

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**PROFESIJNÉ KOMPETENIE UČITEĽA NA STREDNEJ
ŠKOLE**

Diplomová práca

Študijný program: UAP Pedagogika - Psychológia

Školiace pracovisko: Katedra pedagogiky PF UKF Nitra

Školiteľ: prof. PhDr. Erich Petlák CSc.

Nitra 2010

Bc. Daniela Kosztolányiová



Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta

ZADANIE ZÁVEREČNEJ PRÁCE

Meno a priezvisko študenta: Bc. Daniela Kosztolányiová
Študijný program: učiteľstvo pedagogiky a psychológie (Učiteľské štúdium, magisterský II. st., denná forma)
Študijný odbor: 1.1.1 učiteľstvo akademických predmetov
Typ záverečnej práce: Magisterská záverečná práca
Jazyk záverečnej práce: slovenský

Názov: Profesionálne kompetencie učiteľa na strednej škole
Anotácia: Problematika kompetencií je v súčasnosti mimoriadne aktuálnou oblasťou. Učiteľ dnes už nevystačí len dobrými vedomosťami, ale musí disponovať širokou škálou rôznych kompetencií. Teoretická časť práce je zameraná na opis, význam a členenie kompetencií. Po teoretickej časti sa práca venuje vybraným teoreticko-praktickým aspektom. Podstatnou a nosnou časťou magisterskej práce je uskutočnený výskum zameraný na to ako a ktoré kompetencie sú učiteľmi využívané, a to z pohľadu učiteľov na rôznych typoch stredných škôl. Práca má ambíciu podať reálny pohľad, pravda s obmedzením na magisterskú prácu, na využívanie kompetencií na stredných školách.

Školiteľ: prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
Oponent: PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.
Katedra: KPG - Katedra pedagogiky
Vedúci katedry: prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.
Dátum zadania: 09.10.2008

Dátum schválenia: 17.12.2009


prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.
vedúci/a katedry

Pod'akovanie

Ďakujeme školiteľovi, profesorovi PhDr. Erichovi Petlákovovi CSc. za pomoc, čas a cenné pripomienky, počas vypracovania našej diplomovej práce. Zároveň by sme chceli poďakovať všetkým učiteľom, ktorí sa zúčastnili nášho výskumu, za ich ochotu a trpezlivosť.

Abstrakt

KOSZTOLÁNYIOVÁ, Daniela: *Profesijné kompetencie učiteľa na strednej škole*.

[Diplomová práca] / Daniela Kosztolányiová. – Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Pedagogická fakulta; Katedra pedagogiky. – Nitra: KP PF, 2010, 87 s.

Diplomová práca sa zaoberá profesijnými kompetenciami učiteľa na strednej škole. Práca je rozdelená do štyroch hlavných kapitol. Prvá kapitola sa zameriava na zmeny v školstve a humanizáciu vo výchovno-vzdelávacom procese. Opisuje požiadavky, ktoré sa kladú na osobnosť učiteľa a charakterizuje rôzne typológie učiteľa. Obsahuje aj fázy prípravy na učiteľské povolanie. Ďalšia kapitola je zameraná na opis kompetencií učiteľa. Definuje pojem kompetencie a kľúčové kompetencie. V kapitole sa autorka zaoberá druhmi kompetencií, ich vývinom a procesom utvárania. Uvádza charakteristiku jednotlivých kľúčových kompetencií učiteľa na strednej škole. Tretia kapitola sa venuje tomu, ako môže učiteľ rozvíjať svoje kompetencie celoživotným vzdelávaním, kontinuálnym vzdelávaním a tak ovplyvňovať kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu. Taktiež pripomína učiteľom, aby nezabúdali na sebareflexiu vo svojej práci. Štvrtá kapitola tvorí výskumnú časť práce. Analyzuje, ktoré kompetencie sú z pohľadu učiteľov dôležité. Ďalšia časť výskumu je zameraná na to, ktoré kompetencie najviac využívajú učitelia vzhľadom typ strednej školy a v ktorých kompetenciách majú učitelia záujem zdokonaľovať sa.

Kľúčové slová:

Učiteľ, kompetencie, kľúčové kompetencie, vzdelávanie, sebareflexia.

Abstract

KOSZTOLÁNYIOVÁ, Daniela: *Professional competencies of a teacher on secondary school*.

[Diploma work] / Daniela Kosztolányiová. – Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Pedagogická fakulta; Katedra pedagogiky – Nitra: KP PF, 2010, 87 s.

The main topic of this work are professional competencies of a secondary school teacher. The work is divided into four main chapters. The first chapter is focused on the changes in educational system and humanization in educational process. It describes demands on the teacher's personality and characterizes different typologies of a teacher. Phases of preparation for teacher profession are also included. Next chapter contains the description of teacher's competencies, defines term "competencies" and "key competencies". In this chapter author deals with the different types of competencies, with their evolution and process of development. Characteristics of particular key competencies of a secondary school teacher are listed. The third chapter is dedicated to the way how a teacher can develop his/her competencies by whole-life education, continuous education and consequently influence the quality of educational process. The author also reminds teachers not to forget about self-reflection in their work. Finally the fourth chapter presents a research part of this work. It analyzes which competencies are important from the teachers' point of view. The other part of the research was to determine which competencies are the most used depending on the school type and development of which competencies are teachers interested in.

Key words:

Teacher, student, competencies, key competencies, education, self-reflection.

Obsah

1 Reformy v školstve a postavenie učiteľa v nich	10
1.1 Osobnosť učiteľa v procese humanizačných zmien.....	11
1.2 Požiadavky kladené na osobnosť učiteľa.....	13
1.3 Typológia učiteľovej osobnosti.....	15
1.4 Fázy prípravy učiteľa na povolanie.....	18
1.4.1 Orientačná fáza.....	18
1.4.2 Prípravná fáza.....	19
1.4.3 Integračná a adaptačná fáza	19
1.4.4 Fáza profesijnej stabilizácie	20
1.4.5 Fáza profesijného vyhasínania	20
2 Profesionálne kompetencie učiteľa	22
2.1 Vymedzenie základného pojmu kompetencie, kľúčové kompetencie	22
2.2 Stupne vývinu kompetencií.....	24
2.3 Druhy kompetencií.....	24
2.4 Kľúčové kompetencie	29
2.4.1 Informačné kompetencie.....	32
2.4.2 Učebné kompetencie	33
2.4.3 Kognitívne kompetencie	34
2.4.4 Interpersonálne kompetencie	35
2.4.5 Komunikačné kompetencie.....	36
2.4.6 Personálne kompetencie.....	37
3 Možnosti rozvoja kompetencií.....	39
3.1 Učiteľ a celoživotné vzdelávanie	39
3.2 Učiteľ a kontinuálne vzdelávanie.....	43
3.3 Sebareflexia v práci učiteľa.....	44
4 Ciele, metodika a organizácia výskumu.....	48
4.1 Formulácia výskumného problému, cieľov a úloh.....	48
4.2 Vymedzenie a formulácia hypotéz.....	48
4.3 Charakteristika výskumnej vzorky.....	49
4.4 Metodika výskumu.....	50
4.5 Analýza a interpretácia výsledkov výskumu.....	53
4.5.1 Dotazník.....	53

4.5.2 Pozorovanie.....	67
4.5.3 Rozhovory.....	74
4.6 Závěry výskumu a diskusia.....	78
4.6.1 Odporúčania pre prax.....	79
Záver	82
Zoznam bibliografických odkazov.....	84
Prílohy	

Úvod

Učiteľské povolanie je veľmi náročné povolanie, ktoré kladie vysoké požiadavky na osobnosť učiteľa. V dnešnej dobe sa čoraz viac hovorí o osobnosti učiteľa, o tom, aký by mal byť, aké vlastnosti by mal mať. Stále viac a viac sa zameriava pozornosť na jeho kompetencie. Súčasná škola potrebuje takých učiteľov, ktorí svojím humánnym a tvorivým prístupom dokážu odovzdať žiakom veľa nových vedomostí a viesť ich v celom edukačnom procese. Práve preto považujeme profesijné kompetencie učiteľa za aktuálnu, potrebnú a dôležitú súčasť učiteľovej práce vo výchovno-vzdelávacom procese.

Diplomová práca sa zaoberá profesijnými kompetenciami učiteľa na strednej škole. Na Slovensku i v zahraničí sa touto témou zaoberajú mnohí autori ako Hupková, M. (2004), Kyriacou, Ch. (1996), Petlák, E. (2002), Turek, I. (2003). Túto tému sme si zvolili najmä preto, že ako budúci učelia sme chceli prehĺbiť svoje vedomosti o tom, ktoré kompetencie sú pre učiteľa na strednej škole dôležité, a ktoré kompetencie je potrebné najviac rozvíjať. Myslíme si, že je nevyhnutné hovoriť o kompetenciách, aby každý učiteľ poznal svoje kompetencie a aby ich vedel naplno využívať v prospech výchovno-vzdelávacieho procesu. Cítíme potrebu túto tému neustále rozvíjať a najmä diferencovať kompetencie učiteľov na rôznych stupňoch škôl. Preto sme sa zamerali na kompetencie učiteľov na stredných školách.

Cieľom našej práce bolo podať reálny pohľad na profesijné kompetencie učiteľa na strednej škole. V teoretickej časti sme analyzovali kompetencie, chceli sme vyzdvihnúť ich aktuálnosť a význam. Považovali sme za potrebné definovať pojem kompetencie, poskytnúť prehľad daných kompetencií a jednotlivé kompetencie aj podrobnejšie charakterizovať. Cieľom výskumnej časti práce bolo zistiť, ktoré kompetencie učelia najviac využívajú na vyučovacích hodinách. Zároveň sme chceli zistiť, či existujú rozdiely medzi využívanými kompetenciami učiteľov vzhľadom na typ školy. Cieľom práce bolo zistiť aj to, v ktorých kompetenciách cítia učelia nedostatky, a ktoré oblasti kompetencií by si chceli rozvíjať.

Na plnenie vzdelávacích cieľov potrebuje dnešná škola kompetentných učiteľov, ktorý dokážu stále aktualizovať svoju prácu, rozširovať svoje vedomosti a schopnosti. Zdokonaľovaním sa učelia prispievajú aj ku skvalitňovaniu celého vzdelávacieho systému. Preto si myslíme, že každý učiteľ musí svoje kompetencie v prvom rade dokonale poznať, aby mohol svoje kompetencie aj neustále rozvíjať.

1 Reformy v školstve a postavenie učiteľa v nich

Jedným zo základných faktorov, ktoré pôsobia pri utváraní a formovaní vedomostí, zručností, návykov ale aj postojov, hodnotovej orientácie, či záujmov je škola. Preto by škola mala pomáhať súčasnej generácii, aby sa dokázali lepšie orientovať v dnešnom svete aby poznali samých seba, aby našli svoj cieľ a svoje miesto vo svete.

Školstvo v poslednej dobe prechádza rôznymi zmenami, ktoré sa týkajú vzdelávania a výchovy. Stále viac a viac sa dostáva do popredia otázka humanizácie. *„Zdôrazňuje sa potreba humanistickej školy, ktorá vo svojich cieľoch, metódach a výchovno-vzdelávacom procese prihliada na individuálne tempo a samostatnosť žiakov.“* (Hupková, M., 2006, s. 9).

Humanizmus vo vzdelávaní chápeme ako učenie sa človeka byť človekom. Humanizovať proces vzdelávania sa nedá urobiť len tak, že zavedieme predmet „etická výchova“. Humanizmus ako princíp tvorby hodnôt musí byť prítomný v každom predmete, v každom čase a u každého učiteľa (Zelina, M., 1998, s. 10).

Pedagogika sa stále viac orientuje na potreby spoločnosti. Pozornosť sa zameriava na prežívanie jednotlivca, na jeho sebahodnotenie, sebazpoznanie, na jeho hodnotový systém a na schopnosti racionálne sa učiť, poznávať a konať. *„Tomu zodpovedá i koncepcia štyroch pilierov vzdelávania, ktoré definovala Medzinárodná komisia UNESCO pre potreby 21. storočia: - učiť sa poznávať, - učiť sa konať, - učiť sa žiť spoločne – učiť sa byť.“* (Turek, I., 2003, s. 9).

Humanizácia je však veľmi zdĺhavý a zložitý proces. Týka sa najčastejšie týchto oblastí:

- **Zmena filozofie výchovy a vzdelávania** – je to snaha prejsť od tradičného chápania k novej tvorivej humanistickejšie orientovanej filozofii, ktorá pomáha rozvíjať autokreáciu, tvorivé schopnosti aj emocionálnu inteligenciu.
- **Zmena obsahu vzdelávania** – čiže zmena kurikula, ktorá vychádza z potreby zredukovať množstvo nepotrebných informácií, vyčleniť len tie podstatné, potrebné pre život.
- **Zmena prípravy pedagogických pracovníkov** - nevenovať pozornosť len odbornej príprave pedagogických pracovníkov, ale dať priestor k rozvoju učiteľa a jeho osobnosti, ktorá je tvorivá a motivovaná, a snaží sa nájsť nové, alternatívne metódy a postupy vo svojej práci.

- **Zmena metód výchovy** – používať stále nové a alternatívne metódy, využívať všetky nové možnosti.
- **Zmena riadenia** – väčšia decentralizácia, voľnosť a dôvera ku školám, miestnym a regionálnym komunitám (Rosa, V. – Turek, I. – Zelina, M., 2000, s. 39-40).

Všetci učitelia sa priamo podieľajú na humanizácii škôl a školských zariadení, svojou každodennou prácou, so žiakmi a s ich rodičmi plnia dôležitú funkciu. Učiteľ by sa mal snažiť čo najviac sa priblížiť k žiakom, aby vedel pochopiť ich potreby a aby ich vedel vypočuť. Pedagóg musí byť vnímavý a otvorený voči novým zmenám. Stále by mal byť schopný meniť vyučovací proces, zdokonaľovať svoju prácu a rozširovať metódy a formy výchovy a vzdelávania. Mal by stále rozširovať svoje poznatky a prehodnocovať svoju prácu (Hupková, M. – Petlák, E., 2004, s. 10).

Tým, že sa na učiteľa kladú stále vyššie nároky, ktoré vyplývajú zo mien spoločnosti, učiteľ zastáva viaceré roly ako to uvádza M. Hupková a E. Petlák (2004, s. 10-11):

- „Učiteľ ako manažér práce triedy;
- ako diagnostik učebných štýlov žiakov;
- ako konzultant v situáciách spojených s učebnými ťažkosťami;
- ako vychovávateľ, ochranca estetických morálnych, kultúrnych a duchovných hodnôt;
- ako facilitátor učenia;
- ako inovátor zručných modifikácií obsahu i hľadání možností postupov jeho optimálnej didaktickej transformácie vzhľadom na individuálne a vekové osobitosti žiakov;
- ako tvorivý pracovník v tíme školy;
- ako reflexný profesionál.“

1.1 Osobnosť učiteľa v procese humanizačných zmien

Pojem osobnosť môžeme chápať z pohľadu viacerých vedných odborov. V odbornej literatúre sa najčastejšie používa označenie ako bio-psycho-sociálny systém. (Masarik, P. – Ivanovičová, J. – Szíjjártóová, K., 2003, s. 7).

Š. Švec (1995, s. 138) uvádza osobnosť z pedagogického hľadiska takto : *„Osobnosť je zákonitý výsledok ľudskej predmetnej činnosti a vzájomného pôsobenia mnohých*

vonkajších a vnútorných faktorov. Niektoré faktory pôsobia viac, či menej nezávisle od vôle a vedomia ľudí.“

Od učiteľa sa stále vyžaduje, aby čo najefektívnejšie riadil učenie žiakov, aby vytváral podmienky pre ich zdravý psychický vývin. Žiakov musí neprestajne motivovať, aktivizovať, rešpektovať zásadu systematickosti postupnosti a primeranosti, najmä pri sprístupňovaní učebnej látky a rešpektovať individuálne osobitosti žiakov (Kačáni, V. et. al., 1999. s. 133).

Humanistický prístup učiteľa spočíva v prvom rade vo vzťahu učiteľ - žiak. V humanistickom prístupe si treba všímať, ako žiak vníma sám seba, aké má sebedomie, sebahodnotenie a aspirácie. Učiteľ by mal so žiakmi viac komunikovať o ich vlastnej zodpovednosti za to, čo sa v triede deje, o ich schopnostiach, citoch a hodnotách a nekomunikovať len prostredníctvom obsahu učiva. Mal by žiakov podporovať aj v identifikácii s rolami a učiť ich vyberať si dôležité hodnoty (Zelina, M., 1993, s. 9-10).

Učiteľ je v každodennom kontakte so žiakmi, preto môže mať na nich dosť veľký vplyv. Tým ako učiteľ komunikuje, aké má názory a postoje, ovplyvňuje istým spôsobom aj názory žiakov. Žiaci na strednej škole sa stávajú už mladými dospelými ľuďmi, ktorí majú svoje názory a pohľad na svet. No učiteľ svojou osobnosťou môže na žiakov pôsobiť a do istej miery ich názory korigovať. Učiteľ sa môže pre žiakov stať vzorom. Preto berie zodpovednosť za harmonický rozvoj žiakov a musí sledovať rozvoj všetkých stránok ich osobnosti.

Okrem iných, sa na neho kladie požiadavka aby udržiaval dobrú klímu v triede, aby podporoval svojich žiakov bez toho, aby mali strach zo svojich omylov a chýb. Mal by byť tolerantný a mal by prejavovať úctu voči žiakom, kolegom. Tradičné metódy by mal nahrádzať novými humánnejšími (Hupková M. - Petlák, E., 2004, s. 12).

Zrelosť osobnosti môžeme posudzovať podľa mnohých kritérií. My uvádzame niektoré zo 16-tich znakov sebaaktualizujúcich sa ľudí podľa A. H. Maslowa, podľa kritérií C. Rogersa, M. Zelinu a iných (in: Hupková M. - Petlák, E., 2004, s. 12 – 18):

1. „Účinné vnímanie reality a pozitívny vzťah k nej,
2. stále hodnotenie, snahu o sebaopoznanie,
3. pozitívne medziľudské vzťahy,
4. zmysel pre humor a nadhľad,
5. tvorivosť učiteľa,
6. zameranie na problém, prácu, výkon,

7. akceptovanie seba, iných, autonómia, nezávislosť,
8. rezistencia k enkulturácií,
9. transcendencia ega.“

1.2 Požiadavky kladené na osobnosť učiteľa

Učiteľ by mal byť osobnosťou zahŕňajúcou vysoké odborné, pedagogicko-psychologické vzdelanie a charakterové vlastnosti, pričom je nevyhnutná potreba celoživotného vzdelávania a profesijného rozvoja (Pokrivčáková, S., 2005, s. 8).

Odbornosť učiteľa súvisí s meniacimi sa podmienkami ale aj požiadavkami kladenými na priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu. *„Okrem poznania učebnej látky, jej logiky, zákonitostí a pojmov učiteľ musí mať aj istú pedagogickú predstavivosť, t.j. musí vedieť v akej podobe sa odrazi obsah jeho výchovno-vzdelávacej práce vo vedomí žiakov, s čím budú mať žiaci problémy, ťažkosti, čo je v látke ľahké, zaujímavé, čo ťažké a nezáživné.“* (Špendla, V., 1974, s. 22).

Ako sme už spomenuli, vzdelávací proces je náročný a nejde len o „odovzdávanie vedomostí“ žiakom, ale učiteľ musí rozumieť svojim žiakom a uplatňovať pedagogicko-psychologické zákonitosti procesov vyučovania a učenia.

Podľa J. Maňáka (in: Petlák, E., 2000, s. 13) by mal učiteľ mať nasledovné funkcie:

1. funkcia plánovacia – príprava na vyučovaciu hodinu, stanovenie cieľov, výber vhodných vyučovacích metód;
2. funkcia motivačná – vedieť zabezpečiť pozornosť žiakov a udržať ich aktivitu a pozornosť počas vyučovacej hodiny;
3. funkcia riadiaca – učiteľ má vyučovanie stále pod kontrolou dohliada na jeho priebeh a usmerňuje ho;
4. funkcia organizačná – spočíva v organizovaní svojej práce ale aj práce žiakov, aj vo vyučovaní aj mimo neho, vyberá pomôcky, úlohy;
5. komunikatívna funkcia – vedieť vysvetliť učivo, ktoré vedie k vzájomnému rozhovoru so žiakom;
6. funkcia kontrolná – zisťuje či žiaci nadobudli vedomosti, či sa naučili učivo, či si splnili úlohy;
7. funkcia hodnotiacia – hodnotí žiakov, prostredníctvom nielen známok ale aj pochvaly povzbudenia, kritikou a pokarhaním.

Z požiadaviek na vlastnosti učiteľa by sme chceli spomenúť aj niekoľko skupín požiadaviek na vlastnosti učiteľa (Masarik, P. – Ivanovičová, J. – Szíjjártóová, K., 2003, s. 27-28):

- 1. Požiadavky na vlastnosti vôle a charakteru** - tieto požiadavky by mali zahŕňať vlastnosti ako čestnosť, zásadovosť, skromnosť, zmysel pre povinnosť, cieľavedomosť a spravodlivosť.
- 2. Požiadavky na pracovné vlastnosti** - sem môžeme zaradiť vlastnosti ako samostatnosť, trpezlivosť, dôslednosť, lásku k práci, k deťom a mládeži. Viesť žiakov k snahe čo najviac poznať ich individuálne schopnosti.
- 3. Mravné vlastnosti** – *„Učiteľ už svojou prítomnosťou vstúpuje svojím žiakom svoje názory, hodnoty a postoje. Či to už učiteľ chce alebo nie, je základným etickým modelom, podľa ktorého sa žiaci riadia v prítomnosti a do istej miery sa budú riadiť aj v čase dospelosti.“* (Špendla, V., 1974, s. 24) Preto musí učiteľ dodržiavať pravidlá slušnosti a správať sa podľa nich. Učiteľ môže splniť svoje poslanie len vtedy, keď získa úctu a dôveru žiakov. Ide nielen o osobnostné charakteristiky ako je láskavosť, trpezlivosť, úctivosť ale aj v rámci medzinárodných kritérií úcta k človeku, mierumilovnosť.
- 4. Emocionálne vlastnosti** – pomáhajú učiteľovi nadchnúť sa pre prácu, odovzdať žiakom svoje myšlienky, pocity, názory a tak isto vnímať pocity svojich žiakov. Učiteľ by mal mať určitý stupeň sebaovládania a disciplinovanosti.
- 5. Intelektuálne vlastnosti** – patrí sem konkrétnosť, tvorivosť v myslení a činnosti, ktoré sa navonok prejavujú dobrou organizáciou a riadením učebnej činnosti, v schopnosti využívať najrôznejšie spôsoby práce so žiakmi, vedieť ich vhodne kombinovať a striedať.

Ako úplne nové požiadavky, ktoré sa stále viac zdôrazňujú nielen v učiteľskom povolání môžeme spomenúť aj prácu s multimédiami, ale aj s inou technikou, ktorá sa stáva súčasťou každodennej práce učiteľa. Dnes už je pre mnohých práca s počítačom a internetom samozrejmosťou. Táto požiadavka sa stáva aj kľúčovou kompetenciou, ktorej sa budeme ešte venovať.

1.3 Typológia učiteľovej osobnosti

Každý učiteľ je individuálna osobnosť. Každý má iné vlastnosti a iný štýl vystupovania a prístup k žiakom. My sme sa v tejto časti chceli venovať rôznym typológiám osobností učiteľa a uviesť niektoré spoločné znaky učiteľovej osobnosti. Na základe poznania týchto vlastností môžeme hodnotiť kladné alebo záporné stránky učiteľa, alebo aj sám učiteľ môže na základe sebapoznania regulovať svoje správanie.

„Pod pojmom typológia učiteľovej osobnosti sa zahŕňa súhrn tých vlastností osobnosti, ktoré sú príznačné pre osobnosť učiteľa.“ (Ďurič, L. - Štefanovič, J., 1977, s. 571).

Za najprepracovanejšiu považujeme typológiu Ch. Caselmanna (in: Ďurič, L. - Štefanovič, J., 1977, s. 576-579), ktorý sa zameril na vzťah učiteľ – žiak a na priateľskom prístupe k nemu. Rozlišujeme tieto typy:

- **logotrop** – (logos – slovo, tropos - povaha) orientuje sa na poznatky a vedomosti žiakov, prevažuje u neho teoretické vzdelávanie, menej sa orientuje na výchovu;
- **pajdotrop** – (pajs – chlapec/žiak, tropos – povaha) sa považuje za vychovávateľa orientuje sa na rozvoj celej osobnosti jednotlivca, alebo skupiny.

Tieto dve delenia sa ďalej rozširujú na:

- **Filozoficky orientovaný logotrop** – takýto učiteľ sa snaží v žiakoch vytvoriť pevný svetonázor podľa vlastného chápania, jeho práca sa vyznačuje veľkou subjektivitou;
- **odbornovo-vedecky orientovaný logotrop** – vo svojom odbore považuje všetko za dôležité a to chce aj svojich žiakov naučiť, má veľmi veľký vzdelávací vplyv, výchovne pôsobí menej;
- **individuálne psychologicky orientovaný pajdotrop** – usiluje sa tvoriť žiakovu osobnosť, a pochopiť žiaka, charakteristický je jeho rodičovský vzťah k žiakovi plný pochopenia a dôvery, čo vplýva na úspech vo vyučovaní;
- **všeobecne psychologicky orientovaný pajdotrop** – často sa venuje len svojim obľúbencom, zameriava sa na to, ako vzbudiť záujem u žiakov o učivo, ako cvičiť pamäť.

Za známe delenie učiteľovej osobnosti sa považuje aj typológia Z. Zaborovského (in: Masarik, P. - Ivanovičová, J. - Szijjártóová, K., 2003, s. 40), ktorý rozlišuje nasledovné typy:

1. **Autokratický typ** - často používa tresty, je prísny, neberie ohľad na záujmy žiakov. Môže ísť o učiteľa, ktorý nedôveruje svojim žiakom a neustále ich kontroluje. Podvedome si svoju autokratickosť neuvedomuje, o deti sa síce zaujíma, ale potláča ich iniciatívu a rozhoduje o všetkom sám.
2. **Demokratický typ** - snaží sa vytvárať harmonické vzťahy so žiakmi, pozitívne vplývať na formovanie ich osobnosti, spolupracuje s nimi a nechá ich spolurozhodovať. Snaží sa byť objektívny, vedie žiakov k zodpovednosti, samostatnosti, disciplíne a rešpektovaniu práv ostatných.
3. **Liberalný typ** - je nerozhodný, dáva slobodu a voľnosť žiakom, nemá žiadne požiadavky na deti, nevie ich usmerniť a nepomáha im. Je ľahostajný voči výchovno-vzdelávacej činnosti.

