

Zoznam použitej literatúry

1. Lizák, P. (2006) Textilný dizajn. Dizajn n.o., Ružomberok. C. 106 – 108.
2. Lizák, P., Militký, J. (2002) Technické textílie. M Print, Ružomberok, 2002. C. 5 – 17.
3. Tao X. Et Al. (2001): Smart fibers and clothing. Boca Raton Boston, 2001.
4. Srinivasen A.V., MC Farland D. M. (2001) Smart Structures. Cambridge University Press,
5. <https://www.youtube.com/watch?v=qx-X9WqIA0U&feature=youtu.be>

References

1. Lizák, P. (2006) Textilný dizajn [Textile design]. Dizajn n.o., Ružomberok. C. 106 – 108.
2. Lizák, P., Militký, J. (2002) Technické textílie [Technical textiles]. M Print, Ružomberok, 2002. C. 5 – 17.
3. Tao X. Et Al. (2001) Smart fibers and clothing. Boca Raton Boston, 2001.
4. Srinivasen A.V., MC Farland D. M. (2001) Smart Structures. Cambridge University Press,
5. <https://www.youtube.com/watch?v=qx-X9WqIA0U&feature=youtu.be>

В статті розглядається проблема розвитку текстильної освіти у Словацькій Республіці. Підкреслено, що в даний час в Словаччині, а також інших держав-членів ЄС, актуальною є проблема безробіття, яка негативно впливає на державні фінанси, а також на рівень життя населення. Однією з причин, через яку у пошукувачів роботи виникають проблеми на ринку праці, є невідповідність між отриманими ними знаннями та навичками і вимогами роботодавців. Цей стан в основному пов'язаний з низькою гнучкістю у системі освіти, в якій відсутня сучасна, об'єктивна та всебічна характеристика вимог ринку праці, яка б використовувалась для формування відповідних освітніх програм. Це показує необхідність проведення аналізу моніторингу вимог ринку праці та пропозиції щодо прийняття таких рішень, які дозволять ефективно передавати вимоги роботодавців до кваліфікації працівників і можливості врахування їх у системі професійної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, ринок праці, Словаччина, текстильна освіта

В статье рассматривается проблема развития текстильного образования в Словацкой Республике. Подчеркнуто, что в настоящее время в Словакии, а также других государств-членов ЕС, актуальна проблема безработицы, которая негативно влияет на государственные финансы, а также на уровень жизни населения. Одной из причин, по которой в соискателей работы возникают проблемы на рынке труда, является несоответствие между полученными ими знаниями и навыками и требованиями работодателей. Это состояние в основном связано с низкой гибкостью в системе образования, в которой отсутствует современная, объективная и всесторонняя характеристика требований рынка труда, что использовалась для формирования соответствующих образовательных программ. Это показывает необходимость проведения анализа мониторинга требований рынка труда и выработке предложения по принятию таких решений, которые позволят эффективно передавать требования работодателей к квалификации работников и возможности учета их в системе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, рынок труда, Словакия, текстильное образование

UDC 371.13:378.4(437.6)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-59-64

Orosová Renáta,

PaedDr., PhD., odborný asistent,

Petríková Katarína,

Mgr., PhD., odborný asistent

Starosta Volodymyr,

Prof., DrSc., profesor,

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

ÚROVEŇ ODBORNO-PREDMETOVÝCH KOMPETENCIÍ BUDÚCICH UČITEĽOV OPTIKOU CVIČNÉHO UČITEĽA

Základom profesionality učiteľa je kompetenčná príprava učiteľov v rámci praktickej profesijnej prípravy, ktorá si vyžaduje značnú pozornosť v rámci pregraduálneho štúdia. Dôležitou úlohou učiteľských fakúlt je preto rozvoj kompetencií študentov učiteľstva, t.j. budúcich učiteľov, ktoré sú rozvíjané v rámci prípravy na učiteľskú profesiu, ktorá má teoretický a praktický charakter. Praktická príprava je realizovaná v rámci pedagogickej praxe študentov učiteľstva ako príprava na vyučovanie a každodenný život školy prostredníctvom praktického tréningu, ktorý sa realizuje v univerzitných podmienkach a v podmienkach cvičných škôl regionálneho školstva. Cvičné školy sú v spolupráci s vysokoškolskými pedagógmi a jednotlivými cvičnými učiteľmi spolupracovníkmi koncepcie pedagogickej praxe, a teda aj kompetenčnej prípravy študentov učiteľstva. Autori sa rozhodli zmapovať úroveň kompetencií študentov učiteľstva a v príspevku prezentujú výsledky výskumu orientovaného na názory cvičných učiteľov na úroveň odborno-predmetových kompetencií študentov učiteľstva UPJŠ. Výsledky výskumu poukázali na potrebu rozvíjať odborno-predmetové kompetencie študentov učiteľstva, aby sa tieto kompetencie v maximálnej miere prejavili pri využívaní vedeckých poznatkov z vedného odboru príslušného predmetu a vedeckých poznatkov z príbuzných odborov, ktoré sú v pedagogickej praxi nevyhnutnosťou.

