

# Hodnotenie tvorivosti učiteľa cudzích jazykov

Zdenka Uherová

## Úvod

Aj napriek rozpracovaniu metód vedúcich k aktivite a tvorivosti a aj napriek zdôrazňovaniu potreby tvorivejšej práce v našich školách, musíme konštatovať, že ešte stále je prevládajúci takzvaný tradičný či klasický štýl riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu (Petlák 2000). Pre tradičné vyučovanie cudzích jazykov bolo typické memorovanie, kedy sa študenti učili predovšetkým naspamäť bez adekvátnych pamäťových podpôr poskytovaných všetkými zmyslami, kde učiteľ vyžadoval doslovné opakovanie textov z učebnice a nie vlastnú reprodukciu, čo deformovalo stratégie učenia (Lojová, Vlčková 2011). Brodňanská, Koželová (2014) poukazujú na súčasné trendy vo vzdelávaní, ktoré vo vyučovanom procese vyžadujú využívanie aktivizujúcich metód a foriem, ktoré študenta zaujmú a vedú k efektívnejšiemu pochopeniu a zapamätaniu učiva. Významnú rolu pritom zohráva nielen permanentná príprava študentov na predmet, ale i osobnosť učiteľa a jeho prístup k vyučovaciemu procesu. Je v kompetencii vyučujúceho, či a do akej miery je ochotný vzdať sa tradičných metód a postupov. Zelina (2000) uvádza, že výkonnosť a súčasne aj pozitívne prežívanie študentov v procese edukácie podmieňujú city, motivácia a tvorivosť.

Existujú viaceré definície tvorivosti (Lokšová, Lokša 1996, Petlák, Komora 2003) na základe ktorých môžeme povedať, že tvorivosť je produkovanie nových a prijateľných riešení, nápadov a činov, podlieha vplyvom prostredia, a to hlavne cieľavedomým výchovným vplyvom, môže sa prejavovať v každej činnosti človeka a dá sa rozvíjať, ovplyvniť, posilniť a cvičiť. Tvorivosti sa možno učiť, čo platí aj pre samotných učiteľov.

## 1 Tvorivosť vo vyučovaní

Tvorivosť sa môže účinne rozvíjať v tvorivom vyučovaní, ktoré podľa Lokšovej, Lokšu (2001) predstavuje komplex interakcií tvorivých činností učiteľa, študenta a okolia školy, realizovaných v edukačnom procese s cieľom kreativizácie obsahu učiva, s využitím tvorivých didaktických prostriedkov a tvorivých metodicko-organizačných foriem a stratégií výučby.

Szobiová (2004) odporúča učiteľom, aby uprednostnili také úlohy, ktoré študentom umožnia voľnejšie narábať s osvojenými poznatkami, využívať ich v nových kontextoch a pri riešení nových problémov. Učebné úlohy majú študentov motivovať a mali by obsahovať aj formatívne prvky podnecujúce hodnotiace a tvorivé myslenie.

Tvorivosť sa rozvíja zámerným navodzovaním tvorivej aktivity študentov prostredníctvom tvorivých situácií, úloh tvorivého charakteru a riešením problémov (Jurčová, In Klindová 1990). Optimálne je, keď učiteľ zvolí také úlohy, ktoré sú stimulujúce, podnecujú k činnosti a ktorých riešenie je dosiahnuteľné.

Základnou metódou tvorivosti je podľa Zelinu (2011) tvorba tvorivých úloh. Riešenie týchto úloh rozvíja u študenta samostatnosť, nezávislosť, vnútornú motiváciu a aktivitu, čo vedie k väčšej zodpovednosti za svoje rozhodnutia. Rozvíjaním tvorivosti prevláda postupne u študentov motivácia výkonu a úspechu nad motiváciou vyhnutia sa neúspechu. Aby úloha mohla viesť k tvorivosti, je potrebné vnašať do učenia moment prekvapenia, vyvolávať pochybnosti, vytvárať kognitívnu neistotu (problém, ktorý môže mať viacero riešení, divergentné úlohy), zadávať náročné, na prvý pohľad takmer nezvládnuteľné úlohy, individualizovať úlohy, nastolovať rozporné tvrdenia, dramatizovať podanie úloh.