P. Gavora (in: Fenyvesiová, L., 2004, s. 121) opisuje osemdimenzionálny model interakčného štýlu učiteľa, pomocou ktorého je možné komplexnejšie opísať osobnosť učiteľa. Jednotlivé dimenzie sú:

- **organizátor vyučovania** – spôsob vyučovania realizuje s nadšením, žiaci sa tým od neho o veľa viac naučia. Svojím vysvetľovaním dokáže žiakov zaujať a udržať si ich pozornosť. Zároveň počas vyučovacej hodiny si dokáže všímať čo všetko sa v triede deje;
- **napomáhajúci učiteľ** – typická je učiteľova snaha pomáhať žiakom. Má priateľský prístup, žiaci sa na neho dokážu vždy spoľahnúť. Má zmysel pre humor, tým vytvára príjemnú atmosféru;
- **vedie k zodpovednosti** – dáva žiakom možnosť, aby sami rozhodovali o veciach týkajúcich sa triedy. Je veľkorysý a nechá sa ovplyvniť rozhodnutiami žiakov, ak majú k veci vhodné argumenty;
- **chápujúci učiteľ** – je trpezlivý a akceptuje chyby žiakov, dáva žiakom priestor na vyjadrenie svojich názorov a diskutuje s nimi v prípade, ak sa v niečom nezhodnú;
- **neistý učiteľ** – je plachý a váhavý, pri vysvetľovaní učiva pôsobí neisto a žiaci ho ľahko dokážu vyvieť z miery;
- **karhajúci učiteľ** – býva často nahnevaný, a vtedy sa prestáva ovládať. Voči žiakom má pichľavé, niekedy až povýšenecké poznámky;
- **nespokojný učiteľ** - charakterizuje ho mrzutosť, nešťastie a večná nespokojnosť, voči žiakom je podozrievavý, často používa tresty;

- **prísny učiteľ** – učiteľ vyžaduje bezpodmienečnú poslušnosť, jeho požiadavky sú vysoké, žiaci môžu byť z neho vystrašení.

Učiteľova osobnosť však nie vždy musí byť optimálna, aj keď sám seba môže považovať za viac-menej dobrého učiteľa bez závažnejších chýb. My chceme uviesť aj typológiu tzv. nedobrych učiteľov podľa R. Winkela (in: Petlák, E. et. al., 2001, s. 27- 28), ktorý ich rozdeľuje na tieto tri skupiny:

1. Učítelia s profesionálnym deficitom:

- **Učiteľ ignorant** – je typom učiteľa, ktorý sa tvári že všetko vie, ignoruje, resp. nevšíma si svoje nedostatky.
- **Učiteľ šarlatán** – je typ, ktorý sa rád predvádza, usiluje sa pôsobiť dobrým dojmom, hrá sa na dobrého.

2. Učítelia s kolegiálnym deficitom:

- **Učiteľ egoista** – ktorý si myslí, že je dokonalý, nepotrebuje od nikoho pomoc, vyzdvihuje svoje vlastnosti a preceňuje ich.
- **Učiteľ karierista** - sa snaží byť najlepším, chce si vytvoriť medzi učiteľským kolektívom určitú prestíž. Často nemá reálny pohľad na seba.
- **Učiteľ príživník** - príživuje sa na práci ostatných učiteľov. Často je pohodlný a pasívny, alebo málo aktívny. Snaží sa získať úspech na úkor práce iných učiteľov.

3. Učítelia s charakterovým deficitom:

- **Učiteľ manipulátor** - snaží sa žiakov chváliť a odmeňovať, aby získal nad nimi moc, aby dosiahol, to aby boli žiaci takí, akých by ich chcel mať.
- **Slizký učiteľ** – je to taký typ učiteľa, ktorý sa snaží vždy myslieť pozitívne a vždy dosiahnuť to, čo sa od neho očakávať. Mohli by sme ho nazvať aj „mäkkýšom“.
- **Učiteľ cynik** – takýto učiteľ sa vyjadruje cynicky, uráža a posmieva sa nielen svojim kolegom ale aj žiakom.

Uvedených typológií sa však nemôžeme prísne držať, pretože nemôžu jednoznačne charakterizovať učiteľovu osobnosť. Môžu len vystihnúť niektoré prevládajúce črty učiteľa, preto ho nemôžeme celkovo hodnotiť len na základe zaradenia.

1.4 Fázy prípravy učiteľa na povolanie

Učiteľ sa nestane učiteľom zo dňa na deň. Príprava k učiteľskému povolaniu je dlhotrvajúci proces. Tento proces môže začať prakticky už v detstve, kedy sa dieťa učí spoznávať jednotlivé povolania, a s učiteľským povolaním sa stretáva najčastejšie. Neskôr je to rozhodnutie o budúcom povolaní pri vstupe na strednú alebo vysokú školu, až po dobu nástupu do praxe.

Zodpovednosť za odborný rast učiteľov čiastočne nesú aj školy a ďalšie inštitúcie, ktoré majú zabezpečiť, že sa naše zručnosti stanú prvkom skvalitňovania učiteľského kolektívu aj školy všeobecne (Kyriacou, Ch., 1996, s. 29).

Poznáme niekoľko fáz, počas ktorých sa uskutočňuje príprava na učiteľské povolanie. Sú to nasledovné fázy, ktoré si ďalej aj bližšie popíšeme. Uvádza ich Z. Koláriková (in: Hupková, M. – Petlák, E., 2004, s. 20 - 26):

- Orientačná fáza,
- prípravná fáza,
- integračná a adaptačná fáza,
- fáza profesionálnej stabilizácie,
- fáza profesijného vyhasínania.

1.4.1 Orientačná fáza

Orientačnú fázu chápeme ako profesijnú orientáciu na povolanie. Môže prebiehať už v detstve, kedy sa deťom prvý krát dávajú otázky voľby povolania. Vtedy sa objavuje prvý záujem stať sa učiteľom. Neskôr sa študenti rozhodujú pre učiteľské povolanie.

E. Mojžíšek (in: Hupková, M. – Petlák, E., 2004, s. 20) v tomto procese vytvárania záujmu stať sa učiteľom určil tieto fázy:

- 1. Základná etapa** – kedy študent získava orientáciu v mnohých odboroch;
- 2. etapa profesijnej aproximácie** – začína sa približovať k odboru na základe záujmu;
- 3. etapa profesijnej selekcie a determinácie** – rozhodnutie výberu povolania.

Predpokladom pre správne vykonávanie učiteľskej profesie je kladná motivácia. Budúci učiteľom by mal mať pozitívny vzťah k deťom, mal by sa tešiť z práce s nimi a mal by mať rád svoje povolanie.

1.4.2 Prípravná fáza

Túto fázu možno rozdeliť na dve čiastkové etapy:

1. **Prijímacie konanie alebo pohovory** – jej cieľom je vybrať študentov najvhodnejších pre štúdium učiteľstva. Prijímacie konanie je náročné najmä na vedomosti, ktoré študenti musia vedieť na prijímacom konaní. Študenti musia počas jedného dňa zvládnuť nielen skúšky z teoretických predmetov ale musia dosiahnuť požadované výsledky aj v oblasti esteticko-výchovných predmetov a telesnej výchovy.
2. **Pregraduálna fáza** – je to obdobie, kedy sa začínajú študenti pripravovať na učiteľské povolanie. Počas štúdia získavajú odbornú i pedagogickú prípravu spojenú s pedagogickou praxou. Počas prípravy budúcich učiteľov sa stále viac kladie dôraz na profesionálny a osobnostný rast študentov. Študenti by mali počas svojej praxe reflektovať svoje myšlienky, pocity, vzťahy a postoje voči iným. Mali by poznať vlastný štýl učenia, ale taktiež by mali vedieť rozpoznať potencialitu a štýly učenia svojich žiakov. Mali by si uvedomovať zodpovednosť za vyučovací proces. Pomocou reflexie by mali vedieť odôvodniť svoje konanie v danej situácii a mali by vedieť čo chcú dosiahnuť a akým spôsobom (Hupková, M. – Petlák, E., 2004, s. 21-22).

1.4.3 Integračná a adaptačná fáza

Je to obdobie vstupu učiteľa do výchovno-vzdelávacieho procesu. Z učiteľa sa stáva začiatovník. Túto fázu môžeme považovať za kľúčovú, nakoľko má zásadný vplyv na rozvoj kľúčových kompetencií učiteľa.

„Integrácia a adaptácia učiteľa sa podľa viacerých autorov chápe ako dlhodobý proces, v ktorom sa učiteľ prispôbuje meniacim sa podmienkam vonkajšieho prostredia i svojho vnútorného sveta.“ (Hupková, M. – Petlák, E., 2004, s. 23). Do akej miery sa učiteľ stotožní so svojím povolaním sa odráža potom aj v jeho postoji a vzťahu voči žiakom, ale aj v jeho uspokojení z naplnenia svojej práce.

Integračná a adaptačná fáza však môže priniesť aj niekoľko problémov pri vstupe do povolania. Podľa J. Alana (in: Průcha, J., 1997, s. 204-205) rozlišujeme tri druhy rozporov týkajúcich sa profesijného štartu:

- Rozpor medzi vedomosťami a skúsenosťami pracovníka;

- rozpor medzi osobnými aspiráciami pracovníka a záujmami organizácie;
- rozpor medzi aktuálnym postavením pracovníka a hodnotením perspektívy, ktorá sa pred ním otvára.

Začínajúci učiteľ má málo skúseností, ktoré získaval len počas priebežnej či súvislej pedagogickej praxe počas vysokoškolského štúdia. Pre každého nového učiteľa môžu vznikajú rôzne stresové situácie. Mladý učiteľ len donedávna sedel v školských laviciach a zrazu stojí pred celou triedou a preberá zodpovednosť za vzdelávanie a výchovu svojich žiakov. Preto má každý začínajúci učiteľ priradeného uvádzajúceho učiteľa. Jeho úlohou je poradiť mu, pomôcť a usmerniť ho v rôznych situáciách, zoznámiť ho s novým prostredím. „*Uvádzajúci učiteľ je v neustálom kontakte so začínajúcim učiteľom, ich spolupráca spočíva predovšetkým v konzultáciách, vzájomných hospitáciách a pohospitačných rozhovoroch.*“ (Masarik, P. - Ivanovičová, J. - Szíjjártóová, K., 2003, s. 65).

1.4.4 Fáza profesijnej stabilizácie

V tejto fáze sa z učiteľa začiatočníka sa stáva učiteľ expert. Táto fáza je sprevádzaná sebarealizáciou a sebahodnotením, ktoré vedie k jeho profesijnému rastu. Skúsený učiteľ nepotrebuje už odbornú pomoc, je samostatný. Je ťažké určiť, kedy sa z učiteľa stáva expert, profesionál, pretože u každého je to individuálne. Začiatok tohto obdobia však podľa J. Průchu (1997, s. 14) môže byť podkladom k funkčnému postupu učiteľov k zaradeniu do vyššieho platového stupňa.

Podľa O. Obsta (2002, s. 93-97) sa učitelia experti vyznačujú týmito charakteristikami:

- U experta sa predpokladá, že dobre pozná inteligenčné predpoklady žiakov, pozná ich osobnosť, ale ovláda aj teoretické základy vyučovacieho procesu,
- vie dobre prispôbiť svoje správanie v rôznych situáciách, dokáže pružnejšie a pohotovejšie reagovať v rôznych situáciách, vie rýchlo improvizovať ale aj rozpoznať podstatné znaky situácie,
- expert má mnoho zručností zautomatizovaných. Skúsení učitelia dokážu navodiť príjemnú atmosféru v triede či už v úvode, alebo v ďalšom priebehu hodiny.

1.4.5 Fáza profesijného vyhasínania

Učitelia, ktorí majú radi svoju prácu, venujú sa jej naplno, môžu postupom času, pod vplyvom rôznych stresových situácií, alebo dlhodobej záťaže strácať záujem o svoju prácu.

Znižuje sa chuť zdokonaľovať sa, sú viac konzervatívni, znižujú sa ich ambície, nastáva rezignácia (Hupková, M. – Petlák, E., 2004, s. 25). Učítelia, ktorých trápi pocit nezmyselnosti z každodennej práce v škole prípadne z učiteľského povolania, sa ocitnú v začarovanom kruhu. Ak stratila pre nich práca zmysel, musia vynaložiť na zvládnutie bežného dňa oveľa viac energie. To v nich zároveň zvyšuje pocit stereotypu a monotónnosti z práce. Dôsledkom je nárast negatívnych reakcií zo strany žiakov, rodičov a kolegov. Tým sa podporuje vznik stresových situácií, ktorých výsledkom je strata zmyslu života. Na rozdiel od iných sociálnych profesií sú stresory v učiteľskom povolaní veľmi špecifické. Samozrejme, ak sa chceme týmto zdrojom stresu vyhnúť, musíme ich najskôr poznať.

Hlavnými stresormi v školstve sú:

1. Žiaci so zlými postojmi a motiváciou k práci,
2. žiaci, ktorí vyrušujú a sú nedisciplinovaní,
3. zlé pracovné podmienky,
4. časté zmeny vzdelávacích projektov a organizácie školy,
5. časový tlak (zvonenie, kontroly príchodov do triedy),
6. konflikty s kolegami (napr. v čase udeľovania odmienn a osobných príplatkov),
7. pocit spoločenského nedocenenia práce učiteľov (Kyriacou, Ch., 1996, s. 151-152).

M. Zelina (in: Hupková, M. – Petlák, E., 2004, s. 26) hovorí o niekoľkých rovinách, ktoré a vyznačujú istými symptómami. V kognitívnej rovine sa to môže prejaviť ako negatívny postoj k žiakom, učítelia strácajú záujem o svoju prácu, seba hodnotia negatívne, časté sú úniky do fantázie, alebo venovanie sa záľubám. Nervozita, podráždenosť, pocity bezmocnosti, sebaľútosť sa objavujú v citovej rovine. K fyzickým príznakom môžeme zaradiť zníženú imunitu, poruchy spánku, nervozitu, vyčerpanosť. Učítelia, ktorí trpia syndrómom vyhorenia sa v sociálnej rovine často uzatvárajú sa do seba, ich sociálne kontakty s kolegami, rodičmi a žiakmi sú obmedzené, nedostatočne sa pripravujú na hodiny.

2 Profesionálne kompetencie učiteľa

Pojem kompetencie učiteľa je v poslednej dobe veľmi aktuálny. Mnohé z kompetencií sú niekedy prehliadané alebo považované za menej podstatné. My sme sa snažili poukázať na všetky kompetencie, pretože si myslíme, že všetky sú pre učiteľa dôležité.

Vplyvom zmien v spoločnosti sa mení aj školstvo, tak dochádza i k zmenám a rozsahu kompetencií. Poznanie kompetencií učiteľovi otvára nové možnosti. Umožňuje učiteľovi mať oveľa väčší vplyv na žiaka ale aj na celkový rast jeho osobnosti. Záleží už len od učiteľa, do akej miery to dokáže využiť vo svoj prospech a zároveň v prospech žiakov. Opisom kompetencií učiteľa sa snažíme o zviditeľnenie daných kompetencií v očiach učiteľov, o to, aby učitelia videli kompetencie ako možnosť lepšej a väčšej sebarealizácie.

2.1 Vymedzenie základného pojmu kompetencie, kľúčové kompetencie

Pojem kompetencia pochádza z latinského „competentia“ čo v preklade znamená právomoc, dosah právomoci, spôsobilosť vykonávať istú činnosť (Petlák, E., 2001, s. 33). Daný pojem má širší význam a netýka sa len učiteľského povolania, ale spájame ho aj s inými profesiami. Používa sa vo viacerých oblastiach, no my sme sa zamerali na kompetencie učiteľa na strednej škole. Vo vzťahu k učiteľskej profesii uvádzame definície pojmov kompetencie a kľúčové kompetencie.

Podľa P. Hartla a H. Hartlovej (2000, s. 263) je kompetencia chápaná jednoducho ako schopnosť, spôsobilosť, kvalifikácia.

V pedagogickom slovníku sa kompetencie v širšom zmysle vnímajú ako súbor profesionálnych zručností a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie. Užšie chápanie je len ako výsledok vzdelania učiteľov (Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J., 2001, s. 103-104).

„Kompetencia je schopnosť (správanie, činnosť alebo komplex činností), ktorú charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti. Za kompetentného v určitej oblasti sa zvykne považovať človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti atď. robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robiť vyžaduje.“ (Turek, I., 2004, s. 55).

„Pojem kompetencia znamená právomoc, okruh pôsobnosti, dosah právomoci. Z pedagogicko-didaktického hľadiska kompetencie učiteľa chápeme ako okruh jeho pôsobnosti vo výchovno-vzdelávacom procese, ale aj mimo neho.“ (Petlák, E. a kol., 2001, s. 33).

V. Švec (in: Obst, O., 2002, s. 98) uvádza, že kompetencia je potencialita osobnosti, v ktorej sú zladené tri základné zložky:

- „Správanie;
- poznávanie;
- prežívanie.“

Podľa Ch. Kyriacou (1996, s. 20) môžeme pedagogické kompetencie definovať ako jednotlivé na seba naväzujúce činnosti učiteľa, ktoré podporujú učenie žiaka. Tieto kompetencie zahrňujú tri prvky:

- Vedomosti, ktoré zahŕňajú poznatky z odboru, poznanie žiakov, kurikula, metód vo vyučovaní, a všetkých faktorov, ktoré môžu mať vplyv na vyučovací proces.
- Rozhodovanie, ktoré zahŕňa uvažovanie a rozhodovanie v priebehu prípravy vyučovacieho procesu ale aj počas neho aj po ňom, ktoré je zamerané na dosahovanie cieľov.
- Činnosť, ktorá sa prejavuje v správaní a konaní učiteľa jeho cieľom je pomáhať žiakom.

N. Krajčová a A. Daňková (in: Hupková, M. – Petlák, E., 2004. s. 98) pod kompetenciami učiteľa rozumejú súbor určitých dispozií a zručností učiteľa pozostávajúcich zo špeciálnych kompetencií:

- Odborno-predmetovej,
- psychodidaktickej,
- komunikatívnej,
- organizačnej a riadiacej,
- poradenskej a konzultatívnej,
- reflexia vlastnej činnosti.

V súvislosti s kompetenciami je nutné hovoriť aj o kľúčových kompetenciách ako o samostatnom pojme. Preto chceme odlišiť tento pojem a uviesť definíciu aj tohto pojmu.

„Kľúčové kompetencie sú najdôležitejšie kompetencie z množiny kompetencií. Sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jednotlivcovi úspešne sa vyrovnáť s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote.“ (Turek, I., 2004, s. 55)

„Kľúčové kompetencie znamenajú ďalšie vzdelávanie presahujúce profesiu. Odborné vedomosti sú základom pre použitie kľúčových kompetencií. Za kľúčovú možno označiť

akúkoľvek kvalifikáciu, pomocou ktorej môže jedinec uplatniť svoje odborné znalosti pri riešení problémov a prenášať ich na iné oblasti.“ (Beltz, H. - Siegrist, M., 2001. s. 33).

2.2 Stupne vývinu kompetencií

K tomu, aby sa učiteľ stal dobrým učiteľom je potrebných niekoľko rokov. Adaptačné obdobie učiteľa je u každého individuálne. Každý učiteľ si musí zažiť rôzne pedagogické situácie, a s pribúdajúcimi praktickými skúsenosťami sa postupne zdokonaľujú aj kompetencie. Uvedieme si päť stupňov vývinu učiteľských kompetencií ktoré uvádzajú M. Hupková a E. Petlák (2004, s. 100):

Prvý stupeň – prejavuje sa záujem a rozšírenie vlastných pedagogicko-didaktických kompetencií. Výrazne sa prejavujú sebareflexívne aktivity učiteľa, ktorý začína pociťovať istú nespokojnosť so svojou doterajšou prácou, vylepšuje svoju činnosť.

Druhý stupeň – postupný vývin vlastného vnímania výchovno-vzdelávacieho procesu. Je to obdobie spojené s riešením teoretických otázok, uvedomovanie si učiteľovi vlastných pedagogicko-didaktických kompetencií, smerovanie k hľadaniu vlastného profilu.

Tretí stupeň – je postupným pretváraním nových teoretických poznatkov do vlastnej pedagogicko-didaktickej činnosti.

Štvrtý stupeň – schopnosť spojenia vlastných pedagogicko-didaktických kompetencií so všeobecnými pedagogicko-didaktickými kompetenciami. Je to isté spájanie „starého s novým“.

Piaty stupeň – schopnosť meniť, zlepšovať a dotvárať pedagogicko-didaktické kompetencie. Týmto stupňom sa nekončí a nezavršuje vývin kompetencií učiteľa, pretože dobrý učiteľ nie je nikdy so svojou prácou spokojný, neustále študuje, a tak vlastne permanentne svoju prácu dotvára.

2.3 Druhy kompetencií

Vzhľadom na rastúci a rozširujúci sa význam kompetencií, sa jednotliví autori snažia o ich usporiadanie do jednotlivých skupín podľa viacerých hľadísk. Kompetencií je mnoho. My uvádzame niekoľko druhov podľa rôznych autorov.

J. Vašutová (in: Průcha, J., 2002, s. 98) ich člení do týchto skupín:

1. Kompetencie odbornopredmetové

- má osvojené znalosti z aprobačného predmetu,

- dokáže vyhľadávať a spracovávať informácie z aprobačných predmetov s využitím moderných informačných technológií,
- dokáže vytvárať medzipredmetové vzťahy a využívať ich v prospech žiakov.

2. Kompetencie didaktické a psychodidaktické

- učiteľ ovláda stratégie učenia a vyučovania na strednej škole,
- má prehľad o vzdelávacích programoch a dokáže s nimi pracovať pri vytváraní projektu vlastnej výučby,
- dokáže využívať didaktické metódy, formy, prostriedky vo vyučovaní a je schopný ich prispôbiť požiadavkám konkrétnej školy a individuálnym potrebám žiakov,
- má znalosti z teórie hodnotenia a dokáže ich využívať pri hodnotení žiakov s ohľadom na ich individuálne potreby a možnosti,
- dokáže využívať informačno-komunikačné technológie pre podporu učenia žiakov.

3. Kompetencie všeobecno-pedagogické

- rozumie procesom výchovy a dokáže toto porozumenie aplikovať do praxe,
- má znalosti o právach dieťaťa a rešpektuje ich vo svojej pedagogickej činnosti,
- je schopný podporovať rozvoj individuálnych kvalít žiakov v oblasti záujmov.

4. Kompetencie diagnostické a intervenčné

- dokáže riešiť školské a výchovné situácie a problémy,
- dokáže použiť techniky a metódy pedagogickej diagnostiky žiaka a triedy,
- je schopný identifikovať žiakov so špecifickými poruchami učenia a dokáže prispôbiť výber učiva a voľbu vyučovacích metód ich možnostiam,
- ovláda spôsoby vedenia nadaných žiakov,
- je schopný rozpoznať sociálno-patologické prejavy žiakov, šikanovanie a týranie a pozná možnosti ich prevencie a nápravy.

5. Kompetencie sociálne, psychosociálne a komunikatívne

- dokáže sa podieľať na spoluvytváraní klímy školskej triedy ale aj klímy školy, ovláda metódy a techniky diagnostiky psychosociálnej klímy triedy.
- dokáže analyzovať príčiny negatívnych postojov a správanie žiakov a vie podnietiť ich zmenu, dokáže podporovať socializáciu žiakov,
- pozná možnosti i hranice vplyvu mimoškolského prostredia na žiakov dokáže efektívne komunikovať nielen so žiakmi, ale aj s ich rodičmi a s kolegami.

6. Kompetencie manažérske a normatívne

- dokáže riadiť triedu a organizovať prácu skupín žiakov a jednotlivých žiakov,
- ovláda základné administratívne úkony spojené s evidenciou žiakov a ich výchovno-vzdelávacích výsledkov, ovláda vedenie požadovaných záznamov,
- dokáže vytvárať podmienky pre spoluprácu žiakov,
- má znalosti o podmienkach a procesoch fungovania školy a možnostiach jej evalvácie,
- dokáže organizovať aj aktivity žiakov mimo vyučovania.

7. Kompetencie profesijné a osobnostno-kultivujúce

- je schopný dodržiavať zásady profesijnej učiteľskej etiky, vie vystupovať v škole aj na verejnosti ako pedagogický profesionál,
- je schopný sebareflexie s využitím sebahodnotenia a hodnotenia rôznymi subjektmi ako riaditeľom školy, inšpektorom, kolegami, žiakmi, rodičmi,
- má všeobecné znalosti z oblasti filozofickej, politickej, kultúrnej a ekonomickej a dokáže ich využívať pri pôsobení na žiakov.

V. Švec (in: Obst, O., 2002, s.98) pedagogické kompetencie rozdeľuje:

1. Kompetencie k vyučovaniu a výchove

2. Osobnostné kompetencie

3. Rozvíjajúce kompetencie

O. Obst (2002, s. 98) uvádza model či členenie podľa holandských autorov, ktorí hovoria o týchto kompetenciách:

- 1. „Spúšť’acie kompetencie** – zahŕňajú pedagogické zručnosti učiteľa pripraviť, realizovať a hodnotiť výučbu.
- 2. Rastový potenciál** – umožňujú samostatný profesionálny sebarozvoj učiteľovej osobnosti a opierajúci sa so jeho sebareflexiu.
- 3. Výskumné zručnosti** – umožňujú učiteľovi, aby skúmal vlastnú pedagogickú činnosť a na základe tohto skúmania ju zlepšoval.“

Podľa E. Petláka (2001, s. 33-34) rozdeľujeme kompetencie:

- 1. personálne**
- 2. pedagogické**
- 3. psychologické**
- 4. didaktické**
- 5. organizačno-školské**

V. Spilková (1996, s. 136) uvádza tieto zložky profesijných kompetencií:

- **kompetencie odbornopredmetové** – súvisia s prehĺbovaním vedeckých základov obsahu vzdelania v jednotlivých vyučovacích predmetoch,
- **kompetencie psycho-didaktické** – zahŕňajú tvorbu podmienok pre realizáciu vyučovacieho procesu a učebnej činnosti žiakov s ohľadom na ich vekové osobitosti,
- **kompetencie diagnostické a intervenčné** – vyjadrujú schopnosť hodnotiť žiakov a pomôcť im odstrániť nedostatky,
- **kompetencie komunikatívne** – učiteľ nadväzuje kontakt so žiakmi, s rodičmi aj so spolupracovníkmi a ostatnými pedagogickými aj nepedagogickými spolupracovníkmi,
- **kompetencie poradenské a konzultatívne** – dokázať navrhnúť žiakovi i rodičom zvládnuť určitý výchovný problém alebo situáciu,
- **kompetencie organizačné a riadiace** – umožňujú učiteľovi plánovať a riadiť výchovno-vzdelávací proces,
- **kompetencie reflexie vlastnej činnosti** – spočíva v schopnosti hodnotiť vlastnú činnosť a stále ju vylepšovať.

K. Denek (in: Petlák, E., 2004, s. 101) člení kompetencie učiteľa na:

1. **„Interpretačné** – učiteľ sprostredkúva učivo, aktualizuje ho a využíva optimálne vyučovacie metódy jeho sprostredkovania žiakom.
2. **Autokreatívne** – učiteľ uskutočňuje skúmania za účelom vlastného zdokonalenia, je tvorcom vlastných pedagogických vedomostí.
3. **Realizačné** – činnosť učiteľa je zameraná na realizáciu výchovno-vzdelávacích cieľov a hodnôt, a to nielen so zameraním na triedu, ale aj na celú školu.“

Nasledujúce kompetencie sú v poslednom období najčastejšie spomínané v súvislosti s prácou učiteľa vo zvyšujúcich sa nárokoch na učiteľa.