Ключові слова: студент учительства, компетенции, общепредметные компетенции, педагогическая практика, тренинговый учитель.

Stanovenie problému. Profesionalizácia učiteľskej profesie v 20. storočí zmenila orientáciu minimálnych kompetencií učiteľov, t.j. odovzdávanie poznatkov na širokú otvorenú profesionalitu učiteľa (Kosová in Kasáčová a kol., 2006) [9]. 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.

Analýza výskumov a publikácií zaoberajúcich sa učiteľskou prípravou ukazuje, že problémom teórie a praxe výučby budúcich učiteľov v Slovenskej republike bola vždy venovaná náležitá pozornosť a výskumy boli zamerané rôznymi smermi, predovšetkým autormi, ako

M. Černotová, M. Darák, P. Gavora, M. Kireš, B. Kosová, J. Maňák, E. Petlák, O. Šimoník, Š. Švec, I. Turek, M. Zelina, M. Zelinová a iní.

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) [14]. 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 učiteľia 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., 2003) [19].

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) [2]. 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; Spilková, 2004) [6; 20]. Rámec kľúčových kompetencií tvorí súčasť profesionality učiteľa a podporuje expertnosť povolania.

Cieľom tejto štúdie je prezentovať čiastkové výsledky výskumu zameraného na úroveň odborného-predmetových kompetencií študentov učiteľstva Univerzity P. J. Šafárika UPJŠ v Košiciach (Slovenská republika) z pohľadu cvičných učiteľov.

Prezentácia hlavného materiálu. Učiteľské povolanie sa zvykne pomenovávať ako učiteľská profesia, v odbornej literatúre sa stretneme s množstvom definícií a názorov odborníkov a autorov na túto tému (Helus a kol., 2012; Průcha, 2002; Krajčová, 2001; Vašutová, 2002) [6; 18; 12; 21]. Kosová (2005, s. 102) [10] sa nad týmto pojmom zamýšľa vo vzťahu k definícii profesie, pričom konštatuje: „keď človek hovorí o učiteľskom povolaní v bežnej reči, nazve ho bez zaváhania profesiou. Zodpovedá však atribútom, ktoré sú pre profesiu typické? Vedia učelia, v čom majú byť vlastne nenahraditeľní profesionáli? A dokážeme ich to naučiť? Alebo už v príprave zakladáme prvky deprofesionalizácie?“. Vystáva tu teda otázka: „Kam učiteľské

povolanie zaradiť, k profesiám alebo semiprofesiám?“. Semiprofesie sa realizujú vo veľkých byrokratických organizáciách s hierarchickou štruktúrou, s veľkým počtom členov, prevažne žien (Lukášová-Kantorková, 2003, s. 22) [13]. Reformné premeny školstva sčasti otvárajú možnosti prechodu od semiprofesie k profesii. Na učiteľov sú kladené nové požiadavky, ktoré menia ich postavenie a kompetencie. Z vykonávateľov a implementátorov štátom určeného kurikula sa stávajú tvorcami školského kurikula, ktorého hlavnou myšlienkou je rozvoj žiackych kompetencií (Kosová a kol., 2015, s. 6) [11]. Od učiteľov sa teda očakáva, aby projektovali a realizovali vyučovacie stratégie s využitím nových technológií a postupov vedúcich k efektívnemu učeniu sa žiakov.

V učiteľskej profesii sa kladie dôraz na rozvoj učiteľských kompetencií počas celej pedagogickej praxe. K naplneniu parametrov kvality učiteľskej profesie, jej prechodu od semiprofesie k profesii učiteľského povolania by mala v značnej miere prispievať pregraduálna príprava.

Príprava na učiteľskú profesiu prebieha na univerzitnej úrovni, vo väčšine prípadov vysokoškolských fakúlt v dvojstupňovom modeli, t. j. na bakalárskom a magisterskom stupni podľa opisov študijných odborov zverejnených akreditačnou komisiou ako poradným orgánom vlády Slovenskej republiky. V podmienkach Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach (UPJŠ) sa uplatňuje jeden študijný učiteľský odbor – Učiteľstvo akademických predmetov. Špecifikom štúdia je charakter študijného odboru, kde v rámci bakalárskeho stupňa štúdia ide o medziodborové štúdium a na magisterskom stupni o učiteľské štúdium. Univerzita so svojimi fakultami, ktoré sa zaoberajú prípravou budúcich učiteľov, je výnimočnou na Slovensku, pretože študenti po ukončení trojročného bakalárskeho štúdia, t. j. po ukončení medziodborového štúdia, majú možnosť rozhodnúť sa, či budú pokračovať na magisterskom stupni v študijnom odbore učiteľstvo akademických predmetov alebo v jednodoborovom štúdiu. Aby však bola ich voľba transparentnejšia, v rámci bakalárskeho štúdia sú im k dispozícii bloky pedagogických, psychologických, sociálnovedných a odborových disciplín, ktoré im pomáhajú vo vlastnej profilácii. Pregraduálna príprava učiteľov je v podmienkach UPJŠ sústredená prioritne do magisterského stupňa štúdia (Orosová, Boberová, 2016) [15].

