

Orosová Renáta,

PaedDr., PhD, vedúca katedry pedagogiky,

Petríková Katarína,

Mgr., PhD, odborný asistent, katedra pedagogiky,

Starosta Volodymyr,

Prof., DrSc., profesor, katedra pedagogiky,

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

ROZVOJ DIAGNOSTICKÝCH A REFLEXÍVNYCH KOMPETENCIÍ BUDÚCICH UČITEĽOV

Autori opisujú možnosti formovania diagnostických a reflexívnych kompetencií budúcich učiteľov počas pedagogickej praxe študentov učiteľstva UPJŠ (Slovenská republika). Predmetom pozorovania je v rámci hospitačnej náčuvovej priebežnej pedagogickej praxe študentov v jej pedagogickej časti: «Interakcia učiteľa a žiakov v neštandardných pedagogických situáciách», «Priebeh a etapy vyučovania», «Humanisticky orientované hodnotenie učebnej činnosti žiakov». Každá téma pozorovania obsahuje postup práce, pozorovaciu schému a otázky pre reflexiu získaných pozorovacích výsledkov. Autori sa rozhodli zmapovať úroveň kompetencií študentov učiteľstva a v príspevku prezentujú výsledky výskumu orientovaného na názory cvičných učiteľov na úroveň diagnostických a reflexívnych kompetencií študentov učiteľstva UPJŠ. Výsledky výskumu poukázali, že väčšina študentov má dobre formované zručnosti na analýzu javov pedagogickej reality, na úpravu vlastného správania. Určité zlepšenie je potrebné pri rozvoji zručností na modifikáciu prístupov a vyučovacích metód, ktoré sú dôležité v pedagogických činnostiach.

Kľúčové slová: študent učiteľstva, praktická profesijná príprava budúcich učiteľov, diagnostická kompetencia, reflexívna/sebareflexívna kompetencia.

Stanovenie problému. Nové výzvy na vzdelávanie s cieľom zlepšenia celkovej spoločenskej situácie sa v súčasnosti zameriavajú na moderné integračné socioekonomické procesy v európskych krajinách. Inovácie, ktoré zasiahli v ostatnej dobe školský systém z hľadiska prístupov, metód a foriem, je potrebné aplikovať už v rámci pregraduálnej prípravy. Na Ukrajine prebieha primeraná reforma, pričom pozornosť sa venuje transformácii skúseností v oblasti vzdelávania z rôznych krajín sveta. Štúdium skúseností zahraničných krajín, najmä tých, ktoré hraničia s Ukrajinou, umožňuje identifikovať zvláštnosti prístupov k odbornej príprave študentov učiteľstva.

Personalistické, konštruktivistické a sociálne kontextové trendy akcentujú postupný rozvoj, vyzrievanie osobnosti učiteľa, ktorý sa prostredníctvom stálej reflexie učiteľskej činnosti mení z roly študenta na učiteľa, experta na učenie sa a na rozvíjanie iných osôb. Je zdôrazňovaná reflexia ako spôsob získavania informácií o svojej činnosti a vzájomných vzťahoch, ktoré vznikli v procese vyučovania, štúdia a učenia sa. Ich zámerom je vytvoriť príležitosť uvažovať nad vlastnými rozhodnutiami a ich úlohou v praxi (Bengtsson, 1995) [1].

Analýza výskumov a publikácií venovaných problematike učiteľských kompetencií sa začína oprávnené venovať stále viac pozornosti v pedagogickej teórii (Kosová, Tomengová a kol., 2015 [4]; Rovňanová, 2015 [9]; Nemcová, 2015 [6]; Ferencová, Šutáková, 2013 [2]; Machu, Málek, 2015 [5]). Pri tvorbe študijných programov v učiteľských prípravkách sa zdôrazňuje dostatok možností nadobudnúť kompetencie, spôsobilosti, nevyhnutné pre výkon učiteľského povolania. K tomu je potrebné jednoznačne špecifikovať príslušné kompetencie v podobe konkrétnych, demonštrateľných činností, ako aj kritériá, t.j. štandardy, ktoré predstavujú mieru (hranicu), kedy je ešte možné výkon považovať za akceptovateľný. Teórii a praxi výučby budúcich učiteľov v Slovenskej republike bola vždy venovaná náležitá pozornosť a výskumy boli zamerané rôznymi smermi, predovšetkým autormi, ako M. Čermotová, M. Darák, P. Gavora, M. Kireš, B. Kosová, J. Maňák, E. Petlák, O. Šimoník, Š. Švec, I. Turek, M. Zelina, M. Zelinová a iní.