1. **Komunikačné kompetencie** – vyjadrujú, aby učiteľ so žiakmi vstupoval do dialógu, ale aj to, aby aj žiakom umožňoval vzájomnú komunikáciu. Ale znamená to nielen dialóg vo vzťahu učiteľ - žiak, alebo medzi žiakmi navzájom, ale aj komunikáciu medzi učiteľmi, dokonca aj komunikáciou so sebou samým, to znamená sebareflexiu v práci učiteľa.
2. **Odborno-pedagogické kompetencie** - učiteľ popri pedagogických a psychologických vedách, a vedách svojho odboru, získava základné vedomosti

z filozofie, sociológie, informatiky a podobne. Záleží len na samotnom učiteľovi ako si bude tieto základné vedomosti rozvíjať.

- 3. Interakčné kompetencie** - sem môžeme zaradiť:
 - kongruencia (úprimnosť, otvorenosť),
 - akceptácia (kladný vzťah k človeku),
 - empatia (porozumenie citom človeka),
 - sebahodnotenie (vytváranie podmienok na sebadôveru).
- 4. Interpretačné kompetencie** – ak chce byť učiteľ tvorivý, musí si všímať a analyzovať aj dianie okolo seba. Len učiteľ ktorý si všíma dianie vo svete, v prírode aj spoločnosti dokáže správne interpretovať realitu, dokáže žiakom odpovedať na ich otázky, s ktorými sa stretávajú v reálnom živote.
- 5. Realizačné kompetencie** – správna príprava učiteľa na vyučovanie. Výber prostriedkov, vytváranie podmienok pre učebnú činnosť žiakov, výber správnych vyučovacích metód, využívanie didaktických zásad, učebných pomôcok a didaktickej techniky.
- 6. Asertívne kompetencie** – učiteľ musí vedieť presadiť svoj názor, svoje ciele a zámery. Ide citlivé a zdôvodnené presadzovanie svojho názoru. Týmito kompetenciami môžeme doviest žiakov napr. k tomu, aby domáce úlohy nevnímali ako nútené zlo, ale ako možnosť preveriť si, ako na vyučovaní pracovali. Môžeme nimi získať rodičov, napr. pre slovné hodnotenie žiakov, pre uplatňovanie prvkov alternatívneho vyučovania a podobne.
- 7. Morálne kompetencie** – patrí sem predovšetkým mravná sebareflexia učiteľa. Zamýšľanie sa nad vlastnou osobnosťou a odpovedanie na to, ako pôsobí na žiakov.
- 8. Facilitátorské kompetencie** – úlohou učiteľa je nie len učiť a vychovávať, ale svojou činnosťou prispievať a pomáhať rozvíjať celkovú osobnosť žiaka. Podstata spočíva v tom, že učiteľ žiakovi pomáha rozvíjať samého seba. Orientuje sa na všetko pozitívne čím žiak disponuje a to sa v ňom snaží rozvíjať, nenecháva narastať problémy, eliminuje ich už v zárodku.
- 9. Ochranné kompetencie** – učiteľ dbá na ochranu a bezpečnosť žiakov, navodzuje pozitívnu klímu v triede, zbavuje žiakov strachu zo školy a pod.

- 10. Negosociačné kompetencie** – úzko súvisia s asertívnymi. Je to schopnosť učiteľa „jednať“ so žiakmi, dosiahnuť u nich aktivitu a tvorivosť. Spolupráca s rodičmi a ich získavanie pre nové metódy a formy výučby.
- 11. Autokreatívne kompetencie** – učiteľ si uvedomuje potrebu kreativity a pracuje tak, aby boli jeho činnosti pre žiakov každý deň zaujímavé. Tvorivosť žiakov je prejavom tvorivosti učiteľa.
- 12. Didakticko-metodické kompetencie** – učiteľ nimi priamo riadi a usmerňuje výchovno-vzdelávací proces. Realizuje vyučovanie na základe vedeckých pohľadov a požiadaviek.
- 13. Kooperatívne kompetencie** – prejavujú sa v kooperatívnom vyučovaní, učiteľ sám kooperuje so žiakmi a taktiež ich vedie ku kooperácii. Učiteľ uplatňuje aj iné vyučovacie koncepcie, napr. tímové vyučovanie, projektové vyučovanie, či iné.
- 14. Organizátorské kompetencie** – schopnosť pružne reagovať na nové meniace sa podmienky, reagovať na situácie vznikajúce vo vyučovaní.
- 15. Poznávacie kompetencie** – záujem učiteľa o nové vedomosti a permanentné sebavzdelávanie. Zodpovedná vlastná sebareflexia má významný vplyv na formovanie osobnosti a skvalitňovanie svojej práce.
- 16. Informačno-mediálne kompetencie** – V posledných rokoch sa pozornosť sústreďuje na tieto kompetencie. Podstata je v tom, aby učiteľ vedel používať vo výučbe rôzne informačné technológie.
- 17. Tvorivo autorské kompetencie** – učiteľ má byť tvorivý nie len k výučbe a k žiakom , ale aj k sebe samému (Hupková, M. - Petlák, E., 2004, s. 103-108).

2.4 Kľúčové kompetencie

Kľúčové kompetencie charakterizujeme ako najdôležitejšie spôsobilosti výkonu v niektorej oblasti. Sú to schopnosti vhodné na úspešné riešenie problémov vyplývajúcich z rýchlych a často nepredvídateľných zmien v osobnom, pracovnom, školskom, kultúrnom, spoločenskom, občianskom živote. Väčšina vyspelejších štátov sa snaží nájsť a definovať také kompetencie, ktoré sú využiteľné vo väčšine povolání. V ľudoch sa snažia rozvíjať kompetencie, ktoré im umožnia vykonávať rôzne povolania a ktoré sú vhodné na riešenie širokého spektra nepredvídateľných problémov. Takéto kompetencie sú kľúčové kompetencie. My sme si vybrali také kľúčové kompetencie, ktoré podľa nášho názoru

výborne vystihujú osobnosť učiteľa stredných škôl. Učiteľ by sa mal snažiť tieto kompetencie rozvíjať nielen v sebe, ale aj vo svojich žiakoch. „Osvojenie a zdokonaľovanie kľúčových kompetencií sa považuje za celoživotný proces učenia sa, a to nielen v škole, ale aj v zamestnaní, rodine, kultúrnom i politickom živote atď. Osvojenie si kľúčových kompetencií nie je iba vecou osobného úsilia jednotlivca, ale vyžaduje si priaznivé sociálne ekologické prostredie.“ (Turek, I., 2004, s. 57).

H. Beltz a M. Siegrist (2001, s. 174) uvádzajú, že nadobúdanie kľúčových kompetencií vedie nielen k tomu, že jednotlivec je schopný naplno využívať to, čo si osvojil a naučil sa, ale navyše je aj schopný:

- meniť všetko čo sa naučil podľa svojich potrieb,
- integrovať do toho systému aj rôzne nové alternatívy správania,
- vyberať z tých alternatív, aby sa správal vhodne,
- novonadobudnuté schopnosti spájať so svojimi ďalšími schopnosťami,
- rozširovať svoje spôsoby správania spojením aktuálnych schopností s tými novonadobudnutými.

Ch. Kyriacou (1991, s. 23) za základné kompetencie považuje tie, ktoré prispievajú k úspešnosti vyučovaniu. Popisuje ich takto:

- 1. Plánovanie a príprava:** sú to schopnosti, ktoré sa podieľajú na výbere vyučovacích cieľov danej vyučovacej hodiny, na voľbe cieľových schopností, ktoré majú žiaci na hodine zvládnuť a schopnosti zvoliť si najlepšie prostriedky na dosiahnutie týchto cieľov.
- 2. Realizácia vyučovacej jednotky:** schopnosti, potrebné k úspešnému zapojeniu žiakov do vyučovacieho procesu.
- 3. Riadenie vyučovacej hodiny:** riadenie a organizácia vyučovacej hodiny, aby bola udržaná pozornosť žiakov, ich záujem a aktivita.
- 4. Klíma triedy:** vytvorenie a udržanie kladných postojov žiakov k vyučovaniu a ich motivácia k aktívnej účasti na vyučovacom procese.
- 5. Kázeň:** schopnosti potrebné k udržaniu poriadku a riešeniu všetkých prejavov nežiaduceho správania.
- 6. Hodnotenie prospechu žiakov:** schopnosti aplikovať hodnotenie výsledkov žiakov, tak pri formatívnom hodnotení žiakov (ktoré pomáha k ďalšiemu vývoju žiaka), ako aj sumatívnom (vedenie záznamov a formulácia správ o dosiahnutých výsledkoch).

7. Reflexia vlastnej práce a evaluácia: schopnosť hodnotiť vlastnú prácu s cieľom ju zlepšiť v budúcnosti.

V základnom dokumente vlády SR v projekte MILÉNIUM: Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov (MŠ SR, 2002, s. 18) patrí rozvíjanie kľúčových kompetencií k hlavným cieľom výchovy a vzdelávania. Za kľúčové kompetencie v tomto dokumente sa považujú:

- **komunikačné schopnosti a spôsobilosti:** vedieť sa ústne a písomne vyjadrovať, vedieť vysvetľovať a čítať s porozumením, vyhľadávať a používať rôzne informácie a to aj v cudzích jazykoch;

- **personálne a interpersonálne schopnosti:** obsahujú spôsobilosti sebazdokonaľovania a výkonnosti, schopnosť kontrolovať sa a regulovať svoje správanie, schopnosť pracovať v tíme, byť tolerantný, rešpektovať všeľudské etické hodnoty, uznávanie ľudských práv;

- **schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy:** identifikovať, analyzovať, navrhovať riešenia, a vyhodnocovať ich, vedieť pracovať aj v záťažových situáciách;

- **pracovať s modernými informačnými technológiami:** vedieť pracovať s počítačom, internetom využívať rôzne informačné zdroje;

- **realizácia numerických, symbolických aplikácií:** patrí v odbornom a prírodovednom odbore medzi kľúčové kompetencie;

- **formovať občiansku spoločnosť:** schopnosť prispievať k miestnej, štátnej, európskej, globálnej úrovni k rozvíjaniu demokratického systému spoločnosti, k trvalo udržateľnému hospodárskemu a sociálnemu rozvoju štátu so zodpovednosťou voči životnému prostrediu.

Pri vytvorení systému kľúčových kompetencií na Slovensku sa vytvorilo šesť kategórií kľúčových kompetencií:

1. Informačné.
2. Učebné.
3. Kognitívne.
4. Interpersonálne.
5. Komunikačné.
6. Personálne.

Tieto kompetencie nie sú usporiadané hierarchicky, všetky kategórie považujeme za rovnako dôležité. My si v nasledujúcich podkapitolách jednotlivé kľúčové kompetencie bližšie popíšeme.

2.4.1 Informačné kompetencie

Informačné kompetencie sú veľmi dôležité pre učiteľa na strednej škole, pretože on v prvom rade poskytuje informácie svojim žiakom. Žiaci často kladú otázky, a často nimi môžu učiteľa zaskočiť. Učiteľ je tiež len človek a nemôže vedieť všetko, preto je nevyhnutné, aby vedel s informáciami narábať podľa potreby, aby ich vedel transformovať do pochopiteľnej podoby pre žiakov.

Dnes už žiaci dennodenne využívajú počítač, vyhľadávajú informácie na internete, robia rôzne projekty, či prezentácie v rôznych programoch. Preto by učiteľ nemal za nimi zaostávať. Získavanie informácií výrazne urýchľujú informačné a komunikačné technológie a to počítače, internet, ktoré znásobujú produktivitu a efektívnosť práce učiteľa. Preto ovládanie týchto technológií už patrí do nevyhnutnej výbavy človeka a tiež patrí medzi kľúčové kompetencie učiteľa (Turek, I., 2003, s. 25). V súvislosti s informačnými kompetenciami sa hovorí predovšetkým o informačnej gramotnosti, a počítačovej gramotnosti.

I. Turek (2003, s. 26) zahŕňa do týchto pojmov tieto nasledovné schopnosti:

a) Informačná gramotnosť:

- poznať, kedy sú informácie potrebné;
- lokalizovať rôzne zdroje, ktoré obsahujú potrebné informácie;
- nájsť v týchto zdrojoch potrebné informácie;
- použiť získané informácie na riešenie problémov;
- vedieť informácie kriticky ohodnotiť,
- chápať a rešpektovať problémy najmä ekonomické, sociálne a kultúrne pri využívaní informácií;
- efektívne sprostredkovať informácie vedieť ich podať v rôznych podobách, ústne, písomne, graficky, ako aj prostredníctvom rôznych komunikačných technológií.

b) Počítačová gramotnosť:

- poznať vedieť vysvetliť základné pojmy z oblasti informačných technológií;
- používať osobný počítač a vedieť pracovať s jeho súbormi, a s údajmi;
- pracovať s textovým editorom PC;
- vytvárať a pracovať s databázami PC;
- získavať informácie prostredníctvom PC (pracovať s internetom);

- tvoriť pomocou PC prezentácie (napríklad v programe PowerPoint);
- tvoriť a pracovať s tabuľkami, grafmi a číselnými údajmi.

2.4.2 Učebné kompetencie

V poslednom období pozorujeme obrovský a neustály nárast množstva informácií. Navyše sa tieto informácie neustále menia a rýchlo sa stávajú neaktuálnymi. Nie je možné, aby si učiteľ navždy zapamätal všetky informácie, ktoré sa učil v škole počas štúdia, preto si svoje vedomosti musí neustále rozvíjať o nové poznatky a neustále sa vzdelávať.

Odborná pripravenosť učiteľa vychádza z požiadavky, že dobrý učiteľ je taký učiteľ, ktorý dokonale ovláda svoj predmet, ktorý vyučuje. Učiteľ by však mal mať poznatky aj z iných predmetov, aby dokázal vo vyučovacom procese prepájať žiakove už získané vedomosti aj z iných oblastí a využiť ich v prospech žiakov a tým aj šetriť čas, aby sa učiteľ nesnažil naučiť žiakov to, čo už vedia.

Učiteľove vedomosti by mali prekračovať aj rámec učebníc, musia byť hlboké, trvalé a systematické, aby ich vedel rýchlo a pohotovo využiť, neuspokojiť sa len s vedomosťami získanými počas učiteľskej prípravy na vysokej škole, dopĺňať si ich neustálym štúdiom, lebo žiaci majú možnosť získavať informácie z rôznych zdrojov a majú radi učiteľov, ktorí majú rozhľad, bohatú slovnú zásobu a vedia pohotovo reagovať na ich zvedavé otázky (Masarik, P. - Ivanovičová, J. - Szíjjártóová, K., 2003, s. 25).

Učebné kompetencie zahŕňajú podľa I. Tureka (2004, s. 70) viacero zručností:

- Motivovať sa na vzdelávanie a sebazvedelávanie;
- poznať svoj preferovaný učebný štýl;
- uplatňovať hĺbkový prístup k učeniu;
- uplatňovať metakogníciu (poznávanie ako poznávame) a metaučenie (reflektovať vlastné učenie);
- mať rozvinuté nasledujúce učebné zručnosti :

a) zručnosti súvisiace s prípravou na učenie:

- vybrať si z množstva učiva to podstatné, ktoré sa treba naučiť,
- vytvoriť si optimálne prostredie na učenie (naplánovanie si času, vytvorenie priaznivých podmienok na učenie, sústredenie sa na učenie),

b) zručnosti súvisiace s procesom učenia:

- byť aktívny na vyučovaní,

- samostatne a racionálne sa učiť, pripravovať sa na vyučovanie, používať efektívne techniky na zapamätávanie,

c) zručnosti súvisiace s kontrolou učenia sa:

- efektívne sa pripravovať na skúšky,
- úspešne skladať skúšky.

2.4.3 Kognitívne kompetencie

Učiteľ sa v škole deň čo deň stretáva s množstvom prekážok, ktoré musí riešiť. Mnohí ich riešia spontánne, impulzívne, bez dlhého premýšľania. No nie všetky problémy sa dajú riešiť takýmto spôsobom. Učiteľ by mal pri riešení zvažovať a kriticky prijímať informácie, hľadať príčiny, dôkazy, argumenty, mal by byť nezaujatý, nepodliehať predsudkom, nezjednodušovať, nepodliehať pri myslení emóciám. Tieto spôsobilosti sa označujú ako kritické myslenie. Kritické myslenie má zásadný význam pre efektívne učenie preto ho tiež zaradujeme medzi kľúčové kompetencie.

Tvorivosť je tiež dôležitá a patrí medzi kľúčové kompetencie. Tvorivý učiteľ má predpoklad výberu optimálneho vyučovacieho postupu, má schopnosť transformovať metodické odporúčania a teoretické tézy do praktickej činnosti, takmer vždy dokáže motivovať a zaujať žiakov a pritom dokáže rýchlo a účelne improvizovať, používať neštandardné prístupy k riešeniu pedagogických problémov (Komora, J., 2001, s. 312).

Tvorivo môže pracovať len taký učiteľ, ktorý sa nebojí hľadať, nebojí sa aplikovať nové postupy do svojej práce, chce zmeniť svoj doterajší spôsob odovzdávania poznatkov. Chce využívať iné metódy svojej práce, nie iba tie, ktoré si osvojil v rámci prípravy na učiteľské povolanie, teda nepracuje mechanicky a stereotypne (Masarik, P. – Ivanovičová, J. – Szíjjártóová, K., 2003, s. 43-44).

Tieto tri schopnosti, ako riešiť problémy, kriticky a tvorivo myslieť nazývame súhrnne kognitívnymi kompetenciami (Turek, I., 2003, s. 28).

Riešenie problémov:

- Identifikovať problém, definovať ho;
- Navrhovať možné riešenia problému;
- Zvoliť si optimálne riešenie problému;
- Zhodnotiť výsledky a dôsledky riešenia problému.

Kritické myslenie:

- Myslieť nezávisle, byť otvorený voči novým myšlienkam;
- porovnať podobnosti a odlišnosti medzi dvoma alebo viacerými ľuďmi, názormi, alebo situáciami;
- určiť, ktoré informácie sú dôležité;
- rozlišovať fakty, názory, úsudky;
- formulovať vhodné otázky;
- určiť predpoklady;
- rozpoznať stereotypy, bežné zaužívané názory;
- rozpoznať rôzne hodnotové systémy a ideológie;
- určiť vhodnosť a primeranosť informácií;
- používať vyššie myšlienkové procesy (analýzu, usudzovanie, indukciu, dedukciu).

Tvorivé myslenie:

- fluencia: bohatosť, kvantita myšlienok, predstáv, symbolov, pohotovosť vytvárať myšlienky;
- felexibilita: pružnosť, pohyblivosť, kvalita myslenia, rôznorodosť myšlienok, predstáv, symbolov;
- originalita: schopnosť produkovať nové, neobvyklé riešenia, ktoré sa vyznačujú prekvapujúcou vynachádzavosťou;
- redefinícia: schopnosť vytvárať transformácie, zmeniť funkciu predmetu alebo jeho časti, zmeniť modifikovať, redefinovať informácie;
- senzitivita: schopnosť vidieť medzery, nedostatky v riešení;
- elaborácia: schopnosť rozpracovať detaily riešenia, doviestť myšlienku až do konca (Turek, I., 2003, s. 29-30).

2.4.4 Interpersonálne kompetencie

Človek žije v spoločnosti. Stretáva sa a komunikuje s druhými ľuďmi. Spolunažívanie ľudí však nie vždy je bezproblémové. Na to, aby ľudia dokázali spolu vytvárať harmonické vzťahy si musia navzájom pomáhať, rešpektovať sa, byť k sebe tolerantní a vytvárať kompromisy. To sa týka aj učiteľa. Učiteľ je v neustálej interakcii so svojimi žiakmi, a svojim prístupom ich ovplyvňuje.

„Úroveň interakčných vzťahov medzi učiteľom a žiakmi, ale aj medzi žiakmi navzájom značne pôsobí na výchovno-vzdelávací proces. Vytvorenie dobrého vzťahu medzi učiteľom a žiakmi je plne „v rukách učiteľa“. On svojou vnímavosťou k nim, citlivým reagovaním na ich problémy ale aj záujmy a pod. si ich získava.“ (Petlák, E., 2001, s. 37). Správna interakcia sa stáva dobrým predpokladom učenia sa žiakov, ale aj ich správania sa. Interpersonálne, čiže medziľudské vzťahy medzi učiteľom a žiakom ovplyvňujú aj úroveň ich socializácie. Učiteľ by mal vytvárať čo najširší priestor pre socializáciu svojich žiakov, aby sa aj žiaci úspešne začlenili do spoločnosti, a aby boli schopní žiť plnohodnotný život.

I. Turek (2003, s. 30-31) k základným interpersonálnym alebo sociálnym kompetenciám zaraďuje nasledovné:

- Efektívne žiť a pracovať s inými ľuďmi učiť sa s nimi a od nich;
- plánovať, organizovať, kontrolovať a hodnotiť aktivity tímu;
- preberať spoluzodpovednosť za prácu tímu prípade potreby aj roly iných členov tímu;
- nenásilne riešiť konflikty;
- správať sa k druhým ľuďom zodpovedne a mravne, udržiavať s ľuďmi harmonické vzťahy;
- formovať občiansku spoločnosť a rozvíjať demokratický systém spoločnosti a snažiť sa o trvalý hospodársky a sociálny rozvoj štátu so zodpovednosťou k životnému prostrediu a zachovaniu života na zemi;
- vedieť sa vžiť do duševného stavu iných ľudí;
- vážiť si a rešpektovať, akceptovať a tolerovať odlišnosti iných ľudí, v prípade potreby im pomáhať a dobre s nimi vychádzať.

2.4.5 Komunikačné kompetencie

Aby ľudia dokázali spolu dobre vychádzať, musia medzi sebou komunikovať. Prostredníctvom komunikácie si vyjadrujú svoje názory, túžby, emócie, svoje predstavy, očakávania atď.

„Ľudia môžu komunikovať rôznymi spôsobmi. Jazyk považujeme za najdôležitejší nástroj dorozumievania sa v ľudskej spoločnosti. Jazyk a reč sa učíme od narodenia. Služí nám na styk človeka s človekom a s okolitým svetom.“ (Masarik, P. - Ivanovičová, J. - Szíjjártóová, K., 2003, s. 79).

Komunikačné kompetencie zahŕňajú všetky schopnosti, zručnosti a návyky, ktoré učiteľovi umožňujú, aby v akejkoľvek komunikačnej situácii a za akýmkoľvek účelom vedel vhodne používať svoj jazykový systém. (Pokrivčáková, S., 2005, s. 19). Učiteľ ako komunikátor, by mal mať určité schopnosti, ako poznať sám seba, svoje správanie v komunikáciách, poznať dôsledky svojho správania na žiakov jeho komunikácia by mala spĺňať:

- „Podmienku prístupnosti;
- podmienku zrozumiteľnosti;
- podmienku používania jednoduchej terminológie.“ (Masarik, P. - Ivanovičová, J. - Szíjjártóová, K., 2003, s. 81).

Komunikácia medzi učiteľom a žiakom je obojsmerná. Závisí to od jeho schopnosti kontaktovať sa so žiakom, nadviazať konverzáciu a udržať ju. Učiteľ by mal byť aj dobrým rečníkom, mal by sa vedieť jasne a zrozumiteľne vyjadrovať pri vysvetľovaní, mal by vedieť klásť žiakom zrozumiteľné otázky.

Komunikačné kompetencie podľa I. Tureka (2003, s. 31):

- „Vyjadrovať sa ústne a písomne primerane situácií (aj v dvoch jazykoch štátov EÚ);
- čítať s porozumením;
- pozorne počúvať;
- voliť optimálnu formu a spôsob komunikácie;
- spracovávať písomný materiál zrozumiteľným spôsobom;
- prezentovať informácie: vysvetľovať a znázorňovať jasne, stručne, presne, zrozumiteľne;
- komunikovať prostredníctvom informačných a komunikačných technológií.“

2.4.6 Personálne kompetencie

Nielen v učiteľskej, ale v každej profesii závisia výsledky práce od osobnosti človeka, a od toho, ako vie svoju prácu zhodnotiť a vylepšovať ju. V učiteľskej profesii sa tieto požiadavky na osobnosť zdôrazňujú čoraz viac, pretože učiteľ pôsobí na žiakov a formuje ich. Na prvom mieste treba zdôrazniť, aby učiteľ mal kladný vzťah k svojej profesii. Učiteľ by mal svoje povolanie vykonávať s radosťou a s láskou ku svojim žiakom.

Personálne kompetencie zahŕňajú:

- **Sebauvedomenie:** znamená poznať sám seba, svoj citový život, poznať svoje prednosti aj nedostatky. Sebauvedomenie zahŕňa schopnosti ako reálne odhadnúť svoje možnosti, schopnosti, veriť si, vystupovať so sebaistotou a sebadôverou.
- **Motivácia:** vedieť motivovať samého seba, byť iniciatívny, vytrvalý a optimistický, pozitívne myslieť.
- **Sebaovládanie:** vedieť ovládať svoje pocity a nálady, vedieť kontrolovať ich prejavy v správaní. Schopnosť slobodne sa rozhodovať, odolávať stresu, prekonávať prekážky a neúspechy. Dodržiavať základné pravidlá slušnosti, konať čestne a spravodlivo, niesť zodpovednosť za svoje správanie a za svoju prácu a vedieť sa vyrovnávať so zmenami.
- **Angažovanosť:** vedieť sa presadiť (asertivita), mať odvahu, prejaviť svoj charakter a byť spoločenský (Turek, I., 2003, s. 32).

Do personálnej kompetencie patrí aj pohľad na seba, sebahodnotenie a snaha o stále sebzdokonaľovanie. Učiteľ by si mal „nastaviť zrkadlo“ a zamyslieť sa nad sebou, nad tým aký je, aký by mal byť, čo by mohol na sebe a na svojej práci zmeniť a vylepšiť. Sebareflexia pomáha učiteľovi k jeho osobnému rastu a budeme sa ňou v práci ešte zaoberať.

3 Možnosti rozvoja kompetencií

V úvode sme naznačili, že nároky na učiteľa neustále rastú a zvyšujú sa. Dnes sa od učiteľa vyžaduje neustály rozvoj. Ako sme už spomenuli, učiteľ sa musí neustále vzdelávať a taktiež zvyšovať svoju kvalifikáciu a tým rozvíjať svoje kompetencie. Rozvoj kompetencií môžeme chápať ako *„proces, ktorý prebieha neustále, jeho intenzita sa však mení v závislosti na situácii a kontexte, v ktorej sa práve nachádzame.“* (Kyriacou, Ch., 1996, s. 30). Ak si má vyučovanie zachovať pružnosť je nevyhnutné, aby žiadna z kompetencií neostávala príliš dlho na rovnakej dosiahnutej úrovni, ale aby sa stále rozvíjala. Preto sme sa chceli v poslednej kapitole zaoberať možnosťami rozvoja kompetencií učiteľa.

