

# ROZVOJ OSOBNOSTNÝCH A PEDAGOGICKÝCH KOMPETENCIÍ ZAČÍNÁJÍCICH VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV

Luboslava Sejčová<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Univerzita Komenského, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky, Gondova 2, 811 02 Bratislava, Slovenská republika

## Abstrakt

Cieľom príspevku je analyzovať a priblížiť problematiku rozvíjania pedagogických kompetencií začínajúcich vysokoškolských učiteľov. Jadrom náplne práce vysokoškolského učiteľa je predovšetkým vedecko-výskumná, pedagogická a publikačná činnosť v danom odbore. Ak má byť učiteľ úspešný, musí poznať náplň svojej pedagogickej činnosti a metódy práce, ktoré zabezpečia jej kvalitnú realizáciu. Na vysokých školách však takáto pedagogicko-psychologická príprava na pedagogickú činnosť absentuje. V príspevku je analyzovaná problematika osobnostných a pedagogických kompetencií vysokoškolského učiteľa, požiadaviek na efektívnu komunikáciu a osobnostné vlastnosti. Akcentuje sa nutnosť zlepšenia pedagogicko-psychologickej prípravy vysokoškolských učiteľov a potreba rozvíjania schopností a odborných kompetencií vzdelávateľov učiteľov, ktorí by mali študentov učiteľstva pripravovať tvorivým, inovatívnym a moderným spôsobom. Inak nemôžeme očakávať, že skončení absolventi učiteľstva budú tvoriví a inovatívni vo svojej pedagogickej činnosti na základných a stredných školách.

Kľúčové slová: efektívna komunikácia, kompetencie, osobnostné kompetencie, pedagogické kompetencie, vzdelávatelia učiteľov

## Abstract

### DEVELOPMENT OF PERSONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCIES OF BEGINNING UNIVERSITY TEACHERS

The aim of the paper is to analyze and approach the issue of developing pedagogical competencies of beginning university teachers. The core of the work of a university teacher is primarily scientific research, pedagogical and publishing activities in the field. If a teacher is to be successful, he must know the content of his pedagogical activities and methods of work that will ensure its quality implementation. At universities, however, such pedagogical-psychological preparation for pedagogical activities is absent. The paper analyzes the issue of personality and pedagogical competencies of a university teacher, requirements for effective communication and personality

traits of a university teacher. Emphasis is placed on the need to improve the pedagogical-psychological training of university teachers and the need to develop the skills and professional competencies of teacher educators, who should prepare teacher students in a creative, innovative and modern way. Otherwise, we cannot expect the finished graduates of teaching to be creative and innovative in their pedagogical activities at primary and secondary schools.

Keywords: effective communication, competencies, personal competencies, pedagogical competencies, teacher educators

## ÚVOD

Vysokoškolský učiteľ sprostredkúva študentom nové poznatky a vedie ich k osvojovaniu si nových vedomostí, rozvíja ich kompetencie vychádzajúce z profilu absolventa nevyhnutné pre výkon budúceho povolania a aktívny osobný život. Tento proces sa realizuje v jednotlivých formách vysokoškolskej výučby prostredníctvom pedagogickej činnosti. Je samozrejmé konštatovanie, že ak má byť učiteľ úspešný, musí poznať náplň svojej pedagogickej činnosti a metódy práce, ktoré zabezpečia jej kvalitnú a efektívnu realizáciu.

V tejto súvislosti je však potrebné uvedomiť si, že vysokoškolský učiteľ je nielen učiteľom, ale aj vedcom, ktorý výsledky svojej vedecko-výskumnej práce prenáša do vyučovacieho procesu. A taktiež, že morálny profil vysokoškolského učiteľa je neoddeliteľnou súčasťou nielen jeho osobnosti, ale aj jeho práce.

Všetky zložky osobnosti vysokoškolského učiteľa tak vytvárajú ucelený komplex pre efektívnu a kvalitnú realizáciu pregraduálnej prípravy učiteľov a preto je potrebné rozvíjať komplexne osobnosť vysokoškolského učiteľa po všetkých stránkach (Sirotová, 2015).

## 1. NÁPLŇ ČINNOSTI VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA

Jadrom náplne práce vysokoškolského učiteľa je predovšetkým vedecko-výskumná, pedagogická a publikačná činnosť v danom odbore. Pedagogickú činnosť vysokoškolského učiteľa môžeme rozdeliť do niekoľkých oblastí (Sirotová, 2015):

1) *vzdelávacia činnosť* – učiteľ určuje cieľ a úlohy vzdelávania z príslušnej disciplíny v spojení s inými disciplínami, uvažuje nad obsahom vzdelávania, modernými formami a metódami, ktoré podporujú vzdelávaco-poznávaciu činnosť študenta a stanovuje formy kontroly. Medzi základné formy tejto činnosti patrí prednáška, seminár, cvičenie, konzultácie, realizácia skúšania študentov s cieľom udeliť hodnotenie pre získanie kreditov študenta, oponentúra,

usmerňovanie a vedenie vedecko-výskumnej činnosti študentov, vedenie bakalárskych a diplomových prác a pod. V práci vysokoškolského učiteľa sa často zabúda na dôležité súčasti vyučovacieho procesu, ktoré sa zvyknú podceňovať vzhľadom k veku študentov. Učiteľ sa často domnieva, že postačí, ak je jeho výučba zrozumiteľná a nekladie dôraz na jej motivačnú zložku. Ďalšou často podceňovanou oblasťou pedagogickej činnosti učiteľa je i nasmerovanie aktivít samostatnej práce študenta. V dnešnej informačnej explózii poznatkov je tiež potrebné študentov usmerňovať, viesť ich, radiť im, učiť ich orientovať sa v záplave informácií a poznatkov a vyberať z nich kľúčové a podstatné.

2) *výchovné pôsobenie* – vysoká škola by mala vytvárať také akademické prostredie, ktoré by rozvíjalo na jednej strane intelekt a na druhej strane osobnosť študenta. Kultúra vzťahov, komunikácie a estetickosť akademického prostredia do veľkej miery ovplyvňujú charakter a hodnotovú orientáciu študentov. Vysokoškolský učiteľ musí byť nositeľom vlastností a kvalít, ktoré chceme u vysokoškolských študentov rozvíjať. Učiteľ výchovne vplýva celou svojou osobnosťou a kvalitou svojej pedagogickej činnosti rovnako vo vyučovacom procese, tak aj v čase mimo vyučovania.

3) *metodicko-didaktická činnosť* – do tejto činnosti zaraďujeme prípravu vzdelávacieho procesu, jeho organizáciu a zdokonaľovanie. Východiskom pre realizáciu didakticko-metodickej činnosti je spracovanie sylabu vyučovacieho predmetu, v ktorom učiteľ stanovuje čiastkové ciele a témy jednotlivých vyučovacích jednotiek a spôsoby hodnotenia študentov práce. Na jeho podklade potom učiteľ volí adekvátne vyučovacie metódy, spracováva prípravy na prednášky či semináre, usmerňuje samostatnú prácu študenta zadávaním tém seminárnych prác či riešením rôznych problémov vedného odboru a spracováva didaktické testy alebo okruhy otázok ústneho skúšania. Dôležitou oblasťou didakticko-metodickej činnosti vysokoškolského učiteľa je spracovávanie študijných materiálov pre

študentov v podobe skrípt a vysokoškolských učebníc.

