

KOMPETENCJE – KSZTAŁCENIE – EWALUACJA
W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształtowania
i oceny kompetencji uczniów młodszych

COMPETENCE – EDUCATION – EVALUATION
In Search of Innovative Models for the Development
and the Evaluation of Young Students' Skills

KOMPETENCJE – KSZTAŁCENIE – EWALUACJA
W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształtowania
i oceny kompetencji uczniów młodszych

COMPETENCE – EDUCATION – EVALUATION
In Search of Innovative Models for the Development
and the Evaluation of Young Students' Skills

Joanna Aksman, Alena Doušková, Jolanta Gabzdyl i inni

Kraków 2015

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Recenzje: doc. paed dr. Alica Petrasová, PhD., prof. nadzw. dr hab. Jolanta Bonar

Redakcja naukowa: dr Joanna Aksman, prof. paed dr. Alena Doušková PhD., dr Jolanta Gabzdyl

ZESPÓŁ AUTORSKI:

Rozdział 1: prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.; Rozdział 2: dr hab. Anna Kožuh, prof. nadzw. KAAFM; Rozdział 3: dr Joanna Aksman; Rozdział 4: mgr Agnieszka Misiuk; Rozdział 5: dr Krystyna Grzesiak; Rozdział 6: prof. paeddr. Alena Doušková, PhD.; Rozdział 7: dr hab. Teresa Giza; Rozdział 8: dr Jolanta Gabzdyl; Rozdział 9: mgr Mariana Cabanová, PhD.; Rozdział 10: mgr Zuzana Kováčová, PhD.doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD., mgr Mária Pilátová, PhD.; Rozdział 11: dr hab. Ursula Szuścik, prof. nadzw. UŠ; Rozdział 12: mgr Ružena Tomkuliaková, PhD.; Rozdział 13: paedDr. Ľubica Gerová, PhD.

Korekta językowa tekstów w języku polskim: Halina Baszak Jaroń

Korekta językowa tekstów w języku słowackim: autorzy tekstów

Tłumaczenie na język angielski i korekta tekstów: mgr Szymon Domański, doktorant Katedry anglistyki a amerikanistiki, Ostravská univerzita v Ostravě

ISBN 978-83-65208-00-2

Copyright© by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
Kraków 2015

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie, ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych, bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich

Na zlecenie:



Krakowskiej Akademii
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
www.ka.edu.pl

Wydawca: Oficyna Wydawnicza AFM,
Kraków 2015

Sprzedaż prowadzi: Księgarnia U Frycza
Kampus Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1, 30-705 Kraków
tel./faks: (12) 252 45 93
e-mail: ksiegarnia@kte.pl

Projekt okładki i skład: Oleg Aleksejczuk (zdjęcie na okładce: pixabay.com)

Druk i oprawa: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o.

Spis treści

Słowo wstępne 9

Część I. Wybrane aspekty kształcenia kompetencji uczniów młodszych

Bronislava Kasáčová
Rozdział 1. Reflektivny učiteľa a reflexívna výučba..... 19

Anna Kožuh
Rozdział 2. Metoda problemowa jako sposób wzbogacania kompetencji
uczniów klas niższych..... 45

Joanna Aksman
Rozdział 3. Innowacje w kształceniu wczesnoszkolnym – na przykładzie
modelu pracy z dziećmi zdolnymi plastycznie: „Nauka – Sztuka
– Edukacja” 63

Agnieszka Misiuk
Rozdział 4. Wykorzystanie programu profilaktyczno-wychowawczego
„Spójrz inaczej” w procesie wspomagania rozwoju
psychospołecznego dzieci..... 81

Krystyna Grzesiak
Rozdział 5. Kształtowanie kompetencji uczestników zajęć placówek
wychowania pozaszkolnego do świadomej partycypacji w kulturze 91

Część II. Uwarunkowania i właściwości wczesnoszkolnej ewaluacji uczniowskich kompetencji

Alena Doušková
Rozdział 6. Hodnotenie edukačných výsledkov so zameraním
na kompetencie v škole..... 109

Teresa Giza
Rozdział 7. Ocenianie uczniów w młodszym wieku szkolnym
– na przykładzie Bułgarii..... 133

Jolanta Gabzdyl
Rozdział 8. Cel jako kategoria oceny rozwoju kompetencji uczniów
w młodszym wieku szkolnym..... 149

Mariana Cabanová	
Rozdział 9. Legislatívne východiská a požiadavky na hodnotenie a diagnostikovanie žiakov v primárnom vzdelávaní.....	175
Zuzana Kováčová	
Rozdział 10. Hodnotenie v predmete slovenský jazyk a literatúra.....	201
Urszula Szuścik	
Rozdział 11. Ocenianie prac plastycznych uczniów młodszych.....	227
Ružena Tomkuliaková	
Rozdział 12. Hodnotiaci proces prírodovedných kompetencií na primárnom stupni školy	237
Ľubica Gerová	
Rozdział 13. Hodnotiaci proces v matematickom vzdelávaní.....	255
Bibliografia.....	285

Contents

Preface.....	13
--------------	----

Part I. Selected aspects of competence development in primary school students

Bronislava Kasáčová	
Chapter 1. Reflective Teaching and Reflective Learning	19
Anna Kožuh	
Chapter 2. The problem-solving approach as a teaching method which enriches the competences of lower grade students	45
Joanna Aksman	
Chapter 3. Innovations in primary school education on the example of the strategies to work with artistically talented pupils: „Science – Arts – Education”	63
Agnieszka Misiuk	
Chapter 4. The use of the „Spójrz inaczej” prophylactic and educational programme in the process of psychosocial development of children.....	81
Krystyna Grzesiak	
Chapter 5. Shaping the competences of participants of out-of-school classes towards their conscious involvement in culture.....	91

Part II. The characteristics of school competence evaluation in primary school pupils

Alena Doušková	
Chapter 6. School Performance Evaluation and School Competence.....	109
Teresa Giza	
Chapter 7. Evaluating Young Students – the Example of Bulgaria.....	133
Jolanta Gabzdyl	
Chapter 8. Educational Aims and Their Role in Primary School Student Competence Evaluation	149
Mariana Cabanová	
Chapter 9. Legal requirements and the requirements for the assessment and the diagnosis of pupils in primary education.....	175

Zuzana Kováčová	
Chapter 10. Evaluating Students of Slovak Language and Literature	201
Urszula Szuścik	
Chapter 11. Evaluating Young Students' Artistic Works	227
Ružena Tomkuliaková	
Chapter 12. Evaluating Science Competence in Primary School.....	237
Ľubica Gerová	
Chapter 13. Evaluating primary school students' competence in maths.....	255
References	285

Słowo wstępne

Oddajemy do rąk Czytelników monografię stanowiącą efekt międzynarodowej współpracy dwóch ośrodków akademickich: Wydziału Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego oraz Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy. Zaproszone do współpracy grono badaczy, w tym praktyków, reprezentujące nie tylko różne ośrodki akademickie, ale też różne subdyscypliny pedagogiczne, przez to o odmiennych zainteresowaniach naukowych, niewątpliwie łączy poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań *kompetencji, kształcenia i ewaluacji*, a dokładniej: kształtowania i oceny kompetencji uczniów klas niższych szkoły podstawowej.

Idea innowacyjnego podejścia w kształceniu i ewaluacji rozwoju kompetencji uczniów, w tym uczniów będących w młodszym wieku szkolnym, ma swoje źródło w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady Europy, które sugerują konieczność dokonywania zmian w myśleniu o kompetencjach współczesnego człowieka.

Podobne ujęcie tematu prezentuje Zbigniew Kwieciński: „Współczesność nieustannego kryzysu wymusza wzór człowieka, który może sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. Człowieka pełnomocnego o ukształtowanych kompetencjach do formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umiejącego krytycznie wybierać i osądzać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych wedle uniwersalnych wartości i zasad”¹.

Wybrane właściwości kompetencji – zwłaszcza takie, jak m.in.: charakter podmiotowy, warunkowanie skutecznej realizacji zadań na odpowiednim poziomie, powiązanie z określoną sytuacją, zróżnicowanie pod względem treści, dynamiczny charakter (polegający na ciągłej rekonstrukcji, poszerzaniu, a nie na zastępowaniu starego nowym), jak też stopniowość i wymierność² – zostały uwzględnione w aspekcie dwóch zasadniczych kwestii: wczesnoszkolnego kształcenia i ewaluacji. Te odmienne, a zarazem – z punktu widzenia efektywnej edukacji wczesnoszkolnej – warunkujące się kwestie ujęto w dwóch częściach niniejszej monografii.

¹ Z. Kwieciński, *Długotrwałe ślady dzieciństwa*, [w:] *Dziecko. Sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

² Por. W. Furmanek, *Kompetencje – próba określenia pojęcia*, „Edukacja Ogólnotekniczna” 1997, nr 7, s. 17.

W części pierwszej, na początku, podjęto zagadnienie istoty, uwarunkowań i roli kategorii refleksji w aspekcie zawodu nauczyciela. Uczyniono to w odniesieniu do procesu kształcenia uczniowskich kompetencji w młodszym wieku szkolnym, diagnoz i ocen rozwoju kompetencji uczniów będących efektem tego procesu, jak i w odniesieniu do bardziej odległych pedagogicznych konsekwencji nauczycielskich diagnoz i ocen, mających istotne znaczenie w dalszym procesie kształcenia uczniowskich kompetencji.

Proces kształcenia różnorodnych kompetencji to kolejne zagadnienie, któremu poświęcono miejsce w pierwszej części monografii. Podjęto kwestię wzbogacania kompetencji uczniów klas niższych szkoły podstawowej poprzez pracę metodami aktywizującymi. Scharakteryzowano właściwości, uwarunkowania i zalety wprowadzania tych metod do wczesnoszkolnego etapu polskiego szkolnictwa. Przedstawiono zasadnicze założenia innowacyjnego modelu wczesnoszkolnego kształcenia plastycznego, który wdrażany jest w wybranych szkołach województwa małopolskiego. Podkreślając jego wielostronne oddziaływanie na rozwój osobowości uczniów w młodszym wieku szkolnym, zwrócono uwagę na odpowiednio – merytorycznie i metodycznie – ułożony program kształcenia plastycznego z naciskiem na rozwój uczniowskich kompetencji życiowych, zatwierdzonych przez Światową Organizację Zdrowia WHO. W ramach formalnego kształcenia wczesnoszkolnego zwrócono również uwagę na program wychowawczo-profilaktyczny i jego możliwości w procesie kształtowania wybranych kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Rola instytucji funkcjonujących w ramach wczesnoszkolnego kształcenia nieformalnego, tzw. pozaszkolnych placówek wychowania, które znacząco przyczyniają się do rozwoju dziecięcych kompetencji świadomego i aktywnego uczestnictwa w kulturze (tj. plastycznych, muzycznych, teatralnych, czy literackich), także stała się ważnym przedmiotem rozważań w pierwszej części monografii.

Część drugą monografii – w całości poświęconą ewaluacji kompetencji uczniów niższych szkoły podstawowej – rozpoczynają teoretycznie i praktycznie zorientowane rozważania nad stosowaniem innowacyjnego podejścia do oceny rozwoju kompetencji kluczowych uczniów w młodszym wieku szkolnym. Z punktu widzenia słowackiego systemu edukacji wczesnoszkolnej, uwzględniającego kształcenie przedmiotowe, propozycja dokonywania ocen uczniowskich kompetencji kluczowych (ponadprzedmiotowych) ma tu szczególne znaczenie. Powiązane z tymi propozycjami są rozwiązania dotyczące innowacyjnego podejścia w kwalifikowaniu nauczycielskich umiejętności diagnostycznych, ewaluacyjnych. Rozważania nad kwalifikacjami umiejętności diagnostycznych nauczycieli oraz innowacyjnymi metodami oceny, ewaluacji przedstawiono także w kontekście bułgarskiego systemu kształcenia wczesnoszkolnego.

W ramach wybranych problemów ocen osiągnięć szkolnych uczniów, występujących w tym systemie kształcenia, odzwierciedlającym lokalne tradycje i trendy europejskie, poruszono kwestie procedur ocen zewnętrznych (egzaminów krajowych) i wewnętrznych, ocen dojrzałości szkolnej, rodzajów uczniowskich kompetencji podlegających ocenom, w tym bułgarskich czwartoklasistów na tle rówieśników z innych krajów.

Istotnym elementem w ewaluacji, w dokonywaniu ocen rozwoju uczniowskich kompetencji stanowi kategoria celu kształcenia – komunikatu informującego o rodzaju i zakresie pożądanego w kształceniu „przyszłego dzieła (efektu, rezultatu, kompetencji itp.)”. Dlatego też podjęto kwestię wyraźnego określenia istoty, struktury oraz roli celów w nauczycielskich diagnozach i ocenach kompetencji uczniów. Pod uwagę wzięto tu cele występujące w wczesnoszkolnej praktyce pedagogicznej, w tym w dokumentach oświatowych, legislacyjnych.

Profesjonalne podejście nauczycieli do kwestii oceny rozwoju różnorodnych kompetencji uczniów niższych szkoły podstawowej to ostatnie zasadnicze zagadnienie, któremu poświęcono wiele miejsca drugiej części monografii. Począwszy od przedstawienia swoistych zaleceń legislacyjnych, do konkretnych rozwiązań metodycznych. Podane propozycje, czy też rozwiązania metodyczne zostały odniesione m.in. do kwestii oceny kompetencji komunikacyjnych (czytania i pisanie z uwzględnieniem ortografii); stosowania różnych form i stylów dokonywania ocen estetycznych przez nauczyciela i uczniów w młodszym wieku szkolnym, jak też istoty i roli tych uczniowskich ocen wytworów plastycznych; oceny kompetencji poznawczych, badawczych nabywanych przez uczniów klas niższych szkoły podstawowej w aspekcie niektórych treści kształcenia z dziedziny biologii, fizyki, chemii, zdrowia, jak też z dziedziny matematyki.

Monografia adresowana jest zarówno do nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych, jak i tych, którzy dopiero do tego zawodu są kształceni, a także dla szerokiego kręgu ludzi zajmujących się zawodowo edukacją wczesnoszkolną.

Alena Doušková, Jolanta Gabzdyl, Joanna Aksman

Preface

The following volume is the fruit of a number of international research projects undertaken by two academic institutions: The Faculty of Psychology and Humanities at the Andrzej Frycz Modrzewski Academy in Cracow, Poland, and the Faculty of Education at the Matthias Bell University in Banská Bystrica, Slovakia. Not only do the experts invited to participate in the proceedings represent different academic traditions and interests but they also specialize in different areas of education. Their joined efforts have converged on the pages of the following book, which takes up the topic of student competence, education and evaluation, or, to be more precise, it centres on the strategies to form and evaluate the different types of competence in young primary school students.

The idea to introduce innovative methods in education and evaluation of students' competence has its roots in the recommendations published by the European Parliament and the Council of Europe, which throw a spotlight on the necessity to make substantial changes in our thinking about a modern human's competencies. As Z. Kwieciński has stated: "The modern reality, permeated with crisis, promotes and reinforces the model of a human being who is capable of coping with difficult situations and tasks; a human who is at the peak of his strength and has well-shaped competencies to formulate and solve new difficult tasks; a human who is responsible, compassionate and able to work in a group; one that chooses wisely from the numerous cultural offers, according to universal values they carry and his own rules"¹.

The selected features of human skills were analysed in the context of primary school education and school progress evaluation. Among the elements taken into consideration were: the subjective character of human skills, the conditions to be met so that a task is fulfilled at an appropriate level, the dependence of the quality of human performance on the situational context, the dynamic character of human knowledge (which should be based on a constant reconstruction and expansion of human knowledge rather than on replacing old information with new), as well as the gradation and measurability of human skills². These different but interdependent issues were tackled in the two parts of the following monograph.

¹ Z. Kwieciński, *Długotrwałe ślady dzieciństwa*, [in:] *Dziecko. Sukcesy i porażki*, ed. R. Piwowarski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

² Cf. W. Furmanek, *Kompetencje – próba określenia pojęcia*, „Edukacja Ogólnotechniczna” 1997, No. 7, p. 17.

In the first part, the authors defined the matter, the determinants and the role of self-reflection in a teacher's work. The topic was examined with regards to the development and the evaluation of students' competencies, as well as with regards to the more distant consequences of a teacher's diagnoses and evaluations, which have a substantial impact on the development of a student's competence.

The development of different competencies in students constitutes the main thread of the first part of the book. The authors elaborated upon the ways to enrich young primary students' skills through the use of activating methods, whose properties, determinants and advantages were discussed in bulk in respective chapters. Another topic discussed was the innovative model for primary school education in arts, which, at the moment, is being implemented in various schools of the Malopolskie Voivodeship. The author stressed the multidimensional impact this program can have on the development of students as well as emphasizing the content and methodology behind the new curriculum, which aims at teaching students various so-called 'life skills', as specified by the WHO. Another topic raised in the first part of the book was the educational-prophylactic programme and its potential to shape social skills in primary school students.

The role of education in non-school settings, which have a huge impact on a child's future participation in local culture (in the sphere of arts, music, theatre and literature) was also discussed in the first part of the following monograph.

The second part of the volume is devoted to the different issues related to the evaluation of young primary school students' competences. The chapter starts with theoretical and practical explanations concerning the innovative methods to assess key skills in primary school students. The suggestion to assess students' extracurricular competencies bears a special significance to the Slovak system of education. There are other topics which relate to the main thread of this part of the book. One of them relates to the approach in forming diagnostic and evaluation skills in future teachers. This problem was discussed on the example of the Bulgarian primary education system. Further topics related to the problem the authors discussed are: local traditions and European trends, national exams, testing systems, school maturity assessment and strategies to evaluate different types of students' competence. This section includes a study which juxtaposes the school progress in Bulgarian 4th form pupils and their peers from other countries.

When it comes to evaluating students' competence, another crucial notion is that of the educational aim. It describes "the expected effects, results and competencies" students are supposed to develop over the course of time.

Therefore, the authors endeavoured to clearly define the matter, the structure and the role of educational aims in diagnosing and evaluating students' competence. Furthermore, special attention was paid to the aims which are popular in the early period of school education as well as to the respective documents.

The teacher's approach to the development of various skills in primary school students is the last issue tackled in this publication. The authors presented legislative recommendations towards the individual methodological solutions. The solutions proposed in this part of the book touched several topics, among which are: evaluating primary students' communicative competence in the sphere of reading, writing and orthography, the application of different forms and styles in order to assess primary school students' artistic works, evaluating primary school pupils' competence in such aspects as biology, physics, chemistry, health care and mathematics.

The monograph will prove useful for primary school teachers as well as for all students who want to work in primary school. The data presented in the publication can provide a necessary insight into the aforementioned matters also for other individuals who, in their professional careers, work in primary school education.

Alena Doušková, Jolanta Gabzdyl, Joanna Aksman

Część I
Wybrane aspekty kształcenia kompetencji
uczniów młodszych

Part I
Selected aspects of competence development
in primary school students

Reflexívny učiteľ a reflexívna výučba¹

Reflective Teaching and Reflective Learning

Úvod

Zámerom tejto kapitoly je objasniť pojem, postavenie, využitie a vzťah reflexie k edukačnému procesu a práci učiteľa. Teda nielen ako súčasť priamej vyučovacej činnosti učiteľa pri učebných činnostiach žiakov, t.j. pri reflexívnom vyučovaní, ale aj v súvislosti s procesom hodnotenia, s faktom a konzekvenciami hodnotenia žiakov. Reflexiu ponímame ako súčasť všetkých profesionálnych činností učiteľa súvisiacich s jeho aktivitami plánovania a prípravy, realizácie a praktickej činnosti, ako aj hodnotenia výkonov výsledkov evalvácie rozvoja žiakov, ale aj seba samého v profesionálnom rozvoji. V takomto postavení nie je reflexia len súčasťou, hoci aj neustále prítomnou, ale stáva sa priamo prívlastkom všetkých činností. Podieľa sa na utváraní vlastnej koncepcie výučby, ktorá zahŕňa vedomostnú, činnostnú aj postojoú štruktúru konceptu seba ako učiteľa v odbornej, osobnostnej a etickej dimenzii. Zahŕňa obsahovú, osobnostnú aj sociálnu štruktúru vzťahov.

Termín **reflexívna výučba** je vhodný na pomenovanie takého **komplexu činností učiteľa, v ktorom počas prípravy, realizácie aj evalvácie vyučovacieho procesu reflektuje svoje myslenie, aktivity a postoje v kontexte s obsahovou, sociálnou a inštitucionálnou edukačnou skutočnosťou na základe svojho odborného, etického a osobnostného sebauvedomenia.**

Teoretické modely rolí v procese učenia a učenia sa

Na základe teórií učenia existuje niekoľko rôznych prístupov k tomu, ako učiteľ koncipuje proces výučby, a aké miesto a účel v ňom má hodnotenie. Chceme poukázať na to, v čom je proces učenia rozdielny a prečo pre koncepciu reflexívneho učiteľa je preferovaný socio-konštruktivistický model.

¹ Kapitola je výstupom riešenia projektu VEGA 1/0802/11 s názvom Tvorba a overovanie depistážnych diagnostických a výskumných nástrojov pre učiteľov primárneho vzdelávania, riešiteľ Mgr. Mariana Cabanová, PhD.

1. Vo väčšine škôl nezávisle od popularity, aktuálnosti či od požiadaviek súčasných pedagogických teórií a ich prenikania do praxe v podstate prevláda **behavioristický model výučby**. Táto teória predpokladá, že živé bytosti (či už ľudia, alebo zvieratá) sa učia tvorením asociácií alebo spojením medzi ich skúsenosťami, myslením a ich správaním.

Napriek snahám zmeniť zaužívané praktiky učiteľov a školy ako takej, sila tradície udržiavaná aj krédom mnohých učiteľov „keď to tak fungovalo doteraz, bude to dobré aj naďalej“, má často vysokú rutinnú zotrvačnosť. Schéma naznačuje, ako korešpondujú učiteľ a žiak (dospelý a dieťa) v behavioristickom prístupe.

Učiteľ (pred vyučovaním alebo na začiatku vyučovacieho procesu) sám rozhodne, čo a akým spôsobom sa budú deti učiť. Rozhodne aj o tom, aký špecifikovaný cieľ má dosiahnuť, prípadne sa rozhodne, aký cieľ majú dosiahnuť žiaci. Podľa toho dá žiakom inštrukcie, pričom vopred určí aj to, aká má byť správna odpoveď. Ide o prenesený význam, v skutočnosti nejde len o verbálnu odpoveď, ale odpoveďou môže byť vyriešenie úlohy. Môže nasledovať vyhľadanie a korekcia chýb, pričom v určitom prípade dieťa chyby hľadá samotné. Bezprostredne učiteľ výkon dieťaťa ohodnotí, pričom tento hodnotiaci súd je zvyčajne nezvratný.

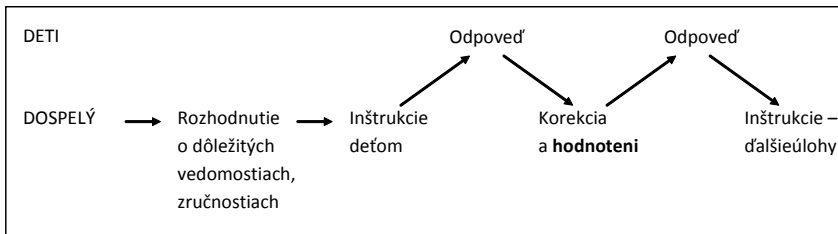


Schéma 1. Behavioristický model rolí v procese učenia a učenia sa – podľa A. Pollard²

Proces učenia pokračuje tak, že dieťa napíše opravu chybného textu, vysloví správne myšlienku, urobí opravu príkladu a pod. Či však v tejto etape pokračuje aj proces učenia sa dieťaťa, je otáznne. Potom nasledujú ďalšie inštrukcie k ďalšej úlohe alebo domácej úlohe podľa vopred pripraveného plánu. Často ani nenadväzujú na to, v čom žiaci robili chyby, dôležitejší je učiteľov pôvodný zámer. Nemožno povedať, že takto učiaci učiteľ je zlý; v najlepšej viere sa vopred pripravil, splnil ciele, deti aktivizoval, pretože sa ich pýtal a ony odpovedali. Na nesprávnu odpoveď ich upozornil, ohodnotil a nemohol im dať inú známku, ako takú, aká mu „spravodlivo vyšla“. V tomto prístupe nedochádza

² A. Pollard, *Reflective teaching in the Primary school*, London: Cassell, 1998.

k tomu, aby žiak mohol korigovať svoju chybu a zmenil hodnotenie učiteľom, ale čo je vážnejšie, nedochádza ani k tomu, aby sa korigovala chybná konštrukcia poznatkov a myšlienkových postupov. Postupom času sa dieťa v takomto modeli stáva pasívnym a rezignovaným, vopred očakáva úspech, alebo neúspech podľa toho, aké skúsenosti nadobudlo.

2. Druhý model, ktorému budeme venovať pozornosť, vychádza z **konštruktivistickej teórie**. Táto tvrdí, že ľudské učenie je interakciou medzi myslenním a skúsenosťou a postupným rozvojom zložitej kognitívnej štruktúry³. Tieto prístupy kladú dôraz okrem iného na priamu účasť dieťaťa na výbere témy, úloh a tvorbe cieľov ako na základnej podmienke toho, aby nastal proces učenia. V rámci kognitívne psychologických teórií učenia existuje viac didaktických koncepcií⁴, základná schéma sa však dá zovšeobecniť.

Na začiatku tohto procesu je spoločná diskusia, v ktorej prebieha konkretizácia témy a dohoda o aktivitách, na ktorých budú žiaci samostatne pracovať. Význam tejto etapy spočíva v tom, že diskusia vybudí kognitívny záujem žiaka o tému a téma ako taká mu ponúkne typ činnosti. Ťažiskom procesu učenia je samostatná činnosť dieťaťa. Samostatnosť sa chápe ako princíp vlastnej činnosti žiakov a jej cieľ, pričom ich závislosť na pomoci učiteľa sa považuje za krajnú možnosť.

Učiteľ by na začiatku procesu mal poznať stav prekonceptov žiakov a na základe ich reflexie im prispôbiť spoločnú voľbu úloh a postupov. Ťažiskom tohto prístupu je vlastná skúsenosť žiakov, ktorá sa považuje za podmienku začiatku i pokračovania procesu učenia. Sú tu určité nebezpečenstvá smerujúce k tomu, že dôjde k mylnému upevneniu chybných prekonceptov v procese získavania skúseností, ktorými sa chyba samoučením u žiaka neodstráni. Tak sa nevhodným opakovaním potvrdí chybná vedomosť alebo postup. Iné nebezpečenstvo spočíva v predčasnom hodnotení, resp. v tom, že učiteľ už v etape zisťovania prekonceptov chybu v uvažovaní chce korigovať. Tým vlastne nenastane proces učenia podľa takej schémy, ktorá je pre konštruktivizmus žiadaná – teda vlastné objavenie chybného postupu a tvorba správneho postupu uvažovania samotným žiakom sa nahradí učiteľovou inštrukciou a korekciou.

Vnútri konštruktivistického prúdu sú autori, ktorí spochybňujú istotu, že prekoncepty sú vždy „samonosnými“ v procese rozvoja poznania. Tvrdia, že u niektorých detí to funguje, u niektorých nie. Práve toto poznanie sa považuje za predmet kritiky, pretože okrem bežného osvojenia chyby dieťaťom dochádza k nežiadúcemu potvrdzovaniu chybného, mylného postupu uvažovania, čo sa niekedy veľmi ťažko odstraňuje, resp. koriguje. Ukázalo sa že čiastkové prekoncepty sú často príliš odolné argumentom na základe jedného

³ Tamtiež, s. 121.

⁴ Y. Bertrand, *Soudobé teorie vzdělávání*, Praha: Portál, 1998.

vysvetlenia, či jednej skúsenosti. Sú totiž súčasťou koherentnej sústavy prekonceptov, ktorá pracuje na základe vlastnej logickej alebo kvázilogickej štruktúry a postupne si vytvára svoje vlastné významové systémy.

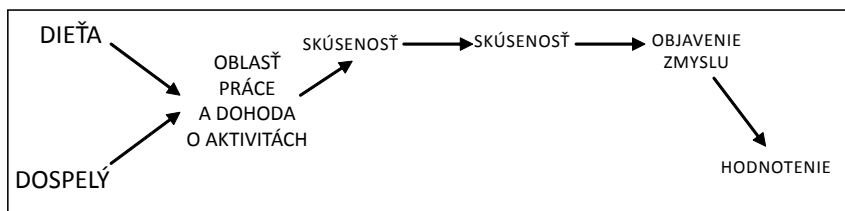


Schéma č. 2 konštruktivistický model v procese učenia a učenia sa – podľa A. Pollard⁵

Preto sa ukazuje, že ponechanie žiaka len v empirickom učení až dovtedy, kým sám objaví vlastný zmysel konkrétneho poznania (o téme, či širšom celku), môže byť časovo náročnejšie než sa zdá, pretože nadobudnutie skúsenosti vyžaduje dlhší čas. Hlavným nebezpečenstvom sú však práve predčasne zvnútornené chybné štruktúry, zdanlivo potvrdené dôveryhodnou skúsenosťou, ktorá v sebe niesla mylné východisko. V systéme je *reflexia* prítomná najmä na začiatku procesu a zameraná buď na prekoncepty detí, alebo na ich pedagogický profil s orientáciou na ich typy inteligencie, typy učenia a pod. Hodnotenie sa tu dostáva do finálnej fázy výučby.

3. Tretím modelom, ktorý považujeme za najvýstižnejší pre poňatie reflexívnej výučby, je **sociálno-konštruktivistický model procesu učenia** a učenia sa. Je jedným zo súčasných konštruktivistických smerov, ktorý v učení zdôrazňuje dôležitosť sociálneho kontextu a interakcie s ostatnými.

Východiskom tohto prístupu je teória radikálneho konštruktivismu, ktorého zástancovia veria, že vnútorné predstavy človeka o reálnom svete sa nezhodujú s reálnym svetom ako takým, ale každý má o ňom svoj vlastný obraz. Preto nie je možné len na základe svojich vlastných predstáv hodnotiť druhých a ak sa niekto touto cestou vyberie, môže to byť chybné, ba až nebezpečné. Ak chce postupovať vo výučbe len podľa svojich postupov bez reflexie seba, druhých a s druhými, ak sa domnieva, že niečo vie isto a správne práve on, zamedzuje rozvoj druhého v jeho vlastných postupoch. Prijatie ideí konštruktivismu môžu pomôcť učiteľovi odpútať sa nielen od „diagnóz“, ktoré prisudzujú dieťaťu a jeho rodičom, ale aj od ďalších odovzdávaných „právd“ o svete.⁶ Hodnotenie učiteľa je tak najvážnejším momentom prisudzovania kvality žiakovi (podľa výkonu, tempa, a pod.)

⁵ A. Pollard, *Reflective...*

⁶ B. Lazarová ed., *Vzdělávat učitele*, Brno: Paido, 2001, s. 57.

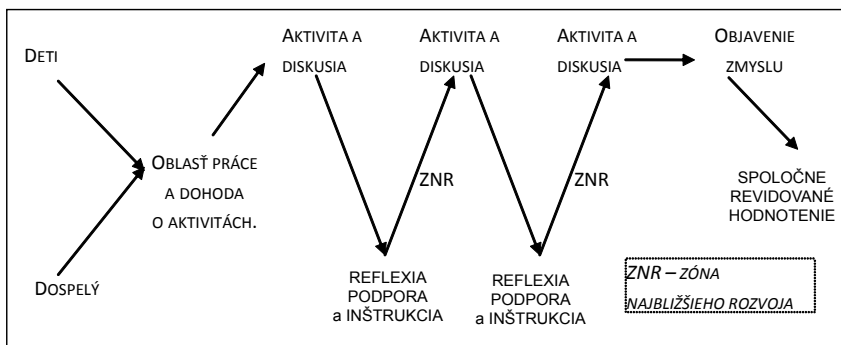


Schéma č. 3 sociálno-konstruktivistický model procesu učenia a učenia sa

Konstruktivistické myslenie sa premieta aj do štýlu komunikácie učiteľa a do jeho spôsobu výučby. Učiteľ neodovzdáva žiakom učivo ako raz a navždy hotové pravdy, ale ako svoje príbehy o javoch, veciach a ľuďoch, ku ktorým žiaci môžu pridať svoje videnie sveta. Učiteľ v takomto poňatí nie je zodpovedný za to, čo sa žiak naučí, ale za to, čo žiakom ponúkne, akým spôsobom, v akej podobe a akou formou im pomôže ich predstavy o javoch, veciach a ľuďoch konštruovať.

Pre sociálno-konstruktivistický prístup je typická spoločná práca dospelého s deťmi (nielen dieťa ako jednotlivec, ale deti ako sociálna skupina) na určení témy, cieľa a formy práce. Základnými metaedukačnými prostriedkami sú **dialóg (diskusia) a reflexia**.

- V prvej fáze prostredníctvom aktivity a diskusie učiteľ reflektuje prekoncepty detí, resp. stav ich vedomostí o danom probléme a taktiež ich vzťah k problému. Za dôležité najmä v teórii kognitívneho konfliktu sa považuje to, že v diskusii sa konfrontujú prekoncepty detí nielen s existujúcou objektivizovanou štruktúrou poznatkov, so systémom vedy, ale dochádza ku konfrontácii prekonceptov detí medzi sebou, čo navodzuje sociokognitívny konflikt.
- Nasleduje reflexia, na základe ktorej učiteľ poskytne žiakom vhodnú podporu, podnet prostredníctvom primeraných úloh spolu s inštrukciami na ich riešenie. V tomto modeli je zohľadnená pôvodne Vygotského teória⁷, neskôr inými autormi aktualizovaná teória o zóne najbližšieho rozvoja (*zone of proximal development*). To, čo už dieťa dokáže urobiť samo,

⁷ Vygotského teória, 1934 – [in:] L.S. Vygotski, *Learning and mental development at school age* (J. Simon, Trans.), [in:] *Educational psychology in the U.S.S.R.* (pp. 21–34), eds. B. Simon & J. Simon, London: Routledge & Kegan Paul, 1963.

je zóna aktuálneho rozvoja⁸. Zóna najbližšieho rozvoja, to je okruh schopností, ktoré dieťa dokáže ovládnuť samo, ale len za spolupráce s dospelými, teda sú to jeho potenciálne schopnosti. Možnosti zajtrajška sa v interakcii s učiteľom stávajú náplňou dneška. Pedagogické majstrovstvo učiteľa je v tom, že je schopný vyhľadať zónu najbližšieho rozvoja každého dieťaťa a tam nasmerovať edukačné aktivity.

Retazec znázornený schémou nadväzujúcich aktivít, prebiehajúcej diskusie a cyklicky sa opakujúcej reflexie napomáha učiteľovi nachádzať práve tie možnosti, na ktoré má dieťa schopnosti, voliť také úlohy, ktoré má šancu zvládnuť a poskytovať také inštrukcie, ktoré sú motivujúce, ale pritom ponechávajú dieťa aby riešilo úlohy samostatne. Najväčším rozdielom je to, že hodnotenie neprichádza ako prekvapenie zo strany učiteľa, ale dieťa samé prisudzuje svojmu postupu, procesu a výsledku podľa podmienok, kritérií a dohodnutých postupov vždy po jasne určenom celku, období, ukončenej etape a v spolupráci.

Dôležitým momentom je aj miera, forma a zacielenie podpory od povzbudení až po spoluúčast na riešení úlohy s dieťaťom, ak to potrebuje, pričom ostatní žiaci môžu pracovať samostatne. *Objavenie zmyslu potom nie je náhodné, živelné, nekoordinované a nekorigované, lebo je výsledkom navodeného, riadeného, reflektovaného procesu.* V tomto modeli sa učenie ako činnosť dospelého nedá oddeliť od učenia sa detí, pretože neustálou reflexiou priebehu a procesu učenia sa tento spätne stáva determinantom učiteľom riadeného procesu učenia. Výučba v takejto modelovej schéme nie je dvoma procesmi, ktoré vykonávajú dvaja ľudia, ale je ich spoločným procesom – *reflexívnou výučbou.*

Reflexia v sociálno-konstruktivistickom poňatí má však aj ďalší, nemej dôležitý význam. Núti dospelého neustále konfrontovať pôvodný cieľ, postupy, stratégie a aktivity s efektmi, resp. dôsledkami, ktoré sa prejavujú v činnosti, stave zapamätania, pochopenia, zvládnutia a schopnosti aplikácie daných poznatkov v úlohách a činnostiach žiakov. Nie je bezvýznamné, že v tejto schéme (v porovnaní s predchádzajúcimi) sa pracuje s pojmom *deti* (nie dieťa, ani žiak). Nie je to však rezignovanie od individualizovaného chápania jedinca v triede. Naopak, dieťa sa tu chápe ako člen sociálnej skupiny, čo je pre učiteľa tiež predmetom reflexie a chápe sa ako dôležitá podmienka úspešnosti celého procesu učenia učiteľom a učenia sa žiakmi. Každé *dieťa sa chápe* ako jeden z významných faktorov rozvoja jednak ako *sám učiaci sa*, jednak ako *ten, kto ovplyvňuje učenie ostatných žiakov* a tiež ako *ten, kto ovplyvňuje prístup učiteľa.*

⁸ B. Kosová, *Personálna sociálna výchova ako koncepcia aj vyučovací predmet*, [w:] *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*, Praha: PF UK, 1999, s. 123–130.

To, čo v schéme zrejme nie je, ale považujeme za dôležité, je aj reflexia seba samého ako osoby, učiteľa aj vychovávateľa po stránke odbornej, osobnostnej a etickej.

Reflexia a dialóg ako kľúčové prvky reflexívnej výučby

Ak sme v predchádzajúcom texte zdôraznili, že za základné metaedukačné prostriedky považujeme **dialóg (diskusiu) a reflexiu**, treba túto myšlienku vysvetliť:

1. *reflexia* je permanentné vnímanie edukačnej skutočnosti, ktorá je nástrojom flexibilnej aktualizácie všetkých prostriedkov – obsahu, cieľa, metód aj foriem, ako aj spôsobu komunikácie v procese výučby;
2. *dialóg a diskusia* sú dva termíny pre ten istý prostriedok upresňovania sociálnej dohody o tom, ako rozumejú účastníci obsahu, ako im je jasný cieľ, či rozumejú úlohám a či ich rovnako chápu a čo budú považovať za výsledky, o ktorých sa bude diskutovať;
 - dialógu hovoríme väčšinou vo vzťahu učiteľ – žiak,
 - diskusii v situáciách pre skupinové vedenie dohody;
3. reflexia a dialóg majú byť stále prítomnými sprievodnými javmi vyučovacieho procesu;
4. reflexia a dialóg sa nepovažujú za náhradu vyučovacích metód a foriem, ale za edukačné alebo výchovno-vzdelávacie prostriedky. Tým že reflexia a dialóg sú permanentne prítomné a na ich základe učiteľ volí (v niektorých prípadoch necháva žiakov voliť) metódy a formy práce, stávajú sa tým, čo nazývame metaedukačné prostriedky.
5. reflexia a diskusia nie sú prvotným cieľom vyučovania, ale ako nástroje majú za cieľ:
 - zefektívniť edukačný proces,
 - vyčistiť komunikáciu v priebehu edukačného procesu,
 - flexibilne aktualizovať obsah, metódy a formy,
 - znížiť impulzivitu učiteľovho pôsobenia,
 - zvýšiť mieru sociálneho a edukačného porozumenia,
 - zabezpečiť permanentnú spätnú väzbu, a to tak žiakom, ako aj učiteľovi
 - zabezpečiť, aby hodnotenie nebolo pre deti ohrozujúcim, ale rozvíjajúcim stimulom.
6. *reflexia a diskusia* sa druhotne stávajú predmetom personálneho rozvoja dieťaťa po stránke jeho:
 - *reflexivity*, ako schopnosti vnímať svet, seba a druhých v jeho rozmanitosti, akceptovať rôznosť a rozmanitosť názorov a postojov,

- *sociability*, ako schopnosti komunikovať s druhými v konštruktívnom dialógu,
- *empathie* ako schopnosti vcítiť sa do psychického stavu druhého dieťaťa, človeka,
- *flexibility* ako schopnosti pružne sa vedieť prispôbiť zmeneným, alebo chybné predpokladaným podmienkam.

Reflexívna výučba ako program rozvoja jedinca pre rozvoj druhých

Úvahy autorov o reflexívnej výučbe zväčša vychádzajú z protikladu v ponímaní vyučovacej činnosti učiteľa ako „rutinnej činnosti“ versus „reflexívnej činnosti“. Výhrady voči hodnoteniu v reflexívnej výučbe namietajú: učiteľ je ten, ktorý pozná a vie, ako má byť výkon na požadovanej úrovni. Pritom podstatným je najmä rozvíjanie hodnotiaceho myslenia a usudzovania, nielen pre účel ohodnotenia výkonu, ale aj rozvíjania hodnotiacej spôsobilosti žiaka. V tradičnom chápaní vyučovania sú pre rutinného praktika rozhodujúce: tradície, postavenie, autorita, želania, normy a požiadavky inštitúcie (školy, kontrolných školských orgánov a oficiálnej školskej politiky). Rutinná činnosť ako taká je relatívne statická a málo reaguje na zmeny priorít a okolností.

Reflexívna výučba na druhej strane počíta s vlastnou ochotou, vôľou a schopnosťou prispôbovať sa zmenám a závisí od spoluúčasti učiteľa na rozvoji edukačného procesu. Okrem iného vyžaduje flexibilitu, prísnu analýzu a sociálne uvedomenie.

V našom poňatí reflexívnej výučby vychádzame z pozície, že tradičná výučba nemusí byť v priamom protiklade k reflexívnej výučbe, pretože práve reflexívny prístup implementovaný do akéhokoľvek typu a koncepcie vyučovania môže túto výučbu robiť reflexívnou a učiteľa reflektujúcim praktikom. Na druhej strane – akákoľvek alternatívna koncepcia môže byť vnútri a vo svojej podstate rigidnou, resp. konzervatívnou. Môže to nastať, ak výučba nie je reflexívna, teda neodráža skutočnosť a nereaguje na špecifická reality v najširšom zmysle a nezohľadňuje pedagogické javy vo svojej podstate a vzájomných súvislostiach.

Z týchto hľadísk považujeme reflexívny prístup k výučbe v prvom rade za každodenný nástroj práce učiteľa a nie za cieľ, ktorý má byť dosiahnutý niekedy v budúcnosti. Nepovažujeme preto reflexívne vyučovanie za samostatnú koncepciu vyučovania, ale za spôsob, ako realizovať výučbu, reagujúcu na zmeny a schopnú sa im prispôbovať v horizontálnej aj vertikálnej rovine v priestore aj čase.

Edukačný a sociálny kontext reflexívnej výučby

1. **Edukačný kontext reflexívnej výučby.** Výučba má *edukačný* kontext vzťahujúci sa k systémotvorným prvkom edukácie (cieľ, učiteľ, žiak, podmienky, prostriedky vyučovania) a *sociálny* kontext vzťahujúci sa k sociálnym aspektom danej spoločnosti (ideológia, kultúra a ľudský faktor – učitelia a žiaci v širšom, než edukačnom kontexte). Edukácia ako proces výchovy a vzdelávania vytvára systém. Tento systém tvoria systémotvorné prvky, ktoré sa bezpodmienečne zúčastňujú na jeho utváraní. Absencia ktoréhokoľvek z nich spochybňuje existenciu systému ako takého. Sú to:

Cieľ výchovy a vzdelávania. V najširšom ponímaní je to rozvoj plnohodnotnej osobnosti konkretizovaný cieľom daného stupňa typu školy, ktorý je formulovaný profilom absolventa. Ďalej sa konkretizuje cieľmi, ktoré sú dané vyučovacím obsahom – kurikulum až po najkonkrétnejšiu formuláciu cieľa vyučovacej hodiny. Reflexia cieľa znamená jeho uvedomenie učiteľom, poznanie a dosahovanie žiakom a prispôsobenie sa podmienkam a prostriedkom. Reflexia cieľa je základom hodnotenia.

Vychovávaný – žiak, dieťa. Dieťa nie je anonymným členom triedy, ale samostatným a svojbytným jedincem, ktorý sa aktívne zúčastňuje procesu svojho rozvoja. Miera jeho účasti môže závisieť od mnohých faktorov. Učiteľova reflexia žiaka a jeho špecifik vo vyučovaní je nevyhnutnou podmienkou reflexívneho vyučovania. Reflexia dieťaťa v roli žiaka (ktorý prijíma a ujme sa svojich úloh) ja prvou podmienkou schopnosti sebahodnotenia.

Vychovávateľ – učiteľ. Vo vzťahu k reflexívnemu vyučovaniu je učiteľ hlavným aktérom reflexie. Okrem okolitej skutočnosti, ktorá obsahuje prvky edukačného systému, učiteľ vníma a reflektuje aj seba samého ako osobu a seba v edukačných situáciách. Zároveň reflektuje a prispôsobuje svoje pedagogické myslenie, konanie a postoje podľa aktuálnych podmienok a im prispôsobuje prostriedky edukácie. Súčasťou hodnotiaceho procesu ako aj vyučovacích efektov má byť reflexia seba samého a svojich intervencií do procesov učenia.

Podmienky edukácie podmieňujú možnosti dosahovaných cieľov. Podmienky sú všetky zúčastnené špecifiká systému – typ a stupeň školy, stupeň a úroveň rozvoja žiakov, ich vekové špecifiká aj individuálne možnosti a schopnosti. Reflektovanie podmienok znamená ich poznanie učiteľom a prispôsobenie cieľa, vlastnej pedagogickej činnosti a pôsobenia, ako aj výber vhodných prostriedkov podľa aktuálnych aj výhľadových podmienok (možnosti rozvoja žiakov).

Prostriedky sú obsah, metódy, zásady a formy edukácie. Tieto učiteľ aplikuje a volí na základe reflexie požiadaviek daných cieľom, možnosťami žiakov, s prihliadnutím na podmienky a s reflektovaným vedomím vlastných profesionálnych a osobnostných predpokladov.

2. **Sociálny kontext reflexívnej výučby.** Sociálny kontext reflexívneho vyučovania je určený širšími sociálnymi súvislosťami. Tieto výrazne ovplyvňujú aj edukačný kontext. Vytvára ich niekoľko prvkov, ktoré charakterizujú danú societu v širších aj v užších súvislostiach.

Ideológia. Slovu ideológia rozumieme ako spôsobu myslenia. Ide najmä o prevládajúce idey a názory spoločnosti, ktoré vedome aj podvedome prenikajú a ovplyvňujú myslenie jej členov. Nemusíme chodiť ďaleko do minulosti. Aj v súčasnosti sú určité rozdiely dané mikrosocietou školy (cirkevné, štátne, alternatívne), regiónom či miestnymi zvláštnosťami (vplyv tradícií, politických názorov a pod.) Ideológia je hlavný moment, ktorý určuje, čo je prijateľné a v akej kvalite. Je preto filozofickou konštantou pre tvorbu hodnotiacich pravidiel a kritérií v škole, aj v živote.

Kultúra. Nemožno tento pojem zamieňať s významom bežného ponímania kultúry ako synonyma s umením, ani ako ho chápu akademické teórie, v ktorých sa kultúra chápe ako charakteristika osobnosti, ktorá má rozsiahle poznatky a vysoké všeobecné vzdelanie. V **sociokognitívnych teóriách** sa kultúra chápe ako celok vzájomne prepojených pravidiel, na základe ktorých si jednotlivé osoby utvárajú svoje vzorce správania, aby sa prispôbili konkrétnym situáciám. V druhom význame ako implicitné a neurčité poznanie sveta, na ktorého základe dávajú títo jedinci svojmu správaniu smer. V tomto význame sa kultúra môže chápať ako produkt spoločných ľudských výtvorov a ako spoločne vnímané perspektívy. Kultúra danej spoločnosti sa môže vyvíjať z kolektívnej aktivity a z tvorivých výpovedí spoločenských skupín k určitým situáciám. Môže prevládať konzumný typ kultúry alebo kultivovanejší typ kultúry smerujúci k duchovným hodnotám. Ako taká významne ovplyvňuje aj modely prijateľného: správania, výkonu, prejavov a pod. čo sú bežné objekty školského hodnotenia. Kultúrne vzorce a sociálne fakty vytvárajú rámec a poskytujú zameranie každej ľudskej činnosti, vývinu jedinca aj procesom, prostredníctvom ktorých sa snaží porozumieť svetu. „Ľudská bytosť je ako pavučik, ktorý tká pavučinu významov a do nich sa vpletá. Touto pavučinou je jeho kultúra“⁹.

Ľudský faktor – učitelia a žiaci. V sociálnom kontexte reflexívnej výučby sa chápu tieto pojmy širšie, ako v edukačnom kontexte.

1. Učitelia

- a) *Učitelia sú sociálna profesijná skupina*, ktorá má svoje špecifiká dané rozmanitými faktormi, ktoré ju charakterizujú. Sú to: postavenie a spoločenský status, miera rozhodovania, ktorú im daná spoločnosť priznáva, úcta, ktorú v danej spoločnosti požívajú.

⁹ Y. Bertrand, *Soudobé teorie...*, s. 120.

- b) *Učítelia ako konkrétne jedinečné osobnosti* majú svoju konkrétnu pozíciu v škole, svoju osobnú históriu, prítomnosť a profesionálne plány a prania, ktoré ovplyvňujú ich poňatie výučby. Majú svoje osobné kvality a osobné špecifiká, ktorými sa odlišujú medzi sebou navzájom. Majú svoje sociálne prostredie, ktoré ich ovplyvňuje a na ktoré majú oni vplyv. Majú svoje silné a slabé stránky a svoje osobné predpoklady a vôľu k zmene. Reflexívny učiteľ si je týchto faktorov vedomý, vie ich analyzovať a vie nájsť kapacity pre celoživotný rozvoj.
- c) *Učítelia ako profesionáli* majú svoje odborné a etické názory, perspektívy, postoje, hodnotové štruktúry a vieru. Tento špecificky ľudský atribút – schopnosť rozoznať „čo je“ a „čo by malo byť“ je veľmi významným faktorom, ktorý sa často manifestuje vo formulácii cieľov a preverovania vlastných hodnôt a filozofie, ktorú preferujú v edukačných situáciách. Preto profesionálna činnosť učiteľa je silno subjektívne ovplyvňovaná nielen ich profesionálnym presvedčením, ale osobnými prioritami. V týchto súvislostiach je často pre učiteľov dilemou rozhodovanie medzi profesionálnym, etickým a osobným, pričom nie je zriedkavé, že tieto tri hľadiská môžu mať antagonistické tendencie. To, čo je pre reflexívneho učiteľa rozhodujúce, je poznanie miery reálnosti svojich zámerov v širších edukačných aj sociálnych súvislostiach.
- d) *Učítelia ako zamestnanci*. Posledným, no dôležitým faktorom, ktorý sa podpisuje na ľudskom faktore pre kontext reflexívnej výučby, je postavenie učiteľa ako zamestnanca. V tejto role učiteľa zaujímajú konkrétne postavenie v rámci subsystému školy. Majú legitímnu moc, určité zmluvné a ekonomické záujmy a záväzky, ktoré ich ochraňujú a podmieňujú ich rozvoj. Nemožno zabudnúť na to, že každý učiteľ, a to muž či žena (ktorých je prevažne) má okrem profesionálneho aj osobný život mimo triedy, ktorý pred nich kladie ďalšie povinnosti a perspektívy.

2. Deti

Tak ako učiteľ aj každé dieťa i keď v útľom veku, má už svoju osobnú biografii. Spôsob, ako cítia, myslia, ako uvažujú o sebe a akým spôsobom v škole reagujú, je ovplyvnený ich pochopením, spracovaním a prijatím svojej doterajšej kultúrnej, sociálnej a materiálnej skúsenosti. O tomto existuje množstvo výskumov. Sebapoňatie dieťaťa, jeho utvárajúca sa osobnosť sú tým, čo významnou mierou ovplyvňuje možnosti jeho ďalšieho rozvoja, ba aj celoživotnej perspektívy.

- a) *Deti ako rozmanité individuality*. Možno najdôležitejšie je mať na zreteli obrovskú rozmanitosť vlastností, schopností a postojových štruktúr, s ktorými deti prichádzajú do školy. Tieto faktory ako: pohlavie, sociálne postavenie, slovná zásoba, jazykový kód, učebné štýly, zdravotný stav, rodičovská

podpora, sú len neúplným výpočtom toho všetkého, čo by reflexívny učiteľ mal o deťoch v triede vedieť alebo chcieť sa dozvedieť. Pollard¹⁰ píše, „že je bláznovstvom snažiť sa generalizovať a vytvárať zovšeobecňujúce závery o deťoch“, pretože každé je malbou rozmanitých farieb, na ktorú sa stále maľuje.

- b) *Deti ako populačná skupina.* Vo všeobecnosti o deťoch možno povedať: v súčasnosti je celá detská populácia v procese výrazných zmien. Tieto zmeny sú dané spoločenskými, ale najmä materiálными a mediálnymi prostriedkami. Prudké zmeny a vývoj spôsobu spoločenskej existencie spôsobujú, že aj niekoľko málo rokov mení kultúrne a makrosociálne zvyklosti súčasnej generácie detí. Menia sa hry, spôsob komunikácie, využívanie voľného času, vzťah detí k dospelým. Ale mení sa aj fyzická výbava detí, sú vyššie, skôr dospievajú a menia sa aj ich typické problémy. Deti trpia inými chorobami, než pred pár rokmi (podvýživa verzus obezita, alergie), majú iné perspektívy. Mení sa aj všeobecne prijímaná a od detského veku osvojovaná predstava o dobrom živote. Mení sa štruktúra prestížnych povolání, čo sa prejavuje už v detských hrách. Mení sa aj predstava o dobrom a úspešnom žiakovi. Menia sa predstavy a očakávania rodičov od detí, školy a učiteľa. Toto všetko by mal mladý učiteľ poznať, ale skúsený učiteľ by mal reflektovať meniacu sa situáciu a svoje doterajšie poznatky. Nie je nič smutnejšie, ako dobrý učiteľ, ktorého minca už neplatí.
- c) *Deti ako ľudia dneška.* Nemení sa to, že dieťa na určitom stupni svojho vývoja prechádza tými istými vývinovými procesmi ako pred tisíc rokmi. Nemení sa to, ako deti znášajú a zvládajú záťaž, úspech a neúspech a ako na ich dôsledky reagujú. Nemení sa výrazne ich život v škole a rovnako ťažko prežívajú chvíle neistoty. Treba vedieť, že deti sa v škole neučia len učiť, ale aj žiť, že ich učiteľom pre život nie je len učiteľ, ale aj ich rovesníci, a to tak kamaráti, ako aj ich nepriatelia.
- d) *Deti ako ľudia zajtrajška.* Neučia sa len vedomostiam, ale prijímajú aj ideológiu a kultúrne vzorce a dôležité sú vzťahy tak s učiteľmi, ako aj s vrstovníkmi. V škole stále ostáva prítomný konflikt medzi kreatívnymi stratégiami a prejavmi kreativity u detí na jednej strane a reproduktívnymi postupmi s konformnými prejavmi detí na druhej strane. Nadovšetko je dôležité uvedomiť si subjektivitu osobných perspektív každého dieťaťa. Dieťa sa dnes v škole učí aj pre nasledujúcich desať, dvadsať rokov, možno aj na celý život. A preto je dôležité si uvedomovať, že to nie je len prázdna fráza, ale záväzok do budúcnosti, ak povieme, že v škole si pripravujeme našich budúcich kolegov, susedov, učiteľov našich detí a vnúčat, svojich zaťov a nevesty, s ktorými budeme žiť my, alebo naši blízki.

¹⁰ A. Pollard, *Reflective...*, s. 39.

- e) *Deti ako deti*. Predovšetkým učiteľ nikdy nesmie zabudnúť, že dieťa zaujíma rolu žiaka, len na určitú časť dňa, len malý úsek svojho života. Okrem tejto roly je aj dcérou, či synom svojich rodičov, vnukom, kamarátom a priateľom svojim vrstovníkom. Preto reflexívny učiteľ musí formulovať ciele pre deti s porozumením ich rodinnému zázemiu, detskej kultúre a rodiaci sa individualitám.

Charakteristiky reflexívnej výučby

V týchto naznačených súvislostiach je poňatie reflexívnej výučby a reflexívneho učiteľa celistvým konceptom odborného akceptovania rozmanitosti a hlbkej empatie; nie ako naivného vcítania sa, ale ako prístupu k dieťaťu na základe poznaného zhodnoteného a premysleného konceptu.

Pre život človeka je charakteristická tendencia utvárať vzťahy. Tieto vzťahy pôsobia bipolárne, pričom spleťujú siete vzťahových štruktúr. V ich rámci pôsobia sily vzájomného pôsobenia mnohými smermi. Pre poňatie reflexívnej výučby je dôležité poznať charakteristiky, ktoré sú pri formovaní vzťahov dôležité.

Andrew Pollard¹¹ sformuloval šesť charakteristík reflexívnej výučby. Vychádzal z Deweyho konceptu aplikácie poznatkov o reflexívnej činnosti do procesu vyučovania, ktorú popísal v práci: *Ako rozmýšľame: Vzťah reflexívneho myslenia a edukačného procesu*¹²:

1. Reflexívna výučba znamená aktívny záujem o ciele a dôsledky edukačného procesu so zreteľom na dosiahnutie optimálnej účinnosti vyučovania. Táto účinnosť je merateľná a evidovateľná
2. Reflexívna výučba prebieha v cyklickom špirálovitom procese, počas ktorého učiteľ nepretržite monitoruje, hodnotí a reviduje svoje vlastné pôsobenie.
3. Reflexívna výučba vyžaduje spôsobilosť využívať metódy diagnostikovania – získavania informácií o triede pre podporu rozvoja vyučovacej spôsobilosti a pre hodnotenie výsledkov, prínosov a efektov.
4. Reflexívna výučba vyžaduje postoje: nezaujatosť, zodpovednosť a nadšenie. Tieto pomáhajú predchádzať nekritickejmu a predčasnému uzatváraniu procesov hodnotenia.
5. Reflexívna výučba je založená na učiteľskom usudzovaní, ktoré čerpá informácie čiastočne zo sebareflexie a čiastočne z pedagogicko-psycholo-

¹¹ Tamtiež.

¹² J. Dewey, *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Chicago: Henry Regnery, 1933.

gických poznatkov založených na permanentnej diagnostike, evidovaní a hodnotení

6. Reflexívna výučba, profesionálny rozvoj a personálne naplnenie sa rozvíja prostredníctvom spolupráce a dialógu s kolegami.

1. Ciele a dôsledky

Reflexívna výučba znamená aktívny záujem o ciele a dôsledky edukačnej činnosti so zreteľom na dosiahnutie optimálnej účinnosti vyučovania. Táto účinnosť je merateľná a evidovateľná.

Táto požiadavka má vzťah k bezprostredným cieľom a dôsledkom práce v triede, za čo má učiteľ priamu zodpovednosť. Avšak učiteľská práca závisí aj od širšej society, spoločenskej situácie a vplyvu aktuálnych spoločenských, ideových a politických snáh na školu. Reflektujúci učiteľ musí zvažovať a premýšľať o oboch sférach.

V súčasnosti je markantné úsilie modernizovať školy a školstvo u nás v zmysle demokratických a humanizujúcich tendencií. Reflexívny učiteľ by sa mal stotožniť so širším politickým spoločenským zámerom, ktorý má realizovať vo svojej každodennej práci; a mal by chcieť prispievať k jeho realizácii ako človek aj ako profesionál.

2. Cyklický proces

Reflexívna výučba prebieha v cyklickom špirálovitom procese, počas ktorého učiteľ nepretržite monitoruje, hodnotí a reviduje svoje vlastné pôsobenie.

Táto charakteristika sa vzťahuje na proces reflexívnej výučby a tvorí základ pre dynamiku učiteľskej činnosti a perspektívu jej rozvoja. Koncepcia školy orientovanej na žiaka ako PCE (*person centred education*) vo všeobecnosti vychádza z individualizovaných potrieb žiaka a smeruje k jeho optimálnemu individualizovanému rozvoju. Toto je veľmi zjednodušene povedané, pričom skutočnosť je omnoho zložitejšia. Schopnosť orientovať sa v nej, vedieť riešiť zložitú situáciu danú už tým, že učiteľ má v triede žiakov, z ktorých ku každému by mal individualizovane pristupovať, zaváňa idealizmom a nereálnosťou.

Požiadavky reflexívneho vyučovania v triede pramenia priamo z učiteľskej práce založenej na akčnom výskume¹³. Otcem týchto myšlienok bol už v sedemdesiatych rokoch Stenhouse¹⁴, ktorý presadzoval zásadu, že učitelia

¹³ J. Elliot, *Action Research for Educational Change*, Buckingham: Open University Press, 1991.

¹⁴ L. Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heineman, 1975.

majú byť výskumníkmi (*reflective practitioner*) vo vlastnej triede, majú vedieť výskumnými metódami poznávať svoju prácu, jej priebeh a dosahované efekty a rozvíjať kurikulum prostredníctvom praktického výskumu. Neskôr vznikli aj ďalšie obdobné modely¹⁵, ktoré uprednostňovali rozdielne priority. Spoločným znakom a prioritou, na ktorú sa všetky sústreďujú, je sebareflexia ako ústredný nástroj, ktorý cyklickosť a permanentnú reflexiu zabezpečuje.

O akú štruktúru pedagogickej práce ide v reflexívnej výučbe na rozdiel od bežnej? Učitelia sa bežne orientujú na plánovanie, prípravu a organizačné zabezpečenie a realizáciu vyučovania. V niektorých prípadoch možno zaraďujú aj evalváciu (myslí sa evalvácia svojej činnosti). Reflexívny učiteľ sa sústreďuje aj na monitorovanie, pozorovanie a zhromažďovanie údajov (dát) o svojej vlastnej práci, o sebe samom, a tiež o deťoch, ich zámeroch a snaženiach, pocitoch, prežívaní a konaní. Tieto údaje sa musia neskôr zaevidovať, kriticky analyzovať a zhodnotiť tak, aby sa mohli vysvetliť ich príčiny, zaujať úsudok a urobiť rozhodnutie pre ďalší postup.

Takýto postup môže viesť učiteľa pri jeho ďalšom strategickom postupe či v práci s obsahom alebo sociálno-vzťahovou štruktúrou v triede. Ale aj v individuálnej pomoci niektorým žiakom, pričom na základe reflexie reguluje svoje ďalšie pedagogické pôsobenie. Je to dynamický proces cyklicky sa odvíjajúci po špirále a smerujúci k vyššej kvalite výučby. Uvedený model je zjednodušený a schematizovaný na zdôraznenie kľúčových krokov, ktoré tvoria reflexívnu výučbu.

3. Spôsobilosť a kompetencia diagnostikovania v triede

Reflexívna výučba vyžaduje spôsobilosť využívať metódy diagnostikovania – získavania informácií o triede pre podporu rozvoja vyučovacej spôsobilosti a pre hodnotenie výsledkov, prínosov a efektov.

V angličtine sa používa termín *competence in classroom enquiry*¹⁶, čo znamená spôsobilosť vyšetrovania v triede (triedneho šetrenia). Keďže vyšetrovanie v našom kontexte má iný význam, prikláňame sa k použitiu zavedeného výrazu diagnostikovanie. V najširšom chápaní tohto pojmu možno rozlišovať tri základné druhy spôsobilostí, schopností alebo zručností ako etapy diagnostickej činnosti:

- 1) *spôsobilosť získavať informácie,*
- 2) *spôsobilosť analyzovať informácie,*
- 3) *spôsobilosť hodnotiť informácie.*

¹⁵ J. Elliot, *Action...*; Mc J. Niff, *Action Research. Principles and Practice*, London: Routledge, 1992.

¹⁶ A. Pollard, *Reflective...*, s. 14.

Tieto spolu, ako neoddeliteľná štruktúra zručností a spôsobilostí spolu s učiteľovou odbornosťou utvárajú diagnostickú kompetenciu. Je to náročná a vysoko odborná a zodpovedná činnosť s výraznými požiadavkami na etiku, pretože od nej sa odvíja zvyšovanie učiteľskej spôsobilosti, ale závisí od nej aj pedagogické rozhodovanie o deťoch v triede. Vždy má tri dimenzie¹⁷, ktoré pred neho kladú dilematické otázky:

- osobnostnú – to znamená, že učiteľ chce a má vôľu získavať, analyzovať a hodnotiť informácie s cieľom zlepšiť svoju pedagogickú prácu – *či je a chce byť reflexívnym profesionálom*,
 - odbornú – to znamená že učiteľ pozná a je schopný používať a rozvíjať nástroje pedagogického diagnostikovania – diagnostické metódy a vie ich výsledky využiť na skvalitnenie a rozvoj pedagogickej činnosti – *či vie a dokáže byť reflexívnym profesionálom*,
 - etickú – to znamená, že učiteľ si je vedomý etických zásad a noriem pri využívaní informácií o žiakoch, je objektívny pri ich analyzovaní a spravodlivý pri ich hodnotení – *či sa môže pokladať za reflexívneho profesionála*.
1. **Spôsobilosť získavať informácie.** Metódy získavania informácií sa odvíjajú od základného poznania toho, čo sa v škole deje. To znamená, že získavanie informácií na diagnostické účely nie je prvoradé a samoúčelné. Naopak, vždy sa vzťahuje k vyučovacím činnostiam, na ne nadväzuje a ich efekty môže merať a hodnotiť tiež. V škole neexistuje činnosť, ktorá by sa nedala využiť na diagnostické účely. Treba mať však vopred premyslené, čo sa dá a bude môcť hodnotiť, mať k tomu vyvinutý nástroj a vytvoriť si pre získavanie údajov časový priestor. Niekedy nie je potrebný čas navyše, ale priame didaktické materiály (testy, previerky a pod.) môžu byť zdrojom na získavanie údajov. Za metódy získavania údajov môžeme považovať: zbieranie dát a údajov, popisovanie situácií, procesov, prípadov, meranie vyučovacích výsledkov (efektov) podľa vynaloženej snahy a správnosti. Existujú dva základné druhy informácií, s ktorými učiteľ pracuje a musí ich vedieť rozlíšiť:
- a) **Objektívne dáta a informácie**, ktoré popisujú, merajú, vyčíslujú *kto čo a ako robí*, v akom čase a na akom stupni správnosti. Majú dôležitý význam pre hodnotenie, ako určovanie vyučovacích efektov a výsledkov, ktoré žiaci dosahujú.
 - b) **Subjektívne dáta a informácie**, ktoré popisujú, odhadujú, predpokladajú *ako kto cíti a myslí* – teda vnímanie, predstavy, ale aj očakávania detí a ich okolia od vyučovacieho procesu v najširšom zmysle slova. Majú význam pre formatívnu spätnú väzbu v rámci hodnotiaceho systému.

¹⁷ B. Kasáčová, *Učiteľ. Profesia a príprava*, Banská Bystrica: PF UMB, 2002.

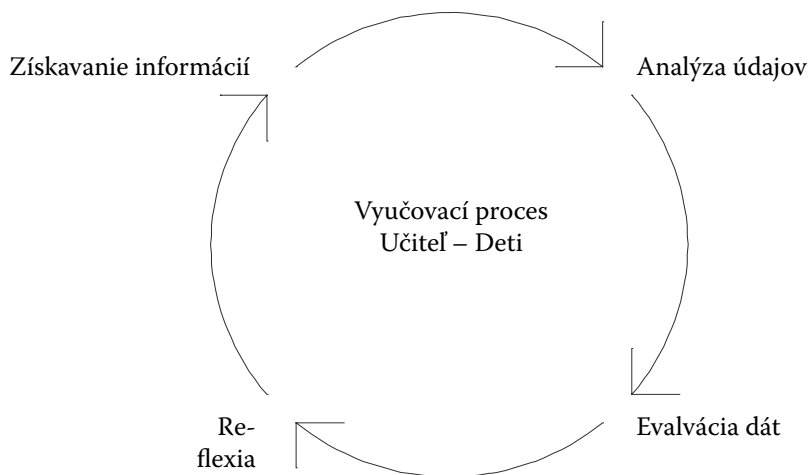


Schéma 4. Proces diagnostikovania vo vyučovacom procese

Obidva druhy údajov sú pre reflexívneho učiteľa cenným zdrojom informácií, nemôžu však zostať len v podobe získaných nespracovaných dát. Ako také by ostali len ako samoúčelné cvičenia, nepriniesli by diagnostickú informáciu a nemali by schopnosť meniť a posúvať pedagogickú činnosť učiteľa. Sú preňho nástrojom na meranie a hodnotenie úrovne aj jeho vlastnej činnosti.

2. **Analytické spôsobilosti.** Tieto spôsobilosti reflexívneho učiteľa sú potrebné na to, aby deskriptívnym údajom dal pedagogicky využiteľný význam. Samotné fakty, údaje, výsledky meraní aj testovania majú len deskriptívny význam, kým nedôjde k ich interpretovaniu. Získané údaje môžu mať pre učiteľa reflexívny význam, keď ich dá do vzájomného vzťahu k príčinám aj následkom a registruje ich zmenu v čase, resp. vývoji žiaka a jeho výkonov. Na tomto základe ich využíva tak v praktickom uplatňovaní pedagogických postupov a individualizovanom prístupe k žiakom, ako aj na rozvoj vlastného pedagogického uvažovania a rozhodovania. Sú základom objektívneho pedagogického hodnotenia.
3. **Evalvačné spôsobilosti.** Evalvačné spôsobilosti sa utvárajú, rozvíjajú a uplatňujú pri posudzovaní výsledkov a efektov dosiahnutých vo vyučovacom procese. Ide najmä o praktické vyhodnocovanie výsledkov meraní, skúšaní, testov a diagnostických zisťovaní. Nejde len o hodnotenie ako priradenie určitého súdu a úsudku o dosiahnutých výkonoch žiakovi, ale o komplexné posúdenie rozvojovej úrovne z hľadiska cieľa, snáh a výkonov vo vzťahu ku skúsenosti, pričom sa výsledky evalvácie úzko spájajú s prog-

nózou ďalšieho vývoja. Tieto závery sú potom východiskom pre ďalšiu stratégiu pedagogického pôsobenia¹⁸.

4. Postoje k vyučovacej činnosti učiteľa

Reflexívne vyučovanie vyžaduje postoj nezaujatosť, zodpovednosti a nadšenia. Tieto pomáhajú predchádzať nekritickému a predčasnému uzatváraniu procesov hodnotenia.

Tieto atribúty definoval vo vzťahu k reflexívnej výučbe J. Dewey¹⁹ Považujú sa za nevyhnutné požiadavky na prístup učiteľa k výučbe ako takej, teda majú byť obsiahnuté v jeho pedagogickej koncepcii výučby ako osobnej profesionálnej cesty. Ide o viac než požiadavky na osobnosť učiteľa, pretože sú to základné atribúty jeho prístupu k činnostiam spojeným s profesiou. Nejde len o priamu vyučovaciu činnosť, ale aj o procesy pedagogického uvažovania, rozhodovania, konania, analyzovania a hodnotenia ako súčasť reflexie, ktorá tento cyklus reguluje a završuje.

1. Nezaujatosť

J. Dewey²⁰ vysvetlil tento pojem ako: aktívnu túžbu a potrebu načúvať viac, než len jednej strane, všimnúť si fakty plynúce z ktoréhokoľvek zdroja, venovať plnú pozornosť aj alternatívnym možnostiam a schopnosť rozpoznať možný omyl, hoc by aj plynul z maximálne dôveryhodného zdroja.

Nezaujatosť je základným predpokladom pre presnú reflexiu, pretože žiadny merateľný jav, ktorý je len čiastkovým údajom, sa nemôže posudzovať nezávisle od iných javov. Každý jav sa dá vykladať inak v závislosti od rôznych svetonázorových hľadísk a keď naň nazeráme len cez vlastný uhol pohľadu, nemáme možnosť vidieť jeho pravý význam. Máme tendenciu prisudzovať javom, faktom a údajom svoje predstavy, očakávania, predsudky a ideologické závery. A nielen to, máme tendenciu vychádzať z týchto vlastných východísk ako z jedine správnych, alebo aspoň „správnejších“.

Nezaujatosť znamená nielen vedieť akceptovať aj názor a závery odlišné od mojich a vedieť vnímať argumenty z pozícií iných názorových a postojoyých východísk. Nezaujatosť znamená brať fakty ako fakty pri registrovaní, pri evidovaní a uvedomiť si, že ich interpretácia nesmie byť zaťažená hodnotiacim stanoviskom. Hodnotu dáva týmto javom v podstate sociálny a edukačný kontext daného javu. Nezaujatosť znamená plne si uvedomiť, že v interpretácii

¹⁸ *Diagnostikovanie, hodnotenie a evalvácia v škole*, eds. S. Babiaková, M. Cabanová, Banská Bystrica: PF UMB, 2012, s. 182–183.

¹⁹ J. Dewey, *How we think...*, s. 29–30.

²⁰ Tamtiež, s. 29.

dáva učiteľ javom ten kontext, aký chce, vie a môže (z hľadiska svojich vedomostí zručností a postojov). V tom spočíva význam druhého atribútu – zodpovednosti, aby vedel ochrániť javy a fakty pred svojím vlastným skreslením. Na to potrebuje jednak poznať teoretické východiská týchto skresľujúcich mechanizmov (subjektívne a objektívne prekážky adekvátneho poznávania žiakov) a tiež sebareflektovať svoje slabosti, keď podlieha týmto tendenciám.

2. Zodpovednosť

Zvažovať dôsledky plánovaných krokov, to znamená vedieť ich predvídať, prijať a mať vôľu zosobniť si tieto dôsledky, keď prídu, nech sú akékoľvek... Intelektuálna zodpovednosť zabezpečuje bezúhonnosť²¹.

V učiteľskej praxi zodpovednosť neznamená plánovať a projektovať činnosti presne a do bodky nemenne. Zodpovednosť v reflexívnej výučbe znamená poznať a reflektovať skutočnosť (triedu, obsah učiva, podmienky, prostriedky aj personálne možnosti) natolko, aby učiteľ v rámci plánovania činností vedel predvídať možné rôzne eventuality, ktoré môžu nastať. Intelektuálne pozadie nehovorí len o množstve a kvalite poznatkov, ktorými učiteľ disponuje. Ide o schopnosti, spôsobilosti a kognitívne dispozície učiteľa (intelektuálne schopnosti a vedomosti), ktoré dokáže plnohodnotne využívať v každej etape svojej činnosti (projektívnej – plánovacej, realizačnej – výkonnej a hodnotiacej – reflexívnej). Intelektuálna zodpovednosť učiteľa znamená aj vedieť upustiť od zaužívaných stereotypov a dokázať prijať a začať nové postupy, ak je presvedčený o ich správnosti. A to od jednotlivých učiteľských úkonov počnúc (spôsob komunikácie so žiakmi, hodnotenie žiaka a jeho inovácie) až po prijímanie nových edukačných teórií a ich kritické spracovanie pre vlastnú pedagogickú koncepciu (selekcia inovačných trendov a ich aplikácia v pedagogickej praxi). Zodpovednosť sprevádza učiteľa od výberu pedagogických prostriedkov cez najjednoduchšie učiteľské úkony až po jeho individuálnu pedagogickú koncepciu či vyučovací štýl. Reflexívny učiteľ si uvedomuje morálny, odborný a osobnostný rozmer svojho pedagogického pôsobenia.

3. Nadšenie

Úprimné nadšenie je postoj, ktorý zabezpečuje intelektuálnu silu. Keď je človek nadšený, pohltý svojou prácou, predmet jeho činnosti ho vždy hlboko zaujíma. Niet väčšieho nepriateľa efektívneho myslenia, než strata záujmu²².

Nadšenie, ako tretí nevyhnutný postoj reflexívneho učiteľa, má vzťah k samej podstate jeho vzťahu k práci a k činnosti, ktorou sa práve zaoberá. Takýto

²¹ Tamtiež, s. 30.

²² Tamtiež.

učiteľ môže byť oddaný, samostatne mysliaci, schopný samostatného úsudku, energický a zapálený nadšenec. Nadšený učiteľ netrpí nudou a stále je v ňom dieťa, ktoré potrebuje chápať. Nadšený učiteľ však nie je naivným šašom, ktorý pretvárkou chce vzbudiť nadšenie iných. Nadšenie sa nedá hrať ani oklamať. Buď v ňom je, alebo nie je. Ale dá sa profesionálne budovať a udržiavať, ak verí, že je dôležité.

Nadšenie znamená vedieť sa vrátiť do svojich detských rokov a priniesť zážitky súčasným deťom ako svoje prežité príbehy a cennosti, ale nie zotrvať v prežitom aj za cenu presvedčania o cennosti toho, čo už dnes nemá hodnotu. Udržať si nadšenie, to znamená ochrániť si psychické zdravie a entuziazmus a môcť ho ďalej odovzdávať. Jedným zo sprievodných znakov syndrómu vyhorenia u učiteľov je strata nadšenia alebo jeho trvalá absencia. Žiadna snaha, vysoká odbornosť, osobnostné kvality ani etická čistota nemôže nahradiť chýbajúcu štipku nadšenia.

Postojová štruktúra učiteľa je jeho individuálnou osobnostnou výbavou. Avšak uvedené tri atribúty: *nezaujatosť, zodpovednosť a nadšenie* sú nevyhnutnými predpokladmi, aby učiteľ dokázal pracovať reflexívne. To znamená, že neustále zvažuje a prehodnocuje pedagogickú situáciu vo vzťahu k cieľu a zámerom, reflektuje a akceptuje podmienky, efektívne a zmysluplne využíva pedagogické prostriedky, pričom pozná a akceptuje možnosti svoje aj svojich žiakov.

5. Učiteľské usudzovanie

Reflexívne vyučovanie je založené na učiteľskom usudzovaní, ktoré čerpá informácie čiastočne zo sebareflexie a čiastočne z pedagogicko-psychologických poznatkov založených na permanentnej diagnostike, evidovaní a hodnotení

V mnohých iných profesiách sa profesionálne úsudky budujú na základe exaktných meraní, odhady profesionálov sú určitými kvantifikovateľnými ukazovateľmi (ekonomické audity, právne znalecké odhady, psychologické posudky, medicínska diagnostika). Na ich základe sa zvyčajne plánuje, prognózuje, zavádzajú sa stratégie riešenia alebo nápravy daného stavu.

Popri nich učiteľské úsudky majú veľmi voluntaristickú, na subjektívnom prisudzovaní založenú logiku, často postrádajúcu pevné pravidlá a vnútorné záväzné štruktúry. Takéto voľné a subjektívne uvažovanie a usudzovanie je však aj v učiteľskej profesii východiskom k záverom a odporúčaniam pre ďalšiu profesionálnu činnosť učiteľa a býva východiskom aj pre hodnotenie úrovne, určovanie prognózy a predikovanie perspektívy pre dieťa, ktoré je žiakom daného učiteľa.

Úvahy o učiteľskom úsudku a usudzovaní sa stali predmetom seriózneho vedeckého záujmu špecificky orientovaných pedagogických a psychologických výskumov v súvislosti s rozvojom oblasti pedeutológie o učiteľskom myslení a uvažovaní. Autori vychádzali zo zistení, že poznatky a vedomosti učiteľov bývajú často predmetom kritiky. Bolster²³ konštatoval vo svojej práci *K efektívnejšiemu modelu výskumu výučby*, že učitelia vo sfére učiteľského rozhodovania v triede vykazujú isté negatívne charakteristiky. Tieto sa týkali najmä toho, že ich vedomosti sa opierajú o individuálnu skúsenosť a spájajú sa s vierou, že „čo doteraz fungovalo, je stále dobré“. Teda: kým to funguje, netreba nič meniť. To sa týka najmä praktických situácií. Tento postoj býva veľmi odolný zmenám a takýto pohľad je typický pre učiteľa „rutinného praktika“²⁴.

Na rozdiel od toho Schön²⁵ sa zaoberal nielen kritikou tradičného učiteľského pedagogického uvažovania, ale rozvíjal charakteristiky učiteľa ako „reflexívneho praktika“. Ťažiskom v práci učiteľa – reflexívneho praktika sú podľa neho *výskumné praktiky*. Avšak rozlišuje medzi *výskumom ako „vedeckou“ profesionálnou činnosťou a výskumom ako súčasťou „pomáhajúcej“ profesionálnej činnosti, akou je učiteľstvo*.

Prvý typ výskumnej činnosti sa zaoberá kvantitatívnymi a objektívnymi údajmi. Druhému typu výskumnej práce prislúchajú skôr subjektívne, interpersonálne a kvalitatívne otázky a problémy. Tento typ zväzda k určitému neporiadku, prílišnej intuitívnosti v praktickej činnosti a k tendencii upúšťať od prísnej analýzy, ktorá priamo počas profesionálnej činnosti nie je prakticky možná, pretože sa používa postup: teória v praxi, resp teoretické vedomosti ako súčasť profesionálnej akcie. To je snaha rutinného praktika byť profesionálnejším. Avšak u reflexívneho praktika sa v tomto postupe zachováva postup: *reflexia ako súčasť profesionálnej činnosti a následná analýza reflektovaného na základe uvedomenia a štúdia teórie*.

Reflektujúci praktik nielen konfrontuje seba a situáciu s teóriou a praxou, ale je schopný aj rozvíjať svoje osobné teórie. Dokáže aj prispievať k súčasným pedagogickým teóriám reflektovaním svojich skúseností, a tak ich revidovať. Pri takomto postupe sa teória neustále obohacuje o praktické skúsenosti a nehrozí, že sa stane neživotnou²⁶.

²³ A. Bolster, *Towards a more effective model of research on Teaching*, „Harvard Educational Review“ 1983, Vol. 53, No. 3, s. 294–308.

²⁴ S. Veenman, *Perceived Problems of Being Teachers*, „Review of Educational Research“ 1984, Vol. 54, No. 3, s. 143–178.

²⁵ D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, London: Maurice Temple Smith, 1983.

²⁶ Mc J. Niff J., *Action...*

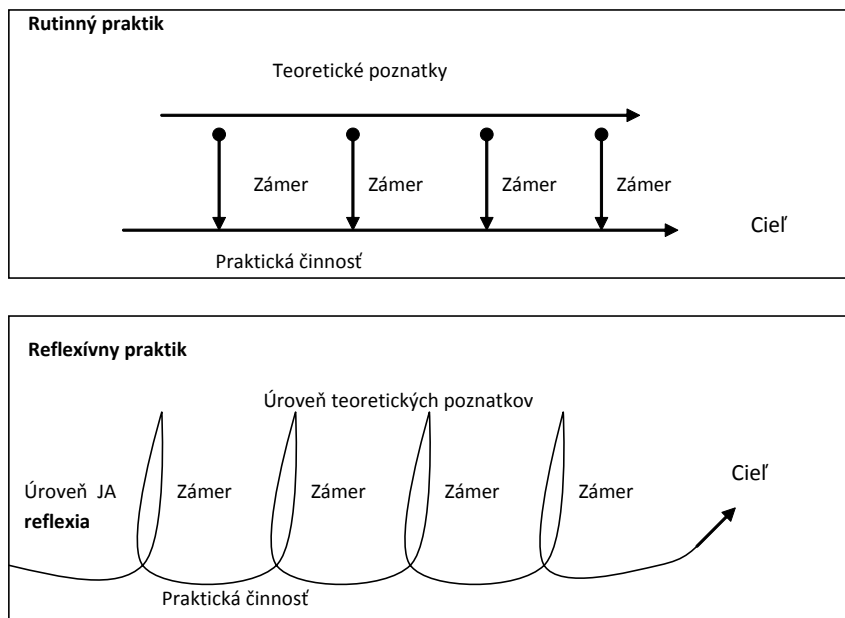


Schéma č. 5. Schémy učiteľských úsudkov

Ak niekto reflektuje svoju praktickú činnosť, stáva sa výskumníkom v praktickom kontexte²⁷. Nie je závislý od kategórií, uznávaných teórií a techník, ale dokáže svoje poznatky využívať, aby tvoril svoje vlastné teórie pre každý jedinečný prípad. Jeho diagnostikovanie v triede nie je limitované len pôvodným zámerom, ale je schopný počas vyučovania operatívnym štetrením zistiť aj to, čo vopred neplánoval. Neuvažuje o zámeroch a cieľoch oddelene, ale definuje si ich interaktívne tak, ako sa vyvíja problematický prípad. Jeho profesionálne konanie je neodlučiteľné od odborného, osobného a etického uvažovania – jeho myslenie je súčasťou činu. Experimentovanie je preňho určitým druhom praktickej činnosti. Využívanie diagnostických nástrojov je súčasťou jeho výučby; priebeh, ako aj výsledky vyučovania sú predmetom jeho diagnostikovania.

Zdroje a predmet učiteľského usudzovania sa nachádzajú v priamej vyučovacej činnosti aj mimo nej, v pedagogickej teórii aj mimo nej. To čo ich spája a kedy sa stávajú zdrojom pre učiteľa reflektujúceho myslenie, konanie usudzovanie a rozhodovanie, sú dva faktory:

²⁷ H. Meulenkaamp, *Leren reflecteren en het trainen van vaardigheden*, [w:] *Projekt Zmena is Slowaaks voor verandering... Een Onderwijsondersteuningsproject*, Leuven –Apeldoorn: Garant, 2000, s. 19–32.

- | | | |
|------------------------|--|---|
| 1. sebareflexia svojho | uvažovania, myslenia, očakávania
konania, správania
postojov manifestovaných aj latentných | } usudzovanie o sebe |
| 2. edukačné teórie | pedagogické
didaktické
psychologické | } usudzovanie o pedagogických javoch |

Znaky reflexívneho učiteľského usudzovania možno utriediť takto:

1. Teória a prax sa v uvažovaní učiteľa prelína prostredníctvom reflexie.
2. Výskumné postupy a techniky sa uplatňujú v praktickom vyučovacom a diagnostickom kontexte.
3. Flexibilita zámerov, úmyslov a cieľov je v edukačnom procese prítomná.
4. Uvažovanie je permanentnou súčasťou konania.
5. Experiment je súčasťou priamej učiteľskej činnosti.
6. Diagnostikovanie a meranie je súčasťou výučby.

Predmet reflexívneho učiteľského usudzovania je predmetom len z pohľadu učiteľa, pričom on sám mu priznáva právo na samostatnú, autonómnu existenciu, aby sa vyvaroval prisudzovaniu svojich úsudkov druhým ľuďom. Z takéhoto hľadiska môžeme považovať za predmet:

1. žiak ako dieťa v procese rozvoja jeho osobnosti,
2. učiteľ v procese výučby ako praktickej činnosti aj v procese profesionálneho rozvoja,
3. spôsob interakcie a spolupráce v rámci triedy,
4. kurikulum ako predmet sprostredkovaného odovzdávania poznania,
5. kurikulum ako predmet kritického myslenia,
6. širší kontext triedy, školy a society,
7. kolegovia, ich profesionálne názory, postoje, skúsenosti a ich reflexia.

6. Učenie sa s kolegami

Reflexívne vyučovanie, profesionálny rozvoj a personálne naplnenie sa rozvíjajú prostredníctvom spolupráce a dialógu s kolegami.

Hodnota povolania, zamestnania či hĺbka záujmu o reflexívne činnosti sa veľmi často zvyšuje, ak sa pestuje v spojení s ostatnými kolegami. Pre učiteľa môže byť príležitosťou na programovanú reflexiu spolupráca:

1. *so študentmi učiteľstva ako cvičný učiteľ,*
2. *s kolegami učiteľmi v škole a mimo nej vo vzdelávacích programoch a aktivitách,*
3. *s učiteľmi – didaktikmi na fakultách pripravujúcich učiteľov.*

Okolnosti na 1. stupni základnej školy sú špecifické najmä vyššou mierou priamej pracovnej činnosti venovanej deťom v triede a kontaktu s nimi. Títo učitelia pociťujú často vyššiu potrebu kontaktovať sa, reflektovať svoju profesionálnu skúsenosť, ale aj osobnostne sa potvrdiť prostredníctvom riadneho ďalšieho graduačného štúdia. Pre nich má ďalšie vzdelávanie väčší význam práve preto, že okrem nových vedomostí majú možnosť výmeny a reflektovania vlastných skúseností s kolegami. Tieto tendencie potvrdili aj naše výskumy²⁸.

Spolupráca v edukačných procesoch sa opiera o sociálnu povahu učenia. Toto je prirodzené tak pre deti, ako aj pre dospelých. Pritom funguje na tých istých základných princípoch. Spolupráca provokuje k diskusii a spoločnej aktivite. Ciele sa takto upresňujú a vyjasňujú, skúsenosti sa oznamujú a vymieňajú. Jazyk a koncepty pre analyzovanú činnosť sa vyjasňujú, čistia a kultivujú. Osobné neistoty vo vzťahu k inováciám sa redukovujú, hodnotenia sa stávajú objektívnejšími a prijímajú sa záväzky. Nadovšetko významným sa javí, že aktivity a diskusia sa postupne prepletajú tak, ako sa prelínajú hodnoty jednotlivca a komunity. Tým sa postupne ciele kurzu stávajú aj cieľmi účastníka. Takto dochádza k osobnému naplneniu a potvrdeniu a zároveň sa zvyšuje vzdelávacia efektivita.

Z praxe je zjavné, že žiakov v škole dokáže k spolupráci lepšie viesť taký učiteľ, ktorý má sám skúsenosti s aktivitami vedúcimi k spolupráci, než ten, ktorý takéto skúsenosti nemá alebo ich pozná len z literatúry. V súčasnosti sa dosť veľa publikuje o súdržnosti triedy ako jednej z podmienok jej rozvoja, ako aj jednotlivcov. Naproti tomu v školách stále prevláda, a v niektorých veľmi výrazne, princíp súťaživosti. No učiteľ, ktorý sám zažil prospech nadobudnutý v procese spoločného učenia sa, tímovej práce, plánovania, realizácie a hodnotenia práce skupiny spolu s cyklicky sa opakujúcimi reflexívnymi aktivitami, dokáže skôr rozlíšiť, ako prospech jednotlivca ovplyvní proces rozvoja skupiny – triedy a ako rozvoj triedy môže stimulovať proces rozvoja každého jednotlivca. Pri reflexívnych kooperatívnych činnostiach nedochádza k rezignácii a demotivácii jednotlivcov tak často ako v súťaživých – kompetitívnych činnostiach, kde úspech zažíva len jeden alebo niekoľkí a zvyčajne vždy tí istí.

A. Pollard²⁹ konštatuje, že reflexívni učitelia zažívajú za akýchkoľvek okolností určite väčšie potešenie a viac ťažia z práce, experimentovania, rozhovorov a reflektovania s ostatnými. Okrem samotného osuhu a potešenia z učenia a profesionálneho rozvoja, sú aj zdanlivo rutinné činnosti zaujímavejšie a zá-

²⁸ B. Kasáčová, A. Doušková, *Výsledky výskumu: Cviční učitelia PF UMB v Banskej Bystrici. Názory na spôsobilosti študentov na pedagogickej praxi*, [w:] *Úloha fakultného učiteľa a fakultní cvičné školy v príprave budúceho učiteľa*, red. T. Janík, Brno: PdF MU, 2002, s. 61–78.

²⁹ A. Pollard, *Reflective...*, s. 19.

bavnejšie. Dokonca subjektívny pocit rutiny ako nudy sa vytráca, a rutina sa stáva len prostriedkom na uľahčenie činností automatického charakteru.

Charakteristiky reflexívnej výučby alebo niektoré z nich boli, sú a budú prítomné u každého učiteľa už či v tradičnej, alebo inováčnej školskej praxi. Nositeľom reflexívnosti je vždy učiteľ a nie školský systém ani samotná pedagogická teória. Vytvárajú a umožňujú len priestor a predmet reflexie v reálnej školskej praxi³⁰.

Profesionálny rozvoj a reflexívna výučba

Reflexia môže byť prítomná už u úplného nováčika (už v čase prípravy na učiteľské povolanie). Ak sa stane trvalou súčasťou jeho praxe, sprevádza ho trvalo³¹. Na druhej strane je to aj súčasť procesu učenia a ako taká sa tiež môže rozvíjať. V niektorých profesionálnych obdobiach hrozí reálne nebezpečenstvo, že ľudia svoju profesionálnu kompetenciu znižujú stabilizovanou profesionálnou rutinou, ktorá ich obmedzuje v rozvoji³². *Reflexívna prax* môže pomôcť prekonať to. Aj keď učiteľ dosiahne úroveň experta, reflexívna výučba mu môže pomôcť ubrániť sa rutine a falošnému sebauspokojeniu. Reflexívna výučba mu ponúka repertoár otázok a núti ho neustále si klásť otázky o sebe samom, o svojej vlastnej práci a žiakoch hľadajúc a rozvíjajúc čo najvyššiu kvalitu³³. Reflexívna výučba tak podmieňuje znovupotvrdzovanie kompetencie neustálou evalváciou, sledovaním rozvoja. Ona je podmienkou samej podstaty učiteľovho rozhodovania, usudzovania a rozvoja a v neposlednom rade aj zárukou vysokej kvality jeho vyučovania.

Reflexívny učiteľ a reflexívna výučba

Anotácia

Cielom kapitoly je objasniť pojem, postavenie, využitie a vzťah reflexie k edukačnému procesu a práci učiteľa. Nielen ako súčasť priamej vyučovacej činnosti učiteľa pri učebných činnostiach žiakov, t.j. pri reflexívnom vyučovaní, ale aj v súvislosti s procesom hodnotenia, s faktom a konzekvenciami hodnotenia žiakov na ich rozvoj.

Kľúčové slová: učiteľ, reflexia v profesii učiteľa, reflexívny učiteľ, učiteľ výskumník, diagnostikovanie a hodnotenie učiteľa

³⁰ *Diagnostikovanie...*, eds. S. Babiaková, M. Cabanová.

³¹ A. Doušková, *Učebné ciele a projektovanie výučby*, Banská Bystrica: PF UMB, 2006.

³² B. Kasáčová, *Učiteľ...*

³³ A. Pollard, *Reflective...*, s. 22–23.

Reflective Teaching and Reflective Learning

Summary

The aim of this chapter is to define and clarify the notions of reflective teaching and learning in the context of education process, not only with regards to the activities oriented on child learning processes, but also with regards to teaching activities. The assessment of the student plays a key role and has far-reaching consequences on a child's development.

Keywords: teacher, reflection in teacher's profession, reflective practitioner, teacher as researcher, teacher's diagnostics and evaluation

Metoda problemowa jako sposób wzbogacania kompetencji uczniów klas niższych

The problem-solving approach as a teaching method which enriches the competences of lower grade students

Wprowadzenie

Różne modernizacje procesu kształcenia na wszystkich poziomach edukacji zmierzają przede wszystkim do poszukiwania szans i możliwości zwiększenia kompetencji uczniów. Szczególnie wiele uwagi badacze tego problemu poświęcają przeobrażeniom, które dokonują się w obszarze sposobów pracy z uczniami najmłodszych klas szkoły podstawowej¹. Ten okres rozwoju uznaje się bowiem za szczególnie ważny w powstawaniu i rozwijaniu kompetencji oraz różnorodnych zainteresowań uczniów. Niezwykle często ta część pobytu w szkole podstawowej decyduje o dalszej drodze edukacyjnej uczniów i ich karierze zawodowej w przyszłości².