Ako konštatuje Jurčová (In Klindová a kol., 1990) tvorivá úloha (problém, otázka, situácia) sa vyznačuje tým, že je pre riešiteľa nová, neznáma, obsahuje prvky nejasnosti, neurčitosti, a pod. Rozvoj tvorivosti vyžaduje teda vo vyučovaní tvorbu a aplikáciu takých úloh, ktoré umožnia študentovi osvojené poznatky využívať v nových kontextoch a pri riešení nových, neznámych problémov. Môžeme povedať, že stimulujúci vplyv na tvorivosť má každá činnosť, ktorá podporuje hľadanie a vyjadrovanie rôznych názorov a riešení.

Existuje viacero metód, ktoré sa využívajú pri rozvíjaní tvorivosti vo vyučovaní. Jedná sa napr. o metódu problémového výkladu, metódu brainstormingu, metódu diferencovaných úloh, aktivizujúce tvorivé metódy, situačnú metódu (prípadovú štúdiu), inscenačnú metódu, simulačnú metódu, didaktické hry, dramatizáciu, výskumné metódy, metódu objavovania a riadeného objavovania, projektovú metódu (projektovanie) a iné.

Podľa Hlavsú (1975, In Szobiová 2004) sa pri rozvíjaní tvorivosti uplatňujú tiež komunikačné metódy, dialóg a diskusia, inscenované riešenie problémov (hranie rolí), súpis vlastností predmetu, analýza problému (formulácia, objavenie problému), morfológická analýza (dimenzie problému a ich vzťahy), otázkové metódy, metóda pre a proti a iné.

Lokšová, Lokša (2001) vyzdvihujú pri rozvíjaní tvorivosti najmä využívanie heuristických metód, foriem a prostriedkov. Podstatou heuristických metód je samostatné objavovanie neznámych skutočností. Pri uvedenej metóde môže učiteľ využívať rôzne heuristiky (všeobecné postupy, návody), ktoré umožnia študentom lepšie pochopiť sled krokov pri riešení problémov.

Vyučovacie hodiny, na ktorých učiteľ používa stále rovnaké metódy, postupuje schematicky, kde sa jednotlivé činnosti opakujú v nezmenenom poradí a neprispôsobujú sa situácii v triede alebo záujmu študentov o danú činnosť, sú pre študen-

tov málo efektívne. Podobný názor prezentujú Lojová, Vlčková (2011), ktoré v súvislosti s vyučovaním cudzieho jazyka nabádajú učiteľov k striedaniu rôznorodých aktivít vo vyučovaní, aby si študenti vytvárali vlastné asociácie a tým „doladovali“ a upeňovali naučené čo najefektívnejším spôsobom.

## 2 Tvorivá osobnosť učiteľa

Solárová (1996) sa domnieva, že miera učiteľovej tvorivosti je daná osobnosťou učiteľa, jeho vlastnosťami, vedomosťami, skúsenosťami a potrebou tvorivosti. Tvorivosť učiteľa ovplyvňujú vnútorné (osobnosť učiteľa) a vonkajšie (klíma, materiálne zabezpečenie, organizačné formy) podmienky. Učiteľ, ktorý chce byť vo vyučovaní procese tvorivý má mať osobné i profesionálne vlastnosti, ktoré ho k tvorivosti provokujú. Turek (2010) zdôrazňuje, že pri rozvíjaní tvorivosti je dôležité, aby samotní učitelia boli tvoriví, v opačnom prípade totiž tvoriví študenti nemajú možnosť realizovať svoje schopnosti a kvalita ich výsledkov sa znižuje. Tvorivý učiteľ vie využiť skúsenosti, zážitky, názory študentov, vie využívať medzipredmetové vzťahy, demonštráciu.

Petlák (2014) nabáda učiteľov, aby si kládli nasledujúce otázky a hľadali zodpovedajúce riešenia:

- Ako najlepšie vyjsť v ústrety potrebám študentov?
- Čo robiť v určitej didaktickej situácii, ako povzbudzovať študentov aby boli aktívni?
- Ako zvýšiť emocionálny charakter klímy pracujúcej skupiny alebo triedy?
- Aká didaktická činnosť zvyšuje alebo potvrdzuje študentovi zmysel ovládania tej-ktorej kompetencie?

