

Metódy sebareflexie v praktickej profesijnej príprave učiteľov

Renáta Orosová*

Univerzita P.J.Šafárika v Košiciach

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Moyzesova 9, 040 01 Košice, Slovakia

renata.orosova@upjs.sk

Mária Ganajová

Univerzita P.J.Šafárika v Košiciach

Prírodovedecká fakulta

Ústav chemických vied

Oddelenie didaktiky chémie

Moyzesova 11, 040 01 Košice, Slovakia

maria.ganajova@upjs.sk

Július Rozenfeld

Univerzita P.J.Šafárika v Košiciach

Filozofická fakulta

Katedra anglistiky a amerikanistiky

Moyzesova 9, 040 01 Košice, Slovakia

julius.rozenfeld@upjs.sk

Lýdia Desiatniková

Univerzita P.J.Šafárika v Košiciach

Filozofická fakulta

Katedra anglistiky a amerikanistiky

Moyzesova 9, 040 01 Košice, Slovakia

lydia.desiatnikova@upjs.sk

* corresponding author

Abstrakt: Praktická profesijná príprava študentov učiteľstva v podmienkach slovenského vysokého školstva prebieha v dvoch špecifických prostrediach. Jedným je vysokoškolské prostredie, kde študenti učiteľstva absolvujú pedagogické a didaktické predmety s využitím mnohých vyučovacích metód a stratégií smerujúcich k rozvoju ich profesijných kompetencií. Druhým prostredím je prostredie základných a stredných škôl, v ktorých prebieha pedagogická prax študentov. V týchto špecifických podmienkach prebieha proces rozvoja profesijných kompetencií študentov učiteľstva. Autori príspevku prezentujú výsledky výskumu zameraného na sebareflexívne kompetencie budúcich učiteľov, ktoré sú rozvíjané v rámci praktickej profesijnej prípravy a prinášajú pohľad na cvičnými učiteľmi odporúčané metódy sebareflexie v praktickej profesijnej príprave.

Kľúčové slová: praktická profesijná príprava, sebareflexívne kompetencie, sebareflexia, metódy sebareflexie

JEL klasifikácia: I23

Informácia: Článok bol realizovaný za podpory projektu VVGS-2016-323 „Inovácie metód rozvoja sebareflexívnych kompetencií študentov učiteľstva v praktickej profesijnej príprave“

Úvod

Svetová pedagogika sa odkláňa od chápania učiteľstva ako technologického procesu a upriamuje pozornosť na premenlivý a tvorivý proces osobného stretávania sa učiteľa a žiaka prostredníctvom učiva. Učiteľa vníma ako experta na toto stretávanie, na uľahčovanie procesu učenia, na riešenie školských edukačných situácií (Coolahan, Vonk, Shulman, Hustler, Intyre, Perrenoud, Berliner a i. in Spilková, 2004). Do popredia sa tak dostáva nielen kvalita školy, ale i kvalita učiteľa. Kvalita učiteľa je všeobecne považovaná za kľúčový faktor ovplyvňujúci zásadným spôsobom kvalitu školského vzdelávania (Crone; Teddlie 1995). Podpora kvality učiteľov sa v ostatných rokoch dostávala postupne do centra pozornosti vzdelávacej politiky jednotlivých štátov prostredníctvom medzinárodných dokumentov UNESCO, EOCED, Európskej komisie, Rady Európy a pod., a taktiež do pozornosti pedagogickej teórie a výskumu. Zvyšovanie kvality učiteľov a skvalitňovanie systému ich prípravy a ďalšieho rozvoja je považované v súčasnosti za kľúčový nástroj vzdelávacích reforiem a inovácií v činnosti škôl. Mnohí odborníci sa pokúsili, na základe výsledkov empirických výskumov, identifikovať a charakterizovať kvalitného učiteľa vo vzťahu ku kvalitnej a efektívnej výučbe (Evans 2002, Wong 1998, Minor 2002). Vytvárali modely kvalitného učiteľa so znalosťami v oblasti predmetovej, pedagogicko-psychologickej, odborovej, v oblasti komunikačných skúseností, tvorby pozitívnej sociálnej klímy, vyučovacích stratégií, diagnostiky, reflexie a sebareflexie, ako i postojov, hodnôt a osobnostných vlastností.

