

# SPÔSOBILOSŤ ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA PLÁNOVAŤ VYUČOVACIU HODINU V INTENCIÁCH ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA ŽIAKOV

Imrich Ištvan<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie,  
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika

## Abstrakt

Príspevok je zameraný na problematiku vzdelávania študentov 3. ročníka učiteľských študijných programov Bc. stupňa na PU v Prešove. Autor metódou obsahovej analýzy priprav na vyučovaciu hodinu zisťoval úroveň a rezervy v pedagogických – didaktických spôsobilostiach študentov – budúcich učiteľov. Doplňujúcou metódou realizovanej analýzy bol rozhovor so študentmi. Autor konštatuje, že skúmaní študenti majú rezervy v spôsobilosti správne formulovať vyučovacie ciele, nachádzať výchovný význam učiva, formulovať ciele a voliť vyučovacie metódy zamerané na rozvoj kritického myslenia žiakov.

Kľúčové slová: didaktické spôsobilosti, vyučovacie ciele, chyby vo formulovaní cieľov, kritické myslenie žiakov

## Abstract

### COMPETENCIES OF STUDENTS OF TEACHER STUDY PROGRAMS TO PLAN A LESSON IN THE CONTEXT OF DEVELOPING STUDENT'S CRITICAL THINKING

The paper focuses on the issue of education of students of the 3rd year of teacher education programmes Bc. degree at PU in Prešov. The author used the method of content analysis of preparation for the lesson to determine the level and reserves in the pedagogical - didactic competences of students - future teachers. The additional method of the analysis was an interview with students. The author concludes that the examined students have reserves in the competence to correctly formulate teaching goals, to find the educational meaning of the curriculum, to formulate objectives and to choose teaching methods aimed at the development of students' critical thinking.

Keywords: didactic competence, teaching objectives, errors in the formulation of objectives, critical thinking of students

## 1. ÚVOD

Škola ako primárna výchovno-vzdelávacia inštitúcia je základným činiteľom pôsobiacim na utváranie a formovanie osobností mladej generácie. Je to škola, ktorá prostredníctvom svojich „kvalitne“ pripravených pedagógov zohráva nenahraditeľnú úlohu pri zabezpečení riadeného výchovno-vzdelávacieho procesu. Zodpovedá za úroveň všeobecného, odborného vzdelania žiakov, no predovšetkým za harmonický, komplexný rozvoj ich osobnosti (vrátane schopnosti posúdiť nové informácie, pozorne a kriticky ich skúmať z viacerých hľadísk, tvoriť úsudky, posudzovať význam nových myšlienok a informácií pre svoje vlastné potreby).

Spôsobilosť kriticky myslieť je v dnešnom rýchlo sa meniacom digitálnom svete veľmi dôležitá. Odhaliť dezinformácie, mýty a polopravdy, dopátrať sa ku kvalitným a užitočným informáciám, ktoré ovplyvňujú naše vnímanie a rozhodovanie je veľmi dôležité. Sú to v prvom rade učitelia, ktorí by mali vedieť kriticky myslieť, aby mohli u žiakov rozvíjať spôsobilosť analyzovať argumenty, dôkazy, hodnotiť, riešiť problémy, určovať závery pomocou deduktívneho alebo induktívneho uvažovania. Každý pedagóg by mal disponovať súborom takých profesijných spôsobilostí, ktoré by mu umožnili naplňovať ciele výchovy a vzdelávania tak na národnej úrovni, ako i na úrovni školy. Profesijné kompetencie učiteľov a ich rozvoj sú dlhodobo v centre záujmu pedagogickej teórie a praxe u nás i v zahraničí. Rozvoj profesijných spôsobilostí učiteľov je súčasťou nielen ich pregraduálnej prípravy, ale aj procesu celoživotného vzdelávania a sebazvdelávania. Problematika kritického myslenia (Kosturková, 2013) patrí od 90. rokov minulého storočia k často nastolovaným témam slovenskej a českej pedagogickej obce, didaktiky a psychológie. Kritické myslenie ako všeobecná, prierezová kompetencia je využiteľná v rôznych profesiách aj sférach života a zodpovedá požiadavkám na osobnostnú výbavu človeka 21. storočia.

