

Postoje učiteľov primárneho vzdelávania súvisiace s procesom hodnotenia v edukácii¹

Vísmeková Eva

Abstrakt: Formy a druhy, funkcie a ciele hodnotenia žiakov v edukačnej realite získavajú autentický charakter v závislosti od učiteľovej individuálnej „filozofie“ edukácie. Tá je z väčšej miery tvorená ich profesijnými postojmi, ideami, očakávaniami, predsudkami. Ako relatívne odolné postoje vyzerajú v čase, keď sa v školstve často diskutuje o téme zmeny tradičnej školy, teda aj princípov hodnotenia? Príspevok prezentuje čiastkové výsledky dizertačného výskumu o učiteľovom ponímaní procesu hodnotenia. Je zameraný na vnímanie 12 vybraných prvkov z procesu hodnotenia žiakov učiteľmi primárneho vzdelávania. Ako výskumný nástroj na meranie subjektívnych postojov bol využitý sémantický diferenciál vlastnej proveniencie. Výskumnú vzorku tvorilo 206 učiteľov primárneho vzdelávania. Na určenie rozdielov medzi skupinami nezávislých premenných (počet rokov praxe, absolvovanie kurzu s prvkami alternatívnych koncepcií vyučovania) bol použitý t-test pre nezávislé výbery. Výsledky výskumu bude možné využiť pri tvorbe kurzov ďalšieho vzdelávania učiteľov či východísk na ďalšie metodologické skúmanie predmetnej oblasti.

Kľúčová slova: Hodnotenie žiakov, učiteľ primárneho vzdelávania

Abstract: Forms and types, purposes and aims of pupil's assessment obtain authentic character depending on the individual teacher's "philosophy" of education. This is largely formed by their professional attitudes, ideas, expectations, prejudices. How do relatively resistant attitudes look like at the time when the schools frequently discussed topic of change of the traditional school, thus also principles of assessment? The paper presents a partial results of disertation' research about the teacher's perception of the assessment process. The research is focused on primary teachers perception of 12 choosen elements in pupils' assessment process. As a research tool to measure subjective attitudes was used semantic differential own provenance. The research sample consisted of 206 primary education teachers. T-test for independent samples, was used to determine differences between groups of independent variables (number years of practice, the passing rate with elements of alternative conceptions of teaching). The research results will be used in the creation of teacher education courses or methodological starting points for further exploration of the subject area.

Key words: Pupil's assessment, primary teacher

1 Úvod

Výchova, neskôr institucionalizovaná výchova – škola od nepamäti reflektovala vývoj spoločnosti. „Menili sa jej ciele, jej obsah a jej formy a metódy, a to v závislosti na ekonomických, sociálne-politických a kultúrnych podmienkach, v ktorých sa uskutočňovala.“² Kosová uvádza, že dnes „napriek postmodernej dobe, ktorá priznáva nárok

¹ Príspevok je výstupom riešenia projektu VEGA 1-0543-12 „Autoevalvácia učiteľa ako súčasť evalvácie školy“

² JÚVA, V. Stručné dejiny pedagogiky. Brno : Paido, 1995. S. 5. ISBN ISBN 80-85931-07-9

