

#### Список використаних джерел

1. Концепція превентивного виховання дітей і молоді: Затв. Президією АПН України 25.02.98 р. Протокол №1-7/3-21/ В. Оржеховська, О. Пилипенко // Життєтворчий потенціал реабілітаційної педагогіки: Роздуми над пробл.: Збірник / Медико-оздоров. соц.- реабілітац. центр для неповнолітніх. – К., 2002. – С. 273–278.
2. Концепція формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу в умовах нової соціокультурної реальності (проект) / В. М. Оржеховська, В. І. Кириченко, О. О. Єжова, Т. Є. Федорченко // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». – Ніжин: НДУ ім. Миколи Гоголя, 2013. – № 2. – С. 41–48.
3. Кузнецов В. В. Превентивная педагогика: теория и практика (монография) / В. В. Кузнецов, Оренбургский гос. ун-т. – Москва: Эгвес, 2015. – 116 с.
4. Методичні рекомендації щодо превентивного виховання підростаючого покоління [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.академія.com.ua/wp-content/uploads/2016/07/3-Preventyvne-vyhovannya.pdf>
5. Приходько В. М. Підготовка майбутніх педагогів до превентивного виховання дітей із неблагополучних сімей: автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. М. Приходько. – Київ, 2004. – 22 с.
6. Рондяк Л. М. Організаційно-методичні умови превентивного виховання учнів початкових класів: автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.07 / Л. М. Рондяк. Київ, 2009. – 21 с.
7. Словник іншомовних слів. – К.: Головна редакція української радянської енциклопедії, 1985. – 968 с.

*В статье рассматриваются проблемы превентивного воспитания и его значение для процесса формирования личности. Сегодня современное общество переживает серьезные трудности, вызванные кризисными явлениями, характерными как украинскому обществу и в целом, это обусловило рассмотрение концептуальных основ изучаемого вопроса.*

**Ключевые слова:** превентивное воспитание, дезадаптация подрастающего поколения, функции превентивного воспитания.

*The emergence of an acute need for rethinking the universal human life values, the attitude of society towards neglect, vagrancy, drug addiction, juvenile crime, social maladjustment of the younger generation, and an increase in the number of children with deviant behaviour, have led to the creation of a new look at the issues of preventive education, its conceptual foundations, and the definition of strategies in the system of education. The basis of preventive education lies in the following conceptual factors, such as the purpose and aim of preventive education; a system of the professional activity values; the basics of practical orientation study; principles, forms, methods, means and pedagogical technologies used in preventive work. It should be noted that preventive education is conditioned by the needs of society during preservation and development of a socially active, healthy personality, needs of a young person in their pursuit of aspirations for socially oriented lifestyle, the necessity for creating the conditions for students' satisfying of personal aspirations and support of their rights and freedoms, including the protection from manifestations of destructive behavior, a humanistic attitude and the necessity to help the children and the young who were in a crisis situation. The concept of preventive education of children and young people in the educational system of Ukraine defines the basic functions of preventive education, namely, the diagnostic and prognostic function (analytical work on identifying the causes and conditions of behavior deviations of the child), corrective and rehabilitative functions (use of optimal corrective care, rehabilitation and overcoming negative manifestations in behavior; establishing relationships for a positive way of life), educational and advisory function (using modern technologies to provide optimal educational prevention and neutralization of overwhelming information on the types and forms of negative phenomena), organizational and methodological function (working out and implementation of inter-branch research projects on preventive education, searching the factors of minors' negative behavior and developing measures for its prevention), integrative and educational function (collection, exchange, analysis, adaptation, generalization and implementation of domestic and foreign experience of preventive practice).*

**Key words:** preventive education, maladjustment of the young, functions of preventive education.

УДК371.13:378.4(437.6)

**Orosova Renáta**, PaedDr., PhD, vedúca katedry pedagogiky,

Filozofická fakulta Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, Slovenská republika,

**Petriková Katarína**, Mgr., PhD, odborný asistent, Katedra pedagogiky,

Filozofická fakulta, Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Slovenská republika,

**Starosta Volodymyr**, Prof., DrSc., profesor, Katedra pedagogiky,

Filozofická fakulta, Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Slovenská republika

#### NÁZORY BUDÚCICH UČITEĽOV NA METÓDU MIKROVYUČOVANIA

*Článok prezentuje čiastkové výsledky výskumu implementácie mikrovyučovania do pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva v podmienkach Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach (Slovenská republika). Mikrovyučovanie bolo realizované v rámci predmetu zážitková pedagogika v študijnom odbore učiteľstvo akademických predmetov. Vo výskume bola použitá navrhnutá koncepcia mikrovyučovania a mikrovyučovacích analýz Katedry pedagogiky Filozofickej fakulty UPJŠ v Košiciach, ktorá sa týmto výskumným problémom zaoberá dlhodobo. Dotazníkovou metódou boli zisťované názory študentov predmetu zážitková pedagogika na metódu mikrovyučovania, ktorá rozvíja ich profesijné kompetencie.*

**Ключові слова:** зажиткова педагогіка, мікророзвиток, етапи мікророзвитку, мікророзвиток, переддипломна підготовка майбутніх учителів, професійні компетенції.