Pri vymedzení kvality učiteľa je dôležité zamerať sa na modely a súbory profesijných kompetencií, častokrát i sohľadom na hierarchiu ich významu pre kvalitné vykonávanie učiteľskej profesie (Korthagen 2004). V zahraničných literárnych zdrojoch je možné nájsť ďalšie spôsoby vymedzenia kvality výkonu učiteľskej profesie prostredníctvom kľúčových kompetencií učiteľa vo vzťahu k vyučovaniu a učeniu (Vonk; Giesbers; Peeters; Wubbels 1992). Schön (1983) zastáva názor, že kľúčovú úlohu vo zvyšovaní kvality učiteľskej profesie zohráva predovšetkým reflexia, schopnosť učiteľa analyzovať a hodnotiť svoju vlastnú činnosť.

Súčasnú európsku trendu reflektujú požiadavku štruktúry kompetencií učiteľa (European Commission, 2002). 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). Vychádzajúc z tejto štúdie bol expertnou skupinou na Slovensku navrhnutý kompetenčný profil učiteľa vymedzujúci kľúčové a špecifické kompetencie rozpracované do profesijných štandardov (Kasáčová a kol., 2006). Ide o tri dimenzie: a) dimenzia žiaka, b) dimenzia edukačný proces a c) dimenzia 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 ako základ profesionality učiteľa. Rámec kľúčových kompetencií tvorí súčasť profesionality učiteľa a podporuje expertnosť povolania. Jadro učiteľovej profesionality – didaktická zložka prípravy a praktická príprava - je v súčasnosti najpodceňovanejšou oblasťou (Kosová a kol., 2012). Kým teoretická príprava budúcich učiteľov sa v základoch teoretických vied posunula na univerzitnú úroveň, praktická a profesijná časť prípravy sa výrazne nezmenili (Kosová, Tomengová a kol., 2015).

Inovácie, ktoré zasiahli v ostatnej dobe školský systém z hľadiska prístupov, metód a foriem, je potrebné aplikovať už v rámci pregraduálnej prípravy. Personalistické, konštruktivistické a sociálne kontextové trendy sa spájajú do modelu učiteľa reflexívneho praktika (Kosová a kol., 2012). Tieto 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. Do popredia sa dostáva pravidelná sebareflexia s cieľom skvalitnenia vlastnej činnosti (Minor 2002). 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). Cieľom je vštepovať študentom schopnosť robiť pedagogické rozhodnutia založené na racionálnej argumentácii. Aby mohol študent nazerať objektívne na svoje konanie v edukačnom procese, je potrebné viesť ho systematicky ku kvalitnej reflexii svojho konania a k jeho objektívnemu hodnoteniu. Tieto možnosti vedenia študenta sa objavujú v práci všeobecných didaktikov, predmetových didaktikov v univerzitných podmienkach a cvičných učiteľov v rámci pedagogickej praxe študentov.

1. Základné teoretické východiská

Praktická profesijná príprava študentov učiteľstva v podmienkach slovenského vysokého školstva prebieha v dvoch špecifických prostrediach. Jedným je vysokoškolské prostredie, kde študenti učiteľstva absolvujú pedagogické a didaktické predmety s využitím mnohých vyučovacích metód a stratégií smerujúcich k rozvoju ich profesijných kompetencií. Druhým prostredím je prostredie základných a stredných škôl, v ktorých prebieha pedagogická prax študentov. V týchto špecifických podmienkach prebieha proces rozvoja profesijných kompetencií študentov učiteľstva. Profesijné kompetencie môžeme charakterizovať ako receptívny pojem, ktorým sú označované také profesijné kvality učiteľa, ktoré 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 cesty (Průcha a kol., 2008). 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.

