spokojenost“ s jejich výukou a obecně na jejich „kvalitu“. Přitom žádná bližší specifikace „zkušenosti“, „spokojenosti“, či „kvality“ nebyla artikulována.

Výsledkem byly tři hlavní poznatky:

- Učitelé výuky psychologie těžili z jisté popularity disciplíny – nutno podotknout, že psychologie, například na rozdíl od pedagogiky, nebyla před rokem 1989 natolik silně infiltrována ideologickým balastem!
- „Prohrávali“ jsme především jen s některými kolegy oborových kateder - tady jsme jako učitelé katedry tzv. společného základu měli naopak jistou nevýhodu.
- Zarážející však byla silně manifestovaná nespokojenost s některými učiteli

(často po přibližně 10 uváděných jménech v požadovaném pořadí se objevovala i několikanásobně opakovaná značka pro nekonečno); přitom nechyběly ani jinak nepožadované konkretizace důvodů nespokojenosti. I když se ukazovaly samy o sobě stejně tak zajímavé, jako zneklidňující.

Protože se jednalo často o kolegy, byť z jiných kateder, kteří se veřejně prokazovali značně pozitivní sebezprezentací, rozhodl jsem se pro detailnější sondu s tím, že „bezpečnější“ bude, když se budu zabývat jen svou osobou. ☺

2. Po několika pokusech s vlastními konstrukcemi škál jsem se dostal k hodnotící škále používané na některých amerických univerzitách. Tu jsem začal zkoušet a používám ji od 90. let v podstatě dodnes.

Řadu let, důsledně po své výuce v každém semestru, jsem žádal studenty o zhodnocení mé výuky jako nedílnou součást zápočtového týdne. Zvlášť pro přednášky a zvlášť pro semináře. Anonymně. Pravdou také je, že od té doby se moje výuka více méně ustálila, takže v posledních letech byly výsledky poněkud stereotypní. Jako by se zdálo, že ani mí studenti se nemění, ani já již neusiluji o výraznější změnu, ale možná jde o zjištění napovídající, že se osobně blížím k hranicím svých možností - schopností a ochoty nadále se zlepšovat, což je kalkul poměru ceny a užitné hodnoty. ☺

Připouštím, že v poslední době mě předchozí pravidelnost opouští. Spíše si vybírám hodnocení studijních skupin podle svých pocitů, v zásadě tam, kde nemám jistotu, cítím problémy, potřebuji pochopit něco z atmosféry ve skupině v průběhu semestru a podobně.

Protože v tomto sdělení do jisté míry rekonstruuji mé ex tempore vystoupení na odborném semináři, nedá mi to, abych se nevyjádřil k některým technickým problémům s hodnocením, o kterých byla řeč; přesněji řečeno, mám na mysli problémy s anonymitou, s návratností formulářů, s individuálností zadání, s dobou zadání a podobně.

Moje zkušenost je následující. Ať jsem se již na počátku výuky zmínil (v rámci představování sebe a předmětu) o možnosti studentů zhodnotit mou práci na konci semestru, nebo je o zhodnocení požádal bez předchozího upozornění, vždy jsem neopomněl zdůraznit, že bych byl rád, kdyby se vyjádřili každý za sebe a pokusili se – jako budoucí učitelé – o jistou míru sebereflexe a objektivity, protože požadované informace jsou pro mě důležité a užitečné. Vždy jsem poznamenal něco na způsob: tak jako každý i já chci vědět, co dělám dobře a co ne - a jako každý i já se chci zlepšovat. A také něco v tom smyslu, že respektuji jejich názor, anonymitu, případně i odmítnutí. Doufám, že mi vždy uvěřili, neboť si nepamatuji, že by někdo z mých studentů odmítnul vyplnit hodnotící škálu, nebo ji nějakým zásadním způsobem znehodnotil. Naopak, celá řada kritických poznámek ke konkrétním situacím (jak ostatně budete číst dál) naznačuje, že se snad cítili dostatečně bezpeční.

Hodnotící škála, kterou běžně používám je uvedena na následující straně.

Rovněž celofakultní hodnocení učitelů (v důsledku tlaku studentů a na pokyn

vedení univerzity) proběhlo před nějakou dobou. Výsledky sledování jsou údajně uloženy v kanceláři děkana fakulty, snad je mají k dispozici vedoucí kateder, samotní učitelé a studenti se výsledky, pokud vím, nikdy nedozvěděli. Proč?

Při této akci byla použita jiná hodnotící škála (neznám původ) a pro srovnání ji uvádím za škálou, kterou používám já a o které se domnívám, že je pro mě užitečnější.

Vyhodnocení škály a také některá úskalí hodnocení

Pro omezený prostor bude nejlepší, když ukážu konkrétní případy. Jako ukázkou uvedu dvě dívčí skupiny (skupinu A a skupinu B). Tentýž rok, tentýž semestr, tatáž paralelně probíhající výuka u studijní skupiny s velmi příbuzným oborem (obě stejná katedra). U obou probíhala paralelní, obsahově i organizačně stejná výuka.

Skupina A byla v jistém ohledu studijně bezproblémová, byla prestižním oborem kmenové katedry a měla zajištěnou perspektivu zaměstnání po ukončení studia.

Skupina B byla v jistém ohledu problematická z řady objektivních, ale i subjektivních důvodů. Obor, který si podstatná část nezvolila dobrovolně (dívky se původně hlásily na přeplněný obor skupiny A), ale byl jim nabídnut méně atraktivní obor, jehož perspektiva se navíc uzavírala reorganizací - rušením typu středních škol, které je měly absorbovat. Výsledkem byla nejistá perspektiva, ale i nespokojenost s organizací a náplní studia, četná nedorozumění s kmenovou katedrou, pocit (podle mě oprávněný), že předchozí skupina je pokládána katedrou za „elitní“ a k tomu i rivalita mezi oběma skupinami, která se přenášela i do vnitroskupinových vztahů. Skupina byla málo soudržná, dívky byly navzájem uzavřené, nekooperativní, nedůvěřivé.... neochotné vyjít ven se svými pocity a názory (základní předpoklad pro způsob, jakým byly semináře zaměřeny!), mimo jiné i pro špatnou zkušenost s otevřeností uvnitř i vně skupiny.

Prostě těžká a neuspokojivá pracovní atmosféra pro studentky i pro učitele.

Oba příklady hodnocení mé výuky a jejich stručného zpracování uvádím také pro přesvědčení, že tyto skutečnosti přinesly problémy především do dění na seminářích a konečně i do hodnocení výuky, jak ukazuje i rozbor otevřených položek dotazníku.

Vyhodnocení, která dělám, se zakládají

- 1) na grafickém porovnání 12 položek hodnotící škály
- 2) na procentuálním vyjádření mnou kategorizovaných volných odpovědí tří posledních položek (kladů, přání-návrhů, záporů a vzkazů učiteli)

DOTAZNÍK HODNOCENÍ UČITELE

Na každou položku můžete odpovědět jednou z pěti následujících možností:

- SS** silně souhlasím (4)
- S** souhlasím (3)
- O** nevím, je pro mě těžké se rozhodnout (0)
- N** nesouhlasím (2)

SN silně nesouhlasím (1)

Prosím, abyste odpověděli zcela v souladu s Vaším přesvědčením. Děkuji za informace, které jsou pro mě důležité.

SS S O N SN

1	Při výuce učitel vhodně využíval názorných příkladů a ilustrací pro pochopení přednášené látky							
2	Při výkladu učitel podával (vysvětloval) probíranou látku zajímavým způsobem							
3	Zdá se, že učitel měl důkladné znalosti o tom, co přednáší							
4	Cíle, požadavky na zápočet a ke zkoušce, jakož i způsob hodnocení, byly jasné od začátku semestru							
5	Myslím, že celkově byl kurz v semestru dobře organizovaný							
6	Učitel bral své studenty vážně a jednal s nimi s ohledem a úctou							
7	Při výuce bylo na učiteli vidět zájem a nadšení pro předmět výuky							
8	Učitel mě podněcoval k přemýšlení (inspiroval mé myšlení)							
9	Učitel se snažil aktivně pomoci, když viděl, že studenti mají problémy							
10	Zdá se, že učitel byl dobře připravený na třídu, se kterou pracoval							
11	Učitel byl schopen pozorně naslouchat svým studentům							
12	Učitel vracel ohodnocené a oznámkované práce přijatelných lhůtách							

13. Co jste měl rád na učení a struktuře v daném předmětu? Co se Vám na výuce líbilo? (otevřená otázka):

14. Co byste změnil na učení a struktuře v daném předmětu? (otevřená otázka):

15. Chcete ještě něco poznamenat k proběhlé výuce? (otevřená otázka):

- Škála je přeložena z originálu (je k dispozici u autora) a lehce upravena.
- Hodnoty bodování (v závorce) nejsou na formuláři podávaného studentům uvedeny a slouží jen pro hodnocení
- Čím vyšší hodnota na položce, tím pozitivnější hodnocení položky

Dotazník

(Hodnocení učitelů a jejich výuky studenty)

Jméno vyučujícího:

Název vyučované disciplíny:

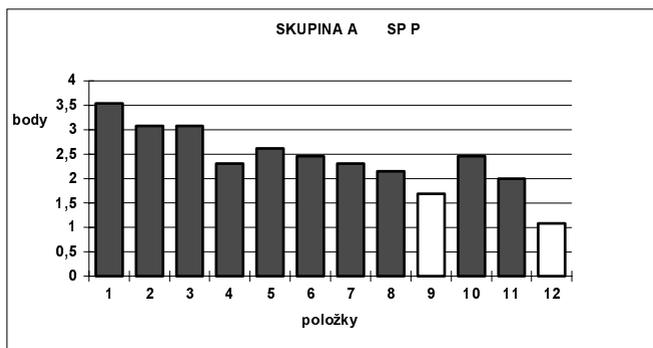
Ročník

Student(ka) oboru:

Žádáme Vás o vyjádření vašeho názoru na uvedeného učitele a jeho výuku v dané disciplíně. Pokud ještě nemáte tento názor v některých položkách (1-6) ujasněný,

Skupina A

Graf č.1: Hodnocení přednášek ze sociální psychologie – skupina A



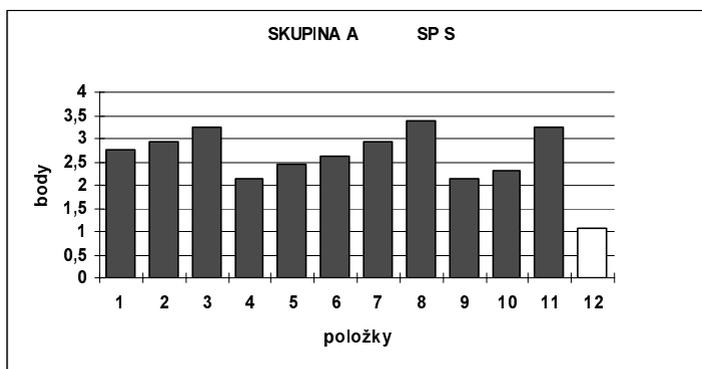
Pol. 9: Aktivní pomoc studentům v problémech (pochopení pro problémy studentů)

Komentář: Zdá se, že v P nebyl viděn prostor pro aktivní „pomoc“ studentům (komunikační jednosměrnost přednášek?)

Pol. 12: Učitel vrátil práce ohodnocené práce včas...

Komentář: Nemají v tomto semestru zkoušku. Seminární práci mají v následujícím semestru

Graf č.2: Hodnocení seminářů ze sociální psychologie – skupina A



Pol.12: viz předchozí

Skupina A - SP - hodnocení otevřených otázek 13 - 15 u skupiny A



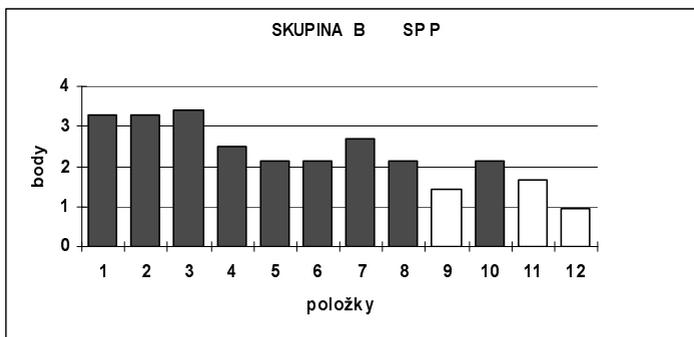
- | | | |
|------------|----------|--|
| kat | % | klady |
| A | 33 | těsný kontakt mezi učitelem a studentem (zpočátku vadil, později to bylo dobře) |
| B | 28 | otevřenost a zajímavost seminářů (absence nátlaku, možnost přemýšlení a sebepoznávání) |
| C | 17 | přínosné semináře (pro mě a pro praxi) |
| D | 17 | zájem o problémy studentů, snaha o pochopení |
| E | 11 | možnost pro vyjádření studentů na seminářích |
| F | 11 | možnost volby témat na seminářích |
| G | 6 | časová ukázněnost učitele |
| | | přání -
nápady |
| A | 72 | více hodin pro výuku psychologie |
| B | 17 | nahodit téma v seminářích a potom otevřít diskusi |
| C | 11 | více psychologických her na téma komunikace a personální percepcí |
| D | 6 | více ošetřovatelské problematiky |
| E | 6 | semináře v příhodnější denní dobu (ne ráno) |
| F | 6 | lépe vybavená učebna na semináře |
| | | zápory |
| A | 6 | větší zaměřenost na praktický život |
| B | 6 | zaměření na to, co já jednou budu dělat, jak si poradím se svými studenty (metodika?) |
| C | 6 | nadřazování některých studentů |
| D | 6 | "neintimní" prostředí učebny |
| E | 6 | omezený prostor pro výuku |
| | | vzkazy
pro
učitele |
| | 17 | časově neomezené bloky pro semináře |
| | 6 | pokračovací kurz "osobního rozvoje" (pro zájemce) |

Závěry pro výuku

1. Přednáška: Neměnit styl výuky
2. Seminář:
Zvážit:
 - nahodit téma S a potom navodit diskusi
 - více ošetrovatelské problematiky
 - časovou neomezenost seminářů ?
 - více dovedností na komunikaci a percepci
 - seminář „osobního rozvoje“?

Skupina B

Graf č.3: Hodnocení přednášek ze sociální psychologie – skupina B



Pol. 9: Aktivní pomoc studentům v problémech (pochopení pro problémy studentů).

Komentář: Je to výraz pro jasnou komunikační jednosměrnost přednášek, nebo vážnější signál viz S?

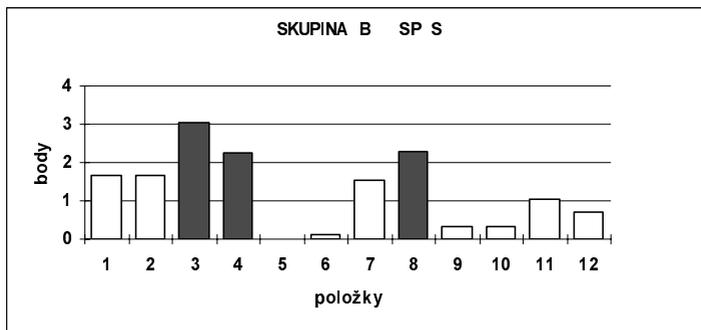
Pol. 11: Pečlivé naslouchání studentům.

Komentář: nerozumím tomu, na přednáškách, které jsou převážně frontální formou není příliš prostoru pro kontakt (pokud jej nevyvolají studenti – jsou k tomu vybízeni), ale k žádnému kontaktu nedošlo. Je tomu obtížně rozumět zejména když se na výsledek díváme z hlediska hodnocené přednášky. Spíše se tady projevuje „nedorozumění“ z práce v S?

Pol. 12: Vstřícnost při plánování termínů zkoušky.

Komentář: Podobně jako u skupiny A, sem. práce a zkouška následuje až po dalším semestru.

Graf č.4: Hodnocení seminářů ze sociální psychologie – skupina B



Pol. 1: Názornost a ilustrativnost při výuce.

Komentář: Semináře jim připadaly neúčinné, hodně promarněného času – zřejmě potřebovaly vysoce strukturovanou činnost a tlak, k čemu jsem už nějak odvykl.

Pol. 2: Zajímavost výkladu látky.

Komentář: Trochu tomu nerozumím - semináře byly nezajímavé? Poněkud kontrastní výsledek k hodnocení následujících pol. 3 a 4 (dobrá znalost učitele přednášené látky a jasnost cílů výuky a požadavků!!!). Ale pravděpodobně pasivita z jejich strany a občas můj nezastíraný tlak... nějak mi to nedává smysl..

Pol. 5: Organizace výuky.

Komentář: Pravděpodobně se projevuje „šok“ (nepřipravenost) studentek na aktivitu v seminářích, spolu s jejich preferencí jasně strukturované činnosti na seminářích!!! Na diskusi témat přednášky, na svůj vklad do jakékoliv diskuse absolutně nepřipraveny. Několikrát vyjádřily názor, že nejsem připravený na výuku, protože jsem jim nepřinesl žádný úkol, jak jsou zvyklé.

Pol. 6: Přístup učitele s úctou a respektem ke studentům.

Komentář: Bolavá“ signalizace jejich pocitu nepochopení v nejistém postavení, které zřejmě ode mě vyžadovalo jiný styl výuky, ačkoliv pro mě nebylo lehké se zorientovat, co všechno je na pozadí – a mohl jsem tedy být méně přístupný a citlivý ke skupině. Zejména mé „kongruentní“ vyjádření pocitů z výuky vnímaly velmi nepřátelsky!. Vrací se mi mé kongruentní přiznání, jak se mi obtížně s nimi spolupracuje a zpětná vazba týkající se atmosféry a spolupráce ve skupině. Také méně diplomatická zmínka srovnávající tuto skupinu s jinými skupinami nebyla vhodná. Citlivé zejména proto, že jsou často nepříznivě srovnávány. Sakra!

Pol. 7: Zájem a nadšení učitele pro práci ve skupině.

Komentář: Nepochybně důsledek řady nedorozumění, ke kterým došlo (mám pocit, že si se mnou vyřídili někteří své účty). Taky asi jsem nedovedl zastřít zklamání z práce ve skupině, přešlapování na místě a ke konci jistou odevzdanost.

Pol. 9: Pochopení pro problémy studentů.

Komentář: viz výše - přesto, že jsem se pokusil intenzivně a upřímně zajímat se o jejich situaci s perspektivou oboru, ale nebyl jsem schopen do toho přinést jakoukoliv pozitivní změnu, mimo ventilaci, ale spíše jsem jen zjišťoval doutnající problémy...

Pol. 10: Připravenost učitele na práci se skupinou.

Komentář: Nepřekvapuje. Absolutní nepřipravenost a zablokovanost skupiny, odmítnutí strukturované a direktivní výuky bylo několikrát otevřeně interpretováno jako malá připravenost učitele, bez ohledu na pol. 3 a 4.

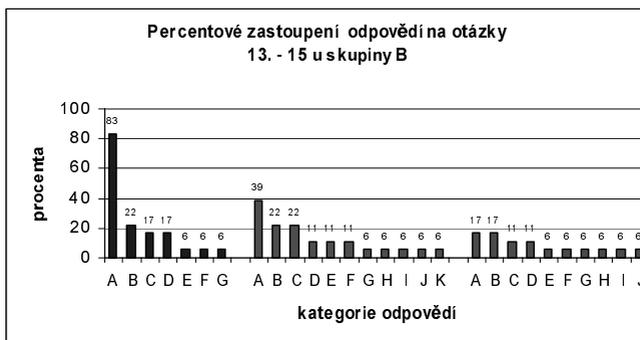
Pol. 11: Pečlivé naslouchání studentům.

Komentář: viz výše.

Pol. 12: Vstřícnost požadavkům termínů ke zkoušce.

Komentář viz ostatní k pol.12

Skupina B – SP – hodnocení volných odpovědí



Kat	%	klady
A	83	Příklady, názornost, vysvětlení, zajímavost, vtip
B	22	Uvolněná atmosféra ve skupině, možnost mluvit o čemkoliv
C	17	Inspirativnost, praktičnost
D	17	Snaha po zapojení kolektivu, aktivita učitele, snaha vyvolat komunikaci na semináři
E	6	Psychologické hry
F	6	Naslouchání studentům a aktivní zapojování do diskuse
G	6	Sympatické, přirozené chování
		přání - nápady
A	39	více času, delší přednášky
B	22	spíše nasměrování a povzbuzení (ne negativní hodnocení a napětí)

- C 22 více témat pro diskusi nadhozených učitelem
- D 11 více psychologických testů
- E 11 větší tematické propojení mezi přednáškou a seminářem
- F 11 strukturovanější a organizovanější semináře (samy nejsme schopny se domluvit)
- G 6 lepší využití seminářů pro radost oběma stranám
- H 6 větší pochopení skupiny
- I 6 abychom se více shodly
- J 6 nehrát hry, ale povídat si
- K 6 lepší organizace seminářů

zápory

- A 17 promarněný čas na seminářích
- B 17 srovnávání s jinými skupinami
- C 11 negativní přístup ke skupině
- D 11 větší ohled a cit, méně kritiky
- E 6 vedení seminářů
- F 6 zasahování do skupiny, která spontánně nechce mluvit o problému (protože jí to vyhovuje)
- G 6 komunikace na semináři vážnoucí na mrtvém bodě
- H 6 předem daný pohled na skupinu
- I 6 podceňování žen
- J 6 rychlé tempo výuky

vzkazy

učiteli

- ? učitel nerespektuje, nechápe, nevnímá, že skupina, jednotlivci, mají svých problémů dost
- a že se nechtějí svěřovat ostatním, kteří by je stejně nepochopili, některé věci nelze řešit na seminářích pro rozdílnost přítomných osobností
- a zkušeností, rozdílnost mentalit a povah 6x
- nechtěla jsem se dobře

Závěry pro výuku

1. Přednáška: více aktivizujících momentů (řečnické otázky, „provokativní“ příklady apod.)
2. Zvážit:
 - zjistit zavčas pozadí každé skupiny
 - strukturovat jasně semináře
 - netlačit skupinu do ventilování objektivní problémů jiných kateder a pracovat na „svém“
 - více se zaměřit na dynamiku skupiny a být „opatrnější“, „neutrálnější“, vyčkávat...

Pozn.: Jak je patrné rozdíly mezi oběma skupinami nejsou ani tak v akceptaci přednášek, jako v přijímání toho, co se odehrává na seminářích. Je to pochopitelné

s ohledem na jednosměrnost „přednášky“ a požadavek na aktivitu a interaktivnost „seminářů“.

Závěr

Co jsem vlastně to vlastně chtěl říct:

1. Pravidelné hodnocení výuky vyžaduje nemalou odvahu učitele rizikovat, že se vždy nedozví to, co by nejraději slyšel. Učitel jako osobnost by se ve své roli měl cítit bezpečný (neměl by se cítit ohrožen), aby mohl těžit i z informace nekonsistentní s jeho očekáváním.

2. Přesto by hodnocení výuky studenty mělo být součástí rutinního zakončení práce učitele se studenty, pokud možno v každém kurzu, protože:

a) je zřejmě jediným autentickým vhledem do způsobu, jakým studenti „prožívají“ jeho výuku

b) je poučné a inspirativní pro obě strany, jakkoliv závěry nemohou být vždycky zobecnitelné vzhledem k specifice každé studijní skupiny; nicméně umožňuje studentům (i učitelům) značnou sebereflexi – pro studenty je příležitostí znovu zhodnotit, nakolik byla výuka pro ně užitečná, co jim skutečně poskytla s ohledem na to, co od výuky očekávali, a pro učitele je konfrontací mezi jeho pocity z výuky a pocity adresátů.

3. Co se týče zobecnitelnosti, ta je tím větší, čím homogennější informace je v hodnocení obsažena (což je ovšem málokdy). Je možné ji očekávat jen v některých aspektech hodnocení (u mě např. problém organizace výuky na S)

4. Nicméně je zde nemálo důvodů pro obezřetnost: např. objektivita (nakonec obou stran) může být vždycky velmi sporná s ohledem na celou řadu „intervenujících proměnných“, z nichž některé mohou být zcela mimo kontrolu učitele (zejména atmosféru školy, oboru a oborových kateder, uvnitř skupiny, osobní zkušenosti skupiny i jednotlivců – „jste jediný, kdo se nás zeptal na náš názor“, „jak se máme přeladit s direktivního přístupu našich učitelů na vás“ ap.) – jen abych uvedl některé..

5. Řečeno s Boženou Němcovou: není na světě člověk ten, který by se zalíbil lidem všem.....

Summary

Teacher's self-reflection is important at University as well as at the other types of schools. It leads up to feedback and possibility to improve her/his work. The paper presents personal experience of author with assessment of teaching psychology at Pedagogical Faculty University in Olomouc.

PhDr. Pavel Kusák, CSc.

Katedra psychologie PdF UP

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

kusak@pdfnw.upol.cz

Evaluace jako součást profesionální sebereflexe

Eva Urbanovská

Anotácia

Profesionální sebereflexe je nedílnou a přirozenou součástí učitelského povolání. Chápeme ji jako zamýšlení se učitele nad jednotlivými stránkami jeho pedagogické činnosti. Na základě analýzy podmínek, průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu je možné nejen ověřit účinnost vlastního pedagogického působení, ale také najít příčiny případných neúspěchů a navrhnout možná řešení. Proto považujeme seberefektivní dovednosti za jedny z nejdůležitějších pedagogických kompetencí. Článek se kromě vymezení základních pojmů zabývá možnostmi rozvoje dovedností sebereflexe u studentů učitelství v rámci výuky psychologie a zamýšlí se nad další možností zdokonalení evaluačních schopností prostřednictvím studentského hodnocení kvality vysokoškolské výuky.

Úvodem

Proces evaluace zpravidla provází zpravidla jakoukoli lidskou činnost. V pedagogické praxi je možné nahlížet na proces hodnocení z mnoha zorných úhlů. V této souvislosti nás napadá mnoho otázek, které je potřeba zodpovědět, jestliže máme hodnotit.

Musíme si nejprve ujasnit, proč chceme hodnotit. Co tím získáme, k čemu nám takové hodnocení bude sloužit. Potřebujeme vůbec evaluaci? A kdo ji potřebuje? K čemu? O jaké hodnocení nám jde? Chceme pouze charakterizovat daný stav věci, zjištěnou úroveň osvojení učiva (obsah, hloubku, rozsah) nebo ho chápeme jako prostředek dalšího rozvoje osobnosti studenta? Jaká je role studenta a učitele v procesu hodnocení?

Ačkoli je možná hlavním cílem semináře řešení otázek hodnocení výkonu či rozvoje osobnosti studenta, budu se věnovat evaluaci z jiného hlediska. Chci se zaměřit na hodnocení vlastního procesu výuky (vlastního edukačního procesu), které provádí sám učitel. Tedy na to, jak hodnotí učitel průběh a výsledky svého vlastního pedagogického působení v rámci vyučování (respektive jak k takovému hodnocení může přistupovat).

Význam učitelovy reflexe a sebereflexe

Jakákoli kontrola a hodnocení zevnějšku může postihnout jen nepatrnou část činnosti učitele, proto je učitel ve své práci odkázán do značné míry na vlastní sebekontrolu a sebehodnocení, na vlastní profesionální sebereflexi.

Reflektování a hodnocení vlastní pedagogické práce považuji za nedílnou a přirozenou součást učitelského povolání, protože na základě analýzy podmínek, průběhu a

výsledků výchovně vzdělávacího procesu je možné nejen ověřit účinnost vlastního pedagogického působení, ale také najít příčiny případných neúspěchů a navrhnout možná řešení. Výsledky sebereflexe a sebehodnocení učitelů pomohou při korekci další vyučovací činnosti, cílů, při výběru obsahu i metod a forem výuky.

Sebereflexi může učitel zaměřit na posuzování průběhu výchovně vzdělávacího procesu, úrovně splnění vyučovacích cílů v různých aspektech, odhalování příčin zjištěného stavu, ověřování účinnosti aplikovaných postupů apod.

Mezi nástroje, které má učitel pro takovou sebereflexi k dispozici, patří především vlastní sebezpozorování, monitorování průběhu výuky (žákův zájem, aktivní účast, zapojení do diskuse aj.), analýza výsledků, produktů činnosti žáků, či zpětná vazba od studentů a žáků v podobě sdělení jejich názorů na výuku (hodnocení kvality výuky, náročnosti, zajímavosti, dynamiky průběhu, osobního přínosu apod.).

Aby byl učitel schopen všechny zpětnovazební informace přijímat, vybírat, třídit, vyhodnocovat a následně použít k zefektivnění výuky i osobnímu růstu, je nezbytně nutné, aby měl v dostatečné míře rozvinuty potřebné seberefektivní dovednosti. Ty představují důležitý předpoklad optimalizace vyučovacího procesu, ale také sebevzdělávání a nutného rozvoje vlastní osobnosti. I podle J. Čápa je adekvátnost učitelova sebehodnocení rozhodující pro další jeho praxi, realizaci dalších výchovných a vyučovacích postupů. Učitel sebezpřečunující může kladně hodnotit svůj chybný postup zatímco sebezpodceňující učitel může neprávem pochybovat o svém postupu, i když byl správný (Čáp, 1997, s.385).

Z těchto důvodů považují za potřebné cíleně a záměrně rozvíjet schopnosti adekvátní sebereflexe učitelů a budoucích učitelů.