Cieľom tejto štúdie je poukázať na dôležitosť rozvoja diagnostických a reflexívnych kompetencií študentov učiteľstva, predstaviť možnosti rozvoja kompetencií počas náčuvovej pedagogicko-psychologickej praxe študentov - budúcich učiteľov v podmienkach Univerzity P.J.Šafárika v Košiciach (Slovenská republika) a prezentovať výsledky pedagogického výskumu zameraného na zistenie úrovne učiteľských kompetencií študentov učiteľstva z pohľadu cvičných učiteľov so zreteľom na reflexívne kompetencie študentov učiteľstva.

Prezentácia hlavného materiálu. V procese hospitačnej náčuvovej pedagogicko-psychologickej praxe je cieľom v rámci vzdelávania učiteľov, aby budúci učiteľ vhodne volil diagnostické metódy na riešenie odborno-metodického problému.

Je dôležité zvažovať hlavné témy pozorovaných pedagogických javov, štádiá ich implementácie a úlohy pre študentov smerujúce k zamysleniu sa nad výsledkami diagnózy. Pre pozorovanie pedagogických javov študenti využívajú pozorovacie hárky, do ktorých si zaznamenávajú meno a priezvisko praktikanta (študenta učiteľstva), ročník, predmet, počet žiakov v triede, meno vyučujúceho a dátum pozorovania pedagogického javu v podmienkach pedagogickej praxe.

V tejto štúdii sa budeme zaoberať iba pedagogickou časťou hospitačnej náčuvovej pedagogicko-psychologickej pedagogickej praxe. Predmetom pozorovania pedagogických javov v rámci pedagogickej časti praxe sú «Interakcia učiteľa a žiakov v neštandardných pedagogických situáciách», «Priebeh a etapy vyučovania», «Humanisticky orientované hodnotenie učebnej činnosti žiakov» (R. Orosová, 2017) [7]. Pozorovacie hárky majú jednotnú štruktúru.

Téma: 1. Interakcia učiteľa a žiakov v neštandardných situáciách na vyučovaní (P. Gavora, 1998) [3].

Cieľ: Pozorovať a registrovať frekvenciu výskytu interakcií učiteľa a žiakov v neštandardných situáciách na vyučovaní. Postup práce:

- pozorujte a priebežne registrujte frekvenciu výskytu jednotlivých kategórií nevhodného správania sa žiakov;
 - zaznamenajte reakciu učiteľa na nevhodné správanie sa žiakov;
 - poznamenajte si dôsledok učiteľovej reakcie na nevhodné správanie sa žiakov;
 - po ukončení pozorovania sformulujte závery o druhoch nevhodného správania sa žiakov na vyučovacej hodine, o reakciách učiteľa a ich účinku;
 - porovnajte pozorované skutočnosti s pedagogickou teóriou.
- Kritériá pozorovania interakcie učiteľa a žiaka:
- vyrušovanie (či učiteľ postrehol, že je žiak nepozorný; ako učiteľ reagoval na rozprávanie sa žiaka/žiakov; či učiteľ riešil agresívne správanie žiaka, či zvolil vhodný prístup a prostriedky;
 - žarty (z akého dôvodu žiac žartovali na osobu učiteľa);
 - priestupky (ako učiteľ riešil priestupky na vyučovaní);
 - subjektívne ťažkosti (či sa vyskytli subjektívne ťažkosti žiakov, ktoré ovplyvnili vyučovací proces).

Tab.1.