3.1 Učiteľ a celoživotné vzdelávanie

Zvýšené nároky vyplývajúce zo spoločenských zmien dokáže plniť iba učiteľ pripravený na povolanie a schopný neustále sa v ňom zlepšovať. Permanentné skvalitňovanie si však vyžaduje nepretržité vzdelávanie, ktoré začína prípravou a nakoniec by to mal byť celý systém rozvíjania základnej kvalifikácie (Porubská, G., 1997, s. 59).

Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa (2000, s. 10) definuje celoživotné vzdelávanie ako *„pojem „celoživotné“ vzdelávanie sa zdôrazňuje, že ide o vzdelávanie sa počas celého života, či už nepretržité alebo periodické. Novovytvorený pojem „širokoživotné“ vzdelávanie sa, nás upozorňuje na prerastanie vzdelávania sa do všetkých oblastí života v ktoromkoľvek štádiu života.“*

Autorka M. Kurelová (1998, s. 23) používa k pojmu celoživotné vzdelávanie synonymum ďalšie vzdelávanie a definuje ho takto: *„Ďalšie vzdelávanie učiteľov je systematický, nepretržitý a koordinovaný proces, ktorý nadväzuje na pregraduálne vzdelanie a trvá po celú dobu učiteľovej profesionálnej kariéry.“*

Účelom ďalšieho vzdelávania je prehĺbovanie a rozširovanie odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami spoločnosti.

Musíme poznamenať, že ukončením vysokej školy sa proces vzdelávania učiteľov nekončí. Ďalšie vzdelávanie musí neustále reagovať na aktuálne potreby učiteľov v súvislosti s premenou životného prostredia, pretože má umožňovať učiteľovi, aby svojich žiakov pripravil pre orientáciu a život v stále sa meniacich podmienkach. Z tohto dôvodu

má byť vzdelávanie učiteľov chápané ako celoživotné vzdelávanie. Je dôležité, aby učiteľ stále sledoval vývoj nielen vo svojom odbore, ale aby pozoroval zmeny aj v oblastiach vedy, techniky a kultúry. Aby učiteľ dokázal svojim žiakom sprostredkovať vždy nové, objektívne informácie, musí sa aktívne vzdelávať celý svoj život.

Podľa C. Határa a S. Grofčíkovej (in: Porubská, G., 2007, str. 27) ďalšie vzdelávanie učiteľov sa môže týkať dvoch základných sfér:

osobnej - to znamená, ak sa učiteľ vzdeláva a tým uspokojuje svoje vlastné (vzdelávacie) potreby, záujmy, tak vzdelávaním sleduje záujmy svojho individuálneho života.

verejnej - to znamená, ak sa učiteľ vzdeláva, a tým sleduje záujmy svojho spoločenského či profesijného života, napr. aby sa mu ľahšie riešili problémy na pracovisku a podobne.

Ministerstvo školstva SR zo dňa 26. 1. 1996 schválilo Vyhlášku č. 42 o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov. Vyhláška upravuje organizáciu, obsah, rozsah a formy ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov. Vo vyhláške sa píše všeobecne o pedagogických pracovníkoch, no v našej práci sa sústreďujeme na učiteľov. Vyhláška MŠ SR č. 42/1996 Z. z. o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov zahŕňa tieto formy ďalšieho vzdelávania učiteľov:

- príprava vedúcich pedagogických pracovníkov
- priebežné vzdelávanie
- špecializačné inovačné štúdium
- špecializačné kvalifikačné štúdium
- rozširujúce štúdium

Uvádzanie začínajúcich pedagogických pracovníkov do praxe

Túto formu organizuje škola v spolupráci s metodickým centrom, alebo so Štátnym pedagogickým ústavom, prípadne inými inštitúciami. Začínajúci učitelia tak pomocou uvádzajúceho učiteľa získavajú praktické skúsenosti, ktoré im pomáhajú adaptovať sa v konkrétnych i špecifických podmienkach školy. Uvádzanie do praxe trvá jeden rok od nástupu absolventa do školy, teda do pracovného pomeru, a končí záverečným hodnotením učiteľa pred trojčlennou komisiou. Túto komisiu vymenúva riaditeľ školy. V prípade, že pedagogický pracovník bol hodnotený ako neúspešný, možno uvádzanie do praxe zopakovať v druhom roku pedagogickej praxe.

Príprava vedúcich pedagogických pracovníkov

Príprava je zabezpečovaná metodickými centrami, Štátnym pedagogickým ústavom, vzdelávacími organizáciami v spolupráci s pedagogickými fakultami a trvá väčšinou dva

roky. Je zameraná na získanie nových, aktuálnych poznatkov z oblasti riadenia, pedagogiky a psychológie. Ukončenie prípravy sa realizuje obhajobou záverečnej práce a pohovorom pred päťčlennou komisiou. Na prípravu sa môžu prihlásiť takí pracovníci, ktorí sú absolventi I. kvalifikačnej skúšky, ktorú upravuje Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov. Po absolvovaní prípravy a úspešnom ukončení sa vydáva osvedčenie.

Priebežné vzdelávanie

Rozsah priebežného vzdelávania pedagógov sa realizuje podľa potrieb praxe. Určujú si ho školy, školské zariadenia a ďalšie vzdelávacie organizácie. Náplňou tejto formy vzdelávania je sprostredkovávanie aktuálnych poznatkov, ktoré sú využiteľné v praxi a rozvoj odborných, pedagogických vedomostí a zručností, v koncepcii výchovy a vzdelávania, ktoré sú zakotvené v školských dokumentoch ako napr. učebné plány, osnovy a tiež nové právne predpisy v oblasti školstva. Forma priebežného vzdelávania sa končí záverečným pohovorom pred trojčlennou komisiou a taktiež vydaním osvedčenia o jeho absolvovaní.

Špecializačné inovačné štúdium

Toto štúdium realizujú metodické centrá, Štátny pedagogický ústav a vzdelávacie organizácie v trvaní najviac dva roky. Obsahom štúdia je príprava na vykonávanie špecializovaných pedagogických činností a na výskumnú činnosť. Takéto inovačné štúdium môže učiteľ absolvovať so súhlasom riaditeľa školy a končí obhajobou záverečnej práce pred trojčlennou komisiou. Po úspešnom ukončení štúdia získava učiteľ osvedčenie.

Špecializačné kvalifikačné štúdium

Táto forma štúdia je organizovaná metodickými centrami, Štátnym pedagogickým ústavom a realizuje sa v spolupráci s univerzitami, resp. vysokými školami. Trvá dva roky. Na toto štúdium sa môže prihlásiť pedagogický pracovník so súhlasom riaditeľa. Cieľom tohto štúdia je možnosť získať spôsobilosť na vyučovanie vybraných aprobačných predmetov pre učiteľov, ktorí spĺňajú požiadavky odbornej a pedagogickej spôsobilosti. Zároveň umožňuje získať pedagogickú spôsobilosť na pôsobenie v špeciálnych školách a výchovných zariadeniach pre vychovávateľov a majstrov odbornej výchovy s úplným stredným odborným vzdelaním. Štúdium sa končí obhajobou záverečnej práce a pohovorom pred päťčlennou komisiou. Po ukončení štúdia dostane učiteľ osvedčenie.

Rozširujúce štúdium

Je to osobitný druh štúdia na vysokých školách (univerzitách), ktorým si učitelia rozširujú odborné pedagogické, spôsobilosti v oblasti výchovno-vzdelávacej činnosti. Po absolvovaní vydá príslušná fakulta osvedčenie o rozšírení pedagogickej spôsobilosti. Prostredníctvom rozširujúceho štúdia získavajú učitelia spôsobilosť na vyučovanie ďalšieho aprobačného predmetu na ZŠ a SŠ. Učitelia odborných predmetov na SŠ, ktorí sú absolventmi VŠ neučiteľského študijného odboru získavajú spôsobilosť na vyučovanie všeobecnovzdelávacích predmetov na ZŠ a SŠ.

Organizovanie, vykonávanie a ukončenie kvalifikačných skúšok pedagogických pracovníkov určuje vyhláška č. 41 MŠ SR z 26. 1. 1996 o odbornej pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov:

Kvalifikačné skúšky organizujú, vykonávajú a ukončujú metodicko-pedagogické centrá a Štátny pedagogický ústav riadené ministerstvom a vzdelávacie organizácie iných ústredných orgánov štátnej správy, ktoré zriaďujú školy a vysoké školy. Kvalifikačné skúšky sa členia na:

- I. kvalifikačná skúška pre pedagogických zamestnancov, ktorí majú vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa vyžadovaného študijného odboru, alebo aprobačného predmetu a musia mať najmenej päť rokov pedagogickej praxe.
- II. kvalifikačná skúška pre pedagogických zamestnancov, ktorí majú vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa požadovaného študijného odboru alebo aprobačného predmetu a najmenej desať rokov pedagogickej praxe a absolvovali I. kvalifikačnú skúšku alebo im bola uznaná náhrada I. kvalifikačnej skúšky podľa § 9 ods. 1.

Škola by mala byť základným článkom v systéme ďalšieho vzdelávania. Je nutné vytvoriť jej podmienky pre vzdelávacie aktivity, profesijný rozvoj každého pedagóga. Školy by mali vytvárať vlastné vzdelávacie programy pre potreby vlastných učiteľov priamo na školách prostredníctvom vzdelávacích inštitúcií (Štátny pedagogický ústav, metodické centrá a oddelenia, Štátny inštitút odborného vzdelávania). Nemenej dôležité je zapojenie vysokých škôl, inštitúcií ďalšieho vzdelávania učiteľov, škôl, riadiacich orgánov školstva do medzinárodnej spolupráce (Bendová, L., 2001, s. 145).

3.2 Učiteľ a kontinuálne vzdelávanie

Kontinuálne vzdelávanie ako súčasť celoživotného vzdelávania zabezpečuje pedagogickým a odborným zamestnancom sústavný proces nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilostí. Cieľom je udržiavať, obnovovať a dopĺňať profesijné kompetencie potrebné na výkon pedagogickej praxe a na výkon odbornej činnosti.

Vyhláska Ministerstva školstva Slovenskej republiky 445/ 2009 Z.z. z 19. októbra 2009 o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, považuje za druhy kontinuálneho vzdelávania nasledovné:

- 1. Adaptačné vzdelávanie** umožní získať profesijné kompetencie potrebné na výkon činností samostatného pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca, ktoré nezíska absolvovaním študijného programu alebo vzdelávacieho programu v požadovanom študijnom odbore poskytujúcom žiadaný stupeň vzdelania. Je určené pre začínajúcich pedagogických a odborných zamestnancov školy alebo školského zariadenia.
- 2. Aktualizačné vzdelávanie** poskytuje poznatky a zručnosti potrebné na udržanie si profesijných kompetencií na štandardný výkon alebo na prípravu na vykonanie atestácie. Obsah vzdelávania tvoria informácie využiteľné pri výkone pedagogickej činnosti, prehĺbovanie odborných a pedagogických zručností a vedomostí.
- 3. Inovačné vzdelávanie** umožní pedagogickým zamestnancom zdokonaľiť si profesijné kompetencie potrebné na výkon pedagogickej činnosti alebo na výkon odbornej činnosti. Obsahom vzdelávania sú inovácie v aprobačných predmetoch, alebo v pedagogike a v psychológii, alebo v poznatkoch potrebných na výkon činností v kariérových pozíciách.
- 4. Špecializačné vzdelávanie** zabezpečuje získanie kompetencií potrebných na výkon špecializovaných činností. Pedagogickým zamestnancom – špecialistom je triedny učiteľ, výchovný poradca, uvádzajúci pedagogický zamestnanec, kariérny poradca, vedúci predmetovej komisie, vedúci metodického združenia, iný zamestnanec vykonávajúci špecializované činnosti určené riaditeľom. Odborným zamestnancom je uvádzajúci odborný zamestnanec, zamestnanec vykonávajúci špecializované činnosti určené riaditeľom napríklad koordinátor prevencie, výchovný poradca, kariérny poradca. Obsah vzdelávania tvoria najmä všeobecné záväzné právne predpisy a vedomosti z pedagogiky.

5. **Funkčné vzdelávanie** umožní získať profesijné kompetencie potrebné na výkon riadiacich činností vedúcich pedagogických a odborných zamestnancov. Vedúcim pedagogickým zamestnancom alebo vedúcim odborným zamestnancom je riaditeľ, zástupca riaditeľa, hlavný majster odbornej výchovy, vedúci vychovávateľ, vedúci odborného útvaru, alebo odborný zamestnanec ustanovený podľa osobitného predpisu. Obsahom vzdelania sú vedomosti zo všeobecne záväzných právnych predpisov, z oblasti strategického riadenia školy a z riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu.
6. **Kvalifikačné vzdelávanie** umožní získať profesijné kompetencie požadované na doplnenie kvalifikačných predpokladov alebo splnenie kvalifikačného predpokladu na vyučovanie ďalšieho aprobačného predmetu.

3.3 Sebareflexia v práci učiteľa

Aby učiteľ robil svoju prácu čo najlepšie, musí na sebe stále pracovať. Nie je to však len o stálom sebavzdelávaní, ale aj o spätnom zhodnotení svojej práce, o neustálej sebavýchove. Učiteľ sa musí učiť cieľavedome reflektovať vlastnú prácu, teda učiť sa zo svojich skúseností i zo skúseností svojich kolegov.

Proces sebareflexie núti učiteľa zamýšľať sa nad príčinami svojho konania. Pohľad na seba môže mať rôznu úroveň. Od názoru na seba, ktorý môže byť často ovplyvnený tým, ako sa učiteľ chce vidieť, cez pohľad diagnostický, až k pohľadu získaného na základe spätnej väzby a informácií od kolegov, riaditeľa školy či ostatných (Navrátilová, K., 2001, s.217).

Pedagogický slovník sebareflexiu vymedzuje ako: „*Všeobecné zamýšľanie sa jedinca nad sebou samým, nad svojou osobnosťou, obzretie sa späť za svojimi činmi, myšlienkami, postojmi, citmi. Rekapitulovanie určitého úseku vlastného života či vlastného správania a rozhodovania v situáciách, ktoré sú pre daného človeka významné. Cieľom je zhodnotiť samého seba, rozhodnúť, čo a ako zmeniť, zvoliť stratégiu pre budúcnosť.*“ (Průcha, J. et al., 1995, s. 196).

Sebareflexia sa často používa i v obdobnom význame ako introspekcia, ktorá sa vymedzuje ako: „*Činnosť, pri ktorej človek skúma seba samého, svoj vnútorný svet, svoje prežitky, myšlienky, spôsob uvažovania, témy o ktorých uvažuje*“ (Průcha, J. et al., 1995, s.92).

Medzi učiteľmi existujú aj takí, ktorí sú v dobrom slova zmysle nespokojní so svojou prácou, majú pocit, že by mnohé veci mohli robiť lepšie. Neustále prehodnocujú vlastnú prácu, hľadajú v rôznych zdrojoch nové metódy a formy práce, čím korigujú svoju ďalšiu činnosť. Výsledkom je efektívnejšia práca, pretože iba učiteľ, ktorý vykonáva sebareflexiu môže neustále inovovať edukačný proces.

Sebareflexia je vnútorný dialóg, ktorý učiteľ vedie so sebou, uvažuje o tom, ako robí svoju prácu. Hodnotí konkrétnu prácu v triede na vyučovaní, svoje postoje voči žiakom, svoju komunikáciu vo vzťahu ku kolegom a podobne. Sebareflexia mu umožňuje analyzovať a porovnávať predchádzajúce a nové súbory pedagogických skúseností, čím mu umožňuje nachádzať podnety na zdokonalenie svojej ďalšej práce (Kompoltová, S., 2000, s. 34).

Odlišujeme sebareflexiu nezámernú a neuvedomelú a sebareflexiu uvedomelú, cieľavedomú.

- **Neuvedomelá, nezámerná sebareflexia** je spontánna je každodennou súčasťou práce učiteľa. Učiteľ sa nezamýšľa cieľavedome nad svojimi emóciami a myšlienkami, alebo nad príčinami svojho úspechu či neúspechu, preto nemôže smerovať k jej dôkladnejšiemu poznaniu.
- **Zámerná a cieľavedomá a systematická sebareflexia** umožňuje dôkladnejšie poznanie učiteľovej edukačnej činnosti. Učiteľ pravidelne zameriava pozornosť na plánovanie, realizáciu a hodnotenie vlastnej práce, využíva pri tom rôzne sebareflexívne metódy s cieľom odstrániť nedostatky a skvalitňovať svoju prácu. (Hupková, M., 2006, s. 16).

Možno sa nájdú medzi učiteľmi aj takí, ktorí nepoznajú všetky možnosti, akým spôsobom môžu sebareflexiu vykonávať, preto uvádzame najzákladnejšie metódy sebareflexie:

- a) Dotazník – prostredníctvom dotazníka môže učiteľ zistiť názory žiakov, kolegov, rodičov. Získava tak spätnú väzbu na svoje metódy a formy práce. Získané odpovede z dotazníka môžu byť pre učiteľa cennými informáciami, ktoré ho upozornia na chyby, ktoré si inak ani neuvedomuje. Okrem dotazníka môže použiť aj metódu rozhovoru.
- b) Pozorovanie – pozorovanie či už riaditeľom, alebo kolegom je tiež istá forma sebareflexie. Pozorovanie samého seba sa však môže uskutočniť aj prostredníctvom

videozáznamu, či počúvanie seba z magnetofónového záznamu, čo učiteľa môže upozorniť na rôzne chyby v rečovom či neverbálnom prejave.

- c) Prípravy na vyučovanie – učiteľ si píše systematicky a zapisuje si aj prípadné poznámky z hodiny. Dáva to možnosť učiteľovi do budúcnosti vyučovacie hodiny pretvoriť, opraviť či doplniť. Tým si učiteľ rozvíja aj svoju fantáziu.
- d) Pedagogický denník – umožňuje najhlbšiu sebareflexiu. Ide o zápisy učiteľa po vyučovaní. Učiteľ si do denníka zapisuje svoje postrehy z vyučovacej hodiny, reakcie žiakov na svoju prácu. Je to vlastne „zrkadlo“ učiteľovej vlastnej práce. Pri písaní sa uplatňuje retrospektívny pohľad a odpovedá si na to čo a ako robil, čo mu umožňuje zdokonaľovanie svojej práce v budúcnosti. (Hupková, M. - Petlák, E., 2004, s.96-97)

Podľa E. Petláka (2000, s. 98) význam cieľavedomej sebareflexie spočíva v plnení týchto základných úloh:

- zabraňuje rutine v práci učiteľa, pretože učiteľ stále „hodnotí“ svoju činnosť, hľadá nové metódy, formy práce,
- umožňuje mu overovať si nové metódy, učiteľ porovnáva predchádzajúce výsledky práce i výsledky získané inými metódami,
- učí učiteľa predvídať možné dôsledky jeho pôsobenia,
- prispieva k neformálnemu a systematickému sebavzdelávaniu, sebavýchove učiteľa.

Systematická sebareflexia učiteľa potom plní predovšetkým tieto základné funkcie:

Poznávacia funkcia – učiteľ si uvedomuje aký je, aké má problémy, ako ich rieši, poznáva vlastné emócie, afekty, svoje prežívanie. Zároveň je vnímavý aj voči emóciám postojom a potrebám svojich žiakov.

Spätnoväzbová funkcia – učiteľ si na základe analýzy a hodnotenia vlastnej práce uvedomuje, ako na jeho zásahy v určitých situáciách reagujú žiaci, jeho kolegovia, rodičia.

Rozvíjajúca funkcia – sebareflexia poskytuje učiteľovi námety k ďalšiemu zdokonaľovaniu.

Funkcia preventívna – nie je zanedbateľnou funkciou, pretože učiteľ na základe sebareflexie môže premyslieť svoje budúce reagovanie v určitých situáciách, poučiť sa na vlastných skúsenostiach i skúsenostiach iných a vyhnúť sa tak prípadným konfliktom.

Relaxačná funkcia – učiteľ analyzuje a hodnotí nielen situácie, ktoré boli menej úspešné či problémové, ale aj čo mu vo svojej práci prinieslo najväčšiu radosť, čo sa mu podarilo,

kedy získal od žiakov, kolegov, prípadne vedenia a rodičov pozitívnu spätnú väzbu a pod. Takéto spomienky príjemných zážitkov z pedagogických situácií prinášajú učiteľovi pocit uspokojenia a uvoľnenia a zároveň sú pre neho hnacou silou do jeho ďalšej práce (Obst, O. et al., 2002, s. 108).

Sebareflexiu možno chápať ako vnútorný dialóg, ktorý učiteľ vedie sám so sebou, snaží sa porozumieť vlastnému správaniu a správaniu žiakov (Kompoltová, S., 2000, s. 35).

Ch. Kyriacou (2004, s. 155) uvádza zoznam kľúčových otázok, ktoré sa týkajú vnútornej sebareflexie. Tieto otázky označujú okruhy problémov, nad ktorými by sa mal učiteľ občas zamyslieť:

1. Premýšľam pravidelne o svojej činnosti z hľadiska toho, ktoré stránky mojej práce by bolo dobré ďalej rozvíjať?
2. Využívam primeraným spôsobom výsledky vlastného hodnotenia svojich hodín pre plánovanie budúcej činnosti?
3. Využívam škálu rôznych metód pre rozvoj konkrétnych pedagogických zručností?
4. Snažím sa byť stále v kontakte s vývojom odboru a osvojovať si nové poznatky z oblasti vyučovania, učenia a hodnotenia v škole?
5. Využívam metódy systematického zberu údajov o svojej činnosti, ktoré by mi mohli pomôcť?
6. Ak sa podieľam na nejakej forme hodnotenia práce učiteľov, využívam maximálne to, ako v rámci hodnotenia môžem rozvíjať aj svoju vlastnú činnosť?
7. Využívam rôzne stratégie a techniky pre efektívne zvládanie stresu a jeho zdrojov?
8. Pomáham vytvárať v škole prostredie plné vzájomnej podpory, ktoré uľahčuje otvorený rozhovor o problémoch a ich riešenie?
9. Ako dokážem pomáhať svojim kolegom s hodnotením a zlepšovaním ich práce v triede?
10. Preverujem pravidelne organizáciu svojho času tak, aby som dosahoval(a) lepšie výsledky?

V sebareflexii je dôležité aby učiteľ videl svoju osobnosť reálne a kriticky, aby sa snažil čo najobjektívnejšie zhodnotiť výsledky svojej činnosti. Učiteľ by sa mal snažiť reflektovať svoju prácu vždy bezprostredne po vyučovacej hodine ale i počas celého svojho pôsobenia vo výchovno-vzdelávacom procese.

4 Ciele, metodika a organizácia výskumu

V teoretickej časti sme sa venovali profesijným kompetenciám učiteľov na stredných školách. Keďže v teoretickej časti píšeme všeobecne o kompetenciách učiteľov na stredných školách, vo výskumnej časti sme chceli viac špecifikovať tento problém. Počas vypracovania teoretickej časti sme sa začali pýtať rôzne otázky. Existujú rozdiely vo využívaní kompetencií učiteľov na rôznych typoch stredných škôl? Ktoré kompetencie učitelia majú rozvinuté viac a ktoré menej? V ktorých kompetenciách by sa učitelia chceli zdokonaľovať? Z týchto otázok sme stanovili cieľ nášho výskumu.

4.1 Formulácia výskumného problému, cieľov a úloh

Cieľom práce je analyzovať profesijné kompetencie učiteľov na stredných školách. Výskum zameriavame na to, ktoré kompetencie sú učiteľmi najviac využívané na vyučovacích hodinách vzhľadom na typ školy. Chceme zistiť, ktoré kompetencie učitelia považujú za najviac dôležité vo svojej práci. Taktiež chceme zistiť, ako učitelia hodnotia svoju úroveň kompetencií a v ktorých oblastiach majú najväčší záujem o rozvoj svojich kompetencií.

K tomuto cieľu sme stanovili tieto výskumné úlohy:

- Zistiť, ako hodnotia učitelia úroveň svojich kompetencií,
- zistiť, ktoré kompetencie považujú učitelia za najdôležitejšie,
- zistiť, ktoré kompetencie učitelia najviac využívajú na vyučovacích hodinách,
- zistiť, v ktorých oblastiach majú učitelia najväčší záujem o rozvoj svojich kompetencií,
- zistiť ako učitelia využívajú sebareflexiu vo svojej pedagogickej práci.

4.2 Vymedzenie a formulácia hypotéz

Stredné odborné školy pripravujú žiakov na výkon povolania. Po ukončení strednej odbornej školy sú žiaci schopní zaradiť sa do pracovného procesu a plne vykonávať povolanie. Podľa toho na aké povolania je škola zameraná sú v učebných plánoch zahrnuté rôzne odborné predmety či už technického alebo humanitného alebo iného zamerania. Gymnázia slúžia predovšetkým ako príprava žiakov na vysokú školu. Na gymnáziách sa

učia prevažne všeobecné predmety. Sme toho názoru, že v odborných predmetoch dochádza častejšie k rôznym inováciám a novinkám v informáciách, ktoré si učitelia musia osvojiť častejšie, ako v predmetoch všeobecných.

Hypotéza č.1 Predpokladáme, že učitelia stredných odborných škôl viac prejavujú záujem o rozvoj odbornó–predmetových kompetencií ako učitelia gymnázií.

Nepochybujeme o tom, že všetky kľúčové kompetencie, ktoré sme spomínali v teoretickej časti sú nesmierne dôležité. Sme toho názoru, že učitelia považujú niektoré za viac a iné za menej dôležité. Myslíme si, že učitelia sa sústreďujú najviac na prípravu, riadenie a kontrolu procesu učenia a menej sa zaoberajú riešením problémov, ktoré vznikajú počas vyučovacieho procesu.

Hypotéza č. 2 Predpokladáme, že učitelia stredných škôl považujú za dôležitejšie kompetencie učebné, než kompetencie kognitívne.

Učiteľ musí vo svojej pedagogickej práci využívať všetky kompetencie. My sme sa chceli zamerať predovšetkým na vyučovacie hodiny. Myslíme si, že nie je možné využívať všetky kompetencie na vyučovacej hodine v rovnakej miere. Podľa nášho názoru na stredných odborných školách prevládajú komunikačné kompetencie a to najmä z toho dôvodu, že na gymnáziách sa viac sústreďujú na odovzdávanie čo najväčšieho množstva vedomostí žiakom, na úkor komunikácie so žiakmi.

Hypotéza č. 3 Predpokladáme, že učitelia na stredných odborných školách uplatňujú na vyučovacích hodinách viac komunikačné kompetencie ako učitelia gymnázií.

4.3 Charakteristika výskumnej vzorky

Výskum sme realizovali na stredných školách v meste Levice. Konkrétne sme vybrali Gymnázium Andreja Vrábla v Leviciach, Cirkevné gymnázium, Pedagogickú a sociálnu akadémiu v Leviciach a Strednú odbornú školu poľnohospodárstva a služieb na vidieku v Leviciach. Do výskumu sme zapojili učiteľov týchto škôl. Celkový počet zúčastnených respondentov bolo 100 učiteľov.