Osobnostné rysy učiteľa, ktoré sa uplatňujú v pedagogickom procese, ovplyvňujú priebeh a výsledky vyučovacieho procesu. Bajtoš (2013) tvrdí, že tvorivosť patrí medzi najdôležitejšie zložky profesijnej vybavenosti učiteľa. Tiež Lokšová, Lokša (2001) poukazujú na osobnosť učiteľa, ktorý má poznať nielen teóriu a metodiku rozvíjania tvorivosti študentov, ale má byť aj sám tvorivým. Tvorivú osobnosť učiteľa charakterizujú predovšetkým: humanistická orientácia, inovačná výučba a tvorivé sebarefektívne a sociálno-komunikatívne zručnosti.

Podľa Dargovej (2001) by sa tvorivý človek mal vyznačovať:

- citlivosťou na problémy (senzitivitou): všimnúť si, postrehnúť problém,
- fluenciou (plynulosťou): pohotovo, rýchlo produkovať čo najviac nápadov (myšlienok a pod.),
- flexibilitou (pružnosťou): vytvárať rôzne riešenia, rozličné pohľady či prístupy k riešeniu,

- originalitou: produkovať nové myšlienky, riešenia, ktoré sú nezvyčajné a prekvapivé,
- elaboráciou: vypracovať detaily riešení, celok s podrobnosťami skompletizovať,
- redefinovaním (reštruktúraciou): zmeniť funkciu objektu alebo jeho časti.

Solárová (1996) si myslí, že učiteľ by mal byť aktívny, mal by rád vykonávať svoju prácu, mal by vedieť „riskovať“ nové výukové postupy. Možno teda povedať, že učiteľ, ktorý chce študentov pre svoj predmet „zapáliť“, musí aj sám „horieť“. Tvorivý učiteľ objavuje nový, netradičný spôsob výučby k dosiahnutiu výchovno-vzdelávacích cieľov.

K tvorivej práci učiteľa sú potrebné určité skúsenosti, ale na druhej strane aj príliš veľa skúseností môže viesť k potlačeniu pedagogickej tvorivosti, pokiaľ je nahradená rutinou. Proces uplatňovania pedagogickej tvorivosti by nemal byť nikdy ukončený, mal by sa s vekom rozvíjať (Solárová 1996).

Krivka tvorivosti sa počas života mení, je to individuálna záležitosť každého človeka. Aj v profesii učiteľa môžeme niekedy badať pokles tvorivosti, ktorý je zapríčinený únavou, nadmerným pracovným zaťažením, nedostatočným ocenením práce učiteľa zo strany nadriadených, ale aj študentov, tendenciou nemeniť zabehané postupy, pohodlnosťou, nízkym finančným ohodnotením a pod.

Podľa Kosovej (2000, In Dargová 2001) by učiteľ mal disponovať určitými kompetenciami, ktoré sa týkajú tvorivosti. Tvorivé kompetencie učiteľa možno rozdeliť na intrapersonálne a interpersonálne (výkonovo-operatívne, kognitívne, sociálne, emocionálne, axiologizačné, tvorivé).

Švec (1997) uvádza názory vysokoškolských učiteľov, ktorí sa zhodujú v tom, že ku kompetenciám, ktoré sú žiaduce u budúcich učiteľov patrí mimo iných:

- schopnosť motivovať študentov napr. prostredníctvom humoru, hry, priateľskej atmosféry,
- schopnosť a zručnosť aktivizovať študentov,
- viac akcentovať individuálne možnosti a potreby i záujmy študentov,
- zvýšiť podiel tvorivej práce študentov vo všetkých formách výučby.

Ako konštatujú Petlák a Komora (2003) otázkam tvorivosti je potrebné venovať väčšiu pozornosť na všetkých stupňoch a druhoch škôl. Tvorivosť by sa mala stať samozrejmom súčasťou práce učiteľov a následne aj študentov.

Linhart (In Solárová 1996) zdôrazňuje, že tvorivý učiteľ si musí vždy klásť 5 otázok:

- Čo učiť?

- Kedy učiť?
- Ako učiť?
- Ako kontrolovať výsledky učenia?
- Ako učením rozvíjať osobnosť študenta?

Učiteľ a študent sa navzájom ovplyvňujú, existuje medzi nimi vzájomná interakcia, preto tvorivý učiteľ môže vo zvýšenej miere ovplyvňovať a podporovať tvorivosť svojich študentov.

Štýl práce medzi učiteľmi, ktorí podporujú tvorivosť a učiteľmi nepodporujúcimi tvorivosť porovnávajú Zelina, Zelinová (1990, In Turek 2010).

