

REFLEXIVE COMPETENCE OF KINDERGARTEN TEACHERS

[REFLEXIVNA KOMPETENCIA UCITEĽOV MATERSKYCH SKOL]

Eva Pupikova

doi: 10.18355/PG.2016.5.2.363-377

Abstract

The aim of the theoretical study is to analyze approaches to compile the professional competences of teachers of pre-primary education. Professional competences of a kindergarten teacher are partially different from other sub-categories of teachers. The author's intention is to point out to the specifications of professional competences of a kindergarten teacher. The main focus is on reflexive competence of teachers, which is the common intersection of all the division of competences. The reflexive competence of a teacher can just be seen as the main carrier of the changes taking place in the educational process and bringing a positive qualitative changes at schools. In the final part of the article, the author focuses on the determinants which are related with a given competence and which are prerequisite to the achievement of it.

Keywords

professional competences of teachers, reflexive competence, reflection, diagnosis, evaluation

363

Abstrakt

Cieľom teoretickej štúdie je analyzovať prístupy k zostaveniu súboru profesijných kompetencií učiteľov predprimárneho vzdelávania. Profesijné kompetencie učiteľa materskej školy sa čiastočne odlišujú od iných podkategórií učiteľov. Zámerom autorky je poukázať na špecifiká profesijných kompetencií učiteľa materskej školy. Hlavný doraz je kladený na spoločný priesečník všetkých delení kompetencií, ktorým je reflexívna kompetencia učiteľov. Práve reflexívnu kompetenciu učiteľa možno vnímať ako hlavnú nositeľku zmien, ktoré sa uskutočňujú vo výchovno-vzdelávacom procese a prinášajú pozitívne kvalitatívne zmeny v školách. V záverečnej časti príspevku sa autorka sústreďuje na vysvetlenie základných pojmov, ktoré s danou kompetenciou súvisia a sú predpokladom k jej dosiahnutiu.

Kľúčové slová

profesijné kompetencie učiteľov, reflexívna kompetencia, reflexia, diagnostika, evaluácia

Úvod

Kľúčovým prvkom, vedúcim ku zmene v našich školách, je zmena myslenia učiteľa. Už v 19. storočí na to upozorňoval ruský pedagóg K.

Usinskij keď hovoril, že „učiteľ je kľúčová osoba reformovania vzdelávania. Vo výchove a vzdelávaní sa nedá nič väčšie zmeniť, ako je hlava učiteľa“ (Barabanova, 2012). V nasledujúcom príspevku sa chceme venovať profesijným kompetenciám učiteľov materských škôl. Hlavný dôraz budeme v príspevku klásť na reflexívnu kompetenciu, ktorá je kľúčovou pri zmenách myslenia učiteľa. Učiteľ premýšľajúci nad svojou pracou, mení svoje konanie, správanie, rozhodovanie. Pokúsime sa nájsť odpoveď na otázku, čo je podstatou reflexívnej kompetencie učiteľa. Aké schopnosti potrebuje k tomu, aby dokázal hodnotiť svoje konanie.

Profesijné kompetencie učiteľa

Učiteľom je podľa J. Prucha et al. (1995: 151) „osoba podieľajúca sa na výchove a vzdelávaní detí“. V materských školách, ktoré sú prvým stupňom školskej sústavy, je to učiteľ materskej školy. Ku kvalitnému vykonávaniu povolania učiteľa materskej školy je potrebné splniť niekoľko základných požiadaviek. Prvými sú požiadavky, ktoré vyplývajú zo Zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch¹. Absolvent pregraduálnej prípravy, nastupuje na výkon povolania do materskej školy, kde sa k legislatívnym požiadavkám pridávajú ďalšie požiadavky, ktoré sa od učiteľa očakávajú. J. Prucha (2009: 188) vo svojej publikácii uviedol, že snaha o pomenovanie základných charakterových osobitostí učiteľa nie je novodobým fenoménom. Už v minulosti sa za najdôležitejšie rysy učiteľov preferovali:

364

- Motivácia k povolaniu;
- talent pre povolanie – učiteľská schopnosť;
- kognitívna vybavenosť.

Požiadavky, kladené na učiteľa, môžeme v súčasnosti označiť slovným spojením profesijné kompetencie učiteľa. Pedagogicky slovník (Prucha, Walterova, Mares, 2001: 103-104) uvádza, že kompetencia je „súbor profesijných schopnosti a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie“. Kompetencie viažuce sa na profesiu učiteľa chápe V. Spilkova et al. (2004: 25) ako „pedagogické spôsobilosti uľahčujúce učiteľovi zvládanie zložitých a premenlivých situácií“. H. Belz a M. Siegrist (2001: 27) uvádzajú, že kľúčové kompetencie sú výrazom schopnosti človeka správať sa v situácii primerane a adekvátne v súlade so sebou samým. Učiteľ vtedy koná kompetentne. J. Prucha (2002: 106) upozorňuje na to, že kompetencie učiteľa nie sú iba získanými vedomosťami a zručnosťami počas prípravy na výkon povolania, ale je to aj vrodená dispozícia na výkon povolania učiteľa. Učiteľské kompetencie teda vnímame ako súbor vedomostí a zručností získané vzdelávaním, ktoré spolu s vrodennými dispozíciami na výkon povolania umožňujú učiteľovi vykonávať činnosti spojené s povolaním.

Pokusy o stanovovanie základných profesijných kompetencií vychádzajú z rôznych prístupov. Domnievame sa, že jednotlivé prístupy k rozdeleniu kompetencií sa od seba odlišujú podľa toho, čo je pre zostavovateľa súboru kompetencií prioritnejšie. H. Belz a M. Siegrist (2001: 27) charakterizujú tri základné prístupy k zostavovaniu súboru kompetencií.

Prvým prístupom je prístup kognitívny. Tento prístup k deleniu kompetencií je založený na hodnotení a porovnávaní mentálnych schopností človeka. Kompetencie možno zadefinovať ako chápanie pojmov, vytváranie úsudkov a záverov, schopnosti riešiť problémy, schopnosti kritizovať, schopnosti reflektovať. Uvedené schopnosti sú všeobecné, bez prepojenia na konkrétne povolanie.