Co je sebereflexe?

Pojem sebereflexe je definován jako vědomé sebezpoznávání, sebevymezení a sebehodnocení, na jehož základě se formuje vztah k sobě. Vztah k sobě samému se utváří v průběhu socializace a individuace osobnosti na základě jednak dispoziční, jednak kulturně historické determinace. Kontinuálně se mění a dotváří po celý život jedince. Proces sebereflexe má dualitní charakter – jedinec je zároveň subjektem i objektem vlastního poznávání. Obsahem sebereflexe je jednak sebezpoznání a sebezporozumění ale také sebezprožívání a vlastní chování. Zahrnuje tedy uvědomování si vlastních myšlenek, názorů, pocitů, postojů, vztahu k sobě samému, vlastního chování, hodnocení, oceňování sebe sama apod.

Profesionální sebereflexe učitele je chápána jako zamýšlení se učitele nad jednotlivými stránkami jeho pedagogické činnosti, jako jeho zpětné ohlédnutí za svým vyučováním a jednáním ve třídě, za svými myšlenkami, postoji, činnostmi i emocemi, které se vztahují i k jeho ostatním pedagogickým aktivitám (Švec, 1997). Je vnitřním dialogem, při němž si učitel uvědomuje svoje pedagogické myšlení, postoje, způsoby

jednání se žáky, kolegy a rodiči, a své emoce. Tento dialog je navozován seberefektivními otázkami různé úrovně (mohou to být otázky popisné, hodnotící, kauzální, rozhodovací).

Seberefektivní dovednost můžeme chápat jako předpoklad adekvátní reflexe (tedy uvědomování si) a hodnocení vlastní činnosti, ale také vlastních osobnostních rysů, vlastností, myšlenek, postojů a emocí. Vzhledem k její funkci jako prostředku rozvoje specifických didaktických dovedností lze seberefektivní dovednost považovat za dovednost obecnou. Lze ji chápat jako soubor dílčích dovedností, mezi něž bude patřit dovednost percipovat, popsat a hodnotit svoje pedagogické myšlení, postoje, emoce, způsoby jednání, dovednost klást si seberefektivní otázky, nalézat odpovědi, srovnávat stav aktuálního „Já“ s ideálním a požadovaným „Já“, ale také jako dovednost odhalovat pravé příčiny zjištěného stavu sledovaných jevů a vyvozovat závěry pro své zdokonalování.

Proces utváření a rozvoje seberefektivních dovedností je možné vidět v několika etapách. E. Perrotová (viz Kyriacou, 1994) například rozlišuje tři základní etapy: kognitivní (uvědomění si a dokonalé poznání dovednosti), praktickou (výcvik, procvičování) a zpětnovazební, která vede zpět k novému vstupu do etapy první. J. Řezáč (1997), který chápe proces seberefektivní kompetence jako proces neustálé diferenciaci a integraci sociální zkušenosti, rozeznává etapu otevření se ven i dovnitř („OUT,“ a „IN,“) jako elementární předpoklad pozdější zralé sebereflexe, etapu nediferencovaného náhledu na sebe sama, jiné lidi a situace, etapu objektivizace náhledu, etapu kultivovaného posuzování sebe i okolí a etapu sebereflexe jako strukturovaného, diferencovaného vnímání, posuzování a chápání sebe sama v kontextu sociálních situací (konkrétní socioprofesionální role). Postupně se v průběhu těchto etap jedinec stává citlivějším k podnětům, zlepšují se jeho rozlišovací schopnosti, mění se charakter percepce a apercpece.

Proces záměrného rozvíjení seberefektivních dovedností je ovšem podmíněný mnoha faktory, především ochotou jedince zabývat se sám sebou jako objektem poznání, ochotou a připraveností ke korekci vlastních postojů, názorů, myšlení, způsobů chování a jednání apod. Dále povahou vlastního „Já“, tedy charakterem individuálního pojetí a úrovní ideálního a požadovaného „Já“, stejně jako specifickostí osobnostních vlastností a kazuálních atribucí a celkovou úrovní pozorovacích a rozlišovacích schopností. Důležité je také osvojení si seberefektivních technik, charakter podnětů k sebereflexi a jejich dostatečné množství, stejně jako povaha a dostatečné množství zpětnovazebních informací.

Velmi významnou roli sehrává v procesu reflexe a sebereflexe vzájemná mezilidská komunikace. Jejím prostřednictvím je možné poznávat odlišné reflexe a interpretace těchto skutečností, odlišné názory, postoje a konfrontovat je s výsledkem naší subjektivní interpretace skutečnosti.

Výzkum rozvoje seberefektivních dovedností

I když je cílený a systematický rozvoj schopnosti sebereflexe velmi obtížný a komplikovaný, domnívám se, že je přesto možný. K tomuto tvrzení mě opravňují mimo jiné také výsledky výzkumného šetření, které jsem uskutečnila u studentů učitelství. Ve výzkumu jsem se zaměřila na možnost utváření a rozvoje seberefektivních dovedností ve výuce psychologie v rámci disciplin společného učitelského základu.

Cílem bylo zjistit, zda aplikace daného způsobu výuky ovlivnila rozvoj dovedností v oblasti reflexe a sebereflexe a zda v důsledku pravidelné sebereflexe nastaly změny v sebehodnocení studentů.

V rámci seminářů z pedagogické a sociální psychologie jsem realizovala interaktivní způsob výuky, jejíž základ byl pro všechny seminární skupiny stejný. Byl vyplněn řadou sociálně komunikativních činností (analýza a řešení modelových situací, realizace situačních cvičení, párové a skupinové diskuse, zařazování jednoduchých autodiagnostických dotazníků a sebehodnotících škál jako např. test učebního typu, dotazník stylu učení, mapa asertivity aj.).

Program pro experimentální skupinu se pak navíc zaměřoval systematicky i na reflexní a sebereflexní činnosti. Tito studenti byli na rozdíl od studentů kontrolní skupiny vedeni k pravidelné reflexi na základě předkládaných návodných seberefektivních otázek, byli vybízeni k psaní seberefektivních deníků, postupně si osvojovali jednotlivé seberefektivní techniky. Kromě toho měli do programu výuky zařazen vlastní mikrovýstup, který byl snímán kamerou a videozáznam následně studentem i celou skupinou analyzován a hodnocen. (Blíže viz: Švec, 2002.)

Účinnost intervenčních zásahů jsem zjišťovala jednak na základě vlastního pozorování a hodnocení výpovědí studentů, zejména pak prostřednictvím srovnání výsledků vstupního a výstupního dotazníkového šetření na počátku a konci semestru. Dotazník obsahoval jednak Rosenbergovu škálu sebehodnocení a dalších osm položek zaměřených na zjišťování změn v sebereflexi.

Výsledky výzkumu

Na základě analýzy získaných výsledků jsem mohla konstatovat, že v některých sledovaných aspektech došlo v experimentální skupině k výraznějším pozitivním změnám než ve skupině kontrolní. U studentů, kteří byli vedeni k sebereflexi, došlo v průběhu semestru k výraznějšímu posunu směrem k pozitivnímu sebehodnocení (u třetiny položek byl zaznamenán rozdíl statisticky významný). Tato skutečnost napovídá, že studenti si pravděpodobně v průběhu semestru měli možnost uvědomit a ověřit své přednosti, své dobré vlastnosti. Protože i při opakovaném měření došlo u experimentální skupiny k výraznějším změnám v sebehodnocení, je možné uvažovat o metodách výuky a cílené systematické sebereflexi jako o faktorech ovlivňujících sebehodnocení.

Další změny byly sledovány v otázce četnosti a úrovně sebereflexe. Mezi výsledky

obou skupin se objevily následující rozdíly (zde se však nejedná o rozdíly statisticky významné):

Studenti experimentální skupiny se začali věnovat sebereflexi intenzivněji (i když někteří studenti od ní naopak upustili), mírně se zlepšila jejich schopnost samostatného kladení sebereflektivních otázek (zejména z hlediska širě zřetelů, přesnosti a konkrétnosti formulace otázek). Většina těchto studentů pocítovala pozitivní změny v přístupu k sebereflexi. Příčinu změn v úrovni vlastních sebereflektivních dovedností spatřovali studenti experimentální skupiny nejčastěji v absolvování výuky pedagogické a sociální psychologie, v získání dostatku informací o sebereflexi a jejich metodách a v probuzení většího zájmu o sebereflexi (větší četnosti se vyskytují v experimentální skupině).

Diskuse

Je zřejmé, že zjištěné výsledky nelze zobecňovat. Navíc byly uvnitř obou skupin zjištěny velké rozdíly, které významně korespondují s počátečním postojem k problematice sebereflexe a celkovým přístupem k výuce psychologie. (Někteří jednotlivci odmítali jak sebereflexi tak psychologii jako disciplínu.)

I když je význam rozvoje dovedností sebereflexe v rámci pregraduální i postgraduální přípravy učitelů v současné době zdůrazňován, vlastní realizace tohoto požadavku není snadná. Bohužel se pravděpodobně nepodaří odstranit některé překážky bránící efektivnímu působení na rozvoj sebereflektivních dovedností. Vedle výše uvedených postojů některých studentů jsou to především velmi početné seminární skupiny a krátkodobost působení, respektive malá hodinová dotace pro výuku psychologických disciplín. Přes tyto obtíže hodnotím snahu o rozvoj sebereflektivních dovedností jako smysluplnou.

Studentské hodnocení vysokoškolské výuky

Kromě rozvoje sebereflektivních dovedností je podle mého názoru pro zlepšení evaluačních a sebeevaluačních schopností potřebné ukázat studentům – budoucím učitelům model evaluace vlastní výuky a přijmout studenty jako partnery v procesu hodnocení kvality námi realizované výuky.

Učitelé, kolegové, kteří mají zájem o optimalizaci vlastního vyučovacího procesu, provádí pravidelně evaluaci vlastní výuky a usilují o získání co největšího množství zpětnovazebních informací. Jako vhodný prostředek pro jejich zajištění se mi osvědčují anonymní písemné výpovědi studentů, které uskutečňují vždy na konci semestru a příležitostně v jeho průběhu. Po skončení jednotlivých vyučovacích hodin obvykle studenty žádám, aby se anonymně stručně vyjádřili k průběhu vyučovací jednotky z hlediska osobního přínosu učiva, aby sdělili případné dotazy a připomínky, konstruktivní návrhy či komentáře. Na konci semestru (na závěr kurzu) mají studenti možnost prostřednictvím dotazníku s šesti posuzovacími škálami provést celkové zhodnocení výuky, zhodnotit odbornou připravenost učitele, srozumitelnost a uspořádanost látky, dodržování pracovní kázně, vztah vyučujícího

ke studentům a nabídku konzultací. V dotazníku je dále prostor pro sdělení dalších námětů a připomínek, kterých si zvláště velmi cením. Pro korekci koncepce výuky dané disciplíny jsou velmi důležitá sdělení toho, co pro studenta mělo největší význam, co považuje za méně přínosné, neobohacující či zbytečné, co naopak postrádal, co navrhuje změnit. Takováto vyjádření jsou impulsem k zamýšlení nad dosavadním způsobem výuky a její efektivitou, a podněcují k inovaci.

Takto zjištěné informace zpravidla nejsou zveřejňovány a slouží pro interní potřebu učitele. Podobným způsobem si zpětnovazební informace zajišťuje řada mých kolegů. Kromě toho mají studenti naší univerzity od letošního školního roku možnost zapojit se do elektronického systému hodnocení výuky. Na univerzitě byl vytvořen plně elektronicky systém pro generování, vyplňování i vyhodnocování dotazníku v anketách pro hodnocení semestru a hodnocení předmětu. Vyučující má možnost vstoupit do procesu tvorby dotazníku pro hodnocení předmětu i povolit či zamezit zveřejnění výsledků evaluace. Zatím nejsou známy výsledky této formy evaluace, není tudíž možné zhodnotit zkušenosti s její aplikací. Není také jisté, nakolik se učitelé budou chtít do tohoto systému zapojit a zda budou ochotni výsledky zveřejňovat.

Závěrem

Domnívám se, že bychom kromě podnětů a příležitostí k sebereflexi měli dávat studentům možnost hodnocení výuky, které se účastní. Podle mého názoru nezáleží na tom, zda výsledky této evaluace budou či nebudou zveřejněny na webových stránkách. Kromě nesporného významu a přínosu pro samotného vyučujícího přispívá jistě nejen k partnerství učitele a studenta v procesu evaluace, ale i k rozvoji evaluačních schopností studentů – budoucích učitelů.

Summary

Professional self-reflection is a natural part of the teacher's profession. We understand it as a teachers thinking about individual parts of his pedagogical activity. On the ground of the analysis of conditions, courses and results of the educational processes, there is possible to verify the efficiency of own educational activity, as well to find the reasons of the possible failures, and to suggest the perspective solution. We consider the self-reflection skills to be one of the most important pedagogical qualifications. The article concerns (besides the delimitation of the basic concepts) with the possibilities of development of self-reflections by the students of the teaching, within the framework of psychology lessons. There is considered as well the next occasion of improvement of their evaluation abilities, through the evaluation of the quality of academic teaching.

Literatúra

BLATNÝ, M. – OSECKÁ, L. (1994) Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě. Československá psychologie, roč. XXXVIII/1994, č.6, s.481-488.

ČÁP, J. (1997) Psychologie výchovy a vyučování. Praha: 1997, Karolinum. ISBN 80-7066-534-3

KYRIACOU, CH. (1994) Klíčové dovednosti učitele. Praha: 1996, Portál. ISBN 80-7178-022-7

ŘEZÁČ, J. (1997) K problému rozvíjení seberefektivní kompetence v rámci interakčních cvičení. In: Pedagogická orientace. Brno: 1997, č.4, s.12-18.

ŠVEC, J. (2002) Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností. Brno: 2002, Paido. ISBN 80-7315-035-2

ŠVEC, J. (1997) Seberefektivní deníky v seminářích z obecné didaktiky. In: Pedagogická orientace. Brno: 1997, č.4., s.45-52.

Eva Urbanovská, PhDr., Dr., Katedra psychologie a patopsychologie Pedagogické fakulty Univerzity Palackého
Olomouc, Česká republika

Evalvačný proces Ústavu aplikovanej psychológie Fakulty sociálnych a ekonomických vied UK

Eva Letovancová, Elena Hradiská

Anotácia

Evalvácia je jednou z ciest posudzovania kvality a efektívnosti poskytovanej formy vzdelávania. Cieľom je formovať a upresňovať obsah a formy vzdelávania vo vzťahu k teoretickému rámcu, z ktorého študijný odbor vychádza, na potreby a očakávania študentov a predpokladané uplatnenie absolventov v spoločenskej praxi. Kritériami evalvácie sú názory študentov na obsahovú ponuku študijných programov, na odbornú pripravenosť pedagóga a jeho schopnosti sprostredkovať obsah učiva. Súčasťou evalvácie je aj sebahodnotenie študenta v jednotlivých vyučovacích predmetoch. Proces evalvácie by mal zohľadňovať aj potreby spoločenskej praxe.

Vymedzenie pojmov

Evalváciou rozumieme proces objektívneho posudzovania hodnoty, kvality a efektívnosti študijných programov, ich výsledkov, ale aj prostriedkov dosahovania cieľov vzdelávania v kontexte charakteru poskytovanej formy vzdelávania a predpokladaných potrieb relevantnej spoločenskej praxe.

Samotnej evalvácie predchádza vymedzenie dôvodov, *prečo* a *čo* evalvovať a *akými postupmi*.

Dôvody prečo evalvovať sa dajú zhrnúť do troch kategórií funkcií hodnotenia (Nisbet in Juříková, 2004, s. 120-121):

Funkcia štandardov, t.j. udržania a zvyšovania kvality obsahu a foriem výučby. Naplňajú ju samotné študijné programy – ich obsahové zameranie, šírka ponuky, hĺbka programu, možnosť zamerania vzhľadom na profil absolventa, teda množstvo, kvalita a aktuálnosť ponúkaných informácií. Úroveň poskytovaného vzdelávania nie je závislá len od obsahovej náplne, ale aj fundovanosti pedagogického zboru, schopnosti pedagógov sprostredkovať obsah a primerane so študentmi komunikovať. Napokon súčasťou celého toho procesu je aj technické vybavenie školy a využitie techniky v pedagogickom procese.

Funkcia zodpovednosti sa naplňa prostredníctvom efektívneho marketingu zameraného na širokú verejnosť s cieľom poskytovať jej relevantné informácie o škole, jej študijných programoch a dosiahnutých výsledkov tak, aby bola evidentná zodpovednosť školy za celý proces vzdelávania.

Funkcia manažmentu je cieleňá na schopnosť školy zvládnuť požiadavky praxe, pružne reagovať na zmeny, obstať v konkurenčnom procese. To sa dá dosiahnuť:

- orientáciou činnosti organizácie na zákazníka (na jednej strane študenta a jeho potrieb, na druhej potenciálnych zamestnávateľov a ich preferencií)
- zaistením inováčných procesov, pružnosťou v rozhodovaní a uplatňovaní zmien v obsahu, formách a postupoch dosahovania cieľov
- kvalitou zamestnancov – kultúra organizácie a metódy vedenia majú zabezpečiť lojalitu zamestnancov, možnosť odborného rastu, sociálnej istoty aj osobnej participácie na chode školy
- kvalitou vedenia školy – štýl vedenia by mal motivovať ku kvalitným výsledkom, stimulovať inováciu aj dôslednú orientáciu na zákazníka
- využívaním efektívnych manažérskych systémov – vytváranie modernej, ale jednoduchej metódy a technológie uplatnených vo všetkých stupňoch riadenia.

Kritériá výberu a očakávania uchádzačov o štúdium

Fakulta sociálnych a ekonomických vied UK vzhľadom na to, že poskytuje vzdelávanie len tretí rok (od školského roku 2002/2003) nemá ešte vytvorené všetky nástroje, ktorými by mohla hodnotenie obsahu a formy študijných programov realizovať. Aby sme mohli hodnotiť dosiahnuté výsledky rozhodli sme sa zmapovať kritériá, ktoré uchádzači o štúdium považujú za dôležité pre výber konkrétnej vysokej školy, zdroje informácií o škole, podobne ako aj ich očakávania.

Uchádzačom o štúdium bolo rozposlaných 603 dotazníkov, návratnosť bola 276, t.j. 51,8%.

Tabuľka uvádza najdôležitejšie kritériá výberu vysokej školy.

	Perc.	
Podľa akých kritérií ste si vyberali typ vysokej školy?	podľa predpokladaného uplatnenia po skončení školy	75,2
	podľa typu zamestnania, ktoré by som chcela/l/ robiť	71,6
	podľa toho, z akých predmetov sa robia prijímacie pohovory	38,1
	podľa informácií o ktorých som čítala/l/, počula/l/	34,2
	podľa sídla vysokej školy	27,0
	podľa šance dostať sa na vysokú školu	17,3
	podľa odporúčaní priateľov a známych	15,1
	podľa odporúčaní a požiadaviek rodičov, rodiny	7,9
	iné	5,0
	podľa informácií zo strednej školy (učitelia, výchovní porad	1,4

Predpokladali sme, že voľba kritérií je ovplyvnená zdrojmi informácií, ktoré uchádzači využili v rozhodovaní.

		Perc.
Z akých zdrojov ste čerpali pri výbere FSEV?	z informácií, ktoré som o škole čítala //, počula //	74,8
	z internetovej stránky FSEV	47,1
	z odporúčania priateľov a známych, rodiny	29,1
	z odporúčania už terajších študentov na FSEV	16,2
	z informácií zo školy (učitelia, výchovní poradcovia)	12,2
	z iných zdrojov	5,4

Postoje a hodnotenie jednotlivých študijných programov študentmi zrejme odráža aj mieru splnenia ich očakávaní v súvislosti s konkrétnym štúdiom.

		Perc.
Aké sú Vaše hlavné očakávania v súvislosti so štúdiom na FSEV?	dobré uplatnenie po skončení štúdia v rámci EÚ	66,2
	vytorené kontakty s praxou aj počas štúdia	49,3
	prednášky zahraničných lektorov	39,6
	tvorivý prístup k témam	39,2
	možnosť študovať v zahraničí	38,1
	široký výber predmetov	28,8
	stretnutia so zaujímavými ľuďmi	23,0
	dobré technické vybavenie	6,5
iné	1,1	

Hodnotenie pedagogického procesu na fakulte v súčasnosti

Hodnotenie vysokoškolských učiteľov študentmi sa stalo nevyhnutnou súčasťou pedagogického a riadiaceho procesu vysokoškolských vzdelávacích inštitúcií na Slovensku. V súčasnosti ešte stále pretrváva búrlivá debata o validite a užitočnosti hodnotenia učiteľov. Snahou pracovníkov Ústavu aplikovanej psychológie FSES UK je vytvoriť systém hodnotenia tak, aby bolo prínosné pre všetkých zúčastnených – pedagógov, študentov aj fakultu a jej činnosť.

„Obhajcovia študentských hodnotení učiteľa vychádzajú predovšetkým z pôvodnej myšlienky participácie študentov na spoluzodpovednosti za riadenie pedagogického procesu a poskytovania spätnej väzby učiteľom. Ich cieľom je zavedené hodnotiace dotazníky postupne optimalizovať (pozri napr. Sojka – Gupta – Deeter-Schmelz, 2002).

Odporcovia numerického hodnotenia argumentujú výsledkami štúdií poukazujúcich na veľké množstvo faktorov ovplyvňujúcich a skresľujúcich výsledné

hodnotenie učiteľa a na následné dôsledky takýchto hodnotení (napr. negatívny vplyv veľkosti triedy, vplyv inštrukcie, pohlavia a pod.). Ďalším argumentom odporcov hodnotenia je obsahová difúzia konštruktu, ktorý ratingy zisťujú, a taktiež na kontextové faktory skresľujúce hodnotiaci proces (Johnson, 2000). V neposlednom rade poukazujú odporcovia na dôsledky študentských ratingov, vedúcich k devalvácii hodnotiacich stratégií zo strany učiteľa a k posunu ku konzumne orientovanému vyučovaniu (Olivares, 2003).“ (Ritomský, A., Sirota, M. 2004)

Aplikácia numerických ratingov do praxe, najmä pokiaľ majú hodnotenia plniť svoju úlohu a nemajú byť len ďalšou formalitou, prípadne administratívnou záťažou pre vysoké školy, prináša teda mnoho závažných otázok. Najdôležitejšími otázkami v súvislosti s hodnotením je : „Čo by sa malo merať?“ a „Ako by sa to malo merať?“.

Hodnotenie pedagógov študentami považujeme za užitočný nástroj a zároveň si uvedomujeme aj opodstatnenosť názorov jeho odporcov. Snahou pracovníkov Ústavu aplikovanej psychológie je nájsť spôsob hodnotenia, ktorý by obsahom aj formou minimalizoval jeho nedostatky a urobil z neho v rámci špecifikovaných limitov naozaj objektívne použiteľný nástroj.

Hodnotenie pedagógov na FSES UK prebieha už tretí rok. Študenti ho robia na konci semestra. Všetci študenti dostanú k dispozícii hodnotiace hárky (anketu), v ktorých majú vyjadriť svoj názor na priebeh výuky, ako aj na svoj prístup ku štúdiu. Hodnotenie je dobrovoľné.

Primárne sú zistené dáta využité pre poskytnutie spätnej väzby učiteľom FSEV UK. Každý učiteľ dostane osobne výsledky hodnotenia, ktoré mu slúžia ako podnet pre sebareflexiu ako pedagóga (rozvinutie svojich zručností, poučenie sa z nedostatkov). Doposiaľ, aj kvôli pretrvávajúcim rôznym stanoviskám ku hodnoteniu a krátkemu obdobiu, za ktoré je pedagóg hodnotený, neboli hodnotenia použité za iným účelom.

Pracovníci Ústavu aplikovanej psychológie FSEV UK A. Ritomský a M. Sirota sa zamerali na obsahovú stránku hodnotenia, zistenie jeho validity a reliability. Spracovali výsledky ankety realizovanej na Fakulte sociálnych a ekonomických vied UK na konci zimného semestra akademického roka 2003/04 ako sekundárnu analýzu dát. Bolo oslovených 129 študentov prvého a druhého ročníka FSEV UK.

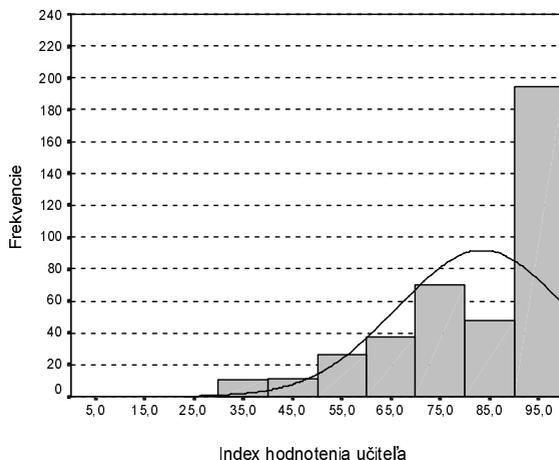
Pre rozbor boli z hodnotiaceho dotazníka použité dve základné skupiny ukazovateľov: hodnotenie učiteľa študentom a sebahodnotenie študenta. Ukazovatele boli merané pomocou 5-stupňovej Likertovej škály.

Z hodnotenia učiteľa študentom – spokojnosť študenta s pedagógom v rámci štúdia daného predmetu - boli vybraté položky:

- Pedagóg ovládal predmet, bol vždy pripravený, prednášal zrozumiteľne (P1)
- Pedagóg bol pripravený a ochotný odpovedať na otázky študentov (P2)
- Pedagóg podporoval študentov k diskusiám počas vyučovania, aj ich záujem o predmet (P3)

- Pedagóg akceptoval iné názory, správal sa k študentom ako ku kolegom (P4)
- Pedagóg poskytoval študentom i doplňujúce informácie (P5)
- Pedagóg dodržiaval program i časový rozvrh predmetu (P6)

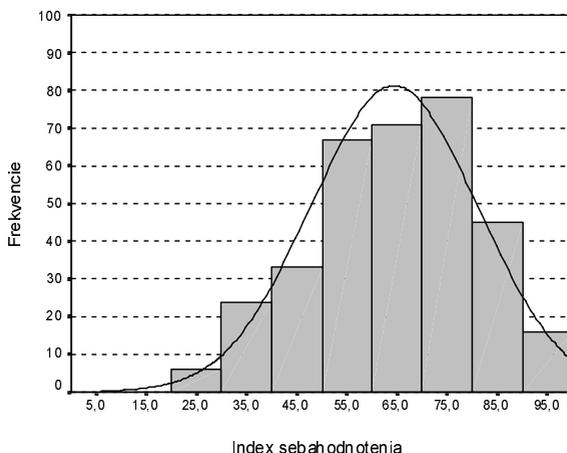
Nasledujúci graf ilustruje distribúciu hodnotenia učiteľa v uvedených položkách.



Graf 1: Distribúcia indexu hodnotenia učiteľa (Ritomský, A., Sirota, M., 2004)

Zo sebahodnotenia študenta – spokojnosť so sebou v rámci štúdia daného predmetu - boli z dotazníka vybrané položky:

- Nemal som problémy s pochopením obsahu predmetu (S1)
- Nechýbal som na vyučovaní (S2)
- Vždy som rozumel výkladu pedagóga (S3)
- Vždy som sa zúčastňoval diskusií v rámci vyučovania (S4)
- Študoval som i ďalšie zdroje informácií (S5)
- Využíval som všetky dostupné zdroje informácií na prehĺbenie vedomostí (S6)
- Myslím si, že som si v rámci predmetu splnil všetky povinnosti (S7)



Graf 2: Distribúcia indexu sebahodnotenia študenta (Ritomský, A., Sirota, M., 2004)

Pri štatistickom spracovaní dát sa zistilo (vyberáme z citovaného materiálu):

- vybratá šesťica položiek hodnotenia učiteľa študentom spolu vykazuje dostatočne veľkú vnútornú konzistenciu a je teda vhodné ich používať
- v súvislosti so sebahodnotením študenta sa v rámci zisťovania validity ukázali ako silné indikátory položky
 - P 30 „Celkovo som spokojný so svojimi výkonmi v rámci vzdelávania v tomto odbore.“
 - P 38 „Odporúčali by ste predmet kolegom?“
 - P 39 „Obsah látky splnil moje očakávania.“
 - P 40 „Získané vedomosti sú pre mňa dôležité.“
- existuje pomerne vysoká korelácia ($\rho=0,61$) medzi hodnotením učiteľa a sebahodnotením študenta.
- identifikované boli tri empirické typy študentov (s nízkou, strednou a vysokou úrovňou sebahodnotenia)
- **pri skúmaní vzťahu sebahodnotenia študenta a jeho hodnotenia pedagóga bolo zistené, že typ s nízkou úrovňou sebahodnotenia nižšie hodnotí i učiteľov a typ s vysokou úrovňou sebahodnotenia vysoko hodnotí tiež učiteľov. Celkový výsledný obraz hodnotenia učiteľov závisí od typologickej skladby samovýberu hodnotiacich študentov, keďže metódou získavania informácií je anketa.**

Prepojenie evalvačného procesu s praxou

Aby škola obstála v konkurenčnom prostredí, je potrebné zabezpečiť jej kvalitu aj vo vzťahu k potenciálnym zamestnávateľom absolventov.