**Stanovenie problému.** Učiteľská profesia sa v súčasnosti chápe ako jedna zo sociálnych a pomáhajúcich profesií, ktorej špecifika navodzujú mnohé otázky o jej profesionalite ako takej. Štech (1994, In Kasáčová, 2003 [8]) hovorí o určitej tendencii k deprofesionalizácii učiteľskej profesie, čím kladie závažné otázky, či je vôbec možné sa ju naučiť. Na druhej strane Helus (1995, In Kasáčová, 2003, s. 27 [8]), vychádzajúc zo systému kompetencií učiteľa, sformuloval nároky na profesiu učiteľa, ku ktorým je potrebné dodať, čo sa od učiteľa očakáva a vyžaduje, aby ako profesionál mohol byť a bol vážený a zároveň si aj sám seba vážil. Ide o nasledovné nároky: kvalifikácia, plnohodnotná

osobnosť, spoločenský status a profesionálna perspektíva. Profesionalita učiteľa sa však v poslednej dobe dostáva do popredia diskusií aj v súvislosti s vysokoškolskou prípravou budúcich učiteľov. Vysokoškolské učiteľské vzdelávanie je súčasťou prípravného vzdelávania učiteľov na výkon učiteľskej profesie, pričom kvalita prípravy budúcich učiteľov sa prejaví v ich samostatnej pedagogickej činnosti. Správa z testovania 2008 považuje profesionálny rozvoj učiteľov za podporný prostriedok učenia sa žiakov a dosahovania ich vzdelávacích výsledkov (EK, 2011, s. 5 – 8). Svetová pedagogika upriamuje pozornosť na premenlivý a tvorivý proces osobného stretávania sa učiteľa a žiaka prostredníctvom učiva. Učiteľa

vníma ako expertana toto stretávanie, na uľahčovanie procesu učenia, na riešenie školských edukačných situácií (Spilková, 2004 [16]). Tieto výzvy a zmeny musí reflektovať už pregraduálna príprava budúcich učiteľov, preto je potrebná neustála inovácia prístupov, metodík, postupov a metód. V rámci pregraduálnej prípravy študenti učiteľstva nadobúdajú a následne rozvíjajú učiteľské (profesijné) kompetencie potrebné už v priebehu pedagogických praxí študentov. Pedagogická prax študentov učiteľstva prebieha spravidla priamo v konkrétnych podmienkach základných a stredných škôl. Je preto nevyhnutné študentov pripraviť pre vstup do reálneho prostredia výchovy a vzdelávania. Ako jedna z možností sa javí mikrovučovanie. Implementácia mikrovučovania do predmetov pedagogickej prípravy študentov učiteľstva je realizovaná aj v predmete Zážitková pedagogika na UPJŠ. Čiastkové výsledky výskumu prinášame v tejto štúdii.

**Analýza výskumov a publikácií.** V súčasnosti sa stále častejšie stretávame s narastajúcimi požiadavkami spoločnosti na absolventov škôl, čo má za následok, že súčasne rastú aj požiadavky na prácu učiteľa. Ak by sme chceli zjednodušiť, mohli by sme povedať, že v minulosti stačilo, aby učiteľ „dobro učil“. Je pravda, že to sa od neho vyžaduje aj dnes, avšak je potrebné dodať, že len „dobro učiť“ je málo, preto sa v tejto súvislosti čoraz častejšie zdôrazňujú kompetencie učiteľa (Petlák, Komora, 2003 [14]). V teórii učiteľského vzdelávania je pojem „kompetencia“ jedným z najfrekvencovanejších pojmov, ktorý veľakrát vzbudzuje dojem niečoho nového. V poslednej dobe sú práve kompetencie spájané s učiteľskou profesiou diskutovanou témou.

Pojem kompetencia (z lat. *competentia*) znamená právomoc, dosah právomocí, spôsobilosť vykonávať istú činnosť. Vo vzťahu k učiteľskej práci ide najmä o kompetencie, ktoré môžeme označiť ako pedagogicko-didaktické, sociologické a i. (Hupková, Petlák, 2004 [7]). Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní vymedzuje kompetencie ako preukázanú schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na prevedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov. Podľa dokumentu Kurikulum pre Európu, spracovaného expertnou skupinou Rady Európy, sú najdôležitejšie kľúčové kompetencie v oblasti učenia, objavovania, myslenia a uvažovania, komunikácie, aktívneho počúvania, kooperácie, práce a adaptácie (Odehnal, 2000 [11]). V rámci týchto oblastí má byť jedinec schopný vziať do úvahy skúsenosť, zhromažďovať, triediť, porovnávať informácie, zúčastňovať sa diskusií a vyjadrovať svoj vlastný názor, hovoriť viacerými jazykmi, brať do úvahy názory iných, byť schopný spolupracovať v kolektíve, vytvárať projekty, byť zodpovedný za svoju činnosť, využívať moderné informačné technológie. Žiak má počas procesu výchovy a vzdelávania získať kompetencie, preto sa predpokladá, že učitelia budú pre rozvoj týchto kompetencií školení a sami tak budú disponovať kľúčovými a profesijnými kompetenciami.

Profesijné kompetencie môžeme charakterizovať ako receptívny pojem, ktorým sú označované také profesijné kvality učiteľa, ktorí pokrývajú celý rozsah výkonu profesie a zároveň sú schopné rozvoja. Ich súčasťou sú vedomosti, zručnosti, postoje a skúsenosti či hodnoty, motívy a vlastnosti osobnosti a ich základ môže učiteľ získať v prípravnom vzdelávaní a ďalej ich rozvíjať v priebehu svojej profesijnej dráhy (Průcha a kol., 2001 [15]).