Iba prostredníctvom neustáleho sebazvdelávania môže vysokoškolský učiteľ realizovať kvalitne pedagogickú činnosť a zabezpečovať celkový rozvoj osobnosti svojich študentov. Preto vyvstáva do popredia otázka pedagogicko-psychologického vzdelávania vysokoškolských učiteľov. Učiteľ na nižšom stupni vzdelávania má zákonom predpísanú povinnosť pedagogickej spôsobilosti, bez ktorej nemôže vykonávať svoje povolanie. Pedagogická spôsobilosť učiteľa vysokej školy je však ponechaná iba na jeho záujme a aktivite. I. Turek píše, že „pre kvalitu vyučovania na vysokej škole je rozhodujúca osobnosť vysokoškolského učiteľa. Aj učiteľ na vysokej škole je najprv učiteľom a až potom vedcom. Preto každý vysokoškolský učiteľ by mal mať aj pedagogickú kvalifikáciu a mal by sa v oblasti vysokoškolskej pedagogiky ďalej vzdelávať a zdokonaľovať“ (Turek, 2008 in Sirotová, 2015).

Podpora kvalitnej a inovatívnej výučby by mala byť preto jednou z hlavných priorít rozvoja vysokého školstva. Hoci sa na kvalitu vysokých škôl vo svete dlho nazeralo najmä cez parametre kvality vedy a výskumu, v posledných rokoch sa začína pozornosť obracať na kvalitu vzdelávacieho procesu (Hall *et al.*, 2020).

### 1.1. Osobnostné predpoklady vysokoškolského učiteľa

Dobre fungujúce vysoké školstvo je obrazom interakcie kvalifikovaných, motivovaných a podporovaných učiteľov a angažovaných študentov (Efimenko *et al.*, 2018). Keď študenti motiváciu stratia, majú tendenciu štúdium vo zvýšenej miere zanechať. Učiteľia, ktorí dokážu rozvíjať poznanie, záujem a schopnosť študentov vzdelávať sa, ich pripravujú na potreby dynamicky sa meniacej spoločnosti (World Economic Forum, 2018).

V práci vysokoškolského učiteľa sú preto dôležité jeho všeobecné sociálne zručnosti, kam patrí schopnosť komunikovať, asertivita, empatia, schopnosť načúvať, tvorba spätnej väzby a schopnosť motivovať študentov. Sociálne zručnosti učiteľov môžu byť rozvíjané aj prostredníctvom rôznych tréningoch a sociálno-psychologických výcvikov (Šebeň Zafková *et al.*, 2012).

Ďalším nevyhnutným predpokladom, aby sa vysokoškolský učiteľ stal expertom pre realizáciu pedagogickej činnosti, je osobnostná zrelosť a psychické zdravie. L. Višňovský a V. Kačáni *et al.* (2001) zostavili osobnostné charakteristiky učiteľa

ktoré by mali byť rozvinuté rovnako i v osobnosti vysokoškolského učiteľa (Sirotová, 2015):

- *Sociálna percepcia* – vysokoškolský učiteľ by mal byť schopný primerane posúdiť realitu edukačného procesu. Učiteľ je v každodennom styku postavený pred riešením rozličných pedagogických situácií. Mal by byť preto schopný rýchlo a adekvátne v týchto situáciách reagovať a rozhodovať sa, mal by byť pružný, pohotový a tvorivý pri ich riešení. Nedostatky v učiteľovej sociálnej percepcii spojené s neadekvátnym vnímaním reality sa môžu neraz prejavovať nielen v nesprávnom hodnotení, ale i v nepriaznivom vplyve na študentovu osobnosť.
- *Emocionálna stabilita* – je jednou z najdôležitejších aspektov osobnosti vysokoškolského učiteľa. Niektorí študenti poukazujú na agresívne, ironizujúce alebo manipulatívne správanie zo strany učiteľov.
- *Tvorivosť* – je ďalším dôležitým predpokladom práce vysokoškolského učiteľa. Iba tvorivý učiteľ môže žiadať tvorivosť aj od svojich študentov. Tá sa musí prejavovať vo všetkých stránkach učiteľskej práce – pri výbere vyučovacích metód, pri voľbe okruhov seminárnych prác, pri vedení študentov, pri zostavovaní sylabov, pri hľadaní výskumných problémov a podobne. Tvorivosť učiteľov sa spája nielen so zaujímavým či netradičným podaním nových poznatkov, ale aj s vytvorením atmosféry, kde vládne humor, optimizmus, aktivita, činorodosť a iniciatíva študentov i učiteľa.
- *Emocionálna inteligencia* – ktorá sa prejavuje v znalosti a zvládaní vlastných emócií, vo vnímavosti k emóciám druhých a v schopnosti motivovať sám seba. Pozitívny vzťah ku študentom by sa mal prejavovať priateľskosťou, autenticitou, empatiou, akceptáciou ich osobností a primeranou mierou dominancie.
- *Humor* – je ďalšou potrebnou súčasťou učiteľovej osobnosti, ktorý môže do veľkej miery prispieť k vytvoreniu adekvátnej klímy výchovno-vzdelávacieho procesu.
- *Odolnosť voči záťaži* – záťaž a stres je typický pre pomáhajúce profesie v ktorých prichádzajú zamestnanci každodenne do kontaktu s druhými ľuďmi. Dlhodobé vystavenie organizmu stresu a psychickej záťaži môžu viesť až k syndrómu vyhorenia, ktorý sa prejavuje nielen únavou a vyčerpaním, ale aj celkovou apatiou, stratou chuti zdokonaľovať sa a pracovať. Obdobný proces sa vyskytuje i u vysokoškolských učiteľov, kde tieto prejavy dopĺňa nechuť k vedecko-výskumnej činnosti, účasti a prezentácii vedy na rôznych podujatiach, nepublikovanie a stagnácia vo

vednom odbore atď., preto dôležitou požiadavkou na učiteľovu osobnosť je odolnosť voči stresu a záťaži.

- *Optimálna komunikácia* – táto schopnosť sa vzťahuje na verbálnu i neverbálnu komunikáciu. Práve v tejto oblasti môže vysokoškolský učiteľ sprostredkovať najviac informácií, motivovať študentov k ďalšiemu hlbavému štúdiu problematiky, nasmerovať jeho ďalší osobnostný rozvoj.

Medzi žiadúce osobnostné charakteristiky učiteľa (aj vysokoškolského) patria aj morálna bezúhonnosť, schopnosť komunikácie, odolnosť voči záťaži, emocionálna inteligencia a schopnosť sebapoznania. Pohľad a názory na osobnosť učiteľa sa historicky menia. Normatívne poňatie osobnosti učiteľa deklaruje J. Průcha (2002) podľa Porovnávacej štúdie OECD Quality in Teaching, kde je kvalita učiteľa opísaná týmito kritériami (in Dytrtová & Krhutová, 2009):

- znalosti učiteľa v kurikulárnej oblasti,
- pedagogické zručnosti a ovládanie výukových stratégií,
- reflexia a schopnosť sebakritiky,
- empatia a angažovanosť vo vzťahu k druhým, ich uznanie a úcta k nim,
- manažérske kompetencie v triede a ďalšie riadiace schopnosti.