Ďalší prístup delenia kľúčových kompetencií je prístup zameraný na spoločnosť. Podstata tohto prístupu spočíva v snahe zachytiť kompetencie potrebné k pokračovaniu a napredovaniu celej spoločnosti. Oskar Negt (Belz – Siegrist, 2001: 31) hovorí o schopnosti človeka myslieť v súvislostiach, technických kompetenciách, ekologických kompetenciách a kompetenciách v poznávaní zmysluplnosti. Oblasť, v ktorej hovorí autor ako o schopnosti človeka poznať zmysluplnosť svojej činnosti, možno nájsť kompetencie zamerane na reflexiu vlastnej činnosti a chápanie jej významu. B. Kasacova, B. Kosova (2006: 34) v rámci tohto prístupu hovoria o hľadisku „požiadaviek rozvíjajúcej sa spoločnosti zo strany rodiny, regiónu, štátu, Európy.“ Takto zatriedené kompetencie opisujú ideálneho človeka 21. storočia. V Odporúčaní Európskeho parlamentu a rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie² bol uvedený referenčný rámec pre celoživotné vzdelávanie. Obsahuje osem kľúčových kompetencií, ktoré potrebujú občania vyspelej Európy na to, aby boli schopný začleniť sa do spoločnosti. Sú to kompetencie, ktoré s konkrétnym povolaním priamo nesúvisia.

Delenie kompetencií podľa predchádzajúcich dvoch prístupov, kognitívneho a prístupu zameraného na spoločnosť, možno zjednodušene označiť za nadprofesijné, spoločné pre všetkých ľudí bez vplyvu na povolanie. Súhlasíme, že takto zadefinované kompetencie sú zostavené v záujme napredovania celej spoločnosti. Domnievame sa však, že povolanie učiteľa si svojou špecifikáciou vyžaduje stanovenie ďalších, dielčích kompetencií, ktoré sa vzťahujú na výkon konkrétneho povolania učiteľa. Tento fakt rešpektuje tretí prístup definovania kompetencií, ktorý je založený na analýze činnosti. Berie do úvahy najmä činnosti, ktoré učiteľ vykonáva pri výkone svojho povolania. Pokúša sa zosumarizovať základné predpoklady a schopnosti zamestnanca, v našom prípade učiteľa materskej školy. Tie potrebuje učiteľ „k pružnému zvládaniu situácii v zamestnaní“ (Belz - Siegrist, 2001: 28). B. Kasacova, B. Kosova (2006: 34) hovoria „o hľadisku konkrétneho kontextu edukačných situácií“, teda kompetencie učiteľa a ich delenie, ktoré sú v súlade s činnosťou učiteľa a vyplývajú z nej. Napr. učiteľ musí byť schopný naplánovať svoju výchovno-vzdelávaciu činnosť. Pri plánovaní by mal vedieť, aké základné didaktické zásady by mal rešpektovať, ako postupovať pri plánovaní vychádzajúc z aktuálneho kurikulárneho dokumentu pre materské školy, z aktuálnej legislatívy. Učiteľ by mal byť schopný samostatne realizovať svoju výchovno-vzdelávaciu činnosť a následne hodnotiť svoje výsledky. Podľa H. Belz a M. Siegrist (2001) tento prístup hovorí okrem iného aj o kompetenciách učiteľa vykonávať svoju činnosť samostatne. Učiteľ je, vo väčšine svojej priamej práce s deťmi, samostatne konajúcim človekom, napriek tomu, že je súčasťou pedagogického kolektívu. Na to nadväzuje

d'alsia kompetencia učiteľa, ktorou je schopnosť pracovať v tíme, rešpektovať a naplňovať spoločné vízie a ciele školy. Súhlasíme s autormi H. Belz a M. Siegrist (2001), ktorí uvádzajú tímovú kompetenciu za jednu z kľúčových kompetencií. Učiteľ by mal poznať vlastné zameranie svojej školy, mal by s ním byť stotožnený a v prípade opaku, mal by byť schopný svoje názory a postoje obhájiť v kolektíve s rešpektovaním základných pravidiel tímovej práce. Uvedení autori uvádzajú ďalšiu kompetenciu, ktorou je systémová kompetencia, čiastočne korešpondujúca s tímovou kompetenciou. Zahrňuje schopnosť systémovo pristupovať k práci, schopnosť prijať jednotný cieľ materskej školy a následne fungovať v záujme jeho plnenia. Posledná veľká skupina kompetencií zahŕňa reflexívne kompetencie.

Za klasické delenie podľa tohto prístupu považujeme delenie Ch. Kyriacou (2012: 21-22), ktorý vymenoval základné činnosti, ktoré učiteľ vykonáva. Nie všetky činnosti, ktoré vymenoval, sú v úplnej kontinuite s povolaním učiteľa materskej školy. B. Kasacova (2006) kombinovaním viacerých prístupov, považuje za kľúčové tri základné oblasti kompetencií učiteľa. Prvou je oblasť personálna. Možno sem zahrnúť osobnostné predpoklady k vykonávaniu učiteľského povolania; druhou je oblasť etická, ktorú by sme mohli označiť za nadprofesijnú, pretože je potrebná u všetkých, bez ohľadu na druh vykonávaného povolania. Tretou oblasťou je odborná dimenzia. Kompetencie, ktoré z nej vyplývajú súvisia s vykonávaním konkrétneho zaradenia učiteľa, jeho odborovej profilácie. Učiteľ ju dosahuje najmä svojim pregraduálnym vzdelávaním. Možno sem zaradiť vedomosti, zručnosti, schopnosti, ktoré sú nevyhnutým prvotným predpokladom na výkon povolania. Medzi základné kompetencie učiteľa možno podľa G. Porubská (2007: 36-37) zaradiť:

1. Kompetencia pedagogická – schopnosť diagnostikovať a následne pracovať s konkrétnou skupinou edukantov;
2. kompetencia odborná – zvládnutie príslušného odboru;
3. kompetencia komunikačná – efektívna komunikácia aj v cudzích jazykoch;
4. kompetencia pedagogicko-organizačná – vytváranie optimálneho prostredia, plánovanie a projektovanie;
5. kompetencia poradenská a konzultačná – schopnosť pomôcť účastníkom pri riešení problémov;
6. kompetencia kvalifikovanej pedagogickej sebareflexie;
7. kompetencia personálna a interpersonálna – vedieť sa presadiť (asertivita), ale aj vcítiť sa do pozície iných (empatia);
8. kompetencia didakticko-technologická.