Učiteľov sme rozdelili do kategórií podľa týchto kritérií:

- muži – ženy
- Gymnázia – Stredné odborné školy

Tabuľka č. 1 **Charakteristika výskumnej vzorky**

Pohlavie \ Typ školy	Gymnázia		Stredné odborné školy	
	Ženy	45	85%	35
Muži	8	15%	12	26%
Spolu	53	100%	47	100%

4.4 Metodika výskumu

V rámci analýzy kompetencií učiteľov na stredných školách sme použili viaceré výskumné metódy. Použili sme dotazníkovú metódu, metódu pozorovania a výskum sme doplnili aj rozhovormi s učiteľmi.

Ak prvú metódu sme si zvolili dotazník.

„Dotazník je výskumný, vývojový a vyhodnocovací nástroj na hromadné a pomerne rýchle zisťovanie informácií o znalostiach, názoroch alebo postojoch opytovaných osôb aktuálne alebo potenciálnej skutočnosti prostredníctvom písomného dopytovania sa.“ (Švec, Š., 1998. s.125)

Metódu dotazníka sme zvolili preto, aby nám umožnila zistiť čo najviac informácií od učiteľov v krátkom čase. Dotazník sme vytvorili sami, podľa cieľa, ktorý sme stanovili. Zvolili sme štruktúrovaný dotazník. Dotazník tvorí celkovo 14 položiek, otázok. Dotazník obsahuje uzavreté, polouzavreté aj otvorené otázky, v ktorých majú učitelia svoj názor zakrúžkovať, alebo vyjadriť vlastný názor.

Pomocou dotazníka sme chceli zistiť, ako učitelia vnímajú úroveň svojich kompetencií, ktoré kompetencie považujú za najdôležitejšie, v ktorých oblastiach kompetencií majú učitelia záujem sa zdokonaľovať a v neposlednom rade, ako učitelia využívajú vo svojej práci sebareflexiu, ktorá je tiež jednou z možností rozvoja kompetencií.

Výskum sme realizovali na gymnáziách a stredných odborných školách v Leviciach v mesiaci február 2010.

Učitelia, by mali byť schopní hodnotiť sami seba, pretože sebareflexia tvorí súčasť ich práce. Napriek tomu si uvedomujeme možnosť skreslenia získaných údajov. Preto sme sa

rozhodli dotazník doplniť priamym pozorovaním učiteľov na vyučovacích hodinách a rozhovormi s učiteľmi.

Ako druhú metódu sme použili metódu pozorovania. Pozorovanie je najprirodzenejšou výskumnou metódou pretože sa podobá každodennému sledovaniu diania okolo nás. Jej základom je zmyslové vnímanie vlastností alebo činností. „Ide o objektívne, zámerné, cieľavedomé, plánovité a systematické pozorovanie.“ (Gavora, P., in: Švec, Š., 1998, s.101).

Cieľom pozorovania bolo sledovanie činností učiteľov na vyučovacích hodinách. Chceli sme zistiť, ktoré kompetencie učitelia využívajú najviac na vyučovacích hodinách. Celkový počet pozorovaných hodín bolo 20, z toho 10 hodín hospitácií sme uskutočnili na Pedagogickej a sociálnej akadémii v Leviciach a 10 hodín na Gymnáziu Andreja Vrábla v Leviciach. Pozorovali sme učiteľov humanitných predmetov. Na strednej odbornej škole to boli predmety pedagogika, psychológia, sociológia a etická výchova, a na gymnáziu náuka o spoločnosti a etická výchova, spoločensko-vedný seminár a dejepis.

Zvolili sme štruktúrované pozorovanie. Pozorovanie bolo priame, pozorovali sme konkrétne činnosti učiteľov na vyučovacích hodinách. Výsledky pozorovaní sme zaznamenávali do záznamového hárku, ktorý obsahoval štyri základné kategórie pozorovania. Prvou kategóriou boli komunikačné kompetencie, druhou kategóriou diagnostické a intervenčné kompetencie, treťou kategóriou odbornopredmetové kompetencie a poslednou kategóriou organizátorské a riadiace kompetencie. Každá kategória obsahuje ešte ďalšie nasledovné podkategórie:

Komunikačné kompetencie:

- odpovedanie na otázky žiakov,
- kladenie otvorených otázok,
- poskytnutie žiakovi možnosť vyjadriť sa.

Diagnostické a intervenčné kompetencie:

- vyzývanie študentov k sebahodnoteniu,
- vyjadrovanie pochvaly,
- slovné hodnotenie výkonu žiaka.

Odbornopredmetové kompetencie:

- používanie odborných výrazov,
- používanie medzipredmetových vzťahov,
- používanie príkladov.

Organizátorské a riadiace kompetencie:

- udržiavanie disciplíny napomenutím,
- pružné reagovanie na zmeny vyučovacej hodiny,
- zadávanie žiakom inštrukcie.

Popri metódach dotazníka a pozorovania sme na doplnenie informácií použili aj metódu rozhovoru – interview.

Interview je priama interpersonálna interakčná situácia sociálnych rol, v ktorej sa jedna osoba, opytuje druhej osoby, respondenta, otázkami určenými na získanie odpovedí vhodných na riešenie výskumného problému.

Rozhovorom sme chceli zistiť, v ktorých kompetenciách vidia silné a v ktorých slabé stránky učiteľov, čo vedie učiteľov k tomu, aby si kompetencie rozvíjali, aké prekážky vidia učitelia v rozvoji svojich kompetencií.

Interview sme uskutočnili celkovo s 10 učiteľmi, ktorých sme si vybrali náhodne. Rozhovory sme realizovali osobne, s každým učiteľom individuálne a odpovede sme písomne zaznamenávali.

4.5 Analýza a interpretácia výsledkov výskumu

V nasledujúcej kapitole predkladáme výsledky z výskumu týkajúce sa profesijných kompetencií učiteľov na stredných školách. Výsledky výskumu predkladáme kvantitatívne v tabuľkách a grafoch, alebo kvalitatívne výsledky.

4.5.1 Dotazník

V podkapitole sa zameriavame na vyhodnotenie metódy dotazníka. Dotazník sme zostavili sami, celkovo obsahoval 14 otázok. Otázky boli uzavreté, polouzavreté i otvorené. Počet respondentov, ktorí dotazník vyplnili bolo 100 učiteľov. Predkladáme vyhodnotenie jednotlivých otázok.

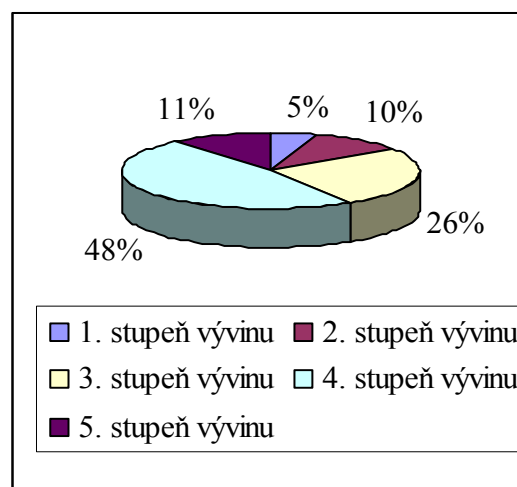
Otázka č. 1 Prvou otázkou sme zisťovali, ako sa učitelia hodnotia na stupnici vývinu kompetencií.

Stupne vývinu kompetencií učiteľov

Tabuľka č. 2

Stupne vývinu kompetencií	Počet	Percentá
1. stupeň vývinu	5	5 %
2. stupeň vývinu	10	10 %
3. stupeň vývinu	26	26 %
4. stupeň vývinu	48	48 %
5. stupeň vývinu	11	11%
Spolu	100	100%

Graf. č.1



Z odpovedí učiteľov vyplýva, že 48% z učiteľov sa považuje na 4 stupni vývinu kompetencií. Celkovo 26 % učiteľov sa nachádza na treťom stupni vývinu kompetencií. Na najvyššom piatom stupni vývinu kompetencií sa považuje 11% učiteľov a len 5% učiteľov sa hodnotilo na prvom stupni vývinu kompetencií. Ako vidíme, väčšina učiteľov sa považuje na vyššom stupni v rozvoji kompetencií. Keď sme sa pozreli na dĺžku praxe učiteľov, tak sme zistili, že učitelia, ktorí uvádzali v dotazníku dĺžku praxe nad 20 rokov,

hodnotili väčšinou úroveň svojich kompetencií na stupňoch 4 a 5, a učitelia, ktorí majú prax menšiu ako 20 rokov hodnotili úroveň svojich kompetencií na stupňoch 3 a menej. Z toho vyplýva, že čím je dlhšia prax učiteľa, tým viac sú rozvinuté jeho kompetencie.

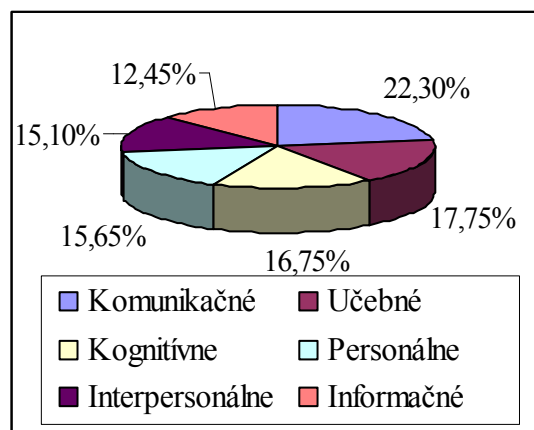
Otázka č. 2 V druhej otázke sa mali učitelia vyjadriť, ako by podľa svojho názoru zoradili šesť kľúčových kompetencií podľa dôležitosti vzostupne od 1- 6 to znamená, že číslo 1 priradili najmenej dôležitej, a číslo 6 najviac dôležitej kompetencií.

Šesť kľúčových kompetencií zoradených podľa dôležitosti

Tabuľka č. 3

Poradie	Kľúčové kompetencie	Percentá
1	Komunikačné	22,30 %
2	Učebné	17,75 %
3	Kognitívne	16,75 %
4	Personálne	15,65 %
5	Interpersonálne	15,10 %
6	Informačné	12,45 %

Graf č. 2



Z odpovedí učiteľov sme zistili nasledovné poradie kompetencií. Na prvom mieste, teda za najviac dôležité kompetencie považujú učitelia komunikačné kompetencie s 22,30%. Na druhom mieste sa nachádzajú učebné kompetencie a to 17,75%. Tesne za učebnými kompetenciami so 16,73% nasledujú kognitívne kompetencie. Na štvrté miesto zaradili učitelia personálne kompetencie so 15,67%. Za nimi nasledujú interpersonálne kompetencie s 15,10%. Na šieste a posledné miesto v dôležitosti určili učitelia informačné kompetencie s 12,45%. Medzi jednotlivými kompetenciami nie sú až také veľké percentuálne rozdiely, čo znamená, že učitelia kladú na prvé miesto rôzne kompetencie, no predovšetkým kompetencie komunikačné. Považujeme za potrebné poznamenať, že učitelia jednotlivé kompetencie dávali do rôzneho poradia. To, ktoré kompetencie učitelia považujú za viac či menej dôležité môžeme pripisovať mnohým faktorom. Závisí to od predmetov, ktoré učitelia vyučujú, od povahy učiteľov, ich osobnosti, ale aj od povahy žiakov, či klímy triedy. To, že učitelia dávajú celkovo na prvé miesto komunikačné kompetencie svedčí o tom, že v edukačnom procese sa snažia využívať také prístupy, ktoré sú založené na vzájomnej komunikácii so žiakmi. Učiteľ sa prostredníctvom komunikácie

snaží o to, aby žiaci sami dospeli k novým poznatkom, a využíva ich doterajšie poznatky, na ktoré sa snaží nadväzovať.

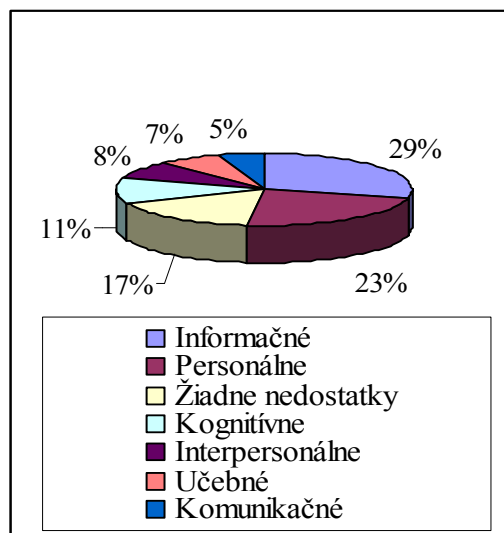
Otázka č. 3 V tejto otázke sme a pýtali učiteľov, v ktorej z vyššie uvedených šiestich kompetencií vidia svoje nedostatky a prečo.

Vnímanie vlastných nedostatkov v kľúčových kompetenciách učiteľov

Tabuľka č.4

Kľúčové kompetencie	Počet	Percentá
Informačné	29	29 %
Personálne	23	23 %
Žiadne nedostatky	17	17 %
Kognitívne	11	11 %
Interpersonálne	8	8 %
Učebné	7	7 %
Komunikačné	5	5 %
Spolu	100	100%

Graf. č. 3



Na základe tejto otázky sme zistili, že najviac učiteľov - 29% vníma svoje nedostatky v informačných kompetenciách. O niečo menej učiteľov - 23% sa vyjadrilo, že nedostatky pociťuje v kompetenciách personálnych. Žiadne nedostatky nepociťuje až 17% učiteľov. V kognitívnych kompetenciách vníma nedostatky 11% učiteľov. V interpersonálnych kompetenciách cíti nedostatky 8% učiteľov, v učebných kompetenciách 7% učiteľov a v komunikačných kompetenciách je to len 5% učiteľov.

Na túto otázku sme nadviazali podotázkou a pýtali sme sa prečo vnímajú nedostatky v tej ktorej oblasti. K tejto podotázke sa však nevyjadrilo až 34% učiteľov. Učitelia, ktorí sa vyjadrili uvádzali nasledovné dôvody: Najväčšie nedostatky pociťujú v oblasti informačných kompetencií a to 29% učiteľov. Mnohí učitelia uvádzali, že je to v dôsledku vyššieho veku. Donedávna informačné technológie veľmi nevyužívali, je to posledná oblasť kompetencií, ktorú si títo učitelia začali rozvíjať. Z toho dôvodu dostatočne neovládajú používanie najnovších informačno-komunikačných technológií. Tento výsledok môže súvisieť s predchádzajúcou otázkou č. 2. Myslíme si, že je to preto, že informačné kompetencie sú pomerne novou oblasťou kompetencií, ktoré sa začali vyžadovať od učiteľov. Učitelia ich zaradili na posledné miesto v dôležitosti kompetencií

a zároveň v tejto oblasti pociťujú aj najväčšie nedostatky. Druhou oblasťou kde učitelia cítia medzery sú personálne kompetencie. Učitelia najčastejšie uvádzali dôvod prílišnej byrokracie. Podľa nich zbytočné „papierovačky“ ich oberajú o čas a najmä bránia im v rozvoji osobnej motivácie, nadšenia z práce. Iní učitelia uvádzajú, že im chýba sebaovládanie, pretože v niektorých situáciách, keď sú žiaci nedisciplinovaní, je pre nich ťažké sa ovládať.

Prekvapilo nás, že až 17% učiteľov nepociťuje žiadne nedostatky. Učitelia sa však nevyjadrili prečo. Domnievame sa, že niektorí učitelia naozaj nepociťujú žiadne svoje nedostatky, sú so sebou spokojní, teda necítia, že by mali v niektorých kompetenciách nedokonalosti. Je to však správne? Posúva to učitelia vpred? Myslíme si, že človek nemôže byť nikdy dokonalý, preto by mal stále na sebe pracovať a zlepšovať sa. Možno sa však niektorí učitelia len báli vyjadriť svoju slabosť.

V kognitívnych kompetenciách bol najčastejší argument, že počas vyučovacieho procesu musia riešiť mnoho problémov a nie všetky sú schopní aj vyriešiť. Nedostatok času im ani neumožňuje zaoberať sa všetkými problémami, ktoré sa počas vyučovacieho procesu vyskytnú. Niektorí učitelia uviedli, že čím sú starší, tým väčší problém majú s tvorivosťou. Používajú overené a osvedčené metódy a zriedka vymyslia pre žiakov niečo nové.

V interpersonálnych kompetenciách považujú učitelia za najväčší problém nedostatok podmienok na vytváranie vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi, kvôli nedostatku času, ale aj neochote ľudí počúvať, či otvoriť sa a komunikovať. Jedna učiteľka sa vyjadrila, že má problém podať otvorenú kritiku tak, aby to druhí ľudia nebrali ako útok. Učitelia, ktorí vnímajú slabosti v učebných kompetenciách argumentovali tým, že neustále sa treba vzdelávať a nadobúdať vedomosti.

V komunikačných kompetenciách videlo nedostatok len 5% učiteľov a neuvádzali príčiny. Možno je to preto, lebo učitelia považujú komunikačné kompetencie za najdôležitejšie kompetencie tak ako sme to zistili v predchádzajúcej otázke. Učitelia teda v tejto oblasti vidia len veľmi malé nedostatky.

To, v ktorej oblasti vidia učitelia nedostatky je teda veľmi individuálne. Učiteľ musí byť sebakritický, to znamená, že si musí vedieť priznať chybu, alebo svoju slabosť, aby sa mohol posunúť ďalej. Dobré je, že učitelia sa neboja hovoriť o svojich slabých stránkach, aj keď niektorí učitelia sa vyjadrili, že žiadne nedostatky nepociťujú.

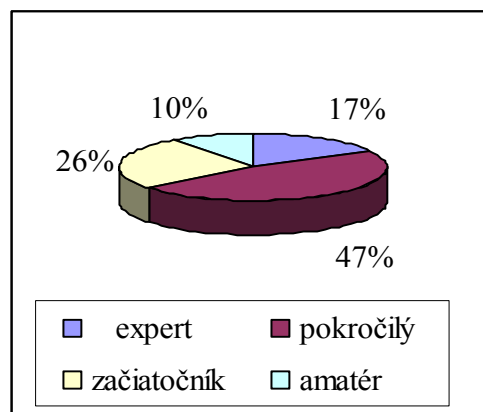
Otázka č. 4 V tejto otázke nás zaujímalo, na akej úrovni sa učitelia hodnotia v rámci ovládania a využívania informačno-komunikačných technológií.

Úroveň využívania informačno-komunikačných technológií učiteľmi

Tabuľka č.5

Úroveň využívania informačno-komunikačných technológií	Počet	Percentá
expert	17	17 %
pokročilý	47	47 %
začiatočník	26	26 %
amatér	10	10 %
spolu	100	100%

Graf č.4



Pod pojmom informačno-komunikačné technológie sme mali na mysli predovšetkým počítače. Pre lepšiu orientáciu v jednotlivých úrovniach využívania týchto technológií, sme učiteľom pri každej možnosti v zátvorkách uviedli, ktoré počítačové programy, respektíve ich ovládanie a využívanie zahŕňajú. Učitelia sa tak ľahšie identifikovali s jednotlivými úrovňami. Na úrovni amatéra učiteľ ovláda len používanie programu Microsoft Word. To je podľa nás základný program, ktorý by mal vedieť používať každý učiteľ, pretože nie raz učitelia pripravujú žiakom učebné materiály v tomto programe. Začiatočník by mal dokázať používať aj internet, v ktorom dnes už môže každý nájsť potrebné informácie. Učiteľ tieto informácie musí vedieť vyhľadať a pretransformovať do podoby vhodnej pre žiakov. Učiteľ pokročilý vo využívaní informačno-komunikačných technológií by mal zvládnuť okrem internetu aj prácu s e-mailami, ktoré v dnešnej dobe tvoria rýchly spôsob komunikácie. Takisto by mal vedieť používať program Microsoft Excel. Za experta vo využívaní informačno-komunikačných technológií považujeme učiteľa, ktorý zvládne prácu s internetom, s e-mailom, a s programami MS Office ako Microsoft Word, Microsoft Excel a Microsoft PowerPoint. Samozrejme, informačno-komunikačné technológie zahŕňajú aj mnoho iných moderných zariadení, my si však myslíme, že učitelia najčastejšie využívajú počítač, ktorý uľahčuje ich prácu.

Na základe odpovedí učiteľov sme dospeli k zisteniu, že 47% učiteľov sa považuje za pokročilého vo využívaní informačno-komunikačných technológií. Ďalších 26% učiteľov sa vyjadrilo že sa považuje za začiatočníka. Na úrovni experta sa ohodnotilo 17% učiteľov a za amatéra sa považuje len 10% učiteľov. Na základe týchto výsledkov môžeme

konštatovať, že učitelia stále viac pracujú s počítačmi. Napriek tomu, že majú nedostatky pri využívaní informačno-komunikačných technológií, ako sme zistili v predchádzajúcej otázke, skoro polovica učiteľov sa hodnotia na úrovni pokročilých, čo vnímame veľmi pozitívne.

Otázka č. 5 V tejto otázke sme sa chceli zistiť od učiteľov, ktoré tri kompetencie využívajú najčastejšie na vyučovacích hodinách.

Tabuľka č. 6 **Kompetencie využívané na vyučovacích hodinách**

Poradie	Kompetencie	Počet učiteľov
1	Odborno-predmetové	64
2	Komunikačné	58
3	Organizátorské	42
4	Diagnostické	34
5	Tvorivo autorské	31
6	Asertívne	26
7	Didakticko metodické	22
8	Kooperatívne	20
9	Odborno – pedagogické	3
10	Ochranné	0
11	Iné	0

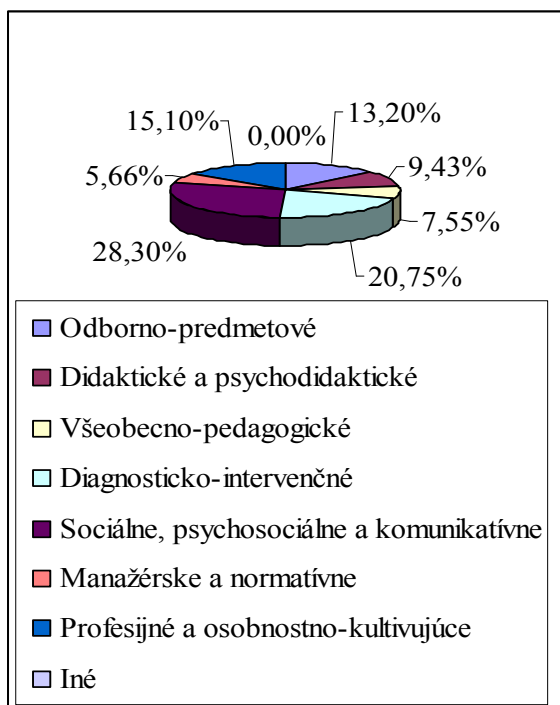
Učitelia mali zakrúžkovať tri kompetencie, ktoré najčastejšie využívajú na vyučovacích hodinách. Z odpovedí učiteľov sme zostavili poradie kompetencií. Z výsledkov vyplýva, že tri najčastejšie zakrúžkované odpovede a teda aj najviac využívané kompetencie učiteľov na vyučovacích hodinách sú ako prvé v poradí odborno-predmetové kompetencie, ktoré označilo 64 učiteľov. Druhé komunikačné kompetencie zakrúžkovalo 58 učiteľov a tretie organizátorské kompetencie využíva najčastejšie na hodinách 42 učiteľov. Na štvrtom mieste sa umiestnili kompetencie tvorivo-autorské, ďalšie miesto obsadili didakticko-metodické kompetencie. Po nich nasledujú hneď kooperatívne kompetencie. Len traja učitelia považujú za dôležité kompetencie, odborno-pedagogické. Ochranné kompetencie nepovažuje žiadny učiteľ za najviac využívané kompetencie počas vyučovacej hodiny. Myslíme si, že je to tým, že učiteľ si ani neuvedomuje, akým spôsobom žiakov počas vyučovania ochraňuje a vytvára pre nich pozitívne prostredie.

Otázka č. 6 V šiestej otázke sme sa pýtali učiteľov, v ktorej oblasti by si chceli najviac rozvíjať svoje kompetencie.

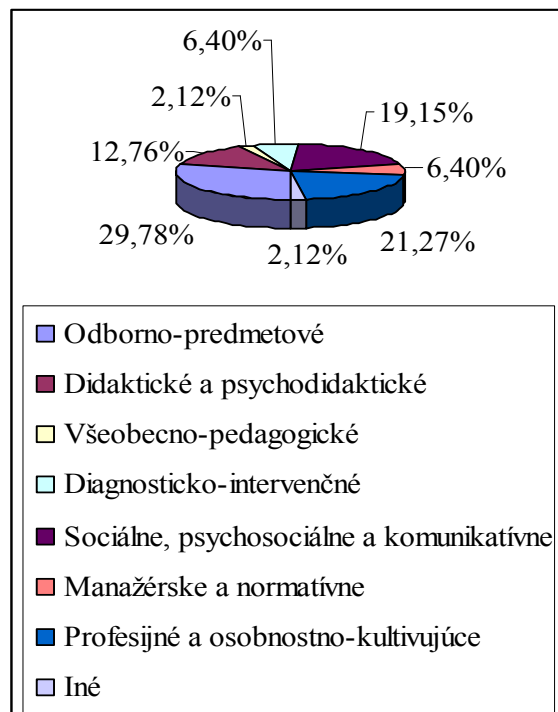
Tabuľka č. 7 **Záujem učiteľov Gymnázií a Stredných odborných škôl o rozvoj kompetencií.**

Kompetencie	Gymnázia		Stredné odborné školy	
	Počet	Percentá	Počet	Percentá
Odborno-predmetové	7	13,20 %	14	29,78 %
Didaktické a psychodidaktické	5	9,43 %	6	12,76 %
Všeobecno-pedagogické	4	7,55 %	1	2,12 %
Diagnosticko-intervenčné	11	20,75 %	3	6,40%
Sociálne, psychosociálne a komunikatívne	15	28,30 %	9	19,15 %
Manažérske a normatívne	3	5,66 %	3	6,40 %
Profesijné a osobnostno-kultivujúce	8	15,10 %	10	21,27 %
Iné	0	0 %	1	2,12%
Spolu	53	100%	47	100%

Graf. č. 6 Gymnázia



Graf. č. 7 Stredné odborné školy



V tejto otázke sme chceli porovnať gymnáziá so strednými odbornými školami, preto sme si tabuľku rozdelili a odpovede sme vyhodnotili zvlášť pre gymnáziá a zvlášť pre stredné odborné školy.

Gymnáziá: Učitelia na gymnáziách majú najväčší záujem, celkovo 28,30%, o rozvoj v oblastiach sociálnych, psychosociálnych a komunikatívnych kompetenciách. Na druhom mieste s percentuálnym zastúpením 20,75%, a sú to diagnosticko-intervenčné kompetencie. Na treťom mieste sú profesijné a osobnostno-kultivujúce kompetencie 15,10%. Ďalšie v poradí sa umiestnili odbornopredmetové kompetencie, za nimi nasledujú didaktické a psychodidaktické kompetencie. O rozvoj všeobecno-pedagogických kompetencií má záujem 7,55% učiteľov. Ako posledné sa umiestnili manažérske a normatívne kompetencie.