Problematicke profesijných kompetencií, profesijných štandardov i posudzovaniu kvality pri výkone profesie sa začína oprávnenne venovať stále viac pozornosti v pedagogickej teórii. Pri tvorbe študijného programu v učiteľských prípravkách sa zdôrazňuje dostatok možnosti 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. Priznanie pedagogickej spôsobilosti adeptom učiteľstva (štátna skúška) by sa malo realizovať tak, aby títo dokázali, že si osvojili učiteľské kompetencie, že dosiahli požadovaný štandard (Bajtoš, Orosová, 2011). Budúci učiteľ sa na učiteľskej prípravke pripravuje na povolanie učiteľa, a preto model jeho prípravy (študijné programy učiteľských fakúlt) by mal vychádzať z charakteru a potrieb učiteľskej profesie a nie z potrieb, logiky a štruktúry vedných odborov, ktoré reprezentujú aprobačné predmety učiteľa a z potrieb pedagogických a psychologických vied. Završené učiteľské štúdium by malo nájsť adekvátny odraz v nadobudnutí profesijných učiteľských kompetencií, ktorých zložky sú (Bajtoš, Orosová, 2011) (a) Odborno-predmetové (dôkladná znalosť obsahu vzdelávania predmetov, ktoré učiteľ vyučuje, vedecké základy príslušných predmetov) - umožňujú pedagógovi prejavovať svoje odborné schopnosti vo výchovno-vzdelávacom procese; (b) Psychodidaktické (pedagogicko-psychologická spôsobilosť) - umožňujú vytvárať priaznivé podmienky pre učenie (t.j. motivovať žiakov k poznávaniu, učeniu; aktivizovať a rozvíjať ich schopnosti, kľúčové kompetencie: informačné, učebné, kognitívne, komunikačné, interpersonálne i personálne; vytvárať priaznivú sociálnu, emocionálnu a pracovnú klímu; riadiť proces učenia sa žiakov; individualizovať ho z hľadiska času, tempa, hĺbky, miery pomoci i učebných štýlov žiakov; používať optimálne metódy, organizačné formy a materiálne prostriedky výučby atď.); (c) Komunikačné (spôsobosť efektívne komunikovať so žiakmi, kolegami, nadriadenými, rodičmi žiakov, sociálnymi partnermi a pod.) - umožňujú najmä pedagógov kontakt s vychovávaným jedincom, ich vzájomné zblíženie; (d) Diagnostické (validne, reliabilne, spravodlivo a objektívne hodnotiť učebné výkony žiakov; zistiť ich postoje k učeniu, škole, životu, ako aj ich problémy); (e) Plánovacie a organizačné (efektívne plánovať a projektovať výučbu, vytvárať a udržiavať určitý poriadok a systém vo výučbe a pod.) - umožňujú správne organizovať a riadiť výchovnú a vzdelávaciu činnosť; (f) Poradenské a konzultatívne (poradiť študentom pri riešení ich problémov, a to nielen študijných atď.) - umožňujú individualizovať výchovné pôsobenie; (g) Sebareflexívne – reflexia vlastnej práce (hodnotiť vlastnú pedagogickú prácu s cieľom zlepšiť svoju budúcu činnosť).

V máloktovej inej profesii zohrávajú charakteristiky osobnosti zúčastnených subjektov takú veľkú úlohu ako je to v prípade učiteľov. Optimálny postup pri projektovaní profesijných kompetencií vychádza z dobre zostavených modelov, ktorých vhodnosť a realnosť sa empiricky overuje v praxi. Vymedzenie profesijných kompetencií tvorí základ charakteristiky profesie a je významné pre koncipovanie prípravného a celoživotného vzdelávania.

1.1 Sebareflexia

Sebareflexia „vzniká ako určité subjektívne zovšeobecnenie poznatkov o sebe, na základe premyslenia svojej činnosti, jednania, chovania, myšlienok, názorov, postojov, prípadne i vykonaných činov“ (Kolář, 2012, s.122). Základom je hodnotenie seba samého a snaha o zlepšenie. Sebareflexia má v pedagogickej práci nezastupiteľné miesto, preto je potrebné už v pregraduálnej príprave venovať jej dostatočnú pozornosť. Sebareflexia v rámci praktickej profesijnej prípravy študenta učiteľstva, podnecuje zamyslenie sa študenta nad svojou činnosťou, nad

© 2018 The Author(s). Published by Journal of Global Science.

