

Jana Hanuliaková - Alžbeta Lobotková

**UČITEĽ A JEHO ZRUČNOSTI V ŠKOLE
21. STOROČIA**

Dubnica nad Váhom

2023

Vysokoškolské učebné texty schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 07.06. 2023 v edícii: Pedagogický výstup publikačnej činnosti pod číslom P 05/2023. Učebné texty vychádzajú elektronicky (otvorený vzdelávací zdroj) s finančnou podporou Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom.

Učiteľ a jeho zručnosti v škole 21. storočia

Autori: doc. PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD.
PaedDr. Alžbeta Lobotková, PhD.

Recenzenti: doc. Ladislav Zapletal, CSc., MBA
PaedDr. Eva Frýdková, PhD.

ISBN 978-80-8222-057-8

EAN 9788082220578

OBSAH

ÚVOD	5
1 UČITEĽ A UČITEĽSKÁ PROFESIA	7
1.1 Učiteľské povolanie-učiteľská profesia	8
1.1.1 Osobnosť učiteľa a požiadavky na prácu učiteľa	10
1.1.2 Profesijná dráha učiteľa	19
1.2 Kompetencie a role učiteľa v kontexte súčasných zmien	21
1.2.1 Role učiteľa	23
1.3 Mäkké zručnosti učiteľa	35
1.3.1 Soft skills a hard skills	35
1.3.2 Atribúty mäkkých zručností	38
2 OSOBNOSŤ UČITEĽA A AKTUÁLNE TRENDY V EDUKÁCII	44
2.1 Motivácia a udržanie pozornosti žiakov	47
2.1.1 Motivácia žiakov, ktorým sa nedarí dosahovať žiaduce výsledky	49
2.1.2 Podpora a rozvoj hodnotiaceho a kritického myslenia	52
2.1.3 Konštruktivistické vyučovanie a konštruovanie vedomostí	68
2.1.4 Obrátená výučba	72
2.1.5 Sprostredkované vyučovanie	75
2.2 Aktuálne trendy v hodnotení žiakov	78
2.3 Interakčný štýl učiteľa	85
3 SEBAREFLEXIA EDUKAČNEJ PRÁCE UČITEĽA	96
3.1 Učiteľovo myslenie a učiteľovo chápanie výučby.....	97
3.1.1 Učiteľovo chápanie výučby	97
3.2 Učiteľova individuálna koncepcia výučby	98
3.2.1 Behaviorálne orientovaná individuálna koncepcia výučby	100
3.2.2 Humanisticky orientovaná individuálna koncepcia výučby	102
3.2.3 Socio-kognitívna, kognitívne orientovaná individuálna koncepcia výučby	103
3.3 Reflexia a sebareflexia učiteľa	104
3.3.1 Reflexívne vyučovanie a reflexívny učiteľ	115
3.3.2 Metódy sebareflexie učiteľa	117

3.4	Autoevalvácia v práci učiteľa	122
3.5	Self-efficacy a osobne vnímaná zdatnosť učiteľa	126
3.5.1	<i>Self-efficacy a práca učiteľa</i>	128
ZÁVER		133

ÚVOD

Učiteľská profesia je komplexná a dynamická činnosť, ktorá zahŕňa nielen výučbu a vzdelávanie študentov, ale aj ich vedenie a podporu v procese učenia. V širšom kontexte pedagogických vied sa profesia učiteľa považuje za základný pilier vzdelávacieho systému, ktorý priamo ovplyvňuje kvalitu a efektivitu vzdelávania. V užšom kontexte ide o špecifické pedagogické postupy, didaktické metódy a techniky, ktoré učiteľ využíva na dosiahnutie stanovených vzdelávacích cieľov. Osobnosť učiteľa sa v súčasnej edukačnej teórii charakterizuje ako súhrn osobnostných vlastností, schopností a zručností, ktoré ovplyvňujú jeho schopnosť efektívne vykonávať svoju prácu. Dôležitými aspektmi sú emocionálna stabilita, empatia, schopnosť motivovať študentov, kreatívne myslenie a schopnosť adaptovať sa na meniace sa podmienky vo vzdelávacom prostredí.

Požiadavky na osobnosť učiteľa zahŕňajú: znalosti didaktických metód a postupov, schopnosť plánovať a realizovať výučbu, empatia, trpezlivosť, flexibilita, zodpovednosť a vysoká úroveň etiky. Komunikačné zručnosti: Schopnosť efektívne komunikovať so študentmi, rodičmi a kolegami. Motivačné schopnosti: Schopnosť inšpirovať a motivovať študentov k učeniu.

Dobré vyučovanie je priamo závislé na kvalite učiteľa. Dobrý učiteľ je schopný vytvárať podnetné a podporujúce vzdelávacie prostredie, ktoré motivuje študentov k aktívnemu učeniu. Vzťah medzi dobrým učiteľom a dobrým vyučovaním sa prejavuje v schopnosti učiteľa prispôbiť svoje metódy individuálnym potrebám študentov, efektívne komunikovať a poskytovať spätnú väzbu. Profesijná dráha učiteľa zahŕňa rôzne etapy od začiatku kariéry až po pokročilé štádium, kde učiteľ získava skúsenosti a zručnosti potrebné na efektívne vykonávanie svojej práce. Dôležitou súčasťou profesijnej dráhy je neustály profesijný rozvoj prostredníctvom ďalšieho vzdelávania a sebazvedávania. Tradičné role učiteľa: Inštruktor, hodnotiteľ, autorita. Moderné role učiteľa: facilitátor, mentor, kouč, inovátor. V súčasnej škole sa role učiteľa menia z autoritatívnej postavy na facilitátora učenia, ktorý podporuje aktívne a spolupracujúce učenie. Učiteľ dnes viac funguje ako sprievodca a mentor, ktorý podporuje študentov v rozvoji kritického myslenia a riešenia problémov. Mäkké zručnosti (soft skills) zahŕňajú interpersonálne zručnosti, komunikáciu, tímovú prácu, riešenie konfliktov, adaptabilitu a emocionálnu inteligenciu. Tieto zručnosti sú kľúčové pre efektívnu interakciu so študentmi a kolegami a významne ovplyvňujú schopnosť učiteľa vytvárať pozitívne vzdelávacie prostredie.

Text je primárne určený študentom učiteľských študijných programov, predovšetkým v rámci pedagogicko-didaktických disciplín. Koncipovaný je do troch kapitol s príslušnými podkapitolami, z ktorých každá má v úvode prehľad obsahu kapitoly, definované ciele a kľúčové slová. V závere kapitoly a podkapitoly sú návrhy otázok a podnetov do diskusie.

V rámci prvej kapitole autorky definujú učiteľskú profesiu a učiteľské povolanie. Vo vzťahu k práci učiteľa autorky vymedzujú profesijnú dráhu učiteľa, zameriavajú pozornosť na role učiteľa, ktoré v rámci edukačného procesu zastávať a na aké mäkké zručnosti sa orientovať v súčasnej učiteľskej realite. Od definovania a vymedzenia učiteľskej profesie sa prechádza do druhej kapitoly, v rámci ktorej je osobnosť učiteľa dávaná do kontexte vybraných aktuálnych trendov edukácie. Za najdôležitejšiu a neustále pertraktovanú tému je možné považovať motiváciu žiakov do učebnej činnosti. V kapitole sú davané do súvislosti motivácia a žiaci, ktorým sa nedarí dosiahnuť, motivácia a rozvoj a podpora hodnotiaceho a kritického. Súčasťou kapitoly je priblíženie konštruktivistického vyučovania a konštruovanie poznatkov vedomostí žiakov. Jedna z podkapitol predstavuje hodnotenie a jeho aktuálne trendy, ako jedna z možností motivovania žiakov.

V súvislosti s profesiou učiteľa, jeho pedagogicko-didaktickou prácou nadväzuje tretia kapitola, ktoré prezentuje sebareflexiu edukačnej práce učiteľa. Kapitola a podkapitoly sa viažu k práci učiteľa. Približujeme problematiku učiteľovej individuálnej koncepcie, reflexie a sebareflexie učiteľa. Za dôležité považujeme prezentovanie metód sebareflexívnej činnosti učiteľa.

V texte sme sa snažili zdôrazniť osobnosť učiteľa a najmä jeho profesiu a zdôrazniť a aplikovať myšlienky v konkrétnej pedagogickej

1 UČITEĽ A UČITEĽSKÁ PROFESIA

Obsah kapitoly:

- učiteľské povolanie a učiteľská profesia
- osobnosť učiteľa a požiadavky na prácu učiteľa
- profesijná dráha učiteľa
- kompetencie a role učiteľa v kontexte súčasných zmien
- rola učiteľa
- mäkké zručnosti učiteľa
- soft skills a hard skills
- atribúty mäkkých zručností

Ciele kapitoly:

1. definovať a vymedziť učiteľskú profesiu v kontexte pedagogických vied (v širšom i užšom kontexte);
2. charakterizovať osobnosť učiteľa v súčasnej edukačnej teórii;
3. vysvetliť požiadavky na osobnosť učiteľa;
4. vymenovať funkcie učiteľa;
5. identifikovať vzťah dobrého učiteľa a dobrého vyučovania;
6. charakterizovať profesijnú dráhu učiteľa;
7. definovať tradičné a moderné role učiteľa;
8. identifikovať zmenu rolí učiteľa v súčasnej škole;
9. charakterizovať mäkké zručnosti učiteľa a ich vplyv na rolu učiteľa.

Kľúčové slová:

pedagogické povolanie, učiteľská profesia, edukátor, funkcie učiteľa, profesijná dráha učiteľa, profesijná kompetencia, pedagogické spôsobilosti, ohrozenia osobnosti učiteľa, osobnostné charakteristiky učiteľa.

1.1 UČITEĽSKÉ POVOLANIE – UČITEĽSKÁ PROFESIA

UČITEĽSKÉ POVOLANIE

Povolanie je sústava odborných pracovných činností a odborovo kvalifikovaných spôsobilostí (kompetentností), ktorá sa historicky vyčlenila a špecifikovala na základe ekonomického zákona spoločenskej deľby práce podľa predmetu práce (Čo?), metódy práce (Ako?) a nástroja práce (Čím?) (Švec, 2015, s. 570).

PEDAGOGICKÉ POVOLANIE

Podľa Šveca (2015) sa pedagogické povolanie vyznačuje kultúrnymi znakmi profesie lekára, duchovného, psychológa, sociálneho pedagóga a zaraďuje sa do kategórie ľuďom pomáhajúcich povolaní. Patrí do profesií, ktoré sa odlišujú od vokácií¹ a od remesiel. Odlišnými znakmi sú najmä tieto charakteristiky:

- a) prepracovaný vedecko-teoretický fundament a značný fond tradíciou nahromadenej múdrosti a praktických skúseností,
- b) dlhodobé iniciálne vzdelávanie a kontinuálne vzdelávanie,
- c) vlastná špecifická kultúrnosť inštitucionalizovanej práce,
- d) relatívna nezávislosť v kompetentnom rozhodovaní, sebestačnosť (self-efficacy) vo vyučovacej práci a samoregulatívne konanie príslušníka slobodného povolania, osobná morálna a právna zodpovednosť za vysokú úroveň kvality výkonu práce ako cteného profesionála v miestnej komunite,
- e) vlastný kódex profesijnej etiky a špecifická záväznosť jednotlivca voči vlastnej profesii a voči „klientovi“, t. j. voči nositeľovi komplementárnej sociálnej roly: učiteľ voči žiakovi, lekár voči pacientovi, farár voči veriacemu farníkovi a pod.,
- f) vyššia spoločenská misia, vyššia spoločenská potreba a priama väzba na všeobecne zdieľanú spoločenskú hodnotu zdravia, vzdelania, bezpečia, spravodlivosti a pod.

UČITEĽSKÁ PROFESIA

Sejčová (2023) uvádza, že učiteľská profesia sa musí vyznačovať okrem iného súborom znalostí a zručností, ktorý presahuje znalosti laických osôb, má mať vysokú úroveň dôvery v jednotlivých pracovníkov profesie, vysokú sociálnu prestíž a vysoký ekonomický status profesionálov, čo učitelia nie veľmi spĺňajú. Je to preto, že mnohí ľudia vykonávajú učiteľské

¹ Vokácia – angl. *handy, crafts*, napr. *košíkár, kováč*.

povolanie bez príslušnej kvalifikácie, tiež nie je presne vymedzené, čo tvorí súbor profesijných znalostí pre výkon učiteľského povolania, požiadavky na vysokoškolskú prípravu sú odlišné (napr. na rôznych fakultách).

Podlahová (2015) uvádza charakteristiky učiteľskej profesie:

- *komplexný charakter povolania* (súbor rôznorodých aktivít a kompetencií, ktoré učiteľ musí vykonávať ako poznanie odboru výučby, ich didaktické spracovanie, schopnosť komunikácie so žiakmi, organizácia a riadenie vyučovacieho procesu, riešenie konfliktných situácií, diagnostika a hodnotenie),
- *mnohorozmernosť rolí a z nich veľmi rôznorodých očakávaní* (žakov, rodičov, kolegov, nadriadených, širokej verejnosti), ktoré môžu byť príčinou vnútorného konfliktu učiteľa,
- *nároky na psychiku* (potreba neustálych interaktívnych činností a špecifická a intenzívna komunikácia so žiakmi),
- *trvalá kontrola a časté hodnotenie práce učiteľa z mnohých strán*, čo si vyžaduje neustálu koncentráciu a sebakontrolu,
- *nutnosť neustálej regulácie*, rýchleho rozhodovania a zvládania situácie vzniknutých počas výchovno-vzdelávacieho procesu,
- *stála, avšak nejednoznačná reflexia vlastnej práce a ich výsledkov* (nedostatok spätnej väzby),
- *značná časová záťaž učiteľov* (podľa opakovaných výskumov dosahuje priemerná časová záťaž učiteľov 45–46 hodín týždenne, nejde o priamu vyučovaciu povinnosť, ale o ďalšie časovo náročné činnosti (príprava na vyučovanie, kontrola prác žakov, administratívne úkony a pod.).

Pojem profesijné znalosti (professional knowledge) v učiteľstve neznamena zúžene vedomosti, ale zložitú štruktúru zahrňujúcu zložku vedomostnú, schopnostnú, skúsenostnú, postojovú a hodnotovú. Učiteľstvo ako praktická profesia je permanentnou komunikáciou medzi teoretickým a praktickým, explicitným a implicitným, objektívnym a subjektívnym poznaním, špecificky sa v ňom prejavuje aj integrácia teórie a praxe v určitom cykle. Na základe teoretických východísk (napr. naučenej teórie) prebiehajú rozhodovacie procesy, potom akcia a nakoniec jej reflexia ako návrat k teórii na inej úrovni.

Podľa Atkinsona a Claxtona (In Lukášová, 2003, s. 33) podľa myšlienkových procesov prebiehajúcich v tomto cykle, potrebuje učiteľ trojaké profesijné znalosti:

- prisudzovanie príčin je ovplyvňované teoretickými znalosťami a vyústi do schopnosti plánovať edukačný proces,
- vhl'ad (intuitívny) je reprezentovaný znalosťami v činnosti (knowledge in action), ide o skúsenostné poznanie získané v praxi, (neznamená znalosti o činnosti, ale ponorenie myslenia v činnosti samotnej, ktoré sa niekedy nedá ani opísať), ktoré vyústi do schopnosti realizovať edukačný proces,
- reflexia umožní vytvárať kontextové znalosti, t. j. znalosti súvislostí teórie a praxe, ktoré vyústia do schopnosti hodnotiť a zlepšovať edukačný proces. Učiteľ dokonca produkuje poznanie. Je to práve ono skúsenostné poznanie v činnosti, ktoré okrem neho nik iný nepozná a ktoré prostredníctvom reflexie môže previesť do teoretickej podoby. Ak je učiteľ schopný na odbornej metodologickej báze realizovať reflexiu vlastnej činnosti, potom teoretizuje praktické postupy, teda racionalizuje, verbalizuje implicitné, intuitívne či skryté predpoklady rozhodovania a konania (Štech, 1998). Zároveň vytvára vlastnú teóriu jedinečného prípadu, pre každý prípad či dieťa novú, doteraz neoverenú.

1.1.1 OSOBNOSŤ UČITEĽA A POŽIADAVKY NA PRÁCU UČITEĽA

EDUKÁTOR

Profesionál, ktorý realizuje edukáciu (niekoho vyučuje, vychováva, školí, zacvičuje, trénuje, inštruuje).

UČITEĽ

Podľa Průchu a kol. (2003) je *učiteľ profesionálne kvalifikovaný pracovník*, ktorý má špecifické funkcie v edukačnom procese a je spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky edukačného procesu. Učitelia vyučujú v školách, zaradených do siete škôl a školských zariadení podľa osobitného predpisu, a zabezpečujú výchovu a vzdelávanie podľa platného zákona, prostredníctvom vzdelávacích programov odborov vzdelávania, poskytujúcich na seba nadväzujúce stupne vzdelania.

Průcha, Walterová, Mareš (2003) konštatujú, že *učiteľ je jedným zo základných činiteľov edukačného procesu*, profesionálne i profesijne kvalifikovaný pedagogický pracovník, ktorý je spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu. Tradične bol učiteľ považovaný za hlavný subjekt vzdelávania, zaisťujúci odovzdávanie vedomostí žiakom.

Súčasnité ponímanie učiteľa však vychádza z rozšíreného profesionálneho modelu, zdôrazňuje subjektovo-objektové role v interakcii so žiakmi a prostredím. Podľa týchto autorov má učiteľ spolupracovať na vytvorení edukačného prostredia, organizovať a koordinovať činnosť žiakov, monitorovať proces učenia (sa). Rastie význam sociálnych rolí učiteľa v interakcii so žiakmi, v tíme učiteľov, v spolupráci s rodičmi a miestnou komunitou.

Učiteľ je osoba, ktorého profesijná aktivita zahŕňa sprostredkovanie poznatkov (transmission of knowledge), postojov, zručností, ktoré sú špecifikované vo formálnych kurikulárnych programoch pre žiakov a študentov zapísaných do vzdelávacej inštitúcie. Kategória učiteľ zahŕňa len pracovníkov, ktorí priamo realizujú vyučovanie žiakov (Education at a Glance: OECD Indicator, Paris, 2001, s. 309-400).

Podľa Petláka (2007) *učiteľ realizuje výchovu a výchovno-vzdelávací proces v školách s teoretickým aj praktickým vyučovaním*, je to osoba, ktorá vzdeláva a vychováva žiakov v školskom prostredí. Preto je učiteľ hlavným organizátorom a realizátorom prevažne inštitucionálneho výchovno-vzdelávacieho procesu.

POŽIADAVKY NA OSOBNOSŤ UČITEĽA

Nelešovská (2005) usudzuje, že s osobnosťou učiteľa súvisia aj požiadavky, ktoré sú na neho kladené a ilustrujú ich nasledovné oblasti:

- *erudovanosť vo svojom odbore na vysokej úrovni,*
- *pozitívny vzťah k žiakom,*
- *dobré rozvinuté komunikačné zručnosti,*
- *schopnosť smerovať edukáciu ku kompletnému rozvoju osobnosti žiaka,*
- *psychická vyrovnanosť jedinca,*
- *dobrá orientácia na meniacu sa spoločnosť vo sfére edukácie, techniky a kultúry.*

Uvedené elementy predstavujú len nepatrnú štruktúru predpokladov a nárokov na osobnosť učiteľa v edukačnom procese (Nelešovská, 2005).

Vacínová, Langová (2011) sa domnievajú, že osobnosť učiteľa by sa mala vyznačovať niektorými dôležitými črtami ako sú:

- *vrelosť a priateľskosť* (priateľský prístup ku žiakom, branie ohľadu na ich potreby),
- *emocionálna stabilita* (primerané reakcie na vzniknuté situácie, ovládanie nálady),
- *sebadôvera* (primeraná sebadôvera spojená s primeranou ctižiadostivosťou),

- *racionálny prístup k životným situáciám* (situácie nerieši iba na základe svojich pocitov),
- *pružnosť* (schopnosť rýchlo sa prispôbiť zmenám, ochota riskovať, ak to situácia vyžaduje),
- *primeraná dominancia* (prejavuje sa schopnosťou viesť svojich žiakov, iniciovať a usmerňovať ich vývoj, byť lídrom).

Pre osobnosť učiteľa sú významné tieto komponenty:

- *psychická odolnosť* (náhľad do podstaty a povahy problémových situácií),
- *adaptabilita a adjustabilita* (schopnosť riešenia situácií),
- *schopnosť osvojovať si nové poznatky*,
- *sociálna empatia a komunikatívnosť* (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Vplyv a utváranie učiteľovej osobnosti, závisí predovšetkým od vrodenej vlôh – pedagogického nadania, od sebazvedávania, seba výchovy, od intenzity učiteľovho záujmu. Treba tu vyžadovať isté pedagogické vlohy, nadanie a schopnosti. Ide vlastne o súhrn vlastností osobnosti, ktoré podmieňujú úspechy vo výchovno–vzdelávacej práci.

Patrí tu najmä:

- láska k deťom,
- intelektuálne vlastnosti (vlastnosti myslenia, fantázie, pamäti, pozornosti),
- vlastnosti osobnosti (charakterové, vôľové, pracovné, citovo – temperamentové, spoločensko – charakterové),
- osobitosti osobného života a správania (Ďurič, 1977).

FUNKCIE UČITEĽA

Špecifické funkcie učiteľa vyplývajú z rozdielneho charakteru činností na určitých stupňoch a typoch škôl a k nim príslušných aprobácií a z diferenciacie rolí vo výchovno-vzdelávacom procese. Súčasne citovaní autori uvádzajú, že spoločenský status učiteľského povolania je závislý od tradícií a významu, ktorý je prisudzovaný vzdelaniu v jednotlivých spoločnostiach (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Podľa Petláka (2007) by mal každý učiteľ plniť v edukačnom procese nasledujúce funkcie:

1. *plánovacia funkcia* – príprava na vyučovaciu hodinu, stanovenie cieľov, výber vhodných vyučovacích metód;

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

Bezáková (2003) vychádza z teórie „šiestich S“, vedúcej ku kvalitnému učiteľovi:

1. *sebareflexia* – ide o vnímanie seba samého pri riešení istých edukačných situácií;
2. *sebahodnotenie* – ako učitelia hodnotia jednotlivé články: ide o sebahodnotenie, o hodnotenie učiteľa učiteľom, učiteľa rodičmi alebo žiakmi. Hodnotí sa predovšetkým činnosť a kvalita učiteľov;
3. *sebavedomie* – vzniká na základe sebahodnotenia, či má učiteľ zdravé, nízke alebo vysoké sebahodnotenie, ba niekedy až prehnané sebahodnotenie;
4. *sebaovládanie* – každý učiteľ by mal zvládať s istotou situácie, riešiť istý problém pokojne, rozvážne, mal by vedieť zvládať záťažové situácie;
5. *sebaregulácia* – prejavuje sa najmä vtedy, keď človek zvláda sám seba, svoje psychické procesy;
6. *sebatvorenie* – jej podstatou je emočná zrelosť, znalosť hodnôt a cieľov, poznanie ciest a metód riadenia výchovy a vzdelávania žiakov, múdrosť a pod. (Bezáková, 2003, cit. podľa Pasternákovvej, Lacu, 2011).

Teóriu „šiestich S“ možno podľa Tamášovej a Geršicovej (2014) doplniť o:

- *sebarozvoj* a
- *sebvýchovu*, na základe ktorých predchádza učiteľ rutine, núde, vyhoreniu, neznášanlivosti, monotónnosti, čím môže na žiakov pôsobiť zaujímavo.

Tabuľka 1 **Kvalitný a nekvalitný učiteľ – osobnostné charakteristiky a znaky dobrého vyučovania**

Charakteristiky kvalitného a dobrého učiteľa	Znaky vyučovania dobrého učiteľa
- <i>má dobrý vzťah k žiakom, vie sa vžiť do ich postavenia</i>	- <i>dobre vie organizovať vyučovaciu jednotku</i>
- <i>zaujíma sa o žiakov, motivuje, povzbudzuje inšpiruje žiakov</i>	- <i>aktivizuje žiakov najmä formou skupinovej práce, modernými metódami</i>
- <i>očakáva od žiakov veľa, má vysoké nároky,</i>	- <i>robí vyučovanie zaujímavé, zábavné, má rád predmet</i>
- <i>je čestný a spravodlivý</i>	- <i>má rád predmet ktorý vyučuje a dobre ho ovláda</i>
- <i>je trpezlivý a priateľský,</i>	- <i>komunikuje so žiakmi aj mimo vyučovania</i>
- <i>je dobrým a chápaným poslucháčom,</i>	- <i>dáva žiakom návody, čo a ako sa učiť</i>
- <i>má pozitívne myslenie,</i>	- <i>dokáže vzbudiť u žiakov zodpovednosť za učenie</i>
- <i>vytvára priaznivú atmosféru,</i>	- <i>je flexibilný</i>

Charakteristiky nekvalitného učiteľa	Znaky vyučovania zlého učiteľa
- <i>je sarkastický, zosmiešňuje žiakov, zastrašuje ich, je arogantný, nedokáže žiakov pochváliť</i>	- <i>metódu výučby používa iba monológ</i>
- <i>nezaujíma sa o problémy žiakov, v prípade potreby žiakom nepomôže</i>	- <i>neupozorňuje žiakov na dôležité veci v učive</i>
- <i>nerespektuje žiakov</i>	- <i>nedostatočne spája teóriu s praxou, s reálnymi životnými situáciami</i>
- <i>je prísny, vytvára atmosféru strachu</i>	- <i>nevie dobre zorganizovať, riadiť vyučovaciu jednotku</i>
- <i>odmieta názory iných</i>	- <i>nie je flexibilný</i>
- <i>považuje sa za najmúdrejšieho, musí mať vždy pravdu</i>	- <i>robí výučbu nudnou, nezaujímavou</i>
- <i>má negatívne myslenie</i>	- <i>neaplikuje aktivizujúce edukačné metódy</i>
- <i>robí protekcie, má svojich obľúbencov</i>	- <i>nevytvára priestor pre participáciu žiakov na výučbe</i>

Zdroj: spracované podľa Hopkinsa, Sterna (1996), Blacka, Howard-Jonesa (2000), Tóthovej, Kostruba, Ferkovej (2017).

Profesionalita učiteľa vo vyučovacom procese si vyžaduje dodržiavanie istých zásad. Bezáková (2003) vymedzuje nasledovné:

1. *rešpektovať osobnosť žiaka, jeho názory* – nechať žiaka, aby sa sám vyjadril, aby si sám presadil svoj vlastný názor, rešpektovať ho;
2. *primerane a pozitívne motivovať žiakov k efektívnej a produktívnej činnosti* – motivovať žiakov, vyvolať v nich záujem o istý predmet, o prácu;
3. *rešpektovať práva druhých* – nechať vyjadriť sa o istej problematike aj iných ľudí;
4. *podporovať tvorivých jedincov* – tvorivých žiakov poverovať rozličnými úlohami, ktoré sú individuálne;
5. *rozvíjať zvedavosť žiakov* – naučiť žiakov sa neustále pýtať na to čomu nerozumejú, naučiť ich klásť otázky a dostávať odpovede, viesť ich k poznaniu a osvojovaniu si svojich poznatkov, snažiť sa stále odpovedať na ich otázky;
6. *vytvoriť atmosféru bez strachu* – vytvoriť dobrú, zábavnú atmosféru na hodinách, aby žiaci nemali strach, nemali pocity úzkosti, nepokoja, pestovať v nich sebadôveru;
7. *spravodlivo hodnotiť žiakov* – viesť žiakov k sebahodnoteniu, správne ich slovne alebo písomne ohodnotiť.

Podľa Petláka a Baranovskej (2016, s. 32-34) ideálny model osobnosti učiteľa by sa mal vyznačovať nasledovnými vlastnosťami:

1. *Účinné vnímanie reality a pozitívny vzťah k nej*

Učiteľ je v každodennom styku so žiakmi, kedy je nútený riešiť rôzne pedagogické situácie. Osobitne citlivo musí reagovať v konfliktných situáciách, preto žiaci od neho očakávajú, že pri ich riešení bude spravodlivý a objektívny. Mnohí autori v tejto súvislosti uvádzajú, že ďalšou citlivou oblasťou je problematika hodnotenia žiaka, ktorá súvisí s ich dôkladným poznaním a schopnosťou učiteľa objektívne posudzovať realitu. Učiteľ môže podľahnúť rôznym omylom v sociálnej percepcii a v jeho výberovej zameranosti sa môžu odrážať antipatie voči žiakom, ktoré môžu mať priamy dosah na ich hodnotenia.

2. *Stále hodnotenie, úsilie o sebapoznanie*

Sebapoznanie a sebareflexia sú dôležitou súčasťou rozvoja a kultivácie osobnosti učiteľa. Učitelia by mali neustále hodnotiť svoju osobnosť, správanie, pedagogické činnosť a klásť si rôzne reflektujúce otázky. Tieto im dávajú spätné odpovede na rôzne problémy, týkajúce sa ich postupu pri výchovných alebo hodnotiacich stránkach práce. Z nedostatku vlastného sebapoznania, ako aj poznania žiakov, môžu vzniknúť aj rôzne

ťažkosti. U učiteľov sa prejavujú v ich neistote, obavách, že nezvládnu triedu, v pasivite, agresii, alebo tým, že majú chronicky zlú náladu, striedajú neuvážene autokraticky a liberálny prístup (Višňovský, 2002). Podľa Šveca (1997) sú reflektujúci učitelia viac otvorení voči novým myšlienkam a zmenám. Sebareflexia a sebaopoznanie zlepšuje prehĺbenie ich empatie, zvyšuje sociálnu senzitivnosť. Uľahčuje sociálnu komunikáciu a tým zvyšuje úroveň učiteľov pedagogickej činnosti.

3. *Pozitívne medziľudské vzťahy*

Učiteľská profesia je jednou z pomáhajúcich profesií, a preto schopnosť vytváranie pozitívnych citových vzťahov s inými, by mala byť jednou z prvoradých podmienok učiteľovej práce. Nezvalová (1992) zdôrazňuje najmä vrelosť učiteľa, ktorá predpokladá schopnosť reflexie potrieb a očakávaní žiakov. Prejavuje sa milým láskavým, priateľským a podporujúcim správaním, ktoré vytvára podmienky pre uvoľnené kooperatívne vzťahy so žiakmi i vzťahy žiakov medzi sebou a tým aj ich vyššiu motiváciu v učení. Všeobecne sa konštatuje, že pracovníci v profesiách zameraných na prácu s ľuďmi by mali disponovať emocionálnou inteligenciou, ktorá sa prejavuje vo vedomostiach a v ovládaní vlastných emócií, v umení ovládania medziľudských vzťahov, potom ľahšie prekonávajú stresové záťaž.

4. *Zmysel pre humor a nadhľad*

Vhodne a v správnej miere uplatnený učiteľov optimizmus, zmysel pre humor, žart a prejavované pochopenie pre tieto prejavy aj u žiakov, pôsobia v školskom prostredí veľmi motivačne. Podľa Mareša et al. (1995, In Višňovský, 2000) humor v školskom prostredí evokuje tvorivosť, zlepšuje klímu v triede, motiváciu žiakov, rozvoj ich divergentného myslenia a zlepšuje vzájomné vzťahy medzi učiteľom a žiakom. Naopak, ak učiteľ pristupuje k žiakom odmerane, mrzuto, nevrlo, ak mu ako hovoria žiaci „chýba úsmev“, pôsobí na žiakov demotivačne, nevytvára priaznivú klímu v triede. V takej situácii žiaci nemôžu podávať optimálny výkon.

5. *Tvorivosť učiteľa*

Táto vlastnosť učiteľa je jednou z predpokladov uplatňovania humanistickej koncepcie výchovy a vzdelávania. Úzko s ňou súvisí aj aktivita, činorodosť a iniciatívnosť, ktorá sa prejavuje v tom, že tvoriví a aktívni učitelia venujú pozornosť individuálnym potrebám žiakov a obmieňajú úlohy na vyučovaní tak, aby zodpovedali týmto potrebám. Sú tiež schopní a ochotní učiť sa od detí a umožňovať im, aby naplno využívali svoje schopnosti. „*Tvorivá osobnosť pedagogického pracovníka predstavuje taký systém, ktorý reguluje svoj vzťah k svetu, t.j. k žiakom, učeniu, sebe, iným tak, že výsledkom je*

nový a hodnotný produkt v podobe rozvinutých osobností žiakov v podobe sebaaktualizácie v práci, v podobe pre seba, žiakov a svet“ (Zelina, 1997, s. 19). Podľa Petláka (2004) tvorivosť učiteľa spočíva aj v tom, že už pred vyučovaním myšlienково, abstraktne spracúva a projektuje svoje aj žiacke činnosti, plánuje si priebeh vyučovacej hodiny a po jej skončení analyzuje jej priebeh a výsledky, a na základe toho vyvodzuje závery pre svoju prácu.

6. Zameranosť na problém, prácu, výkon

Nevyhnutnou požiadavkou učiteľovej práce sú aj jeho pracovné vlastnosti. Pre dobrého učiteľa je príznačná aj svedomitosť plnenia si svojich povinností, pretože nedostatok zmyslu pre povinnosť žiaci rýchlo vycítia a zneužijú to. Dobrý učiteľ je náročný a prísny nielen voči žiakom, ale predovšetkým voči sebe samému. Preto musí byť dôsledný, musí sústavne kontrolovať plnenie nariadení a úloh, ale aj osobne stanovených cieľov a predsavzatí.

7. Spontánnosť, jednoduchosť a prirodzenosť

Petlák (2004) uvádza, že tvorivý učiteľ, v konkrétnom vyučovacom procese nepracuje podľa schémy, neuplatňuje stereotyp, ale je spontánný a prispôsobuje svoje pôsobenie reálnej vyučovacej situácii. Vo vzťahu k žiakom má byť prirodzený, bez pretvárinky, profesionálnej masky a musí prejavovať žiakom hlbokú nepredstieranú starostlivosť a úctu voči osobnosti žiaka.

8. Akceptovanie seba a iných, autonómia, nezávislosť

Jednou z podmienok vytvorenia atmosféry istoty a bezpečia na vyučovaní, ktorá by podporovala osobnostný rast žiakov, je učiteľova akceptácia. Znamená bezpodmienečne, pozitívne prijať žiaka takého aký je, bez predsudkov, či očakávaní. Učiteľ rešpektuje to, čo práve prežíva, nech je to čokoľvek (zmätok, hnev, odvaha, láska, alebo pýcha (Rogers, 1997). Akceptácia dieťaťa je motivovaná presvedčením, že každé dieťa je potencionálnou hodnotou a úlohou učiteľa je túto hodnotu napomáhať objavovať a rozvíjať. Starostlivosť učiteľa o žiakov je tu nemajetnícka, pretože učiteľ dôveruje každému dieťaťu, ponecháva mu vlastnú slobodu, autonómiu a nezávislosť.

9. Spolupatričnosť, záujem o spoločnosť

Učiteľ má vedúce postavenie medzi činiteľmi výchovy. Zastáva určité spoločenské postavenie, je verejným činiteľom, zastupuje spoločnosť. Preto mu spoločnosť ukladá nielen určité práva, ale aj určité povinnosti. Dôležitý je jeho záujem o spoločnosť, verejná a kultúrno-osvetová práca, ktorá by však nemala ísť na úkor jeho pedagogickej práce v škole.

10. *Rezistencia k enkulturácii*

Učiteľ sa v dnešnej modernej multikultúrnej spoločnosti nestretáva iba so žiakmi rovnakého pôvodu, náboženského vyznania, sociálno-demokratického statusu, rasy, kultúry, či národa, čím sa požiadavky na jeho osobnosť, odborné spôsobilosti a kompetencie neustále zvyšujú čoraz častejšie sa zdôrazňujú všeludské hodnoty, myšlienky plurality, mierového spolužitia ľudí rôznych rás, národov a kultúr, ktoré patria ku kľúčovým celoeurópskym hodnotám.

11. *Demokratická štruktúra charakteru*

Učiteľ musí uplatňovať princípy demokracie a humanizácie vzdelávania tým, že zabezpečuje rovnaký prístup a možnosti vzdelávania pre všetkých, t. j. aj pre znevýhodnených žiakov. Normami jeho vzťahov má byť spravodlivosť, rovnosť, ľudskosť, prekonanie direktívneho vzťahu medzi ním a žiakom a dôraz na vzájomnú kooperáciu so žiakmi, poľudštenie človeka, vzťahov, klímy. Učiteľ sa orientuje na osobnosť vzdelávajúceho sa ako ľudskú individualitu s právom vlastného rozhodovania, vlastného rozvoja.

12. *Transcendencia ega*

„Transcendencia je prístup, keď sa nehladí len na to, či sú človeku psychické obsahy príjemné alebo nepríjemné, ale kladú otázky: *Prečo ma niečo priťahuje a niečo odpudzuje? Aké má moje správanie dôsledky na iných? Čo spôsobí v dlhodobom hľadisku?* Človek sa na ceste transcencie nezastavuje pri pasívnom prežívaní zážitkov. Snaží sa pochopiť ich zmysel v širšom kontexte, sú pre neho prostriedkom, ako nájsť ich objektívny význam“ (Marman, Jurášek, 2014). Podľa Maslowa (2000) transcendentovať svoje ego dokáže iba sebaaktualizujúci človek. Je to rastom motivovaný človek, ktorého sila ega dosahuje najvyššie hodnoty, akými sú pravda, dobro, krása, poznávanie, porozumenie, spravodlivosť, estetické záujmy, či iné hodnoty. Takýto človek sa dokáže najlepšie zamerať na vlastné problémy aj problémy iných, analyzovať ich, najlepšie vie prekonať svoj egoizmus, zabudnúť na svoje ego, presiahnuť seba, svoj čas a priestor a zamerať sa na potreby druhých. Uvedené hodnoty by mali tvoriť súčasť profesionálnej etiky každého človeka. (spracované podľa Petláka, Baranovskej (2016, s. 32-36).

AKÝ BY MAL BYŤ IDEÁLNY UČITEĽ? AKÉ VLASTNOSTI BY MAL MAŤ?

Modelový pedagóg by mal v sebe spájať tieto kľúčové charakteristiky:

- **Pedagogická zdatnosť:** *Takýto učiteľ by mal byť schopný predávať vedomosti jasne a pútavo, pričom by mal mať premyslený výučbový plán a stanovené ciele pre svoje hodiny.*
- **Zanietenosť pre vzdelávanie:** *Mal by byť zapáleným podporovateľom procesu učenia, ochotný neustále sa vzdelávať a vyvíjať svoje pedagogické prístupy.*
- **Citlivosť:** *Mal by byť vnímavý k individuálnym potrebám a výzvam, ktorým čelia jeho študenti, a vytvárať prostredie, kde je komunikácia otvorená a študenti sa cítia pochopení.*
- **Objektívnosť:** *Mal by sa vyznačovať rovnakým a spravodlivým postojom k všetkým študentom, nehľadiac na ich individuálne rozdiely alebo schopnosti.*
- **Inšpiratívnosť:** *Mal by dokázať v študentoch prebudiť záujem o učenie a podporovať ich v hľadaní a rozvíjaní ich vlastných ambícií a záujmov.*
- **Pozitívna mentalita:** *Mal by všeobecne pristupovať k svojim žiakom s pozitivizmom a optimizmom, snažiac sa rozpoznať ich potenciál a možnosti na úspech.*
- **Pokora:** *Mal by byť pokorný, pripravený učiť sa aj od tých, ktorých učí, a od kolegov, otvorený novým nápadom a pohľadom na vyučovanie.*

1.1.2 PROFESIJNÁ DRÁHA UČITEĽA

Podobne ako v iných profesiách, aj v učiteľskej profesii existujú určité vývojové etapy a typické životné dráhy. Podľa Průchu (2003, s. 23) je vývoj profesijnej dráhy učiteľa preskúmaný, je možné identifikovať jej jednotlivé etapy:

- voľba učiteľskej profesie (motivácia k štúdiu učiteľstva),
- profesijný štart (učiteľ – začiatok),
- profesijná adaptácia (prvé roky vo výkone učiteľského povolania),
- profesijná stabilizácia (skúsený učiteľ, učiteľ-expert),
- profesijné vyhasínanie (vyhorenie).

S uvedenými etapami súvisia pridružené procesy vo vývoji učiteľskej profesie, najmä profesijná kontinuita (kedy učelia ostávajú pri svojom povolaní) profesijná migrácia (kedy učelia prechádzajú od svojej profesie k iným povolaniam).

1. Profesijný štart: začínajúci učiteľ a adaptácia na povolanie

Prvý rok učiteľovej práce v škole sa považuje za rozhodujúce obdobie pri vytváraní jeho profesijných kompetencií a pre adaptáciu na úlohy a podmienky v ktorých vykonáva svoje povolanie. Začínajúci učiteľ by mal podľa Dytrtovej a Krhutovej (2009):

- byť dobre pripravený na plánovanie a organizáciu diania v triede,
- mať dobrý profesijný znalostný základ, ktorý by mal využívať k uľahčeniu učenia žiaka,
- vedieť využívať metódy kontroly a vhodné stratégie vedenia žiakov v procese učenia,
- vedieť vytvoriť tvorivú atmosféru a byť schopný efektívne komunikovať i s partnermi školy,
- byť pripravený udržať si profesionálny image, tzn. profesionálne sa rozvíjať, a tomu zodpovedajúcim spôsobom sa správať a vystupovať,
- byť schopný sebauvedomenia a sebahodnotenia, aj prostredníctvom druhých, napr. kolegov učiteľov.
- šok z reality (profesijný náraz) u začínajúcich učiteľov, ktoré začínajúci učitelia zisťujú, že nie sú náležite pripravení na všetko, čo od nich práca v škole vyžaduje.
- Šok z reality zahŕňa *nástupné podmienky*: začínajúci učitelia nie sú vždy prívetivé, veľká časť z nich je sklamaná nedostatočným materiálnym vybavením škôl, nesystematickou pomocou zo strany vedenia školy, *nadmierne úväzky, práca s neprospeievajúcimi žiakmi, udržanie disciplíny a pozornosti žiakov, motivovanie a aktivizovanie žiakov, organizácia práce žiakov, zdržanie pozornosti, udržanie disciplíny, reakcia na neočakávané situácie vo výučbe, diagnostika žiakov, prispôsobovanie sa individuálnym zvláštnostiam žiakov, riešenie problémov individuálnych žiakov, hodnotenie výsledkov žiakov, rozvoj vzťahov s rodičmi, komunikácia so žiakmi na individuálnej úrovni, vedenie stretnutí s rodičmi, vzťahy s kolegami, časový stres* (Šimoník, 1994; Pišová, 1999, Podlahová, 2015).

2. Učitelia – experti

Skúseným profesionálom sa učiteľ stáva asi po piatich rokoch. Práve vo fáze učiteľa-experta učitelia najviac ovplyvňujú charakter edukačného procesu v školskom prostredí, pretože pôsobi nielen na žiakov, ale aj ako vzor pre začínajúcich učiteľov (Průcha, 2003).

3. Vyhasínajúci učiteľ

Pre záverečnú fázu profesijnej dráhy učiteľa je typický syndróm vyhasínanie, či vyhorenie (burnout syndrom). Je to stav, kedy profesionál stráca záujem o svoju prácu, realizuje ju len rutinne a bez nadšenia, výkon profesie ich unavuje až vyčerpáva. U učiteľov je spájaný s únavou z vyučovania, s obavami zo styku s rodičmi žiakov, so sklamaním z vlastnej

profesionálnej úspešnosti, s nezaujmom o ďalšie sebavzdelávanie, s odporom k všetkým pedagogickým inováciám (Průcha, 2003).

