

Diferencie v didaktických kompetenciách medzi študentmi učiteľstva a učiteľmi v praxi

Lucia Rapsová¹

¹ Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Dražovská 4, 949 01 Nitra; lrapsova@ukf.sk

Grant: VEGA 1/0255/24

Název grantu: Profesionálne kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov

Oborové zamčrenie: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Príspevok prináša vybrané výsledky nášho výskumu zameraného na zisťovanie úrovne a rozdielov v didaktických kompetenciách medzi študentmi učiteľstva a učiteľmi pôsobiacimi v praxi. Úroveň týchto kompetencií sme posudzovali pomocou Dotazníka didaktických kompetencií, ktorý hodnotí päť kľúčových oblastí: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, klíma a disciplína v triede, diagnostika a hodnotenie žiakov a sebareflexia. Výsledky výskumu ukázali, že učelia v praxi dosahujú vyššiu úroveň vo všetkých sledovaných oblastiach didaktických kompetencií v porovnaní so študentmi učiteľstva. Ďalej sme analyzovali rozvoj didaktických kompetencií u študentov učiteľstva s odstupom jedného roka. Signifikantne významný rozdiel sa prejavil len v oblasti plánovania a prípravy vyučovacích hodín.

Kľúčové slová Didaktické kompetencie, študenti učiteľstva, pregraduálna príprava, učelia v praxi

1. DIDAKTICKÉ KOMPETENCIE UČITEĽOV

Didaktické kompetencie sú dôležitou súčasťou profesionálnych kompetencií učiteľov, ktoré sú nevyhnutné pre efektívne plánovanie, organizáciu, riadenie a hodnotenie výchovno-vzdelávacieho procesu (Šuťáková, Ferencová, 2017).

Tulis (2022) tvrdí, že vzdelávanie (budúcich) učiteľov by malo byť orientované na poskytnutie pedagogických a psychologických poznatkov, ktoré budú nápomocné pri plánovaní, realizácii a hodnotení edukačného procesu. Plánovanie, realizovanie a hodnotenie vyučovacieho procesu možno zastrešiť pojmom didaktické kompetencie. Hupková, Petlák (2004) definujú didaktické kompetencie ako schopnosť učiteľa dôkladne poznať obsah vzdelávania, riadiť a usmerňovať výchovno-vzdelávací proces s využitím aktivizujúcich a kreatívnych metód. Naše vnímanie didaktických kompetencií učiteľa je v zhode so Šuťákovou (2017), Sokolovou (2021) a i., ktoré ich chápajú ako vedomosti, schopnosti a zručnosti potrebné pre plánovanie, organizovanie, realizáciu a hodnotenie výchovno-vzdelávacieho procesu. Naše chápanie didaktickej kompetencie presahuje aj do vedomostí, schopností a zručností učiteľa vytvárať pozitívnu triednu klímu, budovať disciplínu, vytvárať si prirodzenú autoritu a sebarefektovať vlastnú pedagogickú činnosť. Učiteľ s rozvinutou didaktickou kompetenciou pre nás predstavuje učiteľa, ktorý pozná aktuálny stav rozvoja svojich žiakov, má znalosti obsahu, procesu a metodiky

učenia, ktoré mu dovoľujú využiť vo výučbe vhodné metódy, postupy, stratégie a pomôcky, vďaka čomu dochádza k optimálnemu rozvoju vedomostí, schopností, zručností a osobnostných vlastností žiakov. Zároveň pozná a vo výučbe vhodne aplikuje rôzne metódy a formy hodnotenia žiakov a vie využívať i vhodné výchovné metódy, ktorými predchádza, príp. odstraňuje nevhodné prejavy správania sa žiakov.

V pregraduálnej príprave učiteľov sú didaktické kompetencie študentov učiteľstva rozvíjané v teoretickej, ale i praktickej rovine prostredníctvom viacerých predmetov – všeobecná didaktika, didaktika predmetov, výskumný projekt didaktiky predmetov, prostredníctvom pedagogickej praxe, ako i rôznymi formami výučby.

Vyučovací proces je veľmi variabilný, jeho konkrétny priebeh závisí od mnohých činiteľov. Pre učiteľa je zložité postupovať podľa nejakej vopred stanovenej štruktúry. Na druhej strane, je to proces premyslený, systematický, s logickou štruktúrou a vlastnou dynamikou, ktorý by mal byť učiteľom z didaktického hľadiska realizovaný tak, aby podnecoval učenie sa žiaka a rozvoj jeho spôsobilostí. Didaktické kompetencie učiteľa pokrývajú učiteľove vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré mu umožňujú realizovať vyučovací proces tak, že bude rešpektovaný princíp kongruencie, čo znamená, že jednotlivé prvky a fázy vyučovacieho cyklu logicky na seba nadväzujú a sú navzájom kompatibilné. Každý cyklus začína plánovaním, pokračuje realizáciou a vyúsťuje do reflexie, ktorá je zároveň východiskom ďalšieho vyučovacieho cyklu (Ferencová, Kosturková, 2020).