3

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. The moral rights of the named author(s) have been asserted.

sebou samým vo vzťahu k realizácii vyučovacieho procesu. Ponúka študentovi možnosť zhodnotiť seba samého, uviesť si svoje konanie, rozhodnúť, čo zmeniť a akú stratégiu zvoliť pre budúcu pedagogickú činnosť. Sebareflexiu je možné vnímať ako proces systematického spracovania spätnoväzbových informácií. V prípade mikrovyučovania, informácií od vyučujúceho a kolegov študentov. Najdôležitejšou súčasťou sebareflexie je vyvodenie záverov pre ďalší rozvoj vo vzťahu k pedagogickej činnosti študenta (budúceho učiteľa). V podmienkach praktickej profesijnej prípravy, po študentovom absolvovaní výstupu a spätnej väzby, je možné využiť štvorfázový postup pedagogickej sebareflexie J. Smytha (1989, s. 5 – 6): (1) *Opis* – študent si kladie otázky smerujúce k opisu pedagogickej situácie (Čo robím? Ako situáciu riešim? a pod.). Pomocou nich si znova vybavuje svoju činnosť, vlastnú prácu a prácu žiakov a i. (2) *Analýza* – študent si kladie otázky smerujúce k analýze spôsobu riešenia situácie (Ako riešenie situácie vyzerá? Ako reagujú žiaci? Ako sa cítim? a i.). Pomocou nich si uvedomuje vlastné prežívanie, hľadá príčiny a súvislosti v pedagogickej situácii. (3) *Hodnotenie* – študent si kladie otázky smerujúce k odhaleniu príčin riešenia situácie (Prečo som reagoval práve týmto spôsobom? Prečo žiaci reagovali práve takto? a i.). Pomocou nich prehodnocuje svoju činnosť, správanie a reakcie, odhaľuje príčiny úspechu, či neúspechu. (4) *Usporiadanie* – študent pomocou otázok usporadúva vlastné myšlienky, skúsenosti (Podnietila táto činnosť takúto reakciu? Vyvolala táto moja činnosť takú reakciu žiakov, ako som predpokladal? a i.). Pomocou nich zdôvodňuje ktorá činnosť vyvolala akú reakciu. (5) *Zovšeobecnenie* – študent za pomoci otázok vyvodzuje závery pre optimalizovanie svojej pedagogickej činnosti (Ako by som mohol efektívnejšie riešiť túto situáciu? Ako by som mal postupovať v budúcnosti? a i.). Študent – budúci učiteľ sa takto učí z vlastnej skúsenosti.

Sebareflexia plní poznávaciu, spätnoväzbovú, rozvíjajúcu, preventívnu a relaxačnú funkciu (Hupková, Petlák, 2004, s. 79). Poznávací funkcia spočíva v uvedení si problémov, ich spôsobe riešenia, poznávania vlastného prežívania, pocitov, emócií nielen vo vzťahu k sebe, ale aj vo vzťahu k žiakom. Spätnoväzbová funkcia sa zameriava na uvedenie si zásahov v určitých situáciách a reakcií žiakov na nich. Rozvíjajúca funkcia poskytuje vízie k sebazdokonaľovaniu. Preventívna funkcia zabezpečuje poučenie sa na vlastných skúsenostiach. Relaxačná funkcia nadväzuje na pozitívnu spätnú väzbu a podmieňuje príjemné zážitky z pedagogických situácií, jeho pocit uspokojenia.

V rámci praktickej profesijnej prípravy je možné využiť niekoľko metód sebareflexie, ktoré by si študenti mohli osvojiť a následne využívať aj v rámci budúcej pedagogickej činnosti.

1.2 Metódy sebareflexie

V súčasnosti je učiteľ vnímaný nie ako človek, ktorý je všemožný a nespochybniteľný, ale človek, ktorý sa neustále učí, je si vedomý svojich nedostatkov a je reflexívny. Od učiteľov sa očakáva, že povzbudia svojich študentov, aby sa zapojili do premyslených reflexií, kritického myslenia a zvýšeného povedomia a zodpovednosti (Crebbin, 2004). V rámci pedagogických praxí študentov je možné využívať niekoľko metód sebareflexie. Pre potreby tejto štúdie charakterizujeme náčuv (hospitáciu), pozorovanie a rozhovor, ktoré je možné využiť pri typoch pedagogickej praxe ponúkaných v rámci štúdia učiteľstva akademických predmetov na UPJŠ.