## 1.2. Požiadavky na efektívnu komunikáciu vysokoškolského učiteľa

Z hľadiska komunikácie so študentom rozoznávame tieto typy učiteľov (Sirotová, 2015):

- *Primitívny* – postoj k študentom je založený na primitívnych pravidlách a reakciách správania – ambíciách, sebauspokojení a pod. Učiteľ demonštruje svoju nadradenosť. Študent je preňho prostriedkom splnenia cieľa.
- *Manipulatívny* – vzťah medzi učiteľom a študentom je založený na hre s cieľom za každú cenu vyhrať. Učiteľ používa pochvalu i lešť. Študent je objektom manipulácie, je zastrašený.
- *Štandardizovaný* – vo vzťahu dominuje formálna štruktúra komunikácie. Je pozorovateľná nepatrná orientácia na osobnosť: učiteľ sa riadi štandardnými pravidlami etikety, ale jeho správanie je povrchné a realizuje sa na rovine „masiek“. Študent cíti ľahostajnosť učiteľa za maskou.
- *Vecný* – v orientácii na činnosť učiteľ zohľadňuje osobnostné charakteristiky študenta iba v kontexte efektivity činnosti. Dodržiava štandardy etikety, uznáva právo študenta na samostatnosť.

Význam študenta pre učiteľa závisí od jeho prínosu do spoločnej činnosti.

- *Osobnostný* – komunikácia je založená na hlbokom záujme o študenta, uznaní samostatnosti jeho práce. Pedagóg má rád študentov, všetka jeho činnosť je zameraná na ich intelektuálny rozvoj, vzájomná komunikácia sa stáva komunikáciou intelektuálnou. Študent má dôveru v učiteľa, ktorý je preňho autoritou (Ficula, 2006 in Sirotová, 2015).

Organizácia a riadenie pedagogickej činnosti spolu s osobnosťou učiteľa do určitej miery predurčujú i všeobecný štýl jeho komunikácie, ktorý sa najčastejšie uvádza v troch kategóriách (Sirotová, 2015):

*Autoritatívny štýl* vytvára diktát, ktorý pretvára jedného z účastníkov komunikácie na pasívneho vykonávateľa. Autoritatívny učiteľ sám určuje smer činnosti skupiny. Brzdí tým aktivitu a iniciatívu študentov. Základnými formami spolupráce je monológ, príkaz, požiadavka, inštrukcia, výčitka.

*Demokratický štýl* prezentuje humanisticky orientovaný prístup k osobnosti študenta a je založený na hlbkej úcte a dôvere v schopnosti študenta rozvíjať svoju osobnosť. Základnými prostriedkami interakcie je motivácia, rada, informovanie. Vo výchovno-vzdelávacom procese sa vytvára pozitívna klíma vzájomnej dôvery a priateľstva, ktorá umožňuje študentom optimálny rozvoj ich osobnosti. Študenti uznávajú svojho učiteľa ako profesionála s ľudskou tvárou, s ktorým je možné diskutovať a v prípade potreby požiadať o pomoc v riešení študijných i osobných problémov

*Pri liberálnom štýle* učiteľ nemá pevnú pedagogickú pozíciu, čo sa prejavuje v nezasahovaní do riešenia problémov študentov a v nízkej úrovni požiadaviek vo výchovno-vzdelávacej činnosti. Tento typ učiteľa sa obmedzuje v pedagogickej činnosti iba na vzdelávaciu stránku. Výsledkom jeho pedagogickej činnosti býva strata záujmu študentov, zhoršuje sa ich úspešnosť a disciplína v študijnej činnosti.

## 1.3. Osobnosť vysokoškolského študenta

Kvalita učenia je ovplyvnená aj tým, akí študenti prichádzajú do výučby. Na prvom mieste to sú individuálne predpoklady študenta, predovšetkým jeho schopnosti a zručnosti. Zo stredoškolského vzdelávania si mladí ľudia prinesú rozličné kvalitné študijné návyky a postupy, napríklad ako pracovať s textom, ako vyhľadávať a spracovávať informácie, ako efektívne komunikovať alebo riešiť problémy. Prechod na vysokú školu však prináša

mnoho rizík, ktoré súvisia so schopnosťou sebaorganizácie. Kým učenie a štúdium na strednej škole prebiehalo viac s využitím vonkajšieho riadenia, vysoká škola už vyžaduje samostatnosť. Preto sa u študentov zvyknú objavovať rôzne študijné ťažkosti, ako je preťaženie v čase skúškového obdobia, pochybnosti o vlastných schopnostiach, javy ako odkladanie študijných povinností, hľadanie únikových ciest alebo odsúvanie štúdia na druhú koľaj, až zanechanie štúdia (Slavík, 2012).

Vašutová (2002 in Slavík, 2012) opisuje niekoľko typológií študentov. Typológia podľa Eltona delí študujúcich do štyroch skupín podľa študijnej motivácie:

- 1) Študenti, ktorí sa učia pre poznanie, majú záujem o odbor, ktorý študujú.
- 2) Študenti, ktorí študujú účelovo, napríklad aby získali diplom, učia sa kvôli prestíži.
- 3) Študenti, ktorí študujú z dôvodov potreby výkonu, sú súťaživí, chcú uspieť v porovnaní s ostatnými.
- 4) Študenti, u ktorých prevláda motivácia sociálna, tj. potreba byť s ostatnými.

Pedagóg by mal vedieť motivovať všetky štyri skupiny. Najcennejší sú však jedinci z prvej skupiny, aj keď z hľadiska výučby sú najnáročnejší.

Iné pramene podľa Vašutovej (2012 in Slavík, 2012) popisujú typy študentov podľa prístupu k učeniu:

- 1) *Povrchný prístup* – sa vyznačuje cieľom študenta absolvovať vysokú školu a získať diplom. Motivácia spočíva v snahe plniť všetky požiadavky, vyhnúť sa neúspechu. Učí sa starostlivo všetko, čo odporučí vyučujúci, ale v učení prevláda memorovanie bez hlbšieho porozumenia. V praxi sú to jedinci, ktorí pracujú svedomito a s veľkou námahou, málokedy idú však do hĺbky, nevidia učivo v súvislostiach. Vyučujúcim táto skupina vyhovuje – plní povinnosti a nechcú nič navyše.
- 2) *Hĺbkový prístup* – je charakteristický snahou ovládnuť disciplínu, učiť sa dôkladne a s porozumením. Niekedy vedie tento prístup k učeniu veľkého množstva faktov (chodiace encyklopédie) alebo k snahe o originalitu vlastného myslenia (mladý vedec). Stáva sa, že takýto študent vie aj viac ako vyučujúci a potrebuje náročnejšie úlohy či výzvy.
- 3) *Utilitársky prístup* – reprezentuje študentov, ktorí sa snažia uspieť za každú cenu. Hľadajú cestu, ako prejsť. Zbierajú informácie o učiteľoch a hľadajú rôzne cesty a kľučky, ako dosiahnuť úspech a neváhajú hrať nepoctivú hru. Tento prístup môže vzniknúť selektívne pri predmetoch, ktoré sú neoblíbené alebo príliš náročné.

Na základe rozdielnosti študentov je dobré voliť optimálnu stratégiu vysokoškolskej výučby. Platí zásada, že by sa mal pedagóg snažiť najmä o to, aby čo najviac študentov preferovalo hĺbkový prístup a ich motivácia vychádzala predovšetkým z vnútorného záujmu o odbor a vychádzali z poznávacích potrieb študenta.

## 2. PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PRÍPRAVA VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV

V poslednom období sme svedkami snáh na celonárodnej úrovni o zdôrazňovanie významu najmä projektovej a vedeckovýskumnej činnosti vysokých škôl a úroveň pedagogickej činnosti je opomínaná, hoci tá patrí paradoxne medzi základné úlohy vysokých škôl (Šebeň Zaťková *et al.*, 2012).