na radikálnu pluralitu vedľa seba existujúcich edukačných teórií, predsa len sa javí, že najvplyvnejšími konceptmi edukácie sa stávajú dva prúdy: **personalisticky (humanisticky orientovaná teória a sociokonštruktivizmus**³, ktoré majú nahradiť dlhé roky bežne uplatňovaný preferovaný tradičný prístup k edukácii (transmisívny prístup k učeniu sa). Ich účelom je podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike nasledovať cieľ vypestovať u žiaka „pevný základ pre jeho budúci akademický a sociálny úspech.“, pričom „východiskovým bodom sú tu aktuálne skúsenosti žiaka, predbežné vedomosti a pojmy a záujmy rozvíjané podľa jeho reálnych možností“, oproti zväčša uplatňovanému prístupu všetkých rovnako. Úlohou súčasného primárneho vzdelávania je umožňovať „komplexný prístup pri rozvíjaní žiackych spôsobilostí poznávať, konať, hodnotiť a dorozumievať sa i porozumieť si.“⁴ Podľa Šveca⁵ sú to štyri generálne činnostné ciele edukácie. Odvodzuje ich z hľadiska filozofie bytia, ktorá chápe existenciu človeka vo svete ako jeho existenciu vo vzťahoch poznávacích, hodnotiacich, pretváracích a dorozumievacích. Avšak, Kosová⁶ s ohľadom na celosťnosť a všetrnosť osobnosti integruje tieto poznatky navyše s poznatkami o vzťahoch reality ľudského sveta (Blížkovský), o vzťahoch človeka k sebe, k ľuďom a k predmetnému svetu. Tým dokazujeme, že fenomén „hodnotenie“ je skutočne bežne pertraktovanou súčasťou komunikácie v rámci všetkých vzťahov, ktorých je človek vo svete súčasťou a teda, že hodnotenie v škole z hľadiska komplexného prístupu k edukácii musí byť nie prioritne alebo len prostriedkom kontroly žiaka (poznávania žiaka), ale cieľom edukácie (naučiť sa hodnotiť). Z takto vymedzených normatívnych formulácií cieľov výchovnej činnosti pre pedagógov ostáva len jediný: zladit' spoločenské požiadavky s ich individuálnymi poňatiami edukácie a hodnotenia, teda filozofovať o hodnotení, „premýšľať, aký má jav zmysel, význam, akú zodpovednú aktivitu od nás vyžaduje, teda úvahu, čo všetko je možné alebo potrebné,“ pretože „každé ľudské konanie, každé vyjadrenie postoja vychádza z nejakého predbežného stanoviska, každé vedomé rozhodnutie pre nejaký cieľ (napr. vo výchove) vychádza z predbežnej predstavy o jeho zmysle v našom živote.“⁷ Preto **predmetom nášho záujmu** je výskumná otázka „*Ako vníma hodnotenie a činnosti s ním súvisiace tak špecifická skupina ľudí ako sú učitelia primárneho vzdelávania?*“. Práve oni sú popri spolužiakoch, kamarátoch a rodičoch tými, ktorí ovplyvňujú u detí mladšieho školského veku modelovať vzťahy dieťaťa, teda modelovať prejavy a charakter ich sociálneho správania sa (socializovať a personalizovať dieťa). *Prejavujú sa v ich vnímaní hodnotenia dnešné tendencie úvah o zmysluplnom hodnotení v edukácii, ktoré uprednostňuje hodnotenie pre učenie sa/ formatívne (typické pre sociokonštruktivistický prístup k učeniu sa) pred hodnotením učenia sa/ sumatívne hodnotenie (typické pre behavioristický prístup k učeniu sa a tradičnej koncepcii vyučovania)?*

³ KOSOVIÁ, B. Univerzitná povaha učiteľskej prípravy alebo víťazstvo zmyslu nad činnosťou. In *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teórii a výskumoch*. Banská Bystrica: PF UMB, 2009, s. 12.

⁴ Štátny vzdelávacie program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 Primárne vzdelávanie. Bratislava : ŠPÚ, 2011, s.6. Dostupné na

http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf

⁵ ŠVEC, Š. Učiť sa byť a uspieť. *Pedagogická revue*, 2002, roč. 54, č. 1, s. 9-32.

⁶ KOSOVIÁ, B. Ciele edukácie. In Kosová, B., Kasáčová, B. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica : PF UMB, 2007. S. 75-90. ISBN 978-80-8083-525-5.

⁷ KOSOVIÁ, B. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica : PF UMB, 2013. ISBN 978-80-557-0434-0. S. 14-15.

2 Realizácia výskumu a výskumné zistenia

V predkladanej štúdií ponúkame čiastkové výsledky získané zo psychosémantickej metódy sémantický diferenciál, realizovanej v rámci dizertačného výskumu (2010-2013). V spojitosti s Q-metodológiou bolo jeho cieľom získať reálny pohľad na učiteľovo ponímanie procesu hodnotenia v primárnom vzdelávaní.

2.1 Výskumná metóda

Skúmanie individuálnych, psychologických systémov významov, ktoré vkladajú do interpretácií slov jednotliví ľudia je predmetom psychosémantiky. Výskumník, ako uvádza Pelikán⁸, môže pracovať i so skupinami respondentov. Vtedy má možnosť zisťovať mieru korelácie v ponímaní určitých pojmov danou skupinou respondentov. V našom výskume sme použili nástroj vlastnej proveniencie. Jeho finálnej podobe predchádzali konzultácie s odborníkom v psychológii, pedagogike a predvýskum s učiteľmi primárneho vzdelávania. Konštrukcia nášho nástroja pozostávala z výberu adekvátneho systému pojmov úzko súvisiacich s našim výskumným zámerom:

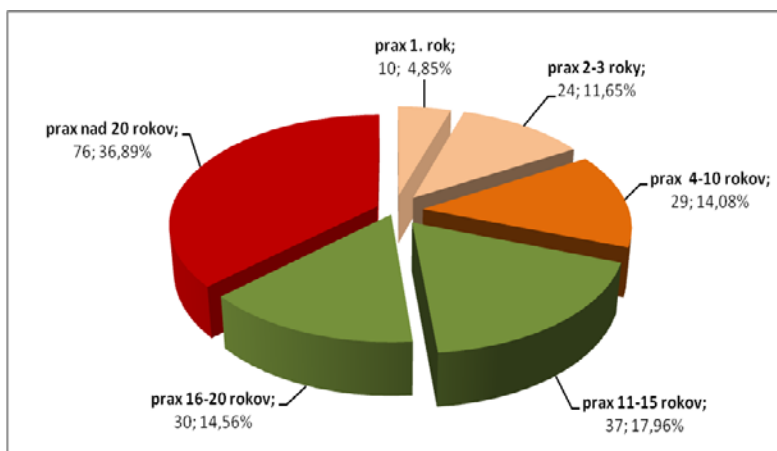
- oblasť pojmov (základné zložky procesu hodnotenia): **učiteľ primárneho vzdelávania, žiak primárneho vzdelávania.**
- oblasť pojmov (obsah hodnotenia): **výkon žiaka, úsilie žiaka, učivo primárneho vzdelávania**
- oblasť pojmov (spôsob hodnotiacej informácie): **známkovanie, popisné slovné hodnotenie, zatried'ovanie žiakov („škatuľkovanie“), spätná väzba medzi učiteľom a žiakom, didaktický test, portfólio, sebahodnotenie žiaka.**

Každý pojem by mal evokovať možnosť hodnotenia z hľadiska troch faktorov (dimenzií) taktiež úzko súvisiacich s výskumným zámerom, v rámci ktorých sme vybrali celkom 16 antonymných adjektív. Faktor hodnotenia považujeme za najdôležitejší pre potreby nášho výskumu a preto ho sýtíme aj najväčším počtom položiek (jednotvárne/ pestré, spoľahlivé/ nespoľahlivé, neprijemné/ príjemné, smutné / veselé, bezcenné/ hodnotné, spravodlivé / nespravodlivé, nepriateľské / priateľské, šťastné / nešťastné), faktor sily (silné / slabé , povrchné / hlboké , jednoduché / náročné) a faktor aktivity (pasívne / aktívne, pomalé/ rýchle, premenlivé / stále). V našom nástroji sme definovali faktor nezaradený (nepredpovedateľné / predpovedateľné, obmedzené / neobmedzené). Dvojice adjektív (škály) sú krajnými polohami sedembodovej hodnotiacej škály, vytvorenými za účelom posudzovania.

⁸ PELIKÁN, J. *Základy empirického výskumu pedagogických javů*. Praha : Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

2.2 Výskumná vzorka

Našu výskumnú vzorku charakterizuje početnosť 206 učiteľov primárneho vzdelávania a dostupnosť výberu. Dostupný výber vzorky sme považovali za prínosnú podmienku spoľahlivosti administrácie a porozumeniu uplatňovanej výskumnej metódy sémantického diferenciatu. Dostupnosť, pokiaľ nebolo možné zabezpečiť osobné stretnutie s cieľovou skupinou respondentov, sme zabezpečili sprievodným listom a inou komunikáciou s poverenými administrátormi výskumu. V zložení výskumnej vzorky učiteľov sa potvrdil pretrvávajúci znak feminizácie (204 žien, 2 muži). Zloženie podľa dĺžky praxe v rokoch uvádzame v grafe č.1. Pre potreby vyhodnotenia sémantického diferenciatu sme pristúpili k tvorbe zhlukov (v grafe č.1 farebných) približne podľa klasifikácie vývoja profesijnej dráhy učiteľ (profesijný štart, profesijná adaptácia, profesijná stabilizácia, profesijné vyhasínanie)⁹. Pre interpretáciu výskumných údajov sme považovali za významné analyzovať ich vzťah k absolvovaniu kurzov s prvkami alternatívnych koncepcií vyučovania (napr. kritické myslenie, čitateľská gramotnosť, projektové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie, Montessori pedagogika...). Zistili sme, že za posledných 5 rokov sa zúčastnilo 49 učiteľov takýchto kurzov a 157 učiteľov žiadneho alebo iného kurzu (prevládali anglický jazyk a IKT). Učitelia neuviedli žiadne absolvovanie kurzu o hodnotení, až na jeden prípad, kde išlo o kurz evalvácie škôl.