Náčuv (hospitácia) ako jedna z metód sebareflexie predstavuje spätnú väzbu, na základe ktorej môžu učitelia zistiť a kriticky analyzovať a hodnotiť, ako si počinajú na vyučovacej hodine nielen po vecnej, ale i metodologickej stránke, t. j. ako účelne pracujú, dodržiavajú učebné osnovy, využívajú učebné pomôcky, ako sa správajú, reagujú a pôsobia na žiakov či ako zachovávajú vyučovacie zásady. Ide teda o nástroj vnútornej analýzy a hodnotenia pedagogického procesu, pričom informácie a skúsenosti získavané touto metódou by mali viesť k systematickému zvyšovaniu efektivity učiteľovej pedagogickej práce (Hupková, 2006). Náčuv je rovnako forma činnosti praktikanta na pedagogickej praxi, počas ktorej praktikant získava základné informácie implementácie teoretických poznatkov do realnej školskej praxe a umožňuje mu pozorovať obsahovú, metodickú a organizačnú stránku vyučovacieho procesu. Ide teda o druh pozorovania v skupine praktikantov s využitím pozorovacích záznamov a uvedením si realizácie pedagogických činností v rôznych formách (Orosová, 2017).

Rozhovor je cieľavedomé, plánovité a usmerňované zhovárane sa priamo so skúmaným subjektom. Môže byť presne usmerňovaný (interview) alebo voľný (Hupková, 2006). Učiteľ môže prostredníctvom rozhovoru získať informácie o názoroch žiakov, ich postojoch, motívoch činnosti alebo mienke na určitý problém, zároveň môže skúmať vlastné výchovné pôsobenie. Okrem individuálnych rozhovorov a besied so žiakmi majú v pedagogickej reflexii nezastupiteľné miesto aj rozhovory a besedy učiteľa s ostatnými učiteľmi, vychovávateľmi a rodičmi zamerané na posudzovanie žiakov, voľbu primeraných výchovných metód a prostriedkov či usmerňovanie jednotného pedagogického pôsobenia. Sú významným prostriedkom sebareflexie, pretože učitelia majú možnosť získať spätnoväzbové informácie, opisovať, analyzovať a hodnotiť vlastnú prácu s cieľom dospieť k efektívnym

záverom. Osobitné postavenie v sebareflexii učiteľa má rozhovor, ktorý vedie sám so sebou. Ide o akési úvahy, ktoré prechádzajú hlavou učiteľa skôr ako ide vyučovať (plánovanie priebehu hodiny, voľba efektívnych postupov, metód a prostriedkov výučby a pod.) alebo po skončení vyučovacej hodiny či pedagogickej situácie. Sebareflexívny rozhovor môže mať podobu pedagogického denníka, do ktorého si učiteľ zapisuje všetko dôležité, čo sa týka jeho názorov na výučbu, prípadne pocitov, ktoré v ňom rôzne pedagogické javy vyvolali. Následne môže tieto javy a pocity analyzovať a hodnotiť (Hupková, 2006).

Pozorovanie je v pedagogickom výskume definované ako cieľavedomé, plánovité a systematické vnímanie javov v prirodzených podmienkach, ktoré majú odhaliť pedagogické zákonitosti. Ide teda o zameranosť na určitý cieľ, pričom však nejde iba o pozorovanie za účelom opisu danej situácie, ale je dôležité preniknúť k jej podstate, aby bolo možné pozorované javy analyzovať a vysvetliť ich, a to za účelom progresívnej zmeny pedagogickej činnosti (Hupková, 2006). Pedagogické pozorovanie je tiež metóda sebareflexie, ktorou je možné sledovať edukačný proces a priebeh a spôsoby edukačnej činnosti, t. j. ako prebieha vyučovacia hodina, ako je organizovaná práca v škole a v triede, ako pracujú žiaci, aké činnosti navodzuje učiteľ a pod. Pedagogickú činnosť učiteľa za účelom sebareflexie môže pozorovať riaditeľ školy či iní kolegovia učiteľa, a to v rôznych pedagogických situáciách, či už na vyučovacej hodine alebo mimo nej. Učiteľ môže za účelom hlbšej sebareflexie pozorovať aj sám seba, pričom v role pozorovateľa seba samého môže využívať magnetofónové nahrávky svojich hodín či videozáznam svojej vlastnej pedagogickej činnosti na vyučovacej hodine a na základe toho môže svoju činnosť analyzovať, hodnotiť a vysvetľovať, prečo sa v danej chvíli rozhodol pre daný postup. Učiteľov slovný komentár je možné ďalej zapisovať alebo nahrávať, prepisovať do protokolu a následne opäť analyzovať (Hupková, 2006).