Štruktúrovaný pozorovací systém interakcie učiteľa a žiakov v neštandardných situáciách

Správanie sa žiaka		Frekvencia výskytu	Reakcia učiteľa	Účinok reakcie
Vyrušovanie	Nepozornosť (snívanie, sledovanie pohybu za oknami, obzeranie sa, zabávanie sa, kreslenie do zošita, vrtenie sa ...)			
	Rozprávanie (so susedom, čítanie nahlas, našepkávanie ...)			
	Neslušnosť (strkanie do iných, behanie po triede, smiech, vykrikovanie, skákanie do reči, robenie grimás, poznámky na adresu učiteľa ...)			
	Agresivita (hádzanie predmetov, napádanie slabších, bitie spolužiakov)			
	upútavanie pozornosti (dobiedzanie, šaškovanie, ohováranie)			
	Vzdorovitosť (ignorovanie učiteľa, odmietanie pokynov a príkazov, odvrávanie, robenie napriek, kreslenie karikatúr zo vzduchu)			
Žarty	napr. ako snaha vyhnúť sa povinnosti; ako reakcia na neadekvátne konanie učiteľa; ako snaha „spoznať“ učiteľa			
Priestupky	krádež, ničenie majetku, podvádzanie, záškoláctvo			
Subjektívne ťažkosti	pod vplyvom intoxikácie či náhleho ochorenia			

Otázky a úlohy na reflexiu: Čo mohlo byť príčinou pozorovaného nevhodného správania sa žiakov? Aké nevhodné správanie sa žiakov na hodine bolo najčastejšie? Akými spôsobmi a postupmi učiteľ najčastejšie reagoval na nespokojnosť správanie sa žiakov? Ktoré intervencie učiteľa (ne)odstránili nespokojnosť správanie sa žiakov? Navrhnete niekoľko postupov, ktorými by bolo možné predchádzať nespokojnému správaniu sa žiakov na hodine. V kontexte pozorovanej vyučovacej hodiny doplňte nasledujúcu vetu: Keď budem učiteľom

Téma: 2. Priebeh a etapy vyučovacej hodiny (I. Turek, 2010) [10].

Cieľ: Pozorovať a registrovať činnosť učiteľa a žiakov v priebehu etáp vyučovacej hodiny. Postup práce:

- pozorujte a registrujte činnosť učiteľa a žiakov v jednotlivých etapách vyučovacej hodiny;
- zaznamenajte približné časové trvanie jednotlivých etáp vyučovacej hodiny;
- po ukončení pozorovania sformulujte závery o činnosti učiteľa a žiakov v jednotlivých etapách vyučovacej hodiny;
- porovnajte pozorovanú skutočnosť s pedagogickou teóriou.

Kritériá, otázky a úlohy na pozorovanie, reflexiu priebehu a etáp vyučovacej hodiny (pre každý etáp študenti zaznamenávajú «Činnosť učiteľa ...», «Činnosť žiaka ...»):

- organizačná časť a prezentácia cieľov: Či učiteľ urobil základné organizačné úkony (zápis do triednej knihy a pod.)? Či žiakom oznámil cieľ vyučovacej hodiny (doslovne)?

- kontrola domácich úloh: Akým spôsobom prebehla kontrola domácej úlohy (jednotlivo alebo hromadne s celou triedou)? Či bola domáca úloha hodnotená alebo klasifikovaná?

- aktualizácia prv osvojeného učiva (diagnostická etapa): Ako boli zamerané otázky učiteľa pri skúšaní a opakovaní? Či bolo hodnotenie objektívne, spravodlivé a učiteľom zdôvodnené? akou formou hodnotil výsledok učebnej činnosti žiakov?

- motivácia (motivačná etapa): Či učiteľ prejavil pozitívny záujem o žiakov? či učiteľ nadviazal novým učivom na skúsenosti žiakov? Či učiteľ navodil nejakú zábavnú, zaujímavú, neobvyklú činnosť? Či učiteľ priniesol nejaký zaujímavý materiálny objekt? Či učiteľ odmeňoval, hodnotil činnosť žiakov?

