

Lenka Sokolová, Miroslava Lemešová, Zlatica Jursová Zacharová

Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek: Inovatívne prístupy



UNIVERZITA KOMENSKÉHO
V BRATISLAVE

Publikácia je výstupom projektov VEGA 1/0562/13 Sociálno-psychologické kompetencie v pregraduálnej príprave a ranej pedagogickej kariére učiteľov a KEGA 021UK-4/2013 Vyučovanie psychológie a predmetov osobnostného a sociálneho rozvoja – súbor metodických materiálov.



Autorky:

- © Mgr. Lenka Sokolová, PhD., 2014 (Pdf, UK v Bratislave)
- © Mgr. Miroslava Lemešová, PhD., 2014 (Pdf, UK v Bratislave)
- © Mgr. Zlatica Jursová Zacharová, PhD., 2014 (Pdf, UK v Bratislave)

Recenzentky:

Doc. PhDr. Marta Valihorová, PhD.
PhDr. Viera Diešková, CSc.

Návrh obálky a grafika:

© Mgr. Martin Pliško, 2014

© Lenka Sokolová, Miroslava Lemešová, Zlatica Jursová Zacharová /
Univerzita Komenského v Bratislave, 2014

ISBN 978-80-223-3656-7

Obsah

Úvod	5
1 Psychologická gramotnosť a sociálno-psychologické kompetencie učiteľov a učiteliek	7
1.1 PSYCHOLOGICKÁ PRÍPRAVA UČITEĽOV A UČITELIEK	8
1.2 PSYCHOLOGICKÁ GRAMOTNOSŤ UČITEĽOV A UČITELIEK	10
1.3 KOMPETENCIE UČITEĽOV A UČITELIEK	14
1.3.1 Ako vnímajú kompetencie budúci učelia a učiteľky?	17
1.4 MODEL SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽA/UČITELKY	23
2 Hodnotenie sociálno-psychologických kompetencií učiteľov a učiteliek	30
2.1 KVANTITATÍVNE PRÍSTUPY	32
2.2 KVALITATÍVNE A ZMIEŠANÉ PRÍSTUPY	33
2.3 HODNOTENIE NA ZÁKLADE VIDEOZÁZNAMU	35
3 Sociálno-psychologický tréning v učiteľskej príprave	39
3.1 UČITEĽSKÁ SOCIALIZÁCIA – PROCES STÁVANIA SA UČITEĽOM/UČITELKOU	39
3.2 ROZVOJ SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÝCH KOMPETENCIÍ PROSTREDNÍCTVOM TRÉNINGOV	42
3.2.1 Predmety tréningového charakteru v pregraduálnej učiteľskej príprave	44
3.3 ČO (NE)DOKÁŽE SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÝ TRÉNING	46
3.3.1 Pohľad študentov a študentiek na absolvovaný tréning	47
4 Tréningy riešenia náročných situácií v školskej triede	51
4.1 DISCIPLÍNA A MANAŽMENT ŠKOLSKEJ TRIEDY	51
4.2 PRIPRAVENOSŤ NA UČITEĽSTVO A OBAVY BUDÚCICH UČITEĽOV A UČITELIEK	55
4.3 HODNOTENIE EFEKTIVITY TRÉNINGOV	58
4.4 ŠTÚDIA 1: PSYCHOLOGICKÁ ANALÝZA ŠKOLSKÝCH VÝCHOVNÝCH SITUÁCIÍ PODĽA PRINCÍPOV INDIVIDUÁLNEJ PSYCHOLÓGIE	61
4.4.1 Kontext a ciele tréningu	61
4.4.2 Metódy a obsah tréningu	62
4.4.3 Hodnotenie tréningu	63
4.5 ŠTÚDIA 2: TRÉNING SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ UČITEĽA	65
4.5.1 Kontext a ciele tréningu	65
4.5.2 Metódy a obsah tréningu	65
4.5.3 Hodnotenie tréningu	66

5 Tréning neverbálnej komunikácie a práce s emóciami	69
5.1 NEVERBÁLNA KOMUNIKÁCIA A EMÓCIE V PEDAGOGICKEJ INTERAKCII	69
5.2 UTVÁRANIE VZŤAHU V PROCESE KOMUNIKÁCIE	71
5.2.1 Prostriedky neverbálnej komunikácie podporujúce komunikáciu a učenie	73
5.3 ROZVÍJANIE PEDAGOGICKEJ INTERAKCIE A NEVERBÁLNYCH KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ	77
5.4 ŠTÚDIA: MÔŽU BYŤ VŠETCI UČITELIA A UČITELKY MAGICKÍ?	80
5.4.1 Kontext a ciele štúdie	80
5.4.2 Priebeh a metodologické východiská realizovaného výskumu	81
5.4.3 Kvantitatívne dáta a ich analýza	82
5.4.4 Kariérový rast lektoriek cudzích jazykov – kvalitatívna analýza	86
5.4.5 Hodnotenie tréningu očami učiteľov a učiteliek	91
6 Videotrénning a rozvoj sociálno-psychologických kompetencií	93
6.1 VIDEOTRÉNING AKO METÓDA UČITEĽSKEJ PRÍPRAVY	93
6.2 ROZVOJ PROFESIJNÉHO VIDENIA A PRO-UČITEĽSKÁ IDENTIFIKÁCIA	97
6.3 ŠTÚDIA 1: VIDEOTRÉNING V PRÍPRAVE UČITEĽOV A UČITELIEK PSYCHOLÓGIE	99
6.3.1 Kontext a ciele tréningu	99
6.3.2 Metódy a obsah tréningu	100
6.3.3 Analýza sociálno-psychologických aspektov mikrosprávania	101
6.3.4 Hodnotenie videotrénningu	103
6.4 ŠTÚDIA 2: VIDEOTRÉNING V PRÍPRAVE LEKTORIEK JAZYKOVÝCH KURZOV PRE DETI	106
6.4.1 Kontext a ciele tréningu	106
6.4.2 Metódy a obsah tréningu	107
6.4.3 Účastníčky tréningu	108
6.4.4 Vybrané výsledky kvalitatívnej analýzy videozáznamov	109
6.4.5 Prínos a hodnotenie videotrénningu	111
Záver	114
Zhrnutie	116
Summary	117
Zusammenfassung	118
Vecný register	120
Bibliografia	122
O autorkách	134
Príloha 1:	
Hodnotenie učiteľských kompetencií podľa indikátorov dosiahnutej úrovne	

Úvod

Musí sa „dobrým“ učiteľom/učiteľkou človek narodiť? Stane sa ním po rokoch praxe? Alebo môže cestu k tomuto ambicióznemu cieľu vydláždziť vysokoškolská učiteľská príprava? A ak odpoveď na poslednú otázku znie „áno“, z čoho túto pomyselnú cestu k efektívnemu učiteľstvu vybudovať?

Podobné otázky, hoci exaktnejšie formulované, si kladú odborníci a odborníčky na vzdelávanie a prípravu učiteľov a učiteľiek azda na všetkých úrovniach školského systému. Riešiteľský kolektív grantovej úlohy *Sociálno-psychologické kompetencie v pregraduálnej príprave a ranej pedagogickej kariére učiteľov* sa vo svojom výskume zameriava na proces, činitele a metódy formovania sociálno-psychologických spôsobilostí učiteľov a učiteľiek na začiatku ich profesijnej dráhy. V predkladanej publikácii sumarizujeme vybrané teoretické východiská psychologickéj prípravy učiteľov a učiteľiek a prezentujeme výsledky niekoľkých čiastkových výskumných štúdií realizovaných v rámci riešenia projektov VEGA 1/0562/13 *Sociálno-psychologické kompetencie v pregraduálnej príprave a ranej pedagogickej kariére učiteľov* a KEGA 021UK-4/2013 *Vyučovanie psychológie a predmetov osobnostného a sociálneho rozvoja – súbor metodických materiálov*.

V prvej kapitole sa zameriavame na význam psychologickéj prípravy učiteľov a učiteľiek a jej slabé miesta v súčasnom systéme učiteľského vzdelávania. Analyzujeme koncepty psychologickéj gramotnosti a sociálno-psychologických kompetencií učiteľov a učiteľiek ako východiskové rámce pre inovácie v ich psychologickéj príprave. Druhá kapitola je venovaná metódam hodnotenia sociálno-psychologických kompetencií budúcich učiteľov a učiteľiek, možnosťami skúmania a diagnostikovania úrovne intra- a interpersonálnych spôsobilostí, zručností spojených s riešením náročných školských situácií a inkluzívnych kompetencií učiteľky/učiteľa.

Tretia kapitola predstavuje jeden z najčastejších spôsobov rozvíjania sociálno-psychologických kompetencií - sociálno-psychologický tréning. Priestor venujeme jeho možnostiam a limitom, zastúpeniu v príprave budúcich učiteľov a učiteľiek na vybraných slovenských pedagogických fakultách, ponúkame tiež pohľad študentov a študentiek na to, čo prostredníctvom tréningu získali. Kapitoly štyri až šesť nadväzujú na túto kapitolu konkrétnymi príkladmi tréningových postupov zameraných na aktívnu a zážitkovú výučbu psychologických tém. Predstavujú príklady dobrej praxe v oblasti predmetov tréningového charakteru v učiteľskej príprave. Štvrtá kapitola približuje psychologické aspekty riadenia školskej triedy a riešenia disciplinárnych problémov. Práve tieto situácie sú zdrojom obáv budúcich a začínajúcich učiteľov a učiteľiek na začiatku ich pedagogickej kariéry. Zaoberáme sa možnosťami rozvíjať prostredníctvom špecificky dizajnovaných tréningov už v pregraduálnej príprave potenciál pre riešenie náročných školských situácií.

Piata kapitola je venovaná tréningu neverbálnej komunikácie a narábania s emóciami v príprave učiteľov a učiteľiek cudzích jazykov pre prácu s

modelom naratívneho formátu. Pri výučbe cudzieho jazyka (najmä pri vyučovaní detí predškolského a mladšieho školského veku) by mala neverbálna komunikácia učiteľ/a/učiteľky facilitovať proces počiatočného porozumenia cudzieho jazyka a motivovať žiakov a žiačky k spontánnej komunikácii v cudzom jazyku. Aktuálne výskumné zistenia potvrdzujú, že učitelia a učiteľky, ktorí efektívne pracujú s emóciami a neverbalitou, dosahujú lepšie výsledky na úrovni didaktickej aj vzťahovej.

V poslednej šiestej kapitole sa venujeme metodike práce s videozáznamom v učiteľskej príprave, zameriavame sa najmä na potenciál videotréningu rozvíjať sociálno-psychologické kompetencie budúcich učiteľov a učiteľiek: sebarefektívne¹ a komunikačné² spôsobilosti, kompetencie spojené s riadením skupiny, reflektovaním skupinovej dynamiky, profesijné videnie a celkovú pro-učiteľskú identifikáciu študentov a študentiek učiteľstva.

Prístupy, ktoré v publikácii predstavujeme, nepatria vo vzdelávaní dospelých k novinkám. Napriek tomu, že ich použitie overovali výskumníci a výskumníčky v rôznych kontextoch, si u nás v učiteľskej príprave stále nachádzajú miesto len pomaly. Inovatívnosť týchto prístupov spočíva v používaní aktivizujúcich metód a učenia sa z vlastného zážitku a skúsenosti účastníkov a účastníčok (výhodiskom je najmä Korthagenov model reflektívnej praxe³). Obsah sa mení a prispôsobuje účastníkom a účastníčkam, vyučujúci/vyučujúca usmerňuje proces a oni prinášajú obsah, menia situácie a prispôbujú ich kontextu, v ktorom žijú, a ktorý žijú. Obsah tréningov je vždy „najaktuálnejší“ a s každou tréningovou skupinou „iný“. Výrazne aplikačný rozmer takýchto vzdelávacích metód stimuluje profesijný a osobnostný rast budúcich učiteľov a učiteľiek a potenciálne aj ich pro-učiteľskú identifikáciu.

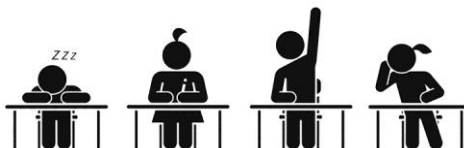
¹ V tomto texte používame pojem „reflektovanie, reflektovať, reflektívny“ na označenie mentálneho procesu sebaopozorovania, uvažovania a hodnotenia zážitkov a skúseností (pozri napr. Ondrušek & Labáth, 2007 alebo Hartl & Hartlová, 2010). Pojem „sebareflexia“ označuje najmä kompetenciu, spôsobilosť reflektovať samého seba v procese učenia alebo v profesijnej role. Pojem „reflexia“ používame predovšetkým na označenie písomnej eseje, v ktorej účastník/účastníčka popisuje vlastné vnímanie a prínosy daného typu vzdelávania.

² Pre označenie kompetencie, spôsobilosti komunikovať preferujeme adjektívum „komunikačný“ (v súlade napr. s Hupková & Petlák, 2004) pred adjektívom „komunikatívny“, ktoré sa používa na označenie vlastnosti jedinca.

³ Korthagen & Vasalos, 2005

KAPITOLA 1

Psychologická gramotnosť a sociálno-psychologické kompetencie učiteľov a učiteľiek



Už niekoľko decínií prebiehajú medzi odborníkmi a odborníčkami na vzdelávanie diskusie o problematike pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov a učiteľiek a ich pripravenosti na efektívne pôsobenie v praxi. Pre prehľadnosť môžeme hovoriť o dvoch paralelných líniiach týchto diskusií. Jedna z nich sa venuje najmä kurikulu vzdelávania v učiteľských študijných programoch a druhá sa zameriava skôr na proces, akým sa osvojovanie učiteľskej profesie deje. Obe sa pritom na mnohých miestach stretávajú či dokonca prekrývajú.

V rámci výskumov prvej línie získavame odpovede na otázky koho, prečo, v čom, ako, kedy, za akých podmienok a s akými očakávaniami vzdelávame, pričom dochádza i k evaluácii priebehu a výsledku týchto činností. V oblasti pregraduálnej prípravy učiteľov a učiteľiek sa tak napríklad dozvedáme o neadekvátnej náplni či úplnej absencii niektorých predmetov⁴ alebo o nedostatočnej pripravenosti absolventov a absolventiek štúdia napríklad na komunikáciu s rodičmi, riešenie konfliktov, prácu s problémovými deťmi a i.⁵ Kurikulu sa vyčíta veľmi akademické poňatie vedných disciplín, ktoré je v rozpore s ich praktickou aplikáciou ako vyučovacích predmetov v školskom prostredí, neadekvátny pomer teórie a praxe či rozpor medzi oficiálne deklarovaným a skrytým kurikulom, teda tým, na čo študenti a študentky narážajú v praxi a čo sa učia na vysokých školách⁶.

Druhá línia sa venuje problematike „naučiteľnosti“ učiteľstva. Na jednej strane prevláda presvedčenie, že učiteľské fakulty nemajú zásadný vplyv na formovanie budúceho učiteľa či učiteľky, nakoľko sa učiteľská socializácia začína už oveľa skôr ako po vstupe na pôdu fakulty⁷. Ďalšia skupina autorov a autoriek kladie vedľa seba premenné pregraduálnej prípravy a osobnosti študenta/študentky učiteľstva. Domnievajú sa, že niektoré predpoklady nie

⁴ Havel, 2001

⁵ Černotová, 2006; Kyriacou, 2008

⁶ Kosová, 2005

⁷ Gavora, 2002

je možné naplniť len odborným štúdiom, no musia byť zakotvené v osobnosti budúceho učiteľa/učiteľky⁸. Podľa S. Štecha⁹ je dôležité študentom a študentkám ukázať skôr dilemy, rozpory a neistoty, s ktorými sa budú ako učiteľia a učiteľky stretávať a zoznámiť ich s paletou rôznych postupov, ako porozumieť jedinečných procesom a získať vhľad do profesijných situácií. Rozhodnutie stať sa učiteľom či učiteľkou nie je jednorazové. V priebehu samotného štúdia učiteľstva, no i počas prvých rokov vykonávania profesie, dochádza k zmenám v motivácii k štúdiu či vykonávaniu učiteľstva. Samotní študenti a študentky si však myslia, že v rámci učiteľskej profesie sú veci, ktoré sa možno a nemožno naučiť. Medzi tie naučiteľné zaradovali napríklad časové rozdelenie hodiny, používanie pomôcok, hlasovú intonáciu, zaujímavé nápady realizované na hodine, povzbudzovanie žiakov a žiačok k výkonu či vytváranie priestoru pre ich vlastnú realizáciu. Za nenaučiteľné považovali možnosť vrátiť sa do pozície žiakov/žiačok, byť empatický, byť autoritou či mať zmysel pre humor¹⁰. Sociálno-psychologická výbava učiteľa či učiteľky stojí na hranici medzi získanými spôsobilosťami a danými dispozíciami osobnosti kandidátov a kandidátok učiteľstva. Cieľom psychologickéj prípravy učiteľov a učiteľiek by malo byť rozvíjanie „naučiteľných“ psychologických spôsobilostí a spoznávanie a reflektovanie vlastných dispozícií, vlastností a schopností, ktoré sú pre učiteľskú profesiu dôležité.

1.1 PSYCHOLOGICKÁ PRÍPRAVA UČITEĽOV A UČITELIEK

Kurzy psychológie sú bežnou súčasťou pregraduálnej učiteľskej prípravy. V zmysle aktuálne platného opisu jadra študijného odboru 1.1.1 učiteľstvo akademických predmetov¹¹ absolventi a absoventky študijných programov učiteľstva prvého stupňa (bakalár) „ovládajú psychologickú interpretáciu vývinu, výchovy a vzdelávania človeka, vedia plánovať a organizovať činnosť skupín žiakov príslušných vekových kategórií (11–18-ročných), sú schopní asistovať pri riešení odborných úloh v disciplínach svojej predmetovej špecializácie“ a získajú vedomosti zo „základov psychológie vývinu dieťaťa a dorastu a biológie dieťaťa a dorastu“. Na druhom stupni štúdia (magister) si osvoja „modely kognitívneho vývinu a kognitívnej socializácie, modely personálneho a sociálneho vývinu detí a mládeže a poruchy vývinu v tejto oblasti.“

Hoci sa rozsah a obsah ponúkaných kurzov psychológie na jednotlivých učiteľských fakultách na Slovensku i v zahraničí líši, malo by byť spoločným cieľom psychologického vzdelávania rozvíjanie sebazoznania, sebareflexie a profesijnej identity kandidátov a kandidátok učiteľstva, zvyšovanie ich citlivosti k interindividuálnym rozdielom medzi deťmi a súčasne citlivosti

⁸ Průcha, 2002

⁹ Štech, 1994

¹⁰ Kasíková, 1995

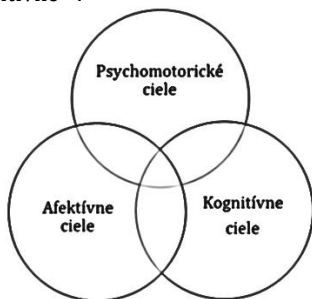
¹¹ Pupala et al (dostupné na www.akredkom.sk [5.8.2014])

k skupinovej dynamike a intraskupinovým javom a v neposlednom rade zvyšovanie ich odolnosti voči záťaži vyplývajúcej zo školských situácií.

Áká je realita? Na slovenských pedagogických fakultách absolvujú študenti a študentky učiteľstva akademických predmetov v oboch stupňoch štúdia spolu tri až štyri kurzy psychológie, ktoré sú spravidla koncipované teoreticky, zameriavajú sa na pojmový aparát a ústredné teórie psychologickéj vedy s aplikáciou na edukačnú prax. Kurzy orientované aplikačne a zážitkovo, s potenciálom rozvíjať nielen poznatkovú bázu ale aj učiteľské spôsobilosti sa v ponuke objavujú len ako povinne voliteľné alebo výberové. V kritickej analýze súčasného stavu jadra študijných programov učiteľstva upozorňujú na nedostatočnú psychologickú prípravu v oblasti riešenia výchovno-vzdelávacích problémov a poznania a využívania dynamiky skupiny aj B. Pupala, I. Lukšík, O. Kaščák a O. Zápotočná¹².

Študenti a študentky vnímajú psychologickú prípravu taktiež ako príliš teoretickú, nedostatočne prepojenú na školskú prax¹³. Z hodnotenia prínosu psychologických kurzov študentmi a študentkami bakalárskeho stupňa učiteľských študijných programov vyplýva, že kurzy vnímajú len ako priemerne prínosné¹⁴. Študenti a študentky učiteľstva podobne ako stredoškólači a stredoškólačky¹⁵ za najväčší prínos psychologických kurzov považujú rozvoj psychologického myslenia, lepšie porozumenie a citlivosť k správaniu a prežívaniu iných ľudí.

Psychologické predmety kladú dôraz najmä na kognitívne ciele, napriek tomu, že analýzy potrieb súčasného vzdelávania upozorňujú na význam rozvoja emočnej inteligencie a sociálnych zručností¹⁶. Hoci už od čias prvého publikovania Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov stoja popri sebe rovnocenne kognitívne, afektívne aj psychomotorické ciele, pregraduálna príprava učiteľov a učiteľiek u nás aj v zahraničí akcentuje stále predovšetkým ciele kognitívne¹⁷.



Obrázok 1
Vzájomné prepojenie vzdelávacích cieľov

¹² Pupala, Lukšík, Kaščák & Zápotočná, 2014

¹³ Lemešová, 2013

¹⁴ Sitárová & Lemešová, 2014

¹⁵ Sokolová, 2013

¹⁶ Gilbert, 2014

¹⁷ Philpott, Scott & Mercier, 2014

Podľa súčasných trendov by sa vzdelávanie malo orientovať viac na rozvoj kompetencií (tzv. competency-based education¹⁸) a rozvoj rozmanitých nových gramotností (multiliteracy education¹⁹). Táto dilema je rozhodne výzvou aj pre psychologické vzdelávanie, ktoré by budúcim učiteľom a učiteľkám malo okrem teoretických konceptov psychologической vedy ponúkať aj priestor pre rozvíjanie psychologической gramotnosti, sociálno-psychologických kompetencií a efektívne prepojenie psychologической teórie so školskou praxou.

1.2 PSYCHOLOGICKÁ GRAMOTNOSŤ UČITEĽOV A UČITELIEK²⁰

Tradičné chápanie gramotnosti ako schopnosti jedinca používať na úrovni receptívnej i produktívnej písanej reči – teda písať a čítať, sa vplyvom spoločenských zmien rozšírilo na množstvo ďalších oblastí (ako príklad uvádzame len niektoré: finančná gramotnosť, mediálna gramotnosť, prírodovedná gramotnosť, počítačová alebo digitálna gramotnosť). Súčasné chápanie konceptu gramotnosti vystihujú tri charakteristiky:

- a) **Gramotnosť ako kontinuum** – gramotnosť nechápeme ako jeden pól dichotómnej charakteristiky jedinca, ale riešime „otázky miery a úrovne jednotlivých gramotností, a to nie vždy len v zmysle interindividuálnych rozdielov.“²¹
- b) **Dilema podstaty gramotnosti** – kladieme si otázku, čo tvorí gramotnosť, máme sa pri jej vymedzení orientovať na vedomosti a znalosti (knowledge-based approach) alebo na schopnosti, zručnosti a spôsobilosti (skill-based approach)?²²
- c) **Koexistencia viacerých oblastí gramotnosti, tzv. „multiliteracies“** – gramotnosť už prakticky nie je možné zastrešiť jedným univerzálnym konceptom. Gramotnosť v súčasnom ponímaní „zahrňuje celý rad štruktúr počnúc individuálnymi zručnosťami, schopnosťami a vedomosťami, cez sociálne praktiky a funkčné kompetencie, až po ideologické a politické ciele“²³.

Rozsiahly zoznam oblastí gramotnosti rozšíril o **psychologickú gramotnosť** v roku 1990 C. A. Boneau²⁴, keď publikoval štúdiu inšpirovanú publikáciou J. E. Hirscha Cultural Literacy: What Every American Needs to Know z roku 1987. Vychádzal z prístupu zameraného na znalostnú podstatu gramotnosti, jeho cieľom bolo stanoviť a výskumne potvrdiť zoznam pojmov z desiatich oblastí psychológie, ktoré by mali tvoriť základné poznanie

¹⁸ Cydis, 2014

¹⁹ Mills, 2006

²⁰ *Problematiku psychologической gramotnosti a psychologického vzdelávania analyzujeme v rámci riešenia grantovej úlohy KEGA aj v ďalších publikáciách (Sokolová, Lemešová, Masaryk, Kanisová, Bašnáková & Kostovičová, 2013)*

²¹ Zápotočná, 2004, s. 66

²² Cranney & Dunn (eds), 2011

²³ Zápotočná, 2004, s. 66

²⁴ Boneau, 1990

v psychologickej komunite, najmä u študentov a študentiek psychológie, t. j. základnú psychologickú gramotnosť. Hoci tento koncept nezodpovedá dnešnému chápaniu psychologickkej gramotnosti, z akademickej pôdy sa pojem rýchlo rozšíril a dnes už nehovoríme len o psychologickkej gramotnosti študentov/študentiek a absolventov/absolventiek štúdia psychológie, ale o psychologickkej gramotnosti národa alebo o psychologicky gramotných občanoch²⁵. Podstatu psychologickkej gramotnosti možno chápať ako „*adaptívne používanie psychologických poznatkov*“²⁶ alebo schopnosť „*vhladu a reflektovania vlastného správania a psychických procesov a správania a psychických procesov iných, a schopnosť uplatňovať psychologické princípy v osobných, sociálnych a organizačných otázkach práce, vzťahov a širšej komunity.*“²⁷

Americká psychologická asociácia (APA) považuje rozvoj psychologickkej gramotnosti za kľúčový cieľ vzdelávania v psychológii (a to nielen v rámci prípravy na psychologickú profesiu), predstavuje základné poznatky psychológie – kritické hodnotenie myšlienok, emócií a správania, zdravia, individuálnych, rodinných a medziskupinových vzťahov, riešenia konfliktov, reziliencie a zvládania záťaže, komunikácie, postojov, hodnôt, morálneho vývinu, diskriminácie a predsudkov a otázok environmentálnej psychológie. Rozvíjanie psychologickkej gramotnosti by sa malo stať súčasťou prípravy odborníkov a odborníčok, najmä v oblasti zdravotníckych a pomáhajúcich profesií (napr. N. Denson a M. Ing²⁸ ponúkajú model prepojenia edukačnej psychológie a tém diverzity s cieľom rozvíjať psychologickú gramotnosť vo vyššom vzdelávaní).

Pre definovanie edukačných cieľov rozvoja psychologickkej gramotnosti je obsahovo najbližším konceptom zdravotnej gramotnosti. D. Nutbeam²⁹ vymedzil tri úrovne zdravotnej gramotnosti, ktoré sme pokladali za východisko formulovania úrovní psychologickkej gramotnosti:

- a) **Základná/funkčná gramotnosť** – základné spôsobilosti spojené s písaním a čítaním, ktoré jedincovi umožňujú efektívne fungovanie v každodenných situáciách.
- b) **Komunikatívna/interaktívna gramotnosť** – vyššie kognitívne spôsobilosti, ktoré súvisia aj so sociálnymi kompetenciami a schopnosťou participovať v každodenných aktivitách, umožňujú jedincovi abstrahovať informácie, odvodzovať význam z rôznych foriem komunikácie a aplikovať informácie v nových podmienkach.
- c) **Kritická gramotnosť** – najvyšší stupeň kognitívnych spôsobilostí, ktorý spolu so sociálnymi kompetenciami jedincovi umožňuje kriticky analyzovať informácie a použiť tieto informácie k získaniu väčšej kontroly nad vlastnými životnými situáciami a udalosťami.

²⁵ McGovern et al, 2010; Cranney & Dunn, 2011; Mair, Taylor & Hulme, 2013; Watt, 2013

²⁶ Cranney & Dunn (eds), 2011

²⁷ McGovern et al, 2010, p. 11

²⁸ Denson & Ing, in Cranney & Dunn (eds), 2011

²⁹ Nutbeam, 2000, p. 263 - 264

Tabuľka 1
Úrovne psychologickkej gramotnosti³⁰

Úroveň psychologickkej gramotnosti	Obsah	Individuálny prínos	Spoločenský prínos
Funkčná psychologická gramotnosť: komunikácia informácií	Faktické informácie o podstate prežívania a správania jedinca a o princípoch a zákonitostiach psychológie ako vedy a praktickej disciplíny.	Lepšie znalosti v oblasti postavenia psychológie ako disciplíny, korektné narábanie so psychologickými pojmami, lepšie porozumenie odborných textov.	Vyššia participácia v aktivitách zameraných na duševné zdravie, citlivosť k interindividuálnym a multikultúrnym rozdielom.
Interaktívna psychologická gramotnosť: rozvoj individuálnych spôsobilostí	Príležitosti k rozvíjaniu individuálnych spôsobilostí v bezpečnom a podporujúcom prostredí.	Vyššia motivácia a sebahodnotenie v oblasti praktických spôsobilostí, širší repertoár stratégií a techník sebazpoznania a poznávania iných.	Vyššia schopnosť ovplyvňovať sociálne aktivity a sociálne normy komunitného života.
Kritická psychologická gramotnosť: osobná a komunitná zodpovednosť	Informácie a príležitosti ku kritickému hodnoteniu psychologického poznania, ktoré smeruje k zodpovednému výberu stratégií v osobnom i pracovnom živote jedinca.	Vyššia reziliencia jedinca, efektívnejšie stratégie v oblasti sociálnych kontaktov, pracovných spôsobilostí a rodinnom živote. Schopnosť kriticky hodnotiť verejne prezentovaný obraz psychologického poznania a psychologickkej profesie.	Vyššia pripravenosť konať, aktívne sa podieľať na rozvoji komunity, budovanie zodpovednosti v oblastiach prevencie duševného zdravia a odstraňovania bariér, predsudkov a mýtov na úrovni komunity.

³⁰ spracované a upravené podľa Nutbeam, 2000 (*publikované aj v Sokolová et al., 2013*)

Neustále rozširovanie spektra gramotností vedie vo vzdelávaní k trendu tzv. „pedagogiky rozmanitých gramotností“³¹ (pedagogy of multiliteracies alebo multiliteracy education). A v súvislosti s týmto smerovaním opäť rezonuje otázka, či je vzdelávací systém pripravený integrovať rozmanité gramotnosti do učiteľskej prípravy a následne, či sú učitelia a učiteľky pripravení prijať široké spektrum gramotností a dokážu vzdelávať žiakov a žiačky aj v tzv. nových gramotnostiach³².

Psychologická gramotnosť sa v učiteľskej profesii spomína zatiaľ len ojedinele³³, bez hlbšieho teoretického ukotvenia a praktického rozpracovania tohto konceptu. Aký by teda mal byť psychologicky gramotný učiteľ či učiteľka? Na úrovni **funkčnej psychologickkej gramotnosti** by mal poznať a korektne používať základnú psychologickú terminológiu (napr. adekvátne potrebám svojej profesie rozumieť odporúčaniam v psychologickom posudku dieťaťa a pod.), poznať zákonitosti a etické princípy psychologickkej profesie (napr. poznať systém psychologických služieb, korektne narábať so psychologickými údajmi o žiakoch a žiačkach, nepoužívať psychologické diagnostické a posudzovacie nástroje a neinterpretovať ich výsledky, ak k tomu nemá potrebné vzdelanie a oprávnenie a pod.). V oblasti **interaktívnej psychologickkej gramotnosti** by mal byť schopný uplatniť poznatky psychologickkej vedy vo svojej každodennej praxi, transformovať toto poznanie do svojich učiteľských kompetencií (napr. aplikovať poznatky zo sociálnej psychológie pri manažmente školskej triedy a plnení úloh triedneho učiteľa/učiteľky, uplatniť poznatky o schopnostiach osobnosti v interindividuálnom prístupe k žiakom a žiačkam so špecifickými vzdelávacími potrebami a v neposlednom rade aj rozvíjať vlastné sebazpoznanie, osobnostné a profesijné spôsobilosti a pod.). Na najvyššej úrovni tzv. **kritickej psychologickkej gramotnosti** by mal dokázať hodnotiť a reflektovať prínos psychologických poznatkov pre učiteľskú prax, kriticky zhodnotiť irelevantné informácie prezentované napr. v médiách, populárne mýty alebo pseudovedecké prístupy, najmä v oblasti pedagogickej psychológie.

Budovať psychologickú gramotnosť učiteľov a učiteľiek v tomto ponímaní rozhodne neznamená „robiť z učiteľa psychológa“ (a potenciálne tak ohrozovať psychologickú profesiu neodbornými prístupmi a zásahmi), ale naopak naučiť budúcich učiteľov a učiteľky odborne adekvátne a pritom eticky korektne aplikovať poznatky základných a aplikovaných psychologických vied do učiteľskej profesie, efektívne spolupracovať s odborníkmi a odborníčkami psychologických a ďalších pomáhajúcich profesií a motivovať ich k osobnostnému rastu.

³¹ pozri napr. New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2000 alebo Mills, 2006

³² Boling, 2005

³³ Pozri napr. projekt rozvoja kompetencií pedagógov www.eduocentrum.cz

1.3 KOMPETENCIE UČITEĽOV A UČITELIEK

Kompetenciu v najširšom zmysle slova môžeme chápať ako oprávnenie alebo spôsobilosť jedinca vykonávať určitú činnosť. Oprávnenie k výkonu činnosti je spravidla dané spoločenským konsenzom či legislatívnym vymedzením. Spôsobilosť k výkonu činnosti určuje skladba vedomostí, schopností, zručností, vlastností a postojov – komplexná kvalita jedinca, ktorá mu umožňuje podať výkon.

J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš³⁴ kompetencie učiteľa definujú ako „súbor profesijných zručností a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie.“ E. Petlák³⁵ podobne vymedzuje tieto kompetencie ako „činnosti učiteľa, ktoré sú realizované a pozorované predovšetkým vo výchovno-vzdelávacom procese“ a rozlišuje dve hľadiská kompetencií:

- a) **Psychologické hľadisko**, t. j. osobnosť učiteľa a jej prejavy,
- b) **Praxologické hľadisko**, t. j. profesijná pripravenosť a správne vykonávanie rôznych pedagogických činností.

Nároky na učiteľskú profesiu a kompetencie učiteľa či učiteľky reflektujú spoločenské potreby a očakávania. Kompetenčný model učiteľa/učiteľky sa tak neustále rozširuje. Ch. Kyriacou³⁶ uvádza šesť kategórií kľúčových učiteľských kompetencií:

- plánovacie kompetencie,
- realizačné a riadiace kompetencie,
- kompetencie spojené s vytváraním a rozvíjaním priaznivej klímy v triede,
- kompetencie nevyhnutné k udržaniu disciplíny v triede a k riešeniu výchovných situácií,
- diagnostické kompetencie, ktoré súvisia s kontrolou a hodnotením vyučovacích činností žiakov,
- autodiagnostické kompetencie.

Podľa Centra pre vzdelávanie učiteľov Univerzity vo Freiburgu³⁷ náročnosť učiteľského povolania dokumentuje práve záber činností a spôsobilostí, ktoré má učiteľ - profesionál obsiahnuť:

- odborové kompetencie, poznatková báza odboru,
- odborovo-didaktické kompetencie, schopnosť plánovať a naplňovať ciele vzdelávania,
- argumentačné schopnosti,
- schopnosť spolupracovať (s rodičmi, kolegami a pod.),
- výchovné a etické kompetencie,
- spolupráca na rozvoji školy.

Čiastkové kompetencie rozpracovali do kompetenčného modelu učiteľa/učiteľky, ktorý pozostáva zo siedmych oblastí (Tabuľka 2).

³⁴ Průcha, Walterová & Mareš, 2001, s. 103

³⁵ Petlák, in Hupková & Petlák, 2004, s. 99

³⁶ Kyriacou, 1991, s. 8

³⁷ Zentrum für Lehrerbildung, Universität Freiburg, dostupné na: <https://www.zlb.uni-freiburg.de/derlehrerberuf> [28. 8. 2014]

Tabuľka 2**Pracovné kompetencie učiteľa/učiteľky³⁸**

Oblasť kompetencií	Čiastkové kompetencie
Odborové a predmetové kompetencie	Znalosť odboru a príslušnej legislatívy Znalosť metód a vedeckého myslenia v odbore Schopnosť reflektovať Mediálna kompetencia Pripravenosť ďalej sa vzdelávať Schopnosť evaluácie/hodnotenia
Odborovo-didaktické kompetencie	Schopnosť sprostredkovať/vyučovať v komplexných súvislostiach Formulovanie vzdelávacích cieľov Používanie vzdelávacích metód
Výchovné kompetencie	Byť príkladom Schopnosť viesť Pozitívne osobné „vyžarovanie“ Schopnosť motivovať, povzbudzovať Schopnosť stanoviť hranice Podieľať sa na rozvoji školy
Organizačné kompetencie	Plánovanie Štruktúrovanie Prehľad Kontrola Časový manažment Delegovanie úloh
Osobnostné kompetencie	Pozitívny vzťah k deťom a mládeži Odolnosť voči záťaži/stabilita Zaangažovanie a motivácia Sebavedomie/sebadôvera Rozhodnosť Komunikatívnosť
Komunikačné kompetencie	Schopnosť viesť rozhovor Schopnosť mediácie Rétorika Argumentačné schopnosti Zrozumiteľnosť reči Istota v komunikácii Kooperácia s kolegami a rodičmi
Vzťahové kompetencie	Empatia Intuícia Autenticita Schopnosť riešiť konflikty Tolerancia Spolahlivosť Neverbálna komunikácia

³⁸ Zentrum für Lehrerbildung, Universität Freiburg, dostupné na: <https://www.zlb.uni-freiburg.de/derlehrerberuf> [28. 8. 2014]

Podobné kategórie kompetencií vymedzuje aj J. Vašutová³⁹:

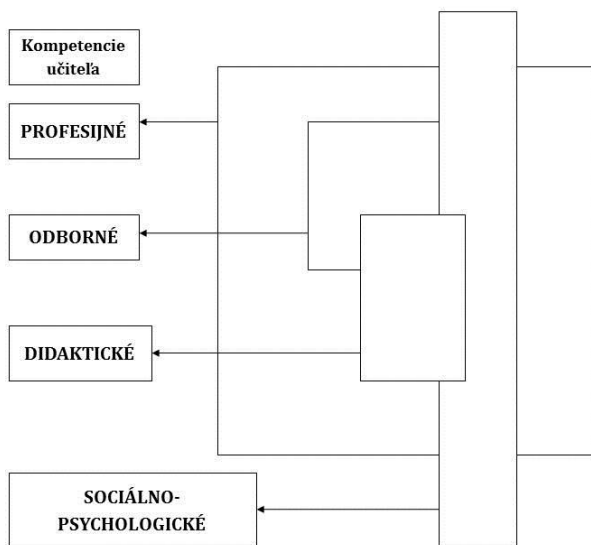
- **Predmetová/odborová kompetencia** – systematické znalosti z probočného predmetu v rozsahu a hĺbke zodpovedajúcej potrebám príslušného typu a stupňa školy.
- **Didaktická a psychodidaktická kompetencia** – ovládanie stratégií vyučovania a učenia v spojení so znalosťou ich psychologických a sociálnych aspektov.
- **Pedagogická kompetencia** – schopnosť orientovať sa v kontexte výchovy a vzdelávania na základe znalostí vzdelávacích sústav, procesov výchovy na základe psychologických, sociálnych a multikultúrnych aspektov.
- **Diagnostická a intervenčná kompetencia** – ovládanie prostriedkov pedagogickej diagnostiky na základe individuálnych a vývinových osobitostí žiakov, schopnosť diagnostikovať sociálne vzťahy v triede, schopnosť pracovať so žiakmi nadanými aj so žiakmi so špecifickými poruchami učenia a pod.
- **Sociálna, psychosociálna a komunikačná kompetencia** – ovládanie prostriedkov socializácie žiaka a utvárania priaznivej pracovnej klímy v triede na základe znalostí sociálnych vzťahov medzi žiakmi.
- **Manažérska a normatívna kompetencia** – znalosti o zákonoch a normách vzťahujúcich sa k učiteľskej profesii, orientácia vo vzdelávacej politike, znalosti administratívnej agendy, schopnosť organizovať a riadiť prácu a vzdelávanie žiakov.
- **Profesijne a osobnostne kultivujúca kompetencia** – široký vedomostný a kultúrny rozhľad, schopnosť pôsobiť na formovanie postojov a hodnotových orientácií žiakov, schopnosť reflektovať vzdelávacie potreby a záujmy žiakov, schopnosť sebareflexie a sebaevaluácie.

Z vyššie uvedených kompetenčných modelov a požiadaviek na učiteľov a učiteľky vyplýva, že sa autori a autorky pri vymedzení kompetencií pohybujú medzi sférou kognitívnu a afektívnu. Ako uvádzajú C. O. Olson a J. L. Wyett⁴⁰ ostatné úsilie o definovanie toho, čo učitelia a učiteľky potrebujú vedieť a čo majú byť schopní robiť, sa prikláňa k prílišnému zdôrazňovaniu ich kognitívnych zručností. Autori sú však presvedčení, že osobnosť a postoje učiteľa/učiteľky sú práve tak dôležité ako ich pedagogické zručnosti a odborné znalosti. Mali by sme preto definovať, čo učitelia a učiteľky potrebujú vedieť, majú byť schopní robiť, no súčasne aj to, čím, **kým sú**. Práve oblasť sociálno-psychologických kompetencií sa podľa I. Gillernovej⁴¹ prelína celým spektrom ostatných učiteľských kompetencií (Obrázok 2).

³⁹ Vašutová, 2004

⁴⁰ Olson & Wyett, 2000

⁴¹ Gillernová, in Výrost & Slaměník, 1998, s. 290



Obrázok 2
Hlavné skupiny profesijných kompetencií učiteľa/učiteľky⁴²

1.3.1 Ako vnímajú kompetencie budúci učiteľia a učiteľky?

Študenti a študentky učiteľstva často nedokážu efektívne zúročiť pedagogické znalosti (teóriu) v reálnych školských situáciách (v praxi). F. Korthagen a J. Kessels⁴³ nazerajú na transfer teórie do praxe z kognitívno-psychologickej perspektívy a popisujú tri hlavné kategórie problémov:

- a) Študenti a študentky učiteľstva majú vybudované prekoncepty o učení sa a vyučovaní založené na ich predchádzajúcich skúsenostiach v žiackej role. Tieto obrazy však spravidla nekorešpondujú s teóriami, ktoré sa učia v rámci pregraduálnej prípravy. Problém transferu tu možno charakterizovať ako *“nedostatočnú integráciu teórií prezentovaných v učiteľskom štúdiu do konceptov, ktoré si študenti a študentky učiteľstva do učiteľských programov prinášajú”*⁴⁴.
- b) Študenti a študentky učiteľstva musia byť osobne zaangażovaní do problémov učiteľstva, musia sa stretávať s konkrétnymi situáciami. Inak

⁴² Gillernová, in Výrost & Slaměník, 1998, s. 290

⁴³ Korthagen & Kessels, 1999, p. 5

⁴⁴ Corporaal, 1988, in Korthagen & Kessels, 1999, p. 7

im použiteľnosť teórie nie je jasná a oni strácajú motiváciu naučiť sa teóriu. Učiteľská príprava sa študentom a študentkám javí neefektívna, kým nedostanú príležitosť vidieť a „zažiť“ teóriu v konkrétnych situáciách.

- c) *“Učiteľia a učiteľky potrebujú rýchle a konkrétne riešenia situácií, v ktorých majú málo času na rozmyšľanie. Tento typ poznania sa výrazne líši od abstraktných, systematizovaných a všeobecných vedeckých poznatkov, ktoré študentom a študentkám učiteľstva často prezentujú ich vyučujúci”⁴⁵.*

V rozsiahlom medzinárodnom výskume A. Frey⁴⁶ zisťoval ako svoje kompetencie vnímajú budúci učelia a učiteľky. Študenti a študentky učiteľstva (n=1841) z piatich krajín (Nemecko, n=1313; Rakúsko, n=88; Švajčiarsko, n=75; Poľsko, n=208 a Taliansko, n=157) hodnotili pomocou posudzovacích škál 214 zručností, ktoré spadajú do 34 dimenzií spôsobilostí a zároveň mali za úlohu zhodnotiť svoju spokojnosť so štúdiom a výhľady do budúcnosti vzťahujúce sa na učiteľské povolanie. Podľa výsledkov štúdie sú v priemere so svojím štúdiom študenti a študentky skôr spokojní a pozitívne hodnotia výhľady týkajúce sa budúceho povolania.

Najspokojnejší s doteraz prežitým štúdiom (sledovaná skupina mala za sebou cca 4 semestre štúdia) sú študenti a študentky učiteľstva z Rakúska, najmenej spokojní sú študenti a študentky z Poľska. Talianski, nemeckí a švajčiarski študenti a študentky patria k spokojným. Pokiaľ ide o hodnotenie výhľadov do budúcnosti v súvislosti s učiteľským povolaním, najspokojnejšou je švajčiarska skupina, po nej nasleduje skupina z Talianska, ktorá ich hodnotí skôr dobre a ako dobré ich posúdila nemecká skupina. Ako skôr zlé ich hodnotila rakúska a poľská skupina.

Analýza získaných údajov od celej skupiny ukázala, že študenti a študentky hodnotia dosiahnutú úroveň vo všetkých štyroch oblastiach kompetencií (osobnostné, didaktické, odborné a sociálne) priemerne. Vyskytli sa však štatisticky významné rozdiely medzi jednotlivými skupinami. Rakúski študenti a študentky vystupujú v temer všetkých odborných, sociálnych, didaktických a osobnostných dimenziách spôsobilostí najlepšie, poľskí študenti a študentky najhoršie. Medzi týmito dvoma skupinami sa nachádzajú talianski, nemeckí a švajčiarski študenti a študentky. Ak sa pozrieme na priemerné hodnoty za celú skupinu a na jednotlivé dimenzie spôsobilostí po obsahovej stránke, zistíme, že sú akcentované dimenzie vzťahu učiteľ-žiak, vyučovacie médiá, všeobecné didaktické aspekty, sociálna zodpovednosť, situačne podmienené správanie, na cieľ zamerané konanie, nápomocnosť, citlivosť, pokoj a trpezlivosť. Menej zdôrazňovali dimenzie spolupráca v škole, škola a otvorenosť, seba-organizovanie a schopnosť riešiť konflikty.

⁴⁵ Korthagen & Lagerwerf, 1996; Tom, 1997, in Korthagen & Kessels, 1999, p. 8

⁴⁶ Frey, 2004

Obraz učiteľskej prípravy a vnímanie vlastných kompetencií sme mapovali aj v slovenských podmienkach v rámci výskumu sociálno-psychologických kompetencií učiteľov a učiteľiek⁴⁷. K. Vačková⁴⁸ popisuje na základe prieskumu, ktorý realizovala na Pedagogickej fakulte UK, ako vnímajú študenti/študentky a absolventi/absolventky učiteľských študijných programov problematické oblasti obsahovej stránky štúdia:

- *štúdium si vyžaduje veľa teoretických vedomostí, chýba prepojenie s praxou,*
- *vyučovacie metódy sú založené na výklade alebo prezentácii, väčšinou sú podávané izolované informácie,*
- *najmenšia pozornosť sa venuje názorným, dialogickým a situačným metódam,*
- *štúdium je založené na osvojovaní a reprodukcii, často mechanickej, stále väčšieho množstva, viac či menej izolovaných poznatkov,*
- *štúdium je príliš zamerané na obsah vzdelávania a nie na podporu efektívnej aplikácie naučeného,*
- *naopak málo je zamerané na nadobúdanie funkčných znalostí, praktických skúseností a zručností,*
- *polovica respondentov/respondetiek si myslí, že pred začiatkom výučby predmetu nie sú informovaní o tom, aký význam má daný predmet a kde získané znalosti môžu využiť,*
- *až 85% opýtaných si myslí, že sa na viacerých predmetoch učia to isté,*
- *78% opýtaných si nemyslí, alebo skôr si nemyslí, že hlavné predmety učiteľského štúdia z nich vychovávajú odborníkov/odborníčky.*

Teoretická príprava s nedostatočným resp. neefektívnym prepojením na prax môže viesť k tomu, že budúci učelia a učiteľky nedokážu zhodnotiť vlastné kompetencie a posúdiť ich význam pre pedagogickú prax. Práve cielené rozvíjanie a mapovanie úrovne čiastkových kompetencií by však malo byť súčasťou učiteľskej prípravy.

V rokoch 2012 - 2014 sme realizovali 67 interview (Tabuľka 3) so študentmi a študentkami učiteľstva, začínajúcimi učiteľmi a učiteľkami a učiteľmi a učiteľkami v expertných pozíciách z bratislavského, banskobystrického, žilinského a prešovského kraja. Interview bolo zamerané na mapovanie životných príbehov učiteľov a učiteľiek na rôznych stupňoch ich pedagogickej kariéry a na ich vnímanie učiteľských kompetencií a spôsobilostí⁴⁹. Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, aké sú rozdiely vo vnímaní kompetencií medzi učiteľmi a učiteľkami v rôznych fázach pedagogickej kariéry, aký význam jednotlivým oblastiam kompetencií pripisujú a ako sa podľa nich menia a formujú sociálno-psychologické kompetencie v procese kariérového vývinu učiteľa/učiteľky.

⁴⁷ Lemešová, 2013c; Vačková, 2013, s. 71

⁴⁸ Vačková, 2013

⁴⁹ Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová, Souček Vaňová & Fischer, 2014 (detailná analýza bude publikovaná).