Zostavenie súboru základných kompetencií pre učiteľov v jednotlivých kategóriách a podkategóriách, ktoré by boli akceptované celou spoločnosťou, dostala za úlohu pracovná skupina odborníkov³. Pri ich príprave sa autori inšpirovali modelom Osera, ako uvádzajú B. Kasacova a B. Kosova (2006: 41). Návrh profesijného štandardu je kombinovaním všetkých troch vyššie spomenutých prístupov, a to prístupu kognitívneho, osobnostného a hodnotového. Tvorí ho súbor kompetencií, pre jednotlivé

kategoríe a podkategórie pedagogických zamestnancov. Kompetencie sú zostavene podľa karietového stupňa, na ktorom sa učiteľ nachádza a tiež od pregraduálnej prípravy. Príprava učiteľa materskej školy neprebíha len na pedagogických fakultách, ale aj na stredných odborných školách. To je dôvodom, prečo je pre dosiahnutý stupeň pregraduálnej prípravy, stanovený kvalitatívne iný súbor kompetencií. Profesionálny štandard rešpektuje legislatívne vymedzenie kvalifikačných predpokladov učiteľa materskej školy.

Napriek rozmanitosti definícií a skladbe kompetencií českí odborníci uvádzajú, že „väčšina modelov zahŕňa do popisov charakteristík kľúčových prvkov kvality učiteľov spoločné dimenzie: vedomosti (predmetové v kurikulárnych oblastiach, pedagogicko-psychologické a odborovo didaktické, všeobecný rozhľad), pedagogické a didaktické zručnosti (týkajúce sa najmä komunikácie a interakcii, sociálnej klímy, vyučovacích stratégií a riadenie procesov učenia, diagnostiky a hodnotenia detí, spolupráce s kolegami a rodičmi, reflexia výučby a sebareflexia, postoje, hodnoty a osobnostné vlastnosti“ (Tomkova, et al., 2012: 6).

Je potrebné tiež podotknúť, že dosiahnutie jednotlivých kompetencií nie je jednoduchá a jednorazová záležitosť. H. Belz a M. Siegrist (2001: 27) uvádzajú podľa Richtera, že „dosahovanie kľúčových kompetencií je celoživotný proces, ktorý je udržiavaný dynamikou nového učenia a preučovania.“ Učiteľ si svoje kompetencie dopĺňa, rozvíja, ale aj mení počas svojho kariérneho pôsobenia. Hlavným dôvodom, sú neustále zmeny v politickom, sociálnom, axiálnom systéme dnešnej civilizácie, na ktoré musí učiteľ reagovať.

Názorov na profiláciu potrebných kompetencií na výkon povolania učiteľa je veľa. Vyplýva to v prvom rade z prístupov, o ktorých sme sa zmienili vyššie. Domnievame sa, že iba kombináciou rôznych prístupov možno vytvoriť súbor kompetencií, ktoré by obsahovali všetky potrebné schopnosti, zručnosti, vedomosti, potrebné na zvládanie učiteľského povolania.

Profesionálne kompetencie učiteľa materskej školy

Kompetenciám učiteľov materských škôl sa samostatne venovali napr. V. Mertin a I. Gilnerova (2010: 28), ktorí uvádzajú štyri základné oblasti schopností, ktoré by mal učiteľ predprimárneho vzdelávania dosiahnuť: sociálnopsychologické schopnosti; odborové schopnosti; metodické profesionálne schopnosti; špeciálnovýchovné a diagnostické profesionálne schopnosti. H. Horka, J. Havel (2010: 133-135) delia kompetencie učiteľov materských škôl až do siedmich kategórií. Za základné kompetencie považujú kompetencie odborové a psychodidaktické. Na ne nadväzujú kompetencie pedagogické, diagnostické a intervenčné, psychosociálne a komunikatívne, manažérske a napokon kompetencie profesionálne a osobnostne kultivujúce.

Zatiaľ iba v pracovnej verzii profesionálnych štandardov učiteľov sú zadané tri veľké dimenzie kompetencií učiteľov predprimárneho vzdelávania. Kompetencie sú tu vnímané ako očakávané vedomosti a spôsobilosti učiteľa:

- **Prvá dimenzia** kompetencií je zameraná na poznanie, diagnostikovanie dieťaťa a všetkých faktorov, ktoré majú na dieťa vplyv a ktoré sú hlavnými determinantmi pri dosahovaní výchovných a vzdelávacích cieľov.
- **Druhou dimenziou** profesijných kompetencií sú zručnosti, vedomosti, ktoré sú dôležité pri samotnej realizácii výchovno-vzdelávacej činnosti. Táto dimenzia obsahuje kompetencie, ktoré učiteľ potrebuje na to, aby vedel projektovať, realizovať a hodnotiť výchovno-vzdelávaciu činnosť.
- **Tretou dimenziou** je oblasť kompetencií, ktoré učiteľ má dosahovať, aby v prvom rade chcel, vedel a naozaj realizoval svoj vlastný sebarozvoj.

Na základe porovnania s vyššie uvedenými kompetenciami sa niektorým kompetenciám chceme bližšie venovať, vzhľadom ku špecifikácii povolania učiteľa materskej školy. Budeme vychádzať z návrhu profesijného štandardu. V dimenzii Výchovno-vzdelávacieho procesu je uvedená kľúčová kompetencia učiteľa Ovládať obsah predprimárneho vzdelávania. Od učiteľa materskej školy sa neočakáva, že bude špičkovým odborníkom iba v jednej oblasti, ako napr. učiteľ druhého stupňa základnej školy, ktorý vyučuje konkrétny predmet. Od učiteľa materskej školy prax vyžaduje zvládnutie základov všetkých odborov, či už prírodovedných, spoločenských, umeleckých alebo technických. M. Lipnická (2009: 196) podľa Kosovej uvádza, že učiteľ materskej školy musí mať prehľad vo všetkých oblastiach, tak, aby bol schopný odovzdávať svoje vedomosti v súlade so základnými didaktickými princípmi. E. Opravilova (2010: 44) v podobnom duchu, kladie doraz skôr na odborovo-didaktické kompetencie, ako na iba odborove. Súhlasíme, že pre učiteľa materskej školy je podstatnejšie dosiahnuť kompetencie, ktoré mu umožňujú efektívne zrealizovať svoj edukačný zámer v jednotlivých odboroch, ako veľký rozsah vedomostí z jednej konkrétnej oblasti.