2. VÝSKUM DIDAKTICKÝCH KOMPETENCIÍ ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA A UČITEĽOV V PRAXI

Cieľom výskumu bolo zistiť úroveň a rozdiely v didaktických kompetenciách študentov učiteľstva a učiteľov v praxi.

Ďalším výskumným zámerom bolo zrealizovať longitudinálne sledovanie didaktických kompetencií študentov učiteľstva – učiteľov v pregraduálnej príprave.

2.1 Výskumný súbor

Výskumný súbor sme získali dostupným výberom a pozostával z podsúboru študentov učiteľstva ($N=925$) a podsúboru učiteľov v praxi pôsobiach v regionálnom školstve v predprimárnom, primárnom, nižšom a vyššom sekundárnom vzdelávaní v SR ($N=443$). Priemerný vek študentov učiteľstva bol 20,44 rokov a priemerný vek učiteľov v praxi 44,29 rokov. Z celkového výskumného podsúboru učiteľov v pregraduálnej príprave bolo 125 mužov (13,5%) a z podsúboru učiteľov v praxi bolo 48 mužov (10,9%). V našom výskumnom súbore je teda značná dominancia žien, čo je istým špecifikom učiteľskej profesie – feminizácia učiteľskej profesie.

2.2 Výskumné metódy

Na identifikovanie didaktických kompetencií sme využili Dotazník didaktických kompetencií, ktorého autorkami sú Rapsová, Szijjártóová, Süttő (2021) a ktorý bol overený Ballovou Mikuškovou (2022). Na základe ňou prezentovaných výsledkov vykazuje dotazník dobrú vnútornú konzistenciu a jednotlivé oblasti didaktických kompetencií spolu súvisia očakávaným smerom. Z uvedeného dôvodu ho považujeme za vhodný na výskumné použitie. Dotazník je použiteľný u učiteľov, prípadne študentov učiteľstva a nemá časové obmedzenie (zvyčajne trvá 10-15 minút). Administrovaný materiál obsahuje 57 položiek, ktoré sú rozdelené do 5 oblastí (plánovanie a príprava, realizácia, triedna klíma a disciplína, diagnostika a hodnotenie, sebareflexia), v ktorých sa premietajú didaktické kompetencie učiteľa. Respondenti hodnotia jednotlivé položky na 5-bodovej škále (1 – nikdy, 2 – občas, 3 – niekedy, 4 – často, 5 – vždy). Prostredníctvom škály hodnotia do akej miery, ako často konajú spôsobom opísaným v jednotlivých položkách. Pre každú dimenziu kompetencií v rámci jednotlivých oblastí je počítané priemerné skóre (vyššie skóre znamená lepšie rozvinuté didaktické kompetencie).

Pre spracovanie dát sme využili štatistický software IBM SPSS Statistics v.27, licenčne zakúpený a využívaný KPŠP PF UKF v Nitre.

2.3 Diferencie v didaktických kompetenciách u študentov učiteľstva a učiteľov v praxi

Jedným z cieľov nášho výskumu bolo komparovať jednotlivé oblasti didaktických kompetencií študentov učiteľstva a učiteľov v praxi (tabuľka 1). Študenti učiteľstva vzhľadom na nedostatok praxe, svoje didaktické kompetencie ešte nemusia mať dostatočne rozvinuté a v použitých dotazníkoch reflektovali skôr predstavu o tom, akými by chceli byť učiteľmi. Z analýz vyplýva, že učitelia pôsobiaci v praxi majú v porovnaní s budúci učiteľmi v štatisticky významnej miere viac rozvinuté didaktické kompetencie v oblastiach plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, triedna klíma a disciplína, diagnostika a hodnotenie a sebareflexia.