OTÁZKY A PODNETY DO DISKUSIE

- 1. Učiteľská profesia prechádza za posledné roky búrlivými premenami. Zvyšujúce sa požiadavky na edukáciu, prejavy krízy učiteľstva vyvolávajú otázky aký má byť učiteľ ako autonómny profesionál?*
- 2. Aký je vzťah medzi kvalitou školy a kvalitou učiteľa?*
- 3. Na ktoré profesijné činnosti je potrebné pripravovať učiteľa počas pregraduálnej prípravy?*
- 4. Aké sú obmedzenia pedagogickej autonómie učiteľskej práce v súčasnej škole?*
- 5. Úloha – vyhl'adajte v odbornej literatúre morálny, etický kódex učiteľa.*

1.2 KOMPETENCIE A ROLE UČITEĽA V KONTEXTE SÚČASNÝCH ZMIEN

PROFESIJNÁ KOMPETENCIA

Mužík (2006) charakterizuje profesijnú kompetenciu ako schopnosť pracovníka zastávať určitú pracovnú pozíciu, hrať pracovné roly a dosahovať žiaducu úroveň pracovného výkonu. Autor teda vymedzil profesijnú kompetenciu ako kombináciu vedomostí, zručností a pracovných návykov na jednej strane a spôsobov efektívneho správania a konania pracovníka na určitej pracovnej pozícii na druhej strane.

Švec (1998) profesijnú kompetenciu stotožňuje s profesijnou socializáciou a charakterizuje ju ako proces prenosu a prijatia špecifických vzorcov profesionálneho správania, zmýšľania a sociálneho cítenia, špecifických foriem kultúry profesionálnej práce v tej-ktorej oblasti, ktorý si vyžaduje osvojenie poznatkov, jazyka, výkonov alebo hodnôt tej-ktorej profesie.

Podľa Průchu, Walterovej, Mareša (2003) sú kompetencie súborom vedomostí, spôsobilostí/schopností, postojov a hodnôt dôležitých pre výkon učiteľskej profesie. Vzťahujú sa k profesijnej, obsahovej a osobnostnej zložke štandardu učiteľstva. Patria k nim kompetencie pedagogické, didaktické, odborovo predmetové, diagnostické a informačné, sociálne, psychosociálne a komunikačné, manažérske a normatívne, profesne a osobnostne kultivujúce.

Machalová (2006) upozorňuje na to, že profesijná kompetencia sa v odbornej literatúre často redukuje na odbornú kompetenciu (odborné spôsobilosti), ktorú však autorka považuje za nevyhnutnú časť širšie vymedzeného systému profesijnej kompetencie.

Výkon práce učiteľa si vyžaduje tzv. **pedagogické spôsobilosti**, ktoré sú súhrnom potrebných špecifických schopností, zručností a vedomostí. Ich súčasťou sú pedagogické kompetencie, ktoré učiteľovi umožňujú úspešne plniť bežné i ty menej tradičné úlohy, ktoré život v profesii prináša (Lazarová, 2005, s. 22).

Na základe Delorsových pilierov edukácie a cieľov školy Vašutová (2008) prepracovala oblasť kompetencií učiteľa pre 21. storočia:

1. ***Učiť sa poznávať*** (kvalifikačná funkcia školy) – tvoria ju kompetencie: predmetová, didaktická a psychodidaktická, pedagogická, informatická a informačná, manažérska, diagnostická a hodnotiacia;
2. ***Učiť sa žiť spoločne*** (socializačná funkcia školy) – tvoria ju kompetencie: sociálna, prosociálna, komunikatívna, intervenčná;
3. ***Učiť sa konať*** (integračná funkcia školy) – tvoria ju kompetencie: osobnostne kultivujúca, multikultúrna, environmentálna, proeurópska;
4. ***Učiť sa byť*** (personalizačná funkcia školy) – tvoria ju kompetencie: diagnostická, hodnotiacia (sebahodnotiacia), zdravého životného štýlu, poradensko-konzultačná,

OHROZENIA OSOBNOSTI UČITEĽA

Učiteľ musí zvládnuť predovšetkým sám seba, pretože je vystavený pôsobeniu nepríjemných skutočností a dilem, napr.: stresujúcim vonkajším faktorom:

- množstvo povinností, učiva, nedostatok času, podceňovanie povolania zvonku; neúspechom žiakov ako stálej súčasti povolania aj napriek veľkému pedagogickému úsiliu; dilemám pedagogického vzťahu k žiakovi,
- potreba odstupu, posúdenie potrieb žiaka bez ohľadu na vlastné pocity, ale zároveň facilitujúceho vzťahu, založeného na vcítení, vyžadujúceho blízkosť, odklon od posudzovania, potreba autority, ale zároveň túžba byť žiakmi prijímaný a milovaný; svojim vlastným nedostatočnosťami,
- subjektívnym chybám a preferenciám, obmedzenosti vlastných schopností, v ktorých ho môžu žiaci predstihnúť a pod. Učitelia si často neuvedomujú, že ich sebapoňatie a sebaregulácia má na praktický výkon učiteľského povolania značný vplyv.

Popisovaným dilemám sa učiteľ nemôže vyhnúť, ich riešeniam sa nedá dopredu naučiť, môže ich len jedinečne spracovávať, aby nestratil vlastnú integritu (Kosová, 2009).

1.2.1 ROLE UČITEĽA

Rola učiteľa, tak ako bola vnímaná ešte aj v nedávnej minulosti, je nenávratne prekonaná a spolu s doterajšími nárokmi a požiadavkami na učiteľov sa vyžadujú viaceré ďalšie kompetencie. Súčasný svet a globalizácia, prináša priam obrovský a prudký rozvoj techniky, ale aj spoločensko-politické zmeny, rôzne ekonomické komplikácie, krízy a pod. Škola musí pripravovať mládež do novej doby. Popri niektorých problémoch treba uviesť, že do modernej doby patria aj nové metódy a formy vzdelávania. Do škôl sa dostávajú také, ktoré vedú žiakov k poznávaniu sveta nielen učiteľovým slovom, ale vlastným poznávaním, skúmaním, pýtaním sa učiteľa na svoje názory, do popredia sa dostáva spolupráca a kooperácia žiakov ako kľúčové aspekty a pod.

AKO SA MENÍ ROLA UČITEĽA?

Spôsob edukácie sa mení, a tým aj rola učiteľa a presahuje inštitúciu školy. Do procesu edukácie pribúdajú možnosti, kde a ako sa niečo naučiť. V dôsledku zmien v spoločnosti sa na učiteľské povolanie zvyšujú nároky na jeho vykonávanie a rozširujú sa role učiteľa od profesionála a kvalifikácie, ktoré už nie sú dostačujúce. Okrem formálnych rolí určených obvykle funkciami – učiteľ predmetu, triedny učiteľ, výchovný poradca a pod., sa učitelia dostávajú do role preventistu, mediátora, poradca, pomocníka, krízového pracovníka a i. (Lazarová, 2005).

Podľa Pávovej, Váňovej (2020) prestáva byť učiteľ sprostredkovateľom vedomostí a zručností a stáva sa podnecovateľom vnútorných pozitívnych motivačných zdrojov rozvoja osobnosti žiaka. Uprednostňujú sa zásady humanisticky orientovaného vyučovania, zameraného na osobnosť žiaka. Učiteľ sa stáva facilitátorom, ktorý podporuje žiakovu sebadôveru, seberealizáciu a zmysel pre vlastnú hodnotu. Očakáva sa od neho uplatňovanie takých prístupov ku každému žiakovi, ktoré poskytujú bohaté možnosti na celostný rozvoj osobnosti žiaka, rešpektovanie jeho jedinečnosti so svojimi špecifickými potrebami a záujmami. Učiteľ stimuluje žiaka k tvorivosti, kritickému mysleniu, cieľavedomosti a samostatnosti, rovnako tak aj k uvedomeniu si zodpovednosti za svoje učenie sa.

Podľa Kovaříka (2018) sa škola postupne stáva len jednou z mnohých možností, ktoré máme, je otázkou času kedy prestane byť automatickou, nielo povinnú voľbou pre vzdelávanie. Kvalita rôznych vzdelávacích zdrojov však kolíše. Tak, ako sú lepšie a horšie školy, sú lepšie a horšie on-line kurzy alebo inej vzdelávacej platformy alebo inštitúcie. Je čím ďalej ťažšie sa v ponuke zorientovať. Jedným z mála kritérií, ako sa môže záujemcov o vzdelávanie orientovať, je dôveryhodnosť. V súvislosti s dôveryhodnosťou školy ako inštitúcie je mimoriadne významné postavenie a rola učiteľa.

Byť učiteľom predstavuje určitú úlohu v spoločnosti, ktorá je definovaná očakávaniami od jednotlivca zastávajúceho dané postavenie. Táto úloha je formovaná predstavami a požiadavkami rozličných sociálnych skupín, vrátane rodičov, študentov, výchovno-vzdelávacej komunity, miestnej komunity okolo školy, ale aj širšej spoločnosti a takisto osobným videním profesie samotným pedagógom.

1. učiteľ - predstaviteľ školy ako dôveryhodnej inštitúcie

Učiteľ dostáva novú rolu, a to ako predstaviteľ vzdelávacej inštitúcie. Osobnosť učiteľa reprezentuje školu a sú nositeľmi dôveryhodnosti danej inštitúcie. Je to práve učiteľ, ktorý môže osloviť budúcich žiakov a ich rodičov a vstupuje do vzťahu so žiakmi. Kovařík (2018) uvádza, že vzdelávanie sa čoraz častejšie presúva do alternatívneho režimu, ako napr. alternatívne školy, súkromné školy, domáce vzdelávanie kedy majú žiaci na výber u koho sa budú učiť je funkcia dôveryhodnosti jednou z najvýznamnejších. Nárast konkurencie voči klasickej škole je prirodzenou cestou, ktorá vytvára tlak, vďaka ktorému rola školy klesá. Na základe uvedeného vzrastá význam role učiteľa, ale aj nároky na jeho prácu. Učiteľa sa dostáva do pozície lídra, ktorý ukazuje cestu svojim žiakom. Je garantom kvality edukačného procesu, či už po stránke odbornej, komunikačnej, musí rozumieť svojmu odboru, vedieť zaujať, vedieť svoje poznanie zdieľať, musí dokázať vzbudiť v žiakoch dlhodobu budovať dôveryhodnosť svojej osoby, ale aj vzdelávacej inštitúcie, ktorú prezentuje.

Učiteľ preberá súčasne úlohu sprievodcu, kouča, ale aj mediátora. Menej tak už plní úlohu interpreta učebnej látky a namiesto toho radí žiakom, kde nachádzať relevantné informácie.

2. učiteľ ako líder

Učiteľ - líder, rozvíja u žiakov schopnosť prevziať zodpovednosť za vlastné vzdelávanie. Podstatné je, že sa tak deje nie vynucovaním tvrdé školskej disciplíny alebo dômyselným systémom hodnotenie a porovnanie žiakov, ale na základe príkladu zo strany učiteľa. To

samozrejme kladie na učiteľa úplne iné nároky. Učiteľ musí byť sám líder, musí disponovať prirodzenou autoritou. Neusiluje o rešpekt, ale vedie príkladom.

3. učiteľ ako „uspokojovateľ“ potrieb školskej triedy

Jedným zo znakov, ktorý charakterizuje školskú triedu, je prítomnosť učiteľa, ktorý sa vzhľadom k svojmu postaveniu ocitá sám pred skupinou žiakov, s ktorou je v interakcii. Ranjard (In Auger, Boucharlat, 2005, s. 30) analyzuje pozíciu učiteľa vo vzťahu k skupine tak, že objektívne je skupina silnejšie než učiteľ, pretože je sám (napr. v otvorene konfliktných situáciách). V edukačných situáciách neexistuje riziko fyzickej povahy, ale psychologického charakteru, ktoré dospelý podstupuje. Ide o riziko, ktoré hrozí učiteľovi permanentne každú hodinu, a to, že nebude schopný presadzovať svoje požiadavky. Aby takejto situácií mohol čeliť, má v rukách niekoľko triumfov:

- *pozíciu dospelého* – pracuje so žiakmi alebo dospievajúcim – napriek tomu nie je v dnešnej dobe dospelý človek považovaný mladými ľuďmi vždy za autoritu. Hodnoty, ktoré presadzuje, sa mladí ľudia snažia často popierať,
- *profesionálnu pozíciu* – učiteľ je súčasťou školskej inštitúcie, ktorá na neho teoreticky prenáša isté právomoci a v prípade potreby ho podporí,
- *znalosti a vedomosti* – učiteľ sa opiera o rozdiel medzi svojimi znalosťami a znalosťami žiakov. Tento rozdiel i napriek tomu môže byť z rôznych dôvodov redukovaný (učiteľ musí začať učiť nový predmet, škola zmení svoj vzdelávací program a pod.).

Napriek vymedzeným výhodám učiteľa, nie je isté, že situácia v triede bude pre neho bezproblémová. Učiteľ musí byť pripravený na prítomnosť ďalších faktorov, ktoré sú spájané s fenoménom skupiny a kvalitou interakcií, ktorý je učiteľ schopný nadviazať. Fontana (2003, s. 349-354) analyzoval všeobecné pravidlá, ktoré je možné využiť vo všetkých situáciách v triede. Podľa uvedeného autora problémy s riadením a zvládaním triedy bývajú často vyvolané nie žiakmi, ako by sme si mohli myslieť, ale triedou ako celkom. Učiteľ sa musí pripraviť, že aj najsvedomitejšia, najpracovitejšia trieda môže byť príležitostne neviazaná, môže si napr. nového učiteľa preverovať a zisťovať, kde sú limitované hranice. V takomto prípade môžu byť učiteľom nápomocné nasledovné pravidlá, ktoré sú uvádzané bez ohľadu na poradie ich dôležitosti:

- Zaujmite triedu!
- Vyvarujte sa podivnostiam!
- Buďte spravodliví!
- Buďte dochvilní!
- Nepodliehajte hnevu!

- Vystříhajte sa prílišnej dôvernosti!
- Poskytuje príležitosti pre zodpovednosť!
- Usmerňujte pozornosť!
- Vyvarujte sa provokovaniu žiakov!
- Bud'te v strehu!
- Užívajte pozitívnu formuláciu viet!
- Bud'te si istí!
- Majte vo veciach poriadok!
- Preukážte, že máte žiakov radi!

Uvedené princípy je možné doplniť tradičnými prístupmi k riadeniu triedy, ktoré odporúča Pasch (2005):

- filozofia zdravého rozumu,
- behaviorizmus – riadené poskytovanie odmien, náhodne poskytované spevňujúce odmeny,
- humanizmus – vyjadrovanie rozumných prehovorov, neprehliadanie pocitov, odbúravanie stereotypov a šablón v myslení, rozvážne používanie chvály, budovanie prostredia spolupráce.

Príprava na zabezpečenie potrieb školskej triedy

Učiteľ musí byť pripravený na uspokojenie potrieb školskej triedy. Psychologická literatúra pracuje s potrebami človeka, ktoré vymedzuje Maslow. V kontexte didaktického prístupu učiteľa je však potrebné, aby učiteľ okrem rešpektovania a uspokojovania potrieb každého jedného žiaka, dbal na uspokojovanie potrieb triedy ako celku, s ktorou pracuje. Žiak, ktorý pracuje v triede bude svoju potrebu seberealizácie (kreatívne pracovať, aktívne sa podieľať na živote triedy) naplňovať vtedy, keď bude zabezpečené, že sa v triede bude cítiť v bezpečí. Bezpečie v zmysle byť súčasťou skupiny, byť rešpektovaný, patriť niekam. V nadväznosti na uspokojovanie potrieb Zaborowski (In Petlák, Fenyvesiová, 2009, s. 19-20) zmieňuje interakčné vzťahy s nasledovným členením:

- vzťahy, v ktorých dominuje afiliácia (vzájomnosť, „pričlenenie sa“) – ide o symetrické a priateľské vzťahy,
- vzťahy, v ktorých dominuje potreba „vládnutia“, „moci“, kontroly“ – jednotlivec, ktorý dominuje, si podriaďuje iného alebo iných, kontroluje ich, vnucuje im svoju starostlivosť o nich a pod. U podriadeného, slabšieho človeka sa vyvára odpor,

nenávisť, nepriateľstvo voči dominujúcemu jedincovi. Naopak niektorí podriadení jednotlivci sú „vdáční“ za takúto pomoc, pretože by nevedeli konať.

- vzťahy, v ktorých vystupuje spojenie potreby starostlivosti, obetovania sa potrebe závislosti – v tomto prípade ide o jednotlivca, ktorý upriamuje a uspokojuje svoje potreby sústredením sa na slabšie osoby, pretože rád pomáha. Hrozí však nebezpečenstvo, že sa za svoje dobro môže stretnúť aj s nevďačnosťou.
- Vzťahy spočívajúce na spoločnej činnosti a potrebe úspechu - ľudia majú spoločný cieľ, ktorý i realizujú, dopĺňajú a podporujú sa v mnohých oblastiach so snahou dosiahnuť najlepší výsledok.
- Vzťahy spočívajúce na kultúrnom a svetonázorovom vedení – rozumie sa tým vedenie starším, „zrelým“ človekom, ktorý formuje kultúrny a svetonázorový pohľad mladších jedincov, vedie ich k systému hodnôt a pod.
- Partnerské vzťahy vychádzajúce zo vzájomných vzťahov medzi rovesníkmi- tieto vzťahy môžu mať podobu kladných spojenectiev (združovania sa, hľadanie pocitu bezpečia, výmena názorov, priateľské a športové zábavy). Avšak aj v tomto prípade je možné hovoriť o negatívnych alternatívach (konzumácia alkoholu, drog a pod.).

Na efektívnu prácu učiteľa v triede je potrebné, aby boli v rámci triedy uspokojené individuálne potreby žiakov a aj uspokojené potreby triedy ako formálnej skupiny. Augerová, Bocharlatová (2005, s. 32-33) spracovali na základe potrieb definovaných v prácach Maslowa, Banyho, Johnsona štyri potreby, ktoré má trieda ako skupina.

1. Potreba bezpečia

Pocit bezpečia v skupine je spojený s existenciou zákona, pravidiel, ktoré sú jasne definované a podľa ktorých sa jej členovia správajú. Výskumy dokumentujú, že spravodlivý prístup učiteľa k žiakom je najvyššie hodnotenou kvalitou. Žiaci sú veľmi citliví na akýkoľvek prejav ľubovôle, nespravodlivosti, ktorý u nich vyvoláva pocit nepochopenia a hlbokú neistotu.

2. Potreba súdržnosti

Súdržnosť v triede sa prejavuje: zdieľaním nastavených noriem a uznávaných hodnôt, duchom solidarity, ktorý sa napr. prejavuje vtedy, keď sa skupina alebo niektorý z jej členov cíti ohrozený osobou zvonka – skupina má potom tendenciu zjednotiť sa a postaviť sa za seba, kooperácia medzi členmi skupiny namiesto súťaže, schopnosťou pracovať v tíme, realizovaním vlastných cieľov. Musíme zohľadniť potrebu súdržnosti, ak chceme, aby súžitie skupiny bolo dobré. Slabá súdržnosť sa totiž prejaví konfliktami

medzi skupinkami, ktoré existujú vo vnútri veľkej skupiny, medzi jednotlivými členmi skupiny alebo odmietnutím jedinca zvyškom skupiny. To môže viesť až k rozpadu celej skupiny, čo u žiakov vytvára silný pocit neistoty a ovplyvňuje správanie pri vyučovaní.

3. *Potreba uznania*

Rovnako ako každý jedinec potrebuje cítiť uznanie, potrebuje byť tiež trieda ako skupina pozitívne vnímaná svojim učiteľom. Učiteľ, ktorý nemá k triede pozitívny vzťah, do triedy nechodí rád, má z triedy ako skupiny obavu a domnieva sa, že táto trieda nedosiahne dobré výsledky, bude žiakmi vnímaný s obavami a nenávisťou. Trieda potrebuje pocítiť uznanie ako zo strany učiteľa, tak od ostatných pracovníkov školy, od ostatných dospelých či iných tried. Inak budú mať žiaci s problémami, ktorí chodia do triedy pocit, že sú súčasťou skupiny, ktorá má u učiteľa zlú povest', aj keď učiteľ vynaloží celé úsilie, aby sa presvedčil o tom, že sú rovnakí ako všetci ostatní.

4. *Potreba vyjadriť sa a komunikovať*

Je základnou potrebou každého človeka. V skupine zaujíma jedno z popredných miest. Komunikácia je v školskej triede riadená a značne obmedzená, uskutočňuje sa najčastejšie smerom od učiteľa k žiakom a od žiakov k učiteľovi. Komunikácia medzi žiakmi, ktorá je iniciovaná učiteľom (pri práci v skupine), alebo komunikácia spontánna (ktorá je niekedy považovaná za vyrušovanie) je náročná na riadenie, pretože tu zohráva svoju rolu počet žiakov v triede. Komunikáciu tiež nutne sprevádza určitá miera hluku. Aby bol tento spôsob komunikácie tolerovaný, prípadne sa stal súčasťou výučby, je nutné, aby učiteľ zmenil svoje chápanie triedy a netrval výhradne na tom, že v triede musí byť úplne ticho a žiaci majú pozorne počúvať. V takejto triede nemôže byť potreba žiakov vyjadriť sa a komunikovať uspokojená a žiaci si aj tak nájdu miesto, kde môžu tento nedostatok kompenzovať, či už na hodinách kde je táto potreba učiteľom viac tolerovaná, alebo počas takých hodín, ktoré žiaci nepovažujú za dôležité. Potreba komunikácie a kolektívneho vyjadrenia patrí medzi základné potreby, avšak komunikácia medzi žiakmi, hodnotená často za vyrušovanie, je všeobecne potlačovaná. Kolektívny hlas žiakov ako triedy vo vzdelávacom systéme je braný vážne len výnimočne. Táto sociálna skupina má len malú možnosť, k niečomu sa vyjadriť, o čom sa čoraz častejšie presviedčame, Neuspokojenie tejto potreby vedie u žiakov nevyhnutne k frustrácii. Naopak, ak sa s touto potrebou počíta, trieda je otvorenejšia a ochotnejšie pristupuje k plneniu si svojich školských povinností. Poznanie skupinovej štruktúry v školskej triede umožňuje učiteľovi realizovať produktívne cieľavedomé

zmeny, ktoré môžu napomôcť efektívne vyučovanie. Súčasné inovatívne prístupy v rámci edukačného procesu zdôrazňujú požiadavku vnímať osobnosť žiaka ako subjekt. Taký subjekt, ktorý bude plne participovať na dianí v triede, na živote školy, ako aj na jednotlivých zložkách edukácie. Vlastná iniciatíva učiteľov na vyučovaní, ktorá má dominantný charakter počas vyučovacej jednotky, bude efektívnejšia, ak sa zo žiakov stanú spolupracovníci, partneri učiteľa.

4. *učiteľ ako tvorca klímy školy a triedy*

Každý učiteľ, či už má prívlastok, dobrý, zlý, lenivý, kvalitný potrebuje priestor na svoju prácu a vytvoriť priestor pre prácu žiakov. Z hľadiska didaktického prístupu je možné daný priestor označiť pojmom klíma školy a klíma triedy. Z hľadiska jednoduchého vnímania môžeme vymedziť klímu ako pojem, ktorý zastrešuje všetko čo sa v triede deje. Má dlhodobý a trvalý charakter, ktorý učiteľ len veľmi ťažko mení. V každej triede, v ktorej učiteľ učí, každý predmet, ktorý učiteľ prezentuje, obsah učiva podmienuje jej charakter. Z pohľadu žiaka je klíma istá kvalita, ktorej charakter je odvodený od histórie interakcií s predmetom, ale najmä s učiteľom, ktorý ho učí. Základným predpokladom pre zavádzanie pravidiel v prostredí školy je zabezpečiť pozitívnu klímu na úrovni školy a triedy. Pozitívna klíma školy motivuje a zapája žiakov do procesu vzdelávania a zamestnancov školy do aktívnej účasti na živote školy. Vytvára podmienky, ktoré znižujú alebo odstraňujú prekážky brániace vzdelávaniu. Školy s pozitívnou klímou poskytujú podporu, stratégie, postupy, ktoré podporujú fyzický, sociálny, emocionálny a intelektuálny rozvoj všetkých žiakov. Vzniká konsenzus o základných podmienkach na dosiahnutie daných cieľov. Pozitívne školské prostredie uspokojuje potreby žiakov, je podporné, bezpečné, starostlivé, náročné a participatívne, podporuje zmysel pre autonómiu, spolupatričnosť. Pozitívna škola s prítomnou pozitívnou klímou: poskytuje žiakom fyzicky a emocionálne bezpečné prostredie, v ktorom môže rásť a učiť sa, rešpektuje rôznorodosť žiackych osobností, uznáva a rešpektuje rozdiely v sociálno-ekonomickom postavení, v etnickom pôvode, pohlaví, poskytuje prítiažlivé a zmysluplné vzdelávacie príležitosti a kvalitné učebné osnovy. Žiaci v danej škole cítia, že ich identita a záujmy sú zahrnuté v učebných osnovách a plánoch. Sú podnecovaní k aktívnej účasti na živote školy, ktoré sa ich bezprostredne dotýkajú. Všetky uvedené podporné aktivity predstavujú základ a sú východiskom pre pozitívne, starostlivé, dôverujúce vzájomné interakcie členov komunity, ktorou škola je, vrátane rodičov, učiteľov, zamestnancov školy a žiakov.

V takejto škole si členovia komunity navzájom dôverujú, a tak zabezpečujú svoj osobný, ale aj profesionálny rozvoj. Učiteľ má v triede veľa možností ako pracovať s klímou napr.: svojou inteligenciou, svojím temperamentom, pedagogickým optimizmom, humorom, ktorý je tak dôležitý v rámci edukačného pôsobenia, otvorenou komunikáciou, spravodlivým hodnotením, prejavovaným pochopením voči problémom žiakov. Čapek (2017, s. 12) uvádza, šesť nástrojov, šesť najdôležitejších činností v triede:

1. ako v danej triede učí, aké používa aktivity, vyučovacie metódy a formy práce;
2. ako v danej triede hodnotí, a to vrátane klasifikácie;
3. ako v triede odmeňuje a trestá;
4. ako vyzerá vzájomná komunikácia v danej triede;
5. ako umožňuje žiakom sa na dianí v triede (vrátane výučby) podieľať;
6. pravidlá: aké sú, ako sú rešpektované a akým spôsobom ich učiteľ podporuje a vymáha.

Správna činnosť v týchto šiestich najdôležitejších oblastiach vytvára výbornú pracovnú a podporujúcu (*suportívnu klímu - výučba vrátane metód, hodnotenia, komunikácie a i. by mala byť klimatická a suportívna zároveň. Klimatický aspekt znamená vytvorenie takého pozitívneho prostredia, aké je pre edukáciu v triede najlepšie: otvorené, bezpečné, inšpirujúce, zábavné a pomáhajúce. Suportívny aspekt je v priklonení k jednotlivcovi práve vo význame podporujúci: reprezentuje priateľský, férový vzťah k žiakom, individuálny prístup, optimistický pohľad na každého žiaka, snahu učiteľa pomáhať mu a motivovať ho a pod.* (Čapek, 2017, s. 13) klímu, ktorá je tým pravým cieľom činnosti učiteľa v triede. Stotožňujeme sa s citovaným autorom v tvrdení, že cieľom práce učiteľa je vytvoriť takú klímu v triede, aby bola prospešná a príjemná všetkým žiakom v triede, rozvíjala ich schopnosti, zručnosti a soft skills (tzn. mäkké zručnosti) a bola tou najlepšou prípravou pre ich ďalšie štúdium a profesijnú dráhu. Klíma triedy a školy, ktorú zabezpečuje učiteľ ovplyvňuje kreovanie školského kolektívu ako komunity. Výskum Cal Schils zdôrazňuje potrebu dvoch podmienok:

- a) zmysel školy ako starostlivej, podpornej komunity, ktorá je charakteristická pozitívnymi vzťahmi medzi učiteľmi a žiakmi, medzi ostatnými zamestnancami školy, žiakmi a rodičmi,
- b) kultúra školy zakotvená vo vysokých očakávaniach a štandardoch.

Výskum naznačuje, že žiaci, ktorí majú vysoký zmysel pre komunitu môžu byť viac motivovaní dodržiavaním noriem a hodnôt, ktoré zdôrazňuje škola a tak sa správať lepšie. Na druhej strane bez jasnej vízie školy, dôrazu na akademickú excelentnosť a podporu, samotná komunita

sama o sebe nestačí ani to, aby žiaci dosiahli akademické úspechy. Starostlivosť o vzťahy a vysoké očakávania spolu s kvalitnou didaktikou sa javia ako piliere pozitívnej školskej klímy, ktorá podporuje úspech. Odporúčanie orientovať pozornosť na klímu v prostredí školy uvádzame z dôvodu, že je v centre pozornosti v pedagogickej realite, ako aj v štúdiách a dokumentoch v celoslovenskom kontexte. Dôvody nestálej pozornosti na školskú klímu vnímame najmä v kontexte zapojenie žiakov do zmysluplných rozhodnutí a činností, ktoré ďalej zvyšujú pocit prepojenosti a angažovanosti, aktívne sa venovať práci s mládežou, pretože mládežnícky rozvoj zvyšuje angažovanosť a výkonnosť žiakov. Pozitívna školská a triedna klíma má pozitívny vplyv na zlepšovanie a dosahovanie vzdelávacích výsledkov. V triede a v škole potrebuje učiteľ zabezpečiť klímu, ktorá bude podporovať dodržiavanie pravidiel, a preto musí mať emocionálny, sociálny, mravný, zodpovedný charakter.

5. *učiteľ ako tvorca disciplíny a interakcií v škole a v triede*

Pre fungovanie vzťahu medzi učiteľom a žiakom sa musíme zaoberať osobnosťou učiteľa, ktorý má v triede dominantné postavenie. Žiaci veľmi intenzívne vnímajú kvalitu práce učiteľa (z pohľadu žiaka je zastrešená nielen profesionalita, kompetencie, ale aj ich osobnostné charakteristiky, jeho postoje, spôsoby hodnotenia, vrátane udržiavania poriadku a disciplíny v triede). Aby nebol narušovaný vzájomný vzťah musí učiteľ dať pozor na to, aby nebol benevolentný k agresivite žiakov, alebo aby mu trieda beztrešne „neskákala po hlave“. Čapek (2017) tvrdí, že ak je učiteľ akokoľvek kreatívny, priateľský, férový, rovnako potrebuje priestor vo svojej triede pre prácu svojich žiakov. Autor tým myslí poriadok v triede, ktorý má mnoho spoločného s pravidlami v škole, so slušnou a priateľskou komunikáciou, korektným správaním všetkých v triede. Porušovanie pravidiel prináša sankcie, resp. tresty. Žiaci chcú jasné pravidlá, poriadok, vrátane toho, aby učiteľ ich dodržiavanie aj vyžadoval. Vyučovanie sa musí stať efektívnejšie nielen v oblasti sprostredkovania poznatkov a informácií žiakom, ale taktiež pôsobiť na žiakov tak, aby bola podporovaná ich zrelosť, vyspelosť a zároveň sa znižuje konfliktné správanie v škole a v triede, vďaka čomu učitelia získajú viac času na skutočné vzdelávanie žiakov. Tvorba disciplíny si vyžaduje zvládnutie kompetencií a zvládnutie aplikovať komunikačné stratégie. Komunikácia učiteľa so žiakom má charakter, ktorý pravdepodobne vyvolá jednu alebo viac reakcií typu: žiak odmieta zmeniť svoje správanie, jednanie; žiak si bude myslieť, že ho učiteľ považujem za hlúpeho alebo neschopného; žiak bude mať pocit, že učiteľ neberie do úvahy jeho pocity a potreby; žiak sa bude hanbiť, bude sa cítiť previnilo,

zahanbene; zníži sa sebadôvera žiaka; žiak bude mať pocit, že sa musí brániť; žiak dostane zlosť a hlavou mu bežia myšlienky, typu: už toho mám dosť, toto si nenechám, pomstím sa; žiak sa stiahne, vzdá sa, prestane sa snažiť. Prístup učiteľa k pravidlám je rozdielny.

Čapek (2017) vymedzil dva typy učiteľských prístupov:

- a) *učiteľ dozorca* dbá v triede na dodržiavanie pravidiel, aby vládla v triede disciplína a poriadok,
- b) *„lenivý“² učiteľ* dbá v triede na dodržiavanie pravidiel, aby „hra“, ktorá sa tam hrá bola fair play. Odlišná filozofia vedie prostredníctvom rozdielneho prístupu cez zdanlivo rovnaké ciele k úplne iným výsledkom.

Pôsobenie učiteľa ovplyvňuje kompetencie žiaka napr. komunikačné – vedia argumentovať, vedieť vyjadriť svoj názor, obhájiť ho, kompetencie riešiť problém – riešenie konfliktov dosiahnutím konsenzu, riešenie konfliktov s kamarátmi, spolužiakmi, zodpovednosť za riešenie konfliktu sporu, interpersonálne kompetencie – posilňuje sa sebadôvera žiaka. V škole sa žiaci okrem kognitívnych kompetencií učia aj správne správaniu. Žiaci pociťujú vzrušenie keď sa skutočne niečo učia, alebo nudu keď učenie neprebíha. Učitelia sa sťažujú, že musia miesto vyučovania riešiť otázky disciplíny. Podľa Gordona (2015) prečo musia učitelia tráviť toľko času určeného na výučbu tým, že sa pokúšajú zjednať v triede disciplínu, je preto lebo poväčšine sa učitelia príliš spoliehajú na vyhrážky, skutočné tresty či slovné obviňovanie a zahanbovanie, pričom tieto prostriedky dobre nefungujú. Represívne, na sile založené prostriedky väčšinou vyvolávajú odpor, vzdor, pomstu. I keď privodí žiaducu zmenu v správaní žiaka, po opustení triedy vypukne všetko nanovo. Pri tvorbe disciplíny je potrebné zvoliť nenásilnú komunikáciu, redukovať výrazy: kontrolovať, nariadiť, potrestať, varovať, prinútiť, dohliadať, byť tvrdý, prikázať, nastolenie poriadku, napomínanie, používať pojmy: vyriešiť problém, riešenie, dohoda, pôsobiť, spolupracovať, uspokojovať potreby, čeliť problému. Úlohou učiteľa vo svojej didaktickej práci je pracovať na tom, aby zlepšoval vzťahy so žiakmi, aby sa tieto vzťahy stali otvorenejšími, aby bolo v nich viac záujmu o školské prostredie, aby boli samostatnejšie. Práca učiteľa by mala smerovať k tomu, aby sociálna inštitúcia, ktorou je škola i so všetkými limitujúcimi charakteristikami, sa zmení v ľudskú a životaschopnú organizáciu, v ktorej môže dochádzať k vzdelávaniu. Učiteľ musí vytvoriť priestor na zaujímavý vzdelávacie aktivity, podporuje hodnotenie, pravý individuálny prístup, rešpekt

² Ak chce byť učiteľ v triede „lenivý“, musí byť múdry, predovšetkým kreatívny, didakticky zdatný a učiteľsky kompetentný.

a optimizmus a otvorenú myseľ, chce od žiakov, aby plnili úlohy, dodržiavali termíny, správali sa férovo, rešpektovali písané i nepísané pravidlá.

Zahatňanská (2015, s. 702) uvádza, že nedisciplinovanosť má rôzne formy a vidíme ich v každodennom živote. Vo vyučovacom procese je dôležitým faktorom správne nastavenie miery disciplíny, nakoľko následkom priveľmi uvoľnenej disciplíny môže byť znížená výkonnosť a prevládajúci zmätok, a naopak, následkom priveľmi tvrdej disciplíny môže byť potláčanie tvorivosti či klesajúca spontánnosť. Do úvahy je potrebné brať aj skutočnosť, že žiak, ktorý je už aj v škole, pod dohľadom pedagógov, nedisciplinovaný, bude mimo školy prejavovať ešte väčšiu nedisciplinovanosť, čo mu v budúcnosti môže spôsobovať v živote problémy v zamestnaní, v spoločenskom živote, v sociálnych vzťahoch a pod. Žiaci stredných odborných škôl, ale aj žiaci iných škôl v adolescentnom veku, majú čoraz väčšiu tendenciu prikláňať sa k alkoholu alebo drogám, čo v nemalej miere prispieva k poklesu disciplinovanosti žiaka s možným vyústením do existenčných problémov. Disciplíne a disciplinovanosti žiakov by sme mali venovať osobitnú pozornosť a uvedomiť si, že ide o celospoločenský problém súčasnosti. Interakcia medzi učiteľom a žiakmi je pre edukáciu základným východiskom a zároveň konštruktom. Učitelia a žiaci sú tvorcami významov ich každodenného života v triede a v škole. V edukačných situáciách keď žiaci a učitelia konajú majú vopred pevne pochopenie toho ako konať a ako budú konať ostatní. Didaktické úsilie učiteľov o riadenie triedy a triednej disciplíny závisí od interpretačnej práce žiakov podľa pravidiel triedy a školy. Na otázky týkajúce sa riadenia triedy a disciplíny nemožno nazerať iba v rámcoch správania sa žiakov a psychológie. Je potrebné, aby si učiteľ uvedomil, že pracuje so žiakmi v špecifických typoch interakcií, modeloch interakcií, v ktorých zohrávajú učitelia aj žiaci aktívne úlohy, pričom sa navzájom ovplyvňujú svojimi činmi a interpretáciami. Ak chce učiteľ porozumieť správaniu a konaniu žiakov počas vyučovania, je dôležité, brať do úvahy správanie učiteľov, ako organizujú aktivity v triedach všeobecne, najmä ich úsilie o stanovenie a dodržiavanie pravidiel, ako aj porozumenie sociálnej konštrukcii školských pravidiel. Významnú rolu zastáva aj kooperácia učiteľa s rodičmi. Podľa Zapletalová a kol. (2022) učiteľ je vo svojom prístupe „cudzí“ veľmi objektívny, dokáže zabezpečiť disciplínu a dodržiavanie stanovených pravidiel, nakoľko ide o odborníka s pedagogickým vzdelaním. V zmysle naznačeného je potrebné venovať pozornosť podpore a rozvoju kompetencií budúcich učiteľov, ktorých v pedagogickej praxe čaká zvládanie mnohých rolí súčasne.

6. učiteľ ako mediátor

V školskom prostredí vznikajú mnohé spory spontánne. V ostatnom období sa ukazuje, že systematická a aktuálna podpora poskytovateľom vzdelávania, ktorá pružne reaguje na zmeny a reflektuje nové javy v správaní, v komunikácii účastníkov vzdelávania a v riešení sporov medzi nimi, sa stáva nevyhnutnou. Jednou z oblastí, ktorej význam nadobúda čoraz dôležitejší rozmer, je aj mediácia. Mediácia v školskom prostredí predstavuje nový spôsob riešenia konfliktov medzi učiteľom a žiakom, nadriadeným a podriadeným, učiteľom a rodičom i žiakmi navzájom. Existuje veľa faktorov v školskom prostredí, ktoré môžu konflikt ovplyvniť. Patria medzi ne povahové vlastnosti sporných strán, rozdielne hodnotové systémy, dĺžka vzťahu, generačné rozdiely, spomienkový optimizmus dôb minulých, odlišné sociálne prostredie, pretrvávajúci stres, dlhodobá frustrácia, dosiahnuté vzdelanie, postavenie, silné ambície, zmysel pre precíznosť, spoľahnutie sa na intuíciu, ale aj prítomnosť „divákov“ v konflikte, resp. ich necitlivé vtiahnutie do témy (Martiaková, 2022, s. 11).

7. učiteľ ako znalec IKT

Informačno-komunikačné technológie a médiá ovplyvňujú aj každodennú edukačnú prax. Kladú zvýšené nároky na spôsobilosť učiteľa vykonávať túto profesiu. Do posudzovania kvality jeho práce pribudlo nové kritérium – úroveň rozvoja informačných kompetencií, teda posúdenie schopnosti efektívne využívať IKT v edukačnom procese. Učiteľ je postavený aj pred otázku prehodnotenia svojich didaktických postupov. Musí byť pripravený pomôcť žiakom zorientovať sa v množstve rýchlo dostupných informácií, a tiež pripravený odpovedať na množstvo nových otázok, ktoré nadväzujú na vedomosti žiakov získané z médií. Učiteľ je tiež v úlohe konkurenta svetu elektronických obrazov. Hľadá spôsob, ako žiakov zaujať, využívajúc techniku, efekty, televíznych hrdinov... V porovnaní s médiami však nemôže obstať a jeho veľká snaha vyrovnať sa v atraktivite prezentácie môže smerovať aj k oslabeniu didaktickej hodnoty vyučovania, k „bulvarizácii učiva a k nezdravej snahe učiteľa zaujať za každú cenu. (Malík, 2008).

8. učiteľ ako eklektik

Podľa Čapka (2020) je učiteľ eklektik, učiteľom, ktorý sa inšpiruje napr. alternatívnymi školami, mnohými projektami, smermi, voľnočasovými aktivitami a čo považuje za vhodné vzhľadom k svojmu predmetu a edukačnému pôsobeniu si „vypožičia“.

OTÁZKY A PODNETY DO DISKUSIE

1. Aký je význam bezpečného školského/triedneho prostredia v kontexte potrieb žiakov v súčasnej škole?
2. Spracujte pojmovú mapu k pojmu role učiteľov.
3. Aké role učiteľa sú v škole podstatné z pohľadu rodičov žiakov?
4. Ktoré role učiteľa je potrebné doceniť, resp. zamerať na ne pozornosť v rámci pregraduálnej prípravy v zmysle inkluzívneho vzdelávania?
5. Vypracujte rebríček dôležitosti rolí učiteľa, ktoré má zastávať vo svojej pedagogicko-didaktickej praxi a odôvodnite ich poradie odôvodnite.

1.3 MÄKKÉ ZRUČNOSTI UČITEĽA

Mäkké zručnosti učiteľa majú mimoriadne silný vplyv na žiakov, nielen motivačný do učenia, ale zároveň sú aj veľkým vzorom pre žiakov – učiteľ im priamo sprostredkúva mäkké zručnosti svojou prácou a prístupom k vyučovanému predmetu a žiakom. Z toho čo sme doteraz napísali je zrejmé, že v zásade všetka činnosť v edukačnom procese má vplyv na vytváranie a formovanie mäkkých zručností u žiakov. V zásade je možné povedať, že osvojovanie si mäkkých zručností sa musí prelínať celým edukačným procesom (Petlák, 2023, s. 34).

1.3.1 SOFT SKILLS A HARD SKILLS

Príprava učiteľov odborných predmetov (vedomosti, zručnosti, kompetencie) je častokrát poskytovaná predovšetkým formou tvrdých kompetencií, nie sú dostatočne vedení k efektívnemu riešeniu problémov v procese učenia, a preto je dôraz na rozvoj a podporu mäkkých zručností budúcich učiteľov mimoriadne potrebný a musí byť súčasťou vzdelávacieho procesu. Ak chce učiteľ pracovať s mäkkými zručnosťami musí ich neodkladne aplikovať do prednášok, cvičení, seminárov.