V tejto súvislosti je potrebné poznať,

- ktoré pracoviská v organizáciách sú miestom pre uplatnenie absolventov odboru aplikovaná psychológia,
- aké požiadavky na pripravenosť z hľadiska vedomostí a zručností majú zamestnávateľa na svojich potenciálnych pracovníkov, a ktoré z nich im môže poskytnúť vysoká škola.

Kvalitný pedagogický proces si žiada, aby jednak škola poznala požiadavky praxe, na druhej strane prax by mala mať informácie, čo škola svojim študentom poskytuje. Výsledkom konfrontácie by malo byť priblíženie obsahu a formy výuky požiadavkám odberateľa. Preto súčasťou prieskumu, ktorý realizuje ÚAP FSES UK v rámci grantovej úlohy KEGA je aj mapovanie požiadaviek praxe.

Už v súčasnosti je však zrejmé, že mnohí zamestnávateľa nevedia exaktne popísať svoje požiadavky – aj tu sa ukazuje ako významné zostrojiť kvalitný nástroj zisťovania potrebných údajov, z hľadiska obsahu aj formy.

Závery vo vzťahu k evalvačnému procesu:

- Konkretizovať možnosti uplatnenia po absolvovaní štúdia na základe výskumu potrieb potenciálnych zamestnávateľov.
- Konkretizovať obsahové naplnenie budúceho zamestnania vo vzťahu k profilu absolventa.
- Skvalitniť obsah aj formu poskytovania informácií o študijnom odbore.
- Rozšíriť zdroje poskytovania informácií, posilniť informácie podávané pedagógmi na stredných školách.
- Konfrontovať očakávania od štúdia s výsledkami evalvácie konkrétnych študijných programov študentmi.
- Dotvoriť metódy hodnotenia.

Summary

The evaluation is one of the way how to objectively the quality and effectivity appraise of used form of the education. The aim is to create and specify the content and procedure of education with respect to the theoretical framework. As well the aim is to respect the needs of students, expectations and presumptive practice.

Evaluation criterions reflect opinions of three groups. One group are potential students. Second one are the opinions of the present students on the content, profesionality of teachers and their competence mediate table of contents in courses. In this proces of evaluation we are interested in self image of student. Third that is necessary to reflect also the meaning and needs of potential employer.

Literatúra

- HRADISKÁ, E., RITOMSKÝ, L. (2004) *Postoje uchádzačov k štúdiu na vysokej škole*. Bratislava : FSEV, interná správa z výskumu.
- JUŘÍKOVÁ, M. (2004) *Hodnocení klimatu školy a vysokoškolské výuky*. Zlín : Grada Publishing. ISBN 80-7318-178-9
- SVĚTLÍK, J. (1996) *Marketing školy*. Zlín : EKKA. ISBN 80-902200-8-8
- RITOMSKÝ, A., SIROTA, M. (2004) *Pohľad na VŠ učiteľov očami ich študentov*. Stará Lesná : Zborník z konferencie, v tlači
- OLIVARES, O. J. (2003) *A Conceptual and Analytic Critique of Student Ratings of Teachers in the USA with Implications for Teacher Effectiveness and Student Learning*. Teaching in Higher Education, Vol. 8 (2), pp. 233-246; (AN 9756526) Database: Academic Search Premier
- SOJKA, J., GUPTA, A. K., DEETER-SCHMELZ, D. R. (2002): *Student and Faculty Perceptions of Student Evaluations of Teaching*. College Teaching, Vol. 50 (2), pp. 1-7; (AN 6970473) Database: Academic Search Premier

Eva Letovancová, PhDr., CSc., Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Univerzita Komenského, Ústav aplikovanej psychológie, Bratislava, Slovensko

Elena Hradiská, Doc. PhDr., CSc., Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Univerzita Komenského, Ústav aplikovanej psychológie, Bratislava, Slovensko

Predkladaný text je čiastkovou štúdiou k výskumu, realizovanému v rámci grantovej úlohy KEGA 3/119003 „Konceptia nového študijného odboru aplikovaná psychológia na FSEV UK Bratislava“

Školské hodnotenie a vzťah učiteľ-žiak

Zlata Vašašová

Anotácia

V súčasnom školstve ešte stále pretrváva normatívne hodnotenie, čiže hodnotenie klasifikáciou. Takéto hodnotenie okrem iného zasahuje do vzťahu, ktorý sa vytvára medzi žiakom a učiteľom a ďalej ovplyvňuje vzťah ku edukácii a vzdelávaniu vôbec.

Jednou z kompetencií učiteľa vo vyučovacom procese je hodnotenie žiaka. Hodnotenie žiaka v škole je vyjadrením mienky učiteľa žiakovi, alebo žiaka žiakovi o jeho výkonoch, na základe vopred stanovených kritérií a subjektívnych preferencií na základe individuálnej alebo sociálnej normy (Kosová, 2000). Danú kompetenciu budúci učitelia by mali ziskávať v rámci svojej pedagogickej prípravy, ale pravdou je, že ani jeden predmet im tieto možnosti neposkytuje. Pritom problém školského hodnotenia je tak závažný, pretože každé školské hodnotenie formuje osobnosť a žiaka, ale aj vzťah medzi učiteľom a žiakom a vyžadoval by si viacej pozornosti. Z praxe sa potvrdilo, že najčastejšie učitelia pri hodnotení žiakov využívajú tri typy kritérií:

- Hodnotenie podľa normy – čiže na základe výchovno-vzdelávacieho cieľa, ktorý musí byť vopred jasne a zrozumiteľne definovaný a zároveň merateľný. Učiteľ stanovuje normu, cieľ a tiež hodnotí, do akej miery sa žiak priblížil ku stanovenému kritériu. Podľa toho ako učiteľ vníma cieľ vyučovania, také sú aj jeho požiadavky a tak sa to premieta aj do hodnotenia, známky.
- Hodnotenie na základe porovnania výkonu konkrétneho žiaka s výkonom spolužiakov.
- Hodnotenie na základe porovnania aktuálneho výkonu žiaka s jeho predchádzajúcim výkonom – výsledok hodnotenia môže žiak ovplyvniť sám, čo vedie k pozitívnemu hodnoteniu.

„Vyučovací proces, ako cieľovo riadená výchova a vzdelávanie žiakov, sa realizuje v kooperatívnej súčinnosti učiteľa a žiakov. Aktivizujúcim a regulujúcim faktorom činnosti oboch účastníkov vyučovacieho procesu je ich interakcia. Interakcia medzi učiteľom a žiakom (triedou, medzi žiakmi navzájom) má prívlastok pedagogická“ (Schnitzerová – Račková 1995). V súčasnom školskom systéme predovšetkým na stredných školách sa používa hodnotenie klasifikáciou, ktorá spôsobuje žiakom najväčšie streasy a napätie.

Vo vyučovacom procese sa medzi učiteľom a žiakom vytvára klíma, ktorá je podmienená rôznymi faktormi, a je umocnená aj hodnotením a klasifikáciou. Velikanič, (1973), Štefanovič, (1967) uvádzajú vo svojich výskumoch, že žiaci pozitívne hodnotia

tých učiteľov, ktorí spravodlivo hodnotia svojich žiakov, ktorí si vedia aj v procese hodnotenia nájsť ten správny vzťah ku žiakovi.

Pri hodnotení a klasifikácii žiak prežíva silné citové zážitky, ktoré môžu pochádzať zo sociálnych potrieb žiaka a odrážajú sa vo vzťahu k učiteľovi. Žiak môže mať strach zo straty lásky učiteľa, podmienený zlou známkou. Z danej obavy sa žiak môže uchýľovať aj k osvedčeným metódam a to napríklad k plaču, agresii a podobne, čiže k obranným mechanizmom. Velikanič (1973) vo svojej práci upozorňoval učiteľov na niektoré druhy vzťahov, ktoré vychádzajú z hodnotenia a klasifikácie:

- *harmonické vzťahy* - vyplývajú zo vzájomnej úcty a rešpektu. Učiteľ sa snaží porozumieť žiakovi, ku každému pristupuje individuálne, hodnotí objektívne a spravodlivo.
- *napäté vzťahy* - učiteľ vytvára atmosféru strachu a napätia, skúšanie mu slúži ako zastrašovací prostriedok. Vo väčšine prípadov učiteľ žiaka nedostatočne pozná, je k nemu neprístupný, hodnotí nespravodlivo.
- *nevýrazné vzťahy* - medzi učiteľom a žiakom sa nevytvárajú žiadne citové väzby. Učiteľ hodnotenie a klasifikovanie berie ako povinnosť, záťaž, venuje sa len administratívnej stránke. Učiteľ v tejto pozícii nepozná žiaka, nemá záujem o jeho osobnosť a známky na vysvedčení považuje za priemer všetkých známok. Pri tomto vzťahu sa vytráca ľudský, priateľský vzťah, žiak má pocit, že k jeho osobe je učiteľ ľahostajný.

Do vzťahu medzi učiteľom a žiakom sa premieta aj štýl hodnotenia, ktorý je závislý od koncepcie a štýlu výchovy, ktorej je daný učiteľ predstaviteľom. M. Pilkievicz (podľa: Kosová, 1998) uvádza štýly hodnotenia podľa kritérií: láska verzus nepriateľstvo a sloboda verzus kontrola. Podľa týchto kritérií hovorí o štýloch hodnotenia, ktoré sa vyznačujú láskou a akceptovaním a majú štyri podoby:

- *Výkonové hodnotenie*, ktoré zodpovedá výchove prostredníctvom úspechov. Učiteľ stanovuje náročné požiadavky, ktorých plnenie často kontroluje. Každý úspech je hodnotený vysoko pozitívne. Toto hodnotenie je charakteristické pre prvý stupeň základných škôl.
- *Starostlivé hodnotenie* sa vyznačuje stálou kontrolou dieťaťa, častým chválením a nízkymi požiadavkami na dieťa.
- Pri *liberálnom hodnotení* nízka náročnosť a kontrola neumožňuje jedincovi rozvoj vlastnej osobnosti.
- Naproti tomu *demokratické hodnotenie* umožňuje spätnú väzbu, má vysoké nároky a tým aj možnosti pre rozvoj osobnosti

Štýly hodnotenia, ktoré sa prejavujú nepriateľstvom a neakceptovaním žiaka, majú tieto podoby:

- *Autokratické hodnotenie* sa sústreďuje na splnenie požiadaviek a predovšetkým sa trestá to, čo sa nesplnilo. Subjektom hodnotenia je len učiteľ. Žiak nemá možnosť na sebahodnotenie.

- Kontrolou len pre kontrolu a trestaním len pre trestanie sa vyznačuje *odmietajúce hodnotenie*. Toto hodnotenie sa podobá šikanovaniu a vyvoláva negatívny vzťah k učiteľovi.
- Pri *zanedbávajúcom hodnotení* na žiaka nie sú kladené požiadavky a prejavuje sa ľahostajnosť zo strany učiteľa.
- *Príležitostne autokratické hodnotenie* je kladenie vysokých požiadaviek na žiaka, ale ich kontrola sa uskutočňuje len náhodne, zato sa vyznačuje až prehnaným trestaním v prípade nesplnenia.

Podľa toho, ako sa učiteľ správa pri hodnotení a klasifikácii môžeme hovoriť o typoch učiteľov:

- *Dominantný typ*, pri skúškach vystupuje ako neomylný typ, nepripúšťa žiadne diskusie a polemiky o hodnotení. Vystupuje z pozície sily a panovačnosti. Svojím správaním vytvára negatívnu učebnú klímu, takmer vylučuje spoluprácu so žiakmi. Je podobný autokratickému
- *Harmonický typ* je náročný a prísny a jeho správanie sa podobá rodičovskému. Všetko dobré dokáže odmeniť a všetko zlé potrestať. Obyčajne je medzi žiakmi obľúbený, pretože ho považujú za spravodlivého voči všetkým.
- Pre *typ dobráka* je príznačné láskavé a príliš zhovievavé správanie voči žiakovi. Tento typ dokáže žiakovi všetko tolerovať, ospravedlniť a odpustiť. Hodnotí a klasifikuje veľmi mierne, nikomu nechce uškodiť.

Opakom tohoto typu je *typ výbušný*. Vyznačuje sa temperamentom cholerika. Na jednej strane je uznanlivý, dobrý a chápaný, ale na druhej strane podlieha náladovosti. Žiaci hovoria že treba vystihnúť jeho dobrý deň pri známkaní. Ak tento deň nemá, vie sa do nepríčetnosti rozčúliť pre maličkosti a známkami trestať (Velikanič, 1973). Tieto teoretické modely hodnotenia nemajú nikdy čistú podobu. Vždy dochádza ku vzájomným kombináciám medzi nimi. Preto budúci učitelia by o nich mali vedieť a uvedomiť si ich dopad na osobnosť žiaka a dosah na vzťah medzi učiteľom a žiakom. Okrem toho sa u žiaka na základe hodnotenia utvára vzťah ku edukácii a ku vzdelávaniu počas celého života.

Spravodlivé či nespravodlivé hodnotenie sa premieta do vzťahu k učiteľovi, k jeho predmetu a tiež ku škole, učeniu. Potom obyčajne pre žiakov, ktorí majú dobrý prospech z nejakého predmetu, je tento aj ich obľúbeným, zatiaľ čo predmety, z ktorých nie sú na tom prospechovo dobre, sú ich neobľúbené. Formy správania sa k učiteľovi na základe hodnotenia a klasifikácie môžu mať otvorenú a skrytú podobu.

Skrytá podoba má prejavy vnútorného prežívania lásky či nenávisti k učiteľovi. Je to napríklad radosť zo stretnutia s učiteľom, ktorý je voči žiakom spravodlivý, alebo strach, až odpor voči nespravodlivému učiteľovi. Najčastejším prejavom vo vzťahu k učiteľovi je neuposlušnosť autority učiteľa. Je to vtedy, keď žiak dáva

najavo svoju nespokojnosť, a dokonca to môže prameniť z narušenia jeho hodnotovej orientácie, z narušenia jeho psychickej rovnováhy. Tento vzťah odporu voči učiteľovi môže prameniť zo zlej skúsenosti so známokovaním jeho výkonu a v priebehu školskej dochádzky vôbec. Žiak riskuje aj to, že bude znova potrestaný.

Ďalšou podobou správania sa voči učiteľovi, čo sa premieta aj do tohto vzťahu, je ľahostajnosť. Nastáva vtedy, ak žiak zistí, že už vyčerpal všetky svoje možnosti a vidí nezvratnosť danej situácie. Je to prejav bezmocnosti žiaka. Typickým príkladom je vznik naučenej bezmocnosti. Naučená bezmocnosť je stav u žiaka, ktorý aj po vynaložení všetkého svojho úsilia nič vo svojom postavení v triede nezmení, nech robí čokoľvek, nevie sa z danej situácie dostať (Kusák, Dařílek, 1998).

Podľa toho, o aký typ temperamentu u žiaka ide a aké má charakterové vlastnosti, vo vzťahu k učiteľovi môžu vzniknúť súperivé tendencie. Súperenie má podobu kto z koho. Ak je učiteľ pri hodnotení žiaka nespravodlivý, žiak sa ho snaží v niečom nachytať (Kusák, 1992). Tento vzťah môže mať podobu kladenia otázok, v priebehu vyučovacej hodiny, ktorú môže narušovať, „chytanie učiteľa za slovíčka“, hľadanie chýb pri výklade, písomnom prejave učiteľa alebo vystavovanie na obdiv svojich vedomostí, zručností, v ktorých je žiak dobrý.

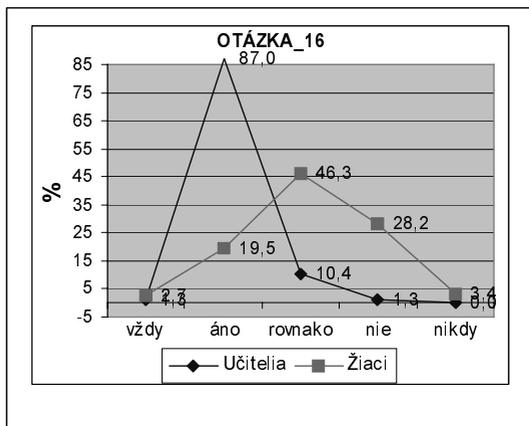
Všetky tieto argumenty vedú ku spokojnosti či nespokojnosti žiaka so školským hodnotením ako aj prežívaniu radosti, alebo strachu pri hodnotení. Tento fakt potvrdzuje aj náš výskum, ktorý sme robili na stredných školách v Banskej Bystrici v roku 2002-2003 a jeho cieľom bolo zistiť názory učiteľov, žiakov a rodičov na súčasné školské hodnotenie. Výskumu sa zúčastnilo 77 učiteľov, 149 žiakov a 60 rodičov.

- **Spokojnosť so školským hodnotením**

Výsledky v našom výskume ukázali, že viac ako tri štvrtiny učiteľov (87 %) si myslia, že žiaci sú s ich hodnotením spokojní. Viac ako jedna štvrtina žiakov (28,2 %) bola so školským hodnotením nespokojná, 19,5 % respondentov bolo spokojných a skoro dve štvrtiny (46,3 % respondentov) udávali nerozhodnú odpoveď „áno aj nie“ (tabuľka 1, obrázok 1). Medzi názormi učiteľov a žiakov je významný štatistický rozdiel ($p \leq 0,000$), čo svedčí o tom, že učitelia nemajú prehľad o spokojnosti žiakov so školským hodnotením.

Tabuľka 1: Spokojnosť so školským hodnotením z pohľadu učiteľov a žiakov

	U_ %	Ž_ %
vždy	1,3	2,7
áno	87,0	19,5
rovnak	10,4	46,3
o		
nie	1,3	28,2
nikdy	0,0	3,4
AM	2,117	3,10
		1
SD	0,396	0,84
		4



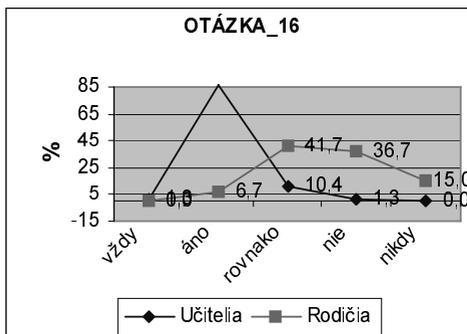
Obrázok 1: Spokojnosť so školským hodnotením z pohľadu učiteľov a žiakov

Okrem žiakov sa nespokojnosť so školským hodnotením prejavila aj u rodičov. Podobne ako žiaci, rodičia (36,7 % + 15 %) vyjadrili nespokojnosť so školským hodnotením. Medzi názormi rodičov a žiakov nie je štatisticky významný rozdiel ($p \leq 0,063$), pretože názory rodičov sú citovo ovplyvnené ich deťmi. Ak žiaci prežívajú neprijemné zážitky zo školského hodnotenia, spolu s nimi ich prežívajú aj rodičia.

Pri porovnaní odpovedí učiteľov a rodičov sme zistili, že rodičia sú so školským hodnotením nespokojní (36,7 % + 15 %), zatiaľ čo učitelia (87 %) si myslia, že rodičia sú s ich hodnotením spokojní. Medzi názormi učiteľov a rodičov je významný štatistický rozdiel ($p \leq 0,000$). Rozdiely medzi názormi učiteľov a rodičov uvádzame v tabuľke 2 a obrázku 2.

Tabuľka 2: Spokojnosť so školským hodnotením z pohľadu učiteľov a rodičov

	U_ %	R_ %
vždy	1,3	0,0
áno	87,0	6,7
rovnak	10,4	41,7
o		
nie	1,3	36,7
nikdy	0,0	15,0
AM	2,117	3,60
		0
SD	0,396	0,82
		7



Obrázok 2: Spokojnosť so školským hodnotením z pohľadu učiteľov a rodičov

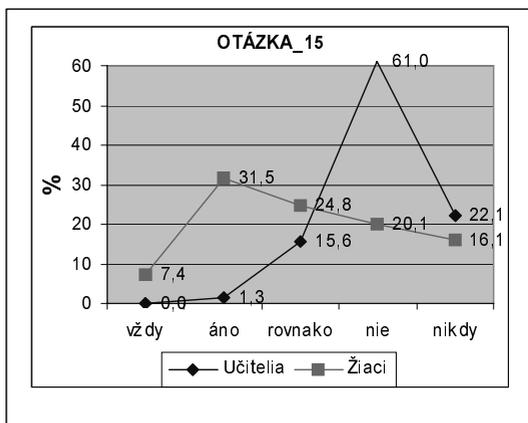
Rozdiely v názoroch učiteľov a rodičov signalizujú veľkú spokojnosť učiteľov so svojou prácou a nespokojnosť rodičov, z čoho vyplýva, že nie všetci učitelia sa vedia kriticky pozrieť na svoju prácu a objektívne ju zhodnotiť.

• **Strach zo školského hodnotenia klasifikáciou**

Keďže na stredných školách prevláda hodnotenie klasifikáciou, predpokladali sme, že známky u žiakov vyvolávajú strach. Kým väčšina učiteľov (61 %) si myslí, že žiaci nemajú z klasifikácie strach, a dokonca 22,1 % učiteľov tvrdí, že žiaci z hodnotenia nemajú strach nikdy, žiaci sú iného názoru. Približne jedna tretina žiakov (31,5 %) má z hodnotenia strach a 7,4 % respondentov ho prežíva „vždy“ pri hodnotení (tabuľka 3 a obrázok 3). Rozdielnosť názorov učiteľov a žiakov je štatisticky významná ($p \leq 0,000$).

Tabuľka 3: Strach zo školského hodnotenia z pohľadu učiteľov a žiakov

	U_%	Ž_%
vždy	0,0	7,4
áno	1,3	31,5
rovnako	15,6	24,8
nie	61,0	20,1
nikdy	22,1	16,1
AM	4,039	3,06
SD	0,658	1,20
		9



Obrázok 3: Strach zo školského hodnotenia z pohľadu učiteľov a žiakov

Rozpor v názoroch učiteľov a žiakov nás prinútil zamyslieť sa jednak nad tým, ako málo učitelia SŠ poznajú svojich žiakov a preto nevedia o ich prežívaní a vnímaní nielen hodnotenia, ale často sa nezaujímajú o nich samotných. Na druhej strane sme sa zamysleli nad tým, že by učitelia určite mali niečo robiť, aby pri hodnotení výkonu nevzrastalo napätie a strach a aby sa tým neznižoval výkon žiakov. Možno by stačila optimálna atmosféra v triede a zo strany učiteľa dobrá vôľa a podpora žiaka.

Ak školské hodnotenie zasahuje do vzťahov medzi zainteresovanými, bolo by potrebné pre budúcich učiteľov navrhnúť aj inú formu hodnotenia ako je klasifikácia. Budúci pedagógovia by mali poznať aj iné osvedčené formy školského hodnotenia nielen u nás, ale aj vo svete. Zároveň by mali mať vedomosti a zručnosti pri tvorbe modelu inej formy hodnotenia, ako je klasifikácia. Pretože ani jeden dosiaľ existujúci predmet im nedáva možnosť získať primerané zručnosti v oblasti školského hodnotenia, bolo by vhodné takýto predmet študentom ponúknuť. V tejto oblasti sa nám na našej fakulte, FHV UMB v Banskej Bystrici, osvedčil výberový kurz pre študentov tretieho ročníka, kde na základe dobrovoľnosti, študenti môžu získať informácie o nových formách školského hodnotenia a prostredníctvom simulovaného učenia sa môžu podieľať na tvorbe modelu novej formy hodnotenia pre svoj predmet. Získanú zručnosť ocenia až v praxi, keď sa stanú pedagógmi a budú chcieť zlepšiť spôsob hodnotenia, ktorý pomôže nielen im, ale predovšetkým žiakom.

Summary

Today's school still prefer normative evaluation therefore evaluation by the school grades. This kind of evaluation effects relation between pupil and teacher and pupil's attitudes to school and education at all.

Literatúra

- KOSOVÁ, B. (1998) *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica: 1998, MC. ISBN 80-8041-404-1
- KOSOVÁ, B. (2000) *Slovné hodnotenie ako cesta k humanizácii školy a k rozvoju osobnosti žiaka*. In: *Slovné hodnotenie na druhom stupni základných škôl*. Nitra: 2000, PF UPF. ISBN 80-8050-320-6 s. 16 – 27
- KUSÁK, P. – DAŘÍLEK, P. (1998) *Pedagogická psychologie – B*. Olomouc: 1998, VUP. ISBN 80-7076-789-9
- KUSÁK, P. – DAŘÍLEK, P. (1998) *Pedagogická psychologie – B*. Olomouc: 1998, VUP. ISBN 80-7076-789-9
- SCHNITZEROVÁ, E. – RAČKOVÁ, M. (1995) *Niektoré kvantitatívne charakteristiky pedagogickej interakcie v situácii frontálneho vyučovania na ZŠ*.
- ŠTEFANOVIČ, J. (1967) *Psychológia vzťahu medzi učiteľom a žiakom*. Bratislava: 1967, SPN.
- VELIKANIČ, J. (1973) *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia*. Bratislava : 1973, SPN.

PhDr. Zlata Vašašová, PhD.
Katedra pedagogiky a psychológie, FHV UMB
Banská Bystrica
Slovensko

Sebahodnotenie vysokoškolského študenta

Lenka Ďuricová

Anotácia

Výskumná štúdia sa zaoberá sebahodnotením vysokoškolského študenta. Jej výsledky potvrdzujú významný vplyv sebapoňatia na výkonovú motiváciu, motiváciu k tvorivosti a čiastočne aj na akademickú úspešnosť adolescenta.

Symbolické sociálne kritériá hodnotenia vytvárajú základ pre *hodnotenie seba samého*, **sebahodnotenie**, ktoré spočíva v tom, že človek si už v detstve začína vytvárať obraz seba samého, ktorý obsahuje nielen súd o sebe samom, ale aj citový vzťah k sebe samému (sebacit). Človek hľadá svoju identitu, chce byť sám sebou a niektoré vlastnosti, ktoré si pripisuje, prijíma, a iné nie (úroveň sebaakceptácie). **Sebaúcta** je hodnotiacou zložkou sebapoňatia a zahŕňa internalizované sociálne súdy či úsudky. Ľudia s vysokou sebaúctou sú obvykle aktívni, komunikatívni, optimistickí, schopní zvládať kritiku a celkovo úspešnejší. Mávajú vyššie ciele a častejšie ich aj dosahujú. Nízku sebaúctu sprevádzajú nižšie ciele, konvenčnosť a závislosť na názoroch iných, zdravotné problémy ako nespavosť, bolesti hlavy a poruchy trávenia. Pestovanie sebaúcty je dôležitou súčasťou vedenia detí k duševnému zdraviu. Zdroje pozitívneho sebahodnotenia sú komplexné, ale vyniká medzi nimi štýl výchovy a osobné ciele. Možno súhlasíť s Hayesovou (2000), že osobnú sebaúctu podporuje výchova, ktorá obsahuje prvky úcty, jasné definovanie hodnotových kritérií a nárokov a vedenie k samostatnému riešeniu problémov. Dobré štrukturované prostredie, kladúce rozumné požiadavky je pri budovaní nezávislosti prospešnejšie než príliš permissívne prostredie.

Sebavedomie je ďalším z frekventovaných pojmov v súvislosti so sebaaponímaním. Chápeme ho ako postojovú zložku sebasystému. Zahŕňa sebahodnotenie, sprievodné sebahodnotiace emócie (šťastie, spokojnosť, pýcha, hanba...), a je ním daná aj výsledná zameranosť žiaka na preferované činnosti, úlohy, predmety, záujmy a podobne. Sebavedomie odráža pocit osobnej ceny a vo svojom dôsledku určuje, aké aktivity bude človek uprednostňovať, a ktorým sa bude vyhýbať. Prostredníctvom sebahodnotenia je sebavedomie spojené s motivačne emocionálnou sférou, stáva sa tak dôležitým regulačným prvkom v psychike človeka. Coopersmith (in Kusák, Dařílek, 2000) tvrdí, že už žiaci mladšieho školského veku, ale najneskôr pred ukončením školskej dochádzky, formujú stabilnú predstavu o svojej osobnej cene.

Výhody zdravo vysokého sebavedomia sú nespochybniteľné. Jedinci s vysokým sebavedomím sú aktívnejší, viac sa presadzujú a otvorenejšie vyjadrujú svoje názory, sú odolnejší voči negatívnym vplyvom a neprimeraným tlakom. Sú

tiež menej konformní, k novým úlohám, situáciám, ľuďom pristupujú s väčšou dôverou a ľahko si nachádzajú priateľov. Majú menej osobných problémov.

Vo vzťahu k výkonovej oblasti hovoríme o **sebadôvere**. Chápeme ju ako anticipáciu úspešného zvládnutia plánovaných úloh, alebo ako všeobecné presvedčenie jedinca, že veci pôjdu tak, ako si praje, resp. očakáva.

Súčasťou postoja k sebe samému nie je len rozumové hodnotenie, ale i citový vzťah, **sebaláska**. Je vyjadrená mierou sebaakceptácie, ktorá je výsledkom rôznych čiastkových, často ambivalentných pocitov. Nejde tu o egoizmus, ale o určitý variant egocentrizmu, ktorý tiež prispieva k integrácii jednotlivých súčastí vlastného Ja (Vágnerová, 2001).