M. Blaško (2018) uvádza, že dostatok kvality vzdelaných ľudí produkujú len kvalitne vzdelaní učitelia s náležitými profesionálnymi kompetenciami. Za kľúčový faktor, ktorý môže významne ovplyvniť dosahovanie cieľov požadovaných zmien v slovenskom školstve, považuje M. Blaško manažérstvo kvality vzdelávania, teda učiteľmi akceptovaný a znútornený systém manažérstva kvality výučby, ktorý však zatiaľ na vysokých školách rozvinutý nie je (Novotná, 2019).

Byť kvalifikovaným učiteľom základnej alebo materskej školy totiž predpokladá absolvovanie pedagogickej fakulty. To isté platí pre učiteľov všeobecnovzdelávacích predmetov na stredných školách. V prípade strednej školy a predmetov odborných je daná zákonnými predpismi nielen nevyhnutnosť odbornej vysokoškolskej kvalifikácie, ale aj kvalifikácia pedagogická. Paradoxné je, že žiadna takáto požiadavka v zákone o vysokých školách nie je. Situácia bola a stále ešte zostáva podobná v mnohých krajinách naprieč kontinentmi. A samotní vysokoškolskí učitelia sa domnievajú, že odbornosť v oblasti ich vedeckej profesie je postačujúcim dôvodom, aby boli kvalifikovanými a dobrými vyučujúcimi (prednášajúcimi či vedúcimi cvičení, školiteľmi doktorandov). Na mnohých univerzitách sa z iniciatívy «osvietených» vedúcich katedier, a predovšetkým rozhodnutím vedenia univerzít odporúča, aby «nejaké» pedagogické vzdelávanie vysokoškolskí učitelia absolvovali (Slavík *et al.*, 2012).

Prirodzenou súčasťou stratégií podporovania študijnej úspešnosti je zlepšovanie učebných stratégií. Preto je dôležité, aby Vysoké školy považovali vzdelávanie učiteľov a doktorandov za svoju prioritu a ich rozvoj za základ budovania systému kvality vzdelávania. V rámci vzdelávacích aktivít



pre učiteľov a doktorandov by mali učители získavať vedomosti a zručnosti týkajúce sa modernizácie výučby (vytváranie e-learningovej podpory, digitálnych technológií uľahčujúcich štúdium, tvorba podporných materiálov a pod.), ako aj osvojiť si stratégie tvorby inkluzívneho prostredia a individualizácie vo vyučovaní. Dôležitou súčasťou kurzov má byť oblasť podpory študentov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Pridanou hodnotou vzdelávacích aktivít uskutočňovaných pre vysokoškolských učiteľov a doktorandov je aj zvýšenie inštitucionálneho povedomia o potrebe skvalitňovania pedagogickej práce (Hall *et al.* 2020).

Študenti doktorandského štúdia nie sú na učenie pripravovaní, a to i napriek tomu, že výučbe študentov na prvom a druhom stupni štúdia venujú pomerne veľa času (MESA10, 2018). 80 % respondentov z radov vysokoškolských učiteľov zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum súhlasilo s tvrdením, že podmienkou pre výučbu na vysokej škole by malo byť ovládanie a rozvoj zručností zameraných na to, ako efektívne učiť študentov. U nás však učители zriedkavejšie využívajú metódy, ktoré by študentov vtiahli do vzdelávacieho procesu, umožňovali im osvojovať si vedomosti a nadobúdať cenné zručnosti vlastnou prácou a poznávaním (Hall *et al.*, 2020).

## 2.1. Rozvoj osobnostných a pedagogických kompetencií vysokoškolského učiteľa

Pojem kompetencia sa používa v odbornom i v bežnom jazyku a jeho význam nie je jednoznačný. Ako synonymá k pojmu kompetencia sa zvyknú používať pojmy schopnosť, zručnosť, spôsobilosť, efektívnosť, kapacita, požadovaná kvalita a ďalšie. Za kompetentného v určitej oblasti sa zvykne považovať človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robiť vyžaduje. Pojem kompetencia sa zvykne vzťahovať na jedincov, sociálne skupiny a inštitúcie, pokiaľ tieto úspešne dosahujú ciele a plnia požiadavky kladené na nich okolitým prostredím. Pretože školy pripravujú každého žiaka, študenta na riešenie budúcich životných úloh, zameriame sa na kompetenciu ako vlastnosť jedinca. Podľa Hrma a Tureka (2003) obsah pojmu kompetencia výstižne vyjadruje behaviorálna definícia: kompetencia je správanie (činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti (Schoonover Associates, 2001). Je dôležité odlíšiť v tejto súvislosti používané a frekventované pojmy ako (Hrmo & Turek, 2003):

- *schopnosť* je psychická vlastnosť osobnosti, ktorá je podmienkou (predpokladom) úspešného vykonávania určitej komplexnej činnosti, napr. schopnosť abstraktne myslieť, schopnosť učiť sa. Miera schopnosti závisí od vrodených predpokladov (vlôh) a získaných, osvojených predpokladov (napr. učením) pre výkon určitej činnosti.
- *zručnosť* je špecializovaná schopnosť vykonávať určitú konkrétnu činnosť, riešiť určitý konkrétny problém, napr. čítať, robiť si poznámky. Z tohto vyplýva, že schopnosť učiť sa pozostáva zo systému viacerých zručností. Zručnosť intelektuálnej povahy sa zvykne nazývať aj *spôsobilosť*.
- *kompetencia* je schopnosť (správanie, činnosť alebo komplex činností), ktorú charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti. Kompetencie sú charakteristické prvky činnosti, ktoré sa vyskytujú oveľa častejšie a dôslednejšie pri dosahovaní vynikajúcich výkonov, ako pri dosahovaní priemerných a slabých výkonov v určitej oblasti. Za kompetentného v určitej oblasti sa zvykne považovať človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti atď. robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robiť vyžaduje. **Kľúčové kompetencie** sú najdôležitejšie kompetencie z množiny kompetencií. Sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnáť s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote.

Hoci je pojem kompetencia v Európe bežne zaužívaný, v niektorých krajinách nahrádza pojem vzdelávacie výstupy. Existuje však niekoľko definícií a interpretácií pojmu kompetencie, ktoré nie sú celkom jednoznačné, keď sa používajú v medzinárodnom kontexte. Definícia uvedená v dokumente týkajúcom sa Európskeho kvalifikačného rámca (EKR) z roku 2008 je istým kompromisom smerujúcim k spoločnému prístupu:

„Kompetencia je preukázaná schopnosť používať vedomosti, zručnosti a osobnostné, sociálne a/lebo metodologické schopnosti v pracovných a študijných situáciách a v odbornom a osobnostnom rozvoji.“ (Európsky parlament a Rada EU, 2008, s. 4, in Cedefop, 2017).

Problematika orientácie na kompetencie a vzdelávania orientovaného na získavanie kompetencií (competence – based education) sa začala rozvíjať v 80 – tých rokoch v hospodárskej sfére (obchod, služby, priemysel) v hospodársky vyspelých štátoch sveta, najmä v USA, Kanade a v Austrálii. Zoznam a charakteristika kompetencií (model kompeten-

cií) pre kvalitný výkon určitého povolania alebo skupiny povolání sa získaval analýzou činností v príslušnom povolaní, exploračnými výskumnými metódami (dotazníky, interview) a validizáciou získaných výsledkov (Hrmo & Turek, 2003).