Príprava na učiteľskú profesiu v sebe zahŕňa teoretickú a praktickú časť, pričom teoretická časť prebieha spravidla v univerzitných podmienkach a je zameraná na získavanie a rozvoj vedomostí, zručností a spôsobilostí v oblasti pedagogiky, psychológie a vo vedných odboroch vyučovacích predmetov a praktická časť je orientovaná na výkon samotného povolania. Praktická časť prípravy je realizovateľná v dvoch krokoch, a to v rámci predmetu didaktického charakteru študijných plánov učiteľstva jednotlivých fakúlt v univerzitných podmienkach a ako samotná pedagogická prax študentov učiteľstva v podmienkach cvičných škôl regionálneho školstva (Orosová, 2017) [16].

Pedagogická prax budúci učiteľov v podmienkach UPJŠ sa realizuje v magisterskom stupni štúdia počas dvoch rokov, teda 4 semestrov. Študijné programy Učiteľstva akademických predmetov na Filozofickej fakulte UPJŠ a Prírodovedeckej fakulte UPJŠ majú vo svojich študijných plánoch jednotné predmety týkajúce sa pedagogickej praxe. Ide o štyri typy pedagogickej praxe, ktoré sú uvádzané ako povinné predmety, a to: Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax, Výstupová priebežná prax, Výstupová súvislá prax I a Výstupová súvislá prax II (tab. 1).

Pojem pedagogická prax je vnímaný z viacerých pohľadov (Đurič a kol., 2000, s. 362; Ivanovičová, 2006; Černotová, 1997; Průcha, Walterová, Mareš, 2003; Porubská, 2007) [3; 8; 2; 18; 17], vo všeobecnosti však môžeme povedať, že ide o prípravu študentov učiteľstva na vyučovanie a každodenný život školy prostredníctvom praktického tréningu (Kosová, Tomengová a kol., 2015) [11]. Ako uvádzajú Orosová a Boberová (2016) [15], praktický tréning sa realizuje v univerzitných podmienkach a v podmienkach „*cvičných škôl*“, kde ide predovšetkým o praktické prevedenie, skúšanie si vyučovacích metód, stratégií, techník vyučovania, ako i riadenie triedneho kolektívu, práce žiakov v rámci rôznych organizačných foriem a ďalších aktivít spojených

s činnosťou a pôsobením učiteľa v reálnych pedagogických podmienkach.

Tab. 1.

Typy pedagogickej praxe na UPJŠ							
Skratka	Názov	Kredit	Rozsah	Ukončenie	Ročník	Semester	Prerekvizita
KPE/MPPa/15	Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax	2	36sC	A	1	Z	-
XX/MPPb/15	Výstupová priebežná prax	1	36sC	A	1	L	KPE/PDU/1, KPPaPZ/PPgU/15 (alebo KPPaPZ/PaSP/09), KPE/MPPa/15
XX/MPPc/15	Výstupová súvislá prax I	2	4tC	A	2	Z	XX/MPPb/15
XX/MPPd/15	Výstupová súvislá prax II	2	6tC	A	2	L	XX/MPPc/15

Výsvetlivky: XX – kód príslušnej katedry/ústavu

Pri realizácii pedagogickej praxe je najdôležitejšia implementácia teórie získanej počas teoretickej akademickej prípravy do pedagogickej školskej praxe. Študenti učiteľstva, t. j. praktikanti sú osoby, ktoré sa v rámci pedagogickej praxe pripravujú na povolanie učiteľa a svoju praktickú činnosť vykonávajú v škole a školských zariadeniach pod vedením

cvičných učiteľov a odborníkov z fakulty – učiteľov predmetových didaktík. Spolupráca s cvičnými učiteľmi prebieha v prostredí cvičných škôl regionálneho školstva. Praktikanti v cvičnej škole v závislosti od typu pedagogickej praxe realizujú: H – hospitáciu (náčuv), R VH – rozbor vyučovacej hodiny, PV – pedagogický výstup (tab. 2).

Tab. 2.

Rozsah pedagogickej praxe v cvičnej škole				
Kód praxe	Termín praxe	Pedagogická prax	Trvanie praxe v cvičnej škole	Rozsah praxe a povinnosti študenta v cvičnej škole
MPPa	1.-14.týždeň zimný semester	Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax	6 týždňov (štvrtok 3 VH)	18 hodín (12 H, 6 R VH)
MPPb	1.-14.týždeň letný semester	Výstupová priebežná prax	12 týždňov (štvrtok 3 VH)	18 hodín/AP (11 H, 1 PV, 6 R VH)
MPPc	zimný semester (podľa harmonogramu ak. roka)	Výstupová súvislá prax I.	4 týždne	24 hodín/AP (6 H, 18 PV, 18 R VH)
MPPd	letný semester (podľa harmonogramu ak. roka)	Výstupová súvislá prax II.	6 týždňov	38 hodín/AP (8 H, 30 PV, 30 R VH)
DPŠ	Podľa ind. možnosti študenta, cvičného učiteľa	Pedagogická prax	6 týždňov alebo dlhšie (závisí od časovej dotácie AP)	40 hodín/AP (8 H, 32 PV, R VH)

Cvičná škola a cvičný učiteľ sú termíny, ktoré sa v bežnej praxi používajú, avšak nie sú legislatívne ukotvené.