Kritické obdobia v genéze sebahodnotenia. V období *batolaťa* je základom sebahodnotenia hodnotenie osobne významných ľudí. Deje sa tak na základe plnenia či neplnenia požiadaviek, noriem, ktoré predstavujú určité kritérium. Hneď ako dieťa začne byť schopné samostatne vykonávať jednoduché činnosti a začne si aspoň pasívne osvojovať reč, stáva sa centrom požiadaviek, nárokov a hodnotenia rodičov. Kumulácia skúseností s požiadavkami a hodnotením vyúsťuje medzi tretím a štvrtým rokom do vytvárania systému sebahodnotenia. Príčiny sebahodnotiacich tendencií teda možno hľadať už v tom, aké boli rodičovské nároky na samostatnosť a presnosť výkonu dieťaťa. Vágnerová(2001) zdôrazňuje v tomto veku emocionálnu skúsenosť, danú charakterom citovej akceptácie matkou a ďalšími členmi rodiny. Istota pozitívneho citového prijatia vedie k posilneniu pocitu vlastnej hodnoty a podpore sebavedomia.

Keď sa dieťa dostane do role *školáka*, dostane jeho obraz seba nový rozmer. Žiak ako objekt hodnotenia je vystavený hodnotiacim výrokom učiteľov, spolužiakov a tiež rodičov, ale aj širšej verejnosti, s ktorou prichádza do kontaktu. Hodnotenie prebúdzá a usmerňuje aktivitu žiaka, čo sa spája s pozitívnou motiváciou žiaka k učeniu, ale môže byť aj negatívnym faktorom motivácie (Vašašová, 2004). Veľkou cnosťou sa stáva usilovnosť pre pochvalu a pre dobré známky, objavuje sa dimenzia úspech - neúspech. Dieťa je v škole hodnotené za svoj výkon, je porovnávané s ostatnými deťmi a získava tu určitú pozíciu vymedzenú práve kategóriou úspech - neúspech. To je veľký impulz pre výkonovú motiváciu. Školák dosahuje pozitívne hodnotenie na základe dobrého výkonu, ktorý má hodnotu úspechu. Identita mladšieho školáka je aj v tejto oblasti vymedzená predovšetkým názormi a hodnotením dospelých autorít.

Hovorí sa o tzv. dialogickej interakcii medzi dieťaťom a jeho prostredím. To zahŕňa celý rad osôb, ktoré sa najčastejšie delia (Kusák, Dařílek, 2000) na :

- signifikantné (osoby, ktorých hodnotenie dieťa prijíma a akceptuje ako bezvýhradný zdroj sebareflexie),
- salientné osoby (dieťa akceptuje ich hodnotenie len s výhradami, alebo len v špecifických situáciách či činnostiach),
- neutrálne (osoby bez vplyvu vzhľadom k sebareflexii dieťaťa).

Pubescent v rámci dospievania získava nový zovňajšok, ktorý ho núti zmeniť aj svoju predstavu o vlastnej telesnej schéme. Svoj nový zjav buď prijíma alebo neprijíma, obyčajne je kritický, snaží sa ho aktívne prispôbiť vlastnej predstave, svojmu ideálu krásy. Vonkajšia štylizácia vyjadruje sociálnu identitu, danú príslušnosťou k vrstovníckej skupine. Dospievanie je charakteristické potrebou emancipácie od rodiny a osamostatnením. V sebaoपाति sa mení význam identifikácie s rodinou, ktorá zostáva len na symbolickej úrovni, v latentnej forme. Nahrádza ju identifikácia s vrstovníckou skupinou, tzv. sociálna identita. V tejto fáze hrajú veľkú rolu ideály a modelové bytosti. Sebahodnotenie je na tejto úrovni nejasné a premenlivé. Nájst' nové kritériá je súčasťou úsilia o vytvorenie vlastnej identity.

Dôležitou súčasťou *adolescentnej* identity je telesný vzhľad, aj keď v tejto fáze už telesný vývin nevykazuje žiadne prevratné zmeny. Telesná schéma vytvára oporu vlastného sebavedomia, podporuje pocit istoty, že jedinec bude sociálne akceptovaný. Kompetentnosť a výkon sú tiež súčasťou identity adolescenta. Hodnota výkonu je relatívna, je taká, aký je jeho sociálny význam. To je dôvod, prečo adolescenti skôr taktizujú, než aby sa snažili látku zvládnuť. Na druhej strane, pre činnosti, ktoré majú pre nich väčší subjektívny význam než škola, sa vedú nadchnúť a podať nadpriemerný výkon. Ďalším znakom počínajúcej dospelosti je schopnosť odložiť uspokojenie. Ich plány sú v porovnaní s pubescentami realistickejšie, stanovené ciele bývajú vysoké a predstavujú príležitosť k preukázaniu kompetencií, a tým i potvrdenie vlastnej hodnoty. Dospievanie je definované potrebou samostatnosti a aktívnejšieho prístupu k riešeniu rôznych situácií. Dotvára sa ich vzťah k výkonu, komplex skúseností a osobnostných vlastností vytvára predpoklad preferencie aktívnej alebo pasívnej stratégie, zamerania na úspech a riziko alebo opačne, na istotu, ktorá neriskuje.

Významnou súčasťou identity sa stáva mužská alebo ženská rola. Dievčatá dozrievajú rýchlejšie biologicky i psychicky a viac sa definujú prostredníctvom vzťahu k ľuďom a menej vlastnosťami, ktoré charakterizujú samostatnú identitu. Chlapci tohto veku považujú za najvýznamnejšiu svoju individuálnu identitu danú kompetenciami, výkonom a dosiahnutou sociálnou pozíciou.

Súčasťou identity je i vzťah k niekomu inému, k určitému človeku alebo k skupine, resp. stotožnenie s nimi. Človek je definovaný aj tým, ku komu patrí. Identifikácia so skupinou predstavuje obvykle prechodnú fázu, ktorá umožňuje prekonať neistotu vyplývajúcu z osamostatňovania a hľadania individuálnej identity. Adolescent by sa mal od skupiny postupne separovať, presne tak, ako sa odpútal od rodiny.

Mladá dospelosť je už charakteristická dosiahnutím žiaduceho variantu novej osobnej identity a jej stabilizáciou.

Pre svoje výskumné účely sme zvolili mládež na prelome adolescencie a ranej dospelosti. Predpokladáme, že drvivá väčšina má za sebou obdobie experimentovania a hľadania a nastúpila cestu budovania vlastnej jedinečnej identity. Predmetom

našej pozornosti bolo sebahodnotenie, resp. sebapoňatie v súvislosti s motivačnou stránkou osobnosti mladého človeka.

Podľa Hrabala a kol.(1989) potreba úspešného výkonu vzniká včasnými ale primeranými požiadavkami na dieťa, povzbudzovaním k samostatnosti a presnosti výkonu. Dieťa si tak osvojuje adekvátnu úroveň nárokov na seba, pri objasňovaní príčin dosiahnutých výkonov berie do úvahy aj vnútorné faktory(schopnosti, úsilie). Výsledkom je obvykle pozitívne sebahodnotenie, vytrvalosť a odolnosť voči neúspechom.

Potreba vyhnúť sa neúspechu vyviera obvykle z rodičovského preťažovania. Úroveň nárokov je tak vysoko, že dieťa logicky opakovane zlyháva, svoje Ja chráni tým, že vyhľadáva ľahké úlohy a kladie si nízke ciele. Úspech pripisuje náhode alebo menšej náročnosti úlohy(tak ho vlastne devaluje), neúspech zasa vlastnej neschopnosti. Na sebahodnotenie to má negatívny vplyv.

Odlíšnosť vo vytváraní výkonových potrieb okrem toho závisia aj od výkonovej orientácie oboch rodičov (proces stotožňovania) a od osobnej skúsenosti dieťaťa s úspechom (v začiatkoch býva spojená s odmenou a trestom).

Okrem výkonovej motivácie vidíme súvislosti aj v motivácii k tvorivosti, resp. v tvorivých tendenciách osobnosti. Tvorba sa totiž stáva predmetom hodnotenia a ocenenie výsledkov nášho úsilia zvonka do značnej miery vplýva na naše sebahodnotenie a sebaobraz. Podľa Hlavsu(1985) človek svojou produkciou utvára aj sám seba. My si však myslíme, že tento vzťah je recipročný, a teda v tvorivom procese i výstupe sa odráža vnímanie a hodnotenie seba samého.

Ciele a hypotézy výskumu

Naším hlavným cieľom bolo preskúmať sebahodnotenie, sebaoponovanie adolescentov (vysokoškolských študentov), ktoré sa v tomto období už stabilizuje a vyhráňuje, vzhľadom k motivačnej sfére osobnosti. Priaznivé alebo pozitívne sebapoňatie v našom chápaní reprezentuje vedomie vlastných schopností, kompetentnosti a sebaúčinnosti. Túto interpretáciu sme našli v teórii Meyera (koncept vlastného nadania, ďalej KVN).

Z hlavného cieľa vyplynuli konkrétne výskumné ciele :

1. Analyzovať vplyv sebapoňatia na vybrané druhy motivácie, konkrétne výkonovú motiváciu a motiváciu k tvorivosti, ktoré považujeme v súčasnej spoločenskej situácii za kľúčové. Výkon a flexibilita a originalita ako súčasť tvorivého myslenia sa dnes cenia vo všetkých sférach pôsobenia.

2. Zistiť mieru nožnej súvislosti sebapoňatia so školskou úspešnosťou študenta, tj. či sa koncept vlastného nadania odráža v jeho študijných výsledkoch.

V súvislosti s výskumným cieľom č.1 sme predpokladali, že :

H1 : Koncept vlastného nadania bude u študentov pozitívne korelovať s motívom

výkonu a úrovňou ašpirácie.

H2 : Strach zo sociálnych konzekvencií(ako protiklad KVN) bude naopak korelovať s brzdiacou anxiozitou, resp. strachom zo zlyhania.

H3 : Študenti s vysokým KVN budú skórovať ako origin = pôvodcovia (aktívni, autonómni) a študenti , ktorí majú strach zo sociálnych konzekvencií budú, naopak, skórovať ako pawn = pešiaci (pasívni, odovzdaní).

H4 : Motivácia k tvorivosti (resp. tvorivé tendencie) bude vyššia u adolescentov s pozitívnym sebapoňatím (resp. vysokým KVN). Predpokladáme pozitívny korelačný trend.

V súvislosti s cieľom č.2 sme predpokladali, že :

H5 : Medzi extrémnymi skupinami študentov z hľadiska školskej úspešnosti sa prejaviť štatisticky významný rozdiel v koncepte vlastného nadania .

Výskumné metódy a výskumný výber

Vzhľadom k našim výskumným cieľom a hypotézam sme na získanie potrebných údajov použili známe i, v našom odbornom prostredí, menej známe výskumné nástroje. Všetky sú skonštruované ako dotazníky alebo postojové škály.

1. SCEA - M/ Self - Concept of Ability Questionnaire (Engler - Meyer)

Českú verziu Engler - Meyerovho dotazníka Self - Concept of Ability Questionnaire validizovali Man a Blahuš(1998). Dotazník meria dva faktory : koncept vlastného nadania (pozitívny sebaobraz, resp. obraz vlastných schopností) a strach zo sociálnych konzekvencií(d'alej SSK), resp. sociálnu úzkosť, ktorú možno chápať aj ako strach z hodnotenia.

2. DMV (Pardel - Maršálová - Hrabovská)

Obsahuje tri škály : 1 - škála motívu výkonu, 2- škála anxiety brzdiacej výkon (strach zo zlyhania), 3 - škála anxiety podporujúcej výkon. Pre potreby našej výskumnej činnosti sú dôležité prvé dve škály.

3. ORIGIN / PAWN - Pôvodca / Pešiak(De Charms)

Dotazník, ktorý vychádza z De Charmsovej teórie motivácie. Táto delí jednotlivcov na pôvodcov(majú osud vo vlastných rukách, dôverujú vlastným schopnostiam, sú aktívni, iniciatívni a svoje konanie riadia sami) a pešiakov (nedôverujú vo vlastné sily, sú odovzdaní, vlečení osudom, resp. organizovaní zvonka). Dotazník má formu posudzovacej škály. Čím je skóre vyššie, tým viac kompetentná, schopná, nezávislá, aktívna a iniciatívna sa osoba cíti.

4. PACT - Pennsylvania Assessment of Creative Tendency (Rookey)

Je to technika na meranie kreatívnych tendencií, zisťuje motiváciu k tvorivosti, potenciál študenta ku kreatívnej tvorbe, nie tvorivosť samotnú. Dotazník má charakter Likertovej škály. Čím vyššie skóre respondent dosiahne, tým vyššia je jeho motivácia k tvorivosti.

5. ŠKOLSKÝ PROSPECH

Ako indikátor školskej úspešnosti nám poslužil školský prospech, resp. dosiahnutý študijný priemer za prvý ročník štúdia na vysokej škole.

6. ŠTATISTICKÉ METÓDY

Výsledky boli spracované pomocou štatistického programu UNISTAT, verzia 47 a programu Statistika 5.0 (korelačná analýza - Pearson, t - test, Mann-Whitneyov U test).

Vzhľadom k cieľom nášho výskumu, ktoré sa týkajú adolescentnej mládeže, sme zvolili výskumný výber, ktorý tvorili študenti druhého ročníka vysokej školy. Výskumný výber tvorilo 192 devätnásť až dvadsaťjedenročných študentov Pedagogickej fakulty (učit. pre 1.-4.roč., učit. pre 5.-9.roč., učit. pre 5.-12.roč.) a Fakulty prírodných vied (učit. pre 5.-12.roč.) Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Ich priemerný vek bol 19,71 rokov. Výskumný výber sme sa neusilovali vyrovnáť z hľadiska pohlavia, nakoľko medzipohlavné rozdiely neboli pôvodne predmetom našej pozornosti. Pri analýze výsledkov sa však, napriek nehomogénosti výskumného výberu, rozdiely medzi pohlavím prejavili. Preto si dovoľíme uviesť aj rozloženie výskumného výberu z hľadiska pohlavia. Ženy boli zastúpené počtom 152, mužov bolo 40. Výskum sa uskutočnil v mesiacoch október až december v zimnom semestri školského roka 2002/2003, bol realizovaný skupinovou formou a bol anonymný.

Výskumné výsledky

Hoci to nebolo našim zámerom a neprispôbili sme z tohto hľadiska výskumný výber, isté rozdiely medzi pohlaviami boli natoľko relevantné, že sa prejavili.

Tabuľka 1 Významnosť rozdielov v koncepte vlastného nadania (KVN) a v strachu zo sociálnych konzekvencií (SSK) medzi mužmi a ženami

		M	SD	P
KVN	muži	23,6000	3,0951	0,8222
	ženy	23,4868	2,7573	
SSK	muži	13,6250	2,8884	0,0064**
	ženy	15,0263	2,8539	

** $p < 0,01$ (štatistická významnosť na hladine 1%)

Z údajov v tabuľke vyplýva, že v koncepte vlastného nadania sa štatisticky významný rozdiel medzi mužmi a ženami neobjavil, tak, ako by sa dalo očakávať. Možno by sme to mohli pripísať veku, v období adolescencie je sebapoňatie už omnoho objektívnejšie a reálnejšie, a rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v chápaní vlastných

schopností a možností sa teda stierajú. Ďalej by tento výsledok mohol odrážať aj charakter doby, v ktorej dnes žijeme. Možnosti vzdelávania i profesijnej kariéry sú dnes vyrovnané a ani rozdiely medzi rolami muža a ženy už nie sú také markantné.

Naproti tomuto zisteniu stojí fakt, že v strachu zo sociálnych konzekvencií sa medzipohlavný rozdiel ukázal ako štatisticky vysoko významný ($p < 0,0064$), a to v prospech žien. Toto zaujímavé zistenie si vysvetľujeme tým, že dievčatá ešte i v adolescencii omnoho citlivejšie reagujú na sociálne hodnotenie a kritiku vlastnej osoby, a teda sa možno domnievať, že aj vlastný self - koncept do väčšej miery odvodzujú z hodnotenia svojho okolia. Okrem toho, ženy sú i preukázateľne citlivejšie a anxióznejšie ako muži (napr. Flešková, 1994).

Tabuľka 2 Korelačné koeficienty vyjadrujúce vzťah konceptu vlastného nadania(KVN), strachu zo sociálnych konzekvencií(SSK) a motivačných vlastností osobnosti

N = 192	MV	AB	O / P
KVN	0,1663**	-0,4883**	0,2702**
SSK	0,1013	0,5251**	-0,3224**

** $p < 0,01$ (štatistická významnosť na hladine 1 %)

MV = motív výkonu AB = anxiózita brzdiaca výkon O/P = pôvodca / pešiak

Korelačný koeficient vyjadrujúci vzťah medzi KVN a MV dosahuje tzv. kritickú hodnotu ($r=0,1663$). To znamená, že hoci nejde o silnú závislosť, určitý vzťah medzi oboma faktormi existuje (H1). Naše predpoklady o vzťahu sebapoňatia a motivačných vlastností osobnosti však potvrdzuje vysoko štatisticky významný negatívny korelačný trend medzi KVN a anxiózitou brzdiacou výkon ($r=-0,4883$). Môžeme z toho vyvodiť, že anxiózita, ktorá jedincovi bráni v dosiahnutí úspešného výkonu, sa vylučuje s adekvátnym KVN, resp. pozitívnym sebapoňatím.

Jedinci s pozitívnym sebapoňatím (vysokým KVN) skutočne majú tendenciu presadzovať tzv. origin správanie, tj. pôvodcovské správanie. Sú aktívni, iniciatívni, nezávislí a preberajú zodpovednosť za svoj život. Tento vzťah sa ukázal ako štatisticky významný ($r=0,2702$; $p < 0,01$) a potvrdil naše predpoklady (H3).

Škála strachu zo sociálnych konzekvencií, inak aj strach z hodnotenia vykazuje veľmi tesný vzťah ($p < 0,01$) s anxiózitou brzdiacou výkon podľa DMV ($r=0,5251$). Potvrdila sa teda hypotéza H2 a môžeme konštatovať, že strach zo sociálneho hodnotenia (ako protiklad konceptu vlastných schopností a pozitívneho sebapoňatia) je jedným z relevantných faktorov, ktoré inhibujú adekvátny výkon, resp. prispievajú k zlyhaniu. Štatisticky vysoko významný negatívny korelačný vzťah medzi strachom zo sociálnych konzekvencií a tzv. pôvodcovským správaním

naznačuje, že jedinci, ktorých zväzujú obavy zo sociálneho hodnotenia a jeho dôsledkov, majú tendenciu správať sa pasívne, odovzdané, nedôverujú vo vlastné sily, nechávajú sa viesť inými, resp. vliecť osudom.

Tabuľka 3 Korelačné koeficienty vyjadrujúce vzťahy medzi sebapoňatím (KVN,SSK) a tvorivými tendenciami osobnosti (PACT)

N = 192	KVN	SSK
PACT	0,2925**	-0,1897**

** $p < 0,01$ (štatistická významnosť na hladine 1 %)

Korelačná analýza potvrdila existenciu vzťahu medzi vnímaním seba, vlastných schopností a kompetencií a tvorivými tendenciami osobnosti ($r=0,2925$). Hypotézu H4 môžeme prijať a konštatovať, že medzi zdroje tvorivého myslenia a konania patrí aj pozitívne sebahodnotenie. Medzi strachom zo sociálnych konzekvencií a motiváciou k tvorivosti badať skôr negatívny korelačný vzťah ($r=-0,1897$). Hoci korelačný koeficient nie je vysoký, s myšlienkou, že prílišná závislosť na hodnotení zvonka a obavy z nej tvorivú motiváciu asi nepovzbudzujú, možno súhlasiť.

Ako sme už naznačili, chceli sme teoretické predpoklady o vplyve sebapoňatia na motivačnú štruktúru osobnosti adolescenta overiť aj prakticky. Výskumné ciele sme preto rozšírili a výkonové charakteristiky merané dotazníkmi sme doplnili o reálne akademické výsledky za predošlý školský rok. Tieto výsledky pre nás predstavujú reálny výkon adolescentov, pretože pre nich je práve štúdium oblasťou, v ktorej sa realizujú a usilujú niečo dosiahnuť.

Fakt, či sa koncept vlastného nadania premieta do študijných výsledkov vysokoškolských študentov, sme sa rozhodli overiť pomocou u - štatistiky na extrémnych skupinách.

Tabuľka 4 Významnosť rozdielov v koncepte vlastného nadania(KVN) a strachu zo sociálnych konzekvencií(SSK) medzi extrémnymi skupinami(úspešní : n=60; neúspešní : n=60)

	U-hodnota	P
KVN	-2,68360	0,00728**
SSK	-0,29292	0,76958

** $p < 0,01$ (štatistická významnosť na hladine 1 %)

Štatistická analýza potvrdila významný rozdiel medzi extrémnymi skupinami študentov v koncepte vlastného nadania. Predpokladaná súvislosť medzi pozitívnym vnímaním vlastných schopností a kompetentnosti a reálnym výkonom, resp. akademickou úspešnosťou (H5) sa potvrdila. Chceme však upozorniť, že pri tvorbe extrémnych skupín sme použili len pol sigmy, a tým sme extrémne skupiny rozšírili na úkor priemernej skupiny. Medzi pôvodnými extrémnymi skupinami (vytvorenými pomocou celej sigmy) sa štatisticky významný rozdiel neprejavil. Núka sa niekoľko možných interpretácií tohto čiastočného výsledku : a) priemerná známka môže, ale nemusí byť dostatočným ukazovateľom reálneho výkonu, resp. úspešnosti študenta; b) hodnota školského výkonu pre adolescenta je subjektívna; c) prvý ročník na vysokej škole možno považovať za adaptačný, t.j. nemusí odrážať reálne výkonové schopnosti a možnosti študenta. Možno sa domnievať, že u nižších vekových kategórií by vzťah medzi KVN a školským prospechom bol tesnejší (Man, Blahuš, 1998). Tento predpoklad však bude treba ešte výskumne overovať.

Motivácii vyplývajúcej zo žiakovho sebahodnotenia pripisuje veľkú dôležitosť pre edukačné procesy aj Průcha (1997), ktorý uvádza Bloomovu analýzu vplyvu jednotlivých faktorov determinujúcich učebné výsledky žiakov. Okrem kognitívnych vstupných charakteristík (50 %) 25 %-ný podiel na variabilite učebných výsledkov má kvalita vyučovania a 25 %-ný podiel majú afektívne vstupné charakteristiky. A práve v rámci nich najvýznamnejšie zastúpenie má motivácia viazaná na sebahodnotenie žiaka. Kvalita prežívania žiaka v škole na základe hodnotenia a sebahodnotenia je často zodpovedná za postoj žiaka k predmetu, učiteľovi, škole a vzdelaniu vôbec. Škola má podstatný podiel na vývine sebaopímania žiaka, a tým nutne prijíma i veľkú zodpovednosť. Ak však výkon má slúžiť ako základ pre sebahodnotenie, je nutné, aby si žiak osvojil primeranú psychologickú skúsenosť s hodnotenými činnosťami a bol schopný získať zručnosti nevyhnutné k zhodnoteniu svojej vlastnej práce. Ako minulé skúsenosť, tak aj postavenie žiaka vo výkonnostných skupinách triedy sú výsledkom učiteľovho štýlu hodnotenia.

Naším cieľom bolo poukázať na význam pozitívneho sebapoňatia mladého človeka. Potvrdilo sa, že sa premieta do jeho výkonovej motivácie, do očakávaní i aspirácií. Odráža sa v jeho prístupe k úlohám (pasívnom alebo aktívnom) i k životu samému. Dokonca podporuje, či inhibuje tvorivé tendencie osobnosti. Nezanedbateľný z hľadiska výchovno-vzdelávacieho procesu je i naznačený vzťah medzi sebapoňatím a študijnými výsledkami adolescentov, ktoré predstavujú ich aktuálnu výkonovú úroveň.

Výsledky našej výskumnej činnosti sú ďalším dôkazom toho, že je skutočne dôležité, aby sa škola nezameriavala len na oblasť poznávania, ale aj na *nekognitívne* stránky osobnosti žiaka.

Summary

Research study is devoted to self-assessment of university student. Results confirm that self-concept effects achievement motivation, creative tendency significantly and student's academic success partly.

Literatúra

- Đuricová, L. (2003) : Sebaobraz v motivačnej štruktúre vysokoškolského študenta. Dizertačná práca. PF UMB Banská Bystrica, 2003, 107s.
- Flešková, M. (1994) : Motivácia učenia sa žiakov gymnázia. Habilitačná práca. PF UMB, Banská Bystrica, 1994, 102s.
- Hayesová, N. (2000):Základy sociální psychologie. Praha, Portál, 2000,165s. ISBN 80-7178-415-X
- Hlavsa, J. (1985) : Psychologické základy teorie tvorby. Praha, Academia, 1985, 356s.
- Hrabal, V. , Man, F. , Pavelková, I. (1989): Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN, 1989, 254s.
- Kusák,P., Dařílek,P. (2000): Pedagogická psychologie - B. UP, Olomouc, 2000, s. 97 - 116. ISBN 80-7067-789-9
- Man, F., Blahuš, P. (1998): A Czech form of Engler and Meyer's Self Concept of Ability Questionnaire. In : Acta Universitatis Carolinae - Kinanthropologica, 34,1998, s.39 - 51
- Průcha, J. (1997): Moderní pedagogika. Praha, Portál, 1997, 495s. ISBN 80-7178-170-3
- Vašašová, Z. (2004): Školské hodnotenie a jeho vplyv na „sebasystém“ a motiváciu žiaka.
In : Pedagogické rozhľady, roč.13, 2004, č.3, s.14-17
- Vágnerová, M. (2001): Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha, Karolinum, 2001, 304s., ISBN 80-246-0181-8

Mgr. Lenka Ďuricová, PhD.
Katedra pedagogiky a psychológie FHV UMB
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica
Slovenská Republika
e-mail : duricovalenka@fhv.umb.sk

Efektívnosť vyučovacích metód vo vysokoškolskej výučbe

Mariana Sirotová

Anotácia

Príspevok predkladá výsledky výskumu dizertačnej práce, ktorá sa zaoberá vyučovacími metódami v práci vysokoškolského učiteľa. Navrhuje model optimálneho používania tradičných a netradičných vyučovacích metód vo vysokoškolskej výučbe a prostredníctvom pozitív netradičných vyučovacích metód poukazuje na ich efektívnosť vo vysokoškolskej výučbe, na kvalitné odovzdávanie teoretických poznatkov, rozvoj kritického a komparatívneho myslenia, tvorivosti, tímovej spolupráce a komunikatívnosti u študentov. Používaním netradičných vyučovacích metód prispievajú vysokoškolskí učitelia nielen k zvyšovaniu efektívnosti vyučovacieho procesu ale i k transformácii tradičného výchovno-vzdelávacieho procesu na Slovensku.

Vysokoškolské vzdelávanie musí reagovať na prebiehajúce zmeny v spoločnosti. Tieto zmeny nevyvolávajú iba zmenu obsahu vzdelávania, vytváranie nových študijných odborov, zmenu organizácie vzdelávania, hodnotenia práce študentov, vzájomných vzťahov učiteľa a študenta, ale taktiež zmeny v používaní vyučovacích metód. Explózia poznatkov, ich obsiahnutie v štúdiu a bezprostredná praktická využiteľnosť vyžadujú nový spôsob vysokoškolskej prípravy. Výstupom zo štúdia sú definované kompetencie absolventov zahrňujúce kritické a komparatívne myslenie, riešenie problémov, tvorivosť, tímovú spoluprácu a komunikatívnosť. Netradičné vyučovacie metódy umožňujú vysokoškolským učiteľom rozvíjať vyššie uvedené osobnostné stránky študenta spolu s teoretickými poznatkami vedného odboru. Vytvárajú podmienky (možnosti) kde vysokoškolský učiteľ a študent vstupujú do vzťahu, charakterizovanom vzájomnou úctou, rešpektom a partnerstvom, ktoré je náročné na kvality druhého a tým obojstranne obohacuje odborne i osobnostne. Netradičné vyučovacie metódy motivujú a aktivizujú osobnosť študenta v záujme ďalšieho hlbavejšieho štúdia vedného odboru. Študenti tak získavajú viac teoretických poznatkov, ktoré môžu ďalej využívať počas štúdia ale i v praxi výkonu svojho povolania.

Cieľom výskumu v dizertačnej práci bolo zmapovať používanie vyučovacích metód používaných v rámci seminárov a prednášok, prostredníctvom experimentu posúdiť efektívnosť tradičných a netradičných vyučovacích metód používaných vysokoškolským učiteľom na prednáškach a experimentom overiť efektívnosť používaných vyučovacích metód na seminároch. Vo výskume sme skúmali efektívnosť vyučovacích metód v závislosti od miery dosiahnutých výsledkov prostredníctvom použitých vyučovacích metód v príprave budúcich učiteľov.

Vzhľadom na rozsiahlosť problematiky sme sa pri hodnotení výsledkov vyučovacieho procesu zamerali najmä na dve základné kategórie:

1. *schopnosť poznatky si teoreticky osvojiť a prezentovať vo vedomostnom teste,*
2. *schopnosť poznatky preniesť do riešenia modelových situácií praktického života výchovno-vzdelávacieho procesu.*

Stanovili sme tieto hypotézy:

Hypotéza č. 1:

Predpokladáme, že v rámci prednášok budú vysokoškolskí učitelia častejšie používať vo svojej práci tradičné vyučovacie metódy ako netradičné vyučovacie metódy.