Stredné odborné školy: Na stredných odborných školách majú učitelia najväčší záujem o rozvoj v oblasti odbornopredmetových kompetencií – 29,78% učiteľov. Ďalších 21,27% učiteľov má záujem o rozvoj v oblasti profesijných a osobnostno-kultivujúcich kompetencií. Tretie v poradí sa nachádzajú sociálne, psychosociálne a komunikatívne kompetencie s počtom 19,15% učiteľov. Ďalších 12,76% učiteľov majú záujem o rozvoj didaktických a psychodidaktických kompetencií. O rozvoj manažérskych a normatívnych kompetencií a diagnostických a intervenčných kompetencií je rovnaký záujem a to 6,40% učiteľov. Záujem o rozvoj v oblasti všeobecno-pedagogických kompetencií prejavilo 2,12% učiteľov. Jedna učiteľka t.j. 2,12% sa vyjadrila, že momentálne nemá záujem o rozvoj v žiadnej z oblastí kompetencií.

Keď porovnáme gymnáziá so strednými odbornými školami z výsledkov vyplýva, že učitelia na gymnáziách chcú viac rozvíjať kompetencie sociálne, psychosociálne a komunikatívne, oproti učiteľom zo stredných odborných škôl, ktorí majú zas najväčší záujem o rozvoj v oblasti odbornopredmetových kompetencií. Znamená to, že učitelia stredných odborných škôl sa chcú najviac rozvíjať po odborne stránke. Musíme však poznamenať, že učitelia nezabúdajú ani na ostatné kompetencie. Druhú oblasť kompetencií o ktorú učitelia stredných škôl prejavili záujem bola oblasť profesijných a osobnostnokultivujúcich kompetencií. Učitelia teda myslia aj na seba, a zaujímajú sa o kultiváciu svojej osobnosti. Taktiež by sme chceli poukázať aj na učiteľov gymnázií. Vnímame veľmi pozitívne, že títo učitelia prejavili druhý najväčší záujem o rozvoj v oblasti diagnosticko-intervenčných kompetencií. Aj túto kompetenciu považujeme za veľmi aktuálnu v súvislosti s tým, že v dnešnej dobe sa v školách nachádza mnoho integrovaných žiakov,

a učiteľ musí vedieť prispôbiť požiadavky kladené na takýchto žiakov, tak isto ako aj hodnotenie.

Otázka č. 7 V otázke č. 7 sme sa pýtali učiteľov, z čoho čerpajú nové informácie, ktoré zvyšujú ich odbornosť.

Tabuľka č. 8 **Zdroje nových informácií, zvyšujúce odbornosť učiteľov**

Poradie	Zdroje informácií	Počet učiteľov
1	Odborná literatúra	94
2	Internet	57
3	Školenia	32
4	Semináre	28

V tejto otázke nemali učitelia obmedzený počet zakrúžkovaných odpovedí. Preto sme vytvorili poradie odpovedí, a uvádzame kvalitatívne vyhodnotenie odpovedí. Z výsledkov sme zistili, že až 94 učiteľov využíva ako zdroj nových informácií odbornú literatúru. Z internetu čerpá informácie 57 učiteľov, zo školení 32 a zo seminárov 28 učiteľov.

Učitelia teda najviac čerpajú nové informácie z odbornej literatúry, ktoré im pomáhajú zvyšovať ich odbornosť a získavať nové vedomosti. Niektorí učitelia zakrúžkovali všetky možnosti, nové informácie sa snažia čerpať z viacerých možných zdrojov, čo je pre nich určite aj viac obohacujúce.

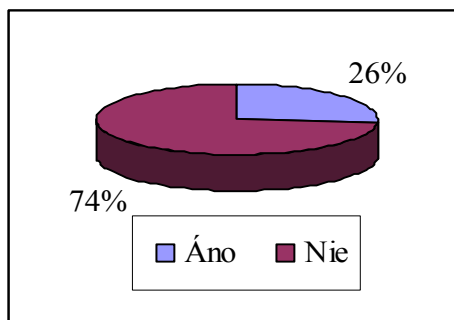
Otázka č. 8 Chceli sme zistiť od učiteľov, či v roku 2009 absolvovali vzdelávacie aktivity zamerané na rozvoj kompetencií. Ak áno chceli sme, aby uviedli aké.

Absolvovanie vzdelávacích aktivít učiteľov v roku 2009

Tabuľka č. 9

Graf č. 9

Áno/nie	Počet	Percentá
Áno	26	26 %
Nie	74	74 %
Spolu	100	100%



Až 74% učiteľov sa vyjadrilo, že za minulý rok 2009 neabsolvovali žiadne vzdelávacie aktivity. Zvyšných 26% učiteľov, ktorí odpovedali áno, uvádzali tieto vzdelávacie aktivity: Najviac učiteľov až 53,84% uviedlo, že išlo o vzdelávanie v oblasti informačno-komunikačných technológií. Ostatní učitelia uvádzali rôzne odborné semináre či školenia zamerané na prepájanie teórie s praxou, alebo výcviky asertivity, či výcviky zamerané na rozvoj komunikácie. Medzi vzdelávacími aktivitami, sme zaznamenali aj absolvovanie druhej kvalifikačnej skúšky.

Z výsledkov uvedených v tabuľke č. 9 konštatujeme, že učitelia sa v poslednom kalendárnom roku 2009 veľmi málo zúčastňovali vzdelávacích aktivít. Domnievame sa, že učitelia mali málo ponúk, z ktorých si mohli vybrať rôzne vzdelávacie kurzy, výcviky, alebo semináre. Ďalšími príčinami môžu byť tie, že učitelia tieto ponuky málo vyhľadávali s nezaujímalí sa o ne, alebo mali málo času venovať sa ďalšiemu vzdelávaniu.

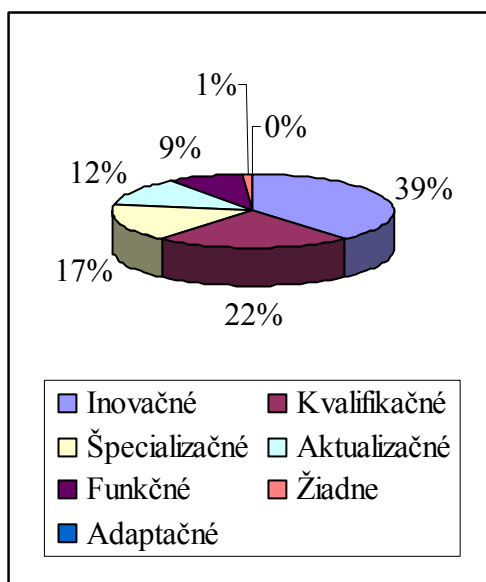
Otázka č. 9 V tejto otázke sme sa pýtali učiteľov, ktorý druh rozširovania kvalifikácie podľa vyhlášky 445/2009 Z. z. by najradšej zvolili.

Záujem učiteľov o druhy kontinuálneho vzdelávania podľa vyhlášky 445/2009 Z.z.

Tabuľka č. 10

Druh kontinuálneho vzdelávania	Počet	Percentá
Inovačné	39	39 %
Kvalifikačné	22	22 %
Špecializačné	17	17 %
Aktualizačné	12	12%
Funkčné	9	9%
Žiadne	1	1 %
Adaptačné	0	0 %
Spolu	100	100%

Graf č. 10



Z odpovedí respondentov sme zistili, že najviac učiteľov – 39% by si ako druh vzdelávania zvolilo inovačné vzdelávanie, ktoré poskytuje najmä inovácie vo vzdelávaní v apromačných predmetoch. Ďalších 22% učiteľov by zvolilo kvalifikačné vzdelávanie, ktorým si učiteľ rozširuje svoju kvalifikáciu. Ďalších 17% učiteľov uviedlo, že by si

vybrali špecializačné vzdelávanie, ktoré zabezpečuje rozvoj kompetencií potrebných na výkon špecializovaných činností. Aktualizačné vzdelávanie, zamerané na prehlbovanie a rozvíjanie odborných a pedagogických vedomostí, by zvolilo 12% učiteľov. A funkčné vzdelávanie, potrebné najmä pre vedúcich pedagogických zamestnancov, by si vybralo 9% učiteľov. Žiadny z učiteľov teda 0% by si vybrali adaptačné vzdelávanie. Myslíme si, že je to preto, lebo adaptačné vzdelávanie je pre začínajúcich pedagogických zamestnancov, a žiadny z respondentov, nie je začínajúcim pedagogickým pracovníkom. A 1% učiteľov by nezvolilo žiadny druh vzdelávania. Sú pre neho tieto druhy vzdelávania nezaujímavé, či nevýhodné, alebo je len nerozhodný? Myslíme si, že druhy kontinuálneho vzdelávania sú navrhnuté tak, aby si každý učiteľ mohol vybrať to, čo je pre neho vhodné a zaujímavé.

Otázka č. 10 V otázke č. 10 sme sa zamerali na sebareflexiu. Pýtali sme sa učiteľov, ktoré z metód sebareflexie využívajú.

Tabuľka č. 11 **Využívanie sebareflexívnych metód učiteľmi**

Poradie	Sebareflexívne metódy	Počet učiteľov
1	Sebareflexívny rozhovor	58
2	Hospitácia	33
3	Sebareflexívny dotazník	16
4	Žiadne	13
5	Sebareflexívny pedagogický denník	12
6	Iné	5

Učítelia krúžkovali viacero možností, lebo sme ich nechceli obmedzovať počtom odpovedí. Preto sme vytvorili poradie a uvádzame kvalitatívne vyhodnotenie otázky. Z odpovedí učiteľov sme zistili, že viac ako polovica učiteľov až 58 využíva predovšetkým sebareflexívny rozhovor. Približne tretina učiteľov k sebareflexii využíva hospitácie. Šestnásť učiteľov uviedlo, že ako metódu sebareflexie používa sebareflexívny dotazník. Až 13 učiteľov uviedlo, že nepoužíva žiadnu z metód sebareflexie. Pýtame sa, ako potom hodnotia svoju prácu? Ako získavajú spätnú väzbu? Myslíme si, že nie je dobré, ak učiteľ nehodnotí seba a svoju prácu, pretože sa tak nedozvie, čo robí dobre a čo zle. Každý učiteľ by mal mať záujem zlepšovať sa, a mal by využiť aspoň jednu z metód sebareflexie. Dvanásť učiteľov uviedlo, že využívajú sebareflexívny pedagogický denník. Päť učiteľov

používa aj iné metódy sebareflexie a to sú vlastné slovné zhodnotenie či zhrnutie vyučovacej hodiny, rozhovory so žiakmi, prípadne zapisovanie si krátkych poznámok.

Otázka č. 11 V tejto otázke sme chceli zistiť, kedy najčastejšie využívajú učitelia sebareflexiu

Tabuľka č. 12 **Využívanie metód sebareflexie v práci učiteľov**

Poradie	Využívanie metód sebareflexie	Počet učiteľov
1	Kedykoľvek počas dňa	63
2	Bezprostredne po vyučovacej hodine	46
3	Bezprostredne počas vyučovacej hodiny	37
4	Pri príprave na vyučovaciu hodinu	33
5	Po vyučovaní	18

Možnosť kedykoľvek počas dňa zvolilo až 63 učiteľov, čo je viac ako polovica. Učitelia sa teda zamýšľajú nad svoju prácu kedykoľvek. Myslíme si, že je prirodzené, že každý človek sa v istých chvíľkach zamyslí, nad tým čo robí a či to robí správne. Bezprostredne po vyučovacej hodine využíva sebareflexiu 46 učiteľov. Bezprostredne po vyučovacej hodine majú učitelia ešte najčerstvejšie v hlave situácie, ktoré sa udiali počas priebehu vyučovania, a dokážu ich lepšie zhodnotiť. O niečo menší počet učiteľov, konkrétne 37 využíva sebareflexiu bezprostredne počas vyučovacej hodiny. O niečo menej, 33 učiteľov pri príprave na vyučovaciu hodinu. A len 18 učiteľov uviedlo, že sebareflexiu využíva po vyučovaní.

Väčšinou učitelia uvádzali viac ako jednu odpoveď, čo znamená že učitelia sebareflexiu využívajú kedykoľvek, podľa potreby. Domnievame sa, že učitelia často využívajú nezámernú, neuvedomelú sebareflexiu. To znamená, že učitelia často len premýšľajú o svojej práci, spätne hodnotia svoje postupy, čo sa im podarilo, a čo nie. Neuvedomelo tak reflektujú svoju prácu kedykoľvek počas dňa.

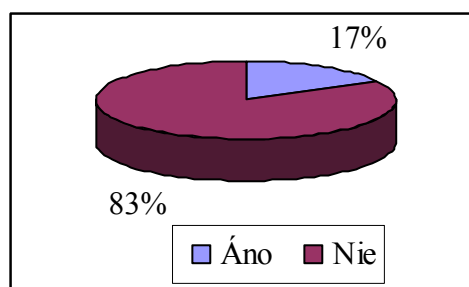
Otázka č. 12 V tejto otázke nás zaujímalo, či si učitelia píšu pedagogický denník.

Vedenie pedagogického denníka učiteľov

Tabuľka č. 13

Áno/nie	Počet	Percentá
Áno	17	17 %
Nie	83	83 %
Spolu	100	100%

Graf č. 13



Z odpovedí učiteľov sme zistili, že až 83% učiteľov si pedagogický denník nepíše, a naopak, len 17% učiteľov si vedie svoj pedagogický denník. Veľmi nás to prekvapilo, pretože si myslíme, že každý učiteľ, či už začínajúci alebo učiteľ s dlhodobou praxou by si mal viesť pedagogický denník. Denník vnímame ako výbornú metódu reflexie svojej práce. Učiteľ si kedykoľvek do denníka môže zapísať svoje myšlienky, svoje postrehy, prípadne námety, ktoré ho napadnú. Kedykoľvek má možnosť denník znova otvoriť a pozrieť sa, kde robil v minulosti chyby. Pomocou denníka učiteľ dokáže spätne zhodnotiť, či sa mu podarilo svoju prácu vylepšiť, ktoré metódy a postupy sa mu osvedčili. Myslíme si, že učitelia si nevedú pedagogický denník preto, že to nepovažujú za dôležité, nemajú čas sa denníkom zaoberať. Učitelia reflektujú svoju prácu skôr len v myšlienkach, ako si svoje myšlienky písomne zapisujú.

Otázka č. 13. Táto otázka nadväzovala na otázku č. 12. Pýtali sme sa učiteľov prečo si vedú, alebo nevedú pedagogický denník.

Táto otázka mala formu otvorenej otázky s možnosťou voľnej odpovede. Preto uvádzame kvalitatívne vyhodnotenie odpovedí.

Učitelia, ktorí si vedú pedagogický denník, uvádzali nasledovné dôvody. Písaním pedagogického denníka sa chcú učitelia vyhnúť prípadným chybám, ktoré urobili, a nechcú aby sa tieto chyby opakovali, aby mohli ďalšie vyučovacie hodiny zlepšovať, meniť. Pedagogický denník im pomáha zhodnotiť ich prácu, zapisujú si postrehy, poznámky, či už pozitívne, alebo negatívne. Mnohí učitelia si píšu denník z dôvodu, aby nezabudli, pretože sa im stáva, že si nevedia spomenúť na dôležité veci, a denník im umožňuje kedykoľvek sa k tomu vrátiť.

Učiteľov, ktorí si denník nepíšu bolo až 83%. Z tých až 26,50% učiteľov sa nevyjadrilo, prečo si denník nepíše. Myslíme si, že títo učitelia nemajú žiadne opodstatnenie k tomu, že si denník nepíšu. Ostatní učitelia uvádzali najčastejšie tieto dôvody: Jedným z najvýraznejších dôvodov bol nedostatok času. Vyjadrili sa, že zo začiatku si denník viedli, ale postupom času od toho upustili, pretože na denník začali zabúdať. Učitelia uvádzajú, že sú príliš zaneprázdnení a pri množstve toľkých aktivít nemajú čas si písať denník. Veľa učiteľov napísalo, že si svoje poznámky pamätá. Niektorí učitelia nepovažujú za potrebné či dôležité písať si denník. Objavil sa aj názor, že dobré myšlienky si netreba zapisovať, ale treba ich zrealizovať. Veľa učiteľov napísalo, že aj keď si denník nepíšu, prípadné krátke poznámky si zapisujú.

Zo zistení konštatujeme, že pedagogický denník ako metódu sebareflexie využívajú učitelia len zriedkavo. Najčastejšou príčinou podľa učiteľov je nedostatku času.

Otázka č. 14. V poslednou otázkou sme zisťovali, v čom vidia učitelia pozitíva využívania metód sebareflexie.

Tabuľka č. 15 **Pozitíva sebareflexie**

Poradie	Pozitíva sebareflexie	Počet učiteľov
1	Pomáha pri plánovaní ďalšej práce na vyučovacích hodinách	79
2	Pomáha hodnotiť moju prácu a overiť si správnosť mojich postupov	67
3	Pomáha mi predvídať ďalšie konanie a pôsobenie na žiakov	58
4	Pomáha mi riešiť konfliktné situácie	39
5	Pomáha mi vyhnúť sa stresu	35
6	Iné	0

Učitelia nemali obmedzený počet odpovedí. Najviac učiteľov až 79 zakrúžkovalo odpoveď pomáha pri plánovaní ďalšej práce na vyučovacích hodinách. 67 učiteľov pomáha sebareflexia hodnotiť ich prácu a overiť si správnosť ich postupov. Ďalších 58 učiteľov uviedlo aj možnosť, že pozitívum sebareflexie vidia v tom, že pomáha predvídať ďalšie konanie a pôsobenie na žiakov. U 39 učiteľov sa vyskytla odpoveď pomáha riešiť konfliktné situácie a 35 učiteľov pomáha sebareflexia vyhnúť sa stresu.

Väčšina učiteľov uviedli viac ako jednu odpoveď, to znamená, že učiteľom pomáha sebareflexia vo viacerých smeroch a 17 učiteľov zakrúžkovali všetky možnosti, čo znamená že učiteľom pomáha sebareflexia možno nielen v ich profesií, ale aj v bežnom živote. Z našich zistení teda vyplýva, že sebareflexia je veľmi dobrým prostriedkom, ktorý umožňuje učiteľovi zhodnotiť svoju prácu a kontrolovať dosahovanie svojich cieľov. Sebareflexia pomáha učiteľovi mať prehľad v tom, ako so žiakmi pracuje, kam chce smerovať a podľa toho si dokáže plánovať ďalšie postupy svojej práce.

4.5.2 Pozorovanie

V podkapitole sa venujeme vyhodnocovaniu výsledkov a analýze údajov získaných pomocou pozorovania. Vytvorili sme pozorovací hárok, ktorý obsahuje 4 základné kategórie kompetencií. Zastávame názor, že nie všetky kompetencie sa dajú pozorovať priamo na vyučovacej hodine, preto sme vybrali kompetencie komunikačné, diagnostické a intervenčné, odbornopredmetové a organizátorské, a riadiace kompetencie. Uvedomujeme si, že jednotlivé kompetencie zahŕňajú veľké množstvo schopností a vlastností učiteľa, ktorými musí disponovať. Preto sme v jednotlivých kompetenciách vytvorili podkategórie, ktoré vyjadrujú konkrétne aktivity učiteľa, ako prejavy daných kompetencií. Prostredníctvom pozorovania sme chceli zistiť, ktoré kompetencie učitelia na vyučovacích hodinách najviac využívajú a či existujú rozdiely vo využívaní jednotlivých kompetencií vzhľadom na typ školy. Zaujímalo nás, ako sa kompetencie využívajú aj vzhľadom na fázu vyučovacieho procesu. Vyučovaciu hodinu sme preto rozdelili na tri časti a to úvodnú časť hodiny, jadro hodiny, a záverečnú časť hodiny. Za úvodnú časť hodiny sme považovali začiatok vyučovacej hodiny. To znamená organizáciu ako zápis do triednej knihy, zápis chýbajúcich, ďalej kontrola domácej úlohy, a opakovanie učiva z predchádzajúcej hodiny. Za jadro vyučovacej hodiny sme považovali predovšetkým vysvetľovanie nového učiva. Záver vyučovacej hodiny sme chápali ako opakovanie učiva, prípadne zadanie samostatnej práce žiakom, riešenie úloh, zadávanie domácej úlohy, a záverečné zhodnotenie vyučovacej hodiny. Pozorovanie sme realizovali celkovo na 20 vyučovacích hodinách humanitného charakteru. Desať hodín sme pozorovali na Gymnáziu Andreja Vrábľa v Leviciach a 10 hodín na Pedagogickej a sociálnej akadémii v Leviciach. Ďalej analyzujeme využívanie vybraných kompetencií učiteľmi stredných škôl na vyučovacích hodinách.

Tabuľka č. 16. Komunikačné kompetencie

Komunikačné kompetencie							
Pozorované javy	Počet hodín	Úvodná časť vyučovacej hodiny		Jadro vyučovacej hodiny		Záver vyučovacej hodiny	
		Hodnota výskytu javov	Priemerná hodnota výskytu	Hodnota výskytu javov	Priemerná hodnota výskytu	Hodnota výskytu javov	Priemerná hodnota výskytu
Odpovedanie na otázky žiakov	20	39	1,95	16	0,80	14	0,70
Kladenie otvorených otázok	20	37	1,85	78	3,90	58	2,90
Poskytnutie žiakovi možnosť vyjadriť sa	20	32	1,60	43	2,15	56	2,80

Tabuľka č.16 uvádza, že najčastejšie pozorovaným javom v rámci komunikačných kompetencií učiteľov bolo kladenie otvorených otázok. Učítelia so žiakmi často komunikovali prostredníctvom otázok. Snažili sa zapojiť žiakov do vyučovania tým, že sa pýtali otvorené otázky, ktoré žiakov aktivizovali a prinútili ich rozmýšľať. Učítelia najviac kládli otvorené otázky v jadre vyučovacej hodiny a to v priemere 3,90 krát. Väčšina učiteľov sa otázkami snažila pri vysvetľovaní učiva pomáhať žiakom, aby sami dospeli k novým poznatkom. Chceli, aby im učivo nebolo len jednosmerne sprostredkované, ale aby sa aj oni pričínili o získanie nových vedomostí. Učítelia dávali svojim žiakom pomerne veľa otázok aj v záverečnej fáze vyučovacej hodiny, kedy mali predovšetkým hlavné slovo žiaci. Učítelia spolu so žiakmi opakovali vysvetlené učivo, pýtali sa na príklady z ich bežného života, čím sa snažili prepájať teoretické poznatky s praktickým životom. Učítelia zadávali problémové úlohy, ktoré žiaci riešili a vyjadrovali svoje názory a myšlienky.

Druhým najčastejšie vyskytujúcim sa javom v rámci komunikačných kompetencií bolo poskytnutie priestoru na vyjadrenie. Jav úzko súvisí s používaním otvorených otázok. Ak učiteľ vysloví otázku, musí na ňu aj dostať odpoveď. Preto musí dať učiteľ žiakovi priestor na vyjadrenie. Nie vždy však učítelia nechali žiakov odpovedať na ich otázky. Niekedy si odpovedali sami. Možným vysvetlením tohto javu je pocit učiteľov, že im žiaci na niektoré otázky nevedia odpovedať, najmä pri vysvetľovaní učiva, ktoré je pre žiakov nové. Niekedy to bolo však aj preto, že žiaci boli pasívni a nikto sa neprihlásil, tak si učiteľ musel na otázku odpovedať sám. Najčastejšie, v priemere 2,80 krát učítelia dávali priestor žiakom na vyjadrenie v záverečnej fáze hodiny, kedy boli hodiny viac v réžii žiakov.

Učiteľ dával žiakom otázky, na ktoré museli odpovedať, pretože učiteľ väčšinou žiakov vyvolával. Žiaci s učiteľom diskutovali, dostávali rôzne úlohy, ktoré museli vypracovať či už samostatne, alebo v skupinkách. Výsledky svojej práce potom prezentovali pred celou triedou.

Posledným z nami sledovaných javov bolo odpovedanie na otázky žiakov. Tento jav sa v porovnaní s ostatnými dvomi vyskytoval najmenej. Učiteľ je nielen ten, kto otázky dáva, ale aj ten, kto otázky dostáva. Žiak má právo spýtať sa na to, čo ho zaujíma, prípadne na to, čomu nerozumel. Žiaci boli často na vyučovacích hodinách zvedaví. Pýtali sa rôzne otázky, ktorými niekedy učiteľov aj zaskočili. Najviac odpovedí na otázky žiakov sme zaznamenali na začiatku vyučovacej hodiny, kedy žiaci dávali učiteľovi otázky prevažne organizačného charakteru a to v priemere 1,95 krát.

Z výsledkov pozorovania vyplýva, že učitelia využívajú komunikačné kompetencie najviac v jadre vyučovacej hodiny. Učiteľ však využíva komunikačné kompetencie počas celej vyučovacej hodiny, aj keď v niektorých fázach viac, v niektorých menej. Súvisí to aj s tým, že jadro hodiny tvorí najväčšiu časť celej vyučovacej hodiny. Myslíme si, že podstatu komunikačnej kompetencie na vyučovacích hodinách tvorí najmä komunikácia so žiakom. Dochádza k interakcii učiteľa so žiakmi, kedy učiteľ sprostredkúva žiakom vedomosti, a oni si vedomosti osvojujú. Myslíme si, že čím viac učiteľ so žiakmi komunikuje, diskutuje, pýta sa, tým viac si žiaci učivo osvoja.

Ako druhé v poradí sme analyzovali diagnostické a intervenčné kompetencie, ktorých prehľad ponúka nasledujúca tabuľka.

Tabuľka č. 17 Diagnostické a intervenčné kompetencie

Diagnostické a intervenčné kompetencie							
Pozorované javy	Počet hodín	Úvodná časť vyučovacej hodiny		Jadro vyučovacej hodiny		Záver vyučovacej hodiny	
		Hodnota výskytu javov	Priemerná hodnota výskytu	Hodnota výskytu javov	Priemerná hodnota výskytu	Hodnota výskytu javov	Priemerná hodnota výskytu
Vyzývanie študentov k sebahodnoteniu	20	7	0,35	0	0,00	5	0,25
Vyjadrovanie pochvaly	20	22	1,10	18	0,90	24	1,20
Slovné hodnotenie výkonu žiaka	20	45	2,25	36	1,80	29	1,45

Na základe výsledkov uvedených v tabuľke č. 17 konštatujeme, že najčastejšie vyskytujúcim sa javom charakteristickým pre diagnostické a intervenčné kompetencie bolo slovné zhodnotenie výkonu žiaka. Pričom do pozorovania sme zahrnuli aj pozitívne aj negatívne hodnotenie. Najviac učitelia hodnotili žiakov v úvode vyučovacej hodiny v priemere 2,25 krát. Odôvodňujeme to tým, že v úvode niekoľkých pozorovaných hodín učitelia žiakov skúšali, preverovali ich vedomosti. Na ostatných hodinách učitelia opakovali učivo z predchádzajúcej hodiny, alebo sa snažili žiakov motivovať k novému učivu. Učitelia dávali žiakom otázky a hodnotili ich odpovede. Najčastejšie hodnotili slovami ako napríklad „dobre“, „výborne“, alebo „správne“. Zaznamenali sme aj negatívne hodnotenie ako „nie“, „nesprávne“, „nemáte pravdu, lebo...“. Učitelia však nevyužívali len jednoslovné hodnotenia a to najmä vtedy, keď žiakov ústne skúšali. Prevažná časť učiteľov žiakom známku aj slovné odôvodnila, zhodnotila dobré aj zlé stránky odpovede. Najmenej hodnotili učitelia žiakov v jadre vyučovacej hodiny. Podľa nášho názoru najmä preto, lebo v jadre hodiny sa učitelia viac sústredili na sprostredkovanie učiva, ako na slovné hodnotenie. Druhým najčastejším pozorovaným javom v rámci diagnostických a intervenčných kompetencií bolo vyjadrovanie pochvaly. Učitelia chválili žiakov najviac v závere vyučovacej hodiny, kedy celkovo hodnotili výkony žiakov počas celej vyučovacej hodiny. Len o niečo menej používali pochvalu aj v úvode vyučovacej hodiny. Myslíme si, že pochvala je veľmi dobrým prostriedkom motivácie žiakov, pretože sa žiaci cítia ocenení za svoje vedomosti, a povzbudzuje ich to k neustálemu zlepšovaniu.