Tabuľka 3**Účastníci a účastníčky interview životného príbehu učiteľa/učiteľky⁵⁰**

	Muži	Ženy	Spolu	Priemerný vek
Študenti a študentky učiteľstva	10	21	31	24
Začínajúci učitelia a učiteľky	6	17	23	29
Učitelia a učiteľky - experti	2	11	13	47
Spolu	18	49	67	33

Začiatky pedagogickej praxe sa respondentom a respondentkám v našom výskume spájajú skôr s pripravenosťou v oblasti predmetových kompetencií, menej v oblasti sociálno-psychologickej. Rozvoj týchto kompetencií sýti dĺžka pedagogickej praxe a pedagogické skúsenosti v rôznych edukačných situáciách. Napriek tomu, že túto oblasť považujú respondenti a respondentky za najmenej rozvinutú v ranej fáze pedagogickej kariéry, pripisujú jej veľký význam. Interpersonálne vzťahy v prostredí školy a ich budovanie na úrovni horizontálnej aj vertikálnej sú pre začínajúcich učiteľov a učiteľky veľmi dôležité⁵¹. Prekonať počiatočné nároky pedagogickej praxe pomáha učiteľom a učiteľkám práve schopnosť budovať vzťahové siete⁵².

Možnosť rozvíjať oblasť sociálno-psychologických kompetencií učiteľa/učiteľky v pregraduálnej príprave nevnímajú účastníčky a účastníci interview jednotne⁵³. Ich názory možno rozdeliť do troch skupín:

- „Musíš to mať v sebe.“** Sociálno-psychologické kompetencie sú dané, sú to vlastne dispozície osobnosti, akési nadanie pre učiteľskú profesiu. Štúdium učiteľstva túto oblasť môže ovplyvniť len veľmi málo.
- „Naučiť nie, rozvíjať áno.“** Sociálno-psychologické kompetencie vychádzajú z dispozícií osobnosti, ich rozvoj možno stimulovať, ale v pravom zmysle slova ich rozvinie až reálna pedagogická prax.
- „Všetko sa dá naučiť.“** Viac prakticky orientovaných predmetov a prax so spätnou väzbou (počas štúdia aj po skončení) môžu prispieť k tomu, že sa učiteľ/učiteľka naučí lepšie reagovať, ovládať svoje emócie a pod.

Ktoré kompetencie vnímajú študenti a študentky ako kľúčové pre efektívne vykonávanie učiteľskej profesie sme mapovali pomocou *Skřiningového dotazníka kompetencií učiteľa*⁵⁴, ktorý pozostáva zo 40 položiek rozdelených do 10 kategórií kompetencií. Respondenti a respondentky posudzovali seba a obraz ideálneho učiteľa/učiteľky na 5-stupňovej škále. Jednotlivé kategórie kompetencií spolu s údajom o reliabilite subškály uvádzame v Tabuľke 4.

⁵⁰ spracovali M. Lemešová & L. Sokolová, 2014

⁵¹ bližšie pozri Lemešová & Sokolová, 2014

⁵² Philpott, Scott & Mercier, 2014

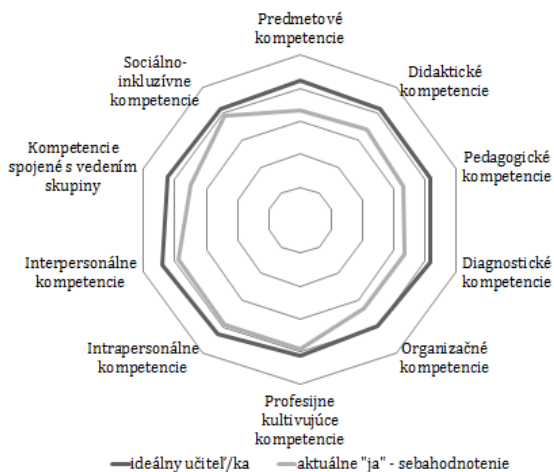
⁵³ *Pohľad študentov a študentiek na proces stávania sa učiteľom/učiteľkou je bližšie rozpracovaný aj v podkapitole 3.1 Učiteľská socializácia – proces stávania sa učiteľom a učiteľkou.*

⁵⁴ Sokolová & Lemešová, 2014

Tabuľka 4**Kategórie skríningového dotazníka kompetencií učiteľa/učiteľky⁵⁵**

Kategória kompetencií (4 položky v kategórii)	Cronbachovo alfa (n=142)
Predmetové kompetencie	0,93
Didaktické kompetencie	0,91
Pedagogické kompetencie	0,88
Diagnostické kompetencie	0,90
Organizačné kompetencie	0,90
Profesijne kultivujúce kompetencie	0,93
Intrapersonálne kompetencie	0,89
Interpersonálne kompetencie	0,85
Kompetencie spojené s vedením skupiny	0,88
Sociálno-inkluzívne kompetencie	0,94

Profil kompetencií ideálneho učiteľa/učiteľky sa javí ako vyvážený vo viacerých položkách. Najväčší dôraz u ideálneho učiteľa/učiteľky študenti a študentky učiteľstva kladú na oblasť interpersonálnych kompetencií (schopnosť sociálnej percepcie - vnímania a posudzovania iných, schopnosť aktívne počúvať, primerané verbálne a neverbálne komunikačné spôsobilosti a schopnosť riešiť interpersonálne konflikty). Naopak ako najmenej dôležitú vnímajú oblasť organizačných kompetencií (schopnosť efektívne narábať s časom vo vyučovaní, schopnosť plánovať vlastné činnosti a činnosť iných, schopnosť usmerňovať učebnú činnosť žiakov/žiačok či spôsobilosti spojené s riadením školských projektov). Na rovnakú úroveň stavajú kompetencie spojené s ovládaním predmetovej špecializácie a riadením školskej triedy.



Obrázok 3
Vnímanie učiteľských kompetencií študentmi a študentkami učiteľstva⁵⁶

⁵⁵ Sokolová & Lemešová, 2014

Z porovnania oblastí kompetencií je zjavný rozdiel medzi hodnotením seba a ideálneho učiteľa/učiteľky. V ôsmich z 10 sledovaných oblastiach sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi sebahodnotením a ideálnym obrazom učiteľa/učiteľky. Tento výsledok možno považovať za prirodzený, nakoľko študenti a študentky ešte neukončili štúdium a mnohí majú len prvé skúsenosti s učiteľskou profesiou z pedagogickej praxe. Variabilita odpovedí je v kategórii sebahodnotenia vyššia ako u vnímaného ideálu, čo súvisí prirodzene s individuálnou mierou sebahodnotenia, ale zaznamenali sme aj rozdiely v sebahodnotení medzi jednotlivými študijnými aprobáciami. Najvyššiu úroveň sebahodnotenia študenti a študentky učiteľstva prejavili v oblasti intrapersonálnych kompetencií (kompetencie spojené so sebaopoznaním, sebahodnotením, sebareflexiou a sebaakceptáciou) a profesijne kultivujúcich kompetencií (schopnosť učiť sa, schopnosť identifikovať sa s učiteľskou profesiou a so školou, ochota ďalej sa vzdelávať a ochota vyhľadávať nové zdroje informácií). Práve tieto oblasti nie sú vždy cielene rozvíjané v rámci pregraduálnej učiteľskej prípravy, majú skôr charakter dispozícií osobnosti, resp. ich študenti a študentky rozvíjajú aj v mimoštudijných životných situáciách. V oblastiach ako sú predmetové či pedagogické kompetencie sa študenti a študentky hodnotia najnižšie. V súlade so štúdiom S. Arnonovej a N. Reichelovej⁵⁷ pripisujú účastníci a účastníčky nášho výskumu významnú úlohu tým kompetenciám učiteľa/učiteľky, ktoré sú úzko späté s osobnostnými dispozíciami a kvalitami.

K. Vačková⁵⁸ pomocou rovnakého nástroja porovnávala, aký význam jednotlivým kompetenciám pripisujú študenti a študentky učiteľstva a učitelia a učiteľky v praxi. Ako autorka uvádza, „*odpovede študentov kopírujú odpovede učiteľov, i keď všetky kompetencie v priemere hodnotia nižšie ako učitelia v praxi*“. Najvyššie posudzujú obe skupiny interpersonálnu oblasť sociálno-psychologických kompetencií, naopak ako najmenej významnú hodnotili oblasť organizačných kompetencií (plánovanie činností, časový manažment a pod.). Najväčší rozdiel medzi študentmi a študentkami učiteľstva a pedagógmi/pedagogičkami v praxi zaznamenala autorka v oblasti kompetencií spojených s vedením skupiny. Učitelia a učiteľky z praxe im pripisujú väčší význam ako študenti a študentky, čo podľa autorky vyplýva predovšetkým z nedostatku skúseností s prácou so školskou triedou ako sociálnou skupinou.

⁵⁶ Sokolová & Lemešová, 2014

⁵⁷ Arnon & Reichel, 2007

⁵⁸ Vačková, 2013

1.4 MODEL SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽA/UČITELKY

Vyššie citované názory odborníkov a odborníčok aj vyjadrenia respondentov a respondentiek našich výskumov naznačujú, že sociálno-psychologické kompetencie učiteľov a učiteľiek významne ovplyvňujú priebeh vzdelávacieho procesu či klímu triedy. Vplyv učiteľových interpersonálnych kompetencií ako sú autenticita, rešpekt a autorita učiteľa/učiteľky na žiakov/žiačky možno charakterizovať podľa C. O. Olsona a J. L. Wyetta⁵⁹ na piatich úrovniach: 1. veľmi neefektívny (poškodzujúci), 2. neefektívny (zraňujúci), 3. zanedbateľne efektívny, 4. veľmi efektívny a 5. enormne efektívny (povzbudivý). Z ich zistení vyplýva, že priemer interpersonálnych kompetencií učiteľov/učiteľiek (ale aj riaditeľov/riaditeľiek a poradcov/poradkýň) dosahuje nižšiu úroveň ako tri. Problémom s disciplínou a dynamikou skupiny možno predchádzať, ak je známa úroveň interpersonálnych kompetencií učiteľa/učiteľky. Ak sú učitelia a učiteľky neefektívni vo svojich vzťahoch so žiakmi a žiačkami, evidentne tým trpí aj kvalita štúdia. Naopak, ak majú učitelia a učiteľky vyššiu úroveň ako tri, žiaci a žiačky dosahujú vyššiu úroveň v sebaaponímaní, stúpajúcu tendenciu majú aj ich výsledky v meraniach kognitívnych schopností, uplatňujú vyššie formy myslenia, zvyšuje sa ich kreativita či majú menej problémov s disciplínou. U žiakov a žiačok sa v konečnom dôsledku formujú lepšie akademické zručnosti a rozvíjajú sa ich osobné a sociálne kompetencie. Jediní dosahujúci vyššie hodnoty „sociálnej adaptability“ tiež dosahujú väčšie úspechy a rýchlejšie sa presadia v rozličných kontextoch ako tí, ktorí majú tieto zručnosti rozvinuté horšie⁶⁰.

Aj vzhľadom na tieto výsledky význam rozvoja sociálno-psychologických kompetencií u učiteľov a učiteľiek stúpa. O aké kompetencie ale ide? Vo všeobecnosti sa pri ich definovaní vychádza zo sociálnych kompetencií, ktoré možno charakterizovať ako celý rad sociálnych zručností, ktoré do značnej miery ovplyvňujú nielen osobný život jedinca ale i jeho profesionálnu kariéru a psychické zdravie. Sú to predpoklady primeranej realizácie sociálnych interakcií a komunikácie, ktoré získavame učením⁶¹. Zahŕňame medzi ne napríklad schopnosť reagovať na kritiku, schopnosť zmeniť deštruktívne správanie iných, vyjadriť nesúhlas ale aj schopnosť ospravedlniť sa, uznať vlastnú slabosť či schopnosť začať, udržiavať a ukončiť adekvátne a v správnom čase konverzáciu. Napriek tomu, že sú sociálno-psychologické kompetencie sociálnym kompetenciám v mnohom podobné, kladieme v nich väčší dôraz na sebaopoznanie a poznanie iných rovnako ako na adekvátne zhodnotenie vlastných schopností v sociálnych situáciách. Jednou z najdôležitejších súčastí sociálno-psychologických kompetencií je podľa J. Pacevičiusa⁶² emočná inteligencia, teda schopnosť rozpoznávať svoje vlastné

⁵⁹ Olson & Wyatt, 2000

⁶⁰ Baron & Markman, 2000

⁶¹ Komárková, Slaměník & Výrost, 2001

⁶² Pacevičius, 2008

emócie i emócie iných, vidieť medzi nimi rozdiel a schopnosť využiť ich pri kontrole vlastného správania a myslenia.

Pri vytváraní modelu sociálno-psychologických kompetencií učiteľa/učiteľky sme vychádzali z modelu E. Paytona⁶³, ktorý rozdeľuje sociálno-psychologické kompetencie do troch oblastí. Prvou oblasťou jeho modelu je oblasť intrapersonálnych kompetencií, do ktorej zaraďuje sebahodnotenie, postoj k sebe a k ostatným ľuďom a typ osobnosti. Interpersonálne kompetencie sú druhou oblasťou jeho modelu. Umiestňuje do nej sociálne vnímanie a umenie počúvať, verbálne a neverbálne komunikačné zručnosti a zručnosť budovať vzájomné vzťahy. Vodcovské zručnosti, zručnosť riešiť konflikty a problémové situácie, sebaovládanie či takt patria podľa E. Paytona do tretej oblasti sociálno-psychologických kompetencií, ktorú označuje ako kompetencie ovplyvňujúce riadenie skupiny.

Model E. Paytona sme pre naše potreby modifikovali. Pôvodný model sme rozšírili o štvrtú oblasť - oblasť sociálno-inkluzívnych kompetencií, ktorú považujeme za veľmi dôležitú práve v súčasnosti, kedy sa učitelia a učiteľky v školách možno častejšie ako v minulosti stretávajú s rozmanitosťou detí v oblasti kultúry, schopností, životných štýlov a pod. a súčasne s vylučovaním istých skupín či jednotlivcov. Jednotlivé kompetencie v každej oblasti sme buď upravili alebo doplnili úplne novými zložkami. Následne sme čiastkové kompetencie usporiadali do hierarchie, ktorá vystihuje etapovitý postup budovania učiteľských zručností smerom ku komplexným, integrujúcim kompetenciám v každej z oblastí. Pri vytváraní hierarchie v jednotlivých oblastiach sme sa inšpirovali taxonómiou výchovných cieľov D. B. Kratwohla a kol.⁶⁴, pretože postupuje rôznymi úrovňami smerom od uvedomovania si špecifických podnetov, senzitivity k zvnútorneniu až k zmene správania. Model pozostáva zo štyroch oblastí, pričom každá obsahuje hierarchicky usporiadané úrovne (Tabuľka 5).

Prvou oblasťou je oblasť **intrapersonálnych kompetencií**, ktorá sa viaže predovšetkým na sledovanie a rozvoj vlastných intrapersonálnych procesov, ktoré organizujú a utvárajú všetky obsahy viažuce sa k vlastnému ja. Na prvej úrovni ide najmä o **poznanie seba**, svojich slabých a silných stránok, možností a potenciálu či typu osobnosti. V procese **sebahodnotenia** svoje vlastnosti, najmä tie, ktoré pokladáme za najdôležitejšie vo vzťahu k učiteľstvu, určitým spôsobom oceňujeme, z čoho získavame základné zdroje pre sebarealizáciu. Schopnosť **sebareflexie**, ktorá už v sebe zahŕňa sebapoznanie, sebahodnotenie a sebareguláciu, vytvára úplne nový rozmer⁶⁵. Ide o „zrkadlenie“ a interpretovanie seba ako učiteľa/učiteľky v procese „učiteľovania“. Poslednou úrovňou v oblasti intrapersonálnych kompetencií je **sebaakceptácia** ako výsledok hľadania svojej identity. Jediniec si vytvára postoj k sebe ako k učiteľovi/učiteľke - niektoré vlastnosti, ktoré si pripisuje, prijíma, iných sa vzdáva.

⁶³ Payton, 2000 (cit. podľa Pacevičius, 2008, p. 125)

⁶⁴ Turek, 1997

⁶⁵ Výrost & Slaměňík, 2008

Medzi **interpersonálne kompetencie**, zaraďujeme **sociálnu percepciu** ako spôsob, akým poznávame iných, a akým si uvedomujeme ich prítomnosť. Na druhej úrovni už nejde len o percipovanie prítomnosti iných ale o venovanie zámernej pozornosti, odhaľovanie zámeru a hodnotenie prijímaných informácií. V kontakte s inými využívame **aktívne počúvanie**. **Verbálne a neverbálne komunikačné zručnosti** sú výpoveďou o tom, ako človek chápe a interpretuje iných a vzťahy medzi nimi a ako s ostatnými zdieľa významy. Poznanie iných, schopnosť aktívne ich počúvať a komunikovať rôzne významy vytvára **zručnosti spojené so sociálnymi interakciami a riešením interpersonálnych konfliktov**, teda efektívne pôsobenie na iných v smere kooperácie, kompetície, budovania vzťahov a ich správnej interpretácie.

Ďalšou oblasťou sú kompetencie, ktoré sme označili ako **kompetencie spojené s riadením triedy**. S ich pomocou je učiteľ/učiteľka nielen vnímavý a citlivý k premenlivosti skupiny a k skupinovej dynamike v rôznych fázach vývinu skupiny (**senzitivita k skupinovej dynamike**), ale venuje tiež aktívnu pozornosť podnetom prichádzajúcim zo skupiny a reaguje na základe istých etických princípov (**reagovanie v súlade s profesijnou etikou**). Do skupiny vnáša situácie vytvárajúce napríklad podmienky pre vzájomnú interakciu či tímovú spoluprácu (**podnecovanie skupinovej kohézie a pozitívnej klímy triedy**) a je schopný efektívne riešiť konfliktné, problémové a záťažové situácie na základe sebaovládania (**zvládanie problémových situácií**).

V rámci **sociálno-inkluzívnych kompetencií** máme na mysli najmä prácu so špecifickými skupinami a jednotlivcami, ktorým môže v škole hroziť vylúčenie. Ide o kompetencie, pomocou ktorých učiteľ/učiteľka zabezpečuje, aby tí, ktorým hrozí riziko sociálnej exklúzie, získali príležitosti a nevyhnutné zdroje na to, aby mohli plne participovať na vzdelávacom procese. Skupiny či jednotlivci, ktorí môžu byť identifikovaní ako osoby čeliace riziku vylúčenia, môžeme nájsť na oboch póloch škály, tzn. že môže ísť o hrozbu vylúčenia na základe pozitívnych alebo negatívnych konotácií. Ide napríklad o jedincov s postihnutím, rizikovým faktorom môže byť i prostredie, z ktorého dieťa pochádza (etnické skupiny, cudzinci, azylanti), ale aj schopnosti dieťaťa (dieťa talentované, nadpriemerne nadané) či sociálno-ekonomický status rodiny (deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, týrané a zneužívané deti, deti po ukončení ústavnej alebo ochrannej výchovy, osoby so sťažným prístupom k bývaniu). Na prvej úrovni sa tieto kompetencie prejavujú **senzitivitou k inakosti**, istou mierou vnímavosti a citlivosti k rozdielom medzi ľuďmi. Druhú úroveň predstavuje schopnosť vcítiť sa (**empatia**) do spôsobov zmysľania a cítenia iných, interpretovanie a identifikovanie odlišných vzorcov správania. Tretiu úroveň predstavuje **akceptácia** inakosti, pričom nemusí nevyhnutne znamenať súhlas či obľubu. Na poslednej úrovni konáme mimo rámec kontextu, ktorý je nám vlastný (**adaptácia**). Preberáme uhol pohľadu odlišných skupín či jednotlivcov, čomu ale nezodpovedá len schopnosť prispôbiť sa novým podmienkam, ale

aj súčasné prežívanie duševnej pohody, bezpečia a zdravia aj pri výrazne zmenených podmienkach⁶⁶.

Tabuľka 5

Model sociálno-psychologických kompetencií učiteľa/učiteľky⁶⁷

Intrapersonálne kompetencie	Interpersonálne kompetencie	Kompetencie spojené s riadením triedy	Sociálno-inkluzívne kompetencie
Sebapoznanie	Sociálna percepcia	Senzitivita k skupinovej dynamike	Senzitivita k inakosti
Sebahodnotenie	Aktívne počúvanie	Reagovanie v súlade s profesijnou etikou	Empatia
Sebareflexia	Verbálne a neverbálne komunikačné zručnosti	Podnecovanie skupinovej kohézie a pozitívnej klímy triedy	Akceptácia
Sebaakceptácia	Zručnosti spojené so sociálnymi interakciami a riešením interpersonálnych konfliktov	Zvládanie problémových situácií v skupine	Adaptácia

Každá z uvedených úrovní sa v horizontálnej rovine paralelne prejavuje v troch zložkách⁶⁸:

- a) **Znalosť a uvedomenie (awareness)** – v tejto zložke sa prejavuje najmä tradičná kognitívne orientovaná báza psychologických kurzov. Študenti a študentky vedia napr. prečo je sebareflexia dôležitá, vedia, aké interindividuálne rozdiely medzi žiakmi/žiačkami môžu očakávať a pod.
- b) **Naladenie (attitude)** – druhá zložka predstavuje afektívnu postojoú orientáciu. Či je pre učiteľa/učiteľku príjemným zážitkom pracovať so skupinou, zoznamovať sa s ľuďmi z iných kultúr a pod., aké prístupy a štýly preferuje atď. Tieto postoje môžu byť výsledkom cieľného pôsobenia v rámci pregraduálneho štúdia, ale sú výrazne ovplyvnené aj osobnostnými dispozíciami, prekonceptami o učiteľstve a skúsenosťami z mimovzdelávacích situácií.
- c) **Zručnosť (skill)** – tretia zložka predstavuje konkrétne spôsoby správania, ktoré vie učiteľ/učiteľka cielene uplatniť pri práci s jednotlivcom a s triedou. Práve tejto zložke sa v pregraduálnej

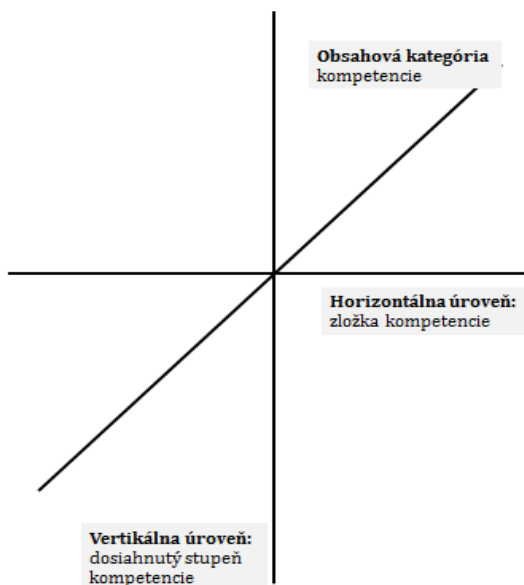
⁶⁶ Morgensternová & Šulová, 2007

⁶⁷ Lemešová & Sokolová, 2012 (*prvýkrát publikované v Lemešová, Sokolová & Cabanová, 2012*)

⁶⁸ *spracované podľa konceptov štruktúry kompetencií in Vasallo, 2012 a Slejškova et al, 2011*

učiteľskej príprave venuje zanedbateľný priestor. V porovnaní napr. s didaktickými kompetenciami, kde cielene prakticky trénujeme formulovanie cieľov, štruktúrovanie vyučovacej hodiny, aplikáciu metód a pod., máme len málo príkladov, kde sú budúci učitelia a učiteľky konfrontovaní s praktickým nácvikom sociálno-psychologických zručností (napr. dávanie spätnej väzby, zastavenie nevhodného správania, psychologická interpretácia prejavov správania a pod.).

Finálny model teda predstavuje sociálno-psychologické kompetencie v troch dimenziách: a) obsahová kategória, b) vertikálna úroveň – stupeň kompetencie v danej obsahovej kategórii, c) horizontálna úroveň – zložka, prejav kompetencie. Predpokladáme, že dosiahnutá úroveň kompetencií sa líši interindividuálne aj v jednotlivých fázach pedagogickej kariéry vo všetkých troch dimenziách.



Obrázok 4
Tri dimenzie sociálno-psychologických kompetencií⁶⁹

⁶⁹ na základe modelu sociálno-psychologických kompetencií učiteľ/a/učiteľ/ky spracovali M. Lemešová & L. Sokolová, 2014

Utváranie a rozvíjanie sociálno-psychologických kompetencií je komplexný proces, v ktorom sa prelínajú osobnostné dispozície, činitele vývinového a kariérového cyklu, prekoncepty o učiteľstve, vplyv metód a foriem pregraduálnej prípravy aj metód a foriem kontinuálneho vzdelávania učiteľov a učiteľiek. Práve nejednoznačné názory na to, ako sa tieto kompetencie učiteľa/učiteľky formujú sťažujú aj možnosti ich diagnostikovania a cieľeného rozvíjania (v porovnaní, napr. s didaktickými kompetenciami).

Práve tento typ učiteľských kompetencií sa utvára najmä v procese reflektovania edukačných situácií, skúseností a zážitkov. Ľudia prirodzene disponujú intuitívnou schopnosťou reflektovať svoje zážitky a skúsenosti, systematické reflektovanie sa však od tohto procesu líši. V procese profesijného rastu a budovaní vnímanej profesijnej zdatnosti⁷⁰ študenti a študentky učiteľstva vyhodnocujú rôzne profesijné situácie a nadobúdajú tzv. *kompetenciu rozvoja/rastu*⁷¹, v raných fázach učiteľskej kariéry tento proces facilitujú supervízne rozbory vlastnej pedagogickej činnosti (s odborovým didaktikom/didaktičkou, cvičnými a uvádzajúcimi učiteľmi a učiteľkami). Jednotlivé fázy reflektívneho cyklu popísal F. Korthagen ako model utvárania učiteľských kompetencií ALACT⁷²:

- a) Konanie (**Action**) – nová skúsenosť, udalosť, správanie.
- b) Pohľad späť (**Looking back**) – rekonštrukcia situácie.
- c) Uvedomenie si kľúčových aspektov situácie (**Awareness of essential aspects**).
- d) Tvorba alternatívnych metód, postupov správania (**Creating alternative methods of action**).
- e) „Druhý“ pokus (**Trial**) – aplikácia nových postupov.

Autor pre každú fázu navrhuje osobitné intervenčné a tréningové postupy, prostredníctvom ktorých sa budúci a začínajúci učitelia a učiteľky „učia, ako reflektovať“. Tieto postupy využívajú v praxi mnohé psychologické princípy: techniky empatie, metafor, práce s potrebami, prežívaním a emóciami a pod. F. Korthagen a A. Vasalos⁷³ upozorňujú, že v takto koncipovanom supervíznom procese je ťažké stanoviť jasnú hranicu medzi profesijnou supervíziou či mentoringom a obdobou poradensko-terapeutického procesu, v ktorom reflektovanie zachádza hlbšie do osobných a osobnostných úrovní prežívania a správania jednotlivca. Práca s hlbšími úrovňami reflektovania na supervízora/supervízorku v učiteľskej príprave kladie zvýšené nároky a je otázne, či takáto požiadavka nepresahuje jeho kompetencie, ak nemá potrebné psychologické či terapeutické vzdelanie.

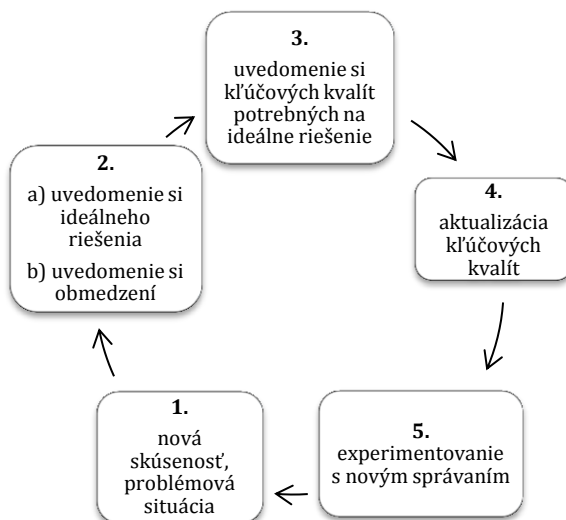
Autori pre potreby hlbšieho reflektovania (tzv. *core reflection*) pôvodný model mierne upravili. Jednotlivé stupne sú orientované nielen na reflektovanie konania/správania, ale aj jeho vnútorných zdrojov a kľúčových kvalít (Obrázok 5).

⁷⁰ Mareš, 2013

⁷¹ Korthagen & Vasalos, 2005, p. 48

⁷² Korthagen & Vasalos, 2005, p. 49

⁷³ Korthagen & Vasalos, 2005, p. 52



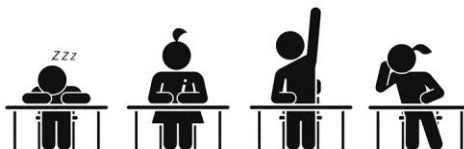
Obrázok 5
Cyklický model reflektívneho procesu v učiteľskej príprave⁷⁴

Aplikácia Korthagenovho modelu štruktúrovaného reflektovania v učiteľskej príprave a ranej fáze pedagogickej praxe vedie k tomu, aby boli učitelia a učiteľky schopní používať ho neskôr sami, nezávisle od supervízie či mentoringu. V ďalších kapitolách stručne zhrnieme metódy hodnotenia sociálno-psychologických kompetencií učiteľov a učiteľiek a predstavíme vybrané metódy a formy ich rozvoja v pregraduálnej príprave a kontinuálnom vzdelávaní, v ktorých uplatňujeme postupy rozvoja reflektívnych kompetencií v súlade s vyššie popísanými modelmi.

⁷⁴ Korthagen & Vasalos, 2005

KAPITOLA 2

Hodnotenie sociálno-psychologických kompetencií učiteľov a učiteliek



Diagnostika či hodnotenie (angl. assessment) kompetencií učiteľa/učiteľky sleduje niekoľko cieľov. V prístupe založenom na výskumných dôkazoch (angl. evidence-based approach) **výskum kompetencií** smeruje k návrhu, realizácii a overeniu dopadu zmien v edukačnom systéme, v príprave učiteľov a učiteliek a pod. Individuálna **diagnostika kompetencií** má opodstatnenie napr. v tranzitných obdobiach kariérového cyklu učiteľa/učiteľky (prechod na vyšší stupeň štúdia, nástup do praxe, ukončenie uvádzacieho obdobia a pod.) alebo výbere učiteľov a učiteliek na rôzne pozície (napr. pozíciu cvičného alebo uvádzajúceho učiteľa/učiteľky)⁷⁵. Posledným cieľom, ktorý sa do istej miery prelína s cieľom diagnostickým, je **autoevaluácia** alebo sebarozvíjajúci cieľ. Výstupy hodnotiaceho procesu by mali v prvom rade slúžiť ako podnet pre sebareflexiu a stimuláciu profesijného rastu učiteľov a učiteliek vo všetkých stupňoch ich kariérového vývinu.

Predpokladom naplnenia vyššie uvedených cieľov sú kvalitné, validné a reliabilné metódy a nástroje hodnotenia učiteľských kompetencií. Hodnotiť ich úroveň najmä v oblasti sociálno-psychologickej je však náročné z viacerých dôvodov:

- a) Vymedzenia či indikátory jednotlivých kompetencií nie sú jednoznačne ohraničené, rôzni autori/autorky a rôzne edukačné koncepcie používajú rôzne kompetenčné modely a kladú dôraz na odlišné oblasti kompetencií.
- b) Jednotlivé nástroje na hodnotenie kompetencií spravidla pokrývajú len niektorú obsahovú kategóriu, resp. len niektorú zložku kompetencie, kompetenčný profil učiteľa/učiteľky je potom redukovaný a skreslený.
- c) Prevažujú kvantitatívne (najmä dotazníkové) nástroje, ktoré podobne ako v iných oblastiach aj pri hodnotení učiteľských kompetencií, majú svoje limity a zvyšujú riziko, že sa stanú mechanickým evaluačným nástrojom, ktorý tzv. „kvantifikuje kvalitu“, t. j. klasifikuje, ale nepreniká hlbšie k individuálnym charakteristikám a spôsobilostiam učiteľa/učiteľky a nedokáže zachytiť proces ich zmeny.

⁷⁵ Philpott, Scott & Mercier (eds), 2014

Všeobecne sa pri hodnotení kompetencií, či už v domácom alebo medzinárodnom výskumnom prostredí, stretávame so širokým spektrom používaných metód - interview, dotazník, pozorovanie, projektívne techniky, štandardizované testy, posudzovanie škály a pod., alebo ich kombináciou. Kompetencie potrebné pre vykonávanie učiteľského povolania ako celku, alebo ich určitej oblasti (napr. sociálno-psychologické kompetencie, odborné kompetencie, didaktické a pod.) sú posudzované buď samotnou hodnotenou osobou, inou osobou alebo skupinou osôb (hodnotenie inou osobou môže byť laické, napr. hodnotenie žiakmi alebo rodičmi, alebo expertné, hodnotenie vyškolenými examinátormi alebo inými pedagógmi). Každá zo zvolených metód a spôsobov získavania údajov so sebou prináša isté výhody ale i úskalia. Napríklad pri **sebaposudzovaní** predpokladáme, že sa hodnotená osoba dokáže objektívne a realisticky zhodnotiť, a že sa nebude chcieť vedome prezentovať lepšie alebo naopak horšie. S cieľom vyhnúť sa možným chybám sa preto často používa hodnotenie viacerými posudzovateľmi či metódami. Tie nám môžu poskytnúť nielen obsiahlejšie informácie ale aj diagnostický pohľad z viacerých perspektív. Využitím **priameho pozorovania** v „typicky učiteľských“ situáciách možno sledovať komplexnejšie spôsoby správania, čím sa zvyšuje prognostická validita. Priame pozorovanie zároveň umožňuje klásť otázky vychádzajúce z kontextu pozorovaných sociálnych situácií. Dôležitý význam majú podľa A. Freya⁷⁶ tiež tzv. **rozvojové (vývinové) portfóliá**. Tie poukazujú na rozvoj a zmeny v kompetenciách za pomoci produktov vytváraných diagnostikovanou osobou. Môžu odhaliť, čo dokázala v určitom časovom bode či kam sa posunula. V prípade priameho pozorovania i rozvojového portfóliá treba podotknúť, že sú časovo omnoho náročnejšie ako napríklad sebaposudzovacie škály či dotazníky. Mnohokrát tiež nejde o štandardizované metódy, a treba preto brať ohľad aj na potenciálny subjektívny prístup každého hodnotiteľa/hodnotiteľky.

Z analýzy publikovaných štúdií s použitím hodnotiacich nástrojov⁷⁷ od roku 1991 do roku 2005 je zjavné, že prevláda metóda dotazníkov, ktorých bolo 37 (79%) zo 47 použitých nástrojov. Štyrikrát (9%) sa objavilo interview, trikrát (6%) metóda „assessment centre“⁷⁸, dvakrát (4%) skupinová práca a jedenkrát (2%) obrázkový test. 31 (68%) z týchto nástrojov meralo niektoré z osobnostných kompetencií, 30 (64%) kompetencie sociálne, 23 (49%) didaktické, 13 (28%) odborné a 8 (18%) všetky štyri vyššie menované skupiny kompetencií.

⁷⁶ Frey, 2006

⁷⁷ Frey, 2006

⁷⁸ *Metódu assessment centre zaraďujeme podľa Oravcovej (2007) medzi tzv. hodnotiace a rozvojové programy. Ide o skupinu metód zostavených do niekoľkodňového hodnotiaceho či rozvojového programu (napr. modelové situácie, psychodiagnostické metódy) s využitím viacerých hodnotiteľov/hodnotiteľiek.*

2.1 KVANTITATÍVNE PRÍSTUPY

Kvantitatívne orientované prístupy hodnotenia kompetencií používajú najčastejšie ako nástroj hodnotenia, či zberu dát dotazníky a škály, ktoré môžu rozdeliť do troch základných skupín. Prvý a najpočetnejší typ tvoria **sebapodudzovacie dotazníky a škály**, v ktorých učiteľ/učiteľka sám hodnotí úroveň svojich kompetencií. Tvorcami týchto nástrojov sú najčastejšie samotní výskumníci a výskumníčky⁷⁹. Iné sú využívané v pôvodnej verzii, po preklade, či modifikácii. Nevýhodou týchto nástrojov je najmä nedostatočná schopnosť či ochota respondenta s maximálnou možnou objektivitou zhodnotiť vlastné kompetencie. Tento problém možno čiastočne prekonať použitím batérie metód, alebo korekciou sebahodnotenia prostredníctvom metódy tzv. kotviacej vignety (angl. anchoring vignette). Ďalšie nevýhody spočívajú v izolovanom hodnotení len niektorých oblastí sociálno-psychologických kompetencií, a to na úrovni obsahovej aj na úrovni zložiek kompetencií. Príkladom dotazníkov zameraných na čiastkové sociálno-psychologické kompetencie sú napr. *Beliefs about Discipline Inventory* (Dotazník presvedčení o disciplíne)⁸⁰, *Teachers' Cultural Competence Survey* (Dotazník kultúrnych kompetencií učiteľov)⁸¹ alebo *Škála sociálno-psychologických kompetencií učiteľa*⁸².

Druhú skupinu nástrojov tvoria škály a dotazníky, v ktorých je učiteľ/učiteľka posudzovaný treťou osobou. Najčastejšie ide o **posudzovanie správania učiteľa/učiteľky žiakmi** a študentmi. Aj tu môžeme naraziť na problém so schopnosťou a ochotou žiakov a žiačok hodnotiť svojich vyučujúcich objektívne, ďalšou slabou stránkou môže byť jednostranné hodnotenie správania bez analýzy jeho príčin či nesprávna interpretácia správania. Napriek tomu sú tieto nástroje veľmi často používané aj ako evaluačné nástroje kvality škôl. K najznámejším patrí *Dotazník interakčného štýlu učiteľa*⁸³ alebo napr. *Teacher's Behavior Checklist*⁸⁴ (*Škála správania učiteľa*).

Tretou skupinou nástrojov sú štandardizované psychologické testy a **osobnostné dotazníky**, ktoré spĺňajú požiadavky objektivity, reliability a validity. Napriek týmto výhodám A. Frey⁸⁵ relativizuje ich použitie pri hodnotení kompetencií, pretože používajú abstraktné a dekontextualizované indikátory, ktoré majú len málo alebo vôbec nič spoločné s tým, aké sú aktuálne kompetencie osoby v pracovných situáciách. Navyše by tieto metodiky mali byť administrované a interpretované výlučne výskumníkmi

⁷⁹ Doulík & Škoda, 2006; Dyrtrtová, 2006; Černotová & Vincejová, 2012; Mazáčová, 2012; Majerčíková, 2012

⁸⁰ Glickman & Tamashiro, in Polat et al, 2013

⁸¹ Vassallo, 2012

⁸² Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová, Šramová & Cabanová, 2014 (nepublikované)

⁸³ Wubbels et al (pozri napr. Wubbels, den Brok, van Tartwijk & Levy (eds), 2012), u nás adaptoval P. Gavora)

⁸⁴ Buskist et al (pozri napr. Keeley, Smith & Buskist, 2006)

⁸⁵ Frey, 2006

a výskumníčkami so psychologickým vzdelaním, ktorí sú oprávnení k ich používaniu. Nasledujúca tabuľka sumarizuje vybrané štandardizované psychologické nástroje, ktoré sa používajú na hodnotenie kompetencií učiteľov a učiteľiek (Tabuľka 6).

Tabuľka 6

Prehľad osobnostných dotazníkov používaných pri hodnotení sociálno-psychologických kompetencií učiteľov a učiteľiek⁸⁶

Nástroj	Charakteristika nástroja	Autori a autorky
Päť-faktorový inventár (NEO-FFI)	faktorovo analytický dotazník slúži na zacytenie individuálnych prejavov v piatich osobnostných dimenziách (60 položiek): neuroticizmus, extroverzia, otvorenosť k skúsenosti, príjemnosť, svedomitosť	P. Costa R. McCrae
Eysenckove osobnostné dotazníky pre dospelých (EPI)	zhodnotenie introverzie-extroverzie, stupňa neuroticizmu (miery lability-stability)	H. J. Eysenck S. G. B. Eysenck
Freiburský osobnostný dotazník (FPI)	viacdimenziálny osobnostný dotazník určený na diagnostiku 13 škál (nervozita, spontánna agresivita, depresivita a pod.)	J. Fahrenberg H. Selg R. Hampel
Minnesotský osobnostný inventár 2 (MMPI-2)	širokospektrálny diagnostický test určený na zisťovanie dôležitých vlastností a psychických porúch osobnosti	S. R. Hathaway J. C. McKinley
Bochumský inventár profesijných charakteristík osobnosti (BIP)	diagnostika osobnostných predpokladov, ktoré sú rozhodujúce pre úspech v zamestnaní	R. Hossiep M. Paschen
Inventár diagnostiky osobnosti v situáciách (IPS)	sebahodnotenie pravdepodobného správania a prežívania vo výkonových a relaxačných situáciách	U. Schaarschmidt A. W. Fischer

2.2 KVALITATÍVNE A ZMIEŠANÉ PRÍSTUPY

Ako optimálna metóda skúmania učiteľských kompetencií sa môže javiť **priame pozorovanie** v bežných školských situáciách. Nespornou výhodou je možnosť vidieť správanie učiteľa/učiteľky v pedagogickej interakcii. Pozorovaný subjekt však často v takomto prípade zámerne kontroluje a koriguje svoje správanie, čo sťažuje identifikovanie jeho spôsobilostí. Alebo naopak pod vplyvom úzkosti a stresu z pozorovania nepodá adekvátny výkon. V prítomnosti pozorovateľa/porozovateľky sa navyše neraz správa neštandardne aj skupina, hoci nie je priamo cieľom pozorovania.

⁸⁶ Frey, 2006

Alternatívou môže byť rozbor video alebo audionahrávky vlastnej výučby (tejto metóde hodnotenia sa venujeme bližšie v kapitole 2.3) v kombinácii s hodnotením, resp. sebahodnotením pomocou indikátorov dosiahnutej úrovne kompetencie (pozri príklad v Prílohe 1).

K tradičným metódam kvalitatívnych a zmiešaných výskumných dizajnov rôznych aspektov učiteľskej profesie patrí **interview**. V raných fázach kariérového cyklu učiteľa/učiteľky⁸⁷ môže byť metódou hodnotenia a súčasne nástrojom rozvoja učiteľských spôsobilostí. V oboch prípadoch ponúka hlbší vhľad do súvislostí medzi dispozíciami, postojmi, prekonceptmi o učiteľstve a správaním učiteľa či učiteľky v školskej triede. Interview zamerané na hodnotenie dosiahnutej úrovne kompetencií je súčasťou rozboru pedagogickej praxe, uvádzacieho procesu učiteľa/učiteľky či pohospitačného rozboru. Pre výskumné účely sa používajú štruktúrované, pološtruktúrované aj neštruktúrované, naratívne dizajny interview. Výhodou interview je možnosť analyzovať všetky tri zložky sociálno-psychologických kompetencií (uvedomenie, naladenie aj zručnosť) prostredníctvom rozboru príkladov konkrétnych situácií z praxe učiteľa/učiteľky. Často používaný a odporúčaný pre výskum učiteľskej profesie je metodický rámec interview životného príbehu učiteľa/učiteľky.⁸⁸

Zmiešané výskumné dizajny dopĺňajú **projektívne a semiprojektívne techniky**, napr. metóda nedokončených viet a nedokončených príbehov. Postojová zložka kompetencií sa zisťuje i **psychosémantickými technikami** ako sú napr. *Test sémantického výberu*⁸⁹ alebo *sémantický diferencál*⁹⁰. V našom výskumnom projekte sme batériu výskumných nástrojov doplnili o semiprojektívny *Obrázkový test školských situácií*⁹¹. Test je zložený z piatich školských situácií, ktoré potenciálne môžu pre učiteľa/učiteľku predstavovať záťaž. Respondent/respondentka dopĺňa verbálnu reakciu učiteľa/učiteľky a súčasne na škále označí, do akej miery vníma situáciu ako náročnú. Pri konštrukcii testu sme vychádzali z projektívnej sily málo štruktúrovaných podnetových situácií, kde respondent/respondentka do zobrazenej situácie premieta svoje postoje a emócie⁹². Z testov používaných v klinicko-psychologickej praxi tieto princípy využíva napr. *Rosenzweigov obrázkovo-frustračný test*⁹³ alebo *Bar-Ilanský obrázkový test*⁹⁴. Projektívne a semiprojektívne metódy umožňujú získať dáta pre kvalitatívnu aj kvantitatívnu analýzu, výsledky vypovedajú najmä o postojoch, prežívaných emóciách a naladení pri riešení rôznych školských situácií. Tento typ dát nemožno použiť izolovane k hodnoteniu úrovne kompetencií, môžu však poukázať na problematické oblasti, nasmerovať ďalší výskum či plánovanie edukačných stratégií a intervencií.

⁸⁷ pozri napr. Svatoš, 2013

⁸⁸ pozri napr. Atkinson, 1998 alebo Švaříček, Šed'ová et al, 2007

⁸⁹ Smékal, 1990

⁹⁰ Osgood, pozri napr. Chráska, 2002

⁹¹ Lemešová & Sokolová, 2014

⁹² Lemešová & Sokolová, 2014

⁹³ Duhm & Hansen, 1998

⁹⁴ Iskowitcz & Strauss, 1998

2.3 HODNOTENIE NA ZÁKLADE VIDEOZÁZNAMU

V rámci pedagogickej praxe sa v ostatných rokoch začína hovoriť o práci s videozáznamom ako metódou rozvoja, ale aj hodnotenia učiteľských kompetencií. Budúci učiteľia a učiteľky na základe podkladov a inštrukcií tútorov a tútoriek zaznamenávajú videozáznam svojej pedagogickej praxe a následne ju reflektívne hodnotia⁹⁵. Videozáznam sa používa, pretože umožňuje celkové zachytenie situácií v kontexte, bez skreslenia selektívnym vnímaním pozorovateľa/pozorovateľky a môže byť analyzovaný viacerými odborníkmi/odborníčkami, či reanalyzovaný v priebehu spracovania dát⁹⁶.

S rozvojom on-line foriem externého vzdelávania sa rozvíja aj spôsob hodnotenia videozáznamov budúcich učiteľov a učiteľiek aj učiteľov a učiteľiek v praxi. Ak videozáznam hodnotí samotný učiteľ/učiteľka, ide o **reflektívne** hodnotenie seba samého, tzv. **autoevaluáciu**. Pri autoevaluácii dochádza k posudzovaniu vlastného konania, schopností, hodnôt, pričom posudzujúci môže ovplyvniť svoje budúce konanie. Príkladom ako použiť autoevaluáciu videozáznamu k rozvoju didaktických kompetencií budúcich učiteľov je výskum M. Černej⁹⁷, ktorá požiadala študentov a študentky učiteľstva anglického jazyka, aby realizovali videozáznam pedagogickej praxe a tento záznam si následne pozreli. V nasledujúcom semestri mali odovzdať ľubovoľný 20-minútový videozáznam vrátane jeho analýzy v písomnej forme. Autorka mala záujem rozvíjať profesijnú autonómiu študentov a študentiek a ich schopnosť sebaobjavovania svojich kvalít a analyzovania problémových situácií. Napriek tomu, že študentom a študentkám nebola zadaná predpísaná štruktúra analýzy záznamu, všetky obdržané analýzy obsahovali naratívny popis situácie v triede, doplnkové informácie (náčrt, transkript, výučbové aktivity), interpretácie a alternatívy. Videozáznam mikrovyučovania a jeho analýzu odovzdali tútorovi/tútorke, ktorý nezávisle vypracoval vlastnú analýzu záznamu. Pri individuálnej konzultácii sa snažil doviest študenta/študentku k tomu, aby sám našiel svoje slabé a silné stránky v edukačnom procese. Efektívnosť takéhoto postupu potvrdila práca so študentami/študentkami počas ďalšieho semestra. Videozáznam študenta/študentky realizoval tútor/tútorka, pričom študenti a študentky mali za úlohu analyzovať svoj záznam. Výskum ukázal, že analýzy druhého videozáznamu v nasledujúcom semestri boli na kvalitatívne vyššej úrovni prejavujúcej sa v oblasti nárastu výskytu analýzy, hodnotenia, návrhov alternatívnych postupov, generalizácie a metakognície⁹⁸. Aby práca s videozáznamom mala reflektívny charakter je potrebné nie len si pozrieť vlastný videozáznam, ale transkribovať ho do textu a vykonať analýzu jednotlivých krokov. T. Janík a kolektív⁹⁹ navrhujú abstrahovať od konkrétnych charakteristík situácie a inštruovať študentov a študentky k

⁹⁵ Černá, 2009; Janík, Janíková, Knecht & Najvar, 2009; Stehlíková, 2009

⁹⁶ Černá, 2009

⁹⁷ Černá, 2009

⁹⁸ Černá, 2009

⁹⁹ Janík, Janíková, Knecht & Najvar, 2009

zameraniu pozornosti na konkrétne aspekty edukačnej činnosti, napomáhať im porozumieť situácii, ktorú sledujú a analyzujú¹⁰⁰.

Iné charakteristiky práce s videozáznamom nesie **koevaluácia**, spoločné hodnotenie videozáznamu kolegom/kolegyňou, tutorom/tútorkou alebo iným študentom/študentkou označované aj ako **peer-observation**¹⁰¹. Sebareflexia je v týchto prípadoch podnecovaná druhou osobou a video sa stáva východiskom pre intervenciu¹⁰². Úlohou tútora/tútorky je previesť analýzu videozáznamu, upozorniť na pozitívne a negatívne aspekty činnosti študenta - učiteľa. Špecifickou oblasťou je videotréning interakcie (VTI). Videotréning interakcie sa zameriava na pomoc pri problémoch v komunikácii a v interakcii predovšetkým v oblasti komunikácie rodiča-dieťa¹⁰³. Učiteľom a učiteľkám pomáha videotréning interakcie rozvíjať sociálne zručnosti a nadväzovať vzťah a komunikáciu s deťmi a pomáha vytvárať pokojné prostredie bez stresu¹⁰⁴. Potenciál metódy VTI pre obohatenie sociálnych kompetencií budúcich učiteľov a učiteľiek indikujú výsledky výskumu K. Šírovej a E. Krejčovej¹⁰⁵. Autorky uskutočnili výskum so 113-timi študentmi a študentkami učiteľstva psychológie s cieľom zistiť, či tútorska analýza a spoločná konzultácia videozáznamu z praxe študentov a študentiek učiteľstva, ich bude motivovať k zlepšeniu niektorých sociálnych a komunikačných kompetencií. Zistili, že študenti a študentky nielen zlepšili komunikačné kompetencie, ale zmenili aj spôsob, akým rozmyšľali o edukačnom procese. Napriek spomínaným pozitívam, nemusí byť peer-hodnotenie videozáznamu pre všetkých účastníkov a účastníčky príjemné a niektorých dokonca môže ohrozovať. Borko¹⁰⁶ upozorňuje na potrebu vytvorenia podpornej skupiny, ktorej môžu študenti/učitelia dôverovať. Popisuje výskum M. G. Sherina a kolektívu¹⁰⁷, v ktorom dvaja učitelia odmietli byť nahrávaní z dôvodu nedostatočného sebavedomia. Zároveň ale spomína, že v prípade peer-hodnotenia často dochádza k situácii, kedy účastníci a účastníčky kurzu hodnotia svojich kolegov a kolegyne príliš pozitívne.