Hypotéza č. 2:

Predpokladáme, že v rámci seminárov budú vysokoškolskí učitelia častejšie používať vo svojej práci tradičné vyučovacie metódy ako netradičné vyučovacie metódy.

Hypotéza č. 3:

Predpokladáme, že bude štatisticky významný rozdiel v osvojení teoretických poznatkov u študentov a to tak, že študenti vedení netradičnými vyučovacími metódami na seminároch si osvoja viac teoretických poznatkov ako študenti vedení tradičnými vyučovacími metódami za rovnakých podmienok.

Hypotéza č. 4:

Predpokladáme, že bude štatisticky významný rozdiel v osvojení teoretických poznatkov u študentov a to tak, že študenti vedení netradičnými vyučovacími metódami na prednáškach si osvoja viac teoretických poznatkov ako študenti vedení tradičnými vyučovacími metódami za rovnakých podmienok.

Hypotéza č. 5:

Predpokladáme, že bude štatisticky významný rozdiel v osvojení si schopnosti aplikácie teoretických poznatkov pri riešení modelovej situácie z praktického života a to tak, že študenti vedení netradičnými vyučovacími metódami na seminároch navrhnu viac možností riešenia modelovej situácie ako študenti vedení tradičnými vyučovacími metódami za rovnakých podmienok.

Hypotéza č. 6:

Predpokladáme, že bude štatisticky významný rozdiel v osvojení si schopnosti aplikácie teoretických poznatkov pri riešení modelovej situácie z praktického života a to tak, že študenti vedení netradičnými vyučovacími metódami na prednáškach navrhnu viac možností riešenia modelovej situácie ako študenti vedení tradičnými vyučovacími metódami za rovnakých podmienok.

Výskum efektívnosti vyučovacích metód je náročným procesom z hľadiska časového, finančného a personálneho obsadenia. Rovnako i výber metód za zachovania podmienky získať čo najobjektívnejšie informácie s vysokou výpovednou hodnotou. Pri voľbe metód použitých v rámci empirického výskumu sme sa riadili najmä odporúčaniami odborníkov a osvedčením použitých metód

v rámci výskumov efektívnosti. Zvolili sme si dotazník a experiment, kde ako doplňujúcu metódu sme použili analýzu textových dokumentov.

K použitiu *dotazníkovej metódy* v našom výskume nás viedli najmä jej výhody ako je vysoká racionálnosť, v krátkom čase je možné získať množstvo informácií od veľkého počtu respondentov a získané údaje je možné relatívne ľahko vyhodnocovať a porovnávať najmä v prípade nami použitých uzatvorených položiek dotazníka. Objektívnosť údajov získaných dotazníkom je obmedzená, pretože výskumník získava len subjektívne výpovede respondentov. Najmä z tohto dôvodu sme sa rozhodli zostaviť a zadať dotazník nielen vysokoškolským učiteľom ale aj ich študentom a ich výpovede navzájom porovnať. Cieľom dotazníka bola zmapovať používanie vyučovacích metód používaných vysokoškolskými učiteľmi v rámci prednášok a seminárov.

Ako hlavnú metódu pre zisťovanie efektívnosti vyučovacích metód sme sa rozhodli použiť *experiment*. Zrealizovali sme dva experimenty, ktorých cieľom bolo zistiť efektívnosť tradičných a netradičných vyučovacích metód používaných na seminároch a prednáškach v závislosti od miery osvojenia poznatkov a schopnosti aplikácie týchto poznatkov na modelové situácie z praktického života výchovno-vzdelávacieho procesu. Experimenty sme zrealizovali individuálne každý v samostatnom školskom roku v trvaní jedného semestra. Rovnocennosť experimentálnej a kontrolnej skupiny sme zabezpečili zámerným výberom subjektov skupín, jasne sme si stanovili nezávislú a závislú premennú, vypracovali pretesty a posttesty a experimentálny plán sme zvolili za účelom získania čo najobjektívnejších výsledkov pri eliminácii faktorov, ktoré by v našom prípade mohli ovplyvniť závislú premennú.

Poslednou metódou použitou v našom výskume bola *obsahová analýza textových dokumentov*, ktorú sme použili ako doplňujúcu metódu experimentu. Prostredníctvom nej sme vyhodnotili písomnú formu riešenia modelových situácií v rámci pretestového a posttestového zisťovania vlastností subjektov skupín.

Z analýzy výsledkov jednoznačne vyplynulo potvrdenie všetkých našich hypotéz. Výsledky dotazníkovej analýzy, rovnako ako u vysokoškolských učiteľov aj u študentov, preukázali častejšie používanie tradičných vyučovacích metód na prednáškach i seminároch vo vysokoškolskej výučbe, čím potvrdili hypotézu č. 1 a č. 2. Domnievame sa, že je to spôsobené, jednak obmedzenými zdrojmi informácií o vyučovacích metódach vo vysokoškolskej pedagogike, nedostatočnými možnosťami vzdelávania v oblasti vysokoškolskej pedagogiky, ale taktiež nedostatočný záujmom zo strany pedagógov. V dotazníkovej položke pýtajúcej sa na zdroje informácií, z ktorých učitelia čerpajú poznatky o vyučovacích metódach, 79 % respondentov uviedlo ako zdroj starších kolegov a bývalých učiteľov z vysokoškolského štúdia, 9 % k týmto zdrojom uviedlo kurz vysokoškolskej

pedagogiky a 12 % respondentov k prvým dvom zdrojom uviedlo odbornú literatúru. Vo voľných návrhoch učelia často uvádzali ako pripomienku nedostatok odbornej literatúry zaoberajúcej sa vysokoškolskou pedagogikou a nedostatkom možností vzdelávania v podobe seminárov či kurzov pedagogicko-psychologickej príprave.

Nedostatočný záujem respondenti vyjadrili v dotazníku, kde 69 % opýtaných uviedlo nezáujem o kurz pedagogicko-psychologického vzdelávania vysokoškolského učiteľa.

Problém zrejme spočíva i v konzervatizme a tradicionalizme poňatia výučby na vysokej škole, kde prednáška je založená na monologickom prejave učiteľa a seminár priestorom na diskusiu odprednášanej, alebo rozvíjajúcej témy vedného odboru. I samotné postavenie a ohodnotenie profesie vysokoškolského učiteľa nie je motivujúcim faktorom, ktorý by naštartoval proces inovácie v používaní tradičných vyučovacích metód a netradičných vyučovacích metód vo vysokoškolskej výučbe a zvýšil záujem učiteľov o vzdelávanie v oblasti vysokoškolskej pedagogiky. I napriek tomu vysokoškolskí učelia vnášajú do svojej práce nové netradičné formy vyučovacích metód a prostredníctvom nich rozvíjajú u študentov nielen teoretické poznatky ale aj schopnosť riešiť problémy, tímovo spolupracovať, komunikovať.

V našom výskume nás ďalej zaujímalo či netradičné vyučovacie metódy sú efektívnejšie v osvojovaní teoretických poznatkov u študentov ako metódy tradičné. Efektívnosť sme skúmali prostredníctvom experimentov, ktoré nám potvrdili predpoklady hypotéz č. 3 a 4. Študenti vedení netradičnými vyučovacími metódami si osvojili viac teoretických vedomostí za rovnaký čas a nezmenených priestorových, finančných podmienok ako študenti vedení tradičnými metódami rovnako na prednáškach i na seminároch. Túto skutočnosť spôsobil samotný vysoko motivačný charakter netradičných metód. Tieto vyučovacie metódy podporujú motiváciu k učeniu svojou atraktivitou a zohľadňujú individuálne zvláštnosti študentov. Študent slabší rétorik nedokáže svojich kolegov zaujať prezentáciou seminárnej práce v tradičnej forme seminára, ale dokáže svojich kolegov v rámci brainstormingu nadchnúť originálnymi nápadmi riešenia problému.

Ďalším pozitívom netradičných metód, ktorý prispel k lepšiemu osvojovaniu teoretických poznatkov je aktivizácia interakcie študenta a učiteľa. Študent sa nestáva pasívnym odberateľom a učiteľ nie je iba sprostredkovateľ nových poznatkov. Netradičné metódy vytvárajú priestor pre efektívnu činnosť (prácu) študenta priamo vo vyučovacom procese, vedú ho k samostatnosti v študijnom procese, pri ktorej sa študent sám dopracováva k novým poznatkom a rozvíja svoje schopnosti a zručnosti. Na druhej strane nútia učiteľa k zdokonaľovaniu nielen svojich odborných poznatkov ale aj pedagogických zručností.

Pri uplatňovaní netradičných vyučovacích metód riešia študenti rôzne úlohy v malých skupinách. Prostredníctvom tejto činnosti sa učia akceptovať prijímať, ale tiež reálne ohodnotiť a posúdiť nápady iných kolegov študentov a tak sa prehlbujú

aj ich schopnosti prispôbiť sa tímovej práci. V neposlednom rade prispievajú netradičné vyučovacie metódy popri rozvíjaní aktivity, motivácie, tímovej práce v osobnosti študenta i k rozvoju tvorivosti, čo vo svojich prácach potvrdzujú mnohí autori (Zelina, M., Turek, I., Vašutová, J., Petlák, E. a iní).

Osvojenie samotných teoretických poznatkov je pre osobnosť študenta dôležité iba vtedy, ak tieto poznatky dokáže ďalej využívať. Nemáme na mysli iba využívanie poznatkov v ďalšom štúdiu, ale aplikáciu týchto poznatkov v praktickej činnosti. Najlepším nácvikom aplikácie teoretických poznatkov spolu so študentskou praxou je riešenie modelových situácií prevzatých z praktického života. Preto sme sa v našom výskume zaoberali aj zisťovaním efektívnosti vyučovacích metód z hľadiska rozvoja schopnosti aplikovať teoretické poznatky v riešení modelových situácií praktického života. V hypotéze č. 5 a č. 6 sme predpokladali, že študenti vedení netradičnými vyučovacími metódami navrhnu viac možných riešení modelovej situácie ako študenti vedení tradičnými vyučovacími metódami. Opätovne sa nám predpoklady hypotéz potvrdili. Táto skutočnosť je spôsobená tým, že netradičné metódy umožňujú študentom praktický nácvik riešenia problémov a modelových situácií na rozdiel od tradičných metód, ktoré študentom umožňujú iba diskusiu o problémoch. Praktická zručnosť v podobe nácviku riešenia modelovej situácie, spolu s aktivizáciou a motiváciou osobnosti študenta zabezpečuje rozvíjanie schopnosti aplikovať teoretické poznatky na riešenie uvedených situácií.

Efektívnosť netradičných vyučovacích metód používaných na prednáškach a seminároch bola v našom výskume potvrdená. V prípade osvojovania teoretických poznatkov v menšom meradle (rozdiel predstavoval 8,01 %) ako v prípade aplikácie teoretických poznatkov na riešenie modelovej situácie (rozdiel predstavoval 93 %). Netradičné vyučovacie metódy vytvárajú podmienky pre konfrontáciu osvojených teoretických poznatkov a nastolených problémov modelových situácií v priamej činnosti študenta, a tým zvyšujú nielen jeho záujem, aktivitu ale podporujú i osvojovanie teoretických poznatkov a rozvoj zručností.

Na druhej strane však nemôžeme zanevrieť na tradičné vyučovacie metódy. Ich úspešnosť v osvojení teoretických poznatkov bola potvrdená nízkym rozdielovým percentom. Využitelnosť týchto metód vidíme najmä v disciplínach, ktoré uvádzajú študentov do vedného odboru a u študentov v nižších ročníkoch štúdia. Netradičné vyučovacie metódy sú náročné nielen na osobnosť učiteľa, ale aj na osobnosť študenta. Vyžadujú znalosť základných poznatkov riešenej témy či problému, nápaditosť, pohotovosť v komunikácii. Preto ideálnym riešením vo vysokoškolskej výučbe sa nám javí používanie tradičných vyučovacích metód v rovnováhe s netradičnými vyučovacími metódami. Používanie týchto metód si vyžaduje od vysokoškolského učiteľa ich znalosť a efektívnu aplikáciu. Efektívna aplikácia vyučovacej metódy je úzko spätá s obsahom, náplňou a cieľom prednášky či seminára, priestorovými, materiálnymi, technickými podmienkami vyučovacieho

procesu a poznaním základných charakteristík študentov (vek, typ štúdia, ročník štúdia, motivácia k štúdiu, zloženie študijných odborov, veľkosť študijnej skupiny a pod.). Pri efektívnej aplikácii, prihliadnuc ku konkrétnym vyššie uvedeným informáciám, je potrebná i znalosť poznatkov z oblasti vysokoškolskej pedagogiky konkretizovaná na osobnosť učiteľa, metódy jeho práce a osobnosť študenta. Vzájomný vzťah medzi poznatkami z vysokoškolskej pedagogiky a konkrétnymi informáciami je zreteľný. Stanovenie cieľa, náplne a obsahu seminára je možné na základe poznatkov z didaktiky vysokej školy, poznanie osobnosti študenta zase z psychologických aspektov vysokoškolskej výučby. Z toho dôvodu (ale samozrejme i mnohých ďalších) vyplýva zjavná potreba pedagogicko-psychologického vzdelávania vysokoškolského učiteľa. Paradoxom v Slovenskom školskom systéme, ktorý prešiel za posledných 80 rokov viacerými zmenami, je tá skutočnosť, že neexistuje ucelený systém vzdelávania vysokoškolských učiteľov. Možno povedať, že vysokoškolským učiteľom sa stáva spravidla “čerstvý” absolvent vysokej školy, či univerzity. Je pravdou, že na katedrách zostávajú spravidla tí najlepší absolventi, ktorí majú všetky predpoklady pre ďalší vedecký rast a zvyšovanie svojej odborno-teoretickej úrovne, čo sa realizuje doktorandským štúdiom, študijnými pobytmi na iných univerzitách doma alebo v zahraničí, podieľaním sa na riešení vedecko-výskumných úloh, účasťou na vedeckých konferenciách a seminároch a podobne. Zabúda sa však, že vysokoškolskí učitelia by mali svoju kvalifikáciu zvyšovať nielen v odborno-vedeckej činnosti ale taktiež v pedagogicko-psychologickej a didaktickej oblasti. Dôkazom toho je i minulosť, kedy až v roku 1983 vytvorilo vtedajšie ministerstvo školstva legislatívne rámcový systém ďalšieho zvyšovania kvalifikácie učiteľov vysokých škôl. Jeho súčasťou bola aj pedagogicko-psychologická príprava, ktorá sa realizovala v dvoch formách a to štúdiom základov pedagogiky vysokej školy a špecializované štúdium pedagogiky vysokej školy, ktoré organizoval Ústav rozvoja vysokých škôl SSP s odbornou garanciou FF UK v Bratislave prostredníctvom Katedry pedagogiky VŠ, respektíve UPJŠ v Košiciach. Treba však podotknúť, že problematika pedagogickej prípravy vysokoškolských učiteľov nebola do roku 1983 neznámou, v tomto roku bola iba legislatívne uznanou. Katedra vysokoškolskej pedagogiky FF UK v Bratislave bola založená už v roku 1961 a organizovala trojsemestrové záujmové štúdium vysokoškolskej pedagogiky pre mladších asistentov, špecializované štúdium vysokoškolskej pedagogiky pre starších učiteľov a iné rôzne krátkodobé formy pedagogického vzdelávania na ďalších vysokých školách. V roku 1990 bol však celoštátny systém zvyšovania kvalifikácie vysokoškolských učiteľov zrušený a v súčasnosti sa pedagogicko-psychologická príprava učiteľov vysokých škôl uskutočňuje sporadicky na základe iniciatívy niektorých vysokých škôl a fakúlt (SPU v Nitre, STU v Bratislave a EU v Bratislave). Iste nám dajú za pravdu i viacerí odborníci, že je potrebné vrátiť sa k ucelenému vzdelávaniu vysokoškolských učiteľov, nespoliehať sa na

uvedomelosť, záujem učiteľov či aktivity katedier niektorých univerzít. Vytvoriť centrum, ktoré by okrem poskytovania kurzov vysokoškolskej pedagogiky umožňovalo učiteľom konzultácie a poradenskú činnosť, praktický nácvik metód práce, spracovávalo potrebnú odbornú literatúru, organizovalo vedecké semináre a konferencie, realizovalo vedecký výskum v oblasti vysokoškolskej pedagogiky, úzko spolupracovalo so všetkými vysokými školami a univerzitami na Slovensku.

Budúcnosť Slovenska, jeho prosperita, bude závisieť najmä od vzdelania jeho občanov. Rozhodujúcu úlohu vo vzdelávaní zohrávajú učitelia. Učiteľ je hlavným impulzom úspešnej realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu a naštartovaním progresívneho rozvoja osobnosti žiakov a študentov. Preto práve v príprave budúcich učiteľov by mali vysokoškolskí učitelia používať netradičné vyučovacie metódy. Študenti učiteľstva si nielen všimajú vyučovací štýl svojich učiteľov, ale do značnej miery si odnášajú spolu s poznatkami aj spôsoby akými boli vzdelávaní. Pozitíva netradičných vyučovacích metód zabezpečujú kvalitné odovzdávanie teoretických poznatkov, rozvoj kritického a komparatívneho myslenia, tvorivosti, tímovej spolupráce a komunikatívnosti. Používaním netradičných vyučovacích metód prispievajú vysokoškolskí učitelia k zvyšovaniu efektívnosti vyučovacieho procesu na vysokých školách a k transformácii tradičného výchovno-vzdelávacieho procesu na Slovensku.

Summary

The contribution presents the results of a thesis research focused on teaching methods applied by a university teacher. It proposes a model of an optimal use of traditional as well as untraditional teaching methods in the university curriculum and via the positives of the untraditional teaching methods points at their efficiency at universities, a quality passing of theoretical knowledge, development of critical and comparative thinking, creativity, team work and communication of students. Using the untraditional teaching methods the university teachers contribute not only to increasing efficiency of the teaching process but also to the transformation of the traditional educational process in Slovakia.

Literatúra

PLAVČAN, P.(1998): Súčasnnosť a perspektívy vysokého školstva v Slovenskej republike. Bratislava: Štátny pedagogický ústav 1998. ISBN 80-85756-36-6.
SKALKOVÁ, J. – BACÍK, Š. A KOL.(1988): Zvyšování efektivnosti výchovně vzdělávacieho procesu ve vyučování. Praha : Academie 1988. ISBN 21-081-88.

TUREK, I.(1997): Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava : Metodické centrum 1997. ISBN 80-88796-49-0.
VAŠŮTOVÁ, J. (2002) : Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání. Praha: UK 2002.ISBN 80-7290-100-1
ZELINA, M. A KOL.(1990) : Tvorivá práca vysokoškolského učiteľa. Bratislava : ÚIPŠ 1990.

Mariana Sirotová, Mgr. Katedra pedagogiky Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, nám. J. Herdu 2, 917 00
Trnava, Slovenská republika

Niekoľko poznámok k možnostiam facilitovaného učenia sa adeptov učiteľstva

Lubica Gáborová

Anotácia

V príspevku objasňujeme humanistické poňatie facilitácie učenia sa. Opisujeme možnosti jeho uplatnenia na vysokej škole. Poukazujeme na účinky facilitujúceho postupu učiteľa k študentom.

V roku 2000 bol publikovaný „Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v SR“ (projekt „Milénium“), v ktorom autori akcentujú základné zmeny výchovy a vzdelávania v súlade s tvorivo-humanistickou psychológiou a pedagogikou. Prirodzene, vychádzajú pritom z transformačných a perspektívnych úloh nášho školstva a svetových trendov výchovy a vzdelávania. Ústrednou myšlienkou celého dokumentu je práve humanizácia školy. Nemenej závažné sú aj otázky obsahu vzdelania. E. Walterová (1995) je toho názoru, že „kurikulá konštruované ako odraz systému vied majú vlastnosti sto rokov starého vlaku s parnou lokomotívou, ktorý nútíme ísť po elektrifikovanej dráhe do bližšie neurčenej stanice. Na svojich zastávkach naberá nový a nový náklad, pre ktorý nie je v starých vagónoch miesto a ktorý sa často so starým nákladom neznáša Zavádzanie nových tém alebo predmetov alebo posilňovanie tzv. humanitnej zložky obsahu vzdelania je skôr čiastkovým opatrením ... Za jadro obsahu vzdelania, jeho podstatnej oblasti by malo byť považované to, čo je podstatné pre život a existenciu človeka v súčasnosti i v každej alternatívne budúcnosti. Komunikácia, spracovanie informácií, riešenie problémov, porozumenie sebe samému a druhým ľuďom, chápanie prírody, prežívanie a sebarozvíjanie“.

K tomuto možno dodať, že pri súčasnej inovácii obsahu vzdelávania sa kladie akcent aj na jeho výchovné hodnoty. Rozhodujúcim činiteľom však ostáva učiteľ.

Učiteľ - facilitátor uľahčuje a umožňuje procesom učenia sa vytváraním priaznivej klímy v triede, žiakovi poskytuje voľnosť v učení sa, usiluje o to, aby sa žiak v škole dobre cítil a rozvíjal nielen intelektuálne, ale aj emocionálne.

C. R. Rogers (1998) pre zmenu osobnosti formuloval podmienky, ktoré nazval nutnými a postačujúcimi. Tvrdil, že k zmene osobnosti dôjde v situácii, keď žiak vníma kongruentného učiteľa a keď sa učiteľ snaží neustále empaticky porozumieť a udržiavať pozitívny vzťah k žiakovi, bez kladenia podmienok. Pripomenul, že dopad na osobnosť za spoluúčasti všetkých troch podmienok je obrovský.

Vlastnosti facilitujúceho učiteľa, by si mal študent ako budúci učiteľ osvojiť už v priebehu svojej pregraduálnej prípravy. Preto je nevyhnutné, obsah vzdelávania

koncipovať tak, aby sa pritom v maximálnej miere zohľadnili záujmy, požiadavky a možnosti učiacich sa, aby prezentovaný obsah bol nositeľom uznávaných všeľudských hodnôt, aby smeroval k výchove človeka, a to človeka jedinečného, slobodného, tvorivého, so sociálnym cítením.

Facilitovanie učenia sa u adeptov učiteľstva

Študenti rôznych učiteľských odborov, ktorí sa pripravujú na náročnú prácu s deťmi prostredníctvom facilitovania učenia sa by mali ostať sami sebou, mali by získať spôsobilosť byť empatickými, mali by byť schopní empatického načúvania a nie v poslednom rade by mali akceptovať svojich žiakov, bezhranične ich prijať a vytvoriť si k nim bezpodmienečne pozitívny vzťah.

Je zrejmé, že toto všetko nie je možné získať teoretickým štúdiom. Takýto prístup je efektívnejší skôr na praktických seminároch ako na prednáškach. Študent tu má možnosť sa zúčastňovať na riešení problémov, ktoré za problémy skutočne považuje. Problémy si môžu študenti prinášať zo svojej pedagogickej praxe, z náčuvov alebo z vlastného života.

Spoločným menovateľom facilitovania učenia sa je poskytnúť študentom skúsenosť, vlastný zážitok. Ako tvrdí E. Cell (Podľa: Pike, Selby, 1994, s. 71) „zážitkové učenie začína vtedy, keď náš priamy kontakt so svetom alebo so sebou samým spôsobí zmenu v správaní, v interpretácii javu, stupni samostatnosti alebo tvorivosti“.

Od študentov sme vyžadovali, aby prekročili hranice tradičného myslenia a hľadali nové varianty a prístupy. Učili sa z vlastného prežívania a zážitkov, ktoré následne ovplyvňujú ich postoje a správanie.

O istú variantu facilitovania učenia sa sme sa pokúsili na hodinách psychológie prosociálneho správania u študentov kurzov Etickej výchovy a sociálnej psychológie na všeobecnom základe učiteľského štúdia.

Stručne niekoľko postrehov k priebehu seminárov:

- Pri tvorbe rozvrhu hodín pre naše kurzy požadujeme miestnosť, v ktorej môžeme všetci sedieť v jednom kruhu. Zrakový kontakt medzi členmi skupiny, ako aj odstránenie bariér vytvorené lavicami, považujeme za dôležité.
- Na prvom seminári v jeho úvode sa zvykneme navzájom predstaviť. Informácie, ktoré študenti o sebe poskytnú, ponechávame na nich. Poradie si určujú tiež sami. V závere sa predstaví učiteľ. Poskytne informácie o svojej osobnosti, svojom profesnom smerovaní, o výskumnej práci a pod.
- Na tej istej hodine sú študenti požiadaní, aby predostreli svoje očakávania vo vzťahu k predmetu seminára; je dobré, ak si stanovujú ciele do nasledujúceho semestra.
- Študentom prinesieme množstvo materiálov – sylaby, zoznamy literatúry, separáty, články, magnetofónové kazety, prípadne knihy – všetko vo vzťahu

k predmetu seminára. Študenti majú možnosť sa s týmito materiálmi oboznámiť. Na tomto základe, prípadne na skúsenostiach a poznatkoch členov skupiny vypracovávame sylaby.

- Syllabus oboch predmetov vypracovávame spoločne so študentmi, prípadne o ňom diskutujeme a podľa potreby i pozmeníme. Často predkladáme viacero tém, problémových okruhov, z ktorých si môžu študenti sami vyberať. Ponechávame si však rozhodovanie o tom, ktoré témy považujeme za dôležité do tej miery, že si vyžadujú vlastnú prednášku.
- Obsah i priebeh ďalších seminárov je plne v režii študentov. Oni rozhodnú, aký problém budeme riešiť na budúcom seminári, oni sa dohodnú na tom, kto bude seminár viesť. To však neznamená, že študenti, ktorí seminár nevedú, majú prísť do školy nepripravení. Práve naopak, majú pomáhať svojim spolužiakom, lebo o niekoľko týždňov oni budú v tej istej sociálnej situácii.
- Usilujeme sa o to, aby každý študent aspoň raz za semester bol plne zodpovedný za priebeh seminára. Vzhľadom k počtom študentov v našich študijných skupinách sa tejto úlohy zhostujú najčastejšie 2 – 3 študenti na jednom seminári.
- Hodnotí sa predovšetkým sám študent. Jeho sebahodnotenie môže ovplyvniť spätná väzba, ktorú dostáva od spolužiakov, alebo od facilitátora. Nemusí vždy ísť o slovné vyjadrenie. Vedeíme študenta k citlivosti na nonverbálne prejavy.

Náš vzťah k študentom je založený na empatii, dôvere, autentičnosti a úprimnosti a samozrejme na akceptácii každého študenta bez rozdielu, bez ohľadu na úroveň jeho študijných výsledkov alebo správania. Snažíme sa vcítiť do pocitov študenta. Empatiu považujeme za základnú podmienku akéhokoľvek vzťahu. Študentom dávame pocítiť úctu, rešpekt a ich bezvýhradné prijatie bez kladenia podmienok. Akceptujeme ich. Cez naše pozorné a empatické načúvanie študentov navodiť atmosféru vzájomnej úcty. Vedeíme študentov k tomu, aby sa navzájom citlivo počúvali a odhaľovali, čo chce ich spolužiak povedať, čo vraví nielen slovami, ale celým telom, očami. Ak študenti prejavia záujem, realizujeme s nimi rôzne techniky rozvoja empatie a kongruencie, založené na báze zážitkového učenia.

Po ukončení semestra sme od študentov žiadali zhodnotenie našej spoločnej práce. Informácie poskytovali anonymne. Najviac študentov pozitívne hodnotilo možnosť komunikácie, sebarealizácie, zažitie situácií „na vlastnej koži“. Pre mnohých to bola možnosť lepšieho sebaopoznania, ako aj poznania svojich kolegov v netradičných situáciách. Niektorí za najprínosnejšie pokladali zvýšenie svojej empatie, kongruencie, ale aj akceptácie iných. Pozitívne oceňovali atmosféru na seminároch, ktorá pre mnohých bola priateľská, otvorená, bez napätia a stresu. Niektorí študenti ocenili možnosť vyskúšať si učiteľskú profesiu pred svojimi spolužiakmi, čo sa im javilo najmenej bolestné.

Záverom

Základom facilitácie učenia sa je poskytnutie takého vzťahu, ktorý jedinec môže využiť pre svoj osobný rast. K zmene dochádza vždy pri prežívaní vzťahu. Ak učiteľ – facilitátor dokáže poskytnúť študentom určitý druh vzťahu, študent môže objaviť v sebe kapacitu využiť tento vzťah pre svoj rast a môže dôjsť k jeho zmene a osobnému rozvoju. Základnými a nevyhnutnými podmienkami tohto vzťahu je ozajstnosť, kongruencia učiteľa, jeho akceptácia študentov a hlboké empatické porozumenie študentom. V takomto psychologicky vhodnom prostredí sa študent uvoľňuje a prechádza zo stavu možnosti do stavu skutočnosti o čo sme sa v našej príprave budúcich učiteľov usilovali.

Summary

In the contribution we clarify humanistic principles of facilitation of learning process. We describe the possibilities of their use at university. We focus on the impacts of facilitating process of the teacher to students.