Súčasný európske trendy reflektujú požiadavku štruktúry kompetencií učiteľa a spoločné úsilie expertov stanovilo dve veľké skupiny: a) kompetencie vzťahujúce sa na proces učenia a b) kompetencie vzťahujúce sa na výsledky učenia (European Commission, 2002 [4]). Vychádzajúc z tejto štúdie bol expertnou skupinou na Slovensku navrhnutý kompetenčný profil učiteľa vymedzujúci kľúčové a špecifické kompetencie rozpracované do profesijných štandardov pre každú kategóriu a každý kariérny stupeň (Kasáčová a kol., 2006 [9]). Ide o tri dimenzie: a) dimenzia žiak (kompetencie orientované na žiaka), b) dimenzia edukačný proces (kompetencie orientované na edukačný proces) a c) dimenzia sebarozvoj učiteľa (kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa). V rámci týchto dimenzií sa od učiteľa očakáva identifikácia vývinových, individuálnych charakteristík žiaka, psychologických a sociálnych faktorov učenia žiaka, sociokultúrneho kontextu vývoja žiaka, mediácia obsahu edukácie, vytváranie podmienok edukácie (tvorba pozitívnej klímy triedy), ovplyvňovanie osobnostného

rozvoja žiaka, profesionálny rast a sebarozvoj. V rámci pregraduálnej prípravy sa otvára priestor pre kompetenčnú prípravu učiteľov ako základ profesionality učiteľa, mali by byť nadobúdané nasledujúce kompetencie: odborné-predmetové, psychodidaktické, komunikačné/komunikatívne, diagnostické/intervenčné, riadiace/organizačné, poradenské/konzultatívne a sebareflexívne (Helus, Bravená, Franclová, 2012 [6]; Spilková, 2004 [16]). Rámec kľúčových kompetencií tvorí súčasť profesionality učiteľa a podporuje expertnosť povolania. Ako jednou z možností rozvoja profesijných kompetencií sa javí implementácia mikrovučovania do pregraduálnej prípravy.

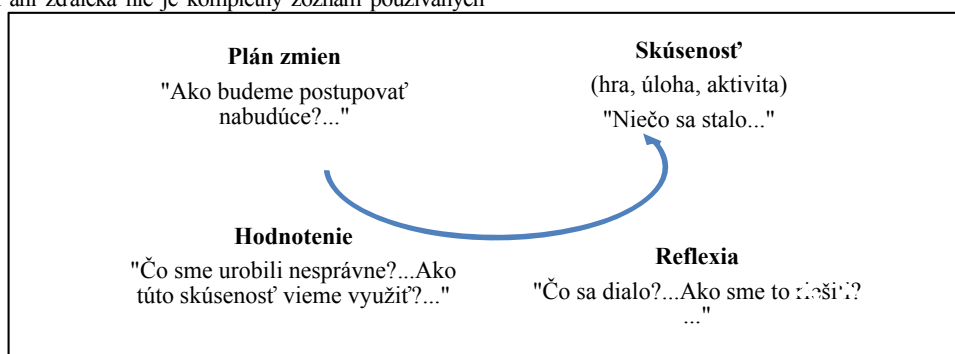
**Mikrovučovanie.** Mikrovučovanie (*microeducation*) v podmienkach pregraduálnej prípravy znamená nácvik, precvičovanie učiteľských zručností pomocou rôznych vyučovacích metód. Študenti učiteľstva nadobúdajú potrebné zručnosti pre vzdelávací proces v súvislosti s ich aprobačnými predmetmi a zručnosti pre výchovný proces, ktorý je neodmysliteľnou súčasťou vyučovania. V podmienkach našich učiteľských fakúlt sa častejšie stretávame s pojmom mikrovučovanie, mikrovýstup a mikrovučovacie analýzy, ktoré sú viazané na vyučovacie predmety didaktickej prípravy, predmety zaoberajúce sa otázkou ako učiť. Mikrovučovaním sa vo svojej vedeckej práci zaoberalo niekoľko významných predstaviteľov, napr. Jacques, Minton, Minardi, Curzon, Pineau a i. Všetci oceňovali jeho význam vo vzťahu k rozvoju učiteľských profesijných kompetencií. Minton (1997) ocenil možnosť vyskúšania si rôznych techník a spôsobov učenia ešte pred reálnou praxou na školách.

Mikrovučovanie v podmienkach pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva sa realizuje spravidla v predmete Všeobecná didaktika, resp. v predmetových didaktikách, ako tzv. mikrovýstupy. Mikrovýstup predstavuje aplikáciu vybranej vyučovacej metódy pre daný obsah vzdelávania do konkrétnej etapy vyučovacej jednotky (napr. motivačnej, expozičnej alebo fixačnej). Podstatou je zjednodušenie podmienok pre vyučovanie (napr. zníženie počtu žiakov v triede, skrátenie vyučovacieho času na 5 – 15 minút a pod.), pri ktorom sa nacvičuje iba jedna zručnosť (napr. motivácia žiakov, opakovanie učiva, výklad a pod.). Pri realizácii mikrovučovania sa osvedčil nasledovný spôsob: úvodná príprava, výber učiva, voľba vyučovacej metódy, termín realizácie mikrovýstupu, vykonávanie činnosti, analýza činnosti, koordinovaná opakovaná činnosť (Bajtoš, Orosová, 2011 [2]). Metodika mikrovučovania realizovaného podľa tejto štruktúry je dlhodobo využívaná v podmienkach UPJŠ a bola implementovaná v rámci výskumu aj do predmetu Zážitková pedagogika.

