

DIDAKTICKÉ KOMPETENCIE UČITEĽA V EDUKAČNEJ PRAXI

DIDACTIC COMPETENCES IN EDUCATIONAL PRACTICE

Valentína Šuťáková

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Abstract:

A lot of attention has been paid to a subject of professional competences of teachers on theoretical and practical levels for a long period of time. There are several approaches in the professional pedagogical studying material explaining how to subdivide the professional competences, including a significant position of didactic competences (Helus 1995, Švec 1999, Spilková 2003, Kosová and Kasáčová 2006). Although these competences have been systematically developed within pregradual preparation and continuing education of teachers there are some deficiencies persisting in their practical application. As a result of this we have decided to focus on this issue in our paper. On the theoretical plane our aim is to briefly describe the didactic competences and their processing in terms of current theoretical approaches and needs of teaching practice. On the empirical plane we decided to map the capability of teachers to apply the different components of competences in practice. The main method of gathering information was the analysis of products of activity. Specifically, we analyzed attestation theses of teachers and checked the following components: definition of specific objectives of a lesson and the way of their achievement (adequacy of selected forms, methods and means). When methods of processing the results we used the basic mathematical-statistical methods, in the area of continuing education quantitative-qualitative analysis, comparison and generalization. Based on the results obtained we can state that there are certain shortcomings constantly occurring in the observed area and our results obtained can be used for improving the quality of the pregradual training and educational programmes.

Key words:

professional competences, didactic competences, analysis of products of activity

Úvod

Profesijné kompetencie učiteľov a ich rozvoj sú dlhodobo v centre záujmu pedagogickej teórie a praxe u nás i v zahraničí. S meniacimi sa spoločenskými potrebami a požiadavkami na výchovu a vzdelanie, s dôrazom na kvalitu edukačného procesu či samotnej školy sa menia (rastú) aj požiadavky na učiteľa a jeho profesiu. Práve učiteľ by mal disponovať súborom takých kompetencií, ktoré by mu umožnili naplňovať ciele výchovy a vzdelávania tak na národnej úrovni, ako i na úrovni školy. O aký súbor kompetencií ide a do akej miery si ich učitelia osvojujú jednak v rámci pregraduálnej prípravy, jednak prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania, seba vzdelávania a vlastnej pedagogickej činnosti, to je už predmetom mnohých diskusií, teoretických výskumov, analýz a komparácií. Táto problematika zaujíma aj nás, najmä preto, že sa dlhodobo podieľame na vzdelávaní budúcich učiteľov, ale i na vzdelávaní učiteľov

z praxe v rámci kontinuálneho vzdelávania. Aká je však efektívnosť tohto vzdelávania? Do akej miery jednotlivé akreditované vzdelávacie programy, ktoré učitelia absolvujú, rozvíjajú tie spôsobilosti, ktoré sú dôležité z hľadiska zefektívnenia ich pedagogickej činnosti, ich sebarozvoja a následne i rozvoja žiakov či celej školy? Toto je len niekoľko otázok, ktoré by si vyžadovali komplexnejšie preskúmanie a vyhodnotenie. Pri hľadaní odpovedí sme sa snažili urobiť aspoň malý krôčik a bližšie sa pozrieť na problematiku vybraných didaktických kompetencií učiteľov a ich implementáciu v pedagogickej praxi. Pri analýze tohto problému sme vychádzali z odbornej domácej a zahraničnej literatúry, z legislatívnych dokumentov a z niektorých vlastných prác, ktoré sa viažu na skúmanú problematiku (Šuťáková, V. a kol., 2006; Šuťáková, V. a J. Ferencová (eds.), 2015; Ferencová, J. a V. Šuťáková, 2013).