„Mäkké zručnosti sa vzťahujú na široké spektrum zručností, kompetencií, správania, prístupov a osobných kvalít, ktoré umožňujú ľuďom efektívne riadiť svoje prostredie, pracovať dobre s ostatnými, podávať dobrý výkon a dosiahnuť svoje ciele. Tieto zručnosti sú široko aplikovateľné a komplementárne k iným zručnostiam – technickým, pracovným a akademickým“ (Lippman, 2015, s.11).

Podľa Petláka (2023a) mäkké zručnosti nie sú legitimizované dokumentom, nedajú sa kvantifikovať, sú vnímané ako isté vlastnosti osobnosti, napr. *schopnosť organizovať si svoju prácu, vedieť sa rozhodnúť, poučiť sa zo sebareflexie, vedieť si poradiť v zložitejšej situácii* a pod. Medzi tvrdými a mäkkými zručnosťami je súvislosť, vzájomný vzťah. Prvé umožňujú človeku vykonávať istú prácu, druhé pomáhajú človeku stať sa úspešným vo svojej práci a vo svojom odbore. Kým ešte nedávno sme zdôrazňovali mäkké zručnosti len ako **4K** – kritické myslenie, komunikácia, kooperácia a kreativita, v súčasnosti sa ich počet značne obohacuje. Stačí, ak si dáme do súvislosti dnešnú dobu napríklad s flexibilitou človeka, rozmanitosťou prostredia, schopnosťou učiť sa zo sebareflexie, ochotou a záujmom o učenie, sebavzdelávaním, primeranou a serióznou asertivitou a pod.

Transformácia z tradičnej školy na modernú, aktívnu činnú neobchádza ani pregraduálnu prípravu. Tradičný prístup so svojimi zabehnutými a overenými metódami riadenia a koncipovania prednášok, seminárov, cvičení je mnohokrát hodnotený ako nemoderný, skostnatený, spiatocnícky, neatraktívny a najmä zameraný na výkon. Vzdelávanie ako výkonotvorný proces nie je možné nahradiť, avšak je nutné zamerať pozornosť na docenenie mäkkých zručností v práci a v prístupe učiteľa akými je:

- kreativita,
- schopnosť spolupráce-tímová práca,
- emocionálna inteligencia- empatia,
- pracovaná morálka, pracovný štýl,
- sociálne zručnosti – komunikačné zručnosti, štýl komunikácie,
- interpersonálne zručnosti,
- profesionálne zručnosti – líderstvo, vodcovstvo, pracovná etika, vedenie ľudí a i.

Mäkké zručnosti učiteľa majú vplyv na študentov, nielen motivačný do učenia, ale zároveň sú aj veľkým vzorom pre študentov v ich pracovnom i súkromnom živote. V zásade je možné povedať, že osvojovanie si mäkkých zručností sa musí prelínať celým edukačným procesom Petlák (2023b).

Hanisch (2021) pripomína niektoré možnosti aplikovanie mäkkých zručností v rámci edukácie:

- *komunikácia v triede* – riadiť edukačný proces tak, aby učiteľ so žiakmi a aj žiaci medzi sebou čo najviac komunikovali, komunikácia podporuje nielen rozvoj kognície, ale významne prispieva aj k emocionalite (pochopenie iného, stotožnenie sa s jeho pohľadmi, prípadne aj vhodné oponovanie, prehodnocovanie svojich postojov atď.).

- *Presvedčovanie a argumentačné zručnosti* – ide o výmenu názorov, ale súčasne aj sledovanie svojho cieľa, o jeho korekciu a pod., seriózne vedené presvedčovanie a argumentácia vedú aj k upevňovaniu vzťahov s partnermi.
- *Posilňovanie emocionálnej inteligencie* – umožňovať žiakom prežívať emocionálne zážitky, to vedie k poznávaniu vlastných emócií, ale aj poznávaniu emócií iných ľudí a konanie na základe týchto emócií.
- *Viesť žiakov k častým vystúpeniam a prezentácii svojich prác a názorov* – žiaci sa učia vystupovať, získavajú sebavedomie, poznávajú svoje silné a slabé stránky, učia sa komunikovať a pod.
- *Učiť žiakov tímovej spolupráci, primeranému líderstvu* – pri tomto sa žiaci učia nielen spolupráci, ale spolu s tým aj k vnímaniu rozdielov medzi jednotlivcami čo vedie k vzájomne podpore, pomoci, k vzájomnému zbližovaniu v snahe dosiahnuť čo najlepšie výsledky skupiny.
- *Viesť žiakov asertívnemu správaniu* – učiť žiakov k tomu ako vhodne, napr. komunikáciou, príkladmi, námetmi a pod., dosiahnuť zmenu, získať iných pre dobrý námet a pod., učiť ich, že asertívnosť nie je zlučiteľná s konfliktami.
- *Učiť žiakov riešiť konflikty* – v súlade, resp. na základe emocionálnej inteligencie tak, aby sa v prípade stretu s konfliktom ovládali, zhodnotili situáciu a využili najlepšie riešenie konfliktu pre seba a aj súpera, resp. odporcu.
- *Venovať pozornosť kritickému mysleniu* - učiť žiakov schopnostiam posudzovať a hodnotiť rôzne informácie na základe doteraz získaných informácií a vedomostí, ich porovnávanie a pod.
- *Učiť žiakov pracovať s informáciami* – hodnotiť a triediť informácie, riešiť ich prípadné nejasnosti a využiť pre svoju ďalšiu činnosť.

MÄKKÉ ZRUČNOSTI

- *Komunikácia v triede* – riadiť edukačný proces tak, aby učiteľ so žiakmi a aj žiaci medzi sebou čo najviac komunikovali, komunikácia podporuje nielen rozvoj kognície, ale významne prispieva aj k emocionalite (pochopenie iného, stotožnenie sa s jeho pohľadmi, prípadne aj vhodné oponovanie, prehodnocovanie svojich postojov atď.).
- *Presvedčovanie a argumentačné zručnosti* – ide o výmenu názorov, ale súčasne aj sledovanie svojho cieľa, o jeho korekciu a pod., seriózne vedené presvedčovanie a argumentácia vedú aj k upevňovaniu vzťahov s partnermi.
- *Posilňovanie emocionálnej inteligencie* – umožňovať žiakom prežívať emocionálne zážitky, to vedie k poznávaniu

vlastných emócií, ale aj poznávaniu emócií iných ľudí a konanie na základe týchto emócií.

- *Viesť žiakov k častým vystúpeniam a prezentácii svojich prác a názorov* – žiaci sa učia vystupovať, získavajú sebavedomie, poznávajú svoje silné a slabé stránky, učia sa komunikovať a pod.
- *Učiť žiakov tímovej spolupráci, primeranému líderstvu* – pri tomto sa žiaci učia nielen spolupráci, ale spolu s tým aj k vnímaniu rozdielov medzi jednotlivcami čo vedie k vzájomne podpore, pomoci, k vzájomnému zbližovaniu v snahe dosiahnuť čo najlepšie výsledky skupiny.
- *Viesť žiakov asertívnemu správaniu* – učiť žiakov k tomu ako vhodne, napr. komunikáciou, príkladmi, námetmi a pod., dosiahnuť zmenu, získať iných pre dobrý námet a pod., učiť ich, že asertívnosť nie je zlučiteľná s konfliktami.
- *Učiť žiakov riešiť konflikty* – v súlade, resp. na základe emocionálnej inteligencie tak, aby sa v prípade stretu s konfliktom ovládali, zhodnotili situáciu a využili najlepšie riešenie konfliktu pre seba a aj súpera, resp. odporcu.
- *Venovať pozornosť kritickému mysleniu* - učiť žiakov schopnostiam posudzovať a hodnotiť rôzne informácie na základe doteraz získaných informácií a vedomostí, ich porovnávanie a pod. - *Učiť žiakov pracovať s informáciami* – hodnotiť a triediť informácie, riešiť ich prípadné nejasnosti a využiť pre svoju ďalšiu činnosť (Petlák, 2023; Hanisch, 2021).

1.3.2 ATRIBÚTY MÄKKÝCH ZRUČNOSTÍ

Treba si uvedomiť, že atribúty mäkkých zručností sú dosť rôznorodé, takže je potrebné vynaložiť úsilie pri výbere a triedení relevantných atribútov, ktoré je potrebné rozvíjať a integrovať do edukačného procesu. Diferenciácia atribútov mäkkých zručností môže vychádzať z potrieb študentov, z prostredia v ktorom edukácia prebieha s edukačnou realitou, s ktorou je študent v kontakte. Skúmaním atribútov mäkkých zručností sa zaoberali napr. Spencer (1998), Ramesh (2010), Sailah Illah (2008). Amin et al. (2018) vo svojej štúdii sformulovali prehľad atribútov mäkkých zručností. Medzi najrelevantnejšie a najvšeobecnejšie atribúty mäkkých zručností zaradili: disciplínu, spoluprácu, vedenie a organizáciu, prispôsobivosť/flexibilita, tolerantnosť, priateľskosť, sebavedomie, starostlivosť, čestnosť. Zo všeobecných atribútov špecifikoval štyri atribúty mäkkých zručností:

1. ústna komunikácia;
2. písomná komunikácia;
3. riešenie problémov;
4. pracovné povinnosti.

Vybrané štyri skupiny atribútov sú podľa citovaného autora relevantné pre učiteľov odborných predmetov. V súvislosti s prípravou budúcich učiteľov dopĺňame špecifické mäkké zručnosti, ako je:

- čestnosť (nepodvádzať, kopírovanie textov),
- spoľahlivosť (stáť si za slovom),
- odvaha (robiť správne veci),
- udržiavanie si dobrej povesti,
- tolerovanie rozdielov,
- zdvorilosť,
- schopnosť dodržiavania pravidiel,
- myslieť otvorene,
- počúvať druhých,
- zodpovednosť za svoje konanie.

OSOBNOSTNÉ CHARAKTERISTIKY UČITEĽOV V KONTEXTE ZRUČNOSTÍ 21. STOROČIA

V odporúčaní pre stratégiu zručností pre Slovensko OECD uviedlo ako prioritu posilnenie reakciability žiakov a vzdelávacích inštitúcií pre potreby trhu práce (OECD, 2020). Priamym krokom na dosiahnutie zlepšenia je zvýšenie kvality a relevantnosti profesijného rozvoja učiteľov, ktoré korešponduje s potrebami pracovného trhu a napomáha rozvíjať zručnosti žiakov OECD (2020).

V správe Svetového ekonomického fóra (World Economic Forum, 2020, s. 36) o pracovnom trhu pre rok 2025 je uvedených 10 najrelevantnejších zručností v 4 hlavných kategóriách:

1. riešenie problémov:
 - analytické myslenie a inovácie,
 - komplexné riešenie problémov,
 - kritické myslenie a analýza,
 - kreativita, originalita a iniciatíva,
 - uvažovanie, riešenie problémov a nápaditosť;
2. vedenie seba samého:

- odolnosť, zvládanie stresu a prispôsobivosť,
- aktívne učenie a stratégie učenia sa;
- 3. práca s ľuďmi:
 - líderstvo a sociálny vplyv;
- 4. využitie a vývoj technológií:
 - použitie, monitorovanie a kontrola technológií,
 - návrh a vývoj technológií.

Konkrétne osobnostné charakteristiky, ktoré sú priamo relevantné v 21. storočí, sú kreativita, originalita a iniciatíva, odolnosť, zvládanie stresu a flexibilita, líderstvo a sociálny vplyv. Kým z preferencií učiteľov môžeme usúdiť, že aspekty líderstva (asertivita, sebadisciplína) manifestovali dominantne, učitelia by benefitovali z tréningu zručností, ktoré by podporili ich nedominantné osobnostné črty otvorenosť (kreativita, zvedavosť) a emocionálnu vyrovnanosť (prispôsobivosť). Napríklad, zvýšenie zručnosti efektívne zvládať negatívne emócie a vyrovnanie sa s neistotou a zmenami môže priniesť mnohým učiteľom prospech v každodenných situáciách a dlhodobo zlepšiť ich spokojnosť v práci. Zároveň je to zručnosť, ktorá je dôležitá pre ich žiakov do budúcnosti, a teda je kľúčové, aby ju počas vzdelávania demonštrovali a aktívne budovali. Z dimenzie otvorenosť je pre pracovný trh priamo relevantná črta kreativita, ktorú učitelia prejavujú priemerne. Zároveň je však dôležité v príprave vzdelávania učiteľov zamerať pozornosť nielen na zvedavosť, ale aj na kreativitu a intelektuálnosť, aby boli učitelia otvorení zavádzaniu inovatívnych prvkov a technológií do vyučovania, aby budovali u žiakov záujem o predmety a aby počas vyučovacích hodín od žiakov vyžadovali kritické a kreatívne myslenie. V školskom prostredí je možné sebahodnotenie učiteľov posilniť o 360-stupňovú spätnú väzbu od kolegov, žiakov, rodičov a vedenia školy. Rôzne perspektívy poukazujú na to, ako je osobnosť učiteľa vnímaná a hodnotená v práci, poskytujú prehľad o silných stránkach učiteľov a základ pre plán rozvoja osobnostných charakteristík, ktoré treba vylepšiť (Matrtajová, Zelmanová, Galleé, 2021).

OTÁZKY A PODNETY DO DISKUSIE

1. *Lišia sa mäkké zručnosti u učiteľov teoretických a praktických predmetov?*
2. *Definujte vzťah mäkkých zručností učiteľa vo vybranom didaktickom aspekte (komunikácia, motivácia, hodnotenia, diagnostika, interakcia a i.*
3. *Identifikujte faktory, ktoré v pozitívnom a negatívnom zmysle ovplyvňujú mäkké zručnosti učiteľov?*

4. Aké sú limity edukačného pôsobenia učiteľa na žiakov stredných škôl pri podpore a rozvoja mäkkých zručností žiakov stredných škôl?

CITOVANÁ A ODPORÚČANÁ LITERATÚRA

- AMIN, M., BINTANG, S. & SUTOPO, A. (2019). Generic and Specific relevant Soft Skills for Increasing Competence of Vocational Teachers Candidates. Proceedings of The 5th Annual International Seminar on Trends in Science and Science Education, AISTSSE 2018, 18-19 October 2018, Medan, Indonesia, Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.4108/eai.18-10-2018.2287311>
- AUGER, M. T., BOUCHARLAT, CH. (2005). *Učiteľ a problémový žák*. Praha: Portál.
- BEZÁKOVÁ, R. (2003). Osobnosť a profesionalita učiteľa. In: *Technológia vzdelávania*, 2003, roč. 11, č. 5, s. 13 – 15.
- BLACK, R., HOWARD-JONES, A. (2000). Reflections on best and worst teachers: An experiential perspective of teaching. In *Journal of research and Development in Education*. Vol. 34, no.1, p.1-13.
- ČAPEK, R. (2017). *Líný učiteľ*. Praha: Raabe.
- DYTRTOVÁ, J., KRHUTOVÁ, M. (2009). *Učiteľ – príprava na profesii*. Praha: GRADA Publishing.
- DURIČ, L., ŠTEFANOVIČ, J. (1977). *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN.
- Education at a Glance: OECD Indicator, Paris, 2001, s. 309-400. Dostupné na: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/e13bef63-en/index.html?itemId=/content/publication/e13bef63-en>
- FONTANA, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- GORDON, T. (2015). *Škola bez poražených*. Praha: Malvern.
- HANISCH, H. (2021). Soft Skills-Knigge: Training der sozialen Kompetenz, Persönlichkeit und Charakter, Selbstmanagement und Lerntechniken, Wertschätzung und Respekt (Soft Skills, Rhetorik, Kommunikation 5). Norderstedt : Books on Demand, ISBN 978-3-75431-674-5.
- HOPKINS, D., STERN, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications. In *Teaching and Teacher Education*. Vol 12, no. 5. p. 501-517.

- KOSOVÁ, B. (2009). Profesionalizácia učiteľskej profesie. In Kasáčová, B., Cabanová, M. eds. 2009. UČITEĽ V PREPRIMÁRNEJ A PRIMÁRNEJ EDUKÁCII TEÓRIA, VÝSKUM, VÝVOJ. Banská Bystrica: PF UMB.
- KOVAŘÍK, P. (2018). *Jak se mění role učitele v dnešním světě?* Dostupné na: <https://www.svobodauceni.cz/clanek/jak-se-meni-role-ucitele-v-dnesnim-svete/>
- LAZAROVÁ, B. (2005). *Netradiční role učitele*. Brno: Paido.
- LIPPMAN, L.H., RYBERG, R., CARNEY, R. & MOORE, K.A. (2015). *Key “Soft Skills” that Foster Youth Workforce Success: Toward a Consensus Across Fields*. Washington, DC: USAID, FHI 360, Child Trends.
- LUKÁŠOVÁ - KANTOROVÁ, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitele (teorie, výzkumu, praxe)*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- MACHALOVÁ, M. (2006). *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: Gerlach Print.
- MALÍK, B. (2008). Médiomorfóza sveta a jej presahy do školského prostredia. In *Pedagogická revue*, roč. 60, 2008, č. 1 – 2, s. 140 – 156.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- MARMAN, P., JURÁŠEK, D. (2014). Hedonizmus a transcendencia. Dostupné na: <https://psychologia.marman.sk/articles/t1-05-hedonizmus-a-transcendencia.php>
- MARTIAKOVÁ, I. (2022). *Kooperatívne učenie ako metóda inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní v predmete slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- MATRITAJOVÁ, M., ZELMANOVÁ, O., GALLEÉ, F. (2021). Mäkké zručnosti učiteľov základných a stredných škôl v kontexte kompetencií 21. storočia. https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/makke_zrucnosti_ucitelov_zakladnych_a_strednych_skol_2021_analyza_piaac.pdf
- NEZVALOVÁ, D. (2002). *Kvalita ve škole*. Olomouc: PF UP.
- PASCH, M. Et al. (2005). *Od vzdelávacího programu k vyučovací hodine: jak pracovat s kurikulem*. 2. vyd. Praha: Portál.
- PASTERNAKOVÁ, L., LACA, S. (2011). *Ponímanie osobnosti učiteľa v súčasnej škole*. Prešov: MVEK.
- PÁVOVÁ, A., VÁŇOVÁ, D. (2020). *Metódy a techniky personalizovaného vyučovania*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- PETLÁK, E. (2023a). Mäkké zručnosti v edukácii. *Didaktika*, (3), 24-27.
- PETLÁK, E. (2020). *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- PETLÁK, E. (2019). *Motivácia v edukačnom procese*. Bratislava: Wolters Kluwer.

- PETLÁK, E. (2007). *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: Iris.
- PETLÁK, E., BARANOVSKÁ, A. (2016). *Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- PETLÁK, E., FENYVESIOVÁ, L. (2009). *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava: Iris.
- PETLÁK, E., HUPKOVÁ, M. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris.
- PODLAHOVÁ, L. (2015). Dostupné na: <http://www.pedagog.ic.cz/podlahova.materialy.htm>
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- ROGERS, C. R. (1997). *Spôsob bytia*. Bratislava: Vydavateľstvo IRO.
- SEJČOVÁ, Ľ. (2023). *Manažment triedy a osobnosť učiteľa*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- ŠIMONÍK, O. (1994). *Začínajúci učiteľ: niektoré pedagogické problémy začínajúcich učiteľů*. Brno: Masarykova Univerzita.
- ŠTECH, S. (1998). Dilemata a ambivalence učiteľského povolání. In *Učiteľské povolání z pohľadu sociálnych vied*. Praha: PF UK, s. 42-59.
- ŠVEC, Š. (2015). *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- ŠVEC, Š. a kol. (1998). *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris.
- TAMÁŠOVÁ, V., ZAPLETAL, L. (2022). Positive education in secondary schools as a requirement of formative education. In *AD ALTA : journal of interdisciplinary research*. Hradec Králové (Česko) : Magnanimitas akademické sdružení. ISSN 1804-7890. – ISSN (online) 2464-6733. – Roč. 12, č. 2, s. 252-256. ISSN (online). DOI 10.33543/1202.
- TAMÁŠOVÁ, V., GERŠICOVÁ, Z. (2014). *Sociálno-pedagogický výcvik ako inovatívna forma celoživotného vzdelávania učiteľov stredných odborných škôl II*. Brno: Tribun.
- TÓTHOVÁ, R., KOSTRUB, D., FERKOVÁ, Š. (2017). *Žiak, učiteľ a výučba*. Prešov: Rokus publishing.
- VACÍNOVÁ, M., LANGOVÁ, M. (2011). *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: Československý spisovateľ.
- VAŠUTOVÁ, J. (2008). *Vzděláváme budoucí učitele*. Praha: Grada.
- VAŠUTOVÁ, J. (2004). *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- VIŠŇOVSKÝ, V. (2000). *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: Iris.
- VIŠŇOVSKÝ, L., KAČÁNI, V. a kol. (2002). *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: Iris.
- ZAHATŇANSKÁ, M. (2015). Školská disciplína. In: Švec, Š. *Encyklopédia edukológie*. Bratislava: UK, s. 701-706.
- ZELINA, M. (1997). *Ako sa stať tvorivým*. Šamorín: Fontana Kiadó.

Obsah kapitoly:

- motivácia a udržanie pozornosti žiakov
- motivácia žiakov, ktorým sa nedarí dosahovať žiaduce výsledky
- podpora a rozvoj hodnotiaceho a kritického myslenia
- konštruktivistické vyučovanie a konštruovanie poznatkov
- obrátená výučba
- sprostredkované vyučovanie
- aktuálne trendy v hodnotení žiakov
- interakčný štýl učiteľa

Ciele kapitoly:

1. charakterizovať motiváciu žiakov stredných škôl;
2. identifikovať determinanty ovplyvňujúce motiváciu žiakov;
3. aplikovať obrátenú triedu na konkrétny vyučovací predmet;
4. popísať rozdiel medzi hodnotením a klasifikáciou;
5. spracovať vzorové ukážky formatívneho hodnotenia žiakov stredných škôl;
6. definovať klasifikačné chyby učiteľa;
7. popísať rolu učiteľa pri formatívnom a sumatívnom hodnotení;
8. porovnať rozdiely medzi interakčným štýlom a vyučovacím štýlom učiteľa.

Kľúčové slová:

motivácia žiakov, pozornosť, hodnotenie, kritické myslenie, elementy kritického myslenia, kognitívne a poznávacie procesy, kognitívny štýl, učebný štýl, konštruktivistické vyučovanie, formatívne hodnotenie.

Inovácie v edukačnom procese a inovatívne prístupy v práci učiteľa sú ovplyvňované manažmentom školy, klímou školy, pedagogickým zborom, kolektívom pracovníkov v škole, prostredím v ktorom sa škola nachádza. Petlák (2020, s. 9) konkretizuje oblasti, ktorým je potrebné venovať pozornosť v rámci inovácií edukácie:

- a) inovácia vyučovacieho procesu prostredníctvom využívania aktivizujúcich vyučovacích metód,
- b) učiť žiaka učiť sa (v praxi málo docenované),
- c) poznať štýl svojej práce a usilovať sa o zhodu, o zblíženie svojho štýlu so štýlom učenia sa žiaka (štýly učenia sa žiaka, rešpektovanie, resp. docenenie inteligencie žiaka v edukačnom procese),
- d) neformálne docenenie zásady individuálneho prístupu k žiakom (slabo prospievajúcim, ale aj nadaným),
- e) realizovať viacstranné vyučovanie a učenie sa žiaka.

Inovatívne prístupy k edukácii reflektujú na potreby žiakov. Podľa Rogersa a Freiberga (2020):

- žiaci chcú byť rešpektovaní a chcú dôveru,
- žiaci chcú učiteľov, ktorí im budú pomáhať,
- žiaci chcú mať možnosť byť zodpovední,
- žiaci chcú slobodu, nie povolenie,
- žiaci chcú miesto, kde sa ľudia starajú a majú záujem,
- žiaci chcú učiteľky, ktoré im pomáhajú k úspechom a nie k neúspechom,
- žiaci chcú mať možnosť výberu.

Na základe výskumov pracovnej skupiny pre kognitívne, sociálne a emocionálne učenie CASEL³, určila súbor sociálnych a emocionálnych zručností, ktoré tvoria základ efektívneho výkonu širokej škály sociálnych rolí a životných úloh. Zručnosti, ktoré diferencujú poskytujú mladým ľuďom orientáciu pri jednaní vo všetkých oblastiach života, v škole i mimo nej.

Kľúčové zručnosti pre oblasť kognitívneho a socio-emocionálneho učenia podľa CASEL

Poznanie seba i druhých:

- *rozpoznávanie citov*: vníma pocity a dokáže ich pomenovať,
- *zodpovednosť*: rozumie svojim záväzkom a potrebe jednať etickým, bezpečným a zákonným spôsobom,

³ CASEL- kognitívne, sociálne a emočné učenie (www.casel.org)

- *uvedomuje si silné stránky*: rozpoznáva svoje potenciálne kvality a kultivuje ich.

Zodpovedné rozhodovanie:

- *zvládanie citov*: ovláda pocity tak, aby neprekážali, ale naopak pomáhali pri riešení situácií,
- *porozumenie situáciám*: presne vníma okolnosti, v ktorých sa nachádza a rozumie im,
- *stanovovanie cieľov a plánovanie*: určuje si konkrétne krátkodobé i dlhodobé ciele a pracuje na ich splnení,
- *kreatívne riešenie problémov*: zapojenie sa do tvorivého, ale systematického a disciplinovaného procesu skúmania rôznych alternatívnych možností, ktoré vedú k zodpovednému, cieľavedomému a účelnému jednaniu, dokáže prekonávať prekážky, ktoré stoja v ceste zvolenému plánu.

Záujem a starostlivosť o druhých:

- *prejavy empatie*: rozpoznáva myšlienky a city druhých ľudí a rozumie im,
- *úcta k ostatným*: verí, že ostatní ľudia si zaslúžia, aby sa s nimi jednalo láskavo a citlivo, pretože všetci patríme k jednému ľudstvu,
- *vedomie hodnoty rozmanitosti*: chápe, že rozdiely medzi jednotlivcami a skupinami umožňujú, aby sme sa vzájomne dopĺňali a môžu byť zdrojom sily a schopnosti prispôbovať sa svetu okolo nás.

Schopnosť jednat':

- *efektívna komunikácia*: ovláda verbálne i neverbálne zručnosti a používa ich na sebaujadrnenie i pre efektívnu interakciu s inými ľuďmi,
- *budovanie vzťahov*: dokáže nadväzovať a udržiavať zdravé, prínosné či opätované vzťahy s jednotlivcami a skupinami,
- *čestné vyjednávanie*: dokáže dosiahnuť riešenie konfliktov uspokojujúce všetkých zúčastnených, pretože berie do úvahy potreby všetkých,
- *odmietanie provokácií*: jasne dáva najavo a dodržiava svoje rozhodnutie, nezapájať sa do dobrovoľne nezvoleného, nežiaduceho, nebezpečného alebo neetického správania,
- *vyhľadávanie pomoci*: pri snahe o splnenie cieľov alebo uspokojenie potrieb dokáže rozpoznať, kedy je nutná pomoc alebo podpora, vie si ju zabezpečiť,
- *mravné správanie*: riadi svoje rozhodnutia a jednanie podľa súboru pravidiel či štandardov odvodených z všeobecne uznávaných zákonov či profesijných zásad alebo založeného na niektorých náboženských či morálnych systémoch.

2.1 MOTIVÁCIA A UDRŽANIE POZORNOSTI ŽIAKOV

Ako podporovať motiváciu žiakov, ktorým sa nedarí dosahovať žiaduce výsledky podľa Petláka a Baranovskej (2017, s. 67-68).

1. individualizovaná činnosť a individualizované úlohy

- treba znížiť úroveň náročnosti úloh, s ktorým sa žiaci boria,
- treba dávať také úlohy, ktoré zamestnávajú viaceré zmysly žiaka-žiak potom nie je závislý, napr. len na čítaní textu,
- treba dávať úlohy, ktoré žiakov zaujmú,
- treba poznať silné stránky učenia sa žiaka a z nich vychádzať pri učení,
- treba mať na zreteli, aby učivo bolo dobre vymedzené vo vzťahu k schopnostiam žiaka,
- úlohy majú byť krátke a v prvej časti riešenia aj ľahšie, aby žiaci už na začiatku zažili úspech.

2. štruktúrovanie úloh pre slabších žiakov

- žiakom treba dať také pokyny, aby učiteľ mal istotu, že žiaci vedia ako majú postupovať,
- žiakom treba ukázať vzor ako majú postupovať, učiteľ hlasne vysvetlí postupy, aby bol dosiahnutý výsledok,
- treba určiť časový limit na splnenie úlohy, radšej dlhší, aby žiaci mohli „pokoriť čas“.

3. pomoc pri úlohách a individuálna pomoc (učiteľom, spolužiakom)

- ak žiaci nevedia odpovedať na otázku treba je preformulovať alebo naviesť žiaka na správnu odpoveď,
- keď žiak odpovedá dobre treba ho pochváliť,
- žiakom treba umožniť opravu prác, ktoré neurobil dobre,
- pôsobí na žiakov tak, aby si boli istí, že v prípade potreby im pomôže učiteľ alebo iní spolužiaci, možno aj žiakov rozsadí tak, aby sedeli lepší so slabšími,
- možné je aj nabádanie žiakov k tomu, aby spoločne vypracovávali domáce úlohy.

4. podpora motivácie

- žiakov treba povzbudzovať a ich prácu komentovať predovšetkým pozitívne,
- žiakom treba pomáhať, učiť ich klásť si reálne ciele a hodnotiť dosiahnuté výsledky,
- žiakov treba viesť k tomu, aby sa učili sebahodnoteniu a porovnávali výsledky svojej práce s predchádzajúcimi dňami,

- žiaka treba hodnotiť nie v porovnaní so žiakmi triedy, ale na základe jeho úsilia a výsledku.

Keller a Wlodkowski (2011, In Petlák, 2019, s. 55-56) opisujú prístupy k motivácii z inej dimenzie, a nielen z hľadiska využívania motivačných metód.

J. Keller vo svojom modeli uplatňuje nasledovné princípy:

1. **vzbudenie záujmu** – možno dosiahnuť napr. tým, že žiaci budú pri učení vychádzať z príhod, ktoré zažili, z riešenia „konfliktov“ a problémov, ktoré o „objavujú“ v učive, zo snahy meniť zaužívané, „vtiahnuť“ žiakov do bádateľských činností a pod. Dôležité je, aby učiteľ provokoval žiakov k otázkam, na ktoré potom hľadajú odpovede. Možné je aj využitie anekdoty;
2. **primeranosť** – žiak nesmie mať pre učivom „rešpekt“, v učive má vidieť niečo čo obohacuje jeho doterajšie vedomosti, niečo čo mu umožní prežiť úspech, uspokojuje jeho potreby atď.;
3. **očakávanie** – žiak má byť presvedčený, že môže dosiahnuť úspech, ten však závisí od žiaka. Podľa Kellera by mal žiak prežívať úspech systematicky (tomu treba prispôbiť pre neho úlohy), jasné formulovanie požiadaviek na úspech, zdôraznenie toho, že dosiahnutie výsledku záleží len od žiaka, súčasťou očakávania je včasná spätná väzba, ktorá má značný motivujúci účinok;
4. **výsledok** – dobrý výsledok je ovplyvňovaný aj systémom hodnotenia, ktoré má vplyv na budúcu učebnú činnosť žiaka. Hodnotenie výsledku musí byť primerané, zodpovedajúcemu vynaloženému úsiliu žiaka.

V modeli R. Wlodkovského sú v didaktickej sekvencii zdôraznené tri kritické oblasti:

1. *postoje a potreby* – učiteľ si kladie otázky o tom čo treba urobiť, aby boli dosiahnuté žiaduce postoje žiakov a ako najlepšie uspokojenie ich potreby.
2. *povzbudenie a emocionalita* – učiteľ si kladie otázky čo v didaktickom procese treba robiť, aby bol žiak stále motivovaný a ako dať vyučovaniu emocionálny charakter, ktorý podporuje aktivitu žiaka.
3. *kompetencie a upevnenie* - učiteľ si kladie otázky ako zvolená činnosť rozvíja kompetencie žiakov, ako udržuje ich pozornosť a pod., aké druhy činností prispievajú k upevňovaniu, posilňovaniu týchto žiaducich činností žiakov.

Uvedené oblasti sa realizujú nasledovne:

- a) Čo treba urobiť preto, aby sme u žiakov vytvorili **žiaduci postoj a vzťah k učeniu** a aby získali presvedčenie o tom, že si s učivom poradia a zvládnu ho? Možno využiť, napr. skúsenosti z vlastného života žiakov, vtip viažuci sa k učivu, vypočutie názorov žiakov, komunikácia s vyjadrením očakávania dobrého výsledku a pod.
- b) **Rešpektovanie potrieb žiakov** – vytvorenie takého didaktického prostredia, ktoré podporuje učenie, t. j. vytvorenie istého didaktického a psychického komfortu – učenie bez strachu a nervozity, namiesto rivality žiakov umožnenie ich spolupráce, menej kritiky a viacej povzbudzovania žiakov, preferovanie divergentného myslenia, ktoré podporuje aj vlastné sebahodnotenie žiakov a pod.
- c) **Stimulácia učebnej činnosti** – vyžaduje si, aby učiteľ sústavne povzbudzoval a udržiaval činnosť a aktivitu žiakov, napr. využívanie rôznych techník komunikácie so žiakmi, reagovanie na dopyty žiakov, ale aj neverbálne prejavy žiakov a pod. tieto a ďalšie prístupy prispievajú k udržiavaniu koncentrácie pozornosti žiakov a aj k istému intelektuálnemu napätiu,
- d) **Emocionalita** – pre jej motivačný význam treba mať na zreteli možnosti jej zvýšenia, napr. kladením otázok s emocionálnym podtextom, hľadanie súvislostí medzi učivom a tým čo žiaci z neho mohli získať v mimoškolskom živote a pod.
- e) **Kompetencie žiakov** – treba mať na zreteli, že didaktické činnosti učiteľa podporujú aj viaceré kompetencie žiakov. Žiaci si uvedomujú. Že tá alebo oná činnosť má vplyv na osvojenie si učiva.
- f) **Upevnenie (fixácia)** – vychádza z uvedomovania si toho, ktorá didaktická činnosť má vplyv na upevnenie. Základom je zameranie pozornosti žiakov na úspešné splnenie úlohy a primerané ocenenie- pochvala činnosti žiakov.

2.1.1 MOTIVÁCIA ŽIAKOV, KTORÝM SA NEDARÍ DOSAHOVAŤ ŽIADUCE VÝSLEDKY

Petlák (2019) na základe prác McIntyre, Brophy (2002) spracoval odporúčania, postupy na pomoc žiakom, ktorým sa nedarí dosahovať žiaduce výsledky:

1. Individualizovaná činnosť a individualizované úlohy:

- treba znížiť úroveň náročnosti úloh, s ktorým sa žiaci boria,
- treba dávať také úlohy, ktoré zamestnávajú viaceré zmysly žiaka – žiak potom nie je závislý, napr. len na čítaní textu,

- treba dávať úlohy, ktoré žiaci zaujmú,
- treba poznať silné stránky učenia sa žiakov a z nich vychádzať pri učení,
- treba mať na zreteli, aby učivo bolo dobre vymedzené vo vzťahu k schopnostiam žiaka,
- úlohy majú byť krátke a v prvej časti riešenia aj ľahšie, aby žiaci už na začiatku zažili úspech.

2. Štruktúrovanie úloh pre slabších žiakov:

- žiakom treba dať také úlohy, aby učiteľ mal istotu, že žiaci vedia ako majú postupovať,
- žiakom treba ukázať vzor ako majú postupovať, učiteľ hlasne vysvetlí postupy, aby bol dosiahnutý výsledok, treba určiť časový limit na splnenie úlohy, radšej dlhší, aby žiaci mohli „pokoriť čas“.

3. Pomoc pri úlohách a individuálna pomoc (učiteľom, a spolužiakom...):

- ak žiaci nevedia odpovedať na otázku treba ju preformulovať alebo naviesť žiaka na správnu odpoveď,
- keď žiak odpovedá dobre, treba ho pochváliť,
- žiakom treba umožniť opravu prác, ktoré neurobili dobre,
- pôsobí na žiakov tak, aby si boli istí, že v prípade potreby im pomôže učiteľ alebo iní spolužiaci, možno aj žiakov rozsadit' tak, aby sedeli lepší so slabším,
- možné je aj nabádanie žiakov k tomu, aby spoločne vypracúvali domáce úlohy.

4. Podpora motivácie:

- žiakov treba povzbudzovať a ich prácu komentovať predovšetkým pozitívne,
- žiakom treba pomáhať, učiť ich klásť si reálne ciele a hodnotiť dosiahnuté výsledky,
- žiakov treba viesť k tomu, aby sa učili sebahodnoteniu a porovnávali výsledky svojej práce s predchádzajúcimi dňami,
- žiaka treba hodnotiť nie v porovnaní so žiakmi triedy, ale na základe jeho úsilia a výsledku.

POZORNOSŤ je dôležitým kognitívnym procesom, pretože sprevádza všetky ostatné kognitívne procesy a úzko sa spája s motivovaným správaním alebo emóciami. Ak si má žiak niečo zapamätať potrebuje sa na to plne sústrediť. Krejčová (2013) uvádza postupy na zameranie pozornosti žiakov:

1. *sústrediť sa na prácu spoločne so žiakmi*: žiakom pomáha, keď si uvedomia, čo znamená na niečo sa sústrediť, teda keď s nimi o sústredení premýšľame. Pri komplexnejšej úlohe je potrebné sústrediť pozornosť na viac podnetov súčasne. Je vhodné spoločne so žiakmi

špecifikovať, na čo je potrebné sústrediť pozornosť najskôr. Keď sme podnet spracovali (tzn. pomenovali ho, uvedomili si, z čoho ja skladá, aké má charakteristiky, akú má funkciu), zameriame pozornosť na ďalšiu časť úlohy. Ak je potrebné, všetky tieto postupy verbalizujeme a pomáhame žiakom, uvedomiť si, čo sa práve deje, čomu majú venovať pozornosť.

2. *Pomenujte svoje správanie v priebehu práce žiakov.* Vety typu: „ja budem pozorovať ako pracujete.“ Začnite pracovať a keby ste niečomu nerozumeli, povedzte mi.“ V priebehu práce budem chodiť pomedzi lavice a keď si s niečím nebudete vedieť poradiť, opýtajte sa.“ Budem pomáhať, aby si žiaci uvedomili, na čo sa majú sústrediť.
3. *Budem žiakom nablízku.* Žiaci, ktorí sa ťažšie sústredia na prácu, niekedy potrebujú podporu dospelých v tom zmysle, že majú vo svojej blízkosti a vedenie, že akonáhle sústredenie poklesne, dospelý im pomôže pozornosť znova zamerať.
4. *Zameriavajte pozornosť žiakov.* Stačí niekedy ukázať prstom na to, o čom práce hovoríme, alebo na čo sa má žiak pozrieť ako na prvé, aby dokázal úlohu vyriešiť. Niekedy je potrebný aj verbálny komentár, ktorý zameria pozornosť na prácu, napr.: „Najskôr si pozorne prečítajte zadanie úlohy“, Pozorne sa pozrite na to, čo je zvýraznené v prvom riadku. Najskôr sa pozrite na vzorový nákres, predovšetkým si všimnite, ako sú znázornené hlavné časti a ako menej dôležité časti“.
5. *Aktivizujte pozornosť otázkami.* „Čo myslíte, čím začneme?, Čo je to za úloha, povedz vlastnými slovami. V čom je úloha podobná s predchádzajúcou úlohou? Vieš ako budeš postupovať“?
6. *Eliminujte rušivé vplyvy z okolia.* V školskom prostredí je vhodné, aby žiaci vedeli, aký je plán samostatnej práce. Ak určitú činnosť žiak dokončí skôr ako ostatní, ktorí môžu ešte v práci pokračovať, plynule prejde k inej činnosti, bez toho aby sa to muselo stále opakovať, čo majú robiť. Ak budú žiaci plynule postupovať od jednej činnosti k druhej, menej tým budú rušiť spolužiakov.
7. *Žiaci majú vedieť, na čo sa majú sústrediť.* Niekedy má učiteľ tendenciu zameriavať pozornosť žiakov tým, že im poskytuje stále nové podnety, rýchlo strieda činnosti, využíva rôzne monoteknické pomôcky. Tým sa činnosti stáva niekedy príliš komplexná a neprehľadná. Je potrebné zdôrazniť to, o čom je reč, a načo je potrebné sa sústrediť, zopakovať dôležité, prípadne vyžadovať, aby žiaci konkrétne slovo zopakovali, alebo ho napísali, prípadne si hovorené slovo zapísali vlastnými slovami.
8. *Hovorte so žiakmi o tom, čo je a nie je dôležité.* Niekedy stačí jednoducho položiť otázku: „načo si musíme pri práci dať pozornosť? Niektoré výkyvy pozornosti sú spôsobené

prílišným zameraním na nevýznamné detaily. Keď sa žiak na ne zameriame, je možné odkloniť jeho záujem otázkou, či tento údaj momentálne skutočne potrebujeme pre prácu, alebo požiadať, nech parafrázuje zadanie úlohy.

2.1.2 PODPORA A ROZVOJ HODNOTIACEHO A KRITICKÉHO MYSLENIA

KRITICKÉ MYSLENIE

V súčasnosti je zrejmé, že vyučovanie nie je možné limitovať na sprostredkovanie vedeckých poznatkov, ale súčasťou efektívne riadeného vyučovania je rozvoj a podpora spôsobilostí spojených s kritickým myslením žiakov. Kritické myslenie žiakov je možné identifikovať ako spôsobilosti rozpoznať dôležité súvislosti, správne interpretovanie údajov, vyvodzovanie z dostupných informácií logické závery, rozlišovať fakty a domnienky, vyhodnocovať spoľahlivosť dôkazov na podporu tvrdení a dôveryhodnosti autority, spôsobilosť prehodnocovať vlastné presvedčenie, či efektívne rozhodovanie a riešenie problémov. V rámci operacionalizácie pojmu kritické myslenie nachádzame v odbornej literatúre viaceré vymedzení.

Kritické myslenie:

- je umenie analyzovania a hodnotenia myslenia s úmyslom zlepšenia (Paul a Elder, 2010).
- predstavuje mentálne procesy, stratégie a reprezentácie, ktoré používajú ľudia na riešenie problémov. Schopnosť rozhodovať a učiť sa nové pojmy (Sternberg, 2002),
- je uvážlivé, starostlivé, zámerné rozhodovanie o tom, či nejaké tvrdenie prijmeme alebo odmietneme.“ Moore (1997).

Kriticky myslíaci človek je ten, kto dokáže vhodne argumentovať, usudzovať a konať Hand - Winstenley (2008).

Klooster (2000) vyšpecifikoval kritické myslenie prostredníctvom charakterizovania piatich základných prvkov:

- a) *kritické myslenie je nezávislé,*
- b) *získanie informácií a práca s nimi je východiskom, a nie cieľom kritického myslenia,*
- c) *kritické myslenie začína otázkami a problémami, ktoré je potrebné vyriešiť,*
- d) *kritické myslenie potrebuje rozumné argumenty,*

e) *kritické myslenie je myslením v spoločnosti.*

Učitelia musia v edukačnom procese používať mnoho výučbových stratégií, ktorými podnecujú diskusiu, dialóg, takisto prácu v skupinách atď.).