Pregraduálna príprava učiteľov predstavuje prvú etapu v procese celoživotného vzdelávania a profesijného vývoja každého učiteľa. Viacerí autori Šimoník (2005), Kwiatkovska (2008) poukazujú, že úspešné zavŕšenie pregraduálneho štúdia, t.j. získanie kvalifikácie pre výkon učiteľskej profesie nie je konečnou, finálnou etapou utvárania učiteľa, ale len začiatkom. Pregraduálna príprava umožňuje totiž budúcim učiteľom získať vedomosti, spôsobilosti a zručnosti predovšetkým teoretického charakteru. Mnohé praktické spôsobilosti vzhľadom k nedostatočnej praktickej príprave (Černotová, 2006; Šimoník, 2005) počas štúdia na

univerzite, ako aj obmedzenej edukačnej realite vysokoškolského prostredia možno rozvíjať na minimálnej úrovni. Začínajúci pedagógovia sú pripravení lepšie po stránke teoretickej ako po stránke praktickej. Didaktické spôsobilosti učiteľa sú dôležitou zložkou jeho profesijných spôsobilostí. Súvisia predovšetkým s procesom plánovania, realizovania, organizovania, riadenia a hodnotenia vyučovacieho procesu. Plánovanie a projektovanie výchovno-vzdelávacieho procesu považujeme za jednu z dôležitých oblastí činnosti učiteľa, ktorá je niekedy v praxi nie celkom docenená (Petlák, 2004). Aj empirické zistenia Cottonovej (1995, In: Šutáková, Ferencová, 2017) poukazujú na výskumom potvrdené konštatovanie, že dobrý učiteľ venuje dostatok času plánovaniu a formulovaniu učebných cieľov, ich usporiadaniu a vzájomnému vzťahu.

Súčasný európske trendy prípravy učiteľov 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 (Orosová a kol. 2017). Vychádzajúc z tejto štúdie bol expertnou skupinou na Slovensku navrhnutý kompetenčný profil učiteľa vymedzujúci kľúčové a špecifické kompetencie rozpracované do profesijných štandardov. Ide o tri dimenzie a) dimenzia žiak, 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 učiteľov 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).

## 2. CIELE A METODOLÓGIA VÝSKUMU

V súvislosti s vyššie povedaným sa chceme ďalej v príspevku venovať spôsobilostiam študentov učiteľských študijných programov plánovať, projektovať výchovno-vzdelávací proces. V príspevku sa chceme venovať zisteniu kvality úrovne pedagogických – didaktických zručností študentov 3. ročníka bakalárskeho stupňa učiteľských

študijných programov štúdia na Prešovskej univerzite, ktoré nadobudli počas štúdia v rámci učiteľského základu, ktorý garantuje a zabezpečuje Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie FHPV PU v Prešove. K skúmaniu predmetnej problematiky nás viedli osobné skúsenosti s prácou so študentmi PU v predmete Teórie výchovy a vzdelávania, Všeobecná didaktika, Kooperatívne vyučovanie a iné. Položili sme si nasledovné výskumné otázky:

- Ktoré ciele dominujú v prípravách skúmaných študentov? Formulovali vzdelávacie, výchovné alebo výcvikové ciele? Na akých úrovniach formulovali jednotlivé vyučovacie ciele? Sú ciele v prípravách študentov zamerané na rozvoj kritického myslenia žiakov?
- Boli ciele formulované pedagogicky správne? Akých chýb sa najčastejšie dopúšťali skúmaní študenti pri ich formulovaní?
- Aké metódy zvolili študenti v prípravách pre dosiahnutie stanovených cieľov?

## 2.1 Výberový súbor

Výberový súbor tvorilo 324 študentov 3. ročníka bakalárskeho stupňa študujúcich učiteľské študijné programy na FHPV, FF a FŠ PU v Prešove. Išlo o študentov, ktorí počas svojho trojročného štúdia absolvovali okrem svojich študijných aprobácií aj pedagogické a psychologické disciplíny v rámci učiteľského základu (spoločenskovedné a pedagogicko-psychologické disciplíny). Uvedení študenti vykonali v júni, v auguste v akademickom roku 2021/2022 štátnu skúšku z pedagogiky a psychológie. Cieľom predmetov učiteľského základu na bakalárskom stupni štúdia je, aby študenti, t.j. budúci učitelia nadobudli základný teoretický rozhľad, pedagogické, didaktické, psychologické spôsobilosti v pedagogickej, sociálnej s psychologick-

kej i legislatívnej problematike edukácie, ktoré sú v zmysle profesijných štandardov pedagogických zamestnancov, platnej legislatívy v SR dôležité pre výkon učiteľského povolania. Tento základ, t.j. porozumenie základným pedagogickým a psychologickým poznatkom tvorí východisko pre začínajúcich pedagógov, tak aby mohli rozvíjať svoje didaktické spôsobilosti a ich adekvátnu aplikáciu vo výučbe v rámci ich aprobácie. Štruktúru výberového súboru uvádzame v Tabuľke I. Výberový súbor hodnotíme ako dostupný,