Ogromne znaczenie w nabywaniu poszczególnych kompetencji przez uczniów młodszych klas szkoły podstawowej ma dobór właściwych metod kształcenia. Wśród nich szczególnie korzystne dla rozwoju i wzbogacania umiejętności najmłodszych uczniów szkół podstawowych są metody problemowe, określane też mianem metod aktywizujących lub metod poszukujących³. W niniejszym rozdziale określenia te będą używane zamiennie. Niezależnie od ich różnych nazw, są one metodami, w których uczeń pracuje w spo-

¹ K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować uczniów: burza mózgów i inne techniki edukacji*, Poznań 2000; T. Parczewska, *Metody aktywizujące w edukacji przyrodniczej uczniów klas I–III*, Lublin 2005; E. Brudnik, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie: przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2010; A. Kożuh, *Metody aktywizujące w pracy z uczniem*, Split 2013.

² K. Opala-Wnuk, *Sztuka, która pomaga dzieciom. Techniki arteterapii: mandala, relaksacja, wizualizacja, zabawa kolorem, drama, teatr terapeutyczny*, Łódź 2009; B. Kubiczek, *Metody aktywizujące: jak nauczyć uczniów uczenia się*, Opole 2009.

³ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007; A. Kożuh, *Metody aktywizujące...*

sób aktywny i poszukujący, samodzielnie rozwiązując problemy i dochodząc do nowych odkryć. W takim sposobie pracy, uczeń nabiera przekonania, że przyszedł do szkoły nie po to, aby otrzymać gotową wiedzę, ale po to, by sam ją odnaleźć. Główny nacisk w pracy metodami problemowymi kładzie się na to, aby uczeń w procesie kształcenia stał się stroną aktywną⁴. Metody problemowe powinny przygotować ucznia do samodzielnego radzenia sobie z nowymi wyzwaniami oraz do tego, aby potrafił on korzystać z nabytej wiedzy, swobodnie stosując ją w różnych życiowych sytuacjach. Metody problemowe umożliwiają też wszechstronny rozwój ucznia, sprzyjając doskonaleniu różnorodnych umiejętności i sprawności w sferze intelektualnej, emocjonalnej, społecznej oraz moralnej⁵. W pracy metodami problemowymi niezwykle ważne jest również uświadomienie uczniom przeżyć oraz emocji, jakie im towarzyszą podczas zajęć tego typu. Analiza tych doświadczeń powoduje, że uczniowie lepiej rozumieją nowe zagadnienia i potrafią je lepiej zapamiętać, gdyż obok konkretnych informacji, treści te zawierają także ładunek emocjonalny.

Wśród korzyści jakie płyną dla uczniów z pracy metodami problemowymi jest również zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa i dobrego samopoczucia w klasie. Dzieje się tak dlatego, że uczniowie pracując metodami problemowymi, obradują najczęściej w małych grupach. Ich wystąpienia odbywają się więc najczęściej na forum małej koleżeńskiej grupy, a nie przy całej klasie. Dzięki temu łatwiej jest im przełamać opór przed publicznym występem. Poza tym, gdy zabierają głos w mniejszej grupie, mogą oni jednocześnie niemal każdego dnia trenować kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej⁶. Poprzez udział w różnorodnych metodach problemowych, uczeń uczy się przestrzegania zasad dyskusji, poszanowania partnerów w rozmowie, wzajemnej tolerancji, poszukiwania argumentów oraz kontrargumentów, wypracowywania decyzji grupowych, a także stopniowo rozwija swoje kompetencje w zakresie autoprezentacji⁷.

Warto jednocześnie podkreślić, że nauczyciele często lekceważą znacznie przypadkowego doboru grup i pozwalają uczniom tkwić w zespółach,

⁴ T. Bauman, *Aktywizowanie uczenia się jako obiecująca perspektywa w myśleniu nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1; T. Parczewska, *Metody aktywizujące...*; D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.

⁵ B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Gdańsk 2010; B. Kubiczek, *Metody aktywizujące...*; S. Guz, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki, *Aktywność dzieci i młodzieży*, Warszawa, 2008; *Rozwijanie zdolności uczenia się*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008.

⁶ K. Piwko, *Dlaczego powinniśmy stosować metody aktywizujące w pracy z dziećmi*, „Lider” 2008, nr 2.

⁷ A. Koźuh, *Superwizja w kształceniu*, Ljubjana 2010.

które stworzą samodzielnie. Powoduje to najczęściej sytuacje, w których powstają grupy najbliższych przyjaciół w klasie. Udział uczniów w zadaniach i role z nich wynikające, są wówczas między nimi rozdzielone już od początku powstania grupy. Uczniowie doskonale znają się nawzajem, więc wiadomo, kto będzie liderem, kto ma zwykle najlepsze pomysły, a kto najczęściej i najlepiej je realizuje. Właśnie z tego powodu w ostatnich latach na rozmaitych szkoleniach doskonalących podkreśla się nauczycielom konieczność tworzenia małych zespołów w pracy metodami problemowymi na zasadzie doboru losowego, czyli poprzez przyporządkowanie uczniów do grupy na podstawie przypadku, na przykład wylosowanych przez nich obrazków lub przedmiotów. Uczniowie mogą w ten sposób uczyć się nowych umiejętności i odkrywać swoje uzdolnienia w obszarach, w których w najbliższej grupie koleżeńskiej, do której przyporządkowaliby się sami, te „role” są już obsadzone i nawet nie podjęliby próby, by odnaleźć się w charakterze wykonawcy tego zadania.

Ogromną zaletą metod problemowych jest też rozwój wiary uczniów we własne siły i możliwości. Zastosowanie przez nauczyciela rozmaitych metod problemowych umożliwia również uczniom lepsze wzajemne poznanie się, a także dzielenie się doświadczeniami i pomysłami z koleżankami oraz kolegami z własnej grupy lub z innych grup na terenie klasy⁸. Ponadto uczniowie mający za sobą cykl zajęć prowadzonych metodami aktywizującymi zaczynają być bardziej samodzielni, rozwijają własne strategie uczenia się, wyzwalamy w sobie motywację, a także ciekawość uczenia się. Uczeń pracujący metodami aktywizującymi zmienia się bowiem z biernego odbiorcy w aktywnego uczestnika planowania, organizowania oraz oceniania własnej nauki. Potrafi on pogłębić zainteresowanie wspólnymi sprawami z grupą oraz podejmować działania z własnej inicjatywy na rzecz swojej klasy i szkoły.

Metody problemowe rozwijają też kreatywność ucznia oraz wzajemne poznawanie się uczniów, oswajają niejako odmienności i różnice w poglądach, co rozwija w nich jednocześnie tolerancję oraz szacunek dla odmienności⁹. Uczeń uczy się także organizować własny warsztat pracy i racjonalnie planować swój czas.

⁸ M. Wierzańska, *Metody aktywizujące w procesie socjoterapii*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2007, nr 2.

⁹ K. Denek, *Metody dydaktyczne a aktywność i kreatywność uczniów*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2007, nr 1; D. Krzywoń, *Kraina kreatywności: sposoby przeciwdziałania rutynie w pracy z dziećmi poprzez ekspresję twórczą i artystyczną*, Sosnowiec 2008.

Prezentacja wyników badań

Problem wzbogacania kompetencji uczniów klas niższych poprzez stosowanie metod problemowych był poddawany badaniom wielokrotnie. Na użytek tego opracowania pragnę zaprezentować jedynie niewielki fragment badania ogólnopolskiego, które przeprowadziłam w połowie 2011 roku. Dotyczyło ono stosowania metod problemowych wśród nauczycieli szkół podstawowych w Polsce¹⁰.

W artykule szczegółowej analizie poddam przede wszystkim problem częstotliwości wprowadzania metod problemowych przez nauczycieli najmłodszych klas szkół podstawowych w Polsce oraz podejmę próbę interpretacji wyników dotyczących korzyści ucznia i procesu nabywania przez niego nowych kompetencji podczas pracy metodami problemowymi. Pierwsza z tabel przedstawia rezultaty dotyczące częstotliwości wyboru metod problemowych przez badanych nauczycieli.

Tabela 1. Stosowanie metod problemowych w młodszych klasach szkół podstawowych

Jak często nauczyciele stosują metody aktywizujące?	liczba badanych	procent	skumulowane procenty
codziennie na wszystkich lekcjach	38	12,3	12,3
codziennie na niektórych lekcjach	111	36,0	48,4
2–3 razy w tygodniu	102	33,1	81,5
raz w tygodniu	50	16,2	97,7
raz w miesiącu	6	1,9	99,7
rzadziej	1	0,3	100,0
Razem	308	100,0	

Źródło: badania własne.

Odpowiedzi nauczycieli są dość zaskakujące. Prawie połowa wszystkich nauczycieli objętych badaniem stosuje metody problemowe w pracy z uczniami codziennie. Dołączając nauczycieli, którzy stosują je kilka razy w tygodniu, można stwierdzić, że metody aktywizujące pojawiają się w ponad 80% klas prawie każdego dnia. Jest to bardzo dobry wynik. Świadczy on nie tylko o popularności i częstotliwości wprowadzania metod problemowych, ale także o dobrej znajomości tej problematyki przez nauczycieli. Jeżeli bowiem tak często i chętnie podejmują z uczniami pracę metodami problemowymi, to oznacza to równocześnie, że mają oni dobre przygotowanie do pracy tymi metodami i obszerną wiedzę na temat samych metod oraz uczniów w klasie. Wiedza ta jest niezbędna do podjęcia tego wyzwania. Zastosowany hi-kwadrat test zgod-

¹⁰ A. Koźuh, *Metody aktywizujące...*

ności pokazuje, że w populacji generalnej też dominują odpowiedzi o częstym stosowaniu metod problemowych. Ta popularność pracy z wykorzystaniem metod aktywizujących, o czym świadczą otrzymane rezultaty badań, wymagała dodatkowego uszczegółowienia w przeprowadzonym wywiadzie z niektórymi nauczycielami.

Okazuje się, że nauczyciele w wyborze metod problemowych sugerują się najczęściej dwoma przesłankami. Pierwsza z nich to korzyści, jakie uczeń może osiągnąć podczas pracy tymi metodami. Druga przesłanka dotycząca wyboru poszczególnych metod problemowych to popularność tych metod wśród uczniów. Nauczyciele doskonale rozumieją, że aktywność i zaangażowanie ucznia na lekcji będzie większe, jeżeli pracuje on metodami, które najbardziej lubi. Wywiad z nauczycielami dowiódł, że największą popularnością wśród badanych nauczycieli i jednocześnie wśród ich uczniów cieszą się takie metody jak: walizka pomysłów, drama, burza mózgów, kosz i walizeczka, krasnoludek, mapa myśli, fabuła, rybi szkielet, pajęczyna, kłębek, praca grupowa, metoda tworzenia i definiowania pojęć, kula śniegowa, metody twórczego rozwiązywania problemów, inscenizacja, wszelkie metody dyskusyjne, niezwykle zdania, metoda hierarchizacji, drzewko decyzyjne, pogadanka, kreatywne pisanie, zagadki, graffiti, doświadczenia, eksperymenty, różnorodne metody interaktywne, piramida priorytetów, słoneczko, promyczkowe uszeregowanie, bezludna wyspa, metoda prób i błędów, odgrywanie ról oraz wszelkie małe formy teatralne.

Niezależnie od bardzo optymistycznych rezultatów, otrzymanych od respondentów, część z nich nie stosuje metod problemowych lub robi to rzadziej, niż ich koleżanki i koledzy. Dlatego też tabela nr 2 przedstawia próbę odpowiedzi na pytanie o najczęstsze powody rezygnacji nauczycieli z pracy metodami problemowymi.

Pierwsze cztery rubryki tabeli nr 2 wskazują na główne przyczyny braku podejmowania przez badanych nauczycieli zajęć w oparciu o metody problemowe. Wskazane powody stanowią grupę przeszkód, które są niezależne od respondentów. Badani nauczyciele nie mają bowiem żadnego wpływu na zbyt obszerny program nauczania, ani też na warunki, w których odbywa się nauka w szkole. Nauczyciele wymieniali tu najczęściej brak pomocy dydaktycznych, zbyt dużą liczebność klas oraz niedostateczną wielkość sal dydaktycznych. Wśród wskazanych czynników w grupie przyczyn niezależnych od nauczycieli, najbardziej zastanawiającym i jednocześnie poważnie niepokojącym, jest obszerność programu nauczania. Jeżeli większość nauczycieli deklaruje, że metody problemowe przynoszą wiele określonych korzyści, to w obliczu tych odpowiedzi rodzi się pytanie: czy przymus realizacji programu nauczania jest dla nauczycieli ważniejszy od pełnego rozwoju uczniów? Czy to, co nauczyciele realizują na swoich zajęciach jest dla nich ważniejsze od tego, jak

to realizują? I wreszcie, czy dla badanych nauczycieli ważniejsza jest kwestia skutecznego przekazywania uczniom wiedzy, a umiejętności uczniów stają się dla nauczycieli drugoplanowe?

Tabela 2. Przyczyny rezygnacji nauczycieli z pracy metodami problemowymi

Przyczyny rezygnacji nauczycieli z pracy metodami problemowymi	bardzo ważna	średnio ważna	mało ważna	razem
obszerny program nauczania	178 56,7%	112 35,7%	24 7,6%	314 100,0%
brak pomocy dydaktycznych	135 43,0%	133 42,4%	46 14,6%	314 100,0%
brak miejsca w klasie	127 40,4%	123 39,2%	64 20,4%	314 100,0%
duża liczebność klasy	125 39,8%	125 39,8%	64 20,4%	314 100,0%
wymagają zbyt wiele czasu na przeprowadzenie	108 34,4%	137 43,6%	69 22,0%	314 100,0%
brak dyscypliny uczniów	99 31,5%	144 45,9%	71 22,6%	314 100,0%
wymagają zbyt wiele czasu na przygotowanie	77 24,5%	153 48,7%	84 26,8%	314 100,0%
nie dostrzegam takiej potrzeby	55 17,5%	93 29,6%	166 52,9%	314 100,0%
zbyt mało wiem o metodach aktywizujących	47 15,0%	131 41,7%	136 43,3%	314 100,0%

Źródło: badania własne.

W interpretacji tabeli nr 2 równie intrygująca jest grupa przyczyn zależnych od nauczycieli. Wśród powodów rezygnacji ze stosowania metod problemowych, nauczyciele wymieniali przede wszystkim brak dyscypliny uczniów oraz zbyt dużą pracochłonność w przygotowaniu zajęć w oparciu o te metody. Te przyczyny – zależne od nauczyciela – wskazują na niską motywację nauczycieli do pracy, a także niewielką chęć mierzenia się z problemami natury dydaktyczno-wychowawczej. Kolejnym, bardzo niepokojącym rezultatem przeprowadzonego badania, była grupa odpowiedzi wskazujących na fakt, iż bardzo ważną i średnio ważną przyczyną rezygnacji z pracy metodami poszukiwanymi dla prawie 80% respondentów są kłopoty z dyscyplinowaniem uczniów podczas zajęć tego typu. Należy jednak pamiętać, że brak dyscypliny uczniów wynika w głównej mierze ze sposobu pracy nauczyciela. Im bardziej zajmujące, aktywizujące ucznia i interesujące zajęcia oferuje nauczyciel, tym

większe jest zaangażowanie jego uczniów, a tym samym mniejsze problemy z dyscypliną. To prosta zasada, która wymaga jedynie większej aktywności i kreatywności nauczyciela.

Niezrozumiały i trudny do wyjaśnienia jest też strach respondentów przed włożeniem wysiłku w przygotowanie zajęć metodami problemowymi. Zdecydowana większość nauczycieli uważa tę przeszkodę jako średnio ważną. Szczere, ale niepokojące są także odpowiedzi z dwóch kolejnych kategorii, wskazujące na wiedzę nauczycieli o metodach poszukujących oraz fakt dostrzegania przez nich potrzeby pracy metodami aktywizującymi. Ponad 55% badanych uważa, że brak wiedzy to średnio ważna i bardzo ważna przyczyna rezygnacji z pracy metodami aktywizującymi, a prawie 30% respondentów jako średnio ważną przyczynę uznaje brak potrzeby stosowania metod problemowych. Wiele wskazuje więc na to, że obydwie odpowiedzi są ze sobą powiązane, bo fakt słabej wiedzy o metodach problemowych może powodować jednocześnie brak dostrzegania potrzeby wprowadzania tych metod na zajęciach z uczniami najmłodszych klas szkoły podstawowej.

W kolejnej tabeli nr 3 zaprezentowane zostaną wyniki przeprowadzonych badań, które dotyczą próby poszukiwania odpowiedzi na pytanie o korzyści ucznia w procesie nabywania przez niego nowych kompetencji i rozwoju posiadanych już umiejętności podczas pracy metodami problemowymi. Podczas udzielania odpowiedzi na pytania ankietowe, dotyczące tego problemu, respondenci zostali poproszeni o oznaczenie siły korzyści, a tym samym siły działania, ich zdaniem, stosowanych metod problemowych na uczniów.

Tabela 3. Korzyści ucznia podczas pracy metodami problemowymi

Korzyści ucznia podczas pracy metodami problemowymi	bardzo duża	średnia	mała	razem
uczą się współpracy w zespole	270 86,0%	40 12,7%	4 1,3%	314 100,0%
są bardziej samodzielni	237 75,5%	56 17,8%	21 6,7%	314 100,0%
uczą się komunikacji interpersonalnej	236 75,2%	60 19,1%	18 5,7%	314 100,0%
są bardziej zmotywowani do pracy	211 67,2%	80 25,5%	23 7,3%	314 100,0%
uczą się sposobów zachowania w konkretnych sytuacjach	207 65,9%	80 25,5%	27 8,6%	314 100,0%
mają szansę zaprezentować swój talent w różnych dziedzinach	204 65,0%	78 24,8%	32 10,2%	314 100,0%

Źródło: badania własne.

Badani nauczyciele dostrzegali ogromne korzyści płynące z pracy metodami problemowymi. Wśród największych korzyści, które osiągają ich uczniowie, respondenci wskazywali głównie na kompetencje społeczne, kompetencje w zakresie samorozwoju oraz komunikację interpersonalną. Zdaniem badanych nauczycieli uczniowie podczas pracy metodami aktywizującymi uczą się przede wszystkim pracy w zespole i stają się bardziej samodzielni. Deklaracje te wynikają najprawdopodobniej głównie z tego powodu, że metody problemowe z jednej strony wymagają współpracy z innymi, z drugiej strony ośmielają uczniów w wypowiedaniu się lub w prezentowaniu swoich talentów na forum małej koleżeńskej grupy. Mniejsza grupa z pewnością sprzyja uaktywnieniu się nawet najbardziej nieśmiałył uczniów, którym zdecydowanie łatwiej wypowiedzieć w gronie najbliższych kolegów lub w małej grupie niż zabrać głos na forum wielkiego zespołu klasowego. W ten sposób uczniowie pracując w małych grupach przy zastosowaniu metod aktywizujących stają się bardziej samodzielni, chętniej argumentują swoje zdanie, zgłaszają kontrargumenty, formułują i deklarują własne oceny oraz propozycje, kontrowersje, opinie, a także często samodzielnie wybierają sposób realizacji części wspólnego zadania, za fragment którego są odpowiedzialni.

Uczniowie uczestnicząc w pracy metodami poszukującymi nie czekają też na sposoby rozwiązania problemu, które ewentualnie wskaże im nauczyciel, ale najczęściej sami, zgłaszają pomysły posługując się metodą burzy mózgów, wkracząc w pierwszą fazę metod problemowych. Duże korzyści dla ucznia płynące z pracy metodami aktywizującymi badani nauczyciele dostrzegali także w rozwoju takich umiejętności jak motywacja do pracy, sposób zachowania się w określonych sytuacjach oraz możliwość zaprezentowania swoich mocnych stron. Interpretacja tych wyborów z pewnością jest wieloaspektowa. Motywacja uczniów do pracy metodami poszukującymi wynika najprawdopodobniej z faktu, że podczas tych zajęć uczniowie napotykalją na treści i sytuacje, które ich ciekawią i są ściśle związane z życiem. To powoduje, że uczniowie chętniej uczą się treści oferowanych podczas pracy tymi metodami, szybciej się aktywizują, bardziej się angażują i tym samym, są bardziej zmotywowani do pracy.

Poza tym, o czy warto pamiętać, uczniowie mają szanse osiągnąć sukces przy małym lub niemal zerowym prawdopodobieństwie poniesienia fiaska na forum całej klasy, a najwyżej na forum małej grupy. Stąd też chętniej angażują się oni w wykonanie zadania, bo ryzyko porażki podczas pracy metodami problemowymi jest bardzo niewielkie. Ta motywacja uczniów jest dodatkowo wspierana udziałem w zajęciach i sytuacjach, które są najczęściej doskonale znane uczniom z życia codziennego i mają ścisły związek z praktyką. To niezwykle ważny element, który powoduje, że uczniowie mają poczucie bez-

pieczeństwa nie tylko ze względu na małe ryzyko porażki, ale też z uwagi na udział w zdarzeniach i odtwarzanie ról z sytuacji dobrze im znanych.

Respondenci silnie podkreślali też inny element korzyści uczniów z pracy metodami problemowymi. Jest nim szansa zaprezentowania indywidualnych talentów przez uczniów w różnych dziedzinach. Jest to spowodowane głównie tym, że uczniowie podczas pracy tradycyjnymi metodami nie uaktywniają się tak mocno i nie mają możliwości zaprezentowania swoich zdolności, w różnych obszarach, które nie zawsze są ściśle powiązane z przedmiotami lub zagadnieniami szkolnymi. Metody problemowe, w związku z tym, że nawiązują do bardzo różnych sytuacji życiowych, stwarzają szansę wszystkim uczniom do zaprezentowania swoich niezwykłych talentów w bardzo różnych dziedzinach.

Warto też podkreślić, że korzyści, które osiągają uczniowie podczas pracy metodami problemowymi, były też wskazywane w odpowiedziach respondentów, na dwa inne pytania ankiety. Dotyczyły one problemu wykorzystywania metod problemowych oraz korzyści z nich wypływających przede wszystkim dla uczniów, którzy mają trudności w nauce lub należą do grupy uczniów o szczególnych uzdolnieniach. Poza umiejętnościami wymienionymi w tabeli nr 3, czyli kompetencjami w zakresie współpracy w zespole, komunikacji interpersonalnej, samodzielności, badani nauczyciele wymieniali również takie kompetencje ucznia jak: łatwiejsze kojarzenie, swobodne wypowiedzianie się, utrwalanie umiejętności i wiadomości, umiejętność dokonywania hierarchizacji, umiejętność w zakresie dokonywania wyboru oraz oceny, wszechstronny rozwój ruchowy, a także kreatywne rozwiązywanie problemów przez ucznia.

Respondenci wskazywali też na metody, które najczęściej wykorzystują w pracy z uczniami mającymi trudności w nauce, a wśród nich: prowadzenie portfolio, burza mózgów, ranking, mapa mentalna, wszelkie metody integracyjne, pajęczynka, łańcuszek wyrazów, łańcuch skojarzeń, metoda symulacyjna, metoda kosza i walizeczki, metoda inscenizacji, drama, różnorodne rebusy i zagadki, graffiti, skrzynka pytań, improwizacje ruchowe – na przykład budowanie pomników, magiczna dłoń oraz metoda zbędne słowo.

Z kolei w pracy z uczniami szczególnie uzdolnionymi badani nauczyciele stosują najczęściej, jak dowodzą przeprowadzone badania, jedną z najtrudniejszych i najbardziej pracochłonnych metod, czyli metodę projektu. Obok metody projektu nauczyciele chętnie korzystają też z metody dramy, technik planowania pracy oraz z metody określanej nazwą „gwiazda pytań”. Często na zajęciach z uczniami szczególnie uzdolnionymi pojawiają się również takie metody jak: debata lub inne metody dyskusyjne, które podczas zwyczajnych lekcji, są stosowane zdecydowanie rzadziej. Należą do nich następujące metody problemowe: sześć kolorowych kapeluszy de Bono, metody skojarzeń,

puzzle, łamigłówki, nasza fotografia, krzyżówki, inscenizacje, metody twórczego rozwiązywania problemów, kreatywne pisanie, burza pytań, burza mózgów, drzewko decyzyjne, rybi szkielet, techniki plastyczne, linia czasu i rybki w akwariu. Warto jednocześnie podkreślić, że wszystkie wymieniane metody przez nauczycieli mają wiele odmian i każdy nauczyciel może je dowolnie modyfikować, doskonalić oraz rozwijać w zależności od celów, które wskazał jako główne do osiągnięcia w swoim scenariuszu zajęć z uczniami.

Kwerenda literatury dowodzi, że to, co najbardziej różni zajęcia z uczniami prowadzone metodami problemowymi i metodami tradycyjnymi, to aktywność i zaangażowanie ucznia¹¹. Dla łatwiejszego porównania reakcji uczniów na poszczególnych lekcjach, otrzymane rezultaty badawcze zgromadziłam w dwóch tabelach, które ilustrują aktywność uczniów na zajęciach prowadzonych metodami problemowymi oraz metodami podającymi. Pierwsza z tabel – tabela nr 4, prezentuje wyniki oceny aktywności uczniów na lekcjach prowadzonych metodami problemowymi. Cyfrą 1 w tabeli oznaczono najniższą aktywność uczniów, a cyfrą 5 najwyższą aktywność uczniów.

Tabela 4. Ocena aktywności uczniów na lekcjach prowadzonych metodami problemowymi

Ocena aktywności uczniów na lekcjach prowadzonych metodami problemowymi	liczebność	procent
1 (najniższa aktywność ucznia)	0	0,0
2	5	1,6
3	27	8,6
4	167	53,4
5 (najwyższa aktywność ucznia)	114	36,4
Razem	313	100,0

Źródło: badania własne.

Rezultaty zestawienia tabelarycznego wyraźnie wskazują na wysoką i bardzo wysoką aktywność uczniów podczas pracy metodami problemowymi. Takie rezultaty stanowią w sumie prawie 90 procent udzielonych odpowiedzi. Rubryka najniższa aktywność nie uzyskała żadnego wyboru, a niska aktywność uczniów, oznaczona cyfrą 2, ma jedynie 1,6 procent odpowiedzi badanych nauczycieli. Wyniki te dowodzą jednoznacznie, że metody aktywizujące, zgodnie z założeniem zawartym już w samej nazwie, bardzo silnie aktywizują uczniów. Najlepszym dowodem jest zerowy wynik w kategorii najniższa aktywność ucznia. Jeżeli w gronie 313 respondentów, żaden z nich nie zaobserwował aktywności ucznia na najniższym poziomie podczas pracy

¹¹ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*; B. Śliwerski, *Mysleć...*

metodami aktywizującymi, to rezultat ten najlepiej świadczy o skuteczności metod problemowych i jednocześnie o bardzo silnym zaangażowaniu ucznia podczas zajęć prowadzonych w oparciu o tę grupę metod. W celu łatwiejszego porównania aktywności ucznia na zajęciach innymi metodami, poniższa tabela nr 5 przedstawia rezultaty badawcze dotyczące oceny zaangażowania uczniów podczas pracy metodami podającymi.

Tabela 5. Ocena aktywności uczniów na lekcjach prowadzonych metodami podającymi

Ocena aktywności uczniów na lekcjach prowadzonych metodami podającymi	liczebność	procent
1 (najniższa aktywność ucznia)	7	2,2
2	62	19,8
3	150	47,9
4	66	21,1
5 (najwyższa aktywność ucznia)	28	8,9
Razem	313	100,0

Źródło: badania własne.

Wyniki zaprezentowane w tabeli nr 5 wskazują na aktywność uczniów podczas zajęć opartych na metodach podających. Do tej grupy metod wśród uczniów najmłodszych klas w szkole podstawowej należą najczęściej: opowiadanie, praca z tekstem lub prezentacja. Najwięcej wyborów w przeprowadzonym badaniu, bo prawie 48 procent, otrzymała kategoria średniej aktywności ucznia, oznaczona cyfrą 3. Warto również podkreślić, że w tej tabeli, w przeciwieństwie do poprzednio prezentowanej, znalazły się też wyniki odpowiadające najniższej aktywności uczniów. Stanowią one wprawdzie zaledwie 2,2 procent wśród 313 respondentów, ale należy nadmienić, że ta sama liczba nauczycieli w przypadku pracy metodami aktywizującymi nie dostrzegła tak niskiego zaangażowania uczniów nawet w jednym przypadku. Ponadto w poprzedniej tabeli aktywność ucznia w najwyższych kategoriach oznaczonych cyframi 4 i 5 stanowiła prawie 90 procent, a w przypadku pracy metodami podającymi, te same kategorie w sumie mają zaledwie 30 procent. To bardzo duża różnica, która jest kolejnym dowodem na ogromne możliwości metod problemowych w motywowaniu ucznia do zaangażowania i czynnego udziału w zajęciach. Rezultaty przeprowadzonych badań świadczą jednoznacznie o dużo słabszym zaktywizowaniu uczniów na lekcjach prowadzonych metodami podającymi. Odpowiedzi respondentów dowodzą zatem w sposób oczywisty, że aktywność i zaangażowanie uczniów podczas pracy metodami problemowymi jest zdecydowanie większe niż w przypadku metod podających. To zaangażowanie wyzwała jednocześnie rozmaite reakcje uczniów, które zostały poddane

bardziej szczegółowej analizie w tabeli nr 6. Przy każdej kategorii umieszczonej w tabeli, respondenci zostali poproszeni o oznaczenie siły reakcji uczniów podczas zajęć prowadzonych metodami problemowymi.

Tabela 6. Poziom reakcji uczniów podczas zajęć prowadzonych metodami aktywizującymi

Poziom reakcji uczniów podczas zajęć prowadzonych metodami aktywizującymi	bardzo duży	średni	mały	razem
zadowolenie	240 76,4%	61 19,4%	13 4,2%	314 100,0%
motywacja do pracy	214 68,1%	87 27,7%	13 4,2%	314 100,0%
zaangażowanie w wykonanie zadania	210 66,9%	92 29,3%	12 3,8%	314 100,0%
podenerwowanie z powodu konkurowania z innymi	70 22,3%	167 53,2%	77 24,5%	314 100,0%

Źródło: badania własne.

Zestawienie tabelaryczne nr 6 przedstawia reakcje uczniów podczas zajęć prowadzonych metodami problemowymi. Każdej pracy uczniów towarzyszą określone reakcje. W tym badaniu celowe stało się zbadanie poziomu takich reakcji uczniów jak: zadowolenie, motywacja, zaangażowanie w wykonanie zadania oraz podenerwowanie z powodu konkurencji z innymi. Te kategorie zachowań wybrano z katalogu najczęściej pojawiających się reakcji uczniów podczas pracy metodami problemowymi, które respondenci wskazali w przeprowadzonym wcześniej badaniu pilotażowym, będącym częścią prowadzonych badań. Zadaniem respondentów w badaniu zasadniczym było ustosunkowanie się do każdej kategorii zachowania poprzez nadanie jej siły reakcji i umieszczeniu odpowiedzi w rubryce bardzo duży poziom reakcji, średni lub mały poziom reakcji. Rezultaty zaprezentowane w tabeli nr 6 dowodzą, że reakcje uczniów są bardzo silne. Dotyczy to zarówno zadowolenia, motywacji do pracy, jak również zaangażowania w wykonanie zadania. Te trzy kategorie otrzymały bardzo wysokie wyniki na poziomie między 67 a 76 procent w kategorii bardzo duży poziom reakcji.

Najniżej w kategorii bardzo duży poziom reakcji, zostało ocenione podenerwowanie z powodu konkurencji z innymi. Ten niski wynik ostatniej reakcji uczniów w kategorii bardzo duży poziom reakcji – zaledwie 22 procent – jest jednocześnie bardzo dobrym i bardzo optymistycznym wynikiem. Świadczy on bowiem o braku nasilenia tej negatywnej reakcji uczniów podczas pracy metodami problemowymi. Reakcja ta występuje, ale przez respondentów została ona uznana za najczęściej pojawiającą się na średnim poziomie

reakcji, uzyskując tam wynik ponad 53 procent. W małym poziomie reakcji kategoria ta otrzymała prawie 25 procent wyborów. Zestawienie tabelaryczne wybranych reakcji uczniów podczas pracy metodami problemowymi jednoznacznie wskazuje na przewagę pozytywnych reakcji uczniów, do których należą najczęściej: zadowolenie, motywacja do pracy oraz zaangażowanie w wykonanie zadania. Te trzy reakcje zdaniem respondentów były najczęściej artykułowane.

Wnioski

Reforma szkolnictwa w ostatnich kilkunastu latach spowodowała głębokie zmiany w sposobach kształcenia uczniów. Zaczęto preferować odejście od encyklopedycznego modelu zdobywania wiedzy na rzecz zaktywizowania uczniów do twórczych działań i kreatywności. Tradycyjne metody kształcenia zaczęły być wypierane przez metody problemowe¹². Przeobrażeniom uległa rola nauczyciela, który coraz częściej przestaje być wykładowcą w szkole podstawowej, stając się organizatorem i koordynatorem pracy uczniów. W procesie tych przemian tradycyjne metody kształcenia już nie wystarczają¹³. Dlatego właśnie nauczyciele znacznie częściej pracują z uczniami, zwłaszcza na poziomie najmłodszych klas szkoły podstawowej, różnymi metodami problemowymi, które sami modyfikują, doskonalą, a nawet wymyślają.

Próba dokonania pewnych uogólnień problemu wzbogacania kompetencji uczniów klas niższych poprzez stosowanie metod problemowych, prowadzi do kilku podstawowych wniosków. Pierwszy z nich odnosi się do świadomości badanych nauczycieli i jej wpływu na posługiwanie się metodami problemowymi w pracy pedagogicznej z uczniami najmłodszych klas szkół podstawowych. Przeprowadzone badania dowodzą, że respondenci w zdecydowanej większości metody problemowe wykorzystują codziennie. Zarówno teoretycy¹⁴, jak i badani respondenci, zgodnie uważają, że metody te nie tylko aktywizują i inspirują uczniów oraz uatrakcyjniają zajęcia, ale także zmuszają uczniów do logicznego myślenia. Ponadto pozwalają one łatwiej przyswoić niektóre treści kształcenia, a zwłaszcza te, które oddziałują na emocje i rozwój społeczny uczniów.

¹² D. Krzywoń, *Kraina kreatywności...*

¹³ K. Piwko, *Dlaczego...*

¹⁴ I. Dzierzgowska, *Jak uczyć metodami aktywnymi*, Warszawa 2007; *Rozwijanie zdolności...*, red. E. Filipiak; E. Wójcik, *Metody aktywizujące w pedagogice grup*, Kraków 2008; R. Sagor, *Badanie przez działanie: jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*, Warszawa 2008.

Druga grupa wniosków płynących z przeprowadzonego badania dotyczy korzyści ucznia z pracy metodami problemowymi. Korzyści płynące z pracy metodami aktywizującymi można podzielić na dwie podstawowe grupy: korzyści organizacyjne oraz korzyści indywidualne. Wśród korzyści organizacyjnych nie trudno odnaleźć wykonywanie zadań zespołowych, którym uczniowie samodzielnie nie są w stanie sprostać. Inne korzyści to między innymi wykorzystywanie wszelkich zdolności i talentów mediatorskich ucznia w procesie rozwiązywania złożonych problemów, wypracowywania wspólnych stanowisk i podejmowania decyzji grupowych, a także zespołowe podejmowanie decyzji przy uwzględnieniu różnych, często konfliktowych punktów widzenia. W grupie korzyści indywidualnych warto wymienić możliwość poznania swoich umiejętności, pozytywne wzmocnienia od grupy.

Nauczyciele objęci badaniami najczęściej wskazywali na fakt, że metody aktywizujące zachęcają uczniów do współpracy oraz zaspokajają ich rozmaite potrzeby, między innymi potrzebę poczucia wartości i potrzebę poczucia bezpieczeństwa. Metody poszukujące, zdaniem respondentów, mobilizują również uczniów do rozwoju twórczości w podejmowanych działaniach, zwiększają udział i aktywność każdego ucznia na lekcji, a także rozwijają i wzbogacają zainteresowania uczniów. Kolejne korzyści płynące dla ucznia z pracy metodami aktywizującymi, na które wskazywali badania nauczyciele, to pogłębianie wiedzy i zainteresowań ucznia, mobilizacja do pokonywania trudności, a także możliwość cieszenia się z sukcesów, uczucie radości i przyjemności. Uczniowie pracujący metodami aktywizującymi potrafią też zdecydowanie lepiej odnajdywać się w nowych i nieznanym im dotąd sytuacjach. Doskonają też szereg swoich umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej, a także znacznie sprawniej rozwijają między sobą relacje społeczne.

Zajęcia prowadzone w oparciu o metody problemowe dają również uczniom poczucie ważności w grupie, uczą ich odwagi oraz pozwalają wyrażać swoje uczucia. Dzięki temu lekcje prowadzone tymi metodami przygotowują ucznia otwartego na nowości i zmiany, a także budują jego pozytywną, wewnętrzną motywację do nauki. Metody te uczą również odpowiedzialności oraz samodzielności w podejmowaniu decyzji, zarówno ucznia, jak i nauczyciela.

W toku pracy metodami problemowymi rozwija się też nauczyciel. Lekcje, w których nauczyciel wykorzystuje metody aktywizujące, nie tylko odbiegają od sztywnego schematu systemu klasowo-lekcyjnego, wzbogacając uczniów o rozmaite kompetencje i umiejętności, ale są też dla nauczyciela nieocenionym źródłem wiedzy o uczniach. Metody problemowe zachęcają nauczycieli i uczniów do szukania najlepszych rozwiązań. Uczniowie na zajęciach prowadzonych metodami problemowymi są spontaniczni, otwarci, potrafią swobodnie dyskutować i poszukiwać nowych pomysłów. Metody aktywizujące sprzyjają też pogłębianiu zdobytej wiedzy oraz jej operatywności. Metody

te świetnie nadają się również do wprowadzania nowego bloku tematycznego i do utrwalania wiadomości. Podczas zajęć metodami poszukującymi uczniowie angażują się nie tylko emocjonalnie, ale są aktywni także w sferze percepcyjnej, ruchowej, werbalnej i motywacyjnej oraz społecznej.

Ponadto metody problemowe pozwalają nie tylko rozbudzić w uczniu zainteresowanie przedmiotem i sprawdzić jego wiedzę, ale również wykorzystać zdobytą wiedzę podczas innych lekcji lub w działaniach poza lekcjami oraz szkołą. Bardzo istotna staje się tu umiejętność wyciągania wniosków, myślenia analitycznego i krytycznego, łączenia zdarzeń oraz faktów w związku przyczynowo-skutkowe, umiejętność właściwego zachowania się w nowej sytuacji, a także twórczość, która ciągle rozwija się podczas pracy metodami aktywizującymi. Proces dydaktyczny prowadzony z użyciem metod aktywizujących wzbogaca też sztukę dyskusji, argumentowania, kontrargumentowania, aktywnego słuchania, analizy i wnioskowania, a także refleksji i ewaluowania własnej pracy oraz dokonania innych członków zespołu.

Kolejna grupa wniosków płynących z przeprowadzonego badania, dotyczy ustalenia, że metody problemowe stymulują nie tylko uczniów, ale również nauczycieli. Zdaniem badanych nauczycieli metody problemowe umożliwiają im przede wszystkim lepsze poznanie uczniów i ich zdolności¹⁵. Inną korzyścią płynącą dla nauczyciela z pracy metodami aktywizującymi, którą najczęściej wskazywali badani respondenci, jest okazja do ciągłego doskonalenia zawodowego i rozwijania szeregu kompetencji niezbędnych do prowadzenia zajęć z wykorzystaniem tych metod. Badani nauczyciele wśród korzyści dla siebie wskazywali też lepszy kontakt z uczniami oraz lepsze wyniki kształcenia. Niewątpliwą zaletą metod aktywizujących dla samego nauczyciela jest też to, że niektóre projekty może on realizować przy współpracy z innymi nauczycielami lub z innymi klasami. Bardzo ważny jest fakt, że przy pracy metodami aktywizującymi uczniowie są współtwórcami lekcji, a nie tylko biernymi uczestnikami zajęć szkolnych.

Kolejna grupa wniosków dotyczy słabości metod, których świadomość z pewnością przyczynia się do rozsądniejszego planowania spotkań z uczniami. Badani nauczyciele są świadomi, że praca metodami aktywizującymi rozwija uczniów nie tylko twórczo, ale i ekspresyjnie, ale jednocześnie zdają sobie oni sprawę, że niektóre wiadomości lepiej przekazać uczniom metodami podającymi. Aby uczeń mógł zastosować wiedzę w praktyce, powinien ją wcześniej posiadać. Nie zawsze jednak kluczem do wiedzy jest jej samodzielne odkrywanie. Poza tym stosowanie zbyt wielu metod problemowych, jak wskazują respondenci przeprowadzonego badania, może doprowadzić w kon-

¹⁵ T. Słowikowska, *Kogo aktywizują metody aktywne? Z praktyki szkolnej nauczyciela-polonisty*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 4.

sekwencji do zagubienia niektórych celów operacyjnych. Ponadto nie każda szkoła jest odpowiednio przygotowana do pracy metodami problemowymi. Najczęstszymi ograniczeniami, na które wskazują badani nauczyciele są wysokie koszty pomocy naukowych, których najczęściej szkoła nie ponosi. Utrudnieniem w wykorzystywaniu metod problemowych przez nauczycieli, jest też ograniczona i niewystarczająca przestrzeń w klasie do prowadzenia zajęć tymi metodami oraz nadmierna liczba uczniów w klasie.

Respondenci badania wskazywali też na swoją niewystarczającą wiedzę dotyczącą pracy tymi metodami. Akcentowali oni fakt trudności w dostępie do zwartych publikacji książkowych, na ten temat. Nauczyciele mają kłopoty z dotarciem do książek zarówno na terenie szkolnych bibliotek, jak i bibliotek pedagogicznych w różnych miastach lub województwach. Nauczyciele wskazywali też na pewne braki w swej wiedzy, dotyczące wykorzystania metod problemowych podczas pracy z uczniami szczególnie uzdolnionymi oraz uczniami z różnorodnymi deficytami rozwojowymi i niepowodzeniami szkolnymi.

Ta część wypowiedzi respondentów skłania jednocześnie do ustalenia kolejnej grupy wniosków i podjęcia działań w celu dokonania zmian w praktyce szkolnej. Należy przede wszystkim zadbać o to, aby w nauczyciele w początkowej fazie swojej pracy mieli więcej ćwiczeń i zajęć praktycznych prowadzonych przez pracowników placówek specjalnie w tym celu powołanych, takich jak poradnie specjalistyczne i wojewódzkie ośrodki metodyczne. Należy także podjąć starania w celu organizowania różnorodnych warsztatów, szkoleń, wykładów oraz kursów doszkalających dla nauczycieli na terenie szkoły. Niezwykle istotna jest jednak jakość tych zajęć. Dlatego właśnie jakość tej oferty powinna mieć decydujące znaczenie przy wyborze dokonywanym przez dyrekcję lub zespół odpowiedzialny za kształcenie ustawiczne zatrudnionych w szkole.

Wszystkie zaprezentowane wyżej wnioski, prowadzą do jednego nadrzędnego ustalenia, które dowodzi, że stosowanie aktywizujących metod kształcenia przynosi rezultaty nie tylko w procesie nauczania, ale również w obszarze wychowania. Zwolennicy nieustannego stosowania tych metod w procesie kształcenia na wszystkich progach edukacji, a zwłaszcza wśród uczniów najmłodszych klas szkół podstawowych są zgodni, że metody te nie tylko doskonaliły umiejętność pracy w zespole, ale umożliwiają także współdziałania na rzecz wspólnego sukcesu oraz rozwoju indywidualnych talentów ucznia. Aktywizacja daje możliwość wyrażania własnych sądów i opinii, bez narażania się na porażkę. Dlatego też przyszłość dydaktyki powinna zdążać w kierunku wypracowania nowych, jeszcze doskonalszych metod kształcenia, niwelowania błędów i wad związanych z ich zastosowaniem, a przede wszystkim należy propagować idee aktywizujących metod kształcenia, aby nowoczesna szkoła przygotowała uczniów do wyzwań przyszłości możliwie najlepiej i najrzetelniej.

Należy jednak pamiętać, że w poszukiwaniu wszelkich rozwiązań, zmierzających do rozwoju kompetencji uczniów młodszych klas szkoły podstawowej, najważniejsza jest jednak postawa nauczyciela. Obok ogólnej wiedzy, dotyczącej rozwoju ucznia, a także kompetencji dydaktycznych, umożliwiających prowadzenie zajęć w interesujący dla ucznia sposób, nauczyciel powinien także posiadać umiejętności umożliwiające mu stworzenie odpowiedniej atmosfery i właściwego klimatu pracy z klasą. Bardzo ważną cechą jest jego autentyczność. Nauczyciel powinien potrafić ujawnić własne emocje i uczucia z zachowaniem empatii. W środowisku, w którym uczeń czuje się akceptowany, kiedy nie odczuwa lęku przed wyrażeniem swojej opinii i gdy jest zachęcany do samodzielnego myślenia, staje się bardziej twórczy. Przebywając w takiej grupie uczniów poznaje uczucia innych osób i ich opinie, rewidując jednocześnie własne zachowania oraz przekonania. Każdy z uczniów pracując metodami problemowymi bierze odpowiedzialność za swoją naukę, ale każdy z nich podąża jednocześnie drogą własnych zainteresowań, doświadczeń i własnych możliwości.

Możliwości wzbogacania kompetencji uczniów klas niższych poprzez stosowanie metod problemowych

Streszczenie

Niniejszy rozdział dotyczy kompetencji uczniów i możliwości ich podnoszenia poprzez pracę metodami aktywizującymi. Autorka porusza też problem rozwoju kompetencji nowoczesnego nauczyciela i jego umiejętności w zakresie posługiwania się metodami aktywizującymi w pracy edukacyjnej z uczniami. Tekst podejmuje również problem działań mających na celu propagowanie pracy nauczyciela opartej na metodach aktywizujących, jak również wskazuje, że edukacja prowadzona z wykorzystaniem metod aktywizujących umożliwia rozwój oraz doskonalenie szeregu niezbędnych kompetencji potrzebnych zarówno uczniowi, jak i współczesnemu nauczycielowi.

Słowa kluczowe: nauczyciel, uczeń, kompetencje, metody pracy, metody aktywizujące, możliwości, szkoła, wczesna edukacja

The Possibility to Improve the Skills of Young Learners Through the Use of Activation Methods

Summary

The following chapter deals with the different types of learners' skills and the ways to enrich them through the use of activating methods. The author raises the question of the development of the modern teacher's abilities and skills in employing activating methods while working with learners. The text also brings up the topic of activities

aimed at promoting activating methods in teaching. The process of education carried out with the use of activating methods enables development as well as improvement of a number of skills indispensable both for a learner and a modern teacher.

Keywords: teacher, learner, competencies, skills, work methods, activating methods, opportunities, school, young learners' education

Joanna Aksman

Innowacje w kształceniu wczesnoszkolnym – na przykładzie modelu pracy z dziećmi zdolnymi plastycznie: „Nauka – Sztuka – Edukacja”

**Innovations in primary school education
on the example of the strategies to work
with artistically talented pupils:
„Science – Arts – Education”**

Wprowadzenie

Projekt „Nauka – Sztuka – Edukacja” realizowany w latach 2011–2013 w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego opierał się na stworzeniu nowej sieci współpracy w dziedzinie edukacji dzieci zdolnych plastycznie z klas 1–3 szkoły podstawowej z podmiotami zagranicznymi takimi jak: Univerza na Primorskem (Słowenia), Uniwersytet Katolicki w Rużomberku (Słowacja) i Liceum przy Donieckim Uniwersytecie Narodowym (Ukraina) oraz partnerem polskim – Polskie Stowarzyszenie Wychowania Pozaszkolnego im. Aleksandra Kamińskiego. Głównym założeniem tej współpracy było opracowanie **Innowacyjnego Modelu** diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie przeznaczanego dla nauczycieli klas 1–3 oraz studentów i wykładowców uczelni wyższych na kierunkach pedagogicznych.

Wiele państw opracowuje zmiany prawne w celu zwiększenia ofert edukacyjnych skierowanych dla uczniów zdolnych. Efekty tych działań dopiero zostaną poddane ewaluacji. Stworzony w projekcie model wpisuje się zatem w innowacyjne działania edukacyjne podejmowane w całej Unii Europejskiej.

Edukacja artystyczna, w tym edukacja w zakresie sztuk plastycznych, tak ważna w rozwoju dziecka, została przesunięta na mało znaczące miejsce – jako przedmiot, na którego realizację przeznaczona jest niewiele czasu w strukturze kształcenia ogólnego. Takie rozwiązanie spotykane jest nie tylko w województwie małopolskim, ale również na obszarze całego kraju. Tendencja zmniej-

szania liczby godzin edukacji plastycznej spowodowała gwałtowny spadek poziomu kształcenia, co przełożyło się na poziom kompetencji i umiejętności uczniów w zakresie sztuk plastycznych. Pojawiła się również praktyka prowadzenia zajęć z przedmiotu plastyka przez osoby nieposiadające żadnego wykształcenia w tym kierunku.

Twórczość plastyczna jest podstawową formą ekspresji, jest wyrazem indywidualnego rozwoju psychicznego dzieci. Jest ona środkiem rozwoju procesów poznawczych, emocjonalnych i uczuć wyższych. Najważniejsze jest zainteresowanie dziecka sztuką, stworzenie mu warunków do wykorzystania umiejętności i zachęcania do twórczego spędzania czasu. Stąd też tak ważna rola nauczycieli w szkołach oraz placówkach wychowania pozaszkolnego.

Tytuł projektu i jego autorzy

Tytuł projektu „*Nauka – Sztuka – Edukacja*, opracowanie i upowszechnianie Innowacyjnego Modelu Diagnostyki, Metod, Form Pracy i Opieki nad uczniem zdolnym plastycznie” wskazuje na wagę nauki w edukacji przez sztukę w klasach 1–3. Sygnalizuje on, że ważne jest nie tylko opieranie się na dowolnej kreatywności dziecka (często nadużywane przez współczesnych nauczycieli), ale na wykorzystaniu nauki w sztuce. W czasach współczesnych sztuka staje się dziedziną interdyscyplinarną, sięga do technologii informacyjnej, pojawia się w życiu publicznym podczas konferencji, wystąpień publicznych, czy spotkań prywatnych. W związku z tym w projekcie podkreślamy wagę i rolę wykorzystania źródeł naukowych w edukacji dzieci przez sztukę i połączenie jej z innymi dziedzinami wiodącymi prym współcześnie w rozwijającym się społeczeństwie, takimi jak na przykład technologia informacyjna. W perspektywie, tak pojęte zadania projektu przyczynić się mają do zwiększania świadomości własnych działań twórczych i kreatywnych podejmowanych przez nauczycieli w oparciu o podstawy głównych założeń naukowych.

Autorami modelu są naukowcy i praktycy na co dzień pracujący z dziećmi w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym. Wśród autorów opisów poszczególnych modeli pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie w krajach partnerskich znaleźli się:

- pedagodzy: prof. nadzw. dr hab. Teresa Giza, prof. dr hab. Bożena Muchacka, prof. nadzw. dr hab. Teresa Olearczyk, dr Joanna Aksman, dr Krystyna Grzesiak, dr Klaudia Węc;
- psychologowie: doc. dr Stanisław Nieciuński, dr Małgorzata Karpińska-Ochalek, dr Maria Kliś;
- metodycy edukacji plastycznej: doc. dr Danuta Skulicz, dr Jolanta Gabzdyl, mgr Anna Zięba;

– artyści i historycy sztuki: prof. dr hab. Stanisław Hryń, dr Anna Dettlof, mgr Katarzyna Piętko.

Interdyscyplinarne zespoły miały za zadanie przygotowanie opisu poszczególnych elementów modeli pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie w krajach partnerskich oraz po przeprowadzeniu badań porównawczych opracowanie modelu końcowego, wykorzystującego wnioski opisów pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie w krajach partnerskich i możliwego do wdrożenia w warunkach pracy polskiej szkoły.

Elementy Modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja”

Poszczególne elementy modelu to:

1. Część diagnostyczna (opisująca specyfikę procesu diagnostycznego dziecka zdolnego oraz zawierająca wybrane i przetłumaczone na język polski narzędzia diagnostyczne stosowane do diagnozy dzieci zdolnych w krajach partnerskich).
2. Część obejmująca obszary i sposoby wsparcia dziecka zdolnego plastycznie (część psychologiczno-pedagogiczna).
3. Część programowa dotycząca programów edukacji plastycznej.
4. Część poświęcona kształceniu nauczycieli edukacji plastycznej.
5. Część metodyczna (ukazująca formy i metody pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie).

Elementy modeli pracy z dziećmi zdolnymi plastycznie w krajach Partnerów (Słowacja, Słowenia, Ukraina) oraz model przygotowany na podstawie zgromadzonych materiałów, możliwy do adaptacji w warunkach pracy polskiej szkoły szczegółowo opisany znajduje się w publikacji: „Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie”¹ (część pierwsza i druga publikacji). W części trzeciej zamieszczone są w tej publikacji wybrane dla potrzeb modelu narzędzia diagnozy dziecka zdolnego plastycznie pochodzące z Ukrainy i Słowenii oraz materiały pomocnicze dla nauczycieli: przykładowy scenariusz zajęć opracowany przez Danutę Skulicz, ukazujący innowacyjność w prowadzeniu zajęć plastycznych według teorii kształtowania umiejętności życiowych młodego człowieka, kategorie analizy dzieła plastycznego według Stanisława Popka, prace plastyczne dzieci ze Słowacji, Słowenii i Ukrainy oraz filmy obrazujące

¹ *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2013.

dobre praktyki wdrażania modelu NSE w szkołach partnerów zagranicznych i w szkołach Małopolski.

Stworzony model wdrażany był w wybranych małopolskich szkołach w semestrze letnim roku szkolnego 2012/13. Model zostanie także od roku akademickiego 2013/14 włączony do programu kształcenia przyszłych nauczycieli na kierunku pedagogika, specjalność: pedagogika wczesnoszkolna w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego i w przyszłości do programów kształcenia innych zainteresowanych uczelni.

Cele projektu

Cel projektu spójny jest z celami programu Małopolskiego Regionalnego Programu Operacyjnego:

- tworzenia nowych, innowacyjnych rozwiązań (nowy model pracy i opieki nad dzieckiem zdolnym),
- podniesienia kwalifikacji uczestników,
- zbliżenia kultur ukraińskiej, słowackiej, słoweńskiej i polskiej.

W założeniach projektu skomponowano następujące cele szczegółowe/bezpośrednie:

- podniesienie kwalifikacji nauczycieli z zakresu diagnozy, pracy i opieki nad dziećmi uzdolnionymi plastycznie poprzez wyjazdy studyjne do krajów partnerskich,
- podniesienie kwalifikacji studentów kierunku Pedagogika Wczesnoszkolna Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego z zakresu diagnozy, pracy i opieki nad dziećmi uzdolnionymi plastycznie poprzez umożliwienie wyjazdów studyjnych,
- kształtowanie postaw kreatywnych u nauczycieli oraz przyszłych nauczycieli (studentów) poprzez obserwacje wzorców zagranicznych dzięki wyjazdom studyjnym,
- stworzenie Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie, dzięki możliwości zaznajomienia się i twórczego skorzystania z modeli krajów partnerskich,
- uatrakcyjnienie programu studiów kierunku: pedagogika poprzez wprowadzenie innowacyjnego przedmiotu z zakresu Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie,
- transfer wiedzy, dobrych praktyk dotyczących pracy z uczniem zdolnym plastycznie, dzięki utworzeniu nowych sieci współpracy.

Ostatni z celów szczegółowych, najistotniejszy ze względu na dalszą perspektywę wdrażania modelu – dotyczył rozpoczęcia transferu wiedzy,

dobrych praktyk dotyczących pracy z uczniem zdolnym plastycznie, dzięki utworzeniu nowych sieci współpracy. W tym celu utworzona została strona internetowa (www.artisticallygifted.eu), na której sukcesywnie zamieszczone były opisy poszczególnych działań w ramach projektu oraz zamieszczone były materiały uczestników projektu ze strony Partnerów zagranicznych i polskich. Są to zarówno prezentacje multimedialne, teksty naukowe, fragmenty badań studentów dotyczących dziecka zdolnego plastycznie, jak i relacje filmowe i fotograficzne (filmy i biuletyny projektowe). Na stronie internetowej projektu znajduje się także publikacja opisująca model NSE wraz z uwagami na temat jego wdrażania oraz materiałami dla nauczycieli i wykładowców, narzędziami diagnostycznymi i filmami (film podsumowujący model i jego sposób wdrażania, przetłumaczony na trzy języki: słowacki, słoweński i ukraiński). Zakłada się, że w trakcie wdrażania projektu w małopolskich szkołach podstawowych oraz w innych placówkach edukacyjnych strona będzie w pełni aktywna, wypełni się informacjami z regionu, a także od Partnerów zagranicznych zainteresowanych podjętą przez nas tematyką.

W zamierzeniu dzięki stworzonym kontaktom (Partnerzy zagraniczni, Partner z Polski a twórcy modelu, twórcy modelu a nauczyciele wdrażający model, wykładowcy a studenci kierunku: pedagogika wyposażeni w wiedzę o modelu) sieć stanie się platformą wymiany doświadczeń i informacji o realizacji poszczególnych części modelu w praktyce szkolnej.

Rezultaty i produkty projektu

Poniżej przedstawione zostały zamierzone i zrealizowane w projekcie rezultaty i produkty: 9 przedsięwzięć z zakresu współpracy międzyregionalnej: 1. seminarium wprowadzające,

2.3.4. trzy szkolenia opisujące modele pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie w takich krajach jak: Słowacja, Ukraina, Słowenia, 5. szkolenie z innowacyjnego modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja”,

6.7.8. trzy wizyty studyjne grupy specjalistów i studentów oraz ekipy filmowej na Słowacji, Ukrainie i w Słowenii, 9. konferencja podsumowująca projekt.

Łącznie w projekcie uczestniczyło ok. 260 osób w ramach przedsięwzięć z zakresu współpracy międzyregionalnej.

Do widocznych rezultatów projektu zaliczyć można także:

- powstanie nowej sieci współpracy (działania podjęte na stronie internetowej projektu: www.artisticallygifted.eu, współpraca partnerów zagranicznych i beneficjenta, współpraca twórców modelu z nauczycielami wdrażającymi model, plany dalszych kontaktów wymienionych grup sieci);

- publikacja zawierająca teoretyczną podbudowę oraz opis innowacyjnego modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad dzieckiem zdolnym plastycznie²;
- film przedstawiający prowadzenie zajęć w oparciu o wypracowany model (stanowiący załącznik do publikacji opisującej model NSE) oraz jako produkty dodatkowe, dodane: trzy filmy obrazujące modele pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie w edukacji wczesnoszkolnej na Słowacji, Ukrainie i w Słowenii;
- narzędzia do badań diagnostycznych i ewaluacji innowacyjnego modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie: narzędzia diagnostyczne i materiały pomocnicze znajdują się w części III publikacji opisującej model „Nauka – Sztuka – Edukacja”;
- recenzje specjalistów z krajów partnerskich dotyczące Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie – fragmenty przedstawione w podrozdziale 3 części raportu z badań nad realizacją modelu;
- strona internetowa sieci współpracy (www.artisticallygifted.eu);
- publikacja raportu z wnioskami końcowymi i rekomendacjami;
- biuletyn dotyczący sieci współpracy (4 numery umieszczone na stronie internetowej projektu: www.artisticallygifted.eu w zakładce: Aktualności).

Poszczególne elementy opisujące model to: cele, normy, części modelu, zasady wprowadzania, wartości modelu, przełamywanie stereotypów, wiedza, zastosowanie w systemie oświaty, kryteria naboru, diagnoza, metody działania, kryteria rozwoju modelu. Poszczególne elementy opisane są poniżej w postaci tabeli 1 [na str. 69–70].

Innowacyjność Modelu

Model posiada zatem wartości: poznawcze, aksjologiczne, estetyczne, jak i prakseologiczne. Jego innowacyjność polega po pierwsze, na przełamaniu stereotypu polegającego na tym, iż w rozwoju procesów poznawczych małych dzieci we współczesnej szkole marginalizuje się przeżywanie oraz praktyczne działanie jako istotne drogi uczenia się dziecka. Nacisk na skupianie się na nauce pisania i czytania oraz liczenia i zapoznania ucznia ze światem multimedialnym powoduje, co potwierdzają nauczyciele w badaniach pilotażowych podjętych w niniejszym projekcie, obniżenie rangi edukacji plastycznej małych dzieci. W ten sposób zapomina się o tym, że rozwój rysunkowy dziecka przebiega równoległe z rozwojem językowym i w istotny sposób wspiera naukę pisania.

² Tamże.

Tabela 1: Struktura modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja”

Elementy opisujące model	Cechy poszczególnych elementów modelu
Cele	<p>Utworzenie sieci współpracy z Ukrainą, Słowacją i Słowenią w celu rozpoznania i wdrożenia nowych wzorców diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie.</p> <p>Realizacja i weryfikacja, przez dwudziestu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, nowego programu edukacji plastycznej.</p> <p>Wprowadzenie modelu do programu kształcenia studentów na kierunku Pedagogika, specjalizacja Pedagogika wczesnoszkolna w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego i w przyszłości do innych zainteresowanych uczelni.</p> <p>Zmiana sytuacji dzieci uzdolnionych plastycznie w szkołach podstawowych w klasach 1–3 w województwie małopolskim. Rozpoznanie potrzeb edukacyjnych dzieci oraz skierowanie do nich specjalnie przygotowanych działań.</p> <p>Pełniejsze wykorzystanie potencjału regionu województwa i Krakowa, posiadających silnie zakorzenione tradycje artystyczne.</p>
Normy	<p>Model bazuje na aktualnej podstawie programowej zgodnie z ROZPORZĄDZENIEM MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. I etap edukacyjny, klasy I–III. Edukacja wczesnoszkolna.</p>
Części modelu	<p>1. Część diagnostyczna; 2. Część obejmująca obszary i sposoby wsparcia dziecka zdolnego plastycznie; 3. Część programowa dotycząca programów edukacji plastycznej; 4. Część poświęcona kształceniu nauczycieli; 5. Część metodyczna.</p>
Zasady wprowadzania modelu	<p>Model przeznaczony jest dla każdego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, dla władz wydziałów pedagogicznych kształcących nauczycieli i dla rodziców i opiekunów dzieci o specjalnych uzdolnieniach plastycznych.</p>
Wartości modelu	<p>Poznawcze, prakseologiczne, aksjologiczne, estetyczne.</p>
Przełamywanie stereotypów	<p>W edukacji wczesnoszkolnej przypisuje się przede wszystkim nauce pisania i czytania oraz zapoznaniu ucznia ze światem multimedialnym zapominając o tym, że rozwój rysunkowy przebiega równoległe z rozwojem językowym dziecka i w istotny sposób wspiera naukę pisania.</p> <p>W rozwoju procesów poznawczych marginalizuje się przeżywanie oraz praktyczne działanie jako istotne drogi uczenia się dziecka. Stąd wynikają zaniedbania rozwoju plastycznego oraz uzdolnień dzieci.</p> <p>Istnieje powszechne przeświadczenie, iż lekcje rysunków może prowadzić każdy nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej.</p> <p>Tymczasem przedmiotów artystycznych powinni już od początków edukacji nauczać profesjonalści.</p>

Wiedza	<p>Wypracowany model opiera się na:</p> <ul style="list-style-type: none"> * teorii twórczości rysunkowej dzieci Stefana Szumana i psychologicznej koncepcji rozwoju twórczości plastycznej dzieci Stanisława Popka; * koncepcji P. Aggletona obejmującej strukturę oraz kształtowanie umiejętności życiowych, umożliwiających człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki którym skutecznie radzi sobie z zadaniami (wymaganiami) i wyzwaniem codziennego życia, termin ten odnosi się do umiejętności psychospołecznych, osobistych, społecznych, interpersonalnych, poznawczych, afektywnych, uniwersalnych; * na modelu struktury zdolności plastycznych według Stanisława Popka i Wiesławy Limonty; * na ogólnej teorii zdolności: Trójpierścieniowy Model Zdolności Josepha Renzulliego; * na teorii inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera; * na inwestycyjnej teorii zdolności R. J. Sternberga i T. Lubarta; * na teorii konstruowania autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów we współczesnej edukacji Janusza Gniteckiego.
Zastosowanie w systemie oświaty	Szkoły podstawowe klasy 1–3; wydziały pedagogiczne uczelni wyższych; instytucje kultury, placówki pozaszkolne; rodzice.
Kryteria naboru	Model przeznaczony jest do pracy ze wszystkimi dziećmi w edukacji wczesnoszkolnej, z możliwością wykorzystania do pracy z grupą uczniów zdiagnozowanych jako uzdolnionych plastycznie (w ramach indywidualizacji kształcenia, zajęć pozalekcyjnych lub pozaszkolnych).
Diagnoza	W modelu zostały przedstawione narzędzia diagnostyczne możliwe do zastosowania przez nauczycieli i rodziców odnoszące się do następujących obszarów: profil zdolności dziecka, kreatywność, motywacja, umiejętności plastyczne.
Metody działania	Metody edukacji plastycznej oparte są na fazach rozwoju rysunkowego oraz na twórczej aktywności dziecka. Odnoszą się do kształtowania umiejętności plastycznych oraz umiejętności życiowych u dzieci w młodszym wieku szkolnym.
Kryteria rozwoju modelu	Innowacyjny program edukacji plastycznej dla dzieci w klasach 1–3 szkoły podstawowej ma strukturę spiralną, jego części powinny być rozwijane w następnych klasach szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej.

Źródło: „*Nauka – Sztuka – Edukacja*”. *Innowacyjny Model...*, s. 247.

Innowacyjność proponowanego Państwu do realizacji w polskich szkołach modelu wspierania dzieci zdolnych plastycznie polega także na jego uniwersalnym zastosowaniu. Skierowany jest bowiem zarówno dla nauczycieli do pracy z dziećmi uzdolnionymi plastycznie, jak i do pracy z całym zespołem klasowym, a także dla rodziców dzieci wykazujących uzdolnienia w omawianej dziedzinie, systemowo także dla władz uczelni kształcących nauczycieli, jak i nauczycieli placówek kształcenia pozaszkolnego. Uniwersalność ta polega na przyjętej koncepcji teoretycznej³. W koncepcji tej obok powszechnie znanej i cenionej w środowisku naukowym, jak i środowisku praktyków teorii twórczości rysunkowej dzieci Stefana Szumana i psychologicznej koncepcji rozwoju twórczości plastycznej dzieci Stanisława Popka; znalazły się koncepcja Petera Aggletona obejmująca strukturę oraz kształtowanie umiejętności życiowych, umożliwiających człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki którym skutecznie radzi sobie z zadaniami (wymaganiami) i wyzwaniem codziennego życia oraz teoria konstruowania autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów we współczesnej edukacji Janusza Gniteckiego.

Te dwie ostatnie koncepcje zaważyły szczególnie na innowacyjności modelu NSE, spowodowały, że model ten stosować można i trzeba w odniesieniu nie tylko do dzieci szczególnie obdarzonych darem uzdolnień plastycznych, a do wszystkich dzieci wspomagając działaniami plastycznymi ich edukację piśmienniczą i czytelniczą a także, co do tej pory słabo podkreślane w publikacjach pedagogicznych kształcąc poprzez odpowiednio prowadzone zajęcia plastyczne ich umiejętności życiowe (tj. wytrwałość, cierpliwość, doprowadzanie zadań do końca ich realizacji, umiejętność argumentowania wyboru tematu, odpowiedzialności za wybrany temat). Wreszcie ukształtowania społeczeństwa w duchu estetyzmu, zastosowania plastyki w przyszłym życiu w sposobie urządzania mieszkania, w sposobie ubioru, czy zastosowania rysunku w wybranych zawodach, niekoniecznie artystycznych, np. podróżnik, biolog, krawiec, ogrodnik⁴.

W opinii autorów Modelu o innowacyjności Modelu przesądzają jeszcze inne argumenty:

„Model jest opracowaniem nowym, pracą której do tej pory nie było na polskiej mapie oświaty. Wyróżnia się oryginalnością i wypełnia lukę w systemie rozpoznawania i wspierania zdolnych dzieci.

³ Dokładne omówienie teorii budującej koncepcję Modelu *Nauka – Sztuka – Edukacja* znajduje się w tabeli 1, omawiającej strukturę modelu.

⁴ Powyższe trzy akapity pochodzą ze wstępu do publikacji: „*Nauka – Sztuka – Edukacja*”. *Innowacyjny Model...*, s. 9–10.

Model przełamuje **stereotypy**, związane z priorytetem w nauczaniu pisania, czytania i liczenia. Model pokazuje rangę edukacji plastycznej poprzez zwrócenie uwagi na rolę plastyki w rozwoju procesów poznawczych u dzieci oraz na fakt, że rozwój rysunkowy dziecka przebiega równoległe z rozwojem językowym i w istotny sposób wspiera naukę pisania⁵.

Autorzy podkreślali także, że cechą, która wskazuje na innowacyjność modelu jest jak już wspomniano jego uniwersalny charakter. Podkreślano fakt skierowania go do kilku grup odbiorców: nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego, zarówno do pracy ze wszystkimi uczniami jak również uzdolnionymi plastycznie, do rodziców, dzieci wykazujących zdolności plastyczne a także systemowo do uczelni kształcących nauczycieli, jak i nauczycieli placówek kształcenia pozaszkolnego.

Według Autorów na szczególną uwagę w aspekcie innowacyjności Modelu zasługują oparcie go na:

- „koncepcji P. Aggletona – obejmująca strukturę oraz kształtowanie umiejętności życiowych, umożliwiających człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki, którym skutecznie radzi sobie z zadaniami (wymaganiami) i wyzwaniem codziennego życia. Warto podkreślić, że termin ten odnosi się do umiejętności psychospołecznych, społecznych, osobistych, interpersonalnych, poznawczych, afektywnych i uniwersalnych;
- teorii J. Gniteckiego – związanej z konstruowaniem autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów we współczesnej edukacji”.

Natomiast same

- „metody edukacji plastycznej oparte są na fazach rozwoju rysunkowego dziecka oraz na twórczej aktywności dziecka, odnoszą się do kształtowania **umiejętności** plastycznych oraz umiejętności życiowych u dzieci w młodszych wiekach szkolnym oraz edukacji **zdrowotnej**”⁶.

Innowacyjne – co wreszcie z dużym akcentem podkreślali Autorzy modelu było też samo **podejście do pracy**. W fazie początkowej oparcie się na doświadczeniach i dobrych praktykach partnerów zagranicznych i polskich, opisanie modeli cząstkowych w pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie, a w końcu w oparciu o zebrane materiały stworzenie Modelu końcowego, zawiera-

⁵ „*Nauka – Sztuka – Edukacja*”. Opracowanie i upowszechnianie Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie. Raport zawierający wnioski i rekomendacje dotyczące dalszego wdrażania i upowszechniania modelu, oprac. J. Aksman, J. Pułka, P. Kordek, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 2013, s. 91.

⁶ „*Nauka – Sztuka – Edukacja*”. Opracowanie i upowszechnianie..., s. 91.

jącego rozwiązania najlepsze, najbardziej interesujące i z założenia mogące być wdrożone w edukacji polskiej szkoły⁷.

Scenariusz warsztatu działalności plastycznej dziecka w projekcie „Nauka – Sztuka – Edukacja”

Praktycznym obrazem innowacyjnego kształtowania konspektu zajęć zawierającego powyżej zarysowane teorie i doświadczenia z wizyt studyjnych jest scenariusz warsztatu działalności plastycznej dziecka opracowany przez Danutę Skulicz. Scenariusz ten obejmuje następujące fazy⁸:

- „relaksacja i motywacja – rozmowa dzieci z nauczycielem na temat ich pozytywnych przeżyć nawiązujących do tematu pracy, a wynikających z ich własnych doświadczeń,
- inicjacja/wprowadzenie do realizacji zadań – wyjaśnienie pojęć, instruktaż, ustalenie planu działania,
- realizacja zadań (1)
- wizualizacja,
- realizacja zadań (2)
- afirmacja,
- ewaluacja”.

Scenariusz warsztatu może stanowić dla nauczycieli inspirację do własnych, dalszych twórczych działań.

Na szczególną uwagę w scenariuszu zajęć – w odniesieniu do samego tytułu Modelu zasługują punkty:

- INICJACJA – odnosi się do pierwszego członu nazwy Modelu: NAUKA (w tej fazie bowiem przedstawiamy pojęcia języka plastycznego, dokonujemy instruktażu i przygotowujemy dla uczniów plan wykonania dzieła plastycznego,
- REALIZACJA ZADAŃ wraz z WIZUALIZACJĄ – odnosi się do drugiego członu nazwy Modelu – SZTUKA – konkretne działanie plastyczne z fazą uspokojenia, procesu myślowego wydobycia pomysłu twórczego,
- AFIRMACJA – nieodzowny warunek realizacji efektów kształcenia odnoszących się do umiejętności życiowych dzieci – odnosi się do trzeciego członu nazwy Modelu – EDUKACJA.

⁷ Tamże, s. 91.

⁸ Opracowano na podstawie wskazówek do konstruowania programów edukacji wczesnoszkolnej zawartych w: *Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających uczniów we współczesnej edukacji*, red. J. Gnitecki, Poznań 2005.

W załączniku do niniejszego tekstu przedstawiam przykładowy scenariusz zajęć plastycznych prowadzony według zasad Modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja”, opracowany przez Danutę Skulicz (załącznik nr 1).

Kolejne scenariusze warsztatów plastycznych dla dzieci w klasach I–III tworzone są przez studentów Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego kierunku pedagogika, specjalności pedagogika wczesnoszkolna z wychowaniem plastycznym. Planowane jest stworzenie skoroszytu konspektów dla klasy I II i III szkoły podstawowej jako przykładów pracy z opisywanym Modelem.

Dla wielu nauczycieli innowacyjny okazał się sposób oceny dzieła plastycznego dziecka. Schemat oceny został zaczerpnięty od Stanisława Popka (załącznik numer 2). Zgodnie z jego koncepcją, należy opierać się na wzorcach i strukturze wytworu plastycznego, składającej się z: treści przedstawieniowej, treści formalnej, z kształtu, kolorystyki, waloru, kompozycji, charakterystyki środków wyrazu, jedności treści i formy – elementów, dzięki którym buduje się wartość przyszłego dzieła.

Wszystkie elementy, we wszystkich trzech kategoriach, dotyczących analizy pracy plastycznej opisane za S. Popkiem uzyskały w opinii nauczycielek wysokie noty w badaniach pilotażowych z wdrożenia modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja”, wykonanych w roku 2013. Najwyżej wartościowana była przez nauczycielki wypowiedź dziecka na temat pracy:

- wypowiedź dziecka na temat pracy – 4,47 (w skali od 1–5),
- środki wyrazu – 4,38 (w skali 1–5),
- wartość kreacyjna wytworu – 4,01 (w skali 1–5).

Projekt zakładał zwrócenie uwagi przede wszystkim na warstwę naukową edukacji plastycznej w edukacji wczesnoszkolnej oraz na umiejętność wypowiedzi dziecka na temat swojej pracy a także na kreatywność i twórczość w tworzeniu dzieł plastycznych. Cieszył fakt, że wypowiedzi nauczycieli wskazywały na hierarchię oceny prac dzieci w ujęciu koncepcji modelu (tzn. wiedza podstawowa o plastyce, odpowiedzialność za swoją pracę i kreatywność dopiero na miejscu trzecim).

Jak zauważyła Jolanta Pułka: „Zaprezentowane przez nauczycielki sposoby opisu prac plastycznych – a przede wszystkim zwrócenie uwagi na wartość, jaką niesie element wypowiedzi dziecka na temat stworzonej przez niego pracy – jest niewątpliwym atutem realizowanego modelu”⁹.

⁹ J. Pułka, *Badania pilotażowe z wdrożenia modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja”*, [w:] *„Nauka – Sztuka – Edukacja”. Opracowanie i upowszechnianie...*, s. 75.

Zakończenie

Czynimy starania, aby Model „Nauka – Sztuka – Edukacja” był wdrażany w wybranych szkołach w cyklu trzyletnim. Do realizacji przystąpiło już sześć szkół oraz jedna placówka pozaszkolna, trwają także szkolenia dla nauczycieli z zastosowania modelu w warunkach pracy szkolnej. Mamy nadzieję, że badania po realizacji modelu w pełnym cyklu ukażą jego pozytywne wyniki.

Na razie bazujemy na wynikach badań, opublikowanych w raporcie po jednosemestralnym okresie realizacji modelu.

Celem głównym realizowanych badań¹⁰ było sprawdzenie zmiany dokonującej się w nastawieniach nauczycieli w stosunku do edukacji plastycznej dzieci, jaką prowadzą w klasach 1–3 szkoły podstawowej. Nauczyciele (20 osób) objęci badaniami mieli możliwość wyboru elementów wdrażanych w szkołach, a pochodzących z modelu NSE.

Badanie pretestowe miało na celu scharakteryzowanie obecnie stosowanych metod, form pracy, sposobów diagnozowania dzieci zdolnych przez nauczycieli, potrzeb nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego, stosunku do edukacji plastycznej, oceniania wytworów plastycznych dziecka.

Badanie posttestem miało na celu określenie zmiany, która dokonała się po wprowadzeniu czynnika eksperymentalnego czyli modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja”.

Zmienną zależną było nastawienie nauczycieli względem edukacji plastycznej, a zmiennymi szczegółowymi:

- stosunek do edukacji plastycznej realizowanej w szkołach – wartościowanie tej edukacji,
- wykorzystywane narzędzia rozpoznawania zdolności u dzieci (pretest) / stopień wykorzystania narzędzi służących diagnozie dzieci zdolnych plastycznie, oferowanych w modelu (posttest),
- programy pracy w edukacji wczesnoszkolnej stosowane przez nauczycieli w codziennej praktyce (pretest) /stosunek do oferowanego – nowego programu pracy z uczniami zdolnymi plastycznie (posttest),
- różnorodność stosowanych metod i form pracy z dziećmi zdolnymi plastycznie,
- gotowość do wspierania dziecka zdolnego w jego rozwoju,
- gotowość do doskonalenia własnego warsztatu pracy we współpracy z instytucjami,
- stosunek do sposobu oceniania prac plastycznych dzieci.

Zmienną niezależną, eksperymentalną był model pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie w edukacji wczesnoszkolnej, obejmujący następujące elementy:

¹⁰ Tamże, s. 36–37.

1. Diagnoza ucznia w klasie szkolnej w zakresie uzdolnień.
2. Programy pracy z uczniami.
3. Metody i formy pracy.
4. Opieka nad uczniem uzdolnionym plastycznie.
5. Doskonalenie własnego warsztatu pracy we współpracy z uczelniami wyższymi.
6. Analiza prac plastycznych.

We wnioskach z realizacji tych badań czytamy, iż:

„[...] nauczyciele generalnie pozytywnie odebrali projekt wskazując na potrzebę zajęcia się tematem dzieci uzdolnionych plastycznie oraz głębsze uświadomienie roli i znaczenia edukacji plastycznej w nauczaniu wczesnoszkolnym. W opinii nauczycieli zaletą modelu jest jego oryginalność, gdyż wcześniej nie spotkali się z tego typu inicjatywą.

W opinii bezpośrednich odbiorców projektu, z uwagi na jego pozytywną ocenę, powinien on być dalej kontynuowany, doskonalony i rozwijany celem jego upowszechnia oraz implementacji do polskiego systemu kształcenia na poziomie wczesnoszkolnym”¹¹.

ANEKS

Załącznik nr 1

Szczegółowy opis scenariusza zajęć z plastyki dla uczniów klas I –III (na przykładzie zajęć w klasie pierwszej)

Klasa I

Elementy scenariusza:

1. Tematyka zajęć
2. Zadania dydaktyczne (cele operacyjne)
3. Pomoce
4. Czas realizacji
5. Metody
6. Informacje o realizacji

1. Temat: Zaczarowany ogród marzeń

Poznajemy barwy podstawowe i pochodne

Rozwijamy umiejętności życiowe: aktywne słuchanie, gospodarowanie czasem

2. Zadania:

- Poznać barwy podstawowe
- Uzyskać barwy pochodne
- Wykonać kompozycję z barw
- Wskazać wartości/walory estetyczne wykonanych prac

¹¹ Tamże, s. 99.

3. Pomoce:

- ogrody w malarstwie: duże ilustracje ogrodów z rzutnika multimedialnego (lub reprodukcje)
- Kartki z bloku rysunkowego – duże, białe.
- Farby wodne, pędzle.

4. Czas realizacji: 40 minut

5. Metody:

Powitanie.

Nauczyciel umieszcza na tablicy duży napis:

ZACZAROWANY OGRÓD MARZEŃ

- **Relaksacja i motywacja** – rozmowa nauczyciela z dziećmi na temat ich pozytywnych przeżyć nawiązujących do tematu pracy, a wynikających z ich własnych doświadczeń. Tematem rozmowy są poznane przez dzieci ogrody.
- **Inicjacja/wprowadzenie** do realizacji zadań – wyjaśnienie pojęć, instruktaż, ustalenie planu działania

Nauczyciel nawiązuje do napisu na tablicy, podaje nazwy barw, prosi o odczytanie wyrazów na tle barwy. Pyta o znaczenie poszczególnych słów. Następnie wyświetla obrazy wybranych ogrodów, podaje nazwę obrazu i autora. Prosi o wskazanie przez dzieci tylko tych elementów obrazu, które namalowane są barwami podstawowymi. Pyta dzieci o to, w którym z tych ogrodów teraz chciałyby być. Wyjaśnia, jakie czynności wykonają dzieci, aby mogły stworzyć własny ogród marzeń. W oglądanych ogrodach są jeszcze inne barwy, niż podstawowe. Jak je uzyskać?

- **Realizacja zadań**

Pod kierunkiem nauczyciela dzieci wykonują ćwiczenie – malują barwne plamy w barwach podstawowych, a następnie barwne plamy z odpowiednio zmieszanych farb pomarańczowa (czerwonej z żółtą), fioletowa (czerwonej z niebieską) i zielona (niebieska z żółtą). Po wykonaniu tego zadania wskazują uzyskane barwy pochodne na wyświetlanych przez nauczyciela obrazach. Następnie nauczyciel kończy prezentację ogrodów. Przekazuje dzieciom krótką informację: „Na wielkiej palecie barw istnieją trzy barwy podstawowe oraz trzy pochodne”. Następnie prosi dzieci, aby wymieniły barwy podstawowe i pochodne posługując się wykonanymi wcześniej „plamami”.

- **Wizualizacja**

Nauczyciel prosi dzieci, aby usiadły wygodnie w ciszy, zamknęły oczy i wyobraziły sobie ogród swoich marzeń.

- **Realizacja zadań**

Nauczyciel informuje dzieci o tym, jakie zadanie mają wykonać. Namalować ogród swoich marzeń, zapełnić barwnymi plamami całą przestrzeń kartki.

Na czystej kartce z dużego bloku dzieci malują swój ogród posługując się wyłącznie farbami w barwach podstawowych, same tworzą pochodne.

Po zakończeniu pracy:

- **Afirmacja**

Nauczyciel prosi dzieci, aby każde powiedziało coś pozytywnego o wykonaniu swojej pracy. Z czego najbardziej jest zadowolone. Należy zwrócić uwagę (gdym jest taka po-

trzeba), iż dziecko ma powiedzieć o sobie i o swoich pozytywnych przeżyciach związanych z wykonywaniem tej pracy.

- **Ewaluacja**

Dzieci układają wszystkie prace na jednej przestrzeni – np. podłoga. Jeśli nie ma miejsca, to wszystkie prace należy wyeksponować w postaci wystawy w miejscu do tego przeznaczonym na ścianie. Rozmowa z dziećmi na temat walorów prac, piękna ich ogrodów marzeń. W rozmowie tej nauczyciel używa odpowiednio dobranych pojęć z dziedziny plastyki i estetyki.

Zakończenie zajęć, poskładanie na przeznaczone do tego miejsce używanych przez dzieci pomocy. Posprzątanie miejsca pracy. Pożegnanie.

- **Informacje o realizacji**

Dodatkowe informacje o planowanych zajęciach (jeśli jest taka potrzeba) oraz uwagi o przeprowadzonych zajęciach, krótka „refleksja” nauczyciela, co można zrobić na następnych zajęciach, aby np. rozwijać umiejętności, utrwalić pojęcia, itp.

Przedstawiony projekt ma na celu wyjaśnienie znaczenia poszczególnych kategorii określających fazy zawarte w przedstawionym modelu scenariusza warsztatu działalności plastycznej dziecka. Nauczyciel tworzy własny scenariusz posługując się znacznie skróconymi sformułowaniami odnoszącymi się do całościowego planu zajęć. Wszelkie modyfikacje scenariusza zależą już tylko od kompetencji nauczyciela i nie można tu wdrażać żadnych schematycznych rozwiązań.

UWAGI, SPOSTRZEŻENIA, PRZEMYŚLENIA NAUCZYCIELA

Załącznik 2

Struktura wytworu plastycznego odnosząca się do wszystkich podstawowych dziedzin plastyki wg Stanisława Leona Popka¹² (rozwińcie)

Warstwa I – treść przedstawieniowa (warstwa semantyczna).

Odpowiada na pytania: „Co przedstawia, co obrazuje, jakie treści poznawcze wyraża?”; jaki jest poziom konkretyzacji – abstrakcyjności obrazowych treści?”

Warstwa II – treść formalna.

Odpowiada na pytanie: „Jak przedstawia, za pomocą jakich środków wyrazu plastycznego, za pomocą jakiego alfabetu?”

1. **Kształt:**

- ujmowanie proporcji, miniaturyzacja, przekształcenia afektywne, deformacje zamierzone, przypadkowe – bądź wywołane sztucznie,
- zgodność lub niezgodność akcydensów z typem charakterystycznym form.

2. **Kolorystyka:**

- temperatura barw, relacje barw, harmonia – dysharmonia, lokalność lub abstrakcyjność zestawu.

¹² S. Poppek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010, s. 34–35.

3. **Wolor:**

- światło-cień (w tonacji chromatycznej lub achromatycznej, jedno- lub wielobarwnej).

4. **Kompozycja:**

- zwarta – rozczłonkowana,
- otwarta – zamknięta,
- centralna – peryferyjna,
- harmonijna – dysharmonijna,
- rytmiczna – arytmiczna,
- płaska – przestrzenna,
- statyczna – dynamiczna.

5. **Charakter środków wyrazu:**

- kropka, przecinki,
- kreska (schematyczna, tak zwany drut, poszukująca, bądź kreska ekspresyjna, bądź nerwowa), plama; walorowa, wielobarwna,
- faktura; gładka, laserunkowa, chropowata (mięsista),
- bryła; zwarta – rozczłonkowana, statyczno-dynamiczna.

6. **Jedność ideowa treści i formy wytworu:**

- harmonijna i dysharmonijna.

Warstwa III – wartość (jakość) kreacyjna wytworu (czyli treść aksjologiczna).

1. Nowość.
2. Oryginalność.
3. Generatywność.
4. Ewentualna zastosowalność.
5. Akceptacja społeczna.

Innowacje w kształceniu wczesnoszkolnym – na przykładzie modelu pracy z dziećmi zdolnymi plastycznie: „Nauka – Sztuka – Edukacja”

Streszczenie

Projekt „Nauka – Sztuka – Edukacja” realizowany w latach 2011–2013 w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego opierał się na stworzeniu nowej sieci współpracy w dziedzinie edukacji dzieci zdolnych plastycznie z klas 1–3 szkoły podstawowej z podmiotami zagranicznymi takimi jak: Univerza na Primorskem (Słowenia), Uniwersytet Katolicki w Rużomberku (Słowacja) i Liceum przy Donieckim Uniwersytecie Narodowym (Ukraina) oraz partnerem polskim – Polskie Stowarzyszenie Wychowania Pozaszkolnego im. Aleksandra Kamińskiego. W niniejszym rozdziale Autorka omawia wątek innowacyjnego podejścia do przekazywania treści plastycznych w klasach początkowych szkoły podstawowej, podkreślając ich znaczenie w wielostronnym rozwoju dziecka. Odpowiednio – merytorycznie i metodycznie ułożony program kształcenia plastycznego z naciskiem na rozwój u dzieci umiejętności życiowych zatwierdzonych przez Światową Organizację Zdrowia WHO stanowią o innowacyjności modelu, który wdrażany jest po raz pierwszy w Polsce w wybranych szkołach Małopolski.

Słowa kluczowe: innowacyjne modele pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, dzieci zdolne, treści plastyczne w edukacji wczesnoszkolnej, umiejętności życiowe w edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym

Innovations in Primary School Education on the Example of the Strategies to Work with Artistically Talented Pupils: „Science – Arts – Education”

Summary

The „Science – Arts – Education” Project was conducted between 2011 and 2013 in the Frycz-Modrzewski Academy in Cracow. The aim of the project was to develop a new network of cooperation with focused on the education of children with artistic abilities studying in the first three grades of the primary school. Among the participants were Univerza na Primorskem (Slovenia), The Catholic University of Ruzomberk (Slovakia), the High School at the Donieck National University (Ukraine) and the Polskie Stowarzyszenie Wychowania Pozaszkolnego im. Aleksandra Kamińskiego (The Aleksander Kaminski Polish Association for Extraschool Education). In the following chapter the author elaborates upon the innovative methods to teach arts at the early stage of primary school education, paying special attention to the importance of arts in the overall development of children. The discussed model is being introduced in Poland for the first time in selected schools of the Malopolskie Voivodeship. What distinguishes it is its content, methodological design and the fact that it pays special attention to the life skills specified and promoted by WHO.

Keywords: innovative methods to work with children, talented pupils, teaching arts in primary school, life skills in primary school pupil

Agnieszka Misiuk

Wykorzystanie programu profilaktyczno-wychowawczego „Spójrz inaczej” w procesie wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci¹

The use of the „Spójrz inaczej” prophylactic and educational programme in the process of psychosocial development of children

Wspomaganie rozwoju

Szkoła stanowi ważne miejsce w rozwoju dziecka w każdym jego wymiarze. Relacje z nauczycielem i rówieśnikami wpływają na sposób jego myślenia oraz postrzegania siebie i otaczającego świata. W znacznej mierze warunkują także styl komunikowania się, reagowania w różnych sytuacjach oraz funkcjonowania na dalszych etapach życia. Zgodnie z kontekstualno-dialektyczną teorią rozwoju L. Wygotskiego wspomaganie dziecka w procesie nauczania umożliwia przyspieszenie jego rozwoju². Ważne zatem wydaje się być wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci już od momentu, gdy rozpoczynają one naukę szkolną.

Wspomaganie rozwoju jest formą pomocy, której podstawowym warunkiem uczyniono dostosowanie jej zarówno do potrzeb, jak i realnych warunków życia jednostki lub grupy³. Będąc specjalnym rodzajem interakcji międzyludzkiej, umożliwia osobie poszukującej odkrywanie sensu swojego życia,

¹ Autorka w przygotowywanej rozprawie doktorskiej bada między innymi, jaki wpływ na rozwój wybranych kompetencji społecznych uczniów wywiera ich uczestnictwo w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych „Spójrz inaczej”. Praca przygotowywana jest pod kierunkiem dr hab. Marii Deptuły prof. UKW na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

² H. Liberska, *Teorie rozwoju psychicznego*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 110.

³ A.I. Brzezińska, *Jak skutecznie wspomagać rozwój*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 683.

również poprzez kształtowanie sprawności i umiejętności. Wymaga więc ono zrozumienia świata danej jednostki, jego znaczeń i sensów⁴.

Wspomaganie rozwoju przynosi korzyści jedynie wtedy, jeśli spełnione zostaną trzy podstawowe warunki⁵. Pierwszym z nich jest *uwzględnianie logiki, rytmu oraz dynamiki dotychczasowego rozwoju jednostki*. Osoba pomagająca poprzez postępowanie zgodne z właściwościami i specyfiką indywidualnego rozwoju danej osoby zwiększyć może synchronizację działań własnych z działaniami podmiotu, a tym samym zwiększyć ich skuteczność. Zasadne wydaje się więc być stosowanie takich metod i form pracy, które są adekwatne do dynamiki dotychczasowego rozwoju osoby oraz zmienianie sposobów działania, jeśli nie są one skuteczne.

Drugim warunkiem jest *odwoływanie się i wykorzystywanie wcześniej oprowadzonych przez jednostkę zasobów*. Bazowanie na tym, co podmiot wie i potrafi pozwala wkroczyć w sferę jego najbliższego rozwoju. Dzięki właściwemu wsparciu drugiego człowieka to, co nowe i dotychczas obce może zostać oprowadzone i włączone w obszar sfery aktualnego rozwoju osoby⁶.

Trzecim warunkiem, dzięki któremu wspomaganie rozwoju może przynosić korzyści, jest *wzbudzanie wewnętrznej motywacji do zmiany u adresata oddziaływań*. Dotarcie do źródła motywacji wewnętrznej, jakim są poczucie zadowolenia lub spełnienia⁷ oraz interioryzacja celu w znacznym stopniu zwiększać mogą skuteczność podejmowanych działań.

Rozpatrując znaczenie zajęć prowadzonych w oparciu o program wychowawczo-profilaktyczny „Spójrz inaczej” w kontekście wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci zasadnym wydaje się odniesienie do analizy pola semantycznego terminów związanych ze wspomaganie przedstawił przez

⁴ B. Kaja, *Wspomaganie rozwoju – nauka czy tylko próba interdyscyplinarnego porządkowania problemów?*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 4, red. B. Kaja, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2002, s. 256; też, *Wspomaganie rozwoju – „sens tego wszystkiego”*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 2, red. B. Kaja, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2000, s. 12.

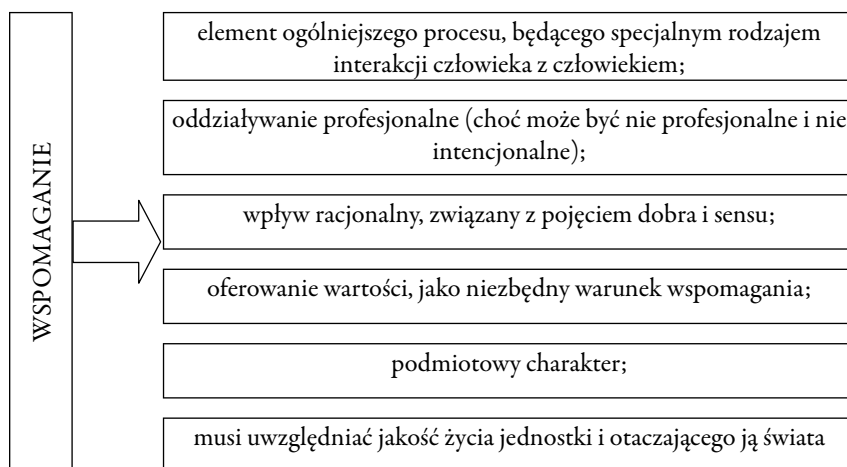
⁵ Warunki skuteczności wspomaganie rozwoju zaczerpnięto z: A.I. Brzezińska, *Jak skutecznie wspomagać...*

⁶ Wyczerpujący opis rozwoju sfery aktualnego i najbliższego rozwoju według teorii Wygotskiego oraz strategii działań nauczycielskich w nimi związanych znaleźć można w: E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012 oraz tenże, *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011.

⁷ A.S. Reber, E.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2008, s. 405.