2. Metodológia

Výskum bol zameraný na zistenie úrovne profesijných kompetencií študentov učiteľstva s dôrazom na sebareflexívne kompetencie. *Cieľom výskumu* bolo zistiť, na základe názorov učiteľov základných a stredných škôl, úroveň profesijných kompetencií študentov učiteľstva v troch dimenziách: dimenzii žiakov, dimenzii edukačný proces a dimenzii sebarozvoj. Pre potreby tejto štúdie sme vybrali iba časť výskumu zameranú na sebareflexívne kompetencie študentov učiteľstva a metódy sebareflexie využívané v praktickej profesijnej príprave.

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 36-46 rokov (N=77; 36,7%).

Ako výskumný nástroj bol použitý škálový dotazník vlastnej tvorby, ktorý bol zverejnený prostredníctvom online formulára

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdNFHYeCgvzyV6NmnsvlBANvYxQu7mkHlr1JVWpUD5FVmqNw/viewform?c=0&w=1>.

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 indukčnej štatistiky (Kolmogorov-Smirnov test na určenie normality rozloženia dát a parametrický T-test na overenie hypotézy výskumu). Analýza údajov bola vykonaná pomocou štatistického programu IBM SPSS 20.

3. Výsledky a diskusia

Analýza a vyhodnotenie vlastnej pedagogickej činnosti je základným pilierom sebareflexívnych kompetencií. Od študenta sa očakáva, že dokáže samostatne túto analýzu vykonávať, aby následne vedel modifikovať ďalšie svoje činnosti v pedagogickom procese. Z výsledkov uvedených v tabuľke 1 je však zrejmé, že ani polovica cvičných učiteľov nehodnotila túto schopnosť študenta na úrovni maximálnej samostatnosti. S menšími ťažkosťami analýzu

zvládne podľa cvičných učiteľov 42,4% študentov. Až 17,1% študentov s väčšími ťažkosťami samostatne a s ťažkosťami za pomoci cvičného učiteľa zvládne analýzu a vyhodnotenie svojej činnosti. Je to dosť vysoké percento, pretože počas praxe sa už očakáva od študenta, že získal základy sebareflexívnych techník v praktickej profesijnej príprave v prostredí univerzity. Bez vysokej miery samostatnosti analýzy a vyhodnotenia svojej činnosti je ohrozená modifikácia vlastného správania a prístupov k edukačnému procesu. Výsledky frekvenčných analýz priniesli zistenie, že študenti učiteľstva počas pedagogickej praxe dokážu samostatne bez ťažkostí analyzovať a vyhodnocovať vlastnú pedagogickú činnosť (37,6%), modifikovať vlastné správanie (45,2%) a modifikovať prístupy a metódy (33,3%). S ťažkosťami modifikuje prístupy 20,5% študentov. Zistené frekvencie sú uvedené v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Úroveň hodnotenia sebareflexívnych kompetencií

	analyzuje a vyhodnocuje vlastnú pedagogickú činnosť	modifikuje vlastné správanie	modifikuje prístupy a metódy
bez ťažkostí samostatne	37,6	45,2	33,3
s menšími ťažkosťami samostatne	42,4	36,7	44,8
neviem posúdiť	2,9	4,8	1,4
s väčšími ťažkosťami samostatne	13,3	10,5	14,3
s ťažkosťami za pomoci cvičného učiteľa	3,8	2,9	6,2
Total	100,0	100,0	100,0

Pre potreby štatistickej verifikácie hypotéz sme použili Kolmogorov-Smirnov test na určenie rozloženia dát, ktorého výsledky sú $p < 0,05$.