Elementy kritického myslenia podľa Edlera (1992, In Ferencová, Kosturková, 2020):

1. *zámer* - vytvárať cieľ, účel: čo sa snažíme dosiahnuť. Aký je cieľ, účel? Aký je cieľ úlohy (práce, experimentu, politiky, stratégie)? Mal by byť cieľ spochybnený, spresnený, upravený? Aký je účel stretnutia (kapitoly, vzťahu, činnosti)? Aký je hlavný cieľ myšlienky?
2. *Tvoriť otázky* – problém: keď je otázka neurčitá, naše myslenie nebude mať jasnosť. Otázka by mala byť dostatočne jasná a presná na to, aby naše myslenie usmerňovala produktívne. Na čo sa snažím odpovedať? Aké dôležité otázky sú zahrnuté do problému? Existuje lepší spôsob, ako položiť otázku? Je táto otázka jasná? Je to zložitá? Nie som si istý, na čo sa pýtate? Mohli by ste to vysvetliť? Čo vy sme museli urobiť na vyriešenie tejto otázky?
3. *Získať informácie* – informácie zahŕňajú fakty, údaje, dôkazy alebo skúsenosti, ktoré používame na zistenie vecí. Informácie, ktoré používame, mali by byť presné a relevantné pre problém alebo otázku, ktorou sa zaoberáme. Aké informácie potrebujem na odpoveď na túto otázku? Aké údaje sú pre tento problém relevantné? Potrebujem získať viac informácií? Sú tieto informácie relevantné pre tento účel alebo cieľ? Na základe akých informácií predložím komentár? Aké skúsenosti ma o tom presvedčili? Ako viem, že tieto informácie sú presné?
4. *Interpretácia a úsudok* – závery sú výkladom alebo závermi, ku ktorým sme dospeli, logicky vyplývajú z dôkazov. Na aké závery som prišiel? Je moja inferencia logická? Existujú ďalšie závery, ktoré by som mal zvážiť? Má táto interpretácia zmysel? Vychádza naše riešenie nevyhnutne z našich údajov? Ako ste dosiahli tento záver? Na čom založíte svoju úvahu? Existuje alternatívny možný záver? Vzhľadom na všetky skutočnosti, čo je najlepší možný záver? Ako budeme interpretovať tieto údaje?
5. *Koncepty* – teórie, definície, axiómy, zákony, princípy, modely, ktoré používame pri myslení. Aké teórie používam na ukotvenie? Ide o dobrú teóriu? Dala by sa vysvetliť konkrétnejšie? Aká je hlavná hypotéza, ktorú používam vo svojom odôvodnení? Používam tento termín v súlade so zavedeným používaním? Aké hlavné rozdiely by sme mali čerpať z odôvodnenia prostredníctvom tohto problému?

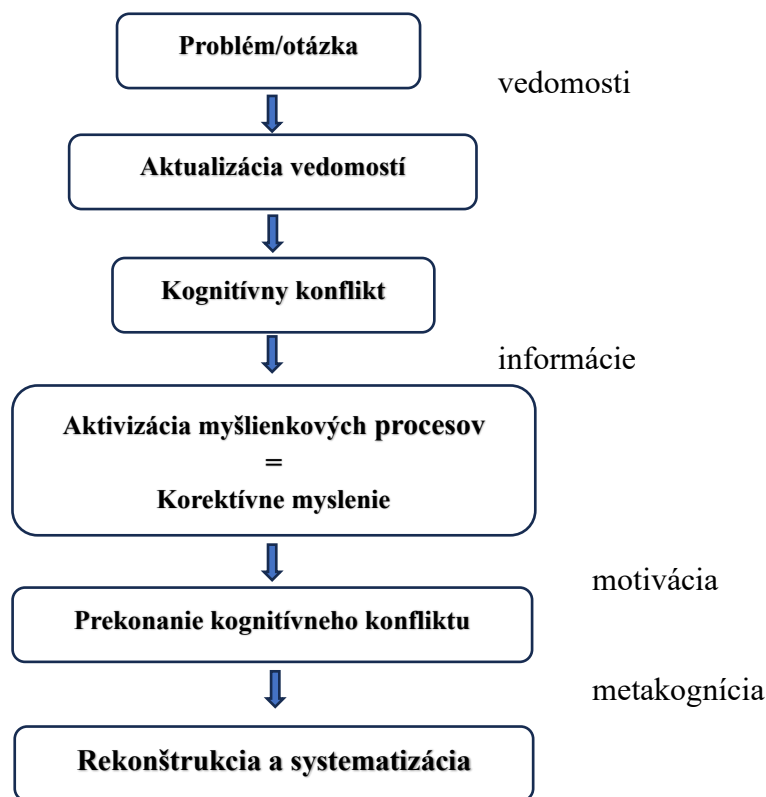
6. *Predpoklady* – domnienky: ide o názory, ktoré považujeme za samozrejmé. Zvyčajne pracujú na úrovni podvedomie alebo v bezvedomí. Treba sa uistiť o svojich predpokladoch a odôvodniť spoľahlivými dôkazmi. Všetky úvahy sú založené na predpokladoch. Čo považujem za samozrejmé? Predpokladám niečo, čo by som nemal? Aký predpoklad ma vedie k tomuto záveru? Čo táto stratégia (vysvetlenie, politika) predpokladá?
7. *Implikácie a dôsledky* (generovať dôsledky) – sú to tvrdenia, ktoré logicky vyplývajú z iných tvrdení alebo právd. Najlepší myslitelia premýšľajú prostredníctvom logických dôsledkov v situácii pred činnosťou. Čo máte na mysli, keď to hovoríte? Čo sa pravdepodobne stane, keď urobíme to? Aké dôsledky sú tohto rozhodnutia?
8. *Uhol pohľadu* – referenčný rámec, perspektíva, orientácia: zahŕňa to, ako sa na to pozerám ja a ako to vidím ja. Treba sa uistiť, že chápete obmedzenia vášho pohľadu, a že plne zvážite iné relevantné hľadiská. Ako sa pozriem na túto situáciu? Existuje iný spôsob, ako sa na to pozrieť? Čo by som mal zvážiť? Na čo sa mám zamerať? Môj názor je jediný rozumný názor?

Črty kultivovaného kritického mysliteľa:

- vyvoláva zásadné otázky a problémy, formuluje ich jasne a presne,
- zhromažďuje a vyhodnocuje relevantné informácie,
- prichádza k dobre odôvodneným záverom a riešeniam, testuje ich pomocou príslušných kritérií a noriem,
- premýšľa otvorene v rámci alternatívnych systémov myslenia a podľa potreby posudzuje predpoklady, dôsledky,
- pri riešení komplexných riešení efektívne komunikuje s ostatnými (Paul, Edler, 2010).

Kognitívne a poznávacie procesy

Obrázok 1 *Proces rozvoja kritického myslenia*



Zdroj: Kosturková, Ferencová (2020, s. 25).

Princípy procesu kritického myslenia podľa Meredith a Steele (1997, s. 2)

- dlhodobé efektívne učenie aplikovateľné v nových situáciách, to sa najviac deje vtedy, keď sa edukanti aktívne zúčastňujú na učení tak, že zvnútorňujú, syntetizujú a osvojujú si informácie,
- učenie edukantov sa zefektívňuje vtedy, keď využívajú repertoár myšlienkových postupov, práce cez tieto postupy si edukanti zvnútorňujú proces učenia,
- učenie a myslenie sa zintenzívňuje, keď edukanti majú možnosť aplikovať nové poznatky na autentické úlohy,
- učenie sa eskaluje, keď je založené na predchádzajúcich vedomostiach a skúsenostiach edukantov, dovoľuje im tak spojiť skôr nadobudnuté informácie s novými informáciami,
- ku kritickému mysleniu a učeniu dochádza vtedy, keď vyučujúci vie porozumieť rozmanitosťou myšlienok i skúseností a oceniť ich, kritické myslenie je tam, kde neexistuje konvergentné myslenie,

- učenie sa zvyšuje v prostredí triedy, v ktorej vzťah edukátor a edukant je založený na vzájomnom rešpekte,
- učenie je najlepšie v triede, kde sociálnomorálna atmosféra spočíva na vzájomnom rešpekte a porozumení dôležitosti komunity edukantov.

Paul, Elder (2002, s. 48) vyšpecifikovali 6 etáp kritického myslenia a úrovni myslenia, ktoré predstavujú nástroj pre učiteľa, aby mohli identifikovať, v akej fáze sa žiaci nachádzajú a následne tomu môžu prispôsobiť úlohy a stratégie:

- Nereflektujúci mysliteľ* – žiak si neuvedomuje význam myslenia pre život, nemá rozvinutú schopnosť myslieť, nedostatočná sebakontrola myslenia.
- Spochybňujúci mysliteľ* – žiak dokáže reflektovať svoje chybné myšlienkové procesy, vie zhodnotiť správnosť riešenia problému.
- Začínajúci mysliteľ* – žiak si je plne vedomí svojho myslenia, vie identifikovať svoje silné a slabé stránky, dokáže systematicky používať kritické myslenie a sledovať svoje myšlienkové procesy.
- Praktický mysliteľ* – žiak dokáže samostatne rozvíjať svoje myslenie, v danej etape sa stretávame s vysokou autoreguláciou učenia sa, vie vytvárať nové závery, ucelené koncepcie, hľadá súvislosti medzi informáciami.
- Pokročilý mysliteľ* – žiak dokáže analyzovať vlastné myslenie, dokáže sa orientovať v problémoch na základe hlbších úrovni myslenia. Pravidelne kontroluje svoje myslenie, hodnotí ho a podľa potreby zefektívňuje. Je rozvinutá intelektuálna vytrvalosť, integrita, empatia, ale aj intelektuálna odvaha.
- Dokonalý mysliteľ* – žiak rozvíja svoje myslenie pravidelne, používa rôzne stratégie a efektívne pracuje so všetkými úrovňami myslenia. Reviduje a systematicky kontroluje svoje myslenie, prakticky a interdisciplinárne používa kritické myslenie.

Smyth (2000, 491-511, In Petlák, 2020) vyzdvihuje dôležitosť a význam kritického myslenia, v ktorom odporúča:

Čo žiaci získavajú kritickým myslením:

- budú tvorivejší a dobrodružnejší, slobodnejšie rozmýšľať,
- budú vytvárať inovatívne riešenia,
- budú analyzovať a hodnotiť svoje schopnosti uvažovania,
- učia sa plánovať a strategicky uvažovať.

Kritické myslenie im umožní:

- premýšľať a hodnotiť svoje vlastné myslenie a správanie,
- prijímať rozumné a obhájiteľné rozhodnutia,
- podniknúť kroky (individuálne a kolektívne) na riešenie úloh preberaného učiva.

Učitelia musia pomáhať študentom rozvíjať schopnosti kritického myslenia:

- musia mať dobré vedomosti, aby mohli podporovať žiakov,
- musia byť otvorení výzvam žiakov,
- povzbudzovať žiakov, aby využívali kritické myslenie,
- učitelia sa majú zapojiť do týchto procesov, pričom sa môže alebo má využívať aj činnosť mimo vyučovania,
- byť pripravení počúvať hlasy, ktoré pochádzajú z triedy, a využívať osobné skúsenosti žiakov ako východisko pre zhromažďovanie informácií,
- povzbudiť žiakov, aby „spochybňovali“ existujúce presvedčenia, štruktúry a praktiky,
- nevyhýbajte sa prístupom „ako to urobiť“,
- pestovať u žiakov, aby boli citliví na pocity druhých,
- poskytnúť žiakom čas na plánovanie, spracovanie a informovanie,
- štruktúrovať hodiny tak, aby žiaci mohli pracovať bezpečne, spolupracovať a rozvíjať tvorivé formy spoločnej zodpovednosti,
- povzbudiť žiakov, aby podnikli kritické kroky.

Žiaci sa budú učiť kriticky myslieť a kriticky konať:

- naučiť žiakov preberať zodpovednosť za analýzu a hodnotenie informácií,
- naučiť žiakov poskytovať si vzájomnú spätnú väzbu a o svojich analýzach, hodnoteniach a činnostiach,
- neohrožujúcim spôsobom spochybňovať a spochybňovať vzájomné predpoklady,
- vytváraním alternatívnych riešení a ich akceptovaním alebo kritickým citlivým vnímaním,
- rozvíjať dôveru v spoluprácu s ostatnými pri prijímaní kritických postupov.

Ferencová, Kosturková (2020) spracovali komponenty kritického myslenia prevedených do vyučovacích stratégií na základe prác Paul (1992), Šucha, (2002):

a) afektívna dimenzia:

1. *nezávislosť myslenia* – kriticky premýšľajúci študent je ten, ktorý formuluje svoje názory, postoje a presvedčenia na základe autonómneho premýšľania. Učiteľ musí poskytnúť študentom možnosť riešiť problémy s naznačením viacerých alternatív.
2. *Rozvíjanie pochopenia sociálneho a egocentrického učenia* – schopnosť rešpektovať sociokultúrne odlišnosti u druhých.
3. *Uplatňovanie nezaufatosti* – brať do úvahy silné a slabé stránky protikladov názorov predstavujúc si seba na mieste iných.
4. *Skúmanie ideí predstavujúcich základ pre emócie a emócií predstavujúcich základ ideí* – často sa idey oddeľujú od emócií. Kriticky mysliaci človek si uvedomuje vzťah medzi týmito silami. Všetky emócie sú podložené ideami a všetky idey generujú určitú úroveň emócií.
5. *Rozvíjanie intelektuálnej skromnosti a zdržanie sa úsudku* – uvedomenie si vlastných hraníc poznania a byť objektívny voči posudzovaniu názorov iných.
6. *Rozvíjanie intelektuálnej odvahy* – neprijímať hotové informácie, ale kriticky ich skúmať z viacerých hľadísk.
7. *Viera v integritu* - uplatňovanie rovnakých kritérií a štandardov pri posudzovaní seba a posudzovaní druhých (nepodceňovať ani nepreceňovať).
8. *Rozvíjanie intelektuálnej vytrvalosti* – naučiť študentov prekonávať prekážky.
9. *Rozvíjanie dôvery v racionalitu* – učiť nepodliehať manipulácii.

b) Kognitívna dimenzia makrozručností

10. Kultivovanie zovšeobecnení a vyhýbanie sa prílišným zjednodušeniam – zovšeobecnenia robiť na základe istých pravidiel, nezjednodušovať, neskresľovať, overovať, za akých okolností to platí.
11. Porovnávanie analogických situácií: transformovanie chápania do nových kontextov – schopnosť získať informácie analyzovať, triediť a dávať do nových súvislostí (kontextov).
12. Rozvíjanie perspektívy: tvorba alebo hľadanie argumentov – hľadanie relevantných argumentov na potvrdenie alebo vyvrátenie tézy (tvrdenia).
13. Vyjasňovanie problémov, záverov a presvedčení – schopnosť komplexne, jasne a presne formulovať problémy a tvrdenia.
14. Objasňovanie a analyzovanie slov a fráz - schopnosť objasňovať významy slov v danom kontexte.

15. Rozvíjanie kritérií pre hodnotenie: objasňovaním hodnôt a štandardov – citlivé využívanie kritérií a štandardov hodnotenia, alebo schopnosť tvoriť štandardy a kritériá.
16. Hodnotenie dôveryhodnosti zdroja informácií – korektné spôsoby preverovania informácií.
17. Hlbinné pýtanie: podnecovanie a hľadanie základov alebo dôležitých otázok -nejde o povrchné preberanie informácií, ale o uvažovanie nad problémom do hĺbky.
18. Analyzovanie alebo hodnotenie argumentov, interpretácií, presvedčení alebo teórií – základnou schopnosťou je rozpoznať argument od iných druhov interpretácií (názorov, správ, oznámení) a neakceptovať jednotlivé interpretácie bez kritickej analýzy.
19. Tvorba alebo hodnotenie riešení – zastrešuje kreatívnu dimenziu kritického myslenia.
20. Analyzovanie alebo hodnotenie skutkov a spôsobov konania – pri hodnotení konania ľudí je dôležité nielen byť si vedomý vlastných štandardov, ale aj dôsledkov určitého správania sa v istých situáciách.
21. Kritické čítanie: objasňovanie alebo kritizovanie textov – čítanie s komplexným porozumením textu.
22. Kritické počúvanie: umenie mlkveho dialógu – ide o schopnosť nielen identifikovať dôležité prvky v reči hovoriaceho, ale aj flexibilne premýšľať, ako na ne adekvátne zareagovať.
23. Tvorba interdisciplinárnych prepojení – je schopnosť prepájať poznatky z viacerých vedných disciplín.
24. Sokratovská diskusia: objasňovania a problematizovania presvedčení, teórií alebo perspektív – ide o rozhovor do hĺbky problému.
25. Dialogické zdôvodňovanie: porovnávanie perspektív, interpretácií alebo teórií – táto stratégia veľmi úzko súvisí s predchádzajúcou Sokratovskou diskusiou.
26. Dialektické zdôvodňovanie: hodnotenie perspektív, interpretácií alebo teórií – dialektické uvažovanie je zamerané na hodnotenie argumentov k danej téme pre a proti, pričom treba dospieť k tomu, s ktorými časťami možno súhlasiť a s ktorými nie.

c) Kognitívne stratégie – mikrozručnosti

27. Porovnávanie a konfrontovanie ideálov so skutočnou praxou – schopnosť nachádzať rozdiely medzi faktami a ideálmi.

28. Precízne myslenie o myslení: používanie kritického slovníka – schopnosť využiť poznatky o svojich vlastných poznávacích procesoch alebo o poznávacích procesoch iných ľudí.
29. Všímanie si podstatných podobností a rozdielov – cieľom je viesť edukantov k senzitívnemu vnímaniu dôležitých diferencií a totožnosti pri rozvíjaní pozorovacích a zdôvodňujúcich zručností.
30. Preskúmavanie a hodnotenie predpokladov – predpokladom sa rozumie akýsi východiskový bod, na ktorom je postavený úsudok.
31. Rozlišovanie relevantných faktov od irelevantných – schopnosť rozlíšiť relevantnosť faktov.
32. Tvorba dôverných záverov, predikcií alebo interpretácií – vidieť cez fakty, čo tieto fakty implikujú a tým dosahovať relevantné závery podložené pozorovaním a informáciami.
33. Hodnotenie dôkazov a údajných faktov – schopnosť posúdiť, či dôkazy sú kompletne, akceptovateľné a pod.
34. Poznávanie kontradikcií (protikladov) – zameriava sa na konzistentnosť tvrdení a rozporov medzi skutkami a slovami.
35. Preskúmanie implikácií a konzekvencií – ide o dôsledky jednotlivých tvrdení.

KOGNITÍVNY ŠTÝL

Znamená všeobecné spôsoby spracovania informácií v rôznych situáciách (Krejčová, 2013). Definíciu dopĺňajú Ferencová, Kosturková, (2020), podľa ktorých je kognitívny štýl spôsob ako človek prijíma a spracúva informácie, rieši problémy a rozhoduje sa.

Diferenciácia kognitívnych štýlov (Fontana, 2003; Ruisel, 2004; Ferencová, Kosturková (2020):

- *vyrovnávanie a zaostrovanie*

Ide o tendenciu minimalizovať (vyrovnávať) alebo zdôrazňovať (zaostrovať) rozdiely medzi figurálnymi prvkami. Zaostrovači sú orientovaní širšie, zvládajú obvykle väčší rozsah podnetov, preto sa lepšie prispôbujú. Sú otvorenejší pre nové zážitky, hľadajú skôr vzrušenie než bezpečnosť, vynakladajú väčšie úsilie pri dosahovaní cieľov a reagujú emočne intenzívnejšie. Vnímajú predovšetkým výrazné, nápadné podnety v okolí. Vyrovnávači uprednostňujú skôr známe situácie, sú menej prispôsobiví a viac dbajú o svoju bezpečnosť.

- *širšie alebo užšie prezeranie zrkového poľa*

Širší prehliadači zachytávajú väčšie zrkové pole a sú odolnejší voči adaptácii na podnety. Sú presnejší pri riešení úloh založených na zrkovom vnímaní. Pri rozlišovaní informácií sú menej impulzívni, racionálnejší a vytrvalejší, spracúvajú informácie presnejšie, efektívnejšie zvládajú úzkosť. Užší prehliadači majú tendenciu byť prehnane starostliví, majú zmysel pre detail a sú typickí koncentrovaným zameraním pozornosti. Tieto tendencie vedú k obranným mechanizmom, či už k izolácii alebo projekcii.

- *Závislosť a nezávislosť od poľa*

Jedinci, u ktorých prevláda globálne poznávanie, teda závislí od poľa (nedokážu sa odtrhnúť od vonkajších súvislostí), pokladajú organizáciu poľa poznatkov za vopred určenú; pri formulovaní hypotéz využívajú len najnápadnejšie vlastnosti podnetov; k učeniu sa pristupujú skôr pasívne, pri zovšeobecňovaní bývajú menej efektívni, uprednostňujú učenie sa špecifických faktov. Jednotlivci nezávislí od poľa predpokladajú organizáciu (neštruktúrovaného) poľa poznatkov; pri formulovaní hypotéz využívajú aj menej nápadné vlastnosti podnetov; uprednostňujú aktívne učenie sa, pohotovejšie zovšeobecňujú naučené.

- *Reflexivita a impulzivita*

Ide o rozdiely, ktoré sú u jednotlivcov pozorovateľné pri riešení problémov. Rozdiely sú badateľné v pohotovosti a presnosti rozhodovania. Reflexívni alebo uvažliví jedinci odpovedajú pri otázkach pomalšie a robia menej chýb. Impulzívni jedinci odpovedajú rýchlo, s viacerými chybami a zvyčajne sú menej pozorní.

- *Konvergenca a divergenca*

Ľudia s konvergentným kognitívnym štýlom majú tendenciu smerovať k logickým záverom a všeobecne akceptovateľným výstupom. Divergentne myslíaci uprednostňujú rôznorodosť a kvantitu.

- *Konkrétnosť-postupnosť, abstraktnosť – námatkovosť*

Jedinec s konkrétnym štýlom má tendenciu manipulovať s fyzikálnymi objektmi, zaoberať sa pozorovateľným svetom. Ľudia s abstraktným štýlom majú tendenciu zaoberať sa prežívaním, dávajú prednosť pojmovému, nehmatateľnému svetu a fantázií. „Náhodný“ človek smeruje k nelineárnemu usporadúvaniu vecí, kým „postupný“ ide krok za krokom alebo vetvením.

UČEBNÝ ŠTÝL

Je akousi podkategóriou kognitívneho štýlu a zahŕňa konkrétne postupy, ktoré žiakovi vyhovujú pri osvojovaní, precvičovaní a prezentovaní učiva (Krejčová, 2013). Podľa Ferencovej, Kosturkovej (2020) *učebný štýl* je súhrn postupov, ktoré jednotlivec v určitom období a v styku s určitým obsahom preferuje pri učení sa.

Tabuľka 2 *Rozdiel medzi kognitívnym a učebným štýlom*

Kognitívny štýl	Učebný štýl
- stabilná charakteristika človeka, ktorá sa výrazne nemení, - je minimálne viazaný na obsah,	- menej stabilné ako kognitívne štýly, - pomenovanie ako učené stratégie, alebo postupy, - uplatňujú sa predovšetkým s ohľadom na konkrétny obsah, ale aj iné podmienky edukácie

Zdroj: spracované podľa Ferencová, Kosturková (2020)

Odborná literatúra definuje viaceré klasifikácie a delenia učebných štýlov.

1. Učebné štýly podľa zmyslových preferencií (VARK)⁴

- vizuálno-neverbálny (zrakovo-obrazový) učebný štýl,
- vizuálno-verbálny (zrakovo-slovný) učebný štýl,
- auditívny (sluchový) učebný štýl,
- kinestetický (pohybový, haptický) učebný štýl.

Postupy pri práci so žiakmi, alebo odporúčania k samostatnej činnosti (Krejčová, 2013):

- *žiaci s tendenciou k verbalizácii* uprednostňujú keď môže o téme hovoriť, čítať alebo písať. Obrázky, nákresy, značky, grafy, schémy skôr potrebujú verbálne popísať, teda vizuálnu modalitu premieňajú na verbálnu. Vyhovuje im hovoriť o postupoch práce, zapisujú si poznámky, o téme radi hovoria zoširoka a vyhovuje im, keď majú na to priestor.
- *Žiaci s tendenciou k vizualizácii* nápady a odpovede často najskôr vidia vo svojich predstavách, skôr vo forme obrazov, skíc, nákresov a pod. pri učení alebo riešení problémov často využívajú nákresy, svoj prejav dopĺňajú náčrtmi, značkami a pod.

⁴ **VARK** (*visual* – zrakový; *aural* – auditívny; *read/write*-čítať/písať, tzn. verbálny, slovný; *kinestetik* – kinestetický, pohybový).

niekedy majú problémy, keď sa musia vyjadriť slovami, nemôžu využiť vizuálnu oporu. Pri výklade im obrazy, nákresy, alebo znázornený pohyb, ktorý je potrebný pri práci vykonať, pomáhajú, aby si dokázali predstaviť o čom je reč.

- *Žiaci preferujúci auditívny učebný štýl* potrebujú učivo počuť, preto si niekedy množstvo informácií z výučby zapamätajú, bez písania poznámok. Pri učení je pre nich výhodnejšie, keď si prerozprávajú učivo nahlas, alebo o téme s niekým diskutujú, alebo ho interpretujú druhým ľudom.
- *Žiaci preferujúci vizuálny učebný štýl* potrebujú dôkladné zápisy, alebo zrozumiteľné texty v učebniciach. Vyhovuje im používanie farebného označenia textu, rôzne farebné záložky, štítky, nálepky, na ktorých sú zapísané dôležité pojmy, slová, informácie znázornené formou grafov, obrázkov, myšlienkových máp. Či už ide o slová, texty, alebo obrazy, je pre žiaka dôležité informácie vidieť.
- *Žiaci preferujúci kinestetický učebný štýl* sa najlepšie učia prostredníctvom pohybu a praktického skúšania postupov práce a činností, ktoré súvisia s učením. Pokiaľ to nie je možné, mnohým vyhovuje aspoň učivo prepisovať a zapisovať (proces písanie, je pre nich dôležitým nástrojom spracovanie informácií). Niekedy im vyhovuje, keď môžu informácie zakreslovať, prerozprávať, pri učení sa prechádza alebo sa inak pohybuje.

2. Učebné štýly podľa spôsobu prijímania a spracúvania informácií⁵

- žiak novátor (divergátor) disponuje *konkrétnym, reflexívnym učebným štýlom*,
- žiak analytik (asimilátor) je charakteristický *abstraktným, reflexívnym učebným štýlom*,
- žiak praktik (konvergátor) disponuje *abstraktným, aktívnym učebným štýlom*,
- žiak dynamický (akomodátor) je charakteristický *konkrétnym, aktívnym učebným štýlom*.

Postupy pri práci so žiakmi, alebo odporúčania k samostatnej činnosti (Ferencová, Kosturková, 2020, Turek, 2008):

- *žiak s konkrétnym, reflexívnym učebným štýlom*, preferuje prijímanie informácií v konkrétnej podobe (na základe skúseností, zmyslov, pocitov) a spracúva ich reflexívnym pozorovaním (premýšľaním, uvažovaním o nich). Žiaci hľadajú význam,

⁵ Vychádza z teórie učebných štýlov D.A. Kolba. Nadväzuje na jeho teóriu učenia sa, podľa ktorej učebný cyklus pozostáva zo štyroch fáz: konkrétna skúsenosť, reflexívne pozorovanie, abstraktná konceptualizácia, aktívne experimentovanie (Ferencová, Kosturková, 2020).

zmysel, jasnosť, ich myslenie býva divergentné, tvorivé. Chcú byť zapojení do dôležitých vecí. Sú imaginatívni, empatickí. Prevažuje u nich vnútorná motivácia na základe zvedavosti a záujmu. Často a radi sa pýtajú prečo, prečo nie. Najlepšie sa učia diskutovaním, počúvaním, induktívnou metódou a uprednostňujú učiteľa ako motivátora. Žiaci si zvyknú voliť štúdium humanitných a umeleckých odborov, uplatňujú sa aj ako personálni manažéri, poradcovia, organizační experti.

→ *Žiaci s abstraktným, reflexívnym učebným štýlom*, preferujú prijímanie informácií v abstraktnej podobe a spracúva ich reflexívne, teda premýšľaním. Prednosťou týchto žiakov je induktívne myslenie, schopnosť vytvárať teoretické modely, koncepcie, Pomenovanie asimilátori naznačuje, že títo žiaci dokážu „vstrebať a spracovať“ veľké množstvo informácií, údajov a zhrnúť ich do celku. Motivuje ich najmä učiteľ ako expert. Ich cieľom je dosiahnuť vysokú intelektuálnu úroveň. Vyhovuje im vysvetľovanie zo strany učiteľa, prezentovanie informácií. Ide o žiakov, ktorí si volia najmä štúdium matematických a prírodovedných odborov, najčastejšie pôsobia vo výskumných a plánovacích oddeleniach.

→ *Žiaci s abstraktným, aktívnym učebným štýlom*, preferujú prijímanie informácií v abstraktnej podobe a spracúva ich aktívne. Chce vedieť, ako veci fungujú, hľadá ich využiteľnosť v praktickom živote. Najväčšou prednosťou týchto žiakov je riešenie problémov, rozhodovanie, praktické aplikácie vlastných predstáv. Preferuje riešenie technických problémov ako sociálnych. Motivuje ich učiteľ, ktorý je trénerom, ktorý riadi proces učenia sa a zabezpečuje spätnú väzbu. Motivovaní sú problémami a hľadajú bezpečnosť a istotu. Najlepšie sa učia kladením otázok, psychomotorickými skúsenosťami a testovaním hypotéz. Vyhovuje im metóda rozhovoru a heuristická metóda. Volia si štúdium aplikovaných a prírodovedných odborov.

→ *Žiaci s konkrétnym, aktívnym učebným štýlom*, preferujú konkrétne skúsenosti pri prijímaní informácií a aktívne experimentovanie pri ich spracúvaní. Najväčšou prednosťou je realistické vykonávanie naplánovaných úloh, pričom im neprekážajú ani nové informácie a udalosti. Dokáže sa flexibilné prispôbiť. Učia sa najmä metódou pokusom a omylom. Pracujú rýchlo, majú sklon riskovať, niekedy bývajú unáhlení, netrpezliví, často vyvodzujú dôsledky bez logických dôkazov. Dôležitá je rola učiteľa ako poradcu, ktorý ich necháva učiť sa experimentovaním a aktívnou činnosťou a dokáže uplatniť individuálny prístup. Vyhovujú im metódy ako projektové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie. Motivovaní sú najmä konečným produktom činnosti, výsledkom práce, chcú robiť veci funkčnými. Pýtajú sa najmä na dôsledky vecí. Volia si

najmä štúdium technicky a prakticky zameraných študijné odbory a pôsobia v oblasti obchodu a služieb.

3. *Učebné štýly vychádzajúce z motivácie a zámeru učenia sa*

- Povrchový učebný štýl,
- hĺbkový učebný štýl.

→ *Žiaci preferujúci povrchový učebný štýl*, sú motivovaní tým, aby pri učení sa vynaložili čo najmenšie úsilie. Nepotrebujú učivo pochopiť, stačí im ho memorovať. Je u nich typické mechanické „bifľovanie“. U takýchto žiakov prevláda najmä vonkajšia motivácia (zvládnuť test, získať dobré hodnotenie, prejsť do ďalšieho ročníka). Na základe prístupu k učeniu sa spôsobuje, že disponujú množstvom informácií, ktorým dostatočne nerozumejú, nevidia ich prepojenosť či štruktúru. Neradi čítajú dlhé texty, najradšej sa učia zo svojich heslovitých poznámok. Podľa Škodu a Doulíka (2011) existujú dve podoby povrchového učebného štýlu.

- *Aktívny povrchová učebný štýl* sa navonok vyznačuje veľkou snahou a pracovitosťou. Žiaci s týmto štýlom sa stále hlásia, aby na seba upozornili. Porozumenie učiva je, ale skôr zdanlivé a predstierané.
- *Pasívny povrchový učebný štýl* sa vyznačuje malým úsilím žiaka a absenciou záujmu o vyučovací predmet.

→ *Žiaci si hĺbkovým učebným štýlom*, majú naozaj záujem o pochopenie učiva, chcú chápať javy a veci okolo seba, U týchto žiakov prevláda skôr vnútorná motivácia, zažívajú pocit uspokojenia z poznania, pochopenia. Pri učení aktívne premýšľajú, hľadajú podstatní a nepodstatné vzťahy a súvislosti, snažia sa o vytvorenie poznatkovej štruktúry. Žiaci, ktorí disponujú hĺbkovým prístupom k učeniu sa sú typickí aj uplatňovaním metakognície⁶, pri ktorej uvažujú o svojich učebných postupoch a snažia sa ich zefektívniť.

→ *Žiakom s referenciou sekvenčného kognitívneho štýlu* vyhovujú štruktúrované zoznamy dát, pri zápise využíva odrážky, vymenováva informácie v štýle po prvé, po druhé atď.,

⁶ Metakognícia je pojem, ktorý označuje schopnosť jedinca premýšľať s cieľom zlepšiť svoje kognitívne schopnosti.

alebo a), b), c), im ľahšie umožňuje orientáciu, pochopenie, zapamätávanie. Súvislý text môže výhodne transformovať do formátu osnovy, zoznamu alebo myšlienkových máp, v ktorých sú zachytené hlavné informácie. Lepšie spracovávajú úlohy, v ktorých je stanovený presný postup práce. Vyhovuje im práca od časti k celku.

→ *Žiaci s preferenciou celostného kognitívneho štýlu* potrebujú poznať širšie súvislosti, vyhovuje im výučba formou príbehu a zážitku. Uprednostňujú množstvo rôznorodých informácií, nechajú sa zasvätiť do problému, až následne pristupujú k dielčím informáciám. Ak sa majú naučiť zoznam údajov, potrebujú dielčie informácie spojiť do celku. Ľahšie si osvojujú poznatky, keď hneď vidia ich využitie v rámci určitého cvičenia, pri názornej ukážke pokuse a pod. Poznajú fakty, ale nie v presnom poradí, slede, ako idú za sebou. Niekedy sa stáva, že vedia, aké je riešenie problému, ale nedokážu presne popísať ako k nemu prišli.

4. Učebné štýly podľa dominancie Gardnerovej mnohonásobnej inteligencie

- Lingvistická inteligencia – jazykový, verbálny, rečový učebný štýl,
- logicko-matematická inteligencia – logicko-matematický učebný štýl,
- priestorová inteligencia – priestorový (vizuálny) učebný štýl,
- telesno-kinestetická inteligencia – fyzický, pohybový učebný štýl,
- muzikálna inteligencia – muzikálny, hudobný učebný štýl,
- interpersonálna inteligencia – interpersonálny učebný štýl,
- intrapersonálna inteligencia – intrapersonálny učebný štýl,
- prírodná inteligencia – prírodný učebný štýl.

→ *Žiaci s dominantným lingvistickým učebným štýlom*, radi a dobre čítajú, píšú a hovoria, dobre chápu význam slov. Ľahko používajú hovorené slovo, majú veľkú slovnú zásobu, dobre vysvetľujú svoje myšlienky, vynikajú v úlohách alebo aktivitách, ktoré súvisia s umením používať reč. Najlepšie sa učia hovorením, počúvaním, čítaním písomných textov.

→ *Žiaci s dominantným logicko-matematickým učebným štýlom*, majú radi prácu s číslami, riešenie problémov, experimenty, hľadanie riešení, meranie, kvantifikovanie vecí a javov, ich analýzu a kategorizáciu. Sú zvedaví, chcú vedieť, ako veci fungujú, hľadajú racionálne vysvetlenie, logiku vecí a vzťahov, dobre rozlišujú príčinu a účinok. Najlepšie sa učia vnímaním štruktúry logických a matematických vzťahov, činnosťou vyžadujúcou abstraktné myslenie, klasifikovanie, kategorizovanie.

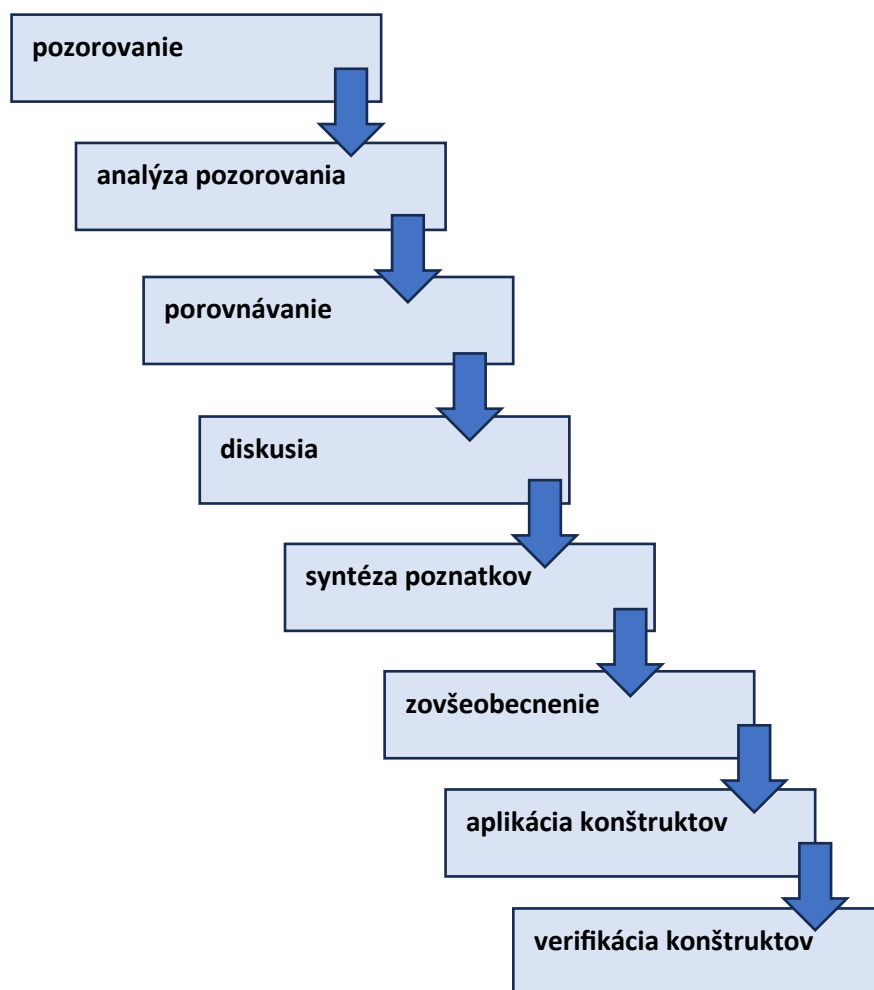
- *Žiaci s dominantným priestorovým učebným štýlom*, majú radi kreslenie, projektovanie, konštruovanie, navrhovanie, prezeranie obrázkov, sledovanie videonahrávok, filmov, televízie, natáčanie videofilmov, výtvarné umenie. Dokáže si dobre predstaviť, ako bude nejaký objekt vyzerat' ešte predtým, ako sa začne vytvárať v materiálnej podobe, predstaviť si ho pri pohľade z rôznych strán a uhlov a pod. Učí sa vizualizáciou, prácou s obrázkami, grafmi, diagramami, farbami, fantáziou.
- *Žiaci s dominantným telesno-kinestetickým učebným štýlom*, majú radi prácu a tvorbu vlastnými rukami, činnosť, ustavičný pohyb, dotýkanie sa vecí, manipuláciu, experimentovanie s nimi. Vedia si dobre a rýchlo osvojiť psychomotorické zručnosti, bývajú pohybovo nadaní a zruční. Žiaci, u ktorých dominuje tento druh inteligencie, sa niekedy považujú za neposedných, hyperaktívnych, za žiakov s poruchami správania, lebo na učenie používajú celé telo. Najlepšie sa učia dotykmi- interakciou s vecami, priestorom, ohmatávaním, manipuláciou, spracovaním informácií pomocou všetkých zmyslov.
- *Žiaci s dominantným muzikálnym učebným štýlom*, majú v sebe prirodzený zmysel pre rytmus. Majú radi spievanie, pospevovanie, počúvanie hudby, hru na hudobný nástroj. Dobre rozlišujú rôzne zvuky, reprodukujú rôzne melódie a rytmy, mávajú dobrý hlas na spievanie a pod. Ťažkosti im robí písanie slohových prác, ale keď môžu vymyslieť texty na známe alebo vlastné melódie, dokážu vytvoriť pôsobivejšie slovné celky, ako v akejkol'vek slohovej práci. Najlepšie sa učia v rytmoch, melódiách, pri hudbe.
- *Žiaci s dominantným interpersonálnym učebným štýlom*, radi pracujú (učia sa) v skupine, radi rozprávajú, majú mnoho priateľov, majú silne vyvinutú schopnosť empatie a schopnosť viesť iných, často sa musí rozprávať s inými, aby si ujasnili svoje myšlienky. Majú radi kolektívne športy a hry, zaujíma sa o problémy iných, bývajú aktívnymi členmi rôznych spolkov, organizácií, klubov. Sú dobrí v chápaní ľudí, v ich riadení, organizácii, komunikácii, riešení konfliktov. Najlepšie sa učia spolupracou, rozhovormi, výmenou a porovnávaním skúseností, učením od iných a spolu s nimi.

- *Žiaci s dominantným intrapersonálnym učebným štýlom*, radi pracujú (učia sa) sami, dokážu sa samostatne naučiť učivo, samostatne riešiť úlohy, presadzovať vlastné záujmy, zaujímajú sa o duchovné a existenciálne problémy. Bývajú samotárski, majú bohatý vnútorný život, mávajú vyhranené názory na veci a udalosti, vysokú sebadôveru. Sú dobrí v chápaní seba, zameraní na seba, na svoje pocity, sny, v presadzovaní originálnych cieľov a záujmov, v metakognícii (poznání, chápaní a kontrole svojich poznávacích procesov „myslení o myslení“, v uvažovaní, vo vyšších myšlienkových procesoch. Najlepšie sa učia samostatnou prácou, vlastným pracovným tempom, individuálnymi projektami, vo svojom vlastnom priestore, spájaním informácií s osobnými zážitkami či spomienkami.
- *Žiaci s dominantným prírodným učebným štýlom*, majú radi prírodu, zvieratá, trávenie voľného času na čerstvom vzduchu, turistikou, kempovaním, radi pracujú v záhrade, majú doma veľa kvetov a pod. Zaujímajú sa o ekologické problémy, ochranu zvierat a prírody, angažujú sa v nich. Sú dobrí v botanike, zoológii, ekológii, hierarchizovaní vecí a javov. Najlepšie sa učia v prirodzenom prírodnom prostredí, rozpoznávaním, kategorizovaním a hierarchizáciou vecí a javov (spracované podľa Tureka, 2008).

2.1.3 KONŠTRUKTIVISTICKÉ VYUČOVANIE A KONŠTRUOVANIE VEDOMOSTÍ

Tradičný transmisívne-inštruktívny model riadenia učebnej činnosti žiakov preferuje postupy založené na frontálnom vyučovaní a prevažne monologických metódach výučby. Konštruktivisticky poňatá výučba je postavená na menej tradičných organizačných formách a vyučovacích metódach. Ide predovšetkým o skupinovú a individualizovanú výučbu, kooperatívna výučba, práca na projektoch, dialogické didaktické metódy, inscenačné metódy. Dôraz je kladený na praktické činnosti žiakov. Konštruktivistická výučba je obvykle založená na vzdelávacích postupoch, ktoré zaisťujú určitý plánovaný sled krokov pri práci s informáciami (Škoda, Doulík, 2011):

Obrázok 2 *Všeobecný rámec konštrukcie nového poznatku*



Zdroj: Spracované podľa Škoda, Doulík (2011, s. 144).