M. Kielar-Turską. Autorka ukazała zarówno różnorodność znaczeń tego pojęcia, jak i zakres oddziaływań, które ono obejmuje. Definiując *wspomaganie* określa je jako proces intencjonalnych oddziaływań umożliwiających jednostce samodzielne i adekwatne do jej możliwości rozwiązywanie problemów życiowych. Powinno ono uwzględniać istotne cechy zmian rozwojowych, takie jak trwałość i miejsce w sekwencji procesów rozwojowych w poszczególnych sferach rozwoju. Wspomaganie prowadzi do *potęgowania dobrostanu* poprzez promowanie i stymulowanie; *powstrzymywania czynników zagrażających dobrostanowi* za pomocą edukacji, wychowania oraz podejmowania działań profilaktycznych, prewencyjnych i interwencyjnych; *poprawiania i usuwania nieprawidłowości* dzięki korekcji lub terapii oraz *przywrócenia utraconego dobrostanu jednostki* możliwego dzięki reedukacji, rehabilitacji lub rewalidacji. Osoby, które wspomagają drugiego człowieka w procesie rozwoju, powinny oprócz przygotowania zawodowego charakteryzować się empatią, kompetencją i odpowiedzialnością⁸.

Podstawowe tezy dotyczące wspomagania, na które zwraca uwagę B. Kaja przedstawia poniższy schemat.



Rysunek 1. Podstawowe tezy dotyczące wspomagania rozwoju

Źródło: B. Kaja, 2002, t. 4, s. 260.

⁸ M. Kielar-Turska, *Analiza pola semantycznego terminów związanych ze wspomaganie*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 5, red. B. Kaja, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2003, s. 20.

Nauczyciel wspomagający rozwój powinien więc dostosowywać swoje działania do aktualnego poziomu rozwoju dziecka, a kierując się wartościami wpływać korzystnie na proces socjalizacji.

Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci w młodszym wieku szkolnym wydaje się być istotne z kilku względów. Kiedy dzieci rozpoczynają naukę szkolną zmienia się zarówno podstawowa forma ich aktywności, jak i środowisko, w którym zaczynają spędzać coraz więcej czasu. Pełniąc rolę ucznia, rówieśnika i członka społeczności szkolnej, należąc do kół zainteresowań, zuchów, scholi, czy spędzając czas w świetlicy szkolnej, rozwijają sieci kontaktów społecznych i form działania. Wkraczają w fazę życia o największym znaczeniu w sensie społecznym, ponieważ pracowitość zakłada wykonywanie różnych czynności obok innych osób i wraz z nimi⁹. W związku z tym szczególnie ważne staje się, by dziecko posiadało kompetencje istotne dla nawiązania dobrych stosunków z rówieśnikami.

Zmiany w zakresie kontaktów z rówieśnikami znajdują swoje odzwierciedlenie w stopniu popularności dziecka w grupie, zaś prawidłowe więzi koleżeńskie mają znaczenie dla właściwego rozwoju społecznego¹⁰, dalszych zdolności przystosowawczych¹¹ oraz zdrowia psychicznego¹². Analiza ocen popularności poszczególnych osób pozwala wyodrębnić jednostki akceptowane, lubiane dzięki swojemu optymistycznemu usposobieniu, otwartości w stosunku do innych oraz wysokim kompetencjom społecznym¹³ oraz dzieci odrzucane i izolowane, w odniesieniu do których wspomaganie rozwoju psychospołecznego wydaje się mieć szczególne znaczenie.

Osoby odrzucane, czyli takie, wobec których członkowie wykazują nastawienia silnie negatywne, nacechowane jawną lub ukrytą niechęcią, mają ograniczone możliwości rozwijania swoich społecznych umiejętności. Antypatia rówieśników przejawiać się może między innymi poprzez celowe pomijanie i nie wybieranie do wspólnych zabaw i zadań, nie zapraszanie do udziału w ważnych dla dzieci wydarzeniach oraz słowne komunikaty o wydzwięku

⁹ E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 1997, s. 271.

¹⁰ D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Olsztyn: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1994, s. 21.

¹¹ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 141.

¹² Tenże, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006, s. 358.

¹³ A. Kołodziejczyk, *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 246.

negatywnym. W badaniach socjometrycznych dzieci te otrzymują przeważnie wskazania negatywne, co świadczy o braku gotowości ze strony rówieśników do wchodzenia z nimi w interakcje społeczne. Zaś najczęściej wyrażaną postawą wobec dzieci izolowanych jest obojętność i nie postrzeganie ich, jako osób społecznie atrakcyjnych i ważnych w danej grupie. Wskazania, jakie uzyskują od rówieśników są neutralne, bez znacznej przewagi ocen pozytywnych lub negatywnych.

Program wychowawczo-profilaktyczny „Spójrz inaczej”

Nadrzędnym celem programu wychowawczo-profilaktycznego „Spójrz inaczej” jest kształtowanie osobowości i wspieranie rozwoju dzieci¹⁴. W dalszej części artykułu wskazane zostaną elementy tych zajęć, które mogą mieć wpływ na rozwój psychospołeczny uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Uwzględniając specyfikę etapu rozwojowego i kształtowanie się poczucia kompetencji u dzieci¹⁵ istotnym w kontekście wspomagania rozwoju wydaje się być rozwijanie kompetencji społecznych. Umożliwiają one jednostce wejście w grupę rówieśniczą, podejmowanie satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami i utrzymywanie ich. Analiza literatury pozwala na wyodrębnienie umiejętności składowych kompetencji społecznej¹⁶. Są nimi: *umiejętności*

¹⁴ A. Kołodziejczyk, E. Czerniewska, T. Kołodziejczyk, *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 1–3 szkół podstawowych*, Starachowice: Wydawnictwo ATE, 2007, s. 5.

¹⁵ Osiągnięcie poczucia własnych kompetencji jest zwińczeniem czwartego stadium rozwoju psychospołecznego w koncepcji Erika Eriksona. Charakterystykę poglądów Eriksona na rozwój człowieka znaleźć można w literaturze psychologicznej, m.in.: J. Trempała, *Koncepcje rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*, t. 1, red. J. Strelau, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008, s. 261; R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 132.

¹⁶ Uzasadnienie teoretyczne sposobu definiowania kompetencji społecznych i jej umiejętności składowych znaleźć można we wcześniejszych publikacjach autorki, tj.: Znaczenie poczucia kompetencji społecznych dla rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej edukacji*, red. A. Guzik, R. Sigva, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 2009; *Umiejętność współpracy dzieci w czasach ponowoczesnych*, [w:] *Dzieci i młodzież w kręgu oddziaływania mediów i grup rówieśniczych – w i pomimo czasów ponowoczesnych*, red. J. Aksman, J. Pułka, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 2012 oraz *Rozwój zdolności do współpracy dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Relacje i konteksty (w) edukacji*

współpracy, która jest możliwa dzięki zdolności do skutecznego komunikowania się, umiejętności pomagania innym oraz orientacji na zadanie oraz *umiejętność konstruktywnego zachowania się w trudnych sytuacjach społecznych*. Bardzo istotna dla funkcjonowania społecznego jest również *empatia i zdolność do rozpatrywania sytuacji społecznych z różnych punktów widzenia*.

Udział dzieci w zajęciach prowadzonych w oparciu o program „Spójrz inaczej” może stanowić czynnik wspomagający ich rozwój psychospołeczny zarówno ze względu na organizację pracy, jak i realizowane treści oraz postawę osoby prowadzącej.

Organizacja pracy

Zajęcia realizowane w oparciu o program „Spójrz inaczej” prowadzone są metodami aktywnymi. Autorzy proponują realizatorom wykorzystywanie następujących sposobów pracy z dziećmi: krąg uczuć, burza mózgów, dyskusja klasowa, psychodramy, przedstawienia kukiełkowe, uzupełnianie zdań, krótkie opowiadania, gry i zabawy, praca w małych grupach, rysunki, przygotowywanie scenek, piosenki, kącik samotności¹⁷.

Nowoczesny model nauczania i uczenia się wykorzystujący metody aktywizujące uwzględnia emocjonalny aspekt procesu uczenia się, pozwala na porządkowanie własnego doświadczenia i uczy uczenia się. Pozwala na wszechstronny rozwój uczniów i wyposaża ich w kompetencje kluczowe¹⁸, wśród których znajdują się kompetencje społeczne oparte na współpracy i obejmujące zdolność do konstruktywnego porozumiewania się, rozumienia różnych punktów widzenia, konstruktywnego radzenia sobie ze stresem¹⁹.

Uczestnicząc w zajęciach prowadzonych w oparciu o program „Spójrz inaczej” dzieci siedzą w kręgu, co pozwala na prowadzenie dyskusji, wymianę doświadczeń i poglądów oraz buduje poczucie wspólnego doświadczenia i przeżywania zdarzeń²⁰. Pracują również w parach i małych grupach, co pozwala na rozwijanie umiejętności współpracy, komunikacji, dzielenia się obowiązkami i wzajemnej pomocy.

elementarnej, red. I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2010.

¹⁷ A. Kołodziejczyk, E. Czerniewska, T. Kołodziejczyk, *Spójrz inaczej...*, s. 11–17.

¹⁸ B. Kubiczek, *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się*, Opole: Wydawnictwo Nowik, 2007, s. 12 i inne.

¹⁹ *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, s. 17.

²⁰ P. Wiliński, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka...*, s. 310–311.

Treści realizowane podczas zajęć

Program wychowawczo-profilaktyczny „Spójrz inaczej” opiera się na psychologii humanistycznej, Właściwe prowadzenie zajęć powodować może lepsze zrozumienie i akceptację własnych uczuć oraz uczenie się kierowania nimi, a tym samym wpływać korzystnie na relacje z innymi ludźmi²¹. W psychologii humanistycznej podkreśla się też społeczny kontekst edukacji zakładając, że wiedza jest wynikiem interakcji między uczącym się a jego otoczeniem a współdziałanie jest jednym z podstawowych wymiarów procesu kształcenia²².

Realizowane podczas cotygodniowych spotkań treści dotyczą zagadnień, które mogą być istotne dla wspomagania społeczno-emocjonalnego rozwoju dziecka. Program ten składa się z czterech bloków tematycznych. W pierwszym, zatytułowanym „postrzeganie siebie i rozumienie swoich uczuć” uczniowie uczą się rozpoznawania, wyrażania, rozumienia oraz akceptowania uczuć własnych i cudzych. Analizują również zagadnienia dotyczące tożsamości i kształtowania pozytywnej samooceny. Drugi blok poświęcony jest uczestnictwu w grupie. Proponowane ćwiczenia dotyczą rozumienia reguł współżycia społecznego, budowania konstruktywnych relacji, szukania wsparcia emocjonalnego, dzielenia się myślami i odczuciami oraz otwartego komunikowania swoich uczuć i potrzeb związanych z innymi osobami. Trzeci, bardzo istotny dla rozwoju społecznego funkcjonowania blok zajęć związany jest z tematyką rozwiązywania problemów. Uczniowie analizują przyczyny powstawania konfliktów oraz w oparciu o dialog określają jego istotę. Rozmawiają na temat przepraszania i przebaczenia. Uczą się rozumienia różnicy zdań i odmienności uczuć, negocjowania, podejmowania samodzielnych decyzji oraz poszukują wspólnie różnych sposobów konstruktywnego rozwiązywania pojawiających się w relacjach konfliktów. Ostatni, czwarty, blok zajęć skupia się wokół problematyki dbania o zdrowie. Proponowane ćwiczenia dotyczą tworzenia własnych postaw i systemu wartości związanych z używaniem różnorodnych substancji, rozumienia wartości zdrowia oraz uczenia się przez dzieci troszczenia się o siebie samego²³. Proponowane przez autorów ćwiczenia pozwalają

²¹ M. Deptuła, *Psychologia humanistyczna a rozwój umiejętności życiowych*, „Remedium” 2003, nr 1, s. 1–3.

²² B. D. Gołębnik, *Program szkolny*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 126.

²³ Szczegółowy opis programu, zawierający założenia, proponowane metody i formy pracy oraz scenariusze spotkań z dziećmi znajdują w podręczniku *Spójrz inaczej* dla klas I–III. A. Kołodziejczyk, E. Czermierowska, T. Kołodziejczyk, 2007. Wiele istotnych informacji znaleźć również można na stronie stowarzyszenia: www.spojrzinaczej.pl.

uczniom dzielić się z rówieśnikami swoimi doświadczeniami, zastanawiać się nad własnymi zachowaniami, nad tym, jak mogą być one przez innych odbierane i jakie uczucia mogą wzbudzać. Dzieci dyskutują na proponowane tematy, odgrywają role, analizują sytuacje społeczne z różnych punktów widzenia i omawiają ich konsekwencje. W klimacie bezpieczeństwa i otwartości mówią o swoich uczuciach ucząc się konstruktywnego ich wyrażania.

Postawa osoby prowadzącej zajęcia

Cykl zajęć „Spójrz inaczej” prowadzony jest przez przeszkolonego nauczyciela²⁴, najczęściej będącego wychowawcą w danej klasie. Ideą programu jest wspieranie rozwoju ucznia poprzez jego osobisty kontakt z nauczycielem, co ma rekompensować ewentualne deficyty rozwoju emocjonalnego dziecka²⁵. Autorzy podręcznika precyzyjnie opisują, jaką rolę pełni prowadzący zajęcia. Wśród jego zadań wymieniają m.in.: czuwanie nad przestrzeganiem przyjętych przez klasę norm i zasad w odniesieniu do uczniów i siebie samego, uwzględnianie potrzeb uczestników i reagowanie na trudne sytuacje oraz docenianie uczniów i ich mocnych stron²⁶. Taka postawa nauczyciela wpływać może na poczucie bezpieczeństwa u dzieci i pozytywny klimat klasy. Powodować będzie również wzrost wiary we własne siły i możliwości, a więc kształtowanie się pozytywnej samooceny oraz stymulowanie trenowania przez uczniów nowych umiejętności.

Perspektywa socjokulturowa w odniesieniu do procesu edukacji zakłada, że nauczyciel powinien pomagać dziecku w budowaniu wewnętrznego modelu świata, poprzez właściwy wybór problemów poddawanych penetracji badawczej, dzięki którym dziecko ma szansę nabyć nowe umiejętności, wiedzę i odkrywać otaczający je świat²⁷. Treści programu „Spójrz inaczej” związane są z aktualną sytuacją życiową dziecka, więc przyswajana wiedza i umiejętności

²⁴ Osoba, która chce pracować z dziećmi lub z młodzieżą w oparciu o program wychowawczo-profilaktyczny „Spójrz inaczej” musi ukończyć z pozytywnym rezultatem szkolenie prowadzone przez rekomendowanego przez Stowarzyszenie „Spójrz inaczej” trenera w wymiarze 40 godzin (do pracy z dziećmi w klasach I–III) lub w wymiarze 70 godzin (dla klas IV–VI i gimnazjum). Elementem szkolenia jest również poprowadzenie w oparciu o omawiany program wybranych zajęć z dziećmi pod superwizją trenera.

²⁵ A. Kołodziejczyk, E. Czerniewska, T. Kołodziejczyk, *Spójrz inaczej...*, s. 5.

²⁶ Szczegółowy opis zasad oraz problemów, które mogą się pojawić podczas zajęć wraz z propozycjami rozwiązań znaleźć można w podręczniku *Spójrz inaczej...*, s. 18–25.

²⁷ E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności...*, 2012, s. 80–81.

znajdują odniesienia w jego codziennym życiu. Zgodne są więc z postulatem konstruktywistycznej szkoły wykorzystującej strategię aktywizujące i rezygnującą z „treści wyidealizowanych lub dydaktyczno-moralizatorskich na rzecz rzeczywistych, doświadczanych przez dziecko w codziennym życiu”²⁸.

Podwójne nastawienie na jednostkę, diagnozujące sferę aktualnego i najbliższego rozwoju, ma bardzo duże znaczenie we wspomaganiu rozwoju psychospołecznego, gdyż zarówno kształtuje nowe kompetencje, jak i daje możliwość rozwoju poczucia kompetencji²⁹. Nauczyciel prowadzący zajęcia w oparciu o program „Spójrz inaczej” poznaje wiedzę i umiejętności dziecka za pomocą metod aktywizujących a następnie bazując na nich umożliwia zdobywanie nowych wiadomości i kształtowanie sprawności, przechodząc do sfery najbliższego rozwoju. Przykładem mogą być ćwiczenia, które nauczyciel rozpoczyna od burzy mózgów lub stawiania dzieciom pytań. Po wysłuchaniu lub zapisaniu odpowiedzi podsumowuje je, dodając nowe treści, lub pobudza do refleksji, dyskusji dzieci, by one odkryły nową dla siebie wiedzę. Następnie poprzez tworzenie rysunków, odgrywanie scenek lub odpowiednio dobraną zabawę dzieci mogą rozwijać swoje umiejętności wiążąc nowe treści z już posiadanymi. Podczas przechodzenia „w nowy obszar poznania” towarzyszy dziecku nauczyciel lub bardziej kompetentny rówieśnik, gdyż wiele ćwiczeń wykonywanych jest w parach lub grupach. Strategia ta nazwana jest „budowaniem rusztowania”, zgodnie z nią proces wykonywania zadania jest rozdzielony między uczącego się a uczącego, co pozwala dziecku rozwiązać dany problem, mimo że nie potrafi wykonać tego samodzielnie³⁰.

Zakończenie

Przedstawione argumenty wskazują, że program wychowawczo-profilaktyczny może mieć znaczenie dla wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci w młodszym wieku szkolnym. Treści, związane z codziennym życiem uczniów, a więc wzbudzające motywację wewnętrzną do ich poznawania i analizowania,

²⁸ R. Michalak, E. Misiorna, *Rzeczywistość a założenia edukacji małego ucznia*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2004 za: E. Zalewska, *Pedagogika wczesnoszkolna*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, red. B. Śliwerski, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2010, s. 317–318.

²⁹ H. Sęk, A. I. Brzezińska, *Podstawy pomocy psychologicznej*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008, s. 769.

³⁰ E. Filipiak, *Z Wygotskim i Brunerem...*, 2011, s. 23–24.

wspólne dochodzenie do wiedzy i trenowanie umiejętności mogą korzystnie oddziaływać na proces rozwoju społecznego. Kluczowym elementem wydaje się być jednak osoba prowadzącego zajęcia, gdyż to jej postawa, zaangażowanie, aranżowanie przestrzeni edukacyjnej, prawidłowe stosowanie metod aktywizujących, komunikaty werbalne i niewerbalne oraz tworzenie atmosfery otwartości i bezpieczeństwa stanowią podstawowy czynnik stymulujący lub hamujący proces rozwoju.

Zajęcia realizowane z wykorzystaniem programu wychowawczo-profilaktycznego „Spójrz inaczej” jako forma wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci

Streszczenie

Szkoła stanowi miejsce rozwoju dziecka w każdym jego wymiarze. Relacje z nauczycielem i rówieśnikami wpływają na sposób postrzegania siebie i świata oraz w znacznej mierze warunkują styl funkcjonowania w przyszłości. Ważne zatem wydaje się wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci już od momentu, gdy rozpoczynają one naukę szkolną. Możliwość taką stwarza realizacja zajęć w oparciu o program wychowawczo-profilaktyczny „Spójrz inaczej”. Prezentowany tekst stanowił próbę charakterystyki elementów programu „Spójrz inaczej”, które mogą korzystnie wpływać na rozwój umiejętności społecznych dzieci.

Słowa kluczowe: wspomaganie rozwoju, program wychowawczo-profilaktyczny „Spójrz inaczej”, nauczyciel, dziecko w młodszym wieku szkolnym, rozwój

Classes Conducted on the Basis of the Educational-Prophylactic Program “Look Different” as a Way to Support Children’s Psychosocial Development

Summary

School is a place which shall contribute to the general development of a child. The bonds with teachers and peers have a good influence on the child’s perception of themselves and the world and largely determine how a child will function in the future. Therefore it is necessary to support the psychosocial development in children from the time when they start going to school. Such a possibility can be achieved by the application of the “Look Differently” educational programme. The following texts is supposed to characterize the “Look Differently” programme and stress the programme’s potential to facilitate the development of social skills in children.

Keywords: development facilitation, educational-prophylactic program “Look Different”, teacher, young primary school pupil, development

Krystyna Grzesiak

Kształtowanie kompetencji uczestników zajęć placówek wychowania pozaszkolnego do świadomej partycypacji w kulturze

Shaping the competences of participants of out-of-school classes towards their conscious involvement in culture

Placówki wychowania pozaszkolnego – wprowadzenie do zagadnienia

Czas wolny młodego człowieka to ważna sfera życia społecznego. Wartościowe jego zagospodarowanie przeciwdziała wielu niepożądanym zachowaniom. Dbłość o właściwe zorganizowanie czasu wolnego dzieciom i młodzieży ma w Polsce bogate tradycje. Pierwsze działania w tym obszarze podjęła Komisja Edukacji Narodowej. W *Ustawach* Komisji znalazło się wiele uwag dotyczących wychowania, a w szczególności objęcia planową opieką wychowawczą pozaszkolnego życia młodzieży. Intensywny rozwój wychowania pozaszkolnego przypada na przełom XIX i XX wieku. W tym czasie zaczęły powstawać instytucje uwzględniające w swoich programach koncepcje wychowania zintegrowanego, gdzie wpływ szkoły i środowiska, w tym także pozaszkolnego, na wychowanie dzieci i młodzieży był równie istotny. Ważną rolę w organizowaniu czasu wolnego młodych ludzi spełniały ogrody jordanowskie¹. Pierwszy taki ogród, na powierzchni około 22 ha, założył w Krakowie w roku 1889 dr Henryk Jordan (1842–1907)². Powstające w tym czasie w Polsce ogrody jordanowskie stwarzały dzieciom i młodzieży warunki sprzyjające rozwojowi fizycznemu, społecznemu i psychicznemu. Organizacją czasu wolnego

¹ M. Brzozowski, S. Papla, *Zajęcia pozaszkolne – poradnik metodyczny dla placówek wychowania pozaszkolnego*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1963, s. 8.

² Kraków znajdował się w tym czasie pod zaborem austriackim, co ma znaczenie dla zrozumienia idei Henryka Jordana, którą było założenie specjalnie dla dzieci i młodzieży ogrodu (parku) wypoczynku i bitnych Polaków, mające służyć – wraz z organizowanymi przy pomnikach pogadankami – edukacji patriotycznej dzieci i młodzieży Park istnieje i działa w Krakowie do dzisiaj, jako Parki Miejski im. dr Henryka Jordana.

dzieci i młodzieży zajmowały się również: Polskie Towarzystwo Gimnastyczne Sokół³ oraz Stowarzyszenie Męskiej Młodzieży Chrześcijańskiej – YMCA (Young Men's Christian Association) i Żeńskiej Młodzieży Chrześcijańskiej – YWCA (Young Women's Christian Association)⁴. Pierwsze placówki wychowania pozaszkolnego, tak zwane „ogniska” oraz kluby niedzielne zakładało i prowadziło Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci (działało w latach 1926–1949)⁵. W czasie II wojny światowej placówki organizujące czas wolny dzieci i młodzieży zaprzestały swojej działalności.

Intensywny rozwój placówek wychowania pozaszkolnego przypada na lata sześćdziesiąte XX wieku. W roku 1961 w ówczesnym Ministerstwie Oświaty utworzony został Departament Wychowania Pozaszkolnego. Działalność pozaszkolna i pozalekcyjna została uregulowana prawnie i włączona do jednolitego systemu wychowania. Powstały wtedy pierwsze pałace młodzieży, młodzieżowe domy kultury i świetlice dworcowe, których celem było udzielanie pomocy szkole w wychowaniu dzieci i młodzieży⁶. Placówki te nie tylko zagospodarowywały czas wolny, ale pełniły istotne funkcje społeczne i opiekuńcze. Funkcjonujące od tego czasu instytucje podzielić można na dwie grupy. Pierwsza z nich, to grupa placówek podległych resortowi oświaty. Są to pałace młodzieży, młodzieżowe domy kultury, ogniska pracy pozaszkolnej, ogrody jordanowskie, świetlice, kolonie i półkolonie oraz kluby sportowe. Natomiast

³ Polskie Towarzystwo Gimnastyczne Sokół zostało założone w roku 1867 we Lwowie, w Krakowie powstało w roku 1884. Organizacja ta postulowała podnoszenie sprawności fizycznej młodzieży, popularyzowała sporty letnie oraz zimowe, a także wyrabianie tężyzny fizycznej i sił moralnych. Jednym z celów Towarzystwa było podtrzymywanie i rozwijanie świadomości narodowej. Symbolem ruchu był sokół w locie, który w okresie zaborów pełnił funkcję zakazanego przez władze symbolu narodowego Polaków, orła białego.

⁴ YMCA została założona w 1844 w Londynie. Od 1918 roku YMCA rozpoczęła działalność także w Polsce. W roku 1949 Stowarzyszenie rozwiązano. Organizacja wznowiła działalność w Polsce w roku 1990. Obecnie działa w naszym kraju 12 ognisk (Bydgoszcz, Częstochowa, Gdynia, Jelenia Góra, Kraków, Lublin, Łódź, Olsztyn, Szczytno, Warszawa, Wrocław i Zgorzelec). W Krakowie oddział YMCA założono w roku 1924. Początkowo organizacja skupiała tylko chłopców, w roku 1922 założono Stowarzyszenie dla kobiet – YWCA. Podstawą pracy wychowawczej Stowarzyszenia jest harmonijny rozwój moralny, umysłowy i fizyczny młodego człowieka, opierający się na zasadach etyki chrześcijańskiej.

⁵ M. Brzozowski, S. Papla, *Zajęcia pozaszkolne...*, s. 8. Robotnicze Towarzystwo Dzieci zostało rozwiązane w roku 1949 r., a na jego miejsce powołano, działające do dnia dzisiejszego, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci (tamże, s. 9–13).

⁶ J. Węgrzynowicz, *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1971, s. 71.

do grupy drugiej zalicza się placówki podległe resortowi kultury i sztuki. Są to biblioteki, kluby, zespoły, placówki pozaszkolne prowadzone przez organizacje społeczne.

Zdaniem R. Wroczyńskiego placówki wychowania pozaszkolnego stanowią przedłużenie procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Dają dzieciom i młodzieży możliwość zaspokajania, rozwijania i pogłębiania zainteresowań, twórczej pracy w dziedzinach przez siebie wybranych⁷. Wspomagają również szkołę w organizowaniu czasu wolnego dzieci i młodzieży oraz ściśle z nią współpracują, jak również uczą dzieci i młodzież samodzielnego gospodarowania czasem wolnym.

W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku w Polsce funkcjonowało około 600 placówek wychowania pozaszkolnego⁸. Lata dziewięćdziesiąte, to okres, któremu towarzyszyły zmiany organizacyjno-prawne związane z reformą samorządową i przejściem prowadzenia placówek przez gminy i powiaty. Był to dość trudny czas dla działalności placówek wychowania pozaszkolnego. Likwidacji uległo wtedy wiele placówek, co wynikało nie tylko z odmiennego niż poprzednio finansowania potrzeb gmin, ale również z pozostawienia decyzji finansowych w gestii radnych, którzy nie zawsze wybierali finansowanie placówek wychowania pozaszkolnego jako priorytet społeczny. Toteż liczba placówek w następnych latach drastycznie zmalała. Taka sytuacja spotkała głównie ośrodki umiejscowione na terenie małych miast i wiosek. Niestety proces likwidacji placówek trwa do tej pory.

Według danych Polskiego Stowarzyszenia Wychowania Pozaszkolnego w roku 2005 działały w naszym kraju 202 placówki wychowania pozaszkolnego. Wśród nich znajdowało się 9 pałaców młodzieży, 118 młodzieżowych domów kultury, 50 ognisk pracy pozaszkolnej, 10 ogrodów jordanowskich, 6 zespołów placówek wychowania pozaszkolnego, 4 centra zajęć pozaszkolnych, 2 młodzieżowe obserwatoria astronomiczne oraz 3 inne oświatowe placówki kulturalne. W kolejnych latach obserwujemy dalszy spadek liczby placówek. W roku 2014 na terenie naszego kraju działa 184 placówek, w tym 15 pałaców młodzieży, 108 młodzieżowych domów kultury, 45 ognisk pracy pozaszkolnej, 8 ogrodów jordanowskich, 6 innych ośrodków edukacji pozaszkolnej oraz 2 młodzieżowe obserwatoria astronomiczne. Porównując te dane z latami siedemdziesiątymi i osiemdziesiątymi ubiegłego wieku, likwidacji uległo około 400 placówek⁹.

⁷ Tamże, s. 89.

⁸ K. Grzesiak, A. Weyssenhoff, *The Institutions of Extracurricular Education*, [w:] *Non-formal and Informal Education In Europe*, red. R. Clarijs, Praga: EAICY, 2005.

⁹ Informacje uzyskane od Lucyny Frąckiewicz-Godyń – prezesa PSWP.

Obecnie obserwujemy wzrost zainteresowania czasem wolnym dzieci i młodzieży. Docenia się też profilaktyczną, wychowawczą, a nawet terapeutyczną funkcję placówek. Niestety nie przekłada się to na wzrost liczby tego typu instytucji.

Zadania placówek wychowania pozaszkolnego, podstawowe formy działalności

Placówki wychowania pozaszkolnego funkcjonują, jak już było wspomniane, w systemie oświaty narodowej, ich bardziej szczegółowe zadania reguluje Ramowy Statut – rozporządzenie wykonawcze Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 marca 2005 roku. Nadzór pedagogiczny nad placówkami sprawują Kuratoria Oświaty, które również pomagają w szkoleniu kadr. Organem prowadzącym są gminy i powiaty. Podstawowym źródłem finansowania placówek jest subwencja oświatowa, będąca częścią subwencji ogólnej gminy. Subwencja oświatowa jest zwykle niewystarczająca i gminy zmuszane są z dochodów własnych dofinansowywać szkoły i placówki wychowania pozaszkolnego.

W placówkach realizowane są trzy rodzaje zajęć; stałe, okresowe i okazjonalne. Zajęcia stałe organizowane są w grupach liczących, co najmniej 12 wychowanków, w wymiarze co najmniej 2 godzin tygodniowo i trwają cały rok szkolny. Zajęcia okresowe trwają określony wymiar czasu i kierowane są do uczestników zainteresowanych wybranym obszarem tematycznym. Placówki organizują je we współpracy ze szkołami, organizacjami samorządowymi, instytucjami kultury. Rocznie każda z placówek wychowania pozaszkolnego realizuje kilkadziesiąt imprez o takim charakterze, w których uczestniczą uczniowie wszystkich typów szkół współpracujących z placówkami. Średnio rocznie, np. w pałacu młodzieży jest to liczba kilku tysięcy. W różnych zajęciach proponowanych przez placówki wychowania pozaszkolnego uczestniczą dzieci i młodzież w wieku od 3 do 18 lat.

Placówki wychowania pozaszkolnego w Polsce to w większości wyspecjalizowane ośrodki realizujące autorskie programy dla dzieci i młodzieży, współdziałające w wielu obszarach z rodzicami, szkołami, samorządami i organizacjami pozarządowymi. Zgodnie z przepisami zawartymi w rozporządzeniach Ministerstwa Edukacji Narodowej, realizują zadania edukacyjne, wychowawcze, kulturalne, profilaktyczne, opiekuńcze, prozdrowotne, sportowe i rekreacyjne. Wspierają rozwój dzieci i młodzieży, mają na celu rozwój zainteresowań, uzdolnień, doskonalenie umiejętności oraz pogłębianie wiedzy, kształtowanie umiejętności spędzania czasu wolnego, przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w kulturze. Obok tradycyjnie już prowadzonych zajęć, placówki podejmują wiele nowych działań, wprowadzają nowe specjalności,

a nawet w zasadniczy sposób zmieniają swój styl pracy. Organizują świetlice opiekuńcze, wycieczki i obozy w okresach ferii zimowych i letnich, imprezy o różnym zasięgu od wewnętrznych przez środowiskowe (dla gminy, powiatu), wojewódzkie, ogólnopolskie i międzynarodowe. W swojej ofercie mają koncerty, spektakle, warsztaty, wystawy, przeglądy, giełdy, festiwale, spotkania integracyjne, seminaria, turnieje, plenery. Są chętne i otwarte na współpracę z różnymi instytucjami, często pełnią rolę organizatora i koordynatora inicjatyw będących promocją gminy, powiatu, województwa czy regionu.

Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku, otworzyło nowe możliwości dla placówek. Znaczącym obszarem ich działalności stała się edukacja europejska, udział w młodzieżowych programach europejskich, organizowanie wymian międzynarodowych młodzieży, korzystanie ze środków finansowych Unii Europejskiej. Placówki realizują też programy profilaktyczno-wychowawcze wśród dzieci i młodzieży zagrożonej uzależnieniami i niedostosowaniem społecznym a także dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Większość z nich przyjmuje studentów uczelni wyższych, kształcących nauczycieli, na praktyki pedagogiczne.

Współczesne placówki wychowania pozaszkolnego przekształcają się w nowoczesne firmy świadczące usługi kulturalne. Wychodzą ze swoją ofertą do odbiorców będących, często daleko, poza siedzibą instytucji. Włączają się w kampanie promocyjne miejskie i regionalne, inicjują bądź współtworzą międzynarodowe i lokalne projekty artystyczne. Pełnią rolę inkubatorów kultury i organizatorów ważnych wydarzeń o charakterze kulturalnym.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że działalność placówek wychowania pozaszkolnego oparta jest na dobrowolności uczestnictwa i bezpośrednim kontakcie nauczyciela z uczestnikiem. Nauczyciel-instruktor pracując z wychowankiem oddziałuje na jego emocje, zainteresowania, talent. Wiedza, jaką w ten sposób nabywa młody człowiek jest w znacznej części oparta na przeżyciach.

W czasie zajęć występuje emocjonalny związek – mistrz–uczeń między prowadzącym zajęcia, a uczestnikiem. Tego rodzaju relacje niezwykle rzadko występują w szkole, gdzie wymagane jest ocenianie i kontrola osiągnięć ucznia. Wśród różnorodnych form edukacji prowadzonych przez placówki wychowania pozaszkolnego wyróżniające miejsce zajmują zajęcia artystyczne. Są to między innymi zajęcia plastyczne, muzyczne, teatralne, literackie, fotograficzne, filmowe, taneczne. W wielu programach placówek wychowania pozaszkolnego plastyka, muzyka, teatr oraz inne dziedziny sztuki stanowią element zintegrowanego działania edukacyjnego, promującego tradycję i dziedzictwo narodowe w kulturze współczesnej oraz postawy tolerancji i otwartości na problemy wielokulturowości.

W roku 2002 powstało Polskie Stowarzyszenie Wychowania Pozaszkolnego im. Aleksandra Kamińskiego z siedzibą w Krakowie. Jego celem jest propagowanie działalności placówek wychowania pozaszkolnego oraz pomoc i wspieranie placówek jako ważnego elementu edukacji narodowej wzbogacającego oddziaływanie szkoły i przeciwdziałającego patologiom społecznym. Do zadań Stowarzyszenia należy między innymi: podejmowanie i wspieranie działań mających na celu rozwój zainteresowań, talentów, samorządności dzieci i młodzieży, pobudzanie rywalizacji sportowej i rozwoju turystyki, poszukiwanie optymalnych form współpracy międzynarodowej służących integracji europejskiej, poszanowanie praw dziecka, przeciwdziałanie ksenofobii i rasizmowi wśród dzieci i młodzieży, wspieranie działań umożliwiających zapobieganie zagubieniu, uzależnieniom i przestępczości wśród młodych ludzi¹⁰. Stowarzyszenie realizuje projekty o charakterze krajowym i międzynarodowym, ogólnopolskie konkursy artystyczne i sportowe, organizuje też konferencje dla nauczycieli–instruktorów pracujących w tego typu placówkach. Obecnie do Stowarzyszenia należą 53 placówki wspierające z całej Polski oraz 74 członków fizycznych¹¹.

Czym są kompetencje kulturowe? Rola placówek wychowania pozaszkolnego w kształtowaniu tych kompetencji

Kultura jest nazwą nadaną społecznej spuściznie człowieka – wszystkiemu, czego ludzie nauczyli się z przeszłości poprzez proces naśladownictwa, wychowania oraz nauki, i wszystkiemu, co przekazali w ten sam sposób swym spadkobiercom. A dotyczy to wszystkiego, co człowiek ma i czym jest. Gdyby możliwe było całkowite odłączenie jednostki od jej kultury i od jej społecznego dziedzictwa, człowiek stałaby się głupcem, żyjącym we własnym świecie bezkształtnych doznań. Chcąc nie chcąc, świadomie lub bez świadomości żyjemy w kulturze, a nawet nosimy na sobie jej piętno¹².

Kultura jest tym, przez co człowiek staje się bardziej człowiekiem: bardziej „jest”. Pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury jest wychowanie. W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał” – aby więc poprzez wszystko co „ma”, co „posiada” umiał bardziej i pełniej być

¹⁰ Inicjatorem powstania PSWP był dr Antoni Weyssenhoff (1947–2010), pedagog, znany w Polsce praktyk w dziedzinie wychowania pozaszkolnego.

¹¹ Autorka artykułu od roku 2002 do tej pory pełni funkcję Sekretarza PSWP.

¹² I. Bolińska, *Silva rerum. O wychowaniu w kulturze i do kultury*, „Język Polski w Szkole IV–VI” 2004/2005, nr 4, s. 31.

człowiekiem”¹³. Człowiek zatem tworzy kulturę, ale i kultura tworzy człowieka, dlatego potrzebne jest wychowanie do kultury, jak i przez kulturę. Proces wychowania ukierunkowany jest na wartości, które rozpoznajemy w wyniku rozumienia znaczenia dóbr kultury. Kultura służy zatem do komunikowania się z innymi ludźmi, pomaga kształtować siebie jako myślący i czujący podmiot. Kompetentny kulturowo człowiek to taki, który ma potrzeby kulturalne i potrafi je zaspokoić.

Według Anny Matuchniak-Krasuskiej kompetencja kulturowa jest koncepcją teoretyczną ujmującą sprawności człowieka i jego zachowania w dziedzinie kultury symbolicznej, a także kultury szeroko rozumianej w antropologicznym sensie¹⁴. J. Kmita określa pojęcie kompetencji kulturowej jako wszystkie reguły interpretacji kulturowej stosowane przez daną jednostkę przy podejmowaniu czynności kulturowych lub ich interpretacji¹⁵. Leszek Korporowicz rozumie przez kompetencję kulturową „całokształt zdolności określających zachowania kulturowe człowieka”¹⁶. Kompetencję kulturową można rozpatrywać w wielu aspektach (socjolingwistycznym, komunikatywnym i interaktywnym), na różnych poziomach (generatywnym, normatywnym, realizacyjnym), a także ze względu na różne jej rodzaje. Biorąc pod uwagę rodzaj kompetencji, wyróżniamy kompetencje artystyczne, literackie, muzyczne, plastyczne. Kompetencje te są rodzajami kompetencji kulturowych¹⁷.

Kompetencja kulturowa nastawiona jest przede wszystkim na nabywanie umiejętności odbierania sztuki. Żeby zrozumieć dzieło sztuki, odbiorca musi posiadać odpowiedni zasób wiedzy potrzebnej dla jego właściwego zrozumienia. Kształcenie do kultury to przygotowanie ludzi do aktywnego, twórczego udziału w życiu kulturalnym, to wprowadzanie w świat ponadindywidualnych wartości, przyswajanie ich, kształtowanie ideału kultury, wzbogacanie i rozwijanie sił duchowych¹⁸. Jest to również poznanie świata kultury i przeżywanie zawartych w nim wartości, powinności i norm postępowania. Proces ten

¹³ Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, Rzym–Lublin: Fundacja Jana Pawła II – Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej w Rzymie przy współpracy z Redakcją Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1988, s. 55–58.

¹⁴ A. Matuchniak-Krasuska, *Wiedza o sztuce i kompetencja artystyczna jako warunki odbioru sztuki*, „Kultura i Społeczeństwo” 1988, Rok XXX, nr 1, s. 191.

¹⁵ J. Kmita, *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1981, s. 37–39.

¹⁶ L. Korporowicz, *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1983, nr 1, s. 36.

¹⁷ Tamże, s. 194.

¹⁸ L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1963, s. 342.

obejmuje całą osobowość jako harmonijną i indywidualną strukturę umysłu, uczuć, woli i działania.

Stefan Szuman rozumienie i przeżywanie dzieła sztuki tłumaczył jako umiejętność, którą zdobywa się stopniowo i z wysiłkiem. Dzieło sztuki staje się zrozumiałe dla odbiorcy w miarę tego, jak w nie wnika, poznaje i przeżywa¹⁹. Według Ireny Wojnar, aby sztuka stała się „czytelna”, wychowanek musi nauczyć się ją rozumieć. Stąd pierwszym zadaniem wychowania estetycznego jest „wychowanie do sztuki”. Drugim zadaniem jest „wychowanie przez sztukę”. Należy je rozumieć zarówno biernie, jako wychowanie przez kontakt z dziełami sztuki, jak i czynnie – wychowanie do aktywnego tworzenia sztuki (w tym również siebie). W tworzeniu siebie (autokreacji) najważniejszą rolę odgrywa przeżycie estetyczne i wyobraźnia. Jest to zindywidualizowana synteza odbioru sztuki i własnej aktywności człowieka. Łączy w sobie percepcję i rozumienie, postawę emocjonalną, działanie wyobraźni i aktywność twórczą²⁰. Maria Gołaszewska wymienia jako warunki estetycznego odbioru sztuki, czynniki psychologiczne, wrażliwość estetyczną, gust oraz praktykę kulturalną, czyli wiedzę o sztuce²¹.

Termin *edukacja kulturalna* zrodził się z potrzeby docenienia w rozważaniach o edukacji ogólnej takich czynników jak: wartości, moralność, wiedza ogólna, sztuka i literatura, obyczaje, zainteresowania poznawcze, rekreacja i zabawa²². W szerokim zakresie znaczeniowym edukacja obejmuje ogół procesów, których celem jest kształtowanie, przekształcanie jednostek ludzkich – dzieci, młodzieży, a także dorosłych stosownie do obowiązujących wartości i ideałów. Wychowanie pojmowane jest jako proces kształtowania wartościowej osobowości lub jako nadanie życiu jednostki określonych wartości²³. Doznania człowieka w sytuacji kontaktu z wartościami i dobrami kultury są czynnikami kształtującymi dyspozycje osobowości. Stąd też wszystkie elementy kultury mogą stać się czynnikami oddziaływań edukacyjnych w rękach nauczycieli, wychowawców, animatorów kultury czy terapeutów²⁴. Powszechna

¹⁹ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1975, s. 12.

²⁰ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1984, s. 12–19.

²¹ M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1984.

²² D. Jankowski, *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Kraków: Impuls, 2006, s. 15–31.

²³ S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1981, s. 163.

²⁴ A. Horbowski, *Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych. Analiza systemowa i projekcja modelowa*, Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, 2000, s. 7–9.

Deklaracja Praw Człowieka w artykule 27 mówi, że *Każdy człowiek ma prawo do swobodnego uczestniczenia w życiu kulturalnym społeczeństwa, do korzystania z jego dobrodziejstwa*²⁵. Przytoczony fragment wskazuje na potrzebę edukacji kulturalnej każdej jednostki. Dlatego też celem edukacji kulturalnej jest uczenie człowieka korzystania z kultury – przysposobienie go do uczestnictwa w kulturze.

Edukacja kulturalna powinna być zatem zorientowana na kształtowanie pełni człowieczeństwa, pobudzanie wszystkich dyspozycji składających się na człowieka integralnego (umysłu, uczuć, wyobraźni, aktywności twórczej). Za cel zabiegów edukacyjnych należy uznać wyposażenie jednostki w takie kompetencje, które umożliwią jej otwartość, zdolność do intelektualnej autonomii, do nieustannego doskonalenia siebie i świata. Edukacja kulturalna ma za zadanie kształtować osoby, które będą w stanie zarówno twórczo uczestniczyć w kulturze, jak i być jej odbiorcami. Szczególna rola przypada tutaj edukacji artystycznej, która bezpośrednio powiązana jest ze sztuką²⁶.

Edukacja kulturalna, rozumiana jako przygotowanie do świadomego odbioru dzieł sztuki, nabieranie nawyku regularnego uczestnictwa w kulturze i poznawanie dzieł uważanych za kanon kultury światowej, powinna stanowić ważny element szkolnej edukacji. Nieprzypadkowo „świadomość i ekspresja kulturalna” zostały zaliczone przez Komisję Europejską do kluczowych kompetencji człowieka, obok między innymi kompetencji matematycznych, technicznych, obywatelskich i społecznych, informatycznych.

Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży spełnia wiele różnych funkcji. Do najważniejszych funkcji edukacji kulturalnej należą:

- funkcje socjalizacyjno-kulturowe,
- funkcje aksjologiczne,
- funkcje poznawcze i edukacyjne,
- funkcje psychologiczne,
- funkcje inicjacyjne,
- funkcje wychowawcze,
- funkcje animacyjne²⁷.

²⁵ K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998, s. 166.

²⁶ J. Skutnik, *Wychowanie w sztuce jako koncepcja edukacji kulturalnej dziecka*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, red. K. Olbrycht, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004, s. 103.

²⁷ J. Kostynowicz, *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży w Warszawie – wobec dykematów i wyzwań*, [w:] *Edukacja kulturalna, problemy i wyzwania. Materiały z XV Ogólnopolskiego Sejmiku Placówek Wychowania Pozaszkolnego i Kongresu Edukacji Kulturalnej*, red. A. Szwed, W. Feliksiak, J. Kostynowicz, Warszawa: Stołeczne Centrum Edukacji, 2008, s. 28–29.

Edukacja kulturalna kształtuje więc kompetencje kulturowe. Wzmacnia tożsamość osobową i kulturową. Wprowadza w kulturę symboliczną i przygotowuje do uczestnictwa w niej, zarówno biernego jak i czynnego. Odwołując się do kanonów kultury narodowej i światowej tworzy wspólnotę symboliczną. Edukacji kulturalnej przypisuje się także kształtowanie takich postaw wobec wartości, które ułatwiają ich rozpoznawanie i wybór. W takim ujęciu wychowanie muzyczne, plastyczne, teatralne, literackie, jako celowe oddziaływania pedagogiczne, są działaniami wychowania estetycznego (wychowania przez sztukę), które z kolei jest składnikiem wychowania. W świetle wymienionych wyżej funkcji edukacji kulturalnej oraz definicji kompetencji kulturowych, można stwierdzić, że podstawową funkcją szkoły i innych placówek edukacyjno-kulturalnych jest właśnie kształtowanie kompetencji kulturowych oraz umiejętności przyswajania i przeżywania kultury.

Wykształcenie kompetentnego odbiorcy kultury jest możliwe tylko w dobrze zorganizowanym systemie edukacji. Szkoła powinna być jednym z podstawowych miejsc, gdzie następuje wpajanie treści kultury. Realizowana tam edukacja powinna dostarczyć wiedzy stanowiącej element systemu orientacji odbiorcy w świecie dóbr kultury. Tradycja pedagogiczna przypisuje szkole trzy podstawowe funkcje: wychowawczą, kształcącą i opiekuńczą. Niestety w obszarze jej różnorodnych pól aktywności pominięta, czy też zagubiona została funkcja kulturowa. Z przykrością należy stwierdzić, że w polskiej szkole sens edukacji kulturalnej odczytywany jest jako margines działań edukacyjnych. Na przestrzeni ostatnich lat zredukowano w szkołach do minimum kształcenie muzyczne, plastyczne. Spowodowało to także odejście w pełni przygotowanych do prowadzenia takich zajęć nauczycieli. Tę lukę w dziedzinie edukacji artystycznej uzupełniają placówki wychowania pozaszkolnego, chociaż nie obejmują swoim wpływem wszystkich uczniów. Wiele szkół, uświadamiając sobie braki w edukacji artystycznej, podejmuje współpracę z różnymi instytucjami kultury. Uwidacznia się to szczególnie teraz, w związku z realizacją nowej podstawy programowej, która zaleca szkołom rozszerzanie zajęć kulturalnych dla dzieci i młodzieży oraz zajęć pozalekcyjnych.

Pomoc w zakresie realizacji edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży zaofiarowały szkołom placówki wychowania pozaszkolnego. Ich działalność została wzmocniona poprzez opracowanie w roku 2003 przez Ministerstwo Edukacji Narodowej *Strategii Państwa dla Młodzieży na lata 2003–2012*. W dokumencie tym czytamy, że bardzo ważne jest: stwarzanie szans dla rozwoju aktywności młodego pokolenia. W dokumencie mówi się o konieczności rozwijania i rozszerzania form pracy w obszarze edukacji kulturalnej, w oparciu o placówki wychowania pozaszkolnego. W skład Strategii wchodzi zadania związane z upowszechnianiem nowych form spędzania czasu wolnego, przy-

gotowaniem do uczestnictwa w kulturze, koncentrując się na podnoszeniu kompetencji kulturalnych młodzieży, rozwoju talentów i zainteresowań związane z upowszechnianiem wiedzy o kulturze europejskiej, przygotowaniem młodzieży do kontaktu międzykulturowego.

Wśród metod realizacji tych zadań wymieniono między innymi wspieranie programów kulturalnych koncentrujących się na:

- kulturze życia codziennego,
- rozwoju i wyrównywaniu kompetencji kulturowych,
- przygotowaniu do uczestnictwa w kulturze,
- rozwoju talentów i twórczości²⁸.

Takie programy z powodzeniem i od wielu lat realizowane są w placówkach wychowania pozaszkolnego, w ramach szeroko pojętej edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży. Obejmuje ona edukację muzyczną, plastyczną, teatralną, formy taneczne, literackie.

Edukacja muzyczna ma na celu uczenie słuchania muzyki, rozwijanie uzdolnień, kształtowanie zainteresowań i upodobań muzycznych, wzbogacanie wiedzy z zakresu kultury muzycznej oraz kształcenie i rozwijanie umiejętności muzycznych, takich jak śpiew, gra na instrumentach, działania twórcze. W placówkach wychowania pozaszkolnego prowadzone są zespoły muzyczne, instrumentalne, wokально-instrumentalne, chóry, kapela ludowe, zespoły jazzowe. Większość placówek prowadzi naukę gry na instrumentach, takich jak: gitary, flety, akordeony, keyboardy, pianina.

Edukacja plastyczna przygotowuje dzieci i młodzież do świadomego odbioru sztuki, inspiruje do twórczości własnej, rozbudza wyobraźnię, rozwija wrażliwość, ekspresję i potrzeby twórcze. W pracach plastycznych można odczytać osobowość dziecka, poznać jego temperament, zainteresowania, poziom wyobraźni. Na zajęciach łączy się ćwiczenia plastyczne z wiadomościami teoretycznymi, przeprowadza zajęcia w pracowni, organizuje plenery. W czasie plenerów młodzi ludzie poznają folklor i zabytki, rozwijają swoje zainteresowania, uczą się wrażliwości na piękno w sztuce i w życiu. Zajęcia prowadzone są w różnych technikach: malarstwo, rysunek, grafika. Urządzenie wystaw prac plastycznych sprzyja rozwojowi zainteresowań, integruje grupę, daje mnóstwo satysfakcji i zadowolenia.

Edukacja teatralna jest rodzajem ekspresji, która służąc rozwijaniu podmiotowości, stwarza możliwość kontaktu z drugim człowiekiem i stanowi ważne ogniwo w relacji człowiek – świat. Ekspresja typu dramatycznego wy-

²⁸ Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003–2012. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2003. Niestety nie było kontynuacji tego programu na następne lata. Programy edukacji kulturalnej realizowane są obecnie w niektórych polskich miastach przez władze samorządowe.

rabia zdolność komunikowania za pomocą gestów, mowy, mimiki, wzmacnia więzi koleżeńskie i grupowe oraz poczucie współpracy i współdziałania. Teatr, poprzez różnorodną treść, jakie niesie literatura i poezja pozwala młodzieży na odkrywanie prawdy w relacjach międzyludzkich. Interesujące i wartościowe poznawczo są metody pracy, takie jak: praca indywidualna i grupowa z tekstem literackim, elementy dramy, wycieczki do teatru, zajęcia w teatrze, udział w spektaklach teatralnych, pisanie recenzji.

Celem edukacji tanecznej jest zainteresowanie uczestników tańcem, pokazanie różnorodności jego stylów i odmian. Ekspresja przeżyć wywołujących muzyką w atrakcyjnej formie ruchu tanecznego umożliwia realizację naturalnych potrzeb psychoruchowych, rozładowanie energii, przeżywanie radości i regulację emocji. Taniec sprzyja kształceniu estetyki ruchu, kompensuje bezruch. Muzyka pomaga w przewyciężaniu nieśmiałości, lęku. Dzieci poznając nowe kroki i układy taneczne, odkrywają własny potencjał możliwości. Zajęcia taneczne rozwijają sprawność ruchową i w sposób praktyczny zapoznają dzieci i młodzież z kulturą różnych regionów kraju, Europy i świata. Uczestnicy zajęć biorą udział w koncertach, prezentują swoje umiejętności na konkursach i festiwalach.

Edukacja literacka ma na celu wzbogacenie przeżyć i wyobraźni młodego człowieka, budzenie potrzeby wielostronnego obcowania z literaturą oraz wpajanie kultury żywego słowa. Na zajęciach stwarzane są warunki do rozwoju twórczego myślenia, rozbudzane są postawy otwartości, krytycyzmu, dociekliwości i samodzielności w traktowaniu utworów literackich. Dzieci i młodzież zdobywają i pogłębiają wiedzę na temat literatury na drodze poszukiwań, badań, eksperymentów, są zachęceni do samokształcenia. Zadania te realizowane są poprzez warsztaty literackie, spotkania z pisarzami i poetami, konkursy.

Wiek wczesnoszkolny – jak pokazują badania psychologiczne – jest okresem krytycznym dla rozwoju dziecka w wielu sferach. Zaniedbania edukacyjne w tym okresie mogą powodować z jednej strony niepowetowane straty rozwojowe, z drugiej zaś lekceważący stosunek dzieci do przedmiotów artystycznych. Wydaje się więc, że decydujące znaczenie na etapie edukacji wczesnoszkolnej ma zrozumienie wagi tego rodzaju kształcenia w ogólnym rozwoju dziecka. Między zabawą, twórczością artystyczną oraz odbiorem przez dziecko sztuki nie ma ostrych granic. Dziecko rysuje, maluje, śpiewa, tańczy w sposób spontaniczny, dla przyjemności, zachowując się jak podczas zabawy. Jednak jak podkreśla W. Okoń „Dziecko nie jest jedynie biernym odbiorcą zjawisk estetycznych, czynna i bierna postawa wobec rozmaitych dziedzin sztuki są wzajemnie powiązane, a recepcja utworów nie polega na ich kontemplacji, lecz wywołuje u dziecka żywe reakcje emocjonalne i prowokuje je

często do przetwarzania treści bajki czy filmu w nowe działanie²⁹. Twórczość artystyczna wywiera kształcący wpływ na rozwój wszystkich funkcji poznawczych dziecka, od intencjonalnej obserwacji do rozumienia i przetwarzania rzeczywistości. Wpływa na kształtowanie wrażliwości emocjonalnej i uczuć wyższych, rozwija predyspozycje muzyczne, plastyczne, literackie, doskonali mowę, sprawności manualne, pozwala na samorealizację.

Dziecko rozpoczynające naukę szkolną wykazuje znaczny rozwój wrażliwości na bodźce otaczającego je świata. Dostrzega piękno w dziełach plastycznych, muzycznych, literackich i odczuwa potrzebę wyrażania go właśnie przez twórczość artystyczną. Tworząc, doznaje całej gamy uczuć i przeżyć. Rysuje, tańczy, śpiewa, bo sprawia mu to przyjemność, a równocześnie poprzez tę formę ekspresji rozwija wrażliwość, spostrzegawczość, wyobraźnię. Małe dziecko przeżywa podczas tworzenia radość i zadowolenie, które pobudzają go do zabawy, a widoczne efekty własnej działalności motywują do poszukiwań własnej drogi artystycznej. Wychodząc temu naprzeciw należy zaproponować dziecku różnorodne formy ekspresji, tak by dać mu możliwość odkrywania, eksperymentowania a poprzez to czerpania radości z obcowania ze sztuką. Takie działania wobec małych dzieci podejmują placówki wychowania pozaszkolnego.

Pedagogika kultury wyróżnia trzy obszary edukacji kulturalnej:

- działania skoncentrowane wokół kształtowania osobowości wychowanka oparte na wartościach humanistycznych,
- wzmacnianie tożsamości narodowej,
- kształcenie w oparciu o ogólnoludzkie wartości (wymiar globalny edukacji kulturalnej).

Placówki wychowania pozaszkolnego swoją ofertą programową wypełniają każdy z tych obszarów.

Kim zatem jest młody człowiek przygotowany do świadomego uczestnictwa w kulturze? Takie pytanie zadane zostało nauczycielom, uczestnikom XII Międzynarodowej Sesji Pedagogicznej, zorganizowanej w roku 2004 przez Centrum Młodzieży im. Dr H. Jordana w Krakowie. W ramach warsztatów na temat określenia roli i zadań placówek wychowania pozaszkolnego w obszarze edukacji nieformalnej wypracowany został Model wychowanka placówki wychowania pozaszkolnego.

Przygotowany w trakcie zajęć do świadomego uczestnictwa w kulturze młody człowiek:

- Umie odczytywać kody i symbole kultury.
- Dąży do samodoskonalenia.

²⁹ W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987, s. 78.

- Jest ciekawy świata, aktywny.
- Kreatywny, twórczy, tolerancyjny i wolny od uprzedzeń kulturowych, wrażliwy na innych.
- Krytycznie nastawiony do rzeczywistości.
- Twórczy, umięjący dokonywać wyborów (świadoma percepcja, wybór najlepszych, najbardziej wartościowych ofert wobec zalewu kultury masowej).
- Z manierami (kultura bycia, umiejętność zachowania się w różnych sytuacjach).
- Przygotowany do pełnienia różnych ról w społeczeństwie (posiada wiedzę, umiejętności, dyspozycje).
- Aktywny organizator czasu wolnego swojego innych, animator kultury.
- Posiada umiejętność wyrażania swoich opinii.
- Zna swoją kulturę i tradycje narodowe.
- Jest otwarty na kulturę międzynarodową z poszanowaniem kultury własnej³⁰.

Podsumowując, młody człowiek uczęszczający na zajęcia do placówki jest ciekawy świata, odpowiedzialny, kreatywny, otwarty, prawy, tolerancyjny oraz krytycznie nastawiony wobec rzeczywistości.

Wiadomo, że kształtowanie kompetencji kulturowych nie dokonuje się w toku jednorazowych działań, lecz ich ciągów. Muszą one być sensowne, przemyślane i zaplanowane. Muszą zmierzać do konkretnych celów wychowania, które odnoszą się do osobowości wychowanka. Powinny określać, do jakich zmian w jego zachowaniu należy dążyć, co utrwać w zachowaniu i postawach, a co korygować.

Zakończenie

Placówki wychowania pozaszkolnego spełniają istotną i niepodważalną rolę w kształtowaniu kompetencji kulturowych dzieci i młodzieży. By edukacja kulturalna dobrze przygotowywała dzieci i młodzież do świadomego uczestnictwa w kulturze, powinno zostać spełnionych kilka warunków:

³⁰ Autorka artykułu w latach 1997–2010 była pracownikiem Centrum Młodzieży im. dr H. Jordana w Krakowie. W ramach swoich obowiązków organizowała między innymi konferencje pedagogiczne dla nauczycieli, w tym wspomnianą wyżej konferencję. Była autorem scenariusza oraz prowadzącą warsztaty dla nauczycieli na temat Roli i zadań placówek wychowania pozaszkolnego w obszarze edukacji nieformalnej. W czasie tych warsztatów wypracowany został Model wychowanka placówki wychowania pozaszkolnego.

- należy opracować zintegrowany program edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży, w którym uczestniczyć będą szkoły, placówki oraz inne instytucje kulturalne,
- szczególnie promować te programy edukacji kulturalnej, gdzie placówki i szkoły współpracują z wyższymi uczelniami artystycznymi,
- dążyć do rozwijania współpracy szkół i placówek w dziedzinie szeroko pojętej edukacji kulturalnej,
- realizować projekty na temat edukacji kulturalnej z muzeami, bibliotekami, kinami, centrami multimedialnymi,
- wspierać projekty edukacyjne odwołujące się do współczesnej kultury młodzieżowej,
- uruchamiać programy edukacji kulturalnej adresowane do młodzieży ze środowisk zagrożonych wykluczeniem,
- doskonalić nauczycieli w zakresie rozwoju edukacji kulturalnej i artystycznej,
- tworzyć nowe placówki wychowania pozaszkolnego³¹.

Dopiero opracowanie kompleksowego systemu edukacji kulturalnej w skali całego kraju może zapewnić dzieciom i młodzieży wszechstronny rozwój w obszarze kultury. Cele edukacji kulturalnej powinny stać się podstawowym elementem polityki oświatowej i kulturalnej państwa oraz samorządów lokalnych. Ich realizacja wymaga nie tylko integracji sił i środków społecznych, ale powszechnego uświadamiania sensu edukacji kulturalnej. Trzeba dbać o utrzymanie placówek wychowania pozaszkolnego, wspierać ich rozwój, rozszerzać zakres i zasięg ich działalności oraz nagłaśniać sens ich istnienia.

Kompetencja kulturowa jest nieodzownym warunkiem świadomego odbioru kultury. Placówki wychowania pozaszkolnego są kreatorami promującymi kulturę wysoką, wartościową. Ich działalność zachęca młodego odbiorcę do korzystania z dóbr kultury, jest fundamentem wyposażającym go w odpowiednie umiejętności i wiedzę.

³¹ Obecnie programy kompleksowej edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży posiada niewiele miast w Polsce (np. w Toruniu realizowany jest *Program Edukacji Kulturalnej w ramach Strategii Rozwoju Kultury Miasta Torunia do roku 2020*). Pierwszy program o takim charakterze opracowano w Warszawie. Nosił on nazwę *Warszawski program edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży*, a jego założenia uwzględnione zostały w dokumencie *Polityka edukacyjna Warszawy w latach 2008–2012*. To jedno z nielicznych rozwiązań systemowych w dziedzinie edukacji kulturalnej oraz próba monitorowania i wsparcia tej sfery. WPEK, kontynuowany w kolejnych latach, jest jedynym w Polsce wspólnym programem kultury i edukacji. Integruje środowiska zajmujące się edukacją kulturalną: instytucjonalne, oświatowe, pozarządowe i nieformalne.

Placówka wychowania pozaszkolnego jako obszar kształtowania kompetencji uczestników zajęć do świadomego uczestnictwa w kulturze

Streszczenie

Rozdział ten poświęcony jest roli placówek wychowania pozaszkolnego w kształtowaniu kompetencji młodych ludzi do świadomego uczestnictwa w kulturze. Realizowana w placówkach edukacja kulturalna (muzyczna, plastyczna, teatralna, taneczna, literacka) umożliwia rozwijanie i pogłębianie zainteresowań w różnych obszarach kultury. Zadaniem edukacji kulturalnej jest przygotowanie do aktywnego i świadomego uczestnictwa dzieci i młodzieży w kulturze oraz ich samodzielnego i twórczego działania artystycznego od najmłodszych lat. Edukacja kulturalna to zarówno nauczanie w zakresie kompetencji kulturowych, przekazywanie informacji i wywieranie wpływów odnośnie określonych zachowań uznanych za zgodne z kanonem kulturowym jak również tworzenie warunków do rozwijania pełnego uczestnictwa w kulturze.

Słowa kluczowe: czas wolny, placówka wychowania pozaszkolnego, kompetencja kulturowa, edukacja kulturalna, uczestnictwo w kulturze, twórczość artystyczna

Extrascchool Educational Institutions and Their Importance in Bulding Up the Competence to Actively Participate in Local Culture

Summary

This chapter is devoted to the role of extrascchool educational institutions in building up young people's competence to actively participate in local culture. Cultural education provided in these institutions (music, arts, theatre, dancing, reading) enables the development and intensification of a student's interests in various areas of culture. The preparation to an active and aware participation in culture and the development of a child's own creative artistic creativity since early childhood are tasks of cultural education. Among the main aims of teaching cultural subjects are: to provide students with relevant information and help them shape socially accepted behaviours and also to create conditions to develop active participation in local culture.

Keywords: leisure time; extrascchool educational institution, cultural competency, cultural education, participation in culture, artistic creativity

Część II
Uwarunkowania i właściwości wczesnoszkolnej
ewaluacji uczniowskich kompetencji

Part II
The characteristics of school competence evaluation
in primary school pupils

Hodnotenie edukačných výsledkov so zameraním na kompetencie v škole¹

School Performance Evaluation and School Competence

Úvod

Škola a školské prostredie v poslednom období prechádza výraznými premenami. So zmenou spoločenských požiadaviek na charakter vzdelávania žiakov sa neustále zvyšujú nároky na profesijné činnosti učiteľov. Očakáva sa od nich, že kvalifikovane zvládnu nielen obsah výučby, procesy vyučovania, ale že si poradia s agresiou medzi žiakmi, zvládnu princípy inkluzívneho vzdelávania, a tiež požiadavky na efektívne hodnotenie školskej práce žiakov. Od roku 2008 sú aj v našich kurikulárnych dokumentoch zakomponované kľúčové kompetencie. V súlade s cieľmi vzdelávania, zameranými na ich rozvoj, je potrebné meniť a inovovať nielen metódy a formy učenia sa žiakov, ale uplatňovať tiež nové, primerané postupy v oblasti hodnotenia procesov výučby i vzdelávacích výsledkov. Hodnotenie v procese rozvíjania kompetencií je oveľa zložitejšie, náročnejšie a precíznejšie ako hodnotenie vedomostí. Vyžaduje iný prístup a nové nástroje. Zámerom tejto kapitoly je objasniť pojem, postavenie a využitie rozvíjajúceho hodnotenia s charakteristikami kritériálneho, autentického a autonómneho hodnotenia v procese reflexívnej výučby a upriamiť pozornosť na moderné nástroje hodnotenia používané v procesoch rozvíjania kľúčových kompetencií žiakov.

Kľúčové kompetencie vo vzdelávaní

Kompetencie² sa od ostatných cieľov vzdelávania líšia tým, že popisujú žiakovu schopnosť aplikovať základné a ďalšie zručnosti v situáciách, s ktorými sa

¹ Kapitola je výstupom riešenia projektu VEGA 1/0802/11 s názvom Tvorba a overovanie depistážnych diagnostických a výskumných nástrojov pre učiteľov primárneho vzdelávania, riešiteľ Mgr. Mariana Cabanová, PhD.

² V USA už v 70. rokoch minulého storočia bolo podporované hnutie Competency-Based Education – vzdelávanie založené na kompetenciách. Účastníci tohto hnutia presadzovali definovanie vzdelávacích cieľov v zmysle kompetencií, prostredníctvom presne merateľných popisov znalostí, zručností a konania, ktorými by mal žiak disponovať na konci vzdelávacieho procesu.

človek v živote bežne stretáva. Zaužíval sa pre ne pojem *klúčové kompetencie*, ktoré predstavujú osobné charakteristiky, ktoré človeka vedú k adaptívnym výkonom v preňho významných typoch prostredia. Mali by byť prenosné, aplikovateľné v rôznych situáciách a kontextoch, multifunkčné, aby žiakom pomáhali dosahovať rôzne ciele, riešiť rôzne problémy a úlohy, slúžiť im ako predpoklad pre zodpovedajúce uplatnenie v živote, práci a v ďalšom vzdelávaní. Ako výsledky školského vzdelávania vznikajú kombináciou vzájomne prepojených poznávacích a praktických vedomostí, zručností, emócií a ďalších zložiek osobnosti, ktoré sa môžu mobilizovať na efektívnu aktivitu. Majú činnosť a procesuálny charakter, čo znamená, že sa utvárajú a prejavujú pri činnosti jednotlivca v rôznych situáciách a kontextoch. Sú preto závislé nielen od kvality výučbových materiálov, utvárania optimálneho učebného prostredia ale najmä od využívania rôznorodých stratégií v procesoch ich nadobúdania, a tiež od kvality zaužívaných postupov hodnotenia. Tie je potrebné spájať s individuálnou podporou žiakov, ktorá závisí od vnútornej diferenciacie a integrácie, vyžaduje si včasnú diagnostiku učenia, možnosť výberu učebných činností, konkrétny učebný priestor.

Kompetenčné modely³ sa vo svete ujali najskôr v oblasti manažmentu ľudských zdrojov a dnes je takýto model ako „zjednodušená realita, spojovací článok medzi realitou a teóriou, teoretický popis kompetencií, popri prípade úrovni ich dosiahnutia“ základom mnohých národných vzdelávacích štandardov. Slúži ako rámec pre operacionalizáciu vzdelávacích cieľov v podobe konkrétnych úloh, ktoré následne umožňujú evalváciu vzdelávacieho systému. Odlišujeme dva základné kompetenčné modely – modely vymedzujúce štruktúru kompetencií alebo modely popisujúce úroveň kompetencií. Spojením oboch je možné vytvoriť model, ktorý odráža jednotlivé zložky kompetenčného profilu a súbežne aj úrovne ich zvládnutia. Každá vzdelávacia oblasť pracuje so špecifickými kompetenčnými modelmi, ktoré reflektujú charakter vzdelávacích cieľov danej oblasti. Systém kompetencií, ku ktorým sa školský systém a konkrétna škola hlási, predstavuje určité spoločenské a osobné hodnoty, ktoré spolu s kritériami pre ich posudzovanie a hodnotenie vypovedajú o tom, aké sú ciele a konkrétna koncepcia školy. Nikdy nie sú izolované, vzájomne sa prelínajú. Sú koncipované multipredmetovo ako výstupy prierezových učebných činností. Pre žiaka kompetencie nadobúdané v škole predstavujú určité kultúrne dispozície, mieru jeho pripravenosti vyrovnávať sa s nárokmi, ktoré na neho kladie sociálne a kultúrne prostredie. „Ide o jeho „zmocnenosť – osobné vlastníctvo“ v niečom sa vyznať, niečomu rozumieť, vyriešiť to, zaujať k niečomu vhodný

³ T. Janík a kol., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*, Brno: Paido, 2010.

vzťah a tiež mať z toho radosť“⁴, to značí, že každý žiak má väčšinu dôležitých kompetencií rozvinutých na rôznej úrovni, a tá je zvyčajne odlišná od jeho spolužiakov.

Od roku 2008⁵ máme aj v našich kurikulárnych dokumentoch zakomponované požiadavky na výsledky vzdelávania žiakov, ktoré nevychádzajú len zo špecifik jednotlivých vyučovacích predmetov, ale dotýkajú sa univerzálnych znalostí, schopností, zručností a postojov, ktoré sú žiakmi bežne využívané v učebných a životných situáciách. Ciele primárneho vzdelávania v Slovenskej republike sú koncipované ako kľúčové spôsobilosti žiakov (kombinácie vedomostí, spôsobilostí, skúseností a postojov) na úrovni, ktorá je pre nich osobne dosiahnuteľná. V etape primárneho vzdelávania sú za kľúčové považované: ***komunikačné spôsobilosti, matematická gramotnosť a gramotnosť v oblasti prírodných vied a technológií, spôsobilosti v oblasti digitálnej gramotnosti (informačno-komunikačné technológie), spôsobilosti učiť sa učiť sa, riešiť problémy, ďalej sú to osobné, sociálne a občianske spôsobilosti, spôsobilosť chápať kultúru v kontexte a vyjadrovať sa prostriedkami danej kultúry***⁶. V štátnom vzdelávacom programe sú konkretizované prostredníctvom výkonných štandardov pre všetky vzdelávacie oblasti a prierezové témy.

Rozvíjanie kompetencií a ich hodnotenie je pre učiteľov náročným procesom ešte stále s mnohými neznámymi miestami. Komplexný charakter kompetencií si od učiteľa vyžaduje hlboké porozumenie podstaty ich špecifickosti, uvedomenie si potreby ich sústavného rozvíjania, ich nadväznosti v jednotlivých ročníkoch a medzipredmetovej previazanosti. Rozvíjať kompetentných žiakov v škole, šikovných nielen v oblasti vedomostí, ale aj schopných vykonávať zmysluplné úlohy v každodenných životných situáciách v reálnom svete je spojená s nevyhnutnosťou, aby žiaci každodenne realizovali zmysluplné úlohy, ktoré kopírujú svet a pripravili ich na život v ňom. To však nejde zo dňa na deň, nestačí, že školy pripravia svoje školské vzdelávacie programy na základe formulovania cieľov orientovaných na kompetencie, teda na pozorovateľné a kontrolovateľné výkony žiakov. Následne je potrebné zmeniť príležitosti k učeniu sa a hodnotenie žiakov, prioritne nastavené na hodnotenie zmien v rozvoji, na budované profily absolventov, na nadobúdanie zručností a skúseností, pričom vedomosti sú vnímané ako využitie týchto zručností. Monitorovanie a hodnotenie zručností a kompetencií predstavuje komplexnú činnosť. Každodenné systematické školské hodnotenie na rozdiel od štandardizova-

⁴ J. Slavík, *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 46.

⁵ Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

⁶ *Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie*. Bratislava: ŠPÚ. 2008.

ných národných alebo medzinárodných meraní, sa musí okrem testových batérií opierať o rôznorodé diagnostické a hodnotiace nástroje⁷ a nadobudnúť charakter komplexne rozvíjajúceho hodnotenia.

Komplexne rozvíjajúce hodnotenie počas reflexívnej výučby

Školské hodnotenie zahŕňa v sebe všetky hodnotiace procesy a ich prejavy, ktoré bezprostredne ovplyvňujú školskú výučbu alebo o nej vypovedajú⁸. Medzi procedurálne kritériá „dobrého formatívneho hodnotenia“ možno zaradiť:

1. Školské hodnotenie je procesom profesionálneho *posudzovania*. Jeho základom je profesionálna *interpretácia* údajov a prijímanie rozhodnutí.
2. Je založené na vzájomne prepojených princípoch merania a posudzovania. Od učiteľa vyžaduje schopnosť chápať a interpretovať význam deskriptívnych štatistických procedúr.
3. V hodnotiacich situáciách rozhodovanie učiteľov a riaditeľov škôl ovplyvňuje napätie, ktoré vyplýva z protichodných účelov využitia výsledkov hodnotenia.
4. Hodnotenie ovplyvňuje motiváciu a učenie sa žiakov.
5. Pri hodnotení sa objavujú aj chyby. Učiteľ musí poznať pravdepodobnosť ich výskytu a pri klasifikácii by sa nemali podceňovať.
6. Dobré hodnotenie skvalitňuje učenie, čiže ide o hodnotenie pre učenie sa (Assesment for Learning).
7. Dobré hodnotenie je validné (platné), čiže použitý je hodnotiaci nástroj, ktorý meria naozaj to, čo má merať⁹.
8. Dobré hodnotenie je spravodlivé a etické.
9. Dobré hodnotenie používa rôznorodé metódy.¹⁰

Predmetom hodnotenia teda nie sú len vzdelávacie výsledky ako výstupy učebnej činnosti žiakov, ale zároveň ide o hodnotenie kvality učebných činností, počas ktorých posudzujeme kvalitu priebehu učenia. Hovoríme o:

- **sumatívnom hodnotení učenia sa** za účelom získania informácií pre žiaka, učiteľa, rodičov o vzdelávacích výsledkoch (Aký je súčasný výkon žiaka?);
- **formatívnom hodnotení pre učenie sa**, ktoré predstavuje analýzu procesu učenia sa, poskytnutie spätnej väzby za účelom zdokonalenia procesu uče-

⁷ Široké možnosti ponúka publikácia: B. Kasáčová, M. Cabanová, *Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*, Banská Bystrica: PF UMB, 2011.

⁸ J. Slavík, *Hodnocení...*, s. 23.

⁹ Bližšie: P. Gavora, *Aki sú moji žiaci?*, Bratislava: Enigma, 2011.

¹⁰ Spracované podľa: J. Malach, M. Malčík, *Celoživotná edukace založená na důkazech – možnosti a realita*, [in:] *Pedagogická diagnostika a evaluace*, Ostrava: Universitas Ostraviensis, 2012.

nia sa (Ako sa môže žiak zlepšiť? Ako môže zvládnuť nedostatky?), ktoré sa poníma ako spoločné úsilie učiteľov a žiakov v procese objavovania a interpretovania dôkazov, ktoré umožňujú učiteľom a žiakom zisťovať, kde sa žiaci v učení nachádzajú, kam majú smerovať a ako sa tam najlepšie dostanú.

Takáto reflexívna výučba¹¹ predstavuje vo svojej podstate permanentnú hodnotiacu aktivitu učiteľa, ktorá je zameraná na porovnávanie, analýzu a skvalitňovanie úplne konkrétnych učebných činností žiakov, ich správanie a konanie v najrôznejších situáciách¹². Ako sprievodný proces výučby má hodnotenie formatívny charakter. Pokrýva všetky oblasti školského výkonu a rozširuje sebareguláciu žiaka. Dotýka sa jeho poznávacích procesov, ich produktov a schopností ich vykonávať. Spája v sebe: znalosti a presvedčenie o vlastných poznávacích procesoch (poznatie a hodnotenie seba ako subjektu učenia sa, svojich poznávacích záujmov, návykov, preferencií; znalosti o učebných úlohách, ich typ, cieľ, náročnosť); znalosti o stratégiách učenia sa (ako pristupovať k splneniu cieľov učenia sa), reguláciu a kontrolu poznávacích postupov. Žiakovi pomáha nadobúdať schopnosti: poznať možné alternatívy svojho správania v situácií (Čo môžem, chcem, dokážem urobiť?), hodnotiť ich a voliť si medzi nimi na základe slobodnej voľby to riešenie, na ktoré si vie predstaviť dôsledky svojho správania a dokáže niesť za ne zodpovednosť (Čo moje konanie spôsobí mne a iným?, Čo urobia iní?, Čo sa stane keď? Chcem to?), tvorivo riešiť problémy a kriticky posúdiť vlastnú kompetentnosť pri ich riešení, poznať, rešpektovať, tvoriť pravidlá a preberať zodpovednosť za ich porušovanie.¹³

Podstatou rozvíjajúceho hodnotenia je neustále prebiehajúci proces, v priebehu ktorého žiak nadobúda hodnotiace kompetencie. Kultivuje si ich v troch oblastiach: vie hodnotiť seba a v perspektíve si stanovovať ciele vlastného zdokonaľovania sa; vie hodnotiť okolitú realitu, učí sa analyzovať, abstrahovať, syntetizovať a hodnotiť informácie, zaujímať postoje, interpretovať svoje hodnotiace súdy; vie prijímať a reflektovať hodnotenie iných. Učí sa prijímať a vyhodnocovať hodnotiace súdy smerujúce od spolužiakov, učiteľov a iných ľudí, učí sa ich chápať ako inšpirujúce podnety pre vlastný sebarozvoj. Š. Porubský¹⁴

¹¹ Bližšie: B. Kasáčová, *Reflexívna výučba a reflexia v príprave učiteľa*, Banská Bystrica: PF UMB, 2005.

¹² Špecifikám hodnotenia žiakov v škole venuje pozornosť publikácia: Z. Kolář, R. Šikulová, *Hodnocení žáků*, Praha: Grada 2010.

¹³ E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz: UKW, 2008, s. 151.

¹⁴ Š. Porubský, *Využitie žiackeho portfólia vo vyučovaní orientovanom na osobnosť žiaka*, „Pedagogická Revue” 2001, Roč. 53, č. 4.

uvádza, že „reflexia každodenných činností žiakom mu pomáha učiť sa prijat hodnotenie, urobiť z neho záver pre ďalšiu činnosť, naučiť sa hodnotiť sám seba kritickým, ale aktivizujúcim spôsobom, naučiť sa hodnotiť iných, aby to smerovalo k rozvoju a zvyšovaniu kvality ich práce“.

Hodnotenie v škole potom nadobúda komplexne rozvíjajúci charakter, pri ktorom:

- *sú hodnotiace činnosti učiteľa* zamerané na zisťovanie stavu kompetencií jednotlivých žiakov, aby ich mohol porovnať s cieľom, posúdiť ich vo vzťahu k rozvoju žiaka a formulovať spätne-väzbové hodnotiace výroky, zavádzať opatrenia a stimulovať žiaka, aby dosiahol požadovaný výsledný stav. „Ide o jeho interpretáciu, ktorou vyjadruje kvalitu, kvantitu, intenzitu alebo iné rozvojové parametre žiaka“¹⁵;
- *žiak* súbežne *posudzuje svoj výkon* vo vzťahu k cieľu, porovnáva svoje vedomosti, zručnosti v určitej etape so žiaducim stavom, aby mohol ovplyvňovať a riadiť vlastné učenie a rozvoj;
- *učiteľ a žiak spolu identifikujú vzdelávacie výsledky žiaka v určitej fáze*, aby ich porovnali s cieľom a spoločne formulovali hodnotiace výroky a opatrenia, ktoré žiakov budú stimulovať k dosiahnutiu cieľa a pomáhať rozvíjať hodnotiace a sebahodnotiace kompetencie žiaka.

Takéto hodnotenie nie je len prostriedkom, ale *cieľom edukačného procesu a* je považované za *kompetenciu*, ktorú si má žiak v priebehu školskej dochádzky čo najlepšie rozvinúť. Prebieha ako sprievodný znak celého vyučovania, plní *korektívnu funkciu*, pretože poukazuje na chybu, ale súčasne vyvoláva aj zdokonalenie činnosti, čiže plní *funkciu konatívnu* a motivačnú. Aby sa žiak po upozornení na nedostatok alebo chybnú činnosť mohol zdokonaľovať, opravovať chyby a postupovať k cieľu učenia, musí dostať popisnú spätnú väzbu. Takáto konkrétna intervencia mu pomáha získať informácie o konaní, výkonoch, emóciách a ich dôsledkoch.

Rozvíjajúce hodnotenie učí žiaka vytyčovať si osobné ciele a motivuje ho k ich dosahovaniu a prekračovaniu. Poskytuje presné informácie o porozumení a schopnostiach aplikácie vymedzeného učiva, o nadobudnutých zručnostiach a utvára tak holistický obraz napredovania žiaka v širokom spektre učebných oblastí. Pomáha pri plánovaní nadobúdania lepších učebných skúseností. Kompetencie rozvíjajúce hodnotenie má charakteristické črty:

- ***Je autentické.***

Zameriava sa na jednoduché testovanie náročne efektívne merateľných schopností, zručností žiakov, ktoré sa prejavujú najmä v situáciách, v ktorých žiak priamo konštruje svoje poznanie alebo v projektovom vyučovaní. Učiteľ pripravuje situácie, v ktorých žiak môže aplikovať vedomosti a schopnosti,

¹⁵ P. Gavora, *Pedagogická diagnostika v primárnom vzdelávaní*, Bratislava: SPN, 2011.

v ktorých sa zdokonaľoval, môže používať kompetencie. Učiteľ monitoruje stav poznatkov a zručností v situáciách, ktoré sú podobné reálnym situáciám. Pozornosť venuje úlohám, ktoré sú dôležité pre praktický život. Všíma si kvalitu výrobkov a produktov – modely, denníky, písomné práce, experimenty, náčrtky, ktoré mu poskytujú lepší pohľad na výkony žiaka ako tradičné metódy hodnotenia.

<i>Odlíšnosti tradičného a autentického hodnotenia</i>	
Autentické hodnotenie	Tradičné hodnotenie
<i>Realizácia činností</i> Žiaci musia preukázať porozumenie tým, že realizujú zložitejšiu úlohu v reálnej situácii	<i>Výber reakcie</i> V teste si vyberajú z ponúknutých možností
<i>Reálny život</i> V živote sme vystavení situáciám, v ktorých musíme vedomosti používať v konkrétnych činnostiach	<i>Neprirodzené</i> Ide o vykonštruované nástroje hodnotenia, test sa dá po čase opakovať
<i>Aplikácia znalostí a tvorivosť</i> Ak zadáme úlohu, v ktorej žiaci majú vytvoriť produkt na základe faktov a propozícií. Žiak musí analyzovať, syntetizovať a aplikovať to, čo sa naučil, a tak utvára nový význam naučeného.	<i>Pamäť a porozumenie</i> Testy sú vhodné na zisťovanie vedomostí, ktoré sú potrebné pre kvalitné vykonávanie činností, ale ťažko odhalujú to, čo naozaj vieme.
<i>Konštruujú žiaci</i> Sú angažovaní do tvorby produktu a určujú si spôsob realizácie.	<i>Konštruuje učiteľ</i> Pripravuje ho na základe presne stanovenej osnovy, čo má žiak zvládnuť.
<i>Priamy dôkaz</i> Ponúka priame dôkazy o schopnosti použitia a konštruovaní znalostí	<i>Nepriamy dôkaz</i> Na základe testu sa dá horšie posúdiť miera porozumenia učivu, odhaliť prečo volil tú ktorú odpoveď, dôkazy o tom, či vedia reálne používať poznatky sú minimálne

V každodennej praxi sa často používa kombinácia tradičného a autentického hodnotenia.

- ***Je autonómne.***

Ide o hodnotenie, ktoré je zverené do rúk žiaka. Práve schopnosť žiaka samostatne rozhodovať o vlastných cieľoch, a prostriedkoch na ich dosiahnutie (autonómia žiaka) je jedným z cieľov vzdelávania. Medzi prvé kroky k systematickému sebahodnoteniu žiakov patria zo strany učiteľa:

- pravidelne formatívne hodnotí procesy učenia sa žiakov,
- stanovuje kritériá, ukazovatele kvality výkonu,
- prezentuje žiakom konkrétne učebné požiadavky,
- prepája svoje hodnotenie so sebahodnotením žiaka.

J. Slavík¹⁶ za dôležitú súčasť cesty k autonómnemu hodnoteniu považuje potrebu naučiť žiaka učiť sa, nájsť si svoj štýl učenia sa, naučiť ho zaobchádzať s chybou ako s príležitosťou k poznaniu a poučeniu, nie ako s niečím zlým, čo je potrebné úplne zneškodniť. Učiteľ pomáha žiakom v ich úsilí rozvíjať vlastnú schopnosť sebakontroly a sebahodnotenia, aj tým, že im pomáha identifikovať tie vlastnosti a správanie, ktoré si musia korigovať. Podporuje ich v úsilí prekonávať ťažkosti, pričom neustále poukazuje na ich silné stránky. Zadávaním úloh umožňujúcich sebakontrolu a sebahodnotenie u nich rozvíja schopnosť prisudzovať hodnotu vlastnému výkonu, činnosti a súbežne im poskytuje možnosť zažiť proces učenia sa bez stálej prítomnosti učiteľa, teda toho, kto všetko vie. Žiaci dostávajú príležitosť pracovať nezávisle na ňom, vlastným tempom, s cieľom uspokojiť ich prirodzenú zvedavosť a robiť toľko chýb, koľko je potrebné, aby dosiahli správny postup pre vykonávanie cvičení a správne výsledky. Na základe využívania širokej škály veku primeraných techník sa žiaci zameriavajú nielen na hodnotenie svojich výsledkov a odkrývanie chýb, ale učia sa posudzovať aj úroveň procesu, v ktorom sa ku konkrétnym výsledkom dopracovali (karty práce, správy o učení a výsledkoch, denníkové záznamy, schôdzky menších skupín, komunikatívny kruh¹⁷. Sebahodnotenie ako súčasť rozvíjajúceho hodnotenia v škole zvyšuje sebapoňatie žiaka, posilňuje jeho sebaúctu, učí ho prijímať chybu ako súčasť a prostriedok učeni sa¹⁸.

- **Je kritériálne.**

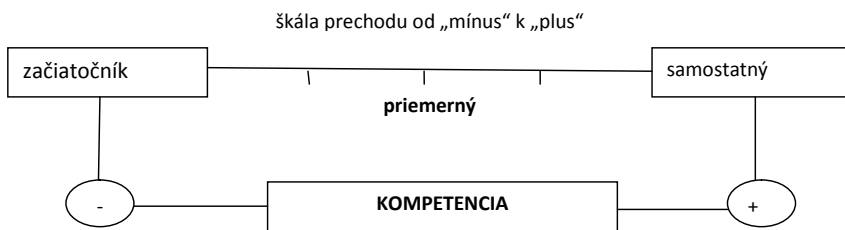
Výkony žiakov sú hodnotené vo vzťahu k vopred daným kritériám. *Kritérium* určuje kvalitu výkonu alebo správania žiaka, *kompetenciu alebo zložky kompetencie*, ktorú žiak môže v nejakej miere dosiahnuť, alebo mu k dosiahnutiu ešte niečo chýba. Najnáročnejším prvkom takéhoto hodnotenia je práve výber a nastavenie adekvátnych hodnotiacich kritérií. Hodnoteniu musí predchádzať jasné a žiakom zrozumiteľné formulovanie učebného cieľa, konkrétnej kompetencie a jej prvkov. K takto formulovaným učebným požiadavkám sa priradujú kritéria hodnotenia. Pomocou nich žiaci presne vedia, akým spôsobom a na základe akých kritérií sa bude v tej – ktorej fáze vyučovania ich výkon hodnotiť. Ak sú jasne určené kritéria školského výkonu, učiteľ môže hodnotiť jednotlivého žiaka bez ohľadu na výkony iných žiakov a môže sledovať, či konkrétny, vymedzený výkon bol splnený alebo nie. Všetky kompetencie žiaka je možné vyjadriť v podobe jasných a funkčných kritérií jej výkonu a na základe toho posudzovať kvalitu ich zvládnutia. Kritériá úspešnosti po-

¹⁶ J. Slavík, *Hodnocení...*, s. 139.

¹⁷ Bližšie: A. Doušková, *Riadenie triedy a výchova k sebakontrolu*, Banská Bystrica: PF UMB, 2012.

¹⁸ B. Kosová, *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*, Banská Bystrica: Metodické centrum, 2000.

tom predstavujú most, ktorým žiak počas výučby prechádza od bodu poznania k zručnosti¹⁹.



Hodnotová polarita – a + udáva krajné hodnotové kritériá: začiatočník – samostatný. Ak potrebujeme škálu jemnejšiu, vsunú sa medzi oba hodnotové póly medzistupne. Hodnotiace škály majú rôzne rozpätie, najčastejšie od 3 do 7 kritérií. Žiaci prichádzajú do školy už s určitými zárodkami budúcich kompetencií. Učiteľ k nim pristupuje ako k začiatočníkom, ktorí majú v žiaducej miere príslušné kompetencie rozvinúť. Používa škálu s formuláciami, podľa rôznych zámerov.

Ukážka: rozpätie kritérií

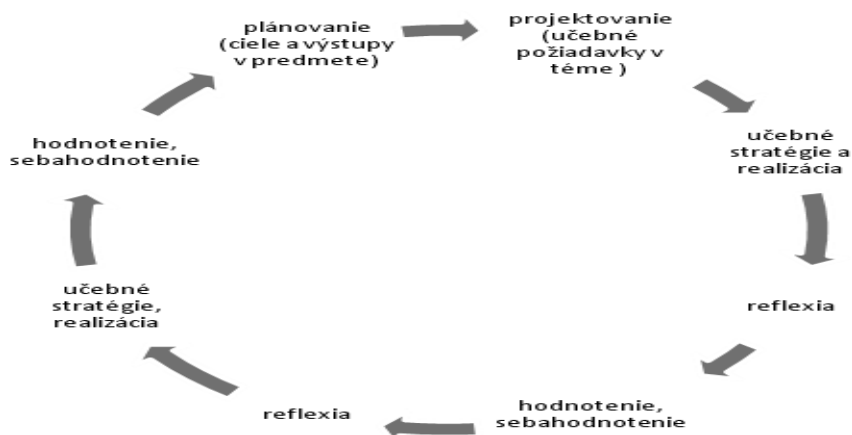
					Využitie
<i>začiatočník</i>	<i>Nádejný</i>	<i>pokročilý</i>			Žiak vidí možnosť rozvíjania
začínajúci	Nádejný	samostatný	Rutinný	výborný	Žiak vidí možnosť rozvíjania
nebadateľný	nepatrný	niekedy	väčšinu času	nevyžaduje sa	Častotť výskytu hodnoteného javu
neuspokojivý	Uspokojivý	vyhovujúci	Dobrý	vynikajúci	Čiastkové hodnotenie oblastí v predmete
++ dokonalé osvojené	+ dostatočne osvojené	+ – čiastočne osvojené	– – nedostatočne osvojené		Čiastkové hodnotenie oblastí v predmete
vždy samostatne	takmer vždy s miernou pomocou	niekedy samostatne, niekedy s pomocou	zatiaľ sa mi nedarí, ešte nie		Podklad pre sebahodnotenie žiaka
vôbec	niekedy	skoro stále	Vždy		Častotť výskytu hodnoteného javu

¹⁹ J. Slavik, *Hodnocení...*

Hodnotenie zamerané na proces rozvíjania kompetencií predpokladá, že učiteľ stanovuje učebné ciele spolu so žiakmi. Ak žiak učiteľom prezentovaný cieľ prijme za svoj, preberá časť zodpovednosti za svoje učenie do vlastných rúk. Kritériá, spočiatku stanovené učiteľom, sú pre žiakov modelom, pomocou ktorého sa učia porozumieť ich obsahu. Neskôr kritériá vznikajú v spolupráci so žiakmi. Žiaci hľadajú vhodné požiadavky na splnenie cieľa a učiteľ koriguje ich návrhy tak, aby vznikol potrebný počet kritérií a vystihoval podstatné hodnotiace znaky. Postupne sa učia navrhovať kritériá žiaci. J. Kratochvílová²⁰ uvádza, že ak sú žiaci od 1. ročníka vedení k tvorbe kritérií, sú schopní samostatne, či v skupine definovať pre určité ciele kritériá už v priebehu 2. ročníka ZŠ.

Hodnotiace činnosti učiteľa počas výučby

Monitorovanie a hodnotenie procesu rozvíjania kompetencií je špecifický proces, ktorý si vyžaduje zmenený prístup učiteľa k plánovaniu a projektovaniu reflexívnej výučby. V procese jej plánovania – projektovania, realizácie a reflexie dominujú činnosti:



Učiteľ sa už počas procesov plánovania a projektovania zameriava na to, aby:

- uvažoval a rozhodoval o výbere každej kompetencie, ktorú považuje za dôležitú v danom predmete rozvíjať,
- stanovil si čiastkové prvky, z ktorých daná kompetencia pozostáva a jej cieľové kategórie (výkon), teda to, čo dokáže realizovať žiak, ak danú kompetenciu nadobudne,

²⁰ J. Kratochvílová, *Systém hodnocení a sebahodnocení žáků*, Brno: MSD spol. s.r.o., 2011.

- formuloval výučbové ciele vo výkonoch žiakov, teda vymedzil prvky kompetencie a kritériá výkonu žiaka, kompetencie alebo zložky kompetencie, aby on aj žiaci mohli sledovať pokroky v jej nadobúdaní (pripravuje rubriky cieľov, mapy cieľov, ktoré sú východiskom pre hodnotenie a sebahodnotenie),
- konštruoval situácie, aktivity na nácvik a tréning čiastkových prvkov kompetencie,
- uvažoval o spôsobe poskytovania priebežnej spätnej väzby o splnení činnosti, správnosti postupu, o príčine nezdaru, ktorá je emocionálne neutrálna a nemá sociálny dôsledok,
- pripravoval úlohy, v ktorých žiaci budú môcť preukázať svoje kompetencie. Jeho učebný plán musí byť postavený tak, aby po jeho realizácii boli úlohy zvládnuté.

Kvalitu vzdelávacích výsledkov v podobe kompetencií môže učiteľ hodnotiť v dvoch rovinách: ako zvládnuté – nezvládnuté, alebo zvládnuté na rôznych stupňoch kvality. Rôzne kritériá a stupne kvality zvládnutia jednotlivých činností používa vo vzťahu k individuálnym potrebám žiakov.