Graf 1. Zloženie výskumnej vzorky podľa rokov pedagogickej praxe

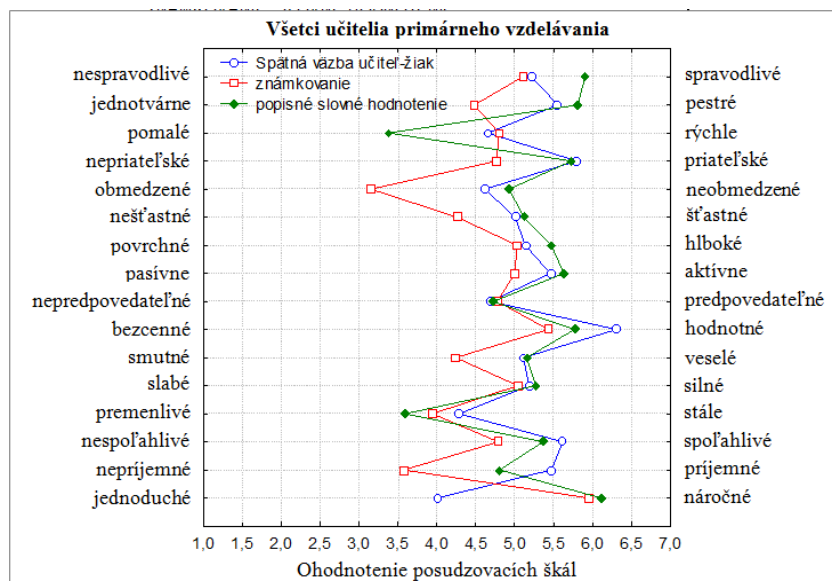
2.3 Výsledky výskumu a ich interpretácia

V grafoch tejto časti sú znázornené priemerné skóra za jednotlivé hodnotiace stupnice podľa toho, ako učitelia celej výskumnej vzorky posudzovali jednotlivé vybrané pojmy na jednotlivých posudzovacích škálach. Za najzákladnejšie zistenia v rámci nášho výskumného zámeru považujeme uvažovanie nad reálnym vnímaním najfrekvencovanejšej dilemy v oblasti hodnotenia, ktorou je známkovanie verzus popisné slovné hodnotenie, pričom obe sú svojou podstatou spätnou väzbou medzi učiteľom a žiakom. Internalizácia princípov dnešnej

⁹ PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.

edukácie učiteľmi by mala znižovať možnosti uplatňovania známkovania (ZN) na úkor plnohodnotnej spätnej väzby medzi učiteľom a žiakom (SV), resp. popisného slovného hodnotenia (PSH) v rámci edukačného procesu. Výsledky nášho výskumu dokazujú, že učitelia primárneho vzdelávania v našej výskumnej vzorke vnímajú popisné slovné hodnotenie (celkový priemer z posudzovacích škál je 5,17) a spätnú väzbu (celkový priemer z posudzovacích škál je 5,13) celkovo pozitívnejšie ako známkovanie (celkový priemer z posudzovacích škál je 4,65). Zároveň výskum do istej miery preukazuje charakter spätnej väzby skôr ako jednoduchú inštrukciu o správnosti riešenej úlohy, bez závažnejších dôsledkov ako je to pri získavaní spätnej väzby so známkou. V grafe 2 vidieť, že spätnú väzbu učitelia vnímajú rovnako spravodlivo, hĺbkovo (tzn. informačne nasýtené) a náročne na čas ako známkovanie. Vnímajú ju značne jednoduchšie ako ďalšie dve formy hodnotenia, ktoré už so sebou nesú istú dávku kontrolovateľnej zodpovednosti. Príjemnosť teda považujeme za hlavný dôvod, prečo sa vnímanie spätnej väzby viac približuje popisnému slovnému hodnoteniu. Zaujímavé ale je, že na hladine štatistickej významnosti $p < 0,05$ učitelia vnímajú všetky tri pojmy ako rovnako silné. Z uvedeného a z rozhovorov s učiteľmi počas druhej výskumnej metódy v rámci tohto výskumu usudzujeme, že to spôsobuje učiteľovo spájanie hodnotenia s vonkajšou motiváciou k učeniu sa a zodpovednosti za dosahované výsledky. Ak štát deklaruje, že „dáva možnosť školám hodnotiť žiakov komplexne a viac sa zameriavať na individuálne rozvíjanie osobného potenciálu žiakov“, a umožňuje vytvárať podmienky pre priateľskú a ústretovú klímu, ktorá podporuje podnecovanie žiakov k činnostiam poznávania, konania, hodnotenia a dorozumievania sa i porozumenia si, ako prostriedkom podporovania ich účastníckeho učenia sa a celostného rozvoja ich osobnosti¹⁰, potom považujeme za dôležité, aby zároveň podporil v triedach učiteľov podmienky, v ktorých budú môcť svoje priateľskejšie tendencie k týmto spôsobom hodnotenia aj uplatňovať v praxi. Z výskumu sa vynára aj upozornenie, že sa pri výbere spôsobov hodnotenia stáva rozhodujúci čas. V tomto prípade by to znamenalo neustále pokračovanie v hodnotení žiakov známkami, ktoré učitelia vnímajú výrazne rýchlejšie ako popisné slovné hodnotenie a ktoré poskytuje z pohľadu učiteľov, oproti iným formám hodnotenia, obmedzovanú spätnú väzbu medzi nimi a žiakmi.