Teoretické východiská problematiky

Profesijná kompetencia je charakterizovaná ako komplexná schopnosť či spôsobilosť k úspešnému vykonávaniu profesie. Jej súčasťou sú vedomosti, zručnosti, postoje, hodnoty, motívy a vlastnosti osobnosti, ktoré sa prejavujú v určitom charakteristickom spôsobe správania a ovplyvňujú úroveň výkonu a činnosti. Spôsob správania učiteľa podmieňujú aj ďalšie faktory: jeho skúsenosti, spôsob myslenia, štýl vyučovania, učiteľovo poňatie výučby, vnímanie seba v roly učiteľa, schopnosť sebareflexie, ochota ďalej sa rozvíjať a pod. (Darák, Ferencová a Šuťáková, 2007, s. 125). Aby učiteľ efektívne zvládol plniť úlohy súvisiace s realizáciou pedagogickej činnosti, mal by byť vybavený súborom profesijných kompetencií. V odbornej literatúre sa stretávame s rôznymi prístupmi k ich vymedzeniu a charakteristike. Napriek tomu, neoddeliteľnou súčasťou týchto kompetencií sú kompetencie didaktické, aj keď pri ich vymedzení nájdeme určitú terminologickú nejednotnosť. Švec (1999, s. 22) uvádza nasledujúci model kompetencií: 1. Kompetencie k vyučovaniu a výchove; 2. Osobnostné kompetencie; 3. Rozvíjajúce kompetencie. Aj keď autor priamo nedefinuje didaktické kompetencie, tieto sú zahrnuté v prvej oblasti ako *psychopedagogické* - zamerané na projektovanie postupov podnecujúcich učenie žiakov a na realizovanie týchto projektov na vyučovaní a pri výchovnom pôsobení, *komunikačné kompetencie a diagnostické kompetencie* – ide nielen o schopnosti diagnostikovať vedomosti a zručnosti žiakov, ale aj ich poňatie učiva (prekoncepce), štýly učenia a ďalšie potenciality, vzťahy medzi žiakmi a klímu školskej triedy. Helus (1995, s. 105-109) v rámci svojho modelu členenia kompetencií uvádza pedagogicko-didaktické kompetencie, ktoré sa uplatňujú pri práci s učivom tak, aby sa toto učivo pretváralo na informovanosť a spôsobilosť osobnosti myslieť v danej oblasti, vytvárať si názory a diskutovať, ďalej sa samostatne orientovať a pod. Obst (In: Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 98) uvádza model holandských autorov Koetsiera, Wubvelse a Korthagena, ktorí rozlišujú tri základné skupiny na seba nadväzujúcich kompetencií: *spúšťacie kompetencie, rastový potenciál, výskumné zručnosti*. Podľa nich spúšťacie kompetencie zahŕňajú také pedagogické zručnosti učiteľa, ktoré súvisia s prípravou, realizáciou a hodnotením výučby. Maňák (1990) poukazuje v súvislosti s edukačným procesom na tieto funkcie: funkcia plánovacia (príprava na výchovno-vzdelávací proces, stanovenie cieľov hodiny, výber vyučovacích metód, foriem, prostriedkov), funkcia motivačná, komunikatívna, riadiaca, organizačná, kontrolná a hodnotiacia. Petlák (2000, s. 13) pritom poznamenáva, že niektoré funkcie sú podceňované (plánovacia, komunikatívna), iné zase preceňované (napr. kontrolná). Už z tohto krátkeho prehľadu, ale aj ďalších prác zaoberajúcich sa problematikou profesie učiteľa (Spilková, 2004; Spilková a Vašutová et. al., 2008; Vašutová, 2004, 2007; Petlák a Hupková, 2004; Kariková, 1999; Rovňanová, 2015; Janík, 2005; Pavlov, 2013 a i.) je zrejmé, že chápanie profesijných kompetencií a v rámci nich kompetencií

didaktických je rôznorodé nielen v oblasti ich štruktúry, ale aj v ich obsahovej charakteristike.

V našom prostredí sa uplatnil kompetenčný model podľa Kasáčovej a Kosovej (In: Kol. autorov, 2006), ktoré vychádzajú z interakčného modelu edukácie a kompetencie učiteľa členia na tri základné široko koncipované skupiny (dimenzie):

1. kompetencie orientované na žiaka, na jeho vstupné charakteristiky a podmienky rozvoja,
2. kompetencie orientované na edukačný proces, ktoré možno ďalej členiť na:
 - kompetencie na mediáciu obsahu edukácie, jeho didaktickú transformáciu pre potreby vyučovania a učenia sa žiaka (obsahy a interakcie),
 - kompetencie na vytváranie podmienok edukácie,
 - kompetencie na ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiakov,
3. kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa.