Literatúra

- GÁBOROVÁ, E.: *Nondirektívny prístup vo výchove a vzdelávaní*. Prešov : Manacon, 2002.
- PIKE, G.- SELBY, D.: *Globální výchova*. Praha: Grada, 1995.
- PRUCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- ROGERS, C. R.: *Sloboda učiť sa*. Modra : Persona, 1998.
- ROSA, V. – TUREK, I. – ZELINA, M.: *Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v SR. (Projekt „Milénium“)*. In: Príloha Učiteľské noviny, roč. 50, 2000, č. 3 – Príloha.

Doc. PhDr. Ľubica Gáborová, PhD..
Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra psychológie
Ul. 17. novembra 1
081 16 Prešov
Tel. č.: 051/7570750
E-mail: gaborlu@unipo.sk

Výuka psychoterapie na pedagogické fakultě

Irena Plevová

Anotace

Príspevek se zabývá problematikou výuky „základů psychoterapie“ na Pedagogické Fakultě Univerzity Palackého v Olomouci

Klíčová slova: Psychoterapie, psychologický a psychoterapeutický přístup, sebezkušenost

Tradičně se na pedagogických fakultách ve společném základu učí psychologické disciplíny, které se považují za nutné pro pedagogickou kvalifikaci. Jejich obsahem jsou témata z psychologie obecné, vývojové, pedagogické a sociální.

V určitém smyslu novým krokem, které katedra psychologie poskytuje studentům, se stala výuka základů psychoterapie. Většinou je výuka psychoterapie vázána na obor Speciální pedagogiky, dále na obory Učitelství sociálních a zdravotnických předmětů pro střední odborné školy (SOŠ) a Učitelství odborných předmětů pro střední zdravotnické školy (USZŠ). Poněvadž výuka psychoterapie vyžaduje již základní znalost psychologické terminologie, bývá tento předmět obvykle zařazován do posledních semestrů studia.

Náplň tohoto předmětu není přesně vymezena a i jeho zařazení do výuky na pedagogické fakultě se může zdát z určitého pohledu zavádějící. Proč vyučovat psychoterapii na pedagogické fakultě, když většina absolventů již nebude investovat do dalšího vzdělávání, aby mohli praxi vykonávat? Má to pro studenty smysl? Výuka samozřejmě nechce a ani nemůže vychovat ze studentů budoucí psychoterapeuty, ale chce jim dát takové informace, pomocí kterých by získali základní orientaci v některých terapeutických přístupech a byli schopni v praxi odlišit psychoterapii od jiných forem psychologické pomoci. Vedle toho má výuka předmětu ještě nejméně dva nezanedbatelné aspekty. Nabízí studentům v rámci seminářů sebezkušenostní zážitky a vede k celkovému prohloubení psychologického vzdělání studentů.

Proč vyučovat psychoterapii?

Většina studentů výše uvedených oborů bude pracovat v pomáhajících profesích. Speciální pedagogové s postiženými dětmi nebo dospělými, absolventi USZŠ a SOŠ s mládeží, kterou budou nebo již připravují pro práci ve zdravotnictví nebo v sociální sféře. Není výjimkou, že studenti dálkového studia již aktuálně vyučují psychologii na středních zdravotnických školách a mají vlastní sebezkušenost s absolvováním různých sociálně psychologických výcvikových kurzů.

Existuje řada povolání, jejichž hlavní náplní je pomáhat lidem: lékaři, zdravotní sestry, pedagogové, sociální pracovníci, pečovatelky, psychologové. Každá z těchto profesí vyžaduje jistou odbornost, na rozdíl od jiných povolání (kde jde rovněž o kontakt s lidmi) však hraje v těchto profesích podstatnou roli ještě další prvek. Jde o *lidský vztah mezi pomáhajícím profesionálem a jeho klientem*. Ač, jak již bylo řečeno, absolventi nebudou vykonávat systematicky psychoterapii jako psychologové, budou ve své praxi pracovat s tímto vztahem a měli by tedy vědět o významu **psychologických faktorů** v komunikaci a o základech **psychoterapeutického přístupu**. Psychologické faktory v komunikaci chápeme jako sladění a uplatňování *souboru psychologicky příznivě působících vlivů*. Jak zmiňuje Beran (1992), ač psychologický přístup je mezi odborníky všeobecně znám a přijímán, často se setkáváme s tím, že se psychologické prostředky podceňují. Konkrétně se může jednat například o vliv a působení prostředí, o estetickou úpravu interiérů, jejich útulnost či neútulnost, o jednání na určité společenské úrovni, také ale o příjemné a slušné vystupování pomáhajícího pracovníka, psychologický přístup je i o zajištění soukromí pro klienta, dodržování intimity, diskretnosti apod. **Psychoterapeutický přístup** vyžaduje již určitou dovednost vést rozhovor s klientem, poskytnout mu první pomoc, podpořit ho v jeho nouzi. Každý pomáhající pracovník by měl mít osvojeny základní komunikační dovednosti (empatie, naslouchání, schopnost dát podporu apod), které jsou pro tento přístup nezbytné. Tak jako požadavek psychologického přístupu je obecně akceptován, tak zásady psychoterapeutického přístupu jsou v odborné veřejnosti známy jen málo a také málo jsou uplatňovány.

Psychoterapie je pak již především léčbou. Například Vymětal (1992) zahrnuje pod psychoterapii i psychoprophylaxi a rehabilitaci poruch zdraví, která se uskutečňuje výhradně psychologickými prostředky, tedy prostředky komunikační a vztahové povahy. Vlastní psychoterapie probíhá jako záměrná, strukturovaná a vědecky podložená interakce mezi terapeutem a klientem.

Pomáhající pracovník by měl ve své práci respektovat zásady psychologického a psychoterapeutického přístupu ke klientovi. Ale je tomu skutečně tak? Podívejme se do praxe, jak často není dodržován základní psychologický přístup například při návštěvě u lékaře: přeplněné čekárny, vyšetření v průchozí místnosti při otevřených dveřích, sdělování důvěrných informací v čekárně před ostatními apod. A jak je v praxi dodržován psychoterapeutický přístup? Nedochozí k jeho porušování ve formě nešetřného sdělování informací o zdravotním stavu, ve formě nezájmu či dokonce negativnímu postoji ke klientovi? Při nedodržení zásad psychologického a psychoterapeutického přístupu se v profesionálním vztahu může jednat o porušení etických principů, které jsou formulovány v „etických kodexech“. (například etický kodex lékaře, psychologa, sociálního pracovníka apod.). Negativní psychologické důsledky, jak skutečnost ukazuje, mohou být pro člověka zhubně dlouhodobé.

Náplň výuky

Jak tedy učit a co učit v předmětu základy psychoterapie? Jak jsme již naznačili, koncepce tohoto předmětu nebývá jasně vymezena, také dotace hodin je u jednotlivých oborů různá, od 2/2 po 0/1. Z toho plyne, že také náplň výuky se musí zákonitě různit.

Výuka psychoterapie na naší fakultě je **teoreticko-sebezkušnostní**. Do celkovém pojetí **přednášek** zahrnujeme základní seznámení s předmětem a druhy psychoterapie, s některými základními přístupy v psychoterapii, základními metodami, terapeutickým rozhovorem, vztahem mezi terapeutem klientem a možnými chybami v komunikaci, které mohou vést k psychogenní iatropatologii.

V *sebezkušnostních seminářích* vycházíme z toho, že jedním z předpokladů, aby člověk byl ve svém osobním a profesionálním životě úspěšný, je dobrá *znalost sebe sama, porozumění svým schopnostem, zájmům a potřebám*. Významné místo v tomto má tzv. *zážitkové učení*, tedy vlastní prožitek. Předpokládáme, že sebezkušnostní učení přispěje k lepšímu odhadu sebe sama, ale také k reálnějšímu vnímání druhých, což je pro všechny pomáhající profese nezbytné. Ve skupinové práci se studenti seznámí s možnostmi, které tato práce nabízí, seznámí se s *základními pravidly práce ve skupině*. Důležitou složkou je nácvik různých forem *zpětných vazeb*, „*reflexí*.“ K tomuto používané techniky v rámci seminářů umožňují dozvědět se něco o sobě, uvědomit si subjektivitu vnímání, naučit se analyzovat své vlastní prožitky a v neposlední řadě se tyto prožitky naučit sdělit, verbalizovat. Často dochází k vlastnímu uvědomění si toho, jak může být obtížné předávání informací o tom, jak „se člověk cítí“ a studenti si mohou vyzkoušet svoji schopnost komunikovat, aktivně naslouchat, spolupracovat s druhými apod.

Pokud podmínky výuky dovolují, studenti jsou seznámeni s podstatou a působením *relaxačních cvičení* a sami na sobě si mohou některé přístupy vyzkoušet.

V celkovém pojetí seminářů vycházíme ze zkušenosti, že pro práci s lidmi nejsou často důležité jen teoretické znalosti, ale převážně znalost sebe sama a vlastní zkušenosti ve výcvikové skupině, kde lze nejlépe poznat, že rozmanité vidění světa nemusí být překážkou v komunikaci. Předpokládáme, že výuka psychoterapie může pomoci prohloubit způsob psychologického myšlení a nalézt souvislosti mezi učním se psychologii z učebnic a jejím použitím v praxi.

Hodnocení výuky psychoterapie

Hodnocení výuky psychoterapie probíhá ve dvou liniích. Jde o **hodnocení učitele a výuky studenty a dále o hodnocení výuky a přístupu studentů učitelem**.

Tradičně po semestru (průběžně i po každém semináři v průběhu semestru) děláme vlastní sebereflexi, která spočívá v **hodnocení učitele studenty**. Hodnocení je zaměřeno na *pedagogické dovednosti učitele* (jak srozumitelně či nesrozumitelně látku podával, jaký měl vztah ke studentům apod.), na jeho *odbornou úroveň* (jedná

se o to, jak vnímají studenti učitele jako odborníka, jeho znalosti, orientace ve výuce, reagování na odborné dotazy) a jak hodnotí *náplň výuky* (co je zaujalo, co ne, co využijí pro svou praxi apod.) Poslední otázka hodnocení se týká *připomínek* (co změnit, s čím byli nespokojeni, jaká doporučení by kantorovi dali, ať už k jeho pedagogickým dovednostem či k náplni výuky apod.) (Plevová, 2001).

Hodnotící list vypadá následovně. Studenti hodnotí učitele jako známkou ve škole, tzn. 1 je nejlepší hodnocení, 5 je úplný propadák. Vždy ještě dáme před hodnocením instrukci, aby zdůvodnili, proč takto známkují.

Pedagogické schopnosti učitele	1	2	3	4	5
Odbornost učitele	1	2	3	4	5
Spokojenost s náplní výuky	1	2	3	4	5
Jiné připomínky a doporučení					

Učitel obdrží od každého studenta formulář, kde získá obrázek o tom, jak ho studenti vnímali a jak vnímali náplň výuky, dále také různé připomínky k výuce. Tyto informace jsou pro nás velice cenné, poněvadž se dozvíme, jak studenti porozuměli podané látce, jak nás vnímali jako učitele a také hlavně to, jak vnímají užitečnost náplně přednášek a seminářů pro jejich budoucí praxi.

Zaměříme se v našem příspěvku na některé **připomínky studentů**, se kterými se v naší výuce potýkáme a které jsou často v hodnocení uváděny.

Nejčastěji uváděné připomínky

- **počet studentů** – problém hlavně na seminářích, kde způsob práce vyžaduje omezený počet studentů (do 15 lidí), nejvíce se s tímto potýkáme u studia při zaměstnání, kde je vzhledem k rozvrhu dosti problematické vytvořit menší skupiny
- **prostředí**, ve kterém výuka probíhá – zde je nutná posluchárna s pohyblivými lavicemi, aby se dalo při seminářích sedět příležitostně v kruhu, požadujeme do budoucna speciálně zařízenou místnost, s kobercem, pohyblivými lavicemi, výuka ve velkých posluchárnách není vhodná, ba je dokonce nemožná
- **různá dotace hodin** – jak již bylo zmíněno, dotace hodin předmětu se různí od 2/2 (speciální pedagogika I. stupeň (uzavřeno zápočtem a zkouškou), 0/1 speciální pedagogika II. stupeň (uzavření kolokvium), kteří měli k dotaci hodin nejvíce připomínek
- **časové umístění výuky** v rozvrhu během dne – výuka je zařazena do běžného rozvrhu, tedy může být seminář, pak výuka jiného předmětu, pak přednáška.
- **závěrečné hodnocení**, zkouška – často se objevuje, že by chtěli předmět psychoterapie bez zkoušky (lépe by se jim pracovalo na seminářích)

V druhé fázi hodnocení vycházíme ze zkušeností, že učitelům se s každou skupinou může pracovat jinak, každá je jinak aktivní, v každé skupině jsou rozdílné vztahy a rozdílná míra „osobního nasazení“ v praktických seminářích. Potvrzuje se nám, že stejná náplň semináře nemusí znamenat stejný výsledek, taktéž atmosféra v jednotlivých skupinách může být podstatně rozdílná. **Hodnocení atmosféry skupiny učitelem**, tedy jeho subjektivní pocit práce se skupinou vyjadřujeme na pětibodové škále, kde stejně jako v předchozím hodnocení je 1 = nejlepší, 5 = nejhorší. Osvědčilo se nám dělat si toto hodnocení při každém skončení semináře (Plevová, 2001).

Dynamika skupiny	1	2	3	4	5
Projevení zájmu o výuku	1	2	3	4	5
Uvolněnost na seminářích	1	2	3	4	5
Napojení na učitele	1	2	3	4	5
Napojení studentů na sebe	1	2	3	4	5
Docházka	1	2	3	4	5
Humor	1	2	3	4	5
Plnění zadaných úkolů	1	2	3	4	5
Jak se mi se skupinou pracovalo	1	2	3	4	5

K čemu nám může sloužit výše uvedené hodnocení? Máme zkušenosti s tím, že může vést k zamyšlení, proč se nám s některou skupinou pracuje lépe, lehce a proč s některou hůře a práce se jeví jako „těžkopádnější“. Je to tématem, náplní, je to mým přístupem, je to vztahy ve skupině? Co se tedy dá změnit? Můžeme také srovnat hodnocení studentů a s hodnocením učitele. Shodujeme se nebo ne?

Co na závěr?

Při výuce psychoterapie je důležité brát v úvahu nejen taková fakta, o kterých již byla zmínka (hodinová dotace výuky, počet studentů na semináři), ale také je nutné dodržovat **princip dobrovolnosti**. Ten spočívá v možnosti nezapojovat se do aktivit, právo říci „stop.“ Využívání této možnosti není časté, přesto dodává studentům pocit možnosti se rozhodnout sami za sebe.

V sebezkušenostních seminářích se často může vytvořit taková atmosféra, která vybízí studenty k dosti velkému osobnímu nasazení (Plevová, 2001), studenti často v závěrečných diskusích upozorňují na to, že ve své praxi i během studia se často setkávají s pojmy jako je : individuální přístup, sebezpoznání, sebehodnocení a sebereflexe a často až na seminářích si uvědomili konkrétní prožitkový obsah těchto pojmů.

Summary

This article emphasizes the importance of the teaching of psychotherapy in some subjects on the Pedagogical Faculty.

Literatura

BERAN, J. (1992) *Psychoterapeutický přístup v klinické praxi*. Praha: HaH ISBN 80-85 467-43-7

PLEVOVÁ, I. (2001) *Poznáváme vnitřní svět druhého člověka*. In: *Vzdělávat učitele*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-013-1

VYMĚTAL, J. (1997) *Obecná psychoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakl. ISBN 80-86123-02-2

Irena Plevová, PhDr., PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, katedra psychologie a patopsychologie
Olomouc, Česká republika

Postavenie pedagogickej praxe v systéme predgraduálnej budúci učiteľov

Júlia Ivanovičová

Anotácia

Príspevok reaguje na súčasné trendy a aktuálne problémy pedagogickej praxe v príprave učiteľov všeobecno-vzdelávacích predmetov. Upozorňuje na úskalia a perspektívy smerovania pedagogických praxí na učiteľských fakultách.

KLúčové slová: pedagogická prax, pedagogická spôsobilosť, cvičná škola, cvičný učiteľ, didaktik odborných predmetov, koncepcia pedagogických praxí.

Pedagogická veda už neraz poukázala na to, že proces prepájania pedagogickej teórie s pedagogickou praxou nie je jednoduchý. Pramení medzi iným aj z toho, že medzi teóriou a praxou jestvujú objektívne protirečenia, vyplývajúce z ich podstaty a funkcie vo vedeckom poznávaní a pretváraní reálnej skutočnosti. Zatiaľ, čo teória vyjadruje vysoký stupeň zovšeobecnenia v sústave pojmov, princípov, zákonov a teoretických úvah jednotlivých diferencovaných vedných disciplínach, prax je konkrétnou celistvou, jedinečnou skutočnosťou.

Je treba hlboko premyslieť a stvárniť vzájomné väzby celého radu činiteľov, ktoré podmieňujú kvalitu výučby. Ide najmä o jednotu cieľov, obsahu a procesu, výučby v rovne teórie i praxe ako aj istú súhru učiteľov pedagogiky, psychológie, didaktikov aprobačných predmetov, ale aj o vysokú úroveň práce cvičných učiteľov na základných a stredných školách.

Pedagogickú prax chápeme ako súbor štrukturovaných vyučovacích situácií prebiehajúcich na cvičnej škole pod vedením cvičného učiteľa. V systéme štúdia je súčasťou triády odbornej, pedagogicko-psychologickej a praktickej prípravy. Pričom pedagogická prax poskytuje študentom možnosti postupne nadobudnúť pedagogické schopnosti a zručnosti na jednotlivých typoch škôl, v ktorých budú učiteľmi budú perspektívne pôsobiť. (klasické základné školy, školy s rozšíreným vyučovaním jazykov, výchov a pod.)

Cieľom pedagogickej praxe je:

- upevniť a overiť doterajšie získané teoretické vedomosti z pedagogiky, psychológie a odborných predmetov,
- umožniť študentom analyzovať prácu učiteľa a žiaka,
- osvojiť si spôsoby tvorivého riešenia úloh,
- získať zručnosti v oblasti výchovného pôsobenia v škole i mimo nej,

- formovať záujem a lásku k učiteľskému povolaniu,
- oboznámiť sa s prostredím školy, školskou agendou, ekonomikou a organizáciou školy
- škola Pedagogická prax v procese prípravy študentov na učiteľské povolanie sa zameriava na nasledovné úlohy:
- hlbšie zvládnuť pedagogickú teóriu podporujúcu pedagogické myslenie študentov,
- pôsobiť ako aktivizujúci a motivačný činiteľ v procese štúdia,
- hlbšie spoznať spôsoby uplatnenia odborného vzdelania učiteľa všeobecnovzdelávacích predmetov a naučiť sa ich aplikovať v školských podmienkach,
- osvojiť si základné metódy pedagogického výskumu,
- hľadať cesty seberealizácie a odhaľovať individuálne danosti a osobitosti,
- rozvíjať etické postoje k žiakom, kolegom, rodičom a k iným ľuďom,
- posilňovať spôsobilosti pre plánovanie, riadenie a diagnostikovanie výchovno-vyučovacej činnosti,
- formovať schopnosť vypracovať pedagogicko-psychologickú charakteristiku žiaka.

Konkrétna učiteľská prax kladie náročné požiadavky na pedagogické schopnosti a majstrovstvo učiteľa, najmä na jeho osobnostné a morálne predpoklady vykonávať svoju prácu na čo najvyššej možnej úrovni. Pedagogická (odbornopredmetová) prax je tým mostíkom, ktorý pripraví budúceho učiteľa na náročnú, ale obohacujúcu profesionálnu kariéru.

Štruktúru pedagogických a odbornopredmetových praxí realizovaných na PF a FPV UKF v Nitre uvádzame v následnej návaznosti v tabuľke:

Ročník	Druh pedagogickej praxe	Zimný semester	Letný semester
3.	Hospitačná ped. prax		20 hod.
4.	Výstupová (odbornopredmetová) pedagogická prax	20 hod.	
4.	Výstupová (odbornopredmetová) pedagogická prax		20 hod.
5.	Súvislá (odbornopredmetová) pedagogická prax		60 hod.

Ciele a úlohy pedagogickej praxe sa realizujú prostredníctvom :

- a) **hospitačnej pedagogickej praxe** - (náčuvy, pozorovania, analýza vyučovacieho procesu), s následným obsahom:
- cieľavedomé pozorovanie vzdelávacej činnosti, analýza práce učiteľa,
 - interpretovať odpozorované poznatky, vysvetliť ich,

- samostatne využívať poznatky z teoretických disciplín, pedagogiky a psychológie,
 - zamerať sa na pozorovanie jedného žiaka v triede a zostaviť anamnézu žiaka,
 - zoznámiť sa so základnou pedagogickou dokumentáciou,
 - naučiť sa viesť protokoly z práce v škole.
- b) **výstupovej pedagogickej praxe** - (analýza výchovného a vzdelávacieho procesu, príprava študentov k samostatným výstupom, samostatné výstupy):
- študenti sa riadia pokynmi didaktikov odborných katedrií a príslušných cvičných učiteľov,
 - analýza vlastných vyučovacích hodín,
 - využívanie vhodných didaktických prostriedkov,
 - analýza príčin výchovných problémov jednotlivých žiakov,
 - odstraňovať za pomoci žiakov nedostatky v správaní jedincov v triednom kolektíve,
 - realizovať vyučovacie pokusy v jednotlivých vyučovacích predmetoch príslušného ročníka základnej a strednej školy,
- c) **súvislej pedagogickej praxe** - (samostatné výstupy, práca s pedagogickou agendou a pod.):
- oboznámiť sa s klímou školy, organizáciou a chodom školy,
 - realizovať samostatné výstupy v jednotlivých ročníkoch a v jednotlivých vyučovacích predmetoch,
 - analyzovať jednotlivé výstupy a realizovať výstupy za účasti cvičných učiteľov,
 - vyberať vhodné výrazové prostriedky, jasne formulovať myšlienky,
 - navodiť v triede vhodnú atmosféru, nadväzovať kontakty so žiakmi,
 - vhodne reagovať na mimoriadne situácie,
 - aktívne spolupracovať so skúsenými učiteľmi,
 - spolupracovať s rodičmi,
 - organizovať mimotriedne akcie s deťmi,
 - využívať zvláštnosti regiónu v jednotlivých predmetoch,
 - pracovať s dokumentáciou o jednotlivých žiakoch.

Organizačne sa pedagogická prax na PF a FPV UKF v Nitre realizuje prostredníctvom Katedry pedagogiky, ktorej súčasťou je oddelenie pedagogickej praxe. Pedagogickí pracovníci oddelenia pedagogickej praxe sú v priamom kontakte s cvičnými učiteľmi jednotlivých cvičných škôl a didaktikmi odborových katedrií a koordinujú súčinnosť jednotlivých subjektov v rámci pedagogickej praxe.

Hospitačná pedagogická prax sa realizuje v 3. ročníku v letnom semestri priebežnou formou v stanovený deň v týždni. Za prednosť priebežnej pedagogickej praxe považujeme striedanie tém v jednotlivých vyučovacích predmetoch, ktoré umožňujú študentom oboznámiť sa v priebehu hospitačných výstupov s väčším

počtom tematických okruhov ako aj sledovať rôznorodé vyučovacie postupy cvičných učiteľov. V priebehu hospitačnej praxe kladieme veľký dôraz na rozbor odsledovaných vyučovacích hodín. Rozbory umožňujú študentom overiť si správnosť zaznamenaných pozorovaní, odsledovaných vyučovacích postupov a pedagogických činností cvičného učiteľa a tiež dávajú priestor na kvalitatívnu analýzu výchovno-vzdelávacieho procesu.

Výstupová pedagogická prax sa organizačne zabezpečuje v blokoch v zimnom a letnom semestri 4. ročníka. Z dôvodov osobitností vyučovacích podmienok v letnom semestri (2. polrok školského roku na SŠ – prijímacie pohovory, písomné a ústne maturitné skúšky) sa pedagogická prax v zimnom semestri realizuje na SŠ a v letnom semestri na ZŠ. Dôraz sa kladie na samostatné pokusné výstupy študentov a analýzu (rozbory) odučených vyučovacích hodín.

Súvislá pedagogická prax prebieha v letnom semestri 5. ročníka, akcent sa kladie na rozvoj schopností samostatne organizovať a realizovať vyučovacie výstupy a zvládnuť všetku pedagogickú agendu v danom ročníku.

Úspešnosť realizácie pedagogických praxí priamo súvisí s optimálnym stavom spolupráce učiteľských fakúlt a cvičných škôl. V súčasnej dobe však dochádza k závažnej organizačnej zmene vo vzťahu k zriaďovateľom ZŠ a SŠ a spôsobu odmeňovania cvičných učiteľov. Domnievame sa, že najvhodnejší spôsob financovania pedagogickej praxe je prostredníctvom účelových dotácií MŠ SR priamo na vysoké školy. V organizačnej zmene podľa ktorej by cvičných učiteľov odmeňovali riaditelia škôl nevidíme záruku objektívneho a efektívneho spôsobu oceňovania cvičných učiteľov. (V súčasnej dobe ZŠ a SŠ zápasia s nedostatkom finančných prostriedkov na bazálne potreby škôl a nie je záruka, že by sa našli finančné prostriedky na ocenenie práce cvičného učiteľa.)

Záverom si dovoľujeme konštatovať, že pedagogická prax v súčasnej organizačnej štruktúre umožňuje v dostatočnej miere sprístupniť študentom podmienky školskej praxe a dobre ich pripraviť na budúce učiteľské povolanie.

Literatúra

IVANOVIČOVÁ, J.: Rigorózna doktorandská práca: Postavenie a perspektívy prípravy študentov na vysokých školách pripravujúcich učiteľov s akcentom na pedagogickú prax.

FF UK Bratislava 29.5. 2001.

IVANOVIČOVÁ, J. – SZÍJJÁRTÓOVÁ, K. – BUJNOVÁ, E.: Pedagogická prax – učiteľstvo všeobecno-vzdelávacích predmetov. Nitra: PF UKF 2003, s. 32.

ISBN 80-8050-650-7.

IVANOVIČOVÁ, J. – ŠTOSELOVÁ, K. – MASARIK, P.: Edukátor a jeho komunikatívne

kompetencie. Nitra: PF UKF, 2003, 142 s. ISBN 80-8050-571-3

PaedDr. Júlia Ivanovičová, PhD.

Katedra pedagogiky, oddelenie pedagogickej praxe

Drážovská 4

949 74 Nitra

č. tel. 037/6512-502

email: jivanovicova@ukf.sk

Aktívne vyučovanie v príprave budúcich pedagógov

Jitka Oravcová

Anotácia

Inovácia stratégií a metód edukácie je jedným z predpokladov uplatnenia princípov tvorivo-humánneho vzdelávania a výchovy. Aplikácia aktívnych (aktivizujúcich) metód vyučovania vedie k aktivizácii žiaka v procese edukácie, napomáha vnímaniu zmysluplnosti práce, prepojeniu učiva s praxou, rozvíjaniu žiadúcich dimenzií osobnosti žiaka. Budúcich pedagógov je však nutné na využívanie aktívnych metód vyučovania pripraviť v pregraduálnom vzdelávaní. V príspevku uvádzame výsledky výskumu užívania aktívnych metód vyučovania vo vysokoškolskom prostredí, a to z pohľadu študentov učiteľských fakúlt, ako aj pohľad študentov na pre nich efektívne a neefektívne metódy vyučovania a skúšania, mieru aktívneho zapojenia sa do edukácie, žiaduce vlastnosti pedagóga.

Koncepcia tvorivo-humánnej výchovy, ktorej cieľom je výchova žiaka v zreľú osobnosť, schopnú primerane fungovať v spoločnosti, rozvoj individuality žiaka založenej na jeho akceptácii a rešpektovaní individuálnych dispozícií, vyžaduje mnoho zmien v praxi edukácie. Jednou z nich je inovácia stratégií a metód edukácie – prechod od direktívnych k nedirektívnym, interaktívnym, aktivizujúcim, motivujúcim a kreatívnym metódam vyučovania. Humanistický prístup k vyučovaniu poukazuje na potrebu žiaka byť učený zaujímavým, tvorivým a pre neho zmysluplným spôsobom. Potrebu zmeniť žiaka z pasívneho pozorovateľa, ktorý je nútený nekriticky preberať predkladané poznatky, na aktívneho účastníka učebného procesu, ktorý hľadá odpovede, rieši problémové situácie, vyjadruje vlastné názory, rozhoduje sa a prijíma zodpovednosť za vlastné rozhodnutia a výsledky svojej práce. To znamená rozvíjať nie reproduktívne, ale *produktívne*, tvorivé myslenie žiaka a jeho schopnosť „byť“, teda konať s autonómiou, samostatným úsudkom, vlastnou zodpovednosťou (Rogers, 1983). Dosiahnutie tohto cieľa vyžaduje však tiež zmenu učiteľského náhľadu z náhľadu na vyučovanie ako proces odovzdávania informácií, na vyučovanie ako proces *učenia sa učiť*. Je nutné orientovať sa na model vyučovania, v ktorom prevláda obojstranná komunikácia, kde sa učiteľ stáva skôr moderátorom, facilitátorom procesov prebiehajúcich počas vyučovania, navodzujúc situácie, ktoré žiakom prostredníctvom bezprostrednej skúsenosti umožnia získať poznatky, zručnosti a rozvíjať osobnostné charakteristiky. Je nutné orientovať sa na metódy vyučovania, ktoré je možno všeobecne a súhrnne označiť ako metódy aktívneho učenia sa a vyučovania.