¹⁰ Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 Primárne vzdelávanie. Bratislava : ŠPÚ, 2011, s.6. Dostupné na http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf



Graf 2. Porovnanie vnímania pojmov Spätná väzba učiteľ-žiak, známkovanie a popisné slovné hodnotenie

Precíznejšie posúdenie významnosti sledovaných rozdielov vo vnímaní úzko súvisiacich pojmov hodnotenia nám umožnil párový t-test. Uplatnili sme ho za účelom analyzovať rozdiely vo vnímaní vybraných pojmov celou výskumnou vzorkou, ale aj za účelom analyzovať rozdiely vo vnímaní jednotlivých pojmov u respondentov z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe a absolvovania kurzu s prvkami alternatívnych koncepcií vyučovania.

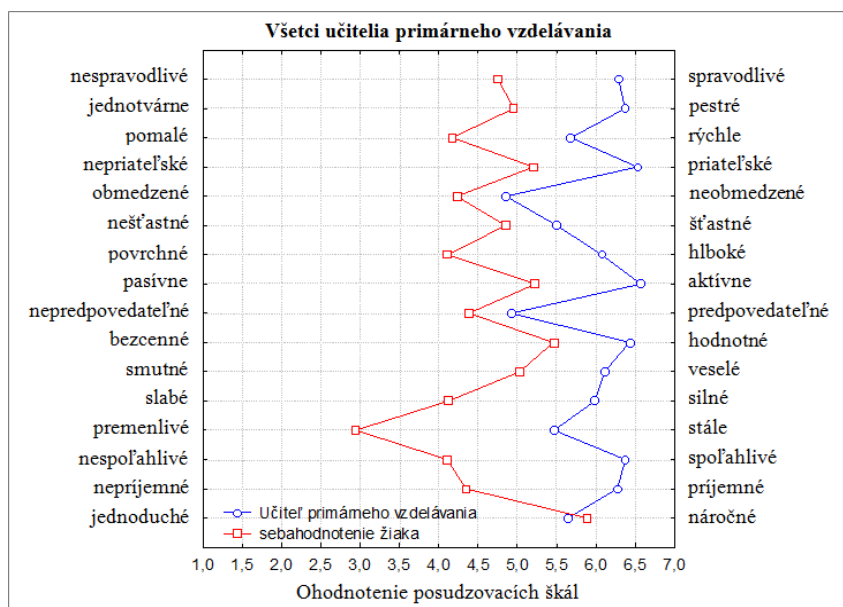
		jednoduché/náročné	ne/prijemné	ne/spolahlivé	premenlivé/stále	slabé/silné	smutné/veselé	bezcenné/hodnotné	ne/predpovedateľné	pasívne/aktívne	povrchné/hlboké	ne/šťastné	obmedzené/neobmedzené	ne/priateľské	pomalé/rýchle	jednotvárne/pestré	ne/spravodlivé
SV - ZN	hodnota t	12,35	-12,74	-5,91	-1,95	-1,12	-6,96	-7,39	0,65	-3,29	-0,77	-6,11	-9,41	-8,53	1,15	-7,32	-0,79
	p-hodnota	0,00	0,00	0,00	0,05	0,26	0,00	0,00	0,52	0,00	0,44	0,00	0,00	0,00	0,25	0,00	0,43
SV - PSH	hodnota t	13,13	-4,61	-2,05	-4,03	0,67	0,36	-5,05	0,28	1,34	2,54	1,00	1,95	-0,67	-8,48	2,25	5,67
	p-hodnota	0,00	0,00	0,04	0,00	0,50	0,72	0,00	0,78	0,18	0,01	0,32	0,05	0,50	0,00	0,03	0,00
ZN-PSH	hodnota t	-1,21	-7,33	-3,94	2,02	-1,85	-7,53	-2,73	0,37	-4,57	-3,17	-6,93	-11,07	-8,36	9,86	-9,04	-5,80
	p-hodnota	0,23	0,00	0,00	0,04	0,07	0,00	0,01	0,71	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Tab. 1 Prehľad štatisticky významných rozdielov vo vnímaní jednotlivých dvojíc pojmov