**Zážitkové vzdelávanie.** Zážitkové vzdelávanie je filozofia vzdelávania zobrazujúca proces, ku ktorému dochádza medzi učiteľom a študentom a ktorý naplňa bezprostrednú skúsenosť so vzdelávacím prostredím a obsahom. Tento termín nemožno zamieňať so skúsenostným učením. Skúsenostné učenie je však jednou z oblastí zážitkového vzdelávania a pôsobí v rámci jeho metodiky. Asociácia pre zážitkové vzdelávanie (Association for Experiential Education, 2009 [1]) považuje zážitkové vzdelávanie za „filozofiu, ktorá udáva mnoho metód, v ktorých sa pedagógovia so žiakmi cielene podieľajú na bezprostrednom zážitku a sústredenej reflexii so zámerom zvýšenia vedomostí, rozvoja zručností, objasnenia hodnôt a rozvoja ľudskej schopnosti prispieť do svojej spoločnosti.“ Zážitkové vzdelávanie využíva v triedach rôzne nástroje, ako hry, simulácie, hranie rolí a príbehy. Myšlienka zážitkového vzdelávania mení spôsob, akým učitelia a žiaci vnímajú vzdelávanie. Poznatky už nie sú len písané na strane. Stávajú sa aktívnymi, niečím, s čím sa narába v živote a v reálnych životných situáciách. Robí to z učiteľov poskytovateľov zážitkov a nielen tých, ktorí odovzdávajú písané slová. Zážitkové vzdelávanie by malo byť súčasťou každej metodologickej prípravy budúcich učiteľov. Ak chceme, aby učitelia využívali zážitkové aktivity v rámci svojich vyučovacích predmetov (aj v rámci výchovného pôsobenia, napr. počas triednických hodín), musíme ich dostatočne teoreticky aj prakticky zabezpečiť schopnosťou tieto aktivity správne praktizovať. Je mnoho spôsobov, akými sa zážitkové vzdelávanie praktizuje. Medzi šesť z nich patrí: učenie založené na stimulácii, aktívne učenie, učenie založené na riešení problémov, učenie založené na projektoch, učenie založené na službách a učenie založené na mieste (Fenwick, 2001 [5]). Všetky tieto metódy

využívajú vzorec problém, plán, test a reflexia ako základ pre vzdelávací zážitok. Toto však ani zďaleka nie je kompletný zoznam používaných

metód, ktoré odrážajú filozofiu zážitkového vzdelávania.



Obr.1 Kolbov cyklus učenia sa zážitkom  
Zdroj: upravené podľa Pelánek, 2013, s. 22 [13]

V predmetoch využívajúcich zážitkové učenie (Všeobecná didaktika, odborové didaktiky, podporné predmety so zameraním na aktivizujúce vyučovacie metódy a formy) sa od študentov vyžaduje aplikácia prostriedkov zážitkovej pedagogiky, avšak teoretické poznatky a ich všeobecné praktické uplatnenie by mali získavať na samostatnom predmete. Ak má študent základné poznatky zo zážitkového učenia, v predmetoch aplikačných ich dokáže efektívnejšie využívať. Pedagóg má v takýchto predmetoch jednoduchšiu prácu so študentmi, otvára sa mu priestor na aktívnejšie využívanie zážitkového učenia priamo v praxi. Tým, že študenti získajú základy na samostatnom predmete Zážitkovej pedagogiky, môžu ich aplikovať na daný vyučovací predmet. Zážitková pedagogika je na mnohých fakultách pripravujúcich budúcich učiteľov súčasťou predmetov ako Pedagogika voľného času, Teória výchovy, avšak nie je jej venovaná dostatočná pozornosť. Je problematické nájsť v študijných plánoch samostatný predmet Zážitková pedagogika. V podmienkach UPJŠ je tento predmet súčasťou študijného plánu učiteľstva akademických predmetov.

**Cieľom** tejto štúdie je prezentovať realizovaný pedagogický prieskum, ktorým sme zisťovali názory študentov učiteľstva UPJŠ na metódu mikrovýučovania, ktorá bola použitá v rámci predmetu Zážitková pedagogika.

#### Metodológia výskumu

Cieľom pedagogického prieskumu bolo zistiť názory študentov učiteľstva UPJŠ na metódu mikrovýučovania, ktorá bola použitá v rámci predmetu Zážitková pedagogika.

Výskumným nástrojom bol dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý, vo vzťahu k teoretickým východiskám mikrovýučovania, obsahoval položky týkajúce sa aspektov mikrovýučovania viacerých autorov. Dotazníkové položky boli podrobené faktorovej analýze, vnútorná konzistencia podľa Cronbachovho  $\alpha$  koeficientu je 0,62. Dotazník obsahoval (okrem položiek zisťujúcich demografické údaje) 14 položiek.

Výskumný súbor tvorilo 108 študentov učiteľstva akademických predmetov Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, ktorí absolvovali mikrovýučovanie v rámci predmetu Zážitková pedagogika v ak. rokoch 2015/16 – 2016/17. Dotazník bol anonymný, študenti v jednotlivých položkách vyjadrovali svoje názory k realizácii mikrovýučovania.