Tretím typom hodnotenia videozáznamu, ktorý sa vyskytuje najmä pri on-line vzdelávaní (no je možné sa s ním stretnúť pri väčšine výskumných štúdií založených na spracovaní videozáznamov), je **hodnotenie videozáznamu profesionálnym examinátorom/examinátorkou**. V prípade vzdelávania sú väčšinou účastníci a účastníčky vzdelávacieho programu inštruovaní, akým spôsobom vytvoriť a dodať videozáznam k hodnoteniu. Po istom čase obdržia podrobnú analýzu svojej didaktickej činnosti s odporúčaniami k zlepšeniu. Hoci by sa mohlo zdať, že ide o pasívny prístup a účastník či účastníčka nemá možnosť sebareflexie svojej edukačnej činnosti, núti takýto typ hodnotenia k samostatnému naplánovaniu a

¹⁰⁰ Janík, Janíková, Knecht & Najvar, 2009

¹⁰¹ Černá, 2009

¹⁰² Janík, Janíková, Knecht & Najvar, 2009

¹⁰³ Fukking, 2008; Beaufortová, 2002

¹⁰⁴ Bidlová, 2003

¹⁰⁵ Šírová & Krejčová, 2011

¹⁰⁶ Borko et al, 2008

¹⁰⁷ Sherin et al, 2004 (in Borko et al, 2008)

príprave videozáznamu, snahe o čo najlepšie prevedenie didaktických obsahov vzdelávania podobne ako pri autoevaluácii. Problémom hodnotenia môže byť úprava videozáznamu študentom/učiteľom po jeho vytvorení, no v takejto situácii je zrejme uvedenie si nevhodného správania účastníka/účastníčky počas edukačnej činnosti. Študent/učiteľ môže odovzdať taký videozáznam z praxe, ktorý podľa neho najlepšie spĺňa požiadavky examinátora/examinátorky. Je teda nútený podrobiť svoju edukačnú činnosť subjektívnej kritike, čo ho vedie k rozvoju svojich didaktických kompetencií ako aj profesijného videnia, ktoré je možné charakterizovať ako schopnosť sledovať a interpretovať dianie v triede¹⁰⁸.

Pre precíznu analýzu videozáznamu možno použiť viacero programov. T. Janík a kolektív¹⁰⁹ odporúčajú pre prácu s vlastným videom nasledovné programy zamerané na pedagogické analýzy: *Visibility Platform – Lesson Lab*, *Videoclubs*, *Problem Solving Cycle* a *Video Interaction Guidance LUV – Lernen aus Unterrichtsvideos*. K analýze mikrosprávania učiteľa/učiteľky a interakcie so žiakmi a žiačkami je možné použiť *The Observer Video Pro*, prípadne *The Observer XT* alebo *Theme TM*. Programy sú určené k výskumnému sledovaniu interakcie. Pre bežnú prácu predmetového didaktika/didaktičky postačí zodpovedať si otázky týkajúce sa všeobecných didaktických princípov a následne sa pri druhom sledovaní videozáznamu zamerať na niektoré oblasti mikroúrovne správania hodnotenej osoby podľa sledovaného zamerania hodnotiteľa/hodnotiteľky. K rýchlemu hodnoteniu videozáznamu môže poslúžiť aj uvedený hodnotiaci hárok (Tabuľka 7).

¹⁰⁸ Sokolová, 2013

¹⁰⁹ Janík et al, 2009, 2013

Tabuľka 7**Hodnotiaci hárok pre hodnotiteľa/hodnotiteľku videozáznamu výučby¹¹⁰****a) všeobecné pedagogické princípy**

- | | |
|--|-----------|
| 1) Učiteľ identifikoval relevantné momenty diania v triede.
<i>Aké?</i> | ÁNO - NIE |
| 2) Učiteľ relevantne reagoval na situácie.
<i>Ako, prečo?</i> | ÁNO - NIE |
| 3) Učiteľ sa držal preberanej témy. | ÁNO - NIE |
| 4) Učiteľ používa relevantné metódy práce so žiakmi.
<i>Aké?</i> | ÁNO - NIE |
| 5) Otázky učiteľa podporujú diskusiu a aktivitu žiakov.
<i>Aké otázky?</i> | ÁNO - NIE |
| 6) Učiteľ vhodne zastavil neželanú aktivitu žiakov/študentov.
<i>Ako?</i> | ÁNO - NIE |
| 7) Pri komunikácii so žiakmi dochádza k výmene informácií. | ÁNO - NIE |
| 8) Učiteľ promptne reaguje na hlásenie/odpovede žiakov.
<i>Prečo?</i> | ÁNO - NIE |
| 9) Učiteľ akceptoval nezvyklé, tvorivé riešenia žiakov,
ak viedli k želanému výsledku.
<i>Aké?</i> | ÁNO - NIE |
| 10) Učiteľ zvládol organizáciu vyučovania. | ÁNO - NIE |
| 11) Učiteľ poskytuje žiakom podnety zamerané
na konvergentné myslenie. | ÁNO - NIE |
| 12) Učiteľ poskytuje žiakom podnety zamerané
na divergentné myslenie. | ÁNO - NIE |

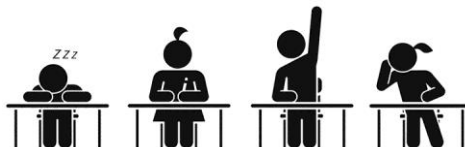
b) Hodnotenie mikroúrovne správania učiteľa

- | | |
|---|-----------|
| 13) Učiteľ dodržiava očný kontakt so žiakmi/študentami. | ÁNO - NIE |
| 14) Učiteľ sa často usmieva. | ÁNO - NIE |
| 15) Učiteľ rozdeľuje pohľad na žiakov a objekt, o ktorom
rozpráva. | ÁNO - NIE |
| 16) Učiteľ používa synsémantické/mimovoľné gestá. | ÁNO - NIE |
| 17) Učiteľ používa autosémantické/symbolické gestá. | ÁNO - NIE |
| 18) Použité gestá sú dostatočne zreteľné. | ÁNO - NIE |
| 19) Učiteľ sa pohybuje po triede v závislosti od typu učiva. | ÁNO - NIE |
| 20) Učiteľ počas rozprávania pracuje s intonáciou. | ÁNO - NIE |
| 21) Učiteľ relevantne v závislosti od témy zmení tón
hlasu alebo jeho výšku. | ÁNO - NIE |
| 22) Efektívne pracuje s pauzami v reči. | ÁNO - NIE |
| 23) Snaží sa minimalizovať potrebu napomínania žiakov. | ÁNO - NIE |

¹¹⁰ spracovala Z. Jursová Zacharová, 2014

KAPITOLA 3

Sociálno-psychologický tréning v učiteľskej príprave



O učiteľstve sa od konca 20. storočia hovorí ako o expertnej profesii, pričom ide podľa svetovej pedagogiky o zložitý, premenlivý a tvorivý proces osobného stretávania sa učiteľa/učiteľky a žiaka/žiačky prostredníctvom obsahu vzdelávania¹¹¹. V procese učiteľskej socializácie si osvojuje budúci učiteľ/učiteľka spôsoby správania sa, zoznamuje sa so školou a jej kultúrou, učí sa normám, špecifickým spôsobom myslenia a cítenia, aby tak naplnil predstavy, s ktorými je spojené vykonávanie jeho role. Ide o celoživotný proces, ktorý sa začína veľmi skoro (často už počas povinnej školskej dochádzky). Podľa P. Gavoru¹¹² ide v tomto období nielen o to, či sa človek stane učiteľom/učiteľkou, ale najmä o to, akým učiteľom/učiteľkou sa stane. Mnohé postoje, hodnoty, dokonca i štýl výchovy si totiž podľa neho budúci učiteľ/učiteľka „naindukoval“ už počas školských čias a učiteľské fakulty jeho koncept učiteľstva formujú len málo. Učiteľská socializácia sa teda deje sčasti spontánne a sčasti inštitucionalizovane.

3.1 UČITEĽSKÁ SOCIALIZÁCIA – PROCES STÁVANIA SA UČITEĽOM/UČITELKOU

Pravdepodobne žiadnu inú profesiu nemajú deti možnosť tak dlho pozorovať, a tak dobre spoznať, ako práve tú učiteľskú. Podľa Ch. Kyriacou¹¹³ má väčšina budúcich učiteľov/učiteľiek mnoho vlastných skúseností z doby, keď boli ešte žiakmi/žiačkami. Tieto majú vplyv na ich znalosti o spôsoboch vyučovania a sú zdrojom ich vzorov, ako vyučovanie realizovať. Nie sú však dostatočným základom pre kvalitné vykonávanie profesie, a tak proces stávania sa učiteľom a učiteľkou pokračuje prostredníctvom štúdia učiteľstva na vysokých školách. Názory samotných študentov a študentiek učiteľstva na proces stávania sa učiteľom/učiteľkou sa líšia a rozchádzajú. V rámci nášho

¹¹¹ Kosová, 2005

¹¹² Gavora, 2002

¹¹³ Kyriacou, 2008

výskumu¹¹⁴ sme na základe obsahovej analýzy písomných reflexií identifikovali päť rôznych spôsobov vysvetlení tohto procesu uvádzaných študentmi a študentkami. **Prvá skupina** respondentov a respondentiek sa domnieva, že učiteľstvo sa nedá naučiť. Osobnosť kladú nad odbornosť a v učiteľskej práci vyzdvihujú najmä toleranciu, pochopenie, radosť z odovzdávania svojich poznatkov ďalej, kladný vzťah k ľuďom, trpezlivosť, citlivosť, empatiu či inteligenciu. **Druhá skupina** zastáva názor, že samotné vzdelávanie na učiteľských fakultách poskytuje študentom a študentkám učiteľstva len orientačné body, oboznamuje ich s novými metódami, novinkami v ním zvolenom odbore a poskytuje informácie z pedagogiky či psychológie. No akým učiteľom či učiteľkou sa človek stane, závisí aj na jeho osobnosti, snahe pracovať na sebe, zdokonaľovať sa, počúvať a prijímať a čo je možno najdôležitejšie, selektovať a vyberať si z toho, čo sa mu na fakulte ponúka. Pedagogická spôsobilosť učiteľa nie je len to, čo získa štúdiom, ale i to, ako je daný učiteľ/učiteľka osobnostne vybavený pre vykonávanie učiteľských činností. Niektoré predpoklady učiteľskej profesie nie je možné získať štúdiom, ale musia byť zakotvené v osobnosti ako vrodené či získané praxou¹¹⁵.

Učiteľské povolanie je podľa S. Štecha¹¹⁶ povolaním, u ktorého sebadokonalejšia príprava nezaručí vysokú a pravidelnú úspešnosť činností, či už ide o prácu samotného učiteľa/učiteľky alebo o úspešnosť jeho žiakov a žiačok. Príprava na profesiu sa tak stáva nikdy nekončiacou cestou, s každým novým dieťaťom musí učiteľ/učiteľka meniť svoje zaužívané spôsoby správania sa a vzdelávacích postupov, s každým novým žiakom a žiačkou sa mení i samotný učiteľ/učiteľka. S. Štech preto navrhuje opustiť v prípade učiteľského povolania fikciu tzv. vedeckej, technicky presnej výstavby prípravy a ponúknuť skôr dilemy, rozpory a neistoty, s ktorými sa budúci učiteľ/učiteľka bude potýkať. Podľa neho je dôležité naučiť budúcich učiteľov a učiteľky porozumieť jedinečnostiam, naučiť sa vopred poznať najmä nutnosť odstupu, reflektovania a kladenia otázok vlastnému správaniu. Študenti a študentky **tretej skupiny** zdôrazňovali práve nenaučiteľnosť učiteľstva a popierali existenciu akýchkoľvek návodov či odporúčanej cesty, ktorá by k nemu viedla. **V predposlednej skupine** prevládala medzi študentmi a študentkami učiteľstva názor, že učiteľom/učiteľkou sa možno stať až vtedy, keď toto povolanie človek spozná, pochopí, prijme ho a stotožní sa s ním. Ide o osvojenie si novej identity, o jej plné prijatie s jej svetlými i negatívnymi stránkami, o akési „pohodlné“ nažívanie s novou rolou, o vyrovnanie sa s často negatívnym spoločenským diskurzom, ktorý o učiteľstve panuje. Tento stav identifikovania sa s učiteľstvom ako povolaním môže nastať už v priebehu štúdia. Veľkým predpokladom toho, že sa človek stane učiteľom/učiteľkou, je teda podľa študentov a študentiek najmä to, že sa ním skutočne stať chce. Učiteľa/učiteľku podľa nich nerobí diplom či kvantum teoretických

¹¹⁴ Lemešová, 2009

¹¹⁵ Průcha, 2002

¹¹⁶ Štech, 1994

poznatkov, ale vôľa byť dobrým učiteľom a učiteľkou. Toto si však už podľa nich do pregraduálnej prípravy musí priniesť každý sám.

Posledná skupina študentov a študentiek zdôrazňuje popri osobnosti a štúdiu na pedagogickej fakulte ešte dôležitosť praxe. Tá im ponúka možnosť overiť si a vyskúšať to, čo sa naozaj naučili. Skutoční učители a učiteľky sa z nich však podľa ich názoru stávajú až rokmi učenia a nadobúdania skúseností v práci s deťmi. V tejto oblasti sa stretávame zo strany študentov a študentiek s častou kritikou samotného štúdia a možností, ktoré im poskytuje. Rozsah praxe hodnotia ako nedostatočný a nepreviazanosť teoretického vzdelávania so skutočnou školskou realitou považujú za najväčší nedostatok pregraduálnej prípravy. Študenti a študentky by v ideálnej verzii vysokoškolskej prípravy skoro o polovicu znížili podiel teoretickej zložky, naopak podiel praktickej zložky vo vysokoškolských predmetoch by zdvojnásobili. 89% z nich uviedlo, že najväčšiu časť súčasnej vysokoškolskej prípravy tvorí práve teória a 77% vyjadrilo názor, že najmenej zastúpená je praktická zložka ich prípravy, ktorá by podľa 46% študentov a študentiek mala byť zastúpená najväčšmi¹¹⁷.

Tieto výsledky korešpondujú so súčasnou tendenciou presunu pozornosti z odborovo-predmetových kompetencií učiteľov a učiteliek do oblasti kompetencií sociálno-psychologických a psychodidaktických, pričom na dôležitosť získavajú i kompetencie poradenské, konzultačné a i. Učiteľa/učiteľku už dnes nie je možné vnímať len ako vedca, odborníka, no najmä ako sprievodcu na ceste poznania, facilitátora vývinu a učenia, diagnostika individuálnych zvláštností detí či garanta poriadku a jasných pravidiel školského života¹¹⁸. V jeho každodennej činnosti prevažujú činnosti, pre ktorých adekvátnu realizáciu je potrebné využívať najmä sociálno-psychologické kompetencie zamerané napr. na porozumenie vzťahov v školskej triede, komunikáciu s rodičmi a pod. Učiteľ/učiteľka denne vstupuje do množstva interakcií nielen so žiakmi a žiačkami ale aj rodičmi, kolegami a pod. Práve v tejto oblasti majú začínajúci učители/učiteľky najväčšie ťažkosti. Za najnáročnejšie profesijné činnosti považujú prácu s neprosievajúcimi žiakmi/žiačkami, udržiavanie poriadku a pozornosti žiakov/žiačok pri vyučovaní, ich motivovanie, individuálne rozhovory s rodičmi, riešenie disciplinárnych priestupkov, uplatnenie individuálneho prístupu či prispôsobenie vyučovania veku žiakov a žiačok¹¹⁹.

Budúci učители a učiteľky sú tak po nástupe do škôl konfrontovaní s úlohami, o ktorých sa síce počas pregraduálnej prípravy niečo dozvedeli a čítali, no na riešenie ktorých im chýbajú často kompetencie, skúsenosti a poznanie vlastného správania a osobnosti v interakcii s inými – schopnosť viesť a riadiť skupinu, riešiť bežné medziľudské konflikty či zasahovať do skupinovej dynamiky. A netreba zabúdať ešte na ďalšie, omnoho náročnejšie úlohy, ktoré sa s učiteľstvom spájajú - zvládanie problémového správania žiakov a žiačok, práca s deťmi s poruchami pozornosti či deťmi

¹¹⁷ Lemešová, 2013a

¹¹⁸ Spilková, 2003

¹¹⁹ Bačkorová, 2007

pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, šikanovanie, sebapoškodzujúce prejavy detí, nelátkové závislosti, preventívne programy a pod.¹²⁰. Mnohé z javov, s ktorými sa v školskom prostredí stretávajú a budú stretávať, sa nedajú zvládnuť naučením sa istých poznatkov a čítaním odborných publikácií, ale iba pomocou vlastného zážitku, skúsenosti a činnosti. Keďže je každá situácia, v ktorej sa ocitnú, odrazom jedinečného a nenapodobiteľného vzťahu s dieťaťom či dospievajúcim, ťažko sa možno na realitu, ktorá ich v škole čaká, stopercentne pripraviť. Aj z tohto pohľadu kladie príprava na ktorúkoľvek pomáhajúcu profesiu (nielen na učiteľstvo) omnoho vyššie nároky na jej absolventov ako na absolventov iných odborov. Podľa M. Kolaříka¹²¹ je však praktická príprava študentov/študentiek univerzít, u ktorých možno predpokladať, že budú pracovať s ľuďmi, nedostatočná. Zdôrazňuje, že zatiaľ čo prednáškam, seminárom či referátom je venovaný obrovský priestor, praktický nácvik, vlastná skúsenosť a osvojovanie kompetencií sú často odsúvané na dobu po ukončení štúdia, no v tomto období už k absolvovaniu napr. osobnostného výcviku nedochádza. M. Černotová¹²² konštatuje, že výskumy začínajúcich učiteľov a učiteľiek opakovane upozorňujú na to, že pedagogická (i psychologická) príprava má veľké rezervy a je neraz nedostatočná. Prevláda silná tendencia podceňovať rozvoj osobnostných a sociálno-psychologických či kultúrnych kompetencií.

3.2 ROZVOJ SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÝCH KOMPETENCIÍ PROSTREDNÍCTVOM TRÉNINGOV

Ako ale možno rozvíjať túto oblasť kompetencií tak potrebnú pre učiteľské povolanie? Podľa D. Nezvalovej¹²³ bude profesionálna učiteľská príprava účinná, ak bude jej základom vlastná skúsenosť študenta/študentky a ak budeme študenta/študentku stimulovať k detailnému reflektovaniu svojich skúseností, či už sa tak bude diať prostredníctvom akčného výskumu, prípadových štúdií, denníkov z praxe, mikrovýstupov (simulovanie výučby – študenti a študentky predvádzajú ukážky vyučovacích hodín alebo zadaných udalostí a situácií) či diskusií. Podobný názor zastáva J. Pacevičius¹²⁴, ktorý medzi najčastejšie spôsoby rozvíjania sociálno-psychologických kompetencií zaraďuje spätnú väzbu, rozhovor a sociálno-psychologický tréning. Práve ten je v súčasnosti považovaný za efektívny spôsob rozvíjania kompetencií učiteľov¹²⁵. D. Ondrušek a V. Labáth¹²⁶ ho charakterizujú ako „*taký typ spoločného objavovania poznatkov a zážitkového osvojovania praktických spôsobilostí, ktorý sa spravidla deje v priamom kontakte a predpokladá aktivitu*

¹²⁰ Cabanová, 2010; Černotová, 2006; Ferková, 2013; Lemešová, 2012

¹²¹ Kolařík, 2011

¹²² Černotová, 2006

¹²³ Nezvalová, 2002

¹²⁴ Pacevičius, 2008

¹²⁵ Šramová, 2007

¹²⁶ Ondrušek & Labáth, 2007, s. 12

učiaceho sa v objavovaní a osvojovaní nových skúseností a spôsobilostí“. Tento spôsob učenia sa začal rozvíjať v Československu najmä v 60. rokoch minulého storočia v prostredí psychoterapeutického hnutia a neskôr sa rozšíril na akademickú pôdu univerzít, kde je spojený najmä s menom Sone Hermochovej.

V odbornej slovenskej a českej literatúre sa stretávame najčastejšie s dvoma označeniami tejto formy vzdelávania (i keď možno natrafiť i na označenia školenie, kurz, mentoring, tútoring a pod.) – **sociálno-psychologický výcvik** a **sociálno-psychologický tréning**. Výcvikom sa označovali a v súčasnosti tiež označujú najmä aktivity zážitkového charakteru realizované v rámci psychoterapeutického hnutia. Ide teda predovšetkým o dlhodobé, experienciálne (zážitkovo) terapeuticky ladené aktivity, ktorých cieľom je hlavne osobnostný rozvoj. Pojem výcvik má podľa D. Ondruška a V. Labátha¹²⁷ v slovenčine korene v športovej a vojenskej terminológii a s takmer monopolizačným nasadením si ho osvojili predstavitelia psychoterapeutickej obce na označenie pokračujúcej prípravy terapeutov. Pojem výcvik používa nielen nadšená propagátorka zážitkového učenia S. Hermochová, ale napr. J. Kožnar, R. Komárková, I. Slaměník, J. Výrost či M. Kolařík¹²⁸. Rovnako silná je však i skupina preferujúca označenie tréning, chápajú ho ako plánovitý proces vedúci k zmene postoja, vedomostí alebo správania prostredníctvom skúsenosti učenia s cieľom dosiahnuť efektívny výkon v nejakej aktivite alebo v rade aktivít¹²⁹. Cieľom tréningu je teda nielen nadobudnutie istých konkrétnych zručností a ich nacvičovanie, ale v závislosti od otvorenosti a ochoty jednotlivca, ktorý sa na tréningu zúčastňuje, od hĺbky jeho zážitku a získaných skúseností v skupine, môže byť jeho cieľom i skvalitnenie jeho života a osobnostný rozvoj. S týmto pojmom sa môžeme stretnúť v publikáciách D. Ondruška a V. Labátha, A. Bednařka, J. Kluckej a P. Volfovej, M. Dobeša a D. Fedákovvej a iných¹³⁰. Oba pojmy však niektorí autorky a autorky používajú ako synonymá. *V našej publikácii budeme používať pojem **tréning** s rôznymi prívlastkami špecifikujúcimi jeho zameranie - sociálno-psychologický tréning, videotréning, tréning sociálnych zručností, tréning neverbálnej komunikácie. Považujeme toto označenie za vhodnejšie vzhľadom na dĺžku trvania, stanovené ciele, spôsob realizácie ako i charakteristiky účastníkov a účastníčok.*

V príprave študentov a študentiek učiteľstva - budúcich učiteľov a učiteľiek, má rozvoj sociálno-psychologických kompetencií svoje nezastupiteľné miesto. Na tradičných prednáškach získavajú celý rad poznatkov o procesoch, ktoré prebiehajú medzi ľuďmi v skupinách, o skupinovej dynamike a zákonitostiach medzilidskej interakcie, čo však nie je dostatočne účinné na to, aby človek zvýšil svoju sociálnu senzitivitu, orientoval sa v hlbších sociálnych procesoch či sa do nich dokázal žiaducim

¹²⁷ Ondrušek & Labáth, 2007, s. 13

¹²⁸ Hermochová, 1988; Kožnar, 1992; Komárková, Slaměník & Výrost, 2001; Kolařík, 2011 a 2013

¹²⁹ Palán, 2002, in Ondrušek & Labáth, 2007

¹³⁰ Ondrušek & Labáth; 2007, Bednařik et al, 1998; Klucká & Volfová, 2009; Dobeš & Fedáková et al, 2009

spôsobom zapojiť¹³¹. Práve aktivity realizované v rámci tréningov umožňujú študentom a študentkám osvojiť si základné sociálne kompetencie v danom odbore ako súčasť prípravy na budúcu profesiu. Príprava budúcich učiteľov a učiteliek sa v rámci takto orientovaného predmetu zameriava na špecifická pedagogickej práce, tzn. najmä na poznávanie a rozvíjanie interakcií učiteľa/učiteľky so žiakmi a žiačkami v škole ale aj na osobnostno-sociálny rozvoj učiteľov a učiteliek¹³².

3.2.1 Predmety tréningového charakteru v pregraduálnej učiteľskej príprave

Predmety zamerané na oblasť sociálno-psychologických kompetencií sú súčasťou pedagogicko-psychologického a spoločenskovedného základu učiteľstva, no vyskytujú sa aj v rámci jednotlivých študijných programov. Venujú sa napríklad problematike komunikácie, medzilidskej interakcie, profesijnej etike či konfliktom a pod. Zameriavajú sa na osvojenie a získanie nielen teoretických ale i praktických poznatkov z oblasti sociálnych kompetencií. Ich cieľom je rešpektovanie aktuálnych požiadaviek praxe a hľadanie najvhodnejších spôsobov a ciest rozvíjania sociálno-psychologických kompetencií u účastníkov a účastníčok týchto predmetov. Realizujú sa formou prednášok, seminárov a tréningov. Prednášky a semináre ponúkajú základné informácie a umožňujú zorientovať sa študentom a študentkám v témach, ktoré s kompetenciami súvisia. Úlohou tréningov je praktický nácvik a rozvoj jednotlivých kompetencií. Táto forma výučby zároveň študentov a študentky učiteľstva učí, aké sú možnosti a bariéry takto používaných metód a sprostredkúva im osobnú skúsenosť. I keď v súčasnosti prevláda klasická forma prednášok a seminárov, nie sú výnimkou ani alternatívne formy, akými sú tréningy realizované blokovou formou, ktoré umožňujú omnoho hlbší prienik do preberaných a precvičovaných tém¹³³.

Rôzne podoby tréningu so sociálno-psychologickým zameraním sa využívajú na zosilnenie vzdelávacieho procesu, na osvojenie a rozvoj kompetencií a zručností potrebných pre optimálnu interakciu s inými či na simuláciu a nácvik spôsobov správania v situáciách vychádzajúcich z praxe. Cieľom tréningu je teda nielen porozumieť tomu, čo sa v určitých situáciách deje, ale aj získať kompetencie toto dianie riešiť, reflektovať svoje prejavy a vhodne ich vzhľadom na situáciu prispôbovať a meniť. To je možné len za predpokladu poznania seba samého a uvedomenia si odozvy vlastného pôsobenia na iných ľuďoch. Prínos tréningových foriem rozvoja sociálnych zručností a profesijných kompetencií budúcich učiteľov a učiteliek (ale i tých už pôsobiacich v praxi) je nepopierateľná. Dopad takto získaných zručností sa odráža v efektívite zvládania a riešenia bežných i náročnejších školských situácií. Mnohé výskumné štúdie tiež poukazujú na spojenie medzi správaním

¹³¹ Kolařík, 2011

¹³² Komárková, Slaměnk & Výrost, 2001

¹³³ Hermochová & Vaněková, 2001

učiteľa/učiteľky a školským úspechom a angažovanosťou študentov a študentiek. Upozorňujú tiež, že ak dokáže učiteľ/učiteľka efektívne riadiť školskú triedu, má to vplyv na pokles výskytu problémového správania¹³⁴.

Ak sa však pozrieme na ich zastúpenie na vybraných troch pedagogických fakultách zistíme, že v rámci pedagogicko-psychologického a spoločenskovedného základu učiteľstva, buď úplne absentujú alebo je ich zastúpenie nedostatočné (Tabuľka 8). Na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre v oboch stupňoch štúdia úplne chýbajú v spoločnom učiteľskom základe predmety tréningového charakteru so zameraním na rozvoj a osvojenie si sociálno-psychologických kompetencií. I keď pedagogické fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici či Univerzity Komenského v Bratislave takéto predmety ponúkajú, ide o predmety povinne voliteľné alebo výberové. V praxi to znamená, že o študenti a študentky tieto predmety môžu, no nemusia zvoliť. Počas celého päťročného štúdia tak napríklad študentka študujúca učiteľstvo nemeckého jazyka a literatúry a anglického jazyka a literatúry neabsolvuje žiaden tréning zameraný na osobnostný rozvoj či osvojenie a nácvik kompetencií kľúčových pre vykonávanie učiteľskej profesie.

Tabuľka 8

Zastúpenie tréningových predmetov v rámci učiteľského základu a učiteľstva psychológie¹³⁵

Pracovisko	Stupeň štúdia	Predmety tréningového charakteru: učiteľský základ	Predmety tréningového charakteru: učiteľstvo psychológie
PdF UMB Banská Bystrica	Bc. stupeň	Sociálno-psychologický tréning III. (2, V)	Sociálno-psychologický tréning 1 (2, P) Sociálno-psychologický tréning 3 (2, PV)
	Mgr. stupeň	Sociálno-psychologický tréning 1 (2, V) Sociálno-psychologický tréning 2 (2, V)	Sociálno-psychologický tréning 2 (2, PV)
PdF UK Bratislava	Bc. stupeň	---	Sociálno-psychologický tréning I. (2, P)
	Mgr. stupeň	Tréning sociálnych zručností učiteľov (2, PV) Sociálno-pedagogický výcvik (2, PV)	Sociálno-psychologický tréning II. (2, P)
PdF UKF Nitra	Bc. stupeň	---	Výcvik sociálno-psychologických zručností (4, P)
	Mgr. stupeň	---	Prevenencia drogových závislostí – výcvik zručností (2, V)

Vysvetlivky: číslo v zátvorke predstavuje týždennú časovú dotáciu predmetu a zaradenie predmetu: P – povinný predmet, PV – povinne voliteľný predmet, V – výberový predmet.

¹³⁴ Oliver, Wehby & Reschly, 2011

¹³⁵ Lemešová, 2013, in Sokolová et al, 2013

Výnimku tvoria študenti a študentky študujúci napríklad učiteľstvo psychológie, pedagogiky, primárneho vzdelávania a pod., ktorí sa vo svojom študijnom programe zúčastnia niekoľkých tréningov sociálno-psychologického charakteru. V pravej časti tabuľky ilustrujeme tieto rozdiely na študijnom programe učiteľstva psychológie. Týkajú sa nielen počtu ponúkaných predmetov ale aj ich zaradenia – väčšina z nich sú povinné alebo povinne voliteľné. Pomer predmetov tréningového charakteru sa teda líši v rámci jednotlivých študijných programov, vo všeobecnosti je však ich zastúpenie nízke alebo nulové. Napriek potenciálu, ktorý takto zamerané predmety majú, je ich absolvovanie odsúvané na obdobie po skončení štúdia alebo je ponechané na iniciatívu samotných študentov a študentiek.

3.3 ČO (NE)DOKÁŽE SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÝ TRÉNING

Nespornou výhodou sociálno-psychologického tréningu je najmä možnosť pracovať s vlastnou prežitou skúsenosťou so súčasným prepojením s teoretickými informáciami. S jeho pomocou možno rozvíjať sociálno-psychologické kompetencie, schopnosť reflektovať seba a iných či upozorniť jedinca na jeho silné a slabé stránky. Ale môže tiež napomôcť zvyšovať efektivitu vykonávanej profesie či obohatiť naše prežívanie o väčšiu rôznorodosť. Podľa J. Kožnara¹³⁶ môže mať tento druh štúdia priamy vplyv na žiaduce zmeny sociálneho správania. Praktické nácviky v bezpečnom prostredí tréningovej skupiny umožňujú experimentovať s rôznymi formami vlastného správania a reakcií, čo pomáha rozšíriť repertoár doterajších možných odpovedí na správanie iných, zistiť viac o svojich vlastných charakteristikách a súčasne ich optimalizovať, prípadne si osvojiť mnohé ďalšie žiaduce sociálne prvky správania a reagovania. I. Štětovská¹³⁷ upozorňuje na prínosy ale i obmedzenia sociálno-psychologického tréningu. Podľa nej tréningom **dokážeme**:

- rozvíjať všeobecné komunikačné a iné sociálno-psychologické dispozície,
- zvýšiť (rozvinúť) a tréningom kultivovať schopnosť reflektovať seba samého i druhých ľudí,
- upozorniť jedinca na jeho silné stránky a rezervy v konaní s ľuďmi,
- pomôcť zmapovať osobný komunikačný či perцепčný štýl,
- kultivovať vyjadrovanie a prijímanie emócií,
- rozvinúť citlivosť k neverbálnej komunikácii,
- rozvinúť špecifické sociálno-psychologické zručnosti,
- znížiť u daného jedinca rozpor medzi vnútorným ladením osobnosti a navonok vysielanými informáciami,
- potenciálne prispieť k porozumeniu a dorozumievaniu medzi rôznymi kultúrami a
- obohatiť prežívanie o rôznorodosť reality.

¹³⁶ Kožnar, 1992

¹³⁷ Štětovská, 2001

Sociálno-psychologický tréning však má aj svoje limity. **Nedokáže:**

- zmeniť jednotlivca zásadne a od základu,
- vytvoriť “ideálnu” osobnosť či osobu,
- zaručiť život bez konfliktov,
- naučiť konať bez emócií,
- zaručiť úspešnosť v konaní a komunikácii s kýmkoľvek a kedykoľvek,
- zmeniť jedinca pasívne (bez práce na sebe a investovania energie),
- zaistiť, aby bol človek prijímaný a obľúbený ostatnými,
- naučiť takým univerzálnym technikám, ktoré by umožnili zvládnuť všetko.

Dôsledky absolvovania sociálno-psychologického tréningu a ďalších špecializovaných tréningov zameraných na niektorú z oblastí profesionálnych kompetencií (budúcich) učiteľov a učiteľiek sa odrážajú v mnohých oblastiach. Napomáhajú posunu v oblasti sebahodnotenia jedincov¹³⁸ a ich zdravému psycho-sociálnemu rozvoju¹³⁹, zvyšujú kompetencie spojené s riadením školskej triedy¹⁴⁰, pomáhajú porozumieť a zaoberať sa s rôznymi prejavmi správania¹⁴¹, ale majú tiež vplyv na úroveň vyhorenia, ako aj na úroveň osobnostných prediktorov syndrómu vyhorenia u ľudí pracujúcich v pomáhajúcich profesiách¹⁴² a iné.

3.3.1 Pohľad študentov a študentiek na absolvovaný tréning¹⁴³

V nasledujúcej podkapitole ponúkame pohľad študentov a študentiek učiteľstva psychológie na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave na predmet **Sociálno-psychologický tréning**, ktorý v rámci svojej pregraduálnej učiteľskej prípravy absolvovali. Predmet sa realizuje blokovo, tzn. vždy počas niekoľkých po sebe idúcich dní. Je povinný a má dva varianty. *Sociálno-psychologický tréning I.* sa realizuje v bakalárskom stupni štúdia a jeho hlavným cieľom je motivovať a rozvíjať sebaopoznanie a sebareflexiu študentov a študentiek a upozorniť na ich význam v učiteľskej praxi. *Sociálno-psychologický tréning II.* v magisterskom stupni štúdia sa zameriava viac na rozvoj kompetencií potrebných na vykonávanie učiteľského povolania. Študenti a študentky spoznávajú dopad sociálno-psychologických mechanizmov v školskej praxi, osvojujú si techniky a stratégie podporujúce skupinovú kohéziu či rozširujú postupy, akými riešia konfliktné situácie.

Študenti a študentky, ktorí sa zúčastnili sociálno-psychologického tréningu I. alebo II. v školskom roku 2010/2011 a 2011/2012, hodnotili

¹³⁸ Sarmány Schuller & Gereková, 2003

¹³⁹ Hamranová & Vernarcová, 2013

¹⁴⁰ Güner, 2012

¹⁴¹ Jackson, Simoncini & Davidson, 2013

¹⁴² Škodová & Páčeková, 2012

¹⁴³ štúdiá bola publikovaná aj Lemešová, Sokolová & Cabanová, 2012

účasť na tréningu písomnými úvahami (n=16) a pomocou skupinových interview (jedno interview na bakalárskom stupni štúdia a jedno na magisterskom). Jednotlivé výpovede boli označené kódmi, pod ktorými v texte uvádzame niektoré autentické výpovede¹⁴⁴. Ich úlohou bolo zhodnotiť priebeh tréningu a získané skúsenosti. Zaujímalo nás, aký význam prikladajú tréningu či aké očakávania od tohto predmetu majú.

Úspešné získanie a uplatnenie nadobudnutých kompetencií v práci a živote často závisí nielen od vedúceho/vedúcej tréningu ale i od ochoty študentov a študentiek učiť sa, otvoriť sa či aktívne počúvať¹⁴⁵. Získané údaje boli analyzované metódou vytvárania trsov a metódou kontrastov¹⁴⁶. V prvom kroku sme zoskupovali a konceptualizovali vyjadrenia študentov a študentiek do trsov, v rámci ktorých boli vyhľadávané určité opakujúce sa témy. Postupnou analýzou ďalších a ďalších údajov boli tieto témy dopĺňané a sýtené, čím sa vytvárala istá štruktúra všeobecnejšie sformovaných významových kategórií. Aj vzhľadom na počet analyzovaných výpovedí nemožno výsledky týchto analýz zovšeobecňovať a dávať im univerzálnu platnosť. Ponúkajú však pohľad študentov a študentiek učiteľstva psychológie na predmety tréningového charakteru a môžu tak slúžiť ako isté východiská pre vytváranie obsahu ich pregraduálnej učiteľskej prípravy.

Študenti a študentky hodnotiaci jeden z dvoch variantov sociálno-psychologického tréningu, ho vnímajú ako priestor, ktorý napĺňa mnohé ich potreby (Obrázok 4).



Obrázok 5
Tréning ako priestor naplňajúci mnohé potreby¹⁴⁷

¹⁴⁴ Prvý znak označuje metódu, ktorou boli údaje získané: U – úvaha, R – rozhovor; druhý označuje osobu: ŠT – študent, ŠA – študentka; číslo určuje poradie.

¹⁴⁵ Komárková, Slaměnk & Výrost, 2001

¹⁴⁶ Miovský, 2006

¹⁴⁷ spracovala M. Lemešová, 2014

V prvom rade charakterizovali **tréning ako priestor pre prax**. Je to podľa ich výpovedí predmet ponúkajúci možnosť využiť to, čo sa doteraz naučili - teoretické poznatky v praktických činnostiach v bezpečnom, cvičnom prostredí univerzity. Predmet im zároveň umožňuje lepšie osvojenie a pochopenie učiva a jeho aplikáciu v praxi. Na rozdiel od bežných predmetov, najmä prednáškového typu, tréning umožňuje okamžite vidieť dôsledky vlastného konania a ich dopad na iných: „*a zároveň si vyskúšať úskalia a ťažkosti, ktoré sú spôsobené rôznorodosťou ľudí a ich osobnosťí. V tomto mi priniesol tréning asi najviac nových poznatkov a zároveň skúseností*“ (U, ŠA1). Na tréningu sa však učia aj nové veci. Spoznávajú nové cvičenia, naberajú inšpiráciu, získavajú praktické skúsenosti so skupinou a jej fungovaním. Často až na tréningu pochopia dôležitosť informácií o skupinovej dynamike či fázach vývinu skupiny: „*tu ide ešte o jednu zásadnú dimenziu vecí, uvedomenie si dôležitosti skupiny*“ (U, ŠT2). Práve praktický zážitok z členstva v novej skupine ľudí, z napĺňania spoločných cieľov, rozdielnosti prístupov a pod. pomáha cez vlastné prežívanie pochopiť skupinové mechanizmy. Pre študentov a študentky učiteľstva psychológie je **tréning priestorom pre vyskúšanie si učiteľskej úlohy** na vlastnej koži. V rozhovoroch aj úvahách sme sa často stretávali s vyjadreniami, ktoré súviseli s vystupovaním pred ostatnými, s vedením skupiny v rámci skupinových aktivít či s presadzovaním vlastného názoru a pod. Študenti a študentky tieto situácie vnímali ako možnosť vyskúšať si „*či by som vôbec dokázala učiť*“ (U, ŠA2). Niektoré z cvičení, ktoré sme realizovali v rámci sociálno-psychologického tréningu priamo súviseli s rolou učiteľa/učiteľky a jej obsahom. Študenti/študentky si tak aj vďaka tréningu uvedomovali, že to často chce odvalu vystúpiť pred ostatných alebo že „*nie je až také jednoduché vysvetliť ostatným niečo, čo je pre mňa jasné*“ (U, ŠA3).

Zároveň sa vyjadrovali k tréningu ako k priestoru, kde môžu **vidieť učiteľa/učiteľku priamo v akcii so skupinou**. Uvedomujú si, že klasické hodiny, ktoré majú na fakulte, sa líšia od toho, čo ich čaká v školskej triede. Osoba vedúca tréning je pre nich teda i istým učiteľským vzorom: „*Máme už vzor, podľa ktorého môžeme my vyučovať, držať sa toho*“ (R, ŠA4). Na tréningu vidia zážitkové metódy, realizáciu aktivít a hier, o ktorých zatiaľ len čítali, zažívajú si motivovanie k činnosti, prácu s rušivými faktormi či pasívnym človekom, plánovanie času, ktorý je v rámci vyučovania k dispozícii. Tréner/trénerka - vedúci/vedúca skupiny je teda zároveň vzorom, pozorovaním ktorého sa učia ako učiť: „*Teraz napríklad spätne po tejto hodine viem, čo môžem použiť, keď budem mať nejakú hodinu z psychológie. Napríklad multikulturalita - mali sme hru, hneď to mám v tom mozgu začlenené, proste, že to nezabudnem*“ (R, ŠA5).

Tréning je ale aj priestorom **umožňujúcim sebaopoznávanie a poznávanie iných**. V rámci tréningových situácií zisťujú svoje osobné hranice, spoznávajú svoje silné a slabé stránky, objavujú, na čom môžu ešte zapracovať a kam sa majú možnosť posunúť: „*Človek zistí, na čom sám je, prípadne sa v niečom utvrdí, resp. v niečom zasa zistí dačo nové o sebe*“ (U, ŠT3). V novej, doteraz nezažitej skupine spoznávajú ale i iných. Prináša im to nielen bližší kontakt, ale aj pohľad na seba očami iných, možnosť vidieť ich

reakcie: „...ale narástol som sociálne, lebo som videl, že som obklopený super inteligentnými ľuďmi, o ktorých som to ani netušil“ (U, ŠT4). Tréning je aj príležitosťou prejavíť sa v otvorenom, bezpečnom a uvoľnenom priestore. Atmosféra, ktorá sa v skupine vytvorí, umožňuje podľa výpovedí študentov a študentiek prejavíť sa aj tým, ktorí to v iných formách výučby nedokážu. Väčší priestor na diskusie, otvorenosť, bližší vzťah s vyučujúcim/vyučujúcou či istá neformálnosť dáva príležitosť „...povedať, urobiť a spracovať viac ako inokedy“ (U, ŠA6).

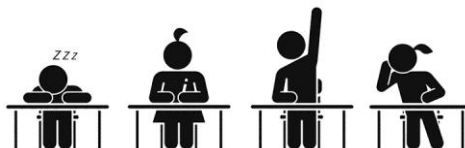
Ako vidieť z prezentovaných údajov, v rámci sociálno-psychologického tréningu možno aspoň čiastočne rozvíjať jednotlivé sociálno-psychologické kompetencie (tak ako ich navrhujeme v modeli v kapitole 1.4). V oblasti intrapersonálnych a interpersonálnych kompetencií dochádza k rozvoju, alebo aspoň k stimulácii rozvoja, takmer vo všetkých ich zložkách. Študenti a študentky v tréningových situáciách spoznávajú svoje hranice a zisťujú, ako ich vidia ostatní či majú možnosť reflektovať ako sa cítia v „cvičnej úlohe“ učiteľa/učiteľky, v ktorej musia s ostatnými komunikovať či aktívne počúvať. Pokiaľ ide o oblasť kompetencií súvisiacich s riadením triedy a sociálno-inkluzívnych kompetencií vidíme tréning ako adekvátny priestor na ich rozvíjanie, najmä však v zložkách prvých úrovní. Vzhľadom na nízku časovú dotáciu predmetov tréningového charakteru počas pregraduálnej učiteľskej prípravy však ide skôr o príležitosť motivovať študentov a študentky k ich vlastnej aktivite a práci na sebe tým, že v tréningových situáciách poukazujeme na užitočnosť a dôležitosť toho, čo sa učia. Mnohému sa naučia až vlastnými skúsenosťami a zážitkami nadobudnutými dlhoročnou a často neľahkou praxou¹⁴⁸.

Ťažkosti a obavy, ktoré študenti a študentky učiteľstva pri rôznych príležitostiach komunikujú, súvisia skôr s výchovnou stránkou vyučovacieho procesu, manažmentom triedy ako kolektívu, odlišnosťami medzi jednotlivými deťmi, konfliktnými situáciami či zachovaním spravodlivosti pri hodnotení a posudzovaní správania žiakov a žiačok. Pre úspešný štart učiteľskej kariéry absolventov a absolventiek pedagogických fakúlt je preto podľa nášho názoru potrebná väčšia praktická pripravenosť, a to nielen v podobe pedagogických praxí, ale aj v podobe väčšieho dôrazu na tréningy zamerané na získavanie a rozvoj nevyhnutných zručností a kompetencií budúcich učiteľov a učiteľiek. Ide najmä o to, väčšmi vyvážiť dnes skôr vedeckú prípravu budúcich učiteľov a učiteľiek a začleniť do nej omnoho väčší kontakt so školskou praxou a aplikáciou poznatkov zo psychológie, pedagogiky, filozofie, antropológie, sociológie a mnohých ďalších. Týmto oblastiam sa detailnejšie venujeme v nasledujúcej kapitole. Prezentujeme súčasné výskumné zistenia týkajúce sa kompetencií spojených s riadením školskej triedy, približujeme obavy, ale i istoty študentov a študentiek viažúce sa na vykonávanie učiteľského povolania a nezabúdame ani na praktické návrhy ako možno túto problematiku riešiť. Opisujeme príklady dvoch predmetov tréningového charakteru realizovaných v rámci pregraduálnej učiteľskej prípravy.

¹⁴⁸ Hermochová, 1988

KAPITOLA 4

Tréningy zvládania náročných situácií v školskej triede



Učítelia a učiteľky vo svojej praxi denne riešia interpersonálne situácie, ktoré sú náročné na zvládanie danej sociálnej situácie i prežívania učiteľa/učiteľky. Povaha a príčiny týchto situácií sú veľmi rôznorodé. Podľa E. Farkašovej¹⁴⁹ môžu súvisieť s charakteristikou triedy (vysoký počet žiakov/žiačok, heterogénna skupina s veľmi rôznou úrovňou schopností, trieda so žiakmi a žiačkami s rôznymi špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami) alebo charakteristikami jednotlivcov (poruchy správania, poruchy učenia, žiaci a žiačky zo sociálne znevýhodneného prostredia, nadaní či žiaci a žiačky so zdravotným postihnutím, ako aj kombinácie viacerých ťažkostí). Rôzne situácie si vyžadujú rôznorodé edukačné stratégie a správanie učiteľa/učiteľky, a to aj v závislosti od stupňa závažnosti problémového správania.

4.1 DISCIPLÍNA A MANAŽMENT ŠKOLSKEJ TRIEDY

Správanie učiteľa/učiteľky v školskej triede možno rozdeliť na dve paralelné línie: inštruktážno-didaktickú a interpersonálnu alebo vzťahovú¹⁵⁰. Vzťahovej línii sa venuje v učiteľskej príprave toľko priestoru ako inštruktážno-didaktickej, čo vyplýva pravdepodobne z jej tradičného chápania ako osobnostnej charakteristiky – teda dispozície, ktorú možno len ťažko trénovať či ovplyvňovať. K vzťahovej línii správania zaradujeme také kompetencie ako prejavy empatie, komunikačný štýl učiteľa/učiteľky, stratégie riešenia konfliktov, schopnosť reflektovať sociálnu dynamiku skupiny alebo stratégie zvládania disciplíny v triede. Miestom prelínania oboch línii správania sú kompetencie spojené s manažmentom školskej triedy.

¹⁴⁹ Farkašová, 2013

¹⁵⁰ Wubbels et al, 1985

M. Latz¹⁵¹ ponúka štyri chápania manažmentu školskej triedy:

- a) **Pedagogické zručnosti, ktoré stimulujú učenie** – plánovanie a realizácia učebných činností v triede.
- b) **Hladký priebeh vyučovania** – nastolenie a udržanie pravidiel života triedy a učebných činností.
- c) **Sociálna atmosféra triedy** – zabezpečenie pravidiel skupiny a disciplíny v triede tak, aby sa vytvorila pozitívna atmosféra pre učenie.
- d) **Logistika učebných činností** – časovo-priestorová organizácia vyučovania (úprava miestnosti, časový manažment a pod.).

Efektívne riadenie školskej triedy, spolu so starostlivou prípravou, dostatočnou základňou vedomostí, profesionálnou komunikáciou a poznaním seba samého v role učiteľa/učiteľky, považujú začínajúci učitelia a učiteľky za kompetencie potrebné pre vykonávanie učiteľstva. Práve zručnosti spojené s riadením školskej triedy vnímajú nielen začínajúci učitelia a učiteľky, ale aj riaditelia a riaditeľky škôl, ako indikátor profesionálnych kompetencií začínajúcich učiteľov/učiteľiek, ktorý determinuje ich prežívanie úspechov a neúspechov spojených s kontrolou správania¹⁵². Mnohé výskumné štúdie poukazujú na spojenie medzi správaním učiteľa/učiteľky a školským úspechom a angažovanosťou študentov a študentiek. Riadenie školskej triedy v sebe totiž zahŕňa také stratégie správania zo strany učiteľa a učiteľky, ktoré minimalizujú nevhodné správanie študentov a študentiek a naopak podporujú angažované a želané správanie s cieľom vytvoriť čo najvhodnejšie prostredie pre efektívne vzdelávanie a výchovu. Ide o schopnosť učiteľa/učiteľky nastoliť prostredie produktívneho učenia, čo je samozrejme spojené aj s prevenciou. Udržanie disciplíny v triede je teda jednou z oblastí triedneho manažmentu a zahŕňa dve skupiny stratégií¹⁵³:

- a) **Riešenie správania jednotlivcov** – reagovanie, riešenie a stanovenie dôsledkov rušivého správania.
- b) **Udržiavanie učebnej atmosféry v skupine** – techniky, ktoré vedú k zachovaniu bezpečnej, produktívnej učebnej atmosfére pre všetkých žiakov v skupine.