Tab. 1: *Učiteľ podporujúci a nepodporujúci tvorivosť*

<b>Učiteľ podporujúci tvorivosť</b>	<b>Učiteľ nepodporujúci tvorivosť</b>
sústreďuje sa na učenie, učí, ako sa učiť,	sústreďuje sa na prezentovanie faktov, informácií,
pomáha študentom, aby boli samostatní, aktívni, učí ich hľadať a využívať informácie,	sám rozhoduje, čo študenti potrebujú, predpisuje im knihy, odkiaľ sa to naučia,
podporuje aktivitu, zodpovednosť, skúma motiváciu študentov,	iba predpokladá, čo študenti potrebujú, bez skúmania ich motivácie
očakáva, že študent sa naučí experimentovať, objavovať, klásť otázky, riešiť problémy,	očakáva, že sa študenti naučia memorovať a odpovedať na otázky,
sústreďuje sa na tvorivý proces riešenia problémov s mnohými riešeniami,	sústreďuje sa na úlohy z učebnice a problémy s jedným správnym riešením,
učiteľ vystupuje ako poradca a organizátor,	učiteľ vystupuje ako neomylný expert, autorita,
preferuje učivo založené na potrebách a záujmoch študentov	preferuje učivo založené na potrebách imaginárneho vševeda,
vyžaduje od študentov, aby hodnotili svoj pokrok v činnosti, učení,	učiteľ sám posudzuje, hodnotí výkony študentov a všetko, čo sa deje,
sústreďuje sa na pomoc študentom, na spoluprácu pri riešení, hľadaní, objavovaní,	sústreďuje sa na skúšanie, disciplínu, ovládanie predpísaného učiva,
preferuje otvorenú komunikáciu,	preferuje jednosmernú komunikáciu, učiteľ–študent,
podporuje myslenie, nápady, kritiku, aby študenti robili rozhodnutia samostatne,	učiteľ rozhoduje sám, nepodporuje kritiku ani nápady študentov,
podporuje neformálne vzťahy, spontánnosť,	kladie dôraz na formálne vzťahy a kontrolu,
vytvára atmosféru dôvery, otvorenosti, sústredenia sa na prácu.	vytvára atmosféru nedôvery.

### 3 Hodnotenie tvorivosti učiteľov

Na základe uvedeného nás zaujímali vyjadrenia vysokoškolských študentov, prostredníctvom ktorých sme chceli zistiť, či učitelia cudzích jazykov podľa ich názoru podporujú alebo naopak nepodporujú rozvíjanie tvorivosti vo vyučovaní. Pri výbere respondentov sme uplatnili náhodný výber, oslovili sme 82 študentov nefilologických odborov Prešovskej univerzity v Prešove navštevujúcich prvý a druhý

ročník bakalárskej formy štúdia, ktorí si vybrali anglický, nemecký alebo francúzsky jazyk ako povinne voliteľný alebo voliteľný predmet. Výsledky sme získali na základe samostatne zostaveného dotazníka, ktorý obsahoval 7 položiek, pričom u každej z nich si respondent mohol vybrať jednu z troch ponúkaných možností. Získané výsledky sme vyhodnotili metódou aritmetického priemeru a pre lepšiu prehľadnosť ich uvádzame v tabuľkách.

Tab. 2: Rozhodovanie učiteľov o získavaní informácií

Pre učiteľov, ktorí ma učia, je vo veľkej miere typické:	(n)	(%)
a) učia študentov hľadať a využívať informácie, podporujú ich samostatnosť	29	35,36
b) neviem posúdiť	5	6,10
c) rozhodujú, čo študenti potrebujú, predpisujú im, odkiaľ sa to majú naučiť	48	58,54
Spolu:	82	100,00

Viac ako tretina študentov (35,36 %) si myslí, že učitelia učia študentov hľadať a využívať informácie a podporujú ich samostatnosť. No až skoro 59 % respondentov konštatuje, že učitelia sami rozhodujú, čo študenti potrebujú, a že im predpisujú učebnice a materiál odkiaľ sa majú dané učivo naučiť. Približne 6 % respondentov sa jednoznačne nevyjadrilo (tab. 1). Harajová (2008) sa domnieva, že učiteľ cudzieho jazyka by mal mať poznatky o využívaní multimediálnych technológií vo vyučovaní a podporovať v tejto činnosti aj svojich študentov. Informačné a komunikačné technológie sú vďačným nástrojom na spestrenie jazykového vzdelávania, sú zdrojom na vyhľadávanie potrebných informácií.