ROLA UČITEĽA PRI KONŠTRUKCII POZNATKOV ŽIAKMI

- preberá na seba rolu facilitátora,
- žiakom uľahčuje konštrukciu nových poznatkov,
- pripravuje žiakom didakticky spracované pramene poznávania, ktoré slúžia ako zdroj informácií,
- prostredníctvom sprevádzajúcich a orientačných pokynov riadi prácu žiakov s danými prameňmi,
- navodzuje u žiakov metakogníciu myšlienkových procesov,
- vstupuje so žiakmi do diskusie,
- riadi jednotlivé myšlienkové operácie žiakov a kontroluje správnosť žiackych úvah a nimi vytvorených konštruktov (Škoda, Doulík, 2011),
- funkcia sprievodcu, ktorý plní sčasti funkciu poradcu a ukazovateľa smeru,

- funkcia osobnej kognitívnej opory, ktorá robí návrhy, dáva odporúčania, vyzýva na tvorivú aktivitu a nabáda na nezávislé, kritické, konštruktívne, projekčné myslenie,
- funkcia hodnotiteľa možností predností, potrieb a prejavov individuálneho žiaka (Švec, 2011),
- „vytvára zodpovedajúce podmienky pre učenie sa, tieto naplňa výučbovými aktivitami,
- koncipuje celkový dizajn výučby tak, aby bola aktivnosť učiaceho sa subjektu zaručená a vylúčilo sa jednostranné ovplyvňovanie zo strany učiteľa predkladaním hotového verbalizovaného poznania (učiva).
- do procesu učenia sa vo výučbe sú včleňované učebné problémy, pri ktorých riešení sa aktivizuje doterajší potenciál učiaceho sa a tento prechádza kvalitatívnymi zmenami.
- Sa chápe ako metodická (ná)pomoc, ako uľahčovanie učenia sa (učiteľ ako facilitátor) subjektu, zdôrazňujúce individualizované a diferencované formy učenia sa a učenia.
- zabezpečuje podmienky iniciácie a produkcie obsahov učiva pochádzajúc z interakcie učiaceho sa subjektu v prostredí a s prostredím” (Kostrub, 2007, s. 49).

Princípy budovania znalostí a vedomostí:

1. *zásada reálnych myšlienok a autentických problémov*: žiacka trieda je „obec“ budujúca poznanie, v ktorej sa účastníci zaoberajú porozumievaním reálnych problémov v reálnom okolí;
2. *zásada zdokonalených ideí*: žiacke myšlienky sa pokladajú za využiteľné veci;
3. *zásada rozmanitosti*: v triede žiakov je nevyhnutné navodiť rozmanitosť nápadov a návrhov;
4. *zásada vzostupu*: udržiavaným zlepšovaním myšlienok a porozumievania si žiaci vytvárajú pojmy na vyššej úrovni;
5. *zásada poznávacieho činiteľa*: žiaci sami nachádzajú svoj spôsob učebného pokroku;
6. *zásada komunitných znalostí a kolektívnej zodpovednosti*: žiacky príspevok k zlepšeniu v kolektívnom poznávaní v triede je primárnym účelom celej triedy budujúcej poznatky;
7. *zásada demokratizovania poznávania*: každý jednotlivec je pozvaný prispieť k znalostnému pokroku v danej triede učiacich sa;
8. *zásada pokroku symetrického poznania*: cieľom komunit znalostného budovania – aj žiackej triednej komunity-je mať danej sociálnej organizácie, ktorí aktívne pracujú na zabezpečovaní recipročného pokroku ich poznania;
9. *zásada prenikavého budovania znalostí*: žiaci prispievajú ku kolektívnemu budovaniu poznania;

10. zásada konštruktívneho využitia autoritatívnych zdrojov: všetci členovia, vrátane učiteľa, udržiavajú skúmané štúdium ako prirodzený prístup k udržiavaniu svojho porozumenia;
11. zásada diskurzu (rozpravy) pri budovaní poznania: žiaci sú zapájaní do dišputy na vzájomné dorozumievanie sa a zlepšovanie znalostí v triede;
12. zásada súbežného stelesneného a transformatívneho hodnotenia žiakov: žiaci akceptujú globálne videnie svojich porozumievání, a teda sa rozhodujú, ako pristupovať k ich hodnoteniam rôznymi spôsobmi (Scardamalia, 2002).

PRÁCA S CHYBOU ŽIAKA

V rámci konštrukcie poznatkov žiakmi sa dostávajú do kontaktu s chybami, ktoré sa v procese konštrukcie môžu vyskytnúť. Podľa Průchu, Walterovej, Mareša (2003) je **chyba** definovaná ako výkony, riešenia úloh, reakcie, výtvary, ktoré sú odchýlené od základného cieľa, či vzorového priebehu akejkoľvek činnosti. Teda sú nepostačujúce, nevyhovujú požiadavkám, sú nesprávne.

Chyba je vnímaná ako hrozba pre vlastný sebaobraz, býva interpretovaná ako priznanie nižších schopností. Preto sa žiaci zvyčajne sústredia na aktivity, ktoré ovládajú a sú si istí, že v procese ich vykonávania nebudú chybiť, musieť tvrdo pracovať, alebo dokonca myslieť. Učitelia sa často v edukačnej realite zameriavajú na hodnotenie určitého výkonu, no nevenujú pozornosť ďalšiemu rozvíjaniu žiackych vedomostí a schopností. Žiaci sú tak v mnohých prípadoch nútení **klamať a zakrývať chyby**, namiesto toho, aby sa s chybami vyrovnali, pochopili, prečo chyby vznikli a naučili sa s nimi pracovať. Žiakom môže brániť vykonávať mnohé vizionárske a kreatívne kroky, alebo kriticky hodnotiť a uvažovať nad vecami práve strach zo spravenia chyby (Bodoríková, 2023).

Základné funkcie chýb a ich kategorizácia

Medzi základné funkcie chyby zaradíme:

- *informačnú funkciu* – odchýlky sú cenným zdrojom informácií o tom, či a aký pokrok dosiahol žiak,
- *spätnoväzbovú funkciu* – plnohodnotne funguje vtedy, ak je odhalená, interpretovaná a správne opravená,
- *motivačnú funkciu* – predstavuje oblasť zlepšenia žiakov, kedy sú učení vnímať pozitívne stránky chyby (podľa Bodoríkovej, 2023)

Kategorizácia chýb

- chyby vzniknuté na základe nepozornosti, perseveratívne chyby, chyby na základe podobnosti, emocionálne podmienené chyby (Weimer, 1929),
- chyby kognitívnej hodnoty (zmysluplné – nezmysluplné),
- chyby podľa organizovanosti (pravidelné – náhodné),
- chyby podľa nositeľa (individuálne – hromadné),
- chyby podľa typickosti (bežné – neobvyklé),
- chyby podľa závažnosti (podstatné – hromadné),
- chyby podľa charakteru nedostatku (deklaratívne – procedurálne) (Kulič, 1971).

Vznik a opakovanie chýb môže byť ovplyvnené osobnostnými vlastnosťami, psychologickým pozadím, ale aj podmienkami a prostredím a charakterom vypracovaných úloh.

2.1.4 OBRÁTENÁ VÝUČBA

Obrátená výučba (angl. flipped learning, flipped classroom alebo inverted classroom) sa v súčasnosti celosvetovo zaradila medzi globálne trendy vo vzdelávaní (Overmyer 2014; O’Flaherty a Phillips 2015; Jared a Onchwari 2015; Johnson et al. 2015; Paňková a Hanč 2016). Obrátená výučba sa zaraďuje do tzv. zmiešanej výučby (blended learning). Z hľadiska didaktiky predstavuje didakticky premyslené efektívne spojenie individuálneho online vzdelávania (jednoduché aktivity; napr. sledovanie videovýkladu, čítanie študijného textu, počúvanie, jednoduché experimentovanie) a kontaktnej výučby (nadväzujúce náročnejšie aktivity; napr. aplikácia učiva, riešenie problémov, skúmanie, hodnotenie, diskusia, bádanie, objavovanie, či realizácia projektov) (Paňková, 2017).

F-L-I-P, predstavuje štyri kľúčové piliere obrátenej výučby:

F – (*Flexible Environment*), vytváranie flexibilného prostredia

V prípade fyzického usporiadania učebného priestoru je potrebné navrhnuť usporiadanie stolov, prístup k didaktickej technike a prostriedkom tak, aby bola umožnená práca v skupinách; v didaktickej oblasti využívať indukčné metódy umožňujúce usporiadať nové poznatky do celkovej štruktúry poznania; v oblasti evaluácie klásť dôraz na formatívne hodnotenie. Ak to situácia dovoľuje, umožniť výber miesta a času na učenie sa, pre výber stanoviť pravidlá.

L - (*Learning Culture*), zmena celkového pohľadu na roly vyučujúceho a učiaceho sa

V centre pozornosti je žiak, učiteľ pripravuje a sprostredkuje učebný materiál s cieľom motivovať žiakov k objavovaniu, analyzovaniu, tvoreniu, systematizácii a štruktúrovaniu poznatkov, kde učiteľ je v pozícii poradcu; učebný materiál, spôsob práce a jej hodnotenie prispôbiť individuálnym schopnostiam a zručnostiam žiaka, pri rozvoji stavať na silných stránkach a následne posilňovať tie slabšie.

I - (*Intentional Content*), ponuka kvalitného učebného obsahu

Dôraz sa kladie na materiál podporujúci hlbšie konceptuálne porozumenie a zručnosti pri riešení problémov. Kľúčovou úlohou učiteľa je rozhodnúť, aký učebný materiál je vhodný na samostatnú domácu prípravu a ktorý zaradí do kontaktnej výučby. Mnohokrát učiteľ vytvára učebný obsah vo forme interaktívnych digitálnych objektov (napr. edukačných videí, simulácií, textov) s ľahkou dostupnosťou pre každého študenta.

P - (*Professional Educator*), profesionalita a pedagogické kvality učiteľa

Obrátená výučba vyžaduje od učiteľa skúsenosti s riadením triedy, využívaním interaktívnych metód a digitálnych technológií. Kľúčovým sa tu javí vytvorenie fungujúcich kolaboratívnych skupín, schopných pracovať samostatne podľa inštrukcií, s istým stupňom samoregulácie, čo umožňuje učiteľovi venovať sa v daný čas len jednej skupine vyžadujúcej pomoc. Učiteľ poskytuje spätnú väzbu všetkým skupinám využívajúc digitálne technológie, ktoré mu poskytujú informácie o posune daného študenta v rámci skupiny, ako aj celej skupiny ako celku. Uvedená všeobecná definícia obrátenej výučby pravdepodobne nie je finálnou, pretože existujú ďalšie námietky, resp. návrhy na jej zlepšenie (napr. Chen et al. 2014), spracované podľa Paňkovej a kol. (2017).

Model obrátenej triedy

Model obrátenej triedy je prístupom k výučbe, v ktorom dochádza k prevrátenému poradiu výučby a učenia. Žiaci sa učia vzdelávací obsah vo svojom voľnom čase ešte pred príchodom do triedy. Vzdelávanie v triede je tak využité k ďalším edukačným aktivitám, ktoré majú viesť k lepšiemu pochopeniu učebnej látky a zľahčeniu praktickej aplikácie (Xiao, Thor, Zheng, 2021). Podľa Vody (2021) v prevrátenej triede namiesto toho, aby učiteľ stál pred tabuľou a vysvetľoval učivo, dostanú žiaci túto formu výučby online na doma, čo má okrem iného výhodu, že žiaci môžu postupovať individuálnym tempom. Vyučovací čas potom učiteľ využije, aby zapojil triedu do spoločnej konverzácie a aby mohol pomôcť žiakom s učením individuálne alebo aby na to využil ich spolužiakov, ktorí už zvládli učebnú látku.

Princípy modelu obrátenej výučby

- pri obrátenej triedy dostanú žiaci najprv zadanie na domácu úlohu, ktoré spočíva v naštudovaní nového učiva a po príchode do školy sa pod vedením vyučujúceho venuje spracovaniu úloh a aktivít, predpokladom je, že žiaci splnili úlohu a s daným javom sa oboznámili už doma (Urbánek, 2021),
- študenti a žiaci sa v prevrátenej triede s materiálom zoznámia už pred hodinou, a to pomocou výučbového materiálu o učiteľa, ale aj materiálov z iných zdrojov (Procházková, 2021),

ROLA UČITEĽA PRI OBRÁTENEJ TRIEDE

Vyučujúci má v prístupe obrátenej postavenie facilitátora, teda nie prednášajúceho. Táto rola zaisťuje vyššiu interaktivitu a väčší priestor pre individuálny prístup k žiakom, ktorý je vysoko žiadaný a potrebný (Procházková, 2021). Podľa Urbánek (2021) pedagóg nie je osobou predávajúcou informácie, ale je sprievodcom a organizátorom výučby. Vďaka tomu môže lepším spôsobom individualizovať výučbu, poskytovať podporu podľa aktuálnej potreby jednotlivých žiakov (Urbánek, 2021). Havlíček (2019) tvrdí, že pri tejto metóde je pedagóg podporou a sprievodcom pri vzdelávaní, teda nie len zdrojom informácií. Zdrojom informácií sú moderné informačné a komunikačné technológie.

Aktivita učiteľa pri obrátenej triede:

- pre začiatkom každej vyučovacej hodiny jasne definovať stanovené ciele, žiakom poskytnúť presné inštrukcie, každý žiak má od učiteľa dostať výklad nového učiva k domácomu preštudovaniu, môže ísť o video, pripravený online študijný materiál text na preštudovanie,
- učiteľ žiakom predkladá aktivity, ktoré učebnú látku precvičujú, alebo prehľbujú znalosti,
- učiteľ môže v prvej časti hodiny žiakom zadať krátky kvíz, po ktorom bude nasledovať diskusia, v ktorej učiteľ odpovedá na otázky žiakov a sám bude klásť otázky, v závere hodiny môže učiteľ sprostredkovať záverečnú reflexiu,
- učiteľ by mal spracovať novú učebnú látku do formy videí alebo pracovných listov, materiál musí obsahovať otázky, na ktoré žiak odpovedá, je nutné definovať základné úlohy, ktoré majú byť splnené,

- učiteľ by mal zvoliť nástroj, ktorý umožňuje evidenciu a vyhodnotenie odpovedí žiakov na otázky, takže týmto získa učiteľ spätnú väzbu a môže sa vhodnejšie pripraviť na výučbu, v rámci výučby tak môže učiteľ sústrediť pozornosť na oblasť, ktoré žiakom spôsobujú najväčšie problémy (Havránková, 2021).

2.1.5 SPROSTREDKOVANÉ VYUČOVANIE

Koncept zóny najbližšieho vývoja L.S. Vygotského, poukazuje na význam dospelých učiteľov, vychovávateľov alebo skúsenejších rovesníkov pre rozvoj myslenia detí a žiakov, dospelých. Interakcia s druhými umožňuje rýchlejší a bohatší rozvoj. Prostredníctvom druhých osôb žiak podľa L.S. Vygotského postupne porozumie zložitým vzťahom, symbolom, významom okolo seba. V tomto prístupe nadväzuje R. Feuerstein, ktorý spracoval konkrétne princípy, ktoré môže učiteľ použiť, aby bolo sprostredkovanie účinné. Podmienky sprostredkovania podľa R. Feuersteina et al. (2006):

1. **Intencionalita/reciprocita**, kedy sprostredkovanie učiteľ mení náhodnú situáciu na zámernú, sústredí sa na žiaka a jeho pozornosť zameriava na tému učenia. Učiteľ neustále sleduje prejavy žiakov, jeho porozumenie, postupy riešenia problémov, chyby, ktorých sa žiak dopustil a podľa týchto skúseností mení spôsob interakcie so žiakom, aby celú situáciu prispôbil jeho možnostiam a tie ďalej rozvíjal a podporoval. Súčasne sa učiteľ musí sústrediť tiež na predmet učebnej situácie, na tému učiva. Učenie prebieha v priateľskej, avšak pracovnej atmosfére, kedy je žiak podnecovaný k vlastným nápadom, návrhom a otázkam, ktoré súvisia s prezentovanými témami alebo učebným materiálom. V rámci diskusie o prezentovaných podnetoch je učivo zvnútorňovanie, teda žiak so osvojuje všetky detaily a charakteristiky v takej miere, aby ich následne dokázal ľubovoľne využívať nezávisle od úlohy. Žiak vie, čo, kedy a ako má aplikovať a informácie sa stali prirodzenou súčasťou jeho všeobecných vedomostí.
2. **Učenie a rozvoj nie sú limitované učebnou situáciou**, ale stále sa zameriavajú na širšie súvislosti, presahujú aktuálnu interakciu. Učiteľ podporuje žiakov v prepájaní informácií s predchádzajúcimi vedomosťami, ale tiež premostuje informácie do ich každodenného života. Týmto sa žiakom ukazuje zmysluplnosť informácií. Prepojenie do kontextu s ďalšími vyučovacími predmetmi, skôr naučenými i rôznymi javmi a udalosťami mimo školského vzdelávania zaisťuje, že učenie nebude len mechanické osvojenie pre účely školy, ale žiak ho dokáže adekvátne využiť v mnohých rôznorodých životných situáciách.

Princíp tzn. „premostenie“ v sprostredkovanom učení znamená, že spoločne so žiakmi nájdeme „most“ medzi aktuálne preberanou témou s inými témami, ktoré už poznajú zo školy i bežného života, o ktorých sa učili skôr pri iných príležitostiach, alebo ich bežne využívajú, ale doposiaľ si ich nedokázali prepojiť s odbornými pojmami s teóriou a výskumom, ktoré s danými javmi súvisia. Otázkami a spoločnou diskusiou ich podnietime k hľadaniu súvislosti a vzájomnému prepojovaniu rozličných tém.

3. **Význam sprostredkovaného učiva**, nadväzuje na predchádzajúce kritérium. Učiteľ sprostredkováva žiakom význam učenia. Žiaci by mali rozumieť, prečo sa o danom probléme rozprávajú a prečo práve v danom čase. Príkladom otázky významnosti, je prečo je dané vedomosť, schopnosť, znalosť výhodná. Kedykoľvek dá učiteľ žiakom inštrukciu, pokyn je vhodné sa zamyslieť, či žiaci rozumejú prečo majú daným spôsobom jednať, či už v zmysle učiť sa, riešiť nejaký problém, alebo sa správať. Ak nemá učiteľ istotu, že žiaci skutočne rozumejú prečo dané aktivity robia, je dôležité im to sprostredkovať. V opačnom prípade žiaci rýchlo a ľahko strácajú záujem o prácu, alebo sa neriadia pokynmi učiteľa.
4. **Sprostredkovanie kompetencie**, teda vedomie, že úlohu zvládnu, čo veľmi úzko súvisí s témou.
5. **Sprostredkovanie regulácie a kontroly správania**, kedy žiakovi ukazujeme? Ako môže korigovať a prispôbovať svoje správanie. Žiakovi dáme dostatok priestoru, ukazujeme mu, že je dost' času, aby porozmýšľal pri riešení úloh, že premyslieť úlohy, nie ihneď odpovedať (často pokusom a omylom), predstavuje dôležitú hodnotu spoločnej práce.
6. **Sprostredkovanie zdieľaného správania**, kedy sa venujeme určitej činnosti spoločne so žiakmi. Pri spoločnej práci sa ukazuje ako sa navzájom počúvame, ako sa dopĺňame, v činnosti sa striedame, ako je dôležité, vyjde v ústrety druhému.
7. **Sprostredkovanie jedinečnosti a odlišnosti**, každého jedinca, kedy so žiakmi hovoríme o dôležitosti toho, že sme každý iný a ako je to dôležité. K danému typu sprostredkovania patrí, že akceptujeme, ako žiak vníma svoju aktuálnu situáciu. Ide o kognitívne spracovanie situácie, kedy si jedinec na základe logických argumentov a vlastných skúseností uvedomí, ako je dôležité, že sme odlišní a jedineční.
8. **Sprostredkovanie hľadania cieľov, stanovenie cieľov**, správanie, ktoré vedie k cieľu, čo najľahšie docielime, kedy budeme so žiakom o cieľi spoločného učenia hovoriť a súčasne tiež budeme hovoriť o postupoch práce, ktoré k cieľu môžu dostať. Práve prostredníctvom tohto princípu sprostredkovanie možno rozvíjať niektoré myšlienkové operácie žiakov, napr. hypotetické myslenie.

- 9. Sprostredkovanie výziev, hľadanie novosti a komplexnosti,** vytvára podmienky na zoznámenie sa so situáciami, ktoré žiak doposiaľ nezažil. Učiteľ ukazuje žiakom, že nové a neznáme je určené k preskúmaniu. Prílišné zjednodušovanie úloh bráni rozvoju žiakov, zároveň však musia vedieť, že pokiaľ vstupujú do niečoho, čo nezažili, nevideli, neučili sa, majú k dispozícii podporu v podobe učiteľa. Úlohou učiteľa je spoločne so žiakmi sa tešiť zo všetkého nového, čo sa majú naučiť.
- 10. Sprostredkovanie chápania človeka ako meniacej sa entity,** teda jedinec, ktorý sa učí a prostredníctvom učenia sa mení a rozvíja. Významným postupom, ktorým môžeme individuálnu zmenu sprostredkovať, je ukázať žiakovi, že sa učí a čo nového sa naučil. Významnou bariérou v rozvoji žiaka je porovnávanie žiakov medzi sebou, či už v rodine, alebo v škole.
- 11. Sprostredkovanie hľadania optimistických alternatív** v situáciách, kedy je potrebné riešiť problém. Je výhodnejšie uvažovať spoločne so žiakmi, ako možno problém vyriešiť, než sa obávať, že sa riešenie nepodarí nájsť. Sprostredkovanie tohto typu prichádza tiež prostredníctvom príbehu a interpretácií historických udalostí, ktoré ukazujú ako je možné k problému pristupovať, čo všetko možno prekonať, pokiaľ sa zameriame na hľadanie riešenia.
- 12. Sprostredkovanie vedomia spolupatričnosti,** teda skutočnosť, že niekam a niekomu patríme. Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami môžu mať dojem, že to tak nie je. Začlenenie do spoločných aktivít, oceňovanie významu žiaka pri realizácii určitej udalosti, zdôrazňovanie, že si učiteľ všimá či sa zapája do práce a ďalšie prejavy správania učiteľa vytvárajú vedomie spolupatričnosti.

OTÁZKY A PODNETY DO DISKUSIE

1. Definujte limity učiteľskej práce pri rešpektovaní individuálneho prístupu.
2. Aký vplyv majú dané kompetencie podľa CESAL na prácu žiakov (spracovanie domácich úloh, projektov, písomných prácach, testoch)?
3. Ako sa môžu školský psychológ, sociálny pedagóg, výchovný poradca podieľať na podpore daných kompetencií. Uved'te príklady.
4. Aké podmienky musí učiteľ zabezpečiť pri rozvíjaní kognitívneho a sociálno-emocionálneho učenia?
5. Popíšte vplyv inovatívnych prístupov, ktoré reflektujú potreby žiakov, na klímu triedy podľa Rogersa a Freiberga,?
6. Popíšte rolu žiaka pri obrátenej triede.

7. *Vypracujte tabuľku porovnania tradičného vyučovania a metódy obrátenej triedy (aktivita učiteľa, metódy, aktivita žiaka, spôsob hodnotenia, vysvetľovania učiva a pod.*
8. *Spracujte zásady práce učiteľa pri konštruktivistickom vyučovaní.*
9. *Vypracujte prípravu na vyučovaciu hodinu pri obrátenej výučbe na vybraný predmet.*

2.2 AKTUÁLNE TRENDY V HODNOTENÍ ŽIAKOV

Hodnotenie vo vyučovaní je z didaktického hľadiska premyslený, systematický proces, pri ktorom zisťujeme a posudzujeme úroveň, kvalitu učebného procesu a výkonu žiaka (Ferencová, Kosturková, 2020, s. 218).

Podľa Kyriacou (1996) sa hodnotenie vzťahuje v zásade ku každej činnosti, ktorá slúži k posúdeniu výkonu žiakov. Hodnotenie predstavuje techniky, ktoré môžeme používať k sledovaniu prospechu žiakov v podobe konkrétnych výsledkov učebnej činnosti.

FORMATÍVNE HODNOTENIE

Ooperačné, priebežné hodnotenie sa realizuje počas vyučovacieho procesu a má skôr spätnoväzbovú funkciu. To znamená, že je realizované najmä z dôvodu, aby sme zhodnotili reálny stav a uvedomili si ďalšie vyučovacie a učebné postupy na dosiahnutie stanovených cieľov. Medzi metódy formatívneho hodnotenia možno zaradiť rôzne priebežné testy, učiteľom nehodnotené testy, ktoré si žiaci môžu opravovať sami alebo navzájom, kvízy, súťaže, koncepty slohových prác, úlohy na precvičovanie, prípadne dotazníky, v ktorých žiaci označia ciele, ktoré dosiahli a čo im ešte ostáva sa naučiť (Pasch et al., 1998).

Podľa Kyriacou (1996, s. 123) je formatívne hodnotenie zamerané na podporu ďalšieho efektívneho učenia žiakov. Žiakom je poskytovaná užitočná spätná väzba. Učiteľovi slúži ako spätná väzba a zdroj informácií, ktoré mu v budúcnosti pomôžu lepšie reagovať na potreby žiakov. Toto hodnotenie býva obvykle zamerané na odhalenie chýb, nedostatkov v práci žiaka a ponúka radu, vedenie a poučenie zamerané na zlepšenie budúcich výkonov.

Podľa Čapka (2015, s. 495) učiteľ by sa mal venovať formatívnemu hodnoteniu, ktoré má za cieľ spätnú väzbu ako učiteľovi (ako žiaci rozumejú látku ním použitými metódami, aké problémy pretrvávajú, aké činnosti má zaradiť nabudúce) a minimalizovať (najlepšie eliminovať) hodnotenie normatívne, kedy sa výkon žiaka posudzuje vo vzťahu k výkonom ostatných. Je potrebné klásť dôraz na kritériálne hodnotenie, kedy porovnávame súčasne výkony žiaka s jeho výkonmi minulými a hodnotíme tak predovšetkým osobný vývoj žiaka.

Techniky formatívneho hodnotenia

Nakoľko významná časť formatívneho hodnotenia je v rovine verbálnej Kosová (1998) uvádza techniky, ktoré na to slúžia:

- *používať popisný jazyk namiesto posudzujúceho*. Pri použití popisného jazyka sa popisuje situácia, výsledok, činnosť alebo pocit.

Napr. popisne: Keď nesprávne vyslovuješ slová, nerozumiem ti. Posudzujúco: pri posudzujúcom jazyku sa správanie, výsledok alebo osoba klasifikuje, zatrieduje: Máš hroznú výslovnosť.

- *reagovať podporujúcim spôsobom – t. j. prijať, akceptovať pocity žiaka, reagovať empaticky*. Akceptovať neznamena súhlasiť, ale dať človeku najavo, že ho prijímame takého, aký je. Napr. Vidím, že ťa hnevá tvoj neúspech v teste, skúsme spolu prísť na to, ako to môžeš zlepšiť.
- *neodovzdávať nechcené informácie, napr. prevrátenie očí, hodenie rukou*.
- *Nepoužívať deštruktívnu stimuláciu, ani pozitívnu, ani negatívnu (pozitívna – odmenou v súťaži vyvolať „súťaživé“ správanie; negatívna – potrestať päťkou priznanú zabudnutú úlohu)*.

Pri slovnom hodnotení je vhodné používať tzv. „sendvičovú metódu.“ Tak ako sendvič má spodnú a vrchnú vrstvu vždy rovnakú (vždy je to pečivo), aj pri slovnom hodnotení je dobré začať a skončiť rovnako, t. j. pozitívne. Hodnotenie teda vždy začíname pozitívnym slovným komentárom, ktorým oceníme niečo pozitívne: Oceňujem..., pretože... Druhá časť hodnotenia (stredná vrstva sendviča) obsahuje poznatok o chybe s návrhom, ako ho zlepšiť: Toto nie je úplne správne – skontroluj si to na/v... Záverečná časť opäť obsahuje pozitívny komentár, aby bol žiak povzbudený a motivovaný k ďalšej činnosti: Veľmi dobre si povedal(a)/napísal(a), že... Tento jednoduchý postup v sebe zahŕňa všetky podstatné informácie a zároveň ich podáva spôsobom, ktorý hodnoteného žiaka nesúdi a nepôsobí demotivujúco (Pávová, Váňová, 2020, s. 16).

SUMATÍVNE HODNOTENIE

Finálne, bilančné hodnotenie, ktorého cieľom je určenie výsledkov procesu učenia sa žiak, úrovne jeho vedomostí, zručností, postojov. Ide o hodnotenie výsledkov výučby z hľadiska celkových výstupov. Toto hodnotenie je spravidla spojené s klasifikáciou žiakov (Kosová, 2000; Turek, 2008).

Stanovuje úroveň dosiahnutých znalostí v určenom časovom období, obvykle sa realizuje na konci určitého vyučovacieho obdobia (napr. na konci, polroka, na konci určitého počtu tém). Typickým príkladom sú známky uvádzané na vysvedčení alebo výsledky oficiálnych skúšok (Kyriacou, 1996).

Tabuľka 3 *Typy hodnotení*

Normatívne hodnotenie	- hodnotenie relatívneho výkonu, štatisticko-normatívne, - hodnotenie výkonu jednotlivých žiakov vo vzťahu k výkonom ostatných.
Kriteriálne hodnotenie	- hodnotenie absolútneho výkonu, - známkovanie jednotlivých výkonov v pojmoch zodpovedajúcich tomu, či bol konkrétny popis výkonu (kritérium) splnený, - napr. výkonnostné testy predpísané pre získanie vodičského preukazu, testy k získaniu niektorých kvalifikácií v rámci štúdia cudzích jazykov.
Diagnostické hodnotenie	- prekrýva sa s formatívnym hodnotením, - špeciálne sa zameriava na odhalenie učebných ťažkostí a problémov žiaka, - testy, môžu slúžiť pri odhaľovaní konkrétnych problémov a viesť k stanoveniu špecifických vzdelávacích potrieb.
Interné hodnotenie	- hodnotenie činnosti navrhnuté, realizované a vyhodnocované učiteľom, ktorý v triede priebežne učí, - je súčasťou učiteľovho vlastného vyučovacieho plánu.
Externé hodnotenie	- hodnotenie činnosti, ktoré navrhujú a často tiež vyhodnocujú osoby pôsobiace mimo školy, - hodnotenie môže niekedy realizovať kmeňoví učitelia a dodatočne ho predložiť k náhodnej kontrole z vonku.
Neformálne hodnotenie	- hodnotenie založené na pozorovaní výkonov, ktoré žiaci podávajú ako súčasť bežných činností v triede.
Formálne hodnotenie	- hodnotenie, ktoré nasleduje po predchádzajúcom upozornení žiakov, že bude prebiehať, - žiak má príležitosť učivo so zopakovať a na hodnotenie sa pripraviť.
Priebežné hodnotenie	- je východiskom pre zhodnotenie úrovne prospechu žiaka, ktoré učiteľ získal v priebehu ďalšieho časového obdobia.
Záverečné hodnotenie	- hodnotenie, ktoré bolo realizované len na konci výučby predmetu, alebo uceleného pracovného programu.
Objektívne hodnotenie	- hodnotiace činnosti a s nimi spojené metódy známkovania, ktoré vykazujú veľmi vysokú zhodu udeľovaných známok medzi rôznymi skúšajúcimi, - príkladom sú testy.
Hodnotenie priebehu	- hodnotenie činností, ktorá práve prebieha, napríklad v priebehu prednesu básne alebo počas prípravy a realizovaní pokusu, - hodnotenie je založené na priamom pozorovaní výkonov práve vtedy keď k nim dochádza.
Hodnotenie výsledkov	- hodnotenie založené na hmatateľnom výsledku práce, ako sú písomka, projekt, kresba, model, zápis o skúške.

Zdroj (spracované podľa Kyriacou, 1996)

ČO MÁ HODNOTENIE PRINIESTŤ UČITEĽOVI? AKÉ CIELE PLNÍ?

- **Hodnotenie má byť pre učiteľa spätnou väzbou o prospechu žiaka** (ako úspešne sa podarilo učiteľovi vyučovaním dosahovať výsledky, hodnotenie odhaľuje problémy, nedorozumenia, ku ktorým došlo, ktoré bude potrebné pre ďalší postup vo vyučovaní napraviť).
- **Hodnotenie má poskytovať žiakom spätnú väzbu o ich pokroku** (hodnotenie umožňuje žiakom porovnať svoj výkon s očakávaným štandardom, poskytuje podrobnú spätnoväzbovú informáciu k tomu, aby mohli odstrániť nedostatky a zlepšiť svoju prácu).
- **Hodnotenie má žiakov motivovať** (hodnotiace aktivity môžu byť pre žiakov motiváciou, aby si dobre organizovali svoju prácu a aby sa učili tomu, čo sa od nich požaduje, a tak uspeli pri hodnotení).
- **Hodnotenie slúži ako podklad pre vedenie záznamov o prospechu žiaka** (pravidelné hodnotenie umožňuje viesť si záznamy o dlhodobom vývoji žiaka, slúži ako podklad pri rozhodovaní o výchovno-vzdelávacích potrebách každého jednotlivca, záznamy je možné použiť pri komunikácii s učiteľmi a rodičmi).
- **Hodnotenie umožňuje poskytnúť doklady o momentálnom prospechu a dosahovanej úrovni žiaka** (špeciálne hodnotiace postupy slúžia k určeniu stupňa prospievania žiaka v určitej chvíli).
- **Hodnotenie umožňuje posúdenie pripravenosti žiaka pre ďalšie učenie** (hodnotenie môže slúžiť ako ukazovateľ toho, či sú žiaci pripravení pre určitý typ ďalšieho učenia, či je vhodná určitá forma vnútornej diferenciácie, či sa prejavujú určité učebné obtiaže alebo, či žiaci zvládli predchádzajúce učivo). Viac Kyriacou, 1996).

Základné klasifikačné chyby

Podľa Čapka (2017, s. 61-66, 2015, 496-499) najčastejšie chyby pri hodnotení sú:

1. Učitelia hodnotia v drvivej väčšine len výkony

Veľký nedostatok školskej klasifikácie a hodnotenia vôbec je to, že učiteľ v drvivej väčšine známkuje len výkon a produkty žiakov. Pokiaľ učiteľ hodnotí výkony, znemožňuje podstatnej časti triedy dosahovať výborné výsledky. Negatívne to pôsobí na motiváciu mnohých žiakov a ich sebahodnotenie. Zlé známky posilňujú negatívne postoje k predmetu a vzdelávaniu.

2. Učitelia dávajú zlé známky

Keď žiak pracuje v škole, učiteľ je ten, ktorý tento edukačný proces riadi, moderuje, hodnotí. Keď zadá žiakovi úlohu, mal by byť primeraný jeho schopnostiam, a pokiaľ sa dopustí chyby, mal by dostať spätnú väzbu, nemal by byť však trestaný zlou známkou.

3. *Učitelia dávajú hodnotenia aj do disciplinárnych záležitostí*

V prípade, že sa žiaci v škole nudia a vnímajú hodiny ako nezáživné môžu sa správať ako sabotéri, nepracujúci, alebo leniví. Učiteľ ako nositeľ nezáživných hodín nemajú veľkú autoritu. Didaktický um im chýba a ich moc nad žiakmi je silová. Potrebujú tresty, ktorými by žiakom hrozili za rôzne priestupky. Nepripadá im divné, keď potrestajú žiaka za nesplnenú domácu úlohu, alebo odmietnutie nejakej činnosti päťkou. To je, ale chybný postup, pretože učiteľ nemôže riešiť disciplinárne problémy didakticky. Znamky sú na hodnotenie nejakej vzdelávacej činnosti, na riešenie disciplíny sú výchovné a disciplinárne prostriedky.

4. *Učitelia pri hodnotení porovnávajú žiakov medzi sebou*

Učitelia často nevnímajú, že porovnávať výkony žiakov je nezmysel, nepatričné a popierajúce princíp individuálneho prístupu k nim. Žiakov (ani ich školské výkony) nie je možné porovnávať z niekoľkých dôvodov, z ktorých najdôležitejší je ten, že žiak je individualitou. Nie je možné porovnávať výkony žiakov medzi sebou, pretože také hodnotenie prinesie úspechu len špičke triedy, elitnej skupine a ostatným žiakom je v takomto porovnávaní úspech odopieraný, často i natrvalo. Ten, kto nie je úspešný, nemá motiváciu. Učiteľ nesmie žiakov porovnávať medzi sebou, ale každého z nich len so zadanou úlohou, ktorá mu bola pridelená podľa jeho schopností a zručností. Hodnotenie musí obsahovať posilnenie dobre vykonanej práce. Nie je možné teda „dobrú prácu“ jedného žiaka porovnávať s „druhou prácou“. Jediné, s čím porovnávať žiaka, je zadaná úloha. Je splnená? Tak si zaslúži odmenu.

5. *Učiteľ kladie na známky až príliš veľký dôraz, stresujú nimi svojich žiakov a upevňujú si svoju moc*

Učiteľ, ktorý nemá autoritu, veľmi často siaha po neférových zbraniach. Napríklad sa snaží udržať si moc v triede tým, že zdôrazňuje význam známok, ktoré on sám udeľuje. Čím menší význam majú známky, tým je v triede lepšia klíma, a tým viac žiaci pracujú bez obáv a bez stresu.

6. *Učitelia si nepriznávajú, že ich známky príliš nevypovedajú o najdôležitejších cieľoch vzdelávania*

Bežný učiteľ získava v škole známky tradičným spôsobom. Ústnym skúšaním, testami, desaťminútovkami, referátmi a pod. skúša veci, ktoré sa museli žiaci naučiť. Dobrý

učiteľ vie, že postoj rozhoduje o všetkom. Snaží sa známkami posilňovať skutočne dobré a dôležité veci.

7. *Učitelia známkovaním nevhodne trestajú chyby žiakov*

Pokiaľ budú učitelia trestať chyby a dávať za ne zlé známky, žiaci sa prestanú o čokoľvek snažiť a zaujímať. Robenie chýb je neoddeliteľnou súčasťou učenia. Je to základ stratégie učenia pokus-omyl.

8. *Učitelia pri známkovaní príliš uprednostňujú vlastný názor*

Učitelia sa často v triede správajú ako jediný samosudca. On hodnotí, čo sa mu páči alebo nepáči, on uznáva alebo neuznáva kvalitu. Takýto prístup negatívne pôsobí na sociálnu klímu v triede. Ak naučíme žiakov prebrať zodpovednosť i za hodnotenie, uľahčí to prácu aj učiteľovi a nie je jediný kto v triede hodnotí.

9. *Učitelia dávajú odmeny/jednotky len za dokonalé alebo takmer dokonalé výkony*

Učiteľ udeľuje jednotky, len za bezchybné výkony. Otázkou ostáva koľko žiakov je toho schopných? Získal žiak za úlohu najviac bodov z celej triedy? Je jeho výkon bezchybný? Ostatné výkony sú hodnotné (trestané) zníženou známkom. Z uvedeného dôvodu sa v triede zvyšuje počet žiakov, ktorí sú negatívne hodnotení, neúspešní a nemotivovaní. Často sa stáva, že jednotkári posunú vďaka svojim výkonom ostatných v klasifikačnom stupni nižšie od dvojok, k trojkám, štvorkám a päťkám. Učiteľ by nemal hodnotiť porovnávaním žiakov a mal by si uvedomiť, že výborný výkon v triede znamená pre každého žiaka niečo iné.

10. *Učitelia využívajú na hodnotenie väčšinou len formálne príležitosti*

Žiak vie kedy sa odovzdávajú spracované projekty, alebo kedy končí termín na spracovanie ročníkovej práce. Napr. ak má každá zo štyroch známok (ktorú dostanú žiaci v danom predmete za polrok) svoj termín, je to rovnaké, ako keby im učiteľ povedal: „U mňa stačí pracovať len štyrikrát za polrok.“). Znamky by mal učiteľ udeľovať stále. Nie motivačne, nie za snahu, ale len za konkrétne splnené úlohy, ktoré sú v silách každého žiaka. To je signál, že pracuje stále.

11. *Učitelia nevnímajú, že porovnávať výkony žiakov je nezmyselné, nepatričné a popierajúci princíp individuálneho prístupu k nim*

Žiakov ani ich výkony nie je možné porovnávať medzi sebou z mnohých dôvodov: najdôležitejší je ten, že žiaci sú odlišní ľudia a takéto porovnávanie popiera základný princíp – individuálny prístup. Nie je možné porovnávať výkony žiakov medzi sebou, pretože takéto hodnotenie prinesie úspech len úzkej špičke triedy, skupine a ostatným

žiakom je v tomto porovnaní úspech odopretý, často i natrvalo. Ten, kto nezažije úspech, nemá motiváciu - ten kto nemá motiváciu

Čo nerobiť podľa Čapka (2015):

1. **Neporovnávať žiakov** (a ich školské výkony) medzi sebou. Nenechať ani žiakov, aby porovnávali svoje výsledky a výkony medzi sebou.
2. **Nechváliť žiakov za zlé známky**, a to ani slabších žiakov. To znamená si uvedomiť, že trojka nie je pre „štvorkára“ úspech, rovnako tak nad dvojkou by nemal jasat' „trojkár“ a pod. to by viedlo k nevhodnému škatuľkovaniu a upevňovanie niektorých žiakov v pozíciách neúspechu.
3. **Nepodmieňovať dosahovanie úspechu** (známka výborne) len za perfektné, dokonalé alebo takmer dokonalé výkony alebo podmienkou byť najlepší v triede (za plný počet bodov je jednotka, alebo skupina ktorá bude mať najviac bodov, dostane jednotku, alebo víťaz tejto súťaže dostane jednotku).
4. **Neudel'ovať známky len „výročne“**, teda za štvrt'ročnú prácu, testy na konci preberanej témy, ústne skúšky, pri výkonoch, u ktorých žiak pozná termíny. Tým žiakovi hovoríme, na mojom predmete stačí pracovať len štyrikrát za polrok.
5. Nie je vhodné nechávať niekoľko hodín za sebou bez hodnotenia (resp. bez posilňovania), samozrejme hodnotenie správnym spôsobom.
6. **Neskúšať pred tabuľou**, ani inou metódou, ktorá by žiaka stavali do situácie dvoch hercov („hlúpeho žiaka“ a „múdreho učiteľa“).
7. Neskúšať orientačne, teda nerobiť z úspechu alebo neúspechu vec lotérie otázok alebo ľubovôle učiteľa.
8. Nepriemerovať známky, nenechať to urobiť ani žiakov, ani rodičov, ani rôzne softwarové programy.
9. **Nedávať odmeny za rýchlosť** (prví traja, ktorí to najrýchlejšie spravia, spočítajú, dostanú jednotku).