Cvičnou školou je pre potreby pedagogickej praxe študentov učiteľstva označované školské zariadenie, v ktorom prebieha vzdelávanie a výchova žiakov (na základných školách) a študentov (na stredných školách). Cvičná škola a univerzita vysielajúca praktikantov má uzavretú zmluvu o spolupráci (Orosová, 2017) [16]. UPJŠ má zmluvnú spoluprácu s 129 základnými a 126 strednými školami v Košickom a Prešovskom samosprávnom kraji. V meste Košice má spolu zazmluvnených 69 základných a stredných škôl a k dispozícii má 399 cvičných učiteľov. Každoročne spolupracuje s cca 385 cvičnými učiteľmi.

Cviční učelia sú pedagogickí zamestnanci základnej alebo strednej školy, ktorí sa v období pedagogickej praxe stávajú spolupracovníkmi vysokej školy, na základe dohody o vykonaní práce, ktorá praktikantov na ich školu vyslala. Cviční učelia musia mať požadovanú pedagogickú spôsobilosť na vyučovanie daného aprobačného predmetu a minimálne prvú atestáciu, resp. adekvátnu náhradu. Počas pedagogickej praxe študentov pôsobia ako:

- radcovia – poskytujú cenné rady týkajúce sa každodenného života v školskej triede, povzbudzujú praktikantov a pomáhajú im zvládať počiatočné ťažkosti,
- vzory profesionálov – predvádzajú vzorový profesijný výkon v triede, rôzne prístupy k výučbe, rozmanité vyučovacie postupy, vzťah k žiakom, kolegom a pod.,
- informátori – informujú praktikantov o kurikule, dokumentácii, charakteristikách žiakov, vyučovacích stratégiách a i.,
- tréneri – zodpovedajú za výcvik praktikantov v príslušných pedagogických schopnostiach,

- pozorovatelia – pozorujú praktikantov v triede, ich činnosť, správanie,
- poskytovatelia spätnej väzby – kriticky reflektujú a hodnotia priebeh a výsledky vlastnej činnosti,
- zhromažďovatelia informácií – zhromažďujú informácie o priebehu praxe praktikantov a poskytujú konštruktívnu správu a hodnotenie praxe praktikanta pre fakultu (Musai, 1996, podľa Filová, 2002, s. 151-152) [5].

Počas pedagogickej praxe študent učiteľstva by sa mal priamo v praxi orientovať v základnej pedagogickej dokumentácii školy a triedy, spoznávať školské prostredie v podmienkach triedy, poznávať žiakov v triede, využívať individuálny prístup k nim, optimálne plánovať vyučovanie, samostatne a tvorivo realizovať vyučovacie procesy, tvoriť a rozvíjať vlastnú koncepciu výučby a vlastný učebný štýl (Orosová, 2017) [16]. Hlavným cieľom pedagogickej praxe je teda rozvoj kompetencií budúcich učiteľov, t. j. profesijných kompetencií zameraných na vzťah učiteľa k žiakovi, k vyučovaciemu procesu a vlastnému sebarozvoju, a to v troch základných dimenziách: personálnej, etickej a odbornej (Kasáčová, 2006, s. 21) [9]. V našom príspevku sa zameriavame na odbornú dimenziu, v ktorej ide o ovládanie vyučovacích predmetov, ich obsahov, medzipredmetových vzťahov, ako i didaktického charakteru vyučovacieho procesu a štýlu vyučovania a konkrétne na odbornú-predmetovú kompetenciu, na rozvoj ktorých sa, popri psychodidaktických kompetenciách, kladie v praktickej profesijnej príprave študentov učiteľstva najväčší dôraz.

Metodológia. V rámci projektu «Inovácie metód rozvoja sebareflexívnych kompetencií študentov učiteľstva v praktickej profesijnej príprave», ktorý bol riešený Katedrou pedagogiky FF UPJŠ, bol realizovaný pedagogický výskum zameraný na zistenie úrovne

profesijných kompetencií študentov učiteľstva z pohľadu cvičných učiteľov. Cieľom výskumu bolo zistiť úroveň profesijných kompetencií študentov učiteľstva v troch dimenziách: dimenzii žiaka, dimenzii edukačného procesu a dimenzii sebarozvoju. Pre potreby tejto štúdie sme vybrali iba časť výskumu zameranú na hodnotenie úrovne odbornopredmetových kompetencií budúcich učiteľov cvičnými učiteľmi.