- osvojovanie nového učiva (expozičná etapa): Ako učiteľ sprístupňoval nové učivo žiakom? či a ako učiteľ odlišil základné, rozširujúce a prehľbujúce, resp. dopĺňujúce učivo? Aké boli učiteľove typické otázky (faktografické, problémové a i.)? Aké učebné pomôcky a didaktickú techniku učiteľ používal?

- upevňovanie a prehľbovanie učiva (fixačná etapa): Či a ako učiteľ opakoval nové učivo so žiakmi? Aké fixačné metódy používal? Či nové učivo systematizovalo osvojené vedomosti? Aké boli učiteľove typické otázky?

- zadanie domácej úlohy: Akým spôsobom bola daná domáca úloha (s vysvetlením zadania alebo bez)?

- zhodnotenie vyučovacej hodiny a záver: Či učiteľ zhodnotil a zhrnul priebeh vyučovacej hodiny a prácu žiakov.

Tab.2.

Elementárny hospitačný záznam priebehu a etáp vyučovania

Priebeh VH	Činnosť učiteľa	Činnosť žiaka	Poznámky
Organizačná časť a prezentácia cieľov VH			
Kontrola domácich úloh			
Aktualizácia prv osvojeného učiva			
Motivácia			
Osvojovanie nového učiva			
Upevňovanie a prehľbovanie učiva			
Zadanie domácej úlohy			
Zhodnotenie vyučovacej hodiny a záver			

Záverečné otázky a úlohy na reflexiu: Ktoré etapy vyučovania ste zaregistrovali? Ako dlho trvali jednotlivé etapy vyučovania? Splnili jednotlivé etapy vyučovania svoje didaktické funkcie? Ktorá etapa vyučovania tvorila jadro vyučovacej hodiny? V čom spočíva význam

teoretického poznania etáp vyučovania? Čo Vám priniesla hospitácia? Čo sa Vám páčilo na VH z pohľadu etáp vyučovania? V kontexte pozorovanej VH doplňte nasledujúcu vetu: Keď budem učiteľom.

Téma: 3: Humanizácia hodnotenia (I. Pavlov, 1999) [8].

Cieľ: Pozorovať a registrovať výskyt kategórií humanizácie hodnotenia.

Postup práce:

– pozorujte a registrujte výskyt jednotlivých kategórií humanistického hodnotenia;

– spočítajte frekvenciu výskytu pozorovaných javov v jednotlivých kategóriách;

– vyvodyte závery o humanisticky orientovanom hodnotení učebnej činnosti žiakov na pozorovaných hodinách a porovnajte pozorovanú skutočnosť s pedagogickou teóriou.

Kritériá, otázky a úlohy na pozorovanie, reflexiu priebehu humanizácie hodnotenia:

– otvorenosť hodnotenia: Či učiteľ hodnotí učebnú činnosť žiakov a jej výsledky a nie osobu žiaka? Či učiteľ povzbudí žiaka, ak

poukáže na chybu v jeho činnosti/výsledku? Či učiteľ nevyslovuje uzavreté hodnotiace súdy o žiakovej činnosti, resp. jej výsledku?

– pozitívna orientácia hodnotenia: Či učiteľ potvrdzuje správnosť žiakovej odpovede? Či učiteľ najprv hodnotí to, čo žiak vie a až potom to, čo žiak nevie? Či i učiteľ chváli, povzbudzuje, vyjadruje dôveru v sily žiaka? Či učiteľ hodnotí bez ironie a sarkazmu? Či učiteľ povzbudzuje žiaka pri prežívaní nezdaru, neúspechu?

– komplexnosť hodnotenia: Či učiteľ používa rôzne metódy skúšania, preverovania? Či učiteľ používa rôzne formy hodnotenia?

– tendencia k sebahodnoteniu: Či učiteľ vyzýva žiakov, aby hodnotili, ako prežívali hodinu, vlastný proces učenia sa? Či učiteľ vyzýva žiakov k hodnoteniu spolužiakov? Či učiteľ vyzýva žiakov k hodnoteniu vlastnej činnosti (sebahodnoteniu).

Tab.3.