Portfólio žiaka zahŕňa nielen záznamy o tradičných známkach, skóre testov predmetných vedomostí a spôsobilostí, prípadne aj skóre testov predpokladových schopností učiť sa. Má dosiahnuť aj referenčné odporúčania a konkrétne ukážky vlastných (písomných, ústnych, prakticko-výkonových) prác. Základnou, hlavnou zložkou portfólia učiacich sa je však účelová zbierka reprezentatívnych individuálnych prác (výkres, karikatúra, básneň či esej v školskom časopise, postup v školskom pokuse, projektové riešenie, diktátové cvičenie, fotografie zo

zborového spevu a podobné práce), ktoré presahujú rámec triedy a ročníka. Portfólio žiaka/študenta by sme teda mohli chápať aj širšie ako reprezentatívny súbor *podkladových materiálov* k učebnému vyhodnocovaniu v celostnom poňatí za určité obdobie. K nim by sa mohli začleniť:

- rozmanité záznamy o školskom živote učiaceho sa (o jeho prospechu, sociálnom správaní, záujmových aktivitách, zdravotnom stave, o celkovej úrovni somaticko-motorického, kognitívneho a socio-emočného vývinu a pod.),
- celkové hodnotenie žiakovho/študentovho učenia sa a správania v predchádzajúcom vzdelávacom období a hodnotiace referencie o jeho osobnosti (napr. nestranný posudok na jeho všeobecno-vzdelanostnú úroveň, profesijno-odbornú kvalifikáciu, sociabilitu, na mieru samostatnosti a zodpovednosti v práci a pod.),
- vzorka osobných písomných, výtvarných, grafických, fotografických, zvukových, audiovizuálnych alebo iných dokumentovaných prác v konvenčnej alebo elektronickej podobe (spracované podľa Šveca a Murphyho, 2015, s. 793).

OTÁZKY A PODNETY DO DISKUSIE

1. Aký je vzťah medzi soft skills a tradičným hodnotením?
2. Ktoré soft skills učiteľa sú kľúčové pri hodnotení žiakov?
3. Vzhľadom na to, že prevažná časť formatívneho hodnotenia prebieha vo verbálnej rovine, je potrebné pristupovať citlivo k formulácii viet a komunikáciou nevytvárať v žiakoch pocit ohrozenia, sformulujte príklady na formuláciu hodnotenia.
4. Sformulujte príklady z praxe na každú klasifikačnú chybu.

2.3 INTERAKČNÝ ŠTÝL UČITEĽA

Štýl práce učiteľa – vyučovací štýl – učiteľovo poňatie vyučovania, approach to teaching, je postup, ktorým učiteľ vyučuje. Ide o súbor činností, ktoré učiteľa ako jedinec uplatňuje vo vyučovaní. Vyučovací štýl vzniká z učiteľových predpokladov pre pedagogickú činnosť, rozvíja sa spolupôsobením vonkajších a vnútorných faktorov. Vedie k výsledkom určitého typu, je relatívne stabilný, nezávislý od témy a triedy a spravidla sa ťažko mení (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 288).

Maňák so Švecom (2003, s. 30) chápu vyučovací štýl ako učiteľov spôsob videnia učiva, žiaka, vyučovacích metód, učenia a vyučovania, komunikácie so žiakmi a pod., ktorý sa premieta do jeho vyučovania.

Podľa Gavoru (1995) je vyučovací štýl opisovaný ako trvalá charakteristika učiteľa, relatívne pevná vlastnosť, ktorá umožňuje žiakom predvídať reakcie učiteľa a pripraviť sa na ne.

Typológia vyučovacích štýlov resp. štýlov práce učiteľa

Typológia podľa Fenstermachera a Soltisa (2008), ktorí diferencujú tri typy vyučovacích štýlov:

1. *exekutívny vyučovací štýl* – svoje počiatky má v 20. storočí, rozvinul sa na základe poznatkov behaviorálnej psychológie E. L. Thorndika a B. F. Skinnera, Úspešnosť učenia je v tomto poňatí závislá od upevňovania znalostí. Tento štýl sa zameriava najmä na efektívne zaobchádzanie s časom vo vyučovaní, povzbudzovanie žiakov a ich orientáciu v učive. V centre pozornosti sú najmä vyučovacie metódy a vedomosti (obsah). Vedomosti sa zároveň stávajú cieľom vyučovania. Učiteľ tu pôsobí ako ten, ktorý žiakom odovzdáva objektívne poznatky. V rámci exekutívneho štýlu efektivita učiteľa spočíva v jeho schopnosti dosahovať lepšie výsledky, než aké sú požadované v štandardizovaných testoch (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 31).

Výhodou tohto vyučovacieho štýlu je jeho dobrá adaptabilita v klasických školských podmienkach frontálneho vyučovania a dôraz na osvojovanie odborných poznatkov.

Nevýhodou exekutívneho štýlu je prílišné uprednostňovanie vyučovacích metód, často nadmerná pracovná záťaž žiakov, zanedbanie individuálnych potrieb žiakov a tiež slabší ohľad na vzťah žiaka a učiteľa.

2. *Facilitačný vyučovací štýl* – korene má v humanistickej psychológii, ktorú rozvíjali najmä K. Rogers a A. Maslow. Čerpá aj z existencializmu, pedagogiky starostlivosti, ale aj z konstruktivismu, ktorý pracuje s tzv. prekonceptmi⁷ žiakov. Facilitačný vyučovací štýl zdôrazňuje sebaaktualizáciu jedinca, čomu predchádza rozvoj a integrácia tvorivosti, nezávislosti, altruizmu cieľavedomosti. V popredí je individualita žiaka a uplatnenie jeho potenciálu. Učiteľ neposkytuje poznatky priamo, ale pomáha žiakom, aby poznatky a spôsobilosti získali a rozvíjali sami. Učiteľ tu nie

⁷ Prekoncept je chápaný ako primárna a primitívna predstava žiaka o danom pojme. Má úzke spojenie s individuálnou skúsenosťou učiaceho sa jedinca, a teda je významnou charakteristikou každého žiaka (Doulík, Škoda, 2003, s. 473).

je permanentne v profesionálnej role, ale je to autentickou bytosťou prejavujúcou pravdivo svoje prežívanie.

Výhodou tohto štýlu je prejavenie dôvery a akceptácia jedinečnosti žiaka, čo je vhodné najmä v multikultúrnom prostredí, taktiež prepojenie poznatkov s praktickou skúsenosťou, vnímanie žiaka ako aktívneho subjektu učenia sa a tiež pozornosť venovaná žiakovým potencialitám.

Nevýhodou facilitačného štýlu je prípadný benevolentný postoj k chybám žiakov, široké hranice rozdielov v kvalite práce a príliš veľká sloboda umožňujúca rezignáciu žiakov.

3. *Liberálny vyučovací štýl* – jeho počiatky siahajú do starovekého Grécka. Vznešené ideály Platóna a Aristotela tvoria bázu tohto poňatia. V popredí sú ciele vzťahované k sociálnemu a politickému konaniu. Postupne sa rozvinula tzv. kritická pedagogika, ako aj emancipačné vyučovanie, ktoré sa zameriava na oslobodenie osobnosti žiaka v záujme všeľudského blaha. Predstaviteľom emancipačného hnutia bol napr. P. Freire, ktorý zdôrazňoval slobodu občanov, ich právo na plnohodnotný život bez útlaku a rozvíjania ich kritického a slobodného myslenia. Učivo tu nie je cieľom samo o sebe, má prispieť k všeobecnej múdrosti a pokroku ľudstva. V centre pozornosti je zmysluplnosť, kritické myslenie, morálna vyspelosť, ekologická problematika, estetické cítenie a múdrosť premietnutá do spoločenského konania. Do pozadia sa dostávajú vyučovacie metódy a interakcia učiteľa a žiaka. Učiteľ vystupuje sofistikovane v súlade so sofistikovanosťou obsahu a vedie žiakov k vznešeným cieľom.

Výhodou liberálneho štýlu je jeho snaha zapojiť žiaka do celospoločenského diania, čo je vhodné najmä v podmienkach ekologickej, ekonomickej a hodnotovej krízy. Liberálny štýl sa snaží dosahovať ušľachtilé ciele v duchu altruizmu, rovnosti a spravodlivosti.

Nevýhodou a častým dôvodom kritiky je jeho prílišná politickosť a radikálnosť a tiež nedostatočná pozornosť venovaná didaktike (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 84).

Podľa Shindlera (2009) existujú štyri základné štýly učiteľovho riadenia triedy. Sú rozlišované z hľadiska efektivity a zámernosti a tiež z hľadiska zameranosti na učiteľa alebo žiaka. Každý štýl veľmi špecificky určuje učiteľov prístup k cieľom, obsahu, metódam i prístup k interakcii so žiakmi.

1. *Facilitátor*. Ide o učiteľa – sprievodcu. V centre pozornosti je žiak. Učiteľ nie je v dominantnej role, skôr necháva žiakov rozhodovať o dianí v triede v prostredí s jasne stanovenými hranicami. V tomto prístupe učiteľ motivuje žiakov k prevzatíu individuálnej i kolektívnej zodpovednosti za svoj osobný rozvoj i napredovanie celej

triedy. Učiteľ facilitátor predpokladá, že žiaci majú v sebe prirodzenú túžbu sa vzdelávať, rozvíjať a napredovať. Pracuje na povzbudzovaní vnútornej motivácie žiakov a na vytváraní takých pedagogických situácií, kde žiaci rozvíjajú svoj potenciál prostredníctvom skúseností a učenia založeného na riešení problémov. Podstatná je odpoveď na otázku: „Prečo to robíme?“ Cieľom nie je osvojovanie vedomostí, ale skôr vytváranie pozitívneho vzťahu k učeniu a vzdelávaniu ako takému, čo vyžaduje viac času. Trieda je tu považovaná za „našu triedu“.

2. *Vodca*. Tento štýl je zameraný na učiteľa a jeho rozhodovanie v triede. Žiaci nasledujú jeho pokyny, dôležitý je poriadok v triede a jasne stanovená štruktúra hodín, aby sa predchádzalo chaosu a dosahovala sa maximálna efektívnosť učenia. Učiteľ – vodca však nepôsobí chladne a dominantne, skôr vníma seba ako osobu riadiacu dianie v triede s cieľom dosiahnuť žiaduce výsledky. Preferované ciele sú krátkodobé, žiakov motivuje zvonka – pozitívnou spätnou väzbou. Podstatná je odpoveď na otázku: „Čo sa od nás očakáva?“
3. *Umožňujúci*. Tento učiteľ tiež zameriava pozornosť na žiaka a jeho záujmy, no koná tak v atmosfére pasivity a nejasne stanovených hraníc. Cieľom je udržať žiakov šťastnými a zachovať s nimi priateľský vzťah, čo znemožňuje dosiahnuť vzdelávacie ciele. Učiteľ skôr reaguje ako riadi, čo spôsobuje opakované problémy s organizáciou v triede. V chaotickej atmosfére nevzniká priestor pre utvorenie si vzťahov s jednotlivcami.
4. *Dominantný vládca*. Učiteľ zameraný na seba a svoju moc, vyžaduje poslušnosť. Usiluje sa o to, aby žiaci vedeli, kto riadi dianie v triede. Ich motiváciou je teda vyhýbanie sa trestom (zahanbovanie, ponižovanie, výsmech a pod.). Atmosféra v triede je veľmi negatívna, žiaci sa buď submisívne prispôbia, alebo rebelujú. Vo všeobecnosti sa stávajú imúnnymi voči zmene správania. Učiteľ považuje žiakov za „tamtych žiakov“, oddeľuje ich od seba a vzťah vníma asymetricky.

Ďalšiu typológiu štýlu práce učiteľa možno odvíjať od interakcie učiteľa so žiakmi. Hovoríme o štýloch výchovy – teda o výchovnej zložke výchovno-vzdelávacieho procesu. Keďže je ale výchova neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania, je možné hovoriť o štýloch výchovy aj ako o veľmi významnej súčasti štýlu práce učiteľa, kde rozlišujeme:

1. *Autoritatívny štýl/autokratický štýl výchovy/dominantný štýl výchovy* je charakteristický využívaním rozkazov a zákazov, slabým porozumením potrebám žiakov a potláčaním ich iniciatívy. Vedie k zvýšenej závislosti žiakov od učiteľa, k ich submisivite alebo naopak k agresivite (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 23).

2. *Demokratický štýl výchovy* využíva pôsobenie kladných vzorov správania, vedie k sebvýchove. Zdôrazňuje porozumenie individuálnym potrebám žiakov, podporuje ich iniciatívu, spontánnosť a diskusiu. Vedie k samostatnosti, ale aj k zodpovednosti a úcte k ostatným, označuje sa aj ako kooperatívny (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 39).
3. *Liberálny štýl výchovy* je charakteristický slabým alebo žiadnym riadením bez požiadaviek. Vedie k malej zodpovednosti, nerešpektovaniu skupinových noriem, narúša organizáciu práce, znižuje efektívnosť a tiež narúša organizáciu práce, znižuje efektívnosť a tiež narúša integráciu v skupine (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 114).

Štýl práce učiteľa možno vzťahovať aj k typologickej učiteľovej vyhranenosti, kde rozlišujeme:

1. **Logotropia** – sú pre neho dôležité výsledkov žiakov a ich vzťah k vyučovaciemu predmetu. Logotrop pomáha žiakom zvládnuť úlohy a prekonávať prekážky, no absentuje hlbší ľudský kontakt. Atmosféra v triede môže byť deficitom porozumenia napätá a konfliktná.
2. **Paidotropia** – usiluje sa žiaka chápať a rozvíjať jeho osobnosť. Buduje si blízke vzťahy založené na vzájomnej dôvere. Paidotrop žiaka akceptuje, rešpektuje, zaujíma sa o neho, uznáva a oceňuje ho. Nároky na zvládanie učiva sú primerané (Ďurič a kol. 1977).

Ďalšou klasifikáciou je osemdimenzionálny model učiteľa od autorov Wublesa, Cretona a Hoomayersa (1992). Tento model sa skladá z ôsmich charakteristík interakcie učiteľa:

1. *Organizátor vyučovania* – má prehľad o dianí v triede, prežíva nadšenie z vyučovania, má rád svoj vyučovací predmet, jasne a zrozumiteľne vie vysvetľovať, púta pozornosť žiakov.
2. *Pomáha žiakom* – vytvára v triede príjemnú a pokojnú atmosféru, má zmysel pre humor, je k žiakom priateľský a ohľaduplný.
3. *Chápajúci* - trpezlivo akceptuje žiakov, diskutuje a dáva im priestor na vyjadrenie ich názorov.
4. *Vedie žiakov k zodpovednosti* – dáva žiakom možnosť rozhodovať o veciach týkajúcich sa triedy, vhodné argumenty ho môžu presvedčiť o zmene jeho stanoviska.
5. *Neistý* – ľahko sa nechá vyviešť z miery žiakmi, váha a pri vyučovaní pôsobí neisto a placho.
6. *Nespokojný* – pod vplyvom svojej nespokojnosti je k žiakom neprívetivý podozrievavý a mrzutý, používa tresty.

7. *Karhajúci* – netrzeplivý, ľahko sa nahnevá, často sa povyšuje nad žiakov a útočí uštipačnými poznámkami.
8. *Prísny* – žiada poslušnosť, má veľmi vysoké požiadavky, žiaci sa ho boja.

V súvislosti s vyučovacími štýlmi učiteľov poznáme tzv. intelektové štýly, ktoré vymedzuje Sternberg (1998):

- a) *monarchistický štýl*, ktorý je definovaný orientáciou na jednotlivé ciele alebo potreby. Vyplýva z neho relatívne malý zmysel pre priority a alternatívy. Monarchistický učiteľ vníma a pripúšťa len jednu cestu vedúcu k stanovenému cieľu. Býva netolerantný a pomerne rigidný. Má tendenciu zjednodušovať problémy, vidí ich len schematicky, nezaujíma sa o príčiny a konotácie.
- b) *Hierarchický štýl*, vytvára pyramídu cieľov a poradie ich dosahovania. Vychádza z toho, že nie je možné splniť naraz všetky ciele, a preto sú niektoré dôležitejšie než iné. Učitelia s týmto štýlom sú tolerantní a flexibilní. Pri riešení problémov sú systematickí a rozhodní.
- c) *Oligarchický štýl*, má starosti s vymedzovaním priorít, pretože všetko sa zdá byť rovnako dôležité, je nerozhodný. Pri riešení problémov vyhľadávajú predovšetkým komplexnosť, ktorá vedie až k prílišnej zložitosti a neprehľadnosti.
- d) *Anarchistický štýl*, vedie k vymedzovanie veľkého množstva cieľov, ktoré je možno ťažko diferencovať. Často ide o ciele nejasne vymedzené a nejasne chápané. Učitelia s týmto štýlom pristupujú k problémom náhodne, uchýľuje sa k nesystematickým a vyhýbavým riešeniam. Správajú sa nevyspytateľne. Môžu byť v niektorých situáciách až príliš zbrklí v rozhodovaní, inokedy sa naopak správajú až extrémne váhavo.

INTERAKČNÝ ŠTÝL UČITEĽA

Fenyvesiová (2006, s. 83) ho označuje ako relatívne trvalú charakteristiku osobnosti pedagóga, prejavujúcu sa osobnostným vlastnosťami (otvorenosť, zmysel pre spravodlivosť), didaktickými zručnosťami (odborná pripravenosť, schopnosť vysvetľovania) a pedagogicko – psychologickými charakteristikami (vzťah k žiakom, spôsob hodnotenia).

Za prevládajúci a pre učiteľa vlastný postup, spôsob konania, ktorý sa uplatňuje na vyučovacej hodine v súlade s jej cieľovým zameraním a časovo – priestorových okolností, prejavujúci sa predovšetkým v štruktúre didaktických aktivít, vo forme a obsahu jeho komunikácie so žiakmi, v spôsobe riadenia a kontroly ich práce definuje Gavora (1995, s.52) interakčný štýl učiteľa, o ktorom hovoríme, iba ak máme na mysli a jedná sa iba o reakcie učiteľa smerujúce k žiakom.

V kontexte uvedených definícií vyplýva, že o interakčnom štýle učiteľa možno hovoriť vtedy, keď vo vyučovacom procese dochádza k reakciám a vzájomnému pôsobeniu medzi učiteľom a žiakom, keď učiteľ využíva rôzne metódy a organizačné formy a ovplyvňuje výkony žiakov, klímu v triede ako aj vzťahy navzájom.

V súvislosti s interakčným štýlom však možno hovoriť a popisovať aj vyučovací štýl učiteľa. Tento sa vysvetľuje v dvoch základných rovinách, a to ako:

1. učiteľov spôsob vyučovania;
2. súbor vyučovacích metód, ktoré učiteľ uplatňuje na vyučovaní. Preto možno vyučovací štýl učiteľa definovať ako postup učiteľa, ktorý na vyučovaní postupuje podľa vlastného uváženia a vlastným tempom a riadením sa podľa seba samého.

Pre lepšie vysvetlenie rozdielov medzi interakčným a vyučovacím štýlom učiteľa je uvedené v tabuľke terminologické vymedzenie vyučovacieho a interakčného štýlu:

Tabuľka 4 *Rozdiely medzi vyučovacím a interakčným štýlom učiteľa*

Štýly učiteľa vo vyučovacom procese	Vyučovací štýl	Interakčný štýl
Základná charakteristika	- postup učiteľa, ktorý uplatňuje vo vyučovacom procese, posudzuje sa na základe toho, aké používa učiteľ vyučovacie metódy	- relatívne trvalá charakteristika osobnosti, ktorá sa prejavuje v učiteľovom správaní a v komunikácii počas vyučovacej hodiny
Aplikácia na vyučovacej hodine	-uplatňuje sa pri riešení pedagogických situácií, pri výbere vyučovacej metódy, ktorá sa uplatňuje na vyučovacej hodine - prejavuje sa v projektovaní vyučovania a v jeho vyučovacích postupoch	-uplatňuje sa v spôsobe správania učiteľa, pedagogickej komunikácii na vyučovacej hodine -prejavuje sa v štruktúre didaktických aktivít, vo forme a obsahu komunikácie so žiakmi, v spôsobe riadenia a kontroly práce
Základné rozdiely	- vychádza z výberu vyučovacích metód, -ovplyvňuje didaktické postupy, ktoré si učiteľ volí vo vyučovacom procese -postup učiteľa, ktorý uplatňuje vo výchovno – vzdelávacom procese, a ktorý určuje sám učiteľ -vyučovací proces vedie a riadi učiteľ, sám stanoví vyučovacie metódy, ktoré použije vo výučbe - prejavuje sa najmä v učiteľovom myslení	-vychádza zo vzájomných reakcií -ovplyvňuje didaktické, komunikačné a organizačné aktivity -charakteristika učiteľa, ktorá vychádza zo vzájomných vzťahov medzi učiteľom a žiakmi -interakcia je vždy dvojstranná , správanie jednej strany ovplyvňuje správanie druhej strany -prejavuje sa predovšetkým v učiteľovom správaní

Zdroj: (Fenstermacher, Soltis, 2018; Fenyvesiová, 2006; Fenyvesiová, Tirpáková, 2005; Mareš, Gavora, 2004; Gavora, Mareš, Brok, 2003; Mlčák, 1996; In Dupkalová, Krajčová, 2015, s.34-35)

V kontexte uvedeného možno povedať, že interakčný štýl učiteľa predstavuje charakteristiku učiteľa, ktorá okrem toho, že určuje jeho správanie, komunikáciu na vyučovacej hodine so žiakmi, ovplyvňuje aj správanie sa a výkony žiakov. Okrem toho, že ovplyvňuje výkony žiakov, tak podľa Rovňanovej (2015, s. 59) je interakčný štýl ovplyvňovaný žiakmi a vytvára sa postupne. Podľa nej žiaci skúšajú rôzne typy správania voči učiteľovi a na základe jeho reakcií odvodzujú svoje ďalšie správanie k nemu. Ustálenie interakčného štýlu je teda otázkou času a aktívneho prístupu učiteľa k žiakom. Interakčný štýl učiteľa je podmienený viacerými dispozíciami. Sú to pedagogické vedomosti, zručnosti a skúsenosti, ďalej spôsoby ako rieši učiteľ vzniknuté pedagogické situácie, učiteľove vlastné ponímanie vyučovania a najťažšie ovplyvniteľná vrstva, ktorú tvorí kognitívny štýl.

OTÁZKY A PODNETY DO DISKUSIE

1. *Spracujte pojmovú mapu typológií interakčných štýlov učiteľa.*
2. *Popíšte vzťah interakčných štýlov podľa vami vybranej typológie a klímy v triede.*
3. *Definujte dopady vplyvu vyučovacích štýlov na komunikáciu so žiakmi strednej školy.*
4. *Vypracujte odporúčania pre učiteľov ako je možné aplikovať štýly učiteľa vo vyučovacom procese.*

CITOVANÁ A ODPORÚČANÁ LITERATÚRA

- BODORÍKOVÁ, N. (2023). Ako pracovať s chybami v edukácii. *Didaktika*, č. 5, s. 19-21.
- ČAPEK, R. (2015). *Moderní didaktika*. Praha: Grada.
- DUPKALOVÁ, (2015). Potrebuje naša škola prísnejších učiteľov? *Edukácia. Vedecko-výskumný časopis*, roč. 1, č. 1.
- DURIČ, L., ŠTEFANOVIČ, J. (1977). *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN.
- FENYVESIOVÁ, L. (2006). *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa*. Nitra: PF UKF.
- FENYVESIOVÁ, L., TIRPÁKOVÁ A. (2005). Komparácia interakčného štýlu učiteľov ZŠ a osemročných gymnázií. In: Jandová R. (Ed.): *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 15. a 16. 9. 2005, 198 s.

- FENSTERMACHER, G., D., SOLTIS, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- FERENCOVÁ, J., KOSTURKOVÁ, M. (2020). *Kapitoly z didaktiky. Od učenia sa k vyučovaniu*. Prešov: Rokus publishing.
- FEUERSTEIN, R., FEUERSTEIN, R. S., FALIK, L., RAND, Y. (2006). Creating and enhancing cognitive modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment Program, Part 1 Theoretical and conceptual foundations, Part 2, Practical applications of the Feuerstein Instrumental Enrichment Program. *ICELP Publications*.
- FONTANA, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- GAVORA, P. (1995). Kritické myslenie – prehľad situácie v zahraničí. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. et al. *Východiská ku kritickému mysleniu, teória a prax*. Bratislava: ŠPÚ, 1995, s. 93 - 95. ISBN 80-85756-18-8
- (2) (PDF) *Stratégie podporujúce kritické myslenie vo vyučovaní hudobno-teoretických predmetov*. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/321275635_Strategie_podporujuce_kriticke_myslenie_vo_vyucovani_hudobno-teoretickych_predmetov
- GAVORA, P., MAREŠ, J., DEN BROK, P. (2003). Adaptácia Dotazníku interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, roč. 55, č. 2, s. 156 - 145.
- HAND, M., WINSTANLEY, C. (2008). *Philosophy in schools*. London: Continuum.
- HAVRÁNKOVÁ, T. (2022). *Formát výuky prevrácené triedy v on-line prostredí v hodinách hospodárske angličtiny na vysoké škole*. Dostupná na: doi:10.15240/tul/004/2021-3-009
- JARED, K. a ONCHWARI, G. (ed.). (2015). *Handbook of Research on Active Learning and the Flipped Classroom Model in the Digital Age*. Hershey: IGI Global.
- JOHNSON, L., ADAMS BECKER, S., ESTRADA, V. a FREEMAN, A.. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, TX: The New Media Consortium..
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- MAREŠ, J. (1998). *Styly učení žáku a studentu*. Praha: Portál.
- KLOOSTER, D. (2008). Co je kritické myšlení? *Kritické listy* (1-2), 8-9.
- KOSOVÁ, B. (2009). Profesionalizácia učiteľskej profesie. In Kasáčová, B., Cabanová, M. eds. 2009. *UČITEĽ V PREPRIMÁRNEJ A PRIMÁRNEJ EDUKÁCII TEÓRIA, VÝSKUM, VÝVOJ*. Banská Bystrica: PF UMB.
- KOSTRUB, D. (2007). *Dizajn procesu výučby v MŠ*. Prešov: Rokus.
- KOSTURKOVÁ, M., FERENCOVÁ, J. (2019). *Stratégie rozvoja kritického myslenia*. Bratislava: Wolters Kluwer.

- KREJČOVÁ, L. (2013). *Žáci potřebují přemýšlet*. Co pro to mohou udělat jejich učitelé. Praha: Portál.
- KYRIACOU, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- MAREŠ, J., GAVORA, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, roč. LIV, s. 101-128.
- MEREDITH, K. S., STEELE, J. L. (1997). Seminár pre riaditeľov základných škôl regiónu Orava: projekt Iowa/Orava.
- MOORE, H. P. (1997). *Critical thinking*. New York: McGraw – Hill Companies.
- O'FLAHERTY, J. a PHILLIPS, C., 2015. The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education*, roč. 25, s. 85–95. ISSN 1096-7516.
- OVERMYER, G.R., 2014. The Flipped Classroom Model For College Algebra: Effects on Student Achievement. Ph.D. Thesis. Fort Collins: Colorado State University.
- PAUL, R.W., EDLER, L. (2010). The miniature guide to critical thinking concepts and tools. Dillon Beach? Foundation for critical thinking press. 22p.
- PAUL, R.W. & ELDER, L. (2002). *Critical Thinking. Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- PÁVOVÁ, A., VÁŇOVÁ, D. (2020). *Metódy a techniky personalizovaného vyučovania*.
- PAŇKOVÁ, E., HANČ, J. (2016). Obrátená výučba a jej evalvácia pomocou CEQ. Zborník z konferencie Tvorivý učiteľ fyziky VIII. Bratislava: SFS, s. 177–182. Dostupné na: <https://upjs.academia.edu/EvaPankova>
- PAŇKOVÁ, E. a kol. (2017). Rola učiteľa v modeli obrátenej triedy. *Edukácia*. Vedecký časopis, 2(5), s. 202-214.
- PASCH, M. Et al. (2005). *Od vzdelávacieho programu k vyučovací hodine: jak pracovat s kurikulem*. 2. vyd. Praha: Portál.
- PAUL, R.W., EDLER, L. (2010). The miniature guide to critical thinking concepts and tools. Dillon Beach? Foundation for critical thinking press. 22p.
- PAUL, R.W., EDLER, L. (2002). *Critical Thinking. Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- PÁVOVÁ, A., VÁŇOVÁ, D. (2020). *Metódy a techniky personalizovaného vyučovania*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- PETLÁK, E. (2020). *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- PETLÁK, E. (2019). *Motivácia v edukačnom procese*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- PETLÁK, E., BARANOVSKÁ, A. (2017). *Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia*. Bratislava: Wolters Kluwer.

- PROCHÁZKOVÁ, I., DVOŘÁKOVÁ, M. (2021). *Fenomén Flipped classroom a jeho aplikace do výuky*. Online.phil.muni.cz. Dostupné na: https://www.phil.muni.cz/media/3349308/flipped-classroom_na-web-10-6-2021-1098.pdf.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- ROGERS, C. R., FREIBERG, H. J. (2020). *Sloboda učiť sa*. Bratislava: Didaktis.
- ROVNANOVÁ, L. (2015). *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- RUISEL, I. (2004). *Inteligencia a myslenie*. Bratislava: Ikar.
- SCARDAMALIA, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In SMITH, B. ed.: *Liberal education in a knowledge society*. Chicago: Open Court, p. 67-98. Dostupné na: <http://ikit.org/fulltext/2002CollectiveCog.pdf>
- SHINDLER, J. (2009). *Classifying Approaches to Classroom Management* (from Transformative Classroom Management online.
- STERNBERG, R. J. (2002). *Kognitívni psychologie*. Praha: Portál.
- ŠKODA, J., DOULÍK, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Grada.
- ŠVEC, Š. (2011). *Inovačné prístupy v didaktike*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského.
- TUREK, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.
- URBÁNEK, Michal. (2021). Převrácená třída. [Www.modernivzdelavani.cz](http://www.modernivzdelavani.cz). Dostupné na: <https://www.modernivzdelavani.cz/prevracena-trida/>
- VODA, Jan. (2021). Převrácená třída – ověřený model pro hybridní výuku. [Www.rizeniskoly.cz](http://www.rizeniskoly.cz) . 2021. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/prevracena-trida-overeny-model-pro-hybridni-vyuku.a-8148.html>
- WUBBELS, T., CRÉTON, H., HOOYMAYERS, H.P. (1992). Review of research on teacher communications styles with use of the Leary model. *Journal of Classroom Interaction*, 27, 1, s. 1-12.
- XIAO, Nan; THOR, Der; ZHENG, Meixun. (2021). Student preferences impact outcome of flipped classroom in dental education: Students favoring flipped classroom benefited more. *Education Sciences*, 2021, 11.4: 150.

Obsah kapitoly:

- učiteľovo myslenie, učiteľovo chápanie výučby,
- učiteľova individuálna koncepcia vyučovania,
- behaviorálne orientovaná individuálna koncepcia výučby,
- humanisticky orientovaná individuálna koncepcia výučby,
- socio-kognitívne orientovaná individuálna koncepcia výučby,
- reflexia a sebareflexia učiteľa,
- reflexívne vyučovanie a reflexívny učiteľ,
- metódy sebareflexie,
- autoevalvácia v práci učiteľa,
- self-efficacy – osobne vnímaná zdatnosť učiteľa
- self-efficacy a práca učiteľa.

Ciele kapitoly:

1. definovať pojem učiteľovo chápanie výučby;
2. popísať determinanty podieľajúce sa na učiteľov individuálnej koncepcie výučby;
3. vysvetliť rozdiel medzi reflexiou a sebareflexiou;
4. definovať a charakterizovať typy reflexie vo vzťahu k učiteľskej profesii;
5. popísať fázy systematickej profesijnej sebareflexie;
6. definovať úlohy sebareflexie učiteľa a uviesť príklady;
7. charakterizovať reflexívne vyučovanie a reflexívneho učiteľa;
8. vymedziť a charakterizovať metódy a techniky sebareflexie učiteľa;
9. definovať pojem autoevalvácia práce učiteľa.

Kľúčové slová: *učiteľovo myslenie, učiteľova individuálna koncepcia, reflexia, sebareflexia, sebapoňatie, sebapojem, sebamonitorovanie, hospitácie, portfólio, akčný výskum, autoevalvácia, self-efficacy.*

3.1 UČITEĽOVO MYSLENIE A UČITEĽOVO CHÁPANIE VÝUČBY

Každá profesia je charakteristická tým, že jej príslušníci majú špecifické názory, spôsob komunikácie, rituály či dokonca špecifické odevy (Průcha, 2003). Pedagogická teória a výskum, ktorého predmetom skúmania je učiteľské povolania a učiteľská profesia používajú pojem učiteľovo (pedagogické myslenie) alebo učiteľské myslenie.

Podľa Průchu (2003, s. 45) **učiteľské myslenie** je pojem, ktorý zahŕňa:

1. ako učitelia typicky pristupujú k výučbe v triedach, s akými názormi o spôsoboch jej realizácie, s akými predstavami o splnení cieľov výučby – používa sa pojem **učiteľovo poňatie výučby**;
2. aké presvedčenie majú učitelia o poslaní svojej profesie, o jej užitočnosti, o očakávaniach, s ktorými do tejto profesie vstupovali, o svojej vlastnej zodpovednosti za výsledky vykonávania profesie;
3. aké postoje učiteľ zaujme k výzvam a nariadeniam, ktoré sú im zadávané nadriadenými školskými orgánmi alebo vynucovaný verejnosťou, politickým režimom, s akou angažovanosťou pristupujú k zavedeniu reformných pedagogických opatrení vo svojej práci a i.

3.1.1 UČITEĽOVO CHÁPANIE VÝUČBY

Pre učiteľovo chápanie výučby uvádzame niekoľko základných charakteristík podľa Rovňanovej (2015):

- predstavuje všeobecnú stratégiu pre myslenie a konanie učiteľa súvisiace s východiskovou sociálno-filozofickou edukačnou teóriou,
- je východiskom pre plánovanie výučby, pre vlastnú výučbu, hodnotenie edukačnej reality, seba samého, žiakov, kolegov a nadriadených,
- býva relatívne neuvedomované – učiteľ ho spravidla nereflektuje, neanalyzuje a nekontroluje vedome,
- je subjektívne – každý učiteľ má vlastný štýl výučby,
- je relatívne stabilné – v čase sa mení pomaly, je odolné voči vonkajším vplyvom,
- je stereotypné a málo pružné,
- je orientované – učiteľ niečo prijíma, niečo odmieta, niečo mu je ľahostajné,

- je implicitné – nevyžaduje sa spravidla od nich, aby svoje chápanie výučby explicitne vyjadrili v písomnej alebo ústnej podobe,
- obsahuje viac zložiek: jeho chápanie jednotlivých didaktických prvkov (ciele, obsah, žiaci, metódy, organizačné formy, úlohy učiteľa, chápanie učiteľskej profesie i seba samého v nej), od neho závisia výsledky jeho práce,
- vzniká postupne (od študentských prekonceptov) a v priebehu učiteľskej činnosti sa (pod vplyvom reálnych skúseností reflektovaných v teórii a naopak) mení a uštaluje na určitej optimálnej úrovni, ktorá mu vyhovuje. Niektorí hľadajú ďalej, sú v permanentnom kontakte s psychodidaktickou teóriou a svoje chápanie výučby dopracúvajú a precizujú;
- na jeho optimalizáciu a narúšanie stereotypov využívajú rôzne formy sebareflexie.

3.2 UČITEĽOVA INDIVIDUÁLNA KONCEPCIA VÝUČBY

Učiteľova individuálna koncepcia výučby je výsledkom evolučného rozvoja utvárania poňatia výučby učiteľom. Poňatie výučby je komplexný súbor osobných názorov, presvedčení a postojov, ktoré učiteľ vnáša do svojho pedagogického prístupu. Táto koncepcia zahŕňa aj argumenty, ktorými učiteľ svoje metódy a prístupy zdôvodňuje a obhajuje. Poňatie výučby je charakterizované ako implicitné, subjektívne, relatívne stereotypné a stabilné, čo znamená, že je hlboko zakorenené v učiteľových osobných skúsenostiach a často sa nemení radikálne v priebehu času. Je to súhrn jednotlivých komponentov, ktoré spoločne vytvárajú jedinečný prístup každého učiteľa k výučbe, formujú spôsob, akým učiteľ pristupuje k žiakom a učebnému procesu.

Podľa Tomkuliakovej (2015) utváranie poňatia výučby prebieha v troch evolučných etapách:

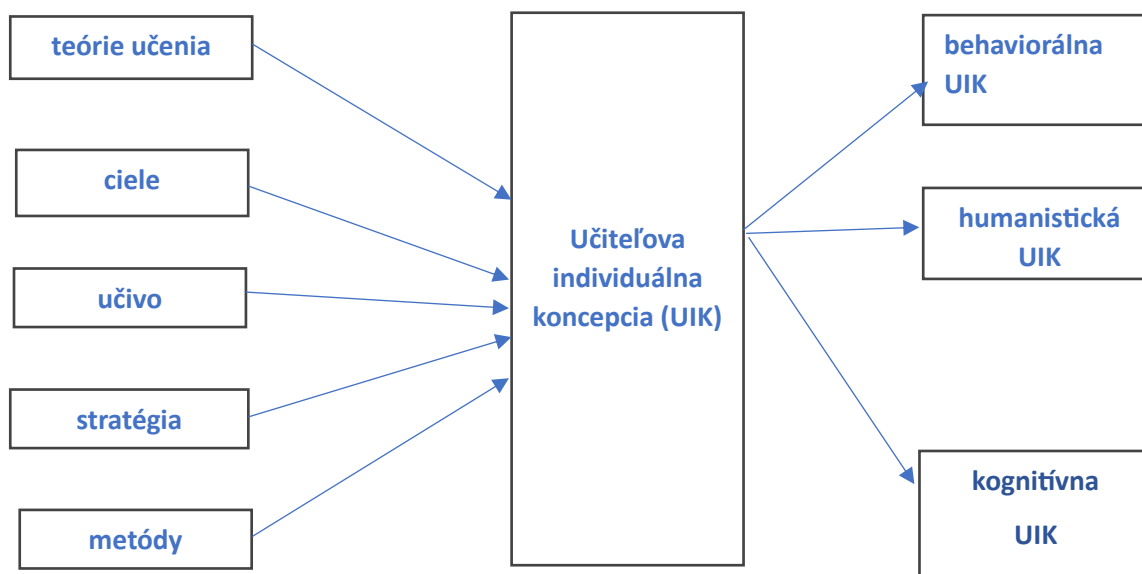
1. *prekonceptia poňatia výučby* – konštruovaná na základe intuitívnych názorov, postojov utváraných prostredníctvom vlastného prežívania detstva a subjektívnych skúseností v role žiaka,
2. *ranné individuálne poňatie výučby* – intuitívne, relatívne neuvedomené poňatie výučby, ktoré má podobu akčnej praktickej teórie (oslabovanie prekonceptie na základe výučby na pedagogickej fakulte a činností na pedagogickej praxi, v kontakte so školskou realitou a prvými skúsenosťami v postavení učiteľa – riadi činnosť študenta, ťažko ju slovne vyjadruje. Môže ju ovplyvňovať – kritická analýza, uvedomovanie, racionalizácia a verbalizácia tých, v minulosti vzniknutých názorov, prístupov a

vlastných teórií. V kontakte s reálnou praxou študent spája svet teórie a svet praxe cvičného učiteľa a reflektuje ich – teóriou a svoje nové skúsenosti,

3. *formovanie racionálnej (teoreticky reflektovanej) koncepcie poňatia výučby* – utvára sa prostredníctvom systematickej sebareflexie a teoretickej reflexie praktickej skúsenosti, dochádza k uvedomovaniu si, vyjasňovaniu, lepšiemu porozumeniu a chápaniu širšieho kontextu pedagogického diania. Učiteľ je schopný spätne sa zamýšľať nad vlastnou činnosťou, kriticky ju skúmať, uvedomovať si predpoklady svojho konania, rozhodovacích procesov. Vie projektovať činnosť, reflektovať, korigovať projekt a realizovať ho.

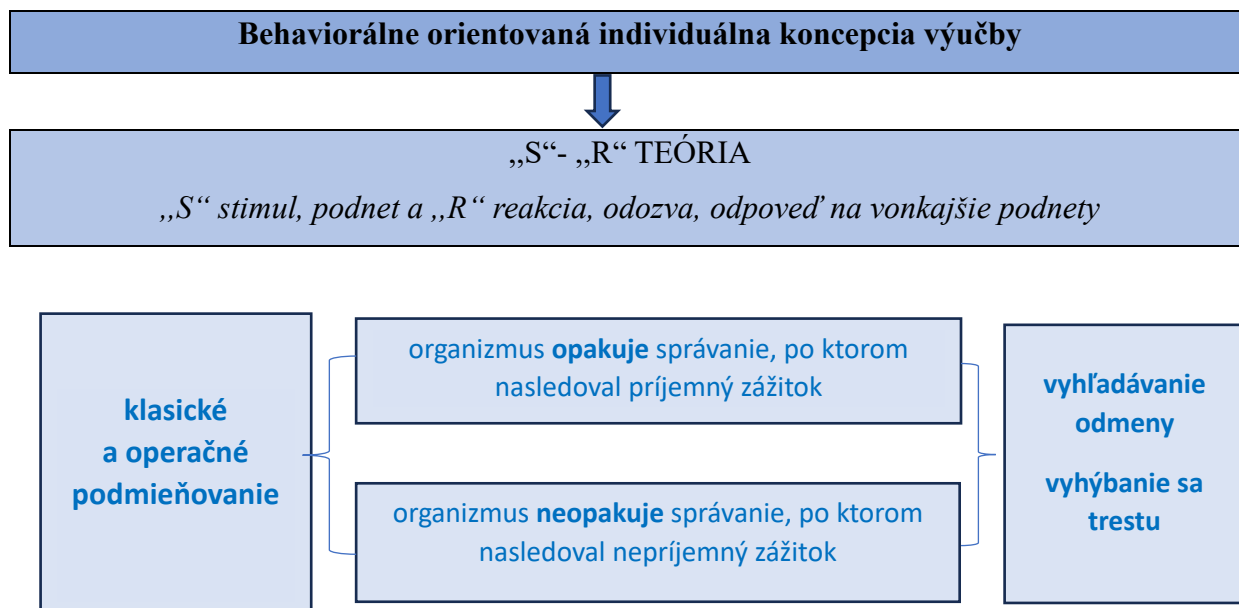
Individuálna koncepcia výučby sa uplatňuje pri plánovaní, realizácii a evalvovaní výučby. Spomínané fázy sa stretávajú v jednom bode, a tým je učiteľov subjektívny postoj k vyučovaciemu predmetu, ale tiež subjektívny postoj učiteľa k podstate, východiskám daného predmetu.

Obrázok 3 *Učiteľova individuálna koncepcia*



Zdroj: vlastné spracovanie

3.2.1 BEHAVIORÁLNE ORIENTOVANÁ INDIVIDUÁLNA KONCEPCIA VÝUČBY



Zdroj: vlastné spracovanie

BEHAVIORÁLNA UIK A PEDAGOGICKÁ PRAX

Behavioristická koncepcia S-R schémy v pedagogickom procese predstavuje formulovanie vstupov a výstupov pedagogického pôsobenia. V behaviorálnej koncepcii výučby teda prevažuje transmisívny prenos hotových poznatkov a informácií.

Tomkuliaková (2015) uvádza:

Vstupom je podnet – dávka učiva a **výstup** je vymedzený v podobe pedagogického cieľa, v očakávanej pozorovateľnej zmene v správaní, činnostiach, postojoch, hodnotách, schopnostiach, vedomostiach žiaka (napr. reprodukcia alebo demonštrácia získanej vedomosti), ktorý by sa mal prostredníctvom príslušného vstupu dosiahnuť.