Práve tento model bol určitým základom pre vypracovanie návrhov profesijných štandardov pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov. Pre učiteľa bol návrh profesijného štandardu vypracovaný vo vzťahu ku kariérovým stupňom. V dimenzii edukačného procesu sú jednotlivé kompetencie štruktúrované do týchto oblastí: ovládať obsah a didaktiku vyučovacieho procesu, plánovať a projektovať vyučovanie, realizovať vyučovanie, hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia žiakov. V oblasti plánovania sa predpokladá, že učiteľ má spôsobilosť (okrem ďalších) vymedziť ciele vyučovania a formulovať ich v podobe učebných požiadaviek či uskutočniť didaktickú analýzu učiva. V časti realizovať vyučovanie sa uvádza aj spôsobilosť poznať vyučovacie metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka. Týmito spôsobilosťami by mal disponovať už začínajúci učiteľ (bližšie napr. Pavlov, 2013; Šnídlová, 2011, 2014). Zaujímalo nás preto, do akej miery týmito spôsobilosťami disponujú učitelia uchádzajúci sa o prvú a druhú atestáciu, čo sa aj stalo predmetom nášho skúmania.

Ciele a metodológia výskumu

Vychádzajúc zo štúdia odbornej literatúry, legislatívnych materiálov i vlastných skúseností v oblasti kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov sme si za hlavný cieľ nášho prieskumu určili zmapovať vybrané didaktické spôsobilosti učiteľov z praxe, uchádzačov o prvú a druhú atestáciu. Zaujímalo nás, do akej miery učitelia, ktorí majú za sebou nielen pregraduálnu prípravu, ale absolvovali rôzne vzdelávacie programy v rámci kontinuálneho vzdelávania, resp. prípravné atestačné vzdelávanie, dokážu aplikovať získané poznatky do pedagogickej praxe vo vzťahu k rozvoju osobnosti žiakov a napĺňaniu edukačných cieľov. Všeobecný cieľ prieskumu sme ďalej konkretizovali do týchto čiastkových cieľov:

1. Zistiť spôsobilosti učiteľov definovať špecifické ciele vyučovacej hodiny v kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej oblasti.
2. Zmapovať adekvátnosť zvolených foriem a metód vyučovania vo vzťahu k stanoveným špecifickým cieľom vyučovania.

Vzhľadom k vyššie stanoveným cieľom sme sa rozhodli realizovať deskriptívny výskum, v našom prípade prieskum, pričom sme využili metódu obsahovej analýzy produktov činnosti. Konkrétne išlo o analýzu modelov vyučovacích hodín uvedených v atestačných prácach učiteľov, ktorí sa uchádzali o prvú a druhú atestáciu. Výskumnú vzorku tvorilo 83 modelov vyučovacích hodín, z toho 61 bolo vybraných z prác pre 1. atestáciu (73,49%) a 22 modelov bolo vybraných z prác pre 2. atestáciu (26,5%). Tento rozdiel vyplýva aj z toho, že práce pre 2. atestáciu obsahujú spravidla empirickú časť,

kým práce pre 1. atestáciu sú zamerané na aplikáciu inovatívnych a tvorivých prvkov vo vyučovaní, a preto väčšinou obsahujú ukážky vyučovacích hodín.