Výberový výskumný súbor tvorili cviční učitelia zo základných a stredných škôl (N=210; 12,9% muži (N=27) a 87,1% ženy (N=183)). Najväčšie zastúpenie (tab.3) mali učitelia s dĺžkou pedagogickej praxe 16-20 rokov (N=47; 22,4%) a s dĺžkou pedagogickej praxe nad 31 rokov (N=50; 23,8%).

Tab. 3

Dĺžka pedagogickej praxe respondentov			
		N	%
	1-5 rokov	3	1,4
	6-10 rokov	13	6,2
	11-15 rokov	22	10,5
	16-20 rokov	47	22,4
	21-25 rokov	44	21,0
	26-30 rokov	31	14,8
	nad 31 rokov	50	23,8
Total		210	100,0

Ako výskumný nástroj bol použitý škálový dotazník vlastnej tvorby, ktorý bol zverejnený prostredníctvom online formulára. Respondenti, cviční učitelia UPJŠ, boli mailovou komunikáciou, ktorá obsahovala link na vyplnenie dotazníka, oslovení k spolupráci. Dotazník obsahoval 4 moduly so subškálami. V prvom module I. boli základné informácie o respondentoch. V moduloch II. a III. respondenti hodnotili úroveň profesijných kompetencií študentov učiteľstva pomocou päťstupňovej Likertovej škály (bez ťažkostí samostatne; s menšími ťažkosťami samostatne; s väčšími ťažkosťami samostatne; s ťažkosťami za pomoci cvičného učiteľa; neviem posúdiť). Modul IV. sa zameriaval na odporúčania cvičných učiteľov vo vzťahu k rozvoju profesijných kompetencií študentov. Reliabilita jednotlivých subškál bola dostatočná, Cronbachove alpha pre úroveň kompetencií študentov učiteľstva v rámci praktickej profesijnej prípravy $\alpha=0,925$, pre úroveň sebareflexívnych kompetencií študentov učiteľstva v rámci praktickej profesijnej prípravy $\alpha=0,960$ a pre odporúčania cvičného učiteľa k rozvoju kompetencií študentov učiteľstva $\alpha=0,835$.

Pri spracovaní získaných údajov sme využívali nástroje javovej analýzy, popisnej štatistiky (priemer, modus, smerodajná odchýlka,

špicatosť, šikmosť, rozpätie, maximum, minimum, súčet, medián) a induktívnej štatistiky (Kolmogorov-Smirnov test na určenie normality rozloženia dát a neparametrický Mann-Whitney test na overenie hypotézy výskumu). Analýza údajov bola vykonaná pomocou štatistického programu IBM SPSS 20 (Almašiová, Kohútová, 2016) [1].

Cviční učitelia hodnotili úroveň odbornopredmetových kompetencií študentov učiteľstva, ktorí pôsobili počas pedagogickej praxe pod ich vedením. 54,8% cvičných učiteľov vyjadrilo, že študenti bez ťažkostí využívajú vedecké základy svojho predmetu, avšak iba 27,6% potvrdilo, že využívajú bez ťažkostí i vedecké základy z príbuzných vedných odborov. V tejto súvislosti je potrebné poukázať na medzipredmetové vzťahy nielen na úrovni základného a stredného školstva, ale i v pregraduálnej príprave. Tento rozdiel je badateľný i v prípade vyjadrenia, že študenti využívajú s ťažkosťami za pomoci cvičného učiteľa vedecké základy z príbuzných vedných odborov. Signifikantnosť tohto rozdielu bola potvrdená Mann-Witney testom, ktorý preukázal štatistické rozdiely vo využívaní vedeckých poznatkov z vedného odboru príslušného predmetu a vedeckých poznatkov z príbuzných odborov (tab.5).

Tab.4.

Hodnotenie úrovne odbornopredmetových kompetencií študentov				
	využíva vedecké základy príslušného predmetu		využíva vedecké základy aj z príbuzných vedných odborov	
	N	%	N	%
bez ťažkostí samostatne	115	54,8	58	27,6
s menšími ťažkosťami samostatne	79	37,6	93	44,3
neviem posúdiť	4	1,9	15	7,1
s väčšími ťažkosťami samostatne	10	4,8	31	14,8
s ťažkosťami za pomoci cvičného učiteľa	1	0,5	9	4,3
bez odpovede	1	0,5	4	1,9
Total	210	100,0	210	100,0

Legenda: N – počet respondentov/cvičných učiteľov

Cviční učitelia hodnotili úroveň odbornopredmetových kompetencií študentov učiteľstva, ktorí pôsobili počas pedagogickej praxe pod ich vedením. 54,8% cvičných učiteľov vyjadrilo, že študenti bez ťažkostí využívajú vedecké základy svojho predmetu, avšak iba 27,6% potvrdilo, že využívajú bez ťažkostí i vedecké základy z príbuzných vedných odborov. V tejto súvislosti je potrebné poukázať na medzipredmetové vzťahy nielen na úrovni základného a stredného

školstva, ale i v pregraduálnej príprave. Tento rozdiel je badateľný i v prípade vyjadrenia, že študenti využívajú s ťažkosťami za pomoci cvičného učiteľa vedecké základy z príbuzných vedných odborov. Signifikantnosť tohto rozdielu bola potvrdená Mann-Witney testom, ktorý preukázal štatistické rozdiely vo využívaní vedeckých poznatkov z vedného odboru príslušného predmetu a vedeckých poznatkov z príbuzných odborov (tab.5).