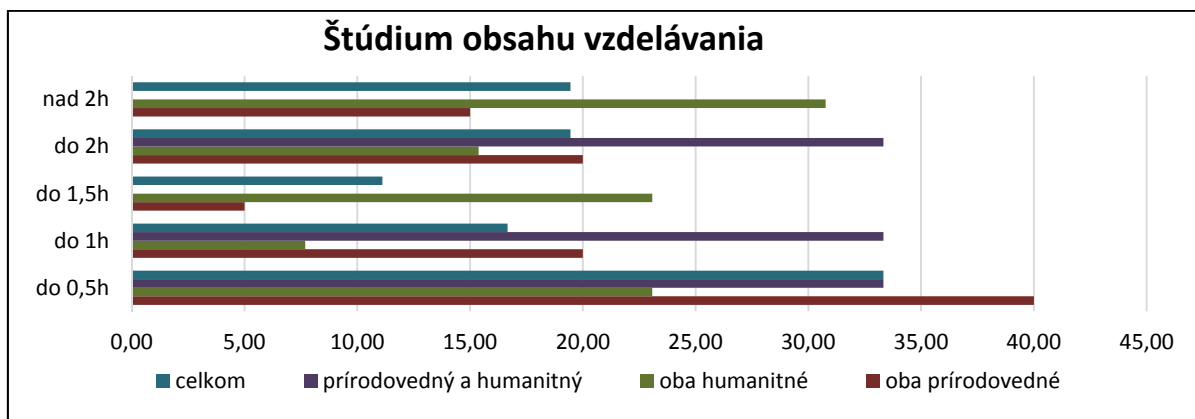
**Výsledky výskumu a ich interpretácia.** Pre potreby tejto štúdie uvádzame vybrané výsledky prieskumu. Študenti učiteľstva vyjadrili svoj názor k časovej náročnosti prípravy na mikrovýstup v rámci predmetu Zážitková pedagogika. Pri vyhodnocovaní sme získané údaje analyzovali a vyhodnotili numericky a percentuálne, v grafoch aj tabuľkách.

Tab.1 Respondenti

|                        |                          | Spolu         |
|------------------------|--------------------------|---------------|
|                        |                          | %             |
| Vek                    | 18-22                    | 13,89         |
|                        | 23-27                    | 86,11         |
|                        | 28-32                    | 0,00          |
|                        | <b>celkom</b>            | <b>100,00</b> |
| Pohlavie               | muž                      | 22,22         |
|                        | žena                     | 77,78         |
|                        | <b>celkom</b>            | <b>100,00</b> |
| Predmety špecializácie | oba prírodovedné         | 55,56         |
|                        | oba humanitné            | 36,11         |
|                        | prírodovedný a humanitný | 8,33          |
|                        | <b>celkom</b>            | <b>100,00</b> |

Do výskumu v rámci predmetu Zážitková pedagogika boli zapojení študenti učiteľstva vo veku 18 – 27 rokov. Medzi budúcimi učiteľmi jednoznačne prevládajú ženy (77,78%) nad mužmi (22,22%). Študenti v rámci učiteľstva akademických predmetov majú možnosť

vyberať si kombinácie svojej špecializácie prírodovedných predmetov (55,56%), humanitných predmetov (36,11%) alebo kombináciou prírodovedného a humanitne orientovaného predmetu (8,33%).

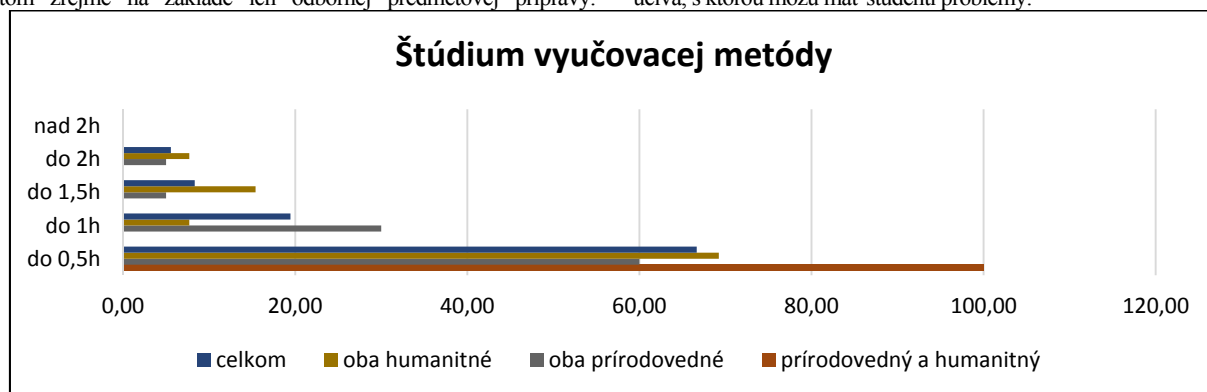


Graf 1 Štúdium obsahu vzdelávania

Zdroj: vlastné spracovanie

V rámci prípravy na mikrovýstup si študenti musia osvojiť obsah vzdelávania, ktorý budú prezentovať a metodicky spracovávať. Táto prípravná činnosť 33,33% študentom trvá do 0,5 hodiny, nad 2 hodiny až 19,45%. Obsah vzdelávania, jeho teoretické poznatky by mali byť študentom zrejmé na základe ich odbornej predmetovej prípravy.

Vyvstáva tak otázka, prečo sa až 38,90% respondentov venuje štúdiu obsahu vzdelávania okolo dvoch hodín. Je to výborná výskumná otázka pre ďalšie zisťovanie dôvodov. Jednou z potenciálnych možností môže byť nie odborná stránka prípravy, ale didaktická, teda didaktická analýza učiva, s ktorou môžu mať študenti problémy.