Osvojovanie a zdokonaľovanie kľúčových kompetencií sa považuje za celoživotný proces učenia sa, a to nielen v škole, ale aj v zamestnaní, rodine, kultúrnom, spoločenskom i politickom živote atď. (Hrmo & Turek, 2003):

Hrehová (2018) však konštatuje, že vo vysokoškolskom vzdelávaní chýba koncepcia rozvoja priezračných/prenositelných kompetencií a ak chceme uskutočniť transformáciu spoločnosti, je potrebné pripraviť ľudí, ktorí túto zmenu uskutočnia – expertov, vizionárov, lídrov. Nemôžeme adekvátne pripraviť študentov pre dnešok ani pre zajtrajšok, ak budeme pokračovať v ich príprave pre spoločnosť, ktorá existovala včera. Vo vzťahu k príprave študentov na ich „rolu“ v 21. storočí musíme pri uvažovaní o tom ako bude vzdelávanie v školách a triedach vyzeráť vziať do úvahy niekoľko aspektov. Nichols (2019) píše o štyroch pravidlách vzdelávania v 21. storočí:

- Inštrukcie by mali byť zamerané na študentov (Instruction should be student-centered),
- Vzdelávanie by malo byť kolaboratívne (Education should be collaborative),
- Učenie sa by malo byť uskutočňované v kontexte reality (Learning should have context),
- Školy by mali byť integrálnou súčasťou spoločnosti (Schools should be integrated with society) (Novotná, 2019).

R. Šlosár (2012) zhrnul konkrétne požiadavky na činnosť a osobnosť vysokoškolského učiteľa (Šebeň Zaťková *et al.* 2012, s. 20):

- d) vysoká odbornosť vysokoškolského učiteľa v odbore, ktorého výučbu zabezpečuje,
- e) pedagogicko-psychologická a metodická (didaktická) pripravenosť učiteľa na výučbu,
- f) vysoký stupeň predpokladov a schopností na tvorivú vedeckú prácu,
- g) žiaduce vlastnosti osobnosti (kladné charakterové, morálne a vôľové vlastnosti),
- h) všeobecný spoločensko-kultúrny rozhľad a pomerne vysoký stupeň inteligencie,
- i) vysoký stupeň komunikatívnosti a rétorické predpoklady pre učiteľské povolanie.

Podľa nás by mal mať vysokoškolský učiteľ rozvinuté tieto **osobnostné a pedagogické kompetencie**:

- 1) *Odborno-predmetové kompetencie* – ovládanie svojho vyštudovaného odboru, neustále prispievanie k znalostiam predmetného obsahu, zdokonaľovanie a triedenie poznatkov v danom

odbore, aktívna vedecká a publikačná činnosť, účasť na konferenciách doma i v zahraničí, zvyšovanie si svojej odbornej profesionality.

- 2) *Komunikačné kompetencie* – efektívne ústne a písomné vyjadrovanie, vyhľadávať informácie, čítať s porozumením, aktívne sa zúčastňovať na diskusiách a konferenciách, primerane prezentovať svoj názor, prezentovať výsledky výskumov, dorozumievanie sa v cudzích jazykoch,
- 3) *Metodologické a výskumné kompetencie* – rozpoznávať problémy a zodpovedajúcim spôsobom ich tvorivo riešiť, schopnosť plánovať a realizovať akademický výskum, zhromažďovať a spracúvať údaje, ovládať používanie výskumných metód, interpretovať výskumné dáta, uchádzať sa o získanie domácich a zahraničných výskumných grantov, byť členom tímu, kooperovať vo výskume,
- 4) *Personálne kompetencie* – zodpovedajúce charakterové a vôľové vlastnosti, tvorivosť, flexibilita, empatia, pedagogický takt, rešpektovať odlišné názory, zmysel pre spravodlivosť, vedieť pracovať samostatne i tímovo a i.
- 5) *Učebné a intelektuálne kompetencie* – schopnosť po celý život sa vzdelávať, sebareflexia, riešiť problémy, schopnosť kriticky myslieť a triediť informácie, myslieť v súvislostiach a systémovo.
- 6) *Pedagogické kompetencie* – (získané na základe pedagogickej, psychologической a didaktickej prípravy) schopnosť učiť iných, organizovať a viesť výučbu, ovládať didaktické spracovanie učiva, riadiť procesy učenia študenta, plánovať a projektovať svoju činnosť, schopnosť uplatniť rozdielne vyučovacie prístupy, (kompetencie psychopedagogické, komunikačné, riadiace a diagnostické).
- 7) *Informačné kompetencie* – používať informačné a komunikačné technológie, ovládať prácu s počítačom, elektronickú komunikáciu, prezentačné programy, diaľančnú formu výučby prostredníctvom počítačov a pod.

## 2.2. Pedagogické kompetencie vysokoškolského učiteľa

Výkon profesie vysokoškolského učiteľa sa sústreďuje do dvoch hlavných činností: vedeckovýskumnej a pedagogickej. Všeobecne platí, že vysokoškolskí učitelia si cenia viac svoju vedeckovýskumnú a publikačnú činnosť, zatiaľ čo pedagogické pôsobenie považujú skôr za doplnok svojho profesionálneho výkonu. Expertné a evaluačné inštitúcie (OECD, dnes Akreditačná agentúra) tiež pomerne vysoko hodnotia zapojenie vysokoškol-

ského učiteľa do vedeckovýskumných projektov, publikačnú produkciu, zapojenie do medzinárodnej vedeckej spolupráce a účasť na vedeckých podujatiach. Vysokoškolskí študenti však preferujú pri posudzovaní svojich učiteľov kompetencie, ktoré sa vzťahujú k výučbe a k modelu správania sa učiteľa. Očakávajú vysokú znalosť odboru, ktorý vysokoškolskí učitelia prednášajú, výučbové a hodnotiace postupy a vzťah učiteľa ku študentom. Študenti najviac oceňujú užitočnosť výuky pre ich budúcu profesiu a náročnosť požiadaviek (Vašutová, 2000).

Práve preto by mali mať vysokoškolskí učitelia čo najviac rozvinuté pedagogicko-psychologické kompetencie – získané na základe pedagogickej, psychologической a didaktickej prípravy prostredníctvom rôznych vzdelávacích kurzov, školení alebo istej formy doplňujúceho pedagogického štúdia pre učiteľov na vysokých školách. Takáto forma štúdia by mala byť zameraná na rozvoj základných pedagogických kompetencií vysokoškolského učiteľa a ponúkať bohatú batériu pedagogicko-psychologických poznatkov potrebných k výučbe študentov.

Pri určení a charakterizovaní potrebných pedagogických kompetencií môžeme vychádzať z jednotlivých fáz vyučovacieho procesu. Vysokoškolský pedagóg by mal mať rozvinuté tieto pedagogické kompetencie:

- 1) Kompetencie, ktoré sa týkajú **plánovania a prípravy vyučovacej jednotky**. K štruktúrnym zložkám týchto kompetencií patria najmä:
  - znalosť predmetného učiva,
  - ovládať didaktické spracovanie učiva,
  - schopnosť transformácie poznatkov príslušných vedných alebo umeleckých odborov do vzdelávacích obsahov vyučovacích predmetov,
  - schopnosť formulovania výchovno-vzdelávacieho cieľa,
  - voľby cieľových výstupov (čo sa majú študenti naučiť počas hodiny),
  - schopnosť voľby vyučovacích prostriedkov,
  - zručnosť prípravy a rozplánovania štruktúry vyučovacej jednotky.
- 2) Kompetencie, ktoré sa týkajú **organizácie a realizácie vyučovania**. K štruktúrnym zložkám týchto kompetencií patria najmä:
  - poznatky z oblasti psychológie a pedagogiky,
  - znalosti zo všeobecnej didaktiky, znalosti o všeobecných metódach vyučovania,
  - znalosti z odborovej didaktiky (vyučovania predmetov daného odboru),
  - poznanie stratégií na dosiahnutie efektívnej výučby, poznanie efektívnych metód výučby a učenia,