Obe skupiny stratégií zahŕňajú reagovanie na širokú paletu prejavov správania. Prevalencii a klasifikácii nevhodného správania v školách sa venuje pomerne veľa výskumov. Ch. Kyriacou¹⁵⁴ uvádza sedem najčastejších prejavov nevhodného správania, ktoré narúšajú chod vyučovania: „rozprávanie bez vyvolania, hlučnosť, nevenovanie pozornosti učiteľovi, neplnenie úloh, bezdôvodné opustenie miesta, vyrušovanie spolužiakov a neskoré príchody“. Najbežnejšie problémy, s ktorými sa počas pedagogickej praxe stretli študenti a študentky učiteľstva boli narúšanie vyučovania a nedostatok záujmu o vyučovanie¹⁵⁵. E. Tan a Ch. Yuanshan¹⁵⁶ na základe

¹⁵¹ Latz, 1992, p. 2-3

¹⁵² Huntly, 2008

¹⁵³ Latz, 1992, p. 2

¹⁵⁴ Kyriacou, 1991, s. 96

¹⁵⁵ Lourdusamy et al, 2001

¹⁵⁶ Tan & Yuanshan, 1999

výskumu realizovaného na vzorke 285 učiteľov a učiteľiek uvádzajú ako päť najčastejších prejavov nevhodného správania klamanie, neskoré príchody na vyučovanie, vyrušovanie počas vyučovania, vandalizmus a nevhodné, neslušné vyjadrovanie žiakov/žiačok. Študenti a študentky učiteľstva (n=135) popisovali príklady disciplinárnych problémov, s ktorými sa stretli v škole a ich riešenia. Ako najčastejšie uvádzali vyrušovanie, vzdorovanie učiteľovi a nepozornosť na vyučovaní¹⁵⁷. Podľa Ch. Arbuckle a E. Little¹⁵⁸ uvádzajú učelia a učiteľky ako najproblematickejšie a najčastejšie sa vyskytujúce správanie zo strany študentov a študentiek také prejavy, akými sú vykrikovanie, rušenie a zdržiavanie iných študentov a študentiek či nepozornosť. Nejde teda o závažnejšie priestupky či agresívne správanie, ale skôr o menšie priestupky či porušenia pravidiel. Vnímanie správania detí v škole je však subjektívne, rozdiely v hodnotení správania žiakov/žiačok vyplývajú z osobnostných dispozícií učiteľa/učiteľky, jeho individuálnej miery tolerancie k prejavom správania, ale aj dĺžky pedagogickej praxe¹⁵⁹.

Nevhodné správanie žiakov a žiačok od miernych (menej závažné vyrušovanie počas vyučovacej hodiny) až po závažné porušenie disciplíny (šikana, násilie, gangy) má negatívny dopad na rôznych členov a členky školskej komunity. Jednak na aktéra samotného, pretože podľa výskumu problémové správanie vysoko koreluje s predčasným ukončením štúdia či neúspešným pokračovaním na vyššom stupni štúdia, celkovo negatívne interferuje s kvalitou učenia sa a štúdia. Má vplyv na školskú triedu a učiteľa/učiteľku (nevhodné správanie narušuje pracovnú a sociálnu atmosféru skupiny, často je pre jednotlivcov, skupinu či učiteľa zraňujúce), a v neposlednom rade poškodzuje aj školu ako celok, pretože vytvára atmosféru napätia, zhoršuje obraz školy a núti vedenie školy venovať neprimerane veľa času riešeniu disciplinárnych problémov¹⁶⁰. Je pre učiteľa či učiteľku výzvou, záťažou a zvyšuje nároky na jeho sociálno-psychologické kompetencie. Najväčšie napätie a obavy tieto situácie vyvolávajú u študentov a študentiek učiteľstva pred nástupom na výstupovú prax¹⁶¹. Skôr ako si študent/študentka učiteľstva osvojí niektorý prístup k riešeniu disciplinárnych problémov, mal by poznať vlastnú osobnosť a presvedčenia, týkajúce sa disciplíny¹⁶². Podľa teórie C. H. Wolfganga¹⁶³ sa učelia a učiteľky prikláňajú k jednému z troch štýlov riešenia náročných situácií a disciplinárnych problémov:

- a) **vzťah a počúvanie** – nedirektívny, humanistický prístup, ktorý vychádza z presvedčenia, že úlohou učiteľa/učiteľky je najmä pomôcť dieťaťu porozumieť vlastnému správaniu. Dieťa sa správa nevhodne, pretože prežíva vnútorné emočné napätie alebo cit inferiority, ktorý by malo

¹⁵⁷ Tulleya & Chiua, 1995

¹⁵⁸ Arbuckle & Little, 2004

¹⁵⁹ Lourdusamy et al, 2001

¹⁶⁰ Finn et al, 2008

¹⁶¹ Ngidi & Sibaya, 2003

¹⁶² Lourdusamy, Divaharan, Huan & Wong, 2001

¹⁶³ Wolfgang, 1999; pozri aj Lourdusamy, Divaharan, Huan & Wong, 2001 alebo Polat, Kaya & Akdag, 2013

verbalizovať a učiteľ/učiteľka mu má v tomto procese poskytnúť podporu a porozumenie. Z učiteľských stratégií k tomuto modelu môžeme zaradiť hľadanie príčiny správania, povzbudenie, výzvu na verbalizáciu emócií a pod.

- b) **konfrontácia a dohoda** – demokratický prístup, ktorý vedie žiaka/žiačku k preberaniu zodpovednosti za vlastné správanie. Úlohou učiteľa/učiteľky je nevhodné správanie zastaviť a súčasne dieťaťu ponúknuť alternatívu, možnosť výberu, ako by mohlo zmeniť svoje správanie. Učiteľské stratégie typické pre tento model sú možnosti výberu, vysvetlenie, výzva na zmenu správania, uplatnenie logických dôsledkov, ale aj povzbudenie a podpora pri voľbe alternatívneho správania.
- c) **pravidlá a dôsledky** – asertívny až direktívny prístup učiteľa/učiteľky, ktorý kladie dôraz na dodržiavanie pravidiel. Vychádza z presvedčenia, že úlohou učiteľa/učiteľky je poukázať na porušenie pravidla a potrestať ho, a naopak oceniť tie deti, ktoré pravidlá dodržiavajú. K repertoáru stratégií učiteľa/učiteľky v tomto prípade patrí široká škála trestov či hrozieb trestom a zdôrazňovanie pravidiel.

Z hľadiska efektívneho zastavenia nevhodného správania a budovania harmonických vzťahov medzi učiteľom/učiteľkou a skupinou možno za optimálny pokladať demokratický štýl „konfrontácia a dohoda“ so situačným použitím prvkov nedirektívneho štýlu „vzťah a počúvanie“, ktorý nachádza uplatnenie najmä pri individualizovanom vyučovaní, pri práci s jednotlivcom. Z výskumov¹⁶⁴ medzi učiteľmi/učiteľkami a študentmi/študentkami učiteľstva vyplýva, že sa najčastejšie prikláňajú k poslednému modelu, ktorý predstavuje direktívne reakcie. Najmenej je preferovaný nedirektívny model „vzťah a počúvanie“. Výnimkou je turecká štúdia, kde učitelia a učiteľky preferovali druhý model, demokratický prístup „konfrontácia a dohoda“. Preferencia disciplinárneho prístupu sa môže medzi kultúrami líšiť, pričom odlišnosť pravdepodobne súvisí so špecifikami edukačného systému a prípravy učiteľov a učiteliek. Taktiež sa preferovaný model môže líšiť v závislosti od cieľovej skupiny, dĺžky praxe a pohlavia učiteľa/učiteľky. Príčinu direktívnej preferencie v našich podmienkach možno hľadať v direktívnych vzoroch, na ktorých stavajú súčasní učitelia a učiteľky svoje pedagogické štýly a filozofie a súčasne v nedostatočnej citlivosti učiteľov a učiteliek k interindividuálnym rozdielom a príčinám nevhodného správania detí. Práve túto citlivosť by mali rozvíjať kurzy psychológie, ktoré študentom a študentkám učiteľstva pomôžu porozumieť rozmanitým psychologickým interpretáciám správania detí v škole.

Pripravenosť učiteľov a učiteliek a študentov a študentiek učiteľstva v tejto oblasti kompetencií sa však javí byť nedostatočnou¹⁶⁵. I keď sa podľa výskumu J. Petersa¹⁶⁶ väčšina študentov a študentiek učiteľstva cítila byť

¹⁶⁴ Lourdusamy, Divaharan, Huan & Wong, 2001; Polat, Kaya & Akdag, 2013; Sokolová, 2014

¹⁶⁵ O'Neill & Stephensen, 2011

¹⁶⁶ Peters, 2012

kompetentná v riadení školskej triedy, ich vyjadrenia týkajúce sa používaných stratégií poukazujú na obmedzenia, ktoré môžu limitovať ich šance úspešne reagovať na komplexnejšie výzvy (akceptovanie rôznorodosti zázemia študentov a študentiek a ich správanie, angažovanie sa v rámci učenia a pod.).

4.2 PRIPRAVENOSŤ NA UČITEĽSTVO A OBAVY BUDÚCICH UČITEĽOV A UČITEĽIEK

Podľa S. Hole¹⁶⁷ byť učiteľom/učiteľkou znamená nájsť spôsob, ako žiť v rámci prostredia naplneného dilemami. Tieto dilemy podľa nej vytvárajú vnútorné napätie zložené z očakávaní, že by sme mali byť ako učители a učiteľky schopní vždy a za všetkých okolností „robiť správne kroky“. S nástupom do profesie (a je zrejme jedno, či ide o učiteľstvo, bankovníctvo alebo inú oblasť) sa spája isté napätie a tréma. Človek hľadá pevné body, o ktoré sa môže oprieť, hľadá istoty. Uvedomuje si však i rezervy. Na pedagogických fakultách nemôžeme budúcich učiteľov a učiteľky pripraviť na všetko, čo ich čaká. To si uvedomujú i oni¹⁶⁸. No to, ako už počas vysokoškolského štúdia vnímajú svoje budúce povolanie a ako sa na neho cítia (ne)byť pripravení ovplyvňuje ich ďalšie rozhodnutia týkajúce sa vstupu do profesie, voľby stratégií zvládania stresových a záťažových situácií, vynaloženej aktivity v čase vyučovania ale i mimo neho a i. Práve vnímaná a prežívaná (ne)prípravenosť je často dôvodom pre zotrvanie alebo odchod z profesie. Už počas pregraduálnej prípravy môžeme študentov a študentky pre učiteľské povolanie získať, no bohužiaľ často i navždy stratiť. Zároveň však máme príležitosť posilniť ich a upozorniť, že koniec ich štúdia je vlastne len začiatkom. A že je dôležité nájsť ideálny pomer medzi istotou a zdravými obavami. Istotou v tom, že vedia, čo a ako budú robiť a obavami z toho, s akou odozvou sa ich konanie stretne, či zaúčinkuje alebo či budú musieť hľadať ďalej. Zaujímalo nás, v ktorých oblastiach učiteľského povolania budúci učители a učiteľky cítia istotu a naopak, ktoré oblasti v nich vyvolávajú obavy. Informácie tohto druhu poskytujú cenný zdroj poznatkov, z ktorých možno pri príprave a realizácii ich vysokoškolského vzdelávania vychádzať. Prezentované výsledky vychádzajú z analýzy vybraných údajov získaných metódou nedokončených viet, ktorá bola súčasťou širšie koncipovaného dotazníka administrovaného študentom a študentkám v marci 2013. Výskumu sa zúčastnilo 15 študentov a 55 študentiek magisterského stupňa štúdia učiteľstva 25 študijných kombinácií Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave¹⁶⁹.

Študentov a študentky môžeme na základe ich vyjadrení k prípravenosti spojenej s vykonávaním učiteľského povolania rozdeliť do troch skupín. Najväčšmi zastúpenou je **skupina pripravených**. I keď sa môže zdať na prvý pohľad tento výsledok veľmi pozitívny, detailnejší pohľad odкрýva veľkú

¹⁶⁷ Hole, 1998

¹⁶⁸ Kasíková, 1995

¹⁶⁹ štúdia bola publikovaná aj v Lemešová, 2013c

heterogénnosť tejto skupiny a ňou vnímanej (ne)prípravenosti. Vyjadrenia študentov a študentiek sa vzťahujú buď celkovo na budúce povolanie, alebo, a tento variant prevládala, sa cítia byť pripravení len v istej oblasti svojej profesie, nie na učiteľstvo ako také. Hovorili o istote spojenej najmä s teoretickými znalosťami a vedomostnou stránkou predmetov svojej aprobácie, o prípravenosti na vyučovanie len jedného zo študovaných predmetov či na prácu so špecifickou cieľovou skupinou. Veľmi často však prevládala prípravenosť iba na určitú časť učiteľskej práce - motiváciu žiakov a žiačok, budovanie spolupráce v kolektíve, podporu tvorivosti a iné. Na rozdiel od nich sa **skupina nepripravených** necíti byť vôbec alebo dostatočne pripravená na učiteľskú dráhu. Svoju nepripravenosť zdôvodňujú napríklad chýbajúcimi zručnosťami či nedostatočnou praktickou zložkou ich prípravy na vysokej škole (absolvované priebežné a výstupové praxe). Tretia skupina, ktorú možno medzi študentmi a študentkami identifikovať, zastáva názor, že **pripraviť sa na učiteľstvo možno až jeho vykonávaním**. Zdôrazňujú, že sa prípravenosť deje až reálnou praxou, priamo v škole, v kontakte s deťmi, kolegami a kolegyňami, budovou školy. S blížiacim sa koncom štúdia či po absolvovaní výstupových pedagogických praxí sa predstava o učiteľskom povolaní stáva reálnejšou a hmatateľnejšou. Študenti a študentky jasne pomenúvajú obavy a neistoty, ktoré v nich jeho vykonávanie vyvoláva. Ich obavy sa zbiehajú do šiestich oblastí, ktoré znázorňuje Tabuľka 9.

Tabuľka 9

Obavy z vykonávania učiteľského povolania¹⁷⁰

Katégoria obáv	Zameranie	Obsah
Charakter povolania	školský systém, spoločnosť	konzervativizmus, byrokracia, spoločenský status, finančné ohodnotenie
Kompetencie učiteľa/učiteľky vo vzťahu k školskej každodennosti	škola, trieda, zborovňa	zvládanie bežných, kritických, problémových situácií
JA v profesii	osobnosť, realita, deti	prirodzený rešpekt, psychická a fyzická záťaž, motivácia k vykonávaniu profesie
Cieľová skupina	deti, dospievajúci, rodičia, kolegovia	problémovosť, drzosť, nezáujem, integrácia žiakov a žiačok
Kompetencie učiteľa/učiteľky vo vzťahu k žiakom a žiačkam	žiaci/žiačky žiak/žiačka	motivácia, udržanie aktivity, spravodlivosť, budovanie vzťahu
Kompetencie učiteľa/učiteľky vo vzťahu k učivu	vyučovací predmet	vysvetlenie učiva, využívanie efektívnych/moderných metód

¹⁷⁰ štúdia bola publikovaná aj v Lemešová, 2013c

Najväčšmi ich znepokojujú niektoré **charakteristiky učiteľského povolania** vychádzajúce najmä zo slovenského školského systému a nastavenia spoločnosti – prílišná zviazanosť pravidlami a osnovami, náročná administratíva, malá tolerancia voči zmenám a nápadom, ale najmä vnímanie učiteľského povolania spoločnosťou a jeho finančné ohodnotenie. Študenti a študentky sa však necítia byť pripravení ani **vo vzťahu k školskej každodennosti, vo vzťahu k žiakom/žiačkam či k učivu**. Obávajú sa rôznych, aj úplne bežných situácií, ktoré sa môžu v škole a počas vyučovania vyskytnúť, a ešte väčší strach majú z tých krízových a problémových. Nevedia si dobre predstaviť, ako dokážu deti pre svoj predmet nadchnúť a motivovať, ako si s nimi vybudujú vzťah, ako zabezpečia, aby boli vždy spravodliví a zároveň vysvetlili učivo tak, aby ho každý pochopil: *Obávam sa toho, že nebudem vedieť žiakom vysvetliť učivo tak, aby mu rozumeli. Alebo že nebudem vedieť spraviť také poznámky, aby boli pre žiakov zrozumiteľné.* (UK/BA/33/3/2013)¹⁷¹ Ako si získať prirodzený rešpekt a autoritu u detí, ako zvládnuť psychickú a fyzickú záťaž spojenú s učiteľským povolaním či ako nevyhorieť – to sú niektoré z otázok, ktoré si kladú tí študenti a študentky, ktorí majú obavu najmä z aspektov učiteľstva **viažucich sa na osobnosť učiteľa**. Obávajú sa nástupu do povolania a šoku, ktorý príde s učiteľskou realitou či nemotivovanými žiakmi/žiačkami. Boja sa, že ich prestane povolanie baviť a naplňovať, že nebudú dostatočne psychicky odolní a vyrovnaní, že si nezískajú u žiakov rešpekt: *Bojím sa, či si získam rešpekt a dôveru žiakov ale aj rodičov, či dokážem adekvátne podať učivo, aby žiaci porozumeli ale zároveň, aby zostali motivovaní.* (UK/BA/39/3/2013). Posledná skupina obáv, ktorá sa spája študentom a študentkám s ich budúcim povolaním, sa viaže **na ľudí, s ktorými budú pracovať**. Týchto však definujú omnoho širšie, ako by sa mohlo na prvý pohľad zdať. Majú strach z toho, ako zapadnú do učiteľského kolektívu, ako si budú rozumieť s kolegami a kolegyňami. S istými obavami sa im viaže i kontakt s rodičmi detí, ktoré budú vyučovať. Najväčší balík obáv sa však týka práve žiakov a žiačok.

Študenti a študentky učiteľstva už počas svojho štúdia definujú obavy, ktoré sa im s riadením školskej triedy spájajú. Mnohé sa viažu na školskú každodennosť a vzťah k žiakom a žiačkam. Boja sa bežných situácií, ktoré sa môžu v škole a počas vyučovania vyskytnúť. Ešte väčší strach majú z tých krízových a problémových¹⁷², napriek tomu, že určité typy správania, ako napríklad zastrašovanie alebo verbálne ohrozovanie učiteľov/učiteľiek zo strany študentov a študentiek nie sú takým častým javom¹⁷³. Ak je riadenie triedy efektívne, má vplyv na zníženie problémového správania¹⁷⁴. Preto by podľa C. Jacksona, K. Simonciniho a M. Davidsona¹⁷⁵ mali byť preventívne stratégie a techniky riadenia školskej triedy rozvíjané v rámci vzdelávacích

¹⁷¹ Kód označuje respondenta/respondentku s údajmi o mieste zberu dát, poradí respondenta/respondentky a roku zberu dát.

¹⁷² Lemešová, 2013a

¹⁷³ Talis, 2013

¹⁷⁴ Oliver, Wehby & Reschly, 2011

¹⁷⁵ Jackson, Simoncini & Davidson, 2013

kurzov určených pre študentov a študentky učiteľstva. Nemožno totiž predpokladať, že sa rozvinú či objavia prirodzene samé. Podľa I. Gillernovej¹⁷⁶ možno kompetencie spojené s riadením triedy, ktoré patria medzi sociálno-psychologické kompetencie, získať a rozvíjať učením.

4.3 HODNOTENIE EFEKTIVITY TRÉNINGOV

Výskumy venované vzdelávaniu realizované v posledných rokoch prinášajú zistenia, že sa dospelí učia efektívnejšie práve prostredníctvom zážitku a skúsenosti, nácviku konkrétnych situácií, s ktorými sa stretávajú vo svojej profesii. Učenie založené na skúsenosti a zážitku môže viesť k sociálne zodpovednému správaniu, ktoré pokračuje aj po skončení formálneho vzdelávania¹⁷⁷. Na základe prehľadov literatúry o tréningoch rozvoja sociálnych zručností vyplýva, že tento spôsob vzdelávania môže produkovať malý ako aj pomerne významný efekt na fungovanie sociálnych kompetencií jednotlivcov¹⁷⁸. Budúci učitelia a učiteľky ako i tí, ktorí už pôsobia v praxi, by podľa súčasných zistení privítali viac možností vzdelávať sa týmto spôsobom. Okrem tréningov zameraných na osobnostný rozvoj sa u nich často stretávame s potrebou rozvíjania kompetencií spojených s riadením školskej triedy¹⁷⁹, komunikačných kompetencií¹⁸⁰, ale i kompetencií potrebných pre prácu so žiakmi a žiačkami s poruchami učenia či správania¹⁸¹.

Evaluácia účinnosti tréningových programov je náročná a komplexná záležitosť, preto sa podľa D. A. Statta¹⁸² zvyčajne nerobí alebo robí zle. Hlavnou príčinou je náročnosť hodnotenia z hľadiska časového, finančného i metodologického ako i fakt, že vzhľadom na komplexnosť a premenlivosť javov, ktoré sa snažíme zachytiť, budú mať získané výsledky overovania účinnosti programu svoje limity dané dosiahnuteľnou mierou platnosti a spoľahlivosti našich zistení¹⁸³. Ide vlastne o proces ohodnotenia, ocenenia nejakého javu, zisťovania, či použité aktivity viedli k očakávaným výsledkom, s ktorým sa spájajú nielen ocenenia ale i isté mýty. Jedným z najčastejších omylov je tvrdenie, že evaluácia a meranie efektivity tréningu na jeho konci určuje, či bol program efektívny. Medzi ďalšie patria tvrdenia, že nie je možné merať výsledky tréningového snaženia, tým menej pri tréningoch zameraných na tzv. mäkké zručnosti či mýtus, že evaluácia ohrozuje trénera/trénerku¹⁸⁴. Tieto a mnohé ďalšie omyly bohužiaľ vedú k tomu, že sa efektivita tréningových programov nehodnotí.

¹⁷⁶ Gillernová, 2003

¹⁷⁷ Caulfield & Woods, 2013

¹⁷⁸ Gresham, Sugai & Horner, 2001

¹⁷⁹ Maag, 2002; O'Neill & Stephensen, 2011

¹⁸⁰ Rahman et al, 2011

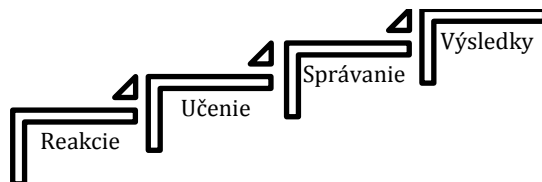
¹⁸¹ Valkovičová, 2008

¹⁸² Statt, 2000

¹⁸³ Jarošová, 2001

¹⁸⁴ Ondrušek & Labáth, 2007

Jedným z najčastejšie citovaných modelov hodnotenia efektivity tréningových programov je model D. L. Kirkpatricka¹⁸⁵, ktorý využíva štyri rôzne kritériá poskytujúce údaje na štyroch úrovniach. Každá z úrovní je dôležitá a má vplyv na tú ďalšiu. Pri pohybe z jednej úrovne do ďalšej sa stáva proces hodnotenia náročnejším a zdĺhavejším, a zároveň poskytuje cennejšie informácie. Žiadna úroveň však nesmie byť vynechaná (Obrázok 6).



Obrázok 6
Štvorúrovňový model D. L. Kirkpatricka¹⁸⁶

Prvou úrovňou je úroveň **reakcií** na samotný tréning. V tejto úrovni nás teda zaujíma, ako osoby, ktoré sa ho zúčastnili, na tréning reagujú. D. L. Kirkpatrick o tejto úrovni hovorí ako o úrovni, v rámci ktorej sa meria spokojnosť so samotným tréningom. Výsledky, ku ktorým dospejeme, môžu viesť k zrušeniu tréningového programu alebo naopak k jeho pokračovaniu. Na druhej úrovni hodnotíme proces **učenia**, ktoré možno definovať ako rozsah, v akom účastníci a účastníčky zmenili svoje postoje, skvalitnili svoje vedomosti a/alebo zlepšili svoje zručnosti ako dôsledok účasti na tréningu. Toto sú tri zmeny, ktoré možno tréningom dosiahnuť. Pre ich hodnotenie však musíme mať stanovené špecifické ciele. Niektorí tréneri/trénerky sa podľa D. L. Kirkpatricka domnievajú, že učenie nenastalo, ak sa nevyskytla i zmena v správaní. D. L. Kirkpatrick však tvrdí, že v jeho štvorúrovňovom modeli sa učenie odohralo, ak sa vyskytla jedna alebo viacero z nasledujúcich zmien: zmena postojov, nárast vedomostí, zdokonalenie zručností. Pri evaluácii musíme zaznamenať jednu alebo viacero z týchto zmien, aby sa mohla vyskytnúť i zmena v správaní.

Na úrovni **správania** hodnotíme či došlo k zmenám v správaní, pretože daná osoba absolvovala tréningový program. Ide teda najmä o zmeny správania v prostredí mimo tréningovej skupiny. Na tejto úrovni často dochádza k zhodnoteniu, že k zmene správania nedošlo, napriek tomu, že reakcie na tréning môžu byť kladné a ciele stanovené v učení naplnené. Pre výskyt zmeny sú však nevyhnutné štyri podmienky:

1. chuť zmeniť sa,
2. dostatok informácií o tom, čo a ako treba vykonať,
3. priaznivá pracovná klíma a
4. ocenenie zmeny.

¹⁸⁵ Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006

¹⁸⁶ podľa Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006

Tréningový program sa môže zamerať na splnenie prvých dvoch požiadaviek, ďalšie dve sa vzťahujú na nadriadených a pracovný kolektív. Poslednou úrovňou modelu D. L. Kirkpatricka tvoria **výsledky**. Ide o konečné výsledky, ktoré boli dosiahnuté, pretože účastníci a účastníčky navštevovali tréningový program. Môže ísť o zvýšenie produkcie, zlepšenie kvality a pod., v ktorých sa premietajú skúsenosti získané na tréningu. Je dôležité pochopiť, že výsledky sú dôvodom, prečo realizovať tréningový program. Podľa F. Rahmana a kolektívu¹⁸⁷ možno práve pri tréningových programoch určených pre učiteľov a učiteľky ovplyvniť ich vedomosti, postoje a názory, zvyky týkajúce sa učenia, prax na úrovni školy ale i úspech ich študentov a študentiek. Ich zistenia ukazujú, že tréningy učiteľov a učiteľiek môžu tiež pozitívne ovplyvniť efektívnosť vyučovania. Napriek obľube využívania Kirkpatrickovho modelu v procesoch hodnotenia efektivity tréningových programov sa stretávame často i s jeho kritikou. Tá súvisí v prvom rade s obmedzeným počtom premenných, ktoré sleduje, pričom neberie do úvahy širokú škálu organizačných, individuálnych či výkonových faktorov, ktoré môžu ovplyvniť efektívnosť tréningu. Druhou námietkou je kauzálne prepojenie medzi výstupmi tréningu na jeho rôznych úrovniach, kedy nie je možné dosiahnuť pozitívny výsledok na najvyššej úrovni ak sa takýto výsledok nevyskytuje aj na nižších úrovniach. Treťou slabinou modelu je podľa jeho kritikov absencia pohľadu iných osôb ako len účastníkov a účastníčok tréningu¹⁸⁸.

Pri hodnotení účinku tréningových programov možno využiť veľké množstvo nástrojov, pričom ich výber závisí od viacerých faktorov. Jednak je dôležitý predmet nášho hodnotenia, tzn. to, čo hodnotíme. Inú techniku využijeme, ak chceme hodnotiť ciele tréningu, využité metódy alebo zabezpečenie bezpečia v skupine. Voľba metódy závisí ale aj od osoby, ktorá bude hodnotenie vykonávať (účastníci/účastníčky tréningu, tréner/trénerka, zadávateľ/zadávateľka). Tradične sa však využívajú dotazníky, rôzne druhy testov, pozorovania, rozhovory, posudzovacie škály, expertné a fókusové skupiny, analýza dokumentov a výsledkov práce osôb, ktoré sa na tréningu zúčastnili či ich spontánne výpovede a pod. V tréningoch zameraných na rozvoj sociálno-psychologických kompetencií sa najčastejšie možno stretnúť so štandardizovanými psychodiagnostickými testami a dotazníkmi, ale i hodnotiacimi škálami, nedokončenými vetami, rozhovormi alebo pozorovaním správania pred absolvovaním tréningu a po ňom. V literatúre nájdeme príklady využitia individuálnych a skupinových rozhovorov¹⁸⁹, pozorovania správania pomocou videonahrávok¹⁹⁰ či využitie psychodiagnostických nástrojov, ako napr. Dotazníka interpersonálnej diagnózy ICL¹⁹¹ pri zisťovaní účinnosti tréningových programov. Často sa tiež stretávame s výskumným dizajnom využitia dvoch skupín (experimentálnej

¹⁸⁷ Rahman et al, 2011

¹⁸⁸ Guerci & Vinante, 2011

¹⁸⁹ Jackson, Simoncini & Davidson, 2013

¹⁹⁰ Güner, 2012

¹⁹¹ Hamranová, 2005

a kontrolnej) a hodnotenia na začiatku i na konci tréningu, príp. ešte raz s väčším časovým odstupom.

V nasledujúcich kapitolách predstavíme dve prípadové štúdie tréningov zameraných na stratégie práce so skupinou a riešenia náročných situácií v školskej triede spolu s metódami, ktoré sme uplatnili pri ich evaluácii. Hodnotenie v oboch typoch tréningov je zamerané najmä na oblasť reagovania a čiastočne na oblasť učenia.

4.4 ŠTÚDIA 1: PSYCHOLOGICKÁ ANALÝZA ŠKOLSKÝCH VÝCHOVNÝCH SITUÁCIÍ PODĽA PRINCÍPOV INDIVIDUÁLNEJ PSYCHOLÓGIE

4.4.1 Kontext a ciele tréningu

Individuálna psychológia Alfreda Adlera a jeho nasledovníkov a nasledovníčok (napr. Rudolfa Dreikursa, Evy Dreikurs-Fergusson, Lindy Albert a ďalších) vychádza z troch základných princípov¹⁹²:

- **Teleologický princíp** – orientácia na cieľ, osobnosť a jej správanie sú účelové, zamerané na cieľ. Tieto ciele sú subjektívne, pretože jedinec realitu nevníma takú, aká v skutočnosti je. Percepcia reality je individuálna a subjektívna.
- **Holistický princíp** – orientácia na celistvosť, osobnosť je nedeliteľná, človeka chápeme ako celostnú bytosť, ktorú nemožno interpretovať na základe čiastkových charakteristík, vo svojej celistvosti je prepojená so spoločnosťou.
- **Sociálny princíp** – orientácia na spolupatričnosť, človek ako spoločenská bytosť sa riadi najmä potrebou niekam patriť, začleniť sa do spoločnosti, správanie jedinca možno vysvetľovať prostredníctvom jeho sociálnych interakcií a miery uspokojenia potreby spolupatričnosti.

Práve tieto princípy našli praktické uplatnenie v teóriách rodinnej výchovy a manažmentu školskej triedy. Ústredné stratégie riešenia nevhodného správania sa opierajú o identifikáciu cieľa správania dieťaťa, porozumenie jeho „súkromnej logiky“ a následné prijatie zodpovednosti za svoje správanie. Rodič či učiteľ/učiteľka uplatňuje najmä možnosti výberu a logické dôsledky, pričom pomáha deťom porozumieť, prečo ich cieľ správania a/alebo cesty k jeho dosiahnutiu sú nevhodné.

Cieľom kurzu *Individuálna psychológia pre učiteľov* je, aby študenti a študentky:

- porozumeli interindividuálnym odlišnostiam medzi deťmi a ich potenciálnemu vplyvu na školské správanie,
- vedeli identifikovať ciele nevhodného správania podľa konceptu Rudolfa Dreikursa¹⁹³,

¹⁹² Dreikurs Fergusson, 1999

¹⁹³ Dreikurs & Grey, 1990; Walton, 2002; Lew & Bettner, 1998

- vedeli identifikovať vlastné emócie pri nevhodnom správaní žiakov a žiačok,
- dokázali si uviesť a zhodnotiť vlastné prekoncepty riešenia nevhodného správania,
- získali skúsenosť s analýzou príčin a prejavov nevhodného správania,
- získali skúsenosť s vedením rozhovoru pri nevhodnom správaní,
- vedeli vybrať vhodné stratégie a techniky pre jednotlivé prípadové štúdie nevhodného správania,
- dokázali reflektovať vlastný potenciál pre riešenie záťažových situácií v škole.

4.4.2 Obsah a metódy

V prvom bloku kurzu sa študenti a študentky oboznámia s teoretickými východiskami individuálnej psychológie a možnosťami jej uplatnenia v manažmente školskej triedy. Ďalej sa zameriavame na interindividuálne osobitosti detí vyplývajúce z výchovného štýlu v rodine, zo súrodeneckej konštelácie a životného štýlu ako osobnostného modelu individuálnej psychológie. Metódy výkladu kombinujeme s praktickými, zážitkovými hrami a cvičeniami, ukázkami diagnostiky v individuálnej psychológii a prípadovými štúdiami.

Druhý blok je zameraný na aplikáciu princípov individuálnej psychológie v manažmente školskej triedy. Študenti a študentky sa prostredníctvom prípadových, situačných a inscenačných metód oboznámia s Dreikurovým konceptom cieľov nevhodného správania, stratégiami a technikami riešenia nevhodného správania podľa metodiky L. Albert¹⁹⁴, A. Lew a B. L. Bettner¹⁹⁵. R. Dreikurs vysvetľuje príčiny nevhodného správania prostredníctvom štyroch chybných cieľov správania: získanie pozornosti, boj o moc, snaha o odplatu a tendencia vyhnúť sa neúspechu. Študenti a študentky si prostredníctvom cvičení, prípadových štúdií a videoukážok vyskúšajú, ako identifikovať cieľ nevhodného správania, ako porozumieť mechanizmom utvárania chybných cieľov, ako v situáciách jednotlivých foriem nevhodného správania reagovať a ako predchádzať vzniku chybných cieľov v školskom prostredí.

Posledný blok kurzu je orientovaný na praktickú aplikáciu, tréning a upevňovanie stratégií diagnostikovania a riešenia náročných situácií v škole prostredníctvom rolových hier, situačných a inscenačných metód (napr. nácvik stratégií a techník riešenia nevhodného správania, nácvik vedenia rozhovoru s jednotlivcom, so skupinou, s rodičom, nácvik uplatňovania logických dôsledkov a pod.). Súčasťou každého kurzu je vybraná diagnostika postojov a spôsobilostí, študenti a študentky dostávajú spätnú väzbu o tom, ako riešia situácie, aké sú ich postoje k žiakom/žiačkam a pod.

¹⁹⁴ Albert, 1996

¹⁹⁵ Lew & Bettner, 1998

4.4.3 Hodnotenie tréningu

Kurz *Individuálna psychológia pre učiteľov* realizujeme na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave ako povinne voliteľný predmet v rámci spoločného pedagogicko-psychologického a spoločensko-vedného základu učiteľstva na magisterskom stupni štúdia od roku 2011. Kurz absolvovalo 154 študentov a študentiek (Tabuľka 10).

Po absolvovaní kurzu študenti a študentky spracujú spätnú väzbu v podobe štruktúrovanej reflexie, ktorá zahŕňa tri významové oblasti:

- zhodnotenie možnosti uplatnenia konceptu manažmentu triedy a riešenia disciplinárnych problémov podľa princípov individuálnej psychológie v podmienkach slovenských škôl – zovšeobecnenie a transfer zážitkov a nadobudnutých skúseností,
- zhodnotenie vlastných kompetencií a pripravenosti pre riešenie náročných situácií v prostredí školy – sebareflexia vlastného potenciálu a reflektovanie seba v učiteľskej role,
- zhodnotenie tréningu samotného – spätná väzba k obsahu, metódam a forme tréningu.

Tabuľka 10

Účastníci a účastníčky: Individuálna psychológia pre učiteľov¹⁹⁶

	ženy	muži	spolu
Zimný semester 2011/12	15	5	20
Letný semester 2011/12	17	3	20
Zimný semester 2012/13	22	6	28
Letný semester 2012/13	25	5	30
Zimný semester 2013/14	25	5	30
Letný semester 2013/14	21	5	26
spolu	130	24	154

V prvej oblasti študenti a študentky zdôrazňujú najmä mnohé negatívne skúsenosti zo škôl, ktoré nadobudli v role žiaka/žiačky, ale aj v rámci pedagogickej praxe. Vnímajú potrebu pomáhať učiteľom a učiteľkám v riešení problémov so správaním detí napr. formou ďalšieho vzdelávania, ponukou tréningov pre učiteľov a učiteľky v praxi. Upozorňujú však aj na limity zavádzania zásadných zmien do školského systému, obávajú sa toho, že takéto zmeny školy či skúsení učiteľa a učiteľky nemusia prijať.

Hodnotenie vlastnej pripravenosti na riešenie náročných situácií aj po absolvovaní tréningu kopíruje postoje a postrehy prezentované v predchádzajúcich kapitolách. Študenti a študentky si uvedomujú dôležitosť ďalšieho rozvíjania týchto kompetencií v reálnej školskej praxi. Uvedomujú si však aj to, že na disciplinárnych reakciách učiteľa/učiteľky majú svoj podiel osobnostné dispozície a miera skúseností s učiteľskou profesiou. Tréningové situácie im pomáhajú nasmerovať zmenu správania, zmeniť postoje, uvedomiť si, čo „ich v škole čaká“ a aké sú potenciálne riešenia.

¹⁹⁶ spracovala L. Sokolová, 2014

„Ja si myslím, že začínajúci učiteľ má s týmto veľký problém, nieto ešte študent. Zažila som aj takých učiteľov, ktorí mali dlhšiu učiteľskú prax, ale nevedeli si vôbec so študentmi poradiť. Je to veľmi individuálne a každý to zvláda inak, ale myslím si, že VŠ študenta nepripraví na tieto situácie. Takéto situácie sa človek naučí riešiť až v praxi.“ (B14)¹⁹⁷

„Pred absolvovaním kurzu by som väčšinu situácií riešila pravdepodobne direktívne, bez zamyslenia nad všetkými typmi nevhodného správania. [...] Nieкто rieši nevhodné správanie prirodzene správne. Ja som jedna z osôb, ktorá by to určite správne nevyriešila. Čiže na riešenie výchovných situácií som pripravená o niečo lepšie, ako pred absolvovaním kurzu. Nemôžem však tvrdiť, že by som každú jednu správne zvládla. Potrebovala by som si mnoho situácií vyskúšať aj v praxi, alebo vidieť následky rôznych riešení a ako na to reagujú žiaci.“ (C20)

V oblasti hodnotenia samotného kurzu sme zaznamenali tri dôležité kategórie reakcií. Najfrekvencovanejšie bolo **ocenenie praktickej orientácie** kurzu, možnosti vyskúšať si, zažiť, vidieť jednotlivé princípy v praxi, priblížiť si reálny školský život.

„Kurz individuálnej psychológie bol zaujímavý hlavne tým, že to neboli klasické odrecitované prednášky plné teórie, na ktoré sme zvyknutí. Bolo to aj o teórii, ale tým, že sme si uvádzali príklady, mali sme scénky, hrali sa na hodinu či s lanom, tie hodiny boli uvoľňujúce a pestré. Týmto sme si trocha okúsili, aké môžu byť situácie v školách, a aké by sme mali k nim dať stanovisko.“ (D9)

Druhou oblasťou prínosu bolo **uvedomenie si vnútorných a vonkajších zdrojov správania na strane detí**, získanie väčšieho vhladu a súčasne nadhľadu pri nazeraní na nespolupracujúce správanie v triede. Najmä v prípade správania, ktoré je pre učiteľa/učiteľku ponižujúce či zraňujúce sa študenti a študentky naučili, aké je dôležité nereagovať rovnako ponižujúcim a zraňujúcim spôsobom smerom k dieťaťu.

„Kurz ma obohatil v poznání, že by som mal odhaliť jednotlivé vedomé alebo nevedomé ciele žiakovho správania. Myslím si, že po ich spoznaní sa dajú pozitívne ciele žiaka ešte lepšie a efektívnejšie nasmerovať k jeho rozvoju, a naopak nejaké negatívne prejavy cieľov správania žiaka možno po dlhšej úvahe presmerovať na pozitívny cieľ.“ (F2)

„Najviac prínosné boli podľa mňa rozborý jednotlivých problémových situácií podľa cieľov žiakov. Myslím, že mi poskytli dobrý základ, ktorý by som v

¹⁹⁷ Ukážky z reflexií študentov a študentiek sú označené kódom (písmeno označuje poradie kurzu a číslo poradie študenta/študentky).

budúcnosti mohol využiť pre nadobudnutie vhl'adu do výchovných situácií.“
(D5)

Poslednou oblasťou, v ktorej účastníci a účastníčky videli prínos kurzu boli **praktické ukážky konkrétnych techník**, tipov, nástrojov a postupov, ktoré môžu priamo uplatniť v práci so skupinou a riešení nevhodného správania. Práve v tomto bode podľa F. Korthagena a J. Kesselsa¹⁹⁸ zlyháva vysokoškolská učiteľská príprava – nedokáže študentov a študentky učiteľstva dostatočne vybaviť praktickými nástrojmi a postupmi, ktoré môžu použiť v triede.

4.5 ŠTÚDIA 2: TRÉNING SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ UČITEĽOV

4.5.1 Kontext a ciele tréningu

Tréning sociálnych zručností učiteľov vychádza zo základných zásad a teórií riadenia školskej triedy spoločných pre teórie J. Kounina, F. Jonesa, W. Glassera, R. Dreikursa, L. Cantera a iných. Orientuje sa na získanie praktických skúseností s psychologickými javmi, s ktorými sa doteraz študenti a študentky učiteľstva stretávali najmä v teoretickej rovine. V rámci predmetu je venovaná pozornosť prehĺbeniu poznania seba samého a diagnostike vlastných sociálnych zručností, rovnako ako simulácii a nácviku riešení situácií nespolutpracujúceho rušivého i nerušivého správania.

Cieľom kurzu je, aby študenti a študentky:

- porozumeli prejavom správania žiakov a žiačok a dokázali odhaliť ich možné príčiny,
- rozšírili svoje doterajšie stratégie riešenia nevhodného správania,
- osvojili si preventívne stratégie manažovania triedy,
- sa stali sebavedomejšími v oblasti riadenia triedy a reflektovali spôsoby, akými triedu riadia,
- reflektovali svoje prežívanie v situáciách vnímaných ako rušivé a konfliktné a pracovali s vlastnými emóciami,
- spoznali viac samých seba a získali i pohľad iných.

4.5.2 Obsah a metódy

Tréning sociálnych zručností učiteľov je realizovaný blokovo, tzn. niekoľkodňovým stretnutím na konci semestra. Študenti a študentky sú však do obsahu kurzu zapojení už počas semestra, pretože v jeho priebehu pracujú na priebežnej úlohe. Tou je analýza videosekvencií zo školského prostredia, ktoré boli vytvorené v rámci dokumentárneho cyklu Českej televízie „Ptáčata aneb Nejsme žádná béčka“ a sú dostupné online. Ich úlohou je pozrieť si niektoré z dielov prístupných na webových stránkach Českej televízie, vybrať

¹⁹⁸ Korthagen & Kessels, 2013

si tri z nich a tie spracovať z pohľadu nezaujatých pozorovateľov/pozorovateľiek. Majú poskytnúť opis sledovanej školskej situácie a zhodnotiť dianie z pohľadu jednotlivých v danom dieľ vystupujúcich aktérov a aktérok (učiteľa/učiteľky, detí, rodičov, ľudí zvonka), vytvoriť návrh riešenia situácie a možných alternatív, vyjadriť možné ťažkosti, obavy a pod. S analýzami študentov a študentiek sa následne pracuje v druhej polovici tréningu, kedy sa používajú na ilustráciu zažitého, ako prípadové štúdie či ako podklady pre modelové situácie.

Obsah tréningu možno rozdeliť do troch základných blokov. Prvý blok sa venuje najmä témam sebaopoznávania a poznávania iných, odhaľovaniu silných a slabých stránok, ako i determinantom ovplyvňujúcim formovanie dojmu o druhých a najčastejším chybám, ktoré robíme. Druhý blok sa zameriava na zvýšenie, rozšírenie citlivosti študentov a študentiek voči interindividuálnym odlišnostiam a odhaleniu vplyvov (pozitívnych a negatívnych), ktoré majú dosah na to, ako žijeme a kým sa staneme. Veľká pozornosť sa venuje najmä situáciám, ktoré sú označované ako konfliktné či záťažové, hľadaniu príčin ich vzniku a rozoznávaniu techník, ktoré v konflikte volíme. Najväčší, tretí blok tréningu, spočíva v nácviiku rôznych školských situácií, a to najmä pomocou vytvárania modelových situácií a hrania rolí. Simulujú sa napr. situácie nespolupracujúceho či nepozorného správania žiakov a žiačok, vyrušovanie, nevhodné poznámky smerujúce na učiteľa/učiteľku či spolužiakov/spolužiačky a pod.

Voľba metód využívaných v rámci kurzu vychádza z jeho obsahu a cieľov. Využívané sú najmä metódy podporujúce aktívne sociálne a zážitkové učenie: samostatná práca s autentickými videosekvenciami so školského prostredia, riadené skupinové diskusie, sebaopoznávacie techniky (psychologické dotazníky, projektívne techniky), problémové a tvorivé úlohy, modelové situácie a rolové hry.

4.5.3 Hodnotenie tréningu

Kurz *Tréning sociálnych zručností pre učiteľov* realizujeme na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave ako povinne voliteľný predmet v rámci pedagogicko-psychologického a spoločenskovedného základu učiteľstva na magisterskom stupni štúdia od roku 2011. Do dnešného dňa ho absolvovalo 121 študentov a študentiek rôznych študijných programov (jednoodborových i dvojoborových, napr. študenti a študentky výtvarnej výchovy, cudzích jazykov, slovenského jazyka, hudobnej výchovy, pedagogiky a iné), pričom tréningová skupina neprekračovala počet 21 (Tabuľka 11).

Tabuľka 11**Účastníci a účastníčky: Tréning sociálnych zručností učiteľov¹⁹⁹**

	ženy	muži	spolu
Zimný semester 2011/12	17	3	20
Letný semester 2011/12	15	5	20
Zimný semester 2012/13	15	5	20
Letný semester 2012/13	18	2	20
Zimný semester 2013/14	18	2	20
Letný semester 2013/14	20	1	21
spolu	103	18	121

17 študentov a študentiek, ktorí absolvovali predmet Tréning sociálnych zručností učiteľov v zimnom semestri školského roka 2012/2013, hodnotilo tréning metódou nedokončených viet (*Vec, ktorú budem robiť inak ako dôsledok tohto tréningu, je...* a *Na tréningu pre mňa bolo objavom...*). Získané údaje pochádzajú od študentov a študentiek magisterského stupňa štúdia učiteľstva výchovy k občianstvu, pedagogiky, histórie, anglického jazyka a literatúry, nemeckého jazyka a literatúry, výtvarnej výchovy, slovenského jazyka a psychológie. Ich písomným výpovediam bolo pridelené poradové číslo, podľa ktorého je možné jednotlivé výpovede identifikovať (napr. [10], [17] a pod.).

Vo výpovediach študentov a študentiek tréningu sociálnych zručností učiteľov sa odzrkadľujú najmä zážitky zo simulačných cvičení. Vyjadrujú nesúlad medzi tým, ako si predstavujú svoje učiteľské pôsobenie a bežnú školskú realitu. Pre mnohých, často končiacich študentov a študentky (už po absolvovaní priebežných i výstupových praxí), bolo na tréningu objavom, že sa budú v škole stretávať s rôznymi (nespolupracujúcimi) formami správania žiakov/žiačok a študentov/študentiek: „*Objavom bolo, že som zistila, koľko rôznych situácií sa môže stať v triede, v práci s deťmi, veľakrát mi ani nenapadlo, aké problémy sa môžu vyskytnúť*“ [1]. Študenti a študentky boli frustrovaní tým, ako ich dobre pripravenú hodinu dokáže narušiť správanie jedného žiaka/žiačky a zároveň zaskočení svojou nepripravenosťou na riešenie takýchto situácií. V záťažových situáciách si uvedomovali, aké jednostranné a mnohokrát povrchné je ich hľadanie príčin a vysvetlení správania žiakov/žiačok. Väčšinu situácií podľa ich výpovedí vnímali ako útok na vlastnú osobu, čo ovplyvnilo aj ich spôsob reagovania. Tréning im umožnil odhaliť široké spektrum príčin správania dieťaťa. To im podľa ich výpovedí napomohlo adekvátnejšie sa pripraviť na to, čo ich čaká v škole a aj pomocou takýchto nácvikov získali väčšiu istotu: „*Boli viaceré možné riešenia nečakaných situácií, ktoré môžu v triede nastať. Pomohli mi vnímať viaceré situácie z iných uhlov pohľadu. Preto vždy v každej triede treba situácie riešiť inak, pretože všade sú iní žiaci*“ [17].