Základnou kategóriou bol obsah modelu vyučovacej hodiny (môžeme ho chápať aj ako prípravu na vyučovanie). Pri vymedzení jednotlivých sledovaných položiek sme vychádzali z operacionalizácie didaktických kompetencií vzťahujúcich sa na plánovanie vyučovacieho procesu a z cieľov nášho prieskumu. Určili sme si tieto jednotlivé analytické kategórie a kritériá hodnotenia: ciele edukačného procesu – oblasti zamerania (kognitívne, afektívne, psychomotorické), kde sme sledovali prítomnosť/nepřítomnosť výskytu analytickej kategórie, frekvenciu výskytu, ale aj správnosť/nesprávnosť (z hľadiska požiadaviek na definovanie špecifických edukačných cieľov), pri kognitívnych cieľoch sme sledovali aj zameranie na jednotlivé úrovne poznávacieho procesu podľa Bloomovej taxonómie revidovanej Andersonovou a Kratwohlom (2001, In: Turek, 2008, s. 52); organizačné formy vyučovania – frekvencia výskytu z hľadiska počtu žiakov (individuálne, skupinové, hromadné, kombinované) a ich adekvátnosť k zadanému cieľom; metódy vyučovania (druh vyučovacej metódy v jednotlivých fázach vyučovacej hodiny) a adekvátnosť výberu vo vzťahu k cieľom; úlohy – adekvátnosť vo vzťahu k cieľom, zameranosť na rozvoj úrovni poznávacích procesov. Takto zvolené kategórie nám umožnili mapovať spôsobilosti učiteľov v oblasti plánovania edukačného procesu. Konkrétne ide o spôsobilosti súvisiace s definovaním konkrétnych (špecifických) cieľov vyučovacej hodiny, s voľbou adekvátnych foriem a metód vyučovania a s tvorbou úloh pre žiakov. Pri spracovaní výsledkov sme využili základné štatistické metódy početnosti a relatívnej početnosti, kvantitatívno-kvalitatívnu analýzu, generalizáciu a komparáciu. Keďže podľa štatistických výsledkov medzi výsledkami učiteľov uchádzajúcich sa o prvú atestáciu a učiteľov uchádzajúcich sa o druhú atestáciu neboli štatistické rozdiely, získané výsledky sme z tohto hľadiska neanalyzovali.

Interpretácia výsledkov prieskumu

Naším prvým čiastkovým cieľom prieskumu bolo zmapovať didaktické spôsobilosti učiteľov v oblasti definovania špecifických cieľov vyučovacej hodiny v rovine kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej. Kognitívne ciele boli zadané v 82 modeloch vyučovacej hodiny (98,79%) z celkového počtu 83, afektívne ciele sa vyskytovali v 81 prácach (97%) a psychomotorické ciele v 64 prácach (77,10%). Pri analýze cieľov z hľadiska správnosti/nesprávnosti môžeme konštatovať, že správne bolo zadaných 484 cieľov, čo je 71%, nesprávne bolo zadaných 194 cieľov, čo je 28,61%. Najviac nedostatkov bolo v oblasti definovania psychomotorických cieľov (Tab. 1), ktoré z celkového počtu 194 nesprávne formulovaných tvorili 58,72%, ďalšie v poradí boli afektívne ciele (40,70%) a kognitívne ciele (13,24%).

Tab. 1: Správnosť formulovania edukačných cieľov

Edukačný cieľ	Správne formulovaný		Nesprávne formulovaný	
	Početnosť	Rel. početnosť %	Početnosť	Rel. početnosť %
Kognitívny	321	86,76	49	13,24
Afektívny	118	59,30	81	40,70
Psychomotorický	45	41,28	64	58,72
Spolu	484	71,39	194	28,61

Najvýraznejší nedostatok vidíme v nepochopení podstaty afektívnych a psychomotorických cieľov z hľadiska zamerania. Učitelia spravidla aj v týchto rovinách definovali ciele orientované na kognitívnu oblasť. Ďalším nedostatkom bolo to, že vo všetkých modeloch vyučovacích hodín v konkrétnej práci sa objavovali rovnaké afektívne a psychomotorické ciele, čo tiež vypovedá o nepochopení tejto problematiky a o problémoch súvisiacich s ich aplikáciou v pedagogickej praxi. Ako príklad môžeme uviesť často opakovaný psychomotorický cieľ v prácach z vyučovacieho predmetu geografia: „*Žiak dokáže ukázať na mape ...*“.

Zaujímavou oblasťou skúmania bola oblasť definovania kognitívnych cieľov z hľadiska ich zamerania na jednotlivé úrovne poznávacích procesov podľa revidovanej Bloomovej taxonómie.