- schopnosť organizovať a viesť výučbu,
  - schopnosť porozumieť procesov sociálnej interakcie a komunikácie v malých skupinách, zručnosti pedagogickej komunikácie,
  - zručnosť motivácie a aktivizácie žiakov, spôsobilosť utvárať priaznivé učebné prostredie študentom,
  - zručnosť vytvorenia priaznivej atmosféry v triede, ovládať prostriedky udržiavania disciplíny v triede, i zručnosť riešiť výchovné situácie a problémy,
  - riadiť procesy učenia študenta, spôsobilosť zapájať študentov do učenia a samoštúdia,
  - schopnosť podporovať všetkých študentov k najvyšším výkonom a aj k samostatnému vedeckému výskumu,
  - schopnosť uplatniť rozdielne vyučovacie prístupy z hľadiska individuálnych a špeciálnych potrieb študentov (s handicapom a so špeciálnymi potrebami).
  - schopnosť vedenia talentovaných študentov ako aj študentov s individuálnymi vzdelávacími potrebami.
- 3) Kompetencie, ktoré sa týkajú **diagnózy a hodnotenia výkonu žiakov**. K štruktúrnym zložkám týchto kompetencií patria najmä:
    - spôsobilosť kontroly a diagnózy práce študentov a výsledkov ich učenia,
    - poznanie zákonitostí a metód procesu diagnostikovania edukačného procesu,
    - spôsobilosť skúšania, kladenia otázok, tvorby testov, rôznych spôsobov hodnotenia,
    - spôsobilosť uplatňovať diagnostické hodnotenia študentov,
    - zručnosť vedenia študentov na základe využitia pedagogickej diagnostiky,
    - spravodlivosť, férovosť a ohľad na osobnú rozmanitosť študentov a ich špecifické výchovno-vzdelávacie potreby.
  - 4) Kompetencie, ktoré sa týkajú **sebahodnotenia učiteľa**. K štruktúrnym zložkám týchto kompetencií patria najmä:
    - zručnosť sebareflexie - ja a moja činnosť je predmetom analýzy,
    - spôsobilosť pri skúmaní svojej činnosti klásť si tieto otázky: čo robím (autodiagnóza), *ako to robím* (sebareflexia), *čo dosahujem* (sebahodnotenie), *čo by som mohol zmeniť vo svojej praktickej činnosti* (autokorekcia),
    - schopnosť prijať stanovisko pozorovateľa a využiť ho ako spätnú väzbu,
    - schopnosť reflexie vlastnej činnosti a to na základe záznamov vlastných pedagogických výstupov alebo/i spätnou väzbou pozorovateľom, a spätnou väzbou od samotných študentov na



základe anonymných písomných výpovedí (študentskej ankety),

- spôsobilosť zo sebareflexie a analýzy vyvodiť dôsledky, modifikovať svoje správanie, zvoliť iné prístupy a metódy, odstrániť chyby a nedostatky,
- vytvorenie plánu budúcej pedagogickej činnosti na základe výsledkov sebareflexie,
- snaha o neustále napredovanie a pedagogický a osobnostný rast.

Problém a potreba skvalitnenia pedagogických kompetencií vysokoškolských učiteľov celkovo súvisí aj s problematikou zvyšovania pedagogických kompetencií vzdelávateľov učiteľov ako akademických pracovníkov pôsobiacich na pedagogických a filozofických fakultách. Tí pripravujú na učiteľské pôsobenie študentov, ktorí by mali učiť moderne, tvorivo a zaujímavo mladé generácie detí. Naozaj ich samotní vzdelávateľia učiteľov učia moderne a inovatívne?

### 3. VZDELÁVATELIA UČITEĽOV A ROZVOJ ICH OSOBNOSTNÝCH A PEDAGOGICKÝCH KOMPETENCIÍ

J. Vašutová (2000) uvádza, že pojem „vzdelávateľia učiteľov“ vznikol z prekladu anglického výrazu *teacher educators* a označuje vysoko kvalifikovaných odborníkov, ktorí sa profesionálne zaoberajú vzdelávaním učiteľov v rámci inštitucionálneho systému.

Predpokladá sa, že vzdelávateľia učiteľov majú totožné charakteristiky akademickej profesie ako ostatní vysokoškolskí učitelia. Avšak ich spojenie s učiteľskou profesiou určuje ich osobitosti a špecifiká, ktoré však nebývajú vždy zohľadnené. Pozícia pedagogických fakúlt tak v rámci univerzitného vzdelávania je oslabená a môžeme konštatovať, že tieto fakulty majú nižší akademický status. Pedagogické fakulty sú vnímané ako poskytujúce menej náročné štúdium a kvalita vzdelávateľov má tiež svoje otázky. Vzdelávateľia učiteľov nesporne plnia úlohu primárnych spolutvorcov učiteľskej profesie, pretože stoja na prahu procesu profesionalizácie učiteľov (Vašutová, 2000).

Kvalitná pregraduálna príprava učiteľov základných a stredných škôl si vyžaduje i kvalitných vzdelávateľov učiteľov na týchto vysokých školách. Vzdelávateľia učiteľov by mali byť vzdelaní nielen v oblasti svojho vedného odboru, ale taktiež by mali byť profesionálmi v odovzdávaní poznatkov a rozvíjaní kompetencií svojich študentov. Študenti učiteľstva si všímajú vyučovací štýl svojich učiteľov, a do značnej miery si odnášajú, spolu s poznatkami, aj spôsoby akými boli vzdelávaní. Práve

preto by mali mať najmä vzdelávateľia učiteľov rozvinuté pedagogicko-psychologické kompetencie, ktoré zabezpečia kvalitnú pregraduálnu prípravu učiteľov (Sirotová, 2015).

Na bedrách tých, čo vzdelávajú budúcich učiteľov základných a stredných škôl totiž leží zodpovednosť za obraz školy budúcnosti. V oblasti vysokoškolskej prípravy učiteľov môžeme pozorovať snahy o presadenie alternatívnych prístupov, odvolávajú sa predovšetkým na nutnosť zatraktívniť výučbu tak, aby sa stala účinnou. Vysokoškolskí učitelia však majú akademické predstavy o profile absolventov. Univerzity si z hľadiska svojho poslania zachovávajú schopnosť utvárania, udržovania a poskytovania znalostí (Strouhal & Koňa, 2016).