Prax spôsobovala štatisticky významné rozdiely vo vnímaní daných pojmov najmä v porovnaní každej skupiny so skupinou učiteľov s pedagogickou praxou nad 20 rokov. Absolvovanie kurzu nemalo na vnímanie týchto pojmov výrazný vplyv.

Ako sme naznačili v úvode, dôraz vo výchove pre budúcnosť sa orientuje na cieľ edukácie rozvíjať sebahodnotenie žiakov. Mimoriadne nás teda zaujímalo, ako učители primárneho vzdelávania vnímajú svoju pozíciu v prístupoch k edukácii a ako v nej vnímajú sebahodnotenie žiaka. Z výsledkov dedukujeme, že učители vnímajú sebahodnotenie žiakov

za pozitívny prvok edukácie, avšak nedôverujú mu natoľko ako sebe. Predpokladáme, že aj to sa prejavuje vo vnímaní vyššie popísaných prístupov k hodnoteniu. Tieto výsledky môžu byť do istej miery odzrkadlením veľkého tlaku podporovať samostatnosť škôl a profesijnú zodpovednosť pedagógov za výsledky vzdelávania, bez dôkladného poznania problematiky autoevalvácie u nás. Dnes pracovisko Katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici pracuje na tvorbe takéhoto vzdelávacieho programu aj pre učiteľov primárneho vzdelávania.



Graf 2 Porovnanie vnímania pojmov Učiteľ primárneho vzdelávania a sebahodnotenie žiaka

3 Závěr

Výsledky výskumu považujeme za pozitívne zistenie, ktoré poukazuje na to, že u učiteľov by bolo možné a efektívne vyvolať uplatňovanie žiadúceho modelu hodnotenia v praxi, avšak za predpokladu, že ich vnímanie prvkov edukácie súvisiacich s hodnotením bude exaktne a cielene rozvíjané prostredníctvom ukážok dobrej praxe, či umožnenia zapojiť sa do programov rozvoja ich hodnotiacej kompetencie. Práve vytvorenie takéhoto programu považujeme za dnes absentujúcu a nevyhnutnú pomôcku v rámci zmeny tradičného vzdelávania na sociokonštruktivistické v intenciách, ktoré sme uviedli pri interpretácii výskumu.

Literatura

JŮVA, V. Stručné dějiny pedagogiky. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-07-9
 KOSOVÁ, B. Ciele edukácie. In Kosová, B., Kasáčová, B. Základné pojmy a vzťahy v edukácii. Banská Bystrica : PF UMB, 2007. S. 75-90. ISBN 978-80-8083-525-5.

KOSOVÁ, B. Filozofické a globálne súvislosti edukácie. Banská Bystrica : PF UMB, 2013. ISBN 978-80-557-0434-0. S. 14-15.

KOSOVÁ, B. Univerzitná povaha učiteľskej prípravy alebo víťazstvo zmyslu nad činnosťou. In Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teórii a výskumoch. Banská Bystrica: PF UMB, 2009, s. 12.

PELIKÁN, J. Základy empirického výzkumu pedagogických javů. Praha : Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

PRŮCHA, J. Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha : Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej repulike. ISCED 1

Primárne vzdelávanie. Bratislava : ŠPÚ, 2011, s.6. Dostupné na

http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf

ŠVEC, Š. Učiť sa byť a uspieť. Pedagogická revue, 2002, roč. 54, č. 1, s. 9-32.

Mgr. Eva Vismeková

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB

PF UMB

Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

e-mail: eva.vismekova@umb.sk