Tab. 2: Úroveň kognitívnych funkcií

Úroveň kognitívnej funkcie	Početnosť	Relatívna početnosť %
Zapamätávanie	150	40,54
Porozumenie	83	22,43
Aplikácia	60	16,21
Syntéza	33	8,91
Hodnotenie	31	8,37
Tvorivosť	13	3,54
Kognitívne ciele - spolu	370	100,00

V nami analyzovaných modeloch vyučovacích hodín bolo spolu zadefinovaných 370 cieľov v kognitívnej oblasti, z toho 321 sme charakterizovali ako správnych, 49 ako nesprávnych. Najväčšie nedostatky sa ukázali v merateľnosti cieľov, v absencii aktívnych slovies, v zameranosti na učiteľa a nie na žiaka. Aj keď sa nám môže zdať, že, oproti afektívnym a psychomotorickým cieľom, problematiku kognitívnych cieľov majú učitelia zvládnutú na lepšej úrovni, iný obraz dostaneme pri pohľade na zameranosť cieľov vo vzťahu k úrovni kognitívnych funkcií (Tab. 2). Najviac cieľov (40,54%) bolo orientovaných na prvú úroveň – zapamätanie, 22,43% na porozumenie, 16,21% na aplikáciu, 8,91% na syntézu, 8,37% na hodnotenie a iba 3,54% na rozvoj tvorivosti žiakov. Z tohto pohľadu sa ukazuje, že aj napriek dlhodobej snahe a kritike nášho školstva ešte stále prevažuje orientácia na rozvoj nižších poznávacích funkcií, aj

keď sme si uvedomili, že náš prieskum nám neumožňuje robiť v tejto oblasti zovšeobecňujúce závery. Napriek tomu, problematike definovania edukačných cieľov je potrebné venovať väčšiu pozornosť nielen v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov, ale aj v rámci kontinuálneho vzdelávania, keďže ani učitelia uchádzajúci sa o prvú, ale i druhú atestáciu nemajú túto problematiku dostatočne zvládnutú.

Druhým čiastkovým cieľom prieskumu bolo zmapovanie adekvátnosti zvolených foriem a metód vyučovacej hodiny vo vzťahu k zadaným špecifickým cieľom. Túto problematiku sme mapovali dôslednejšie, pre určité obmedzenie týkajúce sa rozsahu príspevku uvedieme len časť výsledkov nášho prieskumu v tejto oblasti. Čo sa týka adekvátnosti zvolených organizačných foriem z hľadiska počtu zúčastnených žiakov (individuálna, skupinová, hromadná a ich kombinácia), môžeme konštatovať čiastočnú spokojnosť s výsledkami v tejto oblasti. Celkovo bola v 67,47% modelov vyučovacej hodiny adekvátne zvolená organizačná forma, v 16,87% bola zvolená nesprávne a v 15,66% čiastočne správne, tzn., že zvolená forma umožnila len čiastočne naplňať ciele vyučovacej hodiny (Tab. 3). Najviac nedostatkov sa prejavilo vo vzťahu k afektívnym cieľom. Napr. učitelia v cieľoch často vymedzovali rozvoj kooperatívnych a komunikatívnych kompetencií žiakov, pričom volili hromadné formy vyučovania, resp. rozvoj samostatnosti, ale pre samostatnú prácu nevytvorili žiadny priestor na vyučovacej hodine. Naďalej na hodinách prevažuje hromadná forma vyučovania oproti ostatným formám.

Tab. 3: Adekvátnosť zvolených organizačných foriem

Adekvátnosť organizačných foriem	Početnosť	Relatívna početnosť %
Áno	56	67,47
Nie	14	16,87
Čiastočne	13	15,66

V ďalšej časti sa budeme venovať problematike vyučovacích metód a ich adekvátnosti k cieľom vyučovacej hodiny (pozri Tab. 4)

Tab. 4: Adekvátnosť metód vo vzťahu k cieľom

Adekvátnosť metód k cieľom	Áno		Nie		Čiastočne	
	Početn.	Rel. početnosť %	Početn.	Rel. početnosť %	Početn.	Rel. početnosť %
Adekvátnosť ku KC	44	53,01	10	12,05	29	34,94
Adekvátnosť k AC	35	42,17	27	32,53	21	25,30
Adekvátnosť k PC	25	43,10	25	43,10	8	13,80