V tejto súvislosti J. Vašutová (2002) poukazuje na niektoré špecifiká situácie vzdelávateľov učiteľov:

- *oblasť cieľov učiteľského vzdelávania a ich prijatie vzdelávateľmi učiteľov* – hlavná zodpovednosť za profesionálnu prípravu sa prenáša na pedagogicko-psychologickú časť vrátane odborových didaktík.
- *oblasť kurikula študovaného na pedagogických fakultách a obsahu školského vzdelávania* – existuje predpojatost, že vedné odbory nie sú na učiteľských fakultách kreované na vysokej vedeckej báze a preto ani vzdelávací obsah nemá požadovanú univerzitnú úroveň. V dôsledku vonkajších tlakov zo strany univerzity a vnútorných pomero v akademických zboroch pedagogických fakúlt sa prejavuje tendencia, najmä u vzdelávateľov aprobačných odborov, povýšiť svoj odbor alebo disciplínu na vysoko akademickú úroveň. Scieľom vyrovnať sa tak odborovým kolegom z neučiteľských fakúlt. Tiež sa v učiteľských fakultách objavuje vyjadrovanie pochybností nad oprávnenosťou pedagogicko-psychologickej línie v učiteľskom vzdelávacom programe a priznávanie nižšieho statusu odborovým didaktikom na ich fakultných pracoviskách (katedrách, ústavoch), s cieľom vyrovnať sa tak odborovým kolegom z neučiteľských fakúlt. Prestíž vysokoškolských učiteľov je ovplyvnená aj prestížou vedného odboru, profesiou, na ktorú sa študenti pripravujú. Vzdelávateľia učiteľov tak majú určitý handicap. Napriek tomu by sa nemali snažiť o akési dublovanie odborových kurikulí v akademickom duchu, ale skôr o hľadanie špecifik svojich odborov vzdelávania vzhľadom na potreby učiteľskej profesie.
- *oblasť vysokoškolskej výuky budúcich učiteľov a poňatia nového moderného školského vyučovania* – ďalšou problémovou oblasťou je rozpor v poňatí vysokoškolskej výučby študentov učiteľstva. Výučba z hľadiska výučbových stratégií

býva neraz skostnatelá: monológ vyučujúceho, minimálna diskusia, nulová aktivita študentov. Vzdelávatelia učiteľov by však mali byť pre študentov aj svojím vlastným prístupom vzormi, ktoré dokonale ovládajú nové výučbové stratégie. Vysokoškolskí vzdelávatelia učiteľov predstavujú najvyššiu priečku v hierarchizovanej profesii a pripravujú študentov na výkon učiteľskej profesie, preto by sa nemali vzdalovať moderným trendom a mali by prospieť k profesionalizácii študentov.

- *oblasť postojov vzdelávateľov učiteľov a študentov učiteľstva ku štúdiu* – je bežným javom, že na pedagogické fakulty prichádzajú študenti, ktorí nemajú vyhranenú predstavu o učiteľskej profesii a nie sú si istí, či chcú byť učiteľmi. Mnohí študenti učiteľstva tiež prežívajú medzi vysokoškolskými pocit menejcennosti preto, že študujú práve učiteľský program a prehlasujú ho tiež za horší. Vzdelávatelia učiteľov majú tiež neobvyklú situáciu, pretože často pripravujú študentov bez motivácie k štúdiu učiteľstva. Nie je ojedinelým poznatkom, že niektorí učitelia pedagogických fakúlt stoja skôr na pozíciách svojich odborov ako jazykovedci, historici a pod. a prejavujú dokonca záporný vzťah k učiteľskej profesii, na ktorú študentov pripravujú. Akademické zbory pedagogických fakúlt sú tiež hierarchizované v duchu preferovania niektorých vedných odborov a disciplín. Vzťahy nebývajú založené na partnerstve a kolegiálnosti, ale na nadradovaní a nezdravej konkurencii. To ovplyvňuje aj klímu inštitúcie, ktorá pripravuje učiteľov.

Napriek tomu, že školstvo je v EÚ považované za národné špecifikum a nepodlieha zjednocovaniu, bolo učiteľské štúdium na Slovensku v zmysle bolonského procesu direktívne rozdelené do nespojitých, alebo len formálnych stupňov (na rozdiel od niektorých iných krajín) a neumožňuje realizovať prípravu učiteľov na odbornej báze podľa na seba nadväzujúcich fáz utvárajúcej sa učiteľskej profesionality. Tým, že do Bc. štúdia sa sústredil teoretický základ všetkých súčastí štúdia, a do Mgr. štúdia didaktická príprava a učiteľské praxe, došlo k prerušeniu postupného rozvíjania učiteľskej profesionality (Návrh na zmenu sústavy študijných odborov, 2019)

V dôsledku uvedených skutočností narastá *kritika učiteľskej prípravy* zo strany praxe (stankovská Asociácia riaditeľov štátnych gymnázií, Združenia samosprávnych škôl Slovenska, Spoločnosti pre predškolskú výchovu, výskumy a projekty VŠ), kde sa zdôrazňuje najmä (Návrh na zmenu sústavy študijných odborov, 2019, s. 5):

- nedostatočné prepojenie akademickej a profesijnej prípravy,
- väčšinou dobrá znalosť obsahu vzdelávania, ale neschopnosť didakticky ho transformovať do učiva pre príslušnú vekovú skupinu, spracovať spätnú väzbu od žiakov o učive,
- znalosť IKT, ale neschopnosť použiť ich ako didaktický prostriedok,
- nepripravenosť riešiť výchovné problémy, disciplínu v triede, pracovať s integrovanými žiakmi, podnecovať osobnostný rozvoj žiaka, riešiť sociálno-psychologické problémy kolektívu, adekvátne komunikovať so žiakmi a rodičmi,
- nedostatočné učiteľské zručnosti (málo praxe) zvládnuť organizáciu vyučovacej hodiny, využívať medzipredmetové vzťahy (úzka špecializácia), hodnotiť žiakov, pracovať so ŠVP, s pedagogickou dokumentáciou,
- nedostatočná znalosť prebiehajúcej reformy vzdelávania.

*Nespokojnosť s prípravou zo strany absolventov* (výskumy UKF, PU medzi absolventmi sekundárnych stupňov škôl), ktorí za najvážnejšie označili najmä (Tamže, s. 5):

- vysokú mieru akademickej prípravy odtrhnutú od edukačnej reality,
- nepripravenosť na prácu s problémovými, postihnutými, znevýhodnenými žiakmi,
- nedostatok učiteľských zručností tvoriť tematické plány, inovatívne pomôcky, plánovať a organizovať prácu v triede, málo praktickej prípravy,
- neznalosť prierezových tém, úzka špecializácia na dva predmety.

Na súčasných pedagogických a iných fakultách na Slovensku, ktoré pripravujú učiteľov, prevláda z hľadiska pedagogicko-psychologickej prípravy vzdelávanie učiteľa – metodológa a výskumníka. Čo nie je vždy zo strany študentov prijímané s pochopením. Podobné vedecké zameranie prípravy učiteľa je aj vo Fínsku v podobe *výskumne založeného vzdelávania* (research-based teacher education), ktorého cieľom je pripravovať učiteľov, ktorí sú schopní pracovať samostatne opierajúc sa o výskumné poznatky (Průcha & Kansanen, 2015).

V príprave našich študentov učiteľstva je však dostatočný počet psychologických disciplín, ktoré zohľadňujú ich budúcu učiteľskú profesiu (napr. učiteľská a vývinová psychológia) aj praktickejších poznatkov z didaktiky a pedagogickej komunikácie a iných disciplín. Akcentuje sa význam pedagogickej praxe, kde študenti prežívajú autentické pedagogické situácie a pomocou cvičných učiteľov

a pedagógov ich fakúlt a uvažuje sa o tom, že by sa prax mala v podiele ich prípravy zvýšiť.

Ištvan (2011) zdôrazňuje skutočnosť, že rozdiel medzi dobrými (efektívnymi) a menej úspešnými učiteľmi nie je len v ich vedomostiach, ale hlavne v ich konaní a správaní. Ak sa učiteľ chce stále zlepšovať a ďalej sa rozvíjať je potrebné, aby sa učil od tých najlepších kolegov – učiteľov.

Na základných a stredných školách uvádzajúci učitelia významne pomáhajú začínajúcim učite-

lom. V. Švec (2006) charakterizuje pripravenosť učiteľov ako pedagogickú kondíciu – pripravenosť a pohotovosť k pedagogickému výkonu.