¹⁹⁹ spracovala M. Lemešová, 2014

Analýza odpovedí na druhú nedokončenú vetu poukazuje na zmeny v reakciách, ktoré študenti a študentky pripisujú tréningu. Tieto možno rozdeliť do siedmich skupín:

- **lepšie poznanie seba samého** (aj prostredníctvom spätnej väzby od iných): „... budem inak riešiť situácie, konkrétne ak je problém, budem sa snažiť nevybuchnúť, aj keď by som normálne vybuchla.“ [2],
- **uvedomenie si svojej role a postavenia vo vzťahu k žiakom/žiačkam ale i budúcim kolegom a kolegyniam**: „Budem sa k žiakom viac správať ako k partnerom a nie ako k svojim poddaným.“ [10],
- **reflektovanie vlastného konania**: „Celkovo sa snažiť neignorovať situácie, ktoré vzniknú a nepresúvať zodpovednosť inam, ak to môžem vyriešiť sama.“ [12],
- **potreba ďalšieho vzdelávania**: „Častejšie si navštevovať rôzne problémové situácie, rozmyšľať nad rôznymi situáciami, ktoré sa môžu vyskytnúť.“ [11],
- **rozšírenie variability vlastného správania ako odozvy na reakcie žiakov/žiačok**: „Možno budem vedieť riešiť konflikty vzniknuté v triede efektívnejšie - budem vedieť efektívnejšie vyhodnotiť príčiny problémov a konfliktov.“ [4],
- **zvýšenie, rozšírenie citlivosti voči inakosti žiakov a žiačok, ich prejavom i príčinám správania**: „Zistil som, že žiaci sa správajú problémovo a nemusia to byť len kvôli tomu, že sa učiteľa snažia vytočiť. Môžu mať aj svoje vlastné problémy, ktoré sa takto prejavujú. Treba hľadať dôvody týchto správani hlbšie, treba reagovať na správanie adekvátne.“ [3],
- **obohatenie metodík a cvičení v práci s deťmi**.

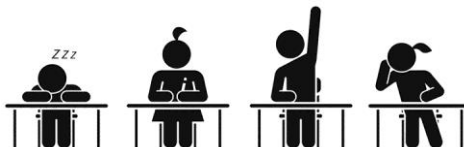
Výsledky, ktoré sú prezentované v oboch štúdiách, poukazujú na istý posun na úrovni učenia (podľa Kirkpatrickovho modelu evaluácie). Študenti a študentky hovoria o zmene postojov, o rozšírení doterajších vedomostí a ich prepojení s praktickými zručnosťami ako dôsledku týchto predmetov. Podobné zmeny zaznamenali aj C. Jackson, K. Simoncini a M. Davidson²⁰⁰, ktorí opisujú zvýšenie sebadôvery a vedomostí v oblasti riadenia školskej triedy u študentov a študentiek učiteľstva, ktorí absolvovali tréning preventívnych stratégií riadenia školskej triedy. Tieto výsledky potvrdzujú i R. Giallo and E. Little²⁰¹, ktoré zistili, že pripravenosť a skúsenosti získané v triede vypovedajú významne o hodnotení úrovne sebaúčinnosti (self-efficacy) v oblasti riadenia školskej triedy. Tieto zistenia poskytujú dôležité informácie týkajúce sa obsahu pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov a učiteliek, v ktorej by mali mať tréningy zameriavajúce sa na rozvoj sociálno-psychologických kompetencií a obzvlášť kompetencií spojených s riadením školskej triedy, či komunikačných kompetencií svoje nezastupiteľné miesto. Výhodiskom pre zmeny v obsahu prípravy môžu byť práve podobné príklady dobrej praxe.

²⁰⁰ Jackson, Simoncini & Davidson, 2013

²⁰¹ Giallo & Little, 2003

KAPITOLA 5

Tréning neverbálnej komunikácie a práce s emóciami



5.1 NEVERBÁLNA KOMUNIKÁCIA A EMÓCIE V PEDAGOGICKEJ INTERAKCII

Významnú úlohu v pedagogickej komunikácii a interakcii medzi učiteľom/učiteľkou a žiakmi/žiačkami tvorí okrem verbálnej aj neverbálna komunikácia a schopnosť učiteľa/učiteľky vytvoriť si so žiakmi/žiačkami dobrý vzťah. Neverbálna komunikácia je z hľadiska vývinu staršia ako verbálna komunikácia a pre deti v ranom veku je kľúčová pre dorozumievanie sa s okolím. S postupnou socializáciou sa dieťaťa do spoločnosti prebieha akvizícia jazyka a osvojovanie si základných pravidiel komunikácie. Hoci dieťa v predškolskom veku má už bohatú slovnú zásobu a dobre vystavanú gramatickú štruktúru reči, aby vyjadrilo všetky potreby a popísalo javy, ktoré videlo, až vstupom dieťaťa do školy dochádza k rozsiahlemu dopĺňaniu lexiky, predovšetkým o odborné termíny, ktoré popisujú jednotlivé mentálne reprezentácie. Napriek dobrému porozumeniu dospeljej reči, dieťa (ale často aj dospelý) využíva pre lepšie porozumenie kontextu neverbálne vyjadrenie. Opieranie sa o neverbálne prvky komunikácie v edukačnom procese by malo byť samozrejmé a to nie len v najnižších stupňoch. Viaceré výskumy dnes poukazujú na dôležitosť správneho využívania gest, intonácie a pohľadu v komunikácii učiteľ/učiteľka - žiak/žiačka²⁰².

Sledovanie komunikácie a interakcie medzi učiteľom/učiteľkou a žiakom alebo žiačkou nie je nová téma v pedagogike ani v psychológii. Prvé výskumné štúdie zaoberajúce sa utváraním vzťahu a priebehom komunikácie medzi učiteľom a žiakom sa objavili v 60-tych rokoch 20. storočia. Sledovanie interakcie medzi nimi viedlo k vytvoreniu metódy interakčnej analýzy²⁰³, ktorá sa s istými obmenami používa v pedagogike dodnes²⁰⁴ a zameriava sa na analýzu komunikačného štýlu prebiehajúceho medzi učiteľom/učiteľkou a žiakom/žiačkou a zodpovedajú na otázku, čo sa deje v komunikácii medzi

²⁰² Taeschner, 2005; Gavora, 2003; Church et al, 2007; Kang, 2013; Woodal & Folger, 1985

²⁰³ Flanders, 1961

²⁰⁴ Svatoš, 2011

učiteľom a žiakom. N. A. Flanders vyčlenil v rámci komunikácie dve tretiny času na učiteľove/učiteľkine verbálne aktivity a jednu tretinu na aktivitu žiaka/žiačky. Takéto rozloženie času je podľa K. Šedovej a kolektívu²⁰⁵ zrejme bežné v britskom kontexte. V slovenských a českých výskumoch analyzovaných K. Šedovou sa uvádza, že je vyše 70% venovaných komunikácii učiteľa/učiteľky, 13% prehovoru žiaka/žiačky a 13% predstavovali tiché aktivity, alebo nekoordinovaný hluk²⁰⁶. Neskoršie výskumy K. Šedovej potvrdzujú dominanciu učiteľovho/učiteľkinho prehovoru na úkor žiakov/žiačok, no už nie v takej miere ako výskumy J. Mareša zo 70-tych rokov 20. storočia. Autorka zároveň konštatuje, že aj v oblasti iniciácie komunikácie začínajú byť žiaci a žiačky aktívnejší, no stále dominuje v iniciácii otázok učiteľ/učiteľka. Napriek tomu, že Flandersova interakčná analýza sleduje verbálnu komunikáciu, už prvá položka sa týka viac neverbálneho ako verbálneho obsahu komunikácie (*akceptuje pocity žiakov, prejavuje im sympatiu*). Posledná položka týkajúca sa reakcie žiakov/žiačok si všíma „*ticho alebo zmätok v triede*“. Aj samotné ticho, ktoré nasleduje po učiteľovej/učiteľkinej iniciácii v rámci sekvencie je znak komunikácie žiakov a žiačok s učiteľom/učiteľkou, pretože podľa prvého komunikačného axiómu P. Watzlawicka totiž „*Nemožno nekomunikovať*“²⁰⁷.

S prenikaním psychológie do pedagogiky sa objavujú výskumy, ktoré zisťujú ako „*učiteľ/učiteľka postupuje a aké výsledky pritom dosahuje*“. Prvé výskumy vyučovacích stratégií učiteľa/učiteľky, v ktorých sa objavuje psychodiagnostický pohľad popisuje D. Bennet²⁰⁸. Pedagógovia a pedagogičky študujú osobnostné predispozície učiteľa/učiteľky a z toho odvodzujú učiteľovu/učiteľkinu individuálnu koncepciu vyučovania, ktorá odpovedá na otázku: *prečo učiteľ/učiteľka robí to, čo robí*. Predpokladajú, že sú to implicitné teórie učiteľa/učiteľky o vyučovaní, ktoré utvárajú subjektívny učiteľský štýl interakcie so žiakmi/žiačkami. P. Gavora a kolektív²⁰⁹ vo svojom výskume sledujú interakčný štýl učiteľa/učiteľky, ktorý vychádza z koncepcie T. Learyho. Podľa T. Learyho „*analýzou prehovorov a neverbálneho správania sa možno dostať až k jadrú osobnosti*“²¹⁰. Neverbálna komunikácia, na rozdiel od verbálnej, ktorá prenáša kognitívne informácie, je nositeľkou emócií, naladenia a postojov. Verbálna a neverbálna komunikácia sú úzko prepojené. Bud' vystupuje neverbálna informácia samostatne (gesto, grimasa) alebo je prepojená s verbálnou informáciou. Neverbálna informácia môže verbálnu podporovať a posilňovať jej výpoveď, alebo jej môže odporovať, čím recipient, prijímateľ informácie, dostáva dvojité väzbu²¹¹ – napríklad v prípade ironickej výpovede. Pre malé deti je takéto správanie dospelého zmätočné a pre správne porozumenie informácií potrebujú kongruentné vystupovanie komunikátora/komunikátorky. Starší žiaci/žiačky už nemajú problém rozlíšiť

²⁰⁵ Šedová et al, 2011

²⁰⁶ Šedová et al 2011, podľa výskumu Mareša z 1975

²⁰⁷ Watzlawick, 1999

²⁰⁸ Bennet, 1975, in Mareš & den Brock, 2003

²⁰⁹ Gavora et al, 2003

²¹⁰ Gavora et al, 2003, s. 127

²¹¹ Gavora, 2003

význam oboch odporujúcich si informácií a dôverujú vždy neverbálnej informácii.

Vo väčšine domácich aj zahraničných zdrojov je neverbálna komunikácia delená na **paralingvistickú** (nem. Vokale Kommunikation), hlasovú komunikáciu zahŕňajúcu intonáciu, melódiu reči, tempo reči, farbu hlasu a pauzu a **extralingvistickú** komunikáciu (nem. Nonvokale Kommunikation), reč tela. Extralingvistickými prostriedkami sú gestá, mimika, posturika, haptika, kinetika a zameranie pohľadu. V rámci pedagogickej komunikácie dochádza k používaniu všetkých foriem neverbálnej komunikácie, no niektoré ako pohľad, gestá sú výnimočne dôležité z hľadiska utvárania vzťahu medzi učiteľom/učiteľkám a žiakom/žiačkam, prípadne k podpore zapamätávania učiva.

5.2 UTVÁRANIE VZŤAHU V PROCESSE KOMUNIKÁCIE

Osobitne pre lektorov a lektorky cudzích jazykov, ktorí komunikujú počas hodín so žiakmi/žiačkami len v cudzom jazyku je dôležité, aby vedeli pracovať s prostriedkami neverbálnej komunikácie. Učenie sa cudzieho jazyka nemusí prebiehať len prečítaním textu, robením cvičení, spájaním pojmov s obrázkami a vysvetľovaním gramatiky. Inovatívne metódy zamerané na komunikačný štýl pracujú často s naráciou, drámou, filmom, čo umožní žiakom a žiačkam učiť sa cudzí jazyk tak, ako keby si ho osvojovali v prirodzenom prostredí. Aby učiteľ/učiteľka cudzieho jazyka, mali úspešných žiakov a žiačky, je potrebné aby si s nimi vytvorili pozitívny vzťah, a aby boli schopní s nimi dostatočne dobre komunikovať²¹². Rita Pierson²¹³, dlhoročná učiteľka, vo svojom vystúpení na konferencii TED hovorí „*deti sa neučia od ľudí, ktorých nemajú radi*“ a vyzýva učiteľov a učiteľky k budovaniu vzťahu so svojimi študentmi a študentkami. Už v staršej literatúre nachádzame podobné tvrdenie „*učenie sa deje pomocou sociálnej interakcie, kedy učiteľ interaguje s jednotlivými žiakmi a s ich skupinami a deti interagujú tiež medzi sebou*“²¹⁴. **Prvopočiatky utvárania vzťahu** je možné sledovať na vytváraní prvého vzťahu - vzťahu medzi novorodencom a matkou. Podľa D. N. Sterna²¹⁵ sa „*novorodenec najskôr musí naučiť ako s niekým vytvárať a zdieľať prežívanie, na ktorom je vzťah postavený*“. Spoločné prežívanie zahŕňa napríklad radosť, potešenie, záujem, prekvapenie, ale aj ticho, ktoré redukuje stres. Prvotné aktivity matky s dieťaťom sú o zábave, radošti a záujme. J. Bruner²¹⁶ takéto správanie matky a dieťaťa označuje vo svojej teórii ako **formát**. Podľa M. Taddea²¹⁷ sa „*formát vytvára v momente, kedy sa prirodzený kontext stáva bežným a dochádza k ritualizácii opakovaných procedúr*“. Takéto

²¹² Taeschner, 2005

²¹³ Pierson, 2013

²¹⁴ Fontana, 1997, s. 275

²¹⁵ Stern, 2007, s. 98

²¹⁶ Bruner, 1975, in Taeschner, 2005

²¹⁷ Taddeo, 2007

procedúry/formáty ale nemôžu byť príliš slabé, alebo príliš silné, príliš často sa opakovať, čo by mohlo viesť k strate pozornosti, no zároveň sa nemôžu ani veľmi odlišovať, inak by ich dojča nemohlo kognitívne spracovať v rámci sledu udalostí²¹⁸. Pre hru s dojčatom postačí matke vlastné správanie – zmena hlasu, mimiky, gesta, pohybu – to všetko vyvoláva v dojčati radosť a záujem, ak sa pri tom zabáva aj matka. Ak matka svoju radosť z kontaktu a hry s dieťaťom len predstiera, dieťa prestáva mať záujem o vzájomnú interakciu. Vzťah medzi matkou a dieťaťom sa utvára postupne na základe množstva interakcií a na základe kognitívnej schopnosti dieťaťa utvoriť si mentálnu reprezentáciu matky a teda je možné badať určitý stupeň objektivej stálosti u dojčatá²¹⁹. Toto sa deje prevažne pomocou dobrého očného kontaktu a intersubjektivity.

Podobným spôsobom sa utvára vzťah aj medzi dospelým/učiteľom a dieťaťom/žiakom v škole. Z hľadiska verbálnej komunikácie je jedným z rozhodujúcich činiteľov spolupráce dieťaťa s učiteľom/učiteľkou schopnosť učiteľa/učiteľky vypočuť dieťa a porozumieť mu, teda aktívne ho počúvať. Pre utvorenie kvalitného vzťahu učiteľ-dieťa je dôležité, aby učiteľ/učiteľka ukázal/a, že dieťa prijíma a chce porozumieť jeho potrebám. Podľa T. Gordona²²⁰ je spôsob komunikácie dospelého s dieťaťom determinujúcim činiteľom utvorenia kladného vzťahu. Spoločné zažitie zábavnej aktivity, pohľad do očí, úsmev, pozitívne emócie a radosť zo spoločného kontaktu vytvárajú pozitívne interakcie, ktoré vedú k utváraniu pozitívneho vzťahu. Z toho vyplýva, že učiteľ či učiteľka by mali byť schopní dyadicky interagovať so žiakom/žiačkou. T. Taeschner²²¹ si kladie otázku ako vytvoriť možnosť, aby učiteľ či učiteľka boli schopní v triede s 20-25 deťmi interagovať s každým dieťaťom a hľadá možnosti ako nie len interagovať s jedným žiakom/žiačkou, ale interagovať s celou triedou a vytvoriť si so všetkými dobrý vzťah. Základom dobrého vzťahu je dobrá komunikácia a táto je možná len v prípade, ak sa osoby najskôr spoznajú a vnímajú svoju vzájomnú existenciu „*ja vnímam, že ty existuješ, a ty vnímaš, že ja existujem*“²²². Takáto intersubjektivita sa rodí očným kontaktom medzi osobami. **Očný kontakt**, podľa T. Taeschner hrá centrálnu úlohu v iniciácii a v pokračovaní komunikačného vzťahu. Očný kontakt má niekoľko funkcií: „*riadenie pozornosti počúvajúceho na určené miesto, objekt, osobu; zdieľanie skúseností pomocou recipročného očného kontaktu; význam pri striedaní replík – ale nie len v rámci konverzácie ale aj počas preslovu v rámci zamerania pohľadu, čo umožňuje krátke výmeny informácií medzi komunikačnými partnermi.*“²²³

²¹⁸ Stern, 2007

²¹⁹ Stern, 2007

²²⁰ Gordon, 1995

²²¹ Taeschner, 2005

²²² Taeschner, 2005, s 16

²²³ Taeschner, 2005, s. 193

5.2.1 Prostriedky neverbálnej komunikácie podporujúce komunikáciu a učenie

Používanie gestikulácie je vo viacerých výskumoch spájané s lepším zapamätaním si verbálneho materiálu. Na schopnosť dieťaťa vnímať a vedome ovplyvňovať neverbálnu komunikáciu s dospelými jedincami poukazuje napríklad výskum A. N. Metlzoffa a K. M. Moora²²⁴, ktorí poukázali na skutočnosť, že novorodenci mladší ako dva dni sú schopní **imitovať mimiku** dospelého. S pribúdajúcim vekom a dozrievaním motorických schopností je dieťa schopné opakovať niektoré pohyby k vyjadreniu svojich zámerov. Vo výskume S. Kapalkovej²²⁵ bolo pozorované, že už 8-mesačné deti vedia používať samé od seba deiktické gestá (ukazovanie, názorné „ten“, „tá“, „to“) a postojové gestá (kontaktné, vyjadrujúce vzťah, postoj k istej veci), ktorými sa snažia komunikovať s opatrovníkom/opatrovníčkou. Autorka tiež zistila, že symbolické (sémantické, reprezentatívne) a rutinné (mimovoľné) gestá dieťa preberá od matky. Gestá zohrávajú dôležitú úlohu nielen v detstve, ale aj v neskoršom veku. Dodávajú verbálnemu prejavu doplnkový obsah vo vizuálnom móde, ktorý podporuje porozumenie verbálnej výpovede. G. Riseborough²²⁶ zistil, že ak je verbálna informácia sprevádzaná gestikuláciou, pozorovateľ získava komplexnejšiu informáciu a rýchlejšie a presnejšie reaguje. Podobne L. A. Thompson a kol.²²⁷ porovnávali benefit gestikulácie u dospelých a detí pri následnom vybavení viet z pamäte. Zistili, že pamäť detí aj dospelých bola podporená, ak získali vizuálno-verbálne informácie, a to aj napriek tomu, že deti sú oproti dospelým pomalšie v schopnosti spracovávať informácie. Zaujímavé bolo zistenie, že u detí spojenie slovesa/predikátu s gestom významne ovplyvnilo ich schopnosť zapamätať si slovo, pričom pri podstatných menách vplyv gesta nebol tak významný. Výskum V. G. Woodalla a J. P. Folgera²²⁸ odhalil, že používanie rôznych gest učiteľa/učiteľky môže rôzne stimulovať pamäť žiakov a žiačok, napríklad ak bol verbálny prejav sprevádzaný symbolickými gestami, boli testované osoby schopné si bezprostredne vybaviť 34% verbálnej informácie. V prípade, ak bola správa sprevádzaná postojovými gestami, skúmané osoby si vybavili len 11% informácie a pri verbálnej informácii bez gesta len 5%. V druhom experimente si mali účastníci a účastníčky vybaviť verbálnu informáciu po týždni od jej vnímania. Ak bola správa sprevádzaná symbolickými gestami vybavili si testované osoby 37%, no ak bola správa sprevádzaná postojovými gestami alebo bez gestikulácie vybavili si len 7% informácií. Podobné výsledky preukázala aj štúdia S. Kanga a kol.²²⁹ Potvrdila, že sémantické gestá podporujú porozumenie oveľa viac ako synsémantické (mimovoľné) gestá.

Vplyv používania rôznych typov gest u učiteľov a učiteľiek cudzích jazykov

²²⁴ Metlzoff & Moore, in Kies 2013

²²⁵ Kapalková, 2008

²²⁶ Riseborough, 1981, in Kang et al, 2013

²²⁷ Thompsonová et al, 1994

²²⁸ Woodall & Folger, 1985, in Feldman, 2014

²²⁹ Kang et al, 2013

v predškolskom zariadení na množstvo naučeného materiálu u detí sledovala T. Taeschner²³⁰. Zistila, že učitelia a učiteľky, ktorí používali veľké množstvo sebadotýkajúcich sa gest aj didaktických gest, pomocou, ktorých chceli kontrolovať správanie detí, dosahovali horšie výsledky ako učitelia a učiteľky, ktorí využívajú reprezentatívne (sémantické) gestá k upútaniu pozornosti a k porozumeniu narácie.

Pri vyučovaní cudzieho jazyka je používanie sémantických gest učiteľom/učiteľkou dôležitým ukazovateľom efektívnosti osvojenia si jazyka. Gestikulácia sa tak stáva istým mostom, ktorý spája pojmy v materinskom a cudzom jazyku a zabezpečuje deťom porozumenie textu. Dôkazy o tom prinášajú výskumy dvojazyčnej výchovy a vzdelávania detí s Downovým syndrómom²³¹.

Pre utváranie vzťahu je dôležitý **úsmev**. Z hľadiska mimiky ide o najdôležitejší neverbálny prostriedok vyjadrujúci emócie. Používanie úsmevu počas narácie učiteľa/učiteľky výrazne podporuje záujem a spoluprácu detí. Vo výskume T. Taeschner²³² sa preukázalo, že deti učiteľiek, ktoré používajú pri vyučovaní viac úsmevu, mali rozsiahlejšie vedomosti v cudzom jazyku ako deti učiteľiek, ktoré sa na deti neusmievali.

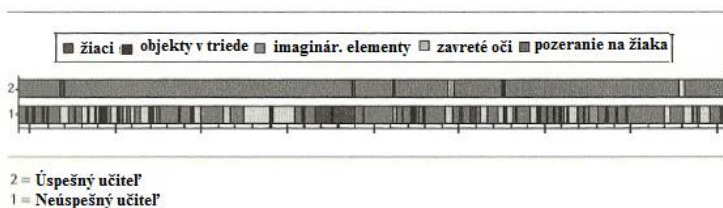
Z hľadiska pedagogickej komunikácie je jedným z dôležitých nástrojov komunikácie učiteľa/učiteľky s deťmi **pohľad**. Učiteľ/učiteľka môže využívať pohľad k naplneniu viacerých výchovno-vzdelávacích cieľov. Efektívne využívanie pohľadu zabezpečí príjemnú pracovnú atmosféru v triede. Na jednej strane môže učiteľ/učiteľka pohľadom/očným kontaktom získať rešpekt a kontrolu nad žiakmi a žiačkami, na druhej strane pohľadom môže zisťovať úroveň porozumenia, ale aj podporiť a usmerniť žiakov/žiačky. T. Taeschner²³³ zistila, že neúspešní učitelia a učiteľky sa oveľa častejšie pozerali na objekty v triede (na stenu, skriňu, okná) ako úspešní učitelia a učiteľky (Obrázok 7). **Pomer pohľadu** úspešného učiteľa/učiteľky smerujúci na imaginárny objekt, o ktorom rozpráva a na žiakov/žiačky bol 4:3, pričom u neúspešného učiteľa/učiteľky bol tento pomer 2:1. Tento pomer vypovedá o tom, že neúspešný učiteľ/učiteľka sa častejšie pozerá na žiakov a žiačky, ako na predmet svojho rozprávania. Dôležitý rozdiel bol aj v zameraní pohľadu na žiakov a žiačky. Úspešní učitelia a učiteľky sa pozerali dvakrát častejšie na skupinu ako neúspešní učitelia/učiteľky. Pomer medzi pozeraním na deti a sledovaním imaginárneho objektu bol u úspešného učiteľa/učiteľky 2:1 a u neúspešného vzrástol na 6:1. Kým úspešní učitelia a učiteľky pozerali na žiakov/žiačky s cieľom potvrdenia intersubjektivity a obnovenia interakcie, neúspešní učitelia a učiteľky často zastavili svoj pohľad na konkrétnom dieťati (Obrázok 8). Zdá sa, že neúspešní učitelia/učiteľky používali očný kontakt viac na kontrolu žiakov, ako na ich vyzvanie k participácii v komunikácii.

²³⁰ Taeschner, 2005

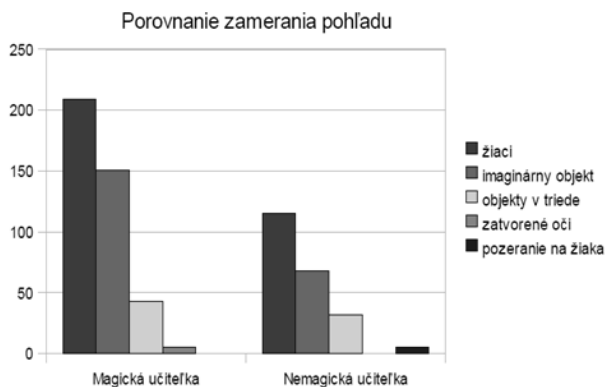
²³¹ Lerna et al 2004

²³² Taeschner, 2005

²³³ Taeschner, 2005



Obrázok 7
Smer pohľadu u dvoch učiteliek počas 400 sekundového pozorovania (šesť a pol minúty)²³⁴



Obrázok 8
Zameranie pohľadu u úspešného a neúspešného učiteľa/učiteľky²³⁵

V ďalšom skúmaní zistila T. Taeschner²³⁶, že aj **pozícia tela/postoj** učiteľa/učiteľky pri narácii ovplyvňuje výsledky detí. Zistila, že ak bola učiteľka často príliš napätá a príliš sa približovala k žiakom/žiačkam, narúšala ich osobnú zónu a nedosahovala také výsledky ako učiteľka, ktorá nevstupovala do osobnej zóny žiakov a žiačok za účelom kontroly, čo vyjadroval jej bol pokojný a uvoľnený postoj.

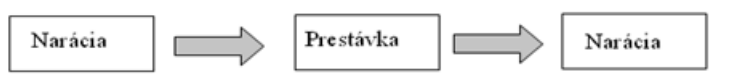
Pri analýze hlasovej komunikácie je možné sledovať viacero modalít ako je rýchlosť reči učiteľa/učiteľky, farba a intenzita hlasu a používanie páуз k dramatizácii prednesu. **Pauzy** vo verbálnom prejave sú často fyziologické (rečník sa potrebuje nadýchnuť), alebo gramatické/logické na konci vety, pri

²³⁴ prevzaté z Taeschner, et al, 2005, s. 207.

²³⁵ Jursová Zacharová, 2013

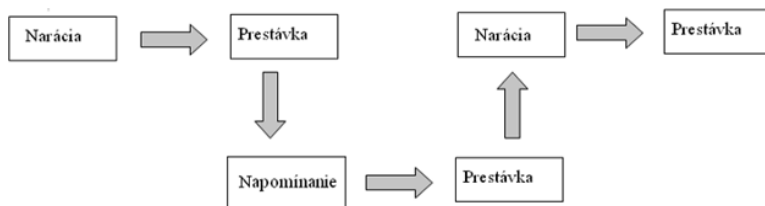
²³⁶ Taeschner, 2005

čiarke a pod. T. Taschner²³⁷ skúmala, aké sú rozdiely medzi používaním páuz počas narácie u úspešných a neúspešných učiteľov/učiteľiek. Zistila, že neúspešní učitelia/učiteľky používajú viac páuz. Tieto im ale neslúžia k dramtizácii deja, skôr ku kontrole žiakov a žiačok a k potvrdzovaniu svojej dominancie v triede (Obrázok 9). Tým, že prerušujú svoje rozprávanie, odpútavajú pozornosť žiakov a žiačok od výkladu, čo pôsobí rušivo na ostatných, ktorí dávali pozor. Po čase aj oni prestávajú mať záujem o sledovanie výkladu. Úspešní učitelia a učiteľky používajú logické pauzy, prípadne dramatické pauzy, čím udržiavajú záujem žiakov a žiačok o ich prehovor (Obrázok 10).



Obrázok 9

Typická sekvencia verbálneho správania u neúspešnej učiteľky²³⁸



Obrázok 10

Typická sekvencia verbálneho správania u úspešnej učiteľky²³⁹

Z vyššie uvedeného sa zdá, že úspešní učitelia a učiteľky vo výskume T. Taeschner sa správali ako dobrí rozprávači, rešpektovali interpersonálne vzdialenosti, ich pohyb a pohľad očí bol v súlade s verbálnym prehovorom, používali správnu rýchlosť prehovoru a ich neverbálny prejav bol koherentný s verbálnym. Títo učitelia a učiteľky mali dobre vyvinutú schopnosť empatie²⁴⁰ a svojím správaním a predovšetkým zameraním pohľadu dávali deťom v triede pocítiť, že vnímali ich existenciu a boli schopní si s deťmi vytvoriť pozitívny vzťah. Práve to podnietilo následne dobrú komunikáciu medzi nimi a žiakmi/žiačkami. Neúspešní učitelia a učiteľky mali problémy nadviazať s deťmi vzťah, spôsob komunikácie bol často monologický, pričom

²³⁷ Taeschner, 2005

²³⁸ prevzaté z Taeschner, 2005, s. 197

²³⁹ prevzaté z Taeschner, 2005, s. 197

²⁴⁰ Sofrenie, 2012

žiaci a žiačky nemali možnosť a neskôr ani záujem sa vyjadriť. Takýto učitelia a učiteľky mali vytypovaných v triede svojich obľúbených, na ktorých sa počas výkladu selektívne pozerali, neustále potrebovali mať kontrolu nad situáciou a snažili sa potvrdiť svoje dominantné a autoritatívne postavenie. Žiaci a žiačky pri nich nemali možnosť zažiť radosť zo spoločnej interakcie, nakoľko táto bola neustále prerušovaná direktívnym prístupom.

5.3 ROZVÍJANIE PEDAGOGICKEJ INTERAKCIE A NEVERBÁLNYCH KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ

Efektívne komunikovať pri edukačných činnostiach v interakcii so žiakmi/žiačkami, prípadne s deťmi v predškolskom veku a popri tom rozvíjať ich komunikačné kompetencie, nie je tak jednoduché, ako sa na prvý pohľad môže zdať. Odkazy na výskumy v predchádzajúcej kapitole poodhalili len časť vedeckých poznatkov a stávanie sa efektívnym a úspešným učiteľom či učiteľkou je dlhodobý proces, ktorý okrem teoretickej pripravenosti obsahuje aj praktické tréningy a prax s deťmi. Výskumníci aj vysokoškolskí pracovníci a pracovníčky dlhodobo upozorňujú na diskrepanciu medzi množstvom teoretických prednášok a praktických tréningov, alebo hodín strávených praktickou aplikáciou didaktických postupov. No nie len rozvoj didaktických a predmetových kompetencií je potrebné počas pregraduálneho štúdia učiteľských odborov rozvíjať. Rozvoju sociálno-psychologických kompetencií sa venuje málo priestoru²⁴¹. Svoje komunikačné kompetencie môžu študenti a študentky učiteľstva realizovať počas prezentácií prác a referátov. Túto aktivitu ale väčšina z nich vníma skôr ako prezentovanie odborných faktov, nie ako príležitosť k sebarozvoju a tréning svojich pedagogických kompetencií. Jedným z dôvodov je aj to, že na štýl prezentácie nie je kladený dôraz a spätnú väzbu po prezentácii odborného referátu získavajú od prednášajúceho len za odbornosť a nie za spôsob prezentácie. Študenti a študentky si preto neuvedomujú dôsledky nedostatočnej intonácie, mdlého prejavu, používania nevhodnej mimovoľnej gestikulácie vo vzájomnej interakcii so žiakmi a žiačkami a pokiaľ nerozvíjajú svoje komunikačné kompetencie na komerčných kurzoch, hraním študentského divadla alebo v praxi pod vedením skúseného pedagóga/pedagogičky, majú počas vysokoškolského štúdia len málo možností k získaniu spätnej väzby takéhoto charakteru. Jednou z možností, ktorú študenti a študentky učiteľstva majú, sú sociálno-psychologické tréningy, ktoré ale patria buď medzi povinne voliteľné alebo voliteľné predmety a študenti a študentky si ich teda môžu alebo nemusia zvoliť²⁴². Často žiaľ platí, že sociálno-psychologický tréning absolvujú študenti a študentky, ktorí ho až tak nepotrebujú, a tí, ktorí by ho najviac potrebovali nad jeho absolvovaním ani nerozmýšľajú. Tieto tréningy majú ale oveľa širší záber ako len analyzovanie intencií verbálnej a neverbálnej komunikácie a jej praktického prevedenia do

²⁴¹ Sokolová, 2013

²⁴² Lemešová, 2013

praxe a nie je vhodné rozvíjať jednu sociálno-psychologickú kompetenciu na úkor iných. Z tohto dôvodu bolo vytvorených v zahraničí už niekoľko tréningov pre budúcich učiteľov a učiteľky zameraných výlučne na rozvoj komunikácie.

Rozvoj komunikačných kompetencií budúcich učiteľov a učiteľiek po absolvovaní školenia pre použitie Flandersovej interakčnej analýzy študovali viacerí odborníci a odborníčky. J. Kirk²⁴³ zistil, že študenti/študentky, ktorí boli zaškolení do práce s interakčnou analýzou počas vyučovania vykazovali lepšie vzorce verbálneho správania ako kontrolná skupina študentov a študentiek. Hlavné rozdiely boli v tom, že trénovaní učitelia a učiteľky v interakčnej analýze oproti netrénovaným hovorili menej, dávali jednoznačne menej usmernení a mali tendenciu reagovať na spontánne otázky žiakov a žiačok. Žiaci a žiačky trénovaných učiteľov a učiteľiek viac rozprávali, ich prehovor trval dlhšie, slobodnejšie vstupovali do diskusií a mali pocit, že učiteľ/učiteľka bol menej direktívny. Nasledujúce výskumy²⁴⁴ zistili, že trénovaní učitelia a učiteľky sú viac flexibilní a senzitívni na ich verbálne ovplyvňovanie a ich učiteľský štýl viac zodpovedá nedirektívnemu ako direktívnemu štýlu. V súvislosti s nedirektívnym štýlom učiteľa/učiteľky F. Pattel²⁴⁵ zistil, že študenti a študentky, ktorých učiteľ/učiteľka prvé tri roky vykazoval nedirektívny štýl, dosahovali v tomto období lepšie výsledky. Autori sa ale zameriavali len na verbálne charakteristiky nedirektívneho štýlu, pričom je zjavné, že nedirektívna komunikácia bude súvisieť aj s inými neverbálnymi prejavmi učiteľa/učiteľky. Cielené rozvíjanie neverbálnych schopností však tréning interakčnej analýzy neposkytuje.

V sedemdesiatych rokoch 20. storočia bol vyvorený T. E. T. (Teacher Effectiveness Training). Jeho autor T. Gordon tvrdí, že základný faktor, ktorý najviac ovplyvňuje vzdelávací proces je kvalita vzťahu medzi učiteľom/učiteľkou²⁴⁶ a žiakmi/žiačkami. To je podľa T. Gordona dôležitejšie, ako to, čo učiteľ/učiteľka učí, alebo koho učí. Počas tréningu sa učitelia a učiteľky učia aktívne počúvať požiadavky a názory detí, vytvoriť v triede pravidlá, ktoré budú deťmi dodržiavané, zvládnuť disciplínu v triede bez toho, aby bola u detí narušená sebaúcta, vytvárať pozitívnu a kreatívnu atmosféru a riešiť konflikty bez toho, aby sa v nich niekto cítil ako porazený. Deje sa tak prostredníctvom aplikácie demokratických princípov. Význam takýchto tréningov potvrdila štúdia D. N. Aspy a F. N. Roebucka²⁴⁷, ktorá zahŕňala 600 učiteľov a 10 000 študentov a študentiek. Autori porovnávali správanie žiakov a žiačok (vandalizmus, vymeškание vyučovania ale aj výsledky testov), ktorí boli vyučovaní učiteľmi a učiteľkami po tréningu empatie, porozumenia, akceptácie a pozitívneho vnímania žiakov a žiačok a netrénovanými učiteľmi a učiteľkami. Zistili relevantné rozdiely v spomínaných kategóriách.

²⁴³ Kirk, in Ledbetter, 1967

²⁴⁴ Dougherty, 1971

²⁴⁵ Pattel, in Dougherty, 1971

²⁴⁶ Gordon, 1974

²⁴⁷ Aspy & Roebuck, 1977

Podľa H. Klipperta²⁴⁸ je potrebné sa v tréningu rozvíjania komunikačných kompetencií venovať aj rozvíjaniu neverbálnej komunikácie, pretože aj táto sprostredkúva dôležité informácie. **Tréning neverbálnych komunikačných zručností pre učiteľov a učiteľky cudzích jazykov** vytvorila ako záver svojho výskumu metódy naratívneho formátu T. Taeschner s kolektívom²⁴⁹. Tréning spočíva v kombinácii teoretických východísk vývinovej psycholingvistiky, praktického nácviku dramatinovaných príbehov vhodných pre deti do 3 rokov do 10 rokov, vrátane mikroanalýzy verbálneho a neverbálneho správania učiteľa/učiteľky počas narácie a z videotréningu prebiehajúceho na všetkých úrovniach analýzy – sledovanie vzorového videozáznamu, vytvorenie vlastného videozáznamu, peer-analýza a analýza expertom/expertkou druhého vlastného videozáznamu. V rámci tréningu je povinných 100 hodín praxe s metódou naratívny formát pre učiteľov a učiteľky cudzích jazykov. Tréning je vedený ako prezenčnou tak aj dištančnou formou, pričom medzi jednotlivými stretnutiami majú účastníci a účastníčky tréningu pravidelne sledovať vzorový videozáznam s verbálnym a neverbálnym inputom vzťahujúcim sa k vytvorenej metóde. Metóda je postavená na štyroch základných princípoch:

- a) **princíp dobrej komunikácie**, postavenej na očnom kontakte so všetkými deťmi, intersubjektivite a na vytvorení si dobrého vzťahu s deťmi/žiakmi,
- b) **princíp bilingvizmu**, tento princíp neznamená len, že počas hodín učiteľ a učiteľka komunikuje výlučne v cieľovom jazyku, ale aj v tom, že učiteľ a učiteľka prispôsobujú svoju reč schopnostiam a úrovni prijímateľa informácií, čo podnecuje deti a žiakov/žiačky ku komunikácii v cudzom jazyku,
- c) **princíp naratívneho formátu**, ktorý umožňuje neustále opakovať zažité skúsenosti dospelého s dieťaťom v kontexte, v ktorom sa môžu navzájom spoznať, udržať dlhodobý kontakt medzi ľuďmi, zmenu komunikačných rolí a predĺženie komunikačných sekvencií,
- d) **princíp jazykového progresu**, ktorý sa odkazuje na prirodzené osvojovanie si reči vychádzajúce z toho, že tak ako v reálnom živote od začiatku sa využíva celá škála vetnej skladby, pričom rozsah slovnej zásoby by mal napredovať postupne v rámci viacerých formátov²⁵⁰.

Pri aplikácii metódy tréňovaným učiteľom/učiteľkou je deťom umožnené opakovať a) zažívať skúsenosť medzi dieťaťom a dospelým a rozvíjať tak svoje očakávania a predpoklady, b) vytvoriť a riadiť vzťah medzi dospelým a dieťaťom, spoznávať sa, c) vytvoriť si závery zo správania, emócií a zámerov vďaka intersubjektivite, d) tréňovanie role komunikátora a recipienta a komunikačných zmien a e) uvedomovať si vznik komunikačných zámerov, ktoré vyplývajú z predpokladov správania si iných²⁵¹.

²⁴⁸ Klippert, 2013

²⁴⁹ Taeschner et al, 2004

²⁵⁰ Taeschner, 2005

²⁵¹ Lerna et al, 2002

Ak by sme mali zhrnúť prezentované informácie, pre rozvoj komunikačných kompetencií je potrebné vo veľkej miere byť schopný reflektovať odozvu žiakov/žiačok na vlastné správanie, analyzovať túto odozvu napríklad pomocou fázovania sledu udalostí²⁵² alebo pomocou I-R-F modelu (iniciácia - replika - feedback)²⁵³ a v každom okamihu si uvedomovať, že verbálne ale i neverbálne správanie učiteľa či učiteľky môže do veľkej miery ovplyvniť úspešnosť žiakov/žiačok.

Neoddeliteľnou súčasťou tréningu je povinných 100 hodín praxe s metódou naratívny formát pre učiteľov a učiteľky cudzích jazykov. Vychádza z predpokladu, že po mnohonásobnom opakovaní sa prepojenie verbálnych a neverbálnych úkonov stane automatickým procesom a učiteľia a učiteľky sa môžu uvoľniť, čo im umožňuje dostať sa do stavu „prúdenia“ (flow)²⁵⁴. Ak si učiteľ/učiteľka je istá v obsahu prezentovaných vedomostí a poznatkov, vie ako komunikovať so žiakmi a žiačkami počas vyučovania, potom jej nič nebráni v tom, aby sa počas vyučovania dostala do stavu prúdenia, a aby sprostredkované emócie boli konštruktívne a plné energie. Takýto učiteľ/učiteľka dokáže uchvátiť a strhnúť žiakov/žiačky, aby ho nasledovali v činnosti. Aj deti sa pri vyučovaní takýmto učiteľom/učiteľkou dostávajú do stavu prúdenia a učenie sa pre nich stáva ľahké a zábavné zároveň. Učiteľ/učiteľka v stave prúdenia vynakladá na činnosť minimálne množstvo mentálnej energie²⁵⁵ a po ukončení vyučovania sa cíti sviežo a spokojne.

5.4 ŠTÚDIA: MÔŽU BYŤ VŠETCI UČITELIA A UČITELKY MAGICKÍ?

5.4.1 Kontext a ciele štúdie

Podľa T. Taeschner²⁵⁶ je *magický učiteľ/učiteľka* taký, ktorý si vie vytvoriť so žiakmi/žiačkami dobrý vzťah a vie ich zaujať natoľko, že z jeho *performancie nespustia zrak*. Žiaci a žiaci takýchto učiteľov a učiteľiek dosahujú v priemere oveľa lepšie výsledky ako žiaci/žiaci „nemagických“ učiteľov/učiteľiek. Mohli by sme ich označiť aj pojmom efektívny, úspešný, ideálny učiteľ/učiteľka. Rodičia prirodzene očakávajú, že učiteľ/učiteľka ich dieťaťa bude taký. Môžu byť ale všetci učiteľia/učiteľky magickí?

Rozdelenie nedirektívnych a direktívnych učiteľov/učiteľiek prezentované N. A. Flandersom²⁵⁷ má tendenciu podporovať teóriu, že každý učiteľ/učiteľka je schopný efektívne meniť svoje učiteľské správanie podľa situácie. Výskum E. Sofronievovej²⁵⁸ priniesol odlišné zistenia. V experimente zaškolila 79 študentov a študentiek predprimárneho vzdelávania a

²⁵² Watzlawick, 1999

²⁵³ Šed'ová, 2011

²⁵⁴ Csikszentmihalyi, 1995

²⁵⁵ Goleman, 1997

²⁵⁶ Taeschner, 2005

²⁵⁷ Flanders, in Dougherty, 1971

²⁵⁸ Sofronieva, 2012

pedagogiky v kombinácii s anglickým jazykom do metódy naratívneho formátu pre vyučovanie cudzieho jazyka. Na základe Teacher Behaviour Profile (TBP) škále, ktorá analyzuje správanie učiteľa a na základe mikrosprávania klasifikuje učiteľov na „magických, priemerných a nemagických“. Zistila, že 50% študentov a študentiek vykazovalo v mikrosprávani charakteristiky magického učiteľa/učiteľky, 39,2% bolo priemerných a 10,8% študentov a študentiek bolo nemagických, čo ale nie je zlý výsledok, nakoľko priemerní študenti a študentky majú možnosť pomocou dlhodobejšieho tréningu dosiahnuť úroveň magických učiteľov/učiteľiek.

Vychádzajúc z týchto poznatkov sme si položili otázku, či účastníčky rovnakého tréningu na Slovensku po absolvovaní vzdelávacieho programu spĺňajú charakteristiky magických učiteľiek a či postupne nadobúdané skúsenosti trénerky s vedením takéhoto typu tréningu budú ovplyvňovať správanie a aktivitu účastníkov a účastníčok tréningu.

5.4.2 Pribeh a metodologické východiská realizovaného výskumu

Účastníčky tréningu modelu naratívneho formátu zameraného na rozvoj neverbálnej komunikácie boli prevažne kvalifikované učiteľky cudzích jazykov, ale aj ženy s inou kvalifikáciou, ktoré mali záujem popri materskej dovolenke učiť v materských centrách skupinky detí. Treťou samostatnou skupinkou boli učiteľky a riaditeľky súkromných materských škôl. Až na tri účastníčky, všetky mali malé dieťa/deti a mali záujem o rozvoj cudzojazyčných zručností svojho dieťaťa. Prvotné praktické nácviky účastníčky preto často realizovali v domácnosti so svojimi deťmi. Tréning prebiehal počas dvoch víkendových stretnutí. Medzi stretnutiami a 10 mesiacov po stretnutí, mali účastníčky množstvo ďalších povinností spojených s distančným štúdiom – ako napríklad štúdium odbornej literatúry, vypracovanie krátkych blogov na tému bilingvismus, učenie cudzieho jazyka, neverbalita vo vyučovacom procese a pod. Medzi prvým a druhým stretnutím bolo rozpätie od 3 do 4 mesiacov, z dôvodu praktického nácviku a tréningovania prvých performancií učiteľky. Druhé stretnutie sa vyznačovalo pokračovaním tréningu nových nárácií, ale dôležitou súčasťou bola prezentácia vlastného videozáznamu ostatným účastníčkam kurzu a tútorke (bližšie v kapitole 6.4). Po tejto časti nasledovalo dištančné štúdium teórie, naratívneho formátu, povinnej praxe pre účastníčky tréningu a realizácia videozáznamov účastníčok pri práci s deťmi na kurzoch cudzích jazykov alebo v škole.

Doteraz boli realizované štyri tréningy s 25 účastníčkami, pričom šesť účastníčok ešte neabsolvovalo druhé stretnutie a analýzu videozáznamov. Tri účastníčky ukončili vzdelávanie hodnotením finálneho videozáznamu so zahraničným nezávislým expertom a 4 účastníčky sa nedostavili na druhé víkendové stretnutie ani v náhradnom termíne. Z prvého termínu, ktorý mali účastníčky končiť v decembri 2013 odovzdali finálny videozáznam len 4 účastníčky.

K ukončeniu tréningu boli stanovené nasledovné povinnosti – pravidelne komunikovať s tútorkou pomocou neverejného on-line fóra, publikovať päť blogov na tému týkajúcu sa rozvoja cudzojazyčných kompetencií u detí a práci s metódou naratívneho, pričom dva blogy majú popisovať teoretické východiská a dva blogy majú reflektovať zážitky z praxe. Posledný blog môže popisovať ako teoretické východiská metódy, tak aj zážitky z jej praktickej aplikácie. Spolu s odovzdaním druhého videozáznamu majú účastníčky odovzdať aj 10-stranovú záverečnú prácu v anglickom, prípadne nemeckom alebo talianskom jazyku, v ktorej prepoja naštudované teoretické poznatky s praxou a získanými skúsenosťami počas vyučovania. Všetky účastníčky mali možnosť, priam až povinnosť, pre odovzdaním videozáznamov a záverečných prác konzultovať s tútorkou ako štruktúru záverečnej práce, tak aj realizovaný videozáznam.

Predkladaná štúdia pripomína svojim charakterom akčný výskum, pri ktorom je trénerom, pozorovateľom a výskumníkom jedna a tá istá osoba. Pri takomto type výskumu nie je možné vyhnúť sa istej miere subjektivity, ktorá by mohla ovplyvniť spracovanie, analýzu a vyhodnotenie dát. Výskumník/výskumníčka si je plne vedomý tohto problému a snaží sa postupovať maximálne objektívne a ponechávajúc čitateľovi/čitateľke možnosť vytvoriť si zo zozbieraných dát vlastné závery.

Prvá časť štúdie prináša kvantitatívne hodnotenie splnenia požadovaných aktivít. Na základe hodnotenia prvých videozáznamov rozdeľuje účastníčky tréningu do troch skupín: magická, priemerná a nemagická učiteľka. Takéto delenie bolo použité napriek skutočnosti, že profesorka T. Taeschner vytvorila tri skupiny učiteľov/učiteľiek: magického učiteľa/učiteľku, učiteľa-herca/učiteľku-herečku a kontrolujúceho učiteľa/učiteľku. Kým typológia magický, nemagický a priemerný učiteľ/učiteľka podľa návrhu E. Sofronievovej²⁵⁹ sa zdá byť ordinálna, je možné pri dodatočnom tréningu, akceptácii pripomienok a rozvojom sebarefektívneho myslenia dosiahnuť úroveň magického učiteľa, rozdelenie podľa T. Taeschner je nominálne a zdá sa byť spojené viac s osobnostnými charakteristikami učiteľa ako s možnosťou rozvoja jeho komunikačnej kompetencie.

Druhá časť štúdie prináša kazuistiky príbehov kariérového rastu typické pre magickú, priemernú a nemagickú učiteľku, pričom pomocou sekundárnej analýzy hľadá spoločné a rozdielne znaky u jednotlivých typov učiteľiek pre mieru kooperatívneho správania, sebareflexie a spätnej väzby. Zároveň sleduje a analyzuje typ komunikácie účastníčok tréningu na on-line fóre. V závere štúdie sa zamýšľame, či skúsenosti trénerky majú vplyv na úspešné zvládnutie tréningu účastníčkami.