Ako vyplýva z Tabuľky II výberový súbor je charakteristický výraznou prevahou žien, a to: 252 (77,78 %), v porovnaní s mužmi 72 (22,22 %). Tento stav nie je prekvapujúci, keďže v našom vysokom školstve so spoločensko-vednou orientáciou prevažuje stále feminizácia. Najpočetnejšiu skupinu (62,65 %) tvorili študenti študujúci učiteľské programy na FF, za nimi s 24,38 % nasledovali študenti FHPV a najmenej početnejšiu skupinu (12,96 %) tvorili študenti FŠ. Pre zaujímavosť možno spomenúť, že iba na FŠ v programe Učiteľstvo telesnej výchovy sme zaznamenali miernu prevahu študentov nad študentkami.

## 2.2 Metódy výskumu

Opierajúc sa o metodologickú literatúru pedagogického výskumu Chráska (2007), Hendl a Remr (2017), rozhodli sme sa realizovať deskriptívny prieskum, spracovať prípravy na vyučovacie hodiny študentov metódou obsahovej analýzy, za pomoci kvantitatívneho a kvalitatívneho hodnotenia. Obsahovej analýze bolo podrobených 487 príprav študentov. Každý študent si musel k štátnej skúšky z pedagogiky (k otázkam 8–16) vypracovať a priniesť minimálne 6 príprav na vyučovaciu hodinu zo svojej študijnej aprobácie, na ktorých počas štátnej skúšky mali študenti preu-

Tabuľka I: Štruktúra výberového súboru

		N	%
Pohlavie	žena	252	77,78
	muž	72	22,22
	spolu	324	100
Fakulta	Filozofická fakulta	203	62,65
	Fakulta humanitných a prírodných vied	79	24,38
	Fakulta športu	42	12,96
	spolu	324	100

kázať spôsobilosť aplikovať ich pedagogické, didaktické vedomosti a spôsobilosti. Základným triediacim univerzom obsahovej analýzy priprav, a tým posúdenia ich kvality boli viaceré didaktické kategórie: vyučovacie ciele, organizačná formy, vyučovacie metódy. Špecificky sme sa zamerali na nedostatky a chyby v didaktickom popise daných kategórií. Prečo sme sa zamerali na chyby? Stotožňujeme sa s Černotovou (2015), že nedostatky vo výkone študentov môžu výrazne upozorniť nielen na rezervy v práci študentov, a tým im poskytnúť potrebnú spätnú väzbu, ale upozorniť aj na rezervy v organizácii, obsahu, výučbe predmetov (Teórie výchovy a vzdelávania, Všeobecná didaktika). Okrem obsahovej analýzy záverečných prác, bola ako výskumná metóda použitý neštruktúrovaný rozhovor, ktorý sme so študenti viedli pri štátnej skúške z pedagogiky a psychológie.

### 3. VÝSLEDKY A DISKUSIA

Z výskumu uvádzame nasledovné závery:

*1 Ktoré ciele dominujú v pripravách skúmaných študentov? Formulovali vzdelávacie, výchovné alebo psychomotorické ciele? Na akých úrovniach formulovali jednotlivé ciele? Sú ciele v pripravách skúmaných študentov zamerané na rozvoj kritického myslenia žiakov?*

Ako dokumentuje Tabuľka II majoritná väčšina, t.j. 96,30 % skúmaných študentov v príprave na vyučovaciu hodinu si stanovila vyučovacie ciele.