Poznámka: KC = kognitívne ciele; AC = afektívne ciele; PC = psychomotorické ciele

Z celkového počtu 83 modelov vyučovacích hodín (príprav) boli adekvátne zvolené metódy vo vzťahu ku kognitívnym cieľom vyučovania v 53,01% príprav. V 12,05% príprav boli metódy zvolené neadekvátne a v 34,94% príprav len čiastočne adekvátne

vo vzťahu ku kognitívnym cieľom. Vo vzťahu k afektívnym cieľom bolo adekvátne zvolených 42,17% metód, 32,53% bolo zvolených neadekvátne a 25,30% čiastočne adekvátne. V prípade posudzovania adekvátnosti vyučovacích metód vo vzťahu k psychomotorickým cieľom bolo relevantné uvažovať o 58-ich prípravách. Z nich v 43,10% boli metódy vybrané adekvátne psychomotorickým cieľom, v rovnakom pomere boli metódy vybrané neadekvátne a v 13,80% boli zvolené čiastočne adekvátne. V priemere možno konštatovať, že v 49,03% príprav boli metódy zvolené adekvátne edukačným cieľom. Takmer polovica všetkých príprav však zároveň obsahovala metódy, ktoré neboli adekvátne vybrané vzhľadom k stanoveným edukačným cieľom alebo im zodpovedali len čiastočne. Uvedené môže súvisieť s nedostatočnou didaktickou analýzou, z ktorej voľba cieľov, metód a ďalších komponentov vyučovacej hodiny vychádza. V 29,23% príprav boli metódy zvolené neadekvátne a v 26,35% boli zvolené čiastočne adekvátne. Pritom najadekvátnejšie boli metódy volené vo vzťahu ku kognitívnym cieľom, najmenej adekvátne vo vzťahu k afektívnym cieľom. V prípade adekvátnosti ku kognitívnym cieľom však vo viacerých prípadoch dochádzalo k tomu, že zvolené metódy umožňovali rozvíjať aj vyššie kognitívne funkcie než len tie, ktoré boli zadefinované v cieľoch. V prípade adekvátnosti k psychomotorickým cieľom je potrebné brať do úvahy fakt, že až 58,72% ich bolo zadefinovaných nesprávne, čiže adekvátne k tomu aj zvolené metódy, ale i úlohy, nemohli rozvíjať psychomotorickú oblasť u žiakov.

Pokiaľ ide o samotné vyučovacie metódy, i naďalej prevažovali slovné monologické a dialogické metódy doplnené o názorno-demonštračné, ktoré sa viažu na využitie IKT na vyučovaní (najmä v motivačnej, expozičnej a diagnostickej fáze vyučovacej hodiny), vo fixačnej fáze sa najviac využívali praktické cvičenia. Prekvapili nás tiež prípady, kedy učitelia do motivačnej časti zaradili testy, resp. krátke písomky, čo len ťažko môžeme vnímať ako motiváciu.

Diskusia

Všeobecným cieľom nášho prieskumu bolo zmapovanie vybraných didaktických spôsobilostí učiteľov, uchádzačov o prvú a druhú atestačnú skúšku. Na získanie informácií sme využili obsahovú analýzu modelov vyučovacích hodín spracovaných v jednotlivých atestačných prácach. Aj keď sme si zvolili viaceré analytické kategórie uvedené v úvode, pre potreby tohto príspevku sme analyzovali najmä spôsobilosti v oblasti definovania špecifických cieľov v kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej oblasti a adekvátnosť zvolených organizačných foriem a metód vo vzťahu k cieľom vyučovania. Ako ukázali nami získané a spracované výsledky, vo všetkých sledovaných oblastiach majú učitelia ešte stále určité rezervy. V oblasti kognitívnych cieľov naďalej pretrváva problém zameranosti sa na nižšie kognitívne procesy, to znamená, že len časť učiteľov cielene rozvíja vyššie kognitívne funkcie (syntézu 8,91% cieľov, hodnotenie 8,37%, tvorivosť 3,54%). Ešte v r. 1990 publikoval M. Zelina (1990, s. 184-185) vo svojej práci výsledky svojho výskumu, kde uvádza, že iba 2% reakcií (podnetov) učiteľa na vyučovacej hodine je zameraných na rozvoj hodnotiaceho myslenia žiakov a iba 1,3% podnetov podporuje rozvoj tvorivého myslenia. Šedová, Švaříček a Šalamounová vo svojej práci (2012, s. 61) zameranej na riešenie problematiky komunikácie na vyučovaní sledujú aj problematiku otázok a ich zameranosti. Podľa výsledkov ich výskumu sa ukazuje, že otázky vyššej kognitívnej náročnosti (orientované na porozumenie, aplikáciu, analýzu, hodnotenie a tvorenie) tvoria na vyučovaní 39% a otázky nižšej kognitívnej náročnosti (zapamätanie) tvoria 61%, pričom otvorené otázky vyššej kognitívnej náročnosti tvorili 14%. Na nedostatky v rozvoji vyšších kognitívnych funkcií v súvislosti s kritickým myslením žiakov upozorňuje vo svojej práci aj Kosturková (2015), ktorá sledovala úroveň kritického myslenia u stredoškolákov. Zdôrazňuje, že práve rozvoju hodnotového a kritického