Štruktúrovaný pozorovací systém na humanisticky orientované hodnotenie učebnej činnosti žiakov

Činnosť učiteľa	Frekvencia výskytu	
Skúšal: ústne		
písomne		
prakticky		
Pri hodnotení: hodnotil učebnú činnosť žiaka a jej výsledky a nie jeho osobu		
poukázal na chybu žiaka a zároveň ho povzbudil		
vyslovil otvorený hodnotiaci súd o žiakovej činnosti, resp. jej výsledku		
potvrdil správnosť žiakovej odpovede		
najprv ohodnotil to, čo žiak vie, a až potom to, čo žiak nevie		
pochválil, povzbudil žiaka a vyjadril vieru v jeho sily		
hodnotil žiaka tak, aby ho nezosmiešnil a neurazil		
povzbudil žiaka pri prežívaní nezdaru		
Vyzval žiaka k hodnoteniu: spolužiakov		
prežívania vyučovacej hodiny		
vlastnej učebnej činnosti a jej výsledku		
Hodnotil: známkou		
bodmi		
percentami		
slovne		
krátkou slovnou poznámkou		

Záverečné otázky a úlohy na reflexiu: Ktoré znaky humanistického hodnotenia, podľa Vás, na vyučovaní absentovali a prečo? Ako žiaci reagovali na jednotlivé prvky humanisticky orientovaného hodnotenia? Pokúste sa vysvetliť výhody a nevýhody školského humanisticky orientovaného hodnotenia. Čo Vám priniesla hospitácia? V kontexte pozorovanej vyučovacej hodiny doplňte nasledujúcu vetu: Keď budem učiteľom.

Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax je prvou praxou, pri ktorej študenti pozorujú cvičného učiteľa vo vyučovacom procese. Študenti konfrontujú úroveň svojich teoretických vedomostí a schopností s ich aplikáciou v praxi. V rámci rozboru hospitovaných hodín s cvičným učiteľom analyzujú pozorované situácie a zdôvodňujú konanie učiteľa v nich. Pre potreby reflexie pedagogickej činnosti (sebareflexie) uvádzame nasledujúce sebareflexívne otázky:

1. Dokázal/a som vysvetliť príčinu pozorovaného nevhodného správania žiakov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?

2. Zdôvodnil/a som učiteľove reakcie na nevhodné správanie sa žiakov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?

3. Navrhol/a som iné alternatívy reakcie učiteľa na nevhodné správanie sa žiakov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?

4. Zaregistroval/a som správne jednotlivé etapy vyučovacej hodiny? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?

5. Zdôvodnil/a som štruktúru danej vyučovacej hodiny vzhľadom na tému učiva? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?

6. Identifikoval/a som znaky humanisticky orientovaného hodnotenia? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?

7. Zdôvodnil/a som reakcie žiakov pri humanisticky orientovanom hodnotení? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?

8. Zaregistroval/a som výhody/nevýhody humanisticky orientovaného hodnotenia? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?

9. Zdôvodnil/a som prevahu pozitívneho/negatívneho hodnotenia? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?

10. Zaregistroval/a som sebahodnotenie žiaka? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?

11. Navrhol/a som spôsoby sebahodnotenia žiaka vo vzťahu k štruktúre žiakov na pozorovanej hodine? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?

12. Zdôvodnil/a som učiteľove tolerovanie/netolerovanie správania, aktivít žiaka? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?

13. Identifikoval/a som všetky pozorované premenné? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?

14. Analyzoval/a som správanie žiaka a učiteľa z pohľadu náročných situácií? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?

15. Registroval/a som prvky správania sa žiakov ľahko? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?

16. Zaregistroval/a som zmeny vo svojej citlivosti pri identifikácii správania a prežívania žiakov? Ak áno, aké? Ak nie, čo bolo príčinou?

17. Navrhoval/a som iný spôsob zvyšovania citlivosti a otvorenosti voči prežívaniu a správaniu sa žiaka vo vyučovacom procese? Ak áno, aký? Ak nie, čo bolo príčinou?

