

Ján Stebila

Vedecká poznámka a teória k učiteľskej profesii technických predmetov

Dydaktyka Informatyki 8, 127-135

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Ján Stebila

Univerzitet Mateja Bela v Banskej Bystrici

VEDECKÁ POZNÁMKA A TEÓRIA K UČIETEĽSKEJ PROFESII TECHNICKÝCH PREDMETOV

SCIENTIFIC NOTE A THEORY FOR TEACHING PROFESSIONS TECHNICAL SUBJECTS

Kľúčové slová: Sebareflexia, Technické vzdelávanie, Efektivita vzdelávania

Keywords: Self-reflexion, Technical Subjects, Effectiveness of Education

Abstrakt

V článku je pozornosť venovaná učiteľovi technických predmetov, pretože ani tie najprepracovanejšie programy výchovy a vzdelávania by nebolo možné realizovať bez tvorivého úsilia samotného učiteľa. Poukazujeme na aktuálne požiadavky jeho profesijných kompetencií v medzinárodnom a národnom kontexte i na rozdielnosť prístupov k ich kategorizácii. Významnou súčasťou rozvoja osobnosti učiteľa je sebareflexia, ktorá pomáha rozvíjať profesijné kompetencie. Na základe návrhu profesijného štandardu sme uskutočnili prieskum, ktorého výsledky prezentujeme textom, pre prehľadnosť i tabuľkou.

Summary

The article is devoted significant attention to the teacher technical subjects, because even the most sophisticated programs of education would not be possible without the efforts of creative teacher.

This article aims to outline current demands in regard to the professional competencies of a teacher within national and international context. In addition, we would like to point out differences in attitudes concerning their categorization. Self-reflexion is a very important part of teacher's development because it helps them to improve their professional competencies. We have done the survey based on the professional standard. Its results are presented in the text as well as with enclosed charts.

Úvod

V zahraničí existujú komplexné výskumné ústavy či pracoviská, ktoré sa zaoberajú problematikou učiteľskej profesionality alebo koncepcie jej prípravy. Na Slovensku je bez existencie takýchto pracovísk situácia taká, že množstvo vysokých škôl chce učiteľskú prípravu realizovať, prípadne ju už realizuje, a z toho dôvodu považujú odborníci rôznych odborov za oprávnené do nej zasahovať, a to ako v praxi jednotlivých vysokých škôl, tak aj pri rozhodovaní o akreditácii (Kosová a kol., 2012, s. 28).

Ak má byť vedecká teória základom univerzitného štúdia, tak by malo učiteľstvo vychádzať z vedeckej teórie učiteľskej profesie. V medzinárodnej klasifikácii vied sa edukačné vedy považujú za praktické vedy o človeku. Ďalej sa delia na prevažne fundamentálne (napr. filozofia edukácie) a prevažne aplikatívne (pedagogika, andragogika). Medzi pedagogické vedy sú zaradené aj inštitucionálne pedagogiky, v ktorých je nosným odborom práve náuka o učiteľstve alebo teória učiteľstva. U nás sa rozvíja trochu zúžene, a to ako pedeutológia (teória učiteľskej profesie), do ktorej patrí aj didaktika a príslušné odborové didaktiky (Švec, 1998, s. 32 – 33).

Ako uvádza Skalková, súčasný vývoj odborových didaktík je spojený s novými potrebami. Stupňujúci sa rozvoj vedy a techniky vyvoláva celú radu problémov (výber učiva, spracovávanie učebníc a učebných pomôcok, formulácie štandardov na úrovni vzdelávania, tvorba rámcových a školských vzdelávacích programov). Spomínané a individuálnych skúseností, jednoduchou aplikáciou všeobecných pedagogických alebo didaktických téz. Rozvíjanie predpokladá nielen dobré znalosti v odbore pedagogiky a psychológie, ale aj solídne znalosti z príslušných vedných odborov, ku ktorým sa odborová didaktika vzťahuje. Prítom didaktika a odborové didaktiky sú v úzkom vzájomnom vzťahu. Nie je to však vzťah aplikácie alebo dedukcie. Didaktika poskytuje jednotlivým odborovým didaktikám všeobecný teoretický základ, z ktorého môžu vychádzať pri rozvíjaní špecifickej problematiky svojho predmetu. Naopak zase odborové didaktiky sú dôležitým prameňom pre didaktické výskumy, ktoré sa uskutočňujú väčšinou prostredníctvom jednotlivých predmetov.