Tabuľka 1 Porovnanie študentov učiteľstva a učiteľov v praxi v ich didaktických kompetenciách

Didaktické kompetencie	t	df	p	d
Plánovanie a príprava	-5,640	1365	<,001	-0,326
Realizácia	-6,283	1363	<,001	-0,363
Triedna klíma a disciplína	-6,067	1364	<,001	-0,351

Diagnostika a hodnotenie	-8,200	1361	<,001	-0,474
Sebareflexia	-7,873	1360	<,001	-0,455

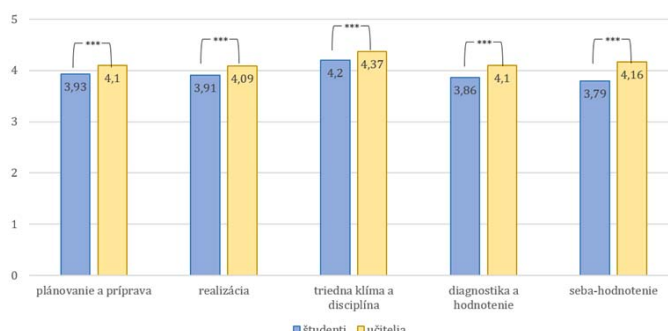
t – hodnota t-testu, df – stupne voľnosti, p – signifikancia, d – Cohenovo d

Najväčšie rozdiely medzi študentmi učiteľstva a učiteľmi v praxi sme zaznamenali v didaktických kompetenciách sebareflexia a diagnostika a hodnotenie. Učitelia z praxe dosiahli v dimenzii sebareflexia o 0,37 bodu vyššie skóre ako študenti, rovnako i v dimenzii diagnostika a hodnotenia vykazovali učitelia v praxi o 0,24 bodu vyššie skóre ako budúci učitelia.

Signifikantne významný rozdiel sme zaznamenali tiež v didaktickej kompetencii plánovanie a príprava a didaktickej kompetencii triedna klíma a disciplína, kde učitelia v praxi dosiahli v uvedených didaktických kompetenciách o 0,17 bodu vyššie priemerné skóre v porovnaní s budúci učiteľmi. V didaktickej kompetencii spojennej s realizáciou vyučovacej hodiny dosiahli učitelia v praxi o 0,18 bodu vyššie priemerné skóre ako študenti učiteľstva.

Prostredníctvom grafu 1 prezentujeme porovnania priemerných hodnôt jednotlivých dimenzií didaktických kompetencií študentov učiteľstva a učiteľov v praxi, ktoré sme merali prostredníctvom Dotazníka didaktických kompetencií.

Graf 1 Porovnanie študentov učiteľstva a učiteľov v praxi v ich didaktických kompetenciách



2.4 Prierezové porovnanie didaktických kompetencií študentov učiteľstva v čase

Naším prvotným zámerom bola komparácia didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi v čase. Tento cieľ sa nám však nepodarilo naplniť, nakoľko zhoda participantov v roku 2022 a v roku 2023 bola minimálna. Z uvedeného dôvodu sme sa zamerali na porovnanie úrovne didaktických kompetencií študentov bakalárskych učiteľských študijných programov (tabuľka 2). Meranie sme zrealizovali v zimnom semestri ich prvého roku štúdia (rok 2022) a v zimnom semestri v roku 2023, kedy navštevovali druhý ročník.

Z výsledkov vyplýva, že budúci učitelia mali v roku 2022 v porovnaní s nasledujúcim rokom 2023 v štatisticky významnej miere viac rozvinuté didaktické kompetencie spojené s plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny.

Tabuľka 2 Porovnanie didaktických kompetencií študentov učiteľstva v čase

	rok	N	M	SD	t	df	p	d
DK								
PaP	2022	313	3,96	0,49	2,601	622	0,010	0,208
	2023	304	3,85	0,50				

R	2022	313	3,90	0,49	0,557	620	0,578	0,045
	2023	311	3,88	0,49				
TKaD	2022	313	4,22	0,47	1,875	621	0,061	0,150
	2023	309	4,15	0,51				
DaH	2022	313	3,87	0,47	0,978	618	0,329	0,079
	2023	310	3,83	0,50				
S	2022	313	3,80	0,82	0,931	617	0,352	0,075
	2023	307	3,74	0,82				

DK – didaktické kompetencie, PaP – plánovanie a príprava, R – realizácia, TKaD – triedna klíma a disciplína, DaH – diagnostika a hodnotenie, S – sebareflexia, N – počet, M – priemer, SD – štandardná odchýlka t – hodnota t-testu, df – stupne voľnosti, p – signifikancia, d – Cohenovo d

Pri overovaní rozdielov v úrovni rozvoja didaktických kompetencií budúcich učiteľov v roku 2022 a v roku 2023 sme významný rozdiel zaznamenali len v didaktickej kompetencii plánovanie a príprava, kde študenti v roku 2023 dosiahli o 0,11 bodu nižšie priemerné skóre ako v roku 2022. Rovnako aj v iných dimenziách didaktických kompetencií bolo zistené nižšie priemerné skóre v roku 2023 v porovnaní s rokom 2022. V didaktickej kompetencii realizácia vyučovacej hodiny dosiahli študenti v roku 2023 o 0,02 bodu nižšie skóre, v dimenzii triedna klíma a disciplína o 0,07 bodu nižšie skóre, v dimenzii diagnostika a hodnotenie o 0,04 bodu nižšie skóre a v sebareflexii o 0,06 bodu nižšie priemerné skóre v porovnaní s rokom 2022. Tieto rozdiely však neboli štatisticky významné.