Tabuľka 2 One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

	analyzuje_a_vyhodnocuje_vlastnú_pedagogickú_činnosť	modifikuje_vlastné_správanie	modifikuje_prístupy_a_metódy
N	210	210	210
Normal Parameters ^{a,b}			
Mean	2,02	1,88	2,15
Std. Deviation	1,141	1,087	1,208
Absolute	,311	,278	,331
Most Extreme Differences	,311	,278	,331
Negative	-,181	-,205	-,170
Kolmogorov-Smirnov Z	4,513	4,035	4,799
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000

Zisťovali sme rozdiely v čiastkových činnostiach prejavujúcich sa sebareflexívnych kompetencií. Pomocou T-testu sme zistili závislosť medzi jednotlivými činnosťami prejavujúcich sa sebareflexívnych kompetencií, pretože $p < 0,05$. Môžeme konštatovať, že existuje štatisticky významná závislosť medzi analýzou a vyhodnotením vlastnej pedagogickej činnosti a modifikáciou vlastného správania a prístupov (tabuľka 3).

Tabuľka 3 One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
analyzuje a vyhodnocuje vlastnú pedagogickú činnosť	210	2,03	1,134	,078
modifikuje vlastné správanie	210	1,89	1,082	,075
modifikuje prístupy a metódy	210	2,15	1,208	,083

One-Sample Test

Test Value = 1					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower Upper

analyzuje a vyhodnocuje_vlastnú pedagogickú činnosť	13,205	209	,000	1,033	,88	1,19
modifikuje vlastné správanie	11,931	209	,000	,890	,74	1,04
modifikuje prístupy a metódy	13,821	209	,000	1,152	,99	1,32

Cviční učitelia na rozvoj sebareflexívnych kompetencií odporúčali využívať metódy sebareflexie, akými sú pozorovanie, hospitáciu, rozhovor, dotazník, prípravy a pedagogický denník. Ich frekvencie odporúčania sú uvedené v tabuľke 4.

Tabuľka 4 Odporúčané metódy sebareflexie

	pozorovanie	hospitácia	sebareflexívny rozhovor	sebareflexívny dotazník	sebareflexívne prípravy na vyučovanie	sebareflexívny pedagogický denník
vždy	56,2	23,8	31,4	13,3	29,0	10,5
často	37,1	43,8	48,1	31,0	38,1	23,8
niekedy	6,2	30,5	17,6	46,2	24,8	39,0
málokedy	,0	1,4	1,0	7,1	4,8	19,0
nikdy	,0	,0	,5	1,0	1,4	6,7
nevyjadrili sa	,5	,5	1,4	1,4	1,9	1,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

V pedagogickej praxi odporúčajú cviční učitelia v najväčšej miere, teda vždy, využívať pozorovanie (56,2%), sebareflexívny rozhovor (31,4%) a sebareflexívne prípravy na vyučovanie (29,0%). V podmienkach pedagogickej praxe študentov UPJŠ sú práve tieto tri metódy najrozšírenejšie vo všetkých typoch praxe (priebežnej, aj súvislej). 48,1% cvičných učiteľov odporúča využívať často sebareflexívny rozhovor. Pre túto metódu je priestor v rámci rozborov, ktoré vedú cviční učitelia so študentmi na pedagogickej praxi.

Zisťovali sme i rozdiely v troch vybraných metódach sebareflexie – pozorovaní, hospitácii a sebareflexívnom rozhovore. Medzi uvedenými metódami sebareflexie je štatisticky významný rozdiel vo frekvencii ich odporúčaného použitia v praktickej profesijnej príprave ($p < 0,05$).