myslenia sa v pedagogickej praxi nevenuje dostatočná pozornosť. Tieto výsledky z hľadiska súčasných požiadaviek na vzdelávanie a rozvoj žiakov nás nemôžu uspokojiť. Je preto dôležité, aby učitelia už pri plánovaní vyučovacej hodiny špecifikovali ciele tak, aby rozvíjali u žiakov nielen nižšie, ale aj vyššie kognitívne funkcie a k tomu adekvátne volili organizačné formy, metódy a úlohy pre žiakov. Podobne to platí aj o cieľoch v afektívnej či psychomotorickej oblasti, kde prevažujú stereotypné ciele (často zamerané na spoluprácu či komunikáciu), pričom cielene nepôsobia komplexnejšie na hodnotovú stránku osobnosti žiaka v zmysle princípov a cieľov výchovy a vzdelávania. Občas vzniká dojem, že tieto ciele sú zadefinované len formálne, bez prepojenia na ich realizáciu v rámci vyučovania. Myslíme si, že učitelia sú oboznámení s inovatívnymi a tvorivými metódami, ale pri ich aplikácii v praxi sledujú len jednostranné ciele bez ich hlbšieho využitia aj v afektívnej oblasti.

Záver

Didaktické kompetencie sú dôležitou súčasťou profesijných kompetencií učiteľov. Ich rozvoju sa venuje pozornosť nielen v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov, ale rovnako aj v oblasti kontinuálneho vzdelávania realizovaného prostredníctvom veľkého množstva akreditovaných vzdelávacích programov. Atestačné skúšky učiteľov sú určitou previerkou ich vedomostí, spôsobilostí, zručností a schopností pretaviť získané poznatky do praxe. Avšak aj tu sa stretávame s určitými pretrvávajúcimi nedostatkami, ktoré nás nútia sa zamýšľať nad možnosťami ich eliminácie. Jednou z ciest je potreba venovať viac pozornosti rozvoju praktických spôsobilostí a zručností tak u študentov, ako i u učiteľov. Aj samotné kontinuálne vzdelávanie by bolo vhodné sčasti preniesť do prostredia školy a podporovať jej rozvoj ako učiacej sa organizácie. Tak by boli jednotlivé programy zamerané na potreby konkrétnej školy a potreby pedagogických a odborných zamestnancov. Je tiež potrebné zmeniť kultúru školy tak, aby vzájomná spolupráca, ochota pomôcť, učenie sa navzájom v rámci učiteľských tímov patrili medzi základné hodnoty rešpektované jej zamestnancami.

Podakovanie

Tento príspevok je súčasťou riešeného projektu Inovatívna kultúra školy ako učiacej sa organizácie podporený grantovou agentúrou MŠ SR VEGA pod č. 1/0382/16.

Literatúra

DARÁK, M., J. FERENCOVÁ a V. ŠUŤÁKOVÁ. *Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie*. Prešov: PU v Prešove, FHPV, 2007. 214 s. ISBN 978-80-8068-704-5.