Profesionalita a expertnosť v učiteľstve technických predmetov

Za znaky nesporných profesií, akou chce byť aj učiteľstvo, sa na rozdiel od semiprofesií alebo remesiel pokladajú v rôznych variáciách (The International Encyclopedia of Education, 1994; Štech 1998; Kasáčová 2003; Spilková 2004) najmä tieto:

- silný ideál služby spoločnosti,
- profesijná identita – profesijná autonómia a socializácia,
- náročné expertné schopnosti,
- zvládnutie na teórii postavených poznatkov v rámci dlhjej prípravy a i.

Profesionalizácia učiteľskej profesie v 20. storočí priniesla so sebou aj posun od orientácie na minimálne kompetencie učiteľov, t. j. na odovzdávanie poznatkov, k orientácii na model širokej otvorenej profesionality učiteľa. Svetová pedagogika sa odkláňa od chápania ako technologického procesu, ktorý možno presne naplánovať a po krokoch realizovať, ale chápe ho ako zložitý,

premenlivý a tvorivý proces osobného stretávania sa učiteľa a žiaka prostredníctvom obsahu vzdelávania. Z toho vyplýva, že expertné učiteľské znalosti teda nie sú znalosti z vied, umenia, športu, techniky atď. Učiteľ má byť vybavený na diagnostiku a rozvoj vnútorných kvalít inej ľudskej bytosti i seba samého, má byť predovšetkým expertom na uľahčovanie učenia sa a riešenie akýchkoľvek edukačných situácií (Vonk a kol., 1992; Spilková, 2004; Vašutová, 2004 a i.), čo v sebe obsahuje predovšetkým:

- expertné diagnostikovanie subjektov a situácií,
- procesy rozhodovania a intervencie so znalosťou kauzality pre psychologickú transformáciu obsahu vedného odboru do učiva,
- interpersonálne vzťahy,
- odbornú reflexiu a sebareflexiu svojho vyučovacieho konania (Vašutová, 2004, s. 23).

V roku 2002 vyvrcholilo úsilie medzinárodnej expertnej skupiny do identifikácie kompetencií učiteľa v európskom regióne syntézou prístupov krajín EÚ.

Požiadavky na učiteľa v kontexte celospoločenských zmien

Zložitosť výchovno-vzdelávacieho procesu, no najmä nové požiadavky spoločnosti, zvyšuje nároky na prácu učiteľov. V súčasnosti sa prehodnocujú a dotvárajú známe požiadavky spojené s prácou učiteľov. Už viac ako dve desaťročia sa prejavujú snahy o vymedzenie najvhodnejších a nevyhnutných kompetencií a spôsobilostí učiteľa, ktoré majú tvoriť jadro jeho profesionality v teórii učiteľskej profesie – pedetológii. Pri koncipovaní kompetenčných profilov učiteľa v európskom priestore sa vychádzalo z ponímania učiteľa ako autonómneho subjektu, z požiadavky učiacej sa spoločnosti a čoraz intenzívnejšej autonómie škôl, orientácie sa na sociálne a kultúrne kompetencie, na meniacu sa rolu učiteľa, potreby nástrojov na objektívne hodnotenie výkonov učiteľa a pod.

Podľa Európskej komisie (2002) bolo navrhnuté rozdelenie kompetencií učiteľa na:

- kompetencie vzťahujúce sa na proces učenia,
- kompetencie vzťahujúce sa na výsledky učenia.

V teoretických prácach zaoberajúcich sa požiadavkami, ktoré sú kladené na osobnosť učiteľa, predpokladmi a podmienkami jeho rozvoja, sa stretávame s množstvom variant pomenovaní výkonovej zložky osobnosti učiteľa (*klúčové kompetencie, zručnosti, spôsobilosti, ale aj kvalifikácie a pod.*).