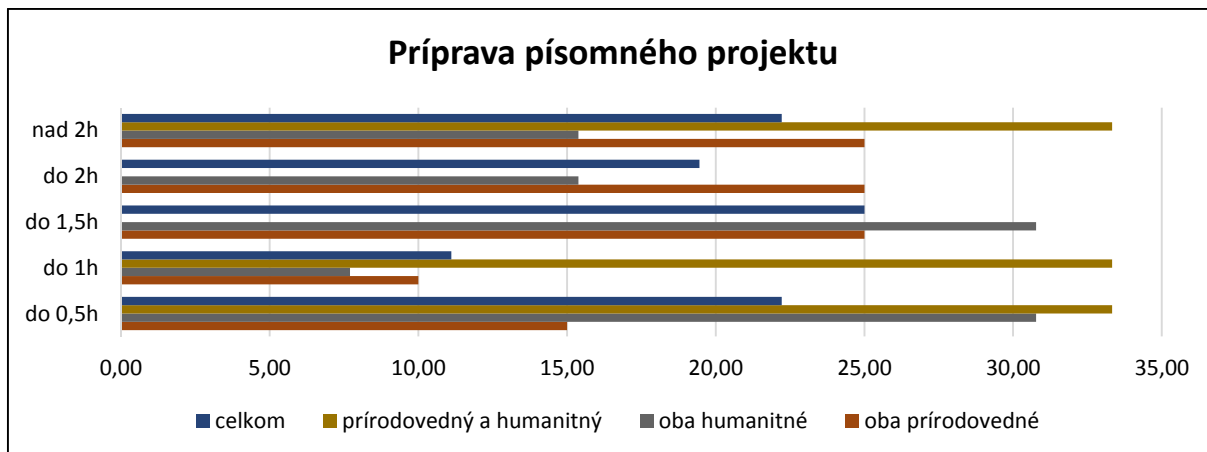


Graf 2 Štúdium vyučovacej metódy

Zdroj: vlastné spracovanie

V rámci predmetu všeobecnej didaktiky a predmetových didaktík sa študenti detailne oboznamujú s metodikou použitia vyučovacích metód a ich teoretickým spracovaním. Predpokladali sme, že pri absolvovaní predmetu Zážitková pedagogika už budú mať rozšírené znalosti z tejto problematiky, a teda čas venovaný štúdiu vyučovacej metódy bude max. 0,5 hodín. U študentov, ktorí majú jeden predmet svojej špecializácie prírodovedný a druhý humanitný sa nám tento predpoklad potvrdil a všetci sa venujú štúdiu vyučovacej metódy

max. pol hodiny. Avšak 7,69% študentov so špecializáciou oboch humanitných predmetov sa venuje štúdiu vyučovacej metódy do 2 hodín. Je to pomerne dlhý čas na prípravu. Študenti prírodovedných predmetov sa štúdiom vyučovacej metódy zaoberajú do 0,5 hodiny (60%) a do 1 hodiny (30%). Opäť tak vyvstáva otázka, prečo je hlavne u študentov oboch humanitných predmetov tak dlhý čas na prípravu, ak už disponujú znalosťami o vyučovacích metódach. Je to ďalší podnet na hlbšiu analýzu problému.

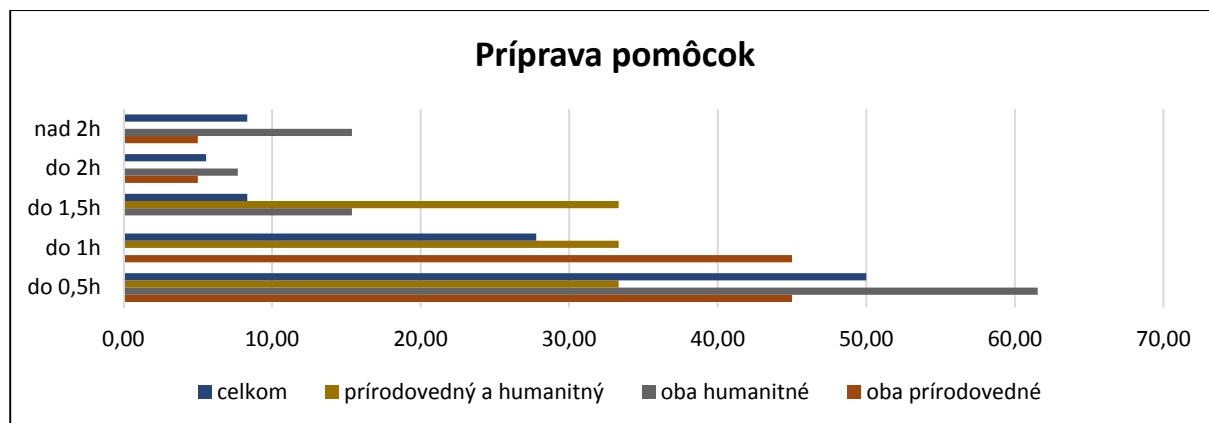


Graf 3 Príprava písomného projektu

Zdroj: vlastné spracovanie

Пісмовий проект вивчення години, відповідно. мікронавчання є для студентів викладання неможливою. Студенти вже при його створенні синтезують отримані знання з галузі а педагогічного а психологічного підґрунтя. Відповідники в найбільшій кількості присвячують підготовці письмового проекту до 1,5 години (25,00%). Над 2 години письмовий проект складає 22,22% відповідей. 33,33% студентів одного

природничого а одного гуманітарного предмету в підготовці проекту присвячують над 2 години. До однієї години готують письмовий проект тільки 11,11% відповідей. Час присвячений підготовці письмового проекту є при різних студентах різним. Не можна зробити висновок, який категорія студентів присвячує підготовці найбільше а який найменше, тому результати є порівнювальні в різних аспектах.