Tab. 3: Očakávania učiteľov

Pre učiteľov, ktorí ma učia, je vo veľkej miere typické:	(n)	(%)
a) očakávajú, že študent sa naučí experimentovať, objavovať, klásť otázky, riešiť problémy	34	41,46
b) neviem posúdiť	10	12,2
c) očakávajú, že študent sa naučí memorovať a odpovedať na otázky	38	46,34
Spolu:	82	100,00

Podľa názoru 46,34 % respondentov učitelia očakávajú, že študenti sa naučia memorovať a odpovedať na otázky, namiesto toho, aby sa naučili experimentovať, objavovať, klásť otázky a riešiť problémy, čo si myslí nižšie percento respondentov (41,46 %). 12,2 % študentov sa nevedelo k danej otázke jednoznačne vyjadriť (tab. 2). Niektorí študenti niekedy nevedia klásť otázky, nevedia ich správne sformulovať, čo môže byť zapríčinené nezaujmom o dané učivo, nízkym sebahodnotením alebo nízkou asertivitou. Učitelia by mali stimulovať študentov k tomu, aby kládli otázky napr. tým, že si napíšu otázky na lístky, otázky môže sformulovať dvojica alebo skupina študentov a pod. (Gavora, 2005).

Študenti hodnotili vystupovanie učiteľov vo vyučovaní odlišne, no polovica z oslovených respondentov sa nazdáva, že učitelia vystupujú ako poradcovia a organi-

Tab. 4: *Správanie sa učiteľov vo vyučovaní*

Pre učiteľov, ktorí ma učia, je vo veľkej miere typické:	(n)	(%)
a) učitelia vystupujú ako poradcovia a organizátori	41	50,00
b) neviem posúdiť	7	8,54
c) učitelia vystupujú ako neomylní experti, autority	34	41,46
Spolu:	82	100,00

zátori, naproti tomu sa až 41,46 % respondentov domnieva, že učitelia vo vyučovaní vystupujú skôr ako neomylní experti a autority, čo nemožno považovať za pozitívne zistenie. Danú skutočnosť nevedelo posúdiť 8,54 % opýtaných (tab. 3). Podľa Tománkovej (2008) sa učiteľ v súčasnosti stále viac dostáva do polohy moderátora, organizátora a poradcu, postavenie učiteľa už nie je také dominantné a autoritatívne, ako tomu bolo v minulosti.

Tab. 5: *Výber a preferencie učiva učiteľmi*

Pre učiteľov, ktorí ma učia, je vo veľkej miere typické:	(n)	(%)
a) preferujú učivo založené na potrebách a záujmoch študentov	36	43,90
b) neviem posúdiť	17	20,73
c) nepreferujú učivo založené na potrebách a záujmoch študentov	29	35,37
Spolu:	82	100,00

Najviac respondentov konštatuje, že učitelia preferujú vo vyučovaní učivo založené na potrebách a záujmoch študentov (43,90 %). 20,73 % študentov nevedelo jednoznačne odpovedať a podľa 35,37 % respondentov učitelia vo vyučovaní nepreferujú učivo založené na potrebách a záujmoch študentov (tab. 4). Vo vyučovaní odborného jazyka je nevyhnutné, aby sa učiteľ cudzieho jazyka oboznámil so základmi odboru, v ktorom vyučuje cudzí jazyk. Učiteľ by mal disponovať určitou „odbornou kompetenciou“ (Borsuková 2008). Vo vyučovaní cudzieho jazyka sa ešte stále stretávame s javom, že študenti pracujú s materiálom, ktorý nezodpovedá ich reálnym potrebám. Dôsledkom býva zníženie záujmu o vykonávanú činnosť, nízka vnútorná motivácia, pasívne plnenie úloh (Janíková 2011).

Tab. 6: *Hodnotenie činností vo vyučovaní*

Pre učiteľov, ktorí ma učia, je vo veľkej miere typické:	(n)	(%)
a) učitelia vyžadujú, aby študenti hodnotili svoj pokrok v činnosti, učení	16	19,51
b) neviem posúdiť	4	4,88
c) učitelia sami posudzujú, hodnotia výkony študentov a všetko, čo sa deje	62	75,61
Spolu:	82	100,00

Podľa názoru vyše troch štvrtín respondentov (75,61 %) učitelia vo vyučovaní sami posudzujú a hodnotia výkony študentov a tiež aj všetko ostatné, čo sa vyučovania týka. Iba 19,51 % študentov sa vyjadrilo, že učitelia od nich vyžadujú,

aby hodnotili svoj pokrok v učení, čo nie je pozitívne zistenie. K danej položke sa nevedelo vyjadriť 4,88 % respondentov (tab. 5). Harajová (2008) uvádza, že učiteľ by mal študentom poskytovať pomoc pri diagnostikovaní ich učebných potrieb a pokroku v učení.