Ďalším špecifikom povolania učiteľa materskej školy, je výkon priamej vyučovacej povinnosti. Učiteľ materskej školy vykonáva priamu činnosť s deťmi bez prestávky, nepretržite, čo si nutne od neho vyžaduje schopnosť uvedomiť si všetky povinnosti, systematizovať ich, pripraviť sa na ich zvládanie a tiež schopnosť operatívne reagovať na vzniknuté situácie. Učiteľ materskej školy by mal zvládnuť a zabezpečiť bezpečnosť detí v záujme individuálnych potrieb jednotlivcov. Organizačná štruktúra denného poriadku v materskej škole je oproti iným stupňom škôl podstatne odlišná. Funkcie jednotlivých organizačných foriem sú rôzne, preto si od učiteľa vyžadujú iné schopnosti a zručnosti. Napr. pri hrách podľa výberu detí je úlohou učiteľa vytvárať vhodné prostredie na hru, byť spoluhráčom, pri stagnácii hry detí sa od učiteľa vyžaduje „pomoc“ - intervencia, ktorá posunie hru, zmení nenásilne smer hry a pod. „Profesionálne pochopiť hru dieťaťa v predškolskom veku, vedieť sa hrať, učiť sa ako učiť seba a deti hrať sa, erudovane projektovať hry a hrové činnosti, realizovať a evalvovať hru“ označila M. Podhajecka (2011: 22) ako hrovú kompetenciu učiteľa. Uvedenú kompetenciu nachádza Podhajecka vnorenú v intenciách

kompetencii pedagogických, psychodidaktických, organizačných, a pod., podľa delenia ďalších autorov. Počas vzdelávacej aktivity, ktorá je nosnou vzdelávacou formou v materskej škole, je úloha a funkcia učiteľa čiastočne odlišná. Domnievame sa, že učiteľ materskej školy, ktorý pozná teoretické základy hry, pozná jej význam, využitie a ma zároveň schopnosť „hrať sa“, dokáže ľahšie plniť edukačné ciele u takej špecifickej vekovej skupiny, akou sú deti predškolského veku. Dôležitou schopnosťou učiteľa je tiež efektívne využívanie vzniknutých neplánovaných situácií a tiež využívanie situácií, v ktorých je dieťa konfrontované so sociálnou realitou, uvádza D. Kollarova (2012: 182).

Za špecifikum práce učiteľa materskej školy považujeme aj veľmi intenzívny vzťah učiteľ - rodič. Vyplyva to samozrejme z legislatívy, veku detí a vnútorných predpisov materskej školy, v ktorých sú ustanovené podmienky preberania a odovzdávania detí. Výsledkom je každodenný kontakt učiteľa s rodičom dieťaťa. Kontakt s rodičmi nie je na žiadnom ďalšom vzdelávacom stupni taký intenzívny, ako práve počas dochádzky dieťaťa do materskej školy. Domnievame sa, že táto skutočnosť je kľúčová pri vytváraní budúceho vzťahu rodina – škola. Preto schopnosť zvládnuť profesionálne tento fakt, by mala byť premietnutá do kompetencií učiteľa predprimárneho vzdelávania. M. Lipnicka (2009: 194) hovorí o poradenskej a konzultačnej kompetencii. Profesionálne štandardy niektorých iných krajín majú vo svojom profesionálnom štandarde zakotvené kompetencie v oblasti spolupráce s rodinou v oveľa širšom kontexte. Napr. v Ruskej federácii je súčasťou profesionálneho štandardu kompetencia spolupráce s rodinou. Učiteľ by mal „vedieť podporiť výchovnú snahu rodičov a vedieť priviesť rodičov k riešeniu výchovných problémov ich detí“, mal by tiež poznať „základné zákonitosti rodinných vzťahov, čo umožňuje efektívne pracovať s rodinnou komunitou“, mal by poznať a používať „metódy a prostriedky psychologicko-pedagogického vzdelania rodičov (zákonných zástupcov), dojsť k deťom predškolského veku, aby bolo možné budovať partnerstvá s rodičmi pri riešení výchovných problémov“⁴. V návrhu profesionálneho štandardu pre učiteľov predprimárneho vzdelávania nachádzame kompetenciu, ktorá nepriamo súvisí s rodinou. Je ňou kompetencia Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa.

Reflexívna kompetencia učiteľa materskej školy

Z predchádzajúceho textu vyplyva, nás zaujal fakt, že všetky delenia profesionálnych kompetencií majú jednu spoločnú oblasť. Je to oblasť, ktorá je zameraná na schopnosť človeka vnímať seba samého, poznať seba samého a následne schopnosť meniť seba samého z dôvodu zlepšiť svoju činnosť, uskutočňovať svoj vlastný sebarozvoj. Táto schopnosť je zedefinovaná v Odporúčaní Európskeho parlamentu a rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. Uvádza sa v ňom, že piatou kľúčovou kompetenciou je kompetencia Naučiť sa učiť. Jej hlavným zmyslom je priviesť jednotlivca k tomu, aby staval na predchádzajúcom vzdelávaní a životných skúsenostiach a využíval ich v ďalšom svojom pôsobení. Táto kompetencia vyžaduje od jednotlivca, aby poznal silné a slabé stránky svojich zručností a kvalifikácií, a aby bol

schopný vyhľadávať ďalšie príležitosti na vzdelávanie sa. Kompetencia Naučiť sa učiť obsahuje v sebe schopnosť poznať samého seba, v kontexte prebiehajúcich situácií, uvedomenie si svojich kladov a záporov.