Niečo podobné (tútorstvo, podpora, metodické vedenie, poradenstvo) pre začínajúcich vysokoškolských učiteľov, odborných asistentov a doktorandov úplne absentuje na vysokých školách, kde každý je „hodený do vody“ a musí sa naučiť plávať.

## ZÁVER

Jednou z možností skvalitnenia pedagogickej činnosti vysokoškolských učiteľov je okrem kurzov poriadaných na fakultách zaviesť povinný kurz didaktickej prípravy pre doktorandov, keďže oni už počas doktorandského štúdia vedú samostatne semináre a cvičenia, neraz i prednášky, vedú záverečné práce a pod. a nemajú pritom žiadnu odbornú pedagogickú prípravu. Takto by sa dali podchytiť začínajúci vysokoškolskí pedagógovia, ktorým by sa uľahčil štart do ich pedagogického pôsobenia v rámci svojho odboru. Prípadne by sa dalo uvažovať aj o absolvovaní určitej formy doplňujúceho pedagogického štúdia zameraného na problematiku vysokoškolskej pedagogiky, učiteľskej psychológie, všeobecnej a odbornej didaktiky.

Rovnako je žiadúce, aby sa kládol veľký dôraz aj na rozvíjanie schopností a odborných kompetencií vzdelávateľov učiteľov, ktorí by mali študentov pripravovať tvorivým, inovatívnym a moderným spôsobom. Inak nemôžeme očakávať, že skončení absolventi učiteľstva budú tvoriví a inovatívni vo svojej pedagogickej činnosti na základných a stredných školách.

## LITERATÚRA

- Blaško, M. (2018). *Vzdelávanie pre informačnú spoločnosť*. Dostupné z: [https://www.ozpsav.sk/files/4\\_blasco\\_ucitelstvo\\_pre\\_is.pdf](https://www.ozpsav.sk/files/4_blasco_ucitelstvo_pre_is.pdf)
- Blaško, R. (2018). Štyri otázky a komentáre k vzdelaniu budúcnosti. Dostupné z: <https://euractiv.sk/section/spolocnost/opinion/ronald-blasco-styri-otazky-a-komentare-k-vzdelaniu-buducnosti/>
- Cefedop. (2017). *Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook*. Luxembourg: Publications Office. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.2801/566770>
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učiteľ. Príprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Efimenko, E., et al. (2018). Enhancement and Recognition of Teaching and Learning in Higher Education: The Impact of Teaching and Excellence Prizes. *Journal of the European Higher Education Area*, (2), s. 100–116. Dostupné z: [https://eua.eu/downloads/content/2018\\_j02\\_t7\\_efimenko%20et%20al\\_onlineversion\\_journal.pdf](https://eua.eu/downloads/content/2018_j02_t7_efimenko%20et%20al_onlineversion_journal.pdf)
- Ficula, M. (2006). *Vysokoškolská pedagogika*. Kyjev: Alma mater.
- Hall, R., et al. (2020) *Odporúčania pre skvalitnenie školstva. To dá rozum*. 2020. Dostupné z: [https://todarozum.sk/admin/files/file\\_879\\_1582785616.pdf](https://todarozum.sk/admin/files/file_879_1582785616.pdf)
- Hrehová, D. (2018). *Rozvoj osobnosti študenta pre potreby informačnej spoločnosti*. Dostupné z: [https://www.ozpsav.sk/files/5\\_hrehova\\_rozvoj\\_osobnosti\\_humanizacia.pdf](https://www.ozpsav.sk/files/5_hrehova_rozvoj_osobnosti_humanizacia.pdf)
- Hrmo, R., & Turek, I. (2003). Návrh systému kľúčových kompetencií. Dostupné z: [https://www.mtf.stuba.sk/buxus/docs/internetovy\\_casopis/2003/2/hrmo2.pdf](https://www.mtf.stuba.sk/buxus/docs/internetovy_casopis/2003/2/hrmo2.pdf)
- Kincheloe, J. L. (1993). *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking*. Mapping the Postmodern. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Kwiatkowská, H. (1997). *Edukacja nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badan Edukacyjnych.
- MESA10. (2018). *Dotazníkový prieskum To dá rozum medzi študentmi doktorandského štúdia študujúcimi na vysokých školách na Slovensku*. Dostupné z: [https://analiza.todarozum.sk/docs/19081608010003emi1/Navrh\\_na\\_zmenu\\_sustavy\\_studijnych\\_odborov\\_v\\_skupine\\_1.1\\_Vychova\\_a\\_vzdelavanie\\_a\\_na\\_zmeny\\_opisov\\_v\\_ucitel'skych\\_studijnych\\_odborov](https://analiza.todarozum.sk/docs/19081608010003emi1/Navrh_na_zmenu_sustavy_studijnych_odborov_v_skupine_1.1_Vychova_a_vzdelavanie_a_na_zmeny_opisov_v_ucitel'skych_studijnych_odborov). Dostupné z: [https://www.minedu.sk/data/files/3280\\_navrh\\_zmena-ucitel'skych-so.pdf](https://www.minedu.sk/data/files/3280_navrh_zmena-ucitel'skych-so.pdf)

- Nichols, J. R. (2019). *4 Essential Rules Of 21st Century Learning*. Dostupné z: <https://www.teachthought.com/learning/4-essential-rules-of-21st-century-learning/>
- Novotná, E. (2019). Nové trendy vo vzdelávaní a výzvy pre prípravu novej generácie učiteľov. In *Súčasnosť a perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov. Aká je a aká by mohla byť*. Bratislava: UK v Bratislave.
- Průcha, J. (2002). *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portal.
- Průcha, J., & Kansanen, P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Schoonover Associates. (2001). Competency Q&A. Dostupné z: <http://www.schoonover.com/resource/Center/Q-A.htm>
- Sirotová, M. (2015). *Vysokoškolský učiteľ – vzdelávateľ v pregraduálnej príprave učiteľov*. Dostupné z: [https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/186/0051\\_20150303\\_mg\\_ra\\_vysokoskolsky\\_ucitel\\_m\\_sirotova.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/186/0051_20150303_mg_ra_vysokoskolsky_ucitel_m_sirotova.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Slavík, M., et al. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
- Strouhal, J., & Koťa, J. (2016). Vzdelanost jako problém a jako výzva. K proměnám univerzity a smyslu vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. In Strouhal, M. (ed), *Učit se být učitelem. K vybraným problémům učitelského vzdělávání* (s. 18–43). Praha: Univerzita Karlova.
- Šebeň Zatková, T., et al. (2015). *Vybrané kapitoly z vysokoškolskej pedagogiky*. Nitra. Dostupné z: <http://ves.uniag.sk/files/pdf/o8lvtwkn852rigx8rwl8u66jdl5i5z.pdf>
- Šlosár, R., et al. (2012). *Pedagogické vzdelávanie učiteľov vysokej školy*. Bratislava: EKONÓM.
- Švec, V. (2000). Dilemata v pedagogické přípravě budoucích učitelů a změna jejího paradigmatu. In *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí* (s. 167-176). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Švec, V. (2006). Od znalostí k pedagogické kondici: nový vhled do pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 55(1), 91–102.
- Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, s. r. o.
- Vašutová, J. (2000). Vzdelávateľé učitelů jako specifická skupina vysokoškolských učitelů. In *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí* (s. 334–346). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: UK.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Višňovský, L., et. al. (2001). *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS.
- World Economic Forum. *The Future of Jobs Report*. (2018). Dostupné z: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>

Kontakt

Doc. PhDr. Ľuboslava Sejčová, CSc.: [luboslava.sejcova@uniba.sk](mailto:luboslava.sejcova@uniba.sk)