Študenti si môžu napr. viesť denník, kde budú zaznamenávať svoje pokroky v učení, čo môže prispieť aj k zvýšeniu vnútornej motivácie učiť sa cudzí jazyk.

Tab. 7: Podporovanie samostatného rozhodovania študentov

Pre učiteľov, ktorí ma učia, je vo veľkej miere typické:	(n)	(%)
a) podporujú myslenie, nápady, kritiku, samostatné rozhodnutia študentov	48	58,54
b) neviem posúdiť	15	18,29
c) učitelia rozhodujú sami, nepodporujú kritiku ani nápady študentov	19	23,17
Spolu:	82	100,00

Medzi pozitívne zistenia možno zaradiť výsledok, že skoro 60 % respondentov uviedlo, že učitelia vo vyučovaní podporujú myslenie, nápady, kritiku a samostatné rozhodnutia študentov. Naopak podľa 23,17 % opýtaných, učitelia rozhodujú sami a nepodporujú kritiku ani nápady študentov. Vyše 18 % študentov sa k danej problematike nevedelo vyjadriť (tab. 6). Viacerí autori sa domnievajú a rovnaký názor zastávame aj my, že učiteľ by mal podporovať zvedavosť a iniciatívu študentov a umožniť im aj to, aby sa mohli otvorene a slobodne vyjadrovať, bez obáv z výsmechu, kritiky alebo trestu.

Tab. 8: Vytváranie atmosféry vo vyučovaní

Pre učiteľov, ktorí ma učia, je vo veľkej miere typické:	(n)	(%)
a) vytvárajú atmosféru dôvery, otvorenosti, sústredenia sa na prácu	39	47,56
b) neviem posúdiť	18	21,95
c) vytvárajú atmosféru nedôvery, vystupujú ako authority	25	30,49
Spolu:	82	100,00

Skutočnosť, či na hodinách vládne atmosféra dôvery alebo nedôvery posudzovalo 47,56 % respondentov kladne, no viac ako 30 % študentov si myslí že učitelia nevytvárajú atmosféru dôvery, otvorenosti a sústredenia sa na prácu. Vyše pätina študentov sa nepriklonila ani k jednému z dvoch menovaných názorov (tab. 7). Učiteľ by mal orientovať vyučovanie na študenta, pomáhať vytvárať vyrovnanú, tolerantnú a harmonickú atmosféru, ktorá následne prispieva k rýchlejšiemu rozvíjaniu tvorivosti. Na hodinách, kde vládne priateľská, podporná atmosféra sú študenti viac autentickjší, otvorenejší, nepotrebujú sa brániť a báť. Dochádza k redukcii psychickej a fyzickej tenzie, znižuje sa úzkosť, rastie pravdepodobnosť pozitívneho prežívania a zlepšenia vzťahov k učiteľovi aj prístupu k učeniu (Gáborová 2000). Vo vyučovaní cudzích jazykov pomáha študentovi pozitívna atmosféra



pri odbúravaní stresu, strachu a trémy, čím sa zvyšujú predpoklady na odstránenie bariér v cudzojazyčnej komunikácii.

## Záver

Viacere výskumy ukázali, že obľúbenosť jednotlivých predmetov závisí vo veľkej miere od osobnosti učiteľa. Môžeme konštatovať, že študenti oceňujú okrem charakterových vlastností a odborných vedomostí u učiteľa nielen to, čo ich dokáže naučiť, ale aj spôsob, akým to robí, teda to, ako ich dokáže zaujať, či vie podnieť ich zvedavosť a rozvíjať ich motiváciu a tvorivosť.

K rozvíjaniu tvorivosti je podľa viacerých autorov potrebné, aby učiteľ sústavne získaval vedomostí a poznatky v oblasti tvorivosti a následne ich aj uplatňoval, dostatočne študentov motivoval (pričom by mal klásť dôraz na vnútornú motiváciu), podporoval samostatnosť, sebavedomie a zodpovednosť študentov, vytváral vo vyučovaní tvorivú klímu a odstraňoval bariéry tvorivosti. Tvorivý učiteľ by nemal od svojich študentov vyžadovať iba reprodukciu získaných informácií, ale sám ich viesť k tvorivej činnosti.