Iba 12 (3,7) % študentov ciele vôbec neformulovalo. Z hľadiska klasifikácie podľa kvalít osobnosti žiaka a ich rozvoja ciele vzdelávacie, výchovné a výcvikové ciele, môžeme konštatovať, že podobne 98,72 % študentov sa pri formulovaní cieľov zameralo na formulovanie cieľov v kognitívnej oblasti, t.j. cieľov zameraných na rozvoj vedomostí, informácií. Z toho 92,3 % vzdelávacích cieľov bolo formulovaných na úrovni zapamätania, napr. Žiak dokáže zdefinovať pojem slovný druh, podstatné meno, uviesť najvyšší vrch na Slovensku, vymenovať skupiny svalov človeka. 78 % vzdelávacích cieľov bolo na úrovni porozumenia, napr. Žiak dokáže uviesť rozdiel medzi kožou dieťaťa a kožou dospelého človeka, uviesť príklady rastlín a živočíchov vo vysokohorskom prostredí. Na vyšších úrovniach Bloomovej taxonómie (23 % aplikácia, 19 % analýza, 14 % syntéza, 8 % hodnotenie) boli ciele formulované v oveľa nižšom zastúpení. Podobný trend popisuje Šufáková (2017), kde najviac cieľov, ktoré učitelia formulujú bolo orientovaných na prvú úroveň – 40,54 % zapamätanie, 22,43 % na porozumenie, 16,21 % na aplikáciu, 8,91 % na syntézu, 8,37 % na hodnotenie a iba 3,54 % na rozvoj tvorivosti žiakov. V oblasti vzdelávacích cieľov naďalej pretrvávajú problém zameranosti sa na nižšie kognitívne procesy. Ciele formulované na vyšších úrovniach Bloomovej taxonómie sú dôležité pre rozvoj kritického myslenia žiakov. Na rezervy v rozvoji vyšších kognitívnych funkcií v súvislosti s kritickým myslením žiakov upozor-

Tabuľka II: Formulovanie vyučovacích cieľov skúmanými študentmi

		N	%
Formulovanie cieľov	áno	312	96,30
	nie	12	3,70
	spolu	324	100
Formulovanie vzdelávacích cieľov	áno	308	98,72
	nie	4	1,28
	spolu	312	100
Formulovanie výchovných cieľov	áno	290	92,95
	nie	22	7,05
	spolu	312	100
Formulovanie výcvikových cieľov	áno	278	89,10
	nie	34	10,90
	spolu	312	100

ňuje vo svojej práci aj Kosturková (2015), ktorá sledovala úroveň kritického myslenia u stredoškôľakov. Zdôrazňuje, že práve rozvoju hodnotového a kritického myslenia sa v pedagogickej praxi zo strany učiteľov nevenuje dostatočná pozornosť.

Tabuľka II ďalej dokumentuje, že 92,95 % študentov formulovalo vo svojich pripravách na vyučovaciu hodinu výchovné ciele. Z toho 95,4 % výchovných cieľov bolo formulovaných na úrovni prijímania (napr. Žiak si dokáže vypočítať výklad učiteľa, názor spolužiaka), 68 % na úrovni reagovania (napr. Žiak si dokáže vypočítať názor spolužiaka, bez toho, aby sa mu vysmieval, dokáže pracovať, bez toho, aby rušil ostatných spolužiakov.). Na vyšších úrovniach Krathwohlvej taxonómie (oceňovanie hodnoty, integrovanie hodnoty, začlenenie hodnoty do charakterovej štruktúry osobnosti žiaka) výchovné ciele absentovali. Uvedená skutočnosť je podľa nás vysvetliteľná tým (ako poukázal rozhovor so študenti), že študenti nevedia výchovne dekodovať učivo. Podobne ako výskum Černotovej (2007, 2015), Ištvan (2017) aj naši skúmaní študenti priznávali rezervy v schopnosti abstrahovať, nachádzať výchovný význam učiva. Prečo je to tak? Ako preukázal rozhovor so študentmi, mnohí študenti disponovali slabými teoretickými vedomosťami (napr. nevedeli uviesť rozdiel medzi vzdelávacími, výchovnými a výchovnými cieľmi, boli im cudzie pojmy hodnoty, postoj, morálka a iné). Ďalšiu príčinu v dominovaní kognitívnych cieľoch v analyzovaných pripravách študentov vidíme vo veľmi zúženom, nesprávnom myslení študentov. Viacerí študenti pri rozhovore boli toho názoru, že nepokladajú za potrebné formulovať výchovné ciele, keďže ich hlavnou úlohou v ZŠ a predovšetkým v SŠ bude len transfer – odovzdávanie vedomostí žiakom, tak ako to bolo u nich. Výchova žiakov je podľa ich názoru predovšetkým úlohou rodiny a nie školy, resp. pedagóga. Ojedinelo, ale predsa sa vyskytli prípady, kedy študenti, uviedli, že výchovné ciele vo svojich pripravách neformulovali, ale iba ich mechanicky opísali zo vzorových príprav, ktoré dostali počas seminárov v predmete Teória výchovy a vzdelávania, Všeobecná didaktika od svojich vyučujúcich. Ďalší problém vidíme aj v jave (Černotová, 2015) nezrelosti osobnosti študentov, v ustáľovaní ich osobnostných hodnôt, napr. morálnych, etických, mravných. Aj keď je z psychologického i občianskeho hľadiska možné považovať osobnosť študenta za dospelú, práve ustáľovanie hodnôt, presvedčenia, svetonázoru, postojov si vyžaduje ešte určitú dobu ustáľovania, stabilizácie.