²⁵⁹ Sofronieva, 2013

5.4.3 Kvantitatívne dáta a ich analýza

V rámci kvantitatívnej analýzy sme nehodnotili všetky účastníčky tréningu, ale len tie, ktoré počas druhého stretnutia odovzdali svoj prvý videozáznam. Automaticky sme vylúčili učiteľky z posledného tréningu, pretože ešte neprebela druhá časť tréningu a 3 učiteľky, ktoré sa nezúčastnili ani časti druhého tréningu a neposkytli k analýze prvý videozáznam. Výskumnú vzorku tvorilo 16 učiteľiek.

Na základe videozáznamu boli rozdelené do skupín magická učiteľka, priemerná učiteľka a nemagická učiteľka. Naším záujmom bolo zistiť, či postavenie účastníčky k realizácii a príprave prvého tréningového videozáznamu sa vzťahuje k jej neskoršej spolupráci, rozvoju a sebarealizácii pri charakteristikách magickej učiteľky. Vzhľadom na nízky počet účastníčok bola sú dáta prezentované v priemerových hodnotách za skupinu. Sledovali sme nasledovné kategórie:

Záujem o vzdelávanie, ktorý bol vyjadrený účasťou na tréningu. Na tréningu bola povinná účasť a pre absolvovanie tréningu je nutná minimálne 80% účasť, v opačnom prípade učiteľka nemôže požiadať o hodnotenie a ukončenie tréningu a **navštevnosťou web-stránky** s odbornými informáciami, ktoré slúžili k ďalšiemu vzdelávaniu účastníčok. Túto kategóriu sme hodnotili zvlášť od účasti na tréningu, Kým účasť na tréningu je navonok prejavovaný záujem, ktorý bol požadovaný, navštevovanie web-stránky a študovanie materiálov on-line je znakom individuálneho záujmu a potreby a ochoty samovzdelávania účastníčok. Kým v kategórii účasť na tréningu sa v skupinách priemerné množstvo vymeškania na tréningu zvyšuje u nemagickej učiteľky, pri záujme o samovzdelávanie je najvyššia priemerná hodnota zaznamenaná u skupiny magická učiteľka a najnižšia u nemagickej učiteľky (Tabuľka 12).

Ďalšou kategóriou, ktorú sme sledovali bolo **splnenie povinností**, ktoré mali účastníčky zadané pre ukončenie tréningu. Predpokladali sme, že učiteľky, ktoré majú záujem byť magicke, budú vykazovať väčšiu snahu vedúcu k naplneniu tohto cieľa a k získaniu pozitívneho hodnotenia. Bolo preto sledované odovzdanie prvého a druhého videozáznamu, zaslanie aspoň časti teoretickej práce na konzultáciu a napísanie blogov na web-stránku. Najaktívnejšie v tejto kategórii boli učiteľky zo skupiny magická učiteľka a najmenej aktívne učiteľky zo skupiny nemagická učiteľka.

Využívanie on-line uzatvoreného fóra k výmene informácií a zážitkov z vyučovania, ale aj kotázkam ohľadom tréningu, jeho ukončenia a organizácie a teoretických informácií sme zaradili do kategórie **kooperácia v komunite**. Najaktívnejšie v takomto spôsobe komunikácie boli učiteľky zo skupiny magická učiteľka, ktorých priemerný počet napísaných komentárov bol 17,29, pričom priemerný počet komentárov učiteľiek zo skupiny nemagická učiteľka boli 3.

Sledovanou kategóriou bola aj **sebareflexia a prijatie kritiky**. Túto kategóriu sme hodnotili podľa reakcií učiteľiek na poznámky trénerky o opracovaní videozáznamu, uvedomení si niektorých sledovaných

kategórií neverbálneho správania a prepísaní časti teoretickej práce. Najvyššie hodnoty dosiahli v tejto kategórii magické učiteľky.

Poslednou sledovanou kategóriou bola **identifikácia s metódou a zvnútornenie pravidiel** modelu naratívneho formátu pri vyučovaní cudzieho jazyka. Túto identifikáciu s metódou sme hodnotili podľa tesnosti spolupráce a podľa úrovne prezentácie svojich kurzov na web-stránke. V tejto kategórii dosiahli najvyššie hodnoty učiteľky z kategórie magické učiteľky.

Tabuľka 12

Sledované kategórie správania účastníčok tréningu v skupinách magická, priemerná a nemagická učiteľka²⁶⁰

	Magická učiteľka	Priemerná učiteľka	Nemagická učiteľka
Počet	7	5	4
Účasť na tréningu	0	10	11,25
Záujem o samovzdelávanie	89,13	50,26	22,87
Splnenie povinností	5,6	3,8	1,25
Kooperácia v komunite	17,29	8,4	3
Sebareflexia a prijatie kritiky	2,85	2,2	1,25
Identifikácia s metódou	1,42	0,6	0

Komunikácia učiteľiek na fóre bola veľmi rozmanitá, preto sme sledovali, ako účastníčky komunikovali. Zaujímalo nás, koľko dávali otázok (snaha o vlastné zlepšenie), či navrhovali ostatným riešenia (kooperačné správanie), informovali o svojich skúsenostiach z vyučovania (kooperácia), potvrdzovali skúsenosti iných účastníčok (kooperácia) alebo sa sťažovali na metódu (negativizácia). Komunikácia na fóre bola rozdelená do dvoch častí. V jednej časti dominovala trénerka, ktorá iniciovala témy a smer diskusie. Druhá časť bola zameraná na výmenu skúseností a poskytovanie rád samotnými účastníčkami.

V prvej časti fóra týkajúceho sa tréningu a teoretických informácií, ktoré iniciovala trénerka riešili účastníčky najmä otázky týkajúce sa **zvýšenia svojej profesionality**, reagovali **kooperatívne** v zmysle poskytnutia svojich osobných skúseností, podpory kolegyne, ktorej sa nedarilo a povzbudzovaním sa. Posledná zaznamenaná kategória bolo **popisovanie problémov**, ktoré sa im zdali náročné a neprekonateľné. Učiteľky zaradené do skupiny magické učiteľky oveľa častejšie komunikovali a žiadali trénerku o informácie, ktoré by im pomohli zvýšiť svoju úroveň. Tieto oveľa častejšie boli ochotné pomáhať druhým učiteľkám a poskytovali im svoje skúsenosti. V poslednej sledovanej kategórii najviac problémov týkajúcich sa používania metódy v praxi uviedli učiteľky zo skupiny priemerná učiteľka. Učiteľky zo skupiny nemagická učiteľka o svojich problémoch nehovorili, no výrazne viac sa pýtali a snažili sa zvýšiť svoju profesionalitu oproti skupine priemerných učiteľiek. Tento rozdiel je spôsobený veľkým počtom jednej učiteľky zo

²⁶⁰ Jursová Zacharová, 2014

skupiny nemagických učiteľiek. V prípade jej vylúčenia by bol počet otázok u ostatných vyjadrený hodnotou 1 (Tabuľka 13).

Tabuľka 13

Analyza teoretickej a organizačnej časti fóra z pohľadu rôznych typov učiteľiek

	zvýšenie profesionality	kooperácia	problémy
Magická učiteľka	3	5	0,14
Priemerná učiteľka	1,6	3,6	2
Nemagická učiteľka	2	0,75	0

V druhej časti fóra, ktorého iniciátorkami boli samotné účastníčky tréningu, bolo založených 33 tém. 31 tém založili učiteľky z kategórie magická učiteľka a 2 témy založila učiteľka z kategórie priemerná učiteľka. Z kategórie nemagická učiteľka, žiadna nezaložila tému a nesnažila sa vymieňať si informácie. V tejto časti fóra diskutovalo 8 účastníčok, pričom 4 boli zo skupiny magická učiteľka, 3 zo skupiny priemerná učiteľka a jedna zo skupiny nemagická učiteľka. Bolo analyzovaných 82 komentárov účastníčok tréningu, na ktoré odpovedala aj trénerka a to v počte 46 komentárov. Komentáre trénerky nie sú analyzované, nakoľko sa týkali poskytnutia riešenia – odpovedania na otázku alebo potvrdenia popísanej skúsenosti a podporny účastníčky pri jej vyučovaní.

Komentáre účastníčok boli rozdelené do nasledujúcich kategórií:

- **Otázky** – účastníčky sa snažili vyjasniť si svoju úlohu, metodický postup, komunikáciu s dieťaťom, spoluprácu s rodičom a udržanie disciplíny.
- **Poskytnutie riešenia** – táto kategória sa týkala tých príspevkov, ktoré priamo na otázku inej účastníčky navrhovali spôsob riešenia vychádzajúci zo skúsenosti účastníčky. Účastníčky v tejto kategórii preukazovali vyššie kognitívne spracovanie problému a boli schopné ho analyzovať.
- Kategória porozumenie a poďakovania preukazovala **prosociálne správanie** účastníčok voči sebe navzájom.
- V kategórii **výmena skúseností** účastníčky podrobne popisovali svoje zážitky. Vo väčšine prípadov išlo o pozitívne zážitky, ale vyskytli sa aj zážitky týkajúce sa problémov s niektorými deťmi alebo neporozumením rodičov.
- Samostatne sme hodnotili aj kategóriu **potvrdenie skúsenosti**, v ktorej účastníčky na skúsenosť kolegyne odpísali podobnou skúsenosťou z vlastnej praxe. Táto kategória zahŕňa poskytovanie spätnej väzby, kooperatívne správanie účastníčok ale aj vzájomné učenie sa.
- V kategórii **negativizácia** sa objavil len jeden komentár, v ktorom sa uvádza, že podmienky, ktoré požaduje naratívny formát dodržiavať nie je možné dodržať v praxi pri práci v materských školách. Tento komentár pochádzal od učiteľky zaradenej medzi nemagické učiteľky (Tabuľka 14).

Tabuľka 14**Analyza spontánnej a kooperatívnej časti fóra z pohľadu rôznych typov učiteliek**

	Magická učiteľka	Priemerná učiteľka	Nemagická učiteľka
Otázky	5,33	0,67	0
Riešenie	1	0	0
Porozumenie	0	0,67	0
Pod'akovanie	4,33	1,33	0
Výmena skúseností	8	1,33	0
Potvrdenie skúseností	2,67	1	0
Negativizácia	0	0	1

Z výsledkov analýzy komentárov v oboch typoch fóra sa zdá, že magické učiteľky sa snažia viac kooperovať, viac prejavujú voči sebe prosociálne správanie, vymieňajú si informácie a vzdelávajú sa, čo podporuje rozvoj učiteľských kompetencií, kým nemagické učiteľky majú menší záujem na spolupráci, nevymieňajú si skúsenosti a namiesto hľadania riešenia, tvrdia, že metódu treba upraviť, aby im vyhovovala.

Celkovo sú magické učiteľky aktívnejšie a flexibilnejšie pri študovaní materiálov a napĺňaní cieľov. Zároveň sú ochotnejšie prijať kritiku. Ako dôležitý moment vidíme aj identifikáciu s metódou a zvnútornenie jej pravidiel. Pokiaľ sa učiteľka neidentifikuje s metódou a nezvnútorní si pravidlá, hľadá spôsoby, ako si zjednodušiť prácu a ako nedodržiavať pravidlá, ktoré jej nevyhovujú. Takáto učiteľka nehľadá sebarozvoj a ten u nej ani nenastáva.

Práve na základe uvedeného si myslíme, že učiteľky zo skupiny priemerné, môžu svojou snahou a záujmom dosiahnuť kategóriu magická učiteľka. Sledovanie odpovedí jednotlivých učiteliek ukázalo, že v skupine nemagická učiteľka je zaradená učiteľka, ktorá napriek problémom a neporozumeniu na začiatku (z čoho pramení aj nedostatočne spracovaný videozáznam) sa snaží rozvíjať a napredovať. Predpokladáme, že tréningom a štúdiom je možné, že sa jej podarí realizovať kvalitný druhý videozáznam a vidíme u nej potenciál kariérového rast (pozri kapitolu 5.4.4, kazuistika č. 6).

5.4.4 Kariérový rast lektoriek cudzích jazykov – kvalitatívna analýza²⁶¹

V tejto časti sú prezentované kazuistiky jednotlivých učiteľiek zaradených do skupín magická učiteľka, priemerná učiteľka a nemagická učiteľka ako aj kazuistika učiteľky, ktorá neukončila tréning.

a) Kazuistiky učiteľiek zo skupiny magická učiteľka

Kazuistika č. 1

Jarka, 42 rokov, inžinierka - ekonómka

Jarka patrí medzi najstaršie účastníčky tréningu. Pre metódu sa rozhodla ako rodič z dôvodu záujmu o rozvoj cudzojazyčných kompetencií syna, ktorý mal v danom čase 3,5 roka. Nakoľko ovláda na vysokej úrovni anglický jazyk, prihlásila sa s rodinou do výskumného projektu, v ktorom jeden a pol roka poctivo pracovala podľa odporúčaní tútorky na rozvoji cudzojazyčných zručností syna a na svojich neverbálnych a verbálnych zručnostiach pri narácii v cudzom jazyku. Nakoľko videla povzbudzujúce výsledky metódy u svojho syna rozhodla sa, že rovnakým spôsobom by chcela učiť aj ďalšie deti. Absolvovala najskôr krátke školenie pre magickú učiteľku, ktoré ale v tom čase ešte neobsahovalo všetky nové zistenia z výskumov efektívneho vyučovania. Po otvorení prvých tréningov, sa okamžite prihlásila z dôvodu profesijného rozvoja, ale tiež z túžby po nových vedomostiach. Počas tréningu patrila medzi menej výrazné, no o to usilovnejšie účastníčky, ktoré dôverovali tútorky a aplikovali metódou podľa nastavených pravidiel. Napriek miernym nedokonalostiam pri očnom kontakte s deťmi a potlačenej spontaneite, performancia a odborná príprava boli na dobrej úrovni. Záverečný videozáznam dostala z viacerých dôvodov od tútorky prepracovať a vypracovať pre experta reflexiu týkajúcu sa realizácie videozáznamu. Tento materiál bol odoslaný expertovi na posúdenie. Expert ohodnotil jej prácu ako dobrú. Jarka pracuje s deťmi veľmi precízne, dodržiava pravidlá a deti pod jej vedením dosahujú nadpriemerné výsledky ako v oblasti porozumenia tak aj v oblasti produkcie slov. Rodičia hodnotia jej postup pozitívne. Jarka pravidelne konzultuje novovzniknuté organizačné, profesijné a didaktické situácie.

„Ja sa veľmi teším, že v skutočnosti naozaj učím to, v čo verím. ... Ja naozaj vidím, že vyštudované učiteľky od toho svojho povolania ustupujú, lebo to nemôžu robiť ako to oni chcú, lebo školský systém je iný, ja pritom vyštudovaná učiteľka nie som a predsa môžem učiť to, čo ma baví a v čo verím.“²⁶²

²⁶¹ Mená účastníčok boli z dôvodu zachovania anonymity zmenené.

²⁶² analýza interview je publikovaná aj v Jursová Zacharová, 2013

Kazuistika č. 2**Lenka, 36 rokov, vyštudovala andragogiku a manažment**

Lenka absolvovala dlhodobý pobyt v Anglicku a po návrate domov učila nejaký čas v jazykovej škole. Počas učenia si uvedomila, že nemá žiadne pedagogické základy a rozhodla sa doplniť si vzdelanie. Počas štúdia na vysokej škole absolvovala doplňujúce pedagogické štúdium. Učenie považovala od malička za svoj sen, no vonkajšie okolnosti ju posunuli ku komerčnejšiemu odboru. Na tréning sa prihlásila z dôvodu zabezpečenia kvalitného jazykového vzdelania pre svoju dcéru a v ich meste nenašla žiadnu ponuku, ktorá by jej vyhovovala. Lenka prekypuje energiou, ľahko sa nadchne pre vec. Už počas prvého stretnutia ju trénerka upozornila na prílišnú zanietenosť a doporučila jej počas práce s deťmi dávať si pozor na svoje prejavy správania, aby deťom neposkytovala dvojité väzby vzhľadom na afektívne používanie synsémantických gest (napr. naprávanie si vlasov alebo trička). Do nasledujúceho stretnutia Lenka našťudovala všetky povinné teoretické materiály, výstupy a zabezpečila si dostatočnú prax. Počas druhého stretnutia bolo vidieť, že regulovala nadpriemerné prejavy emócií, pričom si ponechala dostatočný priestor na svoju kreativitu, ktorá ale nemala negatívny vplyv na náráciu, dokonca pôsobila veľmi oživujúco. V reflexii uviedla, že sa snaží regulovať svoje prehnane afektívne správanie a metóda jej vyhovuje pre príležitosť pracovať s emóciami, neverbálnymi prejavmi a radosťou detí. Po absolvovaní druhej časti tréningu ostala v úzkom kontakte s trénerkou a konzultovala mnohé postupy týkajúce sa organizačných ako aj pedagogicko-didaktických aspektov metódy. Lektorka dostala pozitívnu spätnú väzbu od rodičov aj detí.

„Rešpektovať, že nie všetky deti sú rovnaké a akceptovať ich rozdiely, podnecovať ich a možno aj aktivity robiť tak, aby každý mohol vyniknúť... aby všetky deti mohli vyniknúť...“

Kazuistika č. 3**Sofia, 36 rokov, učiteľka nemeckého jazyka**

Sofia je kvalifikovaná učiteľka nemeckého a slovenského jazyka, pracuje na súkromnej základnej škole ako učiteľka nemeckého jazyka na prvom stupni. Má za sebou prácu v jazykovej škole a niekoľko odborných vzdelávaní. Metóda naratívneho formátu ju oslovila ako matku, ktorá hľadala pre svoje deti čo najlepšie cudzojazyčné vzdelávanie. Sofia je veľmi vzdelaná, rozhladená a otvorená novým poznatkom. Excelovala už na prvých stretnutiach svojou ľahkou a elegantnou performanciou. Prvá analýza videozáznamu z praxe bola dobrá, pričom počas peer analýzy Sofia ako prvá komentovala všetky nedostatky v mikrosprávaní. Druhý videozáznam obsahoval isté nedostatky v performancii a v technickom zabezpečení a bol vrátený k prepracovaniu. Sofia pripomienky prijala a súhlasila s nimi ako aj s realizáciou nového videozáznamu.

„Teraz si už nemyslím, že tá odborná kategória je úplne najdôležitejšia. Pri nižšom veku ... sú dôležitejšie napríklad tie sociálne kompetencie a tá schopnosť didaktizovať materiály.“

Uvedené kazuistiky potvrdzujú zistenia kvantitatívnej analýzy výstupov a prác účastníčok. U všetkých je badať silný záujem o profesijný rozvoj prejavujúci sa samoštúdiom a spracovaním spätnej väzby a následným záujmom o odstránenie prípadných nedostatkov.

b) Kazuistiky učiteliek, ktoré boli do skupiny priemerná učiteľka zaradené po analýze prvého videozáznamu

Kazuistika č. 4

Evita, 38 rokov, učiteľka nemeckého jazyka

Evita je kvalifikovaná učiteľka nemeckého jazyka a začala pracovať s metódou pred štyrmi rokmi, v čase, kedy sa niektoré pravidlá efektívneho vyučovania len utvárali a neboli ešte známe všetky významné zistenia. Keď prišla na tréning, vyučovala anglický jazyk už približne dva roky podľa starých pravidiel, mala už vlastné skúsenosti s metódou a vytvorenú subjektívnu implicitnú teóriu vyučovania. Po konfrontácii s novými zisteniami a postupmi, najskôr odmietala tieto implikovať do svojho pedagogického procesu. Počas tréningu niekoľkokrát informovala tútorku, o tom, že nesúhlasí s novými pravidlami práce s deťmi. Nemala záujem opustiť podľa nej dobrý spôsob vyučovania, o ktorom bola presvedčená, že je správny a trvala na svojich teóriách. Až na druhom stretnutí po peer analýzach videí a teoretických informáciách o rôznych typoch učiteliek (magická, herec, kontrolujúca) bola ochotná pripustiť, že by mohla vyskúšať zaviesť do svojej práce nové prvky, ktoré by jej pomohli zvýšiť efektivitu vyučovacieho procesu. Po ročnej praxi vypracovala videozáznam, ktorý síce spĺňal väčšinu požiadaviek z hľadiska mikrosprávania, no nedodrжала niektoré pravidlá naratívneho formátu, čo spôsobilo, že trénerka navrhla, záznam prepracovať. Reakcia Evity bola zamietavá a požiadala o zaslanie videozáznamu zahraničnému expertovi. Záznam bol teda odoslaný na hodnotenie napriek neistote trénerky. Expert zhodnotil performanciu a používanie neverbálnych prostriedkov za dobré, no vzhľadom na nedodržanie pravidiel požiadala Evitu o realizáciu a zaslanie nového záznamu. Evitina reakcia bola búrlivá a zamietavá a žiadala trénerku, aby presvedčila experta, že jej videozáznam je bezchybný. V poslednom čase prestala s trénerkou komunikovať a vytvára si vlastné pravidlá, pričom sa zdá, že oficiálne ustupuje od metódy.

Kazuistika č. 5

Marcela, 38 rokov, PR manažérka

Marcela sa o tréning začala zaujímať z dôvodu, že chcela zmeniť svoju doterajšiu prácu a chcela mať popri práci viac času venovať sa svojim deťom. Pred nástupom do tréningu pracovala s deťmi v materských centrách a v súčasnosti sa venuje dobrovoľníctvu. Tréning absolvovala počas tehotenstva, čo znamenalo, že nie vždy mohla venovať práci všetku energiu. Na tréningu patrila medzi účastníčky, ktoré sa veľmi snažili a zapájali do spolupráce a aktívna ostala aj po ukončení prezenčnej časti tréningu. V priebehu krátkej doby odovzdala aj druhý videozáznam a vypracovanú

písomnú prácu. Obe práce jej trénerka vrátila s poznámkami k prepracovaniu, čo Marcela prijala a po pôrode realizovala nový videozáznam a zaslala prepracovanú prácu. Zapája sa do všetkých aktivít, reaguje na maily a elektronickú komunikáciu. Svoju budúcnosť vidí v prepojení s naratívny formátom.

Z uvedených kazuistík je zrejmy rozdiel účastníčok v prístupe k rozvoju svojich kompetencií. Kým Evita odmieta prijať kritiku a nereflektuje svoje nedostatky, u Marcely sa objavuje snaha o rozvoj a identifikovala sa s metódou. Je veľká pravdepodobnosť, že Marcela bude v krátkej dobe hodnotená ako magická učiteľka. Evita by mohla byť magická učiteľka, nakoľko k tomu má predpoklady, no vzhľadom na nedostatočnú sebareflexiu a identifikáciu s metódou, nechotu akceptovať kritiku ako aj nedostatočné zvnútornenie pravidiel a princípov sa zdá táto možnosť nereálna.

c) Kazuistiky učiteľiek, ktoré po vzhliadnutí prvého videozáznamu boli zaradené do skupiny nemagickej učiteľky

Kazuistika č. 6

Broňa, 33 rokov, riaditeľka súkromnej materskej školy

Broňa bola prijatá do tréningu napriek tomu, že nemá vysokoškolské a ani pedagogické vzdelanie a úroveň cudzieho jazyka bola pri vstupe do tréningu nulová. Dlhodobo pracovala ako opatrovatelka detí a v čase tréningu zakladala súkromnú materskú školu, v ktorej chcela využívať metódu naratívneho formátu a poznatky z tréningu. Začiatky boli veľmi náročné a na tréningu sa prejavovali chýbajúce teoretické poznatky a predovšetkým nedostatočné ovládanie cieľového jazyka. Trénerka ju vyzvala, aby odstránila do druhého stretnutia foneticko-fonologické nedostatky jazykového prejavu v cudzej reči a navrhla jej spôsob, ako by mala postupovať. Broňa pôsobila veľmi snaživo a bola vysoko motivovaná pre absolvovanie tréningu. Druhé stretnutie o štyri mesiace ukázalo, že naozaj pracovala na svojich cudzojazyčných zručnostiach. Zaplatila si hodiny anglického jazyka u rodeného hovoriaceho, s ktorým trénovali výslovnosť slov a fráz potrebných pre naráciu príbehov. Jej obrovské zlepšenie skonštatovali aj prítomné kvalifikované učiteľky anglického jazyka. Napriek vzdelanostnému znevýhodneniu sa snažila čo najviac si naštudovať a pravidelne svoje zistenia a pozorovania konzultovala s trénerkou. Analýza jej prvého videozáznamu dopadla veľmi zle. Broňa najskôr neporozumela didaktickým aplikáciám a postupu práce. Trénerka s ňou prešla všetky sporné časti jej videozáznamu z praxe a inštruovala ju, ako aplikovať poznatky z tréningu v praxi. Časť záverečnej práce už Broňa konzultovala s trénerkou. S trénerkou konzultuje každý detail svojej performancie a snaží sa zlepšovať sa.

„Ja som taká vďačná za túto možnosť, Fakt ma to napĺňa, je to úžasné.“

Kazuistika č. 7**Romana, 43 rokov, učiteľka a riaditeľka materskej školy**

Romana deklarovala o tréning veľký záujem. Na tréning prišla s takmer hodinovým oneskorením. Počas aktívnych nácvikov bola utiahnutá a strnulá. Tvrdila, že sa pred dospelými nevie uvoľniť, ale v prítomnosti detí to bude dobré. Počas druhého dňa sa čiastočne uvoľnila, no v performancii bola strnulá a odmeraná, nevedela dostatočne vyjadriť emócie a mala problémy aj s ostatnými charakteristikami mikrosprávania. Prislúbila do najbližšieho stretnutia natrénovať gestá a pracovať s mimikou, aby deti mohli čítať v tvári rôzne emócie. Vo voľnej komunikácii sa opierala o svoju pozíciu riaditeľky a z toho vyplývajúce skúsenosti, komunikovala viac na formálnej úrovni. Na druhé stretnutie sa nedostavila a po jej kontaktovaní trénerkou sa ospravedlnila, že je chorá a nemôže prísť. Ponúkaný náhradný termín tréningu nevyužila so slovami, že to deti nezaujalo a v materskej škole nemajú na danú aktivitu čas.

Vybrané prípady poukazujú na rôzny štartovací potenciál účastníčok a aj na ich reakcie na spätnú väzbu. Ako je možné z prípadov vidieť, vzdelanie v odbore nie je prediktorom úspešného pedagogického pôsobenia, ale do popredia sa dostávajú skôr charakteristiky ako flexibilné myslenie, ochota spolupracovať, záujem o sebazvedľovanie, schopnosť konštruktívne sa postaviť ku kritike a zvnútornenie pravidiel a princípov práce. Je diskutabilné, či sú tieto charakteristiky prediktorom efektívneho kariérového rastu aj v iných oblastiach ako bolo sledované tréningom neverbálnych komunikačných zručností pre učiteľky cudzích jazykov. Čiastočne by tieto predpoklady potvrdzoval výskum Talis 2013, v ktorom sa uvádza, že hodnotenie a spätná väzba zlepšuje prácu učiteľov a učiteľiek²⁶³.

5.4.5 Hodnotenie tréningu očami učiteľiek

Po ukončení druhej časti tréningu účastníčky poskytujú spätnú väzbu na absolvovaný tréning. V odpovediach prevažuje kladné hodnotenie. Pri otázke, čo ich najmenej zaujalo a čo by zmenili, nechali účastníčky buď prázdne kolónky, alebo konštatovali, že všetko bolo zaujímavé "*Myslím, že nie je nič, čo ma nezaujalo. Som totálne nasiaknutá. Kurz ma naopak naplnil.*" Len jedna účastníčka sa vyjadrila kriticky k diskusii, ktorú iniciovali iné účastníčky ohľadom organizačných záležitostí a následného časového sklzu pri teoretických prezentáciách.

Rozsiahlejšie odpovede poskytli účastníčky tréningu na otázku, čo sa im na kurze páčilo. Vysoko hodnotili jeho odbornú stránku, praktické skúsenosti a zážitky ako aj poskytnutie videozáznamov z reálnych hodín iných magických učiteľiek a trénerky, výmenu skúseností a diskusie, príjemnú, uvoľnenú až rodinnú atmosféru kurzu. Učiteľky ocenili aj praktické časti, v ktorých si navzájom poskytovali spätnú väzbu samotné účastníčky a následne detaily a mikroanalýzu správania poskytla aj trénerka.

²⁶³ NÚCEM, 2013

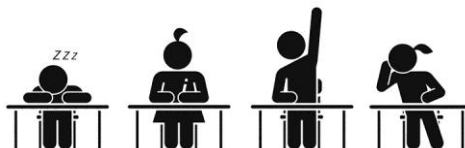
"Kurz ma posunul z nemagickej matky (učiteľky) na hranicu, kde až teraz viem, ako pracovať na sebe, ak chcem byť magická. Bude to drina, ale o svoj cieľ, ktorý už viem definovať - budem bojovať. Kurz mi dal aj to, že som mohla vidieť nielen ako pracovať s deťmi, ale hlavne pochopiť svoje nedostatky, prijať ich, potom odstrániť. Spoznala som super ľudí, ktorí vlievajú novú energiu. Kurz bol úžasne pripravený, nálada uvoľnená, cítila som sa vynikajúco - aj ako človek a aj ako učiteľ, ktorý sa učí ☺"

Všetky učiteľky potvrdili, že tréning splnil ich očakávania, a aj ich prekonal. Ponúkol im nové pohľady na prácu s deťmi v kurzoch a tiež riešenie ako pretaviť teóriu do praxe. Aj po roku od ukončenia tréningu ho vnímali účastníčky pozitívne. Všetky účastníčky podčiarkujú aj dôležitosť tréningov, vzdelávania, praxe ale aj spätnej väzby: *„Lebo treba aj tréning, nedá sa všetko vyčítať z kníh. Na tomto tréningu mi veľmi pomohlo, že sme to všetko prerozprávali, každý príbeh sme prešli bod po bode, skúšali sme si to ...v praxi som cítila, že mám prípravu za sebou.“*

Z hodnotení sa zdá, že tréning má význam, je účastníkmi a účastníčkami dobre prijímaný. Viaceré vyjadrili ľútosť, že takýto tréning nemohli absolvovať počas svojej pregraduálnej prípravy, nakoľko by vedeli oveľa skôr riešiť viaceré problémy, ktoré sa vyskytovali v pedagogickej praxi. Pretrvávajúce pozitívne vnímanie tréningu ako efektívneho nástroja k rozvoju komunikačnej kompetencie po približne jednom roku, ukazuje, že bol pre účastníčky prínosom.

KAPITOLA 6

Videotrénning a rozvoj sociálno-psychologických kompetencií učiteľov a učiteliek



6.1 VIDEOTRÉNING AKO METÓDA UČITEĽSKEJ PRÍPRAVY

Metódy videotréningu sa stávajú stále populárnejšou súčasťou pregraduálneho aj kontinuálneho vzdelávania učiteľov a učiteliek. Napriek tomu, že kladú pomerne vysoké nároky na čas a technologické, didaktické aj sociálno-psychologické kompetencie vysokoškolských pedagógov a pedagogičiek, javia sa ako efektívny nástroj rozvoja praktických učiteľských zručností.

Analýzy skutočných školských situácií z rôznych edukačných prostredí a kontextov facilitujú najmä tzv. reflektívnu prax²⁶⁴. Domáce i zahraničné výskumné štúdie dokumentujú možnosti uplatnenia tejto metódy v oblasti rozvoja pedagogickej znalosti obsahu²⁶⁵, komunikačných a sociálnych kompetencií učiteľov a učiteliek²⁶⁶, zvyšovanie efektivity mikrovučovania v pregraduálnej príprave²⁶⁷ a rozvoja profesijného videnia²⁶⁸. Prehľad vybraných štúdií uvádzame v Tabuľke 15.

Z hľadiska formy môžeme rozlíšiť niekoľko kategórií videotréningu v učiteľskom vzdelávaní, ktoré možno navzájom kombinovať²⁶⁹:

- a) Stupeň vzdelávania, v ktorom sa videotrénning aplikuje:
 - a. pregraduálna príprava,
 - b. mentoring začínajúcich učiteľov a učiteliek,
 - c. ďalšie vzdelávanie skúsených učiteľov a učiteliek.
- b) Druh videozáznamu:
 - a. vlastné video, účastníci a účastníčky vzdelávania analyzujú videozáznamy vlastnej výučby formou písomnej reflexie alebo rozboru v rámci skupiny,

²⁶⁴ Hewit et al, 2003; Janík et al, 2009; Korthagen & Vasalos, 2005

²⁶⁵ Janík et al, 2009

²⁶⁶ Šírová & Krejčová, 2011; Jursová Zacharová, 2013

²⁶⁷ Kpanja, 2001; Černotová & Fischer, 2010

²⁶⁸ Seidel et al, 2010; Stürmer et al, 2013

²⁶⁹ Sokolová, 2013b

- b. neupravené video neznámeho učiteľa/učiteľky, účastníci a účastníčky vzdelávania analyzujú videozáznamy modelovej výučby formou písomnej reflexie alebo rozboru v rámci skupiny,
- c. editované video neznámeho učiteľa/učiteľky, účastníci a účastníčky vzdelávania analyzujú videozáznamy modelovej výučby formou písomnej reflexie alebo rozboru v rámci skupiny.
- c) Kontext vzniku videozáznamu:
 - a. mikrovyučovanie v rámci tzv. „videoklubu“,
 - b. vyučovanie v bežnej triede v rámci pedagogickej praxe,
 - c. vyučovanie v bežnej triede učiteľa/učiteľky.
- d) Obsahový aspekt videozáznamu:
 - a. predmetovo-špecifické a didaktické kompetencie učiteľa/učiteľky a pedagogická znalosť obsahu,
 - b. diagnostické kompetencie učiteľa/učiteľky,
 - c. sociálno-psychologické kompetencie učiteľa/učiteľky.
- e) Spôsob interakcie účastníka s lektorom a skupinou:
 - a. videoweb, účastníci a účastníčky analyzujú videozáznamy dostupné online (spravidla vytvorené v špecifických online edukačných prostrediach) formou e-learningu, individuálne s lektorom/lektorkou alebo v rámci skupiny,
 - b. videoklub, účastníci a účastníčky sledujú a analyzujú videozáznamy priamo v rámci skupiny.

M. Zhang a kolektív²⁷⁰ hodnotili efektivitu, výhody a nevýhody vybraných foriem videotréningu: sledovanie publikovaného videa, vlastného videa a videa svojich kolegov/kolegyň. Hoci často bývajú tieto formy videotréningu aplikované samostatne, autori štúdie ich spojili do jedného kurzu a mapovali ako účastníci a účastníčky (n=26) kurzu jednotlivé metódy videotréningu vnímajú. Ako najprínosnejšie hodnotili učiteľky a učitelia sledovanie vlastných videí, na druhom mieste ocenili sledovanie videa kolegov a kolegyň a najmenej prínosné sa im javilo sledovanie videa neznámeho učiteľa/učiteľky. Za nevýhody práce s vlastným videom považovali najmä rôzne technické komplikácie a nedostatok zručností pri nahrávaní a taktiež úzkosť spojenú s tým, že boli nahrávaní. Tieto nedostatky však kompenzovala možnosť vidieť také javy pedagogických situácií, ktoré si bežne neuvedomujú a nemajú ich príležitosť analyzovať. Kým sledovanie videa iných smeruje skôr k rozvoju profesijného videnia, didaktických a predmetových kompetencií, sledovanie a rozbor vlastného videa rozvíja intrapersonálne a ďalšie sociálno-psychologické kompetencie učiteľa/učiteľky. Pozitívny efekt videotréningu na rozvoj týchto kompetencií dokumentujú aj výsledky niektorých štúdií, ktoré uvádzame v Tabuľke 15.

²⁷⁰ Zhang, Lundeberg, Koehler & Eberhardt, 2011

Tabuľka 15
Vybrané výskumné štúdie zamerané na overovanie efektivity
videotréninrov²⁷¹

Štúdia	Metodický postup videotréningu	Teoretický koncept a výskumný problém	Základné zistenia
SEIDEL, T., STÜRMEER, K., BLOMBERG, G., KOBARG, M. & SCHWINDT, K. 2010	Experimentálny postup sledovania vlastného a cudzieho videa.	Rozdiely v sledovaní vlastného a cudzieho videa v oblasti profesionálneho videa a aktívacie znalostí.	Učteli a učiteľky (n=67), ktorí analyzovali vlastné video preukázali väčšiu mieru aktívácie a motivácie. V oblasti profesionálneho videa nebol rozdiel významný.
SHERIN, M. G., & VAN ES, E. A. 2009	Sledovanie vlastných videí v rámci videoklubu.	Rozvíjanie profesionálneho videa prostrednítvom videotréningu.	Po absolvovaní videoklubu učteli a učiteľky v rozhovoroch preukázali vyššiu úroveň profesionálneho videa a efekt sa prejavil aj v ich vyučovacích technikách.
STÜRMEER, K., KÖNINGS, K. D. & SEIDEL, T. 2013	Sledovanie cudzích videí prostrednítvom špecifického softvérového prostredia.	Vplyv dĺžky praxe na rozvoj profesionálneho videa.	Účastníčky a účastníci nadobúdajú zručnosti profesionálneho videa aj prostrednítvom tréningu, ide teda o rozvíjateľnú/ naučiteľnú spôsobilosť.
ZHANG, M., LUNDEBERG, M., KOEHLER, M. J. & EBERHART, J. 2011	Kombinovaná metóda sledovania publikovaného videa, vlastného videa a videa kolegov z kurzu (peer video).	Hodnotenie vnímaného prínosu rôznych foriem videotréningu.	Účastníci a účastníčky (n=26) vnímali sledovanie a analýzu vlastného videa ako najprínosnejšiu formu videotréningu.

²⁷¹ spracovala L. Sokolová, 2014

Tabuľka 15 (pokračovanie)
Vybrané výskumné štúdie zamerané na overovanie efektivity
videotréninrov²⁷²

Štúdia	Metodický postup videotréningu	Teoretický koncept a výskumný problém	Základné zistenia
KPAŇJA, E. A. 2001	Aplikácia videotréningu pri mikrovučovaní v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov a učiteľiek.	Mikrovučovanie a rozvoj sebareflexie.	Pri spojení mikrovučovania a videotréningu sa zlepšila schopnosť sebareflexie a zvýšila sa aj kvalita mikrovučstupov.
ČERNÁ, M. In: JANÍK, T., JANIKOVÁ, M., KNECHT, P. & NAJVAR, P. 2009	Nadväzujúce didaktické kurzy s aplikáciou videotréningu s použitím vlastného videa.	Didaktická znalosť obsahu (pedagogical content knowledge) a možnosti jej rozvoja prostredníctvom práce s videom.	Videotréninng podporuje rozvoj profesijných kompetencií budúcich učiteľov a učiteľiek aj ich didaktickú znalosť obsahu, miera rozvoja je limitovaná (ne)ochotou participovať.
ŠÍROVÁ, E. & KREJČOVÁ, K. 2011	Sledovanie vlastného videa z výstupovej pedagogickej j praxe študentov a študentiek učiteľstva psychológie.	Aplikácia modelu videotréninng interakcií pri rozvoji sociálnych a komunikačných kompetencií učiteľov.	Aplikácia videotréninng metódou tréninng interakcií viedla k zlepšeniu sociálno-psychologických kompetencií študentov/študentiek učiteľstva.
ČERNOTOVÁ, M. & FISCHER, D. 2011	Aplikácia videotréninng pri mikrovučovaní v rámci kurzu didaktika pedagogiky v pregraduálnej príprave učiteľov a učiteľiek.	Mikrovučovanie a rozvoj sebareflexie.	Mikrovučovanie spojené so sledovaním vlastného videa napriek drobným úskaliam prispieva k rozvoju sebareflexie.

6.2 ROZVOJ PROFESIJNÉHO VIDENIA A PRO-UČITEĽSKÁ IDENTIFIKÁCIA

Pre vyučujúcich v učiteľských študijných programoch môže byť náročné priblížiť vysokoškolskú prípravu školskej realite. Reflektovanie vlastných učiteľských skúseností je najlepšou cestou k prepojeniu teórie a praxe a k budovaniu tzv. pro-učiteľskej identifikácie. Študenti a študentky učiteľstva sa potrebujú naučiť ako vnímať, interpretovať a hodnotiť pedagogické situácie optikou pedagogických a psychologických disciplín. Na označenie tejto schopnosti sa používa pojem „*profesijné videnie*“, ktorý zaviedol v r. 1994 C. Goodwin²⁷³. Možno ho definovať ako schopnosť sledovať a interpretovať dianie v triede alebo inými slovami „*schopnosť popísať, vysvetliť a predvídať školské situácie.*“²⁷⁴

Rozlišujeme tri úrovne profesijného videnia, prvú – obsahovo-vzťahovú môžeme rozdeliť do troch dimenzií:

- a) **Učiteľ/učiteľka** (jeho didaktické, organizačné, diagnostické a sociálno-psychologické kompetencie, interakcie s jednotlivcami a so skupinou),
- b) **Žiak/žiačka** (jeho aktivizácia, otázky, ktoré kladie, chyby, ktoré robí, jeho interakcie s učiteľom/učiteľkou a spolužiakmi),
- c) **Skupina** (skupinová dynamika, interakcie vnútri skupiny a smerom von k učiteľovi/učiteľke).

Na úrovni procedurálnej definovali T. Seidel²⁷⁵ a A. Lefstein a J. Snell²⁷⁶ dve dimenzie profesijného videnia:

- a) **Selektívna pozornosť** (selective attention) – ako učители a učiteľky vnímajú školské situácie. Učiteľ/učiteľka bežne nemôže sledovať všetko dianie v triede. Táto úroveň profesijného videnia vystihuje učiteľovu/učiteľkinu schopnosť byť citlivý, zamerať sa a vystihnúť dôležité a relevantné momenty diania.
- b) **Usudzovanie založené na poznaní** (knowledge-based reasoning) – úvahy a úsudky o školských situáciách sú založené na profesijných znalostiach, táto schopnosť porozumieť procesom vyučovania a učenia sa sa od bežného usudzovania o školských situáciách (napr. úsudky žiakov a rodičov) líši. Toto usudzovanie zahŕňa tri kognitívne procesy:
 - a. **deskripcia** – schopnosť popísať odborne pozorovanú situáciu,
 - b. **interpretácia** – schopnosť spojiť sledovaný fenomén s predchádzajúcim poznaním.
 - c. **predikcia** – schopnosť použiť prepojenie situácie a teórie k zhodnoteniu a predvídaníu diania v triede.²⁷⁷

Tretou môže byť úroveň jazyková, ktorá odpovedá na otázky ako, akými jazykovými prostriedkami, metaforami či prirovnaniami o edukačných situáciách učiteľa a učiteľky hovoria.

²⁷³ Goodwin, 1994

²⁷⁴ Stürmer et al, 2013

²⁷⁵ Seidel et al, 2010

²⁷⁶ Lefstein & Snell, 2010

²⁷⁷ Sherin & van Es, 2009; Seidel et al, 2010

Profesijné videnie je založené na prekonceptoch, ktoré často získavame v pedagogických situáciách ako tzv. “*tacitné znalosti*” (znalosti získané “*nezávisle od vedomej snahy učiť sa*”²⁷⁸). Úlohou učiteľskej prípravy je vytvárať situácie, ktoré majú potenciál spojiť tieto prekoncepty s explicitnými pedagogickými a psychologickými teóriami (napr. v rámci hospitačnej praxe, výstupovej praxe, mikrovýstupov či videotréningov). Prínosy týchto metód pre rozvoj profesijného videnia nie sú rovnocenné. Je rozdiel v reflektovaní vlastného výstupu v rámci mikrovyučovania v skupine spolužiakov a spolužiačok a výstupu v reálnej školskej triede. Podobne sledovanie vyučovacej hodiny “naživo” a z videozáznamu umožňuje rozvíjať iné zložky profesijného videnia a iné reflektívne spôsobilosti (základné rozdiely sumarizujeme v Tabuľke 16).

Tabuľka 16

Porovnanie procesov profesijného videnia pri sledovaní videa a v rámci náčuvovej pedagogickej praxe²⁷⁹

Sledovanie a rozbor videozáznamu neznámeho učiteľa/učiteľky	Náčuvová pedagogická prax s rozborom
Možnosť detailne a opakovane sledovať vybrané sekvencie (spomaliť, zastaviť, zopakovať).	Tempo vyučovacej hodiny inhibuje schopnosť zachytiť všetky relevantné javy.
Záber je spravidla realizovaný len jednou kamerou, môže teda vynechať niektoré parciálne, no z hľadiska dynamiky vyučovacej jednotky relevantné, javy.	Umožňuje selektívne vnímanie javov, ktoré kamera nezachytí. Na druhej strane však zameranie na parciálne javy (napr. príčina nepozornosti žiaka) môže odpútať pozornosť od centrálnych javov (napr. didaktická činnosť učiteľa/učiteľky).
Ak pozorovateľ/ pozorovateľka nie je zaangažovaný/á, dokáže zamerať svoju pozornosť inak a na iné javy, ako keď je súčasťou diania.	Emočná zaangažovanosť pôsobí ako facilitátor i inhibítor profesijného videnia. Ak je pozorovateľ/ pozorovateľka súčasťou diania, môže prežívanie záujmu, empatie a pod. zamerať jeho/jej pozornosť na iné javy a s inou intenzitou ako pri nezúčastnenom pozorovaní.

Z uvedeného porovnania vyplýva, že sledovanie a rozbor videozáznamu výučby nie je náhradou či alternatívou náčuvovej pedagogickej praxe. Mal by slúžiť skôr ako jej vhodné doplnenie. Za optimálnych podmienok by rozbor videoukážok v učiteľskej príprave mal popri predmetovom didaktikovi/didaktičke viesť aj psychológ/psychologička a stimulovať profesijné videnie aj v prepojení na psychologické poznanie.

V nasledujúcich kapitolách predstavíme dve prípadové štúdie uplatnenia videotréningu v učiteľskej príprave s dôrazom na rozvoj sociálno-psychologických kompetencií budúcich učiteľov a učiteľiek. Každá z predkladaných štúdií uplatňuje odlišný metodický postup použitia videozáznamu a jeho reflektovania a hodnotenia.

²⁷⁸ Reber, 1989

²⁷⁹ spracovala L. Sokolová, 2014

6.3 ŠTÚDIA 1: VIDEOTRÉNING V PRÍPRAVE UČITEĽOV A UČITELIEK PSYCHOLÓGIE²⁸⁰

6.3.1 Kontext a ciele tréningu

Pregraduálna príprava učiteľov a učiteľiek psychológie prináša v porovnaní s učiteľstvom iných aprobácií niektoré špecifiká, ktoré významne ovplyvňujú identifikáciu poslucháčov a poslucháčok s aprobáciou a utváranie ich profesijnej filozofie. Uchádzači a uchádzačky o štúdium učiteľstva psychológie často v pre-univerzitnom vzdelávaní nemali žiadnu skúsenosť s výučbou psychológie ako školského predmetu, ktorá by mohla tvoriť základ predmetovej učiteľskej filozofie a identifikácie s touto profesiou. Nedostatok praktických skúseností s výučbou psychológie môže prispievať aj k tzv. dileme profesijnej identity, ktorú prežívajú aj učители a učiteľky psychológie v praxi²⁸¹, t. j. určenie hranice medzi učiteľstvom psychológie a výkonom psychologickkej činnosti. Na učiteľov a učiteľky psychológie sú tiež už v ranej fáze ich pedagogickej kariéry kladené zvýšené požiadavky týkajúce sa diagnostickej činnosti, riadenia skupiny, riešenia konfliktných situácií, zvládania záťaže či práce s inakosťou v prostredí školy, očakáva sa, že ako absolventi a absolventky psychologického štúdia budú tieto situácie zvládať efektívnejšie ako učители iných aprobácií²⁸².

Cieľom aplikácie videotréningu v príprave učiteľov a učiteľiek psychológie je rozvíjanie proučiteľskej orientácie a profesijného videnia študentov a študentiek. Pri rozboroch mikrovýstupov v kurzoch didaktiky psychológie sa špecificky zameriavame na rozvíjanie dvoch oblastí kompetencií. V oblasti didaktických kompetencií je to výber metód a časové plánovanie vyučovacej hodiny, pedagogická znalosť obsahu učiva psychológie a didaktická analýza učiva (výber a korektné používanie pojmov a medzipojmových vzťahov, aplikácia vhodných metód a didaktických materiálov). V oblasti predmetovo-špecifických a sociálno-psychologických kompetencií analyzujeme najmä tieto oblasti:

- uplatňovanie etických princípov vo výučbe psychológie (budovanie atmosféry dôvery a bezpečia, zverejňovanie výsledkov so súhlasom, korektné narábanie s výsledkami použitých metodík, testov a pod.),
- komunikačné princípy najmä pri zážitkovom učení (kladenie otázok, spätná väzba, debriefing, očný kontakt),
- citlivosť k dynamike skupiny (prispôbenie inštrukcie, činnosti, hlasu a pod. aktuálnemu daniu v skupine),
- rozvíjanie schopnosti sebareflexie v učiteľskej role (schopnosť zhodnotiť svoj pedagogický výkon, pomenovať nielen jeho slabé miesta ale poukázať aj na silné stránky).

²⁸⁰ časť výsledkov bola publikovaná aj v Sokolová, 2013b

²⁸¹ Sokolová et al 2013, Jendruščáková, 2013

²⁸² Sokolová et al 2013, Jendruščáková, 2013

6.3.2 Obsah a metódy tréningu

Metodický postup videotréningu kombinuje dizajn skupinového a individuálneho rozboru videonahrávok mikrovyučovania metódou tzv. videoklubu. Celý tréning prebieha počas jedného semestra, čo zodpovedá cca desiatim stretnutiam. V úvode sa študenti a študentky oboznámia s cieľmi videotréningu, požadovanými výstupmi a najmä etickými zásadami práce s videozáznamom a princípmi dôvery v skupine pri skupinových analýzach videí. Ďalší postup práce je nasledovný:

- a) Nahrávka mikrovýstupov (rozsah cca 15 minút) na seminároch.
- b) Priame reflektovanie vlastného výstupu.
- c) Priama spätná väzba (skupina, vyučujúca).
- d) Rozbor vybraných sekvencií videozáznamu v skupine (v skupinovej diskusii sa facilituje najmä rozvoj profesijného videnia, pričom vyučujúca si vedie záznam diskusií, pozri ukážku v Tabuľke 17).
- e) Individuálny rozbor vlastnej videonahrávky v plnom rozsahu. Cieľom tréningu v tomto prípade nie je, aby vyučujúca analyzovala celý záznam a dávala študentovi/študentke detailnú spätnú väzbu (tento postup aplikujeme v Štúdiu 2, v Kapitole 6.4). V tomto prípade aplikujeme techniku nazývanú „stimulated recall“²⁸³.
- f) Písomná reflexia zameraná na osobné zhodnotenie skúsenosti s videotréningom.
- g) Individuálny rozbor mikrovyučovania s vyučujúcou v rámci záverečného hodnotenia kurzu podľa potreby.