18. V čom mi bol tento typ praxe nápomocný v mojom profesijnom raste?

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 učiteľských kompetencií študentov učiteľstva z pohľadu cvičných učiteľov. Pre potreby tejto štúdie sme vybrali iba časť výskumu zameranú na hodnotenie úrovne reflexívnych kompetencií študentov učiteľstva UPJŠ.

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 mali učitelia vo veku 16-20 rokov (N=47; 22,4%) a s dĺžkou pedagogickej praxe nad 31 rokov (N=50; 23,8%).

Tab. 5.

Hodnotenie úrovne reflexívnych kompetencií študentov

V oblasti reflexie vlastnej činnosti študent	analyzuje a vyhodnocuje vlastnú pedagogickú činnosť		modifikuje vlastné správanie		modifikuje prístupy a metódy	
	N	%	N	%	N	%
bez ťažkostí samostatne	79	37,62	95	45,24	70	33,33
s menšími ťažkosťami samostatne	89	42,38	77	36,67	94	44,76
neviem posúdiť	5	2,38	9	4,29	3	1,43
s väčšími ťažkosťami samostatne	28	13,33	22	10,48	30	14,29
s ťažkosťami za pomoci cvičného učiteľa	8	3,81	6	2,86	13	6,19
bez odpovede	1	0,48	1	0,48	0	0,00
Total	210	100,00	210	100,00	210	100,00

Cviční učitelia hodnotili úroveň reflexívnych kompetencií študentov učiteľstva, ktorí pôsobili počas pedagogickej praxe pod ich vedením (tab.5). Prevažná väčšina cvičných učiteľov vyjadrilo že študenti bez ťažkostí alebo s menšími ťažkosťami samostatne analyzuje a vyhodnocuje vlastnú pedagogickú činnosť (80,38%), modifikuje vlastné správanie (82,29%), modifikuje prístupy a metódy (78,09). To ukazuje, že väčšina študentov má dobre vytvorené reflexné kvality v zmysle analýzy učiteľovej činnosti a vlastnej pedagogickej činnosti.

Záver. Pedagogická prax študentov učiteľstva ako súčasť praktickej prípravy je realizovateľná v podmienkach cvičných škôl regionálneho školstva (základné a stredné školy). Pri rozvoji učiteľských

kompetencií budúcich učiteľov je dôležitá následnosť jednotlivých typov pedagogických praxí študentov. Ako prvá je hospitačná a náčuvová pedagogicko-psychologická prax, ktorá vytvára podmienky pre rozvoj diagnostických a reflexívnych kompetencií. Využívanie pozorovacích hárkov pri diagnostike pedagogických javov sa javí ako vysoko účinné, čo potvrdzujú výsledky relaizovaného výskumu.

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. Bengtsson, J. (1995). «What Is Reflection? On Reflection in the Teaching Profession and Teacher Education», *Teachers and Teaching* 1. 1:1, pp. 23-32.
2. Ferencová, J., Šutáková, V. (2013). Didaktické kompetencie ako súčasť vysokoškolskej prípravy študentov učiteľstva na PU v Prešove. In: Učiteľ na ceste k profesionalite. Recenzovaný zborník vedeckých prác. Prešov: FHPV PU v Prešove a Škola plus s.r.o., s. 93-105.
3. Gavora, P. (1998). Metóda verbálnych výpovedí v edukačnom výskume. In Švec, Š. et al.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, 1998. 303 s.
4. Kosová, B., Tomengová, A. a kol. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum. 226 s.
5. Machu, E., Málek, M. (2015). Pedagogical Activities with Gifted Children on Primary Schools in the Czech Republic. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Elsevier. Vol 174, pp.2004-2011.
6. Nemcová, L. (2015). Moderné vyučovacie prostriedky vo vyučovaní výchovy k manželstvu a rodičovstvu v pregraduálnej príprave vychovávateľov. In: Edukácia [online]. Roč.1, č.1, s.179–184. [cit.7.03.2018] Dostupné na: <https://www.upjs.sk/public/media/11250/Nemcova.pdf>
7. Orosová, R. (2017). *Pedagogická prax v cvičných školách UPJŠ*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. 108 s.
8. Pavlov, I. (1999). *Štruktúrované pedagogické pozorovacie systémy výučby. Príloha metodického listu pre učiteľov, vedúcich metodických združení a predmetových komisií*. Prešov: Metodické centrum. 18 s.
9. Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. 201 s.
10. Turek, I. (2010). *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition. 598 s.