Z množstva autorov venujúcich sa kompetenciám učiteľa a ich kategorizácii môžeme spomenúť napr. Spilkovú (In Průcha, 2002), ktorá navrhuje štruktúru kompetencií reflektujúcich fázovitost' ich nadobúdania a rozvíjania v procese prípravy na povolanie i v samotnej edukačnej realite nasledovne:

– **odborno - predmetové:** dôkladne poznať obsah učiva vyučovacích a príbuzných predmetov,

– **psycho - didaktické:** vytvárať priaznivé podmienky pre učenie; motivovať žiakov k poznávaniu, učeniu; aktivizovať a rozvíjať ich schopnosti, kľúčové kompetencie: informačné, učebné, kognitívne, komunikačné, interpersonálne, personálne; vytvárať priaznivú sociálnu, emocionálnu a pracovnú klímu; riadiť proces učenia sa žiakov – individualizovať ho z hľadiska času, tempa, hĺbky, miery pomoci i učebných štýlov; používať optimálne metódy, organizačné formy a materiálne prostriedky výučby,

– **komunikačné:** spôsobilosť efektívne komunikovať so žiakmi, kolegami, nadriadenými, rodičmi žiakov, sociálnymi partnermi,

– **diagnostické:** validné, reliabilné, spravodlivé a objektívne hodnotenie učebných výkonov žiakov; zistiť ich postoje k učeniu, škole, životu, ako aj ich problémy,

– **plánovacie a organizačné:** efektívne plánovať a projektovať výučbu, vytvárať a udržiavať v nej určitý poriadok a systém,

– **poradenské a konzultatívne:** poradiť študentom pri riešení ich problémov, a to nielen študijných,

– **sebareflexívne:** hodnotiť vlastnú pedagogickú prácu s cieľom zlepšiť svoju budúcu činnosť.

Z uvedeného je zrejmé, že systém kompetencií je otvorený, že jednotlivé kompetencie či spôsobilosti sa prelínajú a je zložité vymedziť ich jednoznačnú kategorizáciu.

Profesijný štandard učiteľa

V súčasnosti sa zvyšujú požiadavky aj na výkon učiteľov technických predmetov, aby boli novátormi, manažérmi, konzultantmi, prieskumníkmi i tvorivými zamestnancami. S úvahami o štandardizácii požiadaviek na výkon učiteľskej profesie sa v poslednom období stretávame pomerne často u nás, ale aj v zahraničí.

Dlhodobé diskusie odborníkov na rôznych fórach o tom, aké profesijné kompetencie by mal učiteľ mať, sa na Slovensku dostali do fázy prijatia konkrétnych návrhov profesijných štandardov učiteľa, jeho kompetencií. Prijatím Zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch sa vytvorili podmienky na uvedenie štandardizácie učiteľskej profesie do praxe. Pre jednotlivé kategórie a stupne kariérového rastu boli navrhnuté profesijné štandardy.

Podľa Vašutovej (2004, s. 113–114) môže profesijný štandard zohrať významnú úlohu v širších súvislostiach profesionalizácie učiteľov a ich profesij-

nej dráhy. Možno ho považovať za normu, ktorej cieľom je vytvoriť národný koncepčný profil učiteľa (Kasáčová, Kosová, 2006, s. 44). Je základným pilierom gradácie, vychádza z neho profesijný rozvoj, kariérny rast i kritériá hodnotenia a odmeňovania pedagogických a odborných zamestnancov.

Štruktúra profesijného štandardu

Z týchto východísk bol ako základ pre slovenské profesijné štandardy expertnou skupinou vytvorený interakčný model učiteľských kompetencií s tromi rámcovými dimenziami, ktorými sú žiak, učiteľ a medzi nimi prebiehajúci edukačný proces (Kasáčová, Kosová, 2006):

1. kategória pedagogického / odborného zamestnanca,
2. nevyhnutný kvalifikačný predpoklad,
3. kariérna pozícia pedagogického / odborného zamestnanca - vedúci pedagogický / odborný zamestnanec, špecialista,
4. kompetenčný profil pedagogického / odborného zamestnanca.

Pre lepšiu orientáciu uvádzame príklad profesijného štandardu učiteľa:

Dimenzia **ŽIAK** obsahuje kompetencie:

- identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka,
- identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka,
- identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka.

Dimenzia **EDUKAČNÝ PROCES** obsahuje kompetencie:

- ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov,
- plánovať a projektovať vyučovanie,
- realizovať vyučovanie,
- hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka.

Dimenzia **UČITEĽ** obsahuje kompetencie:

- plánovať a realizovať profesijný rast a sebarozvoj,
- stotožniť sa s profesijnou rolou a školou,
- poznať teoretické východiská hodnotenia žiaka,
- schopnosť stanoviť kritériá hodnotenia priebehu a výsledkov učenia.

Tento rámec bol hrubou osnovou, podľa ktorej sa v roku 2009 začali práce na príprave profesijných štandardov jednotlivých učiteľských subprofesií, trvajúce dodnes.