3. DISKUSIA A ZÁVER

Vo výskume sme sa zamerali na zisťovanie úrovne didaktických kompetencií študentov učiteľstva a učiteľov v praxi. Z našich zistení vyplýva, že učelia v praxi majú v porovnaní s učiteľmi v pregraduálnej príprave rozvinutejšie všetky didaktické kompetencie, hoci sú medzi nimi len minimálne rozdiely. Z kvalitatívneho hľadiska možno hovoriť o značnej rozvinutosti všetkých oblastí didaktických kompetencií učiteľov v praxi, zatiaľ čo u študentov učiteľstva sa miera rozvinutia ich didaktických kompetencií pohybuje od priemernej až po značnú rozvinutosť.

Najviac rozvinutou didaktickou kompetenciou v oboch skupinách respondentov je kompetencia spojená s vytváraním a udržiavaním pozitívnej klímy a disciplíny na vyučovaní. K rovnakým zisteniam dospela aj Ballová Mikušková (2022), ktorá sa vo svojom výskume zameriavala na meranie profesijných kompetencií učiteľov a študentov učiteľstva. Rovnako i Rapsová (2024) u 595 učiteľov pôsobiacich v materských, základných a stredných školách odhalila najviac rozvinutejšiu didaktickú kompetenciu v dimenzii triedna klíma a disciplína. Táto didaktická kompetencia sa ukázala ako značne rozvinutá aj u študentov učiteľských študijných programov, ktorých do svojho výskumu zahrnuli Guttová, Verešová (2022). Práve vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy na vyučovaní je jednou zo základných úloh učiteľa, nakoľko ovplyvňuje učebné výkony žiakov, ich motiváciu, tvorivosť a vzťahy v triede (Lomnický a kol., 2017).

Najväčšie rozdiely priemerného skóre u študentov a učiteľov v praxi sme zaznamenali v didaktickej kompetencii v oblasti sebareflexie. Študenti mali túto kompetenciu v porovnaní s inými oblasťami najmenej rozvinutú. Sebareflexívnu kompetenciu vnímame v zhode s Hupkovou, Petlákom (2004) a Hupkovou (2006) ako integrujúcu kompetenciu pri rozvoji všetkých ostatných kompetencií, spôsobilostí a zručností. S týmto názorom sa stotožňujú i Bruteničová a kol. (2021) a Orosová, Petriková, Starosta (2019), ktorých výskumné zistenia poukazujú na primerane rozvinutú sebareflexívnu kompetenciu učiteľov. Výsledky ich výskumu naznačujú, že slovenskí učelia dokážu reálne vnímať, poznať a

posudzovať seba samého, svoje schopnosti a možnosti, kontrolovať svoje správanie a usmerňovať seba samého, čo im pomáha efektívne riadiť vyučovací proces. S cieľom rozvinúť sebareflexiu, ale i sociálne kompetencie študentov učiteľstva odporúčame zakomponovať do pregraduálnej prípravy sociálno-psychologický výcvik ako povinný predmet s vyššou časovou dotáciou. Kurzov sociálno-psychologického výcviku, kurzov na rozvoj komunikačných a sebareflexívnych zručností by sa mali zúčastňovať aj učelia v praxi. Sebareflexívnym zručnostiam by mali byť vedení študenti učiteľstva na každom predmete, ktorý v rámci svojho štúdia absolvujú. Učiteľ v praxi môže realizovať sebareflexiu a reflexiu vlastnej práce v kontexte práce svojich kolegov. Nápomocná môže byť aj aktívna komunikácia so žiakmi a s rodičovskou komunitou.