References

1. Bengtsson, J. (1995). «What Is Reflection? On Reflection in the Teaching Profession and Teacher Education». *Teachers and Teaching* 1. 1:1, pp. 23-32.
2. Ferencová, J., Šutáková, V. (2013). Didaktické kompetencie ako súčasť vysokoškolskej prípravy študentov učiteľstva na PU v Prešove. In: Učiteľ na ceste k profesionalite. Recenzovaný zborník vedeckých prác. Prešov: FHPV PU v Prešove a Škola plus s.r.o., s. 93-105.
3. Gavora, P. (1998). Metóda verbálnych výpovedí v edukačnom výskume. In Švec, Š. et al.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, 1998.
4. Kosová, B., Tomengová, A. a kol. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.
5. Machu, E., Málek, M. (2015). Pedagogical Activities with Gifted Children on Primary Schools in the Czech Republic. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Elsevier. Vol 174, pp.2004-2011.
6. Nemcová, L. (2015). Moderné vyučovacie prostriedky vo vyučovaní výchovy k manželstvu a rodičovstvu v pregraduálnej príprave vychovávateľov. In: Edukácia [online]. Roč.1, č.1, s.179–184. [cit.7.03.2018] Dostupné na: <https://www.upjs.sk/public/media/11250/Nemcova.pdf>

7. Orosová, R. (2017). *Pedagogická prax v cvičných školách UPJŠ*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
8. Pavlov, I. (1999). *Štruktúrované pedagogické pozorovacie systémy vyučby. Príloha metodického listu pre učiteľov, vedúcich metodických združení a predmetových komisií*. Prešov: Metodické centrum.
9. Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
10. Turek, I. (2010). *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition.

Авторы описывают возможность формирования диагностических и рефлексивных компетенций будущих учителей во время педагогической практики в школах. Предмет наблюдения для студентов во время педагогической части их практики: «Интеракция учителя и учащихся в нестандартных педагогических ситуациях», «Течение и этапы обучения», «Гуманистически ориентированное оценивание учебной деятельности учащихся». Каждая тема наблюдения содержит последовательность исследования, схему наблюдения и вопросы для рефлексии полученных результатов. Авторы исследовали уровень диагностических и рефлексивных компетентностей студентов Кошицкого университета имени Павла Йозефа Шафарика (Словацкая Республика) по оценке учителей во время педагогической практики в школах. Результаты исследований показывают, что большинство студентов имеют хорошо сформированные умения по анализу явлений педагогической действительности, совершенствования собственной деятельности. Некоторого улучшения требуют умения для гибкой модификации подходов и методов обучения, которые имеют важное значение в педагогической деятельности.

Ключевые слова: студент - будущий учитель, практическая подготовка будущих учителей, диагностическая компетентность, рефлексивная/ саморефлексивная компетентность.

The authors describe the formation of diagnostic and reflexive competence of future teachers in pedagogical practice on the example of UPJŠ (Slovak Republic) teachers. 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. The competences are developed within the preparation of teaching profession, which is of a theoretical and practical character. Subject of observation within the pedagogical part of the practice: «Teacher-student interaction in non-standard pedagogical situations», «Course and stages of teaching», «Humanist-oriented assessment of student learning». Each method includes a workflow, an observation scheme, and a question for reflecting the observation results. The authors decided to map the level of competence of teacher students and in the paper they present the results of research focused on the opinions of trainer teachers on the level of diagnostic and reflexive competences of future teachers at Pavol Jozef Šafárik University. Research results have shown that the vast majority of students have well-formed skills to analyze pedagogical reality phenomena, to regulate their own behavior. Some improvement is needed to develop skills to modify approaches and teaching methods that are important in pedagogical activities.

Key words: student of the teaching profession, practical training for future teachers, diagnostic competence, reflexive/self-reflective competence.