„Umenie formulovať priliehavý profesijný úsudok je výrazom kľúčových dispozícií učiteľov – dispozícií, ktoré sú v súčasnej dobe pomenované najmä termínmi profesijné videnie alebo reflexívna kompetencia učiteľov (Slavík, et al., 2015: 6). D. Goleman (1997) zhrnul výsledky viacerých výskumov zameraných na faktory, ktoré očakávajú zamestnávateľia od svojich pracovníkov. Zoradil jednotlivé výsledky podľa dôležitosti. Na prvé miesta umiestnil práve schopnosť učiť sa, rozvíjať pracovné zručnosti a zlepšovať pracovný výkon. V podobnom duchu G. Petrova, J. Duchovicova (2015: 198) vyzdvihujú vhlad učiteľa do vzťahu podmienok a dôsledkov svojho konania. Možno hovoriť o nadprofesijnej kompetencii človeka poznať svoje silné a slabé stránky a schopnosti vedieť zlepšovať svoje konanie. V prípade, že ide o povolanie učiteľa, mohli by sme túto kompetenciu doplniť Naučiť sa učiť sa učiť, čo zasahuje do profesijnej oblasti. Vo všetkých deleniach kompetencií je práve táto kompetencia spoločným priesečníkom. H. Horka, J. Havel (2010: 133-135) zaraďujú túto schopnosť učiteľa do kompetencií profesijných a osobnostne kultivujúcich, kde uvádzajú nutnosť mať schopnosť vykonávať autoevaluáciu – „ako predpoklad svojho rozvoja a zmeny kvality školy“. Kvalita školy je podmienená pravé myslením a zmenami v myslení učiteľa. G. Porubská (2007: 36-37) uvádza kompetenciu kvalifikovanej pedagogickej sebareflexie – pričom dôraz kladie hlavne na analýzu vplyvu na konanie vzdelávaných, ale aj schopnosť hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť s cieľom jej zlepšenia. Ch. Kyriacou (2012) hovorí o reflexii vlastnej práce a evaluácii. „Reflexívna kompetencia robí človeka byť schopným hodnotiť po kritickom porovnaní vlastný výkon podľa dosiahnutých výsledkov. Pochopiť ustálené spôsoby reakcií a rutín, ujasniť si vlastné pohnútky a meradlá hodnôt“, uvádzajú H. Belz a M. Siegrist (2001: 29). Návrh profesijného štandardu rozvoja učiteľa predprimárneho vzdelávania obsahuje v dimenzii Sebarozvoj profesijnú kompetenciu: Reflektovať vlastnú pedagogickú činnosť a využívať ju pre ďalší odborný a profesijný rozvoj. J. Pelikan (2011: 30) uvádza, že „adekvátna sebareflexia je dôležitá k tomu, aby človek pochopil svoje možnosti a dokázal sa stať subjektom vlastného konania, samostatnosti osobnosti“. Definovanie reflexívnej kompetencie učiteľa má vo všetkých deleniach spoločnú črtu. Sú ňou schopnosti učiteľa hodnotiť seba samého a vnútorná motivácia učiteľa vykonávať zmeny. Najskôr sú to zmeny v správaní a konaní učiteľa, ktoré majú neskôr dopad na zmeny tykajúce sa celej školy.

Diagnostika verzus reflexia verzus evaluácia

B. Kasacova, B. Kosova (2007: 6) bližšie špecifikujú reflexívnu kompetenciu, ako „schopnosť profesijného rastu a sebarozvoja – schopnosť reflektovať, diagnostikovať, hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť, plánovať si vlastný rast a vzdelávanie, mať všeobecný kultúrny a občiansky rozhlad, poznať trendy vývoja spoločnosti a vzdelávania, byť

metodologicky vybavený pre učiteľský výskum“. Definície reflexívnej kompetencie učiteľov veľmi často obsahujú rôzne pojmy. V literatúre sa stretávame s používaním pojmov, napr. diagnostika, autodiagnostika, reflexia, sebareflexia, evaluácia, autoevaluácia, hodnotenie, sebahodnotenie. Jednotlivé pojmy vnímame ako procesy, ktoré priamo súvisia s reflexívnou kompetenciou. Z lexikálneho hľadiska, v prípade použitia predpony auto- (z gréckeho slovníka) - znamená sám, sama, samé, seba, môžeme hovoriť o činnosti, jave, vlastnosti, ktorá je zameraná na seba samého. V nasledujúcich riadkoch sa pokúsime o analýzu jednotlivých pojmov.

Diagnostika je podľa Pedagogického slovníka (Prucha, Walterova, Mares, 2001) „zaradenie objektu, javu, znaku do konvenciami stanovenej diagnostickej kategórie“. Diagnostika, ako spojenie dvoch gréckych slov dia-, ktoré znamená osobitne, oddelene, hĺbkovo a -gnosis, čiže poznanie, možno voľne preložiť, ako oddelené poznávanie, rozpoznávanie alebo hĺbkové poznávanie rôznych oblastí. Autodiagnostika teda znamená zmyslové a rozumové poznanie, jednotlivých oblastí vlastných schopnosti, zručnosti, návykov, vlastností a pod. Poznanie svojich osobnostných dispozícií je potrebné z dôvodu chápania vlastného správania a konania. V. Svec (1994) vymedzuje autodiagnostiku ako proces, v priebehu ktorého získava a spracováva spätoväzbové informácie. Zvlášť upozorňuje na to, že musí ísť o cielené a systematické získavanie spätoväzbových informácií. Na vykonávanie autodiagnostiky možno využiť rôzne nástroje a metódy, ktorými môžeme získavať odpovede na otázku Aký som?. Pri realizovaní autodiagnostiky si môžeme pomôcť napr. testami, pozorovaním vlastných videonahrávok, dotazníkmi. Pomocou nich môže zistiť informácie napr. o vlastnom temperamente, o tom, aký učebný štýl používame, a pod. Vychádzať pritom môžeme z poznatkov psychológie osobnosti. S. Babiakova (2014: 49) stanovuje diagnostiku ako „naučenú schopnosť, profesionálnu spôsobilosť, resp. zručnosť jedinca diagnostikovať javy“. Výsledky autodiagnostiky môžu pomôcť učiteľovi pochopiť situácie, ktoré si pomocou sebareflexie/reflexie uvedomuje. Môžu mu dať odpovede na otázky napr. „Ovplyvnili moje osobnostné predpoklady moje konanie v danej situácii?. Výsledky autodiagnostiky môžeme porovnávať s normou. Za normu môžeme považovať napr. profesionálne štandardy, podľa ktorých si učitelia môžu porovnávať dosiahnutie svojich profesionálnych kompetencií, ale aj rôzne testy osobnosti, ktorými môžu učitelia hodnotiť svoje osobnostné kompetencie. V. Spilkova (2004) definuje autodiagnostiku ako schopnosť porozumieť sebe samému, odpovedať si na otázky Kto som? Aký som?. Diagnostiku teda vnímame ako činnosť, ktorú môže učiteľ vykonávať za predpokladu, že ma dosiahnuté vedomosti, zručnosti, získané najmä pregraduálnou prípravou alebo ďalším vzdelávaním.