Pri rozbere sledovaných videosekvencií sa uplatňujú štyri typy komentárov (príklady komentárov uvádzame v Tabuľke 17):

- a) **popisné komentáre** sú dôkazom základnej úrovne profesijného videnia, študenti a študentky popisujú sledované edukačné javy.
- b) **hodnotiace komentáre** – študenti a študentky posudzujú efektivitu, subjektívny pohľad na správnosť resp. nesprávnosť postupov.
- c) **interpretatívne komentáre** – študenti a študentky vysvetľujú význam, zmysel pozorovaného edukačného javu.
- d) **prediktívne komentáre** – študenti a študentky predpovedajú výsledky a dôsledky sledovaných edukačných postupov.

Pri prvých analýzach prevládajú v skupinách popisné a hodnotiace komentáre. Schopnosť interpretovať a predikovať edukačné javy sa rozvíja postupne so sledovaním viacerých mikrovýstupov a analyzovaním viacerých videozáznamov. Táto skúsenosť podporuje zistenia výskumníkov a výskumníčok uvedené v predchádzajúcej kapitole.

²⁸³ pozri napr. Nunan, 1992 in Černá, 2009

Tabuľka 17**Ukážka prepisu videosekvencie s príkladom popisného, hodnotiaceho, interpretujúceho a prediktívneho komentára²⁸⁴**

Prepis videoukážky (sekvencia cca 1,5 min.)	Príklad rozboru videoukážky
U: Čo budete vlastne každá skupina robiť? Vy vytvoríte také... pohyblivé súsošie sa to nazýva. To znamená, sochy vieme čo sú, súsošie tiež, a budete vytvárať takú scénu na tému, budete sa snažiť vytvoriť situáciu „deti, ktoré pomáhajú doma rodičom pri upratovaní“. [...] U: Je to zatiaľ jasné? /učiteľka očným kontaktom vyzýva žiakov k odpovedi/ Je to jasné alebo sú nejaké otázky? /krátka pauza/ Je to jasné alebo sú nejaké otázky?	V: Čo ste si všimli v tejto ukážke? Š1: Učiteľka vysvetľuje, čo sa bude robiť. [popis] Š2: Zadáva inštrukciu. Myslím, že dobre dáva tú inštrukciu, pomaly a zrozumiteľne. [popis + hodnotenie] Š3: Udržiava s nimi očný kontakt, tým nás chcela tak povzbudiť. [popis + interpretácia] Š4: Tam na konci zdvojila otázku, to mohlo niekoho pomýliť. [popis + predikcia]
ŽŽ: /smiech, prikyvovanie/	

6.3.4 Analýza sociálno-psychologických aspektov mikrosprávania

Interpersonálne správanie alebo interpersonálny štýl učiteľov a učiteľiek sa skladá z komponentov či sekvencií správania, ktoré odrážajú ich osobnostné, temperamentové a komunikačné osobitosti. Prejavy mikrosprávania niektorých učiteľov a učiteľiek sú spontánne autentické a kongruentné a prirodzene stimulujú pozitívnu odozvu skupiny. U iných sú naopak nesúrodé, disharmonické a na skupinu pôsobia mátaúco až negatívne. Jedným z cieľov videotréningu pre budúcich učiteľov a učiteľky psychológie je zvýšiť ich citlivosť k týmto prejavom správania, naučiť sa ich vnímať, interpretovať ich vplyv na skupinu a jednotlivca, reflektovať ich a podľa potreby ich aj korigovať. Pri analýze videosekvencií sa popri didaktických a predmetovo-špecifických otázkach (voľba metód, didaktická analýza učiva, kladenie otázok, práca s časom a pod.) zameriavame na **sedem oblastí mikrosprávania**, ktoré možno pozorovať v každom zázname bez ohľadu na použité metódy a prezentované témy:

- **Očný kontakt** – venuje učiteľ/učiteľka svoj pohľad každému žiakovi/žiačke, distribuuje týmto spôsobom rovnomerne svoju pozornosť, používa očný kontakt s komunikačným odkazom (vyvolanie či upozornenie na zmenu správania prostredníctvom zamerania pohľadu)? Najčastejšou chybou, ktorú sme zaznamenali u budúcich učiteľov

²⁸⁴ publikované aj v Sokolová, 2013b

a učiteľiek je, najmä pri použití elektronickej prezentácie, očný kontakt venovaný prezentácii či obrazovke počítača namiesto žiakom a žiačkam.

- **Spätná väzba** – študenti a študentky reagujú na odpovede a dianie v skupine najmä jednoduchými potvrdzujúcimi reakciami verbálneho alebo neverbálneho charakteru (pokývanie hlavou, „Áno.“ „Výborne.“ a pod.). Tieto reakcie sú pomerne časté a vhodne použité. Menej často študenti a študentky používajú zloženú spätnú väzbu tzv. sendvičového typu, ktorá zahŕňa konkrétne hodnotiace komentáre nielen potvrdenie správnosti alebo nesprávosti odpovede žiaka/žiačky.
- **Verbálny prejav** – pri analýze sa zameriavame jednak na paralingvistické aspekty prejavu (hlasitosť a tempo reči, používanie páuz a tzv. vypchávkových slov či rečových barličiek a stereotypov) a ďalej na odbornú primeranosť prejavu. Ako najväčší problém sa tu javí príliš rýchle tempo reči u niektorých študentov a študentiek a častý výskyt rečových stereotypov, ktoré neraz pôsobia vo výstupe učiteľa/učiteľky rušivo.
- **Neverbálny prejav** – pri analýze neverbálneho prejavu sa sústreďujeme na celkovú kongruenciu verbálneho a neverbálneho prejavu, posturiku a pohyb učiteľa/učiteľky po triede. Študenti a študentky učiteľstva, ktorí počas svojho výstupu stoja, príp. sa pohybujú medzi skupinkami žiakov a žiačok, lepšie reagujú na dianie v skupine. Statické typy majú od skupiny väčší odstup a napriek kvalitnému didaktickému spracovaniu môžu ich výstupy pôsobiť strnulo a menej aktivizujúco.
- **Zrkadlenie skupinovej dynamiky** – schopnosť reagovať na dianie v skupine sa prejavuje rôznymi zmenami v správaní učiteľa/učiteľky, napr. spomalením tempa reči, pauzou vo výklade, zmenou pozície v triede, zmenou aktivity, verbálnou reakciou na správanie žiakov a žiačok. Ak je začínajúci učiteľ/učiteľka príliš koncentrovaný na obsah či metódu výučby, drobné zmeny v dynamike skupiny mu unikajú, resp. ich vníma, ale nereaguje na ne, aby nestratil súvislú niť svojej performance.
- **Celkové naladenie** – pozitívne naladenie, optimizmus, nadšenie pre výučbu či vyučovanú tému podporujú motiváciu a aktivizáciu žiakov a žiačok, súčasne sú prvým krokom k budovaniu kladného vzťahu medzi skupinou a učiteľom/učiteľkou. Pri analýze videozáznamov mikrovyučovania pozorujeme rozdiely v emočnom naladení študentov-učiteľov/študentiek-učiteľiek. Časť z nich prijíma túto rolu veľmi formálne, s odstupom, bez osobného emočného zaangažovania.
- **Autenticita v učiteľskej role** – posledná sledovaná oblasť sa čiastočne prekrýva s predchádzajúcou, sledujeme v nej signály stotožnenia sa s pripísanou učiteľskou rolou. Niektorí študenti a študentky do svojej úlohy vnášajú drobné komunikačné prvky (oslovovanie skupiny a jednotlivcov, spôsoby hodnotenia a spätnej väzby, zmeny v intonácii hlasu a pod.), ktoré naznačujú vyššiu mieru prijatia role, v takom prípade zvyčajne aj skupina tieto „pravidlá hry“ prijíma a reaguje ako žiacka skupina. Študenti a študentky, ktorí pri mikrovyučovaní vystupujú ako spolužiaci/spolužiačky, kamaráti/kamarátky, sú príliš neformálni a pod.

nedosahujú obvykle takú mieru spolupráce a odozvy, ako tí s vyššou mierou autenticity v učiteľskej role.

Súbor týchto javov sýti najmä oblasť interpersonálnych kompetencií a kompetencií spojených s riadením triedy, tvorí základ vynárajúceho sa interpersonálneho štýlu učiteľa/učiteľky. Z analýz realizovaných videotréníngov je zjavné, že sú na úrovni interpersonálneho správania medzi budúcimi učiteľmi a učiteľkami veľké rozdiely. Konceptia kurzu žiaľ neumožňuje s odstupom času empiricky overiť, či po aplikácii videotréníngu a jeho reflektovaní nastáva u študentov a študentiek pozitívna zmena v oblasti sledovaného mikrosprávania a či sa táto zmena prejaví aj v reálnej školskej praxi. Ich vyjadrenia v sebahodnotiacich reflexiách videotréníngu (pozri ďalej kapitolu 6.3.5) však potvrdzujú, že po tréningu na tieto prejavy učiteľského správania upriamili svoju pozornosť a uvedomili si ich význam a vplyv na efektívne pedagogické pôsobenie.

6.3.5 Hodnotenie videotréníngu

Videotréníng pre budúcich učiteľov a učiteľky psychológie v tejto podobe realizujeme na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave od akademického roku 2011/2012. Spolu ho absolvovalo 77 študentov a študentiek (Tabuľka 18).

Tabuľka 18

Účastníci a účastníčky videotréníngu²⁸⁵

	ženy	muži	spolu
Zimný semester 2011/12	12 (100%)	0 (0%)	12
Letný semester 2011/12	10 (83%)	2 (17%)	12
Zimný semester 2012/13	10 (83%)	2 (17%)	12
Letný semester 2012/13	10 (83%)	2 (17%)	12
Zimný semester 2013/14	15 (94%)	1 (6%)	16
Letný semester 2013/14	12 (92%)	1 (8%)	13
spolu	69 (90%)	8 (10%)	77

V záverečnej reflexii po zhliadnutí ukážok výstupov svojich spolužiakov a spolužiačok a celého vlastného výstupu majú študenti a študentky zhodnotiť skúsenosti s videotréníngom, jeho prínosy, slabé miesta či námety pre ďalšiu prácu. Z reflexií sme odvodili 6 významových kategórií odpovedí, ktoré konfrontujeme s výsledkami a tvrdeniami odborníkov a odborníčok²⁸⁶.

„Tréma pred sebou samým“

Vystupovanie pred kamerou predstavuje pre študentov a študentky určitú záťaž, obávajú sa priamej konfrontácie s nedostatkami svojich výstupov, výzoru, komunikácie a pod. Práve osobná zaangažovanosť, tréma

²⁸⁵ spracovala L. Sokolová, 2014

²⁸⁶ Jednotlivé kategórie dokumentujeme výrokmi študentov a študentiek, kódové označenia výrokov predstavujú poradie reflexie videotréníngu.

a obavy z výsledku sa považuje za jednu z nevýhod práce s vlastným videom, jestvuje určité riziko, že sa účastníci a účastníčky viac sústreďujú na vystupovanie a výzor ako na obsah výučby²⁸⁷. Napriek týmto počiatočným obavám hodnotia účastníci a účastníčky túto skúsenosť prevažne pozitívne. Oceňujú aj to, že sa „prekonalí“, zbavili sa trémy, dokázali zabudnúť na prítomnosť kamery a sústredili sa na kvalitu vlastného výstupu, čo možno pokladať za určitý stupeň osobnostnej i učiteľskej zrelosti.

„Keď sa na to pozerám s odstupom času, beriem to ako veľmi prínosnú skúsenosť, napriek tomu, že som na začiatku z tejto úlohy nemala dobrý pocit.“ (Š23)

„Viem, čo neviem“

Najviac priestoru vo svojich reflexiách účastníci a účastníčky venovali rozboru nedostatkov vo svojich výstupoch. Napriek tomu, že semináre neboli orientované na analýzu chýb, tento aspekt bol v reflexiách silne akcentovaný. Opäť ide o riziko analýzy vlastného videa, ktoré smeruje k vyššej miere kritičnosti ako pri analýze videa iného učiteľa²⁸⁸. Pri skupinovom rozbere sekvencií sa študenti a študentky viac sústredili na popis, pozitívne hodnotenie a interpretáciu ako na analýzu chýb. Pri individuálnom rozbere vlastného videa však oceňovali možnosť nazeráť na niektoré negatíva svojho vystupovania a štýlu vedenia vyučovacej hodiny z iného uhla.

„Do praxe mi to takisto veľa ponúklo, najmä čo sa týka chýb, ktoré som si počas návratu uvedomila a ktorých sa už dúfam budem do budúcnosti vyvarovať.“ (Š39)

„Videnie neviditeľného“

Predpoklad o význame videotréningu v oblasti rozvoja profesijného videnia potvrdzujú výroky študentov a študentiek zamerané na citlivejšie vnímanie edukačného kontextu pri rozbere videosekvencií. Uvádzajú, že vďaka spoločnému sledovaniu videozáznamu si mohli všimnúť situácie, javy a reakcie, ktoré si neuvedomili ako priami účastníci a účastníčky mikrovýstupu a zrejme by ich nezaregistrovali ani ako hospitujúci na vyučovaní v rámci pedagogickej praxe. Práve cieleň výber sekvencií a možnosť ich opakovaného sledovania umožňuje zvyšovať citlivosť študentov a študentiek učiteľstva na konkrétne javy a situácie.

„Zaujalo ma, koľko vecí som si počas vlastnej aktivity vôbec nevšimol. Veľmi zaujímavé bolo tiež sledovať reakcie skupiny na to, čo práve učiteľ hovorí. Niekoľkokrát som si uvedomil, že reakcia na niečo bolo výraznejšia, ako som ju v tom čase zaznamenal.“ (Š28)

²⁸⁷ Černotová & Fischer, 2011

²⁸⁸ Seidel et al, 2010

„Interpretovanie neinterpretovaného“

Ďalším významným aspektom rozvoja profesijného videnia je interpretácia a predikcia edukačných situácií. Skutočnosť, že sledované javy nie sú pri skupinovom rozbere len pomenované či hodnotené, ale dávajú sa do súvislosti s teoretickými didaktickými a psychologickými poznatkami posilňuje citlivosť na tieto javy a účinne prepája teoretické poznanie s praxou. Individuálna analýza videa bez spätnej väzby skupiny či vyučujúcej nevytvára priestor pre spoločné hľadanie interpretácie a predikcie, preto nami zvolený model považujeme za účinnejší ako individuálnu analýzu videozáznamu napr. prostredníctvom videowebu²⁸⁹.

„Vystihnuté boli aj momenty, ktoré by som asi sama nevedela interpretovať, či odhaliť ich význam.“ (Š25)

„Ukotvenie teórie v praxi“

K prepojeniu teoretického poznania s praktickou skúsenosťou dochádza nielen prostredníctvom interpretácie jednotlivých javov. Študenti a študentky v reflexiách uvádzali mnoho príkladov, kedy im práve reálny zážitok pomohol hlbšie porozumieť, „prežiť“ význam niektorých poznatkov, ktoré nepokladali za významné, resp. si v plnom rozsahu nevedomovali ich význam, pokiaľ nemali príležitosť na videozázname vidieť kontext situácie.

„Napriek tomu, že kladenie otázok sme preberali na mnohých hodinách zo všetkých uhlov, až takto v „praxi“ som si konečne úplne zapamätala hlavný rozdiel medzi otvorenými a zatvorenými otázkami. Nie že by som ich nevedela spoľahlivo pred tým definovať, úplne bez problémov, ale je obrovský rozdiel v ich položení, kde často iba jedno pozmenené úvodné slovo môže zmeniť celý kontext a namiesto rozvírenia diskusie dostaneme jednoslovnú odpoveď.“ (Š19)

„Hľadanie proučiteľskej identity – alebo budem teda učiť?“

Poslednou kategóriou, ktorá rezonovala v niektorých reflexiách videotréningu, bolo reflektovanie seba samého v role učiteľa či učiteľky. Študenti a študentky zväčša na túto tému reagovali nepriamo a opatrne, v niektorých reakciách zaznievali skôr pochybnosti, v iných naopak formulácie, ktoré naznačujú zvýšenie sebavedomia vo vzťahu k učiteľskému povolaniu. Aplikáciou tejto metódy rozhodne neašpirujeme na definitívne vyriešenie profesijnej dilemy budúcich učiteľov a učiteľiek psychológie, skôr si kladieme za cieľ vytvárať vhodné a bezpečné prostredie pre zážitok seba v role učiteľa/učiteľky a jej reflektovanie.

„Možno práve počas sledovania svojho mikrovýstupu si niektorí uvedomili, resp. potvrdili si v sebe to, že chcú v budúcnosti naozaj učiť a stať sa plnohodnotným pedagógom.“ (Š42)

²⁸⁹ Janík et al, 2009

6.4 ŠTÚDIA 2: VIDEOTRÉNING V PRÍPRAVE LEKTORIEK JAZYKOVÝCH KURZOV PRE DETI

6.4.1 Kontext a ciele tréningu

Edukačná činnosť učiteľov a učiteľiek cudzích jazykov prináša okrem štandardných pedagogických situácií aj špecifiká spojené s vyučovaním a používaním cudzieho jazyka. Väčšina učiteľov a učiteľiek cudzích jazykov má za sebou niekoľko rokov učenia sa cudzieho jazyka prevažne v školskom systéme a nevedome si prenáša spôsob vyučovania a práce svojich učiteľov a učiteľiek do vlastného vyučovacieho procesu. Úroveň ovládania cudzieho jazyka je významný prediktor sebavedomia a sebaistoty učiteľa a učiteľky cudzích jazykov a podporuje spontánne prejavy a prirodzenú performanciu v rámci edukácie. Predovšetkým u učiteľov a učiteľiek mladších žiakov/žiačok a detí v predškolskom veku sú dôležité výborné foneticko-fonologické zručnosti, nakoľko sú pre deti často jediným zdrojom kontaktu s cudzím jazykom²⁹⁰.

Vzhľadom na nedostatok kvalifikovaných učiteľov a učiteľiek cudzích jazykov pre mladší školský vek, predovšetkým učiteľov a učiteľiek anglického jazyka, ktorý je povinný od tretieho ročníka základných škôl, si v súčasnosti dopĺňajú svoju kvalifikáciu učiteľia a učiteľky základných škôl pre vyučovanie anglického jazyka v rámci projektu ESF – Operačný program vzdelávanie: Vzdelávanie učiteľov základných škôl v oblasti cudzích jazykov²⁹¹. Nepovinne sa vyučuje anglický jazyk od rôznych vekových kategórií a to prevažne v materských školách, prípadne aj u mladších detí od 3 rokov vo väčšine materských centier. Výučba dojčiat od 6 mesiacov prebieha pomocou vypracovaných špeciálnych metodík ako sú Helen Doron a Hocus&Lotus²⁹². Vyučovanie cudzieho jazyka vekových kategórií detí od jedného roku si vyžaduje viac psychologického poznania vývinových osobitostí a didaktických kompetencií ako učenie žiakov v základných školách. Z tohto dôvodu je potrebné špeciálne vzdelávanie učiteľov a učiteľiek cudzích jazykov pre prácu s batol'atami a deťmi v predškolskom veku. Žiaľ na univerzitách nie sú dostupné študijné programy, ktoré by kombinovali predškolskú pedagogiku, vývinovú psychológiu a cudzí jazyk, a tak pripravovali kvalifikovaných lektorov a lektorky cudzích jazykov pre najmenšie deti.

Ďalším častým problémom pri vyučovaní cudzieho jazyka malých detí je používanie materinského jazyka k zabezpečeniu komunikácie s deťmi a využitie cudzieho jazyka len na špecifický kontext napríklad naučenie jednotlivých slovíčok podľa obrázkov, riekanky, básničky alebo pesničky. Učiteľky a učiteľia nie sú školení a trénovaní ku komunikačným kompetenciám v cudzom jazyku s používaním možnosti neverbálnej komunikácie pri tzv. dilinguálnom diskurze, teda rozhovore dvoch

²⁹⁰ Lojová, 2012

²⁹¹ Lojová, 2012

²⁹² Jursová Zacharová, 2013

účastníkov/účastníčok, v ktorom každý účastník/účastníčka rozpráva iným jazykom. Cieľom štúdie je zistiť, či videotréning zameraný na prácu s využitím mikrosprávania neverbálnej komunikácie, efektívne umožňuje zvládnuť prácu s deťmi v batolacom prípadne predškolskom veku v cudzom jazyku bez používania materinského jazyka dieťaťa.

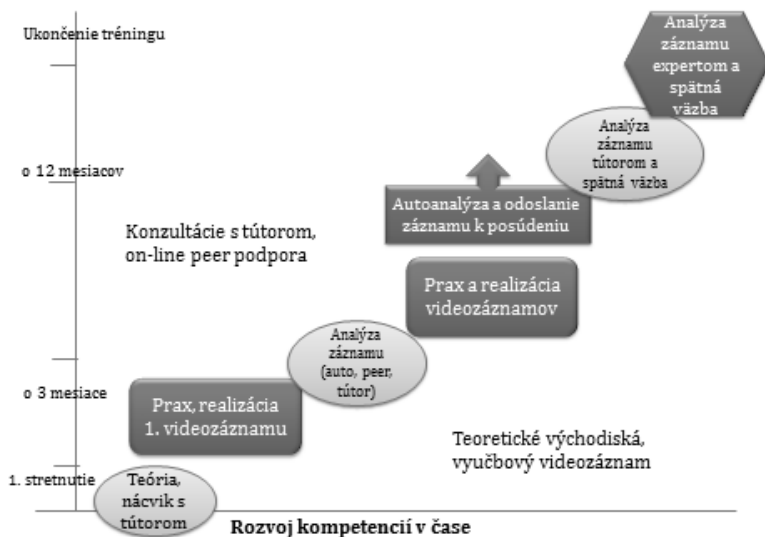
6.4.2 Obsah a metódy tréningu

V rámci videotréningu účastníci a účastníčky analyzujú ako prvé vzorové video, ktoré ukazuje správne postupy pri práci s deťmi vo veku od 3 rokov do 10 rokov. Analýza prebieha za pomoci tútorky, ktorá upozorňuje na neverbálne prejavy učiteľa/učiteľky, predovšetkým na správnu gestikuláciu, na očný kontakt a vytváranie dyadického vzťahu s malými deťmi. Po krátkom tréningu učitelia a učiteľky sledujú videá dobrej praxe. Takto majú učitelia a učiteľky možnosť uvidieť používanú metódu a techniku priamo pri práci s deťmi, pričom si majú všímať a analyzovať odlišné správanie učiteliek pri práci s deťmi od vzorového videa. Následne majú učitelia a učiteľky 3 mesiace na naštudovanie nových informácií a tiež prípravu a realizáciu vlastnej praxe s deťmi vo veku od 3 rokov a nahrávku vlastného videozáznamu. Učitelia/učiteľky nemusia odovzdať prvý realizovaný videozáznam, ale majú možnosť si nahráť viacero hodín a vytvoriť tak viacero videozáznamov, pričom sami vyberajú ten záznam, ktorý je podľa nich najvhodnejší.

Na druhom stretnutí sú v rámci peer-hodnotenia prezreté a analyzované všetky videozáznamy. Po každom prezretí videozáznamu dáva tútorka možnosť najskôr dotyčnej účastníčke k reflektovaniu a následne celá skupina poskytuje spätnú väzbu. Pokiaľ neboli všetky aspekty videozáznamu analyzované samotným autorom/autorkou záznamu alebo jeho kolegami a kolegyňami, tútorka poukáže na konkrétne časti, ktoré boli buď výborne prevedené, alebo obsahovali metodické a didaktické chyby z hľadiska mikroanalýzy správania sa učiteľa. Správanie učiteľa/učiteľky na videozázname zároveň dáva tútorka do súvislosti so správaním detí počas práce v cudzom jazyku a vysvetľuje všetkým účastníčkam dôvody nepozornosti detí, prípadne ich odmietavých postojov na základe princípu podnet-reakcia. Po ukončení druhého dvojdnového stretnutia majú účastníčky 10 mesiacov na študovanie teoretických východísk, praktické precvičovanie naučených zručností a k vytvoreniu a odovzdaniu videozáznamu v rozsahu približne 20 minút pedagogickej aktivity na hodine s deťmi. Účastníčky podobne ako pri prvom videozázname majú voľné pole pôsobnosti pri výbere témy a spôsobe spracovania videozáznamu, pod podmienkou, že dodržia didaktický obsah používanej metódy. Videozáznam seba samého v pedagogickej interakcii s deťmi odovzdajú tútorovi k analýze. Tútorka vypracuje podrobnú analýzu mikrosprávania daného účastníka/účastníčky tréningu, vysvetlí problematické didaktické situácie a zašle odporúčania pre zlepšenie profesijného rastu účastníka/účastníčky videotréningu. Na základe odporúčaní a prípadnej konzultácie, realizuje

účastník či účastníčka tréningu ďalší videozáznam. Finálny videozáznam je zasielaný na analýzu autorke vzorových videí (postup sumarizuje Obrázok 6).

Metodický postup kombinuje rozbor cudzieho aj vlastného videozáznamu, pričom prebiehajú všetky tri typy hodnotenia – autoevaluácia, peer-evaluácia a hodnotenie expertom. Predpokladáme, že sa u účastníčok videotréningu rozvinie popri reflektívnom uvažovaní o svojich didaktických postupoch a uvedomenia správneho využívania neverbálnych prostriedkov aj profesijné videnie.



Obrázok 11
Postup práce s videozáznamom u lektorov/lektoriek cudzích jazykov pre deti

6.4.3 Účastníčky videotréningu

Videotrénung pre lektorov a lektorky cudzích jazykov je realizovaný v rámci vzdelávacieho programu *Magický učiteľ' - Naratívny formát* (bližšie v kapitole 5). Od roku 2012 ho absolvovalo 25 učiteliek cudzieho jazyka rozdelených do štyroch skupín (Tabuľka 19). Kritériá pre prijatie do vzdelávacieho programu sú: minimálna jazyková úroveň cieľového jazyka B1, vysokoškolské vzdelanie pedagogického alebo psychologického zamerania, prípadne ukončená stredná pedagogická škola a prax v školstve a v oblasti vzdelávania minimálne 3 roky. Videotréningu sa doteraz zúčastnili len ženy. Vysokoškolské vzdelanie má 22 participantiek, pričom 15 z nich sú

kvalifikované učiteľky primárneho vzdelávania v oblasti vyučovania cudzieho jazyka, prípadne cudzích jazykov v kombinácii, 4 participantky majú stredoškolské vzdelanie a dlhodobú prax v oblasti vzdelávania. Z hľadiska vekového rozloženie súboru vidíme, že väčšina účastníčok má medzi 30-35 rokmi, dve participantky mali menej ako 30 rokov v čase absolvovania tréningu a 3 participantky dosiahli viac ako 40 rokov. Regionálne pochádza najviac participantiek z Bratislavy (10), tri pochádzajú z okresu Senec a Banskej Bystrice (Brezno), dve majú pôsobisko v Trnave a po jednej v Nitre, Stupave a Dunajskej Strede. Prevažná väčšina participantiek sa zameriava na výučbu anglického jazyka (21), pričom päť z nich okrem anglického jazyka ponúka aj nemecký jazyk, len nemecký jazyk vyučujú tri učiteľky, v dvoch prípadoch ide o učiteľky medzinárodných škôl. Jedna participantka sa špecializovala na vyučovanie španielskeho jazyka, dve popri anglickom a nemeckom jazyku majú potenciál pre prácu s talianskym jazykom a jedna zvažuje aj nad otvorením kurzu francúzskeho jazyka pre deti.

Tabuľka 19

Účastníčky videotréningu a prehľad realizovaných analýz videozáznamu²⁹³

Tréning	N	peer-analýzy	individuálne analýzy	účastníčky, ktoré pôsobia v praxi	účastníčky, ktoré neukončili tréning
Okt. 2012 – nov. 2013	9 (36%)	6	4	5	2
apríl 2013 – sept. 2013	4 (16%)	3	0	3	1
sept. 2013 - nov. 2014	6 (24%)	5	3	5	1
jún 2014 – júl 2014	6 (24%)	Tréning prebieha	0	0	Tréning prebieha
Spolu	25 (100%)	14 (56%)	7 (28%)	13 (52%)	4 (16%)

Z tabuľky je vidieť, že nie všetky participantky ukončili tréning. 4 participantky (16%) sa nedostavili na druhú časť tréningu a videozáznam k individuálnej analýze zaslalo doteraz len 7 participantiek.

6.4.4 Vybrané výsledky kvalitatívnej analýzy videozáznamov

Z hľadiska analýzy učiteľských kompetencií je možné **v prvých videozáznamoch** v priebehu tréningu sledovať problémy v odbornej a didaktickej kompetencii participantiek. Neistotu bolo cítiť aj v nadväznosti metodických krokov modelu naratívneho formátu vytvoreného T. Taeschner²⁹⁴. Participantky si ešte neboli isté prezentovaným verbálnym a

²⁹³ spracovala Z. Jursová Zacharová, 2014

²⁹⁴ Taeschner, 2005

neverbálnym obsahom, didaktickou postupnosťou, prirodzenou performanciou, čo sa prejavilo na ich čiastočnej strnulosti, preskakovaní pasáží vo výpovediach, prípadne vynechávaniu častí neverbálneho alebo verbálneho prejavu. Nedostatočná odborná kompetencia sa automaticky prejavila na úrovni mikrosprávania a to hlavne v nedostatočnom používaní neverbálnych prejavov, prípadne ich zamieňanie za nevhodné prejavy. Možno badať aj časté používanie slovných barličiek pri paralingvistike ako „hm“, nevhodne predĺženej pauzy alebo nepedagogických gest ako je napríklad mimovoľná gestikulácia (škrabanie sa, dotýkanie sa vlastného tela, pozeranie do stropu, na stenu a pod.). V oblasti posturiky participantky často zabúdajú na zmenu pozície pri zmene dramatizovanej postavy príbehu. Zmena postoja bola viditeľná u väčšiny na začiatku videozáznamu a jej početnosť sa s pribúdajúcimi minútami znižovala. Participantky sa tiež často nakláňali k deťom, prípadne vstupovali do ich osobnej zóny, čo mohlo byť niektorým deťom nepríjemné.

Vo všetkých videozáznamoch bol **najsľabším miestom účastníčok videotréningu očný kontakt**. Zameranie pohľadu na popisovaný objekt bolo minimálne, pohľad určený k zisteniu porozumenia a nadviazania kontaktu bol často len čiastočný, zameraný len na niektoré deti, pričom druhé ostali nepovšimnuté prípadne, podobne ako študenti vo výskume Čorbovej²⁹⁵ (1988, podľa Gavoru, 2003), sa pozerali na stenu či mimo tvári detí. Pohľadom sledovali participantky buď im najsympatickejšie deti, alebo sa pohľadom snažili kontrolovať potencionálne vyrušovanie detí. Sledovanie detí pohľadom pri práci nemá byť podľa T. Taeschner zamerané na kontrolu ich činnosti, ako to uvádza napríklad P. Gavora²⁹⁶, ale k vyjadreniu porozumenia a intersubjektivity. V metodike T. Taeschner²⁹⁷ sú vytypované špecifické situácie, v ktorých sa vyžaduje zameranie pohľadu na každého žiaka. Učiteľky vo svojom prvom cvičnom videozázname zabúdali využiť tento moment na ubezpečenie sa, že deti im rozumejú a pokračovali v narácii ďalej. Keďže ide o vyučovanie anglického jazyka bez použitia materinského jazyka, deti sa rýchlo unavili a po pár minútach sa prestali pozerat učiteľke do očí, obzerali sa po miestnosti, prípadne sa pozerali po iných deťoch, začínali vyrušovať, otočili sa od učiteľky alebo odbiehali z kruhu.

Nedostatočné alebo prehnané používanie gestikulácie bolo ďalšou častou chybou vo videozáznamoch participantiek. Participantky sa mali na základe vzorového videa naučiť používať pri narácii špecifické autosémantické gestá, ktoré je potrebné používať v konkrétnych situáciách k zvýšeniu ukladaniu obsahov do pamäti dieťaťa²⁹⁸. Zaznamenali sme vynechanie gesta, zámenu jedného gesta za iné. Nie vždy boli gestá časovo adekvátne použité, čo sa následne ukázalo ako mátuče pre deti. V niekoľkých prípadoch bolo počas peer-analýzy poukázané na nedostatočne, prípadne

²⁹⁵ Čorbová, 1988 (in Gavora, 2003)

²⁹⁶ Gavora, 2003

²⁹⁷ Taeschner, 2005

²⁹⁸ Kang et al, 2013, Feldman, 2014

nejednoznačne znázornené gesto a participantka bola inštruovaná, aby dávala väčší dôraz na gestá a na ich zreteľnosť.

Relatívne dobre pracovali participantky s hlasom a intonáciou. Nejasný a monotonný hlas bol zachytený len výnimočne. Častejšie bolo poukázané na nedostatočnú moduláciu hlasu pri zmene postavy, rovnako ako v prípade zmeny polohy tela rámci disponovaného priestoru.

Pozorovania z peer-analýzy priniesli zaujímavé zistenie. Po zhliadnutí prvého videozáznamu účastníčky hodnotili navzájom svoju prácu prevažne pozitívne²⁹⁹. Tútorka následne poukázala na problematické časti a poskytla odporúčanie pre zlepšenie. Po druhom hodnotení videozáznamu účastníčky boli schopné už konkrétnejšie zhodnotiť didaktické a profesijné kompetencie podľa videozáznamu.

Analýzu druhého videozáznamu realizuje individuálne tútorka vo väčšine prípadov mailovou komunikáciou po približne roku od prvého záznamu. V 100% prípadov boli učiteľky požiadané o zaslanie nového videozáznamu. Najčastejšími chybami bol očný kontakt a zmena miesta, prípadne dôslednosť v používaní gestikulácie. Napriek výraznému zlepšeniu oproti prvému videozáznamu, učiteľky sa nezastavovali pohľadom po všetkých žiakoch, ale kĺzali pohľadom len po niektorých žiakoch v náhodnom poradí. U približne polovice participantiek bola konštatovaná potreba zlepšenia vo výraznosti gestikulácie a práce s hlasom, tiež bolo zaznamenané nedodržanie niektorého z princípov naratívneho formátu – či už išlo o používanie adekvátnych pomôcok, alebo cudzieho jazyka počas celej vyučovacej hodiny. Zlepšenie nastalo predovšetkým v oblasti odborných a didaktických kompetencií, v oblasti jazykovej performancie a práce s deťmi. Skupiny boli koherentnejšie v činnostiach, deti sa viac zapájali a participantky lepšie zvládali skupinovú dynamiku.

V analytickej časti teoretickej práce participantky hodnotili ako najťažšiu časť práve prácu s pohľadom. Aplikáciu gest spolu s verbálnym prejavom hodnotili účastníčky videotréningu ako bezproblémovú. Vo väčšine prípadov bola analýza učiteľiek už viac podobná analýze tútorky a prinášala konkrétne postrehy týkajúce sa potreby zlepšiť pohľad, akciu, zvýrazniť intonáciu a podobne.

6.4.5 Hodnotenie videotréningu

Časť práce s participantkami bola zameraná aj na hodnotenie samotného videotréningu. Participantky obdržali dotazník s otvorenými otázkami, ktoré zisťovali koľko videozáznamov participantky už zrealizovali, aké problémy sa vyskytli pri realizácii videozáznamu, ako pôsobil videozáznam na nich, či niečo zmenili pri svojej práci s deťmi po vzhliadnutí videozáznamu. Tiež sme sa ich pýtali, či by odporučili realizáciu videozáznamu a jeho analýzu aj iným učiteľom a učiteľkám.

Z obdržaných odpovedí od participantiek bolo zrejmé, že **príprava a realizácia videozáznamu bola pre ne čiastočne problematická** a to z

²⁹⁹ porovnaj s Berko, 2008

dôvodu potreby povolenia rodičov detí nahrávať video na hodine/kurze, pretože nastali situácie, kedy jeden z rodičov nepovolil realizáciu videozáznamu. Ďalšie problémy sa vyskytli pri samotnej realizácii nahrávania. Pokiaľ participantka nemala pomocníka, ktorý by jej priebeh vyučovania nahrál, musela sa spolaohnúť buď na statív, alebo umiestnenie kamery na stabilný predmet, či poprosiť rodiča, aby realizoval nahrávanie priebehu hodiny. Nakoľko sú ale učiteľky pri práci v pohybe využitie statívu spôsobilo, že v niektorých situáciách nebolo vidieť učiteľku a deti na zábere. Dôvodom k ďalšiemu natočeniu videozáznamu boli aj výnimočné situácie, ako keď matka nechala prvýkrát dieťa samé na kurze a dieťa ju hľadalo, alebo deti boli kamerou rozptyľované a neustále sa za ňou otáčali.

„Nakrúcali ma vždy maminy z kurzu, takže problémy boli väčšinou typu, keď ich deti zistili, že maminka kameruje namiesto spolupracuje“ (Realizácia videozáznamu z kurzu pre deti od 1,5 do 3 rokov, LAJ 4)

Pri vyjadrovaní miery spokojnosti s vlastným videozáznamom je zjavné, že participantky zo skorších kurzov, ktoré majú viac hodín praxe a realizujú viac videozáznamov sú k svojej práci viac sebakritické ako začínajúce učiteľky. Rozdiel je zjavný hlavne vo vnímaní svojho mikrosprávania na úrovni neverbálnej komunikácie. Kým začínajúce učiteľky s touto témou ešte nie sú plne oboznámené, participantky, ktoré sú dlhšie v praxi spomínajú konkrétne kroky na mikroúrovni, ktoré sa na základe videozáznamu snažili zmeniť.

„Zameranie pohľadu, tempo reči zvolňujem. Viac deti oceňujem úsmevom a súhlasným pokývaním hlavy.“ (LAJ 5)

Po prvej skúsenosti s videozáznamom realizovali participantky viacero videozáznamov. Najvyšší počet 20 realizovaných videozáznamov bol u participantky, ktorá už odučila približne 300 hodín. U začínajúcej participantky, ktorá čaká na peer-analýzu bolo realizovaných 5 videozáznamov.

Napriek problémom s realizáciou videozáznamov hodnotia participantky videotréning pozitívne a to prevažne z dôvodu možnej sebareflexie, nastaveného zrkadla, no zároveň vyzdvihujú aj potrebu peer-analýzy a analýzy tuteurkou. Uvádzajú, že na niektoré problematické miesta boli upozornené inými počas analýzy a samé by si ich nevšimli. Z toho vyplýva nutnosť spoločného spracovania a trénovania jednotlivých situácií a modelov v rámci skupinových stretnutí, pretože len poskytnutie videomateriálov učiteľom nezabezpečí ich dostatočnú aplikáciu v praxi.

„Sama som si niektoré veci všimla až po upozornení. Preto ma vlastne napadlo, že sebareflexia odkryje iba niektoré nedostatky.“ (LAJ 2)

Napriek tomu, že sú dostupné rôzne zážitkové a aktivizujúce metódy a formy rozvoja sociálno-psychologických kompetencií (vybrané sme popísali v predchádzajúcich kapitolách), možno súčasnú pregraduálnu prípravu na učiteľské povolanie opísať podľa výpovedí študentov a študentiek skôr ako „*snahu presvedčiť nás, že čím viac teórie sa naučíme, tým menej praktických príkladov potrebujeme*“³⁰⁰. Medzi ich opismi vysokoškolskej prípravy jednoznačne prevládajú charakteristiky hovoriace o prílišnej teoretickosti na úkor praktického zamerania. Za prínosné označujú najmä tie predmety, ktoré prepájajú teoretické poznatky s tými praktickými. V rámci nich majú možnosť vyskúšať si niektorú časť učiteľského povolania, dozvedajú sa o školskej realite a špecifikách cieľovej skupiny, analyzujú a simulujú reálne školské situácie či majú možnosť rozvíjať svoje zručnosti. Takéto predmety im umožňujú vidieť problematiku v širších súvislostiach, nútia ich kriticky, pedagogicky a psychologicky myslieť a pýtať sa. Sú užitočné, potrebné, prínosné a nevyhnutné.

³⁰⁰ Lemešová, 2013a

Záver

Ak sa učiteľov a učiteľiek opýtame, ako a kde sa naučili učiť, pravdepodobne odpovedia, že im najväčšou a najlepšou učiteľkou bola vlastná prax. *„Efektívne učiteľské kompetencie sa však nenadobúdajú len praxou samotnou. Úspešný učiteľ/učiteľka musí porozumieť širokej škále tém vrátane vývinu v detstve a dospievaní, stratégiám učenia a vyučovania, motivácii žiakov a žiačok, rôznym metódam diagnostiky a riadenia školskej triedy, uplatňovaniu princípov edukačnej psychológie.“*³⁰¹ Práve poznatky psychológie v kombinácii s procesmi reflektovania vlastnej praxe umožňujú podľa autora učiteľom a učiteľkám robiť také edukačné rozhodnutia, ktoré stimulujú ich žiakov a žiačky k lepšej spolupráci a vyššej produktivite.

Cieľom psychologickej prípravy budúcich učiteľov a učiteľiek by malo byť rozvíjanie sociálno-psychologických kompetencií a psychologickej gramotnosti. Študenti a študentky však aj túto zložku prípravy často vnímajú ako príliš teoretickú a vzdialenú školskej realite, preto je otázne, či súčasná koncepcia psychologickeho vzdelávania učiteľov a učiteľiek dokáže tieto ciele naplniť.

V publikácii sme predstavili teoretické východiská aj vlastné výskumné zistenia, z ktorých vyplýva, že sociálno-psychologické kompetencie majú v kompetenčnom modeli učiteľa/učiteľky dôležité miesto. Schopnosť efektívne komunikovať, riadiť skupinu, riešiť konflikty, zvládať záťaž vyplývajúcu zo školských situácií, narábať s rozmanitosťou či reflektovať vlastné pedagogické pôsobenie sú významnými prediktormi úspešnosti učiteľa/učiteľky. Hoci úroveň týchto spôsobilostí súvisí aj s osobnostnými predispozíciami a charakteristikami, ktoré sú relatívne stabilné, možno ich rozvoj stimulovať aj v rámci pregraduálnej prípravy.

Vybrané metódy a formy psychologickej prípravy učiteľov a učiteľiek sme overovali na vzorke, ktorá spolu presahuje 400 účastníkov a účastníčok kurzov. Z analýz výstupov a spätných väzieb k jednotlivým kurzom vyplýva, že majú potenciál stimulovať rozvoj sociálno-psychologických kompetencií na všetkých štyroch obsahových úrovniach (Tabuľka 20). Najväčší priestor nachádzame v oblasti rozvoja interpersonálnych a intrapersonálnych kompetencií. Jednotlivé tréningy umožňujú rozvíjať sebazpoznanie, sebahodnotenie, sebareflexiu a sebaakceptáciu vo vzťahu k učiteľskej role. V oblasti interpersonálnej prispievajú k rozvoju empatie, aktívneho počúvania, verbálnej i neverbálnej komunikácie. Kompetencie spojené s riadením triedy sú cielene rozvíjané len v jednom type tréningov, v ostatných troch typoch sa rozvíjajú sekundárne, resp. sú súčasťou komplexnejšieho tréningového rámca. V nami sledovaných tréningových kurzoch vzniká relatívne najmenší priestor na tréningovanie sociálno-inkluzívnych kompetencií. Tieto sú jedným z priamych cieľov sociálno-psychologickeho tréningu, v ostatných typoch sú opäť sekundárnym cieľom, obsahovo sa však prelínajú viacerými psychologickými kurzami.³⁰²

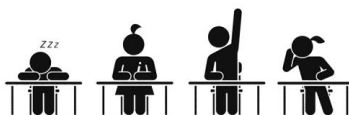
³⁰¹ Upton, 2008

³⁰² pozri napr. Šramová & Cabanová, 2013

Tabuľka 20**Zhrnutie hodnotenia metód psychologickej prípravy učiteľov a učiteliek**

	Sociálno- psychologický tréning	Tréningy zvládania náročných školských situácií	Tréning neverbálnej komunikácie a práce s emóciami	Videotréning
Intrapersonálne kompetencie	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓
Interpersonálne kompetencie	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓
Kompetencie spojené s riadením triedy	✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓
Sociálno- inkluzívne kompetencie	✓✓	✓✓	✓	✓

V oblasti zložiek kompetencií facilitujú vyššie uvedené tréningy najmä zložku uvedomenia a postoja a prvotného tréningu, nácviku reagovania. Overiť dosah týchto prístupov na dlhodobú zmenu správania/zručnosti v reálnej školskej praxi nie je v rámci vysokoškolskej prípravy možné. Napriek tomu sme presvedčení, že inovatívne prístupy, ktoré používajú zážitkové metódy, simulačné cvičenia, rolové hry, analýzy videa a pod. pripravujú študentov a študentky učiteľstva na ich budúcu prax efektívnejšie ako tradičné, výlučne teoreticky a transmisívne orientované prístupy psychologickej prípravy učiteľov a učiteliek.



Zhrnutie

Kurzy psychológie môžu budúcim učiteľom a učiteľkám aj učiteľom a učiteľkám v praxi mnohé ponúknuť. Psychológia poskytuje nástroje a interpretácie správania aplikovateľné v procesoch plánovania, realizácie a hodnotenia výučby, ale aj v oblasti sebazpoznania a sebareflexie učiteľa/učiteľky. Poznatky psychologických disciplín v kombinácii s vlastnou praxou môžu prispieť k rozvoju učiteľských kompetencií študentov a študentiek učiteľstva. Hoci tieto kompetencie hodnotia ako dôležité, vnímajú študenti a študentky učiteľstva nedostatok priestoru pre ich rozvoj v rámci vysokoškolskej prípravy.

Hlavným cieľom psychologických predmetov v učiteľskej príprave by malo byť rozvíjanie psychologickkej gramotnosti a sociálno-psychologických kompetencií. Z našich výskumných zistení však vyplýva, že budúci učelia a učiteľky a učelia a učiteľky v praxi vnímajú vysokoškolskú psychologickú prípravu ako príliš teoretickú a transmisívne orientovanú, bez zmysluplných prepojení na každodennú školskú prax.

Pre výskumné a edukačné účely sme navrhli model sociálno-psychologických kompetencií, ktorý zahŕňa štyri oblasti kompetencií:

- a) **Intrapersonálne kompetencie** (sebazpoznanie, sebahodnotenie, sebareflexia a sebaakceptácia),
- b) **Interpersonálne kompetencie** (sociálna percepcia, aktívne počúvanie, verbálne a neverbálne komunikačné zručnosti a zručnosti spojené so sociálnymi interakciami a riešením interpersonálnych konfliktov),
- c) **Kompetencie spojené s riadením skupiny** (senzitivita k skupinovej dynamike, reagovanie v súlade s profesijnou etikou, podnecovanie skupinovej kohézie a pozitívnej klímy triedy a zvládanie problémových situácií v skupine),
- d) **Sociálno-inkluzívne kompetencie** (senzitivita k inakosti, empatia, akceptácia a adaptácia).

Hoci sú tieto kompetencie silne determinované osobnostnými dispozíciami a kvalitami, možno ich rozvíjať a trénovať aj v rámci pregraduálnej prípravy a kontinuálneho učiteľského vzdelávania. V našej praxi vedieme štyri typy tréningových kurzov zameraných na rozvoj sociálno-psychologických kompetencií budúcich učiteľov a učiteľiek:

- a) **Sociálno-psychologický tréning** zameraný na rozvoj sebazpoznania, komunikačných zručností a chápania skupinovej dynamiky,
- b) **Tréningy manažmentu školskej triedy** a zvládania náročných školských situácií,
- c) **Tréningy neverbálnej komunikácie a práce s emóciami** pre učiteľov a učiteľky cudzích jazykov,
- d) **Videotréniny** zamerané na rozvíjanie profesijného videnia, pro-učiteľskej identifikácie, sebareflexie a komunikačných zručností.

Kvalitatívne aj kvantitatívne dáta od viac ako 400 účastníkov a účastníčok tréningov potvrdili, že tieto prístupy k výučbe psychológie môžu facilitovať rozvoj sociálno-psychologických kompetencií vo všetkých štyroch vyššie uvedených oblastiach.

Summary

Psychology courses can offer a lot to pre-service and in-service teachers. Psychology provides them with tools and interpretations of behaviour in the processes of planning, delivering, and evaluating teaching practices and self-understanding and self-reflection. Knowledge of educational psychology combined with teaching practice can enhance teaching skills and competences. Even these competences are ranked as important by pre-service teachers, they lack opportunity to practice them in their pre-gradual training.

The main goal of the psychology courses in teacher training should be to develop psychological literacy and social-psychological competences among pre-service teachers. Based on our research both pre-service and in-service teachers, however, find the university teacher training in psychology too theoretical and predominantly transmissive, without useful links to everyday school situations.

To conduct an evidence-based research we proposed a model of social-psychological competences, which covers four areas of competences:

- a) **Intrapersonal competences** (self-understanding, self-evaluation, self-reflection and self-acceptance),
- b) **Interpersonal competences** (social perception, active listening, verbal and nonverbal communication skills, skills related to the social interaction and interpersonal conflict management),
- c) **Competences related to group dynamics and classroom management** (sensitivity towards group dynamics, implementation of professional ethics, facilitation of group cohesion and positive class atmosphere and solving of discipline problems in the classroom),
- d) **Social-inclusive competences** (sensitivity towards diversity, empathy, acceptance and adaptation).