Z výskumu tiež vyplýva, že pri diagnostikovaní a hodnotení žiakov, študenti učiteľstva a učelia v praxi do značnej miery zadávajú žiakom rôzne úlohy, ktoré preverujú ich kognitívne a non-kognitívne procesy, poskytujú žiakom možnosť hodnotenia seba samých, ba dokonca sa zhodujú v skutočnosti, že výsledky diagnostikovania usmerňujú ich edukačnú činnosť. Okrem toho sme zistili, že študenti a učelia dokážu adekvátne a na odbornej úrovni intervenovať vzniknuté (problémové) situácie v triede, no menší problém sa javí v schopnostiach identifikovať žiaka so špeciálnymi edukačnými potrebami. Problémy v oblasti pedagogickej diagnostiky potvrdili i výsledky viacerých výskumov (Rovňanová, 2017; Bruteničová a kol., 2021). Takéto zistenia považujeme za nepriaznivé, nakoľko je pedagogická diagnostika každodennou samozrejmosťou v práci učiteľa. Na druhej strane však treba spomenúť, že existuje množstvo problémov, ktoré sťažujú jej praktické uplatnenie v práci učiteľa. Odstránenie týchto nedostatkov predpokladá rozvoj takých koncepcií pedagogickej diagnostiky, ktoré by zohľadňovali reálne fungovanie školy, ale i možnosti učiteľa, čím sa posilnia i jeho diagnostické kompetencie.

Náš výskum s parciálnym cieľom merania didaktických kompetencií študentov učiteľstva a učiteľov v praxi považujeme za jedinečný, nakoľko sa v našom prostredí didaktické kompetencie učiteľa neskúmajú po celej ich šírke, ale len parciálne. Ako príklad môžeme uviesť skúmanie didaktickej kompetencie učiteľov (Šuťáková, 2017) len vo vzťahu k stanoveniu výchovno-vzdelávacích cieľov a výberu vhodných didaktických metód. Didaktická kompetencia však spočíva tiež v schopnosti modifikovať učebný obsah vo statickej podobe učebných osnov, plánovať a riadiť výchovno-vzdelávací proces, správne a vhodne voliť metódy a formy vo vyučovaní, pohotovo reagovať na chyby a nedostatky vo vedomostiach, spôsobilosť pracovať s učebnicou a odbornou literatúrou, správne formulovať otázky, vzbudzovať záujem žiakov o učenie a i. Môžeme teda konštatovať, že najväčším problémom je nedostatok výskumov v oblasti celostného mapovania profesijných kompetencií slovenských učiteľov.

Pozitívnym zistením, ktoré vyplýva z nášho výskumu je skutočnosť, že študenti učiteľstva, ako i učelia v praxi majú jednotlivé didaktické kompetencie priemerne až značne rozvinuté. Odlišné výsledky zaznamenali viaceré výskumy (Čelárová, 2010; Valihorová, Keppertová, Šukolová, 2016; Šuťáková, 2017; Rovňanová, 2017), ktoré naopak poukázali na nízku úroveň didaktických kompetencií učiteľov. Príslušné výskumy deklarujú, že slovenskí učelia síce disponujú vysokou znalosťou obsahu učenia, no majú problémy s metodickou stránkou výučby. Upozorňujeme, že kvalitný učiteľ musí poznať a vyberať adekvátne metódy, postupy a stratégie, aby dokázal účinne rozvíjať schopnosti, vedomosti a osobnostné vlastnosti žiakov. Za účelom rozvinúť didaktické kompetencie budúcich učiteľov odporúčame v pregraduálnej príprave zvýšiť časovú dotáciu predmetu všeobecná didaktika a didaktika príslušného predmetu. Spomínané predmety odporúčame realizovať praktickou formou za aktívnej účasti

študentov, ktorí si prostredníctvom nácviku výučby daného predmetu, rozvinú zručnosti spojené s plánovaním, prípravou, realizáciou a hodnotením vyučovacieho procesu a učebných výsledkov žiakov. Na didaktických kurzoch by si mali študenti zároveň osvojiť prostredníctvom modelových situácií zo školského prostredia zručnosti spojené s budovaním pozitívnej triednej klímy a zručnosti v oblasti diagnostikovania a hodnotenia. Účastníci vzdelávania by mali byť neustále konfrontovaní so spätnoväzbovými informáciami, vďaka ktorým sa rozvinie zároveň ich sebareflexívna kompetencia.

Ďalším cieľom nášho výskumu bolo zistiť rozdiely v didaktických kompetenciách medzi budúcimi učiteľmi a učiteľmi pôsobiacimi v praxi. Výsledky poukazujú na zistenie, že učelia v praxi majú v porovnaní so študentmi učiteľstva, vo významnej miere viac rozvinuté všetky didaktické kompetencie. Najväčšie rozdiely sa ukázali v didaktických kompetenciách sebareflexia a diagnostika a hodnotenie. Uvedené zistenia o rozvinutejších didaktických kompetenciách učiteľov v praxi nie sú prekvapením, nakoľko sa predpokladá, že učelia prostredníctvom úspešne absolvovanej pregraduálnej prípravy nadobudli potrebné vedomosti, zručnosti a spôsobilosti a disponujú kompetenciami, ktoré sú kľúčové pre kvalitný výkon učiteľskej profesie. Tieto kompetencie si zároveň svojou vlastnou pedagogickou praxou rozvíjajú. Pri výkone svojej práce sú konfrontovaní so školskou praxou a získavajú pritom množstvo skúseností, ktoré im pomáhajú poznať bližšie pedagogický proces, skvalitniť výučbu správnou voľbou metód, organizačných foriem, využitím rôznych učebných postupov, pomôcok, ale taktiež i výchovne pôsobiť na žiakov a tak dotvárať ich všestranný harmonický rozvoj.