FERENCOVÁ, J. a V. ŠUŤÁKOVÁ. Didaktické kompetencie ako súčasť vysokoškolskej prípravy učiteľstva na PU v Prešove. In: *Učiteľ na ceste k profesionalite.: recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov: FHPV PU v Prešove, 2013, s. 93-105. ISBN 978-80-555-0984-6.

HELUS, Z. Jak dál ve vzdělávání učitelů? *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 2, s. 105-109. ISSN 0031-3815.

JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. 171 s. ISBN 80-7315-080-8.

KALHOUS, Z., O. OBST a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KASÁČOVÁ, B. *Učiteľ.- Profesia a príprava*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2002. 152 s. ISBN 80-8055-702-0.

- KARIKOVÁ, S. *Osobnosť učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB, 1999. 112 s. ISBN 80-8055-239-8.
- KASÁČOVÁ, B. a B. KOSOVÁ. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In: KASÁČOVÁ, B., B. KOSOVÁ, I. PAVLOV, B. PUPALA a M. VALICA. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Rokus, 2006. 159 s. ISBN 80-89055-69-9.
- KOSTURKOVÁ, M. Výskum stavu kritického myslenia žiakov a učiteľov vybraných gymnázií v SR. In: Sborník z mezinárodní vědecké konference *ICOLLE 2015* = Proceedings of international scientific conference *ICOLLE 2015*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2015. CD-ROM, s. 292-301. ISBN 979-80-7509-287-8.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: PFMU v Brně, 1990. 111 s. ISBN 80-210-1661-2.
- PAVLOV, I. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Škola plus s.r.o., 2013. 126 s. ISBN 978-80-970275-5-1.
- PETLÁK, E. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2000. 122 s. ISBN 80-89018-05-X.
- PETLÁK, E. a M. HUPKOVÁ. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. 135 s. ISBN 80-89018-77-7.
- ROVNANOVÁ, L. *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belanium. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, 2015. 201 s. ISBN 978-80-557-0739-6.
- SPIPKOVÁ, V. Učiteľ primárni školy – kľúčové kompetence a profesní standard. In: *Pedagogické rozhľady*, 2003, roč. 13, č. 2, s. 5-8. ISSN 1335-0404.
- SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
- SPIPKOVÁ, V. a J. VAŠUTOVÁ et. al. *Učitelská profese v měících se požadavcích na vzdělávání učitelů. Výzkumný záměr Úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: PF UK, 2008. 350 s. ISBN 978-80-7290-384-9.
- ŠEĐOVÁ, K., R. ŠVARÍČEK a Z. ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. 296 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠNÍDLOVÁ, M. Tvorba profesijných štandardov a nástrojov hodnotenia rozvoja profesijných kompetencií. In: *Pedagogické rozhľady*, 2011, roč. 20, č.3. s. 2-3. ISSN 1335-0404.
- ŠNÍDLOVÁ, M. Profesijné štandardy – nový prvok v systéme profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov. In: *Pedagogické rozhľady*, 2014, roč. 23, č. 1, s. 16-19. ISSN 1335-0404.
- ŠUŤÁKOVÁ, V. a kol. *Kompetencie riaditeľa školy*. Prešov: PU v Prešove, FHPV, 2006. 199 s. ISBN 80-8068-521-5.
- ŠUŤÁKOVÁ, V. a J. FERENCOVÁ (eds.). *Psychodidaktika v edukačnej praxi vysokých škôl*. Prešov: PU v Prešove, FHPV, 2015. 197 s. ISBN 978-80-555-1212-9.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. 163 s. ISBN 80-85931-70-2.
- TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 144 s. ISBN 80-7315-082-4.
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2 vyd. Praha: KU – Pedagogická fakulta, 2007. 77 s. ISBN 978-80-7290-325-2.
- VYHLÁŠKA MŠ SR č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

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

ZELINA, M. *Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní*. Bratislava: Psychodidaktické a didaktické testy, š. p., 1990. 241 s. ISBN 80-85179-12-1.

Adresa autora

PhDr. Valentína Šutáková, PhD.

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Ul. 17. Novembra č. 1, 081 16 Prešov

valentina.sutakova@unipo.sk