Reflexívna kompetencia v prvom rade operuje s pojmami reflexia a sebareflexia. P. Hartl, H. Hartlova, (2000: 503) chápu reflexiu ako istý druh sebaopozorovania, obrátenia myslenia do seba, do vlastného vedomia a prežívania. Je to schopnosť s odstupom nazerať na seba ako na človeka, ktorý je učiteľom, pedagogickým zamestnancom školy, kolegom. V optimálnom prípade, by malo ísť vždy o neutrálny pohľad na seba a

svoje konanie bez emocionálneho zaujatia, uvádza D. Goleman (1997: 55). B. Kosova (2013: 12) posudzuje vo všeobecnosti reflexiu vlastnej činnosti ako schopnosť, ktorá „je zásadnou spôsobilosťou učiteľov“, je to kompetencia k osobnému rastu, „kompetencia k sebarozvoju a sebazdokonaľovaniu profesionála v edukácii“. Na základe našej schopnosti vnímať seba samého a svoje správanie, reflektujeme vlastne existovanie, fungovanie v našom živote. Možno hovoriť o vykonávaní sebareflexie. Sebareflexia, resp. reflexia nám dáva odpovede na otázky Čo som urobil?, Ako som sa správal?, ale aj Ako som sa pri tom cítil?, Ako som uvažoval?. S. Babiakova (2014: 49) definuje reflexiu ako vnútornú tendenciu jedinca vnímať, rozpoznávať, kategorizovať a popisovať svoje osobné pocity, prežívané, myslenie, konanie, postoje, názory a očakávania. Sebareflexia, ako mentálna aktivita človeka nie je viazaná iba na výkon učiteľského povolania. Patrí sem aj uvažovanie nad sebou samým v bežných aktivitách. V prípade učiteľa materskej školy, je to úvaha o priebehu výchovno-vzdelávacej činnosti a jej dopadu na jednotlivé deti. Je viazaná na konkrétne pedagogické situácie. Ide často o intuitívne premýšľanie, ktoré nastupuje väčšinou vtedy, ak sa nám niečo nepodarí. Môže to byť sebareflexia, ktorá nastúpi ihneď po pedagogickej situácii, alebo s krátkym časovým odstupom. Podľa J. Cap a J. Mares (2007: 507) je sebareflexia súčasťou autoregulácie učenia sa. Aj napriek rozdielnej lexikálnej podobe slov reflexia a sebareflexia, vnímame tieto dva pojmy ako metakognitívnu činnosť učiteľa, ktorá je zameraná na seba samého.

Evaluácia a autoevaluácia učiteľa sú ďalšími pojmami, ktoré sa v spojitosti s reflexívnou kompetenciou učiteľa pomerne často vyskytujú. V literatúre dokonca existujú paralelne dva pojmy evaluácia/evalvácia. Obidva ekvivalenty sú v slovenčine akceptovateľné. Ich synonymickým významom je odborné posudzovanie, posúdenie úrovne plnenia vopred stanovených kvalitatívnych a kvantitatívnych kritérií, hodnotenie.

S. Babiakova (2014: 49) hovorí, že „autoevaluácia je vonkajším nástrojom vnútorného rozvoja učiteľa profesionála. Jej súčasťou sú určené zámerné osobnostné a konatívne predpoklady: sebareflexia a autodiagnostika.“ Autoevaluáciu teda chápe S. Babiakova (tamtiež) ako nadradený pojem sebareflexii a autodiagnostiky. Rozlišuje vnútorné schopnosti človeka pozrieť sa na seba samého a naučené konatívne schopnosti a zručnosti používať diagnostické nástroje pri vlastnej autodiagnostike. Po uskutočnení sebareflexie a poznania samého seba prostredníctvom autodiagnostiky možno prejsť na vyšší stupeň, za ktorý považujeme práve evaluáciu. Po uvedomení si odpovedí na otázky, z oblasti autodiagnostiky Aký som, z oblasti sebareflexie Čo som urobil?, Čo som svojim konaním spôsobil?, prichádzajú na rad otázky Ako to zmením, aby to v budúcnosti bolo lepšie?. Evaluácia je charakteristická tým, že nám dáva odpovede na otázky typu Aký by som chcel byť?, Čo chcem robiť inak?, Čo chcem zmeniť na sebe?. V. Spilkova (2010) konštatuje, že „je to jedna z ciest k rozvíjaniu a prijatiu zodpovednosti za vlastný profesijný rozvoj“. Pomocou sebareflexie a autodiagnostiky, získavame o sebe informácie a pomocou autoevaluácie

určujeme Čo?, Ako? a Prečo chceme na sebe zmeniť?. Uvažujeme nad zmenou.

J. Prucha et al. (2001) zhrnul všetky podstatné činnosti, ktoré spoluvytvárajú reflexívnu kompetenciu. Uvažuje, že reflexívna kompetencia je zamýšľanie sa nad sebou samým, nad svojou osobnosťou, obzretie sa späť za svojimi činmi, myšlienkami, postojmi, citmi, rekapitulovanie určitého úseku vlastného života či vlastného správania a rozhodovania sa v situáciách. Cieľom je zhodnotiť samého seba, rozhodnúť, čo a ako zmeniť, zvoliť stratégiu pre budúcnosť. V. Spilkova (2010: 11) konštatuje, že reflexívna kompetencia je považovaná za jeden z určujúcich znakov profesionality učiteľa a jeho profesijného rastu. Aby sa reflexívna kompetencia stala skutočnou kompetenciou, je potrebné skombinovať vnútornú snahu učiteľa vnímať seba samého a naučené diagnostické postupy, pomocou ktorých sa učiteľ zhodnotí s následným stanovením možnosti na svoj vlastný sebarozvoj.