Podklady pre hodnotenie učiteľ získava sústavným diagnostickým pozorovaním žiaka, sledovaním jeho pripravenosti na vyučovanie, hovoreného a písomného prejavu, písomných prác, zhotovených výrobkov, praktických, samostatných a skupinových aktivít. Opiera sa o verbálne a grafické projektívne metódy, dramatizáciu, techniky sebayjadrenia²¹, projekty, prostredníctvom ktorých môže sledovať a hodnotiť kľúčové kompetencie najlepšie²². Informácie získava aj na základe rozhovoru so žiakom, konzultáciami s učiteľmi, ktorí sa podieľajú na výučbe a podľa potreby aj s pracovníkmi pedagogicko-psychologických poradní. Pri hodnotení výsledkov vzdelávania učiteľ sleduje najmä: úroveň dosiahnutých výsledkov vzdelávania, prístup žiaka ku vzdelávaniu aj v súvislostiach, ktoré ovplyvňujú jeho výkon; ucelenosť, presnosť a trvalosť, kvalitu a rozsah osvojenia učiva, schopnosť uplatňovať nadobudnuté poznatky a zručnosti pri riešení teoretických a praktických úloh; schopnosť nájsť, triediť a interpretovať informácie; kvalitu myslenia, samostatnosť, tvorivosť, presnosť, výstižnosť; odbornú a jazykovú správnosť ústneho a písomného prejavu, osvojenie metód

²¹ O možnostiach sebayjadrenia v procese rozvíjania komunikačných kompetencií píše bližšie: J. Gabzdyl, *W kregu wczeszkolnych komunikatów dydaktycznych: pytania i (nie)adekwatne odpowiedzi*, [w:] *Komunikacja w edukacji: uwarunkowania i właściwości*, red. J. Gabzdyl, Raciborz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2009.

²² O problémoch hodnotenia v oblasti rozvíjania komunikačných kompetencií v mediálnej výchove pojednáva: T. Klosinska, *Problemy wczesnej edukacji medialnej*, [w:] *Edukacja matego dziecka*, t. 3, red. E. Ogrodzka-Mazur a kol., Bielsko-Biala–Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2010.

vlastného učenia sa; osvojenie zručností účinne spolupracovať. V procesoch reflexívnej výučby, pri uplatňovaní komplexne rozvíjajúceho hodnotenia učiteľ učí žiakov projektovať vlastný rozvoj, motivovať ho k zmenám, k dosahovaniu plánovaných zmien i k ich prekračovaniu. Podporuje tak jednak rozvoj učiaceho sa žiaka a súbežne aj samotný proces učenia. Jedným z prostriedkov hodnotenia, ktoré takéto postupy podporujú sú aj *hodnotiace rubriky*.

Používanie hodnotiacej rubriky

V anglosaských krajinách s prijatým kompetenčný modelom vzdelávania majú učitelia k dispozícii veľa materiálov, ktoré im pomáhajú poskytovať žiakom pri učebných aktivitách adekvátnu spätnú väzbu. Vyberajú si z rôznych škál na hodnotenie rôznych typov činností a modifikujú si ich podľa svojich aktuálnych potrieb v jednotlivých predmetoch. Zdroje rôznorodých škál a kritérií pre hodnotenie kompetencií nachádzajú vo vzdelávacích organizáciách, ktoré ich ponúkajú na svojich webových stránkach²³.

Rubriky

Sú hodnotiace nástroje, ktoré pomáhajú pri nadobúdaní a posudzovaní kvality zvládnutia kompetencií. Majú formu matice, ktorú používajú jednak učitelia, ale najmä žiaci. Pre jej vyplnenie je potrebné definovať, čo žiaci majú zvládnuť a v akej kvalite. Skladá sa:

- *z riadkov*, v nich sú vyjadrené posudzované výkony, kompetencie, alebo prvky kompetencie;
- *stĺpcov*, v nich sú hodnotiace kritéria, bez alebo s deskriptormi a priradené skóre²⁴.

Deskriptori – *popisky výkonov* ponúkajú žiakom a učiteľom „jasné očakávania a smerovanie rozvoja“. Pomocou nich žiaci ľahšie poznajú, čo sa od nich očakáva a učitelia vedia, na čo sa majú pri hodnotení zamerať. Určenie konkrétnej úrovne výkonu umožňuje učiteľovi, aby poskytol žiakovi podrobnejšiu spätnú väzbu. Učiteľ a žiaci si môžu všimnúť oblasti, ktoré je potrebné zlepšiť. Kvalita výkonu sa nimi dá vyjadriť lepšie ako len numerickým skóre a hodnotenie sa stáva konzistentným a objektívnym. Používanie rubriky znižuje časovú náročnosť hodnotenia a učitelia môžu poskytovať žiakom modely osvedčených produktov, rubriky dobrých výkonov. *Tým, že žiaci na základe deskrip-*

²³ Napríklad: www.tools2learn.ca/default.html, rubistar.4teachers.org/index.php, ide.ed.psu.edu/ITSC/RubrProc/H_rubric.htm.

²⁴ F. Quartapelle, (a cura di) *Assessment and evaluation in CLIL*. Edizione a stampa con CD: www.ibisedizioni.it edizione: dicembre 2012. Dostupné na internete... <http://www.alsdgc.ro/userfiles/2827-10627-1-PB.pdf>.

torov vedia ako vyzerá dobrý výkon a poznajú jednotlivé kroky, ktoré k nemu smerujú, môžu lepšie rozvíjať svoje vedomosti a zručnosti potrebné na vykonanie autentickej úlohy, činnosti.

Učitelia pri hodnotení kompetencií používajú **analytické** alebo **holistické** rubriky s využívaním škálovania. V oboch prípadoch učiteľ vymedzuje časťkové prvky hodnotených kompetencií a kritériá ako znaky ich postupného nadobúdania (kvalitu výkonu alebo správania). Pri analytickej škále hodnotí každú položku zvlášť, pri holistickej kombinuje jednotlivé prvky a znaky do charakteristík čiastkových úrovní spôsobilostí.

Holistická rubrika

Predstavuje globálne vyjadrenú kvalitu konkrétneho učebného obsahu alebo kompetencie. Ide o sumatívne hodnotenie produktu, činnosti, alebo výkonu ako celku. Popisuje rôznu úroveň kvality, pričom každá úroveň má pridelené skóre, ale neobsahuje deskriptori, úrovne výkonnosti pre každé kritérium. Je v nej vyjadrená len celková úroveň výkonu, na základe zhrnutia viacerých kritérií.

Holistické rubriky naši učitelia využívajú najmä pri **sumatívnom hodnotení** na **konkretizovanie požiadaviek v jednotlivých vyučovacích predmetoch**. Postupujú spravidla tak, že si stanovujú niekoľko základných prvkov hodnotenia, ktoré vyplývajú z obsahu predmetu a spoločne pokrývajú jeho celkový výkon. Stanovujú kritériá pre záverečné hodnotenie žiakov. Kritériá môžu byť vymedzené v dvoch rovinách:

1. rovina kritérií, ktoré sú zamerané na výučbu a *dotýkajú sa učebného obsahu stanoveného predmetu* (zvládnutie učiva a porozumenie, či ho dokáže aplikovať a iné);
2. rovina kritérií, ktoré sú zamerané na *rozvíjanie všeobecne platných schopností a zručností*, personálnych, sociálnych, učebných, projektových kompetencií (samostatná práca, aktivita v skupinovej práci, sebahodnotenie...).

Ukážka: Rubrika v predmete slovenský jazyk (ZŠ SNP 20 v Banskej Bystrici)

Slovenský jazyk					
Oblasť hodnotenia		Oblasť hodnotenia		Oblasť hodnotenia	
Pravopis a interpunkcia	2	Práca s informáciami	2	Čítanie s porozumením	2
Písomný prejav	1	Hovorený prejav	1	Počúvanie	1
				Tvorivé používanie jazyka	3
Spolupráca v skupine	2	Domáce práce	1	Samostatná práca	1
				Sebakontrola a sebahodnotenie	1
Slovné hodnotenie:					

Rubrika hodnotenia slovenského jazyka v 2. a 3. ročníku ZŠ obsahuje hodnotené kategórie a 3 – až 4 stupňovú kritériálnu škálu. Pri záverečnom hodnotení takéto rozšírenie hodnotených kategórií a kritériálna škála umožňuje učiteľovi hodnotiť žiaka komplexnejšie a žiak a aj rodič vie, ktorej oblasti je potrebné venovať väčšiu pozornosť. Prehľadná rubrika s priradeným skóre býva doplnená o slovné hodnotenie v konkrétnom predmete, tiež o vlastné sebahodnotenie žiaka: Čo a ako som sa v tomto predmete naučil?

Pri projektovaní výučby si učiteľ pre každú oblasť hodnotenia pripravuje súbor kompetencií (konkrétnych učebných požiadaviek). Pri konkretizácii vychádza z učebnej osnovy daného predmetu. Rubrika hodnotených kategórií v slovenskom jazyku môže potom vyzeráť takto:

Ukážka: Konkretizácia rozvíjaných spôsobilostí v oblastiach hodnotenia – Slovenský jazyk

Oblasť hodnotenia s kritériami	Oblasť hodnotenia s kritériami	Oblasť hodnotenia s kritériami
Počúvanie	Hovorený prejav	Písomný prejav
Reaguje na pokyny Rozumie zadaným otázkam, Reprodukuje obsah výpovedí vlastnými slovami.	Jasne vyjadruje myšlienky a skúsenosti slovom, používa správne jazykové výrazy, slovná zásoba zodpovedá vývinovej úrovni,	Dokáže presne opísať text, používa správne tvary písmen, píše čitateľne, dokáže svoje myšlienky vyjadriť písomne, píše vo vetách,
Pravopis a interpunkcia	Čítanie	Jazyková príprava
Rozozná a správne píše vlastné mená, na začiatku slov píše veľké písmena, správne používa interpunkčné znamienka na konci viet, správne píše I/Y po tvrdých a mäkkých spoluhláskach, Pozná pravopis vybraných slov...	Prejavuje záujem o čítanie, rozumie primeraným textom, dokáže v texte nájsť nosné informácie, hlasné čítanie je zreteľné, rozozná rôzne druhy textov	Vie radiť slová podľa abecedy, rozlišuje slová podobného a opačného významu, odlišuje vety podľa postoja hovoriaceho ku skutočnosti, delí slova na slabiky a vie ich deliť na konci riadka,...

Konkretizácia kritérií hodnotenia pri rozvíjaní jazykových kompetencií ešte nekončí. V každej oblasti hodnotenia (počúvanie, písomný prejav,...) učiteľ v súlade s obsahom učiva formuluje konkrétnejšie kritériá hodnotenia (prvky kompetencií). V rubrike tak postupne v súlade s plánom učiva pribúdajú nové prvky kompetencie. Napísané kritériá žiakom najskôr pomáhajú regulovať napredovanie a po nadobudnutí danej kompetencie už slúžia ako východisko pre *hodnotenie a sebahodnotenie kvality ich zvládnutia*.

Ukážka: Konkretizácia prvkov kompetencie – Používa abecedu (Jazyková príprava – učivo: Abeceda)

Čo znamená používať abecedu?				
Vymenovať všetky hlásky v správnom poradí				
Zoradovať slová podľa prvého písmena				
Zoradovať slová, ktorých niektoré začiatkové písmená sú zhodné				
Vyhľadávať slová v slovníkoch, knihách				
Hľadať mená v telefónnych zoznamoch				

Ukážka: Sebahodnotenie kompetencie: Používam abecedu

	Sebahodnotenie – vyfarbi			
Vždy, úplne samostatne, využívané v bežných situáciách				
Takmer vždy, s miernou pomocou, skoro samostatne				
Niekedy samostatne, niekedy s pomocou, čiastočne osvojené				
Zatiaľ sa mi nedarí, ešte nie				
Vymenovať všetky hlásky v správnom poradí				
Zoradovať slová podľa prvého písmena				
Zoradovať slová, ktorých niektoré začiatkové písmená sú zhodné				
Vyhľadávať slová v slovníkoch, knihách				
Hľadať mená v telefónnych zoznamoch				

 Zdroj: Spracovanie vlastné, kritériá sebahodnotenia podľa: J. Kratochvílová²⁵.

Ukážka: Prejavuje záujem o čítanie (čítanie)

Kto má záujem o čítanie?				
Hovorí o prečítanom				
Vidieť ho často s knihou v ruke				
Keď si nevie rady, používa príručky, encyklopédie, slovníky				
Vyberá si z ponuky úlohy spojené s čítaním				
Často chodí do knižnice, praje si knihu ako darček				

	Sebahodnotenie – vyfarbi			
Vždy, úplne samostatne, využívané v bežných situáciách				
Takmer vždy, s miernou pomocou, skoro samostatne				
Niekedy samostatne, niekedy s pomocou, čiastočne osvojené				
Zatiaľ sa mi nedarí, ešte nie				
Hovorím o prečítanom rodičom a kamarátom,				

²⁵ J. Kratochvílová, *Systém hodnocení...*

Iní ma môžu často zastihnúť s knihou v ruke				
Pomáham si v učení tak, že používam, encyklopédie, slovníky				
Vyberám si z ponuky úlohy, v ktorých treba čítať				
Chodím do knižnice, prajem si knihu ako darček				

Holistickú rubriku môžu používať učitelia aj pri hodnotení nadobúdania kľúčových kompetencií v rôznych vzdelávacích oblastiach. V uvedenej ukážke rubriky na monitorovanie rozvíjania personálnych, sociálnych a učebných kompetencií žiakov je kritériom hodnotenia miera výskytu požadovaného správania u detí počas rôznych vyučovacích predmetov.

Ukážka: Štvrťročné hodnotenie

Personálne, sociálne a učebné kompetencie – 1. a 2. ročník ZŠ	Štvrťročné hodnotenie			
	1.	2.	3.	4.
Riadi sa ústnymi pokynmi				
Riadi sa písomnými pokynmi				
Dobre pracuje v skupine				
Pracuje pozorne a starostlivo				
Vyhľadáva informácie potrebné k učeniu				
Plní si domáce úlohy				
Preukazuje sebadôveru				
Končí prácu načas				
Pracuje samostatne				
Posudzuje výsledky svojej práce, hodnotí sa				
Prijíma zodpovednosť				
Rešpektuje vlastníctvo druhých				
Prispieva do triednych diskusií				
Má organizačné schopnosti				
Je ohľaduplný k druhým				
Prejavuje pozitívne postoje				
Cvičí sebadisciplínu				
Dodržiava pravidlá				

Hodnotenie A – väčšinu času, B – niekedy, C – treba zlepšiť, D – ešte nebadateľný, E – nevyžaduje sa.

Na základe jasne vymedzených prvkov učiva učiteľ pripravuje pre žiakov sebahodnotiace listy. Žiak môže porovnávať svoj výkon so stanovenými cieľmi. V určitej etape svojho vzdelávania porovnáva svoje vedomosti, zručnosti so žiadaným stavom, aby tak spolu s učiteľom mohol plánovať svoj rozvoj a uče-

nie sa. Aby sebahodnotenie ako súčasť výučby podporovalo vlastný učebný proces žiakov, musí byť plánované a systematické, musí tvoriť bežnú súčasť vyučovania. Žiaci si hodnotia výsledky svojej práce, priebeh učenia, pocity z vyučovania, atmosféru v triede, čím si rozvíjajú svoje učebné, komunikačné, hodnotiace kompetencie najčastejšie týždenne, mesačne.

Ukážka: Sebahodnotenie 1 a 2. ročník (pripravené na ZŠ Spojová, učiteľka Dóšová Darina)

Sebahodnotenie kompetencií	Sebahodnotenie – vyfarbie			
Vždy, úplne samostatne, využívané v bežných situáciách				
Takmer vždy, s miernou pomocou, skoro samostatne				
Niekedy samostatne, niekedy s pomocou, čiastočne osvojené				
Zatiaľ sa mi nedarí, ešte nie				
UČEBNÉ KOMPETENCIE				
Viem si vybrať úlohu z ponuky				
Posudzujem svoju prácu, hodnotím sa				
Sústredím sa na učenie				
Používam vhodné pomôcky na učenie				
Po hodnotení si naplánujem, čo si mám zlepšiť a docvičiť				
Samostatne pracujem v prítomnosti iných žiakov				
Plánujem svoje učenie sa				
SOCIÁLNE KOMPETENCIE				
Spolupracujem s hocikým z triedy				
Ak si neviem poradiť sám, požiadam o pomoc spolužiaka				
Neodmietnem pomoc druhému				
Dodržiavam pravidlá určené inými deťmi, som ohľaduplný				
Viem počkať na odmenu a ocenenie				
Dodržiavam dohodnuté pravidlá				
Keď si chcem niečo požičať od druhých, slušne požiadam				
PERSONÁLNE KOMPETENCIE				
Na lavici mám poriadok a prichystané pomôcky na hodinu				
Použitie pomôcky vraciam na svoje miesto				
Cvičím sebadisciplínu, dokončujem zadanú úlohu				
Dodržiavam dohodnuté pravidlá				

Žiaci môžu vyjadriť svoje hodnotenie aj pomocou smajlíkov.

Ukážka: Výskumník v oblasti histórie

V tejto holistickej rubrike je pozornosť zameraná na rozvíjanie konkrétnych spôsobilostí v oblasti historického bádania, výstupom z ktorého je výskumný projekt. Učiteľ najskôr vymedzí kategórie hodnotenia a vyznačí hodnotiace

skóre. V rubrike je použitý aj špeciálny mechanizmus priradenia skóre. V druhom stĺpci je vyjadrená váha pre každé kritérium. Učiteľ v tejto fáze učenia sa nahodnotil prácu žiakov s historickými faktami a získané skóre v tejto kategórii sa strojnásobuje.

Výskumník v oblasti histórie				
Kategórie hodnotenia	Váha	Kritériá		
		začiatočník	nádejný	pokročilý
Počet zdrojov	x1			
Historická presnosť	x3			
Organizácia	x1			
Bibliografia	x1			

Učiteľ ju môže postupne prepracovať a vyšpecifikovať ešte stále ako holistickú rubriku, ale už s charakteristickými kritériami hodnotenia

Výskumník v oblasti histórie	
Skóre	Kompetencia a kvalita činnosti
3	<i>Pokročilý výskumník</i> – použitých 7–10 zdrojov – žiadne zjavné historické nepresnosti – ľahko zistíte, z akých zdrojov boli informácie čerpané – všetky relevantné informácie sú súčasťou
2	<i>Nádejný výskumník</i> – použitých 4–6 zdrojov – niekoľko historických nepresností – s ťažkosťami možno určiť, z akých zdrojov informácie pochádzajú – zachytené sú najdôležitejšie informácie
1	<i>Výskumník začiatočník</i> – použité 1–3 zdroje – veľa historických nepresností – nemožno povedať, z akého zdroja informácie pochádzajú – zachytených je veľmi málo relevantných informácií

Analytická rubrika

Ide o sumatívne alebo formatívne hodnotenie so zámerom zabezpečiť konzistenciu učebných cieľov, kompetencií, jej prvkov a kritérií hodnotenia s popisom kvality na rôznych úrovniach jej zvládnutia. Analytická rubrika poskytuje dva druhy informácií:

- *orientačné informácie* o tom, aká je minimálna a aká je maximálna úroveň kvality;
- *regulačné informácie* o tom, z čoho požadované správanie pozostáva, čo musí zvládnuť v jednotlivých kritériách, v akej kvalite, ako sa môže zlepšiť.

Obsahuje presný popis očakávaného správania na každej úrovni kvality, poskytuje lepšiu spätnú väzbu a podrobnejšie hodnotenie s profilom silných a slabých stránok žiaka. Napomáha žiakovi ako *model želaného správania*. Pri nadobúdaní určitej kompetencie musí žiak najskôr porozumieť a pochopiť zmysel jej využívania v bežnom živote, poznať model správania v konkrétnych situáciách, vedieť, čo sa od neho vyžaduje, nacvičovať požadované správanie v modelových situáciách a skúšať v situáciách reálnych. Analytické rubriky pomáhajú učiteľom modelovať spôsobilosti, ktoré chcú u žiakov rozvíjať. Wood, Bruner, Ross²⁶ považujú modelovanie za súčasť „scaffoldingu – oprieť sa o lešenie“. Pri modelovaní učiteľ ponúka žiakom dočasnú oporu, aby s jej pomocou zvládli to, čo bez nej ešte nedokážu. Žiak dostane práve takú pomoc, ktorá na jednej strane využije momentálnu úroveň jeho schopností, a na druhej strane pomáha presne tam, kde si žiak ešte sám neporadí. Ak sa učiteľ pri vedení žiakov opiera o modelovanie veľmi mu môžu pomôcť práve analytické rubriky.

Analytická rubrika obsahuje:

- prvky kompetencie (operacionalizované kroky k jej zvládnutiu), alebo súčasti správania,
- *hodnotiace kritériá* vyjadrené bodmi, stupňami a *popis očakávaného správania*, ktorý tvorí najdôležitejší, ale aj najnáročnejší krok modelovania žiaduceho správania sa v situáciách.

Ukážka: Rubrika – pozorovateľ reality

POZOROVATEĽ REALITY			
<i>Katégorie hodnotenia (prvky kompetencie)</i>	<i>Hodnotiace kritériá s deskriptormi</i>		
	<i>začiatocník</i>	<i>nádejný</i>	<i>pokročilý</i>
Pozorovanie je dôkladné	pozorovania sú nejasné alebo chýbajú	väčšina pozorovaní je jasných a podrobných	všetky pozorovania sú jasné a podrobné
Predpoklady sú primerané (hypotéza)	predpoklady chýbajú alebo sú irelevantné	väčšina predpokladov je primeraných	všetky predpoklady sú primerané
Záver vychádzajú z pozorovania	záver je neprítomný, alebo v rozpore s pozorovaniami	záver je v súlade s väčšinou pripomienok	záver je v súlade s pozorovaniami

Zdroj: vlastné spracovanie.

²⁶ Podľa H. Košťálová a kol., *Školní hodnocení žáků a studentů*, Praha: Portál, 2008.

V rubrike na podporu vedeckej kompetencie *pozorovateľ reality* sú pre žiakov nižších ročníkov stanovené tri jej prvky: *pozorovania sú dôkladné, predpoklady sú primerané a závery vychádzajú z pozorovania*. Pre každé kritérium výkonu: *začínajúci, nádejný, pokročilý*, deskriptori lepšie vysvetľujú, ako výkon na tejto úrovni vyzerá, aký výkon sa na tej – ktorej úrovni požaduje. Hodnotenie bude určite objektívnejšie, ak učiteľ bude operovať popisom kritérií – identifikované javy a objekty sú jasné a podrobné ako keď povie nádejný. Používanie deskriptorov zvyšuje šancu, že učitelia budú používať podobné hodnotiace kritériá a povedie k väčšej spoľahlivosti a validite výsledkov.

Ukážka: Výskumník v oblasti histórie (výstup je výskumný projekt)

Výskumný projekt				
Kategorické hodnotenia	Váha	Hodnotiace kritériá s deskriptormi		
		začiatočník	nádejný	pokročilý
Počet zdrojov	x1	1–3	4–6	7–10
Historická presnosť	x3	Veľa historických nepresností	Niekoľko nepresností	Žiadne zjavné nepresnosti
Organizácia	x1	Nemožno povedať, z akého zdroja informácie pochádzajú	Dá sa s ťažkosťami povedať, z akých zdrojov informácie pochádzajú z	Lahko zistíte, z akých zdrojov boli informácie použité
Bibliografia	x1	Bibliografia obsahuje veľmi málo informácií	Bibliografia obsahuje najdôležitejšie informácie	Všetky dôležité informácie sú uvedené

Zdroj: vlastné spracovanie.

V tejto rubrike sú použité tri úrovne výkonu pre každé kritérium. Napríklad, projekt môže obsahovať veľa historických nepresností, niekoľko nepresností alebo môže byť úplne bez nepresností. V rubrike je použitý aj špeciálny mechanizmus priradenia skóre. V druhom stĺpci je vyjadrená váha pre každé kritérium. Študenti môžu dostať 1, 2 alebo 3 body za „množstvo zdrojov“. Ale historická presnosť je podľa učiteľa dôležitejšia a jej váha je trikrát (3x) vyššia. Takže žiaci môžu získať 3, 6 alebo 9 bodov (t. j. 1, 2 alebo 3 krát 3) za presnosť historických údajov, pretože ide o učiteľom preferovanú oblasť hodnotenia.

Rubriky sú flexibilnými nástrojmi hodnotenia kvality zvládnutia učiva. Učiteľ ich môže modifikovať podľa potrieb žiakov v rôznych etapách nácviku kompetencií. Prispôsobuje ich dvoma spôsobmi:

- tým, že postupne dopĺňa prvky jednotlivých kompetencií,
- priraduje zvýšené skóre hodnotenia pri tých prvkoch kompetencie, na ktoré chce klásť dôraz, alebo ktoré jednotliví žiaci potrebujú najviac zdokona-

lovať. Pri návziku ústnej prezentácie môže body rozdeliť podľa dôležitosti takto:

Ukážka: ako prezentovať svoj projekt?

Ústna prezentácia			
Kategória hodnotenia	Kritériá (častosť výskytu)		
	nikdy	niekedy	vždy
Zrakový kontakt s poslucháčmi	0	3	4
Vhodný obsah výpovede	0	2	4
Nadšenie je zrejmé	0	2	4
Presné zhrnutie	0	4	8
Ovládanie hlasitosti	0	2	4

Zdroj: vlastné spracovanie.

Ak chce učiteľ zamerať pozornosť žiakov na skvalitnenie zrakového kontaktu so spolužiakmi, môže zvýšiť bodovú hodnotu na úrovni kvality výskytu – niekedy. Získaním zvýšeného skóre ich motivuje k lepšiemu výkonu v tejto oblasti. Rubrika tak môže, čo najpresnejšie zachytávať to, čo si učiteľ na výkone žiaka v danej etape učenia sa najviac cení, nadhodnocuje to, čo žiak musí poznať a má byť schopný zvládnuť, aby v zdokonaľovaní činnosti napredoval.

Ukážka 2 – Účastník triednej diskusie

TRIEDNA DISKUSIA				
Kategórie hodnotenia	Hodnotiace kritériá s deskriptormi a priradené skóre			
	1	2	3	4
Rešpekt druhým	Výroky, odpovede a/alebo reč tela sú neúctivé, nerešpektujúce.	Väčšina výrokov a odpovedí sú úctivé – rešpektujúce, podané primeraným jazykom, ale bola tam jedna nevhodná poznámka.	Výroky a odpovede sú úctivé – rešpektujúce, podané primeraným jazykom, ale raz /dvakrát nebola primeraná reč tela.	Všetky výroky, reč tela a odpovede sú úctivé – rešpektujúce, podané primeraným jazykom.
Informácie	Informácie mali niekoľko nepresností, alebo neboli jasné.	Väčšina informácií, ktoré boli prezentované v diskusii boli jasné, presné, ale zvyčajne neboli dôkladné.	Väčšina informácií, ktoré boli prezentované v diskusii boli jasné, presné a dôkladné.	Všetky informácie v diskusii boli jasné, presné a dôkladné.

Argumentácia	Protiargumenty neboli presné, alebo relevantné.	Protiargumenty boli väčšinou presné, primerané, ale niekoľko bolo slabých a nepresvedčivých.	Protiargumenty boli väčšinou presné, primerané a silné.	Všetky protiargumenty boli presné, primerané a silné.
Použitie faktov	Nebol podporovaný každý bod.	Každý hlavný bod bol podporovaný skutočnosťami, príkladom, ale relevantnosť niektorých z nich je otázna.	Každý hlavný bod bol dostatočne podložený relevantnými skutočnosťami, alebo príkladom.	Každý hlavný bod bol dobre podporovaný niekoľkými relevantnými skutočnosťami, alebo príkladom.
Štýl prezentácie	Jeden alebo viacerí členovia tímu mali štýl prezentácie, ktorý nevedol k udržaniu pozornosti publika.	Niektorí niekedy používali gestá, očný kontakt, tón hlasu a úroveň nadšenia spôsobom, ktorý udržiaval pozornosť publika.	Všetci zvyčajne používali gestá, očný kontakt, tón hlasu, úroveň nadšenia používali spôsobom, ktorý udržiaval pozornosť publika.	Všetci bežne používali gestá, očný kontakt, tón hlasu, úroveň nadšenia používali spôsobom, ktorý udržiaval pozornosť publika.
Pochopenie témy	Tím nepreukázal adekvátne pochopenie témy.	Zdalo sa, že tím pochopil hlavnú myšlienku témy, ktorú prezentoval s ľahkosťou.	Tím jasne pochopil tému do hĺbky a informácie prezentoval s ľahkosťou.	Tím jasne pochopil tému do hĺbky a informácie predstavil dôrazne a presvedčivo.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Používanie rubriek znižuje časovú náročnosť hodnotenia a učitelia môžu poskytnúť žiakom modely osvedčených produktov, rubriky dobrých výkonov. Tým, že žiaci na základe deskriptorov vedia ako vyzerá dobrý výkon a poznajú jednotlivé kroky, ktoré k nemu smerujú, môžu lepšie rozvíjať svoje vedomosti a zručnosti potrebné na vykonanie autentickej úlohy, činnosti.

Hodnotenie edukačných výsledkov so zameraním na kompetencie v škole

Anotácia

Kapitola prezentuje teoretické východiská a pragmatické zdôvodnenia potreby využívania inovovaných prístupov k hodnoteniu vzdelávacích výsledkov žiakov na primárnom stupni školy. Kompetenčný model vzdelávania si vyžaduje aj novú kvalitu diagnostických a hodnotiacich spôsobilostí učiteľov. Najvýraznejšia zmena v hodnotení vzdelávacích výsledkov žiaka oproti súčasnej praxi spočíva tom, že sa orientuje nielen

na dosahovanie očakávaných výstupov v jednotlivých vyučovacích predmetoch, ale súčasne s tým aj na kvalitu utvárania kľúčových kompetencií, ktoré majú nadpredmetový charakter. Tento obrat si vyžaduje opierať sa o nové špecifické spôsoby hodnotenia, ktoré napomáhajú žiakom v procesoch ich utvárania. Kompetencie žiaka je potrebné vyjadriť v podobe jasných a funkčných kritérií ich výkonu, na základe ktorých môže kvalitu ich rozvíjania posudzovať nielen učiteľ, ale najmä sám žiak. Tento postup umožňuje kritériálne hodnotenie. Kapitola poukazuje na potrebu neustáleho cieľného a systematického rozvíjania diagnostických a hodnotiacich spôsobilostí učiteľov, ktoré tvoria základ ich psycho-didaktických kompetencií.

Kľúčové slová: kompetenčný model vzdelávania, kľúčové kompetencie, rozvíjajúce hodnotenie, autentické hodnotenie, kritériálne hodnotenie, autonómne hodnotenie

School Performance Evaluation and School Competence

Summary

The following chapter presents the theoretical base and the pragmatic reasoning behind the need to use innovative approaches for the evaluation of education results at primary schools. The competence-based model of education requires new approaches to diagnose and evaluate the capabilities of teachers. The most significant change in the evaluation of school progress lies in the fact that school progress is focused not only on achieving required results in individual subjects, but it focuses on building key competences which do not necessarily relate to the subject being taught. This shift requires new specific ways to evaluate and help pupils develop their competence. A pupil's competencies shall be evaluated on the basis of clear and functional criteria. Thanks to these criteria, not only the teacher but mainly the pupil can improve their skills. This procedure opens the way for objective evaluation. The study points out at the need of constant, focused and systematic development of diagnostic and evaluative capabilities of teachers.

Keywords: competence model of education, key competences, developing evaluation, authentic evaluation, criterion evaluation, autonomous evaluation

Ocenianie uczniów w młodszym wieku szkolnym – na przykładzie Bułgarii

Evaluating Young Students – the Example of Bulgaria

Wprowadzenie

Problemy diagnostyki pedagogicznej są jednymi z najważniejszych zagadnień związanych zarówno z przebiegiem, jak i optymalizacją procesu edukacyjnego. Są przedmiotem zainteresowania rodziców, uczniów, nauczycieli, szkolnej administracji. Umiejętności nauczycieli w zakresie oceniania uczniów stanowią rezultat połączenia ich wiedzy metodologicznej, metodycznej oraz postawy krytycznej i refleksyjnej. Obejmują pomiar pewnych cech osobowościowych i zachowania, z uwzględnieniem zmiennych ukrytych, np. motywów oraz przewidywanie. Są efektem interakcji wielu subiektywnych i obiektywnych czynników społecznych i indywidualnych. Ocenianie wzbudza emocje, a czasami kontrowersje, nawet kiedy oparte jest na standaryzowanych procedurach.

Celem artykułu jest przedstawienie wybranych problemów oceniania szkolnego uczniów w młodszym wieku szkolnym w Bułgarii. Pewne kwestie wczesnej edukacji i sposoby ich rozwiązywania mają charakter uniwersalny. Są też takie, które stanowią o oryginalności rozwiązań lokalnych. Podobnie jak w innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej, także w Bułgarii, na przemiany edukacyjne ostatnich lat wpłynęły procesy zmian ustrojowych oraz akcesja do Unii Europejskiej. W systemach szkolnych znajdują odzwierciedlenie lokalne tradycje oraz trendy europejskie.

Edukacja w Bułgarii jest wysoko ceniona. Bułgaria jest jednym z pierwszych krajów europejskich, w którym pod koniec XIX wieku obowiązywała 4-klasowa szkoła powszechna. W latach 60. była to już 8-klasowa szkoła podstawowa. Obecnie na strukturę oświatową tego kraju składa się czteroletnia edukacja początkowa, czteroletnia szkoła progimnazjalna oraz gimnazja: profilowane (4 lata) lub zawodowe (5 lat). Obowiązek szkolny obejmuje uczniów w wieku 7–16 lat. Rodzice mogą podjąć decyzję o podjęciu nauki przez dzieci 6-letnie.

Diagnostyka edukacyjna w Bułgarii

Problemy rozpoznawania i oceniania kompetencji uczniów należą do obszaru szeroko rozumianej diagnostyki pedagogicznej. Pomiar edukacyjny zwany jest w Bułgarii dydaktykometrią, poprzez analogię z pomiarem psychologicznym – psychometrią. Są one ściśle powiązane i oba przyczyniają się do rozpoznawania różnic indywidualnych, możliwości i zagrożeń rozwojowych uczniów oraz efektywności procesów edukacyjnych.

Diagnostyka pedagogiczna w literaturze bułgarskiej definiowana jest jako: „teoria i praktyka tworzenia oraz stosowania metod i narzędzi diagnostycznych dla potrzeb optymalizacji procesu nauczania. Zajmuje się teoretyczno-praktycznymi podstawami przebiegu procesu diagnostycznego”¹. Ivan Ivanov określa diagnostykę jako niezależną dyscyplinę pedagogiczną, która zajmuje się:

„1. Metodologicznymi i teoretycznymi podstawami badania i oceny ludzi w zakresie ich indywidualnych właściwości psychicznych, które leżą u podstaw doświadczenia, zachowania i osiągnięć.

2. Teorią i praktyką opracowywania i wdrażania różnych metod, które pozwalają na precyzyjne poznanie tych właściwości, z uwzględnieniem norm społecznych i statystycznych oraz uwarunkowań rozwoju.

3. Praktykami związanymi z zastosowaniem wyników procesu diagnostycznego w pracy nauczycieli i innych edukatorów”².

Rozwój dydaktykometrii przebiegał w trzech etapach. Pierwszy etap obejmuje okres do lat 40. XX wieku, kiedy podstawy bułgarskiej diagnostyki tworzyli znakomici, wykształceni w elitarnych uniwersytetach europejskich autorzy, tacy jak G. Pirjov i D. Katsarov. Szczególnie ważne dla pedagogiki znaczenie posiada książkę Katsarova *Badania eksperymentalne w pedagogice. Pedagogika eksperymentalna z 1947 roku*. Autor powiązał w niej problemy testowania, pedeutologii oraz metody eksperymentalnej. Drugi etap to okres od lat 40. do końca lat 60. Pomiar pedagogiczno-psychologiczny został zmarginalizowany, gdyż uznano go za narzędzie rasowej i klasowej selekcji uczniów oraz wytwór szkoły amerykańskiej. Trzeci etap datuje się od lat 70. XX wieku i jest związany z nazwiskami D. Batoeva, E. Gerganova, G. Bizhkova, D. Milkova, F. Stoyanova i S. Zhekova. Najważniejsze prace prowadzone były na Uniwersytecie St. Kliment Ohridski w Sofii. Podstawową publikacją z tego okresu jest zbiór pod redakcją Bizhkova *Diagnostyka pedagogiczna* (1988)³.

¹ G. Bizhkov, za: И. Иванов, *Педагогическа диагностика*, Шумен: Унив. Издателство „Еп. Константин Преславски”, 2006, s. 125.

² И. Иванов, *Педагогическа диагностика...*, s. 132.

³ Tamże, s. 129.

Obecny, nowy jakościowo, etap w rozwoju pedagogicznej diagnostyki charakteryzuje się poszerzeniem zakresu zjawisk edukacyjnych wymagających monitorowania, nową metodologią i metodyką pomiaru edukacyjnego, upowszechnieniem kształcenia nauczycieli w zakresie oceniania szkolnego wreszcie zaś udziałem Bułgarii w międzynarodowych badaniach porównawczych osiągnięć szkolnych uczniów.

Główne kierunki we współczesnej diagnostyce pedagogicznej Ivan Ivanov sklasyfikował następująco:

1. Mikrodiagnostyka – dotyczy jednostek i grup. Może obejmować badania podstawowe (przesiewowe) oraz badania wtórne (np. związane z ewaluacją).
2. Makrodiagnostyka – dotyczy efektywności procesów edukacyjnych. W jej rezultacie powstają raporty edukacyjne.
3. Ocenianie formatywne – koncentruje się na przebiegu procesu edukacyjnego, jego trudnościach, metodach, organizacji, treściach, uwarunkowaniach.
4. Ocenianie sumujące – pomiar i ocena wyników nauczania według ustalonych kryteriów (programu nauczania).
5. Diagnostyka wewnętrzna i zewnętrzna – obejmuje ocenianie dokonywane przez samych uczestników procesów edukacyjnych lub przez osoby z zewnątrz.
6. Rozpoznawanie cech osobowościowych ucznia – inteligencji, neurotyzmu, niepokoju, motywacji, komunikacji, itp.
7. Diagnostyka interakcji pedagogicznej.
8. Diagnoza zachowania.
9. Diagnoza zachowań dewiacyjnych oraz działań korekcyjnych.
10. Diagnostyka profesjonalnych cech osobowych nauczyciela (i dyrektora szkoły).
11. Diagnostyka dokumentacji szkolnej.
12. Diagnostyka gotowości szkolnej uczniów.
13. Diagnoza wychowawczych funkcji szkoły.
41. Diagnostyka orientacji zawodowych uczniów (umiejętności, zainteresowania, pragnienia).
15. Diagnostyka selekcyjna – dojrzałość szkolna, nabór do szkół specjalnych, selekcja do szkół wyższych.
16. Diagnoza odchyłeń od normy:
 - trwałych upośledzeń (specjalna diagnostyka);
 - tymczasowych przeszkód w rozwoju (trudności w uczeniu, zaburzenia motywacji, osłabienie dyscypliny itp.);
 - wybitnych i utalentowanych dzieci.

17. Diagnostyka społeczności uczniów i nauczycieli:

- aktywności zbiorowej – orientacja społeczna, natura świadomości grupowej i działań, atmosfera grupowa, itp.;
- struktury aktywności – relacje społeczne, przywództwo i władza;
- poziomu rozwoju procesów zbiorowych – integracja, konflikty, tożsamość zbiorowa;
- warunki zewnętrzne – wpływ nauczycieli, rola rodziny, grupy nieformalne⁴.

Z tak zarysowanej powyżej dziedziny diagnostyki pedagogicznej, w dalszej analizie skoncentruję się na tych jej aspektach, które dotyczą rozpoznawania potencjałów i oceniania uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Dojrzałość szkolna uczniów

Na poziomie wczesnoszkolnym uczniowie poddawani są dwóm egzaminom ogólnokrajowym: pierwszy obejmuje diagnozę dojrzałości szkolnej uczniów – przed rozpoczęciem edukacji szkolnej, drugi – dotyczy pomiaru kompetencji na koniec klasy czwartej.

Jednym z podstawowych celów systemu oświaty w Bułgarii jest zapewnienie równego startu szkolnego każdemu dziecku, bez względu na jego pochodzenie społeczne i etniczne. Służy temu objęcie wychowaniem przedszkolnym wszystkich dzieci na co najmniej rok przed rozpoczęciem nauki. Od 2003 roku edukacja przedszkolna jest obowiązkowa na rok przed startem szkolnym. W 2012 roku weszła w życie ustawa, która przewiduje obowiązkowe przedszkole dwa lata przed pójściem do pierwszej klasy.

W roku szkolnym 2006/7 odsetek dzieci w wieku 3–5 lat uczestniczących w zajęciach przedszkolnych w Bułgarii stanowił 69,3%. W Polsce odpowiedni wskaźnik wynosił 44,5%⁵. W roku 2011/12 w grupie trzylatków bułgarskich wychowaniem przedszkolnym objęto 66,5% wszystkich dzieci: czterolatków – 71,8%, pięcioletków – 75,6% i sześciolatków – 81,9%. Dla porównania w Polsce były to istotnie niższe grupy dzieci, z wyjątkiem sześciolatków, i tak odpowiednio: 41,1%, 53,2%, 64,1% i 94,5%⁶. W Bułgarii funkcjonuje sieć przedszkoli państwowych, prywatnych i społecznych, która pozwala, by objąć opieką 100% populacji rozpoczynającej realizację obowiązku szkolnego.

Podobnie jak w Polsce oraz innych krajach, dyskusja nad potrzebą edukacji przedszkolnej w Bułgarii skupia się na wyrównywaniu szans, zapewnieniu przygotowania do nauki szkolnej oraz dylematu, na ile edukacja przedszkolna

⁴ Tamże, s. 131–132.

⁵ *Rocznik statystyki międzynarodowej 2009*, Warszawa: GUS, 2009.

⁶ *Rocznik statystyki międzynarodowej 2012*, Warszawa: GUS, 2012.

powinna koncentrować się na nauce a w jakiej mierze na zabawie. Ostatni rok w przedszkolu jest zarazem przygotowaniem do szkoły. Kończy się diagnozą gotowości szkolnej ucznia. Obejmuje ona opis dynamiki rozwoju dziecka oraz zalecenia dotyczące ewentualnych dodatkowych działań wspierających.

Od roku 2003/2004 wszystkie bułgarskie dzieci rozpoczynające naukę są oceniane pod kątem dojrzałości szkolnej. Obowiązująca na tym etapie identyfikacja obejmuje osiągnięcia oraz rozwój dzieci i ma na celu:

- pomiar poziomu rozwoju dziecka i poziom opanowania treści edukacyjnych w różnych obszarach wiedzy;
- określenie gotowości szkolnej dziecka;
- informowanie rodziców o indywidualnym rozwoju dziecka;
- analizę porównawczą osiągnięć dzieci;
- ocenę przebiegu procesu adaptacji szkolnej;
- korektę działalności nauczyciela wobec ucznia⁷.

Nauczyciele i szkoły dysponują standaryzowanymi narzędziami diagnostycznymi⁸. Jeszcze do niedawna wykorzystywane były wyłącznie narzędzia niestandaryzowane, opracowane przez różne zespoły badawcze lub testy zagraniczne, nienormalizowane w Bułgarii, rozpoznające głównie potencjał intelektualny i poznawczy dziecka, pomijając rozwój społeczny, emocjonalny, wolicjonalny i fizyczny. Wyniki dowodzą, że spośród pierwszoklasistów co najmniej 15–17% nie osiąga poziomu dojrzałości szkolnej. Statystycznie jest to 2–3 uczniów w klasie⁹. Potrzeba diagnozowania rozwojowego, klasyfikacyjnego czy kontekstowego staje się ważna z uwagi na wzrost populacji dzieci z zaburzeniami. Badacze bułgarscy przytaczają dane:

- Wśród pięćdziesięciu bułgarskich dzieci, jedno jest autystyczne.
- Dziesięć procent populacji jest nosicielami dysleksji.
- W praktyce wychowania jest rekordowa liczba dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – powiększa się liczba i obszar zaburzeń.
- Wzrasta liczba uczniów nadpobudliwych.
- Około 10% dzieci i młodzieży to uczniowie utalentowani¹⁰.

⁷ Типова длъжностна характеристика за длъжност учител в детската градина, МОН 1998, <http://otgovori.info/dh/uchitel-detska-gradina.pdf> (20.09.2013).

⁸ Г. Бижков, Ф. Стоянова, *Тест за диагностика на готовността на децата за училище*, София: Унив. Издателство „Св. Климент Охридски”, 2004; П. Калчев, *Тест за училищна готовност*, София: Издателство „Изток-Запад”, 2013.

⁹ Г. Бижков., Ф. Стоянова, *Тест за диагностика...*

¹⁰ М. Тимчев, В. Петров, *Диагностични компетентности на детския учител (електронни варианти, възможности за обработка и интерпретация на данните)*, [w:] *Учителят: призвание, компетентност, признание*, ред. Г. Каменова. София: Департамент за Информация и Усъвършенстване на Учители – ДИУУ, Софийски Университет „Св. Климент Охридски”, 2011.

W bułgarskich szkołach pomiar edukacyjny znajduje się w zakresie obowiązków doradców pedagogicznych (*педагогическият съветник*)¹¹. Ich zadania wiążą się przede wszystkim z mediacją w relacjach między uczniem a systemem szkolnym, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych. Doradca podejmuje działania zgodnie ze specyfiką i poziomem szkoły. Diagnoza dotyczy następujących obszarów:

- Diagnoza początkowa potencjału uczniów, w różnych stopniach i etapach nauki (głównie progach szkolnych, czyli w klasach I, V i IX).
- Diagnozowanie trudności intelektualnych, osobistych i behawioralnych.
- Identyfikacja uczniów uzdolnionych i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
- Diagnostyka orientacji szkolnej i zawodowej uczniów.

Ocenianie uczniów – wiedza czy kompetencje

Jedną z ważniejszych kwestii dyskutowanych w dziedzinie pomiaru edukacyjnego jest zagadnienie przedmiotu oceny i doboru zadań sprawdzających. W krajach członkowskich Unii Europejskiej istnieje tendencja, aby programy szkolne, a także egzaminy, konstruować na bazie kategorii kompetencji a nie – jak dotychczas – wiedzy uczniów.

Francuski termin *compétence* stosowano pierwotnie w kontekście kształcenia zawodowego, na określenie zdolności do wykonania jakiegoś zadania. Obecnie w kształceniu ogólnym kompetencja odnosi się do „możliwości” lub „potencjału” jednostki do efektywnego działania w określonej sytuacji, związana jest z umiejętnością zastosowania wiedzy. Rada Europy przyjęła propozycję, aby termin „kompetencja” czy też „kompetencje” rozumieć jako „ogólne zdolności (możliwości) oparte na wiedzy, doświadczeniu, wartościach oraz skłonnościach nabytych w wyniku oddziaływań edukacyjnych”¹².

Problem kompetencji kluczowych został podjęty w wyniku przyjęcia w marcu 2000 roku w strategii lizbońskiej. Należało zdefiniować i wskazać kompetencje, które miałyby służyć dynamice i konkurencyjności gospodarki. Po dwuletniej pracy Komisji Europejskiej uzgodniono osiem kompetencji kluczowych: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna. Uznano, że są to kompetencje, których

¹¹ www.csd.bg/fileSrc.php?id=848 (20.09.2013).

¹² *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Raport Eurydice, red. A. Smoczyńska, Warszawa: FRSE, 2005.

wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia¹³.

Niemal wszystkie państwa europejskie, w tym Bułgaria, uwzględniły kluczowe kompetencje UE w ogólnokrajowych dokumentach strategicznych dotyczących kształcenia obowiązkowego w roku szkolnym 2009/2010¹⁴. Jednocześnie jedenaście państw (w tym Polska, ale nie Bułgaria) zaleca stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych jako środka umożliwiającego nabywanie kompetencji kluczowych. Uznano, że jest to ważne, gdyż wyniki nauczania mogą być oceniane przy użyciu nowych metod ewaluacji.

Trzy kompetencje: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych oraz kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, podlegają ocenianiu w egzaminach krajowych większości państw europejskich. Wynika to z faktu, że są one mocno powiązane z przedmiotami szkolnymi. Pozostałe kompetencje trudno oceniać w procedurze tradycyjnych egzaminów, gdyż obejmują wiedzę i umiejętności interdyscyplinarne. W Bułgarii nie ma ogólnokrajowych wymagań dotyczących oceniania kluczowych kompetencji w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich. Żadne inne umiejętności ogólne bądź międzyprzedmiotowe nie są w tym kraju formułowane w dokumentach strategicznych ani oceniane. Wobec braku wykazu umiejętności lub kompetencji, które uczniowie powinni zdobyć w szkole, podstawową „jednostką” oceniania uczniów (na każdym poziomie) jest wiedza.

W polskiej podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych z 2008 roku nie ma pojęcia *kompetencje kluczowe*, ale zamieszczono w niej rejestr ogólnych umiejętności – czytanie, myślenie matematyczne, myślenie naukowe, komunikowanie się w języku obcym i polskim, posługiwanie się technologiami, wyszukiwanie informacji, rozpoznawanie potrzeb edukacyjnych i pracy zespołowej. W praktyce oceniania szkolnego w Polsce kompetencje oceniane u uczniów klas I–III są określane hasłami programu nauczania.

Ocenianie wewnętrzne uczniów

Najpowszechniejszą metodą oceny uczniów jest ocena ciągła, dokonywana na bieżąco przez nauczycieli. Jej uzupełnieniem są oceny standaryzowane uzyskiwane w toku egzaminowania zewnętrznego.

¹³ Tamże.

¹⁴ *Kluczowe dane o kształceniu i innowacjach z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkołach w Europie*, Raport Eurydice, tłum. J. Czernik, Warszawa: FRSE, 2011, s. 37.

Ocenianie szkolne uczniów w Bułgarii jest uregulowane w prawie oświatowym na mocy rozporządzenia nr 3 z 15.04.2003 w sprawie systemu oceniania. Zgodnie z jego zapisami, pierwszoklasiści otrzymują tylko ocenę jakościową. Na ich świadectwie szkolnym umieszczana jest jedna ogólna ocena przymiotnikowa: wyróżniający, bardzo dobry, dobry, średni, słaby (jako najniższa ocena pozytywna). Uczniowie klasy drugiej, trzeciej i czwartej na koniec roku otrzymują oceny cyfrowe ze wszystkich przedmiotów oraz przymiotnikowe¹⁵. Roczne oceny z przedmiotów nauczania wystawia nauczyciel, biorąc pod uwagę wiedzę i umiejętności uczniów z zakresu treści nauczania realizowanych w trakcie roku szkolnego, z uwzględnieniem ocen cząstkowych. Przepisy w Bułgarii nie pozwalają na powtarzanie pierwszej klasy. Dzieci w przypadku trudności z nauką uzyskują wsparcie dydaktyczne.

W klasie czwartej kończąc edukację początkową, uczniowie otrzymują świadectwo z ocenami z jedenastu obowiązkowych przedmiotów oraz z przedmiotów fakultatywnych. Przedmioty nauczania obejmują zintegrowane obszary tematyczne a ich nazwy zmieniają się. Na przykład dla przedmiotów ścisłych i przyrodniczych w klasie I – przedmiot *Ojczyzna*, II – *Świat zewnętrzny*, III i IV – *Człowiek i przyroda*.

Kwestia oceniania uczniów w klasach młodszych w Bułgarii ożyła wraz z podjęciem dyskusji o zmianach w ustawie oświatowej¹⁶. W założeniach nowej ustawy przewidziano, że w klasach I–IV oceny cyfrowe zostaną całkowicie zniesione. Zwolennicy zmian argumentowali je właściwościami rozwojowymi dzieci, które nie rozumieją sensu oceny, natomiast idąca za ocenami selekcja sprzyja wczesnemu kształtowaniu negatywnych postaw wobec szkoły i postrzeganie jej jako środowiska nieprzyjaznego (zwłaszcza kiedy negatywne oceny powtarzają się). Przeciwnicy likwidacji ocen liczbowych, przekonywali, że ocena opisowa to w rzeczywistości „chwalenie” ucznia. Dzieci tak kształtowane nie są motywowane do wysiłku i rywalizacji. Co więcej, uczniowie postrzegają, że różnice w ich kompetencjach szkolnych nie znajdują przełożenia na opinie wypisywane przez nauczycieli, którzy nie wyrażają krytycznych komentarzy wobec dzieci, by ich „nie skrzywdzić”. Wśród propozycji zmian znajduje się m.in. poszerzenie skali ocen a nawet wprowadzenia skali 100 punktowej.

Ocena opisowa na świadectwach uczniów edukacji początkowej jest przedmiotem ważnych analiz także w Polsce. Problem nie dotyczy jej kwestionowania, ale powierzchowności i uproszczeń. Ocena opisowa ma moty-

¹⁵ Наредба но 3 от 15.04.2003г. за системата за оценяване. www.mon.bg/.../sites/.../nrdb_3-03_ocenjavane.pdf (12.02.2014).

¹⁶ Ustawa o edukacji przedszkolnej i szkolnej została przyjęta w 1991 roku i od tego czasu była nowelizowana ponad 20 razy. Obowiązujące przepisy są niespójne.

wować i informować. Procedura oceny opisowej zakłada dokonanie charakterystyki ucznia w różnych sferach jego rozwoju. Nie jest tylko wartościowaniem i określeniem poziomu osiągnięcia przez ucznia założonych standardów edukacyjnych.

Krystyna Liszka zauważa, że ocena opisowa bywa zastępowana tzw. kartą oceny opisowej, która składa się z 50 kategorii zachowania wynikających ze standardów programu nauczania i sześciostopniowej skali ocen¹⁷.

Maria Nowicka w rezultacie analizy 58 ocen opisowych ze świadectw szkolnych uczniów klas I–III ustaliła następujące tendencje w ocenianiu:

- „a) nierównomierne akcentowanie wszystkich sfer rozwoju dziecka,
- b) kompilowanie oceny z osiągnięć różnej wagi i zbytne eksponowanie umiejętności cząstkowych.
- c) zbyt ogólne sformułowania, niedopowiedzenia, luki w informacjach,
- d) nieprecyzyjny język, mętność sformułowań, naddawanie,
- e) brak opisu dynamiki rozwoju danej umiejętności lub zdolności,
- f) brak oznaczania drogi rozwoju zdolności,
- g) wskazywanie jako osiągnięć tego, co jest naturalnym w danym wieku przejawem normalnego rozwoju,
- h) nacisk na dopasowanie ucznia do wymogów szkolnej dyscypliny,
- i) nieuwzględnianie w ocenie postawy badawczej i twórczej ucznia”¹⁸.

W konkluzji Nowicka stwierdza, że eksponowany jest nacisk na dyscyplinę i działania konformistyczne. Takie ocenianie nie służy uczniowi, lecz jałowej szkolnej biurokracji.

W Bułgarii w chwili obecnej dyskutowany jest problem zasadności wprowadzenia oceny opisowej.

Szkoły i nauczyciele w Bułgarii są autonomiczni w dokonywaniu wyboru kryteriów oceny wewnętrznej uczniów. Kryteria są ustalane wspólnie przez grono pedagogiczne i dyrektora szkoły. Istnieją specjalne regulacje dotyczące oceniania uczniów klas niższych. Rekomendowanymi metodami oceny w ramach przedmiotów ścisłych i przyrodniczych jest ocena aktywności dzieci, w tym prac praktycznych na lekcji, kwizy (jako rozrywkowa prosta forma sprawdzania wiedzy) oraz egzaminy (testy ustne lub pisemne)¹⁹.

¹⁷ K. Liszka, *Ocenianie uczniów we wczesnej edukacji jako obszar konfrontacji systemów kształcenia, czyli gdy słońce było tyse*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1, s. 198–206.

¹⁸ M. Nowicka, *Ocena szkolna – profesjonalna diagnoza i wsparcie zdolności uczniów czy obszar jałowej biurokratyzacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1, s. 105.

¹⁹ *Nauczanie przedmiotów ścisłych i przyrodniczych w Europie: polityka, praktyka i badania naukowe*, Raport Eurydice, tłum. J. Czernik, Warszawa: FRSE, 2012, s. 94.

Ocenianie zewnętrzne – egzaminy krajowe

Egzaminy ogólnokrajowe są to standaryzowane sprawdziany na szczeblu krajowym, zwykle obowiązkowe dla wszystkich uczniów. Standardy obejmują treści egzaminów (zgodne z programami nauczania), warunki ich przebiegu oraz oceny i wykorzystania wyników. Przeprowadzane są w celach sumujących, jak i kształtujących, czyli służą zarówno ocenianiu osiągnięć indywidualnych uczniów, ale także jako kryterium ewaluacji systemu edukacji i jego elementów. Ocenianie kształtujące przeważa w początkowych etapach edukacji.

Można rozróżnić trzy główne rodzaje egzaminów ogólnokrajowych. Sprawdziany podsumowujące osiągnięcia uczniów na koniec określonego etapu kształcenia – mogą w istotny sposób wpływać na ich karierę szkolną. Zazwyczaj są obowiązkowe dla wszystkich uczniów. Drugi rodzaj egzaminów ogólnokrajowych ma na celu monitorowanie i ewaluację szkół (zwykle obowiązkowe) lub całego systemu edukacji (dobrowolne lub przeprowadza się je na próbie badawczej). Trzeci rodzaj testów ogólnokrajowych ma na celu wspieranie procesu kształcenia poprzez identyfikowanie szczególnych potrzeb edukacyjnych uczniów; mogą być one obowiązkowe lub dobrowolne.

Krajowe systemy oceniania uczniów upowszechniały się w Europie w latach 90.²⁰ Wprowadzanie egzaminów krajowych było związane z odnową struktur administracyjnych i biurokratycznych w oświacie. Po roku dwutysięcznym większość krajów zaczęła wykorzystywać je do monitorowania i poprawy jakości kształcenia, do zwiększenia skuteczności i efektywności swoich systemów edukacji, do zarządzania szkołami²¹. Obecna polityka w zakresie egzaminów ogólnokrajowych służy dwóm celom – z jednej strony, podobnie jak w przeszłości, dąży się do oceniania osiągnięć poszczególnych uczniów, z drugiej natomiast coraz częściej monitoruje się szkoły i cały system edukacji. Zyskuje ona na znaczeniu w sytuacji zwiększania autonomii nauczycieli i szkół.

W ciągu ostatnich 15–20 lat w Europie Południowo-Wschodniej zachodzą poważne zmiany w ocenie osiągnięć uczniów. Istnieje wiele powodów, a najważniejsze z nich to:

- a) cele systemu edukacji coraz bardziej koncentrują się na rezultatach kształcenia;
- b) potrzeba lepszej i odpowiedzialnej polityki edukacyjnej, która uzasadniona byłaby konkretnymi danymi;
- c) presja opinii publicznej w celu poprawy jakości kształcenia, która wynika z niskich osiągnięć uczniów w badaniach międzynarodowych, takich jak TIMSS, PIRLS, PISA;

²⁰ *Ogólnokrajowe egzaminowanie uczniów w Europie: cele, organizacja, i wykorzystanie wyników*, Raport Eurydice, tłum. M. Kowalczyk, Warszawa: FRSE, 2010, s. 15.

²¹ Tamże, s. 21.

- d) presja społeczna związana ze sprawiedliwym (czyli odpowiednim do wyników kształcenia, aby wykluczyć mechanizmy korupcyjne) podziałem miejsc w uczelniach i na rynku pracy;
- e) konieczność efektywnego wykorzystania ograniczonych środków na edukację²².

Bułgaria jest jednym z ostatnich państw w regionie pod względem reformowania systemu oceny uczniów. Badacze twierdzą, że brakuje woli politycznej do stworzenia systemu egzaminów zewnętrznych i oceny krajowej uczniów po zakończeniu kolejnych progów szkolnych. Bułgaria nie ma doświadczenia zarówno w prowadzeniu międzynarodowych badań porównawczych, jak i w formułowaniu krajowej oceny kształcenia. W tym celu proponuje się sięgać do sprawdzonych wzorców krajów zachodnich. Działania ukierunkowane na ten cel są finansowane z europejskich funduszy społecznych. Udział Bułgarii w badaniach międzynarodowych jest możliwy dzięki grupie entuzjastów²³.

Wprowadzenie państwowych wymagań edukacyjnych (държавните образователни изисквания – ДОИ) zostało przewidziane już w ustawie oświatowej z 1991 roku.

Pierwsze egzaminy ogólnokrajowe na zakończenie kształcenia podstawowego przeprowadzono w 2006 roku.

W 2008 roku Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Nauki (Министерството на образованието, младежта и науката – МОМН) rozpoczęło wprowadzanie krajowego systemu oceniania zewnętrznego, w ramach realizacji *Narodowego programu rozwoju szkoły i wychowania przedszkolnego* (2007–2015). Jego zadania były następujące:

- rejestracja efektów kształcenia w kontekście centralnych wymagań edukacyjnych i programów nauczania;
- przygotowanie programów krajowych.

Założono wykorzystanie wyników:

- jako część oceny ciągłej w drugim semestrze danego roku szkolnego;
- wyciąganie wniosków na temat tendencji w edukacji;
- porównywanie efektów kształcenia z krajowymi wymaganiami w zakresie edukacji²⁴.

Głównym celem programu jest obowiązkowa ocena wiedzy i umiejętności uczniów na końcowych poziomach lub etapach edukacji szkolnej (IV, VII, XII klasa) poprzez krajowe standaryzowane egzaminy zewnętrzne. W 2010 roku egzaminy te zostały przeprowadzone w klasach IV, V, VI i VII a od 2011

²² К. Банков, *Широко мащабни оценъчно-диагностични педагогически изследвания*, София: Софийски Университет „Св. Климент Охридски”, 2012, s. 3.

²³ Тамże, s. 4.

²⁴ *Огólnokrajowe egzaminowanie...*, s. 76.

roku – tylko w klasie IV i VII (bo to są klasy kończące etapy szkolne). Egzamin przeprowadzany w siódmym roku kształcenia obowiązkowego decyduje o promocji uczniów do szkoły średniej II stopnia²⁵, a ponadto o miejscu placówki w rankingu szkół. Wyniki testów zewnętrznych w klasach V i VI nie wpływają na dalszą naukę szkolną oraz na oceny na świadectwie, nie są publikowane. Władze lokalne nie mają do nich dostępu.

Egzaminy są przygotowywane w Centrum Nadzoru i Oceny Jakości Kształcenia Szkolnego (Центъра за контрол и оценка на качеството на училищното образование – ЦКОКУО). Obowiązują testy pisemne, z przewagą zamkniętych zadań wielokrotnego wyboru²⁶. Osobami odpowiedzialnymi za sprawdzanie egzaminów krajowych są nauczyciele z danej szkoły, którzy nie uczą uczniów przystępujących do egzaminów.

Na zakończenie edukacji początkowej uczniowie poddawani są standaryzowanej ocenie testowej, która obejmuje wiedzę z zakresu programu nauczania przedmiotów: literatura i język bułgarski, matematyka, człowiek i przyroda oraz człowiek i społeczeństwo.

Analiza wyników zewnętrznej oceny osiągnięć uczniów z zakresu przedmiotu *człowiek i przyroda* w klasie czwartej, przeprowadzonej w maju 2011 roku na reprezentatywnej próbie uczniów (12000) ze wszystkich regionów Bułgarii, pokazuje zróżnicowanie osiągnięć czwartoklasistów ze względu na zmienne społeczne. Badania te dowodzą istotnych statystycznie różnic w poziomie osiągnięć szkolnych uczniów bułgarskich pochodzących z różnych grup społeczno-kulturowych. Kończąc edukację elementarną dzieci z rodzin romskich uzyskują istotnie niższy poziom kompetencji we wszystkich obszarach wiedzy i umiejętności niż uczniowie z rodzin mówiących biegle po bułgarsku. Niższe są także kompetencje dzieci z rodzin z mniejszości tureckiej, ale ta różnica nie jest statystycznie istotna²⁷. Już zatem na pierwszym etapie edukacji dochodzi do pogłębiania dystansów społecznych i różnicowania szans edukacyjnych ze względu na pochodzenie etniczne i społeczne uczniów.

²⁵ Część uczniów po 3 klasie progimnazjum (VII klasa obowiązkowa) podejmuje dalszą naukę w gimnazjach profilowanych, większość po VIII klasie – w gimnazjach zwykłych albo zawodowych. Dlatego egzamin zewnętrzny odbywa się po siódmym a nie po ósmym roku nauki.

²⁶ *Ogólnokrajowe egzaminowanie...*, s. 34.

²⁷ М. Замфиров, *Предварителни резултати от външното оценяване по човекът и природата в 4. клас за 2011 г.*, [w:] *Учителят: призвание, компетентност, признание*, ред. Г. Каменова, София: Департамент за Информация и Усъвършенстване на Учители – ДИУУ, Софийски Университет „Св. Климент Охридски”, 2011, s. 269–277.

Efekty uczenia się na etapie wczesnoszkolnym – w świetle porównawczych badań międzynarodowych

W ocenianiu jakości krajowych systemów edukacyjnych wykorzystuje się wyniki międzynarodowych badań, takich jak Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*Programme for International Student Assessment – PISA*), Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu (*Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS*) oraz Międzynarodowe Badanie Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych (*Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS*). Drugie i trzecie badanie pozwalają na ocenę kompetencji uczniów kończących etap edukacji wczesnoszkolnej, na porównanie osiągnięć uczniów w zakresie czytania (PIRLS) oraz matematyki i przyrody (TIMSS).

Bułgaria nie uczestniczyła w ostatnim badaniu TIMSS z 2011 roku. W edycji poprzedniej z 2007 wzięli udział tylko uczniowie starsi. Danych z pomiaru wiedzy i umiejętności z przedmiotów ścisłych i przyrodniczych bułgarskich dziesięciolatków w kontekście międzynarodowym nie ma. Można pośrednio wnioskować o deficytach w tym obszarze, dysponując wynikami ósmoklasistów. Co czwarty nastolatek w Bułgarii osiąga jedynie minimalny poziom kompetencji (poziom 1 lub 2). W badaniach PISA wyniki były jeszcze słabsze. Poziom najwyższych kompetencji (5;6) osiągnęło 3% nastolatków bułgarskich (Finlandia – ok. 20%, Polska – niespełna 10%). W komentarzach do tych danych badacze piszą o „niepokojącym i dramatycznym wskaźniku analfabetyzacji”²⁸.

Wyniki z trzeciego badania PIRLS z 2011 roku pokazują, że kompetencje dzieci bułgarskich w czytaniu kształtują się na poziomie porównywalnym do Polski, Słowenii, Austrii i Litwy (Bułgaria – 532, Polska – 536; średnia wartość centralna – 500). Podobnie jak w większości krajów, w Bułgarii dziewczynki uzyskują wyższe wyniki niż chłopcy w rozumieniu tekstu pisanego²⁹. W kraju tym obserwuje się zmniejszanie luki między płciami, ta prawidłowość jest wynikiem spadku osiągnięć dziewczynek. W porównaniu z poprzednimi edycjami w Bułgarii zaobserwowano istotny spadek osiągnięć uczniów: 2001 – 550; 2006 – 547; 2011 – 532. Podobna sytuacja dotyczy Litwy i Szwecji. Odnotowano też obniżenie poczucie bezpieczeństwa 10-latków bułgarskich w szkole.

²⁸ A. Тафрова-Григорова, *Съвременни тенденции в природонаучното образование на учениците*, „Bulgarian Journal of Science and Education Policy” 2013, Vol. 7, No. 1, s. 121–200.

²⁹ K. Konarzewski, *Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*, Warszawa: CKE 2012, s.74.

Kompetencje nauczycieli w dziedzinie oceniania uczniów

Konieczność posiadania przez nauczycieli kompetencji zawodowych w obszarze oceniania uczniów wynika z zapisów ustawy oświatowej z 1991 roku³⁰. Umiejętności diagnostyczne nauczycieli są w Bułgarii jednym z głównych aspektów ich przygotowania zawodowego. Te kwalifikacje pomagają zwinąć samodzielną i krytyczną postawę wobec badań naukowych i praktyki pedagogicznej oraz w realizacji własnej działalności praktyczno-badawczej i diagnostycznej³¹.

Pomocna w działaniach diagnostycznych nauczycieli bułgarskich jest seria sześciu podręczników *Wybrane metody pedagogicznej i psychologicznej diagnostyki* (*Избрани методи за педагогическа и психологическа диагностика*) autorstwa Ivana Ivanova z uniwersytetu w Szumen: *Методики за изследване качествата на личността, Методики за изследване на групата и колектива, Методики за изследване на междуличностните отношения. Методики за изследване на потребностите, мотивите и ценностните ориентации, Методики за изследване на учителя. Методики за изследване на функционалните състояния.*

W przygotowaniu są publikacje metodyczne dla nauczycieli na temat rozpoznawania zdolności uczniów. Z badań Dobrinki Todoriny wynika, że tylko niespełna 13% studentów różnych kierunków nauczycielskich i pedagogicznych oraz podobnie liczna grupa pracujących nauczycieli potrafi rozpoznać zdolności i uzdolnienia uczniów³².

Ocenianie nauczycielskie pełni rolę rozpoznania wstępnego, przesiewowego. Może być punktem wyjścia do dalszej diagnozy – specjalistycznej. Jego rola wzrasta w obliczu wzrostu zaburzeń rozwojowych dzieci.

Także nowe strategie w polityce edukacyjnej państwa stawiają przed nauczycielami konieczność poszerzania puli umiejętności diagnostycznych. W ostatnich latach jednym z priorytetów stała się troska o wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci z grup etnicznych i środowisk zmarginalizowanych a także dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych (w związku z upowszechnieniem idei edukacji integracyjnej)³³. Te zmiany zachodzą sukcesywnie, ale nie znajdują odzwierciedlenia w programach kształcenia nauczycieli. Jak wynika z raportu Eurydice: „Wskaźniki wypracowane po zebraniu

³⁰ Закон за народната просвета, <http://www.srsnpb.com/normativi.php> (12.02.2014).

³¹ И. Иванов, *Педагогическа диагностика...*

³² D. Тодорина, *Технологичен модел за подготовка на бъдещите учители за работа с надарени деца*, Благоевград: Унив. Издателство „Н. Рилски“, 2009.

³³ Наредба № 1 от 23 януари 2009 г. за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания, <http://www.srsnpb.com/normativi.php> (12.02.2014).

odpowiedzi na temat 203 programów kształcenia nauczycieli potwierdzają w mniejszym lub większym stopniu wzorce odkryte we wcześniejszych badaniach. Najważniejsze kompetencje omawiane w czasie kształcenia nauczycieli to wiedza i umiejętność nauczania oficjalnego programu matematyki/przedmiotów ścisłych oraz przyrodniczych. Większość przyszłych nauczycieli ocenianych jest w tej dziedzinie. Zazwyczaj częścią kursu w programach kształcenia nauczycieli nauczania ogólnego i specjalistów jest tworzenie szerokiego spektrum sytuacji nauczania lub stosowanie różnych technik kształcenia³⁴.

Kierunki reform i innowacje w ocenianiu uczniów

Rozpoczęty wraz ze zmianą ustrojową proces zmian w systemie oświaty w Bułgarii nie przyniósł spodziewanych efektów. Ustawa oświatowa wciąż niedostatecznie reguluje problemy edukacji. Problemy edukacji zostały zdominowane przez kwestie ekonomiczne. W wypowiedziach krytycznych badacze wyrażają opinie, że społeczeństwo uczy się, że ważniejsze jest „mieć” niż „być”. Wśród proponowanych kierunków modyfikacji systemu wiele postulatów odnosi się do podejmowanej tu problematyki³⁵. Przede wszystkim podkreślana jest potrzeba szerokiej społecznej dyskusji nad edukacją, w której aktywnie mogą uczestniczyć rodzice. Edukacja powinna rozsądnie łączyć priorytety europejskie z tradycją i kulturą narodową. Wspierać należy partnerstwo publiczno-prywatnego w zakresie edukacji i autonomię szkół. Potrzebne jest też skuteczne monitorowanie działalności instytucji edukacyjnych, pomiar i ocena efektów ich pracy.

Propozycje zmian obejmują także metodykę pomiaru osiągnięć uczniów. Alternatywną formą oceniania uczniów młodszych w szkole jest portfolio. Portfolio to zbiór dokumentacji, stanowiącej zapis wyników kształcenia jednej osoby lub grupy, który zawiera dane o ich osiągnięciach i którą można wykorzystać do oceny wiedzy, umiejętności i/lub predyspozycji. Spadek wykorzystania portfolio w kolejnych latach nauki badacze wyjaśniają następująco: „większa specjalizacja przedmiotów, większa liczba uczniów przypadających na nauczyciela i większy nacisk na zdobywanie ocen, informujących podmioty poza klasą, na przykład rodziców, o wynikach ucznia”³⁶.

³⁴ *Nauczanie przedmiotów...*, s. 129.

³⁵ С. Ненова, Ц. Георгиева, *Проблеми на образователната система в България и възможни решения*, [w:] *Учителят: призвание, компетентност, призвание*, ред. Г. Каменова, София: Департамент за Информация и Усъвършенстване на Учители – ДИУУ, Софийски Университет „Св. Климент Охридски”. 2011, s. 311–316.

³⁶ *Nauczanie przedmiotów...*, s. 89.

Ta innowacyjna technologia cieszy się dużą popularnością w Bułgarii. Model zastosowania portfolio w edukacji początkowej opracowała Lyudmila V. Zafirova³⁷. Metoda służy monitorowaniu i dokumentowaniu rozwoju uczniów. Portfolio stanowi archiwum materiałów – wytworów w różnych dziedzinach aktywności. Portfolio (lub e-portfolio w wersji elektronicznej) obejmuje wszelkie wyniki dziecka z obszaru wiedzy, umiejętności i kompetencji. Można też uznać je za formę autoekspresji. Kształtuje odpowiedzialność ucznia za własne kształcenie. Pozwala na „konstruowanie” wiedzy o dziecku i jego aktywności, o tym jak ono się zmienia, jak zmieniają się obszary jego twórczości, zainteresowań, samoocena. Filozofia portfolio jest oparta na założeniu, że wiedza, umiejętności i kompetencje ucznia kształtują się jedynie dzięki i podczas jego aktywności.

Ocenianie uczniów w młodszym wieku szkolnym – na przykładzie Bułgarii

Streszczenie

Celem tego rozdziału jest przedstawienie wybranych problemów oceniania szkolnego uczniów w młodszym wieku szkolnym w Bułgarii. W systemie szkolnym tego kraju znajdują odzwierciedlenie lokalne tradycje oraz trendy europejskie. Punktem wyjścia do analiz jest określenie dziedziny diagnostyki pedagogicznej a następnie pokazanie tych jej obszarów, które odnoszą się do edukacji początkowej. Podjęta zatem jest kwestia badania dojrzałości szkolnej, zakresu szkolnej oceny (rodzaju ocenianych kompetencji), oceniania wewnętrznego, oceniania zewnętrznego (egzaminów krajowych), kompetencji uczniów bułgarskich czwartoklasistów na tle rówieśników z innych krajów, umiejętności diagnostycznych nauczycieli oraz innowacji w zakresie metod oceniania.

Słowa kluczowe: ocenianie wewnętrzne i zewnętrzne, dojrzałość szkolna, kompetencje

Evaluating Young Students – the Example of Bulgaria

Summary

The purpose of this chapter is to present a selection of problems tackling school performance evaluation in Bulgarian primary school pupils. The analysis will start from defining the field of educational diagnostics. Next, the relation of the subject to primary school education will be discussed and elaborated upon. In this work the issue of school maturity is analyzed along with the issue of school evaluation (with regards to the types of competence being evaluated) including the internal evaluation and the external evaluation (national examinations). School progress in Bulgarian primary school pupils will be compared to the progress achieved by their peers from other countries.

Keywords: external and internal evaluation, school maturity, competences

³⁷ Л. Зафирова, *Портфолиото на ученика*, София: Издателство Раабс, 2013.

Cel jako kategoria oceny rozwoju kompetencji uczniów w młodszym wieku szkolnym

Educational Aims and Their Role in Primary School Student Competence Evaluation

O czym „powiadają” cele kształcenia?

Występujące w podręcznikach z dziedziny dydaktyki ogólnej, słownikach i encyklopediach pedagogicznych definicje *kształcenia* czy też utożsamianego z nim *nauczania–uczenia się*¹ ujmują na ogół następujące wyrazy lub wyrażenia:

- a) *czynności* – „podejmowane”, „intencjonalne”, „samodzielne”, „kierowane”, „zewnątrzne”, „wewnętrzne”, „ogół”, „zespół” itp.; *proces* – „zamierzony”, „planowy”, „systematyczny”, „jednolity” itp.; *praca* – „planowa”, „systematyczna” itp.; *działanie (w tym oddziaływanie)* – „intencjonalne”, „specyficzne”, „społeczne” itp.;
- b) *podmiot* (czynności, procesu, pracy, działania czy też oddziaływania) – głównie *nauczyciel*, rzadziej *uczeń*;
- c) *przedmiot* (czynności, procesu, pracy, działania bądź oddziaływania) – „uczeń”;
- d) *cele* (czynności, procesu, działania itp. nauczyciela i ucznia) – „społecznie akceptowane”, „dydaktyczne”, „rozwojowe” itp.; czy też *osiągnięcia* „pożądane” itp., określone (opisane) najczęściej za pomocą:
 - psychologicznej aparatury pojęciowej, np.: „osobowości”, „zdolności”, „uzdolnienia”, „zainteresowania”, „zamiłowania”, „przekonania”, „postawy”;

¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN, 1992, s. 101; tenże, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 55, 56; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa: WSiP, 2005, s. 19; Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN, 2009, s. 110; F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 21 i 24; tenże, *Podstawy kształcenia ogólnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 17; J. Kędzierska, *Kształcenie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa: „Żak”, 2003, s. 858; L. Wrona, *Uczenie się*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa: „Żak”, 2007, s. 873.

- gnoseologiczno-metodologicznej aparatury pojęciowej, np.: „poznania”; „poznania – bezpośredniego, pośredniego – wiedzy”, „zasobu wiedzy”, „wiadomości”;
- prakseologicznej aparatury pojęciowej, np.: „sprawności”, „działalności praktycznej”.

Zarówno rodzaj, jak i układ terminów stosowanych w omawianych tu definicjach ujmują *kształcenie (nauczanie–uczenie się)* jako formę *procesu realizacyjnego* złożonego z działań nauczyciela i ucznia/uczniów. Najistotniejszymi wyznacznikami (modyfikatorami) tych działań są przyjęte do realizacji cele – co W.P. Zaczyński, formułując tzw. „minimum definicyjne”², uogólnia następująco: „W każdym współcześnie wydanym w Polsce podręczniku dydaktyki ogólnej jej przedmiot definiuje się podobnie i wskazuje na «[...] czynności nauczania i czynności uczenia się [...]» jako na obiekt badań. W każdym też podręczniku wskazuje się na to, że dydaktykę interesują czynności podejmowane świadomie dla realizacji przyjętych i przez sprawcę edukacyjnych działań akceptowanych celów”³.

Tak duże uznanie w dydaktyce dla kategorii celu, jej roli i znaczenia w kształceniu eksponowane bywa nie tylko w odniesieniu do badań naukowych – zwłaszcza tych, związanych z ewaluacją kształcenia, jego skutecznością, efektywnością, w których to cel przyjmuje postać podstawowej kategorii metodologicznej – lecz także w odniesieniu do codziennej praktyki dydaktycznej, co eksponowane bywa za pomocą następujących tez: „Wszelkie kształcenie jest ukierunkowane na cele. Od zrozumienia tych celów oraz umiejętności posługiwania się nimi zależy wartość pracy nauczyciela”⁴. „(...) próbę nauczania i oceniania bez określenia celu porównać można do wyruszenia w drogę bez wiedzy, gdzie właściwie chce się pojechać. Przez jakiś czas wędrowanie bez celu może być nawet ekscytujące; należy jednak wątpić, czy bez znajomości kierunku będzie można osiągnąć jakiś postęp”⁵. „Cele dydaktyczne są niby mapy drogowe – pomagają nauczycielowi i jego uczniom zorientować się dokąd zmiierzają i w którym momencie znaleźli się w danym miejscu”⁶; „rozumiejąc cele głęboko, potrafimy dostosować sytuację, wybrać metody i środki,

² Patrz S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa: PWN, 1985, s. 133.

³ W.P. Zaczyński, *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*, Warszawa: WSiP, 1988, s. 95.

⁴ B. Niemierko, *Cele kształcenia*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa: PWN, 1991, s. 10.

⁵ V.H. Noll (cyt. za: G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002, s. 429).

⁶ R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa: WSiP, 1994, s. 77.

pokierować procesem, ocenić wyniki – ba, nawet dość dokładnie przewidzieć przyszłość!”⁷

Z *celem* mamy do czynienia w następujących sytuacjach:

- Po pierwsze, w sytuacjach tzw. „mowy wewnętrznej” działającego podmiotu, w tym sensie oznacza on: *intencję, chęć, wolę, dążenie, zamiar* itp.⁸ Przy czym, pominąć można tu przypadki mowy wewnętrznej w sytuacjach, w których działający podmiot jest zarazem zleceniodawcą i zleceniobiorcą, czyli w sytuacjach funkcjonowania niektórych typów zleceń w mowie wewnętrznej – stwierdzenie to wymaga istotnych wyjaśnień, które przedstawię się za E. Grodzińskim – szczególnie co do rozumienia *ekspresyjnej funkcji mowy* występującej w przypadku tzw. „mowy wewnętrznej” człowieka. Jak pisze bowiem E. Grodziński: „Filozofowie języka i językoznawcy wyróżniają zwykle spośród funkcji mowy ludzkiej dwie najważniejsze: (1) Funkcję *komunikacyjną*, która polega na tym, że za pomocą mowy człowiek przekazuje swe myśli innym ludziom i zapoznaje się z myślami innych ludzi. W ten sposób powstaje komunikacja intelektualna, bez której niemożliwa byłaby wspólna praca członków gatunku *homo sapiens* [...]. (2) Funkcję *ekspresyjną* polegającą na tym, że człowiek wyraża, ucieleśnia swe myśli w mowie, bez czego, jak uważa większość badaczy, myśli te nie mogłyby istnieć. Funkcje te w konkretnych procesach intelektualnej komunikacji ściśle się ze sobą wiążą, tak iż jeden i ten sam proces mowy spełnia w zasadzie obie te funkcje. Gdy człowiek na głos i w obecności innych ludzi wyraża swe myśli, to tym samym myśli te owym ludziom komunikuje. I odwrotnie, komunikowanie przez człowieka swych myśli innym ludziom odbywa się poprzez wyrażanie tych myśli w mowie ustnej lub pisanej [...] Istnieje tylko jedna, aczkolwiek niesłychanie ważna postać mowy, do której zasada koegzystencji komunikacyjnej funkcji mowy z funkcją ekspresyjną nie ma zastosowania. Jest to *mowa wewnętrzna*, w której człowiek wyraża swe myśli jedynie dla siebie samego, «na własny użytek». Mowa wewnętrzna spełnia zatem funkcję ekspresyjną, lecz nie spełnia funkcji komunikacyjnej”⁹.
- Po drugie, z *celem* mamy do czynienia w sytuacjach pełnienia roli „zobiektywizowanych wyrażań językowych”, tj. pełniących jedynie tzw. „funkcję przedstawieniową” mowy (inaczej referencjalną, symboliczną, kognityw-

⁷ B. Niemierko, *Cele kształcenia...*, s. 17–18.

⁸ Nieco odmienne znaczenia wymienionych tu terminów – patrz na przykład: M. Grochowski, *Pojęcie celu. Studia semantyczne*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980.

⁹ E. Grodziński, *Wypowiedzi performatywne. Z aktualnych zagadnień filozofii języka*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980, s. 9–10.

ną itp.), która polega na odsyłaniu świadomości mówiących (w tym odbiorców) do określonych przedmiotów i zjawisk świata pozajęzykowego drogą przyporządkowania takim przedmiotom i zjawiskom określonych wyrażen języka¹⁰. W przeciwieństwie do *celu* rozumianego jako „coś”, co występuje „w mowie wewnętrznej”; w sferze „psychiki człowieka” (jest „skierowaniem na przedmiot; intencjonalnością”) – *cel* w omawianym tu rozumieniu, to „myśl” (ujęta w słowach-znakach „fizycznych”) dostępna spostrzeżeniu zmysłowemu (obserwacji), czy też inaczej ujmując: swoisty „wytwór psychofizyczny”, który można postrzegać zmysłowo (obserwować) jako przedmiot („fizyczny”), tj. w „oderwaniu” od warunkujących jego powstanie czynności („psychicznych”; „psychofizycznych”)¹¹.

Mając na uwadze drugie spośród wymienionych znaczeń, zapytajmy: Co w istocie rzeczy oznacza kategoria *celu kształcenia* rozumiana jako komunikat językowy? W ramach poszukiwań odpowiedzi zestawiono definicje sprawozdawcze *celów kształcenia* (w tym *celu: dydaktycznego, uczenia się, ogólnego, szczegółowego, operacyjnego* itp.), które wyodrębniono z dydaktycznej (pedagogicznej) literatury przedmiotu¹²:

1. „Cele dydaktyczne są to komunikaty wyrażające zamiary nauczyciela, jak powinni zmieniać się uczniowie”.
2. „Cele kształcenia są to świadomie założone skutki, jakie społeczeństwo pragnie osiągnąć przez funkcjonowanie systemu kształcenia”.
3. „Cele kształcenia określamy jako zamierzone właściwości uczniów”.
4. „(...) w literaturze przedmiotu z zakresu pedagogiki definicje podają przede wszystkim dwie cechy pojęcia celu [uczenia się – dop. J.G.] (...). Po pierwsze (...) >określa się pomyślaną w terażniejszości i projektowaną

¹⁰ M.A. Krąpiec, *Język i świat realny. Dzieła XIII*, Lublin 1995, s. 124.

¹¹ Por. K. Twardowski, *O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki*, [w:] tenże, *Wybrane pisma filozoficzne*, Warszawa 1965.

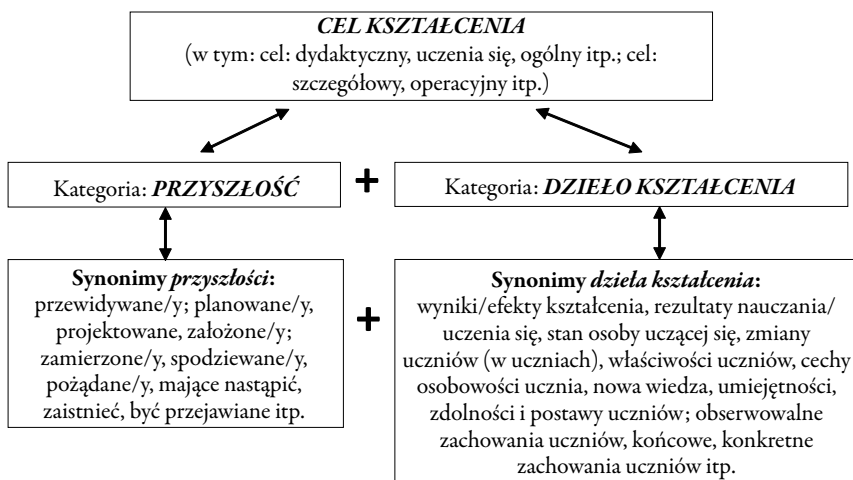
¹² (Nr 1) R.I. Arends, *Uczymy się...*, s. 77; (Nr 2) W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki...*, 1995, s. 62; (Nr 3, 12) B. Niemiernko, *Cele kształcenia...*, s. 10, 11; (Nr 4, 7) G. Mietzel, *Psychologia kształcenia...*, s. 430; (Nr 5, 10, 11) H. Davis, L.T. Alexander, S.L. Yelon, *Konstruowanie systemu kształcenia*, Warszawa 1983, s. 51–52, 52, 54–55; (Nr 6, 13) L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, Poznań 1999, s. 77, 82; (Nr 8) S. Palka, *Warunki efektywności nauczania w szkole średniej*, Warszawa 1977, s. 29; (Nr 9) K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań–Toruń 1994, s. 58; (Nr 12) B. Niemiernko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997, s. 80; (Nr 14, 15) R.M. Gagné, L.J. Briggs, W.W. Wager, *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992, s. 49, 51, 139 i 61; (Nr 16) E. Perrot, *Efektywne nauczanie*, Warszawa 1995, s. 18.

w przyszłość sytuację, która jest postrzegana jako warta osiągnięcia.< Mówi się dzisiaj o zamierzonym rezultacie uczenia się (...), którego oczekuje się od ucznia, po tym, jak brał udział w lekcji. Po drugie chodzi tu o sytuację, która oznacza dążenie do zmiany ucznia. I tak na przykład (...)> definiowanie celów uczenia się jako cech osobowości, które powinny zostać osiągnięte przez proces uczenia się<”.

5. „Przez ogólny cel nauczania rozumiemy pewien rezultat nauczania, wyrażony w kategorii efektów uczenia się. Ogólny cel nauczania opisuje nową wiedzę, umiejętności, zdolności i postawy – to wszystko, czego opanowania w wyniku kształcenia oczekuje od ucznia nauczyciel”.
6. Cele pośrednie: „Często przybierają formę stwierdzeń o tym, jakich osiągnięć należy się spodziewać na danym etapie edukacji formalnej”.
7. „Cele wstępne podają, co powinno zostać osiągnięte w trakcie czasowo określonej jednostki lekcyjnej”.
8. „Szczegółowe cele lekcji powinny określać hipotetyczny wynik planowanego procesu nauczania”.
9. „Operacyjne cele edukacji szkolnej to opisy zachowań uczniów, jakie mają oni przejawiać po ukończeniu lekcji. Cele operacyjne określają to, co uczniowie będą umieli robić po zakończeniu lekcji, a czego – jak się zakłada – nie potrafili wykonać przedtem. Chodzi tu zatem o efekty działań uczniów wyrażone w kategoriach ich zachowania się. Tak określone operacyjne cele edukacji szkolnej pokrywają się z pojęciem celów szczegółowych”.
10. „Operacyjny cel kształcenia wyrażony jest opisem zachowania, jakie ma przejawiać uczący się po ukończeniu nauki.”
11. „(...) cel operacyjny opisuje efekty kształcenia, jakie nauczyciel pragnie uzyskać w wyniku swego nauczania. Cel operacyjny określa to, co uczeń będzie umiał zrobić po zakończeniu procesu kształcenia, a czego – jak się zakłada – nie umiał on zrobić przedtem”.
12. „Cele operacyjne stanowią opis wyników, które mają być uzyskane”; „Cele operacyjne to „cele formułowane jako zamierzone osiągnięcia”.
13. „Cel operacyjny określa pożądaný stan osoby uczącej się, wskazuje, jakich umiejętności uczeń nabędzie na danej lekcji, opisuje zachowanie, które nauczyciel będzie mógł dostrzec za pomocą samych tylko zmysłów. Kiedy osoba ucząca się potrafi zademonstrować, że osiągnęła ten stan, uznaje się, iż cel został osiągnięty (...) Cel operacyjny (...) wskazuje, jaką umiejętność osoba ucząca się musi nabyć, co powiedzieć lub wykonać, aby wykaazać opanowanie celu. Cel ten musi opisywać obserwowalne zachowanie, z którego nauczyciel może wnosić o zdobyciu konkretnych umiejętności umysłowych”.

14. „Cele wykonawcze opisują planowane rezultaty nauczania, przez co stają się podstawą kontroli efektywności nauczania – stopnia osiągnięcia przewidywanych wyników uczenia się”.
15. „Każdy cel wykonawczy kursu określa, jakie konkretne zachowanie (osiągnięcie) jest spodziewane jako efekt nauczania”.
16. „Skuteczne uczenie się może przebiegać tylko wówczas, gdy na początek sformułuje się precyzyjnie cele nauki, to jest zamierzone efekty możliwe do realizacji w trakcie nauczania”.

W powyższym zestawieniu definicji zauważyć można, iż kategoria *celu kształcenia* w istocie rzeczy określana bywa za pomocą dwóch powiązanych ze sobą kategorii: *przyszłości* i *dzieła kształcenia*. Mimo różnic występujących w treściach (znaczeniach) poszczególnych definiendów, rodzaj i układ desygnatów (*niezmienniki znaczeń*¹³), z których utworzyć można „minima definicyjne”, ujawniają, że *cel kształcenia* w rozumieniu dydaktyków (pedagogów) to: „zamierzone/y”; „przewidywane”; „spodziewane”; „pożądane/y”; itp. – „efekt”, „efekty kształcenia/uczniów”; „zmiany uczniów, w uczniach”; „właściwości uczniów”; „rezultat uczenia się”; „wyniki uczenia się”; „nowa wiedza, umiejętności, zdolności i postawy ucznia” itp. – porównaj z rysunkiem 1.



Rysunek 1. „Minima definicyjne” *celu kształcenia*

Źródło: opracowanie własne¹⁴

¹³ Zob. W. Gasparski, *Wartościowanie działań*, „Prakseologia” 1995, nr 1–2, s. 136.

¹⁴ Rysunek ten zaczerpnięto (z niewielką modyfikacją) z J. Gabzdyl, „*Cel*” w *terminologicznej konwencji: prakseologii i dydaktyki ogólnej*, [w:] *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojasowi*, red. J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 2010, s. 417.

Ujęte w rysunku 1. minima definicyjne posłużyć mogą dalszym analizom, w tym tworzeniu języka dydaktyki ogólnej w zakresie kategorii *celu kształcenia wczesnoszkolnego*. Doniosłość, wagę podejmowania tych badań najlepiej wyraża myśl Jeana J. Guilberta: „Jeśli nie zdefiniowano odpowiednio celów kształcenia, to wszelkie dyskusje na temat treści, metod nauczania oraz metod pracy są trudne, a często jałowe”¹⁵.

„Operatory”: swoiste wyróżniki celów kształcenia wczesnoszkolnego

„Każdy cel działania (z wyjątkiem jakiegoś hipotetycznego «absolutnie ostatecznego» celu rozpatrywanego w absolutnie wszechogarniającym przedziale) – jak zauważył już J. Zieleniewski – można (...) rozpatrywać jako środek do jakiegoś innego, dalszego celu. *Zależnie od rozpatrywanego przedziału działania cel* (z wyjątkiem celu elementarnego; impulsu dowolnego) *można też widzieć jako cel «nadrzędny»* [wszystkie podkr. – J.G.]¹⁶. Ponadto, jak zauważył Tadeusz Kotarbiński: „znak językowy środka składa się normalnie z pary rzeczowników: z nazwy jakiegoś obiektu i z jakiegoś terminu o charakterze zdarzeniowym. (...) czynnościowy charakter tych terminów płynie stąd, że wskazują one czyjeś dzieło (...) [podkr. – J. G.]” „Oto kilka (...) przykładów „środka” w takim rozumieniu, jakie chcielibyśmy związać swoiście z tym właśnie słowem: otworzenie okna – środek zastosowany celem usunięcia duszności, przemycie rany – środek zastosowany dla zapobieżenia infekcji ustroju (...)”¹⁷.