Učitelia nadobúdajú potrebné kompetencie pre výkon profesie v pregraduálnej príprave, a to nielen kompetencie odborno-predmetové, ale aj psychodidaktické, komunikačné a iné, naplňajúce pedagogickú spôsobilosť učiteľa. I. Turek (2002), ktorý podrobil analýze študijné programy 13 učiteľských fakúlt SR konštatuje, že výučba predmetov zabezpečujúcich pedagogickú spôsobilosť zaberá len 23% celkového vyučovacieho času, zatiaľ čo výučba predmetov tvoriacich príslušnú aprobáciu (zabezpečujúcich odbornú spôsobilosť) až 72,1% času vyučovania. V týchto číslach vidí potvrdenie skutočnosti, že príprava budúcich učiteľov sa v oveľa vyššej miere sústreďuje na to „čo vyučovať“ (obsahovú stránku) a podstatne menej na to „ako a prečo vyučovať“. Táto skutočnosť môže byť príčinou ťažkostí mladých začínajúcich pedagógov v praxi, ktorí sú síce dobre teoreticky vybavení, ale nie sú schopní odovzdať poznatky svojim žiakom dostatočne efektívnym spôsobom. Medzery v príprave budúcich učiteľov sú teda v ich nevybavenosti zručnosťami a spôsobilosťami v oblasti pedagogickej, psychologickej a metodickej stránky vyučovania. Nepochybne je táto skutočnosť poplatná aj tomu, že vyučovanie zamerané na učenie učiť, formovanie pedagogických a psychologických zručností je v súčasnosti viac menej záležitosťou, a to len v úzkom rozsahu, pedagogicko-psychologických predmetov v príprave učiteľov. Spôsobilosť učiť nadobúdajú pochopiteľne budúci učitelia nielen priamou didaktickou prípravou, jej obsah sa zakladá aj na skúsenostiach z vlastnej účasti na vyučovaní. Naše vlastné skúsenosti vysokoškolského pedagóga, dlhoročný kontakt so študentmi pripravujúcimi sa na učiteľskú profesiu však svedčí o tom, že zastúpenie aktívnych metód v procese vyučovania na VŠ je veľmi nízke. Študenti sa iste oboznámia na svojich fakultách s existenciou aktívnych metód vyučovania, ale trúfame si tvrdiť, že len výnimočne sa s nimi oboznámia aj praktickou skúsenosťou, zažijú aplikáciu týchto metód pri učení sa obsahu danej disciplíny, resp. sami majú možnosť aktívne vyučovať iných.

Ostatne, pohľady na to, čo aktívne učenie je, čo je jeho obsahom, sú v praxi, ale koniec koncov aj v literatúre rôznorodé a pomerne málo spracované.

V terminológii R. Leea (podľa: Lenz, 1993) je aktívne učenie charakterizované ako participatívne, kooperatívne, zážitkové a kreatívne. Pojmy používané Leem ako charakteristiky aktívneho učenia sú inými autormi používané na označenie jednotlivých druhov aktívneho učenia. Najčastejšie sa pojem aktívne učenie stotožňuje s pojmom zážitkové, resp. skúsenostné učenie (experiential learning). J. Heron (1993) stavia skúsenostné učenie (ktoré chápe ako základ širšie ponímaného holistického učenia) do priameho protikladu k tradičnému učeniu, ktorým rozumie učenie sa súboru hotových, kategorizovaných poznatkov predkladaných žiakovi autoritou, bez akejkolvek praktickej skúsenosti, neprestajné opisovanie, usudzovanie a abstrahovanie sprostredkované hovoreným alebo písaným slovom. Skúsenostné učenie naproti tomu chápe J. Heron ako učenie založené na poznávaní prostredníctvom osobnej skúsenosti, kedy sa žiak (študent) dostáva do priameho

kontakty s predmetmi, postupmi, pojmami a to doslova alebo symbolicky. Vnútorne na skúsenosť reaguje a navonok svoje prežívanie reflektuje, či už priamo, bezprostrednou reakciou alebo sprostredkovanou – zážitok spracúva neskôr (verbálne, výtvarne, pohybovo, dramaticky). Vyjadrením osobnej skúsenosti sa vracia k učebnému obsahu.

T. Pont (1996) hovorí, že skúsenostné učenie zdôrazňuje význam aktuálnej skúsenosti a analytické psychické procesy, ktoré jednotlivec používa k analýze skúsenosti. Ak sa skúsenosť spojí s analýzou, môže navodiť zmenu správania. Tiež S. Kovaliková (1996) chápe aktívne učenie ako učenie cez skúsenosť (byť pri tom) a podľa tejto autorky aktivuje toto učenie všetky zmysly dieťaťa (v teórii S. Kovalikovej ide o 19 zmyslov).

J.Průcha (1997), keď hovorí o aktívnom učení, má na mysli predovšetkým aktívny čas učenia, čas, ktorý chápe ako časový priestor, v ktorom žiaci vykonávajú učebné činnosti, ktoré vyžadujú ich aktívnu kognitívnu alebo motorickú činnosť, t.j. čas, kedy vykonávajú určitú úlohu. V aktívnom čase učenia môže byť žiak aktívny tým, že narába s určitým predmetom (získava priamu skúsenosť), ale aj tým, že diskutuje, sleduje demonštráciu, alebo sa zapojením kognitívnych procesov podieľa na objasňovaní teórie. M.Zelina (1996) označuje za aktívne každé učenie, ktoré vedie k vnútornej aktivite učiaceho sa, aktivovaní je psychických procesov. Podobne chápeme aktívne učenie aj my. Pod pojmom aktívne učenie rozhodne nerozumieme len učenie priamym „hmatateľným“ zážitkom, zábavnou hrou, ale každé učenie, ktoré aktivizuje psychické procesy žiaka.

V našej pedagogickej verejnosti je však občas aktívne vyučovanie stotožňované s činnosťou, ktoré je len hrou, nesprávne redukované len na zážitkové aktivity realizované formou hier, rozohrávacích cvičení bez následného spracovania poznatkov získaných v priebehu tejto činnosti (zážitkové učenie). Toto ponímanie považujeme za nežiadúce, vedie k názoru, že aktívne vyučovanie nie je dostatočne produktívne a ak je aplikované týmto spôsobom, aj v účastníkoch činnosti zanecháva dojem, že sa len „hrali“. Naopak, sme presvedčení, že správne aplikované aktívne vyučovanie je nielen efektívnym prostriedkom osvojovania si vedomostí, ale aj zdrojom mnohostranného rozvoja osobnosti žiakov. Aktívne vyučovanie je produktívne za predpokladu, že priame zážitky, skúsenosti (ním získané) sú ďalej spracúvané aktívnou psychickou činnosťou žiaka. Je zmysluplné vtedy, ak je spojené s cieľmi vyučovania, ak vyústi v progresívnu aktivitu, iniciatívu a tvorivosť učiaceho sa (Zelina, 1996). Adekvátne aplikované aktívne vyučovanie predstavuje formu edukácie, ktorá nielen vedie k aktivizácii učiaceho sa, ale rozvíja viaceré dimenzie osobnosti (kognitívne zručnosti vyššieho rádu, sociálne a emocionálne zručnosti, tvorivosť, zodpovednosť za vlastnú činnosť), podporuje prežívanie zmysluplnosti činnosti a konečne, vedie k rýchlejšiemu a trvácnejšiemu osvojeniu si učebnej látky (Kariková, 1999).

Ciele a metódy výskumu

Vo výskume zameranom na výčbu vysokoškolských študentov – adeptov učiteľstva, sme sa usilovali zistiť, aké zastúpenie v ich výučbe majú aktívne metódy vyučovania. Použili sme dotazník vlastnej proveniencie, ktorým sme, okrem miery zastúpenia rôznych metód v reálnej výučbe respondentov, skúmali tiež ich názory na efektivitu uplatňovaných metód, preferenciu metód, motiváciu k učeniu, spôsob prípravy a preferovaný prístup pedagógov. Na štatistické testovanie rozdielov výsledkov medzi študentmi rôznych fakúlt sme použili Studentov T-test.

Výskumný výber tvorilo 210 poslucháčov troch učiteľských fakúlt Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, a to 81 poslucháčov Fakulty humanitných vied (ďalej FHV – 38,6%), 74 poslucháčov Pedagogickej fakulty (PF – 35,2%) a 55 poslucháčov Fakulty prírodných vied (FPV – 26,2%), ktoré vytvorili tri podskupiny výskumného výberu. Vzhľadom na zameranie štúdia väčšina respondentov boli ženy (68,6%). Vo výskumnom výbere boli zastúpení študenti 2.-4. ročníka štúdia.

Výskum bol realizovaný v akademickom roku 2004–2005, v seminárnych skupinách študentov. Respondentom sme najskôr poskytli informácie o cieľoch výskumu, ubezpečili ich o anonymite zberu a spracovania dát a ich použitie len pre výskumné účely. Pred vyplnením dotazníka sme charakterizovali klasické a aktívne metódy vyučovania.

Výsledky výskumu

Spôsob prípravy a motivácia k učeniu

Väčšina respondentov celého výskumného výberu **sa učí** (prípravuje na ukončenie kurzu) až na konci semestra, tesne pred skúškou (68,6%, tab.1). Študenti FPV sa však príprave na skúšku venujú viac priebežne, už počas semestra, čím sa štatisticky významne líšia od FHV ($p=0,01$) a od PF ($p=0,01$).

Tabuľka 1: Percentuálne vyjadrenie spôsobu učenia sa

Učím sa:	Výber	FHV	PF	FPV
	%			
Priebežne, počas semestra	31,4	24,7	24,3	50,9
Na konci semestra, tesne pred skúškou	68,6	75,3	75,7	49,1

Pri **príprave na skúšku** využívajú všetci študenti (podskupiny sa štatisticky významne nelíšia) predovšetkým poznámky z prednášok (51,4%) a vysokoškolské učebnice a sriptá (44,0%). Len minimum študentov použije aj iné zdroje, ktoré vyžadujú viac vlastnej aktivity, práce, záujmu (tab.2)

Tabuľka 2: Percentuálne vyjadrenie zdrojov využívaných pri príprave na skúšku

Pri príprave na skúšku využívam:	Výber	FHV	PF	FPV
	%			
Prednášky	51,4	54,5	48,9	50,5
Vysokošk.učebnice a skriptá	44,0	38,6	48,9	44,8
Články z odborných časopisov	0,3	0,0	0,0	0,9
Pramene internetu	1,3	0,7	0,7	2,9
Odborné monografie	3,1	6,2	1,4	0,9

Takmer absolútnej väčšine študentov vyhovuje, ak pre **prípravu na skúšku** získajú presné zadanie učiva a konkrétnej literatúry (97,1%), nevyhovuje im orientácia v problematike s možnosťou/povinnosťou vyhľadať si obsah z príslušných zdrojov. Medzi podskupinami nie sú štatisticky významné rozdiely. V prístupe k **osvojovaniu si obsahu** daného predmetu už nie sú respondenti tak jednotní (tab.3). Mierne vyšší počet respondentov preferuje, ak sa má jednoducho naučiť konkrétne predpísané prvky učiva (43,3%), ale mnohí preferujú oboznámenie s teóriami a vlastný výber dôležitých a zaujímavých častí učiva (35,3%), resp. úplnú voľnosť pri výbere obsahu a zdrojov prípravy (21,4%). Študenti PF významne viac odmietajú voľnosť pri príprave, štatisticky významne sa líšia v tomto smere od FHV ($p=0,016$) a FPV ($p=0,002$).

Tabuľka 3: Percentuálne vyjadrenie preferovaného spôsobu osvojovania si obsahu predmetu

Pre osvojenie obsahu daného predmetu mi vyhovuje, ak:	Výber	FHV	PF	FPV
	%			
Je mojou povinnosťou naučiť sa prepísané prvky	43,3	39,5	52,7	36,4
Sa musím oboznámiť s teóriami a sám si vybrať podstatné	35,3	35,8	39,6	29,1
Mám úplnú voľnosť pri výbere obsahu a zdrojov prípravy	21,4	24,7	8,1	34,5

Hlavným **motívom učenia** sa je pre študentov možnosť využitia získaných vedomostí v praxi (47,1%), rozvoj vlastnej osobnosti (27,1%) a preniknutie do podstaty problémov, porozumenie svetu (18,1%). Učia sa hlavne preto, že chcú získať vedomosti (60,5%), časť študentov tiež preto, že chcú získať kredity (13,8%) alebo sa vyhnúť zlyhaniu, neúspechu (13,8%). Medzi študentmi fakúlt nie je štatisticky významný rozdiel.

Preferovaná forma (metóda) vyučovania a skúšania

Respondentov sme požiadali, aby vybrali jeden nimi **preferovaný spôsob**, ktorý by zaviedli do **výučby**, ak by mali tú možnosť. Spôsob, ktorý je pre nich najefektívnejší z hľadiska učenia sa počas výučby (tab.4). Je zrejme, že preferencie sa týkajú foriem výučby, ktoré môžeme zaradiť k aktívnym formám – výklad s demonštráciou (30,3%), diskusia (30,6%), aktívne zážitkové učenie (21,4%). Klasický spôsob výučby a osobitne počúvanie referátov, ktoré patria k štandardným metódam vyučovania, označili študenti za najmenej efektívne (1,8%). Hoci medzi podskupinami neboli zistené štatisticky významné rozdiely za povšimnutie stojí nízka preferencia zážitkového učenia na FPV, vyššia preferencia demonštratívnych metód, čo môže súvisieť s prirodovednou orientáciou vyučovaných disciplín.

Tabuľka 4: Percentuálne vyjadrenie referovaného spôsobu výučby

	Výber	FHV	PF	FPV
Najviac sa naučím:	%			
Klasickou prednáškou	16,0	16,7	14,5	17,2
Výkladom s demonštráciou	30,3	28,6	25,8	39,1
Počúvaním referátov	1,8	0,8	3,2	1,1
Diskusiou	30,6	30,2	30,7	31,0
Aktívnym zážitkovým učením	21,4	23,9	25,8	11,5

Pri **ústnej skúške** študenti najviac preferujú diskusiu s učiteľom (40,9%), ale tiež vlastný výklad učiva (38,5%). Málo aktívne zopakovanie namemorovaných dát im nevyhovuje. Medzi podskupinami nebol zistený štatisticky významný rozdiel (tab.5).

Tabuľka č.5: Percentuálne vyjadrenie preferovaného štýlu ústnej skúšky

	Výber	FHV	PF	FPV
Pri ústnej skúške preferujem:	%			
Zopakovanie naučeného	19,5	21,0	18,9	18,2
Vlastný výklad učiva	38,5	34,6	47,3	32,7
Diskusiu s učiteľom	40,9	44,3	33,8	45,5
Konfrontáciu s učiteľom	0,1	0,0	0,0	3,6

Súčasn \acute{e} metódy vyučovania, aktivita a možnosti ovplyvnenia priebehu vyučovania študentmi

Študentov sme požiadali, aby rozdelili 100% medzi päť ponúknutých foriem (metód) vyučovania podľa toho, akým podielom sú, podľa ich odhadu, zastúpené v súčasnosti v ich vyučovaní na ich fakulte.

Výsledky zreteľne ukazujú, že výrazne prevažujúcou **formou ich vyučovania** je klasické vyučovanie, t.j. prednášky (výklad), semináre (referencie študentov), skúška. Táto forma pokrýva podľa vyjadrenia celého výskumného výberu 65,1% vyučovania (tab.6). Rozdiely medzi fakultami sa ukázali v miere kooperatívneho a zážitkového učenia. Študenti PF vnímajú vo svojej výučbe štatisticky významne (hľadina významnosti 0,05) viac zastúpené kooperatívne učenie ako študenti FHV ($p=0,017$) a FPV ($p=0,044$). Na FPV je štatisticky významne menej zastúpené zážitkové učenie oproti FHV ($p=0,004$) a PF ($p=0,003$).

Tabuľka 6: Percentuálne zastúpenie súčasných foriem výučby

	Výber	FHV	PF	FPV
Formám vyučovania pridel'ujem:	%	%	%	%
Klasický štýl	65,1	64,1	62,5	68,6
Vyučovanie cez diskusiu	12,6	12,8	11,4	13,6
Vyučovanie demonštráciou	8,5	9,1	8,7	7,8
Kooperatívne vyučovanie	8,7	7,6	10,8	7,8
Zážitkové vyučovanie	5,2	6,4	6,6	2,6

Miera **vlastného aktívneho zapojenia** sa respondentov do procesu vyučovania (odhadom zo 100%) je v celom výskumnom výbere 46,8%. Výsledky nemožno považovať za priaznivé, v zásade však sú v súlade s percentuálnym zastúpením aktivizujúcich metód a metód, pri ktorých aplikácii je študent len pasívnym príjemcom informácií. V podskupinách nie je štatisticky významný rozdiel (FHV – 44,7%, PF – 46,2%, FPV – 49,7%)

V súvislosti s aktivitou študentov sme sa ich opýtali, či a **ktoré prvky procesu vyučovania môžu sami ovplyvniť**. Väčšina študentov celého výskumného výberu sa domnieva, že nemôže ovplyvniť nič, žiadnu stránku procesu vyučovania (61,2%). Malý počet študentov hovorí, že môžu ovplyvniť tempo výučby (11,6%), metódy výučby (11,4%) a zameranie domácich úloh – seminárnych prác (11,1%). Čo zo svojho pohľadu študenti môžu ovplyvniť len veľmi málo (4,7%), je obsah vyučovania.

Preferencie niektorých chakteristík učiteľa z pohľadu študentov

Väčšina respondentov celého výskumného výberu sa zhodla v názore, že **vek učiteľa** nie je rozhodujúci z hľadiska kvality, či efektivity vyučovania (59,5%). Päťna respondentov však dáva prednosť učiteľom vo veku 35-44 rokov (20,5%) a tiež vo veku 25-34 rokov (13,8%). Zdá sa teda, že predsa len preferencie smerujú k učiteľom mladšieho veku. Študenti jednotlivých fakúlt sa v názore na vek učiteľa nelíšia od celého výberu.

Študentom sme ponúkli výber dvoch možností zo siedmich charakteristík učiteľa a jeho prístupu. Jednoznačne v celom výskumnom výbere preferujú študenti **partnerský, priateľský prístup**, ktorého súčasťou je vyžadovanie primeraného množstva práce (62,4%) a **schopnosť učiteľa odovzdať poznatky zrozumiteľným spôsobom** (60,5%). Najmenej žiadanou vlastnosťou učiteľa je u všetkých študentov schopnosť učiteľa prinútiť študenta k tvrdej práci (3,3% výberu) a nenáročnosť vo vyžadovaní povinností (4,3% výberu). Študenti si tiež nijak významne necenia ochotu a schopnosť učiteľa používať netradičné metódy vyučovania. Túto charakteristiku preferovalo len 13,3% študentov, práve tak ako ochotu diskutovať, polemizovať, zmeniť názor, ktorú si cení len 14,3% študentov celého výberu, prípadne rozsiahle vedomosti v odbore (17,6% preferencií). Medzi podskupinami nie sú štatisticky významné rozdiely.

Záver

Pri analýze odpovedí respondentov na dotazník prístupu a štýlu učenia sme dospeli k niekoľkým zaujímavým záverom:

- Vo vyučovaní študentov prevažuje tradičné informatívno-receptívne vyučovanie (prednáška, seminár, referencia), ktoré je z pohľadu študentov málo efektívne a vytvára im malý priestor pre vlastné aktívne zapojenie sa do procesu vyučovania, študenti žiadajú zavedenie aktívnych metód vyučovania, najmä metód spojených s demonštráciou, zážitkovým učením, diskusnými metódami, privítali by zmenu formy ústnych skúšok z predkladania namemorovaných vedomostí na skúšku formou diskusie. Medzi fakultami neboli zistené také štatistické rozdiely, ktoré by dávali zásadne iný obraz jednotlivých podskupín. Požiadavka na aktívne, zážitkové metódy výučby nie je až tak vysoká, ako sme možno očakávali. Je pravdepodobné, že pri voľbe odpovedí týkajúcich sa preferovanej formy vyučovania študenti vychádzali predovšetkým zo svojich vlastných skúseností so štýlom vyučovania. Ako ukázali výsledky, príliš často na vlastnej vysokej škole nemajú možnosť byť vyučovaní zážitkovo, čím je možné vysvetliť aj pomerne nízku preferenciu zavedenia tejto formy do vyučovania.

- Študenti kladú vysoký dôraz na schopnosť vysokoškolských pedagógov efektívne vyučovať, zrozumiteľne odovzdávať poznatky (teda skôr na pedagogickú ako odbornú spôsobilosť pedagóga) a tiež na partnerský, rovnoprávny vzťah pedagógov k študentom. Študenti si ale len málo cenia ochotu a schopnosť učiteľa používať netradičné metódy vyučovania, ako ochotu diskutovať, polemizovať, zmeniť názor, prípadne rozsiahle vedomosti v odbore. Tieto výsledky sú pre nás na jednej strane očakávané, najmä v zmysle požiadaviek študentov na partnerský prístup, na druhej strane nás zaráža malý záujem študentov o nové metódy vyučovania, možnosť diskusií, čo je v rozpore so študentmi uvádzanou preferenciou metód vyučovania.
- Pri príprave na vyučovanie (skúšku) však študenti neprejavujú príliš veľa aktivity – učia sa prevažne až na konci semestra a využívajú predovšetkým tie najjednoduchšie a najprístupnejšie informačné zdroje – prednášky a skriptá, navyiac, väčšine vyhovuje, ak majú presne predpísané čo sa majú konkrétne naučiť.
- Priaznivá je motivácia k učeniu, snaha študentov osvojiť si vedomosti využiteľné v praxi, rozvíjajúce ich osobnosť, vedomosti, ktoré pomáhajú porozumieť svetu.

Názory študentov nie sú teda celkom jednoznačné. V určitom smere žiadajú aktívnejšie zapojenie do výučby, na druhej strane sami príliš aktivity neprejavujú. Výsledky nášho výskumu nedávajú odpoveď na otázku príčin tohto javu. Môžeme sa pýtať – sú študenti pasívni a preto učitelia volia skôr klasický prístup, žiadajú namemorovať učivo a pod., alebo sú učitelia konzervatívni, pasívni a svojím prístupom bránia aktivite študentov? Hľadanie odpovedí na túto otázku je však predmetom ďalšieho výskumu, skúmania podrobnejšieho pohľadu na vyučovací proces na vysokej škole zo strany učiteľov aj študentov.

Napriek tomu sa domnievame, že je potrebné zmeniť systém vyučovania na vysokej škole z vyučovania zameraného na odovzdávanie poznatkov na vyučovanie aktivizujúce študenta, zaviesť moderné vyučovanie založené na aktívnych metódach, angažujúcich plne študenta do štúdia. Široké uplatnenie aktívneho vyučovania vo výučbe adeptov učiteľstva má dvojnásobný význam. Jednak, všeobecne, vytvára príležitosť pre efektívne učenie sa študentov počas ich štúdia na fakulte a pre všestranný rozvoj ich osobnosti. Jednak, a to považujeme za mimoriadne dôležité, podporuje rozvoj ich pedagogickej spôsobilosti, tak významnej pre efektivitu ich profesionálnej činnosti (Konečný, Petrová, Plevová, 2001). Aktívne vyučovanie dáva študentom príležitosť oboznámiť sa na základe vlastnej skúsenosti s modelom aktívneho učenia (a vyučovania), jeho metódami, ich efektivitou, čiže poskytuje im vedomosti aj skúsenosti mimoriadne dôležité pre výkon ich profesie. Študent má príležitosť spoznať, či on sám je osobnostne komponovaný pre tento štýl vyučovania

druhých, štýl, ktorý sa stáva v poslednom období populárnym, ktorý však nie je možné používať univerzálne. Môže tak spoznať nielen výhody, ale aj úskalia týchto metód, ktoré môžu pri neodbornom a necitlivom používaní vyvolať i negatívne účinky. Sme presvedčení, že len vtedy, ak študent učiteľstva má možnosť zažiť aktívne učenie, na „vlastnej koži“ (a to v roli študenta aj vyučujúceho), spoznať jeho efektivitu, ale aj jeho obmedzenia, bude schopný adekvátne aplikovať tento model vyučovania vo vlastnej pedagogickej praxi.

Zavedenie metód aktívneho vyučovania do edukačnej praxe učiteľských fakúlt v širšom rozsahu však vyžaduje aj posilniť pedagogickú spôsobilosť vysokoškolských učiteľov. Je to analogická situácia: ak majú vysokoškolskí učители vyučovať študentov aktívne, potrebujú sami v cieľených vzdelávacích programoch získať potrebné poznatky a skúsenosti.

Summary

This text emphasizes a value of active education methods in the process of college study, mainly in view of future teachers. Future teachers, for a successful performance of their occupation and for achieving an education capability, need to know active education methods not only in a theoretical way, but also by own experience. Research realised by three faculties shows that it is a traditional information – reception education (lectures, workshops, references) that prevails in education methods, and this one is, to the students, low effective and creates only a narrow area for their own active participation to an educational process. Students claim introduction of active education methods, especially methods joint with demonstration, experience learning, discussion methods.

Literatúra

HERON, J. (1993) *Group Facilitation*. New Jersey: 1993, Nichols Publishing Company

KARIKOVÁ, S. (1999) Štruktúrovaná hra v zážitkovom učení. In: *Zborník príspevkov z vedeckej konferencie „Hra – prostriedok formovania osobnosti“*. Banská Bystrica: 1999, PF UMB, s.23-29

KONEČNÝ, J. – PETROVÁ, A. – PLEVOVÁ, I. (2001) Kompetence absolventa. In: *Pedagogická spôsobilosť v koncepcii pregraduálneho vzdelávania učiteľů na PdF UP v Olomouci*. Olomouc: 2001, VUP, s.49-54, ISBN 80-244-0255-6

KOVALIKOVÁ, S. (1996) *Integrované tematické vyučovanie*. Bratislava: Faber, 1996

LENCZ, L. (1993) *Metódy etickej výchovy*. Bratislava: 1993, Metodické centrum.

ISBN 80-85185-53-9

PONT, T. (1996) *Developing Effective Training Skills*. McGraw-Hill, 1996

PRŮCHA, J. (1997) *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-170-3

ROGERS, C.R. (1983) *Freedom to Learn for the 80'S*. Columbus, Ohio: 1983, Ch.E.Merrill Publishing Company

TUREK, I. (2002) Ako ďalej v príprave budúcich učiteľov SR. *Pedagogika*, LII, 2002, č.1, s.16-34

ZELINA, M. (1996) *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava:1996, Iris.ISBN 80-967013-4-7

doc. PhDr. Jitka Oravcová, PhD.

Katedra pedagogiky a psychológie

Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela

Tajovského 40

97401 Banská Bystrica

Špecifiká rómskeho etnika v procese vzdelávania a hodnotenia

Silvia Holubková

Anotácia

Jednou z príčin marginálneho postavenia Rómov v našej spoločnosti je nízka vzdelanostná úroveň a nízky stupeň odbornej kvalifikácie Rómov, čo minimalizuje možnosti ich uplatnenia sa na trhu práce a následne zvyšuje negatívny dopad na ich ekonomickú situáciu a životnú úroveň. Príspevok sa zaoberá možnosťami multikultúrnej výchovy a vzdelávania rómskeho etnika a z toho vyplývajúcou nutnosťou realizácie zmien v oblasti obsahu a foriem vzdelávacích programov. Ak hovoríme, že výchova a vzdelávanie má byť vo všetkých vzdelávacích inštitúciách multikultúrnej povahy, potom škola musí kultúrne rozdiely v plnej miere rešpektovať, prispôbiť sa potrebám a možnostiam rómskych žiakov, ktorí vzhľadom na vlastné kultúrne a sociálne špecifiká potrebujú prispôsobený obsah i formy vzdelávania.

Dôsledky sociálnej a ekonomickej transformácie zastihli Rómov nepripravených, podstatná časť populácie je ekonomicky nesebestačná a neschopná ekonomickej reprodukcie z vlastných zdrojov. Dopad zmien na hospodársku sféru priniesol so sebou rast nezamestnanosti najmä u rómskej populácie, keďže prevažná časť rómskych pracovných síl je málo kvalifikovaná, strácajú zamestnanie medzi prvými. Na Slovensku odhadlo Výskumné demografické centrum v roku 2001 počet Rómov na 378 950. Predpokladaný nárast do roku 2025 je podľa najnižších odhadov na 516495, z toho približne 85 000 detí vo veku od 5-14 rokov, čo bude cca 18 % rómskej populácie / Vaňo, 2002/. Pri poslednom sčítaní ľudu v roku 2002 sa však k rómskej národnosti oficiálne prihlásilo len 89 920 obyvateľov a rómsky jazyk ako materinský uviedlo 99 448 občanov SR, z nich bolo len 59 147 rómskej národnosti. Dôvod tohto stavu vidíme v tom, že podobne ako v iných krajinách strednej a východnej Európy, aj u nás je rómskeho obyvateľstva omnoho viac, ale vďaka bývalej asimilačnej politike existuje nižšia miera sebaidentifikácie rómskeho spoločenstva a preto sa k rómskej národnosti nehlásia. Na Slovensku je evidovaných asi 60 tisíc nezamestnaných Rómov, čo je asi 12,5% z celkového počtu nezamestnaných / Stratégia vlády SR na riešenie problémov rómskej národnostnej menšiny, 1999/. Obraz nezamestnanosti Rómov dopĺňa a v mnohom i vysvetľuje vzdelanostná štruktúra. Prevažuje základné a neukončené základné vzdelanie / 45,4%/, pomerne vysoký podiel je bez vzdelania – bez údajov o vzdelaní /4,6%/ a 7,7 % rómskej populácie uvádza učňovské odborné vzdelanie bez maturity. Úplné stredné vzdelanie uvádza

1,2 % a vysokoškolské 0,2 % / ŠÚ SR, 2002/. Od roku 1990 mnohí rómski žiaci nemajú pravidelnú školskú dochádzku, čím vzniká predpoklad, že v dospelosti rozšíria rady analfabetov, zvýšia svoju nezamestnateľnosť aj perspektívnu dlhodobú nezamestnanosť. V situácii keď je na trhu práce vyššia ponuka kvalifikovanej pracovnej sily ako dopyt po nej, je šanca Rómov zamestnať sa minimálna.