Cestu medzi vstupom a výstupom naplňa spevňovanie napríklad v podobe precvičovania učiva. Žiak je riadený vonkajšími podnetmi v podobe odmen a trestov od učiteľa, pričom sú vopred stanovené a presne definované produkty, efekty, výsledky takéhoto vzdelávacieho pôsobenia. Rizikom tohto pedagogického prístupu je obmedzovanie tvorivej aktivity žiaka. V takto poňatom procese výučby učiteľ v školskej praxi volí učivo podľa lineárnej postupnosti. Behavioristický prístup a výučba:

- zodpovedá učebno– predmetovému usporiadaniu obsahu učiva a triednohodinovému charakteru výučby,

- je logocentricky orientovaná, čo sa prejavuje najmä v jednosmernej komunikácii učiteľa smerom k žiakom,
- preferuje riadené zásahy a pokyny učiteľa smerom k žiakom.

ROLA UČITEĽA PRI BEHAVIORISTICKEJ UIK:

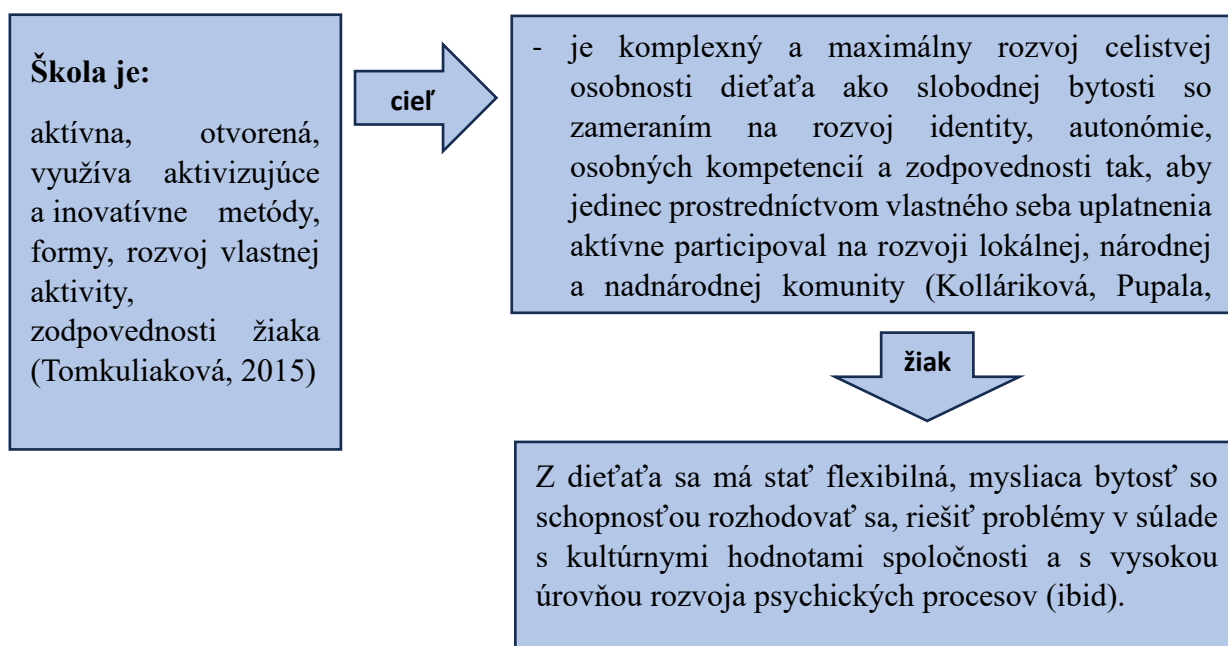
- *formuluje svoje požiadavky,*
 - *dáva inštrukcie, usmerňuje,*
 - *nariaďuje príkazy súvisiace s charakterom učiva prostredníctvom učebných úloh, ktoré majú žiaci plniť,*
 - *všetky úlohy zhodnotí sám a dáva ďalšie inštrukcie, nariadenia, úlohy,*
 - *zasahuje do samostatného konania žiaka,*
 - *odmieta originalitu a nahrádza ju direktívnym vnucovaním vlastného, či od iného subjektu prevzatého modelu, ktorý majú žiaci pri plnení úlohy uplatniť,*
 - *limituje čas, priestor, obsah samotného učiva,*
 - *rozhoduje o vedomostiach, ktoré sa žiaci naučia,*
 - *sprostredkováva žiakom upravené alebo prevzaté, resp. vlastné informácie, koncepty, modely, príklady a pod., ktoré zvolenou naratívno–mechanicko–pamäťovo–reproduktívnou metodikou výučby sprostredkováva žiakom v uzavretej, konečnej podobe, ktorú si majú osvojiť,*
 - *nepociťuje potrebu učivo prispôbovať žiakom, nezisťuje úroveň žiackych skúseností,*
 - *pýta sa žiakov uzavreté a jednoznačné otázky, vyžaduje mechanickú reprodukciu učiva.*
- (Tomkuliaková, 2015).

Žiak pri behavioriticky orientovanej výučbe musí mať dobrú pamäť. Žiak, ktorý je zameraný na učivo, na aktivity v triede, nevyrušuje, sústreď sa, aktívne sa zapája do procesu pochopenia a disponuje potrebnými vedomosťami, má obvykle vyššiu pravdepodobnosť dosiahnuť dobré výsledky. Hodnotenie aktivít a výkonov žiakov je často v rukách pedagóga, ktorý rozhoduje o ich úspešnosti podľa konečného verdiktu. V prostredí, kde sú možnosti vzdelávania presne stanovené a metódy osvojovania si nových informácií sú obmedzené, žiakom často chýba priestor na rozvoj pokročilých myšlienkových procesov. Vedomosti sú zväčša na úrovni reprodukovania, čo si vyžaduje najmä dobrú pamäť a pozornosť. Prezentácia dosiahnutých vedomostí na úrovni reprodukcie v požadovanej forme alebo podobe nepodporuje rozvoj kritického myslenia, tvorivosti a aktivity žiakov a nie je možné aplikovať daný prístup komplexne na celé kurikulum, ale len na isté druhy vedomostí, zručností.

3.2.2 HUMANISTICKY ORIENTOVANÁ INDIVIDUÁLNA KONCEPCIA VÝUČBY

Humanisticky orientovaná individuálna koncepcia výučby

Humanistická psychológia, emancipačná pedagogika, antropologicky orientovaná výchova



Individuálna koncepcia výučby uplatňujúca princípy humanizmu, je založená na skutočnom individuálnom rozvoji žiaka podľa jeho možností a schopností, kde cieľom je, aby každý zostal individualitou, sám sebou (Kosová, 1995).

ROLA UČITEĽA PRI HUIK

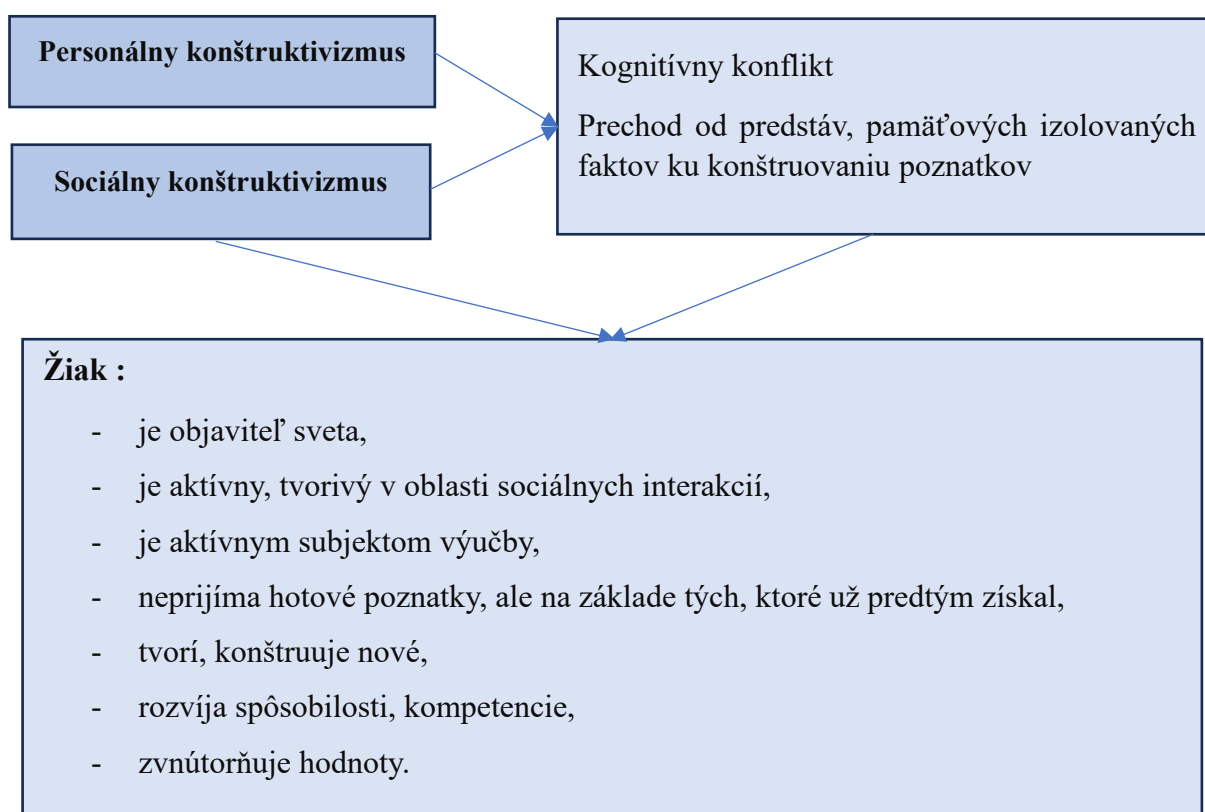
- individuálny prístup učiteľa k žiakom,
- vytvoriť pri žiaka priestor byť aktívnym, angažovaným pri riadení vlastného procesu učenia, na základe prežívania skúseností,
- vytvára podmienky na aktívnu a participatívnu výučbu,
- diskutuje so žiakmi o formách a postupoch edukácie,
- dbá na komunikáciu so žiakmi,
- je pri žiakoch empatický,
- využíva alternatívne prostredie na edukáciu (mimo triedy, školy)

- apeluje, na fakt, že žiak sa učí zo života, pre život.

3.2.3 SOCIO-KOGNITÍVNA, KOGNITÍVNE ORIENTOVANÁ INDIVIDUÁLNA KONCEPCIA VÝUČBY

Socio-kognitívne, kognitívne orientovaná individuálna koncepcia výučby

Sociokonštruktivizmus, socio-kognitívna teória vzdelávania, kognitívna psychológia



ROLA UČITEĽA V KIUK

- zastáva rolu facilitátora, uľahčovateľa,
- vyvoláva u žiaka kognitívny konflikt medzi prekonceptom žiaka a novou skúsenosťou, ktorú v procese výučby získava.
- riešenie kognitívneho konfliktu vyžaduje aktívneho, činného, učiaceho sa žiaka, ktorý navrhuje nápady, rieši problémy, pýta sa otázky, hľadá odpovede, rozdiely, podobnosti. (Spracované podľa Tomkuliakovej, 2015, s. 49-54)

OTÁZKY A PODNETY DO DISKUSIE

1. Spracujte porovnanie učiteľovej individuálnej koncepciu výučby (behaviorálna, socio-kognitívna, humanistická).
2. Porovnajte role učiteľa pri vyššie uvedených individuálnych koncepciách.
3. Ktoré kompetencie, zručnosti žiakov sa podporujú a rozvíjajú pri jednotlivých UIK?

3.3 REFLEXIA A SEBAREFLEXIA UČITEĽA

REFLEXIA

Reflexia vo všeobecnosti znamená odrážanie, zrkadlenie. V psychológii ide o odrážanie reálneho sveta vo vedomí človeka, ktoré sa deje prostredníctvom zmyslového vnímania, myslenia, predstavivosti, pociťovania a uvažovaním o týchto procesoch (Kasáčová, 2005).

Reflexia zo strany učiteľa je proces premýšľania, analyzovania a prehodnocovania rôznych stránok vyučovacieho procesu, vyvodzovania záverov a odporúčaní pre jeho ďalšiu optimalizáciu (Ferencová, Kosturková, 2020).

Podľa Nezvalovej (2000, s. 26-28) existuje niekoľko **typov reflexie**:

- *Technická reflexia*. Je spätá s oblasťou vyučovacích techník, zručností, porovnávaním vlastnej vyučovacej činnosti s kritériami dobrého vyučovania.
- *Poradenská reflexia*. Je typ reflexie, pri ktorej učiteľ vychádza z rôznych zdrojov – výskum, skúsenosti, rady ostatných učiteľov, osobné hodnoty a pod. a následne reflektuje vlastné vyučovanie, vzťahy so žiakmi, učivo, organizáciu vyučovania, kultúru školy a pod., teda rozličné aspekty vyučovacieho procesu.
- *Osobná reflexia*. Ide o typ reflexie, v ktorej centre je vlastný osobnostný rast, vzťah personálneho a profesijného života, vzťah medzi profesijnými životnými cieľmi a pod.
- *Kritická reflexia*. Viaz sa na aplikáciu morálnych a etických kritérií pre hodnotenie vyučovacieho procesu vo všeobecnosti i vlastného vyučovacieho pôsobenia.
- *Reflexia v činnosti a po činnosti*. Reflexia vlastných vyučovacích postupov v priebehu ich realizácie i po ukončení, pričom učiteľ vychádza z vlastných názorov, hodnôt, presvedčení o dobrom vyučovaní.

Hupková, Petlák (2004) diferencujú reflexiu z hľadiska miery zámernosti, cieľavedomosti a systematickosti na zámernú a nezámernú.

ZÁMERNÁ REFLEXIA (systematická, cieľavedomá) umožňuje učiteľovi dokonalejšie poznať vlastnú vyučovaciu činnosť, analyzovať jej priebeh, silné a slabé stránky, vyvodzovať plány ďalšieho pôsobenia, teda uskutočňovať pedagogické rozhodnutia vedúce k optimalizácii vyučovacieho procesu a zároveň ju inovovať stanovením si cieľov do budúcnosti. V prípade nedostatkov ide o ich uvedomenie a snahu odstrániť ich. Na zámernú sebareflexiu sa používajú sebareflexívne metódy, akými sú:

- predvídanie možných dôsledkov svojej činnosti,
- zabraňovanie rutine prostredníctvom hodnotenia svojej činnosti a nachádzaním nových metód, foriem práce,
- overovanie nových metód, komparácia predchádzajúcich výsledkov edukačnej činnosti, neformálne a formálne vzdelávanie, sebvzdelávanie, nachádzanie informačných zdrojov na zdôvodnenie svojich učebných metód,
- autoregulácia učiteľovej činnosti s cieľom zdokonaľovania sa,
- stimulácia rastu osobnosti učiteľa a jeho profesijného rozvoja,
- optimalizácia učiteľových aktivít na vyučovaní,
- modernizácia, racionalizácia, zvyšovanie efektívnosti práce učiteľa a žiakov (Lovászová, Klimová, 2019).

NEZÁMERNÁ REFLEXIA (spontánna, neuvedomovaná, nesystematická). Je prirodzenou súčasťou vyučovacej činnosti učiteľa, ale neprispieva do takej miery k jej zdokonaľovaniu ako zámerná.

V prípade nezámernej sebareflexie ide o prirodzenú, no neuvedomelú súčasť profesie učiteľa. Učiteľ sa nezamýšľa nad svojou činnosťou, postojmi, aktivitami na vyučovaní cieľavedome, ale podvedome ich v mysli spracováva. Hoci nezámerná sebareflexia prispieva k učiteľovmu zdokonaleniu, nesmeruje k hlbšiemu poznaniu seba (Lovászová, Klimová, 2019).

Kasáčová (2005) vychádza z Wrighta a upozorňuje, kedy ide o reflexiu a kedy nastáva sebareflexia. Reflexiou rozumieme myslenie a uvažovanie o svojej činnosti, ktorá prebieha alebo prebiehala, kým sebareflexia sa spája s metakogníciou a smeruje k úprave, korigovaniu učiteľových vlastných poznávacích procesov v konkrétnej edukačnej situácii, a to za účasti monitorovania, hodnotenia a objasňovania ich regulácie.

SEBAREFLEXIA

Podľa pedagogického slovníka je sebareflexia vymedzená ako „všeobecné zamýšľanie sa jedinec 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 seba samého, rozhodnúť, čo a ako zmeniť, zvoliť stratégiu pre budúcnosť.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 209).

PROFESIJNÁ SEBAREFLEXIA

Realizovanie profesijnej sebareflexia:

- umožňuje učiteľovi, aby lepšie poznal seba a svoje jednotlivé profesijné kompetencie,
- pomáha mu rozvíjať profesijné kompetencie,
- skvalitňovať vlastnú edukačnú prácu,
- dosahovať pozitívne zmeny vo svojej osobnosti, vyššiu profesionalizáciu výchovno-vzdelanej práce, čo do veľkej miery ovplyvní jej účinnosť,
- zmeniť seba-percepciu, zvláda tak problémové, ako aj záťažové situácie a nestráca na dôvere vo svoje sily.

Obsahu profesijnej sebareflexie, zahŕňa 4 možné kategórie edukácie, ktoré sa stávajú objektom uvažovania učiteľa. Ten sa spätne ohliada na jednotlivé elementy zapadajúce do týchto kategórií, premýšľa nad tým, čo sa mu v jeho edukačnej práci podarilo, čo menej, získava od žiakov potrebné informácie, interpretuje ich do podoby diagnózy a následne hľadá možnosti a riešenia, ako inovovať a korigovať to, v čom má deficity. Spomínané kategórie sú nasledovné:

- vyučovací proces,
- učivo,
- etické princípy vyučovania,
- sociálny kontext vyučovania (Hupková, 2004).

„Pod profesijnou sebareflexiou sa rozumie spätné ohliadnutie sa učiteľa za svojím vyučovaním a konaním v triede, za svojimi myšlienkami, postojmi, emóciami a činnosťami, ktoré sa vzťahujú i k jeho ostatným pedagogickým aktivitám“ (Švec, 1997, s. 3).

Profesijná sebareflexia znamená takisto zamýšľanie sa učiteľa nad konkrétnymi prístupmi vo svojej edukačnej práci. Jej predmetom sú najčastejšie výchovno-vzdelávacie ciele, použité metódy, organizačné formy, problémové situácie, ako aj samotný obsah vzdelávania, jeho

náročnosť a sprostredkovanie. Dôležitou časťou profesijnej sebareflexie je aj uvažovanie o priebehu interakcie so žiakmi (Hupková, 2006).

Podľa Tureka (2014, s. 148) je *sebareflexia pedagogickej činnosti* uvedomovanie si, analýza, hodnotenie, usporiadanie a zovšeobecňovanie svojich vlastných pedagogických skúseností a poznatkov. Sebareflexia učiteľa, ktorá ho vedie k vnútornému dialógu so sebou samým, výsledkom čoho je efektívnejšia práca, pretože iba učiteľ, ktorý robí sebareflexiu vlastnej práce, sa môže neustále zdokonaľovať a inovovať výchovno-vzdelávací proces.

Podľa Novockého (2015) je dôležitý tzv. sebakoncept učiteľa. Jadro profesijnej sebareflexie tvoria tri aspekty:

1. **sebapoňatie, sebaopojem** – ide o kognitívnu štruktúru registrovanú vo vedomí, ktorej zodpovedá porozumenie sebe samému a snaha samého seba poznať (Výrost, Slaměník, 1997). V psychológii osobnosti možno nájsť dve roviny poňatia seba samého. Je to reálne ego (aktuálna seba-percepcia) a ideálne ego (želaná predstava seba, aký by učiteľ ako osobnosť chcel byť a mohol byť). Miera konfliktu medzi rovinou reálneho ega a ideálneho ega určuje psychickú vyspelosť, mentálnu úroveň osobnosti a schopnosť prispôsobenia sa rozličným situáciám vo vyučovacom procese. Nespokojnosť so sebou samým, slabé ego, môže viesť často k neistote a ku konfúznemu správaniu učiteľa (Nákonečný, 1998).
2. **sebahodnotenie ako proces, ale aj výsledok procesu sebahodnotenia** – tento aspekt predstavuje emocionálnu stránku profesijnej sebareflexie. Sebahodnotením rozumieme spravidla mentálny exponent citového vzťahu k seba samému (Blatný, Plháková, 2003). Na utváraní vzťahu k seba samému sa podieľajú 4 základné procesy:
 - *Fenomén zrkadlového „Ja“* – druhí ľudia nám slúžia ako zrkadlo, umožňujú nám vidieť samých seba. Učiteľove „Ja“ je predstava o tom, ako sa domnieva, že ho hodnotia a percipujú druhí ľudia, žiaci, kolegovia v práci,
 - *sociálne porovnávanie* – prostredníctvom neho si človek verifikuje, čo je považované za správne a čo za neprípustné, okolím nežiaduce,
 - *akceptovanie sociálnych rolí* – roly, ktoré sú v globále akceptované a sociálne oceňované, človek na seba preberá viac ako tie, ktoré sú prijímané menej,

- *vnímanie spoločenskej odlišnosti* – každý človek (každý učiteľ) má potrebu poukazovať na svoju originalitu v prostredí, ktoré je pre neho nové (Gergen In Výrost, Slaměník, 1997).

Učitelia s negatívnym sebahodnotením prejavujú záporný vzťah k svojim žiakom a vyznačujú sa nasledovnými atribútmi vo svojich didaktických a výchovných postupoch a názoroch:

- ich reakcie na žiakov, ktorí ich nemajú radi sú negatívne, málo povzbudzujúce, demotivačné,
- podporujú súperenie medzi žiakmi a pridržiavajú sa neraz hypotézy, že väčšina žiakov bude na skúške podvádzať,
- často chcú žiakom dokázať, že škola nie je len miesto pre úsmev a vzájomnú dohodu medzi učiteľom a žiakom,
- presadzujú autoritatívny štýl výchovného pôsobenia a transmisívnu koncepciu vyučovania, nevyhýbajú sa prísny trestom a pod. (Čáp, Mareš, 2007).

Súbor rozličných sebahodnotení, zvyčajne protikladných, sa stáva základom pre vznik sebaúcty. Sebaúcta môže byť u učiteľa buď vysoká, alebo nízka. Učiteľ s vysokou sebaúctou si nemyslí, že je lepší ako druhí, nejde mu o to, aby sa chválil, ale si je plne vedomý toho, že verí vo svoje sily a dokáže prekonať terajšie nedostatky. Učiteľ s nízkou sebaúctou naopak. Je k sebe zvýšene sebakritický, málo si dôveruje a je často domýšľavý (Hupková, 2006).

3. **Správanie** – hovorí o konatívnom aspekte profesijnej sebareflexie. Správanie možno chápať ako pripravenosť konať takým spôsobom, ktorý je v súlade s poznaním a hodnotením samého seba (Výrost, Slaměník, 1997). Učiteľovi môže viac záležať na osobnom úspechu alebo na očakávaniach druhých. Teda na tom, ako ho vnímajú iní okolo neho a aké rady mu dávajú. V prvom prípade hovoríme o učiteľovi, ktorý je nízkosebamonitorujúci, kým v druhom prípade je to vysokosebamonitorujúci učiteľ (Hupková, 2006). Je potrebná i miera tohto monitorovania. Osobnosť učiteľa má byť autonómna a autentická.

Fázy systematickej profesijnej sebareflexie

Proces sebareflexie je postavený na štyroch fázach (Kožuchová a kol., 2011):

- naštartovanie procesu sebareflexie vyvolané záujmom učiteľa,
- zhromaždenie a usporiadanie informácií o vlastnej pedagogickej činnosti,

- ich analýza a interpretácia,
- vytváranie plánu budúcej pedagogickej činnosti prostredníctvom stratégií plánovania a postupov. V prípade sebareflexie uvádzame niekoľko otázok na ukážku, aby sa čitateľ mohol inšpirovať.

Podľa Hupkovej (2006) systematická profesijná sebareflexia prebieha prostredníctvom viacerých fáz, na konci ktorých by mal byť dosiahnutý výsledok objektívny, mal by byť získaný dostatok kvalitných informácií o sebe, o postojoch, názoroch žiakov a pod.

Fázy systematickej profesijnej sebareflexie:

1. *autodiagnostikovanie*: tvorí základnú pretenziu autoregulácie činnosti učiteľa. Ide o druh sebapoznávania, ktorý vyúsťuje do zistenia a identifikovania istého druhu recipročných poznatkov učiteľa o úspešnosti jeho edukačnej činnosti. Dôležitá je súčasne variabilnosť používania autodiagnostických metód a variabilnosť zdrojov (učiteľa, žiaci a pod.);
2. *sebahodnotenie učiteľa*: Vyjadruje hlbšiu analýzu, posúdenie a vysvetlenie autodiagnostických informácií. Hodnotením vyjadrujeme súd o vzťahu medzi súčasným stavom edukačnej činnosti a požadovaným stavom (normou, kritériom);
3. *stanovenie autodiagnózy* a následne vyslovený návrh na uskutočnenie potrebných edukačných opatrení. Patrí sem tiež vyslovenie prognózy, pretože kvalitatívna zmena môže nastať len vtedy, ak je výsledok autodiagnostikovania interpretovaný, ale aj konfrontovaný s očakávaniami a predpokladmi ďalšieho profesijného rozvoja učiteľa.
4. *realizácia návrhov, plánov zmeny*, a to opätovne so spätnou väzbou. Je potrebné zopakovať všetky vyššie uvedené kroky za účelom zistenia, či je zmena efektívna, či predchádzajúci proces systematickej profesijnej sebareflexie prebehol adekvátne (Hupková, 2006).

Zmysel profesijnej sebareflexie je poznávanie seba samého, ale zároveň aj konštruovanie si vzťahu k sebe samému, k žiakom, k pedagogickým pracovníkom.

Pedagóg, ktorý má v pláne zlepšiť efektívnosť svojho pedagogického pôsobenia, by nemal prehliadať vlastnú identitu, sebapoznanie a sebaúctu, ako aj úctu k svojmu povolaniu a vnímanie zo strany ostatných. Povedomie o týchto aspektoch mu umožní neustále vylepšovať a obnovovať používané výučbové techniky, čo povedie k intenzívnejšiemu zapojeniu žiakov do edukačného procesu.

Úlohy sebareflexie

Základné úlohy cieľavedomej a systematickej sebareflexie sú podľa Hupkovej a Petláka (2004):

- zabraňuje rutinérstvu v práci učiteľa, pretože učiteľ stále „hodnotí“ svoju činnosť, hľadá nové metódy, formy práce a pod.,
- 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, učiteľ hľadá v literatúre oporu, zdôvodnenie svojich metód, foriem práce,
- je významným prostriedkom a podmienkou sebazdokonaľovania, autoregulácie učiteľov činnosti,
- stimuluje osobnostný rast učiteľa a jeho profesijný rozvoj,
- smeruje k vytvoreniu celkového sebapoňatia učiteľa, pretože učiteľ konfrontuje seba samého poňatím ideálneho učiteľa jeho rolí, prestíže v spoločnosti,
- optimalizuje činnosť učiteľa na vyučovacej hodine,
- vedie k modernizácii, racionalizácii a efektívnosti práce učiteľa i žiaka.

Funkcie profesijnej sebareflexie

Základom profesionalizácie, profesijného rastu, odbornosti, osobnostného rastu učiteľa je systematická realizácia profesijnej sebareflexie. Je zmysel sa prejavuje v jej funkciách:

Funkcie profesijnej sebareflexie sú nasledovné:

- *poznávacia*: učiteľ poznáva minucióznejšie seba, svoje jednotlivé psychické charakteristiky, ale simultánne je vnímavejší voči postojom, potrebám a záujmom svojich žiakov. Do pozornosti opäť vstupuje reciprocita,
- *spätnoväzbová*: učiteľ sa zamýšľa nad svojou prácou, nad manažovaním vyučovacieho procesu, robí jeho rozbor a následne ho hodnotí, a tak získava viac informácií o tom, ako na jeho reakciu a intervenciu v konkrétnych pedagogicko-didaktických situáciách reagujú žiaci a kolegovia. V nižších ročníkoch strednej školy sú žiaci vo vrcholnom období puberty a učiteľ musí neraz vynaložiť úsilie, aby im vedel porozumieť a korigoval ich názory, ktoré neraz výrazne determinujú ich vzťah k učeniu, k vyučovacím predmetom a osobám, ktoré ich vyučujú,

- *rozvíjajúca*: enumerované a explanované dve predchádzajúce funkcie vytvárajú fundament pre ďalšie zdokonaľovanie sa učiteľa vo svojej práci a poskytujú učiteľovi propozície, ako to dosiahnuť,
- *preventívna*: na jej základe učiteľ môže predvídať, anticipovať svoje budúce reakcie pri určitých problémových situáciách so žiakmi v triede, ako aj mimo nej. Učí sa na svojich vlastných skúsenostiach, no berie do úvahy tiež skúsenosti druhých kolegov. Vie, ako vzniknutý konflikt riešiť, aké opatrenia uplatniť, aby sa už druhýkrát neopakoval. Žiaci strednej školy často podliehajú vplyvom skupín, ku ktorým výrazne referujú, čo implikuje možnú zmenu ich správania sa a zmenu ich hodnotovej hierarchie. Stredná škola, najmä ako na to poukazujú výskumy, je neraz miestom pre vznik problémového správania (alkoholizmus, záškoláctvo, šikanovanie a pod.) (Bradová, 2011). Oveľa väčšiemu riziku sú vystavení žiaci bývajúci na internátoch, kde nepodliehajú kontrole zo strany rodičov,
- *relaxačná* – učiteľ analyzuje a hodnotí aj také situácie, ktoré boli úspešné, ktoré sa mu podarilo vyriešiť, čo mu prináša radosť z vykonávania svojej práce, ktorá je tým väčšia, ak ešte získal od žiakov a kolegov pozitívnu spätnú väzbu, ktorá sa mu stáva hnacou silou do ďalšej pedagogicko-didaktickej činnosti (Obst, 2009),
- *adaptačná*: profesijná sebareflexia je významným prostriedkom pri adaptácii učiteľa na výkon povolania. Vedie ho k interpretácii edukačných situácií a je pretenziou k zmene používaných výchovných a vyučovacích postupov. V konečnom dôsledku uľahčuje akceptovanie druhých, seba a svojich predpokladov,
- *motivačná*: premyslená a explicitná realizácia sebareflexie podnecuje učiteľa k porozumeniu svojim edukačným skúsenostiam, na základe ktorých môže projektovať činnosti na ďalšie vyučovacie hodiny a aktivity mimo vyučovania,
- *kontrolná*: sebareflexia slúži učiteľovi rovnako na kontrolu jeho pedagogicko-didaktickej činnosti. Uľahčuje mu autoreguláciu a determinuje rozsah zmien prejavujúcich sa vo výsledkoch jeho práce,
- *kreatívna* – jednou z aktuálnych požiadaviek na edukačnú prácu učiteľa je kreatívnosť. Učiteľ za pomoci sebareflexie mení svoju prácu tak, aby jej výsledky boli efektívne. Nesmie však zabúdať na zásadu následnej verifikácie týchto zmien a svoje návrhy by mal opätovne uplatniť a evalvovať (Švec, 1997).

Lovaszová a Klimová (2019) vymedzili nasledovné funkcie sebareflexie

- *sebapoznávaciú*: pomocou reflexie si uvedomiť, aký je učiteľ, aké má silné a slabé stránky a vedieť s nimi vhodne pracovať,

- *spätnoväzobnú*: pri spracovávaní spätnej väzby si učiteľ uvedomuje, ako žiaci reagujú na jeho pedagogické postupy a metódy, a tomu ich prispôsobovať,
- *strategickú*: učiteľ by mal byť orientovaný na budúcnosť, teda preventívne premýšľať nad tým, ako bude v daných situáciách v budúcnosti reagovať, aby sa vyhol prípadným problémom,
- *rozvojovú*: sebareflexia vytvára podmienky na sebazdokonaľovanie, a tým komplexne rozvíja osobnosť učiteľa,
- *relaxačnú*: učiteľ zažíva vo svojom povolání aj množstvo príjemných zážitkov a pri spomínaní na ne mnohokrát nevedome uplatňuje sebareflexiu a jej relaxačnú funkciu.

Ferencová, Kosturková (2017) na základe prác Pollarda et al., 2008; Šveca, 2005, Richardsa, Locharta 1996 sformulovali príklady sebareflexívnych otázok pre učiteľov:

1. Ako získam a zozbieram informácie o vlastnom vyučovaní?
2. Aké sú moje názory a postoje k vyučovaniu a učeniu sa a ako to ovplyvňuje moje vyučovanie?
3. Na čom sú tieto názory a postoje založené?
4. Aký som učiteľ?
5. V čom som ako učiteľ dobrý?
6. V čom dosahujem dobré výsledky?
7. V čom sa môžem zlepšiť?
8. Aká je moja predstava ďalšieho profesijného rastu?
9. Pracujem na nej?
10. Spolupracujem s kolegami? A pod.

Vychádzajúc z práce Lovaszovej a Klimovej (2019) doplníme typy otázok, ktoré je vhodné spytovať sa rovnaké otázky v určitom časovom období a odpovede neskôr porovnávať:

- Dosiahol som ciele vyučovacej hodiny?
- Ovládam látku, ktorú som učil?
- Rozvíjam spoluprácu medzi žiakmi?
- Vytvoril som pozitívnu klímu?
- Ktoré aktivity z vyučovania považujem za úspešné? Prečo?
- Ktoré aktivity z vyučovania považujem za neúspešné? Prečo? Ako to môžem zlepšiť?
- Bol som nápomocný žiakom?
- Oceňoval som pozitívne prejavy žiakov?

- Venoval som sa všetkým žiakom?
- Ako môžem vylepšiť svoje úspešné metódy?
- Mám dobré vzťahy so žiakmi?
- Aké nové stratégie som v poslednom období skúšal?
- Akými spôsobmi môžem podporiť žiakov, ktorí sa mi nezdajú byť aktívni?
- Rešpektujem jednotlivé výchovno-vzdelávacia potreby žiakov?
- Som schopný udržať pozornosť v triede?
- Baví ma moja práca?
- Som schopný pracovať v tíme?
- Viem motivovať žiakov a samého seba?
- Ako celkovo zhodnotím svoje vyučovanie za posledné dva týždne?

Tabuľka 5 *Sebareflexia a aktivita učiteľa*

Kategórie edukácie	Predmet sebareflexie	Aktivita učiteľa
Vyučovací proces	<i>reflexia</i> výchovno-vzdelávacieho <i>cieľa</i> vo vzťahu k požiadavkám na formuláciu cieľa	- <i>rešpektovať schopnosti, vedomosti, zručnosti, žiacky potenciál</i>
	<i>účinnosť</i> vyučovacieho procesu	- <i>plnenie parciálnych cieľov,</i> - <i>dodržiavanie didaktických zásad,</i> - <i>používanie efektívnych didaktických metód, organizačných foriem, edukačných prostriedkov</i>
Učivo	<i>obsah a štruktúra učiva</i>	- <i>poznanie kľúčového učiva, doplňujúceho, rozširujúceho učiva</i>
	<i>preťažovanie žiaka</i>	- <i>porozumenie a následné používanie vyšších kognitívnych procesov (analýza, syntéza, aplikácia, hodnotenie,</i> - <i>alternatívne sprostredkovávanie učiva: diskusie, besedy, tvorba projektov, použitie mediálnej techniky a pod.</i>
Etické princípy vyučovania	<i>dodržiavanie stanovených pravidiel pri všetkých žiakoch</i>	- <i>učiteľ by mal dohliadať na to, aby v triede, v ktorej učí, platili pre všetkých rovnaké pravidlá (pri skúšaní, plnení úloh, udeľovaní bodov za aktivitu, pri trestoch a pod.),</i> - <i>Má sa vyvarovať psychologickým chybám hodnotenia a posudzovania žiakov.</i>
	<i>vyhýbanie sa zapieraniu kvalít a hodnôt žiaka v podobe podceňovania a urážok</i>	- <i>vytvorenie dôverného vzťahu medzi učiteľom a žiakom,</i> - <i>diagnostikovanie vzťahov žiakov v kolektíve, sociálne role žiakov,</i>
	<i>asertivita,</i>	- <i>učiteľ musí vedieť povedať nie,</i>

	kongruencia a akceptácia	- svoju nespokojnosť alebo nedostatok času na riešenie konkrétneho problému vedel otvorene prejsť, slušne, bez urážky, bezdôvodného kričania a používania neverbálnych prejavov pôsobiacich na žiakov arogantne a chladne, - verbálne prejavy by mali byť v zhode s jeho správaním. Tým sa apeluje na úprimnosť učiteľa, autenticnosť jeho myslenia a konania. - má rešpektovať diverzitu a na nej stavať.
	Prejavovanie spokojnosti so svojou prácou	- učiteľ má žiakom demonštrovať, že ho práca baví, zaujíma, že chce byť vo svojej oblasti odborníkom a má záujem rozvíjať profesijné kompetencie, nielen po stránke kvantitatívnej, ale aj kvalitatívnej, - žiaci potrebujú vzor. - ak učiteľa výchovno-vzdelávacia práca baví, prináša mu pocity zadosťučinenia a stáva sa mu prostriedkom sebarealizácie, žiak to ocení.
	Zvládanie záťažových situácií	- oddelovanie osobných problémov od práce, prostredia školy, - neudelovať nezmyselné tresty.
	Konštruktívne riešenie problémov	- vytvorenie priestoru na súkromný rozhovor učiteľa so žiakmi (cez prestávky, po vyučovaní), - pri diagnostikovaní žiaka má dodržiavať etiologické hľadisko, tzn. hľadať príčiny, ktoré vedú k zmene jeho správania, - konštruktívne riešenie predpokladá participáciu oboch strán, ich vypočutie a snahu dosiahnuť konsenzus.
Sociálny kontext vyučovania	Kultúra a klíma školy	- participovanie na tvorbe obrazu školy smerom k externému prostrediu, ktorý zahŕňa: vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, žiakmi navzájom, učiteľov medzi sebou, hodnoty školy a aktérov školského života - kreovanie podmienok edukácie z hľadiska bezpečného edukačného prostredia (sociálno-emocionálne determinanty edukačného prostredia). (spracované podľa Novockého, 2015).

Zdroj: vlastné spracovanie

3.3.1 REFLEXÍVNE VYUČOVANIE A REFLEXÍVNY UČITEĽ

„Reflexívne vyučovanie je vyučovanie, ktoré sa završuje spätnoväzbovou sebareflexiou a analýzou kvality a účinnosti vyučovacej hodiny, tematického celku či väčšej organizačnej jednotky“ (Švec, 1995, s. 225). Pollard et al. (2008, s. 14), ktorí vychádzali z myšlienok Deweyho hovoria o siedmich kľúčových charakteristikách reflexívnej praxe, reflexívneho vyučovania:

- je charakteristické aktívnym zaoberaním sa cieľmi, dôsledkami, ako aj prostriedkami a technickou efektívnosťou,
- sa chápe ako cyklický, alebo špirálovitý proces, v ktorom učitelia nepretržite monitorujú, vyhodnocujú a upravujú vlastný proces,
- predpokladá učiteľovu spôsobilosť v metodológii skúmania (akčný výskum) vyučovacieho procesu, na podporu progresívneho rozvoja vyšších štandardov výučby,
- vyžaduje postoje otvoreného zmýšľania, zodpovednosti, úprimnosti a nadšenia,
- si vyžaduje učiteľa, ktorý má poznatky o výskume vyučovania a edukačnej praxe a na základe nich realizuje svoje rozhodnutia,
- a profesijné učenie sa je podporené komunikáciou a spoluprácou s kolegami,
- umožňuje učiteľom kreatívne využívať a prenášať do vlastného vyučovacieho procesu inovatívne a efektívne prístupy k vyučovaniu.

Model reflexívneho vyučovania podľa Smytha (1989) má nasledujúce fázy:

1. *opisná fáza* – učiteľ deskribuje výchovné a vyučovacie postupy, ktoré mu slúžili na vyriešenie danej edukačnej situácie. Otázky pre učiteľa, ktoré by si mal zodpovedať sú: Čo robím?;
2. *informujúca fáza* – učiteľovi ide predovšetkým o explanáciu toho, čo robil a prečo to robil, a akých pedagogických teórií sa pridŕžiaval. Otázky pre učiteľa, ktoré by si mal zodpovedať sú: Aký to má význam? Z ktorých princípov som vychádzal?;
3. *konfrontujúca fáza* – učiteľ sa usiluje o explanáciu zdrojov, ktoré sa mu stali inšpiráciou pri riešení určitého problému vo vyučovaní. Otázky pre učiteľa, ktoré by si mal zodpovedať sú: Čím by som mohol zdôvodniť použitie teórie, o ktorú som sa opieral?;
4. *rekonštruktívna fáza* – v nej dochádza ku korekcii svojich reakcií a postupov v edukačnej situácii. Otázky pre učiteľa, ktoré by si mal zodpovedať sú: Ako by som mohol reagovať inak? Čo by som na tom zmenil? (Smyth, 1989).

V nadväznosti na Smytha, Petty (2013) dopracoval a konkretizoval schému presnejšie:

- *konkrétna skúsenosť* – výchovno-vzdelávací proces je na každej vyučovacej hodine špecifický, každá trieda je špecifická a ponúka vždy iné edukačné skúsenosti (žiaci boli pozorní – nepozorní, pochopili – nepochopili učivo a pod.),
- *reflexívna skúsenosť* – učiteľ posudzuje, zvažuje svoju činnosť, hľadá príčinné súvislosti medzi činnosťami svojich žiakov a svojimi činnosťami vo vyučovaní,
- *abstraktná konceptualizácia* – ide o vnútorný dialóg učiteľa, kde si kladie otázky typu: Čo som dosiahol? Ako som to dosiahol? Aká bola komunikácia medzi mnou a žiakmi?,
- *plán aktívneho experimentovania* – učiteľ projektuje, čo bude robiť na nasledovných vyučovacích hodinách. Odpovedá si na otázky: Ako budem podporovať komunikáciu medzi mnou a žiakmi? Aké vyučovacie prostriedky na to použijem?

Každý učiteľ má záujem, aby jeho reflexívna činnosť bola kvalitná. Pre kvalitu profesijnej sebareflexie je dôležitá najmä:

- validita opisu výchovno-vzdelávacieho procesu vzhľadom k stanovenému cieľu,
- usporiadanosť, jasnosť a prehľadnosť kritérií hodnotenia bez významového prekryvania,
- zacielenosť a selekcia kľúčových kritérií, čo je nevyhnutné k objektívnemu hodnoteniu,
- adaptácia kritérií voči aktuálnym súvislostiam (Slavík, Siňor, 1993).

Profesijná sebareflexia je proces, ktorý je náročný, a preto si vyžaduje čas, ako aj ďalšie vzdelávanie učiteľa, lebo nejde len o explicitné poznanie jej priebehu, ale rovnako o poznanie seba samého a žiakov po jednotlivých stránkach rozvoja ich osobnosti.

Reflexívny praktik – učiteľ, ktorý cieľavedome a zámerne uskutočňuje reflexiu vyučovacieho procesu v snahe zdokonaľiť a iniciovať efektívne zmeny (Ferencová, Kosturková, 2020).

KEDY SA UČITEĽ VIAC ZAMÝŠĽA NAD SVOJOU PRÁCOU?