Záver

Všetky delenia kompetencií obsahujú jednu spoločnú kompetenciu, ktorou je reflexívna kompetencia. Bez ohľadu na prístup k deleniu kompetencií, je hodnotenie seba samého podstatným rysom ďalšieho učenia sa. Reflexívna kompetencia v sebe zahŕňa profesijné a zároveň nadprofesijné schopnosti, zručnosti a vedomosti. Možno konštatovať, že je kľúčovou pri sebahodnotení sa učiteľa a zároveň je kľúčovou pri dosahovaní ďalších profesijných ale aj nadprofesijných kompetencií učiteľa. Bez uvedenej kompetencie učiteľ nevie posúdiť svoju profesionálnu úroveň a nevie si stanovovať svoj ďalší sebarozvoj. Reflexívna kompetencia v sebe obsahuje tak vrodené dispozície človeka, jeho vnútornú motiváciu a snahu poznať seba a svoje hranice, ako aj vedomosti a zručnosti, ktoré získal prostredníctvom vzdelávania a skúsenosti. Na dosiahnutie reflexívnej kompetencie je potrebné, aby učiteľ disponoval nasledovnými vedomosťami, zručnosťami:

- súborom vedomostí o nástrojoch a metódach vhodných na vykonanie autodiagnostiky;
- súborom vedomostí o normách vhodných na porovnanie sa;
- súborom schopností a zručností diagnostikovať samého seba z nadprofesijného pohľadu a z pohľadu profesionála, t.j. mal by mať k dispozícii normu, ktorej sa chce priblížiť, mal by vedieť zhodnotiť seba samého pomocou nástrojov a porovnať sa s normou;
- súborom schopností a zručností reflektovať seba, svoje správanie, konanie z nadprofesijného pohľadu a z pohľadu výkonu svojho povolania, a to, pokiaľ sa dá, bez emocionálneho zaujatia;
- súborom schopností, hľadať a nájsť priestor (svoje slabé miesta) na vykonanie zmien, (svoje silné miesta) na zlepšenie;
- súborom vedomostí, poznatkov o možnostiach realizovať vlastný sebarozvoj;
- súborom schopností vyhodnotiť výsledky získané reflexiou a autodiagnostikou a na základe nich stanoviť optimálne ďalšie ciele, ktoré

budú viesť k zmene, a následné zrealizovať zmenu – čo je podstatou evaluácie.

I. Pavlov (2009: 82) poukazuje na reflexívnu kompetenciu učiteľov, ako na hlavný faktor prinášajúci dlhodobejšie a trvalé zmeny v kvalite školy. Uvádza, že „je potrebné, aby sa profesijný rozvoj zamerlal na tie kompetencie učiteľov, ktoré podporujú tieto procesy“. Neschopnosť učiteľa reflektovať svoju pedagogickú činnosť má za následok stagnáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. J. Slavík, J. Lukavský, P. Najvar, T. Janík (2015) konkretizujú dopad neschopnosti formulovať prilihavý a odborne dokázateľný profesijný úsudok o výučbe. Stanovujú, že tento fakt môže do „značnej miery brzdiť akúkoľvek učiteľskú motiváciu alebo snahu meniť svoje konanie s cieľom zlepšovať kvalitu výučby“.

Kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu považujeme za kľúčové kritérium pri celkovom hodnotení materskej školy. Učiteľ bez reflexívnej kompetencie nemôže byť dôvodom, podporovateľom a realizátorom zmeny celej školy, resp. učiteľ, ktorý dôkazuje meniť seba, môže meniť celú školu. Dosahovanie potrebných profesijných kompetencií je proces prebiehajúci po celý čas profesijného života človeka. U učiteľa je reflexívna kompetencia dôležitá aj z toho dôvodu, že učiteľ má za úlohu viesť v podobnom duchu edukantov, s ktorými pracuje. Učiteľ sa pre nich stáva vzorom pri vytváraní „aktívneho, tvorivého vzťahu k sebe samému ako k subjektu poznávania a regulovania vlastného učenia“, uvádzajú J. Komora, K. Vyrosteckova (2015: 212). Aj preto môžeme hovoriť o učení sa ako efektívne učiť iných, o snahe vlastného sebarozvoja učiteľa, teda o schopnosti stále zlepšovať svoje pracovné činnosti, ktorými je v tomto prípade učenie iných. Za hlavný spôsob podpory zvyšovania reflexívnej kompetencie považujeme pregraduálnu prípravu učiteľov a hlavne v ďalšie vzdelávanie učiteľov.

374

Bibliographic references

BABIAKOVA, S. et al. 2014. Progresivny ucitel. Autoevaluacia v teoriach a vyskumoch. 1. vyd. Banska Bystrica: Belianum, 264 p. ISBN 9788055707389.

BARABANOVNA, S. N. 2013. Profesionalny standard ucitela v zakladnej skole [online]. Moskva: Prvy september [cit. 2016-04-10]. Available online: <http://festival.1september.ru/articles/653908/>.

BLEZ, H. - SIEGRIST, M. 2001. Klicove komptence a jejich rozvijeni. 1. vyd. Praha: Portal, 375 p. ISBN 8071784796.

BORISOVA, O. V. – VASBIEVA, D. G. – MALYKH, N. I. – VASNEV, S.A. – BIROVA, J. 2016. Problem of Using Innovative Teaching Methods for Distance Learning Students. International Electronic Journal of Mathematics Education, vol. 11, n. 5, pp. 1175-1184.

CAP, J. - MARES, J. 2007. Psychologie pro ucitele. 2.vyd. Praha: Portal, 2007.ISBN 9788073672737.

DUCHOVICOVA, J. – PETROVA, G. Osobnostne kompetencie absolventov ako predpoklad socialnej inkluzie. In Slavonic Pedagogical Studies Journal, vol. 5, n. 1, pp. 184-200. ISSN1339-8660