Z porównania podanych tu, za T. Kotarbińskim, przykładów semiotycznych własności środków i celów wynika, że wyrażenia, które scharakteryzował w odniesieniu do środków, można także odnieść do celów (końcowych, głównych) działania. Podane przykłady celów (np. „usunięcie duszności”) oraz środków warunkujących osiągnięcie tychże celów (np. „otworzenie okna”) cechuje bowiem ten sam rodzaj wyrażen językowych, semiotycznych – tj. wyrażenie charakteryzujące przyszłą czynność dokonaną bądź stan osiągnięty (tj. np. wyrażenie: „usunięcie”; „otworzenie”) i jej obiekt („duszność”; „okno”).

W kontekście tych tez, wywodzących się z dziedziny prakseologii, należy podkreślić eksponowaną także w obecnej dydaktycznej literaturze przedmiotu

¹⁵ J.J. Guilbert, *Zarys pedagogiki medycznej*, Warszawa: PZWL, 1983, s. 1.33.

¹⁶ J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich*, Warszawa: PWN, 1972, s. 214–215.

¹⁷ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum, 1965, s. 59, 60.

kwestię sposobów konstruowania celów kształcenia, a dokładniej ich zasadniczych wyróżników: „operatorów”. Wyjątkową uwagę poświęca się tu zagadnieniu tzw. „kategorii syntaktycznych”¹⁸ czasowników. Jak bowiem wskazują: 1) przedstawiciele dydaktyki zachodniej (szczególnie amerykańskiej), między innymi¹⁹: R.F. Mager; R.H. Davis, L.T. Alexander, S.L. Yelon; J.J. Guilbert; Ch. Galloway; R.M. Gagne, L.J. Briggs, W.W. Wager; Perrott; V.S. Gerlach; H. Aebli; oraz 2) przedstawiciele dydaktyki (pedagogiki) polskiej, między innymi S. Palka, K. Denek²⁰ – cechują one komunikaty językowe celów kształcenia.

Nawiązując do wczesnoszkolnej praktyki pedagogicznej, zapytajmy: *Jakie są „operatory” celów kształcenia wczesnoszkolnego, które formułują autorzy podstawy programowej, programów autorskich i nauczyciele?* W ramach poszukiwania odpowiedzi poczyniono poniższe zestawienie (patrz przykłady 1 i 2).

Przykłady 1:

- a) *budzenie, dokonywanie, doskonalenie, kształcenie, kształtowanie, nauczanie, nazywanie, popularyzowanie, posługiwanie się, poznanie, rozpoznawanie, rozumienie, rozwijanie, stworzenie, uczulanie, udoskonalenie, ukształtowanie, uświadamianie, utrwalanie, utrwalenie, wdrażanie, wyposażenie, wyrabianie, wyróżnianie, wzbogacenie, wzbudzanie, zapoznanie, zapoznawanie, zaznajamianie;*
- b) *inscenizowanie, klasyfikowanie, klejenie, konstruowanie, nazwanie, obrębianie, obrysowanie, odróżnianie, odrysowywanie, odtworzenie, odwzorowywanie, organizowanie, pokazanie, połączenie, porównywanie, precyzowanie, przecinanie, przekształcanie, przybliżenie, przypinanie, przypominanie, przyspieszanie, redagowanie, rozciąganie, rozkładanie, rozszerzanie, różnicowanie, składanie, sprawdzanie, uogólnianie, ustalanie, wiązanie, wnioskowanie, wskazywanie, współdziałanie, wykańczanie, wypowiedzanie się, wyszczególnianie, wyznaczanie, zapisywanie, zastosowanie, zdawanie sprawy, zdobienie, zwiększanie, zwiększenie, zwracanie uwagi.*

¹⁸ Zob. J.M. Bocheński, *Współczesne metody myślenia*, Poznań 1993, s. 55 i nast.

¹⁹ Patrz np.: B. Niemierko, *Analiza celów nauczania*, cz. I: *Operacjonalizacja celów nauczania*, „Ruch Pedagogiczny” 1987, nr 4, s. 6 oraz pop. i nast.; R.I. Arends, *Uczymy się...*, s. 77–79; G. Mietzel, *Psychologia kształcenia...*, s. 432–433; R.H. Davis, L.T. Alexander, S.L. Yelon, *Konstruowanie systemu...*, s. 59 i inne; J.J. Guilbert, *Zarys pedagogiki...*, s. 146 i inne; Ch. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. 1, Warszawa 1988, s. 47–48 oraz poprz. i nast.; R.M. Gagne, L.J. Briggs, W.W. Wager, *Zasady projektowania...*, s. 122–125 i inne; E. Perrott, *Efektywne nauczanie...*, s. 19 i inne; V.S. Gerlach, *Empirische Methoden der Lehrzielbestimmung*. In: *Fortschritte und Ergebnisse der Unterrichtstechnologie. Referate des 8. Symposiums der Gesellschaft für Programmierte Instruktion 1970*, München 1971, s. 43–45; H. Aebli, *Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*, Stuttgart 1987, s. 138–140, 312–314, 320–322, 331–333 i inne.

²⁰ S. Palka, *Warunki efektywności...*, s. 30 oraz pop. i nast.; K. Denek, *Cele edukacyjne lekcji we współczesnej szkole*, Poznań–Kalisz 1989, s. 56–69 i inne; tenże, *Wartości i cele...*, s. 96–105 oraz pop. i nast.

Przykłady 2:

- a) *do/cenić, kształtować, opanować, rozbudzać, rozwijać, troszczyć się, uświadomić sobie, zachęcać, zapoznać się, zdobyć;*
- b) *dokończyć, formułować, komponować, ocenić, odciać, opisać, pisać, porównywać, posługiwać się, przedstawić, sfastrygować, sporządzić, stosować, uszeregować, uwzględnić, uzasadnić, wykonać, wymienić, wyróżniać, wyszukiwać, zastosować, zdemontować, zmontować, znajdować, zszyć.*

Przytoczone przykłady „operatorów” to rzeczowniki odczasownikowe (z formantem „nie”) i bezokoliczniki. Nawiązując do niektórych wskazań występujących ww. literaturze przedmiotu²¹, zestawiono je z uwzględnieniem gradacji: wieloznaczne/jednoznaczne, inaczej tzw.: ogólne/szczegółowe, nieobserwowalne /obserwowalne. Przykłady 1a i 2a, to „operatory” wieloznaczne, a przykłady 1b i 2b – jednoznaczne.

W wykazaniu ich istotnych właściwości – z punktu widzenia występowania w komunikatach językowych typu cele kształcenia wczesnoszkolnego – nawiążemy najpierw do spostrzeżeń, które Kazimierz Twardowski, założyciel tzw. lwowsko-warszawskiej szkoły filozoficznej, mistrz (nauczyciel) T. Kotarbińskiego, przedstawił w rozprawie *O czynnościach i wytworach...*²². Mianowicie, jak zauważył: „rzeczowniki (...) – właśnie dlatego, że są rzeczownikami, nie uwydatniają momentu czynnościowego tak wyraźnie, jak czasowniki (...), natomiast wysuwają moment inny, który by można nazwać zjawiskowym, zdarzeniowym (...) czasownik uwydatnia przede wszystkim moment czynnościowy, rzeczownik – moment zjawiskowy (...). To, co dzięki, wskutek jakiejś czynności, czyli przez tę czynność powstaje, nazwać można wytworem tej czynności. (...) rzeczownik oznacza coś, co powstaje (...) wskutek odpowiedniej czynności”²³. Dodać należy, iż w omawianej rozprawie K. Twardowski zwracał uwagę również na wieloznaczność różnych form rzeczowników, w tym szczególnie dwuznaczność rzeczowników odczasownikowych (słownych), oznaczających nie tylko kategorię efektu, ale i czynności zgodnie z wysuniętą przez siebie tezą: „(...) często posługujemy się (...) rzeczownikiem, by oznaczyć czynność, dzięki czemu rzeczowniki te stają się dwuznaczne, mogą oznaczać na przemian czynności i ich wytwory”²⁴. Przy tym, analizę poszczególnych zakresów znaczeniowych rzeczowników odczasownikowych (z formantem „nie”) na skali czynność – efekt (wytwór) przeprowadzał, tworząc następujące zestawienia: „prosić – prośenie – prośba”, „radzić – radzenie – rada”²⁵, zakładając

²¹ Por. wskazani wcześniej przedstawiciele dydaktyki zachodniej.

²² K. Twardowski, *O czynnościach i wytworach...*

²³ Tamże, s. 218, 220, 227.

²⁴ Tamże, s. 222.

²⁵ Tamże, s. 224.

jednocześnie, że jeżeli „istnieje rzeczownik niesłowny, na oznaczenie wytworu czynności, tam rzeczownik słowny zachowuje zwykle znaczenie czynnościowe (...) Tam zaś, gdzie brak innego aniżeli słowny rzeczownik, rzeczownik taki przybiera czasem obok swego znaczenia czynnościowego także znaczenie wytworu (...)”²⁶. Celowość tych analiz, dotyczących funkcjonowania znaczeń poszczególnych form rzeczowników oraz czasowników, przedstawił następująco²⁷: „(...) mogą się zjawiać wątpliwości, czy istotnie znaczenie, w którym tego rodzaju wyrazy dotyczą wytworów czynności, należy odróżniać od znaczenia, w którym dotyczą czynności. Mogłoby się nasunąć przypuszczenie, że różność jest tylko pozorna, że pochodzi z różnych sposobów, w jakie możemy wyrażać tę samą myśl, że się sprowadza do tego, co Marty nazwał kaprysmi mowy. Wątpliwości te jednak muszą ustąpić wobec pewnego faktu, który świadczy o konieczności tego rozróżnienia. (...) Fakt ten polega na tym, że o wytworach orzekamy niejedno, czego nie powiadamy o dotyczących czynnościach. (...) chodzi nam o coś innego, gdy mówimy o wytworach, a coś innego, gdy mówimy o dotyczących czynnościach, wobec czego rozróżnienie czynności i wytworów jest rzeczą zupełnie uzasadnioną.”

K. Twardowski w swoich dociekaniach nad wieloznacznością wyrażań, w tym nad dwuznacznością rzeczowników słownych (odczasownikowych), jako oznaczających kategorię wytworu lub czynności, stosował metodę analizy znaczeniowej (nazywaną obecnie przez filozofów „semiotyczną”) odwołując się do wąskiego materiału empirycznego (co zgodne zresztą było z założeniami tejże metody)²⁸. Zgromadzenie z kolei dużej ilości rzeczowników odczasownikowych, a także (choć w znacznie mniejszej ilości) bezokoliczników występujących jako „operatory” w omawianych tu komunikatach językowych, pozwoliło wyraźniej dostrzec możliwość tworzenia innego typu zestawień w określaniu znaczenia poszczególnych rzeczowników odczasownikowych i bezokoliczników („operatorów”): oznaczających kategorię wytworu lub czynności. Otóż tym, co w istotny sposób różni omawiane rzeczowniki odczasownikowe, a także bezokoliczniki, jest ich forma słowotwórcza (i morfologiczna) – d o k o n a n a lub n i e d o k o n a n a.

Ta dokonana lub niedokonana forma danych rzeczowników odczasownikowych (z formantem „nie”) i bezokoliczników wynika z ich odmiennych rdzeni (podstawowych i/lub pobocznych), jak też z występowania lub braku

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże, s. 226.

²⁸ I. Dąbska, *Semiotyczne koncepcje w filozofii Kazimierza Twardowskiego*, [w:] *też*, *Znaki i myśli. Wybór pism z semiotyki, teorii nauki i historii filozofii*, Warszawa–Poznań–Toruń: PWN Oddział w Poznaniu, „Prace Wydziału Filologiczno-Filozoficznego” 1975, t. XXV, z. 2, s. 251; R. Jadczyk, *Powstanie filozofii analitycznej w Polsce*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1995, s. 21.

przedrostków²⁹, na przykład: *pozna – nie, pozna – wa – nie, za – pozna – wa – nie; u – kształtować; określ – ać, określ – ić*. Istota tego typu słowotwórczych form „operatorów” jest bardziej widoczna w zestawieniu danych rzeczowników odczasownikowych niedokonanych/dokonanych oraz w zestawieniu bezokoliczników niedokonanych/dokonanych należących do tej samej „rodziny wyrazów”. Dlatego też w taki sposób przedstawiono poniżej te, które wyodrębniono z ww. źródeł jako „operatory” celów kształcenia wczesnoszkolnego (patrz przykłady: 3a do 4b).

Rzeczowniki odczasownikowe, ujęte poniżej jako przykłady 3b oraz bezokoliczniki, mające formę dokonaną, ujęte z kolei jako przykłady 4b, nazywają czynności, których zakres trwania jest wyczerpany całkowicie³⁰ i powodują na ogół, że całe komunikaty zdaniowe, w których występują, oznaczają „czynności (działanie) zakończone” (uwydatniają momenty zjawiskowe – wytwory, rezultaty, efekty, kompetencje itp.). Przy tym podkreślić należy, iż owe rzeczowniki i bezokoliczniki, występujące w formie czasu przyszłego³¹, oznaczają czynność dokonaną „w przyszłości”. Stąd można wskazać (biorąc jednocześnie pod uwagę to, co o rozumieniu kategorii *celu kształcenia* zostało już powiedziane), że występujące tu w roli „operatorów” rzeczowniki odczasownikowe i bezokoliczniki w formie dokonanej charakteryzują komunikaty językowe sformułowane w kategorii *celu kształcenia wczesnoszkolnego*.

²⁹ W literaturze z zakresu gramatyki polskiej* wskazana tu rola zmian w rdzeniach oraz braku lub występowanie przedrostków – jako elementy cechujące formę niedokonaną lub dokonaną – charakteryzowane są głównie w odniesieniu do czasowników (w tym bezokoliczników). Tu odnosimy je także do rzeczowników odczasownikowych (z formantem „nie”) – korzystając przy tym ze spostrzeżeń gramatyków i przyjmując zasadnicze założenie, które R. Sinielnikoff ujęła w ten sposób: między bezokolicznikiem a rzeczownikiem odczasownikowym (z formantem „nie”) występuje bliskie pokrewieństwo. Opierając się jedynie na kryterium semantycznym, można by wyrazić *plywać* i *plywanie* zaliczyć do tej samej kategorii. Zdania: *Pływać jest przyjemnie* i *Plywanie jest przyjemne* – wyrażają jednakową treść w ten sam niemal sposób. Formalnie bezokolicznik *plywać* różni się od rzeczownika *plywanie* tym, że jest nieodmienny (*Gramatyka opisowa języka polskiego z ćwiczeniami*, t. 1, red. W. Doroszewski, B. Wiczorkiewicz, Warszawa: PZWS, 1968, s. 132).

* *Gramatyka opisowa języka polskiego z ćwiczeniami*, t. 1..., s. 130–131, 165, 241–243 i inne; *Gramatyka opisowa języka polskiego z ćwiczeniami*, t. 2, red. W. Doroszewski, B. Wiczorkiewicz, Warszawa: PZWS, 1968, s. 97–98; S. Szober, *Gramatyka języka polskiego*, wyd. IX, PWN, Warszawa 1968, s. 140–146; W. Doroszewski, *Podstawy gramatyki polskiej*, cz. I, Warszawa: PWN, 1952, s. 239–249; Z. Klemensiewicz, *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*, Warszawa: PWN, 1973, s. 62–63.

³⁰ Por. S. Szober, *Gramatyka języka polskiego...*, s. 140.

³¹ Por. tamże, s. 144.

Rzeczowniki odczasownikowe ujęte z kolei w postaci przykładów 3a oraz bezokoliczniki ujęte jako przykłady 4a, poprzez swą formę niedokonaną, nazywają czynności, których zakres trwania jest niewyczerpany³²; komunikaty, w których występują oznaczają „czynność niedokonaną” (czynność, która podlega kontynuacji). Aspekt niedokonany tychże rzeczowników i bezokoliczników przyjmuje zabarwienie wielokrotności – wielokrotność wyraża tu czynność o przebiegu powtarzającym się; powtarzanie się tworzy szeregi czynności bez wyraźnego końca.³³ Przy tym niedokonaność odnosi się tylko do powtarzania czynności, „(...) a sama czynność w każdorazowym odbyciu jest dokonywana całkowicie, a nie ma zakończonego zakresu tylko jej powtarzanie.”³⁴ Ponadto szczególnego podkreślenia wymaga tu także fakt, iż rzeczowniki i bezokoliczniki ujęte w omawianych przykładach (3a i 4a) „(...) nazywają czynności, które składają się z szeregu jednorodnych czynności, tworzących poszczególne akty jednej czynności złożonej (...) [podkr. – J.G.].”³⁵ Tak np.: *zapoznajawanie* wskazuje na poszczególne akty czynności zapoznajawania, *kształtowanie* wskazuje na poszczególne akty czynności *kształtowania* itd.³⁶ To sugeruje nie tyle konieczność osiągnięcia dzieł, efektów, rezultatów itp. kształcenia wczesnoszkolnego, ile proces realizowania („w nieskończoność”) określonych, tj. zawartych w podanych wyrażeniach, czynności – tym samym dzieła, rezultaty itp. tych czynności mają tu drugorzędne, tj. mniej ważne, znaczenie (wartość). Nawiązując jednocześnie do prakseologicznego rozumienia terminu *funkcja* jako „powtarzającej się czynności zjednoczonej wokół celu”, co u T. Kotarbińskiego oraz, współcześnie, u P. Tyrały brzmi: „Mówi się, że dany uczestnik zespołu pełni w nim taką a taką funkcję, gdy się chce stwierdzić, że wykonywa on określoną, powtarzającą się czynność, scharakteryzowaną przez rodzaj znaczenia jej dla celu jednoczącego czynności uczestników tego zespołu (...)”³⁷; „Przez funkcję rozumiemy zbiór (zakres) potencjalnych (możliwych), zwykle powtarzalnych, typowych i sformalizowanych proceduralnie działań, wyodrębnionych ze względu na ich zawartość treściową (rodzaj) oraz na ich zrelatywizowanie do określonego celu lub jego części (zadania).”³⁸ – można by w przypadku omawianych tu komunikatów językowych mówić raczej, że mamy do czynienia nie tyle z celami kształcenia

³² Por. tamże, s. 140.

³³ Por. tamże, s. 141, 142.

³⁴ Tamże, s. 141.

³⁵ Tamże, s. 146.

³⁶ Por. tamże.

³⁷ T. Kotarbiński, *Traktat...*, s. 100–101.

³⁸ P. Tyrała, *Zachowania organizacyjne w procesach zarządzania*, Toruń 2004, s. 189–190.

wczesnoszkolnego, ile z komunikatami językowymi wyrażającymi określone „przyszłe (zamierzone, przewidywane, planowane itp.) *funkcje kształcenia* – przez co bliższymi kategorii *wczesnoszkolne zadanie dydaktyczne, czy też zadanie kształcenia wczesnoszkolnego*, a nie *cel kształcenia wczesnoszkolnego*. Spostrzeżenie to odnosi się zwłaszcza do wieloznacznych, ogólnych itp. rzeczowników odczasownikowych i bezokoliczników (patrz przykład 1a i 2a), szerzej: czasowników.

Przykłady 3a:		Przykłady 3b:		Przykłady 4a:		Przykłady 4b:
kształtowanie	–	ukształtowanie	–	kształtować	–	ukształtować
nazywanie	–	nazwanie	–	nazywać	–	nazwać
określanie	–	określenie	–	określać	–	określić
pobudzanie	–	pobudzenie	–	posługiwać się	–	posłużyć się
porównywanie	–	porównanie	–	przedstawiać	–	przedstawić
poszerzanie	–	poszerzenie	–	układać	–	ułożyć
poznawanie	–	poznanie	–	wyszukiwać	–	wyszukać
przypominanie	–	przypomnienie	–	zachowywać	–	zachować
rozbudzanie	–	rozbudzenie	–			
rozpoznawanie	–	rozpoznanie	–			
rozdzielanie	–	rozdzielenie	–			
uczulanie	–	uczulenie	–			
ukazywanie	–	ukazanie	–			
usprawnianie	–	usprawnienie	–			
uświadamianie	–	uświadczenie	–			
utrwalanie	–	utrwalenie	–			
uwrażliwianie	–	uwrażliwienie	–			
uzasadnianie	–	uzasadnienie	–			
wdrażanie	–	wdrożenie	–			
wskazywanie	–	wskazanie	–			
wyjaśnianie	–	wyjaśnienie	–			
wykonywanie	–	wykonanie	–			
wyrażanie	–	wyrażenie	–			
wyróżnianie	–	wyróżnienie	–			
wzbogacanie	–	wzbogacenie	–			
zapisywanie	–	zapisanie	–			
zapoznawanie	–	zapoznanie	–			
zaznajamianie	–	zaznajomienie	–			
zwiększanie	–	zwiększenie	–			
zwracanie uwagi	–	zwrócenie uwagi	–			

Należy podkreślić, że w literaturze przedmiotu traktującej o sposobach formułowania celów (w tym środków) kształcenia, wyrażenia oznaczające przyszłe czynności bądź stany, stanowią istotny przedmiot rozważań. Przy czym, nie akcentuje się tu aspektu „dokonanego” tychże wyrażen, a czasem wręcz się go pomija. Przykłady czasowników, jak też rzeczowników odczasownikowych (z formantem „nie”), ujmowane są, dość często, w strukturach celów kształcenia wymienianych w literaturze przedmiotu (m.in. w podręcznikach dydaktyki ogólnej) w aspekcie *niedokonanym*, na przykład: *kształtowanie, za/poznawanie, cenić, rozwijać, zachęcać*, zamiast „dokonanym”, na przykład: *ukształtowanie, za/poznanie, docenić, rozwinąć, zachęcić*. W kontekście przedstawionych powyżej rozważań, w tym też wywodzących się z dziedziny prakseologii i filozofii, takie podejście wydaje się być niewłaściwe.

Przyszłe ogólne i szczegółowe kompetencje uczniów w celach kształcenia wczesnoszkolnego

W każdym ogólnym celu kształcenia wczesnoszkolnego (komunikacie zdaniowym) wyodrębnić można nie tylko operator (oznaczany tu kursywą), ale i jego obiekt/obiekty (patrz pozostałe fragmenty tekstów, z wyłączeniem tych, które ujęto w nawiasach tzw. kwadratowych³⁹) – zob. przykłady 5.

Przykłady 5:

- „[Celem kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest (...) ⁴⁰] *przyswojenie* przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów (...) dotyczących przede wszystkim (...) zjawisk bliskich doświadczeniom uczniów (...)” (Podstawa programowa...)
- „[Celem kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest (...)] *zdobycie* przez uczniów umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas (...) rozwiązywania problemów (...)” (Podstawa programowa...)

³⁹ Przykłady 1 zacytowałam z: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17); T. Janicka-Panek i inni, *Szkola na miarę. Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa: Nowa Era, 2011, s. 13; J. Hanisz, *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna. Klasy 1–3*, Warszawa: WSiP, 1998, s. 6; J. Hanisz, *Wesoła szkoła i przyjaciele. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach 1–3 szkoły podstawowej*, Warszawa: WSiP, 2009, s. 11.

⁴⁰ Ujęte w nawiasach [] fragmenty tekstu są nieistotne z punktu widzenia omawianych tu komunikatów językowych w postaci celów kształcenia wczesnoszkolnego.

- „[Cele kształcenia i wychowania w ramach poszczególnych edukacji (...)] *opanowanie* czytania i pisania jako form komunikowania się (...).” (T. Janicka-Panek i inni)
- [Edukacja wczesnoszkolna ma (...) wspomagać dziecko w: (...)] *opanowaniu* umiejętności (...), porozumiewania się za pomocą: (...) barwy.” (J. Hanisz)
- „[(...) najważniejszą rolę mają do odegrania zajęcia wychowania fizycznego, którego cele są następujące:] *wykształcenie* nawyku wykonywania ćwiczeń (...) sportowych (...).” (J. Hanisz)

Korzystając z przywołanej powyżej, za K. Twardowskim, „metody analizy znaczeniowej” w określaniu wyrażen (jako oznaczających kategorię czynności i wytworu, inaczej: efektu) rzeczowniki, przykładowo: *przyswojenie*, *zdobywanie*, *opanowanie* pełniące rolę operatorów celów kształcenia wczesnoszkolnego wyodrębnionych z dokumentów oświatowych (zob. przykłady 5) – jak wynika z poczynionych zestawień (analogicznych do stworzonych przez K. Twardowskiego): „przyswajac – przyswajanie – przyswojenie”, „zdobywac – zdobywanie – zdobycie”, „opanowywac – opanowywanie – opanowanie” – oznaczają jakieś, bliżej nieokreślone, przyszłe stany (w tym czynności) dokonane.

Powstają tu pytania: Co powinno zostać np. „przyswojone”, „zdobyte”, „opanowane”, ogólnie: *dokonane*? Przez kogo? W jakim zakresie? Na jakim poziomie? W jakich warunkach? Odpowiedzi na tego typu pytania powinny znajdować się w tzw. „obiektach” celów kształcenia wczesnoszkolnego. Przyjrzymy się więc przytoczonym przykładom celów kształcenia wczesnoszkolnego (nr 5), uwzględniając przy tym jedynie zasadniczy przedmiot naszych rozważań, tj. uczniowskie kompetencje.

Znaczenie ujętych w ogólnych celach (dokładniej w „operatorach” celów) kształcenia wczesnoszkolnego „przyszłych dokonań”, w rodzaju np. *przyswojenie*, *zdobywanie*, *opanowanie* – dookreślają zawarte w „obiektach” tych celów wyrazy typu: „wiedza (zasób wiadomości itp.)”, „umiejętności”, „nawyki” (jak w przykładach: 5) oraz wiele innych, jak: postawy, potrzeby, przekonania, zainteresowania, zdolności itd. (zob. przykłady 6⁴¹).

⁴¹ Przykłady 6 zaczerpnęłam z: *Program nauczania początkowego. Klasy I–III*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN), 1992; J. Hanisz, *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku. Klasy 1–3*, Warszawa: WSiP, 1999; tejsze, *Wesoła szkoła...*; H. Kitlińska-Pięta, *Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III. Z ekoludkiem w szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak”, 1999; M. Lorek, „*Elementariusz*” *Kształcenie zintegrowane. Program pracy w klasach I–III*, Katowice: Wydawnictwo Maria Lorek, 1999; D. Cichy, E.B. Cywińska, M. Frindt, T. Janicka-Panek, H. Małkowska-Zegadło, L. Zielkowska, *Program nauczania zintegrowanego w klasach 1–3 szkoły*

B. Niemierko nazywa je „rodzajami osiągnięć”⁴². Zgodnie z terminologią K. Twardowskiego⁴³ oznaczają one „dyspozycje uczniów do działań”. „Gdy np. o kimś powiadamy – jak uzasadnia własną terminologię K. Twardowski, charakteryzując między innymi okoliczności posługiwania się rzeczownikami w znaczeniu dyspozycji – że posiada wyrobione przekonania, przypisujemy mu wyrobione dyspozycje do wydawania sądów”⁴⁴. Bliski znaczeniowo omawianej „dyspozycji” jest również termin „zdatność”, którym posługują się R.M. Gagne, L.J. Briggs i W.W. Wager⁴⁵. Uwzględniając funkcjonującą obecnie praktykę językową, słowo (określenie) „kompetencja” wydaje się jednak być tu bardziej trafne. Termin ten określany bywa między innymi w następujący sposób:

- w ujęciu słownikowym (z łac. *competentia* – odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania), to „zakres czyjejs wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności”⁴⁶; „wyuczona umiejętność robienia rzeczy dobrze; rozwinięte sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami”⁴⁷.
- „zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie”⁴⁸;
- „zintegrowana cecha charakterystyczna, stanowiąca przeciwieństwo kwalifikacji, które przypisane są tradycyjnie do pewnej konkretnej dyscypliny”⁴⁹;
- „udowodniona zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywana w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej”⁵⁰.

podstawowej, Warszawa: Wydawnictwo „Juka”, 1999; A. Korcz, D. Zagrodzka, *Witaj Szkoło! Program nauczania dla klas 1–3 szkoły podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska Sp. z o.o., 2009; T. Janicka-Panek i współaut., *Szkoła na miarę...*

⁴² B. Niemierko, *Analiza celów...*, s. 3.

⁴³ K. Twardowski, *O czynnościach i wytworach...*, s. 225.

⁴⁴ Tamże, s. 225.

⁴⁵ Patrz R.M. Gagne, L.J. Briggs i W.W. Wager: *Zasady projektowania...*

⁴⁶ *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 1994, s. 977.

⁴⁷ *Słownik współczesny języka polskiego*, t. 1, Warszawa 1998, s. 455.

⁴⁸ O.H. Tenkins – podają za: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, s. 22–23.

⁴⁹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji...*

⁵⁰ *Uzasadnienie do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, www.men.gov.pl.

Przykłady 6:

EKSPRESJA muzyczna; plastyczna; koncentracja uwagi; motywacje pozytywne; myślenie samodzielne; logiczne; twórcze; NAWYK / NAWYK I czytelnicze; uczestnictwa w kulturze; dbałości o kulturę słowa; poczucie własnej wartości i godności; tożsamości narodowej, kulturowej, regionalnej; odpowiedzialności za wykonanie własnej pracy; postawa / postawy wartościowe społecznie; pożądane; pozytywna wobec własnej pracy; potrzeba / POTRZEBY ekspresji twórczej, kreatywności, wyobraźni; szanowania miejsca społecznego; procesy poznawcze uczniów: spostrzeżenia, wyobrażenia, uwaga, pamięć; myślenie logiczne i kreatywne oraz mowę percepcji wizualnej; działalności plastycznej; twórczego działania; wyobraźni; rozumienie podstawowych pojęć matematycznych; pojęcia liczby naturalnej; czterech działań arytmetycznych; sprawność w mówieniu; pisaniu; czytaniu; posługiwania się narzędziem; stosunek właściwy; refleksyjny; krytyczny do wykonywanej pracy; uczucie podziwu; PREDYSPOZYCJE poznawcze dziecka; umiejętność / umiejętności samokontroli i samooceny; rozumienia czytanych tekstów na podstawie stosowanych technik analizy utworów literackich; poprawnego wypowiedziania się; płynnego, poprawnego i wyraźnego czytania; pisania z wykorzystaniem znajomości elementarnych zasad pisowni; matematyzowania; wykonywania elementarnych działań arytmetycznych; praktycznych (obliczenia kalendarzowe, zegarowe, pieniężne, mierzenie, ważenie); obserwowania zjawisk przyrodniczych; obsługi prostych urządzeń technicznych spotykanych w najbliższym otoczeniu; pielęgnowania roślin ozdobnych, praktycznego zdobywania wiedzy, poszukiwania różnych źródeł informacji i korzystania z nich (w tym z internetu); współpracy z grupą zadaniową i szeroko pojętą społecznością szkoły, miejscowości, regionu, kraju; SPRAWNOŚĆ językowa polegająca na umiejętności poprawnego wypowiedziania się, czytania i pisania; pisania kształtnego; fizyczna; czytania głośnego, wyrazistego; odbioru wartości wizualnych środowiska przyrodniczego; ruchowe; wypowiedziania się; SZACUNEK dla starszych; UCZUCIA patriotyczne; WIEDZA elementarna o otaczającej rzeczywistości – o ludziach i ich wytworach, o życiu społecznym, o przyrodzie; potrzebna do rozumienia świata; wrażliwość społeczno-moralna; estetyczna; na piękno przyrody; na sprawy innych ludzi; zainteresowania matematyczne; przyrodnicze; muzyczne; ruchowe; indywidualne; ZAMIĘLOWANIE do wiedzy; WSPÓŁŻYCIE zgodne w grupie rówieśniczej, w atmosferze wzajemnej uczynności, życzliwości i właściwie rozumianego koleżeństwa; zdolności ogólne; poznawcze; samodzielnego, logicznego myślenia; twórczego działania; odczuwania zawartych w utworach treści emocjonalnych

Oprócz nazw kategorii uczniowskich kompetencji: wiedzy, umiejętności, zdolności itp., wczesnoszkolne cele kształcenia zawierają też wyrażenia opisujące rodzaje kompetencji uczniów (podkompetencje; kompetencje szczegółowe). Jako pierwsze omówię wyrażenia składające się z „rzeczownika (określającego kategorię) i przymiotnika (w tym określenia

przymiotnikowego; określającego rodzaj kompetencji, inaczej: podkategorię, podkompetencję). Przedstawiając istotę tych przymiotników „z punktu widzenia funkcji, jaką spełniają względem treści przedstawienia wyrażonego rzeczownikiem, do którego przymiotnik został dodany”⁵¹, wskażę na ich funkcję „abolującą”. Otóż „przymiotniki abolujące (od łac. *abolere* – usuwać) dodane do rzeczownika zmieniają jego znaczenie w ten sposób, iż „usuwiają (...) cechy zawarte w treści przedstawienia wyrażonego rzeczownikiem (...)”⁵². Dla przykładu⁵³ przymiotniki „matematyczne”, „przyrodnicze”, „indywidualne”, „ruchowe” zmieniają skład treści rzeczownika „zainteresowania”, do którego zostały dodane celem uszczuplenia jego treści (zob. przykłady 6). Tę samą funkcję pełnią przymiotniki „samodzielne”, „logiczne”, „twórcze” itd. dodane do rzeczownika „myślenie”; przymiotniki „estetyczna”, „społeczno-moralna” itd. dodane do rzeczownika „wrażliwość” (przykłady 6). Przy tym rodzaj i zakres uszczuplenia treści i sensu owych rzeczowników uzależniony jest od treści i sensu dodanego przymiotnika. Z innym bowiem rodzajem dyspozycji spotykamy się w przypadku, np.: „myślenia logicznego”, a z innym „myślenia twórczego”; w jeszcze innym przypadku: „wrażliwości estetycznej” czy „wrażliwości społeczno-moralnej” – choć mieszczącymi się w ramach tych samych kategorii uczniowskich kompetencji, tj. „myślenia” i „wrażliwości”.

W ramach omawianej „abolującej” funkcji wymienić także można nieco inne przypadki przymiotników (pełnione przez nich role), mające własności wartościujące (sens wartościujący), przykładowo: „pozytywne (motywacje)”, „pożądane... postawy”; „krytyczny..., właściwy... (stosunek)” (przykłady 6). Jak pisze K. Twardowski: „W dyspozycyjnym charakterze używamy także wyrazu «przekonanie», gdy mówimy o przekonaniach nie zło mnych, stałych itp. [podkr. – J.G.], tak jak w innych razach przypisujemy niezłomność, stałość czyjejś woli, tj. dyspozycji do postanawiania w pewien sposób (...)”⁵⁴.

Wyrażenia występujące w obiektach wczesnoszkolnych ogólnych celów kształcenia składające się z „rzeczownika i przymiotnika” określają na ogół („czysto”) *psychiczne rodzaje kompetencji uczniów młodszycb*. Oprócz takiej konstrukcji treści i sensów uczniowskich kompetencji, w obiektach ogólnych celów kształcenia wczesnoszkolnego spotykamy inne. Składają się one z „rzeczownika i innej/innych części mowy, szczególnie w postaci innego rzeczownika, czasownika lub rzeczownika

⁵¹ K. Twardowski, *Z logiki przymiotników*, [w:] tenże, *Wybrane pisma filozoficzne*, Warszawa 1965, s. 374.

⁵² Tamże.

⁵³ Por. tamże.

⁵⁴ K. Twardowski, *O czynnościach i wytworach...*, s. 225.

odczasownikowego (którym również przypisać można abonujące funkcje)” i oznaczają:

- a) nie tylko *psychiczne* (wyłącznie wewnętrzne) *rodzaje kompetencji uczniów*, np.: „koncentracja uwagi”, „poczucie: własnej wartości; odpowiedzialności za wykonanie własnej pracy”, „potrzeba ekspresji twórczej”, „procesy: poznawcze; wyobraźni; percepcji wizualnej”, „rozumienie podstawowych pojęć matematycznych”, „stosunek krytyczny do wykonywanej pracy”, „szacunek dla starszych”, „uczucia patriotyczne”, „umiejętności: samokontroli; samooceny; obserwowania zjawisk przyrodniczych” (przykłady 6);
- b) także następujące *psychofizyczne rodzaje kompetencji uczniów* (wewnętrzne i zewnętrzne zarazem):
 - *informacyjne*, np.: „sprawność w: mówieniu; pisaniu”, „umiejętność: czytania głośnego; pisania kształtnego; wypowiedziania się” (przykłady 6);
 - *materialne*, np.: „umiejętność/umiejętności: ruchowe; obsługi prostych urządzeń technicznych spotykanych w najbliższym otoczeniu (przykłady 6).

Obiekty omawianych ogólnych celów kształcenia wczesnoszkolnego dopełniane bywają też wyrażeniami wyznaczającymi:

- *warunki*, jak np. w obiekcie celu kształcenia wczesnoszkolnego (patrz tekst poza nawiasem [], napisany drukiem „szerokim”): [umiejętność obsługi prostych urządzeń technicznych] spotykanych w najbliższym otoczeniu;
- *kryterium (jakości; wykonalności)*, np.: [umiejętność czytania] wyrazistego; [umiejętność porządkowania wyrazów] według kolejności alfabetycznej.

Do dość typowych konstruktów szczegółowych celów kształcenia spotykanych we wczesnoszkolnej praktyce pedagogicznej (w tym w podstawie programowej, wczesnoszkolnych programach kształcenia, tzw. autorskich), zaliczyć z kolei można te, mające postać bądź bliskie postaci: „uczeń powinien (*umieć*) *uczynić/czynić X*” – patrz przykłady 7⁵⁵.

Operatory tego typu wczesnoszkolnych szczegółowych celów kształcenia stanowią wyrażenia składające się na ogół:

- a) z dwóch bezokoliczników:
 - bezokolicznika *umieć*, opisującego stan, jaki uczeń powinien w przyszłości osiągnąć; można go także scharakteryzować jako ozna-

⁵⁵ Przykłady 7 i ich opis zaczerpnięto z J. Gabzdyl, *Szkice do praksodydaktycznej teorii celów, poleceń i pytań w kształceniu wczesnoszkolnym*, Racibórz: PWSZ, 2012, s. 120, popr. i nast.

- czający kategorię kompetencji ucznia w młodszym wieku szkolnym w postaci: umiejętności;
- dowolnego bezokolicznika w formie niedokonanej bądź dokonanej, np. „*dobierać/dobrać*”, „*sprawdzać/sprawdzić*”, czy też uogólniając „(u)*czynić*, (z)*robić X*”; dookreśla (uszczegóławia) on kategorię uczniowskiej kompetencji, oznacza rodzaj (podkategorię) kompetencji ucznia, np. „umiejętność dobierania/dobrania (czynienia/uczynienia X)”;
- b) z czasownika mającego formę czasu przyszłego *umiał będzie* i dowolnego bezokolicznika w formie niedokonanej bądź dokonanej: *umiał będzie (z)robić X*.

Przykłady 7:

Operatory wczesnoszkolnych celów kształcenia:		Obiekty wczesnoszkolnych celów kształcenia:				
	(Rodzaj dyspozycji)					
Lp.	(Kategoria kompetencji)	(Podkategoria kompetencji)	Materiał nauczania	Warunek	Kryterium	Inne
A			zjawiska przyrody	–		
A ¹	<i>umieć</i>	<i>opisywać</i>	przedmiot	na podstawie bezpośredniej obserwacji	–	<i>uczeń (powinien)</i>
B	<i>umieć</i>	<i>dobierać</i>	materiały różne	do prac wytwórczych	–	<i>uczeń</i>
B ¹			wyraży	–	o znaczeniu przeciwnym	(<i>powinien</i>)
C	<i>umieć</i>	<i>posługiwać</i>	prostymi narzędziami obróbczymi	–	zgodnie z zasadami bezpiecznego użytkowania	<i>uczeń (powinien)</i>
C ¹		<i>się</i>	działaniami odwrotnymi	przy rozwiązywaniu zadań	świadomie	
D	<i>umieć</i>	<i>czytać</i>	–	–	ze zrozumieniem	<i>po cichu; uczeń (powinien)</i>

D ¹			łatwe teksty		poprawnie	głośno; uczeń (po- winien)
E	<i>umieć</i>	<i>pisać</i>	opowiada- nie	w ramach opracowa- nego mate- riału	złożone z 6–10 po- prawnych zdań	uczeń (po- winien)
E ¹			tekst ciągły	–	czytelnie	
F		<i>rozmieścić</i>	tekst ciągły	na stronie	właściwie	
F ¹	<i>umieć</i>	<i>sprawdzać</i>	tekst napi- sany	–	–	uczeń
F ²		<i>poprawiać</i>			według wzoru	(powinien)

Rozważając role wymienionych niedokonanych i dokonanych bezokoliczników w dookreślaniu treści i sensów omawianych typów operatorów (szerzej: także obiektów) celów kształcenia wczesnoszkolnego zauważyć można, że:

1. Nie mają one istotnego znaczenia z punktu widzenia kategorii kompetencji, którą oznaczają; zarówno bowiem zwrot, np. *umieć wskazywać*, jak i *umieć wskazać* dotyczy nie tyle pewnych czynności, co stanów (kategorii przyszłych efektów uzyskanych przez ucznia, tu umiejętności).
2. Spełniają istotną rolę z punktu widzenia oznaczeń bardziej lub mniej ogólnych/szczegółowych celów kształcenia wczesnoszkolnego. Operatory zawierające bezokoliczniki w formie niedokonanej oznaczają „szersze” rodzaje uczniowskich kompetencji, tj. niezależne od okoliczności, w jakich mają być w przyszłości prezentowane. Przykładowo rodzaj dyspozycji ucznia ujęty w celach kształcenia wczesnoszkolnego: „(...) uczeń powinien *umieć* (...) *wskazywać* w utworze literackim postaci główne (...)”⁵⁶; „Dążymy do tego, aby ucznia cechował następujący poziom (...) umiejętności (...): wskazuje w utworze literackim postaci główne (...)”⁵⁷ – interpretujemy jako umiejętność wyodrębniania głównych postaci (bohaterów) niezależnie od typu utworu literackiego (w tym niezależnie od charakteru treści utworu). Stąd też cechuje bardziej ogólne cele kształcenia wczesnoszkolnego. Z kolei operatory zawierające bezokoliczniki w formie dokonanej, jak w kolejnych przykładach wczesnoszkolnych celów programowych: „(...) uczeń powinien (...) *umieć* (...) *wskazać* na mapie granice Polski (...)”⁵⁸; „Przewidywane osiągnięcia ucznia (...) *umie wskazać* kie-

⁵⁶ *Program nauczania...*, s. 9–10.

⁵⁷ M. Lorek, *Elementariusz...*, s. 74.

⁵⁸ *Program nauczania...*, s. 69.

runki: północ – południe – wschód – zachód”⁵⁹ – cechują bardziej szczegółowe (pośrednie) cele kształcenia wczesnoszkolnego. Oznaczają bowiem „węższe” rodzaje przyszłych uczniowskich kompetencji. Każdą tego typu kompetencję (szczegółową) uczeń ma w przyszłości prezentować w niezmienny sposób, w tych samych, czy też podobnych, powtarzających się okolicznościach, warunkach.

W dookreślaniu zarówno szerszych, jak i węższych rodzajów uczniowskich kompetencji szczegółowych ujętych w operatorach omawianych typów szczegółowych celów kształcenia wczesnoszkolnego ważną rolę spełniają też poszczególne elementy obiektów:

- *Treść*, w związku z którą ma być dokonana dana czynność (stan) przez ucznia/uczniów. Jak pisze J. J. Guilbert – „*Treść* wyraża przedmiot, temat lub materiał, w stosunku do których działanie ma być wykonane”⁶⁰. Dla przykładu: „zjawiska przyrody”, „przedmiot”, „materiały różne”, „wyrazy”, „proste narzędzia obróbcze”, „działania odwrotne”, „łatwe teksty”, „opowiadanie”, „tekst ciągły”, „tekst napisany” (zob. w przykładach: 3A do 3C¹ oraz 3D¹ do 3F²);
- *Warunki*, w których dana czynność (stan) ma być przez ucznia zrealizowana (osiągnięty). Tak na przykład, do istotnych warunków R. F. Mager zalicza: dostarczone dane, urządzenia oraz ograniczenia⁶¹. Takie same rodzaje warunków wymieniają także oraz charakteryzują między innymi – J.J. Guilbert: „*Warunek*. Jest to opisanie okoliczności, w jakich działanie ma mieć miejsce (dane, zastrzeżenia, ograniczenia)”⁶². Ch. Galloway twierdzi: „Niektóre szczegółowe cele dydaktyczne zawierają warunki ograniczające, które odnoszą się do zachowań ucznia. Może to być ograniczenie czasu, ograniczenie liczby błędów lub ograniczenia dotyczące tego, co może (lub nie może) być stosowane jako pomoc przy wykonywaniu zadania”⁶³. Są to pomoce czy przybory, z jakich pozwala się uczniowi korzystać, na przykład: zalecane książki, notatki, suwak logarytmiczny, rozmaite ograniczenia nakładane na ucznia, takie jak konieczność ukończenia sprawdzianu w wyznaczonym czasie, sposób przedstawiania informacji, m.in. na piśmie czy też za pośrednictwem innych jej nośników⁶⁴. Powyższe przykłady 7 ujmują następujące warunki (okoliczność/okoliczności), „na podstawie bezpośredniej obserwacji”, „do prac wytwórczych”, „przy rozwiązywaniu

⁵⁹ J. Hanisz, *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna...*, s. 25.

⁶⁰ J.J. Guilbert, *Zarys pedagogiki...*, s. 1.50.

⁶¹ Cyt. za: B. Niemierko, *Analiza celów nauczania...*, s. 6.

⁶² J.J. Guilbert, *Zarys pedagogiki...*, s. 1.50.

⁶³ Ch. Galloway, *Psychologia uczenia się...*, s. 61–62.

⁶⁴ Tamże, s. 63.

- zadań”, „w ramach opracowanego materiału”, „na stronie” (przykłady: 3A¹, 3B, 3C¹, 3E, 3F);
- *Standardy* osiągnięcia przez ucznia zachowania końcowego, jak pisze R.H. Davis, L.T. Alexander i S.L. Yelon⁶⁵, czy też *kryteria* „(jakości, sprawności), których spełnienie, jak zakłada R.F. Mager, pozwoli uznać czynność za opanowaną”⁶⁶. Kryterium zawarte w strukturze celu, pisze J.J. Guilbert – służy określeniu „*akceptowanego poziomu wykonania*, który jest oczekiwany od uczącego się”⁶⁷. Na przykład: „o znaczeniu przeciwnym”, „zgodnie z zasadami bezpiecznego użytkowania”, „świadomie”, „ze zrozumieniem”, „poprawnie”, „złożone z 6–10 poprawnych zdań”, „czytelnie”, „właściwie”, „według wzoru” (przykłady: 3B¹ do 3E, 3F²);
 - *Inne elementy obiektów*, na przykład:
 - *główny adresat* (w tym realizator): „uczeń” (przykłady 3A do 3F²);
 - określenie *konieczności realizacyjnej*: „powinien” (przykłady 3A do 3F²);
 - przysłowki charakteryzujące, nie tyle „kryterium (wykonalności; jakości wykonania)”, co *sposób realizacji*: „po cichu”, „głośno” (przykład 3D i 3D¹).

Zakończenie

W zaprezentowanych w niniejszym opracowaniu charakterystykach istoty i struktur celów kształcenia wczesnoszkolnego przyjęto znaczne uproszczenie złożonych zależności występujących między poszczególnymi rodzajami celów (tj. celami a środkami) – zgodnie z założeniem m.in. T. Pszczołowskiego, iż „(...) podmiot osiąga przynajmniej dwa cele: dalszy, nadrzędny i bliższy, podrzędny; cel bliższy, czyli podrzędny, jest celem pośrednim”⁶⁸.

Warto też podkreślić, że istotną właściwością *ogólnych celów kształcenia wczesnoszkolnego* jest to, że stanowią one odpowiedź przede wszystkim na pytania „co/czego nauczyć (w tym – nauczyć się)?” Jakie kompetencje powinny stanowić rezultat kształcenia wczesnoszkolnego? Z kolei w przypadku *szczegółowych celów kształcenia wczesnoszkolnego*: „co zrobić [, aby tego czegoś (kompetencji) nauczyć (nauczyć się)]?” Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania związane jest z dwoma nieco odmiennymi strategiami wyboru (w tym konstrukcji) celów kształcenia wczesnoszkolnego.

⁶⁵ Tamże, s. 57.

⁶⁶ Cyt. za: B. Niemierko, *Analiza celów nauczania...*, s. 6.

⁶⁷ J.J. Guilbert, *Zarys pedagogiki...*, s. 150.

⁶⁸ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum, 1978, s. 33.

1. W pierwszej dokonuje się wyboru (konstrukcji) celów ujmujących dokonanie procesu wartościowania z uwzględnieniem, korzystając ze spostrzeżeń J. Zieleniewskiego, ocen właściwych ze względu na cenność celów oraz ocen użytecznych ze względu na osiągalność tychże celów⁶⁹ w taki sposób, by informowały („opisywały”), jaki rodzaj wiedzy czy też postaw, umiejętności i nawyków itp. kompetencji uczniów w młodszym wieku szkolnym uznaje się jako przyszłe końcowe (ogólne) efekty kształcenia.
2. Stosowanie drugiej strategii, która obejmuje uwzględnianie ocen w zasadzie „(...) użytecznych ze względu na sprawność działania, choć i tu oceny właściwe (etyczne, estetyczne) grają niekiedy dużą rolę⁷⁰ – prowadzi z kolei do wskazania przyszłych częściowych kompetencji uczniów w młodszym wieku szkolnym, efektów kształcenia wczesnoszkolnego, które powinny warunkować osiągnięcia w/w ogólnych wczesnoszkolnym kompetencji, efektów kształcenia.

W wczesnoszkolnej praktyce pedagogicznej spotykana jest duża liczba tzw. autorskich programów kształcenia. Zawierają one wiele różnorodnych celów, w tym mających postać „złożoną” (tj. ujmowanych w postaci tekstów wielozdaniowych). Ponadto te programowe cele cechują nie tylko trudne do ustalenia (w tym o znacznej rozpiętości) stopnie ogólności/szczegółowości, lecz także różne schematy konstrukcji językowej, w tym różne odniesienia do rzeczywistości kształcenia wczesnoszkolnego, zwłaszcza do cech osobowości uczniów w młodszym wieku szkolnym, ich zachowań, kompetencji itp. Utrudnia to dokonywanie właściwej interpretacji. Dlatego też podstawowa wiedza z zakresu zasadniczych elementów struktur ogólnych i szczegółowych celów kształcenia wczesnoszkolnego wydaje się być niezbędną w procesie oceny rozwoju uczniowskich kompetencji.

Cel jako kategoria oceny rozwoju kompetencji uczniów w młodszym wieku szkolnym

Streszczenie

W niniejszym rozdziale przedstawiono istotę celów kształcenia (wczesnoszkolnego) jako komunikatów językowych informujących o przyszłych dziełach kształcenia (wczesnoszkolnego), w tym np. w postaci przyszłych kompetencji uczniów w młodszym wieku szkolnym. Scharakteryzowano strukturę „operatorów” wczesnoszkolnych celów, które wyraźniej pozwalają je odróżnić od innej kategorii: zadań kształcenia wczesnoszkolnego. Charakterystyka „obiektów” tych celów polegała z kolei przede wszystkim na ujawnieniu występujących w nich kategorii i podkategorii uczniow-

⁶⁹ J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów...*, s. 407.

⁷⁰ Tamże.

skich kompetencji. Prowadzona w procesie kształcenia wczesnoszkolnego analiza celów z punktu widzenia wymienionych elementów składowych (operatorów i obiektów) pozwoli nauczycielom na dokonywanie adekwatnych kontroli i ocen rozwoju uczniowskich kompetencji.

Słowa kluczowe: istota celów kształcenia (wczesnoszkolnego) jako komunikatów, struktura ich „operatorów” i „obektów”, kategorie i podkategorie kompetencji uczniów w młodszym wieku szkolnym

Educational Aims and Their Role in Primary School Student Competence Evaluation Summary

The following chapter discusses educational aims as linguistic communicates informing about the future outcomes of primary school education, e.g. about the expected character of the new competencies acquired by students. The author describes a set of the so-called “operators”, which shall make it easier for teachers to distinguish between educational aims and tasks, which, in the Polish system of education, fall into two closely related categories, often mistaken for one another. In order to analyze educational aims successfully, the descriptive categories and subcategories of student competencies need to be unravelled and described in terms of their attributes (here called “objects”). The outcomes of this study and the distinction between the operators and the objects will help teachers successfully control and evaluate the development of their students’ competencies.

Keywords: educational aims in primary school education, the structure of linguistic communicates, the categories and the subcategories of competencies in primary school students

Mariana Cabanová

Legislatívne východiská a požiadavky na hodnotenie a diagnostikovanie žiakov v primárnom vzdelávaní¹

Legal requirements and the requirements for the assessment and the diagnosis of pupils in primary education

Úvod

Reflexívna výučba je jedným z konceptov, ktorý významne ovplyvňuje a priamo vyžaduje diagnostikovanie žiaka. Podľa Pollarda² reflexívna výučba upriamuje pozornosť na ciele, hodnoty a sociálne dôsledky vzdelávania. Rešpektovanie základných charakteristík reflexívnej výučby, ktoré formuloval Pollard³, kritická reflexia a systematická analýza vlastnej praxe by sa stali neoddeliteľnou súčasťou reflexívneho učiteľa. Domnievame sa, že reflexívny učiteľ, je schopný zvládnuť aj požiadavky kladené na ňo aj pri vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Trend inkluzívneho vzdelávania sa postupne už pomerne dlhodobo odzrkadľuje aj vo viacerých legislatívnych dokumentoch na Slovensku. Významným medzníkom od segregácie k integrácii bola Konceptia výchovy a vzdelávania detí a mládeže so zdravotným postihnutím z roku 1993. Táto koncepcia úplne zrovnoprávnila segregovaný a integrovaný spôsob výchovy a vzdelávania detí, žiakov a študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a následne sa premietla do príslušných paragrafov zákona č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach v znení neskorších predpisov. Uplatňovanie inkluzívneho vzdelávania a ani reflexívnej výučby v reálnej edukačnej praxi sa nezaobíde bez toho, aby sa učiteľ venoval diagnostikovaniu žiaka, edukačného procesu a svojej vlastnej činnosti.

¹ Kapitola je výstupom riešenia projektu VEGA 1/0802/11 s názvom Tvorba a overovanie depistážnych diagnostických a výskumných nástrojov pre učiteľov primárneho vzdelávania, riešiteľ Mgr. Mariana Cabanová, PhD.

² A. Pollard et al., *Reflective Teaching. (3rd Edition) Evidence-informed Professional Practice*, London–New York: Continuum International Publishing Group, 2011.

³ Podľa B. Kasáčová, *Reflexívna výučba a reflexia v príprave učiteľa*, Banská Bystrica: PF UMB, 2005.

V nadväznosti na tieto vplyvy sa diagnostická kompetencia, resp. potreba diagnostikovať deti, žiakov a študentov stala explicitne alebo implicitne vyjadrenou súčasťou kurikulárnych a legislatívnych dokumentov na Slovensku.

Diagnostická kompetencia ako požiadavka na profesijnú spôsobilosť učiteľa

Učiteľ by mal byť pripravený na diagnostikovanie dieťaťa s cieľom zabezpečiť jeho ďalší rozvoj. Bez poznatkov, spôsobilostí a zručností postrehnúť, identifikovať konkrétne špecifiká jednotlivých žiakov, nie je možné uvažovať o individualizácii výchovno – vzdelávacieho procesu. Aby bola škola schopná ponúknuť výchovu a vzdelávanie všetkým deťom danej komunity, teda spoluutvárala, tzv. inkluzívne prostredie, musí byť konkrétny učiteľ pripravený vnímať rozdiely medzi žiakmi. Nakoniec, k tomu ho i zaväzujú niektoré všeobecne záväzné právne a interné predpisy⁴. A práve diagnostická kompetencia mu dáva možnosti postrehnúť špecifiká jednotlivcov v reálnej edukačnej praxi. Dovoľme si tvrdiť, že diagnostická kompetencia obsiahnutá ako súčasť jeho profesijného výkonu ho k tomu dokonca zaväzuje.

V súčasnosti je diagnostická kompetencia obsiahnutá vo viacerých legislatívnych dokumentoch na Slovensku a je ich explicitnou alebo aspoň implicitnou súčasťou. Odklonom od jej striktného didaktického poňatia k osobnostne orientovanému modelu sa však nevyhneme ani problematike diagnostikovania a vedenia detí/žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Túto skutočnosť môžeme konštatovať na základe znalosti legislatívnych a kurikulárnych dokumentov na Slovensku, charakteristike ktorých sa ďalej vo vzťahu k diagnostickej kompetencii venujeme.

Hodnotenie a diagnostická kompetencia v kurikulárnych dokumentoch – obsahová analýza

Zákon o výchove a vzdelávaní 245/2008 Z. z. – tzv. školský zákon priniesol dvojstupňové kurikulum, ktoré spočíva v záväzných vzdelávacích štandardoch a štátnych vzdelávacích programoch pre jednotlivé stupne vzdelávania na úrovni štátu. Pre príslušný odbor vzdelávania je štátny vzdelávací program

⁴ R. Sabo, *Špecifiká diagnostikovania žiaka na primárnom stupni vzdelávania*, [in:] *Učítelia a primárna edukácia včera, dnes a zajtra*, red. A. Doušková, Š. Porubský, Banská Bystrica: PF UMB, 2010, s. 177–182; B. Kosová a kol., *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov*, Banská Bystrica: PF UMB, 2012.

záväzný pre vypracovanie školského vzdelávacieho programu⁵. *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy* (ŠVP ISCED 1) tvorí pre učiteľa pre primárne vzdelávanie základný kurikulárny dokument. Tento hierarchicky najvyšší cieľovo programový projekt vzdelávania⁶ zakotvuje diagnostickú kompetenciu hneď v prvej časti a uvádza, že „súčasťou cieľového programu je včasná korekcia prípadných znevýhodnení (zdravotných, sociálnych a učebných) a rozpoznanie a podchytenie špecifických potrieb, záujmov a schopností (vrátane nadania a talentu) žiakov. Dôležité je podchytenie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (postupnosť: včasná depistáž, diagnostika a následne reedukácia, resp. korekcia prípadných znevýhodnení). Ďalej sa v tomto dokumente uvádza, že **hodnotenie žiakov je postavené na plnení konkrétnych a splniteľných úloh, je založené prevažne na diagnostikovaní a uplatňovaní osobného rozvoja žiaka**⁷. Z tohto vyplýva, že v procese učenia sa by mal učiteľ dokázať stanovovať rozvojové ciele orientované žiaka. Len tak bude schopný posúdiť, či žiak dosiahol stanovené ciele. Nesmieme však zabudnúť ani na skutočnosť, že v zmysle reflexívnej výučby má byť hodnotenie žiaka východiskom pre podporu učenia sa žiaka. Na základe hodnotenia by sa mal každý žiak dozvedieť, čo už dosiahol a ako sa môže zlepšiť⁸. Významne na problematiku diagnostikovania a hodnotenia poukazuje spracovanie desiatej kapitoly najvyššieho kurikulárneho dokumentu. Táto kapitola je venovaná požiadavkám súvisiacim s personálnym zabezpečením a okrem zdôrazňovania splnenia kvalifikačných požiadaviek v zmysle *vyhlášky 437/2009 Z. z.* od učiteľa požaduje, aby bol schopný **preukázať odborné a pedagogicko-psychologické spôsobilosti, ktoré využíva pri pedagogickej komunikácii, motivácii žiakov, ich diagnostikovaní, hodnotení, pozitívnom riadení triedy a udržaní neformálnej disciplíny**. Základné odborné a pedagogicko-psychologické spôsobilosti získavajú učitelia už v procese pregraduálnej prípravy a následne v procese kontinuálneho vzdelávania. Avšak aj tak sa v praxi stane, že aj erudovaný učiteľ, ktorý sa snaží podporovať osobnostný rozvoj jednotlivých žiakov potrebuje radu a pomoc. Potrebnú odbornú pomoc by mal učiteľom poskytnúť špeciálny pedagóg, psychológ, asistent učiteľa a ďalší špecialisti podľa potreby⁹. Veľkou skupinou žiakov, pri vzdelávaní ktorých môže učiteľ potrebovať pomoc odborných zamestnancov sú žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V kapitole dvanásť, ktorá je priamo venovaná

⁵ Zákon o výchove a vzdelávaní 245/2008 Z. z. §6 ods. 6.

⁶ *Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie*, Bratislava: ŠPÚ, 2008, s. 1.

⁷ Tamtiež, s. 6.

⁸ A. Pollard et al., *Reflective Teaching: evidenced-informed professional practice*, London: Continuum, 2010.

⁹ *Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie*, Bratislava: ŠPÚ, 2008, s. 24.

výchove a vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, špecifikované požiadavky na vzdelávanie týchto jednotlivcov v segregovaných aj v integrovaných podmienkach. Na základe tohto dokumentu je však nevyhnutné v integrovaných aj v segregovaných podmienkach vytvárať žiakom so zdravotným znevýhodnením špecifické podmienky pre ich úspešné vzdelávanie a uspokojovanie ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Medzi najzákladnejšie a s diagnostickou kompetenciou súvisiace patrí najmä požiadavka špecifikovať všeobecné výchovno-vzdelávacie ciele v jednotlivých vzdelávacích oblastiach a kompetencie je potrebné prispôsobiť individuálnym osobitostiam žiakov so zdravotným znevýhodnením¹⁰. Pre príslušný odbor vzdelávania je štátny vzdelávací program¹¹ záväzný aj pre hodnotenie škôl a pre hodnotenie výsledkov dosiahnutých žiakmi. Tvorí tak základné východisko pre internú ako aj externú evalváciu školy.

Hodnotenie a diagnostická kompetencia učiteľa v legislatívnych dokumentoch – obsahová analýza

Základným legislatívnym dokumentom, ktorý upravuje vzdelávanie žiakov je *zákon o výchove a vzdelávaní 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008* a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej školský zákon). V zákone môžeme priamo identifikovať niekoľko paragrafov, ktoré súvisia s procesom diagnostikovania a hodnotenia v edukačnom prostredí. Na základe § 3 uvedeného zákona je výchova a vzdelávanie založené na niekoľkých základných princípoch. Medzi základné, ktoré podľa nášho názoru súvisia s procesom diagnostikovania, patria najmä nižšie uvedené **princípy** uvedeného paragrafu školského zákona:

- rovnoprávnosť v prístupe k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb¹². Oporu pre rovnoprávnosť vo vzdelávaní nachádzame však aj v medzinárodnom dokumente UNESCO známom pod názvom *Education For All* (EFA). Naplnenie rovnoprávnosti vo vzdelávaní je v tomto dokumente prezentované prostredníctvom šiestich základných cieľov¹³;
- priamo zakazuje všetky formy diskriminácie a najmä segregácie¹⁴ (§ 3 písmeno d). Na základe tohto paragrafu sa v školách majú vzdelávať všetci bez rozdielu a škola sa tak stáva jedným multikultúrnym prostredím. Migrácia

¹⁰ Tamtiež, s. 26.

¹¹ Zákon o výchove a vzdelávaní 245/2008 Z. z. §6 písmeno c).

¹² Tamtiež.

¹³ Viac The Dakar Framework for Action, 2000.

¹⁴ *Zákon o výchove a vzdelávaní 245/2008 Z. z. §3 písmeno d).*

obyvateľstva je síce charakteristická pre všetky obdobia doterajšieho vývinu spoločnosti, avšak nikdy v histórii nebol svet taký otvorený ako je teraz¹⁵. Táto skutočnosť sa odráža aj vo vzdelávacom systéme a práve požiadavka vzdelávať žiakov bez akýchkoľvek foriem diskriminácie a segregácie je aj vo vzťahu k diagnostickým kompetenciám učiteľa neustále aktuálnou;

- vyváženého rozvoja všetkých stránok osobnosti dieťaťa a žiaka v školskom vzdelávaní (podľa § 3 písmeno n);
- a odkazuje na princípy výchovného poradenstva ukotvené v zákone podľa § 130. V tomto paragrafe sú charakterizované školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie v Slovenskej republike. Na pracovníkov poradenských zariadení sa môžu obrátiť aj učitelia primárneho vzdelávania pri vzdelávaní a diagnostikovaní žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Osobitná pozornosť je v školskom zákone prostredníctvom viacerých paragrafov venovaná vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Napr. § 7 bod 5) podľa ktorého škola, ktorá vzdeláva začlenených žiakov, vytvára pre nich adekvátne podmienky atď. Zákon taktiež upravuje získavanie a spracovávanie osobných údajov (napr. § 11, § 158), formy organizácie výchovy a vzdelávania (§ 54, § 61) a spoluprácu so školskými zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie (napr. § 130, 134 a iné). Zákon taktiež upravuje aj formy hodnotenia žiakov. V zmysle školského zákona sa hodnotenie žiaka v rámci vzdelávania vykonáva podľa úrovne dosiahnutých výsledkov slovným hodnotením, klasifikáciou a kombináciou klasifikácie a slovného hodnotenia. (§ 55 ods. 1 písmeno a) až c)). Hodnotenie žiaka môžeme považovať za výsledný efekt diagnostikovania osvojených vedomostí v súlade so vzdelávacím programom, výkonovým štandardom a učebnými cieľmi¹⁶. Prijatím aktuálneho školského zákona (245/2008 Z. z.) a zavedením štátnych vzdelávacích programov, ktoré zaviedli a j profil absolventa v podobe kompetenčného profilu, ktorý má žiak na konci každého stupňa vzdelávania dosiahnuť sa predmetom hodnotenia stali nielen vedomosti nadobudnuté v jednotlivých predmetoch, ale dotýkajú sa univerzálnych znalostí, schopností, zručností a postojov, ktoré sú žiakmi bežne využívané v učebných a životných situáciách. Kvalita ich osvojenia je tak závislá nielen od kvality výučbových materiálov, utvárania optimálneho učebného prostredia ale najmä od využívania rôznorodých stratégií v procesoch ich nadobúdania a tiež od kvality zaužívaných postupov

¹⁵ J. Komora, R. Polakovičová, *Diverzita školskej triedy ako súčasť inkluzívneho učebného prostredia*, [in:] *Diverzita v edukácii*, red. J. Duchovičová a kol., Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2012, s. 50–69.

¹⁶ P. Gavora a kol., *Pedagogická diagnostika v primárnom vzdelávaní*, Bratislava: SPN, 2011.

hodnotenia¹⁷. Hodnotenie by tak malo zohrávať kľúčovú rolu pri presmerovaní pozornosti učiteľa od vopred plánovaných pedagogických stratégií k snahe porozumieť tomu, čo študenti pochopili, vedia alebo čo považujú za nejasné¹⁸. Naplniť a dosiahnuť stanovené edukačné ciele a zároveň dosiahnuť, aby u každého žiaka došlo k ich osvojeniu kladie dôraz na diagnostické spôsobilosti učiteľa a neustále reflektovanie procesu učenia a učenia sa žiaka. Problematika hodnotenia žiakov je aj predmetom *metodického pokynu č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy*, ktorý upravuje aj postup a predmet hodnotenia žiakov. Pri hodnotení výsledkov práce žiaka sa postupuje v súlade s:

- výchovno-vzdelávacími požiadavkami vzdelávacích programov,
- požiadavkami na rozvoj všeobecných kompetencií,
- učebnými plánmi, učebnými osnovami a štandardami (článok 1 ods. 8).

V zmysle platných legislatívnych a kurikulárnych dokumentov by sa mal učiteľ pri hodnotení žiaka zameriavať najmä na posudzovanie získaných kompetencií v súlade s učebnými osnovami. Ďalej by mal učiteľ v zmysle tohto predpisu v procese hodnotenia uplatňovať primeranú náročnosť, pedagogický takt voči žiakovi, rešpektovať práva dieťaťa a humánne sa správať voči žiakovi. Predmetom hodnotenia vo výchovno-vzdelávacom procese by mali byť najmä učebné výsledky žiaka, ktoré dosiahol vo vyučovacích predmetoch v súlade s požiadavkami vymedzenými v učebných osnovách, osvojené kľúčové kompetencie, ako aj usilovnosť, osobnostný rast, rešpektovanie práv iných osôb, ochota spolupracovať a správanie žiaka podľa školského poriadku. Aj tento legislatívny dokument obsahuje prvky reflexívnej výučby a uvádza sa v ňom, že hodnotenie slúži ako prostriedok pozitívnej podpory zdravého rozvoja osobnosti žiaka. (čl. 1 ods. 8 metodického pokynu 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy). Dovoľme si konštatovať, že v tomto prípade sa neodvoláva na zdravý fyziologický vývin osobnosti, ale predpokladáme, že poukazuje na zdravý rozvoj afektívnej zložky osobnosti žiaka. Priebežné hodnotenie založené na princípe reflexívnej výučby pomáha každému žiakovi dosiahnuť a prevziať zodpovednosť za vlastné učenie sa, motivuje ho k ďalšiemu učeniu sa a podporuje jeho zdravé sebavedomie, a tým dochádza aj k zdravému rozvoju osobnosti. Článok 2 uvedeného metodického pokynu sa zameriava na získavanie podkladov na hodnotenie a v zmysle ods. 1 by učiteľ mal získavať podklady na hodnotenie výchovno-vzdelávacích výsledkov a správania žiaka najmä týmito metódami, formami a prostriedkami:

- sústavným diagnostickým pozorovaním žiaka;

¹⁷ A. Doušková, *Diagnostika a hodnotenie vzdelávacích výsledkov ako súčasť evaluácie školy*, [in:] *Pedagogická diagnostika v teórii a aplikáciách*, red. B. Kasáčová, M. Cabanová, Banská Bystrica: PF UMB, 2013, s. 45–58.

¹⁸ M.Z. Solomon, C.C. Morocco, *Diagnostic Teacher*, [in:] *The diagnostic teacher*, New York: Teacher College Press, 1999, s. 231–246.

- sústavným sledovaním výkonu žiaka a jeho pripravenosti na vyučovanie;
- rôznymi druhmi skúšok (písomné, ústne, grafické, praktické, pohybové) a didaktickými testami; uplatňuje aj metódy menej riadené (referáty, denníky, projekty, sebahodnotiace listy, dotazníky, pozorovania, portfóliá) – súbor prác žiaka, ktoré vypovedajú o jeho výkone;
- analýzou výsledkov rôznych činností žiaka;
- konzultáciami s ostatnými pedagogickými zamestnancami a podľa potreby s odbornými zamestnancami zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, všeobecného lekára pre deti a dorast, najmä u žiaka s trvalejšími psychickými a zdravotnými ťažkosťami a poruchami;
- rozhovormi so žiakom a so zákonným zástupcom žiaka.

Tieto základné požiadavky sa vzťahujú aj na hodnotenie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Pri ich hlbšej analýze tu môžeme nájsť aspoň niektoré explicitné súvislosti s charakteristikami reflexívnej výučby, ktoré sformuloval Pollard¹⁹. Je to napr. požiadavka, že učiteľ má využívať na hodnotenie podklady:

- získané sústavným diagnostickým pozorovaním žiaka (reflexívna výučba vyžaduje spôsobilosť využívať metódy diagnostikovania – získavania informácií o triede pre podporu rozvoja vyučovacej spôsobilosti),
- konzultáciami s ostatnými pedagogickými zamestnancami a podľa potreby s odbornými zamestnancami zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, všeobecného lekára pre deti a dorast, najmä u žiaka s trvalejšími psychickými a zdravotnými ťažkosťami a poruchami (reflexívna výučba sa rozvíja prostredníctvom spolupráce a dialógu s kolegami).

Rešpektovanie základných charakteristík reflexívnej výučby, ktoré sú zahrnuté aj v metodickom pokyne sú nevyhnutným predpokladom pre hodnotenie každého jedného žiaka a mali by byť rešpektované aj pri hodnotení žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Problematike hodnotenia tejto skupiny žiakov je venovaná pozornosť v samostatnej prílohe metodického pokynu a sú v nej spracované požiadavky na hodnotenie žiakov so zdravotným znevýhodnením začleneného v základnej škole (so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami). Pri hodnotení by sa mal učiteľ riadiť najmä odporúčaniami poradenského zariadenia rezortu školstva, rešpektovať psychický a zdravotný stav žiaka, klásť dôraz na jeho individuálne schopnosti, pri výrazných rozdieloch vo výkonoch v ústnej a písomnej skúške pri skúšaní uprednostňovať formu, ktorá je pre žiaka výhodnejšia, umožniť žiakovi pracovať individuálnym tempom. Učiteľ, rešpektujúci špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiaka by mal pri jeho vzdelávaní postupovať podľa individuálneho vzdelávacieho programu, klásť dôraz na jeho individuálne schopnosti, umožniť žiakovi pracovať individuálnym tempom, uprednostňovať tú formu

¹⁹ Podľa B. Kasáčová, *Reflexívna...*

skúšania, ktorá je pre žiaka výhodnejšia a podľa individuálnych kritérií by mal žiaka priebežne aj súhrnne na vysvedčení hodnotiť. Na vysvedčení v doložke, alebo v rámci súhrnného slovného hodnotenia triedny učiteľ uvedie, v ktorých predmetoch žiak postupoval podľa individuálneho učebného programu. **Pri hodnotení a klasifikácii žiaka** so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa zohľadňuje jeho porucha alebo postihnutie. Prospech každého žiaka sa klasifikuje týmito stupňami: a) 1 – výborný, b) 2 – chváľitebný, c) 3 – dobrý, d) 4 – dostatočný, e) 5 – nedostatočný.

Výhláška 320/2008 Z. z. o základnej škole v znení novely 204/2011 Z. z. okrem iného vymedzuje aj povinnosti triedneho učiteľa, ktorý má usmerňovať utváranie podmienok vzdelávania žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami podľa § 29 ods. 10 školského zákona, ktorý je začlenený do triedy v spolupráci so všeobecným lekárom pre deti a dorast a s príslušným školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie (§ 5 ods. 4). Podľa § 18 sa **hodnotenie a klasifikácia** uskutočňuje ako priebežné hodnotenie a celkové hodnotenie. Kým priebežné hodnotenie by malo byť neoddeliteľnou súčasťou vyučovacích hodín jednotlivých predmetov, celkové hodnotenie žiaka sa uskutočňuje na konci prvého polroka a druhého polroka, vyjadruje výsledky klasifikácie a slovného hodnotenia z jednotlivých vyučovacích predmetov. Priebežné hodnotenie je v literatúre často charakterizované aj ako formatívne hodnotenie a Pollard²⁰ o ňom hovorí ako o hodnotení pre učenie sa.

Zákon 317/2009 Z. z. a o zmene a doplnení niektorých zákonov upravuje práva a povinnosti pedagogických a odborných zamestnancov, predpoklady na výkon pedagogickej činnosti, kvalifikačné predpoklady, ale aj napr. profesijný rozvoj a iné. Diagnostická kompetencia síce v zákone nie je explicitne vyjadrená, ale vzhľadom na požadované povinnosti pedagogických zamestnancov je zrejme, že je súčasťou profesijného výkonu učiteľa. Vo vzťahu k hodnoteniu a diagnostikovaniu sa od učiteľa očakáva²¹:

- činnosť orientovaná na „predkladanie návrhov na skvalitnenie výchovy a vzdelávania, školského vzdelávacieho programu, výchovného programu alebo odborných činností“ a „výber a uplatňovanie pedagogických a odborných metód, foriem a prostriedkov, ktoré utvárajú podmienky na učenie a sebarozvoj detí, žiakov alebo poslucháčov a rozvoj ich kompetencií (§ 5, bod 1, písmeno d) a e));
- rešpektovanie individuálnych výchovno-vzdelávacích potrieb dieťaťa, žiaka a spolupodieľaní sa na vypracúvaní a vedení pedagogickej dokumentácie a inej dokumentácie. (§ 5 bod 2, písmeno c) a d));

²⁰ A. Pollard et al., *Reflective Teaching: evidenced-informed...*, s. 394.

²¹ *Zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch 317/2009* v znení neskorších predpisov.

- spôsobilosť *usmerňovať a objektívne hodnotiť* prácu žiaka (§ 5 bod 2, písmeno e);
- spôsobilosť poskytovať dieťaťu, žiakovi alebo ich zákonnému zástupcovi poradenstvo alebo odbornú pomoc spojenú s výchovou a vzdelávaním (§ 5 bod 2, písmeno j).

Kým v legislatívnych dokumentoch môžeme diagnostickú kompetenciu učiteľa identifikovať najmä v súvislosti so vzdelávaním žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a najmä s prikláňaním sa k filozofii inkluzívneho vzdelávania, návrh kompetenčného profilu a profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania ju chápe ako neoddeliteľnú súčasť profesijného výkonu učiteľa vo vzťahu ku všetkým vzdelávaným v zmysle reflexívnej výučby a ďalej sa týmto návrhom detailne zaoberáme.

Požiadavky na hodnotenie a diagnostikovanie žiaka v návrhu kompetenčného profilu učiteľa primárneho vzdelávania

V návrhu kompetenčného profilu učiteľa v Slovenskej republike, ktorý vypracovala pracovná skupina Ministerstva školstva Slovenskej republiky vrátane autoriek B. Kosová a B. Kasáčová²², ako aj v jeho neskorších verziách²³ sú formulované tri základné, široko koncipované dimenzie kompetencií učiteľa, ktorými sú: kompetencie orientované na dieťa/žiaka, edukačný proces a sebarozvoj učiteľa. Tieto kompetencie sú ďalej bližšie špecifikované a v rámci tejto špecifikácie môžeme identifikovať aj požiadavky na učiteľa spojené s jeho diagnostickou kompetenciou²⁴. Diagnostikovanie a diagnostická kompetencia učiteľa je teda obsiahnutá aj v štruktúre kompetenčného profilu, resp. profesijného štandardu pedagogického zamestnanca. Tento ju identifikuje ako explicitne vyjadrenú v jednotlivých kompetenciách obsiahnutých v dimenzii žiak a jej troch základných okruhoch, a to najmä prostredníctvom požiadaviek na spôsobilosti učiteľa: 1. *identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka*, 2. *identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa* a 3. *identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja žiaka*. Implicitne je obsiahnutá diagnostická spôsobilosť, ktorú má učiteľ preukázať aj v rámci spôsobilostí definovaných v dimenzii edukačný proces, pokiaľ ho chce realizovať efektívne, čo dokáže len na základe poznania – diagnostikovania svojich žiakov. Toto vyplýva z kom-

²² B. Kasáčová, B. Kosová, *Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – svetové trendy a slovenský prístup*, [in:] *Profesijný rozvoj učiteľa*, Prešov: MPC, 2006, s. 36–48.

²³ M. Šnidlóva, *Profesijné štandardy v kariérom raste pedagogických a odborných zamestnancov*, "Pedagogické rozhľady" 2012, r. 21, č. 1–2, s. 27–31.

²⁴ B. Kasáčová, B. Kosová, *Kompetencie...*, s. 46–48.

petencií súvisiacich s riadením edukačného procesu ako je: schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka, schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód, *schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka*. Diagnostická kompetencia je neoddeliteľnou súčasťou všetkých troch široko koncipovaných kompetencií (schéma 1).

V nadväznosti na návrh kompetenčného profilu bol vypracovaný návrh profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania. V rámci tohto návrhu sa obsahové a kvalitatívne nároky na diagnostickú kompetenciu učiteľa (vedomosti, zručnosti, postoje) posúvajú podľa kariérneho stupňa stále vyššie, počnúc pozíciou začínajúceho učiteľa primárneho vzdelávania, samostatného učiteľa primárneho vzdelávania, zvýšením kvalifikačných nárokov na pozícii učiteľa primárneho vzdelávania s 1. atestáciou až v pozícii učiteľa primárneho vzdelávania s 2. atestáciou. Charakteristike a analýze požiadaviek na základe návrhu profesijného štandardu vo vzťahu k jednotlivým kariérnym stupňom sa ďalej detailnejšie venujeme.



Schéma 1. Postavenie diagnostických kompetencií učiteľa v návrhu kompetenčného profilu učiteľa v SR (vlastné spracovanie)

Požiadavky na hodnotenie a diagnostikovanie žiaka v návrhu profesijného štandardu

Profesijný štandard v zmysle zákona 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov vymedzuje súbor profesijných kompetencií potrebných na štandardný výkon pedagogických činností. Návrh profesijného štandardu učiteľa vypracovaný v nadväznosti na návrh kompetenčného profilu prezentovaného vyššie bol publikovaný ako samostatná príloha tretieho čísla periodika Pedagogické rozhľady už v roku 2008. Napriek tomu, že do dnešného dňa nie sú legislatívne schválené, považujeme ich za prepracovaný systém profesijného rozvoja učiteľa primárneho vzdelávania. Návrh profesijného štandardu nadväzuje na návrh kompetenčného profilu učiteľa a sú v ňom ukotvené všetky tri široko koncipované dimenzie. Viac o ná-

vrhu profesijného štandardu Kasáčová, Kosová²⁵, Pavlov, Valica²⁶, Babiaková²⁷. Každá z dimenzií obsahuje požiadavky, ktoré vyžadujú diagnostickú spôsobilosť učiteľa aspoň v niektorom zo štyroch kariérnych stupňov učiteľa.

Diagnostická kompetencia učiteľa v dimenzii ŽIAK je v návrhu kompetenčného profilu a profesijného štandardu súčasťou nasledovných spôsobilostí:

- **Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka** – poznať, diagnostikovať a akceptovať individuálne špecifiká žiaka (nadanie, poruchy, vlastnosti). Spôsobilosť identifikovať vývinové charakteristiky dieťaťa má ukotvenie v poznatkoch z teórie vývinovej psychológie dieťaťa. Spôsobilosť identifikovať individuálne charakteristiky už predpokladá u učiteľa poznanie vývinových charakteristík a je chápaná širšie. Učiteľ na základe toho má vedieť povedať, explicitne pomenovať, v čom je to konkrétne dieťa iné, pomenovať jeho silné, ale aj slabé stránky. Táto spôsobilosť je predpokladom pre individualizované, ako aj personalizované učenie, ktoré vychádza z potrieb a záujmov dieťaťa²⁸.

Tabuľka 1. Rozvoj schopnosti poznávať individuálne charakteristiky dieťaťa vo vzťahu ku kariérnym stupňom profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania

ZAČÍNAJÚCI UČITEĽ	SAMOSTATNÝ UČITEĽ	UČITEĽ S 1. ATESTÁCIOU	UČITEĽ S 2. ATESTÁCIOU
poznať a vedieť diagnostikovať individuálne špecifiká dieťaťa mladšieho školského veku	vedieť diagnostikovať individuálne špecifiká dieťaťa mladšieho školského veku	vedieť vytvoriť vlastné diagnostické nástroje a diagnostikovať individuálne špecifiká dieťaťa mladšieho školského veku	vedieť vytvoriť vlastné diagnostické nástroje, diagnostikovať individuálne špecifiká dieťaťa mladšieho školského veku a uplatňovať ich v rámci školy (regiónu)

Zdroj: vlastné spracovanie.

²⁵ Tamtiež.

²⁶ I. Pavlov, M. Valica, *Profesijný rozvoj učiteľov v kariérnom systéme*, [in:] *Profesijný rozvoj učiteľa*, Prešov: MPC, 2006, s. 84–147.

²⁷ S. Babiaková, *Príprava profesijných štandardov učiteľov primárneho vzdelávania na Slovensku = Development of professional Standards of Primary School Teachers in Slovakia*, [in:] *Kvalita vysokoškolskej výuky a školného vyučovani pred novými výzvami: kompetence – standardy – moduly*, Brno: The international Academy for the Humanization of Education, 2006, s. 3–4.

²⁸ Analogicky: A. Pollard, *Reflective Teaching: evidenced-informed...*, s. 171; D. Mili-band, *Choice and Voice in Personalised Learning*, Personalising Education. OECD, 2006; A. Hargreaves, *Four ages of Teacher Professionalism and Educational Learning*, "Teachers and Teaching: Theory and Practice" 2000, No. 6 (2), s. 151–182.

Z uvedeného je zrejmé, že návrh profesijného štandardu predpokladá postupný cielený rozvoj diagnostickej kompetencie učiteľa. Kým ako začínajúci učiteľ musí najmä poznať a vedieť diagnostikovať individuálne charakteristiky žiaka, ako učiteľ s 2. atestáciou by mal byť schopný vytvárať vlastné diagnostické nástroje, na základe ktorých dokáže diagnostikovať individuálne špecifiká a následne svoje diagnostické zistenia adekvátne uplatňovať v rámci vzdelávania žiaka.

- **Identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa** – poznať teórie učenia sa, poznať, **diagnostikovať a akceptovať** individuálne učebné štýly v závislosti od psychických, fyzických a sociálnych podmienok.

Tabuľka 2. Rozvoj schopnosti identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka vo vzťahu ku kariéry m stupňom profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania

ZAČÍNajúCI UČITEĽ	SAMOSTATNÝ UČITEĽ	UČITEĽ S 1. ATESTÁCIU	UČITEĽ S 2. ATESTÁCIU
poznať a vedieť identifikovať individuálne edukačné potreby žiakov (intaktní, žiaci so špeciálnymi edukačnými potrebami)	vedieť identifikovať individuálne edukačné potreby žiakov (intaktní, žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami)	vedieť vytvoriť vlastné diagnostické nástroje učenia sa žiakov a identifikovať individuálne edukačné potreby žiakov (intaktní, žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami)	viest kolegov v rozvíjaní diagnostických spôsobilostí v rámci školy (regiónu)

Zdroj: vlastné spracovanie.

Reflexívny učiteľ si kladie otázky: Ako sa žiaci učia? Základná otázka, na ktorú by som ako učiteľ mal poznať odpoveď. Ktoré z teórií učenia sa vyskytujú aj u detí v mojej triede? Aké vnímanie je pre mojich žiakov v triede najpodnetnejšie? Aký štýl učenia teda najmä vo svojom učení využívajú? Len keď učiteľ pozná odpovede na tieto otázky, dokáže žiakom primárneho vzdelávania pripraviť také vyučovanie a podporuje ich učenie sa, ktoré bude pre nich maximálne prínosné, a z ktorého dokážu efektívne profitovať. Požiadavka na učiteľa identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiakov u učiteľa predpokladá, že tieto teórie pozná. Táto požiadavka taktiež vyžaduje, aby učiteľ dokázal učiť primerane vo vzťahu k vývinovým špecifikám cieľovej skupiny žiakov, ako aj jeho spôsobilosti identifikovať špecifiká učenia sa jednotlivcov. Oravcová²⁹ uvádza, že poznanie štýlu učenia sa žiakov je dôležitým

²⁹ J. Oravcová, *Žiak*, [in:] *Psychológia v edukácii*, red. J. Oravcová, S. Kariková, Banská Bystrica: PF UMB, 2011, s. 18–103.

predpokladom pre voľbu vyučovacích metód, ktoré vzhľadom na preferovaný štýl umožnia dosiahnuť vysokú mieru efektivity učenia sa žiaka. To sa však nezaobíde bez schopnosti učiteľa tieto charakteristiky identifikovať, teda diagnostikovať.

- **Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka**, poznať, diagnostikovať a akceptovať sociokultúrne (resp. aj multikultúrne) prostredie žiaka, rodiny. Požiadavky na spôsobilosť učiteľa identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka predpokladá, že učiteľ bude schopný poznávať jeho rodinné a širšie sociálne prostredie.

Tabuľka 3. Rozvoj schopnosti identifikovať sociokultúrny rozvoj dieťaťa a jeho poznávanie vo vzťahu ku kariéry m stupňom profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania

ZAČÍNAJÚCI UČITEĽ	SAMOSTATNÝ UČITEĽ	UČITEĽ S 1. ATESTÁCIOU	UČITEĽ S 2. ATESTÁCIOU
poznať a vedieť zisťovať odlišnosti kultúr v multikultúrnom prostredí a ich vplyv na osobnosť žiaka	vedieť zisťovať sociálne charakteristiky žiakov z rôzneho sociokultúrneho prostredia	vedieť spolupracovať s pomocnými pedagogickými profesiami v multikultúrnom prostredí podľa potrieb školy	viest kolegov k multikultúrnej edukácii žiakov mladšieho školského veku v rámci školy (regiónu)

Zdroj: vlastné spracovanie.

Meniaca sa spoločnosť, multikultúrne rodinné prostredie, prípadne dvoj a viacjazyčné rodinné prostredie dieťaťa vytvárajú špecifické podmienky pre jeho vzdelávanie. Už na základe legislatívnych požiadaviek eliminovať všetky formy diskriminácie a najmä segregácie vo vzdelávaní sme upozornili na problematiku meniacej sa spoločnosti a migrácie obyvateľstva. Zabezpečiť rovnosť vo vzdelávaní v multikultúrnej spoločnosti predpokladá u učiteľa snahu eliminovať akékoľvek formy diskriminácie.

Požiadavky formulované na diagnostické spôsobilosti učiteľa v dimenzii žiak, sa v dimenzii edukačný proces požiadavky odzrkadľujú vo vzťahu k osvojovaniu a budovaniu si nových poznatkov. Diagnostická kompetencia sa už neodzrkadľuje len v spôsobilosti poznávať samotného žiaka, ale má za cieľ na základe poznania individuality dieťaťa stanoviť také edukačné ciele, prostredníctvom ktorých sa dieťa dokáže ďalej rozvíjať a napredovať vo svojom vývine. Spôsobilosti, ktoré **dimenzia edukačný proces** obsahuje, a ktoré implicitne predpokladajú diagnostickú kompetenciu, sú v profesijnom štandarde učiteľa formulované do troch oblastí:

- v oblasti súvisiacej s riadením edukačného procesu;
- v oblasti zameranej na vytváranie podmienok edukácie;
- v oblasti zameranej na ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiakov.

V prvej z troch spomínaných oblastí, ktorou je *oblasť súvisiaca s riadením edukačného procesu* môžeme identifikovať niekoľko základných požiadaviek, splnenie ktorých vyžaduje diagnostickú spôsobilosť učiteľa a to sú:

- **Schopnosť plánovať a projektovať výučbu**

Reformné tendencie v slovenskom školstve reprezentované novými legislatívnymi dokumentmi ovplyvnili aj primárne vzdelávanie. V rokoch 2007–2009 bolo schválených deväť koncepcií, ktoré sa stali predpokladom pre pripravovaný zákon o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 tzv. školský zákon. Tento zákon nadobudol účinnosť od 1. septembra 2008 a priniesol dvojstupňové kurikulum, ktoré spočíva v záväzných vzdelávacích štandardoch a štátnych vzdelávacích programoch. Na základe platnej legislatívy si jednotlivé školy vytvárajú vlastné školské vzdelávacie programy, v ktorých by mali zohľadniť špecifiká prostredia žiakov a školy. Školský vzdelávací program sa na základe platnej legislatívy stal základným dokumentom školy, mal by reflektovať potreby jednotlivca a komunity s cieľom rozvíjať školu zvnútra na základe dlhodobej koncepcie a vízie. Prijatie tohto zákona a prechod na dvojstupňové kurikulum iba zdôraznilo požiadavky na spôsobilosti učiteľa plánovať a projektovať výučbu, avšak, ako je zrejmé, aj pre žiakov s individuálnymi potrebami, čo je nemožné bez schopnosti diagnostikovať.

Tabuľka 4. Rozvoj schopnosti plánovať a projektovať výučbu vo vzťahu ku kariéromu stupňom profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania

ZAČÍNajúCI UČITEĽ	SAMOSTATNÝ UČITEĽ	UČITEĽ S 1. ATESTÁCIU	UČITEĽ S 2. ATESTÁCIU
poznať problematiku plánovania a projektovania edukácie na primárnom stupni	vedieť plánovať a projektovať edukačný proces v kontexte so ŠVP a ŠkVP pre primárne vzdelávanie a individuálnymi potrebami žiakov realizovať a flexibilne prispôsobiť plán a projekt edukačného procesu reálnej situácii v triede, vedieť realizovať individuálny výchovno-vzdelávací plán (IVP) pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci s odborníkmi	vedieť plánovať a projektovať edukačný proces v kontexte so ŠVP a ŠkVP pre primárne vzdelávanie a individuálnymi potrebami žiakov realizovať a flexibilne prispôsobiť plán a projekt edukačného procesu reálnej situácii v triede, vedieť realizovať individuálny výchovno-vzdelávací plán (IVP) pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci s odborníkmi	vedieť využiť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci s odborníkmi, viesť kolegov v plánovaní a projektovaní výučby v rámci školy a regiónu

Zdroj: vlastné spracovanie.

Plánovanie a projektovanie orientované na žiaka, teda vo vzťahu k jeho špecifickým a individuálnym potrebám žiakov, je nemožné bez diagnostikovania. Len poznanie aktuálnej úrovne rozvoja nám umožní naplánovať ďalší proces tak, aby plán a projekt edukačného procesu prebiehal v kontexte s individuálnymi požiadavkami vzdelávaných, a to nielen vo vzťahu k žiakom so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami. reflexívny učiteľ si však ciele nielen naplánuje, ale dokáže ich aj naplniť, reflektuje aktuálne dianie v triede a kvalitu osvojania si nových poznatkov nepodriaďuje svojmu plánu. Reflexívny učiteľ vie, že ak sa pri problémových celkoch pristaví a venuje im rozsiahlejšiu pozornosť, odmenou mu bude kvalita osvojania získaných poznatkov a možno aj efektívnejšie osvojovanie ďalších v najbližšom období. Od reflexívneho učiteľa sa očakáva, že na základe poznania vzdelávacích cieľov stanovených v kurikulárnych dokumentoch, dokáže tieto ciele formulovať ako ciele rozvojové zamerané na jednotlivca. Táto skutočnosť sa odráža aj v ďalšej požiadavke kladenej na schopnosti učiteľa v dimenzii edukačný proces, ktorou je:

- **Schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka**

Stanovovanie cieľov na základe sociokognitivistických prístupov vyžaduje poznanie aktuálnej úrovne rozvoja žiaka. Teórie učenia založené na sociokognitivistických teóriách akcentujú to, že učenie by malo prebiehať v zóne najbližšieho rozvoja žiaka. Sternberg³⁰ túto zónu definuje ako rozpätie schopností, v ktorom by žiak mohol byť schopný dosiahnuť hranice svojho výkonu, a tak sa priblížiť k dosiahnutiu svojej latentnej kapacity.

Tabuľka 5. Rozvoj schopnosti stanoviť ciele orientované na žiaka vo vzťahu ku kariérnym stupňom profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania

ZAČÍNajúCI UČITEĽ	SAMOSTATNÝ UČITEĽ	UČITEĽ S 1. ATESTÁCIU	UČITEĽ S 2. ATESTÁCIU
poznať a pod vedením uvádzajúceho učiteľa konkretizovať edukačné ciele orientované na žiaka	vedieť vymedziť edukačné ciele orientované na žiaka (vedomosti, zručnosti, postoje) a formulovať ich v podobe učebných požiadaviek a kritérií <i>hodnotenia žiaka</i>	rozumieť významu orientácie cieľa na žiaka a konkretizácie cieľa na dosiahnuté vedomosti, zručnosti a postoje žiaka	viest kolegov pri tvorbe edukačných cieľov v rámci školy a regiónu

Zdroj: vlastné spracovanie.

³⁰ R.J. Sternberg, *Kognitívni psychologie*, Praha: Portál, 2002.