Ďalším výskumným zámerom bolo zrealizovať longitudinálne sledovanie didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi. Tento cieľ nebolo možné naplniť kvôli minimálnej zhode paricipantov v roku 2022 a v roku 2023. Nakoniec sme pristúpili ku komparácii didaktických kompetencií študentov učiteľstva. Meranie ich didaktických kompetencií prebehlo s ročným časovým odstupom. V čase prvého merania navštevovali študenti prvý ročník vysokoškolského štúdia zameraného na učiteľské študijné programy. V roku 2023 sme namerali nižšie priemerné skóre vo všetkých oblastiach didaktických kompetencií v porovnaní s rokom 2022. Signifikantne významný rozdiel sa ukázal len v didaktickej kompetencii plánovanie a príprava vyučovacej hodiny. Tieto výsledky považujeme za zaujímavé, pretože by sme mohli predpokladať, že pribúdajúcimi rokmi štúdia dosiahnu študenti v jednotlivých didaktických kompetenciách lepšie výsledky, na základe čoho by sme mohli hovoriť o postupnom rozvoji týchto kompetencií. Uvedené zistenia si však môžeme vysvetliť tým, že vstupné meranie didaktických kompetencií študentov prebehlo v prvom roku ich štúdia, kedy ešte nemali absolvovaný predmet všeobecná didaktika, ani didaktika predmetov a zároveň nemali žiadnu skúsenosť s vyučovacou hodinou a so žiakmi, preto pri vyplňaní dotazníka vyjadrovali v odpovediach skôr svoje predstavy seba ako učiteľa. V týchto odpovediach tak študenti pravdepodobne premietali svoje predstavy o ideálnom učiteľovi, zatiaľ čo v nasledujúcom roku svojho štúdia mali absolvovanú hospitačnú prax, prípadne i asistentiskú prax, a na príslušné otázky odpovedali skôr z pohľadu prvotných skúseností so školskou praxou a z pohľadu vlastných nadobudnutých vedomostí a zručností.

Sumárnym pohľadom na nami prezentované výsledky konštatujeme, že didaktické kompetencie študentov učiteľstva a učiteľov v praxi sú priemerne, až značne rozvinuté. Na základe uvedeného možno tvrdiť, že pregraduálna príprava učiteľov pravdepodobne významne prispieva k rozvoju kompetencií nevyhnutých pre kvalitný výkon učiteľskej profesie. S cieľom ďalšieho skvalitnenia profesijných kompetencií budúcich učiteľov odporúčame v pregraduálnej