- GOLEMAN, D. 1997. Emocni inteligence. 1. vyd. Praha: Columbus. ISBN8085928485.
- HARTL, P. – HARTLOVA, H. 2000. Psychologicky slovník. Praha: Portal. ISBN 807178303X.
- HORKA, H. - HAVEL, J. 2010. Učitelství pro materské školy. In Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku. Vývoj po roce 1989 a perspektivy. Vědecký záměr: Učitelství profesie v mneních se pozadavci na vzdělávání. 1. vyd. Praha: UK, pp. 131–139. ISBN 9788072904860.
- KASACOVA, B. – KOSOVA, B. 2006. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – Európske trendy a Slovenský prístup. In Profesijný rozvoj učiteľa. 1. vyd. Presov: Rokus s.r.o., pp. 34–45. ISBN 8089055699.
- KASACOVA, B. 2006. Dimenzie učiteľskej profesie. In Profesijný rozvoj učiteľa. 1. vyd. Presov: Rokus s.r.o, pp. 19–33. ISBN 8089055699.
- KASACOVA, B. – KOSOVA, B. 2007. Európske trendy a slovenský prístup k tvorbe učiteľských kompetencií a spôsobilosti ako východisko k profesijným štandardom. In Pedagogické rozhľady - časopis pre školy a školské zariadenia, vol. 16, pp. 6–15. ISSN 13350404,
- KOLLAROVA, D. 2012. Výchova detského diváka, poslucháča a čitateľa v podmienkach materskej školy. In Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti. Zborník z vedecko-odbornej konferencie [online]. Presov: Presovská univerzita v Presove, Pedagogická fakulta, Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, pp. 180 - 191. [cit. 2016-08-01]. Available online: <http://omep.sk/wp-content/uploads/2013/03/ZBORNIKHLOHOVECWEB.pdf>. ISBN 978-80-555-0703-3.
- KOMORA, J. – VYROSTEKOVA, K. 2016. Vplyv metagognitívnych stratégií učenia na úroveň sebahodnotenia školáckeho výkonu žiakov stredných škôl. In Slavonic Pedagogical Studies Journal, vol.5, n. 1, pp. 174-183. ISSN1339-8660.
- KOSOVA, B. 2013. Teoretická reflexia praxe a profesijný rozvoj učiteľa. In Učiteľ na ceste k profesionalite. Recenzovaný zborník vedeckých prác. 1. vyd. Presov: FHPV PU a Škola plus, s.r.o., pp. 17–25 ISBN 9788055509846.
- KRCMAROVA, T. – KOSTKOVA, K. – KARGEROVA, J. 2012. Ramec profesných kvalít učiteľa. Hodnotíci a sebahodnotíci arch. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 9788087063644. [cit. 2016-07-12]. Available online: www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf
- KYRIACOU, Ch. 2012. Kľúčové dovednosti učiteľa. Cesty k lepšiemu vyučovaniu. Praha : Portal, pp. 168. ISBN 9788026200529.
- LIPNICKA, M. 2009. Profesia učiteľa v predprimárnej edukácii. In Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teórii a výskumoch. Banská Bystrica: UMB, PF, Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, pp. 192–201. ISBN 9788080839024.
- MERTIN, V. – GILLEROVA I. et al. 2010. Psychologie pro učitelky materské školy. 1 vyd. Praha: Portal, 247 p. ISBN 9788073676278.
- OPRAVILOVA, E. 2010. Příprava učitelů pro preprimární vzdělávání. In Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na

Slovensku. Vyvoj po roce 1989 a perspektivy. Vyzkumni zamer Ucitelska profese v menicichse pozadavcich na vzdelavani. Praha: UK v Praze, PF, pp. 35–48. ISBN 9788072904860.

PAVLOV, I. 2009. Ucitelska profesia z pohladu profesijneho rozvoja a kontinualneho vzdelavania. In Profesia ucitele v preprimarnej a primarnej edukacii v teorii a vyskumoch. Banska Bystrica: UMB, PF, Katedra elementarnej a predskolskej pedagogiky, pp. 80–85. ISBN 9788080839024.

Pelikan, J. 2011. Hledani teziste vychovy. Praha: Karolinum, 176 p. ISBN 9788024612652.

PODHAJECKA, M. 2011. Hra dietata. Edukacna platforma pre vyspelu osobnost. In Hra v predprimarnej edukacii. Zbornik z vedecko-odbornej konferencie s medzinarodnou ucastou. Presov: Presovska univerzita v Presove, Pedagogicka fakulta, Slovensky vybor Svetovej organizacie pre predskolsku vychovu, pp. 15-33. ISBN 9788055504674.

PORUBSKA, G. 2007. Dalsie vzdelavanie ucitelov – aktualny problem andragogickej pedeutologie. In Zaklady andragogickej pedautologie a socialnej andragogiky. Zbornik prispievkov z vedeckej konferencie konanej dna 26. septembra 2006. 1. vyd. Nitra: UKF PF, Katedra Pedagogiky, pp. 24–49. ISBN 9788080940867.

PRUCHA, J. – WALTEROVA, E. – MARES, J. 2001. Pedagogicky slovník. 3. vyd. Praha : Portal, 292 p. ISBN 8071780294.

PRUCHA, J. 2002. Ucitel. Soucasne poznatky o profesi. 1. vyd. Praha: Portal, 149 p. ISBN 8071786217.

PRUCHA, J. 2009. Moderni pedagogika. 4. vyd. Praha: Portal, 2009, 474 p. ISBN 9788073675035.

SLAVIK, J. – LUKAVSKY, J. – NAJVAR, P. – JANIK, T. 2015. Profesni soud o kvalite vyuky: predem a nasledne strukturovana reflexe. In Pedagogika. [online], vol. 65, n. 1, pp. 5–33. [cit. 2016-04-10]. Available online: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/>

SPIILKOVA, V. 2010. Reflexe promeny Pripravy ucitele pro predprimarni a primarni vzdelavani v CR a SR. In Priprava ucitele pre primarni a preprimarni vzdelavani v Cesku a na Slovensku. Vyvoj po roce 1989 a perspektivy. Vyskumny zamer: Ucitelska profese v mnenicich se pozadavcich na vdelavani. 1. vyd. Praha: UK, pp. 7–34. ISBN 9788072904860.

SPIILKOVA, V. et al. 2004. Soucasne promeny vzdelavani ucitelu. Praha: Paido. ISBN 8073150816.

SVEC, V. 1994. Autodiagnostika pedagogicke cinnosti ucitele – modnost nebo potreba? In Pedagogika, vol. XLIV, n. 2, pp. 105-106. ISSN 3330-3815.

TOMKOVA, A. – SPIILKOVA, V. – PISOVA, M. – MAZACOVA, N. – KRCMAROVA, T. – KOSTKOVA, K. – KARGEROVA, J. 2012. Ramec profesnich kvality ucitele. Hodnotici a sebehodnotici arch. Prague: Narodni ustav pro vzdelavani. ISBN 9788087063644. [cit. 2016-07-12]. Available online:

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

VASBIEVA, D. G. – KALUGINA, O. A. 2016. An Analysis of Students' Intercultural Competence Levels in a Non-Linguistic Higher School. *XLinguae*, vol. 9, n.3, pp. 58-69. DOI: 10.18355/XL.2016.09.58-69

1 www.minedu.sk/data/att/8686.pdf

2 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&qid=1468395662359&from=SK>

3 <http://pkrmpc.dev2010.lomtec.com/stranka/odborna-aktivita-1-1-1>

4 www.минобрнауки.рф/документы

5 <http://jazykovaporadna.sme.sk/q/3627/#ixzz4IiHXxmvb>

PaedDr. Eva Pupíková
Department of Education
Faculty of Education
Constantine the Philosopher University
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

Mehodological-educational center Bratislava
Ul. kozmonautov 5, 949 01 Nitra
Slovakia