Systém edukačných cieľov orientovaných na žiaka je zameraný na jeho vnútornú aktivitu a autoreguláciu sebarozvoja tak, aby smeroval k celkovému rozvoju osobnosti a takto ponímané ciele sa v systéme cieľov premietajú ako rozvojové ciele³¹. Treba podotknúť, že takto koncipované plánovanie a projektovanie výučby bez schopnosti diagnostikovať, resp. mať k dispozícii diagnostické závery, je nemožné bez diagnostickej kompetencie učiteľa.

• **Schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód**

Nielen správne stanovenie edukačných cieľov, ale aj schopnosti výberu a následnej realizácie vybraných metód by mali odzrkadľovať aktuálnu úroveň rozvoja jednotlivých žiakov triedy a ich požiadaviek a schopností. Vhodná stratégia uplatňovaná v edukačnom procese, ktorá je založená na využívaní potenciálu vzdelávaných, ich aktivity a podnecovaní tvorivosti vedie k naplňaniu stanovených edukačných cieľov.

Tabuľka 6. Rozvoj schopnosti výberu edukačných prostriedkov vo vzťahu ku kariéromu stupňom profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania

ZAČÍNajúCI UČITEĽ	SAMOSTATNÝ UČITEĽ	UČITEĽ S 1. ATESTÁCIU	UČITEĽ S 2. ATESTÁCIU
poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka a za pomoci uvádzajúceho učiteľa ich vybrať vzhľadom na individuálne edukačné potreby žiakov	vedieť vybrať a používať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele a individuálne edukačné potreby žiakov	využívať inovačné metódy a formy, využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny	viest kolegov pri zavádzaní inovačných metód a foriem do pedagogickej práce v rámci školy (regiónu)

Zdroj: vlastné spracovanie.

Vyučovacie formy a metódy sú jedným zo základných prostriedkov edukácie. Ich efektívne využívanie založené na poznaní vzdelávaných a následne primerané vo vzťahu k individuálnym potrebám žiakov vedie k efektívnejšiemu dosahovaniu cieľov. Správne stanovený cieľ spolu s vhodne zvolenou metódou a organizačnou formou vzdelávania je prostriedkom k zvyšovaniu pozitívnych efektov vo vzdelávaní. Zvlášť v primárnom vzdelávaní by samotné vzdelávanie malo byť spojené aj s prežívaním úspechu v edukačnom procese. A práve to vhodne stanovené ciele a zvolené metódy a formy umožňujú.

³¹ A. Doušková, *Učebné ciele a projektovanie výučby*, Banská Bystrica: PF UMB, 2006, s. 61.

- **Schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka**

Požiadavka zameraná na schopnosť učiteľa hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka je základom didakticky orientovanej diagnostiky. Avšak, ako uvádza Pollard³², hodnotenie sa v posledných rokoch stáva vo vzdelávaní, čím ďalej tým dôležitejším. Je to hlavne z dvoch dôvodov, pričom prvým je *snaha zmerať edukačné výsledky* a tým druhým *narastajúci záujem o priebežné hodnotenie* vo vyučovaní a zlepšenie učenia sa žiaka. Formatívne hodnotenie by malo byť neoddeliteľnou súčasťou dynamicky orientovanej diagnostiky a reflexívnej výučby. Zameranie hodnotenia na proces, nie na produkt, na podporovanie rozvoja a nie na porovnávanie vyžaduje cielený rozvoj spôsobilosti učiteľa hodnotiť priebeh a výsledky výučby. Rovnako ako aj iné spôsobilosti, aj túto by mal byť učiteľ schopný v procese svojho kariérneho rastu rozvíjať a zdokonaľovať. Hodnotenie priebehu výsledkov vyučovania, ako aj učenia sa žiakov, by však nemalo ostávať len na úrovni hodnotenia učiteľom, ale malo by smerovať k rozvoju hodnotiacich úsudkov žiakov a k ich schopnosti (seba)hodnotiť výsledky svojho učenia sa.

Tabuľka 7. Rozvoj schopnosti hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka vo vzťahu ku kariérnym stuňom profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania

ZAČÍNAJÚCI UČITEĽ	SAMOSTATNÝ UČITEĽ	UČITEĽ S 1. ATESTÁCIOU	UČITEĽ S 2. ATESTÁCIOU
poznať spôsoby hodnotenia žiaka a ich psychodidaktické aspekty a vedieť stanoviť kritériá hodnotenia úspešnosti žiaka	vedieť hodnotiť žiakov vzhľadom na ich vývinové a individuálne charakteristiky, vedieť výsledky hodnotenia využiť v projektovaní ďalšieho edukačného procesu	vedieť hodnotiť žiakov vzhľadom na ich vývinové a individuálne charakteristiky vedieť rozvíjať hodnotiace úsudky žiakov	viest kolegov v rámci školy (regiónu) k inováciám systémov hodnotenia žiakov

Zdroj: vlastné spracovanie.

Návrh profesijného štandardu predpokladá, že učitelia budú schopní nielen poznať spôsoby hodnotenia, ale taktiež aj schopnosť využiť výsledky hodnotenia v projektovaní ďalšieho edukačného procesu, lebo priamym zmyslom hodnotenia je snaha podporiť učenie sa žiakov. V reflexívnej výučbe sa podľa Douškovej³³ – hodnotenie a sebahodnotenie stáva súčasťou racionálnej analýzy získaných skúseností a napomáha procesom učenia sa a komplexnému rozvoju vzdelávaných.

³² A. Pollard et al., *Reflective Teaching. (3rd Edition)*..., s. 391.

³³ A. Doušková, *Učebné ciele...*

V *oblasti zameranej na vytváranie podmienok edukácie* za požiadavky vyžadujúce diagnostickú spôsobilosť učiteľa považujeme:

- **Schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy**

Školská trieda sa z hľadiska sociálnej psychológie považuje za malú, sekundárnu sociálnu skupinu. Vzhľadom na fakt, že školská trieda vzniká zámerné a organizovane, hovoríme o formálnej skupine, avšak medzi jej jednotlivými žiakmi sa môžu vytvoriť priateľskejšie vzťahy. Ak o školskej triede uvažujeme ako o referenčnej skupine, môže učiteľovi slúžiť na porovnávanie výkonov a vytvárať tak akúsi normu. Bez ohľadu na to, že stále je to malá, referenčná, formálna skupina, pozitívne a priateľské vzťahy v nej pozitívne ovplyvňujú aj samotný proces učenia sa žiakov. Ako uvádza Cangelossi³⁴, priaznivá klíma triedy povzbudzuje žiakov k spolupráci a k aktívnej participácii na vyučovaní, a to je jedným z dôvodov, prečo by mal byť učiteľ schopný poznávať vzťahy a klímu vo svojej triede, diagnostikovať sociálne relácie, pozície jednotlivcov i sociálnu dynamiku triedy ako skupiny.

Táto skutočnosť je obsiahnutá aj v požiadavkách na učiteľa v návrhu profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania na Slovensku. Kým začínajúci učiteľ by mal poznať najmä faktory a nástroje utvárania pozitívnej klímy v triede a po dosiahnutí vyššieho kariérneho stupňa efektívne komunikovať so žiakmi a podporovať tak vytváranie pozitívnej klímy v triede. Požiadavka zameraná na schopnosť učiteľa diagnostikovať je explicitne vyjadrená ako súčasť profesijného výkonu učiteľa s 1. Atestáciou a má smerovať až k schopnosti využívať autodiagnostické a sebareflexívne metódy vo vzťahu k schopnosti vytvárať a ovplyvňovať pozitívnu klímu vo vzťahu v triede, v pracovnom kolektíve a v spolupráci s najbližším sociálnym prostredím žiakov. Klíma triedy je determinant, ktorý nenásilným spôsobom vplýva na osobnosť žiaka, jeho správanie a konanie,³⁵ preto je nevyhnutné, aby klímu triedy dokázal učiteľ diagnostikovať a následne aj pozitívne ovplyvňovať, resp. edukačne využívať zistené determinanty vyplývajúce z jednotlivých zistení.

³⁴ J.S. Cangelosi, *Strategie řízení třídy*, Praha: Portál, 1994.

³⁵ J. Hanuliaková, K. Hollá, *Diverzita a agresia v podmienkach edukačného prostredia*, [in:] *Diverzita v edukácii*, red. Duchovičová J. a kol., Nitra : Pedagogická fakulta UKF, 2012, s. 199–212.

Tabuľka 8. Rozvoj schopnosti vytvárať pozitívnu klímu triedy vo vzťahu ku kariérnym stupňom profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania

ZAČÍNajúCI UČITEĽ	SAMOSTATNÝ UČITEĽ	UČITEĽ S 1. ATESTÁCIU	UČITEĽ S 2. ATESTÁCIU
poznať faktory a nástroje utvárania pozitívnej klímy v triede a prostredia podnecujúceho rozvoj osobnosti žiaka	vedieť efektívne komunikovať so žiakmi, vytvárať pozitívnu klímu v triede a prostredie podporujúce rozvoj osobnosti žiaka vedieť efektívne komunikovať s najbližším sociálnym prostredím (rodičia, zamestnanci školy, odborníci a i.)	vedieť efektívne komunikovať s najbližším sociálnym prostredím vedieť využívať metódy diagnostikovania klímy v triede	vedieť efektívne komunikovať s najbližším sociálnym prostredím vedieť využívať metódy diagnostikovania klímy v triede ovládať sebereflexívne a autodiagnostické metódy

Zdroj: vlastné spracovanie

S diagnostickou spôsobilosťou učiteľa *v oblasti zameranej na ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiakov* podľa nášho názoru súvisia požiadavky:

- **Schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka**

Učenie sa žiaka je ovplyvňované nielen jeho úrovňou kognitívneho rozvoja, ale zložitou štruktúrou osobnosti. Fontana³⁶ konštatuje, že hodnota doterajších výskumov spočíva predovšetkým v tom, že upozorňujú učiteľá na existenciu dôležitých súvislostí medzi učením a osobnosťou žiaka a učiteľ by mal byť vnímavý voči individualite každého žiaka v triede a počítať so vzájomným pôsobením medzi osobnosťou žiaka a ďalšími premennými v edukačnom procese. Oravcová³⁷ hovorí o faktore osobnostných vlastností, ako napr. vytrvalosť, vzťah k učeniu, odolnosť voči záťaži, úroveň aspirácie a motivácie, sebapoňatie a pod., ktoré sú bipolárne a ovplyvňujú výsledok učenia sa žiaka, a to v pozitívnom, ale aj negatívnom zmysle.

Podľa Kosovej³⁸ význam sebapoňatia podčiarkujú aj výsledky viacerých výskumov, ktoré poukazujú na to, že zisk zo vzdelania nespočíva len v tom, čo a koľko sa žiaci učia, ale z toho, ako ich vyučovanie pôsobí na ich postoj k učeniu, na ich sebaúctu a prístup k učeniu. Keďže sebapoňatie je naučené

³⁶ D. Fontana, *Psychologie ve školní praxi*, Praha: Portál, 2003.

³⁷ J. Oravcová, *Žiak...*

³⁸ B. Kosová, *Výbrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy*, Banská Bystrica: PF UMB, 1998.

(tamtiež), pre uspokojovanie potrieb svojho ďalšieho rozvoja žiak potrebuje neustálu aktivizáciu a podnecovanie rozvoja prostredníctvom pozitívneho hodnotenia až dovtedy, kým neprevezme zodpovednosť za svoj ďalší rozvoj.

Tabuľka 9. Rozvoj schopnosti ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka vo vzťahu ku kariérnym stupňom profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania

ZAČÍNAJÚCI UČITEĽ	SAMOSTATNÝ UČITEĽ	UČITEĽ S 1. ATESTÁCIOU	UČITEĽ S 2. ATESTÁCIOU
poznať a za pomoci uvádzať učiteľa aplikovať metódy a stratégie personálneho rozvoja žiaka	aplikovať metódy a stratégie podľa individuálnych potrieb žiaka v spolupráci s rodinou, oceňovať personálne spôsobilosti žiaka	rozvíjať sebareflexiu a podporovať sebahodnotenie žiaka	oceňovať personálne spôsobilosti žiaka, rozvíjať sebareflexiu, sebahodnotenie žiakov a pomáhať im pri modelovaní pozitívnych vzorov

Zdroj: vlastné spracovanie

- **Schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiaka**

Ako sme uviedli vyššie, žiak si svoje sebapoňatie vytvára na základe hodnotenia, prijímania, resp. neprijímania svojej osoby okolím. Na to, do akej miery a ako nás naše okolie prijíma, ovplyvňuje aj dosiahnutá úroveň sociálnych zručností. Z toho dôvodu je rozvoj sociálnych zručností, rovnako ako aj personálny rozvoj žiaka zdôraznený nielen ako súčasť návrhu profesijného štandardu, ale aj Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie.

Tabuľka 10. Rozvoj schopnosti rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiaka vo vzťahu ku kariérnym stupňom profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania

ZAČÍNAJÚCI UČITEĽ	SAMOSTATNÝ UČITEĽ	UČITEĽ S 1. ATESTÁCIOU	UČITEĽ S 2. ATESTÁCIOU
poznať a za pomoci uvádzať učiteľa aplikovať metódy a stratégie sociálneho rozvoja žiakov	aplikovať metódy a stratégie sociálneho rozvoja podľa individuálnych potrieb žiakov oceňovať sociálne spôsobilosti žiakov	vedieť používať sociometrické metódy a metódy diagnostikovania sociálnych charakteristík triedy ako sociálnej skupiny	aplikovať metódy a stratégie sociálneho rozvoja podľa individuálnych potrieb žiakov a na základe uskutočnenej diagnostiky, oceňovať sociálne spôsobilosti žiakov

Zdroj: vlastné spracovanie.

Gresham³⁹ sociálne zručnosti definuje ako „situačne špecifické správanie, ktoré má u detí a mládeže v školskom prostredí významné sociálne dôsledky, ovplyvňuje akceptáciu spolužiakmi, obraz seba, školskú adjustáciu, školskú úspešnosť a hodnotenie sociálnych zručností inými“. Učiteľ by mal však sociálne zručnosti žiaka nielen rozvíjať, ale aj poznať a využívať metódy diagnostikovania sociálnych charakteristík triedy a na základe uskutočnenej diagnostiky aplikovať a rozvíjať sociálne spôsobilosti žiakov a oceňovať ich sociálne spôsobilosti.

- **Schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a poruchy správania žiaka**

Problematika výskytu a prevencie sociálno-patologických javov je v primárnom vzdelávaní čoraz viac aktuálnejšia. Ich výskyt, ako aj istá kategorizácia je daná trendami aktuálneho vývoja danej spoločnosti. Ako sa líšia kultúry jednotlivých zemí, spoločenské normy, tak sa líšia aj javy, ktoré sa od uznávaných noriem odchyľujú. Sociálno-patologické javy v ranom vzdelávaní môžu v negatívnom zmysle ovplyvniť ďalší rozvoj osobnosti žiaka. Práve preto by mal už aj učiteľ primárneho vzdelávania na kariérnom stupni začínajúceho učiteľa poznať riziká sociálnopatologických javov. Problematikou sociálno-patologických javov a ich prevenciou aj v školskom prostredí sa zaoberajú viacerí autori⁴⁰ a vo svojich prácach poukazujú na skutočnosť, že škola, a teda aj učiteľ má významné postavenie z hľadiska možnosti primárnej prevencie a sociálno-patologických javov. Úlohou učiteľa je rozpoznať najmä prejavy sociálno-patologických javov a následne na základe svojho diagnostikovania problému osloviť k spolupráci výchovného poradcu, školského psychológa a odborníkov z poradenských zariadení, v kompetencii ktorých je možné sociálno-patologické javy detailnejšie riešiť.

39 Podľa E. Gajdošová, *Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl*, Bratislava: Príroda, 1998., s. 104.

⁴⁰ S. Kariková, *Základy patopsychológie detí a mládeže*, Banská Bystrica: PF UMB, 2001; taže, *Psychológia výchovy*, [in:] *Psychológia v edukácii*, red. J. Oravcová, S. Kariková, Banská Bystrica: PF UMB, 2011/a, s. 312–345; taže, *Násilie v škole ako rizikový faktor edukácie*, [in:] *Psychológia v edukácii*, red. J. Oravcová, S. Kariková, Banská Bystrica: PF UMB, 2011/b, s. 382–412; taže, *Rizikové faktory širšieho sociálneho prostredia*, [in:] *Psychológia v edukácii*, red. J. Oravcová, S. Kariková, Banská Bystrica: PF UMB, 2011/c, s. 413–446; I. Emmerová, *Prevencia sociálno-patologických javov v školskom prostredí*, Banská Bystrica 2007; J. Hroncová, a kol., *Sociálna patológia*, Banská Bystrica: PF UMB, 2004; J. Hroncová, *Sociológia výchovy*, Banská Bystrica: PF UMB, 1996; J. Liba, *Škola v prevencii sociálno-patologických javov u žiakov zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia*, [in:] *Sborník s mezinárodní vědecké konference „Škola a zdraví 21“*, Brno: PF MU, 2007.

Tabuľka 11. Rozvoj schopnosti prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a poruchy správania žiaka vo vzťahu ku kariérmu stupňom profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania

ZAČÍNajúCI UČITEĽ	SAMOSTATNÝ UČITEĽ	UČITEĽ S 1. ATESTÁCIU	UČITEĽ S 2. ATESTÁCIU
poznať riziká sociálno-patologických javov	rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov mladšieho školského veku, spolupracovať s odborníkmi (výchovný poradca, špeciálny pedagóg, psychológ a i.) oceňovať pozitívne vzory správania sa	dokázať intervenovať v zložitých výchovných situáciách. spolupracovať s odborníkmi (výchovný poradca, špeciálny pedagóg, psychológ a i.)	dokázať intervenovať v zložitých výchovných situáciách. spolupracovať s odborníkmi viesť kolegov k prevencii sociálne patologických javov

Zdroj: vlastné spracovanie.

Na úrovni primárneho vzdelávania môže z hľadiska prevencie vzniku sociálnopatologických javov využívať najmä možnosť oceňovania pozitívnych vzorov správania, formovanie morálnych hodnôt a priateľských vzťahov. A práve schopnosť vhodne intervenovať v zložitých výchovných situáciách vo vzdelávaní, čo znamená aj vo vzťahu k javom, ktoré v súčasnosti vnímame ako sociálno-patologické, by mal byť schopný už aj učiteľ s 1. atestáciou. Špecifickou skupinou problémov v správaní, ktoré však musia mať dlhodobější charakter a byť pozorovateľné aspoň v dvoch rôznych sociálnych prostrediach žiaka, tvoria špecifické poruchy správania. Definitívne potvrdenie diagnózy špecifická porucha správania, je síce v kompetencii odborných zamestnancov a lekárov, avšak príznaky alebo odchýlky pozorovateľné v správaní žiaka by mal dokázať a dlhodobo diagnosticky sledovať aj učiteľ primárneho vzdelávania⁴¹. Oravcová⁴² upozorňuje, že prejavy špecifických porúch správania sa javia ako problémové po nástupe povinnej školskej dochádzky, a práve učiteľky 1. ročníkov na túto poruchu u žiaka najčastejšie upozorňujú ako prvé. A aj táto skutočnosť podľa nášho názoru vypovedá o vážnej potrebe rozvíjania diagnostickej kompetencie učiteľa primárneho vzdelávania.

Dimenzia sebarozvoj učiteľa predpokladá viaceré schopnosti orientované na sebarozvoj učiteľa, a to:

- **schopnosť profesijného rastu a sebarozvoja** – reflektovať, diagnostikovať, hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť, plánovať si vlastný rast a vzde-

⁴¹ Bližšie R. Sabo, *Špecifická diagnostikovaná...*, kap. 7.

⁴² J. Oravcová, *Žiak...*

lávanie, mať všeobecný kultúrny a občiansky rozhľad, poznať trendy vývoja spoločnosti a vzdelávania, byť metodologicky vybavený pre učiteľský výskum;

- **schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou** – stotožniť sa s rolou facilitátora, poznať ciele rozvoja školy, vystupovať ako reprezentant profesie, efektívne komunikovať so sociálnymi partnermi.

Jednotlivé spôsobilosti má byť učiteľ schopný deklarovať vedomosťami, zručnosťami a postojmi v jednotlivých oblastiach. V súvislosti s profesijným rastom učiteľa a už uvedeným textom je potrebné zdôrazniť, že je nevyhnutné, aby sa nielen v pregraduálnom, ale aj kontinuálnom profesijnom rozvoji rozvíjala jeho diagnostická kompetencia a spôsobilosti s ňou spojené. Návrh profesijného štandardu tento rozvoj aj vyžaduje a s dosiahnutým vyšším kariérnym stupňom sa očakáva, že učiteľ bude disponovať aj rozsiahlejšími schopnosťami a zručnosťami diagnostikovať žiaka. Na základe analýzy návrhu kompetenčného profilu učiteľa primárneho vzdelávania môžeme konštatovať, že pre učiteľa v expertnom ponímaní je pedagogické diagnostikovanie vyjadrené ako štandardná súčasť jeho profesionálneho výkonu.

Z návrhu kompetenčného profilu, ako aj profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania je zrejmé, že diagnostická kompetencia učiteľa je podstatným prvkom pedagogických spôsobilostí. Diagnostikovanie je nenahraditeľnou a neoddeliteľnou súčasťou jeho práce. Samotné diagnostikovanie však nestačí. Pre jednotlivých účastníkov edukačného procesu je prínosným až vtedy, keď následne dôjde k prepojeniu s plánovaním ďalšej pedagogickej činnosti a učiteľ dokáže súčasne preniesť svoje diagnostické zistenia do ďalšieho pedagogického pôsobenia. Efektivita vyučovania vedeného učiteľom je závislá od toho, či a do akej miery sa mu podarí zohľadniť individualitu jednotlivých žiakov. Takéto ponímanie diagnostikovania je však aj jedným zo základných prvkov reflexívnej výučby. Podľa Kasáčovej⁴³ reflexívna výučba vyžaduje spôsobilosť využívať metódy diagnostikovania pre potrebu rozvoja vyučovacej spôsobilosti.

Kosová⁴⁴ uvádza, že učiteľ má byť **vybavený na diagnostiku a rozvoj vnútorných kvalít inej ľudskej bytosti a seba samej**, má byť predovšetkým expertom na uľahčovanie učenia sa a riešenie akýchkoľvek edukačných situácií, čo podľa Vašutovej⁴⁵ v sebe obsahuje predovšetkým:

- **expertné diagnostikovanie subjektov a situácií;**
- **procesy rozhodovania a intervencie so znalosťou kauzality pre:**
 - psychodidaktickú transformáciu obsahu vedného odboru do učiva a spôsobov jeho osvojovania, ktoré uľahčia a skvalitnia učenie sa;

⁴³ B. Kasáčová, *Reflexívna...*

⁴⁴ B. Kosová a kol., *Vysokoškolské vzdelávanie...*

⁴⁵ J. Vašutová, *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu*, Brno: Paido, 2004, s. 23.

- riešenie výchovných situácií, v ktorých musí učiteľ vystupovať ako autonómny subjekt (pomáhajúca opora);
- interpersonálne vzťahy a stratégie;
- pomoc individuálnemu rozvoju konkrétneho žiaka;
- riadenie kolektívu triedy, tvorbu vhodného psychosociálneho prostredia;
- odbornú reflexiu a sebareflexiu svojho vyučovacieho a výchovného konania.

Cieľom autorky bolo v kapitole analyzovať základné súvislosti a aktuálne požiadavky na hodnotenie a diagnostické spôsobilosti učiteľa v reálnej edukačnej praxi formulované v kurikulárnych a legislatívnych dokumentoch na Slovensku, ako aj v návrhu kompetenčného profilu učiteľa primárneho vzdelávania. Je pravda, že učiteľ má svoje diagnostické kompetencie určitým spôsobom obmedzené a je zrejme, že učiteľ nemá poznatky, zručnosti a ani kompetencie diagnostikovať intelektové a kognitívne schopnosti žiaka a toto diagnostikovanie je opodstatnene realizované odborníkmi špecializovaných pracovísk. Ak sa však na problém diagnostikovania v edukačnej realite pozrieme cez prizmu dynamickej diagnostiky a reflexívnej výučby, nemôžeme na učiteľove diagnostické kompetencie rezignovať. Naopak, jedným z cieľov kapitoly je otvoriť mnohé z neujasnených alebo sporných relevantných momentov a súvislostí. Avšak, vďaka dynamicky orientovanej diagnostike a reflexívnej výučbe by mal byť učiteľ schopný získať v edukačnom procese také poznatky a informácie o vzdelávaných (deťoch a žiakoch), prostredníctvom ktorých bude môcť dlhodobo sledovať proces učenia sa žiaka a tento proces následne aj efektívne ovplyvňovať. A práve takýto model založený na reflexii vlastnej edukačnej činnosti je vhodným príkladom, resp. konceptom pre podporu inkluzívneho vzdelávania. Na záver môžeme len súhlasiť so Solomonom a Marocom⁴⁶, že diagnostikujúci učiteľ je taký, ktorý sa pohybuje pružne cez tri diagnostické domény, neustále posudzovanie potrieb žiaka, učebných cieľov a výučby a prehodnocuje každú doménu/situáciu/udalosť s ohľadom na to, čo sa odohráva v ostatných dvoch.

⁴⁶ M.Z. Solomon, C.C. Morocco, *Diagnostic...*

Legislatívne východiská a požiadavky na hodnotenie a diagnostikovanie žiakov v primárnom vzdelávaní

Anotácia

Autorka v kapitole prezentuje výsledky obsahovej analýzy kurikulárnych a legislatívnych dokumentov platných v SR. V analýze sa zamerala na výskyt požiadaviek súvisiacich s hodnotením a diagnostikovaním v primárnom vzdelávaní vplatných dokumentoch. Poukazuje na význam diagnostických kompetencií učiteľa a ich zastúpenie v profesijných štandardoch v Slovenskej republike. Hodnotenie a diagnostikovanie chápe ako základ reflexívnej výučby.

Kľúčové slová: hodnotenie, diagnostikovanie, diagnostická kompetencia, reflexívne vyučovanie, reflexívny učiteľ

Legal requirements and the requirements for the assessment and the diagnosis of pupils in primary education

Summary

The following chapter presents the results of an analysis of curricular and legislative documents regulating the teaching process in Slovakia. The analysis is focused on the requirements related to the assessment and the diagnosis in primary education. The author highlights the importance of the teacher's diagnostic competences and their impact on professional standards in Slovakia. Assessment and diagnosis are considered the cornerstone of reflective teaching.

Keywords: assessment, diagnostic, diagnostic competence, reflexive teaching, reflective teacher

Zuzana Kováčová

Hodnotenie v predmete slovenský jazyk a literatúra¹

Evaluating Students of Slovak Language and Literature

Komunikačná kompetencia

Na základe zmien v systéme vzdelávania v SR, ktoré nastali po prijatí európskeho referenčného rámca pre celoživotné vzdelávanie, dochádza k podstatným zmenám aj vo vyučovaní konkrétnych predmetov, a teda aj v predmete slovenský jazyk a literatúra. Po vytvorení dvojúrovňového systému vzdelávania, ktorý v Štátnom vzdelávacom programe stanovil všeobecné ciele vzdelávania a kľúčové kompetencie, ku ktorým má vzdelávanie smerovať, tieto ciele jednotlivé školy aplikovali vo svojich školských vzdelávacích programoch. Jednou z kompetencií, ktoré nový model vzdelávania zavádza, je komunikačná kompetencia vychádzajúca z kompetenčného modelu lingvistických škôl, ktoré na jazyk nazerajú ako na komunikáciu, ktorej cieľom je dosiahnutie komunikačnej kompetencie (s jej usporiadanými súčasťami). U rôznych autorov sa stretáme s rôznym chápaním pojmu komunikačná kompetencia a takisto s rôznou skladbou jej zložiek, napr. zakladateľ komunikačnej teórie jazyka, R.O. Jakobson v komunikačnom modeli (v prvotnom lineárnom, tzv. prenosovom modeli autor – text – príjemca zdôraznil kategóriu kontextu²) rozlišuje 6 jazykových funkcií – *informačná, poetická, emotívna, apelatívna, faktická, metalinguálna* – ktoré sa dnes premietajú do čiastkových kompetencií v rámci komunikačnej kompetencie. Na štrukturalistické vnímanie jazykovej komu-

¹ Kapitola je výstupom riešenia projektu VEGA 1/0543/12 s názvom Autoevalvácia učiteľa ako súčasť evalvácie školy, ktorého riešiteľkou je PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.

² Lineárny komunikačný model patrí medzi najstaršie modely, kde komunikácia ešte bola chápaná ako jednostranný proces prenosu informácie od producenta k prijímateľovi (H. Lasswell, 1948, C. Shannon, W. Weaver, 1949). Dnes máme na zreteli komunikačný model so všetkými jeho atribútmi, aj s komunikačným šumom, definovaným v troch rovinách – sémantickej, mechanickej a psychologickej, ďalej s ním súvisiacu problematiku kódovania a dekódovania textu, prenosového kanála, či interakcia autora a príjemcu uskutočňujúca sa prostredníctvom textu, resp. aj analýzu produkcie textov a ich recepciu, interpretáciu, teda čítanie.

nikaçnej kompetencie nadviazal Chomsky³, ktorý jazyk vnímal ako systém so svojimi neoddeliteľnými funkciami a na jeho koncept jazykovej kompetencie nadväzuje Hymes⁴, ktorý pod pojmom komunikačná kompetencia chápal sociálne orientovaný koncept ovládania jazyka. Ten predstavuje kompetenčný model kompetencie obsahujúci gramatické, psycholingvistické, sociokultúrne a pravdepodobnostné systémy. V školskom prostredí potom komunikačnú kompetenciu v rámci kompetenčného modelu /s oporou v Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky/ budeme chápať ako komplex kompetencií (jazyková a literárna kompetencia) a súbor čiastkových kompetencií, ktoré sú ich súčasťou. Komunikačná kompetencia totiž vychádza z osvojenia si materinského jazyka, ktoré od jednotlivca vyžaduje, aby mal vedomosti aj o slovnej zásobe, gramatickom systéme, jazykových funkciách, aby bol zručný v komunikácii v ústnej aj písomnej podobe, a to v rôznych komunikačných situáciách. Táto kompetencia tiež zahŕňa schopnosti pracovať s informáciami, vyhľadávať ich, triediť a spracovávať a tiež vytvára dispozíciu pre kritické myslenie, oceňovanie estetických kvalít literárneho diela a uvedomenie si vplyvu jazyka na vzdelávanie a spolunážívanie s ostatnými ľuďmi. Jazyk (materinský jazyk) je teda „spätý s utváraním si obrazu sveta v myslení každého jednotlivca, čo súvisí s jeho všeobecnou kognitívnou funkciou popri základnej komunikatívnej funkcii jazyka, a preto je nástrojom sprostredkovaného vzdelávania každého druhu“⁵. Komunikačnej kompetencii prisudzujeme v kurikule (teda v cieľoch, obsahu a výstupoch vzdelávania) rovnako ako Liptáková⁶ kľúčové postavenie vo vyučovaní materinského jazyka s odrazom od komunikačno-pragmatickej jazykovednej koncepcie, východiska jazykovo-komunikačného vzdelávania v základnej škole. Liptáková potom s ohľadom na uvedené komunikačnú kompetenciu v lingvodidaktickom zmysle definuje ako „schopnosť žiaka komunikovať na základe súboru vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktoré sa týkajú princípov, noriem, pravidiel a prostriedkov verbálnej interakcie“⁷. Základnou jednotkou tejto interakcie je potom *komunikačný akt* a základnou jednotkou verbálnej komunikácie je *text*⁸. V zhode s Liptákovou potom môže-

³ N.A. Chomsky (1965) podľa T. Janík a kol., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*, Brno: Paido, 2010.

⁴ D. Hymes (1982) podľa T. Janík a kol., *Nástroje pro monitoring...*

⁵ Z. Kováčová, *Reč a jazyk v škole. Kapitoly z teórie vyučovania slovenčiny*, Nitra: Enigma, 2011, s. 12.

⁶ Bližšie L. Liptáková, *Komunikačná kompetencia v primárnom vzdelávaní*, [in:] L. Liptáková a kol., *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*, Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011, s. 25–26.

⁷ Tamtiež.

⁸ D. Slančová, podľa L. Liptáková, *Komunikačná kompetencia...*, s. 25–26.

me komunikačnú kompetenciu chápať ako súbor jednotlivých kompetencií – textová kompetencia /recepčná (počúvanie a čítanie) a produkčná (hovorenie a písanie)/ a čiastkové rečové kompetencie (foneticko-fonologická, ortoepická, ortografická, morfológická, lexikálna, syntaktická, pragmatická). Ukazovateľom úrovne /miery osvojenia a rozvoja/ komunikačnej kompetencie môžu byť *komunikačné zručnosti* a tie sú „recepčného charakteru (súvisia s procesmi dekódovania: počúvanie a čítanie) a produkčného charakteru (súvisia s procesmi kódovania: hovorenie a písanie)“⁹.

Komunikačná kompetencia vo vzdelávaní v predmete slovenský jazyk a literatúra

Základným a primárnym cieľom vyučovania slovenského jazyka a literatúry sa stáva rozvoj komunikačnej a literárnej kompetencie žiaka primárnej školy, ale v kontexte rozvíjania ostatných kľúčových kompetencií. Vyučovanie materinského jazyka na primárnom stupni základnej školy je dôležitou etapou nielen v procese formovania komunikačnej kompetencie, ale aj vzťahu k jazyku. Ak hovoríme o kompetencii, chápeme pod týmto pojmom *spôsob človeka preukázať vedomosti, zručnosti, schopnosti v praktickej činnosti* tak, ako sa spomínajú v základných školských dokumentoch. Z hľadiska vyučovania materinského jazyka potom ako o kľúčových hovoríme o komunikačných schopnostiach a pri ich formovaní a rozvíjaní máme na mysli zámerné pestovanie schopnosti dieťaťa komunikovať ústne aj písomne¹⁰.

Po stanovení všeobecných cieľov vzdelávania (prostredníctvom obsahového a výkonového vzdelávacieho štandardu)¹¹ a po ustanovení vzdelávacích oblastí na jednotlivých stupňoch vzdelávania došlo k reštrukturalizácii v predmete Slovenský jazyk a literatúra a k vymedzeniu predmetových kompeten-

⁹ M. Klimovič, R. Rusňák, *Rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie*, [in:] *Metodika tvorby učebných zdrojov*, Prešov: MPC, 2011, s. 30.

¹⁰ Z. Kováčová, *Reč a jazyk v škole...*, s. 11–14.

¹¹ Podľa zákona č.245/2008 o výchove a vzdelávaní /školský zákon/ je cieľom výchovy a vzdelávania v súčasnej škole umožniť žiakovi získať kompetencie v oblasti komunikačných schopností, ústnych a písomných spôsobilostí, využívania informačno-komunikačných technológií, komunikácie v štátnom jazyku, materinskom jazyku a cudzom jazyku, atď.... Na základe tohto zákona došlo k výrazným obsahovým aj formálnym zmenám vo výchove a vzdelávaní a tieto zmeny sa dotkli každého predmetu a od základov zmenili spôsob v oblasti metód a foriem výučby, ale aj v oblasti hodnotenia výkonov žiakov. Dôležité už nie je množstvo informácií, ktoré žiak dokáže spracovať a interpretovať, ale rozvoj kľúčových kompetencií, ktorými preukáže svoje vedomosti, zručnosti, schopnosti v praktickej činnosti.

cií, pomocou ktorých sa budú realizovať ciele vzdelávania v tomto predmete. Vzdelávací obsah v predmete tak tvorí sústava jazykovedných a literárnovedných pojmov (avšak nie v podobe školskej tzv. malej vedy), ale ich množstvo sa zredukovalo na tzv. kľúčové pojmy, čím sa vytvoril priestor pre vlastnú tvorbu komunikátov, prácu s informáciami, čitateľskú gramotnosť a rozvoj komunikačnej kompetencie.

Zavedenie *kompetenčno-pojmového modelu výchovy a vzdelávania*¹² do jednotlivých školských systémov ovplyvnilo vyučovanie slovenského jazyka a literatúry, ktoré prešlo počas desaťročí množstvom zmien a prístupov – komunikačno-pragmatický obrat v jazykovede, štruktúrno-funkčné chápanie, funkčno-komunikačné chápanie, deskriptívny a systémovo-štruktúrny prístup, komunikačno-poznávací koncept, či literárno-komunikačný a explikatívno-interpretatívny koncept¹³. S nástupom komunikačno-poznávacího konceptu, ku ktorej sa hlási aj Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie ISCED 1, sa špecifikuje komunikačno-zážitkový model vyučovania a hovorí sa aj o integrácii jazykovo-komunikačného vyučovania a literárnej výchovy¹⁴. Žiak primárnej školy má byť okrem získavania ranej gramotnosti vedený aj k rozvíjaniu komplexnej gramotnosti. Jedným z dôvodov postulovania integračnej kognitívno-komunikačnej a zážitkovej koncepcie výučby materinského jazyka bola aj potreba stimulovania kognitívnych funkcií pri rozvoji recepcných a produkčných komunikačných zručností žiaka. Túto koncepciu charakterizuje:

- uplatňovanie komplexného prístupu na úrovni vnútrozložkovej, medzizložkovej, medzipredmetovej, prierezovej a kompetenčnej integrácie,
- rozvíjanie gramotnosti žiaka – od ranej k funkčnej, resp. komplexnej,
- rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie ako súčasť rozvíjania kľúčových kompetencií žiaka,
- rozvíjanie kognitívnych a metakognitívnych procesov žiaka,
- emocionalizácia a kreativizácia žiaka,
- formovanie kultivovaného čitateľa a recipienta iných druhov umení,
- formovanie kultivovaného používateľa slovenského národného jazyka.

¹² K. Hincová, A. Húsková, *Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov*, Bratislava: MPC, 2011, s. 11. Dostupné online: http://www.mpc-edu.sk/library/files/metodika_v_u_by_sjal_web.pdf.

¹³ Bližšie pozri M. Ligoš, *Základy jazykového a literárneho vzdelávania*, I, Ružomberok: FF KU, 2009 alebo M. Ligoš, *Základy jazykového a literárneho vzdelávania*, II, Ružomberok: FF KU, 2009.

¹⁴ Bližšie L. Liptáková, *Integračná kognitívno-komunikačná a zážitková koncepcia vyučovania materinského jazyka a literatúry*, [in:] L. Liptáková a kol., *Integrovaná didaktika...*, s. 15.

Predmet slovenský jazyk a literatúra má medzi predmetmi vyučovanými na primárnom stupni vzdelávania centrálnu postavenie. Kľúčové kompetencie majú *nadpredmetový charakter a ich realizácia je viazaná nielen k metódam, ale aj k obsahu učiva*. Vyučovanie slovenského jazyka a literatúry sa potom v novo-postavenom programe stáva kľúčovým hneď z niekoľkých dôvodov:

- je jedinečným prostriedkom nielen v procese medziľudskej komunikácie, ale aj v didaktickej / školskej komunikácii.
- ako materinský jazyk je vstupnou bránou do sveta vzdelávania.
- pri rozvoji osobnosti žiaka plní dôležitú kultúrnotvornú funkciu.
- jeho produkty môžu byť/sú nositeľmi hodnôt, a teda sa stáva dôležitým prostriedkom výchovy.
- jeho ovládanie je základným predpokladom na zvládnutie ostatných predmetov v systéme školského vzdelávania.
- pri vyučovaní slovenského jazyka vstupuje žiak, aj učiteľ do procesov motivácie, kognitivizácie, kreativizácie, interakcie, emocionalizácie, axiologizácie (bližšie práce Zelinu, Ligoša, Kesselovej, Liptákovej, Palenčarovej a iných).

Obsah predmetu slovenský jazyk a literatúra sa člení na tri časti: jazyková komunikácia (schopnosti, vedomosti a zručnosti na osvojovanie spisovného jazyka), komunikácia a sloh (chápanie rôznych informácií, čítanie s porozumením, kultivovaný prejav písomný aj ústny), čítanie a literatúra (rozvoj čitateľských zručností, schopnosti reprodukovať text, atď.) a s ohľadom na toto členenie vyberáme metódy a formy vo výučbe, ale aj metódy na hodnotenie výkonov žiakov, spôsoby hodnotenia schopností a zručností, ktoré žiaci vo výučbe predmetu slovenský jazyk a literatúra nadobudli.

Ak sa na vyučovanie materinského jazyka pozrieme z iného uhla pohľadu, tak potom môžeme povedať, že súčasťou vyučovania predmetu slovenský jazyk je okrem jazyka a slohu aj literatúra, resp. literárna výchova, ktorej primárnou funkciou je výchova literárnym umením. Tak, ako vo vyučovaní jazyka a slohu hovoríme o komunikačnej kompetencii, tak v literárnej edukácii, teda v primárnej škole hovoríme predovšetkým o čítaní a literárnej výchove a literárnej kompetencii¹⁵. Literárnu kompetenciu môžeme v širšom zmysle chápať ako technickú zručnosť čítania a čítanie s porozumením (v súčasnosti však nekladíme taký dôraz na samotnú techniku čítania, ako to bolo v minulosti, súčasnosť a výskumy ukazujú, že je viac potrebné venovať sa porozumeniu samotného textu, aj keď správna technika môže porozumeniu napomôcť) a tiež v užšom zmysle ako pripravenosť žiaka vnímať, zažiť, interpretovať a hodnotiť

¹⁵ Bližšie L. Liptáková, *Literárna kompetencia v primárnom vzdelávaní*, [in:] L. Liptáková a kol., *Integrovaná didaktika...*, s. 28.

(Klimovič – Rusňák¹⁶, ale aj Pršová¹⁷, Liptáková a kol.¹⁸). Pri rozvíjaní tejto kompetencie využívame predovšetkým umelecký literárny text, životné skúsenosti a úroveň intelektu žiaka, jeho fantáziu a obrazotvornosť, či jeho temperament a emócie na to, aby sme u neho formovali estetický a literárny vkus. Literárny text a jeho prežitie potom naplňuje zážitkovosť v kognitívno-komunikačno-zážitkovej koncepcii vyučovania materinského jazyka. Literárna kompetencia, aj keď sa zo štyroch komunikačných zručností primárne viaže najmä na počúvanie a čítanie, je preto (nielen) v našom ponímaní rovnocennou ku komunikačnej kompetencii.

Spôsoby hodnotenia v predmete slovenský jazyk a literatúra

Komplexné rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie žiaka považujeme za hlavný cieľ vyučovania materinského jazyka a literatúry. Tak, ako sa novým spôsobom pozeráme na cieľ vyučovania materinského jazyka v primárnej škole (komunikačná kompetencia sa dá chápať (aj) ako súbor jednotlivých kompetencií týkajúcich sa jazyka, slohu a literatúry), tak je dôležité chápať aj dôležitosť zmeny v hodnotení – hodnotenie miery osvojenia si kompetencií žiakom primárnej školy. Cieľom hodnotenia by mala byť snaha prispieť k úspechu výchovno-vzdelávacieho procesu tak, aby sme čo možno najobjektívnejšie zhodnotili nielen mieru osvojenia kompetencie žiakmi, ale aj proces, v ktorom ich nadobúdali. Pričom nesmieme zabúdať na fakt, že pre žiakov je hodnotenie v škole stále jednou z najzávažnejších školských aktivít.

Hodnotenie v kompetenčno-pojmovom a zážitkovo-komunikačnom modeli vyučovania slovenského jazyka a literatúry oproti predchádzajúcim spôsobom hodnotenia takisto prechádza veľkými zmenami. Najvýraznejšiu zmenu predstavuje stanovenie minimálnej a optimálnej úrovne osvojenia kompetencií, ktoré sú obsiahnuté vo výkonovom štandarde v štátnom vzdelávacom programe pre jednotlivé stupne vzdelávania. Výkonový štandard určuje, na akej úrovni má žiak dané učivo minimálne ovládať a čo má vykonať, úrovne výstupov sú zamerané na kompetencie, to znamená na kombináciu vedomostí, zručností a schopností, popisuje však produkt výučby a nie jeho proces¹⁹,

¹⁶ M. Klimovič, R. Rusňák, *Rozvíjanie komunikačnej...*

¹⁷ E. Pršová, *Čitateľská a literárna kompetencia žiakov primárneho vzdelávania a predpoklady jej nadobúdania*, [in:] *Slovo o slove*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2010, s. 121–129.

¹⁸ L. Liptáková a kol., *Integrovaná didaktika...*

¹⁹ Bližšie Vzdelávacie štandardy v ISCED 1 dostupné na <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1/Vzdelavacie-standardy.alej>.

napr. *žiak vie definovať veľmi výstižne, čo je text, vie vyhľadať texty v učebnici, v čítanke alebo iných tlačovinách, žiak vie rozoznať obojaké spoluhlásky, vie ich vymenovať, vie, že po obojakých spoluhláskach píšeme i, í alebo y, ý*. Optimálna (úroveň na hranici výborný) je teda stanovená ako najvyšší kvalifikačný stupeň a žiak, ktorý ju dosiahne by mal byť ohodnotený najvyšším/najlepším stupňom hodnotenia. Opozitom k osvojeniu kompetencie je potom na základe výkonového štandardu stav, kedy *žiak nevie definovať, čo je text, ... žiak nevie rozoznať obojaké spoluhlásky, atď.* Mieru osvojenia kompetencie s ohľadom na ostatné kvalifikačné stupne musí učiteľ určiť sám. Ak má mať výchovno-vzdelávací proces svoj význam a zmysel, ako každý proces ľudskej činnosti, musíme nejakým spôsobom diagnostikovať jeho procesy a výstupy, ktoré nám ukáže, do akej miery si žiak z pohľadu kurikula a vyučovania materinského jazyka osvojil komunikačnú kompetenciu.

Hodnotenie kompetencií je u nás zatiaľ novou a pomerne málo rozpracovanou kategóriou hodnotenia. Pri hodnotení by mal učiteľ uvažovať aj nad otázkami: Ktorý druh hodnotenia použije? Ako zistí výkon žiaka? Akou formou vyjadrí hodnotenie výkonu žiaka? Jedným z druhov hodnotenia je *priebežné (formatívne)* a *záverečné (sumatívne)* hodnotenie²⁰. Priebežné hodnotenie výkonu žiaka má spĺňať poznávaciu funkciu a záverečné hodnotenie má uzatvárať celý proces učenia sa žiaka, preto si má učiteľ plánovať spôsoby hodnotenia úspešnosti žiaka na záver tematického celku a v súlade so ŠVP. Dominuje formatívne hodnotenie so spätnou väzbou.

Z hľadiska hodnotenia sú dôležité aj prostriedky na zisťovanie úspešnosti žiaka v čítaní s porozumením. Pasch²¹ uvádza prostriedky hodnotenia podľa stupňa riadenia na:

- *najviac riadené*:
 - ústne skúšanie, test, písomná práca,
 - vystúpenie žiaka, výrobok, projekt,
 - pozorovanie, rozhovory, dotazníky,
 - mimoškolské úlohy, výrobky, písomné práce, poznámkový zošit,
 - *najmenej riadené*:
 - pozorovanie v prirodzenom prostredí – cez prestávku, v knižnici atď²².
- Turek²³ ako ďalší prostriedok hodnotenia práce žiakov uvádza tzv. *portfólio*. Prostredníctvom portfólia získavajú samotní žiaci, učitelia, rodičia, ale

²⁰ N. Kašiarová, *Čitateľská gramotnosť na vyučovaní slovenského jazyka a literatúry*, Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2011.

²¹ M. Pasch, 1998, podľa N. Kašiarová, *Plánovanie kritérií a spôsobov hodnotenia vzdelávacích výstupov v predmete slovenský jazyk a literatúra v školskom vzdelávacom programe*, „Pedagogické rozhľady“ 2009, roč. 18, č. 5.

²² Tamtiež, s. 3–8.

²³ I. Turek, 2008 podľa N. Kašiarová, *Plánovanie kritérií...*, s. 4–8.

aj iní záujemcovia komplexný pohľad na to, ako sa žiak učí, uvažuje, vytvára produkty svojho učenia atď. Súčasťou portfólia sú práce žiaka, testy, výkresy, projekty, slohové práce, záznamy učiteľa, sebahodnotiace háčky, poznámky rodičov a pod. Na vyučovaní sa najčastejšie používajú: riadené ústne skúšanie, test a písomná práca²⁴.

Pri *ústnom skúšaní* môžeme použiť buď známy text (učiteľ otázkami zistí len reproduktívne zručnosti žiaka) a neznámy text (aby žiak prejavil dosiahnutú úroveň schopnosti spracovať informácie – čiže úroveň svojej čitateľskej gramotnosti).

Za vhodnejší nástroj hodnotenia výkonu žiaka sa považuje *test*. Jednak má žiak viac priestoru a času na úlohy, ale aj rôzne testové úlohy poskytujú učiteľovi priestor na zlepšenie ich kvality. Gavora²⁵ uvádza niektoré špecifické nástroje na zisťovanie porozumenia textu: text s pomiešanými vetami, G-test, Cloze test a metódu verifikácie viet. Pri tvorení testu môže učiteľ využiť rôzne *typy testových úloh*, medzi najčastejšie patria²⁶.

- *uzavreté* (žiak si vyberá správnu odpoveď(e) z ponúkaných možností):
 - a) testové úlohy s alternatívami odpovedí:
 - s výberom správnej odpovede
 - s výberom správnej negatívnej odpovede (tvrdenia)
 - b) testové úlohy zoraďovacie (usporiadajúce) – vyžadujú usporiadať skupinu prvkov,
 - c) priradovacie úlohy – sa skladajú zo zoznamu prvkov v dvoch stĺpcoch,
 - d) testové úlohy vyčleňovacie – triedenie viacerých prvkov do dvoch skupín, z ktorých jedna je presne definovaná,
 - e) dichotomická testová úloha – tvrdenie, na ktoré žiaci odpovedajú áno – nie, správne – nesprávne,
- *polootvorené* (žiak dopĺňa neukončený text zadania, aby bola odpoveď kompletná):
 - a) testové úlohy doplnovacie – žiak dopĺňa slovo, číslo alebo fakt, ktoré vyplývajú z kontextu,
 - b) testové úlohy s krátkou odpoveďou – od žiaka vyžadujú vyjadriť odpoveď alebo riešenie jednou vetou alebo súvetím.
- *otvorené* (úlohy s dlhou štruktúrovanou odpoveďou – žiak odpovedá kratším súvislým textom).

²⁴ N. Kašiarová, Kašiarová, *Čitateľská gramotnosť...*

²⁵ P. Gavora, *Rozvoj porozumenia textu*, [in:] *Gramotnosť, vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*, red. P. Gavora, O. Zápotočná, Bratislava: UK, 2003, s. 113–133.

²⁶ M. Lapitka, podľa N. Kašiarová, *Čitateľská gramotnosť...*

Ďalším nástrojom je *písomná slohová práca*. Vhodnou voľbou témy a slohového útvaru (charakteristika, umelecký opis, úvaha, referát) možno taktiež zistiť mieru výkonu žiaka spracovať a použiť informácie z východiskového textu vo vlastnej produkcii²⁷.

Učiteľ si pripravuje aj formu hodnotenia žiaka – *klasifikáciu* (kvantitatívne formy hodnotenia – známka, body, percentá, symbol), ale aj *slovné hodnotenie* (kvalitatívna forma hodnotenia).

Rozvíjanie a aj hodnotenie komunikačných zručností (počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie) u žiakov je základnou úlohou a cieľom komunikačného vyučovania materinského jazyka. Práve receptívna oblasť (vnímanie) spája dva základné spôsoby prijímania informácií od iných – počúvanie a čítanie. V súčasnosti sa dôraz kladie na to, že bez ohľadu na obsah vyučovacej hodiny by sa mali spomínané komunikačné zručnosti vyučovať ako celok²⁸. Dôraz sa kladie aj na posilňovanie komunikatívno-zážitkového modelu vyučovania jazyka, na vlastnú tvorbu jazykových prejavov žiakov, čitateľskú gramotnosť, schopnosť argumentácie, prácu s informáciami a pod.

Problematika hodnotenia je v komunikačno-zážitkovom vyučovaní veľmi komplikovaný a náročný proces, pri ktorom je aj z hľadiska individuálneho prístupu a humanizácie vzdelávania nutné prihliadať nielen na výsledok vzdelávania, ale aj na proces vzdelávania, na postup a zmeny, ktoré v procese vzdelávania žiak dosiahol. Dobré zvládnutie jazykového učiva a komunikačných kompetencií (pretože jazyk je prostriedkom komunikácie, prostriedkom na vyjadrenie citov a znakom národnej, ale aj individuálnej identity), je predpokladom na úspešné uplatnenie sa na trhu práce a v súkromnom živote. Predmet slovenský jazyk a literatúra má komplexný charakter, spájajúci základné komunikačné zručnosti, ktoré umožnia žiakovi realizovať sa, v nasledujúcich častiach tejto kapitoly sa pokúsime načrtnúť spôsoby hodnotenia dvoch z týchto základných komunikačných zručností – *čítania* – kvalita čítania, čítanie s porozumením a *písania* – v rámci neho najmä hodnotenie čiastkovej ortografickej kompetencie.

Hodnotenie čitateľskej kompetencie a kvality čítania

Pojem čitateľská kompetencia sa v systéme vyučovania materinského jazyka veľmi úzko viaže s pojmom čitateľská gramotnosť, ktorá je jednou zo základných kompetencií človeka súčasnosti. Pozornosť odborníkov už nepúta iba

²⁷ Tamtiež.

²⁸ Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. IS-CED 1 – primárne vzdelávanie, Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2011.

schopnosť človeka prečítať text a podpísať sa, bez snahy chápať ho a pochybovať o ňom, ale sústreďujú sa porozumenie, resp. neporozumenie textu a intelektuálne činnosti súvisiace s čítaním a písaním. Do popredia vystupujú najmä dve jej základné charakteristiky, a to:

- čítať – čítanie s porozumením (prečítať – pochopiť), nielen technicky pospájať písmenká a artikulovať ich a prečítaný text intelektuálne pochopiť;
- písať – koncipovať text (napísať ho), nielen technicky spojiť písmenká a znázorniť ich²⁹.

Čitateľská kompetencia je potom základom pre dosiahnutie funkčnej gramotnosti, pod ktorou sa už v dnešnej informačnej a znalostnej spoločnosti, orientovanej na ekonomiku a celoživotné vzdelávanie, rozumie schopnosť (alebo neschopnosť) aktívne využívať kompetencie čitateľskej gramotnosti v praktickom živote človeka. Funkčná čitateľská gramotnosť následne požaduje porozumenie rôznym druhom textov, štruktúrovaným aj neštruktúrovaným, informačným aj umeleckým, čítaným aj počúvaným, preto pri jej rozvoji využívame širokú paletu informačných zdrojov a rôzne druhy textov s cieľom rozvíjať osobnosť žiaka v primárnom vzdelávaní komplexne.

Cielené, zámerné rozvíjanie čitateľskej kompetencie zásadne mení pohľad na hodnotiace procesy v predmete slovenský jazyk a literatúra. Pri hodnotení sa už nehodnotí len zvládnutá technika čítania žiaka, ale aj porozumenie textu po jeho prečítaní žiakom, teda kvalita úrovne štyroch procesov porozumenia textu (od najnižších po najvyššie):

1. vyhľadávanie informácií (schopnosť žiaka identifikovať informácie explicitne formulované v texte),
2. vyvodzovanie záverov (schopnosť žiaka dedukovať z textu a vyvodzovať informácie a myšlienky, ktoré nie sú v texte explicitne formulované),
3. integrácia a interpretácia myšlienok a informácií (schopnosť žiaka konštruovať význam nad rámec textu, pričom využíva svoje predchádzajúce poznatky, vedomosti a skúsenosti),
4. hodnotenie obsahu, jazyka a textových prvkov (schopnosť žiaka kriticky analyzovať a hodnotiť text, pričom sa opiera o svoje predošlé skúsenosti s čítaním textov), ktoré súvisia s čítaním literárnych textov, ale aj s čítaním informačných textov.

Čitateľská gramotnosť je potom aj v školskom prostredí vnímaná nielen ako zručnosť čitateľského porozumenia, ale dôraz sa kladie najmä na interpretáciu myšlienok, ktoré sú obsiahnuté v texte, uvažovanie o prečítanom a hodnotenie textov³⁰. Slovenské školy doteraz rozvíjali u žiakov najmä technickú

²⁹ Podľa L. Hrdinákovej, *Čitateľská gramotnosť ako kľúčová kompetencia informačnej gramotnosti*, [in:] *Školské knižnice ako informačné a kultúrne centrá škôl*, Bratislava: Slovenská pedagogická knižnica, 2007, s. 40.

³⁰ N. Kašiarová, Kašiarová, *Čitateľská gramotnosť...*

stránku čítania, najnižšiu úroveň porozumenia textu a jednoduchú interpretáciu bez tvorivého a individuálneho zapojenia sa žiakov. Potreba zmeny obsahového zamerania predmetu, jeho koncepcie, ale aj priemerné a podpriemerné výsledky našich žiakov (konkrétne žiakov 4. ročníkov) v medzinárodných testovaniach PIRLS naznačili, ktorým smerom sa majú zmeny vo výučbe uberať. Medzinárodné štúdie ukázali, že na slovenských školách bola technika čítania rozvíjaná často na úkor porozumenia textu, aj keď zase pravdou je, že kvalitné osvojenie si techniky čítania vedie žiaka aj ku kvalitnému porozumeniu textu. Aby učiteľ na hodinách čítania a literárnej výchovy rozvíjal čitateľskú gramotnosť žiakov, a teda aj porozumenie textu, má techniku čítania učiť zážitkovým spôsobom, aby si ho žiaci osvojili nenásilným spôsobom (a nie memorovaním viet z čítaniek), na hodinách čítania má pracovať nielen z čítankovými textami, ale aj s inými vhodnými veku primeranými textami, a to s umeleckými (literárnymi) textami, ale aj s vecnými (informačnými) a do vyučovania priňašať jednak texty súvislé, ako aj nesúvislé. V priebehu základnej školy by mali žiaci dosiahnuť všetky úrovne čitateľskej gramotnosti s prihliadnutím na vekové kategórie. Čitateľská gramotnosť sa teda nechápe ako schopnosť čítať, nesleduje sa ani schopnosť rýchlo a plynule čítať. Aby žiak dosiahol najvyššiu úroveň čitateľskej gramotnosti, musí byť schopný spracovať také informácie z neznámeho textu, ktoré nie je jednoduché nájsť, musí preukázať detailné porozumenie textu a musí vedieť posúdiť, ktoré informácie z textu sú podstatné. Takýto žiak je schopný kriticky hodnotiť, formulovať hypotézy založené na konkrétnych vedomostiach a reagovať na neočakávané situácie. Úlohou dnešnej školy a učiteľa je preto rozvíjať všetky úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov prostredníctvom vhodne zvolených a efektívnych metód pri práci s rôznymi druhmi textov, aby sa stali modernými ľuďmi a boli v živote úspešní. Cieľom teda už nebude len technické zvládnutie čítaného textu, ale najmä prijatie jeho obsahu.

Východiskom hodnotenia výkonu žiaka v čítaní s porozumením je teda *text (literárny alebo informačný)* a práca s ním. Z hľadiska *prípravy na prácu s textom* sa učiteľ má zamerať aj na tvorbu úloh na čítanie s porozumením a tvorbu kritérií úspešnosti žiaka pri riešení úloh vyplývajúcich z textu, aby mohlo dôjsť k procesu hodnotenia čítania s porozumením a tým aj čitateľskej kompetencie žiaka. Pri tvorbe úloh vychádza z uplatňovania požiadavky základného učiva; z cieľov vyučovania, ktoré určujú postupnosť úloh pre žiakov; z úloh zameraných na 4 procesy (činnosti), ktoré žiak potrebuje k úplnému porozumeniu textu. Pri zameraní sa na prostriedky hodnotenia úspešnosti žiaka v čítaní s porozumením sa učiteľ môže riadiť aj týmito otázkami:

1. Ako zistíme výsledky učenia sa žiakov?
2. Ako zistíme, či žiak porozumel textu, či bol v spracovaní informácií úspešný?

Pri hodnotení osvojenia čitateľskej kompetencie (čitateľskej schopnosti a zručnosti) musíme zdôrazniť, že tu ide o komplex intelektuálnych činností a procesov, ktoré zahŕňajú: techniku čítania ako proces identifikácie písmen a ich syntézy do slov a viet, schopnosť zapamätať a reprodukovať text a myšlienky z neho, schopnosť vyhľadať informácie uvedené v texte, schopnosť sústrediť sa a nadobudnúť potrebnú informáciu, schopnosť porovnávať, extrahovať, aj rozvíjať text, schopnosť hodnotiť a vyjadriť svoj názor o texte a informáciách v ňom, či schopnosť integrovať myšlienky a dedukovať na základe prečítaného textu, atď³¹. Úroveň týchto schopností a zručností žiaka sa bezprostredne musí odraziť aj v hodnotení žiaka a jeho čitateľskej kompetencie. V rámci hodnotenia tejto kompetencie na hodinách slovenského jazyka a literatúry rozlišujeme a zvlášť uvádzame hodnotenie čítania v 1. ročníku, ktoré je charakteristické a špecifické a je rozdielne od hodnotenie čítania vo vyšších ročníkoch (2. – 4. ročník ZŠ).

Učiteľ primárneho vzdelávania by mal mať svoju vlastnú predstavu o didaktike začiatočného čítania, mal by dobre poznať prvákov, ktorých bude učiť a na základe toho by mal voliť vyučovaciu stratégiu a stratégiu hodnotenia. Situácie v prvých ročníkoch rôznych škôl sú také jedinečné, že nie je možné zavádzať systematické používanie jednej stratégie vyučovania začiatočného čítania a písania a jednej stratégie ich hodnotenia. Dôležitou úlohou učiteľa je vstupná diagnostika raných prejavov gramotnosti prvákov – prejavov predkonvenčného čítania (*prereading*) a písania (*prewriting*)³². Počas celého školského roka sa od neho očakáva dôsledné diagnostikovanie pokrokov čítania a písania žiakov a ich hodnotenie.

Na hodinách slovenského jazyka v 1. ročníku primárneho vzdelávania väčšina slovenských učiteľov postupuje podľa niektorého zo štyroch alternatívnych šlabikárov³³. Vo všetkých štyroch učebniciach sa pracuje najprv v prípravnom, potom v šlabikárovom (návčičnom) a nakoniec v pošlabikárovom (čítankovom) období. V prvých dvoch šlabikároch sú rovnaké úlohy pre všet-

³¹ Porovnaj L. Hrdináková, *Čitateľská gramotnosť...*

³² M. Harnúšková, *Vývin gramotnosti intelektovo nadaných detí a možnosti jej stimulácie na 1. stupni ZŠ*, [in:] *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*, red. P. Gavora, O. Zápotočná, Bratislava: UK, 2003, s. 90.

³³ L. Virgovičová, Z. Virgovičová, *Šlabikár pre 1. ročník ZŠ. 2. časť*, Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2003; A. Hirková, M. Nemčíková, *Šlabikár Lipka pre 1. ročník základných škôl, 1. časť*, Bratislava: Aitec, 2008; K. Štefeková, R. Culková, *Šlabikár pre prvý ročník základných škôl. 2. časť*, Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2007; Z. Hirschnerová, L. Muntágová, M. Nemčíková, G. Futová, *Hupsov šlabikár Lipka*, Bratislava: Aitec, 2007.

kých žiakov. V šlabikári Štefekovej – Culkovej³⁴ sa autorky priamo odkazujú na diferencovaný prístup pri práci so žiakmi a v didaktickom materiáli a textoch v prípravnom a šlabikárovom období sa akceptuje rôzna úroveň žiakov. Napr. v úlohe na s. 10 sa píše „Ak vieš, napíš k obrázku *prvé písmeno*“, a na s. 32 zase stojí: „Ak nevieš *prečítať celé slovo, prečítaj iba prvú slabiku*.“ a pod. V Hupsovom šlabikári Lipka Hirschnerovej – Muntágovej – Nemčíkovej – Futovej³⁵ sú úlohy označené písmenami RU (rozvíjajúce učivo) postavené nad rámec minimálneho obsahového a výkonového štandardu a žiak ich v prípravnom a nácvičnom období nemusí vedieť vyriešiť. Úlohy v nácvičnom období sú označované podľa ich didaktickej funkcie. Jedná sa o úlohy podporujúce fonematické uvedomovanie, čítanie – porozumenie, čítanie – techniku, písanie – význam, písanie – techniku a diagnostikovanie.

Podľa súčasnej učebnej osnovy Slovenského jazyka a literatúry³⁶ sa vo vyučovaní elementárneho čítania uplatňujú dve metódy vychádzajúce z pôvodnej analyticko-syntetickej metódy. V pôvodnej analyticko-syntetickej metóde sa kladie dôraz na analytické činnosti s následnými syntetickými činnosťami. Druhá metóda by sa dala charakterizovať ako syntetická metóda s využitím niektorých najjednoduchších prvkov analytickej metódy.

Podstata a funkcia čítania je rovnaká ako voľakedy. Mení sa však to, ako sa na túto spôsobilosť v súčasnosti pozeráme, čo si o nej myslíme, ako ju hodnotíme a ako ju využívame v rámci učenia sa, ale aj v rámci nášho fungovania v rôznych životných situáciách. Mení sa teoretické uvažovanie o nej, mení sa to, ako ju vnímame. Treba počítať s tým, že v súčasnosti existujú viaceré, odlišné teoretické predstavy o čítaní. Je len na učiteľovi ako tieto predstavy pretransformuje do pedagogickej praxe. S tým súvisí aj iný prístup k hodnoteniu pokrokov žiaka v čítaní. Hodnotenie čítania žiaka sa už väčšinou neprirovnáva k stanovenej norme, výkony žiakov v čítaní sa vzájomne neporovnávajú.

Ak učiteľ primárneho vzdelávania predsa zvolí tradičné hodnotenie čítania, (porovnáva žiakov prostredníctvom stĺpcových diagramov, počíta chyby, robí poradie žiakov v čítaní, rozdeľuje ich na výborných, priemerných a slabých čitateľov), môže sa ľahko stať, že hoci sa prvák maximálne usiluje, po niekoľkomesačnej snahe sa jeho poradie v rámci skupiny hodnotených spolužiakov nijako nezmení. Stráca sa tak jeho motivácia k čítaniu a môže to mať dlhodobé následky s ohľadom na to, že tieto spôsobilosti sú východiskom pre jeho ďalšie učenie sa. Podľa Zápotočnej ide o hodnotenie čítania orientované na chyby

³⁴ K. Štefeková, R. Culková, *Šlabikár pre prvý ročník základných škôl...*

³⁵ Z. Hirschnerová, L. Muntágová, M. Nemčíková, G. Futová, *Hupsov šlabikár Lipka...*

³⁶ *Slovenský jazyk a literatúra*, Príloha Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie – ISCED 1, s. 6.

a nedostatky³⁷. Bez bližšieho ujasnenia si pedagogického dôsledku sú takéto analýzy a výpočty chýb často len samoúčelné. Hrozí, že to môže mať negatívne dôsledky nielen na motiváciu žiaka, ale i celkový prístup učiteľa, ktorému pri takomto hľadaní chýb a porovnávaní žiakov spravidla uniknú podstatne dôležitejšie veci. Tými dôležitejšími sa javia nedostatky v porozumení textu, v jeho interpretácii a hodnotení. Učiteľ by mal vedieť, ako prvák dokáže využívať čítanie pri riešení problémových úloh, ako dokáže zúročiť nadobudnutú úroveň gramotnosti s dôrazom na jej funkčnosť. Čítanie je vstupnou a nevyhnutnou kompetenciou celoživotného vzdelávania človeka. Pritom nestačí dbať len o jeho techniku a rozvoj jazykovej komeptencie, ale ide aj o jeho využitie vo všetkých vzdelávacích oblastiach.

Hodnotenie žiakov v primárnom vzdelávaní by sa malo meniť z tradičného na autentické. Učiteľ pripravuje situácie, v ktorých žiak môže preukázať kompetencie, teda aplikovať vedomosti a schopnosti, v ktorých sa zdokonaľoval. Učiteľ monitoruje stav poznatkov a zručností v situáciách, ktoré sú podobné reálnym situáciám. Pozornosť venuje úlohám, ktoré sú dôležité pre praktický život³⁸.

V začiatočnom čítaní a písaní žiakov sa tak nehodnotí len zvládnutie techniky čítania žiakom ale aj to, ako prvák dokáže využívať čítanie a písanie pri rozvíjaní ďalších kompetencií potrebných pre jeho učenie sa a pre praktické životné situácie.

Je tiež žiaduce viac pozornosti venovať formatívnemu hodnoteniu na úkor hodnotenia sumatívneho. Vďaka formatívnemu hodnoteniu prvák porozumie, čomu má v budúcom čítaní prikladať väčšiu váhu, v čom sa má zlepšiť. Pri formatívnom (rozvíjajúcom) hodnotení nácviku čítania učiteľom je vhodné rozčleniť začiatočné čítanie na prvky kompetencie (kategórie hodnotenia) a čiastkové kroky (hodnotiace kritériá s deskriptormi pre jednotlivé úrovne), ktoré vedú k úplnému zvládnutiu čítania. Učiteľ tak svojim hodnotením dáva žiakom spätnú väzbu o tom, ako sa vyvíja dobrý čitateľ. Ukážku takéhoto členenia kompetencie „*zvládnuť techniku čítania*“ v 1. ročníku ZŠ uvádzame v nasledovných tabuľkách podľa jednotlivých období nácviku čítania:

³⁷ O. Zápotočná, *Diagnostika počítačného čítania a gramotnosti*, „Slovenský jazyk a literatúra v škole“ 2002/2003, roč. 49, č. 1–2, s. 2–16.

³⁸ A. Doušková, *Riadenie triedy a vedenie k sebakontrolle*, Banská Bystrica: PF UMB, 2012.

Tabuľka 1. Formatívne hodnotenie pregramotných spôsobilostí v prípravnom období

Začiatocné čítanie – prípravné obdobie			
Prvky kompetencie (kategórie hodnotenia)	Hodnotiace kritériá s deskriptormi pre jednotlivé úrovne		
	raná	Pokročilá	výborná
<i>fonematický sluch</i>	v prúde reči dokáže rozpoznať poradie všetkých hlások len v niektorých krátkych slovách	v prúde reči dokáže rozpoznať poradie všetkých hlások skoro vo všetkých slovách	v prúde reči dokáže rozpoznať poradie všetkých hlások v každom slove
<i>artikulácia hlások</i>	má problém s artikuláciou viacerých hlások	má problém s artikuláciou jednej hlásky	artikuluje správne všetky hlásky
<i>analýza a syntéza slabík a slov</i>	vie rozložiť len dvoj slabičné slová na slabiky, dlhšie slová rozložiť nevie	vie rozložiť dvoj a trojslabičné slová na slabiky a zložiť tieto slabiky do slov	vie bez problémov rozložiť všetky slová na slabiky a zložiť slabiky do slov
<i>určovanie počtu a poradia hlások v slabike.</i>	neurčí bezpečne počet a poradie hlások vo viacerých slabikách	určí bezpečne počet aj poradie hlások skoro vo všetkých slabikách	určí bezpečne počet aj poradie hlások vo všetkých slabikách
<i>určovanie počtu a poradia slabík v slove</i>	neurčí bezpečne počet a poradie slabík vo viacerých slovách	určí bezpečne počet aj poradie slabík skoro vo všetkých slovách	určí bezpečne počet aj poradie slabík vo všetkých slovách

Zdroj: vlastné spracovanie.

Tabuľka 2. Formatívne hodnotenie čítania v nácvičnom období

Začiatocné čítanie – nácvičné obdobie			
Prvky kompetencie (kategórie hodnotenia)	Hodnotiace kritériá s deskriptormi pre jednotlivé úrovne		
	raná	Pokročilá	výborná
<i>presné poznávanie písmen abecedy a ich pevného spojenia s hláskami, ktoré označujú</i>	nepozná bezpečne všetky písmená abecedy a nevie ich spojiť s príslušnou hláskou	pozná bezpečne skoro všetky písmená abecedy a vie ich spojiť s príslušnou hláskou	pozná bezpečne všetky písmená abecedy a vie ich spojiť s príslušnou hláskou
<i>plynulé čítanie slov</i>	číta slová tzv. dvoj- a trojitým čítaním (slabikuje)	číta niektoré slová plynule	číta všetky slová plynule
<i>plynulé čítanie viet</i>	číta plynule len jednoduché vety v už známom texte	číta jednoduché vety plynule; súvetia číta s prestávkami	číta všetky vety plynule

Zdroj: vlastné spracovanie.

Tabuľka 3. Formatívne hodnotenie čítania v zdokonaľovacom období

Začiatkové čítanie – zdokonaľovacie obdobie			
Prvky kompetencie (kategórie hodnotenia)	Hodnotiace kritériá s deskriptormi pre jednotlivé úrovne		
	raná	Pokročilá	výborná
<i>čítanie slov so správnym prízvukom a výslovnosťou</i>	málokedy číta slová so správnym prízvukom a výslovnosťou	číta skoro všetky slová so správnym slovným prízvukom a výslovnosťou	číta všetky slová so správnym slovným prízvukom a so správnou výslovnosťou
<i>čítanie viet so správnou intonáciou</i>	málokedy číta vety so správnou intonáciou	číta niektoré vety so správnou intonáciou	číta všetky vety so správnou intonáciou

Zdroj: vlastné spracovanie.

Pri čítaní žiakov v zdokonaľovacom období učiteľ dbá na to, aby už okrem zvládnutia techniky, čítali texty aj s porozumením. Pri hodnotení sa zameriava okrem techniky čítania aj na čitateľskú gramotnosť žiakov a ich schopnosť porozumieť textu na určitej úrovni.

V zdokonaľovacom období už vedie učiteľ žiakov 1. ročníka aj k sebahodnoteniu čítania. Aby žiaci boli schopní posúdiť svoju čitateľskú kompetenciu, mal by im učiteľ ponúknuť nástroj na posudzovanie vlastného rozvoja na ceste k „dobrému“ (požadovanému) čítaniu. Rozvíjajúcim sa hodnotenie čítania stáva vtedy, keď sa dosiahne prienik učiteľovho hodnotenia čítania a žiakovho sebahodnotenia. Takéto spoločné hodnotenie má ambíciu formovať čitateľskú kompetenciu žiaka a jasne mu predznačovať postupnú cestu jej zlepšovania.

V 2. – 4. ročníku ZŠ učiteľ na hodinách slovenského jazyka a literatúry v rámci čítania hodnotí jednak *spôsob (techniku) čítania* žiaka, ale najmä výkon žiaka v *čítaní s porozumením*. Podnety na prípravu prostriedkov hodnotenia žiakov učiteľom ponúka už spomínané *autentické hodnotenie*. Pri autentickom hodnotení sa nehodnotí školská úloha, ale výkon žiaka, ktorý má zmysel mimo školy, preto je dôležité rozčleniť jednotlivé kompetencie žiaka na čiastkové stupne podľa dosiahnutej úrovne výkonu. Ako ukážku takéhoto členenia kompetencie „*zvládnuť spôsob čítania*“ v 2. – 4. Ročníku ZŠ uvádzame v nasledovnej tabuľke:

Tabuľka 4. Sebahodnotenie kompetencie: Viem čítať

Sebahodnotenie – vyfarbi				
Vždy, úplne samostatne, využívam v bežných situáciách				
Temer vždy, s miernou pomocou, skoro samostatne				
Niekedy samostatne, niekedy s pomocou, čiastočne osvojené				
Zatiaľ sa mi nedarí, ešte nie				
Viem čítať plynule všetky slová aj vety (nehláskujem, neslabikujem)				
Viem čítať správne všetky slová (k písmenám priradím správne hlásky)				
Viem podľa interpunkčných znamienok znížiť alebo zvýšiť hlas				
Viem správne vysloviť všetky prečítané hlásky				
Čítam mäkko hlásku ľ a slabiky le, li				
Čítam výrazne, odlišujem nepriamu a priamu reč				
Viem prerozprávať prečítaný text svojimi slovami				
Viem určiť hlavnú myšlienku z prečítaného				

Zdroj: vlastné spracovanie.

Tabuľka 5. Formatívne hodnotenie spôsobu (techniky) čítania v 2. – 4. ročníku ZŠ

Čítanie – hodnotenie spôsobu (techniky) v 2. – 4. ročníku ZŠ			
	1 – raná	2 – pokročilá	3 – výborná
<i>technika čítania</i>	– u žiaka sa prejavuje technika: dvojité a trojité čítanie (u podpriemerných žiakov) – žiak nemá osvojenú správnu techniku čítania, nenadobudol správne čitateľské návyky a zručnosti	– u žiaka sa prejavuje technika: kombinovaná a slabikovanie (u podpriemerných a priemerných žiakov) – nesprávne osvojená technika čítania a čitateľské zručnosti, ktoré sa buď cvičením, zrením alebo spontánne dajú upraviť	– u žiaka sa prejavuje globálne čítanie – žiak má osvojenú správnu techniku čítania a nadobudol správne čitateľské návyky a zručnosti
<i>kvalita čítania (správnosť)</i>	– žiak číta nesprávne s výraznými chybami v celom čítanom texte	– žiak číta nesprávne s menšími občasnými chybami v čítanom texte	– žiak číta správne bez chýb

<i>kvantita čítania (rýchlosť čítania – množstvo správne prečítaných slov za vopred daný časový úsek)</i>	– žiak výrazne mení tempo (rýchlosť) čítania – postupne tempo zhoršuje (spomaľuje)	– žiak mení tempo čítania – postupne ho zlepšuje (zrýchľuje) – žiak mení rýchlosť – krátke, ľahké slová číta rýchlo, zložité slová číta pomaly	– žiak nemení rýchlosť čítania, číta plynule bez zmeny tempa čítania
<i>intonácia (výrazné čítanie)</i>	– žiak málokedy číta celý text so správnou intonáciou – číta intonačne nesprávne	– žiak niektoré vety v čítanom texte číta intonačne správne a niektoré intonačne nesprávne	– žiak číta intonačne správne celý text – prejavuje sa u žiakov a potvrdzuje dobre zvládnutú techniku čítania s porozumením
<i>schopnosť porozumieť čítanému textu a jeho reprodukcia</i>	– žiak nečíta s porozumením – nie je schopný reprodukovať text ani s pomocnými otázkami	– žiak číta s porozumením, je schopný reprodukovať text len s pomocnými otázkami	– žiak číta s porozumením a je schopný text reprodukovať samostatne

Zdroj: M. Nováková³⁹.

Uviedli sme spôsob členenia kompetencie „*zvládnuť spôsob (techniku) čítania*“ v 2. – 4. ročníku ZŠ. Prioritou pri čítaní v predmete slovenský jazyk a literatúra v ročníkoch 2. – 4. má byť najmä hodnotenie výkonu žiaka v *čítaní s porozumením*, zvlášť pri práci s literárnym textom a zvlášť pri práci s informačným textom. V 3. – 4. ročníku ZŠ je potrebné upriamiť pozornosť najmä na hodnotenie výkonu žiaka pri práci s informačným textom. Čítanie s porozumením informačných textov a práca s nimi vedie žiakov k nadobúdaniu kľúčovej kompetencie *učiť sa učiť* a zároveň ich vedie k rozvíjaniu čitateľskej gramotnosti. Navyše s informačným textom sa žiak stretáva aj v ostatných vzdelávacích oblastiach, kde s ním pracuje v učebniciach a využíva ho pri vlastnom učení sa a práca s ním je testovaná aj v medzinárodných meraniach, na záver teda ešte uvádzame ukážku formatívneho hodnotenia informačných textov, ako sú hodnotené v testovaní PIRLS.

³⁹ M. Nováková, *Pedagogická diagnostika čítania*, „Komenský“ 1990/91, roč. 115, č. 5, s. 264–268.

Tabuľka 6. Formatívne hodnotenie čítania s porozumením v 3. – 4. ročníku ZŠ

Čítanie informačných textov v 3. – 4. roč. ZŠ – hodnotenie porozumenia			
	1 – raná	2 – pokročilá	3 – výborná
<i>vyhľadávanie určitých informácií</i>	<i>žiak dokáže:</i> vyhľadať a reprodukovať explicitne uvedené informácie	<i>žiak dokáže:</i> vyhľadať a reprodukovať explicitne uvedené informácie, vyhľadať vetu s podstatnou informáciou	<i>žiak dokáže:</i> vyhľadať a reprodukovať explicitne uvedené informácie, vyhľadať vetu s podstatnou informáciou a informáciu použiť na tvorbu úsudkov, ktoré z textu priamo vyplývajú
<i>vyvodzovanie záverov</i>	<i>žiak dokáže:</i> vyhľadať a reprodukovať jednu alebo dve informácie z textu	<i>žiak dokáže:</i> vyhľadať a reprodukovať viac informácií z textu, tvoriť úsudky, ktoré poskytujú informácie z textu	<i>žiak dokáže:</i> vyhľadať a reprodukovať viac informácií z textu, tvoriť úsudky, ktoré poskytujú informácie z textu, používať podnadvisy, texty v rámečkoch, tabuľky a ilustrácie na vyhľadanie iných častí informačného textu
<i>interpretovanie a integrovanie myšlienok a informácií</i>	<i>žiak vie:</i> rozpoznať a používať rôzne organizačné prvky textu na vyhľadanie a identifikáciu relevantnej informácie, – čiastočne porozumieť textovým prvkom ako sú napr. jednoduché metafory a postoj autora	<i>žiak vie:</i> rozpoznať a používať rôzne organizačné prvky textu na vyhľadanie a identifikáciu relevantnej informácie, – čiastočne porozumieť textovým prvkom ako sú napr. jednoduché metafory a postoj autora, spájať informácie z celého textu s cieľom rozpoznať hlavné myšlienky a vysvetliť ich, porovnať časti textu	<i>žiak vie:</i> rozpoznať a používať rôzne organizačné prvky textu, porozumieť textovým prvkom ako sú napr. jednoduché metafory a postoj autora, spájať informácie z celého textu s cieľom rozpoznať hlavné myšlienky a vysvetliť ich, porovnať a zhodnotiť časti textu a zdôvodniť svoj výber, atď.,

<i>hodnotenie obsahu, jazyka a textových prvkov</i>	<i>Žiak dokáže:</i> porozumieť funkcii organizačných prvkov textu	<i>Žiak dokáže:</i> porozumieť funkcii organizačných prvkov textu, rozlíšiť a interpretovať informácie z rôznych častí textu a doložiť to príkladom z textu	<i>Žiak dokáže:</i> porozumieť funkcii organizačných prvkov textu, rozlíšiť a interpretovať informácie z rôznych častí textu, spájať informácie z celého textu s cieľom určiť postupnosť aktivít pri použití informácií
---	--	---	--

Zdroj: podľa B. Sihelský, E. Sihelská⁴⁰.

Hodnotenie čiastkovej ortografickej kompetencie a kvality písania

Ortografickú kompetenciu spolu s Liptákovou⁴¹ chápeme ako *súčasť komunikačnej kompetencie žiaka*, ako tú čiastkovú kompetenciu, ktorá „zahŕňa schopnosti žiaka týkajúce sa pravopisnej stránky jazyka, ktoré využíva v produkčných a recepcných procesoch verbálnej komunikácie“.⁴² Vznik tejto kompetencie sa spája so *získavaním ranej gramotnosti* a so začiatkami *písanej produkcie* (tamtiež) a je takmer nemožný bez *pochopenia zmyslu a spôsobu prevodu zvukovej reči do písanej podoby* a bez *pochopenia a osvojenia si pravopisnej normy slovenského jazyka*⁴³. Pravopisná norma/ pravopis slúži každému človeku na zaznamenanie jazykového prejavu, je dôležitou potrebou spoločnosti, preto je osvojovanie pravidiel pravopisu dôležitou súčasťou edukačného procesu už na primárnom stupni základnej školy. Osvojovanie pravopisných noriem žiakmi je pomerne náročný a z hľadiska trvania aj dlhodobý a systematický proces, v ktorom musí dôjsť nielen k zapamätaniu, vysvetľovaniu, pochopeniu, aplikácii, analýze, či syntéze konkrétneho pravidla, ale aj k zdôvodneniu a obhájeniu jeho použitia, k hodnoteniu. Pritom je potrebné si uvedomiť, že proces osvojovania pravopisných vedomostí, zručností a návykov nepatrí u žiakov k obľúbeným činnostiam, žiaci majú nechuť predovšetkým k písaniu diktátov a k výučbe vybraných slov⁴⁴. Proces osvojovania pravopisu je *postupné získava-*

⁴⁰ B. Sihelský, E. Sihelská, *Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov: metodika testového merania čitateľskej gramotnosti*, „Pedagogické rozhľady“ 2010, roč. 19, č. 3, s. 4–8.

⁴¹ Ľ. Liptáková, *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*, Prešov: PF PU, 2012, s. 50.

⁴² Tamtiež.

⁴³ Ľ. Liptáková, *Proces rozvíjania ortografickej kompetencie*, [in:] Ľ. Liptáková a kol., *Integrovaná didaktika...*, s. 324.

⁴⁴ Bližšie Ľ. Teremová, *Úroveň pravopisných zručností žiakov 4. ročníka a prostriedky využívané v procese ich osvojovania*, [in:] *Prostriedky edukácie v škole 21. storočia*, Banská Bystrica: PF UMB, 2008, s. 257–262.

nie pravopisných vedomostí, zručností a návykov, pričom pravopisné vedomosti vznikajú, keď si žiak zapamätá a pochopí pravopisné poučky a pravidlá. Pravidlo určuje, ako správne zachytiť reč písmom podľa pravopisného princípu a poučku chápeme ako *školský termín*, ktorý žiaka poučí, ako má toto pravidlo aplikovať na slová, slovné spojenia, vety, texty. *Pravopisná zručnosť* potom vznikne, keď žiak, ktorý si osvojil *pravopisné pravidlo*, správne zaznamená zvukovú reč graficky, pričom si toto pravidlo pripomína. No a nakoniec pravopisný návyk je poslednou fázou v osvojovaní si pravopisu a je znakom toho, že žiak pravidlo ovláda, nepotrebuje si ho pripomínať, píše automaticky pravopisne správne⁴⁵.

Medzi tradičné formy overovania získaných vedomostí a zručností v oblasti hodnotenia čiastkovej ortografickej kompetencie vo vyučovaní materinského jazyka patria diktáty /kontrolné aj cvičné/, didaktické testy (vstupné, priebežné, riaditeľské, výstupné), hodnotenie slohových prác a v ostatných rokoch v mnohých základných školách pribudlo portfólio, do ktorého si práce žiaka, diktáty, referáty a iné práce žiaka ukladá sám učiteľ. Práve pomocou tvorby portfólia učiteľ sleduje učenie sa žiaka komplexnejšie, sleduje jeho vývoj, zmeny v učení. Základnou charakteristikou dieťaťa primárnej školy je komplexnosť jeho myslenia a prežívania, preto je pozitívom pri príprave portfólia žiaka možnosť komplexnejšieho, ucelenejšieho hodnotenia počas dlhšieho časového obdobia. Prínosom je aj možnosť, že žiak je zapojený do procesov hodnotenia, môže si napríklad opraviť a hodnotiť gramatické cvičenia a testy podľa vopred určených kritérií, alebo v rôznych fázach vyučovacej jednotky pracovať s autokorektívnymi kartami a hodnotiť svoj výkon v porovnávaní so správnym výsledkom. Takisto je možné uplatniť tzv. vrstovnícke hodnotenie, teda proces hodnotenia, v ktorom využijeme sebahodnotenie žiaka a hodnotenie žiaka ostatnými žiakmi, pričom nakoniec hodnotí aj učiteľ. V súčasnosti sa pri hodnotení diktátov používa prevažne klasické hodnotenie známku, ktoré podľa vopred stanovených kritérií školy zaradí výkon žiaka do jednotlivých stupňov podľa splnenia požiadavky od známky 1 (najlepšie hodnotenie, výborný stupeň hodnotenia) po známku 5 (najhoršie hodnotenie, nedostatočný stupeň hodnotenia). V nasledujúcej tabuľke uvádzame ukážku hodnotenia náhodne vybranej základnej školy v oblasti hodnotenia ortografických zručností žiakov 3. a 4. triedy primárneho stupňa základnej školy (prostredníctvom tematických diktátov):

⁴⁵ L. Liptáková a kol., *Integrovaná didaktika...*, s. 324–325.

Tabuľka 7. Hodnotenie ortografických zručností v ZŠ Beňuš v 3. a 4. ročníku /výber z hodnotenia/:

Ročník	Kontrolné diktáty/ počet	Zameranie diktátov	Hodnotenie diktátov (počet chýb)	Výstupné riaditeľské previerky
3.ročník	8	Vybrané slová po b, m, p, r, s, v, z. Vlastné podstatné mená. Zhrnutie učiva 3.ročníka	0–1 výborný 2–4 chválitebný 5–7 dobrý 8–9 dostatočný 10 a viac nedostatočný	jún
4.ročník	7	Vybrané a odvodené slová opakovanie učiva 3. ročníka Vybrané slová a ich ďalšie príbuzné slová (dobyť–dobiť), predponové slová, spodobovanie, Vlastné a všeobecné podstatné mená, slovesá. Zhrnutie učiva 4.ročníka	0–1 výborný 2–4 chválitebný 5–7 dobrý 8–9 dostatočný 10 a viac nedostatočný	jún

Zdroj: spracované podľa *Systému hodnotenia v ZŠ Beňuš...*⁴⁶

Slovné hodnotenie je tiež jednou z možností, ako ohodnotiť postoje, záujmy, schopnosti a kľúčové kompetencie žiaka. A v ostatných rokoch práve ono dopĺňa tradičné hodnotenie známkou. Jeho veľkou nevýhodou však je, že slová a hodnotiace pojmy môžu byť viacznačné a takéto hodnotenie je oveľa náročnejšie. V nasledujúcej tabuľke uvádzame príklad slovného hodnotenia čiastkovej ortografickej kompetencie (v oblasti gramatiky a písania):

Ako je vidieť z ukážok, ani pomocou klasifikácie známkou, ani pomocou slovného hodnotenia nie je celkom možné zachytiť úroveň ortografickej kompetencie tak, aby hodnotenie bolo objektívne (Kolkovo je to – príliš veľa chýb?, Sú 4 zabudnuté dĺžne v diktáte a následne známka *chválitebný* ukážkou toho, či žiak ovláda vybrané slová?). Odpoveďou na položené otázky by mohlo byť vytvorenie takého systému hodnotenia, ktorý by bol objektívnym hodnotením žiackych výstupov, bol by rozvíjajúci, zhodnotil by nielen výsledok, ale aj proces učenia, nielen vedomosti, ale aj zručnosti a skúsenosti, teda kvalitatívne hodnoty učenia sa. Takéto hodnotenie by potom z hľadiska rozvoja komunikačnej kompetencie žiaka zhodnotil jej úroveň komplexnejšie. Východiskom hodnotenia by v súčasnej škole mal byť „vzdelávací výstup/výkon žiaka, ktorý

⁴⁶ *Systém hodnotenia žiakov – hodnotenie ZŠ Beňuš*, <http://zs-benus.edupage.org/text15/?> (02.10.2013).

je určený vo vzdelávacom štandarde predmetu a ktorý vyjadruje stanovenia o tom, čo žiak vie, chápe a je schopný urobiť, aby ukončil proces učenia/vzdelávania. Ide o štruktúrovaný popis spôsobilostí (odborné, všeobecné, kľúčové) nevyhnutných pre výkon určitej pracovnej úlohy, činnosti alebo súboru činností⁴⁷. Úplne však nezavrhuje ani jedno z vyššie uvedených spôsobom hodnotenia ortografickej kompetencie, ale navrhujeme ho doplniť a vytvoriť taký systém hodnotenia tejto kompetencie, ktorý by zachytil komplex pravopisných vedomostí, pravopisných zručností a pravopisných návykov, ktoré je potrebné pri hodnotení tejto kompetencie zohľadniť a ktoré si žiak počas svojho vzdelávania na primárnom stupni osvojil. S ohľadom na spomenuté potom z hľadiska hodnotenia môžeme proces osvojenia si čiastkovej ortografickej kompetencie doplniť nasledovným hodnotením:

Tabuľka 8. Ukážka slovného hodnotenia v 3.ročníku primárneho vzdelávania:

Záverčné hodnotenie	
O gramatike a písaní	Písomný prejav má – úhľadný/estetický – z obsahovej stránky zrozumiteľný / väčšinou zrozumiteľný – čitateľný – výstižný – gramaticky vždy správny/väčšinou správny/bezchybný/ešte nie vždy bezchybný/zatiaľ ešte nie celkom bez chýb
	Jeho písomný prejav ešte nie je celkom bez chýb.
	V diktátoch sa občas ešte objavujú chyby. V diktátoch sa usiluje – neurobiť priveľa chýb – urobiť čo najmenej chýb/robiť čoraz menej chýb – aby neurobil príliš veľa chýb.

Zdroj: spracované podľa L.Bistákovej⁴⁸.

Ako je vidieť z predchádzajúcej tabuľky, komplexné hodnotenie osvojenia si čiastkovej ortografickej kompetencie je pomerne náročný proces. Ak zväžime, že v súčasnosti je (a aj v budúcnosti zrejme bude) stále najčastejšie zaužívaným spôsobom hodnotenia získaných pravopisných zručností a návykov písanie diktátu žiakmi, musíme uvažovať aj nad tým, že kvantitatívne ukazovatele počtu chýb, ktoré žiak urobil ešte nemusí znamenať, že neovláda pravopisné pravidlá. Celkový počet chýb v diktáte, napr. 5 zabudnutých dĺžňov

⁴⁷ N. Kašiarová, *Plánovanie kritérií...*, s. 4–8.

⁴⁸ L.Bistákovej, *Slovné hodnotenie žiakov dobrým slovom*, Bratislava: Didaktis, 2004, s. 62–63.

a mäkčeňov (chyba v diakritike), predznamenáva, že žiak za takýto diktát podľa klasifikačnej stupnice dostane známku 3 (dobrý), ale ak bol diktát zameraný na vybrané slová, žiak nemá dostatočnú spätnú väzbu a získaná známka nie je vôbec motivačným činiteľom k ďalšiemu učeniu. Treba si preto uvedomiť, že chyby, ktorých sa žiak v diktáte dopustí, môžu byť rôzne – chyba v písme- ne, chyba v diakritike, chyba v interpunkcii, chyba i/y po spoluhláske, chyba v rozdeľovaní slov atď. a každá z týchto chýb môže byť dobrým diagnostickým prostriedkom procesu osvojovania si čiastkovej ortografickej kompetencie a ich výskyt u jednotlivých žiakov by mal byť individuálne zaznamenávaný aj z dôvodu, že môžu byť ukazovateľom žiakovho učenia, či dokonca niektorej z porúch učenia.