Graf 4 Príprava pomôcok  
Zdroj: vlastné spracovanie

Pomôcky pre reálne vyučovanie, ako aj pre mikrovyučovanie sú neoddeliteľnou súčasťou vyučovacieho procesu. Pri mikrovýstupoch v predmete Zážitková pedagogika sú nevyhnutnosťou. Príprave pomôcok sa venuje polovica študentov (50%) do 0,5 hodín. Nad dve hodiny pripravujú pomôcky študenti, ktorí majú špecializáciu na dva humanitné predmety (15,38%) a študenti dvoch prírodovedných predmetov (5,00%). Menej ako hodinu sa príprave pomôcok venuje 77,78% študentov. Pri týchto zisteniach vyvstáva otázka, akému typu pomôcok sa študenti venujú. Či ide o textové pomôcky, audiovizuálne, multimediálne a pod. Táto otázka môže byť predmetom ďalších výskumných šetrení.

**Závery a odporúčania pre ďalší výskum.** Realizovaný pedagogický výskum, z ktorého sme pre túto štúdiu vybrali časť zameranú na časovú náročnosť prípravy študentov na mikrovýstup potvrdil, že študenti svoju prípravu nepodceňujú. Mikrovyučovanie vytvára priestor pre získavanie profesijných kompetencií. Študenti

učiteľstva pri príprave na mikrovýstup rozvíjajú svoje odborné-predmetové, psychodidaktické, organizačné a sebareflexívne kompetencie. Odborno-predmetové predovšetkým pri práci s odbornými faktami, pri obsahovej analýze učiva; psychodidaktické pri didaktickej analýze učiva, pri výbere, voľbe vhodných pomôcok pre vybranú činnosť, pojem, ktorý si žiaci v procese majú osvojiť. Organizačné kompetencie pri samotnej tvorbe písomnej prípravy, pri projektovaní času, činnosti žiakov aj samotného učiteľa. Sebareflexívne kompetencie sú podporované pri samotnej príprave, keď študent analyzuje svoju činnosť, zamýšľa sa nad svojím projektom a v konečnom dôsledku aj časom, ktorý pri príprave na mikrovýstup strávil. Mikrovyučovanie a mikrovýstupy sú neoceniteľnou technikou nadobúdania profesijných kompetencií, i keď sú náročné na čas. Avšak permanentným využívaním v pregraduálnej príprave sa čas skracuje (výsledky výskumu prezentované v ďalších štúdiách autorov).

#### Literatúra

1. Association for Experiential Education (2009). The Philosophy and Theory of Experiential Education: An Introduction. Online: [http://www.viaexperientia.net/uploads/Via-Experientia\\_Introduction-to-the-Philosophy-and-Theory-of-Experiential-Education1.pdf](http://www.viaexperientia.net/uploads/Via-Experientia_Introduction-to-the-Philosophy-and-Theory-of-Experiential-Education1.pdf)
2. Bajtoš, J., Orosová, R. (2011). *Mikrovyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov*. Košice: Filozofická fakulta UPJŠ, 2011. 86 s. ISBN 978-80-7097-914-3
3. Dyttrtová, R., Krhulová, M. (2009). *Učiteľ. Príprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6
4. European Commission. (2002). *Regular report on Slovakia's progress towards accession*. Brussels, 2002. /Online/[http://ec.europa.eu/enlargement/archives/pdf/key\\_documents/2002/sk\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enlargement/archives/pdf/key_documents/2002/sk_en.pdf)
5. Fenwick, J.T.(2001). Experiential Learning: *A Theoretical Critique from Five Perspectives*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Columbus. (Information Series No. 385.)
6. Helus, Z., Bravená, N., Franclová, M.(2012). *Perspektivy učiteľství*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2012. 126s. ISBN 978-80-7290-596-6
7. Hupková, M., Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2004. s. 97 – 101, 135. ISBN 80-89018-77-7
8. Kasáčová, B. (2003). Učiteľská profesia a jej dimenzie. In: *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Pedagogický zborník 3 (AFPhUP 92/174). Prešov: FF PU 2003. s. 25 – 27. ISBN 80-8068-231-3
9. Kasáčová, B. a kol. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC, 2006. 164 s. ISBN 80-8045-431-0
10. Kosová, B., Tomengová, A. a kol. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum 2015. 225 s. ISBN 978-80-557-0860-7
11. Odehnal, M. (2000). Proč měnit názor na kvalitu ve vzdělávání? In: *Učitel'ské listy*. Roč.8, 2000, č.3, s.2.
12. Orosová, R. (2011). *Zážitková pedagogika vo výchovnom pôsobení triedneho učiteľa*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2011. 128 s. ISBN 978-80-7097-920-4
13. Pelánek, R. (2003). *Průručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2003. 208 s. ISBN 978-80-262-0454-1
14. Petlák, E., Komora, J. (2003). *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: IRIS, 2003. 165 s. ISBN 80-89018-48-3
15. Průcha, J. a kol. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. s. 154. ISBN 80-7178-579-2
16. Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6

У статті представлені часткові результати досліджень щодо застосування мікрівикладання у процесі підготовки майбутніх учителів в умовах університету імені П. Й. Шафарика в Кошиці (Словацька республіка). Мікрівикладання проводилось у рамках предмету

«Емпірична педагогіка». У дослідженні була використана методика мікрОВикладання аналізу мікрОВикладання, яка розроблена і тривалий час використовується на кафедрі педагогіки філософського факультету університету імені П. Й. Шафарика в Кошице. Методом анкетування виявлено ставлення студентів до предмету «Емпірична педагогіка» і до методу мікрОВикладання, який розвиває їх професійну компетентність.

**Ключові слова:** емпірична педагогіка, мікрОВикладання, етапи мікрОВикладання, мікрОВиступ, підготовка майбутніх учителів, професійні компетентності.