Opierajúc sa o údaje v Tabuľke II môžeme ďalej konštatovať, že 89,10 % študentov v pripravách

formulovalo aj výcvikové ciele. Viacerí študenti pri rozhovore uviedli, že nevedeli pri zvolených témach z predmetov: Slovenský jazyk a literatúra, cudzie jazyky, dejepis, biológia, geografia, etika a iných naformulovať vhodné a primerané výcvikové ciele, preto ich radšej neformulovali. Súhlasíme s názorom študentov, že nie každá téma, učebná látka dovoľuje učiteľovi harmonicky rozvíjať osobnosť žiakov v kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej oblasti. Ďalšiu možnú príčinu absentovania výcvikových cieľov vidíme v tom, že skúmaní študenti ešte neabsolvovali didaktiky svojich študijných aprobácií. Didaktiky predmetov vo väčšine učiteľských študijných programov sú podľa učebného plánu zaradené až v Mgr. stupni štúdia. Za zaujímavé zistenie možno považovať, že študenti FŠ, študijného programu Učiteľstvo telesnej výchovy nemali oproti ostatným študentom žiadne ťažkosti naformulovať výcvikové ciele. Je to pochopiteľné, keďže všeobecným cieľom telesnej a športovej výchovy je umožniť žiakom si osvojiť, zdokonaľovať a upevňovať pohybové návyky a zručnosti na primeranej úrovni, zvyšovať svoju pohybovú gramotnosť, rozvíjať kondičné a koordináčne schopnosti a iné. Navyše študenti programu Učiteľstva telesnej výchovy na FŠ PU v Prešove majú možnosť osvojiť si vedomosti, spôsobilosti z didaktiky telesnej výchovy už počas bakalárskeho štúdia.

*2 Formulovali študenti vyučovacie ciele pedagogicky správne? Akých chýb sa najčastejšie dopúšťali skúmaní študenti pri ich formulovaní?*

Pri analýze cieľov nás zaujímala nielen kvantitatívna stránka, ale aj kvalitatívna, t.j. správnosť ich formulácie. Opierajúc sa o údaje v Tabuľke III môžeme konštatovať, že 76,28 % študentov formulovalo špecifické ciele v pripravách na vyučovaciu hodinu nesprávne. Iba 23,72 % študentov formulovalo ciele správne. Pod správnou formuláciou sme rozumeli, ak ciele presne a jasne definovali stav, čo žiaci po absolvovaní vyučovacej hodiny budú vedieť, aké zručnosti si osvoja. Prvou najčastejšie vyskytujúcou sa chybou pri formulovaní cieľov v pripravách študentov bola ich veľmi všeobecná formulácia (78,57 %), a tým problematická ich kontrolovateľnosť a merateľnosť (napr. Žiak sa dokáže orientovať v teréne, žiak ovláda pravopis, žiak pozná históriu Slovenska). Druhou najčastejšou chybou vo formulácii cieľov bolo, že 53,78 % študentov, namiesto stavu, popisovali svoju činnosť, čomu sa budú venovať, resp. čomu sa žiaci budú venovať (napr. rozvíjať asertívne správanie žiakov, rozvíjať jemnú a hrubú motoriku žiakov). Ďalšími chybami, ktorých sa skúmaní študenti