príprave skvalitniť a zvýšiť rozsah pedagogickej praxe. Na toto odporúčanie centrujú pozornosť i krajiny OECD v súvislosti s výsledkami medzinárodných merní PISA. Práve prostredníctvom praxe získajú študenti učiteľských študijných programov praktické skúsenosti s výchovou a vzdelávaním detí a žiakov, nadobudnú skúsenosti v riešení problémov školskej praxe a rozvinú si tak svoje profesijné kompetencie. V súvislosti s pregraduálnou prípravou je potrebné upriamiť pozornosť na dôležitú úlohu vysokoškolských pedagógov, ktorí okrem sprostredkovania podstatných vedomostí, zároveň svojimi názormi a postojmi ovplyvňujú aj osobnosť študentov. Univerzity a vysoké školy by mali preto dbať na to, aby zamestnávali erudovaných a osobnostne kultivovaných pedagógov. Odbornosť pedagógov v našom školstve je samozrejmosťou, no niekedy sa vynára problém súvisiaci s ich chýbajúcou pedagogickou kvalifikáciou, čo môže v konečnom dôsledku spôsobiť to, že vysokoškolský pedagóg je síce odborníkom vo svojom odbore, ale chýbajú mu pedagogické a didaktické vedomosti a zručnosti, vďaka ktorým vie študentom príslušné vedomosti účinne sprostredkovať. Vychádzajúc z tohto problému odporúčame implementovať do legislatívy povinnosť pedagogickej kvalifikácie vysokoškolských učiteľov. Myslíme si, že vysokoškolskí pedagógovia by mali mať zároveň praktické skúsenosti z vyučovania na tom type školy (materská škola, základná škola, stredná škola), pre ktorú pripravujú svojich študentov – budúcich učiteľov. Významným zdrojom rozvoja kompetencií učiteľov v praxi je aj kontinuálne vzdelávanie, ktoré ponúka rôzne možnosti na skvalitnenie či prehĺbenie profesijných kompetencií v organizáciách určených platnou legislatívou. Aj v tomto prípade platí vyššie uvedené odporúčanie vzťahujúce sa k potrebe pedagogickej kvalifikácie lektorov akreditovaných kurzov ďalšieho vzdelávania pre učiteľov. Máme za to, že rozvinúť didaktické kompetencie budúcich učiteľov alebo učiteľov v praxi je možné len pod vedením vysokoškolského pedagóga, ktorý sám disponuje rozvinutými didaktickými kompetenciami. Za účelom rozvoja didaktických kompetencií odporúčame učiteľom z praxe kooperovať so svojimi kolegami, vymieňať si skúsenosti s výberom a používaním vhodných výchovno-vzdelávacích stratégií. Vzájomná kooperácia učiteľov prispieva k efektívnemu učeniu sa učiteľov, k profesijnému rozvoju a k pracovnej spokojnosti, čo sa odzrkadlí na kvalite výchovno-vzdelávacieho procesu. S cieľom kooperácie a výmeny skúseností odporúčame tiež, aby sa učelia aktívne zapájali do členstva v profesijných združeniach, komorách alebo skupinách učiteľov. V súvislosti s uvedeným odporúčaním považujeme za potrebné, aby vedenie škôl vytvorilo pre učiteľov vhodné podmienky na ich spoluprácu a podporovalo ich profesijný rast. Spoluprácu učiteľov je potrebné zvyšovať nielen na úrovni jednej školy, ale aj na vyšších úrovniach (spolupráca škôl). Za týmto účelom je vhodné posilniť prepojenie medzi základnými, strednými a vysokými školami vo výučbe a výskume. Hlavný prínos vidíme predovšetkým v kontexte skvalitnenia pregraduálnej prípravy učiteľov v smere zhodnom so súčasnými požiadavkami, prepojením teórie s praxou. Ako prínosné pre rozvoj didaktických kompetencií sa javí posilnenie metodickej podpory na základných, stredných, vysokých školách a univerzitách v podobe tvorby a distribúcie didaktík, metodických príručiek, interaktívnych príručiek, doplnkových textov a pod. Zo skúseností z praxe a z viacerých výskumov vyplýva, že učiteľom, vysokoškolským pedagógom a lektorom sa nedostáva dostatočnej metodickej podpory facilitujúcej moderné metódy výučby. Učelia by isto prijali, keby okrem publikácií metodického charakteru, mohli využívať aj moderné učebnice rôznych predmetov, ktoré by školská knižnica zaradila do svojej ponuky a pravidelne ich aktualizovala. Dôležitú úlohu v samotnom skvalitňovaní nehrajú len motivovaní učelia s odbornými vedomosťami a požadovanými osobnostnými kvalitami, ale i školské inštitúcie, v ktorých učelia pôsobia. Myslíme si, že každá škola by mala mať vypracovaný systém ďalšieho vzdelávania zohľadňujúci záujmy a potreby samotného učiteľa a vedenie školy by malo podporovať odborný rast učiteľov

vo všetkých sférach ich pedagogického pôsobenia, čo je zárukou napredovania učiteľov, žiakov a tým aj školy ako vzdelávacej inštitúcie. Je zrejmé, že na ceste za kvalitou školstva zohráva rozhodujúcu úlohu aj Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, ktoré by malo uskutočniť systémové zmeny a motivovať učiteľov k sebavzdelávaniu a k účasti na svojom osobnostnom rozvoji. V zmysle rozvoja profesijných kompetencií učiteľov je dôležité a nevyhnutné, aby bolo získavanie a rozširovanie kompetencií a zručností prostredníctvom ďalšieho vzdelávania adekvátne finančne ohodnotené. Platobné podmienky učiteľov sú neadekvátne k zodpovednosti a množstvu kompetencií, ktoré musí učiteľ uplatňovať vo svojej práci. Rozhodujúcou sa stáva úloha vytvoriť pre každého učiteľa celoživotný prístup k možnostiam vzdelávať sa, rozvíjať svoje zručnosti a kompetencie počas celého života, v každom životnom štádiu a s ohľadom na individuálne potreby a okolnosti tak, aby každý učiteľ mohol realizovať svoj potenciál nielen v pracovnom, ale i osobnom živote. Toto odporúčanie je zároveň jedným zo základných princípov Stratégie celoživotného vzdelávania a poradenstva 2021 – 2030.