Tabuľka 9. Osvojenie si čiastkovej ortografickej kompetencie

Osvojenie si čiastkovej ortografickej kompetencie			
Prvky kompetencie (kategória hodnotenia)	Hodnotiace kritériá s deskriptormi pre jednotlivé úrovne		
	slabá	Pokročilá	výborná
<i>Pravopisné vedomosti</i>	Žiak nepozná takmer žiadne pravopisné poučky a pravidlá.	Žiak pozná bezpečne skoro všetky pravopisné poučky a pravidlá.	Žiak pochopí a zapamätá si pravopisné poučky a pravidlá.
<i>Pravopisné zručnosti</i>	Žiak píše pravopisne nesprávne, pravopisné pravidlá nedokáže aplikovať.	Žiak píše sám pravopisne správne na základe pripomenutia pravidla učiteľom.	Žiak píše pravopisne správne na základe vlastného pripomenutia pravidla.
<i>Pravopisné návyky</i>	Žiak nepíše automaticky pravopisne správne, bez občasného vybavovania si pravopisného pravidla.	Žiak píše automaticky pravopisne správne, s občasným vybavovaním si pravopisného pravidla.	Žiak píše automaticky pravopisne správne, bez vybavovania si pravopisného pravidla.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Záver

Hodnotenie žiakov v predmete slovenský jazyk a literatúra má tak ako v iných predmetoch najmä funkciu kontrolnú a diagnostickú. Nemožno ale zabúdať, že pre žiaka je hodnotenie aj motiváciou pre ďalšiu činnosť. Ak rozvoj jazykovej (komunikačnej) a literárnej kompetencie hodnotíme autenticky, sloвне a s ohľadom na každodenný pokrok žiaka, potom hodnotenie určite plní aj funkciu motivačnú a sebahodnotiacu. Žiak získa spätnú väzbu k pre-

javenému výkonu a zistí rozdiely medzi ním a stanovenou edukačnou požiadavkou. Dobrý učiteľ poukáže aj na možné príčiny tohto rozdielu, ponúkne žiakovi možnosti ako nabudúce výkon zlepšiť a nakoniec vyjadrí dôveru v jeho schopnosti. Takto je žiak motivovaný k ďalšej práci a nemusí byť ani klasifikovaný. Hodnotenie netreba vždy spájať s klasifikáciou. Najmä rozvíjajúce (formatívne) hodnotenie poskytuje žiakovi informácie v priebehu jeho učenia sa a usmerňuje jeho ďalší rozvoj bez strachu a obáv zo zlyhania. Kašiarová⁴⁹ uvádza, že *dobře pripravené kritériá a prostriedky hodnotenia by mali pomáhať učiteľom v riadení výchovno-vzdelávacieho procesu*. Ich príprava si síce vyžaduje dostatok času, potrebné zdroje, aj spoluprácu učiteľov, ale dobre pripravené kritériá a prostriedky hodnotenia sú dôležité najmä pre samotných žiakov, pretože sú *významnými motivačnými podnetmi zo strany učiteľa v uspokojovaní univerzálnych potrieb žiaka*⁵⁰.

Ako však objektívne ohodnotiť výkon žiaka s ohľadom na jeho rozvoj „v priestore a v čase“? Kde sú hranice objektivity a aké sú kritériá na udelenie konkrétnej známky alebo bodovej hodnoty? A prečo a čo vlastne vo vyučovaní materinského jazyka hodnotiť? Odpovede na tieto otázky môže priniesť výskum v oblasti hodnotenia osvojovaných kompetencií žiakom primárneho vzdelávania a následne detailné opísanie spôsobom hodnotenia a následnej klasifikácie osvojenia kompetencií, ale aj postojov a zvnútornených hodnôt žiakov.

Hodnotenie v predmete slovenský jazyk a literatúra

Anotácia

Po stanovení všeobecných cieľov vzdelávania prostredníctvom obsahového a výkonnového štandardu došlo aj v predmete slovenský jazyk k vymedzeniu predmetových kompetencií, pomocou ktorých sa budú realizovať ciele vzdelávania v tomto predmete. Mení sa tak tradičné chápanie výučby smerom ku kompetenčno-pojmovému a zážitkovému modelu vzdelávania, a preto je potrebné zmeniť aj systém hodnotenia v predmete smerom k hodnoteniu úrovne osvojenia si kľúčovej kompetencie predmetu – ktorou je komunikačná kompetencia. Komunikačná kompetencia predstavuje súbor jednotlivých kompetencií – textová kompetencia /recepčná (počúvanie a čítanie) a produkčná (hovorenie a písanie)/ a čiastkové rečové kompetencie (foneticko-fonologická, ortoepická, ortografická, morfológická, lexikálna, syntaktická, pragmatická). V našej kapitole sme sa zamerali na hodnotenie čítania (textovej, čitateľskej kompetencie) a hodnotenie písania (najmä ortografickej kompetencie).

Kľúčové slová: komunikačný model, komunikačná kompetencia, hodnotenie čitateľskej kompetencie, hodnotenie ortografickej kompetencie

⁴⁹ N. Kašiarová, *Plánovanie kritérií...*, s. 6.

⁵⁰ Tamtiež, s. 4–8.

Evaluating Students of Slovak Language and Literature

Summary

The following chapter is focused on the strategies to assess reading comprehension and writing skills (especially orthographic competence). After analysing the general objectives of education the author will specify the key standards and skills necessary for learning the Slovak language. Educational objectives can be achieved through students acquiring a set of specific competences. Generally, the main goal of learning a language is to achieve the so-called communicative competence, which itself consists of several necessary skills including listening, reading, speaking and writing. Academic sources distinguish also more detailed skills, e.g. phonetic, orthoepic, orthographic, morphological, lexical, syntactic and pragmatic skills. It is necessary to adjust the assessment procedures so that they will recognize the aforementioned skills.

Keywords: communication model, communication competence, assessment of competence in reading, orthographic competence assessment

Ocenianie prac plastycznych uczniów młodszych¹

Evaluating Young Students' Artistic Works

Wprowadzenie

Ocena i ocenianie są istotnymi elementami procesu kształcenia i wychowania. Ocenianie jest czynnością a zarazem złożonym procesem wartościowania. W sytuacji pedagogicznego dialogu między nauczycielem i uczniem ocena jest wynikiem tego dialogu i formą komunikatu między tymi dwoma podmiotami. Dialog szkolny obejmuje komunikaty werbalne i niewerbalne stymulujące aktywność i twórczość uczniów. Wynikiem tego są osiągnięcia dzieci w różnych formach ich aktywności oraz twórczości, takich jak: symboliczna (rozwój zdolności intelektualnych, językowych), ikoniczna (doświadczenia z układami jakości wizualnych, ich plastyczne reprezentacje), enaktywna (rozwój czynności, działań)².

Komuniakat zawiera treści intelektualne i emocjonalne. Brak umiejętności dokonywania oceny jest pochodną niedostatków w zakresie wiedzy o psychologicznych mechanizmach oceny i stymulacji rozwoju uczniów wśród osób nauczających. Brak kompetencji w tym zakresie wiedzy bardzo często w warunkach szkolnych jest przyczyną stresu wśród dzieci i młodzieży. Konsekwencją takiego stanu rzeczy są zaburzenia określające stan dysharmonii, zakłócenia równowagi, niedopasowania, dezadaptację, nieprzystosowanie³, a niekiedy nawet schorzenia psychosomatyczne. Uczeń wówczas jest traktowany przedmiotowo, bywa, że kształtujemy osobowość zaburzoną z licznymi problemami natury osobistej, co ujawnia się często w życiu dorosłym.

¹ Opracowanie jest nieco zmodyfikowanym tekstem, który ukazał się pt. *Ocena – korekta prac plastycznych uczniów*, [w:] *Korekta charakterystyczną metodą kształcenia artystycznego*, red. H. Fojcik, Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, 1999, s. 97–108.

² J. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, Warszawa: PWN, 1978.

³ Z. Ratajczak, *Wprowadzenie człowieka w świat wartości*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, t. 1, red. K. Olbrycht, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994, s. 50.

Ocena szkolna i jej funkcje. Ocena estetyczna

W procesie nauczania ocena postępów ucznia wymaga od pedagoga taktu pedagogicznego. Uczeń domagając się oceny poszukuje m.in. odpowiedzi na temat swojego rozwoju, postępów w nauce. Odpowiedź pedagoga będzie go motywować w większym lub mniejszym stopniu do dalszej aktywności intelektualnej. Stwarza mu to możliwości samorealizacji, samopoznania, samokontroli. Rozwija m.in. typ osobowości samodzielnej, otwartej i w pełni odpowiedzialnej za swoje czyny, zachowania, dociekliwej oraz twórczej. Jednak funkcja osobowościowotwórcza oceny nie jest przez większość pedagogów doceniana i rozwijana wśród uczniów⁴.

Ocena jest miernikiem osiągnięć uczniów. Jest to ustosunkowanie się nauczyciela do tych wyników⁵. Ocena jest pojęciem wieloznacznym. Rozumie się przez nią ocenę w formie stopnia, jak i również czynność oceniania. Może być wyrażona w formie stopnia, opisowo – ocena opisowa, mimiką, gestem lub słowem. Spełnia następujące funkcje:

- 1) poznawczo-informacyjną (dydaktyczną),
- 2) wychowawczą,
- 3) społeczną,
- 4) należało by jeszcze dodać funkcję osobowościowotwórczą oceny.

Przedmioty nauczania o profilu artystycznym cechuje specyficzny język oraz kryteria oceniania. Przedmioty te kształtują ocenę estetyczną młodych ludzi, a tym samym wpływają na ich postawy estetyczne. Nauczyciel znający możliwości percepcyjne, intelektualne, manualne oraz potrzeby emocjonalne uczniów w danej grupie wiekowej sformułuje tak zadania dzieciom, aby były one dla nich ciekawą przygodą poznawczą i twórczą. To daje mu podstawy do dokonania oceny – korekty obiektywnej i rozwijającej indywidualnie dziecko. Przez ocenę obiektywną rozumiem ocenę wynikającą z możliwości twórczych dzieci w danym wieku, a nie kierowanie się subiektywnymi kryteriami estetycznymi nauczyciela odnośnie możliwości i wartości estetycznych prac uczniów. Ocena obiektywna jest wynikiem wiedzy, jaką nauczyciel posiada z zakresu psychologii rozwojowej, wychowawczej, rozwoju twórczości plastycznej (w przypadku zajęć plastyki), wiedzy z historii sztuki, estetyki,

⁴ S. Racinowski, *Problemy oceny szkolnej*, Warszawa: PZWS, 1966.

⁵ Patrz: W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa: PZWS, 1970; I. Alsztuter, *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, Warszawa: WSiP, 1980; Cz. Gierak, *Kontrola i ocena wyników pracy ucznia*, [w:] *Plastyka w klasach I–III szkoły podstawowej*, red. A. Pełzowski, Warszawa: WSiP, 1986; B. Niemiernko, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa: PWN, 1990; B. Niemiernko, *Między oceną szkolną a dydaktyką*, Warszawa: PZWS, 1991.

warsztatu plastycznego, dydaktyki oraz umiejętności operacjonalizacji wiedzy plastycznej na poziomie percepcji i recepcji uczniów.

Jan Białostocki⁶ podejmując problem oceniania na przedmiotach artystycznych, wyróżnia dwie jej postawy:

- 1) badawczą, która polega na umiejętności dostrzegania oraz wyłapywania właściwych oraz oryginalnych walorów kompozycyjnych prac uczniów,
- 2) estetyczną, czyli postawę afektywną wobec wytworów sztuki, która również rozwija wyobraźnię i postawę kontemplacyjną uczniów wobec wszelkich przejawów piękna.

Umiejętność łączenia postawy badawczej i estetycznej w ocenie pedagogicznej podkreślają m.in.⁷ H. Read, S. Szuman, Th. Munro, T. Marciniak. Funkcjonowanie postawy estetycznej, jako specyficznie ludzkiej jest uzasadnione z punktu psychologii obecnością potrzeb estetycznych obok potrzeb podstawowych i poznawczych.

W miarę rozwoju uczniów nauczyciel powinien ukazywać prawa ewolucji sztuki, wielość jej koncepcji, różnorodność języków artystycznych. Kontakty takie rozwijają i kształcą doświadczenie estetyczne, ocenę estetyczną, a z czasem określone postawy estetyczne. Dochodzi do tego rozwój doświadczeń twórczych uczniów w zakresie możliwości ekspresyjnych, technicznych warsztatu artystycznego. Kształci to w nich umiejętność pełniejszego i twórczego rozumienia rzeczywistości, w tym treści kultury współczesnej. W tym miejscu ważne jest rozróżnienie oceny estetycznej jako reakcji, zachowania na określone wartości estetyczne dostrzegane w rzeczywistości wizualnej oraz artystycznej od oceny estetycznej dokonywanej przez pedagoga wobec wytworów uczniów.

Warunki środowiskowe oraz wychowanie w silnym stopniu wpływają na ocenę estetyczną⁸. Ocena estetyczna kształci kulturę estetyczną odbiorcy. Dokonując oceny estetycznej wyrażamy swoje potrzeby, upodobania estetyczne. Ocena estetyczna prac uczniów przez pedagoga różni się w znaczącym stopniu od oceny estetycznej ujętej przez teoretyków sztuki, estetyków oraz krytyków. Mówiąc najogólniej jest to sąd wartościujący pracę intelektualną, emocjonal-

⁶ J. Białostocki, *O różnorodności postaw wobec dzieł sztuki*, „Estetyka” 1960, R. 1.

⁷ H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Wrocław: Ossolineum, 1976; S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa: PZWS, 1962; Th. Munro, *Oceny estetyczne*, [w:] *Oceny estetyczne i ich psychologiczne uwarunkowania*, red. D. Staniszevska-Saratowicz, Warszawa: WSiP, 1980; T. Marciniak, *Ocena szkolna w wychowaniu plastycznym*, „Plastyka w Szkole” 1965, nr 9.

⁸ S. Ossowski, *U podstaw estetyki*, Warszawa: PWN, 1966; M. Wallis, *Przeżycie i wartość*, Kraków: WL, 1968; M. Gołaszewska, *Kultura estetyczna*, Warszawa: WSiP, 1979.

ne nastawienie do pracy, wykorzystanie możliwości użyczych środków ekspresji, wrażliwość, ogólne zdolności, jak i specjalne uzdolnienia ucznia.

Ocena prac plastycznych uczniów młodszych

Problem oceny wytworów plastycznych uczniów budzi zawsze wiele emocji i zastrzeżeń zarówno wśród nauczycieli, samych uczniów oraz rodziców. Jest on nierozwiązany w pełni w toku licznych dyskusji i sporów teoretyków oraz praktyków. Na ogół nikt nie lubi być oceniany, ale często każdy uważa, że on jest uprawniony do dokonywania oceny innych osób, zachowań czy sytuacji. Ocenianie jest wielką odpowiedzialnością, jaką przyjmuje na siebie pedagog. Ocena, jej motywy oraz sposób jej dokonywania kształtuje obraz dziecka pozytywny lub negatywny dla niego samego. W takim rozumieniu ocena jest ujmowana, jako narzędzie opiniujące o uczniu. Na zajęciach plastycznych jest to m.in. pytanie, które zadaje sobie dziecko: czy jestem zdolny? Konsekwencją takiego przyjęcia formuły oceny jest odczuwanie przez ucznia braku akceptacji nauczycieli. Może być zepchnięty na margines życia klasy lub grupy uczniów. Jak podkreślał również Szuman ocenianie rysunków dziecka nie jest sprawą prostą. Powszechnie wiadomo, że praca plastyczna dziecka jest obrazem jego osobowości⁹. Daje nam ono informacje o rozwoju jego struktur poznawczych (intelektualnych, zmysłowych, emocjonalnych, sprawnościowych, językowych)¹⁰. Z pracy dowiadujemy się jak przebiega jego rozwój intelektualny, percepcyjny, społeczny, emocjonalny, fizyczny oraz estetyczny¹¹.

Rozwój intelektualny przejawia się w porządkowaniu znaków na płaszczyźnie w obrazy przedmiotów, ich rozbudowanie, porządkowanie w struktury właściwe dla danej grupy wiekowej przyjętej w psychologii twórczości plastycznej.

Rozwój percepcyjny to rozwój poczucia linii, kształtów, barw, proporcji, faktury, przestrzeni.

Rozwój społeczny to uwzględnianie coraz większej liczby osób, zdarzeń, sytuacji w pracach plastycznych przez dziecko.

⁹ V. Lowenfeld, W.L. Brittain, *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, Warszawa: PWN, 1977; S. Szuman, *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej*, Warszawa: WSiP, 1990; H. Read, *Wychowanie przez sztukę...*; S. Popek, *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa: WSiP, 1978; R. Arnheim, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, Warszawa: PWN, 1978; A. Trojanowska, *Dziecko i plastyka*, Warszawa: PWN, 1983.

¹⁰ Patrz: J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa: PWN, 1966.

¹¹ Patrz: V. Lowenfeld, W.L. Brittain, *Twórczość...*

Rozwój emocjonalny to przedstawienie środkami plastycznymi wzajemnych relacji między elementami kompozycji pracy adekwatnie do wyrażanych treści. Będzie to również ekspresyjność użytych środków plastycznych, symbolika barw, linii, faktury właściwa dla dziecka, która może wskazywać na zaburzenia w rozwoju jego sfery emocjonalnej (np. braku akceptacji, lęku, nadpobudliwości przez stosowanie nieadekwatnych środków plastycznych do treści pracy), czy w jego rozwoju społecznym (brak właściwych proporcji, ogólnego porządku kompozycyjnego w pracy). W takiej sytuacji nauczyciel, nie może zostawić ucznia samemu sobie lub zbiegowi przypadkowych zdarzeń, ale w sposób szczególny pomóc dziecku w rozwiązaniu jego problemów (poznać okoliczności wywołujące stres u ucznia, zaburzenia w jego zachowaniu). Powinien wykazać zainteresowanie nim, akceptację, cierpliwość oraz dostarczać bodźców, które będą stymulowały jego rozwój twórczy. Nie wolno dziecka zostawiać na pozycji przegranej ucznia niezdolnego. Często problemy takie są wywołane zaniedbaniem wychowawczym ze strony środowiska rodzinnego.

Rozwój fizyczny to rozwój koordynacji wzrokowo-ruchowej, ogólnej zręczności, sprawności. Stwierdzono, że dzieci sprawne fizycznie chętnie malują, rysują, lepią, postacie w ruchu¹². Będzie się objawiał również w miarę rozwoju umiejętności oraz zdolności manualnych dziecka w rysowaniu, malowaniu, lepieniu kształtów oraz tworzeniu z nich układów kompozycyjnych w celu przedstawienia określonych treści.

Rozwój estetyczny to umiejętność i zdolność komponowania elementów plastycznych na płaszczyźnie, w przestrzeni w sposób czytelny, zgodny z treścią i tematem pracy.

Orientacja pedagoga w zakresie umiejętności odczytania i interpretacji konfiguracji znaków i symboli w pracach plastycznych dzieci wymaga od niego doskonałej wiedzy z zakresu ich rozwoju psychicznego i twórczego. W związku z tym należy stwierdzić, że ocena prac plastycznych uczniów powinna być obiektywna, a nie subiektywna. O obiektywizmie oceniania prac plastycznych pisze m.in. S. Szuman, V. Lowenfeld, Cz. Gierak. Ocenę subiektywną nazywa Szuman intuicyjną, opartą na przelotnym wrażeniu pozbawionym rzeczowych uzasadnień. Nauczyciel przyjmujący subiektywne kryteria oceny prac dziecięcych, często przyjmuje swoje preferencje estetyczne jako kryteria oceniania. Dokonując tego typu oceniania najczęściej zniechęca uczniów do podejmowania wysiłków twórczych w kolejnych zadaniach, dyskryminuje dzieci uzdolnione lub mniej zdolne oraz zaburza obraz psychiczny dziecka, dając mu informację negatywną o jego umiejętnościach. Wywołuje to w uczniu zahamowania w rozwoju jego twórczości, samodzielności myślenia, otwartości w podejściu do rozwiązywanych problemów wizualnych i plastycznych oraz

¹² Za: V. Lowenfeld, W.L. Brittain, *Twórczość...*

wiary w siebie. Negatywne informacje o naszych umiejętnościach wywołują negatywne reakcje.

Ocena obiektywna jest oceną rzeczową, uwarunkowaną danymi dającymi się stwierdzić i skontrolować. W tym miejscu należy stwierdzić, że taki rodzaj wiedzy i przygotowania do pracy pedagogicznej daje wiedza psychologiczna, która przez większość nauczycieli nie jest doceniana i wykorzystywana. Dochodzi tutaj również wiedza z zakresu znajomości języka plastycznego, warsztatu plastycznego (technik plastycznych), realizowanego programu nauczania, sztuki, metod nauczania (stymulacji rozwoju twórczego). Należy doceniać w dziecku – w jego pracach, indywidualne cechy jego stylu.

S. Szuman przyjął następujące kryteria oceny prac plastycznych¹³:

- 1) zgodność tematu pracy z przedstawionymi treściami (czytelność),
- 2) kompozycja pracy, czyli powiązanie wszystkich elementów w dobrze zestrojoną i zharmonizowaną całość (zwięzłość, jasność, przejrzystość),
- 3) artystyczne ukształtowanie obrazu, czyli zestrojenie wszystkich elementów w oryginalne, ekspresyjne kompozycje malarskie, rysunkowe, przestrzenne, graficzne itp. (ekspresyjność).

Wśród ogólnie przyjętych kryteriów oceny prac plastycznych przyjmuje się:

- 1) stopień zaangażowania emocjonalnego ucznia, chęć zrobienia czegoś dobrego, zainteresowanie tym co robi,
- 2) zgodność tematu pracy z treścią,
- 3) kompozycję elementów w logiczną i sensowną całość zgodną z tematem,
- 4) oryginalność, siłę fantazji, ekspresyjność użytych środków plastycznych,
- 5) orientację w zakresie stylów, okresów w sztuce,
- 6) użycie terminów, pojęć plastycznych,
- 7) umiejętność posługiwania się technikami plastycznymi,
- 8) samodzielność, otwartość w podejściu do rozwiązywanych problemów plastycznych.

Każde z tych kryteriów można rozbudować, można także nie uwzględniać wszystkich w zależności od podjętego problemu plastycznego w danym zadaniu, jak i w zależności od wieku dziecka.

Nauczyciel może dokonać oceniania samodzielnie – ocena autorytatywna lub wspólnie z uczniami – ocena demokratyczna. Ocenianie demokratyczne, wspólnie z dziećmi utrwala ich wiedzę z zakresu rozwiązywanych problemów plastycznych, pojęcia, użyty język plastyczny, wiedzę z zakresu plastyki. Uczy ich również umiejętności dokonywania świadomej i rzeczowej oceny estetycznej w miarę ich rozwoju oraz rozszerzenia wiedzy, a nie emocjonalnego dokonywania oceny estetycznej na zasadzie sympatii lub antypatii do poszcze-

¹³ S. Szuman, *O sztuce...*, s. 190.

gólnych kolegów i koleżanek. Ocena ta staje się z czasem obiektywna, a nie subiektywna. Poza tym dziecko zauważa, że może wypowiadać swoje zdanie, opinię i nie będzie za to karcone. Uczy się stopniowo umiejętności dyskusji. Przez kontakt z pracami kolegów oraz z dziełami sztuki kształci w sobie postawę estetyczną i rozwija kulturę estetyczną wzbogaconą pierwiastkami dziecięcej sztuki i estetyki.

Bardzo ważne jest, aby nauczyciel uświadomił dzieciom i nauczył je, że są oceniane za zadanie, które wykonały, a nie jako osoba dobra lub zła, mądra czy głupia, zdolna albo niezdolna i każde z nich ma szansę bardzo dobrego wykonania pracy na poziomie swoich możliwości. Nie powinien kierować się w ocenie dziecka opiniami zasłyszonymi, ale dać mu szansę wykazania się swoimi możliwościami oraz stworzenia mu jak najbardziej optymalnych warunków do rozwoju twórczego (tzn. zaakceptować dziecko, darzyć go zainteresowaniem i miłością, wierzyć w niego, dostarczyć interesujących bodźców, warsztatu plastycznego, stosować ciekawe metody pracy), by uwierzyło, że jest osobą wartościową, ważną, potrafi zrobić coś dobrego. Nawet z doświadczenia negatywnego nauczyć go wyciągać spostrzeżenia i wnioski, które będą go motywować do dalszej pracy.

Praca plastyczna dziecka jest komunikatem niewerbalnym o nim. Jak on jest odebrany, odkodowany i przetworzony przez nauczyciela daje nam obraz możliwości i osiągnięć ucznia, jego stylu pracy oraz zachowania. Jak stwierdza D. Barnes¹⁴, zależnie od zmian form porozumiewania się, zmienia się również forma tego, czego dzieci się uczą. Dzieci otrzymują komunikat, czy oczekuje się od nich aktywnego uczestnictwa, czy mają funkcjonować jako odbiorcy. Kształtuje to nie tylko ich myślenie, ale również ich zachowanie. Musimy dać się wypowiadać uczniowi, szanować charakter jego mowy w każdej formie ekspresji twórczej, dbać o wzbogacenie jego wiedzy i doświadczenia, razem ze wzbogaceniem myśli i uczuć.

Znaczącym elementem odbioru komunikatu przekazanego w czasie korekty i określonej interakcji jest jego kod emocjonalny wyrażający się w komunikacji niewerbalnej. Przez kod emocjonalny rozumiem właściwy sposób wyrażania uczuć mimiką, intonacją głosu, gestem wizualno-estetycznym wyglądem osoby, jej postawą, w tym zainteresowanie osobą, z którą komunikujemy się. Są to cechy komunikacji niewerbalnej, ale znaczące dla odbioru komunikatu werbalnego. Jest to zaangażowanie we wszystko, co robimy. Świadomość pedagoga o ważności przekazu niewerbalnego w procesie uczenia się będzie wpływała na motywację ucznia do nauki i kształciła postawy twórcze nauczyciela i ucznia. Twórczy typ umysłowy rozwija umiejętność asymilacji

¹⁴ D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa: WSiP, 1988.

i akomodacji nowej wiedzy i starej, co z kolei wywołuje określone działania. Uczeń powinien mieć szansę wypowiedzania się w różnych formach ekspresji i twórczości. Tym samym wzbogacamy jego myśli i uczucia. Na ten problem zwrócili m.in. uwagę L.S. Wygotski, S. Szuman, J. Bruner, J. Piaget¹⁵.

Ocenianie wpływa na możliwości umysłowe człowieka oraz na jego rozwój emocjonalny. W wyniku uczenia się uczeń i nauczyciel kształtują odpowiednie reprezentacje – kody, za pomocą, których rozwijają się i komunikują ze sobą, czyli rozwijają swoje style poznawcze. Są to czynniki, które określają rozwój twórczy człowieka, a tym samym możliwości jego samorealizacji.

Szacunek wobec dziecka i umiejętność wglądu w jego psychikę przez ocenę jego wytworów jest umiejętnością opartą na wiedzy psychologicznej, pedagogicznej oraz na ogólnej wrażliwości i kulturze bycia pedagoga. Praca dziecka ma tchnąć indywidualnością. Prawidłowy rozwój dziecka przez komunikowanie się skłania je do spostrzeżeń, że:

- 1) uczenie się ma sens dla niego,
- 2) jest ono zdolne do myślenia o sobie samym,
- 3) jest silne i zdolne do mówienia w co wierzy,
- 4) jest zdolne do mówienia własnego zdania,
- 5) każdy ma szansę,
- 6) każdy mówi za siebie,
- 7) każdy jest potrzebny,
- 8) każdy jest szanowany i godnie traktowany,
- 9) każdy jest wartości i samostanowi o sobie¹⁶.

Pedagog ponosi odpowiedzialność za to, co mówi i za konsekwencje wynikające z jego komunikatu do ucznia. Studenci znający i rozumiejący psychologiczne mechanizmy i skutki oceniania, rozwiną w sobie świadomość odpowiedzialności za słowa i wynikające z nich skutki wobec drugiego człowieka.

¹⁵ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa: PWN, 1971; L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa: PWN, 1978; S. Szuman, *O sztuce...*; J. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa: PIW, 1974; J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa: PWN, 1992.

¹⁶ U. Szuścik, *Komunikacja interpersonalna i jej znaczenie dla praktyki pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika Szkoły Wyższej*, red. K. Jaskot, E. Radecki, Szczecin–Warszawa: Uniwersytet Szczeciński, 1997, s. 200–206.

Ocenianie prac plastycznych uczniów młodszych

Streszczenie

Autorka zwraca uwagę na ocenę jako złożony proces wartościowania. Podkreśla wagę oceny obiektywnej wytworów plastycznych dziecka przez nauczyciela, jako czynnika stymulującego rozwój twórczości plastycznej. Na obiektywność oceny pracy przez nauczyciela składa się jego wiedza z zakresu psychologii rozwojowej i twórczości dziecka w danym wieku, z dydaktyki sztuki, z historii sztuki oraz teoria i znajomość warsztatu plastycznego. Omówiono różne formy oceny i style oceniania, w tym w konsekwencji kształtowanie u uczniów umiejętności dokonywania oceny estetycznej. Opisano kryteria oceny prac plastycznych. Wskazano funkcje rozwojowe, poznawcze i wychowawcze oceniania uczniów.

Słowa kluczowe: ocena, ocenianie, ocena estetyczna, rozwój, obiektywność, kryteria oceny, twórczość

Evaluating Young Students' Artistic Works

Summary

The author pays special attention to the complexity of the assessment process and the difficulties in the objective evaluation of a child's artistic works. It has to be borne in mind that the teacher's evaluation plays a crucial role in stimulating the student's artistic creativity. Several factors have an impact on the teacher's assessment. Among them are: the teacher's knowledge of the developmental psychology and the theory and practice of artistic techniques. In the following chapter the author discussed the different forms and styles of assessment, including the strategies to help students assess works of art from the aesthetic point of view.

Keywords: evaluation, assessment, aesthetic assessment, development, objectivity, evaluation criteria, creativity

Hodnotiaci proces prírodovedných kompetencií na primárnom stupni školy

Evaluating Science Competence in Primary School

Prírodovedné kompetencie

Súčasná reforma vzdelávania programuje rozvoj vedecko-technickej gramotnosti. Priestor a možnosti na jej rozvoj poskytuje každému záujemcovi prírodovedné vzdelávanie, ktoré umožňuje vnímať, pozorovať, všímať si prírodné prostredie a rozvíjať schopnosti, zručnosti potrebné pre pochopenie a vysvetlenie existencie človeka, ako aj aktuálneho prostredia, v ktorom žije.

Vedecko-technickú gramotnosť chápeme ako integrálnu súčasť a „výsledok“ prírodovedného vzdelávania, počas ktorého žiak rozvíja vlastné vedecké spôsoby hľadania, objavovania a nachádzania adekvátnych i nových skúseností, informácií, zručností, vedomostí, postojov, hodnôt a schopností z oblasti prírodného i kultúrneho svet. Vedecko-technická gramotnosť človeka podľa OECD PISA¹ je definovaná ako „schopnosť používať individuálne prírodovedné poznatky, využívať tieto poznatky pri identifikovaní otázok, pri získavaní nových poznatkov a utváraní záverov, ktoré sú podložené faktami a dôkazmi, pričom pomáhajú utvárať si určité predstavy o prírodnom svete, pri vysvetľovaní javov z oblasti prírodných vied a zmenách, ktoré v ňom prebiehajú alebo ich spôsobuje človek svojou činnosťou a ochota vstupovať do problémov súvisiacich s prírodnými vedami ako mysliaci občan“. V roku 2000 definovala PISA 5 prírodovedných kompetencií:

1. **Rozpoznať otázky, ktoré je možné zodpovedať prostredníctvom vedeckého skúmania** – ide o schopnosť rozpoznať určitý problém alebo myšlienky, ktoré sú alebo mohli byť v konkrétnej situácii vedecky overené či zodpovedané; navrhnúť problém, ktorý môže byť v rámci určitej situácie vedecky overený; schopnosť spolupracovať a kooperovať.
2. **Určiť dôkazy nevyhnutné pre vyvodenie určitého záveru** – schopnosť určiť konkrétnu informáciu, ktorá je potrebná na overenie daných údajov; určiť alebo rozpoznať to, čo môže byť vzájomne porovnané; určiť alebo rozpoznať veličiny, ktoré sa menia, a veličiny, ktoré sú referenčné; určiť

¹ OECD, *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy*, PISA, 2006, s. 12.

alebo rozpoznať ďalšie potrebné informácie alebo činnosti nevyhnutné pre získanie ďalších potrebných údajov; schopnosť spolupracovať a kooperovať.

3. **Vyvodit' závery z predložených poznatkov a posúdiť ich** – schopnosť vytvoriť záver na základe poskytnutého vedeckého dôkazu alebo poskytnutých údajov; vybrať správny záver z viacerých uvedených možností; uviesť dôvody pre uvedený záver alebo proti nemu s využitím poskytnutých údajov alebo určiť predpoklady urobené pri formulácii konkrétneho záveru.
4. **Formulovať závery a zrozumiteľne ich vyjadriť** – predkladať závery urobené na základe dostupných dôkazov a údajov určitému publiku primeraným a zrozumiteľným spôsobom, zdôvodniť tieto závery na základe daných údajov, situácií alebo iných informácií.
5. **Porozumieť prírodovedným pojmom a poznatkom** – vysvetliť vzťahy medzi danými javmi, vysvetliť alebo určiť ich možné príčiny, predpovedať ich ďalší priebeh s využitím prírodovedných poznatkov a myšlienok, ktoré nie sú priamo uvedené.

Analýzou piatich prírodovedných kompetencií môžeme identifikovať niekoľko zložiek, ktoré charakterizujú vedecky, resp. prírodovedne gramotného človeka: schopnosť poznávať svet a pozeráť sa na javy a objekty vedeckým spôsobom; schopnosť používať individuálne prírodovedné poznatky v sociálnom, materiálnom či nehmotnom svete, ktorý zastrešuje pojem príroda; schopnosť vstupovať do problémov súvisiacich s prírodnými vedami a prezentovať vlastné názory, postoje, hodnoty k týmto problémom a schopnosť utvárať si vlastné názory a predstavy o svete vlastnou skúsenosťou.

Oblasť edukácie cieľovo orientovanej na formovanie vedecko-technickej gramotnosti zastrešujú v jednotlivých krajinách prírodovedné predmety, ktorých osobitosti je možné navonok pozorovať najmä vo vymedzení obsahu a cieľov a spôsobe ich hodnotenia v národných kurikulumoch, ale tiež prostredníctvom výsledkov žiakov v medzinárodných testovaniach PISA, TIMSS. Ciele a obsah prírodovedných predmetov vyplývajú predovšetkým z požiadaviek a nárokov spoločnosti, teda akým smerom sa má uberať proces formovania osobnosti žiaka. Vymedzujú ich platné kurikulumne dokumenty danej krajiny, ktoré rešpektujú kontext učiacej sa a globalizujúcej spoločnosti. V tradičných koncepciách prírodovedného vzdelávania dominuje obsah vedy, pričom spôsoby vedeckého poznávania sú v nich zahrnuté len implicitne. V moderných koncepciách dominujú spôsoby vedeckého poznávania, ktoré si žiak osvojuje ako autentické nástroje produkcie objektívnych prírodovedných poznatkov. Zmena v orientácii a chápaní cieľov vzdelávania z polohy úrovne kvality, kvantity a stálosti zvládnutých vedomostí, zručností do polohy vymedzenia určitej úrovne rozvoja, stavu, procesu rozvoja osobnosti, prináša do edukácie a prírodovedného vzdelávania termín kompetencia, kľúčová kompetencia.

Kompetencie v súvislosti s prírodovedným vzdelávaním chápeme ako spôsobilosť človeka uplatniť osvojené poznatky, schopnosti, zručnosti, postoje, hodnoty, spôsoby prežívania požadovaným spôsobom. Napríklad v anglofónnych krajinách sa pojem kľúčové kompetencie v súvislosti s prírodovedným vzdelávaním nepoužíva, tieto krajiny si vystačia s pojmom „skills“. Hoci explicitne vyjadrený tento pojem nenájdeme, je treba povedať, že na ich rozvoj je kladený oveľa väčší dôraz. Kompetencie akcentujú aplikačnú stránku procesov, pričom sú nimi priamo utvárané. Umožňujú presnejšie, t.j. operacionalizované vyjadrenie požadovaných cieľových hodnôt.

V národných kurikulárnych programoch krajín sú prírodovedné kompetencie vyjadrené najčastejšie v rámci cieľov samostatných prírodovedných predmetov (napr. Slovensko – *Prírodoveda*; Anglicko a Wales – *Science*; Švédsko – *Natural studies*), edukačných oblastí (Česká republika – podľa Rámcového vzdelávacieho programu pro základní vzdělávání² – oblasť *Človek a jeho svet*) alebo v rámci cieľov integrovaných oblastí (napr. Fínsko – *Environmental and natural studies*)³. Orientácia na rozvoj kompetencií zvyšuje autonómiu ale aj zodpovednosť učiteľa, ktoré učivo na základe didaktickej analýzy preferuje. Učiteľ sa stáva profesionálom v transformovaní edukačného obsahu z hľadiska psychologického a sociologického, v projektovaní edukačného procesu, realizácii a hodnotení prírodovedného vzdelávania.

Prírodovedné kompetencie v ŠVP ISCED 1

Kurikulárna reforma, s ňou prijatý Štátny vzdelávacie program ISCED 1 pre primárne vzdelávanie a v rámci neho predmet prírodoveda, od roku 2008 preferujú podstatné posilnenie výberovosti, tvorivosti, participácie žiaka na vlastnom vzdelávaní, rozširovaní kľúčových kompetencií. Rozvíjaniu kompetencií v oblasti prírodných vied je na 1. stupni ZŠ venovaná vzdelávacia oblasť *Príroda a spoločnosť*, konkrétne predmet *prírodoveda*. Hlavným cieľom predmetu je rozvíjať poznanie dieťaťa v oblasti spoznávania prírodného prostredia a javov s ním súvisiacich tak, aby bolo samostatne schopné orientovať sa v informáciách a vedieť ich spracovávať objektívne do takej miery, do akej mu to povoľuje jeho kognitívna úroveň. Cieľ je možné bližšie špecifikovať; prírodoveda má deti viesť k:

² *Rámcový vzdelávacie program pro základní vzdělávání*, Praha: VÚP, 2007.

³ Viac k porovnaniu prírodovedného vzdelávania v jednotlivých krajinách v R. Tomkuliaková, *Obsah učiva primárneho prírodovedného vzdelávania vo vybraných krajinách Európy*, [in:] *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků XVII. ročníku celostátní konference ČAPV*, Ostrava: ČAPV a Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, 2010, s. 256–262.

- spoznávaníu životného prostredia, k pozorovaniu zmien, ktoré sa v ňom dejú, k vnímanie pozorovaných javov ako častí komplexného celku prírody;
- rozvoju schopnosti získavať informácie o prírode pozorovaním, skúmaním a hľadaním v rôznych informačných zdrojoch;
- rozvoju schopnosti pozorovať s porozumením prostredníctvom využívania všetkých zmyslov a jednoduchých nástrojov, interpretovať získané informácie objektívne;
- opisovaniu, porovnávaníu a klasifikácii informácií získaných pozorovaním;
- rozvoju schopnosti realizovať jednoduché prírodovedné experimenty;
- nazeraníu na problémy a ich riešenia z rôznych uhlov pohľadu;
- tvorbe a modifikácii pojmov a predstáv, ktoré opisujú a vysvetľujú základné prírodné javy a existencie;
- uvedomeníu si potreby prírodu chrániť a k aktívnemu zapojeníu sa do efektívnejšieho využívania látok, ktoré príroda ľuďom poskytuje;
- poznáníu fungovania ľudského tela, k rešpektovaniu vlastného zdravia a k jeho aktívnej ochrane prostredníctvom zdravého životného štýlu⁴.

Predmet prírodoveda je zameraný predovšetkým na rozvoj kognitívnych, informačných a čiastočne sociálnych kompetencií. Pri rozvoji kognitívnych kompetencií je dieťa vedené k špecifickému spracovávaníu informácií získaných vlastným pozorovaním a skúmaním, rozvíjajú sa objavné (induktívne) spôsoby poznávania. Pri rozvoji informačných kompetencií ide predovšetkým o rozvoj detskej schopnosti vyhľadávať informácie v rôznorodých zdrojoch a posudzovať ich využiteľnosť pre pochopenie skúmaného javu ako aj ich mieru objektivity poskytovaných údajov. Pri rozvoji sociálnych kompetencií ide predovšetkým o rozvoj konštruktívneho dialógu zameraného na modifikáciu aktuálne platných predstáv detí o skúmaných javoch.

Časová dotácia prírodovedy je v právomoci školy. Od roku 2011 je rámco-vo vymedzené minimum časovej dotácie výučby prírodovedy čo predstavuje 3 vyučovacie hodiny v priebehu 1. – 4. ročníka. Učítelia môžu zvýšiť časovú dotáciu v súlade so školským vzdelávacím programom. Pri prestupe žiaka prijímajúca škola zistí, podľa akého školského vzdelávacieho programu sa žiak vzdelával na predchádzajúcej škole a zabezpečí zosúladenie jeho vedomostí, zručností a postojov so svojím vlastným vzdelávacím programom spravidla v priebehu jedného roka. Rozvoj kompetencií v oblasti prírodných vied predpokladá osvojenie si prírodovedného obsahu, ktorý je v Štátnom vzdelávacom

⁴ *Štátny vzdelávací program 1. stupňa základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – Primárne vzdelávanie [online]*, Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008.

programe ISCED1 vymedzený v rámci 4 ročníkov primárneho stupňa ZŠ v troch rovinách:

- **rovina prírodovedných oblastí:** biológia, fyzika, chémia a zdravotveda.

Oblasti sú integrované predovšetkým preto, lebo cieľom predmetu nie je rozvíjanie obsahu samostatných vedných disciplín, ale postupné oboznamovanie sa s prírodnými javmi a zákonitostami tak, aby sa u dieťaťa zároveň s prírodovedným poznaním rozvíjala aj procesuálna stránka samotného poznávacieho procesu.

- **rovina tematických celkov:** témy nie sú striktné určené, ale sú „odporúčané“ pre jednotlivé ročníky. Je na učiteľoch prírodovedy ako si naplánujú a rozložia daný obsah. Dôležité je prebrať tento minimálny obsah v rámci primárneho stupňa ZŠ.

- Biológia – Rastliny, Živočíchy, Voda, Ľudské telo;
- Fyzika – Čas, Hmota, Plynné, kvapalné a pevné látky, Teplo a teplota, Jednoduché stroje, Sily, Vesmír;
- Chémia – *Hmota, Vlastnosti látok – hustota;*
- Zdravoveda – *Ľudské telo*

Jednotlivé tematické celky sa konkretizujú do tém a problémových okruhov, napr.:

RASTLINY (TC) – Čím sa líšia rastliny od iných organizmov? (*problémový okruh*):

Témy: Rastliny ako živé organizmy. Životné prejavy rastlín.

- rovina konkrétneho učiva v podobe vzdelávacích štandardov:

RASTLINY (TC) – Čím sa líšia rastliny od iných organizmov? (*problémový okruh*):

Témy: Rastliny ako živé organizmy. Životné prejavy rastlín;

Vzdelávací štandard: Žiak vie vymenovať, kde všade rastú rastliny, vie uviesť,

že rastliny rastú aj vo vode, na skalách, vo veľmi chladných oblastiach, tiež vo veľmi teplých oblastiach, v močiaroch, ale aj na iných rastlinách. Vytvára súvislosti medzi predchádzajúcimi skúsenosťami a aktuálne získanými vedomosťami. Žiak vie, že rastliny sú živými súčasťami prírody a to aj napriek tomu, že nie sú tak pohyblivé ako napríklad živočíchy alebo človek. S pomocou učiteľa žiak identifikuje niektoré zo základných životných prejavov rastlín.

Proces rozvíjania prírodovedných kompetencií v škole

Predpokladom vzniku prírodovedných kompetencií a ich rozvíjania v škole je zabezpečenie:

- výučby, ktorá vychádza z predstáv žiaka,
- aktívneho učenia sa žiaka v neustálej interakcii s nejakým objektom alebo v interakcii s iným subjektom,
- učenie sa v činnosti, pri ktorej dochádza k získavaniu vlastných skúseností

pri realizovaní jednotlivých kompetencií, s prežívaním vlastného úspechu či neúspechu,

- učenie sa pokusom a omylom, keď žiak v činnosti skúša, čo dokáže a nedokáže a súbežne vyhodnocuje výsledky svojho konania, prichádza na kognitívne zložky kompetencie a vlastnou činnosťou ju rozširuje. Chyby pri experimentovaní a pri vyjadrovaní sa žiakov sú prirodzenou a nevyhnutnou súčasťou,
- otvorené problémy a získavanie poznatkov objavovaním pomáhajú žiakom, pozorované javy majú viesť k otázkam, k vysvetleniu pomocou experimentov, modelov, obrázkov a schém,
- aktívna interpretácia diania okolo seba, žiak o svete okolo musí neustále diskutovať, vyjednávať vlastné chápanie a perspektívu s chápaním a s perspektívou ostatných žiakov – proces vyjednávania a diskurzu,
- facilitačné zásahy učiteľa pri aktívnom učení sa žiaka.

Téma: Rastliny

Téma je odporúčaná pre prvý (prípadne druhý) ročník.

<p>Všeobecný cieľ: Téma je zameraná na objasnenie rozmanitosti prírody, pričom žiak si rozmanitosť uvedomuje na základe vlastného pozorovania a využívania minulých skúseností. Cieľom je, aby žiak vedel o rozmanitosti prírody plynule rozprávať, aby vysvetľoval, čím sa jednotlivé objekty prírody od seba odlišujú a čo majú zhodné. Rozvíjajú sa najmä pozorovacie a kategorizačné schopnosti žiakov. V téme žiaci sami i s pomocou učiteľa zisťujú odpovede na nasledujúce otázky a dosahujú uvedený vedomostný štandard:</p>		
Čím sa líšia rastliny od iných organizmov?	Rastliny ako živé organizmy Životné prejavy rastlín	Žiak vie vymenovať, kde všade rastú rastliny, vie uviesť, že rastliny rastú aj vo vode, na skalách, vo veľmi chladných oblastiach, tiež vo veľmi teplých oblastiach, v močariskách, ale aj na iných rastlinách. Vytvára súvislosti medzi predchádzajúcimi skúsenosťami a aktuálne získavanými vedomosťami. Žiak vie, že rastliny sú živými súčasťami prírody a to aj napriek tomu, že nie sú tak pohyblivé ako napríklad živočíchy alebo ľudvek. S pomocou učiteľa žiak identifikuje niektoré zo základných životných prejavov rastlín.
Z akých častí sa skladá rastlina?	Základná stavba rastlinného tela: koreň, stonka, list, kvet, plod	Žiak vie, že rastliny sú si podobné základnou stavbou: koreň, stonka, listy, kvety, plody. Žiak vie uvedené časti rastliny na príklade určitého rastlinného druhu identifikovať a uvedomuje si, že môžu mať rôzne tvary, veľkosti a farby. Rastlinné časti vie identifikovať na byline, drevine i machu. Cieľavedome a detailne skúma a porovnáva rôzne rastliny a vie spontánne vyjadriť podobnosti a rozdiely.
Čo potrebuje rastlina na to, aby rástla?	Základné podmienky pre rast rastliny: svetlo, teplo, voda, vzduch, pôda	Žiak vie, že rastliny sa vzájomne na seba podobajú okrem základnej stavby aj základnými charakteristikami spôsobu života. Vie, že rastliny potrebujú pre svoj život svetlo, teplo, vodu, vzduch a živiny. Ak nie je niektorá z uvedených podmienok poskytnutá, tak rastlina neprosperuje, nerastie, prípadne vädnie až uschne. Uvedené informácie vie primerane vysvetliť a s pomocou učiteľa vie realizovať pokus na overenie poznatku o tom, že rastlina potrebuje na rast svetlo (prípadne teplo, vodu, vzduch).

Obrázok 1. Ukážka vzdelávacích štandard k téme Rastliny

Zdroj: ŠVP ISCED 1 – Vzdelávacie štandardy z prírodovedy⁵.

Učiteľ v interakcii so žiakmi postupným konštruovaním prírodovedných predstáv a pojmov, prírodovedných schopností a postojov žiakov rozvíjajú kognitívnu, hodnotovú aj konatívnu zložku prírodovedných kompetencií.

A. Prírodovedné predstavy a pojmy – kognitívne zložky prírodovedných kompetencií

⁵ ŠVP ISCED 1 – Vzdelávacie štandardy z prírodovedy, Bratislava: ŠPÚ, 2011. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/iscsed1/vzdelavacie_oblasti/prirodoveda_iscsed1.pdf.

Primerané tvorivé učebné úlohy v podobe riešenia problémov a realizovania experimentov, vlastná aktivita žiaka v konkrétnych učebných činnostiach, majú veľký potenciál explifikovať a následne ovplyvňovať už prítomné prekoncepty žiaka mladšieho školského veku. Akceptovaním týchto predstáv a navodením kognitívnej neistoty učiteľom, žiak integruje nové poznatky do štruktúry poznatkov, ktorú už má. Vplyvom tendencie nových poznatkov asimilovať sa do kognitívnej štruktúry predstáv je potrebné štruktúru reorganizovať v procese akomodácie. Zmenu žiakových prekonceptov na vedecký koncept môže učiteľ realizovať priamymi alebo nepriamy postupmi⁶. Podobne pri porovnaní pojmovej sústavy u žiaka prvého ročníka s dospelým človekom je dôležité uvažovať len o elementárnych pojmoch a im prislúchajúcich elementárnych obsahoch, pretože myslenie žiaka sa v prvom ročníku nachádza niekde medzi tzv. *štádiom predoperačného myslenia* (2 až 7 rokov) a *obdobím konkrétnych operácií* (7 až 11 rokov). Rešpektujúc individualitu osobnosti žiaka je potrebné dodať, že vek v tomto prípade má len informatívny charakter. Všeobecne sa za začiatkové obdobie tvorenia skutočných a rozvinutých pojmov považuje dvanásť rok života⁷; Piaget, Inhelderová⁸. Problematiku pojmov rozvinula hlavne kognitívna psychológia v zmysle používania pojmov pri pozorovaní reality. K. Žoldošová⁹ uvádza niekoľko pohľadov na aplikáciu pojmov na pozorovanú realitu:

- **Prototypová aplikácia pojmov.** Za príklad si zoberme výskum Prokopa, Komorníkovéj¹⁰, kde až 60 % žiakov 2. až 9. ročníka označilo pterodaktyla za vtáka. Jednou z príčin môže byť práve prototypová aplikácia v zmysle: žiak označil pterodaktyla za vtáka, pretože sa podobá žiakovmu prototypu vtáka.
- **Analogická aplikácia pojmov.** V tomto prípade ide o porovnávanie nového príkladu s pôvodnými. Napríklad, žiak prvého ročníka vie, že pojem jedna hodina je čas kedy veľká ručička hodín ukazuje číslo 12 a malá ručička číslo 1. Analogicky postupuje pri vyvedení pojmu štyri hodiny.
- **Kauzálna aplikácia pojmov** je logickou kombináciou predstáv, pomocou ktorej využijeme pomerne špecifický pojem. Napríklad v 1. ročníku je po-

⁶ Viac k prírodovedným predstavám a pojmom v R. Tomkuliaková, A. Doušková, *Stratégie výučby prírodovedy v primárnom vzdelávaní*, Banská Bystrica: PF UMB, 2012.

⁷ L. Ďurič, J. Štefanovič, *Psychológia pre učiteľov*, Bratislava: SPN, 1977.

⁸ J. Piaget, B. Inhelderová, *Psychologie dítěte*, Praha: Portál, 1997.

⁹ K. Žoldošová, *Východiská primárneho prírodovedného vzdelávania*, Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a VEDA, 2006.

¹⁰ P. Prokop, M. Komorníková, *Postoje k prírodopisu u žiakov druhého stupňa základných škôl*, „Pedagogika“ 2007, roč. 57, č.1.

jem *poludnie* použitý na označenie času, keď veľká aj malá ručička hodín ukazuje číslo dvanásť a keď sa obeduje. Žiak 3. ročníka pojmom *poludnie* označuje časť dňa, keď poloha Slnka k Zemi je najvyššie a je dvanásť hodín.

B. Prírodovedné schopnosti a postoje – konatívna zložka prírodovedných kompetencií

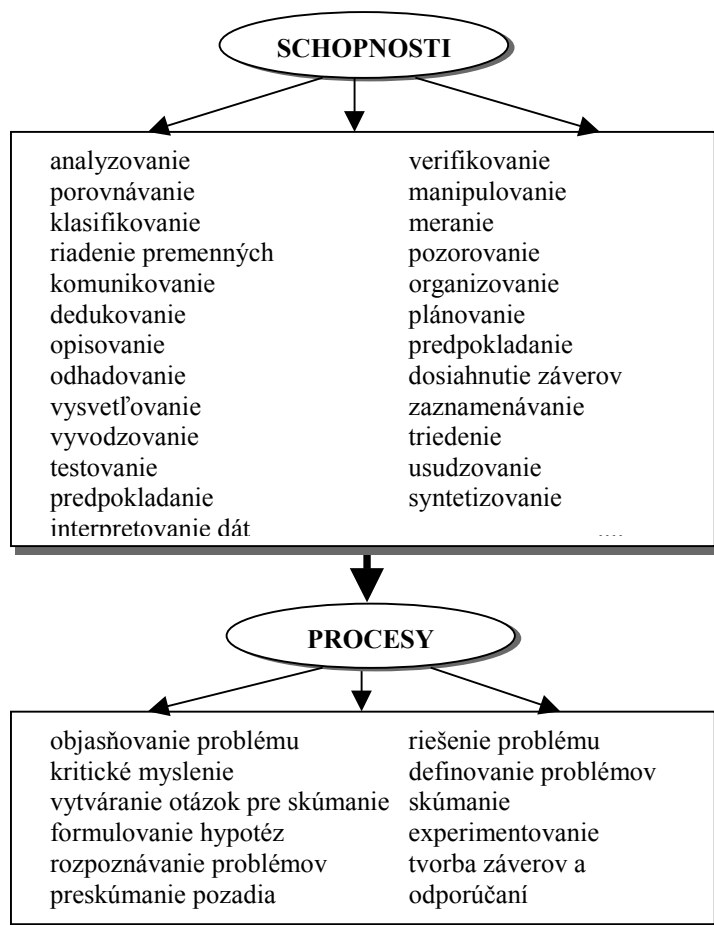
Alternatívne koncepcie žiaka a elementárne pojmy o svete sú neoddeliteľné od prírodovedných schopností, a naopak. Preto ďalšou kategóriou procesov, ktoré možno prírodovedným vzdelávaním v podmienkach školy rozvíjať, sú prírodovedné schopnosti. Utvárajú sa aktívnou manipuláciou žiaka s prírodovednými predstavami, vlastnou skúsenosťou, ale aj pozorovaním činnosti ľudí, ktorí určitými schopnosťami disponujú, možno ich získať aj z informačných zdrojov, z rôznych príručiek a časopisov. Pomocou komplexu prírodovedných schopností testujeme vedecké predstavy, rozvíjame a spájame prekoncepty. Keďže ide o komplex schopností, ktorý zväčša využívame spontánne a podvedome, je ich možné skúmať a opisovať len teoreticky. Dôležitá je kvalita ich osvojenia žiakom, pretože na základe ich používania žiak získava nové poznatky, pretvára prekoncepty a rozumie fungovaniu okolitého sveta, konštruuje vlastné vedecké kompetencie. Balík prírodovedných schopností je rozsiahly, komplexný pohľad ponúka obrázok 3, ktorý znázorňuje rôzne prírodovedné schopnosti a procesy, ktoré majú svoje logické kontinuum v ďalších prírodovedných procesoch a prírodovedných kompetenciách.

C. Prírodovedné postoje k realite – hodnotová zložka prírodovedných kompetencií

V postojoch človeka sa prejavujú jeho personálne a sociálne kvality. Vo všeobecnosti možno rozlišovať postoje pozitívne a negatívne. U prírodovedne gramotného človeka dominujú práve pozitívne postoje k prírode, k človeku, k samému sebe a k vede ako takej. Tieto sú navonok vyjadrené v pozitívnych vzťahoch k subjektom. Postoje majú tri základné zložky:

- Poznávacia zložka súvisí s názormi a myšlienkami, ktoré má žiak k predmetu postoja, jeho pochopením (napr. dieťa vie, že jablká sú zdravé, pretože každé ovocie obsahuje vitamíny).
- Citová zahrňuje vzťahy, pocity, emócie k predmetu postoja (napr. dieťa má veľmi rado jablká, pretože má rado červenú farbu).
- Konatívna zložka sa týka správania či konania k predmetu postoja (dieťa je jablká, lebo je presvedčené, že keď ich bude jesť, bude zdravé).

Tabuľka 1. Register prírodovedných schopností a procesov učiteľa a žiaka



Zdroj: spracované podľa Newton¹¹.

S prírodovedným vzdelávaním súvisia hlavne dva smery rozvoja postojov: **orientácie od seba samého k orientácii k druhým ľuďom** a **zmena externej motivácie k osobnej – internej motivácii**¹². Posun smerom k záujmu o názory druhých ľudí je pre rozvoj prírodovedného vzdelávania dôležitý z toho dôvodu, že množstvo prírodovedných činností vyžaduje aktívnu skupinovú spoluprácu. Byť otvorený k myšlienkam druhých ľudí znamená rozvíjať vlastné myslenie a skúsenosti. Keď teda uvažujeme nad vymedzením jednotlivých prí-

¹¹ L.D. Newton *Meeting the standards in primary science*, New York: Routledge Farmer, 2006, s. 36.

¹² K. Žoldošová, *Východiská...*

rodovedných kompetencií, nesmieme zabudnúť ani na personálne a sociálne kompetencie žiaka. V kontexte primárneho prírodovedného vzdelávania treba tiež zdôrazniť, že od žiaka sa neočakáva zaujatie rozvinutého vedeckého postoja. Prírodovedné vzdelávanie skôr poskytuje žiakovi možnosť zorientovať sa v množstve otázok, na ktoré žiak nepozná odpoveď, povzbudzovať žiaka k postupnému vytváraniu si vlastných postojov a predstáv, ktoré treba skúsenosťou overiť a formovať; v budovaní a usmerňovaní vzťahov k sebe, k spolužiakom, k vede, k prírode, k svetu. Žiak na základe pozitívneho vzoru od učiteľa zaujíma vlastný postoj, ktorý konfrontuje s postojmi spolužiakov. Vznikajú ďalšie otázky, diskusie, vznik konfliktu s predstavami, ďalšie bádanie a objavovanie.

Keďže súbor uvedených kvalít osobnosti spolu s kľúčovými kompetenciami tvoria základ pre utváranie a rozvíjanie prírodovedných kompetencií človeka, mali by v štruktúre kurikula tvoriť žiakom primeraný identifikovateľný diagnostikovateľný a objektívne hodnotiteľný rámcový obsah s presne definovanými väzbami a výstupmi v podobe konkrétnych požiadaviek na žiaka.

Hodnotenie rozvíjajúce prírodovedné kompetencie žiakov

Nakoľko súčasné prírodovedné vzdelávanie sa orientuje na procesy a postupy vedeckého poznávania a akcentuje aktívne učenie sa žiaka v činnostiach, je potrebné uvažovať aj o zmene v hodnotení prírodovedných kompetencií. Hodnotenie zohráva v procese rozvíjania kompetencií dôležitú úlohu.

V tradičnom prírodovednom vzdelávaní sa hodnotiaci proces orientoval na výsledky, preto sa najčastejšie v prírodovede uplatňovalo priebežné a sumatívne hodnotenie v podobe klasifikovania známku. Klasifikácia má miesto aj v súčasnej prírodovede, no keďže plní len funkciu kontrolnú a selektívnu, je potrebné, aby ju nahradilo hodnotenie, ktoré bude žiakovi poskytovať pravdivý a konkrétny obraz o jeho osobne dosiahnutej úrovni jednotlivých prírodovedných kompetencií. Pre objektívne hodnotenie žiaka, musí učiteľ vedieť, akú úroveň tej ktorej kompetencie žiak dosiahol v porovnaní s cieľovými štandardami, a to nielen v konečnej fáze vzdelávania, ale aj v priebehu a na začiatku. Preto vhodnejším spôsobom hodnotenia prírodovedných kompetencií je **rozvíjajúce hodnotenie**. Hodnotenie rozvíjajúce osobnosť žiaka a jeho prírodovedných kompetencií je orientované:

- **Pozitívne a motivačné** – ak učiteľ hodnotí kompetencie, hodnotí to čo žiak zvládol, nie to čo žiak nezvládol ako to je pri hodnotení známku. Pozitívne hodnotenie si vyžaduje pozitívnu formuláciu, ktorá žiaka motivuje k zlepšeniu svojho výkonu a tiež špecifické úlohy šité na mieru každého žiaka tak, aby každý jeden dosiahol úspech.

- **Interdisciplinárne** – kompetencia človeka sa nedá zaškatulkovať do jedného predmetu, preto aj prírodovedné kompetencie netreba hodnotiť len na hodinách prírodovedy v škole, ale i mimo nej, v rámci rôznych činností v škole i mimo nej.
- **Je vyjadrené slovné alebo prostredníctvom kritériálneho hodnotenia** – slovné hodnotenie ako sprievodný znak výučby a tiež ako súčasť sumatívneho hodnotenia. Znamka žiakovi neposkytuje konkrétne informácie o dosiahnutej úrovni a prípadný návod na zlepšenie. Efektívnejšie pre žiaka je poskytovanie spätnej väzby od učiteľa, spolužiakov v podobe slovného hodnotenia. V prípade sumatívneho hodnotenia na polroku, na konci roku je efektívnejšie kritériálne hodnotenie, s presným vymedzením jednotlivých kritérií kompetencie, ktoré sú predmetom hodnotenia.
- **Rešpektuje individuálny prístup v hodnotení** – učiteľ neporovnáva žiakov medzi sebou, ale posudzuje výkony žiaka podľa jeho individuálnych, t.j. vlastných daností a schopností. Hodnotí sa posun v jeho výkonoch, schopnostiach, aké spôsoby využil pri dosiahnutí cieľa. Individuálny prístup v hodnotení rešpektuje veľkosť úsilia a mieru žiaka v prekonávaní seba samého.
- **Je formatívne** – rozvíja komplex ďalších kľúčových kompetencií, napr. personálnych a sociálnych kompetencií (napr. hodnotiace kompetencie žiaka – žiak sa učí hodnotiť seba, svet a reflektovať hodnotenia iných; napomáha k postupnému utváraniu systému hodnôt a organizovaniu vzťahu k hodnotám; vytyčovaniu dosiahnuteľných cieľov do budúcnosti...).

Ukážky kritériálneho hodnotenia prírodovedných kompetencií

Základná myšlienka rozvíjajúceho hodnotenia je založená na paradigmách konštruktivistického učenia, t.j. hodnotenie ako vlastná, aktívna, konštruktívna činnosť žiaka. Pri kritériálnom hodnotení dochádza k porovnávaniu dosiahnutej úrovne kompetencie s vopred stanoveným kritériom v rámci určitej kategórie. Toto porovnanie môže realizovať učiteľ v rámci priebežného a záverečného hodnotenia, a súčasne žiak v rámci sebahodnotenia prírodovedných kompetencií, schopností pri rôznych školských a domácich aktivitách, činnostiach.

Kritériá (rubrics = rubriky) charakterizujeme ako pravidlá alebo charakteristiky, ktoré vymedzujú mieru kvality výkonov alebo správania sa žiaka. Podľa Pascha a kol. (1998) kritérium sústreďuje pozornosť na určitú kvalitatívnu stránku hodnoteného javu a vymedzuje jeho danú hodnotovú polaritu (napr. uspel – neuspel). Keďže prírodovedná kompetencia je komplex prírodovedných schopností, poznatkov, sociálnych a ďalších kľúčových kompetencií, pri

jej rozvíjaní a hodnotení potrebujeme väčší počet hodnotiacich kategórií, a súčasne väčší počet hodnotených kritérií na to, aby sme mohli podať žiakovi reálny obraz o dosiahnutí úrovne tej ktorej kompetencie. Čím jemnejšie kritérium dokáže učiteľ zvoliť, tým efektívnejšie dokáže pomôcť žiakovi rozvíjať jeho prírodovednú kompetenciu. Hodnotiacia škála pri jednotlivých kritériách môže, ale nemusí, obsahovať nepárny počet, aby bolo možné určiť stred škály.

Hodnotiace kritériá, s ktorými porovnávame úroveň dosiahnutého výkonu, činnosti, produktu, môžu mať podobu holistickej alebo analytickej rubriky. Pri hodnotení je potrebné uvedomiť si, čo práve hodnotím, teda ktorú prírodovednú kompetenciu, resp. komplex prírodovedných kompetencií sú predmetom hodnotenia.

Tabuľka 2. Prírodovedné kompetencie rozvíjané na primárnom stupni školy

Prírodovedné kompetencie	
1. Vyhľadávanie skúmateľných otázok a problémov	schopnosť rozpoznať určitý problém alebo myšlienky, ktoré sú alebo by mohli byť v konkrétnej situácii vedecky overené či zodpovedané; navrhnúť problém, ktorý môže byť v rámci určitej situácie vedecky overený; schopnosť spolupracovať a kooperovať.
2. Vedecké dôkazy a dokazovanie Vedecký experiment, Bádateľské zručnosti Tvorenie individuálneho a skupinového výskumného projektu	schopnosť určiť konkrétnu informáciu, ktorá je potrebná na overenie daných údajov; určiť alebo rozpoznať to, čo môže byť vzájomne porovnané; určiť alebo rozpoznať veličiny, ktoré sa menia, a veličiny, ktoré sú referenčné; určiť alebo rozpoznať ďalšie potrebné informácie alebo činnosti nevyhnutné pre získanie ďalších potrebných údajov; schopnosť spolupracovať a kooperovať.
3. Vyvodenie záverov z predložených poznatkov a ich posúdenie	schopnosť vytvoriť záver na základe poskytnutého vedeckého dôkazu alebo poskytnutých údajov; vybrať správny záver z viacerých uvedených možností; uviesť dôvody pre uvedený záver alebo proti nemu s využitím poskytnutých údajov alebo určiť predpoklady urobené pri formulácii konkrétneho záveru; hodnotenie a reflektovanie aktivít; schopnosť spolupracovať a kooperovať.
4. Formulovanie a zrozumiteľné vyjadrenie záverov	predkladať závery urobené na základe dostupných dôkazov a údajov určitému publiku primeraným a zrozumiteľným spôsobom, zdôvodniť tieto závery na základe daných údajov, situácií alebo iných informácií, referovanie a tvorba vhodných komunikačných nástrojov.
5. Porozumenie a aplikácia prírodovedných pojmov a poznatkov	vysvetliť vzťahy medzi danými javmi, vysvetliť alebo určiť ich možné príčiny, predpovedať ich ďalší priebeh s využitím prírodovedných poznatkov a myšlienok, ktoré nie sú priamo uvedené.

Podľa predmetu hodnotenia učiteľ zvolí najvhodnejšiu formu rubriky kritériálneho hodnotenia. Holistická rubrika (*Ukážky 1, 2*) na rozdiel od analytickej (*Ukážky 3, 4*) predstavuje globálne (sumatívne) vyjadrenú kvalitu konkrétneho učebného obsahu alebo kompetencie. Popisuje rôznu úroveň kvality, pričom každá úroveň má pridelené skóre. Neuvádza úroveň výkonnosti pre každé kritérium. Priradí len celkovú úroveň výkonu na základe zhrnutia viacerých kritérií.

Ukážka 1. Kritériálne hodnotenie kompetencie „Vedecké dokazovanie“ – holistická rubrika

Vedecké dôkazy a dokazovanie				
Kategoríe hodnotenia	Váha	Kritériá		
		Slabý (1)	Dobrý (2)	Vynikajúci (3)
Formulovanie výsk. problému	x1			
Plánovanie	x3			
Zhromažďovanie informácií	x1			
Triedenie informácií	x1			
Komunikácia	x1			
Zlučovanie a návrhy nových riešení	x1			
Hodnotenie vlastnej práce	x1			

Zdroj: vlastné spracovanie.

Ukážka 2. Kritériálne hodnotenie – holistická rubrika s definovaním obsahu jednotlivých kategórií

Vedecké dôkazy a dokazovanie				
Kategoríe hodnotenia	Váha	Kritériá		
		Slabý (1)	Dobrý (2)	Vynikajúci (3)
<i>Formulovanie výsk. problému</i> – Zachytenie podstaty – Zrozumiteľný, vedecký jazyk – Presnosť, jasnosť	x1			
<i>Plánovanie</i> – Vytvorenie si plánu, čiastkových cieľov a úloh – Načrtnutie schém, postupov – Dodržiavanie plánu (čas, priestor a pod.) – Miera pomoci pri výbere vhodných materiálov	x3			
<i>Zhromažďovanie informácií</i> Účinnosť získaných materiálov, informácií, dôkazov	x1			
<i>Triedenie informácií</i> – Logické usporiadanie získaných informácií, materiálov do štruktúry	x1			

<i>Komunikácia</i> – Argumentácia – Použitie faktov – Rešpekt k druhým – Načrtnutie schém, postupov	x1			
<i>Zlučovanie a návrhy nových riešení</i> – Originálnosť riešenia a návrhov – Funkčnosť nových riešení	x1			
<i>Hodnotenie vlastnej práce</i> – Objektivita hodnotenia – Orientácia hodnotenia – Spôsob vyjadrenia hodnotiaceho súdu, použitie vhodnej slovnej zásoby	x1			

Zdroj: vlastné spracovanie.

Analytická rubrika kritériálneho hodnotenia neposudzuje hodnotený objekt ako celok, ale jeho vybrané (dielčie) stránky.

Ukážka 3. Kritériálne hodnotenie prírodovednej kompetencie – analytická rubrika

Vedecké dokazovanie				
Kategorické hodnotenia	Váha	Hodnotiace kritéria s deskriptormi a priradeným skóre		
		1	2	3
Hľadanie a formulácia problému	x1	Spolieha sa, že otázky a témy určí dospelý.	Otázky týkajúce sa tém formuluje s dospelým tak, aby sa zameriavali na kľúčové otázky a problémy.	Otázky a problémy, ktoré vyžadujú rozhodnutia alebo riešenia objavuje samostatne
Plánovanie	x3	Blúdi od zdroja k zdroju bez toho, aby sa poradil, ktoré zdroje mu pomôžu. Postupuje logicky, nemá plán.	Volba zdroja so zmiešaným úspechom, plánuje aspoň v myslí, postupuje logicky so zmiešaným úspechom, občas potrebuje nasmerovať.	Samostatne vyberá vysoko kvalitné a účinné materiály, postupuje rozvážne, logicky podľa plánu.
Zhromažďovanie	x1	Stráca prehľad o najdôležitejších informáciách.	Zber informácií s určitým stupňom usporiadania	Samostatne zbiera a triedi dôležité informácie
Triedenie	x1	Nechá informácie bez organizácie tak ako ich nazbieral.	Vytvorí čiastočnú organizáciu informácií.	Vytvorí štruktúru, ktorá poskytuje ucelený a jasný základ problému.

Komunikácia	x1	Komunikuje so spolužiakmi na témy mimo problematiky, ak k téme je neúctivý, nevie argumentovať, nemá fakty.	Komunikuje so spolužiakmi aj na témy mimo problematiky, v rozhovoroch je úctivý, niekedy má dobré argumenty, málo faktov.	Báda po informáciách aj medzi odborníkmi, spolužiakmi, komunikuje k téme, je úctivý, argumentuje, zamýšľa sa nad názormi iných, overuje ich.
Zlučovanie a návrh nových riešení	x1	Preformuluje rozhodnutia a riešenia iných.	Reorganizuje a kombinuje stratégie, ktoré navrhli iní.	Navrhne originálne riešenia, robí originálne rozhodnutia.
Hodnotenie	x1	Vývodzuje unáhlené závery, nie je kritický k svojej práci, nehodnotí objektívne.	Hľadá chýbajúce informácie, je kritický k svojej práci, hodnotí seba aj iných objektívne.	Testuje riešenia a rozhodnutia, aby sa presvedčil, či sú podporné informácie adekvátne, hodnotí konštruktívne seba aj iných.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Jednotlivé kategórie môžu byť ešte ďalej vnútorne vymedzené prostredníctvom vnútorných kritérií, ktorým je tiež možné priradiť váhu a skóre.

Ukážka 4. Kriteriaálne hodnotenie – analytická rubrika

KOMUNIKÁCIA				
Kategórie	Hodnotiace kritériá s deskriptormi a priradeným skóre			
	1	2	3	4
Rešpekt k druhým	Výroky, odpovede a/alebo reč tela sú neúctivé, nerešpektujúce.	Väčšina výrokov a odpovedí sú úctivé- rešpektujúce, podané primeraným jazykom, ale bola tam jedna nevhodná poznámka.	Výroky a odpovede sú úctivé- rešpektujúce, podané primeraným jazykom ale raz /dva krát nebola primeraná reč tela.	Všetky výroky, reč tela a odpovede sú úctivé- rešpektujúce, podané primeraným jazykom.
Argumentácia	Protiargumenty neboli presné a/alebo relevantné.	Protiargumenty boli väčšinou presné, primerané, ale niekoľko bolo slabých a nepresvedčivých.	Protiargumenty boli väčšinou presné, primerané a silné.	Všetky protiargumenty boli presné, primerané a silné.

Použitie faktov	Nebol podporovaný každý bod.	Každý hlavný bod bol podporovaný skutočnosťami, príkladom ale relevantnosť niektorých z nich je otázná.	Každý hlavný bod bol dostatočne podložený relevantnými skutočnosťami, alebo príkladom.	Každý hlavný bod bol dobre podporovaný niekoľkými relevantnými skutočnosťami, alebo príkladom.
-----------------	------------------------------	---	--	--




Zdroj: vlastné spracovanie.




Pri kriteriálnom hodnotení je dôležité používať jazyk zrozumiteľný pre žiaka, hodnotenie je určené žiakovi, nemá slúžiť len ako diagnostický, resp. pozorovací hárok učiteľa. Na základe kriteriálneho hodnotenia žiakových kompetencií od učiteľa sa žiak učí hodnotiť seba, druhých, svet okolo. Kriteriálne hodnotenie v rukách žiaka je výborným nástrojom na rozvíjanie kompetencie hodnotiť vlastné prírodovedné kompetencie (*Ukážka 5*). Každý stupeň pri kriteriálnom hodnotení by mal byť preto účelne vymedzený, aby žiak dokázal určiť, akú mieru posudzovanej kvality je možné k nemu priradiť.

Ukážka 5. Sebahodnotenie žiaka

Ako som vyriešil tento problém?

Problém

 Sformuloval som problém alebo skúmateľnú otázku	Samostatne	Potreboval som pomoc, aby som zachytil podstatu.	Problém sformuloval učiteľ alebo spolužiak.
 Pomocou nájdených zdrojov som si naplánoval postup a úlohy	Samostatne som si vyhľadal výborné materiály, ktoré mi veľmi pomohli.	Niektoré materiály, ktoré som k téme našiel mi pomohli, iné nie.	Nedarilo sa mi nájsť vhodné materiály, blúdil som od materiálu k materiálu a aj tak som v nich nič nenašiel.
 Zber informácií a údajov	Nájdené informácie som si usporiadal, aby som mal lepší prehľad.	Informácie som si chcel usporiadať, z časti sa mi to podarilo.	Nevedel som samostatne nájsť dôležité informácie.

 Triedenie informácií	Informácie, ktoré som zozbieral mi tvorili základ pre vyriešenie výskumného problému.	Informácie, ktoré som zozbieral mi trochu pomohli pri ďalšom riešení problému.	Získané informácie som nechal tak ako som ich dostal.
 Návrhy nových riešení	Samostatne som navrhol nové riešenia a postupy, uplatnenie zistení.	Pomohol som si riešeniami iných, trochu som ich upravil.	Pomohol som si riešeniami iných, bez zmeny.
 Hodnotenie	Pri kontrole som si overil, čo navrhované riešenia sú platné.	Pri kontrole som hľadal chýbajúce informácie.	Uponáhľal som sa a vyvodil som unáhlené, chybné závery.

Meno: _____ Dátum: _____

Zdroj: vlastné spracovanie.

Záver

Hodnotenie v procese rozvíjania kompetencií je oveľa zložitejšie, náročnejšie a precíznejšie ako hodnotenie vedomostí. Vyžaduje premyslený výber hodnotiacich kategórií a kritérií, vytvorenie vhodného hodnotiaceho nástroja, jeho implementáciu do výučby a samotný akt hodnotenia. Nástroje rozvíjajúceho hodnotenia poskytujú žiakovi objektívny obraz o svojich prírodovedných kompetenciách, posúvajú hodnotiaci proces do polohy učebného obsahu a na ich základe žiak cieľavedome plánuje a konštruje svoj rozvoj, svoje prírodovedné kompetencie, personálne a sociálne kvality, hodnotiace kompetencie.

Hodnotiaci proces prírodovedných kompetencií na primárnom stupni školy

Anotácia

Kapitola prezentuje teoretické východiská prírodovedného vzdelávania a prírodovedných kompetencií žiaka na primárnom stupni školy, poukazuje na nutné zmeny v hodnotení výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov v prírodovede a prináša pohľad na hodnotenie rozvíjajúce prírodovedné kompetencie žiaka prostredníctvom kritériálneho hodnotenia.

Kľúčové slová: prírodovedné vzdelávanie, primárny stupeň, kritériálne hodnotenie – holistická a analytická rubrika

Evaluating Science Competence in Primary School

Summary

This chapter presents the theoretical framework for the evaluation of students' progress in science education at the primary school level. It points at the necessary changes to be made in assessing a student's learning outcomes and provides an insight into the assessment strategies that develop science competence in pupils.

Keywords: science education, primary school, criteria-based assessment, holistic and analytic rubrics

Hodnotiaci proces v matematickom vzdelávaní

Evaluating primary school students' competence in maths

Úvod

Matematika je kultúrnym dedičstvom ľudstva. Patrí k základným vyučovacím predmetom od najnižšieho stupňa vzdelávania. Jej význam pre súčasný život v spoločnosti a potreba uplatniť matematické poznatky a zručnosti v reálnom prostredí majú svoje podnetné historické pozadie. Školská matematika je v popredí záujmu mnohých krajín Európy i mimo nej najmä od druhej polovice 20. storočia. Od r. 1908 je v pozornosti *Medzinárodnej komisie pre matematickú výučbu* (International Commission on Mathematical Instruction – ICMI¹). *Medzinárodné kongresy o matematickom vzdelávaní* (International Congress on Mathematical Education – ICME²) sa zaoberajú matematickým vzdelávaním a vyučovaním matematiky na všetkých úrovniach. Zvyšujú sa požiadavky na matematické vzdelávanie, čo postupne dokumentujú najmä kongresy od r. 1996. Dôsledkom toho boli aj medzinárodné merania *Programme for International Student Assessment* (ďalej len PISA) a *Trends in International Mathematics and Science Study – Trendy v medzinárodnej štúdiu matematiky a prírodovedných predmetov* (ďalej len TIMSS).

PISA³ od roku 1997 hodnotí úroveň matematickej gramotnosti 15-ročných žiakov (vrátane čitateľskej a prírodovednej), porovnáva výkony žiakov rôznych krajín. Sleduje pripravenosť žiakov na riešenie rôznych situácií v živote, na použitie získaných školských poznatkov. Merajú sa vedomosti, zručnosti a postoje žiakov.

TIMSS od r. 1995 skúma úroveň matematických vedomostí a zručností žiakov 4. a 8. ročníka základných škôl (ďalej len ZŠ; bližšie⁴). *Obsahový faktor*

¹ <http://www.maths.soton.ac.uk/EMIS/mirror/IMU/ICMI>.

² <http://www.mathunion.org/icmi/conferences/icme-international-congress-on-mathematical-education/introduction>.

³ http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/1_narodne_spravy/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2009.pdf.

⁴ Bližšie: Kol. *Zbierka uvoľnených úloh z matematiky štúdie TIMSS 2007, Úlohy z matematiky pre žiakov 4.ročníka základných škôl* [online], Bratislava: NÚCEM, 2012.

klasifikácia vzdelávania) sú kompetencie uvedené ako „kombinácie vedomostí, spôsobilostí, skúseností a postojov žiakov“⁶.

Gramotnosť sa oddávna spájala najmä s čítaním a písaním, neskôr s počítaním. Dnes však je jej význam ďaleko širší. Súčasnou definíciou gramotnosti UNESCO je „Schopnosť spoznať, rozumieť, interpretovať, tvoriť, komunikovať, počítať a použiť tlačene a písané materiály súvisiace s rôznymi kontextami. Gramotnosť zahŕňa nepretržité vzdelávanie sa jedinca k dosiahnutiu jeho cieľov, k rozvoju jeho poznania a možností a uplatnenia sa v jeho komunite a v širšej spoločnosti“⁷. Dnes ide vlastne o *funkčnú gramotnosť*, ktorej súčasťou je i matematická gramotnosť.

1.1 Matematická gramotnosť

Matematická gramotnosť je stále viac potrebnšia pre prácu v zamestnaní. Rodičia, učitelia i všetci dospelí by si mali uvedomiť a potvrdiť význam matematickej gramotnosti pre všetkých. Matematická gramotnosť je nevyhnutná, ak chceme plne porozumieť informáciám, ktoré nás obklopujú v modernej spoločnosti. Zahŕňa viac ako len vykonanie postupov. Vyžaduje vedomosti, kompetencie a dôveru k aplikácii týchto vedomostí v reálnom svete. Matematicky gramotný človek dokáže odhadnúť, interpretovať údaje, riešiť každodenné problémy, zdôvodňovať číselné, grafické a geometrické situácie a komunikovať pomocou matematiky. Matematika je základná ľudská činnosť, ktorá umožňuje jednotlivcom opísať, analyzovať a pochopiť svet, v ktorom žijeme.

Matematická gramotnosť zahŕňa schopnosť:

- odhadnúť numerické a geometrické situácie,
- vedieť a rozumieť matematickému obsahu a postupom,
- pýtať sa, zdôvodňovať a riešiť úlohy (problémy),
- vytvoriť prepojenie v matematike a medzi matematikou a reálnym životom,
- prepojiť, generovať, interpretovať a porovnávať údaje,
- komunikovať o matematických úvahách⁸.

Matematická gramotnosť je definovaná v medzinárodnej štúdii OECD PISA ako „schopnosť jedinca rozpoznať a pochopiť úlohu matematiky vo svete, robiť zdôvodnené hodnotenia, používať matematiku a zaoberať sa ňou spôsobmi, ktoré zodpovedajú potrebám života konštruktívneho, zaujatého

⁶ Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1 – primárne vzdelávanie [online], Bratislava: ŠPÚ, 2008, s. 7.

⁷ Unesco definition of literacy, UNESCO, 2010, s. 1.

⁸ Leading Math Success: Mathematical Literacy, Grades 7–12 [online], Ontario: Ministry of Education, 2004.

a rozmyšľajúceho občana“⁹. Matematickou kompetenciou sa v nej rozumie súhrn matematických schopností žiaka. Matematická gramotnosť sa v profile absolventa primárneho vzdelávania považuje za kľúčovú. Preto hodnotenie v matematike je spojené s matematickými kompetenciami matematickej gramotnosti.

1.2. Matematické kompetencie

Štúdia PISA matematickú kompetenciu charakterizovanú všeobecne (európsky referenčný rámec) bližšie konkretizuje prostredníctvom ôsmich faktorov, ktoré sú v informačných zdrojoch uvádzané ako osem matematických kompetencií. Tie PISA aj hodnotí. Ide o: *matematické myslenie (rozmyšľanie a usudzovanie)*, *matematickú argumentáciu*, *matematickú komunikáciu*, *modelovanie*, *vymedzenie problému a jeho riešenie (položenie otázky a riešenie problému)*, *reprezentáciu*, *použitie symbolického, formálneho a technického vyjadrovania a operácií*, *použitie nástrojov a prístrojov*. Sú sledované na troch rôznych úrovniach náročnosti, a to reprodukcie, prepojenia a reflexie. Stručne by sme ich mohli charakterizovať nasledovne:

- *Úroveň reprodukcie* – reprodukcia naučeného materiálu, vykonanie a riešenie rutinných problémov.
- *Úroveň prepojenia a integrácie pre riešenie problému* – integrácia, prepojenie a nenáročné rozšírenie známeho materiálu, modelovanie, spojenie pre žiaka viacerých známych metód.
- *Úroveň reflexie* – rozvinuté uvažovanie, argumentácia, abstrakcia, zovšeobecnenie, modelovanie v nových, neznámych kontextoch, originálny matematický prístup, spojenie viacerých zložitejších metód, hĺbkový pohľad do problému¹⁰.

V tabuľke 1, umiestnenej na konci článku, sú spracované príslušné matematické kompetencie na troch uvedených úrovniach¹¹.

Matematické kompetencie sú základom matematickej gramotnosti, lebo sú podmienkou úspešného vyriešenia problému. Viaceré z nich sa môžu v jednej úlohe prekrývať.

⁹ Z. Kubáček et al., *Matematická gramotnosť, správa PISA SK 2003*, Bratislava: ŠPÚ, 2004.

¹⁰ Bližšie: Z. Kubáček et al. *Matematická gramotnosť...*; a Kol. *Preparing Students for PISA, Mathematical Literacy, Teacher's Handbook* [online], Prince Edward Island, 2002

¹¹ Bližšie: *PISA 2009 Slovensko, národná správa* [online], Bratislava: NÚCEM, 2009; a J. Brincková, *Vyučovanie matematiky z pohľadu súčasnej školskej reformy*, Banská Bystrica: FPV UMB, 2010.

Dosiahnutá úroveň jednotlivých matematických kompetencií žiaka vypovedá o miere, v akej je rozvinutá jeho matematická gramotnosť, teda o jeho úrovni matematickej gramotnosti. PISA rozlišuje šesť úrovní matematickej gramotnosti:

Úroveň 1: Údaje a informácie sú formulované jednoducho a zrozumiteľne.

Náročnosť úloh a myslenie je na úrovni rutinných operácií. Úlohy nevyžadujú rozvinuté myslenie. Činnosť žiaka je automatická.

Úroveň 2: Žiak používa bezprostredný úsudok, základné algoritmy, vzorce pri riešení úloh, dokáže svoje výsledky bezprostredne písomne interpretovať (vysvetliť).

Úroveň 3: Žiak by mal by vedieť spracovať informácie z viacerých zdrojov, dokázať nájsť jednoduché stratégie riešenia úloh a problémov a výsledky krátko zdôvodniť.

Úroveň 4: Žiak by mal svojou aktívnou činnosťou vniknúť do podstaty úlohy, jeho zručnosti by mali byť dobre vyvinuté, mal by byť schopný správne argumentovať a obhájiť svoj postup.

Úroveň 5: Žiak by mal dokázať vybrať, porovnať a vyhodnotiť stratégie riešenia problémov. Vie uvažovať o svojej činnosti, stratégii, formulovať vlastné závery a interpretácie, komunikovať o nich a zdôvodniť ich. Dokáže vytvoriť modely zložitých situácií a pracovať s nimi.

Úroveň 6: Žiak dokáže zovšeobecňovať a využiť informácie svojho „skúmania“. Formuluje hypotézy a dokazuje ich správnosť. Používa rozvinuté matematické myslenie a dokáže zdôvodňovať. Vhľad do úlohy, jej pochopenie, symbolické a formálne matematické operácie vie použiť na vytvorenie nových postupov pri riešení nie bežných situácií. Presne formuluje svoje úvahy na základe zistení, diskutuje o nich, interpretuje ich a primerane argumentuje¹².

TIMSS sa riadi podobnou škálou úrovní:

Najvyššia referenčná úroveň (úroveň 4): Žiak preukazuje porozumenie a aplikáciu poznatkov v rozdielnych relatívne komplexných situáciách a vie vysvetliť vlastné uvažovanie; dokáže vhodne vybrať informácie pre vyriešenie zložitejšej slovnej úlohy; formuluje alebo vyberá pravidlá pre určitý vzťah, aplikáciu poznatkov na dvoj- a trojrozmerné útvary v rozličných situáciách; organizuje, interpretuje a znázorňuje údaje pre riešenie problémov.

Vysoká referenčná úroveň (úroveň 3): Žiak aplikuje poznatky pri riešení problémov; rieši zložitejšie slovné úlohy operáciami s celými číslami; využíva delenie v rozdielnych problémových situáciách a rozumie problematike desiatinných čísel a jednoduchých zlomkov; identifikuje vzťahy medzi usporiadanými párami čísel; interpretuje a využíva údaje v tabuľke na riešenie problémov.

¹² Bližšie Z. Kubáček et al., *Matematická gramotnosť...*

Priemerná referenčná úroveň (úroveň 2): Žiak aplikuje základné matematické poznatky v jednoduchých situáciách; rozširuje jednoduché číselné a geometrické vzory; pozná dvojrozmerné geometrické útvary; číta a interpretuje rôzne znázornenia tých istých dát.

Nízka referenčná úroveň (úroveň 1): Žiak uplatňuje čiastočne základné matematické poznatky; ide o porozumenie sčítania a odčítania celých čísel; o poznanie bežných rovinných tvarov; žiak dokáže čítať informácie z jednoduchých stĺpcových grafov a tabuliek¹³.

2. Predmet Matematika v ŠVP ISCED 1

Hodnotenie žiaka v matematike je spojené s cieľmi a obsahom primárneho vzdelávania. Tie sú v ŠVP ISCED 1 stanovené na kompetenčnom základe prostredníctvom kombinácie vedomostí, zručností a postojov, ktoré sú dané vzdelávacími (výkonovými a obsahovými) štandardmi. Vyučovací predmet matematika je orientovaný na tvorbu základov matematickej gramotnosti a rozvíjanie kognitívnych oblastí, ktoré korešpondujú s vyššie uvedenými úrovňami matematických kompetencií (reprodukcie, prepojenia a reflexie):

- vedomosti (ovládanie faktov, postupov);
- aplikácie (používanie získaných vedomostí na riešenie problémov reálneho života);
- zdôvodňovanie (riešenie zložitejších problémov, ktoré vyžadujú širšie chápanie súvislostí a vzťahov)¹⁴.

V predmete Matematika sú určené nasledovné **ciele**:

- používať presne materinský a matematický jazyk, tabuľky, grafy a diagramy,
- osvojením matematického obsahu a prostredníctvom numerických výpočtov spamäti, písomne a na kalkulačke rozvíjať numerické zručnosti,
- rozvíjať orientáciu žiakov v rovine a v priestore,
- riešením úloh a problémov budovať vzťah medzi matematikou a realitou, na základe využitia indukčných metód rozvíjať matematické nazeranie, logické a kritické myslenie,
- získavať skúsenosti s matematizáciou reálnej situácie a tvorbou matematických modelov,

¹³ *Medzinárodné referenčné úrovne PIRLS a TIMSS 2011, príloha ku krátkej správe k zverejneniu výsledkov (11.12.2012) PIRLS a TIMSS 2011* [online], Bratislava: NÚCEM, 2012.

¹⁴ *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1 – primárne vzdelávanie* [online], Bratislava: ŠPÚ, 2008.

- podieľať sa na rozvíjaní schopností žiakov používať prostriedky IKT k vyhľadávaniu, spracovaniu a uloženiu informácií,
- viesť žiakov k získaniu a rozvíjaniu zručností súvisiacich s procesom učenia sa,
- systematickým, premysleným a diferencovaným riadením práce žiakov podporiť a upevňovať kladné morálne a vôľové vlastností žiakov.

Zahrňuje to teda:

- a) rozvoj schopností k príprave na samostatné získavanie poznatkov,
- b) rozvoj schopností na aplikáciu získaných matematických poznatkov v praxi,
- c) rozvoj matematického myslenia,
- d) rozvoj schopnosti riešiť rôzne problémy v každodenných situáciách,
- e) rozvíjanie presného vyjadrovania myšlienok a postupov, ich zaznamenania v podobe formálnych zápisov (prostriedok komunikácie).

Ciele sú naplňované prostredníctvom **obsahu** matematiky v piatich tematických okruhoch:

1. Čísla, premenná a početové výkony s číslami;
2. Postupnosti, vzťahy, funkcie, tabuľky, diagramy;
3. Geometria a meranie;
4. Kombinatorika, pravdepodobnosť a štatistika;
5. Logika, dôvodenie, dôkazy.

V nich majú žiaci získať elementárne poznatky, zručnosti a vykonávať činnosti, ktoré rozvíjajú matematické myslenie orientované na presnosť, argumentáciu a tvorivosť.¹⁵

Matematické kompetencie v súvislosti s učebnými osnovami sa vyznačujú nasledovnými kategóriami, ktoré sú podobné dimenziám kognitívneho procesu (uvedené nižšie):

- *Informačný rast* – vyberať údaje vhodné k riešeniu úlohy;
- *Aplikácia* – použiť metódy, napr. algebraické, geometrické a štatistické uvažovanie na riešenie problémov;
- *Analýza* – interpretovať a vyvodit' závery z matematických modelov ako sú vzorce, grafy, tabuľky;
- *Syntéza* – zovšeobecniť z konkrétnych vzorov-modelov a javov vedúcich k abstraktnejším princípom a vychádzať z abstraktných princípov ku konkrétnym aplikáciám;
- *Komunikácia* – reprezentovať matematické informácie symbolicky, graficky, numericky a ústne;

¹⁵ <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1/Matematika-a-praca-s-informaciami.alej>.

- *Hodnotenie* – odhadnúť a overiť odpovede na matematické problémy s cieľom určiť primeranosť, porovnať možnosti a vybrať vhodné výsledky,
- uvedomiť si, že matematické a štatistické metódy majú svoje obmedzenia (limity).

3. Matematické úlohy – analýza

Pri hodnotení žiaka sa učiteľ musí dobre orientovať v problematike matematických úloh, ktoré mu zadáva. Dôležité je poznať ich klasifikáciu, zameranie a náročnosť. Riešenie štandardných i neštandardných matematických úloh sa realizuje v štyroch krokoch, ktoré popísal Polya¹⁶. Na začiatku ide o dôkladné *porozumenie* zadanej úlohy, ktoré je predpokladom úspešného riešenia. S týmto krokom súvisí aj čitateľská gramotnosť v podobe schopnosti pracovať so súvislými i nesúvislými textami. Navyše tieto texty možno považovať sčasti za odborné vzhľadom na použitú matematickú terminológiu. Nasleduje *výber* efektívnej riešiteľskej *stratégie* a jej *realizácia*. Nakoniec sa v *hodnotení* overí správnosť dosiahnutých výsledkov na zadané otázky, hľadajú sa možnosti iných spôsobov riešenia alebo, jednoduchšieho riešenia, príp. zovšeobecnenia. Navyše učiteľ má príležitosť premýšľať nad tým, ako môže ďalej s úlohou pracovať, ako z nej vypracovať sériu gradovaných úloh, v ktorých prvkoch ju môže zmeniť a k akým dôsledkom zmena môže viesť. To umožňuje nastoliť ďalšie otvorené otázky pre žiakov.

Hejný s Michalcovou¹⁷ popisujú kroky riešenia matematických úloh ako kroky, v ktorých žiak vykonáva viacvrstvový myšlienkový proces spojený s matematickými a nematematickými prvkami. Matematický myšlienkový proces zahŕňa strategickú, výkonnú a kontrolnú vrstvu, ktoré zodpovedajú 2. – 4. kroku podľa Polya. *Strategická* vrstva spočíva vo vytvorení plánu riešenia – stratégie. *Výkonná* vrstva súvisí s myšlienkovými krokmi, ktoré ovplyvňujú konanie riešiteľa v danom okamihu. Pri uplatňovaní *kontrolnej* vrstvy sa vyhodnocuje priebežne správnosť použitej stratégie a výsledkov. Pri zistení chyby v riešení sa myšlienkový prúd žiaka preruší a formuje sa nový.

Matematické úlohy sú spojené s dvoma dimenziami, ktoré sa sledujú i v úlohách použitých v medzinárodných a národných testovaniach, a to s dimenziou poznania a s dimenziou kognitívnych procesov.

¹⁶ Bližšie G. L. Musser, W. F. Burger, *Mathematics for Elementary Teachers*, New York: MacMillan Publishing Company, 1988.

¹⁷ Bližšie M. Hejný, A. Michalcová, *Skúmanie matematického riešiteľského postupu*, Bratislava: MC, 2001.