Tab.5

Mann-Whitney test				
	využíva vedecké základy aj z príbuzných	N	Mean Rank	Sum of Ranks
využíva vedecké základy príslušného predmetu	bez ťažkostí samostatne	58	30,06	1743,50
	s ťažkosťami za pomoci cvičného učiteľa	9	59,39	534,50
	Total	67		

Test Statistics^a

	využíva vedecké základy príslušného predmetu
Mann-Whitney U	32,500
Wilcoxon W	1743,500
Z	-7,100
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
a. Grouping Variable: využíva vedecké základy aj z príbuzných	

Na hladine významnosti $p=0,05$ sme zistili, že je štatisticky významný rozdiel medzi využívaním vedeckých poznatkov z vedného odboru príslušného predmetu a vedeckých poznatkov z príbuzných odborov ($p<0,05$). Výsledky poukazujú na potrebu prepájať v rámci pregraduálnej prípravy vedecké poznatky z vedného odboru príslušného predmetu a vedeckých poznatkov z príbuzných odborov.

Záver. Pedagogická prax študentov učiteľstva ako súčasť praktickej prípravy je realizovateľná v podmienkach cvičných škôl regionálneho školstva. Cviční učelia pri realizácii pedagogickej praxe aktívne spolupracujú s vysokoškolskými učiteľmi pregraduálnej prípravy.

Výsledky výskumu poukázali na potrebu rozvíjať odborno-predmetové kompetencie študentov učiteľstva, aby sa tieto kompetencie v maximálnej miere prejavili pri využívaní vedeckých poznatkov z vedného odboru príslušného predmetu a vedeckých poznatkov z príbuzných odborov, ktoré sú v pedagogickej praxi nevyhnutnosťou.

Zámery na ďalší prieskum v tomto smere by z nášho pohľadu, a na základe výsledkov výskumu, mali byť orientované na interdisciplinárny charakter pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov akademických predmetov vo vzdelávacích inštitúciách Slovenskej republiky.

Literatúra

1. Almašiová, A., Kohútová, K. (2016). *Štatistické spracovanie dát sociálneho výskumu v programe SPSS*. Ružomberok: Verbum. 173 s. ISBN 978-80-561-0407-1.
2. 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
3. Čemotová, M. a kol. (1997). *Kapitoly z pedagogiky pre študentov učiteľstva*. Prešov: FF PU. 105 s. ISBN 978-80-888-8508-5.
4. Ďurič, L. a kol. (2000). *Výchova a vzdelávanie dospelých: andragogika*. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: SPN. 552 s. ISBN 80-08-02814-9.
5. Filová, H. (2002). Intervence cvičných učitelů v procesu vytváření pedagogických dovedností studentů učitelství primární školy. In: Kasáčová, B. (ed.). 2002. *Spolupráca univerzity a škôl. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Cvičný učiteľ. 18. 1. 2002*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, s. 151-160.
6. Helus, Z. a kol. (2012). *Perspektivy učitelství*. Praha: PF UK, 6 s. ISBN 978-80-7290-596-6.
7. Hupková, M., Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS. 140 s. ISBN 80-89018-77-7.
8. Ivanovičová, J. (2006). Zmeny učiteľskej profesie a kontinuálne vzdelávanie učiteľov. In: *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 197 s. ISBN 80-85879-74-3.
9. Kasáčová, B. (2006). Dimenzie učiteľskej profesie. In: Kolektív autorov. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC. 164 s. ISBN 80-8045-431-0.
10. Kosová, B. (2005). Profesionalita učiteľa – učiteľ ako expert. In: Jandová, R., ed. 2005. *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. 102 s. ISBN 80-7040-789-1.
11. Kosová, B., Tomengová, A. a kol. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum. 226 s. ISBN 978-80-557-0860-7.
12. Krajčová, N. (2001). Pedagogická profesia v zmenených spoločenských podmienkach. In: *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien* (riziká, problémy, perspektívy). Prešov: FHPV PU, MPC v Prešove, Nadácia Škola dokorán. ISBN 80-8068-037-X.
13. Lukášová-Kantorková, H. (2003). Učiteľská profesie v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe). Ostrava: Pedagogická fakulta OU. 22 s. ISBN 80-7042-272-6.
14. Odehnal, M. (2000). Proč měnit názor na kvalitu ve vzdělávání? In: *Učitel'ské listy*. Roč.8, č.3, s.2.
15. Orosová, R., Boberová, Z. (2016). *Pregraduálna príprava učiteľov. Organizácia pedagogickej praxe na UPJŠ*. Prešov: UPJŠ v Košiciach. 142 s. ISBN 978-80-8152-460-8.
16. Orosová, R. (2017). *Pedagogická prax v cvičných školách UPJŠ*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. 108 s. ISBN 978-80-8152-557-5.
17. Porubská, G. (2007). Pedagogická prax ako prostriedok rozvoja učiteľských kompetencií. In: *Pedagogická prax súčasnosť a perspektívy*. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. 422 s. ISBN: 978-80-8094-145-1.
18. Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
19. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
20. Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
21. Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: UK PedF. 283 s. ISBN 80-7290-100-1.