- sa stretne s problémom, ktorý bude musieť vyriešiť,
- hodnotí výsledky svojej práce za určité obdobie,
- skúša nový postup a hodnotí jeho výsledky
- je podnecovaný k vyjadreniu vlastného názoru na aktuálne pedagogické problémy,
- sa porovnáva s kolegom, ktorého videl pri práci,

- sa stretáva s novými poznatkami, z oblasti pedagogických vied a uvažuje nad ich aplikáciou vo svojej učiteľskej práci,
- je vyzvaný na sebahodnotenie (Kalhoust, Obst a kol., 2002, s. 108).

AKÉ OTÁZKY SI UČITEĽ KLADIE?

- Využívam výsledky evalvovania vyučovacích hodín k tomu, aby plánoval ďalšie aktivity do budúcnosti, zmenil existujúci stav vo vyučovaní?
- Mám záujem si fixovať a aplikovať inovatívne poznatky z didaktiky učebných predmetov, teórie výchovy a pedagogickej diagnostiky, aby som dosiahol efektívnejšie výsledky vo vyučovaní?
- Používam súbor rozličných metód pre rozvoj svojich pedagogicko-didaktických zručností?
- Ak participujem na evalvácii práce druhých učiteľov, zaujímam sa aj o to, ako to môže pomôcť mne, alebo som len pasívnym pozorovateľom?
- Organizujem si svoj čas tak, aby som dosahoval lepšie výsledky vo výchovno-vzdelávacej práci?
- Som si vedomý toho, aké dôsledky môže mať na mňa a na moju prácu prolongovaný stres? Ak mu podlieham, používam rôzne metódy a techniky na jeho zvládanie?
- Pomáham k vytváraniu atmosféry solidarity v škole? Realizujem s kolegami diskusie o aktuálnych problémoch a možnostiach ich riešenia? (Kyriacou, 2004).

3.3.2 METÓDY SEBAREFLEXIE UČITEĽA

Podľa Tureka (2014) a Lovaszovej, Klimovej (2019) môže učiteľ vykonávať sebareflexiu viacerými spôsobmi, ako napr.:

Sebamonitorovanie - učiteľ hľadá odpovede na otázky typu: je to, čo rozprávam pre žiakov zaujímavé? Rozumejú tomu? Vyučujem optimálnou metódou? Bola úloha formulovaná jasne? Vyvolávam všetkých žiakov? Je táto metóda zvolená správne? a iné. Výhodou je, že na sebamonitorovanie nie sú potrebné žiadne technické pomôcky a ani iní pedagogickí zamestnanci. Nevýhodou býva subjektívne vyhodnocovanie vyučovacieho procesu.

Audiozáznamy a videozáznamy výučby - môžu zistiť dynamiku svojho vývoja, ako sa vyvíja jeho pedagogické majstrovstvo v čase. Poskytujú objektívne údaje, prostredníctvom ktorých

sa môžeme vrátiť do diania vyučovacieho procesu a znovu ho prežiť. V prípade pravidelných záznamov za určité časové obdobie možno porovnať pokrok učiteľskej činnosti.

Informácie od žiakov dajú sa získať anonymnými dotazníkmi a rozhovorom so žiakmi.

Učebné výsledky žiakov - prostredníctvom validných a reliabilných didaktických testov môže učiteľ zistiť, do akej miery dosiahli žiaci stanovené ciele výučby. V prípade horších výsledkov treba hľadať chybu najmä v učiteľovi. Učiteľ dokáže najľahšie a najrýchlejšie zmeniť seba a svoje vyučovania, nie osobnosti žiakov. Používajú sa najmä didaktické testy.

Vzájomné hospitácie učiteľov - učiteľ môže získať od svojich kolegov cenné rady, inšpiráciu, môže sa v mnohom poučiť a vyhnúť sa nedostatkom. Každý učiteľ má svoje metódy, ktoré preferuje. V roli pozorujúceho sa môžeme priučiť novým metódam a tomu, ako reaguje pozorovaný (najmä skúsený) učiteľ pri jednotlivých situáciách. V roli pozorovaného, kde pozorujúci je skúsený učiteľ, je možné získať cenné rady do budúcnosti a prekonzultovať jednotlivé situácie a rozhodnutia, ktoré sa udiali vo vyučovaní. Začína sa objavovať trend vzájomných hospitácií, kedy si kolegovia navzájom chodia na vyučovanie a vzájomne sa od seba učia.

Pedagogický denník - inak označovaný aj ako sebareflexívny denník. Učiteľ si zaznamenáva svoj vyučovací proces a v rámci určitého časového obdobia môže pozorovať svoj zaznamenaný progres. Obsahom je často priebeh vyučovania, jeho klady, ale aj problémy a situácie, ktoré by sa mohli v budúcnosti zlepšiť. Neodporúča sa sústrediť len na zápory, ale aj na klady, ktoré si má učiteľ osvojiť. Odporúča sa stanovovať si ciele s ohľadom na časové obdobie (napr. o mesiac sa chcem zlepšiť v naplánovaní času počas vyučovania). Pedagogický denník si môže viesť učiteľ sám, v prípade supervízie sa na obsahu denníka podieľa aj supervízor (cvičný učiteľ, mentor, uvádzajúci učiteľ v prípade adaptačného vzdelávania).

Sebapozorovanie je podľa Ferencovej, Kosturkovej (2017) a Christodoula (2010) systematické vnímanie vlastnej pedagogickej činnosti, resp. seba ako učiteľa v pedagogických situáciách, ich hodnotenie vedúce k optimalizácii vlastných vyučovacích postupov. Pri sebapozorovaní je možné využiť audio alebo video záznamy, ktoré môžu zachytávať celú vyučovaciu jednotku, alebo jej časť. Výhodou je, že je možné sa k nim vracieť. Okrem záznamov z vyučovania, je možné využiť písomné záznamy, ktoré majú charakter naratívnych

záznamov, alebo môže ísť o vyplňanie vopred pripravených sebareflexívnych dotazníkov, ktoré môžu byť zamerané na analýzu vyučovania ako celku, alebo zaznamenávanie konkrétnych pedagogických javov.

Dotazovacie metódy

Podľa Petláka (2020, s. 36) prostredníctvom dotazníkovej metódy učiteľ získa veľa pohľadov, názorov a aj podnetov zo strany žiakov, napr. zisťovanie toho, čo žiaci na hodinách považujú za správne a nesprávne, postoje žiakov k práci učiteľa, aké metódy im vyhovujú, dotazník zameraný na vlastnú prácu učiteľa a atď.

Profesijné portfólio

Podľa Valentu (2019, s. 5), je profesijné portfólio ako také vhodným nástrojom na rozvíjanie učiteľa a ďalšie plánovanie vlastného rozvoja. Zároveň je to dôležitý materiál na dokumentovanie vlastného pokroku a identifikovanie posunov, ktoré učiteľ počas svojej praxe uskutočňuje. Bez spätného pohľadu a spätnej väzby, či vlastného vyhodnocovania, nie je možné ani efektívne sebahodnotiť sa a nedôjde ani k sebaoceneniu – kam sa posúvam, ako k posunom dochádza, prečo sa posuny dejú a i. Je veľmi pravdepodobné, že u daného učiteľa nebude dochádzať k stagnácii (príp. bude len krátkodobá) a môže ísť aj o prevenciu pred vyhorením. Profesijné portfólio je osobná zložka profesijného rozvoja založená na reflexii. Profesijné portfólio je pedagogickým nástrojom (nie cieľom) profesijného rozvoja a formatívneho hodnotenia, podporujúce sociokonštruktívne poňatie vzdelávania, reflexívnu prax a reflexívne poňatie vyučovania (Tomková, 2018, s. 65).

Podľa Trojanovej, Tomášeka (2019, s. 4) je portfólio učiteľa:

- a) obrazom jeho výchovno-vzdelávacej činnosti tvorený súborom materiálov z vyučovacieho procesu i ďalších dokumentov dokumentujúcich jeho činnosť,
- b) predstavuje nástroj na sledovanie a voľbu jeho ďalšieho profesijného rozvoja,
- c) umožňuje jeho sebareflexiu, sebahodnotenie a hodnotenie pre ďalší rozvoj,
- d) poskytuje mu obraz vývoja jeho pedagogickej kariéry a čo v nej dosiahol,
- e) ovplyvňuje jeho ďalší profesionálny rast a dáva predstavu o posune jeho pedagogických zručností,
- f) je využiteľné pri hodnotiacich pohovoroch s vedením školy a môže poslúžiť ako podklad pri finančných i nefinančných odmenách alebo byť podnetom k ďalšiemu vzdelávaniu,

- g) môže slúžiť ako doklad pre prípadný postup v kariérnom rebríčku (ako dokladové portfólio),
- h) môže byť vedený v papierovej alebo elektronickej forme (prípadne v kombinácii oboch), elektronická verzia sa lepšie dopĺňa fotografiami, prípadne videí, i ako zdroj pre prípadnú prezentáciu, najmä pre pedagógov, ktorí sa budú ďalej venovať napr. lektorskej činnosti (elektronická verzia portfólia vyžaduje podporu v oblasti gramotnosti a súčasne o dostupnosť potrebných technológií – scanner).

Ferencová a Kosturková(2020, s. 231) chápu portfólio učiteľa ako súbor dokumentov, ktoré umožňujú komplexný pohľad na učiteľovu pedagogickú činnosť, ale aj jeho postoje, názory, prípadne záujmy a pod. Portfólio učiteľa môže obsahovať dokumentáciu, ktorá súvisí s jeho profesijným rozvojom, aktuálnymi vyučovacími povinnosťami a administratívnymi činnosťami, za ktoré je zodpovedný. Konkrétne by jeho súčasťou mohli byť: dokumenty vzťahujúce sa na aktuálne disciplíny, ktoré vyučuje – prípravy na vyučovanie, učebné osnovy, výchovno-vzdelávacie plány, a pod., hospitačné záznamy, sebareflexívne denníky, záznamy, audio a video záznamy, dotazníky hodnotenia (spätná väzba) od žiakov, učiteľov – kolegov, rodičov, príklady žiackych prác, prezentácie, ktoré používa na vyučovaní, didaktické testy, pracovné listy, dosiahnuté certifikáty, ocenenia, osvedčenia, publikácie, články, účasť na konferenciách a pod.

Koncipovanie portfólia učiteľa podľa Koláčkovej (2019)

Tvorbu, vedenie, úpravu, ale najmä prezentáciu obsahu portfólia považujeme za nástroj autentickej vlastnej evalvácie učiteľa. Cieľom je porozumieť utváraniu (konštruovaniu) a pretváraniu (rekonštruovaniu) didaktických schém. Ďalším cieľom je identifikovať a porozumieť konštruovaniu učiteľovej individuálnej koncepcii vyučovania. Situácie, ktoré vyžadujú tvorivé aktívne mentálne úsilie sú neodmysliteľnou súčasťou učiteľskej profesie. Tieto situácie nezostávajú nepovšimnuté. Nechávame na učiteľa, aké nástroje na usporadúvanie kľúčových pojmov, ich vysvetlení, reflexií, zobrazení situácií formou súboru fotografií, či zostrihaných videozáznamov zvolí. Pri jeho zostavovaní zbiera produkty vlastnej práce a tiež produkty žiakov (ktoré sú výsledkom jeho vyučovania).

Portfólio učiteľa môže mať prezentačnú, motivačnú, ale aj autoevaluačnú (sebahodnotiacu) funkciu. Má široké uplatnenie, pretože môže ísť o portfólio:

- študenta pedagogickej fakulty (obsahuje prípravy na hodiny, videonahrávky a pod.),
- začínajúceho učiteľa,
- profesijné (je možné ho použiť pri hľadaní zamestnania, vyžadujú ho niektoré externé organizácie, ktoré udeľujú učiteľom rôzne akreditácie),
- dokladové (podkladom pre atestačné konanie),
- kooperačné (vytvára ho skupina učiteľov, napríklad učitelia 1. stupňa, alebo predmetové komisie).

Portfólio pedagogického zamestnanca, najmä začínajúceho učiteľa, zohráva kľúčovú úlohu v procese autoevalvácie a celkového hodnotenia učiteľa, a tým aj školy. Predstavuje komplexnú zbierku materiálnych a nemateriálnych výstupov, ktoré dokumentujú profesijný rozvoj učiteľa v určitom časovom období. Portfólio umožňuje detailné zachytenie aktuálnej úrovne schopností učiteľa, jeho pokrok a poskytuje príležitosti na ďalší profesionálny rast.

Jedným z hlavných prínosov portfólia je jeho súlad so súčasnými trendmi hodnotenia. Umožňuje odklon od tradičného, často jednosmerného hodnotenia vedením školy a podporuje zapojenie samotného učiteľa do procesu sebahodnotenia. Navyše, portfólio podporuje kohodnotenie, kde učitelia navzájom hodnotia svoje výkony, čo prispieva k otvorenej výmene skúseností a zvyšovaniu kvality výučby v celej škole.

Portfólio teda nie je len nástrojom na hodnotenie, ale aj zdrojom pre celoživotné učenie učiteľa. Pomáha identifikovať oblasti, v ktorých sa učiteľ môže zlepšovať, a zároveň slúži ako dôkaz o jeho profesionálnom raste. Dôležitým aspektom je zameranie na proces učenia sa učiteľa a jeho výučbu, čo vedie k neustálemu zvyšovaniu kvality vzdelávacieho procesu. V konečnom dôsledku portfólio prispieva k zlepšeniu kvality školy a celého slovenského školského systému tým, že podporuje osobný a profesionálny rozvoj učiteľov.

Akčný výskum

Akčný výskum v oblasti pedagogickej praxe je definovaný ako proces, v ktorom učitelia overujú svoju vlastnú pedagogickú činnosť prostredníctvom stratégií, metód a nástrojov pedagogického výskumu. Akčný výskum pomáha učiteľom lepšie poznať problémy vlastnej praxe, riešiť ich a následne hodnotiť uplatnenie navrhnutých riešení v edukačnom procese. Metodologickým špecifikom akčného výskumu je permanentne sa opakujúci cyklický proces (Rychnavská, Bačová, 2015).

Hendl (2012) uvádza, že akčný výskum je cyklicky sa opakujúci, participatívny, kvalitatívny (pracuje viac so slovami ako s číslami) a reflektívny (kritická reflexia procesov a výsledkov sú základnou časťou každého cyklu) proces. Proces výskumu je procesom učenia a zmeny.

Podľa Ferencovej, Kosturkovej (2020) podstata akčného výskumu spočíva v tom, že učiteľ na základe vlastnej praxe vyšpecifikuje problém, ktorý chce skúmať. Vhodnými metódami zbiera údaje o probléme, analyzuje a interpretuje ich tak, aby dospel k praktickým záverom týkajúcich sa stanoveného problému. Následne aplikuje riešenie problému do vlastnej edukačnej praxe, pozoruje, overuje jeho účinnosť, prípadne projektuje ďalšie postupy jeho skúmania. V podstate ide o postup, ktorý odzrkadľuje výskumný postup vedca. Učiteľ rieši problém, ktorý vychádza z aktuálnych potrieb jeho pedagogickej činnosti a vhodnými postupmi a metódami tento problém rieši a riešenie prakticky overuje tak, aby zefektívnil vlastnú edukačnú prax.

Petlák (2020, s. 36) tvrdí, že učiteľ môže v záujme zlepšovania svojej edukačnej činnosti, skutočne každodenne skúmať svoju prácu.

OTÁZKY A PODNETY DO DISKUSIE

1. *Popíšte rozdiel medzi zámernou a nezámernou reflexiou.*
2. *Porovnajte definície sebareflexie od autorov Petlák, Hupková, Švec, Turek.*
3. *Spracujte pojmovú mapu na tému funkcie sebareflexie.*
4. *Vymyslite príklady otázok na sebareflexiu učiteľov práce.*
5. *Popíšte kompetencie, soft skills reflexívneho učiteľa.*
6. *Spracujte odporúčania metód a stratégií reflexívneho vyučovania.*

3.4 AUTOEVALVÁCIA V PRÁCI UČITEĽA

Autoevalvácia, teda sebahodnotenie, je dôležitou súčasťou profesijného rozvoja každého učiteľa. Tento proces zahŕňa systematické a reflexívne hodnotenie vlastnej práce, čo učiteľovi umožňuje lepšie pochopiť svoje silné a slabé stránky, identifikovať oblasti na zlepšenie a plánovať svoj ďalší rozvoj. Autoevalvácia je kľúčovým nástrojom na zvyšovanie kvality výučby a osobného rastu učiteľa.

Význam autoevalvácie

1. *Sebapoznanie a reflexia*: autoevalvácia umožňuje učiteľovi hlbšie pochopiť svoje pedagogické metódy, štýl výučby a interakciu so študentmi. Reflexia nad vlastnou prácou podporuje kritické myslenie a sebavedomie.
2. *Zvyšovanie kvality výučby*: prostredníctvom autoevalvácie môže učiteľ identifikovať konkrétne oblasti, kde je potrebné sa zlepšiť, napríklad v používaní vyučovacích metód, riadení triedy alebo komunikácii so študentmi a rodičmi.
3. *Profesijný rozvoj*: autoevalvácia je základom pre plánovanie profesionálneho rozvoja. Učiteľ môže na základe sebareflexie určiť svoje vzdelávacie potreby a hľadať príležitosti na ďalšie vzdelávanie a tréning.
4. *Podpora autonómie*: učitelia, ktorí sa pravidelne venujú autoevalvácii, si rozvíjajú pocit zodpovednosti za svoj vlastný profesijný rozvoj a majú väčšiu motiváciu k neustálemu zlepšovaniu.

Proces autoevalvácie

1. *Stanovenie cieľov*: učiteľ si na začiatku stanoví jasné a dosiahnuteľné ciele, ktoré chce prostredníctvom autoevalvácie dosiahnuť. Tieto ciele by mali byť špecifické, merateľné, dosiahnuteľné, relevantné a časovo ohrozené (SMART).
2. *Zber údajov*: učiteľ zhromažďuje informácie o svojej práci pomocou rôznych nástrojov, ako sú videozáznamy vyučovacích hodín, spätná väzba od študentov a kolegov, hodnotenie výstupov študentov a vlastné denníky alebo poznámky.
3. *Analýza a reflexia*: Nasleduje analýza zhromaždených údajov a reflexia nad nimi. Učiteľ hodnotí, do akej miery dosiahol stanovené ciele, identifikuje úspechy a oblasti, ktoré potrebujú zlepšenie.
4. *Plánovanie ďalšieho rozvoja*: na základe zistení z autoevalvácie učiteľ plánuje konkrétne kroky na zlepšenie svojej praxe. Môže to zahŕňať ďalšie vzdelávanie, zmenu vyučovacích metód, alebo spoluprácu s kolegami na riešení identifikovaných problémov.
5. *Implementácia a monitorovanie*: učiteľ implementuje plánované zmeny do svojej praxe a pravidelne monitoruje svoj pokrok. Proces autoevalvácie je cyklický, čo znamená, že po implementácii zlepšení nasleduje ďalšia fáza hodnotenia a reflexie.

Autoevalvácia je neoddeliteľnou súčasťou profesijného života učiteľa. Systematické a reflexívne hodnotenie vlastnej práce vedie k neustálemu zlepšovaniu a osobnému rastu, čo má pozitívny vplyv na kvalitu výučby a celkové vzdelávacie prostredie.

Babiaková (2014) spracovala techniky autoevalvačných činností učiteľov v základnej škole, ktoré je možné aplikovať aj na vyšších stupňoch vzdelávania.

- *Analýza vlastného edukačného procesu* - prebieha najčastejšie neplánovane a nesystematicky, ale má pre učiteľa veľký význam. Dôležité je nájsť pri analýze vlastnej práce oporné body, podľa ktorých učiteľ dokáže pri uvažovaní o nej vyhodnotiť preukázateľné výsledky. Najčastejšie sú to príjemný pocit z realizovanej vyučovacej hodiny, vysoká aktivita žiakov, ich dobré hodnotenie na vyučovacej hodine, porozumenie učiva, fungujúca didaktická technika, zvládnutie časového plánu vyučovacej hodiny, prebratie učiva atď. Analýza vlastného edukačného procesu môže mať veľký význam pre učiteľa, ak sa stane pravidelnou a učiteľ si o nej robí písomné záznamy, ktoré sú potom východiskom pre zmeny vo vyučovaní.
- *Motivačno-hodnotiace rozhovory* - sú základnou stratégiou reflexie. Môžu mať charakter neformálnej besedy alebo formálneho hodnotiaceho rozhovoru. V prvom prípade ide o rozhovory so žiakmi, kde im učiteľ dáva priestor, aby sa vyjadrili k edukačnému procesu, napr. formou záverečnej komunity na konci vyučovania alebo prostredníctvom neformálneho rozhovoru v čase mimo vyučovania. V druhom prípade ide o hodnotiace rozhovory s vedúcim pedagogickým zamestnancom, kolegom, ktorí volia pri rozhovore formálny postup: priestor na sebareflexiu učiteľa, otázky k realizovanej vyučovacej hodine, reflexiu, výmenu názorov, intervenciu a prijatie opatrení.
- *Analýza príprav a edukačných projektov* - slúži učiteľovi pri spätnom rozbere edukačnej činnosti. Učiteľ si zaznamenáva poznámky, vyvodzuje kritériá budúceho pedagogického konania v oblasti formulovania edukačných požiadaviek, úloh, metód a foriem. Takto poznámkami doplnené edukačné projekty môžu byť pre učiteľa inšpiráciou pre budúcu pedagogickú činnosť,
- *Prijímanie spätnej väzby* - je základom efektívnej komunikácie. Bez nej by učiteľ zostal len v polohe subjektívnej sebareflexie. Známý je model dávania spätnej väzby, kde najprv hodnotiteľ opíše pozitívne detaily (čo hodnotený urobil dobre), potom opíše negatíva (čo môže hodnotený urobiť lepšie) a nakoniec hodnotiteľ ukončí spätnú väzbu všeobecnými pozitívnymi informáciami. Prijímateľovi spätnej väzby odporúčame prijať spätnú väzbu, prehodnotiť ju, posúdiť možnosti nápravy, ktoré mu spätná väzba ponúka a použiť ich.

- *Hospitácia a rozbor z hospitácie* - je hodnotením učiteľovej edukačnej činnosti priamo na vyučovacej hodine prostredníctvom pedagogického pozorovania. Môže byť súčasťou pravidelnej vnútornej kontrolnej činnosti riaditeľa školy alebo jeho zástupcu, môže sa realizovať v rámci spätnej väzby od člena metodického orgánu školy alebo ju realizujú učitelia medzi sebou navzájom.
- *Videozáznam alebo audiazáznam* - je moderným spôsobom zaznamenávania vlastného vyučovania. Môže sa využiť na podrobnú analýzu procesu vyučovania. Je len na učiteľovi, ktorú jeho stránku chce analyzovať.
- *Pedagogický denník učiteľa* - ďalšia z metód používaných na reflexiu najmä v oblasti kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Práca s denníkom umožňuje dlhodobo zaznamenávať skúsenosti s vyučovaním, ktoré by nemuseli byť vnímané ako podstatné, ale môžu sa ukázať ako opakujúce sa.
- *Učiteľský výskum* - navrhuje rôzne možnosti riešenia, aplikuje ich a overuje ich dopad. Prostredníctvom učiteľského výskumu sa môže učiteľ k téme alebo pedagogickej situácii stále vracat' a riešiť problém s jeho stále lepším porozumením. Učiteľský výskum je proces cyklický (postupy sa môžu opakovať), participatívny (žiaci aj učitelia sú vo výskume partnermi), kvalitatívny (preferuje viac slov ako numerácie) a reflexívny (jeho vstupom i výstupom je kritická reflexia učiteľovho vyučovania).
- *Sebahodnotiaci hárok* - sa zameriava na evalváciu úrovne existujúcich profesijných kompetencií učiteľa podľa navrhnutých kritérií hodnotenia, na jeho silné a slabé stránky vo vzťahu k jeho úspechu a neúspechu v edukácii. Svoje profesijné kompetencie hodnotia učitelia na vopred dohodnutej škále.
- *Učiteľské portfólio* – po formálnej stránke sa v ňom nachádza súbor vlastných materiálov, teoretických aj praktických produktov, reflexia vlastnej pedagogickej činnosti. Je žiaduce, aby si učiteľ svoje portfólio aktualizoval a pravidelne dopĺňal. Môže obsahovať produkty vlastnej tvorivej činnosti (poznámky z preštudovanej odbornej literatúry, metodické materiály, pracovné listy pre žiakov, príspevky v periodikách, v konferenčných zborníkoch, sebahodnotiace hárky, certifikáty a pod.).
- *Kolegiálna reflexia* - pedagogická činnosť pod supervíziou je u nás, žiaľ, skôr výnimkou než pravidlom. Je to spätná väzba od odborníka, ktorá má byť zdrojom inšpirácie a sebarozvoja. Slovo supervízia môže evokovať pohľad z výšky, z nadhľadu. Supervízor je teda niekto, kto má širší uhol pohľadu a lepšie vidí, a teda aj posudzuje realitu. Supervízor si vyžaduje rešpekt a autoritu.

- *Žiacka reflexia* - je sebahodnotením žiakov a hodnotením práce učiteľa žiakmi. Žiaci samozrejme často presne nerozumejú dôvodom, prečo sa vyučovacie procesy odohrávajú práve tak, ako sa odohrávajú, ale ich perspektíva a ich prežívanie sú celkom nenahraditeľné. Prvé, čo oceňujú je najmä možnosť vstúpiť do procesov hodnotenia a vyjadriť svoje stanovisko k hodnoteniu vyučovacieho procesu a učiteľa.
- *Prípadové štúdie* - môžu byť napr. popisom problému v správaní žiaka, triedy v určitej situácii. Učiteľ sa tu usiluje o komplexné pochopenie prípadu v jeho prirodzenom prostredí. Bývajú doplnené o popis kontextu deja, štúdium dokumentov a v neposlednom rade o teoretický rozbor. Prípadová štúdia plní svoju úlohu vtedy, ak učiteľ na jej základe môže hľadať alternatívne riešenia situácie.
- *Mikrovýstupy* - ponúkajú cennú možnosť zdieľania dvoch pohľadov – vystupujúceho učiteľa a publika. Ide tu o detailné posúdenie sledovaných cieľov, metód a foriem edukácie vystupujúcim učiteľom a odborným publikom.
- *Pozitívne sebavyjadrenie* - je technikou, ktorej cieľom je vlastné zamyslenie sa nad tým, čo je pre učiteľa ako profesionála pozitívne, špecifické a jedinečné. Ide o pozitívne prijatie seba samého, ktoré má obrovskú silu a je pre autoevalváciu prospešné aj preto, aby ju učiteľ prijal ako bežnú súčasť svojho profesijného života (upravené podľa Babiakovej, 2013).

OTÁZKY A PODNETY DO DISKUSIE

1. Vytvorte náčrt metód, ktoré je možné využiť v rámci autoevalvácie učiteľa: radarový, pavučinový diagram, terč.
2. Vyhľadajte v odbornej literatúre definovania autoevalvácie vo vzťahu k učiteľovej práci.
3. Vypracujte odporúčania, metodický postup pre študentov učiteľstva ako začať s autoevalváciou.

3.5 SELF-EFFICACY - OSOBNE VNÍMANÁ ZDATNOSŤ UČITEĽA

Osobne vnímaná zdatnosť sa chápe v zmysle ako učiteľ posudzuje svoje potenciality pri plánovaní a realizovaní vyučovania, je to presvedčenie o tom, ako pôsobí na žiakov, o tom, aký výkon môže podávať. Podľa Nikodémovej, Fenyvesiovej (2016) pocit, ktorý učiteľ má zo seba, je jeho silou, je základným princípom vnímanej zdatnosti (angl. self-efficacy). Ide o problematiku, ktorá pri výklade podstaty a fungovania ľudskej osobnosti kladie najväčší dôraz

na jej kognitívne aspekty, najmä na uvedomenie si súvislostí, že správanie ľudskej osobnosti je ovplyvňované určitým predvídaním. Vnímaná zdatnosť zásadne ovplyvňuje úspech alebo neúspech ľudskej činnosti, pričom pôsobí ako mobilizátor schopností, zručností a vedomostí človeka, čím sa stáva pri mnohých činnostiach človeka dôležitým faktorom, pretože ich reguluje. Vnímanú zdatnosť považujú za nesmierne dôležitú vlastnosť učiteľa – tu už hovoríme o vnímanej profesijnej zdatnosti. Jej základ je v tom, že tak ako každý človek, aj každý učiteľ má určitú predstavu sám o sebe, na čo stačí a na čo už nie.

Koncept self-efficacy pochádza od psychológa Alberta Banduru.

Bandura (1997) vo svojej sociálno-kognitívnej teórii zdôrazňuje, že človek je v činnosti úspešný, keď:

- a) má predpoklady, potenciality uskutočňovať určitú činnosť, očakáva, že danú činnosť bez problémov zvládne (efficacyexpectation);
- b) očakáva, že pomocou tejto činnosti dosiahne potrebný výsledok, je o tom sám presvedčený (outcomeexpectancy).

Bandurova teória vychádza z predpokladu, že človek môže premyslieť a regulovať vlastné správanie, nie je len pešiakom vplyvov vonkajšieho prostredia. Teória zdôrazňuje fungovanie človeka v triadickom modeli:

- 1. správanie človeka;
- 2. osobnostné vlastnosti človeka;
- 3. prostredie.

Tieto prvky následne uplatňujú svoj vplyv pomocou procesu recipročného determinizmu, prostredníctvom ktorého interagujú osobné faktory (kognitívne, afektívne a biologické), správanie a okolité vplyvy prostredia. S modelom, ako je recipročný determinizmus – všetko je navzájom interaktívne, sa však človek môže cítiť trochu stratený.

Bandura za centrum, takpovediac východiskový bod, tejto interakcie definuje systém Self (definovaný procesmi sebaregulácie – sebahodnotovania, sebahodnotenia a reakcie na vlastné správanie), ktorého kľúčovou zložkou je self-efficacy (Hall, Lindzey, 1997).

3.5.1 SELF-EFFICACY A PRÁCA UČITEĽA

Self-concept, vlastné poňatie učiteľa, profesijná identita učiteľa možno považovať za učiteľov myšlienkový model kvality učiteľa, ktorý ovplyvňuje jeho rozhodovanie, praktickú činnosť a jej reflexiu. Je formovaný osobnostnými vlastnosťami, učiteľskou motiváciou, získanými skúsenosťami s interakciami so žiakmi. Self-concept je jedinečný u rôznych učiteľov rôznych. Patrí medzi podstatné determinanty, ktoré rozhodujú o tom, ako učiteľ stvárňuje svoju rolu.

Tabuľka 6 *Self-concept a self-efficacy*

Self-concept	Self-efficacy
Aký som učiteľ?	Ako dobre dokážem niečo urobiť?
- zovšeobecnená predstava sebahodnotenia, - celkový dojem zo seba samého ako osoby	- ide skôr o vlastnosť človeka uplatňujúcu sa situačne, konkrétnejšie.

Korthagen (2001) self-efficacy označuje za skrytú vrstvou učiteľovej osobnosti. Autor identifikoval päť vzájomne prepojených vrstiev osobnosti učiteľa:

1. vonkajšia vrstva – učiteľovo konanie;
2. vnútorná vrstva – kompetencie;
3. presvedčenie;
4. identita;
5. a najhlbšia vnútorná vrstva je poslanie/duchovnosť.

Self-efficacy je súčasťou vrstvy identita, ktorá v sebe zahŕňa rad komponentov, t.j. obraz o sebe (self-image), sebaúcta (self-esteem), vnímaná profesijná zdatnosť (self-efficacy), profesijná motivácia (job motivation), učiteľovo vnímanie úlohy (task perception), ale aj subjektívne chápanie výučby.

Silverman a Davis (2009) definujú self-efficacy ako vlastnosť človeka, ktorá je situačne špecifická, uplatňujúca sa v konkrétnej situácii, pri konkrétnej činnosti, pri riešení špecifických úloh. Self-efficacy učiteľa nevystupuje ako izolovaná vlastnosť človeka, ale ukazuje sa, že má blízky vzťah ku konštruktom, ako je locus of control, sebaopímanie a sebaocenenie.

Self-efficacy učiteľa:

- je východisko učiteľovej vášne a odhodlania pre vyučovanie,

- demonštruje, že poznanie samého seba je kľúčový prvok spôsobu, ako učiteľ chápe a tvorí charakter svojej práce, a že udalosti a skúsenosti z jeho osobného života sú úzko prepojené s výkonom v profesionálnom živote (Day, 2004),
- z hľadiska je vedomie osobnej a profesijnej identity rozhodujúce pre efektivitu učiteľa na vyučovaní. Najmä učiteľovo pozitívne vedomie profesionálneho Ja s vyučovacím predmetom, vzťahmi a rolami je dôležité pre zachovanie sebaúcty alebo vlastnej profesijnej zdatnosti (self-efficacy), ktorá je tak východiskom učiteľovho odhodlania a vášne pre učenie,
- sa v súčasnosti stáva jednou z najfrekvencovanejších a zároveň najdôležitejších tém v okruhu týkajúceho sa profesijných vlastností učiteľa,
- sa vysvetľuje ako vlastnosť učiteľa, ktorá významne ovplyvňuje jeho uvažovanie, rozhodovanie, plánovanie i realizáciu jeho zámerov v triede. To, ako učiteľ posudzuje svoje vlastnosti na výkon, do značnej miery ovplyvňuje jeho prístup k rozvoju žiaka a kvalitu činností v triede,
- je dôležitý faktor ovplyvňujúci postoje a názory žiakov na kvalitu vyučovania.
- tvorí predpoklad pre samo využitie daných kompetencií učiteľa.

V edukačnom prostredí sa preto self-efficacy najčastejšie vysvetľuje ako determinujúci faktor činnosti učiteľa, ktorý podporuje učiteľovo uplatnenie nadobudnutých odborných vedomostí a zručností. (Nikodémová, Fenyvesiová, 2016).

Pozitívne vnímaná, vysoká úroveň self-efficacy

- umožňuje učiteľovi dobrú realizáciu jeho odborných vedomostí a zručností
- vytvárajú žiakom príležitosť zažiť moment napr.: zvládnutia učiva, úspechu či sebaocenenia
- sú vytrvalejší, experimentujú, zdravo riskovať, postaviť sa prekážkam, dokážu žiakov preukázateľnejšie motivovať do učenia,
- vyvíjajú viac úsilia, vytrvalosti, pretože vnútorná motivačná sila ich podporuje.

Negatívne vnímaná, nízka úroveň self-efficacy

- brzdí ich uplatnenie,
- preferujú skôr tradičné chápanie výučby,
- spolieha na uplatňovanie negatívnych sankcií,
- rýchlo vyčerpajú svoju energiu a úsilie, keď vidia pred sebou prekážky,
- svoju činnosť často spájajú s nepríjemnými pocitmi, stresom a pod. (Pajares, 2007, Mertin, 2007).

Gavora (2008) na základe prác (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy, 1998, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001; Wertheim, Leyser, 2002, Ross, Bruce, 2007) zistil, že osobne vnímaná zdatnosť učiteľa:

- učiteľ si presvedčenie o svojej zdatnosti vytvára, nie je dané apriori,
- vzniká pomerne skoro – už v príprave na povolanie na vysokej škole a potom sa rozvíja na začiatku učiteľskej praxe,
- pôsobí do značnej miery podvedome, učiteľ si ho spravidla intencionálne neanalyzuje,
- je relatívne pevné, nemení sa rýchlo a na základe náhodných momentov,
- môže nadobudnúť rôzny stupeň, môžeme si ho predstaviť ako škálu od vysokého presvedčenia po nízke,
- je situačne špecifické. Môžeme hovoriť o osobne vnímanej zdatnosti učiteľa podľa stupňa škôl, vyučovacích predmetov a dokonca i pre rôzne vyučovacie situácie.

Self-efficacy je základným predpokladom efektívneho a uspokojivého učiteľského výkonu, ovplyvňuje mieru zodpovednosti učiteľa za rozvoj žiakov. Podpora rozvoja self-efficacy by mala byť jednou z priorít vzdelávacích inštitúcií a profesionálneho rozvoja učiteľov. Osobne vnímaná zdatnosť má ešte jeden aspekt: ovplyvňuje mieru zodpovednosti učiteľa za rozvoj žiakov.

OTÁZKY A PODNETY DO DISKUSIE

1. *Vyhľadajte v odbornej literatúre tri definovania pojmu self-efficacy a porovnajte ich.*
2. *Spracujte význam self-efficacy učiteľa pri jeho profesijnom raste.*
3. *Aký je vzťah medzi self-efficacy a kompetenciami učiteľa?*
4. *Čo by zvýšilo pozitívne vnímanú self-efficacy?*
5. *Uved'te determinanty, ktoré ovplyvňujú negatívne vnímanú self-efficacy.*

CITOVANÁ A ODPORÚČANÁ LITERATÚRA

- BABIAKOVÁ, S. (2014). Autoevalvačné činnosti učiteľa v základnej škole. *Manažment školy v praxi* č. 4/2014.
- BLATNÝ, PLHÁKOVÁ, (2003). *Temperament, inteligencia, sebaobetie*. Praha: SCAN.
- BRADOVÁ, (2011).
- ČÁP, J., MAREŠ, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- DAY, Ch. (2004). *A Passion for Teaching*. London: RoutledgeFalmer.
- FENSTERMACHER, D.G. – SOLTIS, F.J. (2008). *Vyučovacie styly učiteľů*. Praha: Portál.

- GAVORA, P. (2008). Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. *Pedagogika*, roč. 58, 2008, č.3, s. 222-235.
- HALL, C. S., LINDZEY, G. (1997). *Psychológia osobnosti*. Úvod do teórií osobnosti. Bratislava: SPN.
- HENDL, J. (2012). *Kvalitatívny výskum*. Praha: Portál.
- HUPKOVÁ, L., PETLÁK, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS.
- HUPKOVÁ, M. (2006). *Profesijná sebareflexia učiteľov*. Nitra : PF UKF.
- CHRISTODOULOU, I. (2010). Teacher self-reflection. Diplomová práca. Brno: MU.
- KALHOUST, Z., OBST, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- KOLÁČKOVÁ, J. (2019). Význam portfólia v profesijnom rozvoji začínajúcich učiteľov. A ich sebareflexia. In Mgr. Barbora Jaslovská, PhD. Ing. Eva Tóblová PhD. SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY UČITEĽOV AKÁ JE A AKÁ BY MOHLA BYŤ PRÍPRAVA BUDÚCICH UČITEĽOV. Bratislava: Univerzita Komenského. S. 59-65.
- KORTHAGEN, F.A.J. (2001). *Linking Practice and Theory. The pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA –Publishers Mahwah New Jersey.
- KYRIACOU, Ch. 2004. *Kľúčové dovednosti učiteľa*. Praha: Portál.
- LOVÁSZOVÁ, G., KLIMOVÁ, N. (2019). *Stratégie kritického myslenia v príprave učiteľov informatiky*. Nitra: UKF.
- NÁKONEČNÝ, M. (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia.
- NIKODÉMOVÁ, V., FENYVESIOVÁ, L. (2016). Variabilita štýlov riadenia vyučovacieho procesu medzi učiteľmi s vysokou a nízkou úrovňou self-efficacy . *GRANT journal*, (online), ETTN 072-11-00002-09-4, s. 47-57.
- NOVOCKÝ, M. (2015). *Profesijná sebareflexia a profesijné kompetencie vo výchovno-vzdelávacej práci učiteľa strednej školy*. Rigorózna práca. Banská Bystrica: UMB.
- PETLÁK, E. (2020). *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- ROVNANOVÁ, L. (2015). *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- RYCHNAVSKÁ, M., BAČOVÁ, D. (2015). *Akčný výskum cesta skvalitňovania pedagogickej praxe*. Bratislava: metodicko-pedagogické centrum.
- SILVERMAN, S., DAVIS, H. (2009). The context and measurement of teacher efficacy. Dostupné na internete: <http://www.education.com/reference/article/teacher-efficacy/#B>
- SLAVÍK, J., SIŇOR, S. (1993). Kompetencie učiteľa v reflektovaní výuky. *Pedagogika*, č.2.
- TOMKOVÁ, A. (2018). *Portfolio v perspektíve reflektívne pojatého vzdelávania učiteľů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- TOMKULIAKOVÁ, R. (2015). Učiteľova individuálna koncepcia výučby a jej vplyv na vzdelávací proces na primárnom stupni školy. *ZAGADNIENIA SPOŁECZNE NR 2 (4) 2015*, s. 45-57.
- TUREK, I. (2014). *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer.

- VALENT, M. (2019). Portfólio ako prostriedok profesijného rozvoja pedagogického zamestnanca.
Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (1997). *Sociální psychologie*. Praha: ISV.

V závere knihy sa ukazuje, aká dôležitá je úloha učiteľa a jeho profesie v modernom vzdelávacom systéme. Učiteľská profesia vyžaduje nielen odborné vedomosti, ale aj širokú škálu mäkkých zručností, ktoré umožňujú efektívne viesť triedu a motivovať žiakov. Kľúčovou požiadavkou na prácu učiteľa je schopnosť motivovať a udržať pozornosť žiakov, čo je nevyhnutné pre efektívne učenie.

Mäkké zručnosti, ako je empatia, komunikácia, a schopnosť vytvárať pozitívne prostredie, sú nevyhnutné pre úspešnú interakciu so žiakmi. Učitelia musia byť schopní hodnotiť a podporovať kritické myslenie, čo znamená povzbudzovať žiakov k tomu, aby sa pýtali otázky, analyzovali informácie a vytvárali vlastné závery.

Konstruktivistické vyučovanie je jedným z prístupov, ktorý kladie dôraz na aktívne učenie sa, kde žiaci konštruujú svoje vedomosti prostredníctvom skúseností a interakcie s prostredím. Tento prístup je často spojený s metódou obrátenej triedy, kde sa tradičné usporiadanie výučby obráti a žiaci si nové učivo osvojujú doma, zatiaľ čo v triede prebieha diskusia a aplikácia vedomostí pod vedením učiteľa.

Dôležitou súčasťou učiteľovej profesie je aj jeho chápanie výučby a neustála reflexia a sebareflexia. Učitelia musia pravidelne hodnotiť svoje metódy a prístupy, aby zabezpečili, že sú efektívne a zodpovedajú potrebám žiakov. Reflexia pomáha učiteľom identifikovať oblasti na zlepšenie a prispôbiť svoju výučbu meniacim sa podmienkam.

Self-efficacy, čiže sebavedomie v schopnosti zvládnuť úlohy a dosiahnuť ciele, je pre učiteľov nevyhnutné. Učitelia s vysokou self-efficacy sú viac motivovaní, odolnejší voči stresu a schopní efektívnejšie riešiť výzvy v triede. To prispieva k ich celkovej efektivite a spokojnosti v profesii.

Celkovo sa záver knihy sústreďuje na to, ako môžu učitelia rozvíjať a udržiavať svoje zručnosti a kompetencie, aby poskytovali kvalitné vzdelanie, ktoré je prispôbené potrebám moderných žiakov. Učitelia sú kľúčovými aktérmi v procese vzdelávania a ich neustály profesionálny rast a adaptácia sú nevyhnutné pre úspech vzdelávacieho systému.

Učiteľ a jeho zručnosti v škole 21. storočia

© doc. PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD.

PaedDr. Alžbeta Lobotková, PhD.

Rok: 2023

Počet strán: 133

Počet autorských hárkov: 7,6