Profesijné štandardy nie sú samé o sebe cieľom, ktorý musí každý jednotliviec dosiahnuť, ale sú súčasťou systému, ktorý stimuluje profesijný rozvoj učiteľa. Pri posudzovaní profesijných kompetencií jednotlivcov je potrebné brať do úvahy synergický efekt pôsobenia všetkých pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov na žiaka.

Pohľady na prax vnímania sebareflexie učiteľmi

V záverečnej časti článku uvádzame krátky pohľad na to, ako sú učiteľmi v praxi vnímané otázky využívania profesijných kompetencií v sebareflexii. Kladieme si za cieľ sumárne prezentovať čiastkové výsledky, ktoré sme získali prieskumom zameraným na využívanie profesijných kompetencií učiteľov odborných predmetov vo vybraných stredných odborných školách banskobystrického regiónu.

Predmet prieskumu

Predmetom prieskumu je monitoring aktuálneho stavu pôsobenia učiteľov odborných predmetov v školskom prostredí a analýza ich vybraných profesijných kompetencií.

Cieľom prieskumu

Cieľom prieskumu bolo zistiť vybrané profesijné kompetencie učiteľov odborných predmetov na stredných školách, ako aj použitie konkrétnych metód sebareflexie vo vyučovacom procese i mimo neho.

Úlohy prieskumu

- zistiť frekvenciu sebareflexie vlastnej práce učiteľov,
- zistiť, ktoré sebareflexívne metódy učitelia využívajú,
- zistiť úroveň sebareflexívneho myslenia učiteľov.

Parciálne výsledky riešeného prieskumu

V tejto časti popisujeme, čo sme chceli zistiť, prečo to bolo potrebné a ako sa získavali a spracovali jednotlivé informácie prieskumu. Pre názornosť a limitovaný počet strán uvádzame štatistické vyhodnotenie len čiastkových výsledkov prieskumu.

Tabuľka 1. Počet respondentov zapojených do prieskumu

Názov školy	Vzorka
SOŠ 1	15
SOŠ 2	10
SOŠ 3	9
SPŠ 4	6
SPŠ 5	10
SPOLU Σ	50

Frekvenciu sebareflexie

Frekvenciu sebareflexie učiteľov (ich vlastnej práce) sme zisťovali prostredníctvom dotazníkovej metódy. Vybranej skupine učiteľov sme distribuovali

dotazník, kde nás v jeho prvej časti zaujímalo, či a ako často sa učitelia technických odborných predmetov zamýšľajú nad svojou vlastnou prácou. Súčasťou jednotlivých položiek bolo aj to, aby danú odpoveď zdôvodnili. Uľahčovalo nám to prácu pri kvalitatívnom vyhodnocovaní jednotlivých položiek. Z vybranej vzorky 50 učiteľov odpovedalo 30,25%, že robia sebareflexiu po každom dni. To, že ju vykonávajú po skončení každého tematického celku, uviedlo 55,25% opýtaných učiteľov. Na konci školského polroka vykonáva sebareflexiu 10,28% učiteľov, na konci školského roka 14,72%.

Sebareflexívne metódy

Druhá časť dotazníka sa venovala problematike frekvencie používania sebareflexívnych metód učiteľmi, ktoré umožňujú a podporujú cieľavedomú a systematickú sebareflexiu ich práce.

Tabuľka 2. Sebareflexívne metódy (frekvencia využívania)

Sebareflexívne metódy	N	%	Frekvencia
Vzájomné hospitácie	4	10,66	občas
Rozhovor [žiaci, kolegovia, rodičia]	13	55,28	pravidelne
Dotazník [žiaci, kolegovia, rodičia]	15	48,82	často
Prípravy na vyučovaciu hodinu	22	52,24	pravidelne
Pedagogický denník	27	90,47	nepoužívam

V dotazníku sme sa konkrétne pýtali na najznámejšie z nich, a to hospitácie, sebareflexívny rozhovor, sebareflexívny dotazník, sebareflexívne prípravy na vyučovanie a sebareflexívny pedagogický denník.

Z tabuľky je vidieť, že viac ako polovica opýtaných respondentov (52,24%) uviedla, že sebareflexívne prípravy na vyučovanie využíva viac na hodnotenie svojej práce pravidelne. Metódu sebareflexívneho dotazníka (28,82%) a sebareflexívnych rozhovorov využíva často (55,28%) učiteľov. Vzájomné hospitácie nie sú medzi učiteľmi veľmi obľúbenou metódou (10,66%).