Dimenzia poznania zahŕňa:

- faktické poznatky* – žiak musí ovládať základné prvky, aby mohol riešiť úlohy a problémy,
- konceptuálne poznatky* – žiak musí ovládať vzájomné vzťahy medzi základnými prvkami v rámci väčších štruktúr,
- procedurálne poznatky* – žiak musí ovládať algoritmy, techniky, metódy a postupy pri riešení úloh a problémov,
- metakognitívne poznatky* – ide o všeobecné znalosti o tom, ako poznávame, znalosť vlastného spôsobu poznávania.

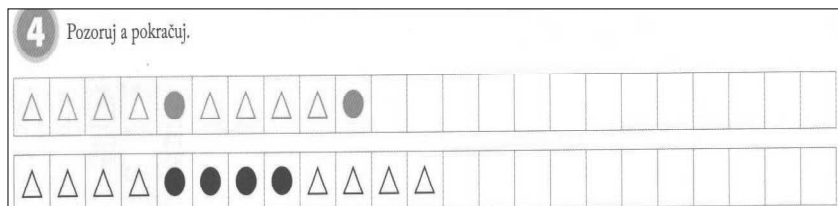
Kategórie **dimenzie kognitívnych procesov** sú nasledovné:

- zapamätať si* – uložiť a vybaviť si vedomosti z dlhodobej pamäti,
- porozumieť* – skonštruovať význam na základe vedomostí získaných prostredníctvom ústneho, písomného alebo grafického vyjadrenia,
- aplikovať* – použiť postupy v rôznych situáciách,
- analyzovať* – rozložiť celok na časti,
- hodnotiť* – posúdiť na základe daných kritérií,
- tvoriť* – vytvoriť nové celky z jednotlivých prvkov¹⁸.

3.1. Javová analýza matematických úloh

V nasledujúcej časti uvádzame ukážku *javovej analýzy* štyroch rôznych úloh z učebníc a pracovných zošitov matematiky pre 1. stupeň ZŠ v súvislosti s vyššie uvedenými pojmami matematická gramotnosť, matematické kompetencie, ŠVP a učebné osnovy (vedomosti, zručnosti a postoje) a s krokmi riešenia štandardnej alebo neštandardnej matematickej úlohy. Učiteľ si vyberá matematické úlohy na základe ich analýzy k hodnoteniu vedomostí, zručností a kompetencií žiaka.

Úloha 1. Pozoruj a pokračuj¹⁹.



Obrázok 1. Postupnosť

¹⁸ *Pilotné testovanie 5 – 2013, základné informácie* [online], Bratislava: NÚCEM, 2013.

¹⁹ B. Lehoťanová, *Matematika pre 1. ročník základných škôl, 1. časť*, Bratislava: Aitec, 2010, s. 31.

Tematický okruh: Logika, dôvodenie, dôkazy;

Tematický celok: Riešenie aplikačných úloh a úloh rozvíjajúcich špecifické matematické myslenie;

Cieľ: Logicky doplniť geometrické tvary podľa určených pravidiel;

Obsahový štandard: Postupnosť predmetov, vecí, prvkov, čísel, pravidelnosť v týchto postupnostiach;

Výkonový štandard: Zistiť a sformulovať jednoduché pravidlo vytvárania postupnosti predmetov, vecí, prvkov, čísel, vedieť dokresliť predmety podľa danej postupnosti;

Štandard kompetencií: Prostredníctvom manipulačnej činnosti získať skúsenosti s organizáciou konkrétnych súborov predmetov podľa zvoleného poradia a podľa vopred daného kritéria, žiak je schopný objaviť pravidlo na základe pozorovania a vie tvoriť postupnosť podľa daného pravidla;

Dosiahnutý postoj: Uvedomiť si dôležitosť organizácie a usporiadania vecí a javov;

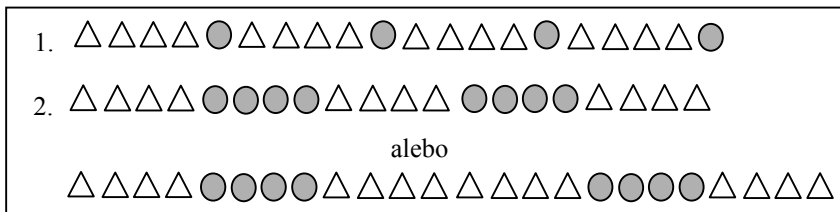
Matematické kompetencie: – matematické myslenie na úrovni prepojenia,
– matematická argumentácia na úrovni prepojenia,
– reprezentácia na úrovni reprodukcie,
– symbolika na úrovni reprodukcie;

Kognitívna úroveň: procedurálne poznatky; analyzovať;

Typ úlohy: otvorená;

Stratégia: modelovanie, kreslenie, logická úvaha.

Správna odpoveď: V prvej postupnosti (prvý riadok) je jedno vyhovujúce riešenie. V druhej postupnosti (druhý riadok) sú dve vyhovujúce riešenia (obr. 2).



Obrázok 2. Postupnosť – výsledok

Nesprávna odpoveď: – použitie iných geometrických tvarov ako trojuholník a kruh,

– akékoľvek iné doplnenie geometrických tvarov do postupnosti alebo čiastočný výsledok (nevyplnenie všetkých štvorcov).

Úloha by mohla byť zadaná aj ako uzavretá, čím by jej náročnosť bola nižšia. V tom prípade k pôvodnému zadaniu by bol poskytnutý výber odpovedí

a) – d), kde len jedna možnosť by bola správna. Napríklad pre prvú postupnosť (prvý riadok):

a) $\triangle \triangle \triangle \bullet$

c) $\triangle \triangle \triangle \triangle \bullet$

b) $\bullet \bullet \bullet \triangle \triangle$

d) $\bullet \bullet \bullet \bullet \triangle$

Obrázok 3. Postupnosť – obmena

Úloha 2. Z päťice spolužiakov Zuzana, Kamil, Viola, Ružena a Dušan treba vybrať jedného chlapca a jedno dievča, ktorí pôjdu do kina. Bude sa losovať. Pripravte losovacie lístky, kde budú všetky možnosti výberu²⁰.



Obrázok 4. Spolužiaci

Tematický okruh: Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika;

Tematický celok: Riešenie aplikačných úloh a úloh rozvíjajúcich špecifické matematické myslenie;

Cieľ: Riešiť slovnú úlohu s kombinatorickou motiváciou;

Obsahový štandard: Úloha na propedeutiku kombinatoriky (tvorenie všetkých možných skupín predmetov a osôb z daného počtu po dvoch, troch, na základe stanovených podmienok pomocou manipulačnej činnosti a symbolov;

Výkonový štandard: Vytvárať rôzne skupiny predmetov, osôb podľa daných kritérií manipulačnou činnosťou i pomocou symbolov;

Štandard kompetencií: Prostredníctvom manipulačnej činnosti, kreslenia získať skúsenosti s organizáciou konkrétnych súborov predmetov, osôb podľa

²⁰ P Černek, *Matematika pre 3. ročník ZŠ*, Bratislava: SPN, 2011.

zvoleného (ľubovolného) a podľa vopred daného kritéria, žiak rieši slovnú úlohu na násobenie s kombinatorickou povahou;

Dosiahnutý postoj: Uvedomiť si dôležitosť zoskupovania javov a vecí;

Matematické kompetencie: – matematické myslenie na úrovni prepojenia,

– matematická komunikácia na úrovni reprodukcie,

– modelovanie na úrovni prepojenia,

– reprezentácia na úrovni reprodukcie;

Kognitívna úroveň: konceptuálne poznatky; hodnotiť;

Typ úlohy: otvorená;

Stratégia: modelovanie, kreslenie obrázka, kreslenie diagramu, vytvorenie, zoznamu, systematický pokus.

Správna odpoveď: šesť dvojíc: Kamil – Zuzana Dušan – Zuzana

Kamil – Viola Dušan – Viola

Kamil – Ružena Dušan – Ružena

Nesprávna odpoveď: akékoľvek iná dvojica, čiastočný výsledok, zlý prepis výsledku.

Úloha 3. Vymeň hviezdičky za správne číslice²¹

26. Vymeň hviezdičky za správne číslice.					
7 846	* **	7 649	* *53	9 *67	* 68*
– 1 523	– 6 230	– * **	– 5 4**	– * 3**	– 6 **7
***	1 356	3 245	3 695	7 562	3 142

Obrázok 5. Číslice

Tematický okruh: Čísla, premenná a početné výkony s číslami ako vzájomne opačné matematické operácie;

Tematický celok: Sčítanie a odčítanie v obore do 10 000;

Cieľ: Písomne odčítať dve prirodzené čísla v obore do 10 000, poznať a použiť algoritmus písomného odčítania, využiť vzťah vzájomne opačných matematických operácií;

Obsahový štandard: Písomné sčítanie a odčítanie prirodzených čísel do 10 000, sčítanie a odčítanie ako vzájomne opačné matematické operácie;

Výkonový štandard: Poznať algoritmus písomného sčítania a odčítania, vedieť ho pohotovo využívať pri výpočtoch, písomne sčítavať a odčítavať prirodzené čísla v obore do 10 000, chápať súvislosti medzi sčítaním a odčítaním;

²¹ P. Černek, *Matematika pre 3. ročník ZŠ, pracovný zošit, 1. časť*, Bratislava: SPN, 2011, s. 63.

Štandard kompetencií: Vykonávať písomne základné počtové výkony bez prechodu a s prechodom cez základ 10, kontrolovať správnosť výsledkov a počtových výkonov;

Dosiahnutý postoj: Byť spokojný s číselným vyjadrením výsledkov, lebo v prípade potreby dokáže uskutočniť kontrolu správnosti výpočtu;

Matematické kompetencie: – matematické myslenie na úrovni prepojenia,

– matematická komunikácia na úrovni reprodukcie,

– reprezentácia na úrovni reprodukcie;

Kognitívna úroveň: procedurálne poznatky; porozumieť;

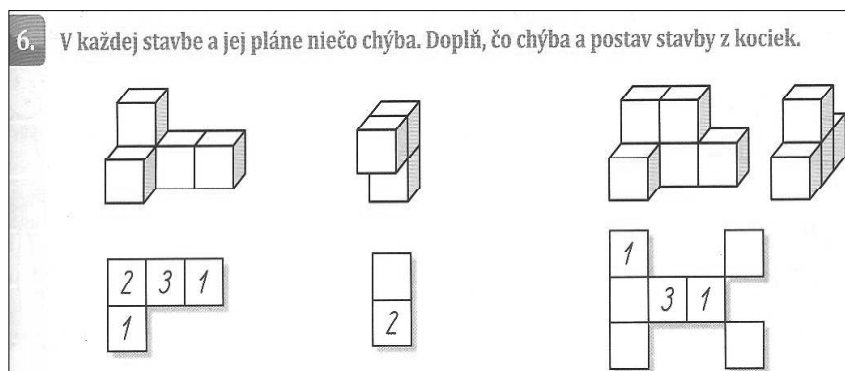
Typ úlohy: otvorená;

Stratégia: výpočet.

Správna odpoveď: $7\ 846$ $7\ 586$ $7\ 649$ $9\ 153$ $9\ 867$ $9\ 689$
 $- 1\ 523$ $- 6\ 230$ $- 4\ 404$ $- 5\ 458$ $- 2\ 305$ $- 6\ 547$
 $6\ 323$ $1\ 356$ $3\ 245$ $3\ 695$ $7\ 562$ $3\ 142$

Nesprávna odpoveď: Akékoľvek iné doplnenie čísel, príp. čifier okrem uvedených, zaznamenanie správneho postupu s nesprávnym výsledkom, čiastočný výsledok, zlý prepis výsledku.

Úloha 4. V každej stavbe a jej pláne niečo chýba. Dopln, čo chýba a postav z kociek²²



Obrázok 6. Stavby

Tematický okruh: Geometria a meranie;

Tematický celok: Geometria v priestore;

Cieľ: Doplniť plán a stavbu zo zhodných kociek tak, aby boli v súlade stavba a príslušný plán;

Obsahový štandard: Stavba telies z kociek podľa vzoru a podľa plánu, kreslenie plánov stavieb z kociek;

²² P. Bero, Z. Berová, *Geometria pre 3. ročník ZŠ*, Bratislava: OPI, 2013, s. 41.

Výkonový štandard: Vytvárať z kociek rôzne stavby telies podľa vzoru a podľa obrázka, nakresliť plán stavby z kociek;

Štandard kompetencií: Vymodelovať a popísať stavby z kociek, vedieť čítať plán, zhodnotiť ho, vytvoriť ho a modelovať podľa neho, žiak vie priradiť plán k stavbe z kociek;

Dosiahnutý postoj: Vyvíjať snahu o rozvoj vlastnej priestorovej predstavivosti;

Matematické kompetencie: – matematické myslenie na úrovni reprodukcie,

– matematická komunikácia na úrovni prepojenia,

– vymedzenie problému a jeho riešenie na úrovni prepojenia,

– reprezentácia na úrovni reprodukcie,

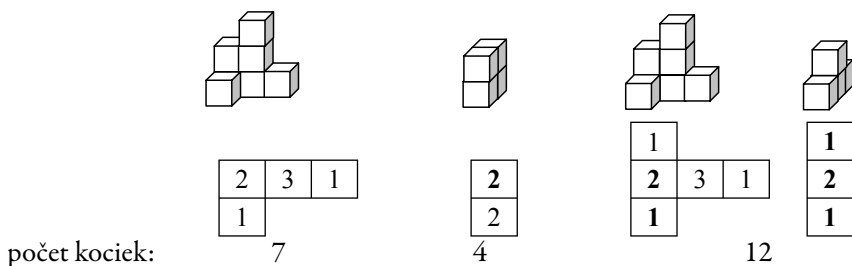
– použitie symbolického, formálneho a technického vyjadrovania a operácií na úrovni reprodukcie;

Kognitívna úroveň: procedurálne poznatky; analyzovať;

Typ úlohy: otvorená;

Stratégia: modelovanie, kreslenie schémy.

Správna odpoveď: Je viac možností doplnenia kociek (obr. č. 7) v stavbe umiestnenej v strede a vpravo od nej, jednou z nich je doplnenie najmenšieho možného (vyhovujúceho) počtu kociek.



Obrázok 7. Stavby – výsledok

Nesprávna odpoveď: Akékoľvek iné doplnenie kociek v stavbe vľavo, nesúlad plánu a stavby, čiastočný výsledok, zlý prepis výsledku.

Prezentované štyri úlohy boli vybrané tak, aby ilustrovali rôzne tematické okruhy, použitie rôznych matematických kompetencií na rôznych úrovniach (náročnosť), odlišné dimenzie poznania a kognitívnych procesov a zastupovali rôzne ročníky 1. stupňa ZŠ. Od posúdenia týchto kategórií sa odvíja hodnotiaci proces vo vyučovaní.

Hodnotenie v predmete Matematika

Zásady hodnotenia žiakov sú dané predpisom Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky – *Metodickým pokynom č. 22/2011*

na hodnotenie žiakov základnej školy.²³ Z neho vyplýva, že hodnotenie:

- a) má informatívnu, korekčnú a motivačnú funkciu,
- b) je priebežné a celkové,
- c) je vyjadrené klasifikáciou, slovne alebo ich kombináciou.

Pri hodnotení učebných výsledkov a práce žiakov sa vychádza z:

- výchovno-vzdelávacích požiadaviek vzdelávacích programov,
- požiadaviek na rozvoj všeobecných kompetencií,
- z učebných plánov, osnov a štandardov.

Posudzujú sa získané kompetencie v súlade s učebnými osnovami a schopnosť ich použiť v rôznych oblastiach, medzi ktorými je i matematická gramotnosť. To sa premieta i do hodnotenia v predmete Matematika.

Hodnotenie výkonu žiaka prebieha najmä na hodine matematiky. Poskytuje informácie žiakovi, jeho rodičom, učiteľovi, ktorý ich využíva k riadeniu vyučovacieho procesu (hodnotenie pôsobí smerom dovnútra). Tu sa uplatňuje kontrolná a diagnostická funkcia hodnotenia. Na druhej strane poskytuje informácie pre ľudí a inštitúcie, ktoré sa priamo nezúčastňujú vyučovacieho procesu (pôsobí smerom von). V tomto prípade sa často uplatňuje selekčná funkcia hodnotenia.

Súčastou výchovnovzdelávacieho procesu v matematike sú kontrola, hodnotenie a klasifikácia žiakov. Podľa Gábora et al.²⁴ **kontrola vedomostí** je „*prostriedkom na zistenie, ako sa dosiahli ciele učebného procesu*“, **hodnotenie** „*každé mienenie učiteľa o žiakovi*“ a **klasifikácia** je „*výsledkom hodnotenia žiaka podľa kritérií*“.

Metódami kontroly v matematike sú pozorovanie, ústne a písomné skúšanie.

Učiteľ *pozoruje* činnosť žiaka v priebehu vyučovacej hodiny, jeho aktivitu a účasť v rôznych matematických činnostiach, pri rozbere a riešení matematických úloh a problémov, pri formulácií záverov a pravidiel.

Ústne skúšanie v matematike dáva informácie o tom, či sú vedomosti žiakov úplné, ktoré pojmy, fakty, pravidlá, vzťahy si žiak osvojil, ako im porozumel, ako ich vie uplatniť v rôznych situáciách, aká je úroveň jeho logického myslenia. Vykonať sa môže individuálne, v skupinách (napr. pri opakovaní a precvičovaní tematických celkov), alebo v kolektíve triedy (priebežné a orientačné skúšanie).

V rámci *písomného skúšania* učiteľ vyhodnocuje rôzne druhy písomných prác žiakov, napr. štvrtročné, tematické, didaktické testy, matematické diktáty. Štandardizované testy pre matematiku tvorí Národný ústav certifikovaných

²³ Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy [online], Bratislava: MŠVVaŠ SR, 2011.

²⁴ Bližšie O. Gábor et al., *Teória vyučovania matematiky 1*, Bratislava: SPN, 1989, s. 236.

meraní vzdelávania²⁵ od r. 2008 najmä pre potreby monitoringu na začiatku 5. ročníka ZŠ (osvojené učivo a kompetencie primárneho vzdelávania) a na konci 9. ročníka ZŠ. Úlohy v testoch overujú hĺbku vedomostí a zručností, schopnosť žiakov aplikovať poznatky či objavovať stratégie riešenia. Testovanie sa orientuje v súlade so ŠVP na overovanie rozsahu zapamätaných vedomostí a tiež vyšších poznávacích schopností žiakov, na overenie matematických kompetencií, matematického myslenia pri riešení rôznych problémov každodenného života. Súčasťou testu z matematiky je aj prehľad vzorcov. Častejšie sa vyberajú úlohy s nesúvislým textom, obrázkami, grafmi a tabuľkami. Vyžaduje sa schopnosť čítania s porozumením a matematické myslenie²⁶.

K neštandardným didaktickým testom podľa funkcie patria inventárne a diagnostické testy. *Inventárne testy* sú používané na zistenie úrovne vedomostí a schopností, ktoré mali žiaci získať za dlhší čas a *diagnostické* na zistenie vedomostí žiakov, vyhľadanie príčin chýbnej odpovede a k analýze vyučovacích postupov.

Na základe konštrukcie sa používajú *skalárne* testy (s rôzne náročnými otázkami, od najľahšej k najťažšej, žiak sa hodnotí podľa toho, akú zložitú úlohu vyriešil) a *temporálne* testy (obsahuje väčší počet rovnako náročných úloh, ktorých riešenie je časovo obmedzené, žiak sa hodnotí podľa toho, koľko úloh za určený čas vyriešil)²⁷.

V súčasnosti častejšie uprednostňovaný písomný výkon (najmä testy) je len jednou formou hodnotenia. Porozumenie, chápanie súvislostí, úroveň matematického myslenia sa najlepšie odhalí ústnou formou, pri argumentácii a komunikácii. Žiak v mladšom školskom veku sa ešte len učí verbálne a písomne prezentovať svoje myšlienky. Preto slovné vyjadrenie je jednoduchšie pre porozumenie jeho myšlienkového toku učiteľom alebo inou osobou. Učiteľ má možnosť otázkami viesť žiaka k presnejšej formulácii, čo vedie k lepšiemu pochopeniu jeho myslenia.

Hodnotenie vplýva na výkon žiaka motivačne, získava informácie, v čom sa jeho výkon odlišuje od požiadaviek. Hodnotenie je zároveň zdrojom informácií aj pre učiteľa. Hodnotenie je systematické, rovnomerne rozvrhnuté z obsahového i časového hľadiska.

Podklady k hodnoteniu žiaka vo vyučovacom predmete Matematika učiteľ pripravuje prostredníctvom:

- diagnostického pozorovania (aktivít žiaka na vyučovacej hodine, domácej prípravy, prezentácie, účasti v matematických súťažiach),

²⁵ Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (ďalej len NÚCEM).

²⁶ *Špecifická testu z matematiky pre celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ v školskom roku 2013/2014* [online], Bratislava: NÚCEM, 2013.

²⁷ Bližšie O. Gábor et al., *Teória vyučovania...*

- sledovania výkonu žiaka na vyučovaní,
- skúšok (ústne, písomné, didaktické testy),
- projektov, portfólií,
- analýzy rôznych činností žiaka.

Pri hodnotení v matematike sa učiteľ u žiakov zameriava na ovládanie pojmov a poznatkov, ich pochopenie, konkretizáciu, používanie, zovšeobecnenie, na výskyt chýb rôzneho druhu. Posudzuje úroveň myslenia a vyjadrovania (ústne, písomné, grafické). Postoj žiaka k práci súvisí s jeho dosiahnutými výsledkami.

Učiteľ pri hodnotení úlohy, žiakom písomne vyriešenej, posudzuje priebeh myšlienok žiaka (v hlave), to, čo napísal (nakreslil, narysoval) na papier a interpretuje pre seba žiacky zápis postupu. Ak učiteľ hodnotí žiacke riešenie, tak posudzuje správnosť riešenia, závažnosť chýb, použitú stratégiu, jej originalnosť²⁸.

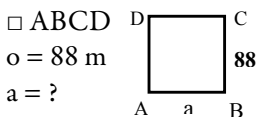
Pri hodnotení výkonu žiaka učiteľ často uplatňuje bodovú stupnicu. Riešenie matematickej úlohy sa vykonáva v niekoľkých krokoch, plnenie ktorých učiteľ ohodnotí príslušným počtom bodov. Celkové hodnotenie potom pozostáva zo sumárneho počtu získaných bodov. Hodnotenie matematickej úlohy je prezentované v nasledovnej ukážke:

Úloha. Detské ihrisko v tvare štvorca sme ohradili 88 metrov dlhým pletivom.

Aká dlhá je jedna strana ihriska?

Určenie cieľa (hodnotí sa jeho dosiahnutie): zapísať obvod štvorca, vypočítať jeho stranu pri danom obvode;

Zápis a riešenie úlohy:



$$o = 4 \cdot a$$

$$88 = 4 \cdot a$$

$$a = 88 : 4$$

$$a = 22 \text{ m}$$

Elementárne kroky (hodnotené po 1 bode):

- výber a zápis podstatných informácií
- náčrt a vyznačenie daných informácií
- zápis vzorca
- výpočet
- odpoveď

Matematické kompetencie:

- Strana ihriska je dlhá 22 m. – matematické myslenie, úroveň reprodukcie
- matematická komunikácia, úroveň reprodukcie
- modelovanie, úroveň reprodukcie

²⁸ Tamtiež.

- reprezentácia, úroveň reprodukcie
- symbolika, formalizmy a technické zručnosti, reprodukcia

Žiacke riešenie: Napríklad vyššie uvedené riešenie je pozmenené žiakom v obrázku a vo výpočte, a to nasledovne:

$$\begin{array}{l}
 o = 4 \cdot a \\
 88 = 4 \cdot a \\
 a = 88 : 4 \\
 a = 352 \text{ m}
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{c}
 \square \\
 \text{a}
 \end{array}$$

Hodnotenie výkonu:

Je možné dosiahnuť 5 bodov, počet sa zníži pri výskyte chýb a nedostatkov v zmysle hodnotenia elementárnych krokov. Výsledkom je potom normované ohodnotenie – známka „3“, alebo verbálne hodnotenie – „ovládaš vzorec, robíš však chyby pri jeho použití a si nedôsledný pri kreslení obrázka“ (reprezentácia).

Jednotlivé základné školy zverejňujú podmienky hodnotenia. Napr. sumárne bodové hodnotenie (bodová stupnica) platné v matematike (v rámci ISCED 1) je uvedené v tabuľke 2²⁹.

Fischer a Mall³⁰ rozlišujú v hodnotení výkonu žiaka cieľovú, priemerovú (normovanú) orientáciu a orientáciu na prírastok výkonnosti. Prvá z nich sa orientuje na ciele (učivo, ktoré treba ovládať, jeho podstatu), pričom je dôležité zdôvodnenie potreby daných vedomostí. Priemerová orientácia je zameraná na priemer triedy (normálne rozdelenie známok okolo hodnoty 3). Orientácia na prírastok výkonnosti vypovedá o zmene výkonu žiaka.

Na určenie platnosti posúdenia výkonu žiaka R. Fischer, G. Mall³¹ odporúčajú *analýzu matematických úloh*, ktoré boli zadané na posúdenie výkonu. Rozumové schopnosti potrebné k vyriešeniu matematických úloh sa rozlišujú a charakterizujú v nasledujúcich činiteľoch:

- pamäť – pamäťové výkony,
- porozumenie – spoznanie a znovu nájdenie skutočnosti a informácií,
- konvergentná produkcia – výkony, keď sa informačný materiál spracuje, utvára sa nová informácia, myslenie je orientované k hľadaniu jedného správneho riešenia,

²⁹ *Systém hodnotenia žiakov 2013/2014* [online], Kamenín: ZŠ Základná škola Sándora Petőfiho, 2013.

³⁰ Bližšie R. Fischer, G. Mall, *Človek a matematika*, Bratislava: SPN, 1992.

³¹ Tamtiež, s. 295.

- divergentná produkcia – k novým poznatkom sa prídajú rôznymi cestami, nájde sa viac správnych riešení
- hodnotenie – rozhodovanie a hodnotenie, či výsledok spĺňa dané podmienky.

Brincková³² uvádza, že každá práca žiaka by mala vyhovieť kritériám, a to *splneniu* (podľa zadania, určenia obsahu), *správnosti* (presné informácie, výsledky) a *súhrnlosti* (porozumenie obsahu, dôslednosť myslenia, hľadanie rôznych riešení), inak by nemala byť prijatá.

Výsledkom hodnotiaceho procesu sú prevažne známky. Ide o jednoduché, prehľadné, dostupné informácie žiakom i rodičom. V klasifikácii by sa mal pri určení výslednej známky používať *vážený priemer*, pretože udelené známky majú rôznu výpovednú hodnotu (váhu). Nasledujúci príklad poukazuje na rozdielny záver pri tej istej skupine známok. Napr. ak žiak dosiahol známky 2, 3, 3 (všetky váha 1), 1, 2, 1, 1 (všetky váha 5), tak potom aritmetický priemer je 1,85 a vážený aritmetický priemer je 1,43. Pri stanovenej stupnici (1,00 – 1,49 výborný, 1,5 – 2,49 chválitebný, ... 4,5 – 5,0 nedostatočný) by žiak dostal v prvom prípade celkové hodnotenie chválitebný a v druhom výborný.

Klasifikačný poriadok v SR uplatňuje cieľovú orientáciu. V tabuľke 3 je na základe zdrojov Metodické pokyny č. 22/2011³³ a Teória vyučovania matematiky 1³⁴ spracovaná klasifikácia v matematike.

Záver

Prostredníctvom hodnotenia v matematike učiteľ sústreďuje informácie o vedomostnej úrovni žiaka, o úrovni jeho matematických schopností. Umožňuje mu to komunikovať so žiakmi o výsledkoch ich práce a žiakom reálne zhodnotiť úroveň svojich možností. Hodnotí sa:

- *kvalita a rozsah vedomostí* žiaka (fakty, všeobecné vedomosti, osvojené metódy práce v matematike, schopnosť aplikovať nadobudnuté vedomosti, zručnosti a návyky). Kritériami hodnotenia prospechu je *úplnosť, hĺbka, trvalosť* osvojenia vedomostí, zručností a návykov;
- *vývoj osobnosti* žiaka (jeho poznávacích schopností, a to správnosť logického myslenia, samostatnosť, kritickosť a aktivita, správne matematické vyjadrovanie).

³² J. Brincková, *Vyučovanie matematiky...*

³³ *Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy* [online], Bratislava: MŠVVaŠ SR, 2011.

³⁴ Bližšie O. Gábor et al., *Teória vyučovania...*

Výkon žiaka na hodine má rôzne dimenzie. Spoluúčasť žiakov na hodnotení formuje ich pohľad na hodnotenie vlastného i cudzieho výkonu a akceptovať ho. Hodnotenie je i prostriedkom výchovy, formujú sa charakterové vlastnosti žiakov napr. čestnosť, spravodlivosť, náročnosť. Je zdrojom informácií o nedostatkoch, ale i napredovaní žiaka, vedie k odstraňovaniu chýb a k náprave.

Tabuľka 1. Matematické kompetencie

Kompetencie / Úrovne	Reprodukcia	Prepojenie	Reflexia
Matematické myslenie	<ul style="list-style-type: none"> – reprodukcia zapamätaných faktov, vzorcov, definícií (vybavenie a použitie) – pochopenie a ovládanie matematického obsahu v kontextoch, v ktorých bol prvýkrát uvedený alebo následne uskutočnený – jednoduché myšlienkové operácie (najzákladnejšie formy otázok a príslušných odpovedí na ne) – „zautomatizované“ činnosti nevyžadujúce hlbšie premýšľanie – myslenie s podporou separovaných modelov 	<ul style="list-style-type: none"> – pochopenie a ovládanie obsahu v kontextoch mierne odlišných od známych (pri prvom uvedení alebo precvičovaní) – rozlíšenie medzi definíciami a vlastnými tvrdeniami – zložitejšie myšlienkové operácie (otázky orientované na hľadanie spôsobu riešenia a schopnosť nájsť možné odpovede na ne rôznymi spôsobmi – algebraicky, graficky a pod.) – myslenie spojené s viacerými nadväzujúcimi krokmi v riešení – myslenie spojené s univerzálnymi modelmi 	<ul style="list-style-type: none"> – pochopenie a ovládanie matematického obsahu v nových, komplexných kontextoch – presvedčivé rozlíšenie medzi definíciami, vetami, predpokladmi, hypotézami a vlastnými tvrdeniami, – komplikovanejšie myšlienkové operácie – tvorivé myslenie – abstraktné myslenie spojené s abstraktnými modelmi – logické zdôvodnenie výsledkov, činnosti – zovšeobecnenie výsledkov.
Matematická argumentácia	<ul style="list-style-type: none"> – rutinné tvrdenia – argumentácia spojená so štandardnými kvantitatívnymi procesmi, postupmi, tvrdeniami a výsledkami – argumentácia spojená s praktickým životom 	<ul style="list-style-type: none"> – argumentácia postupnosťou krokov, hodnotenie reťazcov matematických argumentov rôznych typov – cit pre heuristiku (predpoklad, čo sa (ne) môže stať, prečo) 	<ul style="list-style-type: none"> – jednoduché matematické vysvetlenie, rozlíšenie dokazovania a širších foriem argumentácie a vysvetlenia – celistvá argumentácia – hodnotenie argumentov z hľadiska rôznych faktorov – konštruovanie postupnosti matematických argumentov – použitie heuristiky

<p>Matematická komunikácia</p>	<ul style="list-style-type: none"> – pochopenie a vyjadrenie sa ústne a písomne o jednoduchom matematickom obsahu (reprodukcia názvov, základných vlastností známych objektov a ich výsledkov) obyčajne len jedným spôsobom – výber informácií z kratšieho textu, jednoduchého obrázka 	<ul style="list-style-type: none"> – pochopenie a vyjadrenie sa ústne a písomne o matematickom obsahu od reprodukcie po vysvetlenie (názvov, základných vlastností známych objektov, výpočtov, výsledkov, vzťahov) obyčajne aspoň dvoma spôsobmi – pochopenie písomných a ústnych prejavov iných ľudí o matematickom obsahu – interpretácia vyjadrenia – identifikácia a výber informácií z textu, obrázkov, grafov, tabuliek a pod. 	<ul style="list-style-type: none"> – pochopenie a vyjadrenie sa písomne a ústne o matematickom obsahu od reprodukcie po vysvetlenie (názvov, základných vlastností známych objektov, výpočtov, výsledkov komplexu vzťahov, i logických) viacerými spôsobmi – porozumenie písomných a ústnych tvrdení iných ľudí, porovnanie a zhodnotenie – celistvá interpretácia procesu riešenia, výsledkov, argumentácie
<p>Modelovanie</p>	<ul style="list-style-type: none"> – pamätanie si, poznanie, aktivovanie a použitie známych modelov – interpretácia vzťahu známych modelov (ich výsledkov) s realitou, priamy prevod – komunikácia na elementárnej úrovni o výsledkoch modelovania 	<ul style="list-style-type: none"> – identifikácia situácie pre modelovanie, prevod reality do matematických štruktúr v kontextoch (nie veľmi zložitých, ale odlišných od známych) – vzájomná interpretácia medzi modelmi (ich výsledkami) a realitou – viackrokové modelovanie – komunikácia o výsledkoch modelovania 	<ul style="list-style-type: none"> – identifikácia situácie pre modelovanie, prevod reality do matematických štruktúr v komplexných kontextoch, alebo viac odlišných od známych – vzájomná interpretácia medzi modelmi (ich výsledkami) a realitou – komunikácia o výsledkoch modelovania, hodnotenie – úvaha, analýza, návrh a kritika v komplexnejšej komunikácii o modeloch a modelovaní (porovnanie, overenie, zhodnotenie)
<p>Vymedzenie problému a jeho riešenie</p>	<ul style="list-style-type: none"> – vymedzenie a jednoduchá formulácia úlohy („čistá“, „aplikovaná“), s uzavretým výsledkom – výber a použitie štandardných 	<ul style="list-style-type: none"> – reprodukcia, vymedzenie, a formulácia praktických štandardných „čistých“ a aplikovaných problémov s uzavretým výsledkom – riešenie nezávislejších problémov prepojených 	<ul style="list-style-type: none"> – reprodukcia, vymedzenie a formulácia praktických štandardných „čistých“ a aplikovaných problémov s uzavretým výsledkom – riešenie problémov štandardnými postupmi

	stratégií riešenia, použitie len jedného spôsobu	s matematickými oblasťami štandardnými postupmi (schémy, tabuľky, grafy, obrázky)	– riešenie originálnejších problémov s prepojeniami medzi rôznymi matematickými oblasťami a spôsobmi reprezentácie a komunikácie (schémy, tabuľky, grafy, obrázky) – úvaha o možných stratégiách riešenia
Reprezentácia	– dekódovanie, kódovanie a interpretácia známych, cvičných, štandardných znázornení dobre známych matematických objektov	– dekódovanie, kódovanie a interpretácia známych a menej známych reprezentácií matematických objektov – vyhľadanie, rozlíšenie a prepojenie rôznych foriem reprezentácií matematických objektov a situácií	– dekódovanie, kódovanie a interpretácia známych a menej známych reprezentácií matematických objektov – vyhľadanie, rozlíšenie, prepojenie a prevod rôznych foriem reprezentácií matematických objektov a situácií – tvorivá zostava reprezentácií, objavenie a používanie neštandardných (tvorba aj vlastných znázornení)
Symbolika, formalizmy a technické zručnosti	– dekódovanie a interpretácia rutinného základného symbolického a formálneho jazyka – použitie jazyka v dobre známych kontextoch a v situáciách – ovládanie a priame použitie jednoduchých tvrdení a výrazov obsahujúcich symboly a vzorce (premenné, riešenie rovníc, uskutočnenie výpočtov rutinnými postupmi) – použitie jednoduchých matematických nástrojov	– dekódovanie a interpretácia základného symbolického a formálneho jazyka v menej známych kontextoch a situáciách – ovládanie tvrdení a výrazov spojených so symbolmi a vzorcami (použitie premenných, výrazov, funkcií, riešenie rovníc, realizácia výpočtov známymi postupmi) – výber nástrojov podľa situácie	– dekódovanie a interpretácia symbolického a formálneho jazyka v neznámych kontextoch a situáciách – ovládanie tvrdení a výrazov spojených so symbolmi a vzorcami (použitie premenných, riešenie rovníc, realizácia výpočtov) – práca s komplexom vyjadrení s neznámym symbolickým alebo formálnym jazykom, porozumenie a prekladanie medzi takým jazykom a prirodzeným jazykom

Použitie pomôcok a nástrojov (použitie nástrojov a prístrojov)	– znalosť a použitie známych pomôcok a nástrojov v kontextoch, v situáciách blízkych tým, ktoré boli použité pri ich uvedení (predstavení) a precvičovaní (jednoduché matematické prístroje, kalkulačka)	– znalosť a použitie známych pomôcok a nástrojov v kontextoch, v situáciách a v postupoch odlišných od tých, v ktorých boli uvedené a použité	– znalosť a použitie známych alebo neznámych pomôcok a nástrojov v kontextoch, v situáciách a v postupoch, celkom odlišných od tých, v ktorých boli predstavené a praktizované – znalosť o obmedzeniach pomôcok a nástrojov
---	--	---	--

Tabuľka 2. Bodová stupnica

Stupeň	1	2	3	4	5
%	100% - 90%	89% - 75%	74% - 50%	49% - 25%	24% - 0%
10	10 - 9	8 - 7	6 - 5	4 - 3	2 - 0
11	11 - 10	9 - 8	7 - 6	5 - 3	2 - 0
12	12 - 11	10 - 9	8 - 6	5 - 3	2 - 0
13	13 - 12	11 - 10	9 - 7	6 - 3	2 - 0
14	14 - 13	12 - 11	10 - 7	6 - 4	3 - 0
15	15 - 14	13 - 11	10 - 8	7 - 4	3 - 0
16	16 - 14	13 - 12	11 - 8	7 - 4	3 - 0
17	17 - 15	14 - 13	12 - 9	8 - 4	3 - 0
18	18 - 16	15 - 14	13 - 9	8 - 5	4 - 0
19	19 - 17	16 - 14	13 - 10	9 - 5	4 - 0
20	20 - 18	17 - 15	14 - 10	9 - 5	4 - 0
21	21 - 19	18 - 16	15 - 11	10 - 5	4 - 0
22	22 - 20	19 - 17	16 - 11	10 - 6	5 - 0
23	23 - 21	20 - 17	16 - 12	11 - 6	5 - 0
24	24 - 22	21 - 18	17 - 12	11 - 6	5 - 0
25	25 - 23	22 - 19	18 - 13	12 - 6	5 - 0

26	26 - 23	22 - 20	19 - 13	12 - 7	6 - 0
27	27 - 24	23 - 20	19 - 14	13 - 7	6 - 0
28	28 - 25	24 - 21	20 - 14	13 - 7	6 - 0
29	29 - 26	25 - 22	21 - 15	14 - 7	6 - 0
30	30 - 27	26 - 23	22 - 15	14 - 8	7 - 0
31	31 - 28	27 - 23	22 - 16	15 - 8	7 - 0
32	32 - 29	28 - 24	23 - 16	15 - 8	7 - 0
33	33 - 30	29 - 25	24 - 17	16 - 8	8 - 0
34	34 - 31	30 - 26	25 - 17	16 - 9	8 - 0
35	35 - 32	31 - 26	25 - 18	17 - 9	8 - 0
36	36 - 32	31 - 27	26 - 18	17 - 9	8 - 0
37	37 - 33	32 - 28	27 - 19	18 - 9	8 - 0
38	38 - 34	33 - 29	28 - 19	18 - 10	9 - 0
39	39 - 35	34 - 29	28 - 20	19 - 10	9 - 0
40	40 - 36	35 - 30	29 - 20	19 - 10	9 - 0
41	41 - 37	36 - 31	30 - 21	20 - 10	9 - 0
42	42 - 38	37 - 32	31 - 21	20 - 11	10 - 0
43	43 - 39	38 - 32	31 - 22	21 - 11	10 - 0
44	44 - 40	39 - 33	32 - 22	21 - 11	10 - 0
45	45 - 41	40 - 34	33 - 23	22 - 11	10 - 0
46	46 - 41	40 - 35	34 - 23	22 - 12	11 - 0
47	47 - 42	41 - 35	34 - 24	23 - 12	11 - 0
48	48 - 43	42 - 36	35 - 24	23 - 12	11 - 0
49	49 - 44	43 - 37	36 - 25	24 - 12	11 - 0
50	50 - 45	44 - 38	37 - 25	24 - 13	12 - 0
51	51 - 46	45 - 38	37 - 26	25 - 13	12 - 0

52	52 - 47	46 - 39	38 - 26	25 - 13	12 - 0
53	53 - 48	47 - 40	39 - 27	26 - 13	13 - 0
54	54 - 49	48 - 41	40 - 27	26 - 14	13 - 0
55	55 - 50	49 - 41	40 - 28	27 - 14	13 - 0
56	56 - 50	49 - 42	41 - 28	27 - 14	13 - 0
57	57 - 51	50 - 43	42 - 29	28 - 14	13 - 0
58	58 - 52	51 - 44	43 - 29	28 - 15	14 - 0
59	59 - 53	52 - 44	43 - 30	29 - 15	14 - 0
60	60 - 54	53 - 45	44 - 30	29 - 15	14 - 0
61	61 - 55	54 - 46	45 - 31	30 - 15	15 - 0
62	62 - 56	55 - 47	46 - 31	30 - 16	15 - 0
63	63 - 57	56 - 47	47 - 32	31 - 16	15 - 0
64	64 - 58	57 - 48	47 - 32	31 - 16	15 - 0
65	65 - 59	58 - 49	48 - 33	32 - 16	16 - 0
66	66 - 59	59 - 50	49 - 33	32 - 17	16 - 0
67	67 - 60	60 - 50	50 - 34	33 - 17	16 - 0
68	68 - 61	61 - 51	50 - 34	33 - 17	16 - 0
69	69 - 62	61 - 52	51 - 35	34 - 17	16 - 0
70	70 - 63	62 - 53	52 - 35	34 - 18	17 - 0
71	71 - 64	63 - 53	52 - 36	35 - 18	17 - 0
72	72 - 65	64 - 54	53 - 36	35 - 18	17 - 0
73	73 - 66	65 - 55	54 - 37	36 - 18	17 - 0
74	74 - 67	66 - 56	55 - 37	36 - 19	18 - 0
75	75 - 68	67 - 56	55 - 38	37 - 19	18 - 0
76	76 - 68	68 - 57	56 - 38	37 - 19	18 - 0
77	77 - 69	69 - 58	57 - 39	38 - 19	18 - 0

78	78 - 70	69 - 59	58 - 39	38 - 20	19 - 0
79	79 - 71	70 - 59	58 - 40	39 - 20	19 - 0
80	80 - 72	71 - 60	59 - 40	39 - 20	19 - 0
81	81 - 73	72 - 61	60 - 41	40 - 20	19 - 0
82	82 - 74	73 - 62	61 - 41	40 - 21	20 - 0
83	83 - 75	74 - 62	61 - 42	41 - 21	20 - 0
84	84 - 76	75 - 63	62 - 42	41 - 21	20 - 0
85	85 - 77	76 - 64	63 - 43	42 - 21	20 - 0
86	86 - 77	77 - 65	64 - 43	42 - 22	21 - 0
87	87 - 78	77 - 65	64 - 44	43 - 22	21 - 0
88	88 - 79	78 - 66	65 - 44	43 - 22	21 - 0
89	89 - 80	79 - 67	66 - 45	44 - 22	21 - 0
90	90 - 81	80 - 68	67 - 45	44 - 23	22 - 0
91	91 - 82	81 - 68	67 - 46	45 - 23	22 - 0
92	92 - 83	82 - 69	68 - 46	45 - 23	22 - 0
93	93 - 84	83 - 70	69 - 47	46 - 23	22 - 0
94	94 - 85	84 - 71	70 - 47	46 - 24	23 - 0
95	95 - 86	85 - 71	70 - 48	47 - 24	23 - 0
96	96 - 86	85 - 72	71 - 48	47 - 24	23 - 0
97	97 - 87	86 - 73	72 - 49	48 - 24	23 - 0
98	98 - 88	87 - 74	73 - 49	48 - 25	24 - 0
99	99 - 89	88 - 74	73 - 50	49 - 25	24 - 0
100	100 - 90	89 - 75	74 - 50	49 - 25	24 - 0

Tabuľka 3. Klasifikácia v matematike

Hľadisko / Stupeň	1	2	3	4	5
Pojmy a poznatky <i>Žiak ovláda</i>	bezpečne ovláda	ovláda	v podstate ovláda (v celistvosti a úplnosti osvojené),	ovláda len základné učivo (závaž- né medzery v celistvosti a v úplnosti vedomostí),	neovláda učivo (závaž- né medzery), odpovedá nesprávne i na návodné otázky
<i>pochopil</i>	pochopil ob- sah pojmov, pravidiel, poučiek vo vzájomných vzťahoch	pochopil ob- sah pojmov, pravidiel, poučiek	v podstate pochopil ob- sah pojmov, pravidiel, poučiek	pochopil len niektoré poučky a pra- vidlá, alebo ich používa formálne bez pochopenia	nepochopil
<i>konkretizuje</i>	konkretizuje bez váhania	vie konketi- zovať	vie kon- kretizovať za pomoci učiteľa	nevie kon- kretizovať	-
<i>používa</i>	používa pohotovo bez váhania pri riešení teoretických i praktic- kých úloh, samostatne a tvorivo	používa pohotovo pri riešení úloh samostatne a tvorivo ale- bo s menšími podnetmi učiteľa	prejavujú sa nepodstatné medzery, uplatňuje na podnet učite- ľa, podstatné nepresnosti s pomocou učiteľa opraví	používa pri riešení úloh nesamostat- ne, vie len s pomocou učiteľa	Nevie využiť poznatky ani s pomocou učiteľa
<i>zovšeobecňuje</i>	vie zovše- obecniť úlohy samos- tatne	vie zovše- obecniť s pomocou	-	-	-
<i>robí chyby</i>	robí malé chyby (nie závažné), odhalí ich a samostatne opraví	robí malé chyby, sám ich po upozornení opraví	robí občas závažné chyby, často drobné chy- by, opraví ich s pomocou učiteľa	často robí zá- važné chyby, pri oprave potrebuje značnú po- moc učiteľa	robí závažné chyby (i v mechanic- kých výko- noch), nevie ich opraviť ani za pomo- ci učiteľa

Myslenie	samostatné, pohotové, kritické, tvorivé	samostatné s menšou pohotovosťou, presnosťou	menej samostatné	nesamos- tatné	-
Matematické kompetencie	osvojené, samostatne a tvorivo uplatňuje	osvojené, uplatňuje samostatne a tvorivo alebo s menšími podnetmi učiteľa	osvojené s menšími nedostatkami, uplatňuje na podnet učiteľa, podstatné nepresnosti opraví s pomocou učiteľa	osvojené s väčšími nedostatkami, pri uplatnení robí podstatné chyby	neosvojené, značné chyby pri ich uplatnení
Písomný, ústny, grafický prejav (vyjadrovanie)	správny, presný, výstižný, pohotový, samostatný, estetický	občas nedostatky v správnosti, v presnosti a vo výstižnosti, menej pohotový, prevažne estetický	častejšie nedostatky v správnosti, v presnosti, vo výstižnosti, menej estetický	častejšie vážne nedostatky v správnosti, v presnosti, vo výstižnosti, málo estetický	nesprávny, nepresný; nízka úroveň
Postoj k práci	iniciatívny, dôkladný, svedomitý, so záujmom	svedomitý, snaha byť iniciatívny	nedbalý, na učenie potrebuje väčšie podnety	nedbalý, malý záujem, potrebuje stále nabádanie	nabádanie a pomoc učiteľa sú neúčinné

Hodnotiaci proces v matematickom vzdelávaní

Anotácia

Hodnotenie žiakov je neoddeliteľnou súčasťou práce učiteľa. Vplýva na učebnú činnosť žiakov a pomáha im rozvíjať schopnosť sebahodnotenia. Článok sa zaoberá hodnotením v učebnom predmete Matematika na 1. stupni základnej školy. Prácu žiaka a jeho výkon hodnotí učiteľ prostredníctvom zadaných matematických úloh, činností, a preto sa musí vedieť orientovať v problematike matematických úloh a v možných myšlienkových procesoch žiaka. Od toho sa odvíja celkové hodnotenie žiackeho výkonu a uplatnenia jeho matematických kompetencií.

Kľúčové slová: matematika, hodnotenie, klasifikácia, primárne vzdelávanie

Evaluating Primary School Students' Competence in Maths

Summary

School progress evaluation is an important part of the teacher's work. It influences pupils' learning outcomes and helps them develop the ability of self-evaluation. The article is dealing with evaluation in mathematics at the elementary school level. The pupil's work and achievements are evaluated by the teacher through a selection of mathematical problems and activities, so that the pupil has to show their fluency in the selected scope of topics. A total evaluation of a pupil's achievement and the practical application of mathematical knowledge starts from this point.

Keywords: mathematics, evaluation, classification, primary education

Bibliografia

- Aebli H., *Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*, Stuttgart 1987.
- Alsztuter I., *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, Warszawa: WSiP, 1980.
- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa: WSiP, 1994.
- Arnheim R., *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, Warszawa: PWN, 1978.
- Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy, a Framework for PISA 2006*, 2006 <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2006/37464175.pdf> (07.10.2008).
- Babiaková S., *Príprava profesijných štandardov učiteľov primárneho vzdelávania na Slovensku = Development of professional Standards of Primary School Teachers in Slovakia*, [w:] *Kvalita vysokoškolské výuky a školního vyučování před novými výzvami!: kompetence – standardy – moduly*, Brno: The international Academy for the Humanization of Education, 2006, s. 3–4.
- Babiaková S., Cabanová M. eds., *Diagnostikovanie, hodnotenie a evalvácia v škole*, Banská Bystrica: PF UMB, 2012.
- Банков К., *Широко мащабни оценъчно-диагностични педагогически изследвания*, София: Софийски Университет „Св. Климент Охридски“, 2012.
- Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa: WSiP, 1988.
- Bauman T., *Aktywizowanie uczenia się jako obiecująca perspektywa w myśleniu nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1, s. 21–30.
- Bereźnicki F., *Podstawy dydaktyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- Bereźnicki F., *Podstawy kształcenia ogólnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- Bero P., Berová Z., *Geometria pre 3. ročník ZŠ*, Bratislava: OPI, 2013.
- Bertrand Y., *Soudobé teorie vzdělávání*, Praha: Portál, 1998.
- Białostocki J., *O różnorodności postaw wobec dzieł sztuki*, [w:] „*Estetyka*”. Rocznik I, Warszawa: PAN, 1960.
- Biegańska A., *Czym jest projekt edukacyjny?*, „Dyrektor Szkoły” 2005, nr 7/8, s. 67–68.
- Bigaj J., *Metody aktywizujące na lekcjach języka niemieckiego i nie tylko*. „Języki Obce w Szkole” 2005, nr 4, s. 88–90.
- Bistáková L., *Slovné hodnotenie žiakov dobrým slovom*, Bratislava: Didaktis, 2004.
- Бижков Г., Стоянова Ф., *Тест за диагностика на готовността на децата за училище*, София: Унив. Издателство, „Св. Климент Охридски”, 2004.

- Bocheński J.M., *Współczesne metody myślenia*, Poznań 1993.
- Boczarova O., Aksman J., *Pedagogiczno-społeczne aspekty wsparcie uczniów zdolnych w Polsce i na Ukrainie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 2010.
- Bolińska I., *Silva rerum. O wychowaniu w kulturze i do kultury*, „Język Polski w Szkole IV–VI”, 2004/2005, nr 4, s. 31–40.
- Bolster A., *Towards a more effective model of research on Teaching*, „Harvard Educational Review” 1983, Vol. 53, No. 3, s. 294–308.
- Bortnowski S., *Czy metody aktywizujące upowszechniły się praktyce szkolnej?*, „Język Polski w Gimnazjum” 2009/2010, nr 1, s. 91–103.
- Brincková J., *Vyučovanie matematiky z pohľadu súčasnej školskej reformy*, Banská Bystrica: FPV UMB, 2010.
- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie: przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce: Jedność, 2010.
- Bruner J., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, Warszawa: PWN, 1978.
- Bruner J., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa: PIW, 1974.
- Brzezińska A.I., *Jak skutecznie wspomagać rozwój*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. I. Brzezińska, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005
- Brzozowski M., Papla S., *Zajęcia pozaszkolne – poradnik metodyczny dla placówek wychowania pozaszkolnego*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1963.
- Być zdolnym – wspierać zdolnych*, red. T. Giza, M. Pękowska, Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2012.
- Cangelosi J.S., *Strategie řízení třídy*, Praha: Portál, 1994.
- Černek P., *Matematika pre 3. ročník ZŠ, pracovný zôšit, 1. časť*, Bratislava: SPN, 2011.
- Černek P., *Matematika pre 3. ročník ZŠ*, Bratislava: SPN, 2011.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1963.
- Chmurska M., *Mapy mentalne – metody aktywizujące w nauczaniu*, „Chemia w Szkole” 2008, nr 5, s. 11–13.
- Cichy D., Cywińska E. B., Frindt M., Janicka-Panek T., Małkowska-Zegadło H., Zielkowska L., *Program nauczania zintegrowanego w klasach 1–3 szkoły podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwo „Juka”, 1999.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., *Wprowadzenie do nauczania*, Poznań: Zysk i S-ka, 1999.
- Davis H., Alexander L.T., Yelon S.L., *Konstruowanie systemu kształcenia: jak doskonalić nauczanie?*, Warszawa: PWN, 1983.
- Dąbska I., *Semiotyczne koncepcje w filozofii Kazimierza Twardowskiego*, [w:] tejsze: *Znaki i myśli. Wybór pism z semiotyki, teorii nauki i historii filozofii*, Warszawa–Poznań–Toruń: PWN Oddział w Poznaniu, „Prace Wydziału Filologiczno-Filozoficznego. T. XXV, 1975, z. 2.

- Denek K., *Cele edukacyjne lekcji we współczesnej szkole*, Poznań–Kalisz 1989.
- Denek K., *Metody dydaktyczne a aktywność i kreatywność uczniów*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2007, nr 1, s. 3–22.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń: Wydawnictwo „Edytor”, 1994.
- Deptuła M., *Psychologia humanistyczna a rozwój umiejętności życiowych*, „Remedium” 2003, nr 1, s. 1–3.
- Dewey J., *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery, 1933.
- Doroszewski W., *Podstawy gramatyki polskiej. Część I*, Warszawa: PWN, 1952.
- Doušková A., *Diagnostika a hodnotenie vzdelávacích výsledkov ako súčasť evalvácie školy*, [w:] *Pedagogická diagnostika v teórii a aplikáciách*, red. B. Kasáčová, M. Cabanová, Banská Bystrica: PF UMB, 2013.
- Doušková A., *Riadenie triedy a vedenie k sebakontrolu*, Banská Bystrica: PF UMB, 2012.
- Doušková A., *Techniky sebaujadenia a sebarozvíjania*, [w:] *Škola v kontexte celoživotného učenia*, Prešov: Metodické centrum Prešov, 2000.
- Doušková A., *Učebné ciele a projektovanie výučby*, Banská Bystrica: PF UMB, 2006.
- Doušková A., *Učebné ciele a projektovanie výučby*, Banská Bystrica: PF UMB, 2006.
- Đurič L., Štefanovič J., *Psychológia pre učiteľov*, Bratislava: SPN, 1977.
- Dzierzgowska I., *Jak uczyć metodami aktywnymi*, Warszawa: Wydawnictwo: Fraszka Edukacyjna, 2007.
- Elliot J., *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press, 1991.
- Emmerová I., *Prevenia sociálnopatologických javov v školskom prostredí*, Banská Bystrica: 2007.
- Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 1997.
- Falińska S., *Holenderski przepis na nowe nauczanie*, „Psychologia w Szkole” 2006, nr 3, s. 133–146.
- Rozwijanie zdolności uczenia się*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz: UKW, 2008.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012.
- Filipiak E., *Z Wygotkim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011.
- Fischer R., Mall G., *Človek a matematika*, Bratislava: SPN, 1992.
- Fontana D., *Psychologie ve školní praxi*, Praha: Portál, 2003.
- Gábor O. et al., *Teória vyučovania matematiky I*, Bratislava: SPN, 1989.
- Gabzdyl J., *„Cel” w terminologicznej konwencji: prakseologii i dydaktyki ogólnej*, [w:] *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi*, red. J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 2010.

- Gabzdyl J., *Szkice do praksodydaktycznej teorii celów, poleceń i pytań w kształceniu wczesnoszkolnym*. Racibórz: PWSZ, 2012.
- Gabzdyl J., *W kregu wczeszkolnych komunikatów dydaktycznych: pytania i (nie) adekwatne odpowiedzi*, [w:] *Komunikacja w edukacji: uwarunkowania i właściwości*, red. J. Gabzdyl. Raciborz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2009.
- Gagné R.M., Briggs L.J., Wager W.W., *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa: WSiP, 1992.
- Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków: Impuls, 2006.
- Gajdošová E., *Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl*, Bratislava: Príroda, 1998.
- Galloway Ch., *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. I, Warszawa: PWN, 1988.
- Gasparski W., *Wartościowanie działań*, „Prakseologia” 1995, nr 1–2.
- Gavora P., *Aki sú moji žiaci?*, Bratislava: Enigma, 2011.
- Gavora P., *Pedagogická diagnostika v primárnom vzdelávaní*, Bratislava: SPN, 2011. <http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Uherekova.pdf>.
- Gavora P., *Rozvoj porozumenia textu*, [w:] *Gramotnosť, vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. P. Gavora, O. Zápotočná, red., Bratislava: UK, 2003, s. 113–133.
- Gavora P., Zápotočná O., *Gramotnosť, vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*, Bratislava: UK, 2003.
- Gąsior H., *Wychowanie pozaszkolne a kultura czasu wolnego uczniów*, Katowice: Śląski Instytut Naukowy, 1973.
- Gerlach V.S., *Empirische Methoden der Lehrzielfeststellung*, [w:] *Fortschritte und Ergebnisse der Unterrichtstechnologie. Referate des 8. Symposions der Gesellschaft für Programmierte Instruktion 1970*, München 1971.
- Gierak Cz., *Kontrola i ocena wyników pracy ucznia*, [w:] *Plastyka w klasach I–III szkoły podstawowej*, red. A. Pełzowski, Warszawa: WSiP, 1986.
- Giza T., *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, Kielce: Wszechnica Świętokrzyska, 2011.
- Gnitecka A., *Formy interaktywności we współczesnej edukacji*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 2006.
- Gołaszewska M., *Kultura estetyczna*, Warszawa: WSiP, 1979.
- Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1984.
- Gołębiak B.D., *Program szkolny*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Gramatyka opisowa języka polskiego z ćwiczeniami*, t. I i II, red. W. Doroszewski, B. Wieczorkiewicz, Warszawa: PZWS, 1968.
- Grochowski M., *Pojęcie celu. Studia semantyczne*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum, 1980.

- Grodziński E., *Wypowiedzi performatywne. Z aktualnych zagadnień filozofii języka*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980.
- Grzesiak K. Weysenhoff A., *The Institutions of Extracurricular Education*, [w:] *Nonformal and Informal Education In Europe*, red. R. Clarijs. Praga: EAICY, 2005.
- Guilbert J.J., *Zarys pedagogiki medycznej*, Warszawa: PZWL, 1983.
- Guz S., Sokołowska-Dzioba T., Pielecki A., *Aktywność dzieci i młodzieży*, Warszawa: WSP TWP, 2008.
- Hanisiz J., *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku. Klasy 1–3*, Warszawa: WSiP, 1999.
- Hanisiz J., *Wesoła szkoła i przyjaciele. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach 1–3 szkoły podstawowej*, Warszawa: WSiP, 2009.
- Hanisiz J., *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna. Klasy 1–3*, Warszawa: WSiP, 1998.
- Hanuliaková J., Hollá K., *Diverzita a agresia v podmienkach edukačného prostredia*, [w:] *Diverzita v edukácii*, red. J. Duchovičová a kol. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2012, s. 199–212.
- Hargreaves A., *Four ages of Teacher Professionalism and Professional Learning*, [w:] *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2000, 6 (2), s. 151–182.
- Harnúšková M., *Vývin gramotnosti intelektovo nadaných detí a možnosti jej stimulácie na 1. stupni ZŠ*, [w:] *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*, red. P. Gavora, O. Zápotočná, Bratislava: UK, 2003, s. 90–109.
- Hejný M., Michalčová A., *Skúmanie matematického riešiteľského postupu*, Bratislava: MC, 2001.
- Hincová K., Húsková A., *Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov*. MPC Bratislava, 2011. s. 11, http://www.mpc-edu.sk/library/files/metodika_v_u_by_sjal_web.pdf.
- Hirková A., *Šlabikár Lipka pre 1. ročník základných škôl, 2. časť*, Bratislava: Aitec, 2008.
- Hirková A., Nemčíková M., *Šlabikár Lipka pre 1. ročník základných škôl, 1. časť*, Bratislava: Aitec, 2008.
- Hirschnerová Z., Muntágová L., Nemčíková M., Futová G., *Hupsov šlabikár Lipka*, Bratislava: Aitec, 2013.
- Horbowski A., *Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych. Analiza systemowa i projekcja modelowa*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, 2000.
- Hrdináková L., *Čitateľská gramotnosť ako kľúčová kompetencia informačnej gramotnosti*, [w:] *Školské knižnice ako informačné a kultúrne centrá škôl*, Bratislava: Slovenská pedagogická knižnica, 2007, s. 40.
- Hroncová J. a kol., *Sociálna patológia*, Banská Bystrica: PF UMB, 2004.
- Hroncová J., *Sociológia výchovy*, Banská Bystrica: PF UMB, 1996.
<http://www.maths.soton.ac.uk/EMIS/mirror/IMU/ICMI>.

- <http://www.mathunion.org/icmi/conferences/icme-international-congress-on-mathematical-education/introduction>.
- <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1/Matematika-a-praca-s-informaciami.alej>.
- ICME 11 Mexiko 2008, <http://www.icme11.org/icmi.html> (17.02. 2012).
- Иванов И., *Педагогическа диагностика*, Шумен: Унив. Издателство “Еп. Константин Преславски”, 2006.
- Jadczak R., *Powstanie filozofii analitycznej w Polsce*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1995.
- Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, Rzym–Lublin: Fundacja Jana Pawła II – Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej w Rzymie przy współpracy z Redakcją Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1988.
- Janicka-Panek T. i inni, *Szkola na miarę. Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa: Nowa Era, 2011.
- Janík T. a kol., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*, Brno: Paido, 2010.
- Jankowski D., *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Kraków: Impuls, 2006.
- Kaja B., *Wspomaganie rozwoju – „sens tego wszystkiego”*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 2, red. B. Kaja, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2000.
- Kaja B., *Wspomaganie rozwoju – nauka czy tylko próba interdyscyplinarnego porządkowania problemów?*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 4, red. B. Kaja, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2002.
- Калчев П., *Тест за училищна готовност*, София: Издателство „Изток-Запад”, 2013.
- Kariková S., *Násilie v škole ako rizikový faktor edukácie*, [w:] *Psychológia v edukácii*, red. J. Oravcová, S. Kariková, Banská Bystrica: PF UMB, 2011, s. 382–412.
- Kariková S., *Osobnosť učiteľa*, Banská Bystrica: PF UMB, 1999.
- Kariková S., *Psychológia výchovy*, [w:] *Psychológia v edukácii*, red. J. Oravcová, S. Kariková, Banská Bystrica: PF UMB, 2011/a, s. 312–345.
- Kariková S., *Rizikové faktory širšieho sociálneho prostredia*, [w:] *Psychológia v edukácii*, red. J. Oravcová, S. Kariková, Banská Bystrica: PF UMB, 2011/c, s. 413–446.
- Kariková S., *Základy patopsychológie detí a mládeže*, Banská Bystrica: PF UMB, 2001.
- Kariková S., *Zrelosť CNS ako predpoklad pre úspešné zvládnutie roly školáka*, [w:] *Školská pripravenosť detí*, red. B. Kasáčová, M. Lipnická, E. Gašparová, Banská Bystrica: Spoločnosť pre predškolskú výchovu 2007.
- Kasáčová B., *Reflexia v procese stávania sa učiteľom*, “Pedagogická orientace” 2003, č. 3, s. 44–54.

- Kasáčová B., *Reflexívna výučba a reflexia v príprave učiteľa*, Banská Bystrica: PF UMB, 2005.
- Kasáčová B., *Učiteľ. Profesia a príprava*, Banská Bystrica: PF UMB, 2002.
- Kasáčová B., Cabanová M., *Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*, Banská Bystrica: PF UMB, 2011.
- Kasáčová B., Doušková A., *Výsledky výskumu: Cviční učitelia PF UMB v Banskej Bystrici. Názory na spôsobilosti študentov na pedagogickej praxi*, [w:] *Úloha fakultného učiteľa a fakultní cvičné školy v prípravě budoucího učitele*, red. T. Janík, Brno: PdF MU, 2002, s. 61–78.
- Kasáčová B., Kosová B., *Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – svetové trendy a slovenský prístup*, [w:] *Profesijný rozvoj učiteľa*, Prešov: MPC, 2006, s. 36–48.
- Kašiarová N., *Čitateľská gramotnosť na vyučovaní slovenského jazyka a literatúry*, Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2011.
- Kašiarová N., *Plánovanie kritérií a spôsobov hodnotenia vzdelávacích výstupov v predmete slovenský jazyk a literatúra v školskom vzdelávacom programe*, „Pedagogické rozhľady“ 2009, roč. 18, č. 5.
- Kędzierska J., *Kształcenie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, red. T. Pilch, Warszawa: „Żak”, 2003.
- Kielar-Turska M., *Analiza pola semantycznego terminów związanych ze wspomaganiami*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 5, red. B. Kaja, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2003.
- Kitlińska-Pięta H., *Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III. Z ekoludkiem w szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak”, 1999.
- Klemensiewicz Z., *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*, Warszawa: PWN, 1973.
- Klimovič M., Rusňák R., *Rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie*, [w:] *Metodika tvorby učebných zdrojov*, kol. autorov, Prešov: MPC, 2011, s. 30.
- Kłosinska T., *Problemy wczesnej edukacji medialnej*, [w:] *Edukacja małego dziecka*, t. 3, red. E. Ogrodzka-Mazur a kol., Białsko-Biała–Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 2010.
- Kluczowe dane o kształceniu i innowacjach z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkołach w Europie*, Raport Eurydice, tłum. J. Czernik, Warszawa: FRSE, 2011.
- Klus-Stańska D., *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Olsztyn: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1994.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wydawnictwo Żak, 2010.
- Kmita J. *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1981.
- Kol., *Zbierka úloh pre vzdelávací stupeň ISCED 1*, Bratislava: NÚCEM, 2013, <http://www.nucem.sk/sk> (18.10.2013)

- Kol., *Zbierka uvoľnených úloh z matematiky štúdie TIMSS 2007, Úlohy z matematiky pre žiakov 4. ročníka základných škôl*, Bratislava: NÚCEM, 2012, http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/timss/ukazky_testovych_uloh/Zbierka_uvoľnenych_uloh_z_matematiky_TIMSS_2007.pdf (18.12.2012).
- Kol., *Preparing Students for PISA, Mathematical Literacy, Teacher's Handbook*, Prince Edward Island: 2002, http://www.gov.pe.ca/photos/original/ed_PISA_math1.pdf (07. 10.2007).
- Kolář Z., Šikulová R., *Hodnocení žáků*, Praha: Grada 2010.
- Kołodziejczyk A., *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Kołodziejczyk A., Czermierowska E., Kołodziejczyk T., *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas I–III szkół podstawowych*. Starchowice: Wydawnictwo ATE, 2007.
- Komora J., Polakovičová R., *Diverzita školskej triedy ako súčasť inkluzívneho učebného prostredia*, [w:] *Diverzita v edukácii*, red. J. Duchovičová a kol., Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2012, s. 50–69.
- Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*. Raport Eurydice, red. A. Smoczyńska, Warszawa: FRSE, 2005.
- Konarzewski K., *Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*, Warszawa: CKE, 2012.
- Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających uczniów we współczesnej edukacji*, red. J. Gnitecki, Poznań 2005.
- Korc A., Zagrodzka D., *Witaj Szkoło! Program nauczania dla klas 1–3 szkoły podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska Sp. z o.o., 2009.
- Korporowicz L., *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1983, nr 1, s. 35–47.
- Kosová B. a kol., *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov*, Banská Bystrica: PF UMB, 2012.
- Kosová B., *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*, Banská Bystrica: Metodické centrum, 2000.
- Kosová B., *Personálna sociálna výchova ako koncepcia aj vyučovací predmet*, [w:] *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*, Praha: PF UK, 1999, s. 123–130.
- Kosová B., *Výbrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy*, Banská Bystrica: PF UMB, 1998.
- Košťálová H. a kol., *Školní hodnocení žáků a studentů*, Praha: Portál, 2008.
- Kostynowicz J., *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży w Warszawie – wobec dyalematów i wyzwania*, [w:] *Edukacja kulturalna, problemy i wyzwania. Materiały z XV Ogólnopolskiego Sejmiku Placówek Wychowania Pozaszkolnego i Kongresu Edukacji Kulturalnej*, red. A. Szwed, W. Feliksiak, J. Kostynowicz, Warszawa: Stołeczne Centrum Edukacji Kulturalnej, 2008.

- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum, 1965.
- Kováčová Z., *Reč a jazyk v škole. Kapitoly z teórie vyučovania slovenčiny*, Nitra: Enigma, 2011.
- Kozak A., Łaguna M., *Metody prowadzenia szkoleń, czyli niezbędny trenera*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2009.
- Kožuh A., *Metody aktywizujące w pracy z uczniem*, Split 2013.
- Kožuh A., *Superwizja w kształceniu*, Ljubljana 2010.
- Kratochvílová J., *Systém hodnocení a sebahodnocení žáků*, Brno: MSD spol. s.r.o., 2011.
- Krawczyk B., *W „Zamoyskim” w Krasnymstawie uczą aktywności*, „Nowa Szkoła” 2007, nr 10, s. 22–23.
- Krapiec M.A., *Język i świat realny. Dzieła XIII*, Lublin 1995.
- Królikowska J., *Wychowawcza funkcja dramy stosowanej*, „Pedagogika Społeczna” 2010, nr 2, s. 83–93.
- Krzywoń D., *Kraina kreatywności: sposoby przeciwdziałania rutynie w pracy z dziećmi poprzez ekspresję twórczą i artystyczną*, Sosnowiec 2008.
- Kubáček Z. et al., *Matematická gramotnosť, správa PISA SK 2003*, Bratislava: ŠPÚ, 2004.
- Kubiczek B., *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się*, Opole: Wydawnictwo NOWIK, 2007; wyd. 4, 2009.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, Warszawa: WSiP, 2005.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN, 2009.
- Ladányiová E., *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Národná správa zo štúdie PIRLS 2006*, Bratislava: ŠPÚ, 2007.
- Lazarová B. ed., *Vzdelávat učiteľa*, Brno: Paido, 2001.
- Leading Math Success: Mathematical Literacy, Grades 7–12*, Ontario: 2004, <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/numeracy/numeracyreport.pdf> (20.10.2009)
- Lehoťanová B., *Matematika pre 1. ročník základných škôl, 1. časť*, Bratislava: aitec, 2010.
- Liba J., *Škola v prevencii sociálno-patologických javov u žiakov zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia*, [w:] *Sborník s mezinárodnú vdeckú konferenciu „Škola a zdraví 21”*, Brno: PF MU, 2007.
- Liberska H., *Teorie rozwoju psychicznego*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Ligoš M., *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I*, Ružomberok: FF KU, 2009.
- Ligoš M., *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II*, Ružomberok: FF KU, 2009.
- Limont, W. Cieślukowska J., Jastrzębska D., *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2012.

- Liptáková L. a kol., *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*, Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2011.
- Liptáková L., *Integračná kognitívno-komunikačná a zážitková koncepcia vyučovania materinského jazyka a literatúry*, [w:] *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*, L. Liptáková a kol., Prešov 2011.
- Liptáková L., *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*, Prešov: PF PU, 2012.
- Liptáková L., *Komunikačná kompetencia v primárnom vzdelávaní*, [w:] *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*, red. L. Liptáková, a kol., Prešov, 2011.
- Liptáková L., *Literárna kompetencia v primárnom vzdelávaní*, [w:] *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*, red. L. Liptáková, a kol., Prešov, 2011.
- Liptáková L., *Proces rozvíjania ortografickej kompetencie*, [w:] *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*, red. L. Liptáková a kol., Prešov 2011.
- Liszka K., *Ocenianie uczniów we wczesnej edukacji jako obszar konfrontacji systemów kształcenia, czyli gdy „słońce było tyse”*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1, s. 198–206.
- Lorek M., *„Elementariusz” Kształcenie zintegrowane. Program pracy w klasach I–III*, Katowice: Wydawnictwo Maria Lorek, 1999.
- Lowenfeld V., Brittain W.L., *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, Warszawa: PWN, 1977.
- Łukasik J., *Spoko lekcja, czyli 65 sposobów na oryginalne zajęcia*, Kielce 2009.
- Malach J., Malčík M., *Celoživotná edukace založená na důkazech – možnosti a realita*, [w:] *Pedagogická diagnostika a evaluace*, Ostrava: Universitas Ostravien-sis, 2012.
- Marciniak T., *Ocena szkolna w wychowaniu plastycznym*. „Plastyka w Szkole” 1965, nr 9.
- Matematika a práca s informáciami*, Bratislava: 2008, <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1/Matematika-a-praca-s-informaciami.alej> (07.10.2013).
- Matuchniak-Krasuska A., *Wiedza o sztuce i kompetencja artystyczna jako warunki odbioru sztuki*. „Kultura i Społeczeństwo” 1988, rok XXX, nr 1, s. 190–205.
- Mc Niff J., *Action Research. Principles and Practice*, London: Routledge, 1992.
- Medzinárodné referenčné úrovne PIRLS a TIMSS 2011, príloha ku krátkej správe k zverejneniu výsledkov (11.12.2012) PIRLS a TIMSS 2011*, Bratislava: NÚCEM, 2012, http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/pirls/tipi_2011/Priloha2_urovne.pdf (18.10.2013).
- Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy*, Bratislava: MŠVVaŠ SR, 2011, http://www.skolskyurad.presov.sk/portal/content/article/file/00000257/mp22_2011_hodnotenie.pdf (18.10.2013).

- Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy*, <https://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=https%3A%2F%2Fwww.minedu.sk%2Fdata%2Fatt%2F462.rtf&ei=VwGXUsnoLMKytAbG4YGQCA&usg=AFQjCNHj8QpH50R1JUtOBooPkK7vjK1vqA&bvm=bv.57155469,d.Yms>.
- Meulenkamp H., *Leren reflecteren en het trainen van vaardigheden*, [w:] *Projekt Zmena is Slowaaks voor verandering... Een Onderwijsondersteuningsproject*, Leuven–Apeldoorn: Garant, 2000, s. 19–32.
- Michalak R., Misiorna E., *Rzeczywistość a założenia edukacji małego ucznia*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2004.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.
- Mikina A., Zajac B., *Metoda projektów w gimnazjum: poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjów*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2010.
- Milczarek J., *Metody aktywizujące*. „Nowa Szkoła” 2000/2001, nr 8, s. 22–23.
- Miliband D., *Choice and Voice in Personalised Learning*. Personalising Education. OECD, 2006, <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/41175554.pdf> (08.07.2013).
- Misiuk A., *Rozwój zdolności do współpracy dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, red. I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2010.
- Misiuk A., *Umiejętność współpracy dzieci w czasach ponowoczesnych*, [w:] *Dzieci i młodzież w kręgu oddziaływania mediów i grup rówieśniczych – w i pomimo czasów ponowoczesnych*, red. J. Aksman, J. Pułka, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 2012.
- Misiuk A., *Znaczenie poczucia kompetencji społecznych dla rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej edukacji*, red. A. Guzik, R. Sigva, Kraków: Wydawnictwo Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2009.
- Munro Th., *Oceny estetyczne*, [w:] *Oceny estetyczne i ich psychologiczne uwarunkowania*, red. D. Staniszevska-Saratowicz, Warszawa: WSiP, 1980.
- Musser G.L., Burger W.F., *Mathematics for Elementary Teachers*, New York: MacMillan Publishing Company, 1988.
- Наредба № 1 от 23 януари 2009 г. за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания, <http://www.srsnpb.com/normativi.php> (12.02.2014).
- Наредба no 3 от 15.04.2003г. за системата за оценяване. www.mon.bg/.../sites/.../nrdb_3-03_ocenjavane.pdf (12.02.2014).
- Nauczanie przedmiotów ścisłych i przyrodniczych w Europie: polityka, praktyka i badania naukowe*. Raport Eurydice, tłum. J. Czernik, Warszawa: FRSE, 2012.

- Nauka – Sztuka – Edukacja, opracowanie i upowszechnianie Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie. Raport zawierający wnioski i rekomendacje dotyczące dalszego udrażniania i upowszechniania modelu*, oprac. J. Aksman, J. Pułka, P. Kordek, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 2013.
- Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny Model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2013.
- Ненова С., Георгиева Ц., *Проблеми на образователната система в България и възможни решения*, [w:] *Учителят: призвание, компетентност, признание*, red. Г. Каменова, София: Департамент за Информация и Усъвършенстване на Учители – ДИУУ, Софийски Университет „Св. Климент Охридски”, 2011.
- Newton L.D., *Meeting the standards in primary science*, New York: Routledge Farmer, 2006.
- Niemierko B., *Analiza celów nauczania. Część I. Operacjonalizacja celów nauczania*. „Ruch Pedagogiczny” 1987, nr 4.
- Niemierko B., *Cele kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa: PWN, 1991.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa, 2007.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką*, Warszawa: WSiP, 1991.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa: WSiP, 1997.
- Niemierko B., *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa: PWN, 1990.
- Nováková M., *Pedagogická diagnostika čítania*, „Komenský” 1990/91, roč. 115, č. 5, s. 264–268, http://www.mpc-edu.sk/library/files/metodika_v_u_by_sjal_web.pdf.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa: PWN, 1985.
- Nowicka M., *Ocena szkolna – profesjonalna diagnoza i wsparcie zdolności uczniów czy obszar jałowej biurokratyzacji?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1, s. 100–110.
- Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES), [w:] *Úradný vestník Európskej únie*, 2006, <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sk:PDF> (22.03.2012).
- OECD, *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy*, PISA, 2006.
- Ogólnokrajowe egzaminowanie uczniów w Europie: cele, organizacja, i wykorzystanie wyników*. Raport Eurydice, tłum. M. Kowalczyk, Warszawa: FRSE, 2010.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN, 1992.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003 (Warszawa: „Żak”, 1995).

- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987.
- Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa: PZWS, 1970.
- Olszowa A., *Metody aktywizujące*, „Edukacja Przyrodnicza w Szkole Podstawowej” 2007, z. 1–2, s. 21–28.
- Opala-Wnuk K., *Sztuka, która pomaga dzieciom. Techniki arteterapii: mandala, relaksacja, wizualizacja, zabawa kolorem, drama, teatr terapeutyczny*, Łódź 2009.
- Oravcová J., *Žiak*, [w:] *Psychológia v edukácii*, red. J. Oravcová, S. Kariková, Banská Bystrica: PF UMB, 2011, s. 18–103.
- Ossowski S., *U podstaw estetyki*, Warszawa: PWN, 1966.
- Palka S., *Warunki efektywności nauczania w szkole średniej*, Warszawa: PZWS, 1977.
- Parczewska T., *Metody aktywizujące w edukacji przyrodniczej uczniów klas I–III*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2005.
- Pasch M. a kol., *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*, Praha: Portál, 1998.
- Pavlov I., Valica M., *Profesijný rozvoj učitelov v kariérom systéme*, [w:] *Profesijný rozvoj učiteľa*, Prešov: MPC, 2006, s. 84–147.
- Perrot E., *Efektívne nauczanie*, Warszawa: WSiP, 1995.
- Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa: PWN, 1992.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa: PWN, 1966.
- Piaget J., Inhelderová B., *Psychologie dítěte*, Praha: Portál, 1997.
- Pilotné testovanie 5 – 2013, základné informácie*, Bratislava: NÚCEM, 2013, http://www.nucem.sk/documents//46/testovanie_5_2013/Zakladne_informacieT5_2013_F.pdf (17.10.2013).
- PISA 2009 Slovensko, národná správa*, Bratislava: NÚCEM, 2009, http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/1_narodne_spravy/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2009.pdf (18.03.2012).
- Piwko K., *Dlaczego powinniśmy stosować metody aktywizujące w pracy z dziećmi*, „Lider” 2008, nr 2, s. 17–19.
- Pollard A. et al., *Reflective Teaching. (3rd Edition) Evidence-informed Professional Practice*, London–New York: Continuum International Publishing Group, 2011.
- Pollard A. et al., *Reflective Teaching: evidenced-informed professional practice*, London: Continuum, 2010.
- Pollard A., *Reflective teaching in the Primary school*, London: Cassell, 1998.
- Popek S., *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Popek S., *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa: WSiP, 1978.

- Porubský Š., *Využitie žiackeho portfólia vo vyučovaní orientovanom na osobnosť žiaka*, „Pedagogická Revue” 2001, Roč. 53, č. 4.
- Program nauczania początkowego. Klasy I–III*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN), 1992.
- Prokop P., Komorníková M., *Postoje k přírodopisu u žiakov druhého stupňa základných škôl*, „Pedagogika” 2007, roč. 57, č. 1.
- Průcha J., *Pedagogická evaluace*, Brno: Masarikova Univerzita Brno, 1996.
- Pszczolowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum, 1978.
- Pułka J., *Badania pilotażowe z wdrożenia modelu „Nauka–Sztuka–Edukacja”*, [w:] *Nauka – Sztuka – Edukacja. Opracowanie i upowszechnianie Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie. Raport zawierający wnioski i rekomendacje dotyczące dalszego wdrażania i upowszechniania modelu*, oprac. J. Aksman, J. Pułka, P. Kordek, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 2013.
- Quartapelle F. (a cura di), *Assessment and evaluation in CLIL*. Edizione a stampa con CD: www.ibisedizioni.it/ edizione: dicembre 2012., <http://www.alsdgc.ro/userfiles/2827-10627-1-PB.pdf>.
- Racinowski S., *Problemy oceny szkolnej*, Warszawa: PZWS, 1966.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha: VÚP, 2007.
- Ratajczak Z., *Wprowadzenie człowieka w świat wartości*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, t. 1, red. K. Olbrycht, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994.
- Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów: burza mózgów i inne techniki edukacji*, Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P, 2000.
- Read H., *Wychowanie przez sztukę*, Wrocław: Ossolineum, 1976.
- Reber A.S., Reber E.S., *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2008.
- Rocznik statystyki międzynarodowej 2009*, Warszawa: GUS, 2010.
- Rocznik statystyki międzynarodowej 2012*, Warszawa: GUS, 2012.
- Romaniszyn-Ziomek L., *Aktywizacja grupy w procesie kształcenia*, „Prace Psychologiczno-Pedagogiczne” 2007, t 1, s. 116–120.
- Rosa V., Novák M., *Model sebahodnotenia*, Bratislava: ŠŠI, 2013.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).
- Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie: wyzwania i szanse dla polityki edukacyjnej*. Raport Eurydice, Warszawa: FRSE, 2013.
- Rozwój zdolności do współpracy dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, red. I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2010.

- Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1981.
- Sabo R., *Špecifika diagnostikovania žiaka na primárnom stupni vzdelávania*, [w:] *Učítelia a primárna edukácia včera, dnes a zajtra*, red. A. Doušková, Š. Porubský, Banská Bystrica: PF UMB, 2010, s. 177–182.
- Sagor R., *Badanie przez działanie: jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2008.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006.
- Schön D.A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, London: Maurice Temple Smith, 1983.
- Sęk H., Brzezińska A.I., *Podstawy pomocy psychologicznej*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.
- Sihelský B., Sihelská E., *Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov: metodika testového merania čitateľskej gramotnosti*, „Pedagogické rozhľady“ 2010, roč. 19, č. 3, s. 4–8.
- Skutnik J., *Wychowanie w sztuce jako koncepcja edukacji kulturalnej dziecka*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, red. K. Olbrycht, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004.
- Slavík J., *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999.
- Slovenský jazyk a literatúra*, Príloha Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie – ISCED 1.
- Słowikowska T., *Kogo aktywizują metody aktywne? Z praktyki szkolnej nauczyciela-polonisty*. „Nowa Szkoła” 2006, nr 4, s. 29–32.
- Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa: PWN, 1994.
- Słownik współczesny języka polskiego*, t. I, Warszawa 1998.
- Šnidlová M., *Profesijné štandardy v kariérom raste pedagogických a odborných zamestnancov*, [w:] *Pedagogické rozhľady*, 2012, r. 21, č. 1–2, s. 27–31.
- Solomon M.Z., Morocco C.C., *Diagnostic Teacher*, [w:] *The diagnostic teacher*, New York: Teacher College Press, 1999, s. 231–246.
- Špecifika testu z matematiky pre celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ v školskom roku 2013/2014*, Bratislava: NÚCEM, 2013, http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie_9_2014/Specifikacia_testu_MAT_T9_2014.pdf (17.10.2013).
- Štátny vzdelávací program 1. stupňa základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – Primárne vzdelávanie*, 2008. Štátny pedagogický ústav, http://www.statpedu.sk/buxus/docs//kurikularna_transformacia/isced1.pdf (12.01.2009).
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. 2011. ISCED 1 – primárne vzdelávanie*, Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2011.

- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – primárne vzdelávanie, Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008, http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf (18.11.2008).
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ v SR ISCED 1 – Primárne vzdelávanie, <http://www.statpedu.sk/documents//16> (13.10.2010).
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – Primárne vzdelávanie, http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf (30.11.2006).
- Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie, Bratislava: ŠPÚ, 2008.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Štefeková K., Culková R., *Šlabikár pre prvý ročník základných škôl. 2.časť*, Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2007.
- Stenhouse L., *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heineman, 1975.
- Sternberg R.J., *Kognitivní psychologie*, Praha: Portál, 2002.
- Straková J., *Ke kritice výzkumu PISA*, „Orbis scholae” 2011, No. 5(1), 53–70.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań: Wyd. eMPi2, 2003.
- Suerken K., *Narzędzia krytycznego myślenia TOC do analizy treści programowych: myślenie poprzez treści programowe*, Warszawa: MSCDN, 2009.
- Šupšáková B., *Písmo a písanie*, Bratislava: UK, 1998.
- ŠVP ISCED 1 – Vzdelávacie štandardy z prírodovedy, Bratislava: ŠPÚ, 2011. http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/prirodoveda_isced1.pdf.
- Švrčková M., *Raná gramotnost a pregramotnostné projevy dětí předškolního věku v pedagogickém projektování*, [w:] *Výsledky pedagogického projektování v baka-lářském studiu učitelství pro mateřské školy*, ed. R. Burkovičová, Ostrava: PF OU v Ostravě, 2009.
- Systém hodnotenia žiakov – hodnotenie ZŠ Beňuš*, <http://zs-benus.edupage.org/text15/?> (02.10.2013).
- Systém hodnotenia žiakov 2013/2014*, Kamenín: ZŠ Základná škola Sándora Petőfiho 2013, <http://www.zsmkamenin.edu.sk/hodnotenieziakov.doc> (18.10.2013).
- Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998.
- Szkice do pedagogiki zdolności*, red. A. Góralski, Warszawa: Scholar, 1996.
- Szober S., *Gramatyka języka polskiego*, wyd. IX, Warszawa: PWN, 1968.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa: WSiP, 1975.

- Szuman S., *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej*, Warszawa: WSiP, 1990.
- Szuścik U., *Komunikacja interpersonalna i jej znaczenie dla praktyki pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika Szkoły Wyższej*, red. K. Jaskot, E. Kadecki, Szczecin–Warszawa: Uniwersytet Szczeciński, 1997.
- Szuścik U., *Ocena – korekta prac plastycznych uczniów*, [w:] *Korekta charakterystyczną metodą kształcenia artystycznego*, red. H. Fojcik, Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, 1999.
- Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, Gdańsk: GWP, 2010.
- Тафрова-Григорова А., *Съвременни тенденции в природонаучното образование на учениците*, „Bulgarian Journal of Science and Education Policy” 2013, Vol. 7, No. 1, s. 121–200.
- Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej edukacji*, red. A. Guzik, R. Sigva, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 2009
- Teremová L., *Úroveň pravopisných zručností žiakov 4. ročníka a prostriedky využívané v procese ich osvojovania*, [w:] *Prostriedky edukácie v škole 21. storočia*, Banská Bystrica: PF UMB, 2008, s. 257–262.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, UNESCO, 1994, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (30.11.2006).
- Тимчев М., Петров В., *Диагностични компетентности на детския учител (електронни варианти, възможности за обработка и интерпретация на данните)*, [w:] *Учителят: призвание, компетентност, признание*, ред. Г. Каменова, София: Департамент за Информация и Усъвършенстване на Учители – ДИУУ, Софийски Университет „Св. Климент Охридски”, 2011.
- Тодорина Д., *Технологичен модел за подготовка на бъдещите учители за работа с надарени деца*, Благоевград: Унив. Издателство „Н. Рилски“, 2009.
- Tomkuliaková R., *Obsah učiva primárneho prírodovedného vzdelávania vo vybraných krajinách Európy*, [w:] *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků XVII. ročníku celostátní konference ČAPV*, Ostrava: ČAPV a Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, 2010, s. 256–262.
- Tomkuliaková R., Doušková A., *Stratégie výučby prírodovedy v primárnom vzdelávaní*, Banská Bystrica: PF UMB, 2012.
- Trempała J., *Koncepcje rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*, t. 1, red. J. Strelau, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.
- Trojanowska A., *Dziecko i plastyka*, Warszawa: PWN, 1983.
- Типова длъжностна характеристика за длъжност учител в детската градина*, МОН 1998, <http://otgovori.info/dh/uchitel-detska-gradina.pdf> (20.09.2013).

- Twardowski K., *O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki*, [w:] tenże, *Wybrane pisma filozoficzne*, Warszawa 1965.
- Twardowski K., *Z logiki przymiotników*, [w:] tenże, *Wybrane pisma filozoficzne*, Warszawa, 1965.
- Tyrała P., *Zachowania organizacyjne w procesach zarządzania*, Toruń 2004.
- Uhereková M., *Prehľad o deklarovaných vonkajších a vnútorných cieľoch hodnotenia a sebahodnotenia práce škôl*, Podkladová štúdia. Národný projekt ŠŠI: „Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy“.
- Umiejętność współpracy dzieci w czasach ponowoczesnych*, [w:] *Dzieci i młodzież w kręgu oddziaływania mediów i grup rówieśniczych – w i pomimo czasów ponowoczesnych*, red. J. Aksman, J. Pułka, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 2012
- Unesco definition of literacy*, 2010, <http://debategraph.org/details.aspx?nid=63606&lan=EN> (07.10.2013).
- Uzasadnienie do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, www.men.gov.pl
- Vašutová J., *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu*, Brno: Paido, 2004.
- Veenman S., *Perceived Problems of Being Teachers*, „Review of Educational Research”, 1984, Vol. 54, No. 3.
- Verloop N., Wubbels T., *Some Major Developments in Teachers Education in the Netherlands and their Relationship with Intenational Trends*, [w:] *Trends in Dutch Teacher Education*, Leuven–Apeldoorn: Velon, Garant, 2000.
- Virgovičová, L., Virgovičová Z., *Šlabikár pre 1. ročník ZŠ. 2.časť*, Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2003.
- Vonk J.H.C., Giesbers J.H., Peeters J.J., Wubbels Th., *New prospects for Teacher Education in Europe*, Amsterdam: Vrije Universiteit, 1992.
- Vygotski L.S., *Learning and mental development at school age*, [w:] *Educational psychology in the U.S.S.R.* (pp. 21–34), eds. B. Simon, J. Simon, London: Routledge & Kegan Paul.
- Vyhláška 320/2008 Z. z. o základne škole*, http://www.nucem.sk/documents//26/legislativa/2008_320.pdf (30.11.2006).
- Vyhláška 437/2009 z Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 20. októbra 2009, ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov*, http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/admin/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/Vyh1.o_kvalifi.predpokl.437_2009.pdf (30.11.2006).
- Vyhláška č. 320/2008 o základnej škole*, http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Vyh1asky/2008_320.pdf (30.11.2006).

- Vzdelávacie štandardy v ISCED 1*, <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1/Vzdelavacie-standarty.alej>.
- Wallis M., *Przeżycie i wartość*, Kraków: WL, 1968.
- Weboské stránky: www.tools2learn.ca/default.html, rubistar.4teachers.org/index.php, ide.ed.psu.edu/ITSC/RubrProc/H_rubric.htm.
- Węgrzynowicz J., *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1971.
- Wierzańska M., *Metody aktywizujące w procesie socjoterapii*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2007, nr 2, s. 38–43.
- Wiliński P., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. I. Brzezińska. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1984.
- Wójcik E., *Metody aktywizujące w pedagogice grup*, Kraków: Rubikon, 2008.
- Wright J.V., *Reflection on Reflection*, „Learning and Instruction” 1992, Vol. 2, s. 59–68.
- Wrona L., *Uczenie się*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, red. T. Pilch, Warszawa: „Żak”, 2007.
- www.artisticallygifted.eu – strona projektu: „*Nauka – Sztuka – Edukacja*” – opracowanie i upowszechnianie innowacyjnego modelu diagnozy, metod pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie.
- www.csd.bg/fileSrc.php?id=848. (20.09.2013).
- Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa: PWN, 1978.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa: PWN, 1971.
- Zaczyński W.P., *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*, Warszawa: WSiP, 1988.
- Зафирова Л., *Портфолио на ученика*, София: Издателство Раабе, 2013.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, <http://www.minedu.sk/index.php?rootId=212> (30.08.2012).
- Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, http://www.minedu.sk/data/USER-DATA/Legislativa/Zakony/317_2009.pdf (13.10.2010).
- Zákon národnej rady slovenskej republiky 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach, http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/OddMladezASport/Mladez/1993_279.pdf.
- Zákon národnej rady slovenskej republiky z 21. októbra 1993 o školských zariadeniach, http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/OddMladezASport/Mladez/1993_279.pdf (30.08.2012).
- Закон за народната просвета, <http://www.srsnpb.com/normativi.php> (12.02.2014).

- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.*
- Zalewska E., *Pedagogika wczesnoszkolna*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, red. B. Śliwerski, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2010.
- Замфи́ров М., *Предварителни резултати от външното оценяване по човекът и природата в 4. клас за 2011 г.*, [w:] *Учителят: призвание, компетентност, признание*, ред. Г. Каменова, София: Департамент за Информация и Усъвършенстване на Учители – ДИУУ, Софийски Университет „Св. Климент Охридски”, 2011.
- Zápotočná O., *Diagnostika počiatočného čítania a gramotnosti*, „Slovenský jazyk a literatúra v škole“ 2002/2003, roč. 49, č. 1–2.
- Zeichner K., *Reflective teaching and field-based experience in pre-service teacher education*, „Interchange” 1982, No. 12, s. 1–22.
- Zieleniewski J., *Organizacja zespołów ludzkich*, Warszawa: PWN, 1972.
- Žoldoňová K., *Východiská primárneho prírodovedného vzdelávania*, Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a VEDA, 2006.