V pozorovaní sme zaznamenali, že učitelia najmenej vyzývali žiakov k sebahodnoteniu. Zistili sme, že učitelia veľmi málo nechali žiaka, aby ohodnotil svoj výkon. Dokonca, v jadre vyučovacej hodiny učitelia vôbec nevyzvali žiaka k sebahodnoteniu. Je to škoda, lebo žiak by mal byť sebakritický a mal by dokázať objektívne zhodnotiť, nakoľko bola jeho odpoveď dobrá. Poskytnutím priestoru na sebahodnotenie by tak učitelia mohli žiaka viesť k vytváraniu celkového obrazu o sebe samom.

Z výsledkov môžeme konštatovať, že učitelia využívajú diagnostické a intervenčné kompetencie prevažne v úvode vyučovacej hodiny, kedy učitelia žiakov skúšajú a preverujú ich vedomosti.

Tabuľka č. 18 Odborno-predmetové kompetencie

Odborno-predmetové kompetencie							
Pozorované javy	Počet hodín	Úvodná časť vyučovacej hodiny		Jadro vyučovacej hodiny		Záver vyučovacej hodiny	
		Hodnota výskytu javov	Priemerná hodnota výskytu	Hodnota výskytu javov	Priemerná hodnota výskytu	Hodnota výskytu javov	Priemerná hodnota výskytu
Používanie odborných výrazov	20	26	1,30	78	3,90	28	1,40
Používanie medzi-predmetových vzťahov	20	8	0,40	17	0,85	3	0,15
Používanie príkladov	20	16	0,80	87	4,35	25	1,25

Tabuľka číslo 18 analyzuje kompetencie odborno-predmetové. Na základe výsledkov pozorovania sme zistili, že odborno-predmetové kompetencie sa na vyučovacích hodinách prejavovali najviac v používaní príkladov. Učitelia používali príklady najmä v jadre vyučovacej hodiny, kedy žiakom sprostredkúvali nové učivo a to s priemernou hodnotou 4,35 krát. Z pozorovaní sme zistili, že učitelia často používali príklady, aby žiakovi učivo viac priblížili, aby si žiaci vedeli aplikovať teoretické poznatky aj konkrétne do praxe. Vnímame veľmi pozitívne to, že niekedy ťažké teoretické poznatky dopĺňali učitelia praktickými príkladmi a názornými ukážkami, čím sa celkovo vyučovacia hodina obohatila a stávala sa zaujímavejšou.

Druhým často pozorovaným javom na hodinách bolo používanie odborných výrazov. Učitelia sú nepochybne odborníci v predmetoch, ktoré vyučujú, čo sa odráža aj v ich vyjadrovaní. Na vyučovacích hodinách sme odpozorovali, že učitelia používali najviac odborných slov počas výkladu učiva, teda v jadre vyučovacej hodiny a to v priemere 3,90 krát. Zároveň musíme konštatovať, že ak učitelia použili vo výklade učiva odborný termín, ktorý bol pre žiakov nový a neznámy, učitelia tento odborný výraz vždy žiakom vysvetlili. Používanie odborných výrazov súvisí aj s náročnosťou vysvetľovaného učiva.

Najmenej učitelia využívali na vyučovacích hodinách medzipredmetové vzťahy. Najčastejšie to bolo prepojenie s príbuznými humanitnými predmetmi, ako napríklad s dejepisom. Učitelia využívali medzipredmetové vzťahy, aby ťažili z poznatkov žiakov, ktoré nadobudli v iných predmetoch, a ktoré súviseli s aktuálne preberanou témou. Najviac

prepojení poznatkov s inými predmetmi sme zaznamenali taktiež v strede vyučovacej hodiny, kedy učiteľ žiakom vysvetľoval učivo.

Z výsledkov pozorovania vyplýva, že odbornopredmetové kompetencie učitelia využívajú na vyučovacích hodinách najmä v jadre vyučovacej hodiny. Je to aj z toho dôvodu, že vysvetľovanie učiva tvorí nosnú časť vyučovacej hodiny a má aj najväčší časový rozsah.

Ako posledné analyzujeme organizátorské a riadiace kompetencie. Výsledky z pozorovaní predkladáme v tabuľke č. 19.

Tabuľka č. 19 Organizátorské a riadiace kompetencie

Organizátorské a riadiace kompetencie							
Pozorované javy	Počet hodín	Úvodná časť vyučovacej hodiny		Jadro vyučovacej hodiny		Záver vyučovacej hodiny	
		Hodnota výskytu javov	Priemerná hodnota výskytu	Hodnota výskytu javov	Priemerná hodnota výskytu	Hodnota výskytu javov	Priemerná hodnota výskytu
Udržiavanie disciplíny slovným napomenutím	20	61	3,05	34	1,70	41	2,05
Pružné reagovanie na zmeny vyuč. hodiny	20	3	0,15	1	0,05	3	0,15
Zadávanie žiakom inštrukcie	20	83	4,15	27	1,35	67	3,35

Organizátorské a riadiace kompetencie sa najviac preukázali na vyučovacích hodinách tým, že učitelia dávali žiakom inštrukcie. Učiteľ je ten, kto riadi vyučovací proces, on usmerňuje prácu žiakov tým, že dáva inštrukcie a hovorí, čo majú žiaci robiť. Najviac učitelia dávali inštrukcie na začiatku vyučovacej hodiny a to v priemere 4,15 krát. O niečo menej učitelia inštrukciami riadili záverečnú časť hodiny. A najmenej používali inštrukcie v strede vyučovacej hodiny, kedy sa učiteľ so žiakmi sústredil na výklad učiva.

K organizátorským a riadiacim kompetenciám patrí aj udržiavanie disciplíny. Takým najčastejšie vyskytujúcim sa spôsobom udržania disciplíny je napomenutie žiakov. Učitelia najviac upozorňovali žiakov, aby boli ticho, aby dávali pozor. Myslíme si, že niekedy udržiavaniu disciplíny v triede učitelia venovali pozornosť viac ako by mali. Zvýšená nedisciplinovanosť žiakov podľa jedného z pedagógov mohla byť spôsobená aj našou prítomnosťou. Počas pozorovania sme napomenutia zaznamenali najviac na začiatku

hodiny, kedy boli žiaci ešte po prestávke rozptýlení. Učiteľ sa snažil, aby sa žiaci utíšili, upokojili a začali sa sústrediť na vyučovanie. O niečo menej učitelia napomínali žiakov v závere vyučovacej hodiny. Vtedy už žiaci tak isto začínali strácať koncentráciu s očakávaním prestávky, vyrušovali, a učiteľ chcel udržať ich pozornosť do poslednej minúty, čo nebolo vždy ľahké. Najmenej potrebné bolo slovné napomenutie v jadre vyučovacej hodiny, kedy bola podľa nášho názoru koncentrácia žiakov na maxime.

Najmenej sa na vyučovacích hodinách prejavilo pružné reagovanie na zmeny vo vyučovacej hodine. Vyučovacia hodina je dynamický proces a učiteľ musí byť flexibilný, aby dokázal prispôbiť činnosti žiakov podľa aktuálnej situácie. Počas hodiny sa veľa krát vyskytnú situácie, kedy učiteľ musí pružne reagovať a zmeniť ďalšie činnosti žiakov. Samozrejme nie vždy a zákonite na každej hodine príde situácia, kedy je učiteľ nútený zmeniť svoj pôvodný plán práce so žiakmi. Tak to bolo i v našom pozorovaní. Len na piatich vyučovacích hodinách museli učitelia zmeniť plánovanú činnosť so žiakmi. Najčastejšie sa tak udialo na začiatku vyučovacej hodiny. Zmeny, ktoré učiteľ urobil boli napríklad, keď žiaci prehovorili učiteľa, aby ich neskúšal, alebo keď učiteľ chcel so žiakmi kontrolovať domácu úlohu, no polovička triedy domácu úlohu nemala urobenú. Ďalšiu situáciu môžeme spomenúť, keď učiteľovi zostalo na konci vyučovacej hodiny niekoľko minút, ktoré pohotovo vyplnil krátkou úlohou, ktorou zamestnal žiakov.

Prostredníctvom pozorovania sme chceli zistiť aj to, ktoré kompetencie sa viac využívajú na vyučovacích hodinách vzhľadom na typ školy. Preto sme porovnali pozorované hodiny na Gymnázium a na Pedagogickej a sociálnej akadémii v Leviciach.

Tabuľka č. 20 Prehľad kompetencií využívaných na vyučovacích hodinách na Gymnázium a Pedagogickej a sociálnej akadémii

Kompetencie	Gymnázium			Pedagogická a sociálna akadémia		
	Počet hodín	Hodnota výskytu javov	Priemerná hodnota výskytu	Počet hodín	Hodnota výskytu javov	Priemerná hodnota výskytu
Komunikačné kompetencie	10	177	17,70	10	196	19,60
Diagnostické a intervenčné kompetencie	10	83	8,30	10	103	10,30
Odborno-predmetové kompetencie	10	121	12,10	10	167	16,70
Organizátorské a riadiace kompetencie	10	179	17,90	10	141	14,10

Na základe výsledkov z tabuľky č. 20 konštatujeme, že komunikačné kompetencie viac využívajú učitelia na Pedagogickej a sociálnej akadémií a to s priemerom 19,60 krát. O niečo menej s priemerom 17,70 krát komunikačné kompetencie učitelia využívajú na gymnáziu. Diagnostické a intervenčné kompetencie používajú učitelia taktiež viac na Pedagogickej a sociálnej akadémií, aj keď na gymnáziách sa tieto kompetencie prejavili len o niečo menej. Ďalej z výsledkov vyplýva, že aj odbornopredmetové kompetencie využívajú viac učitelia Pedagogickej a sociálnej akadémie ako na Gymnáziu. Učitelia Gymnázia využívajú na vyučovacích hodinách viac organizátorské a riadiace kompetencie ako učitelia na Pedagogickej a sociálnej akadémií.

Ako vidíme, rozdiely medzi kompetenciami učiteľov využívanými na týchto dvoch typoch stredných škôl nie sú až také markantné. Nemôžeme preto tvrdiť, že učitelia gymnázií výrazne zaostávajú vo využívaní svojich kompetencií. Z nášho pozorovania je zjavné, že každý učiteľ je individuálna osobnosť so svojou charakteristickou povahou, temperamentom a štýlom vyjadrovania sa. Myslíme si, že to, ktoré kompetencie učiteľ viac či menej využíva na vyučovacej hodine ovplyvňuje aj jeho osobnosť, povaha učiva, momentálna atmosféra v triede a mnoho iných faktorov. Učiteľ prispôsobuje využívanie jednotlivých kompetencií momentálnej situácii na vyučovacej hodine.

4.5.3 Rozhovory

Tretou metódou, ktorú sme použili v našom výskume, bola metóda rozhovoru. Túto metódu sme zvolili preto, aby sme získali presnejší a jasnejší pohľad učiteľov na kompetencie. Chceli sme im dať priestor vyjadriť sa inak ako prostredníctvom dotazníka, v ktorom boli otázky prevažne uzavreté s výberom odpovede. Vopred sme si pripravili otázky a s učiteľmi sme viedli štruktúrované rozhovory. Uskutočnili sme rozhovory celkovo s desiatimi učiteľmi. Učiteľov sme vyberali náhodne, no väčšinu respondentov tvorili učitelia, ktorých hodiny sme pozorovali. V podkapitole kvalitatívne analyzujeme odpovede učiteľov.

V prvej otázke sme sa pýtali učiteľov, prečo sa podľa nich stále viac a viac o kompetenciách rozpráva, stále viac sa od učiteľov vyžadujú. Polovica pedagógov sa zhodla na tom, že kompetencie tu vždy boli. Síce sa o nich toľko nehovorilo, ale každý učiteľ musel odjakživa disponovať kompetenciami. Bez nich by sa táto práca, alebo poslanie ako sa niektorí vyjadrili, nedala vykonávať. Ďalší traja učitelia nám odpovedali,

že v dnešnej dobe sa o kompetenciách hovorí čím ďalej tým viac preto, lebo aj kompetencie sa vyvíjajú, rozvíjajú, a pribúdajú nové. Priniesla ich „revolúcia“ vo svete a v technike. Ostatní sa vyjadrili, že kompetencie obsahujú tie spôsobilosti, ktoré sú kompatibilné so systémami kľúčových kompetencií v štátoch Európskej Únie. Ak sa aj my chceme priblížiť európskej úrovni, musíme si kompetencie kontinuálne rozvíjať. Ak chceme dosiahnuť vyššiu úroveň vzdelanosti, je potrebné, aby učiteľ bol dostatočne kompetentný na to, aby mohol rozvíjať kompetencie u žiakov, ktorí tvoria našu budúcu generáciu.

V druhej otázke sme sa pýtali učiteľov, v akých kompetenciách vidia silné stránky učiteľov na škole, kde vyučujú. Odpovede učiteľov sa líšili, preto sme jednotlivé odpovede rozdelili do kategórií. Najviac učiteľov nám odpovedalo, že silné stránky vidia najmä v odborno-predmetových kompetenciách. Na podotázku prečo to tak je, odpovedali, že učitelia chcú byť v prvom rade odborníkmi v predmetoch, ktoré učia, aby ich žiakov dobre naučili. Podľa nich je to základ. Bez toho by neboli učitelia učiteľmi. Myslia si, že tak isto ako učitelia s dlhoročnou praxou, aj mladí učitelia absolventi sú po odbornej stránke na veľmi dobrej úrovni. Silnou stránkou sú podľa dvoch učiteľov učebné a didaktické kompetencie. Sú toho názoru, že v tom veľkom množstve informácií, ktoré tvoria obsah učiva vedia učitelia dobre selektovať informácie, ktoré sú podstatné. Snažia sa žiakom podať informácie zrozumiteľne a pochopiteľne, aby nedochádzalo k ich preťaženiu. Učitelia tvrdia, že vedia dobre riadiť vyučovací proces, používajú širokú škálu vyučovacích metód. Do tretej kategórie môžeme zaradiť kompetencie komunikačné a interpersonálne. Učitelia sa vyjadrili, že ich silnou stránkou je komunikácia a vzťahy so žiakmi. Tvrdia, že si so žiakmi na začiatku stanovujú isté hranice, vytvoria si spolu s nimi určité pravidlá, a potom sa dá so žiakmi veľmi dobre komunikovať a spolupracovať.

V ďalšej otázke sme sa pýtali na opak. V ktorých kompetenciách vidia slabé stránky učiteľov? Chceli sme vedieť, čo by bolo treba podľa nich zlepšiť. Až osem učiteľov jednoznačne odpovedalo, že najväčšie nedostatky majú v informačných kompetenciách. Napriek tomu, že učitelia informačné technológie využívajú, no vývoj techniky tak rýchlo napreduje, že stále majú čo dobiehať a zlepšovať. K informačným kompetenciám, dvaja uviedli aj diagnostické a intervenčné kompetencie. Cítia problémy pri diagnostikovaní vhodného či nevhodného správania žiaka. Zvyšní učitelia dodali, že učitelia majú slabé stránky v personálnych kompetenciách. Navrhovali by, aby učitelia častejšie využívali

metódy sebareflexie. Pomohlo by to zlepšiť vzťahy v pedagogickom zbore, ktorý tvorí dosť veľký počet ľudí rôzneho veku aj pohlavia.

Ďalšou otázkou sme sa pýtali učiteľov, ktoré kompetencie sú podľa nich nevyhnutné na vyučovacích hodinách a prečo. V odpovediach všetkých učiteľov sa najčastejšie vyskytovali odbornopredmetové kompetencie, didaktické kompetencie, komunikačné, či organizátorské kompetencie. Vyslovili názor, že potrebné sú všetky kompetencie, pretože sa jedna s druhou prelínajú a navzájom sa dopĺňajú. Vyplýva to z ich dlhoročnej praxe, a bez nich by si svoju prácu nevedeli predstaviť. Na vyučovacích hodinách sú nevyhnutné najmä tie kompetencie, ktoré súvisia s riadením, a realizáciou vyučovacej hodiny, s komunikáciou so žiakmi a sprostredkovaním učiva. Triedni učitelia zdôrazňovali aj diagnostické kompetencie. Sú nevyhnutné k tomu, aby dokázali žiaka objektívne hodnotiť, aby so žiakmi na hodine pracovali podľa ich potrieb, podľa ich tempa práce či schopností a spôsobilostí.

V piatej otázke sme sa pýtali, z akých pohnútok vyplýva záujem učiteľov rozvíjať si určitú kompetenciu. Všetci učitelia uviedli dva typy odpovedí. Prvou z nich bolo, že kompetencie si rozvíjajú z osobných záujmov. To sú predovšetkým kompetencie odbornopredmetové. Učitelia majú radi predmety, ktoré vyučujú, preto si ich aj vybrali, a zaujímajú sa o to z vlastnej vôle, aby sa vo svojom odbore stále vzdelávali. Druhou typickou odpoveďou boli vonkajšie pohnútky. Riaditelia často učiteľom navrhujú rôzne vzdelávacie kurzy a posielajú ich na školenia. Dnes aj vyššie riadiace orgány ako je Ministerstvo školstva nariaďujú učiteľom rozvoj kompetencií. Učitelia hovorili o novej vyhláske o kontinuálnom vzdelávaní 445/2009 Z.z.. Vyjadrili, že sa musia ďalej vzdelávať a zbierať kredity, aby neklesli ešte viac v už aj tak nízkom plate. Niektorí to vnímajú dokonca ako neetické a nespravodlivé, že za sedem rokov nazbierajú kredity a potom môžu začať prakticky odznova, pretože kredity majú platnosť len sedem rokov.

V šiestej otázke sme chceli zistiť, z čoho plynie ich osobná motivácia k tomu, aby si rozvíjali svoje kompetencie. Šiesti učitelia odpovedali, že majú vlastnú motiváciu, k tomu, aby sa stále zlepšovali. Doba sa mení, aj žiaci sa menia. Podľa ich vyjadrení, učitelia chcú byť úspešní vo svojej práci, aby žiakov zvládali a aby dosahovali vytýčené ciele. Ich záujmom je to, aby predmety učili čo najlepšie. Chcú, aby absolventi poznatky získané počas štúdia dokázali efektívne uplatniť v praxi. Najviac ich teší, keď sa študenti vracajú za učiteľmi na návštevu a učitelia vidia, že sú ich bývalí žiaci úspešní. Štyria učitelia sa vyjadrili, že ich motiváciou sú aj osobné záujmy, ale aj realita. V dnešnej dobe učiteľ

jednoducho musí splňať isté požiadavky, a musí pre to niečo robiť. Ak chce byť dobrým a úspešným učiteľom, nestačí mu len to, čo sa naučil na vysokej škole, ale vo vzdelávaní musí stále pokračovať.

V siedmej otázke sme sa pýtali, v ktorých oblastiach by si chceli učitelia najviac rozvíjať svoje kompetencie. Učitelia jednoznačne odpovedali, že sú to informačné kompetencie. Neprekvapilo nás to, keďže učitelia tvrdia, že v tejto oblasti cítia najväčšie nedostatky. Popri informačných kompetenciách učitelia spomenuli aj kompetencie diagnostické. Cítia, že sú nevyhnutné pri poznávaní žiaka, pomáhajú predchádzať i zabraňovať rôznym sociálno-patologickým javom. Tak isto spomenuli aj kompetencie odbornopredmetové. Učitelia sa vyjadrili, že aj po odbornej stránke je stále čo doháňať, že sa menia učebné osnovy niektorých predmetov, niektoré učivá sú nové a aj dobrý skúsený učiteľ sa musí naučiť nové veci, aby to vedel potom naučiť svojich žiakov.

V poslednej otázke nás zaujímalo, aké prekážky bránia učiteľom v rozvoji ich kompetencií. Všetci učitelia sa zhodli na tom, že je to nedostatok času. Učitelia majú veľmi veľa povinností. Okrem toho že vyučujú, sú aj triednymi učiteľmi a riešia všetky záležitosti spojené s ich triedou. Okrem toho sa učitelia venujú aj rôznym iným činnostiam. Organizujú rôzne projekty so žiakmi, chodia na rôzne kultúrne podujatia, zabezpečujú svojim žiakom prax. Pri tom všetkom im zostáva len veľmi málo času na sebarozvíjanie. Ôsmi učitelia sa sťažovali aj na administratívu. Nielenže im zbytočné administratívne práce bránia v osobnom rozvoji, ale tento čas by mohli viac venovať aj výučbe a výchove žiakov. Niektorí by navrhli presunúť takéto práce na pomocný personál, čo je však podľa nich nereálne. Problém vidia aj v tom, že sa vzdelávacie aktivity pre učiteľov uskutočňujú počas pracovnej doby. Avšak ak sú niektorí učitelia neprítomní, druhí učitelia ich musia zastúpiť. Zastupovaním získavajú nárok na náhradné voľno. Náhradné voľno im však riaditelia nechcú povoliť, keďže je nedostatok učiteľov, a žiakov by potom nemal kto vyučovať. Učitelia majú potom dilemu, ktoré vzdelávacie aktivity zvolia, aby nevymeškali veľa hodín, teda aby nenarastal počet zatupovaných hodín, čo v konečnom dôsledku môže mať negatívny dopad na študentov.

4.6 Závěry výskumu a diskusia

V našom výskume sme stanovili tri hypotézy. Pomocou výskumných metód sme chceli overiť pravdivosť našich hypotéz. Na ich overenie sme použili metódu dotazníka a metódu pozorovania. V tejto časti práce chceme objasniť výsledky výskumu a analyzujeme prečo sa hypotézy potvrdili resp. nepotvrdili.

V hypotéze č. 1 sme predpokladali, že učitelia stredných odborných škôl viac prejavujú záujem o rozvoj odborno–predmetových kompetencií ako učitelia gymnázií. Táto **hypotéza sa nám potvrdila**. Myslíme si, že to vyplýva z toho, že učitelia na stredných odborných školách vyučujú mnoho rôznorodých odborných predmetov a cítia potrebu sa v týchto odboroch stále zdokonaľovať. Mnohí učitelia sa aj v rozhovoroch vyjadrili, že sú pre nich veľmi dôležité odborno-predmetové kompetencie, pretože v prvom rade musí byť učiteľ odborníkom vo svojom predmete, aby dokázal žiakom učivo dobre vysvetliť. Učitelia gymnázií prejavili najväčší záujem o rozvoj v oblasti sociálnych, psychosociálnych a komunikačných kompetencií. Učitelia majú svojim žiakom odovzdať čo najviac informácií, aby ich dobre pripravili na ďalšie štúdium na vysokej škole. Myslíme si, že si chcú rozvíjať práve túto kompetenciu, aby svojim žiakom poskytlí optimálne podmienky pre učenie, aby im vedeli učitelia učivo podať čo najzrozumiteľnejšie. Myslíme si, že učitelia nechcú odovzdávať svojim žiakom učivo len jednosmerne, ale dobré učebné výsledky žiakov chcú podporovať vytváraním pozitívnych vzťahov a dobrou klímou školy a triedy.

V hypotéze č. 2 sme predpokladali, že učitelia stredných škôl považujú za dôležitejšiu kompetenciu učebnú, skôr ako kompetenciu kognitívnu. Aj táto **hypotéza sa nám tiež potvrdila**. Predpokladali sme, že učitelia sa viac zameriavajú na to, aby vyučovací proces riadili dobre, aby vedeli efektívne plánovať a realizovať vyučovacie hodiny, kontrolovať priebeh vyučovacej hodiny a tým vytvárať žiakom optimálne prostredie pre učenie. Učebnú kompetenciu učitelia zaradili v poradí na druhé miesto v dôležitosti kompetencií. Kognitívna kompetencia sa nachádza na treťom mieste v celkovom poradí, vytvorenom našimi respondentmi. Táto kompetencia zahŕňa množstvo zručností ako identifikovať problémy a zvoliť si vhodné riešenia problému, tvorivo a kriticky myslieť. Z toho vyplýva,

že podľa učiteľov sú dôležitejšie schopnosti a zručnosti súvisiace s prípravou, procesom a kontrolou učenia, ako tvorivosť, riešenie problémov či kritické myslenie.

V tretej hypotéze sme predpokladali, že učitelia stredných odborných škôl uplatňujú na vyučovacích hodinách viac komunikačné kompetencie ako učitelia gymnázií. Táto **hypotéza sa potvrdila**. Z našich pozorovaní vyplynulo, že učitelia na strednej odbornej škole viac so žiakmi diskutujú, pýtajú sa, počúvajú názory žiakov a sú otvorení aj otázkam žiakov. Myslíme si, že hypotéza sa potvrdila aj preto, lebo pozorovania sme robili na Pedagogickej a sociálnej akadémii v Leviciach. Táto stredná škola je humanitného charakteru. Pripravuje budúcich učiteľov a vychovávateľov, sociálnych pracovníkov, či animátorov voľného času. Učitelia viac využívajú tieto kompetencie na vyučovacích hodinách, pretože prostredníctvom komunikácie učia žiakov vyjadrovať svoje názory, svoje pocity, učia ich byť asertívnymi, empatickými, čo je vzhľadom na ich budúce povolanie nevyhnutné. Nemôžeme však tvrdiť, že učitelia gymnázií komunikačné kompetencie nevyužívajú. Pozorovaním sme zistili, že aj učitelia gymnázia využívajú na vyučovacích hodinách najviac komunikačné kompetencie spomedzi nami vybraných kompetencií. Využívajú ich však o niečo menej ako na strednej odbornej škole.

4.6.1 Odporúčania pre prax

Na základe preštudovanej literatúry a výsledkov výskumu, ktorý sa týkal profesijných kompetencií učiteľa na strednej škole, by sme chceli vysloviť niekoľko odporúčaní pre všetkých učiteľov, pre budúcich učiteľov či študentov, ktorý sa pripravujú na učiteľské povolanie.