Z dlhodobého hľadiska je alarmujúci fakt, že takmer 100% mladých Rómov, ktorí ukončili povinnú školskú dochádzku, je nezamestnaných, tzn. nepokračujú v príprave na povolanie a nenastúpili ani do zamestnania a sú závislí na poberaní sociálnych dávok. Takáto prax ich nemotivuje pokračovať v edukácii.

Za najdôležitejšie determinanty vzdelávania rómskej populácie považujeme rómsku rodinu a školský systém, pričom je nutné zdôrazniť, že obidva systémy sú navzájom prepojené / náš školský systém automaticky ráta so spoluprácou školy a rodiny žiaka, pričom tá je pri rómskych deťoch skôr ojedinelá/. Vo všeobecnosti je uznávaný fakt, že deti rómskych rodičov nie sú pripravené pre vstup do školy a ako hlavná príčina sa uvádza rodina, v ktorej dochádza k prvému sprostredkovaniu hodnôt, je prostredím, v ktorom sa formuje osobnosť dieťaťa od narodenia. Ak rómskemu dieťaťu nie je poskytnutá dostatočná stimulácia citová, rečová, charakterová, morálna, ale predovšetkým intelektová, ktorá determinuje veku primeraný mentálny, citový a sociálny vývin, potom sa v škole tieto nedostatky môžu prejavovať ako školská neúspešnosť. Ak samotná rodina nevníma vzdelanie ako jednu zo základných možností pre zmenu svojho života, ak neprejavuje trvalý záujem o školské aktivity, potom je prirodzené, že jedinec vyrastajúci v takomto prostredí považuje vzdelanie za málo významné pre svoj život. Pri formulovaní cieľov, obsahu a foriem výchovy a vzdelávania rómskeho spoločenstva je preto nevyhnutné vychádzať zo špecifik rómskej rodiny, života rómskeho spoločenstva a teda v tom najširšom význame uplatňovať multikultúrny prístup k vzdelávaniu, ktorý vychádza zo základného východiska, že rozdiely medzi majoritným a rómskym etnikom sú kultúrnej povahy /Porubský, 2002/. Výchova a vzdelávanie majú byť vo všetkých vzdelávacích inštitúciách multikultúrnej povahy s cieľom vychovávať k tolerancii a vytvárať tak podmienky pre reálne existujúcu multikultúrnu spoločnosť. Průcha / 2001, s.101-102/ uvádza ako významné nasledujúce kultúrne faktory:

- *štýl rodinnej výchovy* - miera podnetného stimulujúceho domáceho prostredia pre kognitívny rozvoj dieťaťa, príprava dieťaťa na školskú dochádzku
- 1 *postoj k vzdelávaniu*- či je vzdelanie vnímané v danej rodine ako hodnota,, či je považované za dôležitý socializačný činiteľ, alebo prevláda obava, že vzdelanie spôsobí odcudzenie dieťaťa od rodiny, etnika, či kultúry a teda je vnímané iba ako podmienka majoritnej spoločnosti. V tejto súvislosti ale pripomínáme, že je potrebné zmeniť aj postoj majoritnej spoločnosti, ktorá v minorite presadzuje nízke očakávanie ohľadne vzdelávania, čo spolu s ostatnými objektívnymi faktormi sa spolupodieľa na školskej neúspešnosti rómskeho žiaka, čo

v konečnom dôsledku vedie k podceňovaniu hodnoty vzdelania v tomto spoločenstve.

- *kultúrne vzorce* – kultúrne vzorce rómskeho spoločenstva / vek, pohlavie - v akom veku sú v danom spoločenstve považovaní jedinci za dospelých, vážnosť roly muža a roly ženy v danom spoločenstve a rozdielne prístupy k rolám chlapcov a dievčat/
- *jazykové faktory* – absencia kodifikovaného jazyka minority, znalosť jazyka majority

Škola musí tieto kultúrne rozdiely v plnej miere rešpektovať a zjednodušene povedané prispôbiť sa kultúre žiaka. Vychádzajúc z tohto postulátu by sa mala škola prispôbiť potrebám a možnostiam rómskych žiakov, ktorí vzhľadom na vlastné kultúrne a sociálne špecifiká potrebujú modifikovaný obsah i formy vzdelávania.

Považujeme preto za nevyhnutné, aby tak ako vo krajinách OECD, boli aj v našom školskom systéme uplatňované multikultúrne prístupy a opatrenia ako ich uvádza Prúcha / 2001/ :

- kultúrna homogenizácia skupín – vytváranie skupín s rovnakou kultúrnou príslušnosťou pre účely edukácie – vhodná najmä v systéme predškolskej výchovy, ktorá predikuje školskú úspešnosť žiaka a je významná pre proces socializácie osobnosti
- eliminácia negatívnych prvkov z *obsahu vzdelávania* - revízia školských učebníc, odstránenie stereotypov o rómskom etniku
- úprava vzdelávacích obsahov - informácie o histórii, kultúre tradíciách rómskeho spoločenstva
- uznanie minoritného jazyka ako vyučovacieho predmetu, čo v prípade rómskeho spoločenstva sa javí ako problém kodifikácie rómskeho jazyka
- preškoloňovanie pedagogických pracovníkov v oblasti multikultúrnej výchovy
- zabezpečovanie pedagogických pracovníkov z radov Rómov, ovládajúcich rómsky jazyk, najmä ak ide o prácu so skupinou, ktorá je charakteristická celkovo nízkou vzdelanostnou úrovňou / zefektívnenie komunikácie s rómskou rodinou/

Zastávame názor, že základným typom škôl by mali byť školy multikultúrne, nie čisto národnostné či etnické, kde by vyučovacím jazykom bol jazyk majority, ale primeraná pozornosť by bola venovaná aj jazyku minority- teda rómskemu jazyku. Vyučovanie v čisto rómskych triedach nepovažujeme za dlhodobého hľadiska za vhodné, lebo môže viesť k segregácii, aj keď uznávame, že v určitých podmienkach či etapách /napr. predškolská výchova/ môže byť prospešné.

Vo všeobecnosti platí, že škola sa má prispôbiť potrebám , záujmom a možnostiam žiaka a etnickým a sociálnym špecifikám multikultúrne odlišných žiakov, v zmysle tvrdenia „nie dieťa má ísť za školou, ale škola za dieťaťom“. Preto pri vzdelávaní a výchove rómskych žiakov je nevyhnutné voliť individuálny prístup

s mnohými korekciami a prispôbeniami, ktoré sa premietnu najmä do obsahu a foriem vzdelávania, ktoré musia zohľadňovať špecifiká rómskeho žiaka, akceptovať etnické odlišnosti rómskych detí / odlišnú hodnotovú orientáciu, sociálne a ekonomické charakteristiky atď./, využívať v pedagogickom procese netradičné formy a metódy s cieľom lepšie priblížiť obsah výučby. Škola musí nájsť rovnováhu medzi normatívnymi kritériami a kultúrnymi odlišnosťami rómskeho etnika, ktoré by mala rozvíjať., čo predpokladá vytvorenie a zavedenie pedagogického systému, ktorý bude akceptovať a rozvíjať osobitosti rómskeho žiaka a zároveň presadzovať napĺňanie stanovených normatív v oblasti výchovy a vzdelávania

Lukáč / 2003 / uvádza tieto požiadavky na vzdelávací proces rómskych žiakov: využívanie prirodzených sklonov rómskych detí k hudbe, spevu, tancu a remeslu , využívanie prispôbených učebných pomôcok, ktoré sledujú vyššiu názornosť, využitie rómskeho jazyka ako podporného jazyka vo vyučovacom procese, venovanie zvýšenej pozornosti jazykovej výchove a rozvíjaniu komunikatívnych schopností a nakoniec individuálny prístup / napr. formou doučovania neprospiievajúcich žiakov/

Súbežne so zmenami v obsahu a formách vzdelávania je potrebné implikovať princípy multikultúrnej výchovy aj do prípravy pedagógov, pričom ich profesijná príprava a odborný rast by mali byť zamerané na odstraňovanie stereotypov a predsudkov a osvojení si alternatívnych vyučovacích metód. Základným predpokladom riešenia problémov vzdelávania rómskej populácie je kvalitná príprava pedagogických pracovníkov, spočívajúca v osvojení si zvláštností a špecifik spomínaného etnika. Cieľom je teda pripraviť kvalifikovaných pedagogických pracovníkov zameraných na edukáciu rómskych detí, čo v praxi znamená sprostredkovať budúcim pedagógom pomocou interaktívnych metód také výučbové stratégie a odborné informácie, aby bol učiteľ schopný zaujať stanovisko k rôznym situáciám počas edukácie a aby sa zároveň vedel orientovať v tejto problematike z rôznych aspektov / sprostredkúvanie informácií z oblasti psychológie, alternatívnej pedagogiky, sociálnej psychológie, legislatívy, histórie a dejín Rómov/ a dosiahnuť tak komplexnosť poznatkov a praktických skúseností nevyhnutných pre špecifickú edukačnú prácu s rómskou populáciou. Považujeme preto za potrebné do obsahu edukácie budúcich pedagógov zaradiť :

1. prípravu pedagóga zameranú na chápanie a diagnostikovanie špecifik rómskej kultúry, poznanie jazyka a osobitostí rómskeho žiaka.
2. prípravu v didaktickej oblasti zameranú na akceptáciu zvláštností rómskeho žiaka, vyplývajúcich z odlišného štýlu výchovy a prostredia v ktorom žije.
3. prípravu v oblasti dodržiavania ľudských práv a práv dieťaťa.

Dôležitú úlohu v tomto smere by mala zohrávať formujúca sa rómska inteligencia, ktorá môže výraznou mierou ovplyvniť proces zvyšovania vzdelanostnej úrovne Rómov, ovplyvňovať politickú sféru, oblasť médií, vzdelávania a spolupodieľať sa na zmenách spoločenskej reality.

Multikultúrna výchova a vzdelávanie rómskeho etnika a s ňou súvisiace zmeny filozofie školskej výchovy a pedagogickej praxe musia byť realizované súbežne so zmenami v ostatných oblastiach života Rómov / zamestnanosť, bývanie, kultúra a ďalšie/. Nemožno opomenúť potrebu efektívne vyvažovať požiadavky spoločnosti na všeobecnú vzdelanosť s požiadavkami každodenného života v takej forme, aby im vzdelanie umožnilo zaradiť sa do spoločenského života, čo znamená preferenciu individuálneho prístupu v spôsoboch výučby rómskeho etnika. Len tak je možné dosiahnuť pozitívne výsledky v oblasti vzdelávania rómskeho etnika a tým aj zlepšenie jeho celkovej životnej úrovne.

Summary

One of the reasons of marginal situation of Romas in our society is low education level and low degree of qualification, which is minimizing their opportunities on labour market together with increasing negative impact on economic situation and standard of living. The article is concerning on possibilities of multicultural education of Roma ethnics and the urgency of changes in content and form of educational programmes. If we agree, that education should be multicultural in all education institutions, than school must respect these cultural differences, and response to abilities and needs of Roma pupils who need, considering to their cultural and social specifics, modified education program (content and form).

Literatúra:

LUKÁČ, M. /2003/ Koncepčné, legislatívne a pedagogické aspekty zvyšovania vzdelanostnej úrovne Rómov. In *Mládež a spoločnosť*. ISSN 1335-1109, roč.IX, č.1, s.24-33

PORUBSKÝ, Š. /2002/ Koncepcia vzdelávania učiteľov a asistentov učiteľa rómskych žiakov – problémy a perspektívy. In *Osobnosť učiteľa Rómov*. Nitra: 2002, FSVUKF, s.116-123

PRUCHA, J. /2001/ Multikultúrná výchova. Teorie – praxe – výzkum. Praha: 2001, ISV nakladatelství

Stratégia vlády Slovenskej republiky na riešenie problémov rómskej národnostnej menšiny a súbor opatrení na jej realizáciu – 1. etapa. Dokument bol odsúhlasený na zasadnutí vlády SR dňa 27. septembra 1999

ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. /2002/ Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2001, <http://www.statistics.sk/webdata/slov/scitanie/html/>. 6.9.2004

VAŇO, J. /2002/ Prognóza vývoja rómskeho obyvateľstva v SR do roku 2025. Bratislava: 2002, Výskumné demografické centrum, http://www.infostat.sk/vdc/pdf/prognoza_2025_rom.pdf. 16.8.2004

Silvia Holubková, Mgr, Katedra pedagogiky a psychológie FHV UMB
Banská Bystrica, SR

Aké sú budúce učiteľky?

Soňa Kariková

Anotácia

Tento príspevok prezentuje výsledky výskumu uskutočneného medzi budúcimi učiteľkami na 1. stupni základných škôl.

Výskum sa zameriava na ich osobnostné charakteristiky – ich sociálne vzťahy, flexibilitu a emocionálnosť. Zistili sme, že takmer polovici týchto učiteľiek chýba sebavedomie v sociálnych situáciách, približne tretina má problémy s vyjadrovaním v emocionálnej oblasti, čo vedie k zníženej sebadôvere.

Via ako tretina opýtaných sa javí ako nepokojná, neistá a štvrtina z nich má očividne veľký sklon k netrpezlivosti.

Problematika osobnosti učiteľa je predmetom viacerých výskumov. Jednou z výskumných oblastí je aj poznávanie osobnostných charakteristík budúcich učiteľov. Práve touto problematikou sme sa zaoberali aj v rámci výskumu, ktorého výsledky popisujeme v texte tohto príspevku.

Cieľ výskumu

Keďže sa podieľame na príprave budúcich učiteľov 1. stupňa ZŠ zaujímalo nás, do akej miery poslucháči učiteľstva spĺňajú niektoré osobnostné predpoklady, dôležité pre výkon učiteľského povolania. Za tým účelom sme realizovali výskum zameraný na diagnostiku tých osobnostných charakteristík, ktoré považujeme pre profesiu učiteľa za dôležité. Nami vytypované charakteristiky sme porovnávali s bežnou populáciou, aby sme zistili, či budúci učelia disponujú vo väčšej miere takými osobnostnými charakteristikami, ktoré v učiteľskej profesii považujeme za dôležité. Tieto sme porovnávali na základe hodnôt tzv. normálneho rozloženia. Zistené poznatky by mali nájsť uplatnenie v konkrétnych činnostiach PF UMB - pri výbere, ale aj príprave budúcich učiteľov.

Charakteristika výskumnej vzorky

Výskumnú vzorku tvorilo 128 poslucháčov tretích a štvrtých ročníkov štúdia učiteľstva 1. stupňa ZŠ na PF UMB v Banskej Bystrici. Výskumná vzorka bola tvorená len ženami, s priemerným vekom 21,3 rokov. Tretí ročník navštevovalo 48

respondentov (37%) a štvrtý ročník navštevovalo 80 respondentov (63%). Pre 75% respondentov bolo terajšie štúdium ich primárnou voľbou.

Hypotézy výskumu

Stanovené hypotézy korešpondujú so základným cieľom výskumu a v rámci nich predpokladáme:

H1: U budúcich učiteľov predpokladáme významne vyššie skóre v oblasti pozitívnych sociálnych vzťahov v porovnaní s bežnou populáciou.

H2: U budúcich učiteľov predpokladáme významne vyššie skóre v oblasti emocionálnej stability v porovnaní s bežnou populáciou.

H3: U budúcich učiteľov predpokladáme významne vyššie skóre v oblasti flexibility v porovnaní s bežnou populáciou.

Popis výskumných metód

Pomocou Cattellovho osobnostného dotazníka 16 PF sme zisťovali osobnostný profil budúcich učiteľov so zameraním na bližšiu analýzu tzv. globálnych faktorov, ktoré sú tvorené výsledkami primárnych faktorov dotazníka. Hodnoty očakávaného normálneho rozloženia bežnej populácie, s dosiahnutými hodnotami budúcich učiteľov sme porovnávali pomocou Kolmogorov - Smirnovho testu dobrej zhody.

Výsledky výskumu

Pri analýze výsledkov osobnostného dotazníka konštatujeme, že vo všetkých jeho faktoroch dosiahli budúci učitelia štatisticky významné rozdiely v porovnaní s očakávaným normálnym rozložením. Pre lepšiu prehľadnosť sme sledované faktory analyzovali v troch oblastiach - sociabilita, emocionalita a flexibilita.

Oblasť sociability - viac ako tretina respondentov - 32% (faktor A+) sa v sociálnych vzťahoch prejavuje vrelo, s pozitívnou orientáciou na ľudí, s preferovaním tých povolání, kde môžu byť v styku s inými. Toto zistenie sa potvrdzuje aj 44,5% - tným zastúpením tých respondentov (faktor Q2-), ktorí sú orientovaní na udržiavanie blízkych kontaktov s inými, s tendenciami podieľať sa na spoločnej činnosti. Taktiež 39,8% respondentov (faktor F+) sa v sociálnych kontaktoch prejavuje spontánne, priťahujú ich tie situácie, v ktorých môžu prejavovať svoju aktivitu a entuziazmus. Tiež 35,9% respondentov (faktor H+) sa v sociálnych situáciách správa odvážne a iniciatívne, pričom im nerobí problémy vystupovať aj pred väčšou skupinou ľudí, a to aj v neznámom sociálnom prostredí. 26,5% budúcich učiteľov (faktor N-) sa v medziľudských vzťahoch prejavujú ako priami, otvorení a prirodzení.

Zaujímavé je ale to zistenie, že 34,4% respondentov (faktor E-) má tendencie sa v sociálnych kontaktoch skôr prispôsobovať, ako v nich zaujímať dominantné postavenie. Inklinujú k vyššej kooperatívnosti, ako k asertívnemu alebo agresívnemu sebaapresadzovaniu sa. Toto správanie u budúcich učiteľov považujeme síce za optimálne, nemalo by sa ale vzťahovať na tie situácie, v ktorých sa od nich očakávajú energickejšie a aktívnejšie reakcie. Tento poznatok môže do istej miery korešpondovať aj s tým, že až 43,7% budúcich učiteľov (faktor O+) sa javí ako menej až málo sebaistých, s tendenciami k obavám a pochybnostiam o sebe, s tendenciami k vyššej miere sebakritiky, ale aj príliš citlivého posudzovania svojho správania. 28,7% budúcich učiteľov (faktor A-) sa v sociálnych vzťahoch prejavuje skôr rezervovane, v kontaktoch s inými majú sklon byť opatrnejší, cítia sa neprijemne v tých situáciách, ktoré si vyžadujú interakcie alebo prejavenie emocionálnej blízkosti iným ľuďom. Takmer tretina budúcich učiteľov - 28,1% (faktor H-) je v sociálnych situáciách skôr nesmelá a opatrná, čo podľa autorov dotazníka naznačuje opäť aj určitý nedostatok sebaúcty. Zaujímavé je aj to zistenie, že 32% respondentov (faktor L+) je v sociálnych situáciách ostražitých, s pocitom, že budú oproti iným znevýhodnení alebo nepochopení, čo súvisí aj s menšou dôverou voči ľuďom.

Na základe týchto výsledkov konštatujeme, že budúci učelia sa v oblasti sociálnych vzťahov neprejavujú jednoznačne „pozitívne“. Tento pojem sme použili na vyjadrenie toho, že **predpoklad vychádzajúci z hypotézy č. 1 sa nepotvrдил**, nakoľko sme očakávali vyššie zastúpenie tých hodnôt, ktoré by sa týkali určitej sociálnej vyspelosti budúcich učiteľov. Týka sa to najmä tých faktorov, ktorých výsledky vyjadrujú menší stupeň sebaistoty, sebaúcty a rezervovanosti v sociálnych kontaktoch.

Oblasť emociuality - tretina budúcich učiteľov - 33% (faktor C-) sa javí ako emocionálne nestálych, reaktívnych, s prevládajúcim pocitom, že život prináša príliš veľa problémov, ktoré ich zaťažujú. Majú tendencie k náladovosti. Ovšem až 39,9% respondentov (faktor Q4-) vykazuje znaky uvoľnenosti, klľudu, menšieho napätia a frustrácie. Oproti tomuto zisteniu však štvrtina budúcich učiteľov - 25,8% sa javí ako napätá, so sklonom k netrpezlivosti a vnútornému nepokoju. Podľa autorov dotazníka môže vysoká tenzia brániť sebakontrolu. Na základe týchto zistení konštatujeme, že v oblasti emociuality nie sú dosiahnuté výsledky jednoznačne interpretovateľné v zmysle ich pozitívneho smeru, i keď pozitívne hodnotíme ten fakt, že takmer 40% budúcich učiteľov je trpezlivých, klľudných, s menšou mierou tenzie. Preto konštatujeme, že **predpoklad vychádzajúci z hypotézy č.2 sa nepotvrдил**.

Oblasť flexibility - vyššie skóre flexibility (faktor Q3-) sme zistili až u 35,9% budúcich učiteľov. Uvedený výsledok poukazuje na to, že títo respondenti sa cítia

lepšie v situáciách, ktoré nie sú dopredu naplánované alebo organizované, majú sklon k istej neusporiadanej a menšej disciplíne. Taktiež až 39% budúcich učiteľov (faktor Q1+) inklinuje skôr k experimentovaniu, sú otvorení voči zmenám, majú tendencie uprednostňovať nové a netradičné riešenia, nudí ich rutinná a stereotypná práca. Zároveň sú tolerantní voči ľuďom s odlišnými a novými názormi. 42,2% respondentov (faktor G-) vyjadruje potrebu vyššej autonómie a flexibility, menej ochotne sa prispôbujú striktným pravidlám a predpisom. Takmer tretina budúcich učiteľov - 28,2% (faktor 1+) vychádza pri riešení rôznych situácií z vlastnej intuície, empatie a senzitivity. Pri tomto faktore však štvrtina respondentov - 24,2% posudzuje vzniknuté situácie skôr objektívne, teda venujú viac pozornosti ich funkčným aspektom. Pri ich posudzovaní však môžu prejavovať menej empatie a citlivosti. V rovnakej miere - 27,3% (faktor M) sú zastúpené tie hodnoty, ktoré popisujú respondentov ako realistických, resp. orientovaných na vnútorné mentálne procesy. Čiže tretina budúcich učiteľov preferuje pri riešení skôr pozorovateľné a zjavné aspekty prostredia a situácií, pričom tretina z nich sa orientuje skôr na generovanie nových nápadov a riešení, čo sa spája s tvorivosťou.

V súvislosti s touto oblasťou konštatujeme, že opäť jednoznačne neprevládajú tie hodnoty, ktoré by budúcich učiteľov charakterizovali ako výrazne flexibilných, i keď prevládajú skôr tie hodnoty, ktoré naznačujú vyššie tendencie v smere otvorenosti voči zmenám, experimentovaniu a tvorivosti. Preto konštatujeme, že **predpoklad vychádzajúci z hypotézy č.3 sa nepotvrdil.**

Záverčné zhrnutie a diskusia

Na základe uvedených zistení konštatujeme, že budúci učiteľia dosiahli štatisticky významné rozdiely v porovnaní s populačnou normou, a to tak v smere pozitívnych, ale aj negatívnych tendencií.

Keďže hypotézy sa nám jednoznačne nepotvrdili v smere pozitívneho zastúpenia istých osobnostných charakteristík budúcich učiteľov musíme konštatovať, že takmer polovica z nich sa javí v sociálnych situáciách ako málo sebaistých, takmer tretina z nich má problémy v prejavení emocionálnej blízkosti voči druhým ľuďom s tendenciami menšej dôvery voči nim.

Podobne aj v oblasti emocionality nás zaujalo zistenie, že viac ako tretina budúcich učiteľov sa javí ako nepokojná, nestála a štvrtina z nich je výrazne napätá so sklonom k netrzeplivosti.

Tieto konkrétne zistenia sú pre nás veľmi cenné, nakoľko nám približujú presnejší popis vzorky budúcich učiteľov, ktorí navštevujú PF UMB v Banskej Bystrici. Z toho vyplýva, že v budúcnosti by sa mal klásť väčší dôraz už pri prijímacích pohovoroch aj na oblasť psychologickéj diagnostiky uchádzačov o učiteľské štúdium. K tomuto záveru sa dopracovali vo svojom výskumnom projekte už v r.

1994 M. Valihorová a I. Glázerová. Taktiež by sa mali vo väčšej miere posilniť tie psychologické disciplíny, ktoré sú zamerané na rozvoj osobnosti budúcich učiteľov. Táto požiadavka sa už premietla aj do ponuky niektorých výberových seminárov z psychológie, v rámci kreditového štúdia.

Zdá sa, že pri psychologickkej príprave budúcich učiteľov sa odкрývajú aj ďalšie oblasti, na ktoré sme sa síce v rámci nášho výskumu explicitne nezameriavali, ale zdajú sa byť aktuálnymi. Je to napr. oblasť postojov a tolerancie budúcich učiteľov k národnostným a etnickým menšinám (napr. Rómom). Je to aj oblasť rozvoja pozitívneho prístupu k ľuďom, na ktorú poukazuje V. Poliach (1999). Uvedený autor zistil, že práve učelia majú tendencie k zvýšenej kritičnosti. Je to aj oblasť postojov k religiozite, kde napr. J. Oravcová (2002) zistila, že až 12% budúcich učiteľov všeobecno-vzdelávacích predmetov spája svoj výber učiteľskej profesie s poslaním šíriť náboženstvo. Je to aj oblasť rozvoja tvorivosti u budúcich učiteľov, na ktorú upozorňuje V. Salbot (1999).

Na záver konštatujeme, že poznanie osobnostných charakteristík budúcich učiteľov má svoj zmysel a význam. Tieto sú východiskom pre utváranie pedagogických spôsobilostí. B. Kasáčová (1999) ich chápe ako „vlohy, sklony, schopnosti, kultivované prostredníctvom nadobúdania vedomostí, tréovania schopností a utvárania postojov v procese učiteľskej prípravy“. A na kultivácii a osobnostnom rozvoji budúcich učiteľov by sme sa mali podieľať všetci, ktorí tento proces zabezpečujeme.

Summary

The contribution presents results of research realized among future elementary school teachers. The research focuses on their personal characteristics – their sociability, flexibility and emotionality. We found out that almost half of these teachers (in compare with population norms) seem not to have enough self-confidence in social situations, almost third of them have problems with expression of emotional vicinity, which tends to less reliance. More than third appear as restless, uncertain and quarter of them is markedly tensed with tendency to impatience.

Literatúra

KASÁČOVÁ, B. 1999. Pedagogické spôsobilosti v kontexte prípravy učiteľov elementárnych škôl. In: Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľov 1. stupňa ZŠ. Banská Bystrica: PF UMB, 1999, 365 s. ISBN 80-8055-317-3.

ORAVCOVÁ, J. 2002. Vzťah k náboženstvu ako prostriedok zvládania situácií psychickej záťaž. Dizertačná práca. Bratislava: FF UK, 2002, 152 s.

POLIACH, V. 1999. Situačná atribúcia učiteľov ZŠ - problém positivity. In: Príprava učiteľov pre 21. storočie. Banská Bystrica: PF UMB, 1999, s.274 ISBN 80-8055-318-1.

SALBOT, V. 1999. Tvorivosť študentov učiteľstva a ich ochota .experimentovať vo výchovno-vzdelávacom procese. In: Príprava učiteľov pre 21. storočie. Banská Bystrica: PF UMB, 1999, 274 s. ISBN 80-8055-318-1.

VALIHOROVÁ, M. - GLÁZEROVÁ, I. 1994. Výskum osobnostných a intelektových predpokladov pre učiteľské povolanie. In: Zborník príspevkov z výskumných úloh - psychológia. Banská Bystrica: PF UMB, 1994, 139 s. ISBN 80-85 162-58-X.

Doc. PhDr. Soňa Kariková, PhD.
Katedra psychológie
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici.
skarikova@pdf.umb.sk

Názov: **Evalvácia v edukačnom procese vysokých škôl a problémy výučby pedagogicko-psychologických disciplín v edukácii budúcich učiteľov**

Editor: doc. PhDr. Jitka Oravcová, PhD.

Korektúra: Príspevky neprešli jazykovou korektúrou, za obsahovú a formálnu stránku príspevkov zodpovedajú autori

Vydal: Fakulta humanitných vied, Univerzita Mateja Bela
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica

Tlač: Bratia Sabovci s.r.o., Zvolen

ISBN: 80-8083-037-1