Učiteľ by mal tvorivo a flexibilne reagovať na každodenné premenlivé pedagogické situácie a hlbšie chápať svoju úlohu pri rozvíjaní cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie študentov. Učiteľ by mal učivo prezentovať viacerými spôsobmi, aby ho študenti pochopili a následne, si vytvorili vlastné súvislosti a systém (Lojová, Vlčková 2011).

## Literatúra

- BAJTOŠ, J. (2013). *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura Edition.
- BORSUKOVÁ, H. (2008). Učiteľ ako determinant cudzojazyčnej výučby. In *Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy*. Sborník z mezinárodní konference. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (s. 37–40).
- BRODŇANSKÁ, E., & KOŽELOVÁ, A. (2014). Integrácia informačno-komunikačných technológií do výučby latinského jazyka. *GRANT journal*, Vol. 3, no. 1, 10–14.
- DARGOVÁ, J. (2001). *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress.
- GÁBOROVÁ, L. (2000). *Nondirektívny prístup vo výchove a vzdelávaní*. Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied v Prešove.
- GAVORA, P. (2005). *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- HARAJOVÁ, A. (2008). Nové tvorivé trendy vo vyučovaní cudzích jazykov s využitím moderných technológií. In *Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy*. Sborník z mezinárodní konference. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (s. 76–79).
- JANÍKOVÁ, V. ET AL. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- KLINDOVÁ, L. ET AL. (1990). *Aktivita a tvorivost' v škole*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- LOJOVÁ, G., & VLČKOVÁ, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- LOKŠOVÁ, I., & LOKŠA, J. (1996). *Cez relaxáciu k tvorivosti v škole*. Prešov: ManaCon.
- LOKŠOVÁ, I., & LOKŠA, J. (2001). *Teória a prax tvorivého vyučovania*. Prešov: ManaCon.

- PETLÁK, E. (2000). *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS.
- PETLÁK, E. (2014). *Aktuálne otázky edukácie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: IRIS.
- PETLÁK, E. & KOMORA, J. (2003). *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: IRIS.
- SOLÁROVÁ, M. (1996). Pedagogická tvořivost v přípravě budoucích učitelů. In *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka. Brno: Paido, s. 44–48.
- SZOBIOVÁ, E. (2004). *Tvorivost' od záhady k poznaniu*. Bratislava: STIMUL centrum informatiky a vzdelávania FIF UK.
- ŠVEC, V. (1997). Kde hledat zdroje rozvíjení aktivity, samostatnosti a tvořivosti budoucích učitelů? In *Tvořivost učitele k tvořivosti žáků*. Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka. Brno: Paido, s. 19–25.
- TOMÁNKOVÁ, A. (2008). Vývojové perspektívy a inovačné trendy vo výučbe cudzích jazykov. In *Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy*. Sborník z mezinárodní konference. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, s. 226–232.
- TUREK, I. (2010). *Didaktika*. 2. vydanie. Bratislava: Iura Edition.
- ZELINA, M. (2000). *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS.
- ZELINA, M. (2011). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 3. doplnené vydanie. Bratislava: IRIS.

## Autorka

**PaedDr. Zdenka Uherová, PhD.**, e-mail: zdenka.uherova@unipo.sk, Ústav jazykových kompetencií Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania, Prešovská univerzita v Prešove

Autorka pracuje na Prešovskej univerzite v Prešove od roku 2002 ako odborná asistentka, kde vyučuje nemecký jazyk ako výberový predmet, nemecký jazyk v akademickom diskurze a odborný jazyk v študijných odboroch ošetrovatelstvo, pôrodná asistencia, dentálna hygiena, fyzioterapia, urgentná zdravotná starostlivosť, laboratórne vyšetrovacie metódy a rádiologická technika. Jej vedecká a publikačná činnosť je zameraná hlavne na problematiku vyučovania odborného jazyka a terminológie, komunikácie, motivácie a tvorivosti vo vyučovaní, štýlov učenia a vyučovania. Je autorkou vedeckej monografie a šiestich vysokoškolských učebných textov v nemeckom jazyku. Aktívne sa zapája do riešenia vedeckých a vzdelávacích projektov. Zúčastnila sa na viacerých mobilitách a stážach v zahraničí.