*The article deals with the problem of professional training of future teachers in Pavol Jozef Šafárik University in Košice (Slovak Republic). Special attention is paid to the microteaching. The authors present partial results of the research on the implementation of the microteaching in the undergraduate training future teachers under the conditions of P. J. Šafárik University in Košice. Microteaching means training, exercising teaching skills using various teaching methods in the conditions of undergraduate training. Microteaching was realized within the framework of the subject of experience pedagogy in the study branch of teaching academic subjects. The authors used the method of microteaching, which was developed and studied for a long time at the Department of Pedagogy of the Faculty of Arts of the Pavol Jozef Šafárik University in Košice. The methodology of the microteaching realized according to this structure is used for a long time in the UPJŠ conditions and it was implemented within the scope of the research also in subject experiential pedagogy. The research tool was a questionnaire of its own design, which, in relation to the theoretical basis of microteaching, contained items related to the aspects of microteaching of several authors. The questionnaire items were subjected to factor analysis, the internal consistency according to the Cronbach coefficient  $\alpha$  was 0.62. The questionnaire contained 14 items (excluding demographic items). The pedagogical research, from which we chose the part of this study for the time-consuming training of students at the micro-speech, confirmed that the students do not underestimate their training. Microteaching creates space for the acquisition of professional competencies. Students develop their professional-subject, psychodidactic, organizational and self-reflexive competencies. Microteaching and micro-speech are an invaluable technique for acquiring professional competencies, even if they are time-consuming.*

**Key words:** experiential pedagogy, microteaching, microteaching microlearning stages, micro-speech, training of future teachers, professional competencies.

УДК 378.4; 004.422.61

**Папн Василь Васильович,**  
доктор економічних наук, професор,  
**Товканець Ганна Василівна,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
**Лужанська Тетяна Юрївна,**  
кандидат географічних наук, доцент,  
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

## РОЛЬ ТУРИЗМОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТІСНИХ ЗНАНЬ

Тема дослідження обумовлена актуальністю розвитку туризмології як теорії туризму. Метою дослідження є комплексна оцінка становлення та розвитку туризмології в системі професійних компетентнісних знань. Для отримання результатів дослідження використано такі методи: історичний, аналізу та синтезу, абстрактно-логічний, прогностно-аналітичний та інші. Це дало змогу визначити основні компетентності, важливі для практичної туристичної діяльності. Надано практичні пропозиції щодо концептуальних засад формування професійних компетентнісних знань у сфері туризму. Подальшого дослідження потребують питання компетентнісного підходу до управління в сфері туризму.

**Ключові слова:** туризмологія, феномен туризму, туризмознавство, туризмометрія, туризмозафія, туристика, принципи туризмології, компетентнісний підхід.

**Постановка проблеми.** Туризм є багатограним явищем суспільного життя, динамічною світовою індустрією, розгалуженою соціальною системою, важливим чинником формування способу життя і задоволення потреб людини, що потребує наукового відображення. На сьогодні науковцями осмислено різні теоретичні та прикладні аспекти туризму. Туризм стає міждисциплінарною наукою із чіткою спеціалізацією на ринку праці. Все це впливає на підвищення якості надання послуг у сфері туризму.

Туризм можна розглядати як феномен відпочинку і бізнесу. Донедавна більшість дослідників вивчала його фрагментарно, не враховуючи багатьох аспектів. Структура туризму змінюється, розвивається, залежить від відносин окремих елементів, підсистем, які впливають на нього як систему. Системний характер дослідження туризму вимагає міждисциплінарного альянсу різних наук: історії, філософії, географії, соціології, психології та інших. Кожна з них вивчає туризм по-своєму, але жодна не розглядає його комплексно, що актуалізує потребу формування цілісного погляду на туризм, в якому були б синтезовані всі аспекти його дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Прогностична функція туризмології актуальна тому, що туризм дуже динамічне явище. Він чутливо реагує на зміни, які відбуваються в структурі суспільних та індивідуальних людських потреб, на всі виклики, пропозиції та загрози, притаманні цивілізації ХХІ ст. Фахівці галузі мають формувати не тільки тактичне вміння, а й стратегічне, перспективне, а також уміти оцінювати не тільки сучасні проблеми теорії і практики туризму, а і його близькі та віддалені перспективи.

Датський туризмознавець Н. Липер наголошував на необхідності системного підходу до визначення сутності туризму. Таке розуміння з часом набуло статусу методологічного принципу при аналізі питань розвитку туризму. Г. Бачинський є пропагандистом міждисциплінарного вчення на стику природничих, гуманітарних і технічних наук про гармонізацію відносин між природою та суспільством – соціоекологією [2, с. 37].

Переважає більшість авторів зосереджують увагу на термінологічно-понятійному апараті туризмології в контексті економіко-географічних, педагогічних, правознавчих та філософських досліджень. Проте вбачається за доцільне проаналізувати та систематизувати найбільш вагомі визначення в системі туризмологічних знань, теоретичні підходи.

Термінологічний апарат, що дає визначення таксономічним одиницям туристичних територій у вітчизняній літературі чітко не визначений й має певні розбіжності та дублювання. Немає чіткого відображення ієрархічного рангу туристичної території. Не береться до уваги порядок величини території, рівень розвитку туристичної інфраструктури, територіальний розподіл обслуговування туристичних потоків і т.д. Саме розподіл територій на ранги є основою для планування та управління туристичною діяльністю. Представлення термінології про систему туристичних територій важливо з методологічної точки зору, оскільки подальший розвиток окремо взятої території може бути оцінено лише в рамках загальної системи туристичних територій.

Вагомий науковий доробок в розгляді проблем професійної