Nami formulované odporúčania sú smerované jednak k inštitúciám zastrešujúcim vzdelávanie študentov učiteľstva a učiteľov v praxi, jednak k učiteľom, vysokoškolským pedagógom a lektorom, jednak k samotným budúcim učiteľom alebo učiteľom v praxi. Všetky tieto cieľové kategórie sú navzájom prepojené a bez ich spolupráce, podpory a (seba)motivácie nie je možné, aby v školstve pôsobili učitelia s rozvinutými profesijnými kompetenciami, ktoré sú zárukou kvalitného výkonu učiteľskej profesie prejavujúceho sa požadovanými učebnými výsledkami, pozitívnou školskou klímou a spokojnosťou žiakov.

Zdroje

1. BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. 2022. *Meranie profesijných kompetencií učiteľov*. Nitra: PF UKF, 2022. 74 s. ISBN 978-80-558-1941-9.
2. BRUTENIČOVÁ, E. a kol. 2021. *Profesijné kompetencie učiteľa materskej školy v oblasti DIEŤA*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2021. 98 s. ISBN 978-80-565-1455-9.
3. ČELÁROVÁ, L. 2010. Profesijné kompetencie začínajúceho majstra odbornej výchovy a ich reflexia. In *Journal of Technology and Information Education*, roč. 2, č. 2, s. 23-28. ISSN 1803-537X.
4. FERENCOVÁ, J., KOSTURKOVÁ, M. 2020. *Kapitoly z didaktiky. Od učenia sa k vyučovaniu*. Prešov: Rokus, 2020. 256 s. ISBN 978-80-89510-92-4.
5. GUTTOVÁ, A., VEREŠOVÁ, M. 2022. Sebahodnotenie didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. In VEREŠOVÁ, M. (Eds.). *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov III*. Nitra: PF UKF, 2022. s. 10-27. ISBN 978-80-558-1902-0.
6. HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. 140 s. ISBN 80-89018-77-7.
7. HUPKOVÁ, M. 2006. *Profesijná sebareflexia učiteľov*. Nitra: PF UKF, 2006. 204 s. ISBN 80-8094-028-2.
8. LOMNICKÝ, I. 2017. *Teoretické východiská a súvislosti hodnotenia kompetencií učiteľa*. Praha: Verbum, 2017. 308 s. ISBN 978-80-87800-40-9.
9. OROSOVÁ, R., PETRÍKOVÁ, K., STAROSTA, V. 2019. Rozvoj diagnostických a reflexívnych kompetencií budúcich učiteľov. In *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series Pedagogy and Psychology*, roč. 1, č. 9, s. 125-129. ISSN 2520-6788.
10. RAPSOVÁ, L. 2024. *Psychologicky gramotný učiteľ*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2023. 230 s. ISBN 978-80-558-2200-6.
11. ROVNANOVÁ, L. 2017. Komparácia názorov učiteľov a študentov učiteľstva na náročnosť vykonávania vybraných profesijných činností. In *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, roč. 2, č. 2, s. 208-218. ISSN 1339-8725.
12. SOKOLOVÁ, L. 2021. *Metódy vyučovania psychológie a predmetov osobnostného a sociálneho rozvoja 2.0*. Bratislava: Slovenská asociácia pre učiteľstvo psychológie, 2021. 217 s. ISBN 978-80-974026-0-0.
13. *Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva 2021 – 2030*. [online]. 2023. [cit. 2023-11-11]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/22182.pdf>
14. ŠUTÁKOVÁ, V. 2017. Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi. In *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, roč. 2, č. 1, s. 303-312. ISSN 1339-8725.
15. ŠUTÁKOVÁ, V., FERENCOVÁ, J. 2017. *Psychodidaktika v edukačnej praxi vysokých škôl*. Prešov: PU v Prešove, 2017. 197 s. ISBN 978-80-555-1212-9.
16. TULIS, M. 2022. Refuting Misconceptions in an Introductory Psychology Course for Preservice Teacher. In *Psychology Learning and Teaching*, vol. 21, no. 3, pp. 210-234. ISSN 2057-3022.
17. VALIHOROVÁ, M., KEPPERTOVÁ, M., ŠUKOLOVÁ, D. 2016. Učiteľ psychológie z pohľadu žiakov stredných škôl. In *Školský psychológ/Školní psycholog*, roč. 6, č. 2, s. 118-127. ISSN 2695-0154.