V prvom rade by sme chceli uviesť niekoľko odporúčaní učiteľom stredných škôl. V našom výskume sme zistili, že učitelia majú záujem rozvíjať si svoje kompetencie. Aj keď učitelia hodnotia úroveň svojich kompetencií prevažne na štvrtom stupni vývinu kompetencií, majú záujem sa zdokonaľovať. Učitelia stredných odborných škôl najviac záujmu prejavili o odbornopredmetové kompetencie a učitelia gymnázií o kompetencie sociálne, psychosociálne a komunikatívne kompetencie. My by sme učiteľom odporúčali, aby sa zamerali na rozvoj aj v ostatných oblastiach kompetencií. Učiteľ musí byť všestranne zameraný, a mal by sa rozvíjať po každej stránke svojej osobnosti. Preto by učiteľ nemal rozvíjať len jednu kompetenciu ale všetky.

Odporúčame učiteľom rozvíjať najmä kompetenciu diagnosticko-intervenčnú. V dnešnej dobe sa stále hovorí o individuálnom prístupe k žiakovi. Uvedomujeme si, že pre jedného učiteľa je ťažké venovať sa každému žiakovi osobitne, zvlášť ak v jednej triede je často aj tridsať žiakov. Učiteľ by však mal poznať svojich žiakov, aby s nimi dokázal efektívne pracovať. Mal by používať nástroje hodnotenia vzhľadom k ich individuálnym zvláštnostiam. Mal by poznať, aké majú žiaci tempo práce, učebné štýly, mal by vedieť rozpoznať rôzne poruchy učenia alebo správania. Zdokonalením diagnostických a intervenčných kompetencií učiteľov sa môže predísť rôznym problémom žiakov a prejavom sociálno-patologického správania.

Zároveň odporúčame, aby sa učitelia viac venovali sebareflexii. Ak sa chcú stále zdokonaľovať, musia vedieť, v čom majú nedostatky, v čom sú ich slabé stránky. Niektorí učitelia vôbec nereflektujú svoju činnosť, čo je podľa nás chyba. Bez sebareflexie totiž nie je možné zlepšovanie. Zistili sme, že veľmi málo učiteľov si vedie pedagogický denník. Myslíme si, že vedenie pedagogického denníka môže učiteľovi veľmi pomôcť. Učiteľ by si mal do denníka zaznamenávať všetky svoje myšlienky, postrehy, námety. K denníku sa môže učiteľ kedykoľvek vrátiť a spätne porovnať v čom sa zlepšil. Odporúčame viesť si svoj pedagogický denník nielen mladým, začínajúcim učiteľom, ale aj učiteľom s dlhodobou praxou. Samozrejme, pedagogický denník je len jednou z metód sebareflexie. Učiteľ by preto nemal zabúdať aj na ostatné metódy a viac využívať napríklad hospitácie, mal by byť otvorený konštruktívnej kritike svojich kolegov, či riaditeľa školy.

V našom výskume sme zisťovali aj to, ktoré kompetencie učitelia najviac využívajú na vyučovacích hodinách. Na základe pozorovania sme zistili, že učitelia najmenej využívajú diagnostické a intervenčné kompetencie. V rámci diagnostických kompetencií odporúčame učiteľom, aby viac podporovali sebahodnotenie žiakov. Učitelia na vyučovacích hodinách veľmi málo vyzývajú žiakov k sebahodnoteniu. Učiteľ by mal v žiakovi podporiť utváranie obrazu o sebe samom. Žiak sa pomocou sebahodnotenia učí byť sebakritický, spoznáva sám seba a dokáže reálne zhodnotiť svoj výkon.

Riaditeľom stredných škôl odporúčame, aby svojich pedagógov viac podporovali v ďalšom vzdelávaní, aby učiteľom umožnili absolvovať viac vzdelávacích aktivít, kurzov, seminárov. Riaditelia by mali vo svojich učiteľoch zvyšovať motiváciu a podporovať ich v rozvoji, pretože vzdelávanie učiteľov súvisí so zvyšovaním kvality celej školy. Vo výskume sme zistili, že učitelia za rok 2009 absolvovali len veľmi málo vzdelávacích aktivít, a z toho väčšina bola zameraná na rozvoj informačno-komunikačných technológií.

Odporúčame, aby sa učiteľom stredných škôl ponúkalo viac seminárov a školení z rôznych oblastí, aby si učiteľ mal z čoho vybrať. Odporúčame, aby sa tieto vzdelávacie aktivity uskutočňovali po pracovnej dobe učiteľov, čím by nevznikal deficit učiteľov počas vyučovania a nenarastal by tým počet zastupovaných hodín.

Do budúcnosti by sme odporúčali stále venovať pozornosť kompetenciám učiteľa, rozpracovávať a skúmať ich. Bolo by vhodné vytvoriť jednotný model kompetencií učiteľov, aby každý učiteľ vedel, ako má svoje kompetencie naplno využiť nielen v prospech seba, ale aj v prospech žiakov. Prostredníctvom jasne stanovených a vymedzených kompetencií by bolo možné učiteľov hodnotiť, ale i sami učitelia by mohli presnejšie reflektovať svoju prácu. K tomu, aby sa tak stalo, je potrebné obrátiť pozornosť viac na učiteľov, a zaujímať sa viac o ich názory a postoje k tejto problematike.

Záver

Premena vo vnímaní vzdelávania a školy, zvýšené požiadavky a očakávania spoločnosti prinášajú aj nové nároky na profesiu učiteľa, na jeho rolu a kompetencie. Významne sa zvyšuje nielen jeho právomoc, ale aj zodpovednosť za žiakov a za ich rozvoj. Učiteľ je v širokej verejnosti vnímaný ako odborník, ktorý riadi proces učenia, vytvára priaznivé a podnetné podmienky k rozvoju a organizuje výchovno-vzdelávací proces. K tomu, aby dokázal úspešne zvládať svoju profesiu nevyhnutne potrebuje kompetencie. V súčasnosti sa preto celá rada odborníkov zaoberá otázkou, aké vedomosti, zručnosti, či osobnostné charakteristiky vymedzujú podstatu učiteľskej profesie. Do popredia sa tak dostáva pojem kompetencie. Tento pojem by mal byť každému učiteľovi dobre známy. Proces utvárania kompetencií je dlhodobý. Kompetencie nezíska učiteľ zo dňa na deň. Rozvíjajú sa už počas štúdia na vysokej škole. Preto už počas prípravy na povolanie je nutné budúcim učiteľom vstúpiť do ich vedomia poznatky o kompetenciách učiteľa. Kompetencie sa rozvíjajú a narastajú potom s narastajúcou dĺžkou praxe a s pribúdajúcimi skúsenosťami. Niektoré kompetencie si však učiteľ musí systematicky rozvíjať. Myslíme si, že učiteľ by mal dokonale poznať sám seba, svoju osobnosť a vedieť na sebe neustále pracovať. Každý učiteľ si musí nájsť svoj vlastný spôsob rozvoja a uplatňovania svojich kompetencií tak, aby stále zvyšoval úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu, čím sa podieľa aj na zvyšovaní úrovne vzdelanosti celého obyvateľstva.

Kľúčovou úlohou celej práce bolo priniesť hodnoverné a dôležité informácie popisujúce oblasť profesijných kompetencií učiteľov na stredných školách. V teoretickej časti práce sme najprv oblasť kompetencií učiteľa analyzovali z pohľadu viacerých autorov. Preštudovali sme literatúru zaoberajúcu sa touto tematikou. Zamerali sme sa na analyzovanie kompetencií učiteľov stredných škôl, na vysvetlenie pojmu a definícií, na zohľadnenie jednotlivých delení a analýz vybraných kompetencií. Naznačili sme, aké koncepcie a názory na kompetencie učiteľov existujú. Snažili sme sa oblasť kompetencií učiteľov sprehľadniť a jednotlivé kompetencie charakterizovať. Teoretickú časť práce sme koncipovali takým spôsobom, aby vytvorila dobré zázemie pre náš výskum.

Po preštudovaní odbornej literatúry sme si stanovili cieľ výskumu. Hlavným cieľom práce bolo zistiť, ktoré kompetencie využívajú učitelia najviac na vyučovacích hodinách vzhľadom na typ školy. Chceli sme zistiť, ktoré kompetencie využívajú viac učitelia

gymnázií a ktoré využívajú viac učitelia na stredných odborných školách. Chceli sme zistiť aj to, ktoré kompetencie učitelia považujú za najdôležitejšie, a v ktorých kompetenciách majú učitelia snahu sa zdokonaľovať. Okrem tohto výskumného cieľa sme si stanovili aj výskumné úlohy, ktoré lepšie a celistvejšie obsiahli celú oblasť nášho vedeckého záujmu. Na základe výskumného cieľa sme potom stanovili tri hypotézy. Na ich overenie sme starostlivo vybrali vhodné metódy. Zvolili sme metódu dotazníka, metódu pozorovania a aby sme si vytvorili presnejší obraz o názoroch učiteľov na kompetencie zvolili sme aj metódu rozhovoru.

Prostredníctvom výskumných metód sme dospeli k odpovediam na naše otázky. Naše predpoklady sa potvrdili. Vo výskume sme zistili, že existujú rozdiely vo využívaní jednotlivých kompetencií na rôznych typoch škôl. Z výsledkov výskumu usudzujeme, že učitelia stredných odborných škôl využívajú na vyučovacích hodinách viac kompetencie komunikačné, diagnosticko-intervenčné a kompetencie odbornopredmetové. Naopak na gymnáziách sa viac prejavilo využívanie kompetencií organizátorských a riadiacich. Musíme však poznamenať, že využívanie jednotlivých kompetencií závisí od mnohých faktorov. To, ktoré kompetencie učiteľ viac využíva závisí od osobnosti učiteľa od jeho charakteru a temperamentu. Učiteľ prispôsobuje využívanie kompetencií aj podmienkam vyučovacieho procesu. Tými podmienkami máme na mysli charakter vyučovacieho predmetu, charakter vysvetľovaného učiva, typ vyučovacej hodiny, zloženie žiakov v triede, ako aj povahu jednotlivých žiakov, celkovú klímu triedy. Učiteľ teda využíva jednotlivé kompetencie aj podľa aktuálnej situácie, ktorá nastane na vyučovacej hodine.

Vo výskume sme dospeli k zisteniu, že učitelia majú záujem o rozvoj svojich kompetencií. Uvedomujú si svoje nedostatky, a snažia sa ich podľa možností odstraňovať. Zistili sme, že záujem učiteľov o rozvoj v oblastiach kompetencií sa líši podľa typu školy. Učitelia na gymnáziách majú záujem viac o rozvoj v oblasti sociálnych, psychosociálnych a komunikatívnych kompetencií a učitelia stredných odborných škôl prejavili viac záujmu o rozvoj v oblasti odbornopredmetových kompetencií. Usudzujeme, že učitelia si chcú rozvíjať tie kompetencie, ktoré sú vzhľadom na aktuálne potreby či požiadavky dôležité a potrebné.

Cieľ našej práce považujeme za splnený. Veríme, že touto prácou dáme podnet k tomu, aby sa ďalej skúmala diferenciácia profesijných kompetencií učiteľov na rôznych typoch stredných škôl, aby sa viac zisťovalo, ktoré kompetencie učitelia využívajú a prečo, a v neposlednom rade, aby sa v rozvoji kompetencií viac dbalo na potreby učiteľov.

Zoznam bibliografických odkazov

- BELTZ, H. - SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiská, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BENDO VÁ, L. 2001. Pedagogická komunikácia v ďalšom vzdelávaní učiteľov In *Pedagogická konferencia V. Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učiteľov Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Nitra: PF UKF, 2001. ISBN 80-50-390-7, s. 143-150.
- ĎURIČ, L., et. al. 1997. *Pedagogická psychológia – Terminologický a výkladový slovník*. 1997. Bratislava: SPN, 1997. 464 s. ISBN 80-08-02498-4.
- ĎURIČ, L. - ŠTEFANOVIČ, J. a kol. 1977. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN, 1977. 592 s.
- FENYVESIOVÁ, L. 2004. *Premeny vzťahovej dimenzie učiteľ- žiak*. In *Petlák, E. – Juszczak, S. et. al. 2004. Diferenciácia vyučovania a súvislosti. (VEGA 1/0092/03)*. Nitra: PF UKF, 2004. ISBN 80-8050-743-0, s. 118-127.
- FENYVESIOVÁ, L. - PETLÁK, E. 2009. *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava: IRIS, 2009. 137 s. ISBN 978-80-89256-31-0.
- GAVORA, P. 2003. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. 197 s. ISBN 80-223-1716-0.
- GAVORA, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001. 236 s. ISBN 80-223-1628-8.
- HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HRABAL, V. 1988. *Jaký jsem učitel*. Praha: SPN, 1988. 156 s. ISBN 14-163-88.
- HUDECOVÁ, A. 2000. Reflexívne a sebareflexívne kompetencie v príprave učiteľov. In *Pedagogická revue*, ISSN 1335-1982, 2000, roč. 52, č. 5, s. 9-11.
- HUPKOVÁ, M. 2006. *Profesijná sebareflexia učiteľov*. Nitra: UKF PF, 2006. 203 s. ISBN 80-8094-028-2.
- HUPKOVÁ, M. - PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2004. 135 s. ISBN 80-89018-77-7.
- HUPKOVÁ, M. 2004. Sebareflexia a jej význam pre diferencované riadenie výučby. In *Petlák, E. – Juszczak, S. et. al. 2004. Diferenciácia vyučovania a súvislosti. (VEGA 1/0092/03)*. Nitra: PF UKF, ISBN 80-8050-743-0, 2004, s. 79-92.

- KAČÁNI, V., a kolektív 1999. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: SPN, 1999. 214 s. ISBN 80-08-02830-0.
- KOMORA, J. 2001. K aktuálnym otázkam výchovno-vzdelávacieho procesu. In *Pedagogická konferencia VI. Premeny slovenského školstva na prahu nového milénia. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Nitra: PF UKF, ISBN 80-8050-470-9, 2001, s. 310-314.
- KOMPOLTOVÁ, S. 2000. Pohľad učiteľa na svoje rétorické spôsobilosti. In *Pedagogická revue*, ISSN 1335-1982, 2000, roč. 52, č. 1, s. 34-42.
- KURELOVÁ, M. 1998. *Učiteľská profese v teorii a praxi. Aplikace profesiografické metody při výskumu pedagogické činnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita Pedagogická fakulta, 1998. 102 s. ISBN 80-7042-138-X.
- KYRIACOU, CH. 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7.
- MASARIK, P. – IVANOVIČOVÁ, J. – SZÍJJÁRTÓOVÁ, K. 2003. *Edukátor a jeho komunikatívne kompetencie*. Nitra: UKF PF, 2003. 142 s. ISBN 80-8050-571-3.
- MEMORANDUM O CELOŽIVOTNOM VZDELÁVANÍ SA. 2000. Brusel 30. 10. 2000. Pracovný materiál európskej komisie. [online]. 2000, 36 s. [cit. 2007-16-12] dostupné na internete:
http://www.minedu.sk/data/USERDATA/DalsieVzdel/VDOC/2000_memorandum_o_celo_zivotnom_vzdelavani.pdf
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2002. *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt "MILÉNIUM")*. [online]. 2002. [cit. 2007-17-12] 25 s dostupné na interente:
<http://www.modernaskola.sk/directories/fileupload/unoviny/Reformaskolstva/Koncepcie/MILENIUM.pdf>
- NAVRÁTILOVÁ, K. 2001. Reflexia a sebareflexie v pedagogickej činnosti. In *Pedagogická konferencia VI. Premeny slovenského školstva na prahu nového milénia. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Nitra: PF UKF, ISBN 80-8050-470-9, 2001. 216-222 s.
- OBST, O. 2002. Učiteľ ve výuce. In *Obst, O. – Kalhoust, Z. et al. Školní didaktika*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-253-X, 2002, s. 92-120.
- PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2000. 118 s. ISBN 80-890-89018-05-X.

- PETLÁK, E. 2001. *Škola a súčasnosť*. Nitra: UKF PF, 2001. 168 s. ISBN 80-8050-468-7.
- PETLÁK, E. 2002. Kompetencie učiteľa. In *Naša škola*, ISSN 1335-2733, 2002, roč. 6, č. 8 (2002/03), s. 6-9.
- PETRASOVÁ, A. 2009. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov: ROKUS s.r.o., 2009. 136 s. ISBN 978-80-89055-88-3.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. 2005. *Komunikačné kompetencie vysokoškolského učiteľa*. Nitra: PF UKF, 2005. 107 s. ISBN 80-0850-814-3.
- PORUBSKÁ, G. 1997. K niektorým otázkam ďalšieho vzdelávania učiteľov. In *K problematike ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov: Zborník príspevkov zo seminára Bratislava 14. mája 1997*. Bratislava: Metodické centrum, 1997. ISBN 80-88796-77-6, s. 59-65.
- PORUBSKÁ, G. 2007. Ďalšie vzdelávanie učiteľov – Aktuálny problém andragogickej pedeutológie. In *Porubská, G. – Perhács, J., Základy andragogickej pedeutológie a sociálnej andragogiky: Zborník príspevkov z vedeckej konferencie konanej dňa 26. septembra 2006*. Nitra: UKF PF, 2007. ISBN 978-80-8094-086-7, s. 24-49.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učiteľ - Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: PORTÁL, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- ROSA, V. – TUREK, I. – ZELINA, M. 2000. Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike (PROJEKT „MILÉNIUM“) In *Pedagogické spektrum*, ISSN 1335-5589, 2000, roč. IX, č. 1-2, s. 29-76.
- ROSA, V. 2003. Učiteľ a jeho profesia – problémy a perspektívy In *Pedagogická revue*, ISSN 1335-1982, 2003, roč. 55, č. 3, s. 216-230.
- SPIPKOVÁ, V. 1996. Východiská vzdelávania učiteľů primárních škol. In *Pedagogika*, ISSN 1211-2720, 1996, roč. 46, č. 2, s. 135-146.
- ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS, 1995. 325 s. ISBN 80-88778-15-8.
- ŠVEC, Š. 1998. *Metodológia vied o výchove Kvantitatívno–scientifické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava: IRIS, 1998. 303 s. ISBN 80-88778-73-5

- ŠVEC, V. 2005. *Pedagogické znalosti učiteľa*. Praha: ASPI, 2005. 136 s. ISBN 80-7357-072-6
- ŠPENDLA, V. 1974. *Učiteľ a učiteľská profesia*. Bratislava: SPN, 1974. 287 s.
- ŠTEFANOVIČ, J. 1974. *Psychológia učiteľovho pedagogického taktu*. Bratislava: SPN, 1974. 495 s.
- TUREK, I. 2002. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Metodické centrum, 2002. 326 s. ISBN 80-8052-136-0.
- TUREK, I. 2003. *Kľúčové kompetencie*. Bratislava: Metodické centrum, 2003. 40 s. ISBN 80-8052-174-3.
- TUREK, I. 2004. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodické centrum, 2004. 358 s. ISBN 80-8052-188-3.
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky 42/1996 z 26. januára 1996 o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov Z.z.* [online]. 1996. [cit. 2008-08-02] dostupné na internete: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Vyhlasiky/1996_042.pdf
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky 41/1996 Z.z. z 26. januára 1996 o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov* [online]. 1996. [cit. 2008-12-02] dostupné na internete: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Vyhlasiky/1996_041.pdf
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky 445/2009 Z.z. z 19. októbra 2009 o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov* [online]. 2009. [cit. 2010-20-01] dostupné na internete: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Vyhlasiky/445_2009.pdf
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996. 234 s. ISBN 80-967013-4-7.
- ZELINA, M. 1998. Humanistické koncepcie výchovy. In *Humanizácia výchovy I. Zborník priebežných výsledkov výskumnej úlohy "Humanizácia školstva" Grant Vega 95/5195/146 / zost. Emil Komárik*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1998. 194 s., ISBN 80-88868-38-6.
- ZELINA, M. 1993. *Humanizácia školstva*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1993. 83 s. ISBN 80-88714-00-1.
- ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN, 2004. 231. s. ISBN 80-8094-028-2.

PRÍLOHY

Dotazník

Vážená pani učiteľka, vážený pán učiteľ

Učitelia sú tí, ktorí zvyšujú kvalitu vzdelávania a tým kvalitu vzdelanosti v spoločnosti. Aby učiteľ mohol kvalitne vzdelávať, musí na sebe neustále pracovať, neustále sa vzdelávať a rozvíjať. Mal by dokázať reflektovať svoju prácu a poznať svoje silné aj slabé stránky.

Tento dotazník je zameraný na profesijné kompetencie učiteľa na stredných školách. Dotazník je anonymný, preto Vás prosíme, aby ste odpovedali úprimne. Výsledky budú spracované v našej diplomovej práci na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre.

Svoj názor vyjadrite zakrúžkovaním vami vybranej odpovede, prípadne formulujte vlastný názor. Ďakujem za Váš čas.

Daniela Kosztolányiová

Pohlavie: žena / muž

Typ školy: Gymnázium / Stredná odborná škola

Počet rokov praxe vrátane tohto:

Najvyššia dosiahnutá kvalifikácia:

Predmety, ktoré vyučujete:

1. Existuje 5 stupňov vývinu kompetencií. Pokúste sa ohodnotiť, na ktorom stupni sa nachádzate Vy? Pričom stupeň 1 je najnižší a stupeň 5 najvyšší.

1 2 3 4 5

2. V literatúre sa píše o šiestich kľúčových kompetenciách. Zoraďte kompetencie podľa toho, ktoré sú podľa vás najdôležitejšie vzostupne od 1-6, tzn. 1 - najmenej dôležité a 6 - najviac dôležité.

- a) kognitívne (napr. riešenie problémov, kritické a tvorivé myslenie)_____
- b) učebné (napr. zručnosti súvisiace s prípravou, kontrolou a procesom učenia)_____
- c) informačné (napr. informačná a gramotnosť)_____

- d) interpersonálne (napr. efektívne žiť a pracovať s inými ľuďmi, učiť sa s nimi a od nich)_____
- e) komunikačné (napr. vyjadrovať sa ústne aj písomne primerane situácií)_____
- f) personálne (napr. sebaovládanie, motivácia, angažovanosť)_____

3. Napíšte, v ktorej z vyššie uvedených oblastí kľúčových kompetencií vidíte svoje nedostatky a prečo?

4. Potreba ovládania a využívania informačno-komunikačných technológií v posledných rokoch neustále rastie. Ako by ste hodnotili svoju úroveň využívania informačno-komunikačných technológií?

- a) expert (internet, e-mail, MS Office -Word, Excel, PowerPoint,)
- b) pokročilý (internet, e-mail, MS Office – Word, Excel)
- c) začiatočník (internet, MS Office – Word)
- d) amatér (MS Office - Word)

5. Popri kľúčových kompetenciách existuje aj ďalšie množstvo kompetencií. Zakrúžkujte tri kompetencie, ktoré najviac využívate počas vyučovacích hodín.

- a) interakčné
- b) asertívne
- c) morálne
- d) kooperatívne
- e) organizátorské
- f) poznávacie
- g) tvorivo autorské
- h) didakticko-metodické
- i) ochranné
- j) odbornovo-pedagogické
- k) iné.....

6. V ktorej oblasti by ste si chceli najviac rozvíjať svoje kompetencie? (zakrúžkujte 1 oblasť)

- a) Kompetencie odborno-predmetové
- b) Kompetencie didaktické a psychodidaktické
- c) Kompetencie všeobecno-pedagogické
- d) Kompetencie diagnosticko- intervenčné
- e) Kompetencie sociálne, psychosociálne a komunikatívne
- f) Kompetencie manažérske a normatívne
- g) Kompetencie profesijné a osobnostno-kultivujúce
- h) Iné.....

7. Z čoho čerpáte potrebné nové informácie, ktoré zvyšujú vašu odbornosť?

- a) odborná literatúra
- b) internet
- c) školenia
- d) semináre

8. Absolvovali ste v roku 2009 vzdelávacie aktivity zamerané na rozvoj kompetencií? Ak áno aké?

9. Vyšla nová vyhláška o kontinuálnom vzdelávaní učiteľov 445/2009 Z.z., ktorá navrhuje niekoľko druhov vzdelávania. Aký druh rozširovania svojej kvalifikácie by ste najradšej zvolili? (zakrúžkujte 1 oblasť)

- a) adaptačné
- b) inovačné
- c) aktualizčné
- d) kvalifikačné
- e) špecializačné
- f) funkčné

10. K rozvoju kompetencií neodmysliteľné patrí aj sebareflexia. Aké metódy sebareflexie využívate?

- a) hospitácia
- b) sebareflexívny rozhovor
- c) sebareflexívny pedagogický denník
- d) žiadne
- e) iné.....

11. Kedy využívate metódy sebareflexie?

- a) pri príprave na vyučovaciu hodinu
- b) bezprostredne počas vyučovacej hodiny
- c) bezprostredne po vyučovacej hodiny
- d) kedykoľvek počas dňa
- e) po vyučovaní

12. Vediete si pedagogický denník o svojej práci?

- a) áno
- b) nie

13. Ak áno prečo?

.....
.....

Ak nie prečo?

.....
.....

14. V čom vidíte pozitíva sebareflexie?

- a) pomáha hodnotiť moju prácu a overiť si správnosť mojich postupov
- b) pomáha mi predvídať ďalšie konanie a pôsobenie na žiakov
- c) pomáha pri plánovaní ďalšej práce na vyučovacích hodinách
- d) pomáha mi riešiť konfliktné situácie
- e) pomáha mi vyhnúť sa stresu
- f) iné.....

Príloha č. 2 Pozorovací hárok

Učiteľ:			
Dátum:			
Predmet:			
Trieda:			
Škola:			
Komunikačné kompetencie:	–	–	–
Odpovedanie na otázky žiakov			
Kladenie otvorených otázok			
Poskytnutie žiakovi možnosť vyjadriť sa			
Diagnostické a intervenčné kompetencie:	–	–	–
Vyzývanie žiakov k sebahodnoteniu			
Vyjadrovanie pochvaly			
Slovné hodnotenie výkonu žiaka			
Odborno-predmetové kompetencie:	–	–	–
Používanie odborných výrazov			
Používanie medzipredmetových vzťahov			
Používanie príkladov			
Organizátorské a riadiace kompetencie:	–	–	–
Udržiavanie disciplíny napomenutím			
Pružné reagovanie na zmeny vyučovacej hodiny			
Zadávanie žiakom inštrukcie			
Iné:			

Príloha č. 3 Otázky v rozhovoroch

1. Prečo si myslíte, že sa v dnešnej dobe veľmi zvyrazňujú a vyžadujú kompetencie?
2. V ktorých kompetenciách vidíte silné stránky učiteľov na vašej škole? Prečo?
3. V ktorých kompetenciách naopak vidíte slabé stránky? Čo by bolo treba zlepšiť?
4. Ktoré kompetencie sú podľa vášho názoru nevyhnutné na vyučovacích hodinách? Prečo?
5. Z čoho, z akých pohnútok si myslíte že vyplýva záujem učiteľov rozvíjať si určitú kompetenciu? Z osobného záujmu, z uvedomovania si svojich nedostatkov, z vonkajších pohnútok...
6. Aká je Vaša motivácia k tomu, aby ste si rozvíjali svoje kompetencie? Ako to vnímate vy?
7. V ktorých oblastiach by ste si chceli rozvíjať svoje kompetencie?
8. Aké prekážky vidíte pri rozvoji vašich kompetencií?