Основою професійності вчителя є компетентнісна підготовка, якій надається велика увага в процесі навчання студентів - майбутніх учителів. Відповідно важливим завданням педагогічних факультетів стає розвиток компетентності студентів під час їх підготовки, яка має теоретичний і практичний характер. Практична складова реалізується в рамках педагогічної практики студентів як підготовка до уроків шляхом тренінгу в умовах університету та регіональних шкіл. Учителі шкіл тісно співпрацюють з викладачами університету. Автори дослідили рівень професійно-предметних компетентностей студентів Кошицького університету імені Павла Йозефа Шафарика (Словацька Республіка) за оцінкою вчителів під час педагогічної практики в школах. Результати досліджень показують необхідність розвитку професійно-предметної компетентності студентів вищої школи з метою максимального використання ними наукових знань відповідних шкільних предметів та споріднених дисциплін, які є важливими в педагогічній діяльності.

Ключові слова: майбутній учитель, компетентність, професійно-предметна компетентність, педагогічна практика, учитель школи.

The base of teacher's professionalisation is the competence training of teachers within the frame of practical professional training, which requires considerable attention within the frame of pre-graduate study. Therefore an important role of the Faculties of teaching is the competence development of students of the teaching profession, it means the future teachers. The competences are developed within the preparation of teaching profession, which is of a theoretical and practical character. Practical preparation is realized within the pedagogical practice of students of the teaching profession as a preparation for teaching and everyday life of the school through the practical training that is realized in the universities conditions and in the conditions of training schools. In co-operation with university teachers and individual training teachers the training schools are the co-creator of the concept of pedagogical practice and therefore also of the competence training of students of the teaching profession. Authors have decided to map the level of competences of students of the teaching profession and they present in the contribution the results of research oriented on the opinions of training teachers on the level of professional-subject competences of students of the teaching profession at Pavol Jozef Šafárik University. The results of research pointed out to necessary to develop professional-subject competences of students of the teaching profession, that these competences show to the maximum extent during the using scientific knowledge from the science of the relevant subject and scientific knowledge of related science, which are necessity in pedagogical practice.

Key words: student of the teaching profession, competences, professional-subject competences, pedagogical practice, training teacher.

UDC 373.6(075)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-64-67

doc. Paed Dr. Petrasová Alica, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Slovenská Republika

SPÔSOBILOSŤ KRITICKY MYSLIEŤ AKO DETERMINANT TRANSFORMÁCIE SYSTÉMU VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Učítelia, ako absolventi vysokoškolského štúdia učiteľstva v súlade s opisom svojho odboru štúdia, majú disponovať profesijnými kompetenciami, ktoré im umožnia efektívne vykonávať svoje povolanie. Majú mať teoretické vedomosti o zásadných faktoroch a procesoch socializácie a výchovy, o kultúrnych súvislostiach antropogenézy, a jej psychologických interpretáciách. Získať orientáciu v obsahoch základného všeobecného vzdelávania a vedieť ich efektívne transformovať pre didaktické účely, disponovať schopnosťou didaktického projektovania výučby v základných oblastiach ľudskej kultúry, s dôrazom na počiatočnú akulturáciu detí, ako aj enkulturáciu imigrantov či členov minorít.

Kľúčové slová: kritické myslenie, reflexia, súvislá výučbová prax, individualizácia a diferenciácia vyučovania.

Stanovenie problému. Tak ako v iných krajinách, i v Slovenskej republike «vstúpilo» kritické myslenie do dokumentov štátnej vzdelávacej politiky – do príslušných vzdelávacích programov a projektov, učebných osnov a učebníc. Pre školy a učiteľov tak vyvstala úloha: realizovať kritické myslenie v školskej praxi. Z teoretického hľadiska určite oprávnená požiadavka, z pohľadu praxe nie jednoduchá záležitosť.