Z jednotlivých odpovedí opýtaných učiteľov môžeme konštatovať, že sebareflexia je osobnou individuálnou záležitosťou každého učiteľa. Môže sa rozvíjať vlastným štýlom jazyka učiteľa, ktorý je pre neho zrozumiteľný. Na základe reflexií si učiteľ postupne rozvíja svoj vlastný postup a koncepciu odhaľovania a vyhodnocovania svojich spätných informácií (Hupková, Petlák, 2004, s. 81).

Záver

Kompetencie učiteľa sa v posledných rokoch stali mimoriadne aktuálne, čo súvisí najmä s meniacimi sa podmienkami a funkciami modernej školy. V minu-

losti sa prikladal dôraz hlavne na výchovu a vzdelávanie, dnes plní škola viaceré iné úlohy a funkcie. Aby ich mohla naplno plniť, potrebuje učiteľa, ktorý disponuje kompetenciami spojenými s jeho pedagogicko – didaktickou prácou.

Sledovaná problematika je čoraz viac skloňovaná medzi odborníkmi. Kompetenciám (sebareflexii) sa venuje väčšia pozornosť, a to predovšetkým z hľadiska, že učitelia poznajú novšie kompetencie, ktoré rozpracováva súčasná domáca i zahraničná pedagogická literatúra. Tí, ktorí sa zúčastnili na našom prieskume, pozitívne hodnotili príležitosť komplexnejšej sebareflexie, na základe ktorej odhalili svoje prednosti, ale aj nedostatky svojej pedagogickej práce.

V článku je prezentované a presadzované, že sebareflexia patrí k základom efektívnej práce učiteľov a v plnej miere im umožňuje rozvoj jednotlivých kompetencií. Predkladané výsledky prieskumu na malej vzorke boli spracované len popisne. V ďalšej fáze riešenia výskumného problému rozšírime okruh respondentov a výsledky podrobíme podrobnejšej analýze.

Tento príspevok vznikol s grantovou podporou MŠVV a Š SR pre projekt KEGA č. 005 UMB – 4/2011

Literatúra

- Gavora, P. (2001). *Úvod do pedagogického výskumu*. UK : Bratislava.
- Hupková, M. - Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Iris : Bratislava.
- Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. FP UMB : Banská Bystrica.
- Kasáčová B.-Kosová, B. (2006). *Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup*. MPC : Prešov.
- Kosová, B. a kol. (2012). *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy*. PF UMB : Banská Bystrica.
- Krauz, A. (2011). *Edukacja w okresie współczesnych przemian. Wybrane zagadnienia*, Fosze: Rzeszów.
- Krišťák, E. (2008). *Teaching supported by tasks and experiments in physics*. In: 16th Conference of Czech and Slovak Physicists. Hradec Králové.
- Krišťák, E., Gajtanska, M. (2010). *Teaching innovations in the chosen fields of Physics*. In: Problemy profesjologii. 2/2010. Zielona Góra.
- Miklošíková, M. (2006). *Osobní počítač a podpora kreativity*. FHV : Banská Bystrica.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Pracovné vydanie. Portál : Praha.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido : Brno.
- Stebila, J. (2010). *New Forms of natural sciences education in the context of lower secondary education in the Slovak republic*. In Communications, Volume 12, 3/2010, Žilina.
- Stebila, J. (2011). *Research and Prediction of the Application of Multimedia Teaching Aid in Teaching Technical Education on the 2nd level of primary schools*. Informatics in Education. Vilnius University : Vol. 10, No. 1, Vilnius.
- Štech, S. (1998). *Dilemata a ambivalence učitelského povolání*. In Učitel'ský povolání z pohledu sociálních věd. PF UK : Praha.
- Švec, Š. (1998). *Metodologie vied o výchove*. IRIS : Bratislava.

- Vašutová, J. (2004). *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu*. Paido : Brno.
- Vonk, J.H.C. et al. (1992). *New Prospect for Teacher Education in Europe II*, VU, Amsterdam.
- Zákon Č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2009. [Online] MŠVVa Š SR. [cit 2011-02-12] dostupné na: <http://www.minedu.sk>.
- Žáčok, L. (2011). *Nové prístupy v technickom vzdelávaní na druhom stupni ZŠ*, [w:] *ACTA Universitatis Matthiae Belii. Ser. Technická výchova*. Univerzita Mateja Bela. No 11, Banská Bystrica.