Even these competences are strongly determined by personality traits and qualities, they still could be developed and trained in pre-service and in-service teacher courses. We applied four types of trainings to develop social-psychological competences among pre-service teachers:

- a) **Social-psychological trainings** developing self-understanding, communication skills and understanding of group dynamics,
- b) **Trainings of classroom management** and handling with difficult situations at school,
- c) **Training of nonverbal communication** for language teachers,
- d) **Video-training** developing professional vision, pro-teaching identification, self-reflection and communication skills.

Both qualitative and quantitative research data from over 400 participants proved that these methods of teaching psychology can facilitate the development of social-psychological competences in the four areas mentioned above.

Zusammenfassung

Die Lehrveranstaltungen aus der Psychologie können den Studierenden des Lehrerberufs aber auch den Lehrkräften in der Schulpraxis viel anbieten. Die Psychologie bietet die Instrumente und Interpretationen von dem Verhalten, die man in den Prozessen von Planung, Durchführung und Leistungsbewertung des Unterrichts, aber auch im Gebiet der Selbsterkenntnis und Selbstreflexion von dem Lehrer oder der Lehrerin, anwendet. Die Kenntnisse der psychologischen Disziplinen in der Kombination mit eigenen Erfahrungen können zur Entwicklung von Lehrkompetenzen der Studierenden des Lehrerberufs beitragen. Obwohl sie diese Kompetenzen als wichtig bewerten, sehen die Studierende des Lehrerberufs den Mangel von Gelegenheiten für ihre Entwicklung im Rahmen der Hochschulausbildung.

Das Hauptziel den psychologischen Lehrveranstaltungen in der Lehrerausbildung sollte es sein, psychologische Grundkenntnisse und sozialpsychologische Kompetenz zu entwickeln. Unsere Forschungsergebnisse zeigen, dass die Studierenden des Lehrerberufs und die Lehrkräfte die Ausrichtung der psychologischen Ausbildung als zu theoretisch und transmissiv, ohne sinnvolle Verbindung mit der Alltagspraxis in der Schule betrachten.

Für unsere Forschungszwecke haben wir das Modell der sozialpsychologischen Kompetenzen vorgeschlagen, das aus vier Kompetenzklassen besteht:

- a) **Intrapersonale Kompetenzen** (Selbsterkenntnis, Selbstbewertung, Selbstreflexion und Selbstakzeptanz),
- b) **Interpersonale Kompetenzen** (soziale Wahrnehmung, Aktiv Hören, verbale und nonverbale Kommunikationsfertigkeiten, Fertigkeiten verbunden mit sozialer Interaktion und Beilegung der interpersonellen Konflikten),
- c) **Führungskompetenzen** (Sensitivität zur Gruppendynamik, Handeln entsprechend der Berufsethik, Forderung der Gruppenkohäsion und positives soziales Klima, Umgang mit von problematischen Situationen in der Gruppe),
- d) **Sozial-inklusive Kompetenzen** (Sensitivität zur Differenz, Empathie, Akzeptanz und Adaptation).

Obwohl diese Kompetenzen sehr stark von Persönlichkeitseigenschaften und Persönlichkeitsqualitäten determiniert sind, ist es möglich, sie innerhalb der Lehrerausbildung und Weiterbildung zu entwickeln und einzuüben. In unserer Praxis leiten wir vier Typen von Training-Veranstaltungen, die sich auf die Entwicklung von sozialpsychologischen Kompetenzen der Studierenden des Lehrerberufs konzentrieren:

- a) **Sozialpsychologisches Training** angelegt auf die Entwicklung von Selbsterkenntnis, Kommunikationsfertigkeiten und Verständnis der Gruppendynamik,
- b) **Training von Führungskompetenzen** und Umgang mit den schwierigen Situationen in der Schule,

- c) **Training nonverbaler Kommunikation** für Lehrkräfte von Fremdsprachen,
- d) **Video-Trainings** angelegt auf die Entwicklung vom professionellen Sehen, Identifikation als Lehrer/Lehrerin, Selbstreflexion und Kommunikationskompetenzen.

Qualitative aber auch quantitative Daten von mehr als 400 Teilnehmern und Teilnehmerinnen von der Trainings haben bewiesen, dass diese Zugänge zur Psychologieunterricht können die Entwicklung von sozialpsychologischen Kompetenzen in allen vier oben genannten Gebieten verstärken.

Vecný register

A

adaptácia, 25, 26, 116
akceptácia, 25, 26, 116
aktívne počúvanie, 25, 26, 116
atmosféra, 50, 52

B

budúci učiteľ, 18, 19, 27, 35, 39,
40, 41, 58

C

ciele, 3, 4, 9, 10, 14, 59, 60, 61, 64,
65, 80, 99, 106
citlivosť, 9, 12, 18, 40, 99, 101,
104, 105,
cudzí jazyk, 71, 74, 84, 90, 106

D

diagnostika, 30, 33, 41, 62
disciplína, 3, 51
dotazník, 31, 33, 111

E

emócie, 20, 24, 34, 62, 72, 91
empatia, 15, 25, 26, 116
evaluácia, 36, 58, 108

G

gramotnosť, 3, 7, 10, 11, 12, 13

I

identifikácia, 84
interakčná analýza, 70
interpersonálne kompetencie, 21,
24, 26
interview, 19, 20, 31, 34, 48, 87,
120, 122
intrapersonálne kompetencie, 21
intuícia, 15, 28

K

kariérový rast, 87
kompetencia, 10, 15, 16, 110

komunikácia, 69, 71, 78
komunikačné kompetencie, 15,
36, 77

M

manažment triedy, 13, 50, 51, 52,
61, 116
mikrosprávanie, 37, 81, 89, 91,
101, 103, 107, 110, 112
motivácia, 12, 15, 56

N

naratívny formát, 79, 80, 85, 108
neverbálna komunikácia, 15, 69,
70

O

obavy, 50, 53, 55, 56, 66, 104
očný kontakt, 38, 99, 101, 107,
110, 111
osobnosť, 14, 16, 47, 53, 56, 57,
61
osobnostné dispozície, 28, 63,
osobnostné dotazníky, 32, 33

P

pedagogická prax, 20, 98
postoje, 16, 26, 34, 39, 59, 60, 62,
63
pozorovanie, 31, 33
predmetové kompetencie, 15
prežívanie, 26, 46, 49, 52, 65, 71,
98
profesijné videnie, 6, 97, 98, 108
projektívne techniky, 31, 66
psychologická gramotnosť, 10,
12, 13
psychologické testy, 32

R

reflektovanie, 8, 28, 63, 97, 100,
105
reflexia, 68, 100, 105

rolové hry, 66,
rozvoj kompetencií, 11, 12, 42, 43,
58, 60, 68, 93, 96, 98

S

sebaakceptácia, 24, 26
sebahodnotenie, 12, 24, 26, 33,
114, 116
sebapoznanie, 13, 23, 24, 47
sebareflexia, 26, 36, 84
sociálne kompetencie, 23, 36, 44,
88
sociálno-psychologické
kompetencie, 2, 5, 20
sociálno-psychologický tréning, 5,
42, 43, 77
sociálno-psychologický výcvik, 43
spätná väzba, 63, 91, 99, 100,
správanie, 18, 23, 33, 46, 51, 52,
53, 54, 55, 61, 64, 67, 68, 70,
71, 80, 81, 84, 85, 86, 88, 101,
102, 107

Š

školské situácie, 97, 113

U

uvádzajúci učiteľ, 28
úzkosť, 33, 94

V

videotréning, 36, 93, 107, 112,
videozáznam, 35, 37, 38, 79, 82,
83, 88, 89, 90, 111
výcvik, 42, 43, 45
vzťah, 15, 36, 40, 50, 53, 54, 57,
69, 71, 72, 79, 80

Z

začínajúci učiteľ, 64, 102
záťaž, 9, 11, 15, 25, 34, 53, 56, 62,
66, 99, 103, 114

Bibliografia

- ALBERT, L. (1996). *A Teacher's Guide to Cooperative Discipline*. American Guidance Service.
- ARNETT, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- ARNON, S. & REICHEL, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching*, 13(5), 441- 464.
- ASPY, D. N. & ROEBUCK, F. N. (1977). *Kids Don't Learn from People They Don't Like*. Amherst, MA: Human Resource Development Press.
- ATKINSON, R. (1998). *The life story interview*. Sage Publications.
- BAČKOROVÁ, E. (2007). Podmienky práce začínajúceho učiteľa. In *Ako sa učitelia učia?* Zborník referátov z medzinárodnej konferencie. Prešov: MPC. S. 38 – 40.
- BARON, R. A. & MARKMAN, G. D. (2000). Beyond social capital: How social skills can enhance entrepreneurs' success. *The Academy of Management Executive*, 14(1), 106–116.
- BAYER, M., BRINKKJAER, U., PLAUBORG, H., & ROLLS, S. (Eds.) (2009). *Teachers' career trajectories and work lives*. Springer.
- BEAUFORTOVÁ, K. (2002). *Videotréning interakcí. Základy metody a její využití*. Praha: SPIN.
- BEDNAŘÍK, A. et. al. (1998). *Tréning hrou: inštrukcie pre rolové hry, simulácie a prípadové štúdie pre trénerov*. Bratislava: Centrum prevencie a riešenia konfliktov.
- BORKO, H., JACOBS, J., EITELJORG, E. & PITTMAN, M. E. (2008). Video as a Tool for Fostering Productive Discussions in Mathematics Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 417-436.
- CABANOVÁ, K. (2010). Zisťovanie chápania pojmu "Pozornosť" učiteľmi a žiakmi. *Zdravá škola*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. S. 299 - 306.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. South Yarra: Macmillan.
- CRANNEY, J. & DUNN, D. S. (eds.) (2011). *The psychologically literate citizens: Foundations and global perspectives*. Oxford University Press.
- CYDIS, C. (2014). Fostering Competencies in Future Teachers: A Competency-Based Approach to Teacher Education. *Creative Education*, 5, 1148-1159. Available online <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.513130> [28.8.2014]
- ČÁP, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: IVS nakladatelství.
- ČERNÁ, M. (2009). Možnosti využití videozáznamu k rozvoji didaktické znalosti obsahu v přípravném vzdělávání učitelů anglického jazyka. In: Janík, T. (ed): *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido. S. 97 – 110.

- ČERNOTOVÁ, M. & FISCHER, D. (2011). Využitie mikrovýstupov v didaktike pedagogiky – krok vpred k pedagogickej vyspelosti. In Gunčaga, J. & Nižnanský, B. (eds.): *Odborová didaktika – interdisciplinárny dialóg 2011*. S. 41-46. Ružomberok: Verbum.
- ČERNOTOVÁ, M. & VINCEJOVÁ, E. (2012). Rozbor a rozvoj kompetencií cvičného učiteľa. In KOHNOVÁ, J. (Ed.) *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta v Nakladatelství a vydavatelství KREACE, s. r. o. s. 172-181.
- ČERNOTOVÁ, M. (2006). Interné hodnotenie kvality pregraduálnej prípravy učiteľov študentmi a absolventmi fakulty. In *Současné metodologické prístupy a stratégie pedagogického výzkumu. Sborník ze 14. konference ČAPV*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- DOBEŠ, M. & FEDÁKOVÁ, D. (2006). *Akí sme. Program na rozvoj sociálnych kompetencií žiakov*. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV.
- DOUGHERTY, N. J. (online). *A plan for the Analysis of Teacher-Pupil Interaction in Physical Education Classes*. [Dostupné online 14.09.2014
<http://www.humankinetics.com/acucustom/sitename/Documents/DocumentItem/14505.pdf>]
- DOULÍK, P. & ŠKODA, J. (2006). Individuální pojetí role učitele studenty učitelství. In *Současné metodologické prístupy a stratégie pedagogického výzkumu. Sborník ze 14. konference ČAPV*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- DREIKURS FERGUSSON, E. (1999). *Adlerian Theory: An Introduction*. Chicago: Adler School of Professional Psychology.
- DREIKURS, R. & GREY, L. (1997). *Logické dôsledky*. Nové Zámky: Psychoprof.
- DUHM, E., & HANSEN, J. (1998). *Rosenzweigov obrázkovo-frustračný test P-F-T*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- DYTRTOVÁ, R. & KRHUTOVÁ, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- DYTRTOVÁ, R. (2006). Osobnost učitele – sebereflexe. In *Současné metodologické prístupy a stratégie pedagogického výzkumu. Sborník ze 14. konference ČAPV*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- EDUCO CENTRUM, (2011). *Rozvoj kompetencií pedagoga = cesta k moderní škole: Výstupy a výsledky projektu*. Dostupné online www.educocentrum.cz [25.8.2014]
- FARKAŠOVÁ, E. (2013). Učiteľ a záťažové situácie. In *Psychológia v škole (zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie)*. Bratislava: Univerzita Komenského. S. 28 – 32.
- FELDMAN, R.S. (2014). *Applications of Nonverbal Behavior Theories and Research*. New York: Psychology Press.
- FERKOVÁ, Š. (2013). Média a ich vplyv na problémové správanie detí. In *Krízová pedagogika?* Bratislava: Univerzita Komenského. S. 210-216.
- FINN, J. D., FISH, R. M., & SCOTT, L. A. (2008). Educational sequelae of high school misbehavior. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 259-274.
- FLANDERS, N. A. (1961). Analyzing Teacher Behavior as part of the teachig-learning process. *Educational Leadership*, December 1961.
- FONTANA, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.

- FREIBERG, H. J. (2002). Essential Skills for New Teachers. *Educational Leadership*, (March), 56–60.
- FREY, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 6, S. 903 - 925.
- FREY, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 30 - 46.
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. & VALIHOROVÁ, M. (2010). *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul.
- GAVORA, P. (2002). Rozhodnutie stať sa učiteľom – pohľad kvalitatívneho výskumu. *Pedagogická revue*, 53(3), 240 – 256.
- GAVORA, P. (2003). *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- GAVORA, P., MAREŠ, J. & den BROK, P. (2003) Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55(2), 126-145
- GILBERT, I. (2014). *Why do I need a teacher when I've got Google?* London: Routledge.
- GOLEMAN, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
- GOODWIN, Ch. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.
- GORDON, T. (1974). *Teacher Effectiveness Training*. New York: Wyden.
- GORDON, T. (1995). *Výchova k úspešnému rodičovstvu*. Mind Control Edition.
- GRESHAM, F. M., SUGAI, G. & HORNER, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training of students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331 – 344.
- GUERCI, M. & VINANTE, M. (2011). Training evaluation: an analysis of the stakeholders' evaluation needs. *Journal of European Industrial Training*, 35(4), 385 – 410.
- GÜNER, N. (2012). The effect of preventive classroom management training program on approval and disapproval behaviors of teachers. *International Journal of Instruction*, 5(1).
- HAMRANOVÁ, A. (2005). Efektivita výcvikového procesu u študentov pomáhajúcich profesií. In D. Heller et al (Eds.), *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování. Sborník příspěvků z konference Psychologické dny*. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, 2005.
- HAMRANOVÁ, A., & VERNARCOVÁ, J. (2013). Influence of social-psychological training on the sense of community, state anxiety and trait anxiety. *Psychology and Health*, 28(1), 225 – 226.
- HARTL, P. & HARTLOVÁ, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- HAVEL, J. (2001). Rozvíjení pedagogických dovedností pohledem studentů. *Pedagogická orientace*, 4, 64-75.

- HERMOCHOVÁ, S. (1988). Sociálne psychologický výcvik : Príspevek sociálnej psychológie k metodice práce s prirodzenou skupinou. Praha: SPN.
- HERMOCHOVÁ, S., VANĚKOVÁ, D. (2001). Stručná historie a současnost. In KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada Publishing. S. 11 – 21.
- HEWITT, J., PEDRETTI, E., BENCZE, L., VAILANCOURT, B. D. & YOON, S. (2003). New applications for multimedia cases: promoting reflective practice in preservice teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11(4), 483-501.
- HOLE, S. (1998). Voices Inside Schools. Teacher as Rain Dancer. *Harvard Educational Review*, 68(3), 413 -421.
- HOLINGER, M.D. & DONER, K. (2003). *Co říkají děti než se naučí mluvit*. Praha: Triton.
- HUPKOVÁ, M. & PETLÁK, E. (2004). *Sebereflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS.
- CHURCH, R.B., GARBER, P. & ROGALSKI, K. (2007). The role of gesture in memory and social communication. *Gesture*, 7(2), 137 – 158.
- ITSKOWITZ, R., & STRAUSS, H. (1986). The Bar-Ilan Picture Test for Children. A semi-projective test as a means of interviewing children. *School Psychology International*, 7(4), 210-216.
- JACKSON, C., SIMONCINI, K. & DAVIDSON, M. (2013). Classroom profiling training: increasing preservice teachers' confidence and knowledge of classroom management skills. *Australina Journal of Teacher Education*, 38(8), 30 – 46.
- JANÍK, T., JANÍKOVÁ, M., KNECHT, P. & NAJVAR, P. (2009). Video jako prostředek rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu. In T. Janík et al: *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido, 2009. S. 83–96.
- JANÍK, T., MINA, E. & NAJVAR, P. (2013). Der Einsatz von Videotechnik in der Lehrerbildung. In: Riegel, Macha. *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. S. 63-79.
- JAROŠOVÁ, E. (2001). Ověřování účinnosti sociálněpsychologického výcviku. In R. Komárková et al (Eds.). *Aplikovaná sociální psychologie III* (s. 191 – 204). Praha: Grada Publishing.
- JENDRUŠČÁKOVÁ, D. (2013). *Predmetovo-špecifické kompetencie učiteľa psychológie. Diplomová práca*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2013a). *Efektívne vyučovanie anglického jazyka v predškolskom veku. Dizertačná práca*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2013b). Neverbálna komunikácia a jej využitie pri utváraní vzťahu učiteľ-žiak. In Sarmány-Schuller, I. (ed.): *Otázniky rozhodovania: Teória, empiria, život*. Bratislava: Stimul. S. 127 – 131.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z.(2011). Efektívna versus neefektívna komunikácia učiteľa cudzieho jazyka v rámci výuky metódou naratívneho formátu. In Tománek, P. & Koldeová, L. 2011. *Aktuálne otázky pedagogiky*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- KANG, S., HALLMAN, G. L., SON, L.K. & BLACK, J. B. (2013). The Different Benefits from Different Gestures in Understanding a Concept. *Journal of Science Education and Technology*, 21(4), 1059 – 1145.

- KAPALKOVÁ, S. (2008). Gestá v kontexte raného vývinu detí. In Slančová D. ed. *Štúdie o detskej reči*. Filozofická fakulta Prešovskej Univerzity, Prešov. S. 169 – 211.
- KASÍKOVÁ, H. (1995). Naučiť se učiť byť učiteľom. *Pedagogika*, XLV, 2, 147 – 153.
- KEELEY, J., SMITH, D. & BUSKIST, W. (2006). The Teacher Behavior Checklist: Factor Analysis of Its Utility for Evaluating Teaching. *Teaching of Psychology*, 33(2), 84 – 91.
- KIRKPATRICK, D. L., & KIRKPATRICK, J. D. (2006). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- KLIPPERT, H. (2013). *Nápadník aktivít pro tréning komunikace a komunikačních kompetencí*. Brno: Edika.
- KLUČKÁ, J. & VOLFOVÁ, P. (2009). *Kognitivní trénink v praxi*. Praha: Grada.
- KOLAŘÍK, M. (2011). *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing.
- KOLAŘÍK, M. (2013). *Interakční psychologický výcvik pro praxi. Nové hry pro výcvikové skupiny*. Praha: Grada Publishing.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I. & VÝROST, J. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing.
- KORTHAGEN, F. & VASALOS, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 11(1), 47-71.
- KORTHAGEN, F. (2004). In search of the essence of a good teacher : towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20, 77 -97.
- KORTHAGEN, F. A. J., & KESSELS, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- KOSOVÁ, B. (2005). Profesionalita učitel'a – učitel' ako expert. In Jandrová, R. (ed.), *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání* (102 – 106). České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- KOŽNAR, J. (1992). *Skupinová dynamika. Teorie a výzkum*. Praha: Karolinum.
- KPANJA, E. A. (2001). Study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology*, 32 (4), 483-486.
- KYRIACOU, CH. (1991, 2008). *Klíčové dovednosti učitele. Cesta k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- LATZ, M. (1992). Preservice teachers' perceptions and concerns about classroom management and discipline: A qualitative investigation. *Journal of Science Teacher Education*, 3(1), 1-4.
- LEDBETTER, H. D. (1967). *The Effects of Feedback from the Use of Interaction Analysis in Supervising Student Teachers*. Doctoral Dissertation Denton, North Texas State University. Dostupné online: http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc164268/m2/1/high_res_d/nd_00217.pdf [16.9.2014]
- LEFSTEIN, A. & SNELL, J. (2010). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27, 505-514.

- LEMEŠOVÁ, M. & SOKOLOVÁ, L. (2014). *Obrázkový test školských situácií*. Bratislava: Univerzita Komenského. (nepublikované)
- LEMEŠOVÁ, M. (2009). Učím – som teda učiteľ? Stávanie sa učiteľom očami študentov a študentiek učiteľstva. In *Aktuální otázky vysokoškolské přípravy pedagogických pracovníků*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. S. 243 – 249.
- LEMEŠOVÁ, M. (2012). Socializačné aspekty kultúry školy o pravidlách, hraniciach a problémoch v školskom prostredí. In LUKŠÍK, I. (Eds.) *Kultúra škôl a výchovných zariadení*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2012. S. 146 - 168. ISBN 978-80-223-2962-0.
- LEMEŠOVÁ, M. (2013a). Teória, teória, teória...: realita a ideál učiteľskej pregraduálnej prípravy očami študentov. In *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. s. 534-539. [CD-ROM]
- LEMEŠOVÁ, M. (2013b). Sociálno-psychologický výcvik ako súčasť pregraduálnej prípravy učiteľov a učiteľiek. In *Sapere Aude 2013: Pozitivní vzdělávání a psychologie 3*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2013. ISBN 978-80-905243-6-1. s. 474-481.
- LEMEŠOVÁ, M. (2013c). Čo ak je realita ešte horšia... Obavy študentov a študentiek učiteľstva. In *Otázky rozhodovania: teória, empiria, život*. Bratislava: Stimul, s. 188–192.
- LEMEŠOVÁ, M., SOKOLOVÁ, L. & CABANOVÁ, K. (2012). Rozvoj sociálno-psychologických kompetencií v pregraduálnej príprave učiteľov. In *Sapere Aude 2012: Vzdělávání a dnešní společnost 2*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2012. s. 596 -604.
- LERNA, A., MASSAGLI, A., GALLUZZI, R. & RUSSO, L., (2002). *Imparare a parlare con il format narrativo: Prima applicazione della Riabilitazione delLinguaggio dei Bambini con sindrome di Down*. In *Rivista di Psicolinguistica applicata* n. 3.,39-55 Dostupné online: <http://www.hocus-lotus.edu/public/files/200207703004Lerna%20Down.pdf>. [8.6.2012]
- LEW, A. & BETTNER, B. L. (1998). *Responsibility in the Classroom: A Teacher's Guide to Understanding and Motivating Students*. USA: Connexions Press.
- LOJOVÁ, G. & STRAKOVÁ, Z. (2012). *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- LOURDUSAMY, A., DIVAHARAN, S., HUAN, V., & WONG, P. S. K. (2001). Discipline: student teachers' preferred philosophical „face“ and classroom discipline problems encountered. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 4(1), 225–240.
- MAAG, J. W. (2002). Rewarded by punishment: Reflections on the discuss of positive reinforcement in schools. *Exceptional Children*, 67, 173-186.
- MAIR, C., TAYLOR, J. & HULME, J. (2013). *An introductory guide to psychological literacy and psychologically literate citizenship*. York: The Higher Education Academy.
- MAJERČÍKOVÁ, J. (2012). Od kompetencií k self-efficacy učiteľa spolupracovať s rodičmi. In KOHNOVÁ, J. (Ed.) *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta v Nakladatelství a vydavatelství KREACE. S. 147-152.
- MAREŠ, J. (2013). Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. *Studia paedagogica*, 18(1), 7–36.
- MAREŠ, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

- MATTEO, G. (2001). L'insegnante magica. *Scuola Dell'Infanzia*, 19, 53 – 54.
- MAZÁČOVÁ, N. (2012). Nástroj komplexného hodnotení a sebehodnotení kvality práce učiteľa–cesta profesného rozvoja učiteľů. In KOHNOVÁ, J. (Ed.) *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta v Nakladatelství a vydavatelství KREACE, s. r. o. S. 267-275.
- McGOVERN, T. V., COREY, L. A., CRANNEY, J., DIXON, W. E., HOLMES, J. D., KUEBLI, J. E., RITCHEY, K., SMITH, R. A. & WALKER, S. (2010). Psychologically literate citizens. In D. Halpern (ed.): *Undergraduate Education in Psychology: Blueprint for the Discipline's Future* (pp. 9 – 27). Washington: American Psychological Association.
- MILLS, K. (2006). Critical Framing in a Pedagogy of Multiliteracies. *Proceedings Australian Literacy Educators' Association/Australian Association of the Teaching of English National Conference*. Darwin: Voices, Vibes, Visions. Available online <http://eprints.qut.edu.au/archive/00004844> [1.9.2014]
- MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitatívny prístup a metódy v psychologickom výskumu*. Praha: Grada Publishing.
- MORGENSTERNOVÁ, M. & ŠULOVÁ, L. (2007). *Interkultúrná psychológia. Rozvoj interkultúrneho senzitivity*. Praha: Karolinum.
- NEW LONDON GROUP. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social future. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- NEZVALOVÁ, D. (2002). Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogika*, LII, 3, 309–320.
- NGIDI, D. P., & SIBAYA, P. T. (2003). Student teacher anxieties related to practice teaching. *South African Journal of Education*, 23(1), 18–22.
- NÚCEM. (2013). *Základná informácia o výsledkoch štúdie OECD TALIS 2013*. Dostupné online http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/talis/publikacie/ine/TALIS_2013_-_prvotne_zistenia.pdf. [17.09.2014]
- NUTBEAM, D. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3), p. 259-269.
- O'NEILL, S. C., & STEPHENSEN, J. (2011). Teacher classroom behaviour management preparation in undergraduate primary education in Australia. A Web-based Investigation. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(10), 35 – 52.
- OLIVER, R. M., WEHBY, J. H., & RESCHLY, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- OLSON, C. O. & WYETT, J. L. (2000). Teachers need affective competencies. *Education*, 120(4), 741 – 744.
- ONDRUŠEK, D. & LABÁTH, V. (2007). *Tréning? Tréning. Učenie zážitkom*. Bratislava: PDCS.
- ORAVCOVÁ, J. (2007). Hodnotenie pracovníkov. In VAŠAŠOVÁ, Z., MALČEKOVÁ, E. (Eds.). *Človek v spoločnosti. 2. časť. Človek v pracovnom prostredí*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, s. 69-92.

- PACEVIČIUS, J. (2008). Social-psychological Competence of Leaders: Structure, Empirical Assessment and Formative Ways. *Socialiniai tyrimai / Social Research*, 12 (2), 123 – 131.
- PHILPOTT, C., SCOTT, H. & MERCIER, C. (eds.) (2014). *Initial teacher education in schools: A guide for practitioners*. London: Sage Publications.
- PIERSON, R. (2013). Build Relationship with your Students. Ted Talks Education. Retrieved September, 10. Dostupné online: <http://video.pbs.org/video/2365006547/>
- POLAT, S., KAYA, S., & AKDAG, M. (2013). Investigating pre-service teachers' beliefs about classroom discipline. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 885–890.
- PRAVDOVÁ, B. (2013). Nová koncepcie pedagogických praxí na PdF MU v Brně: Výzvy a očakávání. In *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti. XXI. Konference České asociace pedagogického výzkumu*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- PRŮCHA, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. & MAREŠ, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- PTÁČEK, R. (2006). *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
- PUPALA, B. et al (online) *Študijný odbor 1.1.1 Učiteľstvo akademických predmetov. Identifikácia študijného odboru*. Dostupné na www.akredkom.sk [5.8.2014]
- PUPALA, B., LUKŠÍK, I., KAŠČÁK, O., & ZÁPOTOČNÁ, O. (2014). Chabé jadro učiteľských fakúlt. *Učiteľské noviny*, 38(január), 4-5.
- RAHMAN, F. et al (2011). Relationship between Training of Teachers and Effectiveness Teaching. *International Journal of Business and Social Science*, 2(4), 150-160.
- RANNEY, J. (2008). Helping first year students think like psychologists: supporting information literacy and teamwork skill development. In *Psychology Learning and Teaching*, 7(1), 28–36.
- REBER, A. S. (1989). Implicit Learning and Tacit Knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118(3), 219-235.
- ŘÍČAN, P., & JÁNOŠOVÁ, P. (2009). Nové pohledy na šikanu. Phillipová, L. & Jánošová, P. (Eds.): *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Praha: Tribun. 27-34.
- SAEED, S. (2009). Evaluation Study Of Competencies Of Secondary School Teachers In Punjab In The Context of Classroom Management. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(7), 79 – 84.
- SARMÁNY SCHULLER, I., & GEREKOVÁ, E. (2003). Podporí sociálno-psychologický výcvik sebahodnotenie? In M. Svoboda et al (Eds.). *Sociální procesy a osobnost* (s. 86 - 91). Brno: Psychologický ústav.
- SEIDEL, T., STURMER, K, BLOMBERG, G, KOBARG, M. & SCHWINDT, K. (2010). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 2, 259-267.
- SEIDET, T. & PRENZEL, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 8, 201-216.

- SHERIN, M. G., & VAN ES, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teacher's Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20-37.
- SITÁROVÁ, V. & LEMEŠOVÁ, M. (2014). *Postavenie psychologických predmetov v príprave učiteľov a učiteľiek. Bakalárska práca*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- SLEJŠKOVÁ, L., DRAHANSKÁ, P., LANGROVÁ, J. & TRČKOVÁ, R. (2011). *Škola zážitkem: Zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice.
- SMÉKAL, V. (1990). Psychosémantické metódy. In Maršalová, L., Mikšík, O. Et al: *Metodológia a metódy psychologického výskumu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- SOFRONIEVA, E. (2012). Empathy and magic teacher. In Jursová Zacharová, Z. & Sokolová, L. (eds). *Rozvíjanie cudzojazyčných zručností u detí v školskom a v rodinnom prostredí*. Bratislava: Havava.
- SOKOLOVÁ, L. & LEMEŠOVÁ, M. (2014). Aký budem učiteľ? Tri pohľady na učiteľský ideál. Dončevová, S. (ed): *Najnovšie trendy a výzvy európskeho výskumu v edukačných vedách*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda. S. 394-403.
- SOKOLOVÁ, L. (2013a). Rozvíjanie sociálno-psychologických kompetencií budúcich učiteľov a učiteľiek v rámci pedagogickej praxe. In *Sapere Aude 2013: Pozitívni vzdelávaní a psychologie 3*. S. 482-490. Hradec Králové: Magnanimitas.
- SOKOLOVÁ, L. (2013b). Videotrénning v príprave budúcich učiteľov a učiteľiek psychológie. In *Psychológia (v) škole. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2013. S.
- SOKOLOVÁ, L. (2013c). Vnímaný prínos studia psychologie u slovenských a britských stredoškôláků. In *Zborník z 21. konferencie ČAPV „Efektivita vzdelávání v proměnách společnosti“*. Ústí nad Labem: ÚJEP.
- SOKOLOVÁ, L., LEMEŠOVÁ, M., MASARYK, R., KANISOVÁ, D., BAŠNÁKOVÁ, J. & KOSTOVIČOVÁ, L. (2013). *Psychológia v sekundárnom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- SPILKOVÁ, V. (2013). Učiteľ primárni školy – kľúčové kompetence a profesní standard. *Pedagogické rozhľady*, 2, 5 – 8.
- STATT, D. A. (2000). *Using psychology in management training. The psychological foundations of management skills*. London: Routledge.
- STEHLÍKOVÁ, N. (2009). Využití videozáznamů pro rozvoj didaktických znalostí obsahu budoucích učitelů matematiky. In: Janík, T. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido. S. 83-96.
- STERN, D.N. (2007). *První vztah*. Dobra.
- STÜRMER, K., KÖNINGS, K. D. & SEIDEL, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 467-483.
- STÜRMER, K., SEIDEL, T. & SCHÄFER, S. (2013). Changes in professional vision in the context of practice. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 44(3), 339-355.
- SVATOŠ, M. (2013). A student teacher on the pathway to teaching profession: Reviewing research and proposing a model. *Pedagogická orientace*, 23(6), 786-809.

- SVATOŠ, T. (2011). Pedagogická interakce a komunikace pohledem kategoriálního systému. *Studia Pedagogica*, 16(1), 175-190.
- ŠEĐOVÁ K., ŠVAŘÍČEK, R., MAKOVSKÁ, Z. & ZOUNEK, J. (2011). Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, LXI, 13-33.
- ŠÍROVÁ, E. & KREJČOVÁ, K. (2011). The role of the video-interaction guidance and the enrichment of student-teacher's social skills. *Journal of Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 4(4), 162-169.
- ŠKODOVÁ, Z., & PACEKOVÁ, I. (2012). Sociálně-psychologický výcvik ako metóda prevencie syndrómu vyhorenia v pomáhajúcich profesiách. *E-psychologie. Elektronický časopis ČMPS*, 6(2). Dostupné z <http://e-psycholog.eu/clanek/149>
- ŠRAMOVÁ, B. & CABANOVÁ, K. (2013). Intercultural content and competences in the pre-gradual psychology courses for teachers in Slovakia. In *Proceedings of World e-Conferences on Advances in Science and Technology*. Amsterdam : World Standard Organization, 32-36.
- ŠRAMOVÁ, B. (2007). *Osobnosť v procese ontogenézy*. Bratislava: Melius.
- ŠTECH, S. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, XLIV, 4, 310 – 320.
- ŠTĚTOVSKÁ, I. (2001). Možnosti a meze SPV, perspektivy dalšího rozvoje. In KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I. & VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada Publishing. 205-210.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- ŠVEC, V. & MUSIL, R. (2003). Vliv pedagogických intervencí na změnu studentova pojetí výuky. *Pedagogická orientace*, 2, 61-82.
- TADDEO, M. (2007). *Lo sviluppo linguistico secondo J. S. Bruner*. Dostupné online: <http://www.psicholab.net/2007/lo-sviluppo-linguistico-secondo-j-s-bruner/> [15.1.2012]
- TAESCHER, T. & CACIOPPO, M. (online). Così osserviamo le insegnante, Università di Roma la Sapienza. Dostupné online: http://www.hocus-lotus.edu/3_pubblicazioni.asp [15.1.2012]
- TAESCHNER, T. (2001). Imparare insieme. *Scuola Dell'Infanzia*, 19, 51 – 52.
- TAESCHNER, T. & MATTEO, G. (online). *Lo sguardo magnetico dell'insegnante magica*. Dostupné online: http://www.hocus-lotus.edu/public/files/44078_Taeschner_Di_Matteo.pdf [15.1.2012]
- TAESCHNER, T. (2005). *The Magic Teacher. Learning a foreign language at nursery school – results from the project*. London: CLIT.
- TAESCHNER, T., PIRCHIO, S., CORSETTI, R., FRANCESE, G. (2004). *The magic Teacher Kit*. Roma: Diti.
- TAN, E., & YUANSAN, Ch. (1999). Discipline problems in schools: Teachers' perception. *Teaching and Learning*, 19(2), 1-12.
- TULLEYA, M., & CHIUA, L. H. (1995). Student teachers and classroom discipline. *The Journal of Educational Research*, 88(3), 164 – 171.

- TUREK, I. (1997). *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave.
- TUREK, I. (2002). Ako ďalej v príprave budúcich učiteľov v SR. *Pedagogika*, LII, 17–33.
- UNIVERSITÄT FREIBURG. (online). *Der Lehrer Beruf*. Zentrum für Lehrerbildung, Universität Freiburg, Zentrum für Lehrerbildung, Universität Freiburg, Dostupné na: <https://www.zlb.uni-freiburg.de/derlehrerberuf> [20.6.2014]
- UPTON, P. (2008). Teaching Granny (and Grandpa) to suck eggs: Psychology and the practicing teacher. *Psychology Teaching Review*, 14(1), 30 – 37.
- VÁČKOVÁ, K. (2013). Kompetencie študijného odboru učiteľstvo podľa hodnotenia študentov a absolventov. In *Psychológia (v) školy*. Bratislava: Univerzita Komenského. S. 68 – 73.
- VALKOVIČOVÁ, M. (2008). Adaptácia a profesionálny rozvoj začínajúceho učiteľa. *Pedagogické rozhľady*, 17(5), 15 -16.
- VASALLO, B. (2012). Am I culturally competent? A study on multicultural teaching competencies among school teachers in Malta. *Journal of Multiculturalism in Education*, 8(1), 1-43.
- VAŠUTOVÁ, J. (2002). *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova.
- VYBÍRAL, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál.
- VÝROST, J. & SLAMĚNÍK, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing,.
- WALTON, F. X. & POWERS, R. L. (2002). *Ako vychádzať s deťmi*. Nové Zámky: Psychoprof.
- WALTON, F. X. (2002). *Ako vychádzať s dospelujúcimi doma a v škole*. Nové Zámky: Psychoprof.
- WATT, R. (2013). *Developing the „psychologically literate citizen“ at the University of Stirling*. York: The Higher Education Academy.
- WATZLAWICK, P., BAVELASOVÁ, B. J. & JACKSON, D. D. (1999). *Pragmatika lidské komunikace. Interakční vzorce, patologie, paradoxy*. Praha: Konfrontace.
- WOLFGANG, C. H. (1999). *Solving discipline problems: Methods and models for today's teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- WUBBELS, T., CRETON, H. A. & HOOYMAYERS, H. P. (1985). *Discipline Problems of Beginning Teachers: Interactional Teacher Behaviour Mapped Out*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- WUBBELS, T., VAN BROK, P., VAN TARTWIJK, J. & LEVY, J. (2012). *Interpersonal Relationships in Education: An Overview of Contemporary Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2004). *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava: Album.
- ZHANG, M., LUNDEBERG, M., KOEHLER, M. J. & EBERHART, J. (2011). Understanding affordance and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teacher and Teaching Education*, 27(4), 454-462.

O autorkách

Mgr. Lenka Sokolová, PhD. (1977) od roku 2008 pôsobí ako odborná asistentka a metodička na Katedre psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Vyučuje psychológiu osobnosti, individuálnu psychológiu pre učiteľov a didaktiku psychológie v učiteľskej príprave a predmet psychológia na gymnáziu. Je členkou výboru Európskej federácie asociácií učiteľov psychológie (EFPTA). Výskumne sa venuje metodike psychologického vzdelávania a problematike učiteľských kompetencií, osobnosti a identity učiteľa. Je autorkou vysokoškolskej učebnice *Didaktika psychológie* (2010, 2013) a spoluautorkou vedeckých monografií *Na ceste za dvojjazyčnosťou/On the path to bilingualism* (2013) a *Psychológia v sekundárnom vzdelávaní* (2013) a metodickej príručky pre učiteľov a učiteľky psychológie *Psychológia zážitkom* (2014).

Mgr. Miroslava Lemešová, PhD. (1980) od roku 2008 pôsobí ako odborná asistentka na Katedre psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Je certifikovanou lektorkou vzdelávania dospelých, budúcich učiteľov a učiteľky vyučuje všeobecnú a sociálnu psychológiu, sociálno-psychologický tréning a tréning sociálnych zručností učiteľov. Výskumne sa zameriava na didaktiku psychológie, rozvoj učiteľských zručností a vzdelávanie jedincov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Je spoluautorkou vedeckých monografií *Kultúra škôl a výchovných zariadení* (2012), *Deti v ťažkých životných situáciách* (2013), *Psychológia v sekundárnom vzdelávaní* (2013) a metodickej príručky pre učiteľov a učiteľky psychológie *Psychológia zážitkom* (2014).

Mgr. Zlatica Jursová Zacharová, PhD. (1978) od roku 2013 pôsobí ako vedecká pracovníčka Ústavu psychologických a logopedických štúdií Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Vyučuje biodromálnu, kognitívnu a pedagogickú psychológiu v učiteľskej príprave. Výskumne sa venuje vývinovej psycholingvistiky, osvojovaniu si materinského a cudzieho jazyka u detí a vedie tréningy učiteľov a učiteľiek cudzích jazykov pre prácu s naratívnym formátom. Je spoluautorkou vedeckej monografie *Na ceste za dvojjazyčnosťou/On the path to bilingualism* (2013).

Príloha 1:
Hodnotenie čiastkových učiteľských kompetencií podľa indikátorov dosiahnutej úrovne³⁰³.

Čiastková kompetencia	Indikátor dosiahnutej úrovne 1
Plánovanie vyučovacej jednotky	Jednotlivé fázy vyučovacej hodiny sú logicky štruktúrované, plynule nadväzujú, základný postup motivačnej, expozičnej a aplikačnej fázy je zachovaný.
Časový manažment	S časom narába racionálne, má dobrý odhad na trvanie jednotlivých aktivít, stanovený čas je zmysluplne vyplnený (nechýba ani neostáva).
Výber metód	Vybrané metódy smerujú jednoznačne k naplneniu cieľa vyučovacej jednotky, sú primerané veku žiakov, veľkosti skupiny, vstupným vedomostiam.
Učivo a didaktická analýza učiva	Učivo je zvládnuté a didakticky spracované odborné takmer bez chýb, podané zrozumiteľne, odborné správne, takmer bez čítania z pomôcok (z textu, z prezentácie).
Tvorba didaktických materiálov	Vytvorené materiály (prezentácie, texty, testy...) sú odborné, didakticky a jazykovo správne, prehľadné, graficky atraktívne, kreatívne.
Prezentačné spôsobilosti	Prezentuje sebavedome, štruktúra prezentácie/poznámok na tabuli je logická, vecne správna, prehľadná.
Aktivizácia žiakov	Výber metód a komunikácia stimulujú aktivitu žiakov, žiaci sa zapájajú, hlásia, reagujú na otázky. Aktivitu žiakov vhodne usmerňuje.
Práca so skupinou	Rovnomerne zapája všetkých žiakov, dokáže identifikovať a reagovať na zmeny v dynamike skupiny, podporuje kooperatívne správanie v skupine.
Verbálna komunikácia	Hovorí jasne, zrozumiteľne, primerane hlasno, spisovne. Výber jazykových prostriedkov je primeraný veku žiakov. Aktívne reaguje na otázky žiakov, kladie otvorené a jednoznačné otázky.
Neverbálna komunikácia	Neverbálne signály sú v súlade s verbálnym prejavom, nepôsobia rušivo, sú autentické a skôr povzbudivé. Striedavo so žiakmi udržiava očný kontakt.
Podávanie spätnej väzby	Poskytuje žiakom priebežne verbálne aj neverbálne zrozumiteľnú spätnú väzbu. Verbálna spätná väzba má štruktúru: kladné stránky - záporné stránky - kladné stránky + povzbudenie a podpora.
Dodržiavanie etických princípov	Žiakov oslovuje menom, nezosmiešňuje a neponižuje ich, nepoukazuje verejne na výkony žiakov.
Individuálny prístup	Vie identifikovať rozdiely medzi žiakmi v tempe práce, úrovni porozumenia učiva a inštrukcie, dokáže vhodným spôsobom žiaka povzbudiť, zadať alternatívnu úlohu, upraviť náročnosť alebo tempo práce.
Riešenie nevhodného správania žiakov	Na vyrušovanie a iné nevhodné správanie reaguje demokraticky a/alebo nedirektívne, upozorní na pravidlo, snaží sa upútať pozornosť, nevhodné správanie väčšinou vie efektívne zastaviť.

³⁰³ spracovala L. Sokolová, 2014

**Príloha 1 (pokračovanie):
Hodnotenie čiastkových učiteľských kompetencií podľa indikátorov
dosiahnutej úrovne³⁰⁴.**

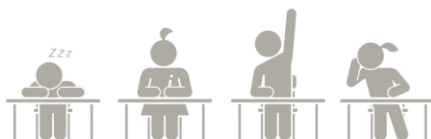
Čiastková kompetencia	Indikátor dosiahnutej úrovne 2
Plánovanie vyučovacej jednotky	Prechody medzi fázami vyučovacej hodiny sú skokovité, niekedy nepôsobia logicky, chýbajú plynulé prechody, premostenia, debriefingy...
Časový manažment	Časové plánovanie nie je plne v súlade s realizáciou, niektoré aktivity nie sú vhodne rozvrhnuté (sú neprímerane dlhé alebo krátke).
Výber metód	Výber niektorých metód je sporný z hľadiska naplnenia cieľa. Niektoré metódy nie sú vhodné s ohľadom na tému a špecifiká skupiny.
Učivo a didaktická analýza učiva	Učivo nie je plne zvládnuté, prezentuje s pomocou textu, s drobnými chybami. Štruktúra nie je vždy jednoznačná a prehľadná.
Tvorba didaktických materiálov	V materiáloch sú drobné chyby, nejednoznačné údaje. Materiály sú skôr tradičné, jednoduché.
Prezentačné spôsobilosti	V prezentácii sú drobné chyby, nepôsobí vždy sebaisto, štruktúra nie je vždy logická a správna.
Aktivizácia žiakov	Výber metód je kombináciou aktivizujúcich a tradičných, časť žiakov je pasívna, v stimulácii aktivity nie je plne úspešný.
Práca so skupinou	Žiakov nezapája rovnomerne, v triede vzniká skupina „aktívnych“ a „neaktívnych“. K zmenám dynamiky nie je dostatočne citlivý.
Verbálna komunikácia	Hovorí prevažne jasne, občas použije nespisovné výrazy alebo nejednoznačné otázky. Intenzita hlasu a tempo reči sú väčšinou času primerané. Na otázky väčšinou reaguje, nie vždy vhodne.
Neverbálna komunikácia	Neverbálny signál je cca v 50% v rozpore s verbalitou, niektoré neverbálne signály sú rušivé, očný kontakt udržiava len s niektorými.
Podávanie spätnej väzby	Spättnú väzbu poskytujú nerovnomerne (niektorým viac, niektorým menej), spätná väzba často začína poukázaním na chyby a nedostatky.
Dodržiavanie etických princípov	Niekedy nevhodne komentuje výkony žiakov, zverejňuje výsledky bez súhlasu žiakov.
Individuálny prístup	Rozdiely medzi žiakmi identifikuje len niekedy, individuálny prístup uplatňuje skôr náhodne a intuitívne, bez jasného cieľa. Pomalších, menej výkonných žiakov skôr odbremeni než povzbudí.
Riešenie nevhodného správania žiakov	Na nevhodné správanie reaguje striedavo demokraticky a direktívne. Stratégie na zastavenie správania nie sú jednoznačné, efektívnosť stratégií je úspešná cca v 50%.

³⁰⁴ spracovala L. Sokolová, 2014

**Príloha 1 (pokračovanie):
Hodnotenie čiastkových učiteľských kompetencií podľa indikátorov
dosiahnutej úrovne³⁰⁵.**

Čiastková kompetencia	Indikátor dosiahnutej úrovne 3
Plánovanie vyučovacej jednotky	Základný postup fáz vyučovacej jednotky nie je zachovaný, hodina ako celok pôsobí zmätočne a chaoticky.
Časový manažment	Časové plánovanie nie je zvládnuté, nemá odhad na trvanie aktivít, spravidla nestihne prebrať plánované učivo, s časom nakladá nehospodárne.
Výber metód	Väčšina metód nie je zvolená primerane s ohľadom na cieľ a špecifiká skupiny. Niektoré metódy nevie správne aplikovať.
Učivo a didaktická analýza učiva	Učivo je zvládnuté nedostatočne, číta ho z pomôcok, dopúšťa sa chýb, neštrukturuje učivo didakticky správne, nevie odpovedať na otázky žiakov.
Tvorba didaktických materiálov	Nevytvára vôbec didaktické materiály, ak tak veľmi jednoduché, často s chybami (vecnými a/alebo gramatickými), materiály sú didakticky neprimerané.
Prezentačné spôsobilosti	Prezentuje neisto, často robí chyby, pomýli sa, podá zmätočné informácie, vracia sa späť a pod.
Aktivizácia žiakov	Nezameriava sa na aktivizáciu žiakov, žiaci sú pasívni, hlásia sa málo, otázky smerom k skupine sú minimálne alebo žiadne.
Práca so skupinou	Dynamiku skupiny nedokáže vnímať alebo ju ignoruje. Skupinu zapája minimálne alebo nerovnomerne, stimuluje viac rivalitu ako spoluprácu.
Verbálna komunikácia	Hovorí nezrozumiteľne, príliš hlasno alebo príliš ticho či rýchlo. Na otázky žiakov nereaguje včas alebo správne. Kladie uzavreté alebo viacznačné otázky. Často používa nespisovné/slangové výrazy.
Neverbálna komunikácia	Neverbalita vôbec nie je v súlade s verbálnym prejavom, je buď prakticky nulová, alebo naopak nadmerná až rušivá. Vyhýba sa očnému kontaktu.
Podávanie spätnej väzby	Nedáva spätnú väzbu vôbec alebo len poukazuje na nedostatky.
Dodržiavanie etických princípov	Žiakov oslovuje často hanlivo, ponižujúco, otvorene kritizuje alebo naopak nekriticky vyzdvihuje výkony.
Individuálny prístup	Rozdiely medzi žiakmi nevníma, resp. ich ignoruje. Individuálny prístup uplatňuje minimálne, vyžaduje rovnaký výkon a tempo práce od všetkých žiakov.
Riešenie nevhodného správania žiakov	Reaguje príliš direktívne (ponižuje žiakov alebo neprimerane trestá) alebo príliš vyhýbavo, vôbec nereaguje na nevhodné správanie, ktoré pretrváva, t. j. stratégie sú veľmi málo efektívne.

³⁰⁵ spracovala L. Sokolová, 2014



**Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek:
Inovatívne prístupy**

Mgr. Lenka Sokolová, PhD. – Mgr. Miroslava Lemešová, PhD. –
Mgr. Zlatica Jursová Zacharová, PhD.

Vydala Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. Vydanie prvé.
Tlač KO&KA, s. r. o. Náklad 100 ks. Počet strán 137 (AH 9,05).
Publikácia neprešla jazykovou úpravou. Korigovali autorky.

ISBN 978-80-223-3656-7