Schopnosť kriticky myslieť sa vo všeobecnosti považuje za jeden z cieľov výchovy a vzdelávania. Americký bádatelia M. Scriven a R. Paul (1993) konštatujú, že kritické myslenie či uvažovanie je intelektuálny proces, ktorého základom je pojmové uchopenie (konceptualizácia), analýza, syntéza a vyhodnotenie informácií. Spomínaní autori vytvorili v Kalifornii (USA) inštitút, ktorý sa venuje popisu a výučbe rozličných aspektov kritického myslenia. Ponúkame ich prehľad s cieľom vytvorenia si lepšej predstavy o komplexnosti operácií kritického myslenia. Uvažovanie (usudzovanie) zahŕňa štyri aspekty: prvky, rysy, štandardy a schopnosti. Podľa autorov, každé kritické myslenie alebo uvažovanie zahŕňa určitý počet týchto prvkov: cieľ, problém, referenčný rámec alebo hľadisko, informácie, kľúčové pojmy, premisy, inferencie vyvodenia a dôsledky. Hlavnými rysmi kritického myslenia sú: pokora, statočnosť, zodpovednosť, disciplína, vcítenie sa, zvedavosť, vytrvalosť, integrita a nezávislosť ducha (jedinec neuznáva žiadnu vyššiu autoritu než samého seba a nestavia žiadnu hodnotu vyššie než svoj vlastný úsudok). Kvalitu úsudku spoznáme, ak je logický, úplný, jasný, presný, špecifický, plauzibilný (pravdepodobný, prijateľný), konzistentný, hlboký, široký, adekvátny, správny, vhodný a významný.

Súčasný vymedzenie pojmu kritického myslenia z kognitívneho hľadiska popisujú aj slovenskí autori napr.: Strženeč (2010), Ruisel (2008) a Ruisel, Ruiselová (2011). Podľa nich zasahuje obsah kritického myslenia do oblastí, akými sú: vedecké myslenie, formálna a neformálna logika, pravdepodobnostné myslenie, hodnotenie kvality informácií, generovanie a výber alternatív a cieľov a analyzovanie argumentov umožňujúcich vytvárať adekvátne závery.

Podľa Tureka (2003) by kvalitný argument mal obsahovať tvrdenie (hlavnú myšlienku), zdôvodnenie tvrdenia a dôkazy na podporu jednotlivých tvrdení. Práve v schopnosti argumentácie môžeme nájsť prepojenie medzi filozofickým a kognitívnym prístupom ku kritickému

mysleniu. Nedostatok schopností odôvodniť vlastné postoje a správanie, či slabé využívanie a overovanie nadobudnutých znalostí pri riešení životných problémov znižuje význam samotných informácií a poznatkov.

O kritickom myslení uvažovať aj ako o multidimenzionálnom konštrukte. Kritické myslenie vyžaduje kognitívne schopnosti, ale zároveň aj dispozície, odrážajúce vlastnosti ideálneho kritického mysliteľa - teda postoje ku vyhľadávaniu informácií, flexibilitu, zvedavosť, potrebu byť dostatočne informovaný, či otvorenosť k poznávaniu problému z viacerých hľadísk. K týmto zložkám pridávajú aj schopnosť transferu a metakognície.

Kritické myslenie zaraďujeme (spolu so spôsobilosťou riešiť problémy a tvorivo myslieť) do množiny spôsobilostí, ktoré patria medzi kľúčové kompetencie učiteľa. Kritické myslenie znamená posúdiť nové informácie, tvoriť úsudky, posudzovať význam informácií pre svoje potreby a pre reálne potreby spoločnosti. Ľudia neschopní kritického uvažovania na často zaraďujú do zástupu fundamentalistov a podliehajú rozličným ideológiám. Nevedia správne posudzovať vzťahy, súvislosti, nedokážu prijať, že každý človek môže mať na určitú situáciu iný názor. Takýto jedinci predstavujú nebezpečenstvo pre demokraciu. Deštruktívne správanie alebo politický fundamentalizmus sa k slovu hlása aj vtedy, keď ľudia uprednostňujú „tunelové videnie“, zameriavajú sa len na výsek reality, až nakoniec nie sú schopní vnímať celok, ktorý by naopak vnímať mali. K rozvoju násilia a fundamentalizmu s najväčšou pravdepodobnosťou prispieva neadekvátny školský systém, pre ktorý je typické nedostatočné vedenie ku kritickému mysleniu. Keď podporujeme a rozvíjame kritické myslenie, posilňujeme tým životy jednotlivcov a investujeme do spoločnej budúcnosti.

Predstavy vzdelávacej politiky (štátu) o cieľoch výchovy a vzdelávania, v súvislosti s rozvíjaním kritického myslenia žiakov a študentov, sú formulované vo všeobecnej rovine, takže sú často interpretované rôznymi spôsobmi. Sú aj ďalšie dôvody, ktoré brzdia zavádzanie kritického myslenia do školskej praxe: odlišné názory na účelnosť a fungovanie existujúcich koncepcií (často bez hľadania styčných bodov s tradíciou), absencia širšej odbornej a verejnej diskusie, nedostatočné prepojenie vedy, výskumu a edukačnej praxe, strácanie potenciálu odborníkov uchopiť túto oblasť v potrebnej hĺbke a