Tabuľka 5 One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
pozorovanie	210	1,49	,621	,043
hospitácia	210	2,09	,784	,054
sebareflexívny rozhovor	210	1,87	,783	,054

One-Sample Test

	Test Value = 1					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
pozorovanie	11,454	209	,000	,490	,41	,57
hospitácia	20,069	209	,000	1,086	,98	1,19
sebareflexívny rozhovor	16,032	209	,000	,867	,76	,97

4. Záver

Cieľom programov zameraných na prípravu učiteľov je pripraviť absolventov, aby sa stali kvalitnými učiteľmi vybavenými pedagogickými zručnosťami, ktoré budú slúžiť na uspokojenie rastúcich nárokov súvisiacich s vyučovacím povoláním (Bransford, Darling-Hammond a LePage, 2005). V poslednom desaťročí sa pozornosť venovaná rozvoju kvalitných učiteľov venuje zvýšeniu pozornosti vo vzdelávaní (Barber & Mourshed, 2009, Bransford et al., 2005, Hattie, 2004). Vzdelávanie učiteľov sa musí zaoberať celoživotným rozvojom budúcich učiteľov a umožniť učiteľovi, aby sa zamyslel nad sebou. Vzhľadom na to, že profesionálne správanie sa zdá byť ovplyvnené základnými hodnotami (Carr, 2004, Lunenberg, Korthagen & Willemse, 2007), učitelia v základnej príprave musia byť povzbudzovaní, aby preskúmali svoje osobné hodnoty.

V štúdiu prezentované čiastkové výsledky výskumu poukázali na dôležitosť rozvoja sebareflexívnych kompetencií študentov učiteľstva, ktoré je možné rozvíjať metódami sebareflexie. Potvrdená závislosť medzi činnosťami prejavujúcich sa sebareflexívnych kompetencií je významným ukazovateľom praktickej profesijnej prípravy a jej požiadaviek. Sebareflexívne kompetencie študentov učiteľstva je možné rozvíjať v rámci praktickej profesijnej prípravy i v univerzitných podmienkach. Štatisticky potvrdená závislosť medzi analýzou a vyhodnotením vlastnej pedagogickej činnosti a modifikáciou vlastného správania a prístupov je motivačným faktorom predovšetkým pre vysokoškolských pedagógov pripravujúcich budúcich učiteľov. Cvičnými učiteľmi odporúčané metódy sebareflexie je možné využívať i v predmetoch študijného plánu študentov učiteľstva, aby študenti získali zručnosť v ich používaní a prispeli k vlastnému sebarozvoju.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bajtoš, J., Orosová, R. (2011). *Mikrovyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov*. Košice: FF UPJŠ. s. 86.
- Bengtsson, J. (1995). "What Is Reflection? On Reflection in the Teaching Profession and Teacher Education", *Teachers and Teaching* 1.
- Crebbin, W. (1999). Teacher Education in Australia. In Niemi, H. *Moving Horizons in Education*. Helsinki: University of Helsinki, 113-137.
- Crone, L. J., & Teddlie, Ch. (1995). Further Examination of Teacher Behavior in Differentially Effective Schools: Selection and Socialization Process. *Journal of Classroom Interaction*, 30(1), 1-12.
- European Commission. (2002). *Regular report on Slovakia's progress towards accession*. Brussels. /Online/ http://ec.europa.eu/enlargement/archives/pdf/key_documents/2002/sk_en.pdf
- Evans, F. J. (2002). Effective Teachers: An investigation from the Perspectives of Elementary School Students. *Action Teacher Education*, 24(3), 51-62.
- Hupková, M. (2006). *Profesijná sebareflexia učiteľov*. Nitra : PF UKF. 203 s.
- Kasáčová, B. a kol. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC. 164s.
- Kolář, Z. a kol. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky 583 vybraných hesiel*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- Kosová, B. a kol. (2012). *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela. s. 143.
- Kosová, B., Tomengová, A. a kol. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum. s. 226.
- Minor, L.C. (2002). Preservice Teachers' Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
- Orosová, R. (2017). *Pedagogická prax v cvičných školách UPJŠ v Košiciach*. Košice: UPJŠ v Košiciach.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. 322s.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books
- Smyth, J. (1989). *Developing and sustaining critical reflection in teacher education*. *Journal of Education Policy*, 4(4), 343-361
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Vonk, J. H. C., Giesbers, J. H., Peeters, J. J., & Wubbels, T. (1992). *New Prospects for Teacher Education in Europe II*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Wong, H. K., & Wong, M. T. (1998). *How to be an effective teacher: The first days of school*. Mountain View: Harry Wong Publications.