Tabuľka III: *Nedostatky vo formulovaní vyučovacích cieľov skúmanými študentmi*

		N	%
Správna formulácia cieľov	áno	74	23,72
	nie	238	76,28
	spolu	312	100
Všeobecná formulácia cieľov	áno	187	78,57
	nie	51	21,43
	spolu	238	100
Nie definovanie stavu, ale popis činnosti učiteľa, resp. žiaka	áno	128	53,78
	nie	110	46,22
	spolu	238	100
Nesprávna formulácia cieľov, t. j. namiesto vzdelávacích cieľov formulácia výchovných	áno	114	47,90
	nie	124	52,10
	spolu	238	100
Nesprávna formulácia cieľov, t. j. namiesto výcvikových cieľov formulovanie vzdelávacích cieľov	áno	107	44,96
	nie	131	55,04
	spolu	238	100

dopúšťali, bolo, že namiesto výchovného cieľa (47,90 %) formulovali v skutočnosti vzdelávací cieľ (napr. žiak dokáže pochopiť význam slova daktyloskopia, dokáže zhodnotiť prínos novely pre osobný rozvoj, dokáže pochopiť význam činnosti svalov) alebo namiesto výcvikového cieľa (44,96 %), formulovali cieľ vzdelávací (napr. žiak dokáže povedať postup prvej pomoci ošetrovania pri popáleninách, vie na sebe ukázať kde sa nachádzajú zmyslové orgány, dokáže identifikovať štádium vývoja ekosystému vo svojom okolí). Išlo o najčastejšie uvádzané chyby vo formulácii cieľov, ktorých sa dopúšťajú nielen študenti učiteľských programov, doktorandi, ale aj začínajúci ako aj skúsení učitelia (Skalková, 2007; Ištvan, 2013, 2017; Šuťáková, 2017, Šuťáková, Ferencová, 2017).

*3 Aké metódy zvolili študenti v prípravách pre dosiahnutie stanovených cieľov?*

Z vyučovacích metód skúmaní študenti volili klasické vyučovacie metódy, a to výklad 99,98 % študentov, rozhovor 89,20 %, rozprávanie 76,23 %, demonštráciu 64,81 %. 36,42 % študentov volilo na opakovanie učebnej látky ako metódu diktovanie poznámok. Je na počudovanie, že s touto aktivitou

študenti pri bohatom knižnom trhu venovanému aktivizujúcim metódam vôbec počítajú. Za zarážajúce možno považovať nízke percentuálne zastúpenie (využitie) viacerých aktivizujúcich vyučovacích metód – 22,84 % didaktické hry, 9,88 % brainstorming, 5,25 % pojmové mapovanie a iné 1,85 %. V tomto ukazovateli boli markantné rozdiely v navrhovaných metódach medzi študentmi z jazykovo-orientovaných učiteľských programov a ostatných programov. Študenti z lingvistickou orientáciou štúdia zrejme pod vplyvom absolvovaných seminárov na svojich katedrách plánovali využiť prácu s textom a rôzne jazykové cvičenia (14,80 %). V mnohých prípravách bol popis realizácie zvolených metód veľmi strohý, v niektorých prípravách úplne absentoval. Z odborného, didaktického hľadiska popis realizácie niektorých metód nezodpovedal študentom zvolenej metóde. Napr. motivačný rozhovor by študenti realizovali zopakovaním a výskúšaním žiaka z minulej učebnej látky. Pod metódou brainstormingu študenti rozumeli to, že sa žiakov opýtajú, čo im napadne napr. pri slove Hviezdoslav, Veľká Noc a žiaci im uvedú asociácie. Uvedená skutočnosť poukazuje na slabé teoretické vedomosti študentov z oblasti vyučovacích metód.

Tabuľka IV: Zvolené vyučovacie metódy

		N	%
Výklad	áno	316	99,98
	nie	8	0,02
	spolu	324	100
Rozhovor	áno	289	89,20
	nie	35	10,80
	spolu	324	100
Rozprávanie	áno	247	76,23
	nie	77	23,77
	spolu	324	100
Diktovanie poznámok	áno	118	36,42
	nie	206	63,58
	spolu	324	100
Demonštrácia	áno	210	64,81
	nie	114	35,18
	spolu	324	100
Laboratórna práca	áno	42	12,97
	nie	282	87,03
	spolu	324	100
Didaktické hry	áno	74	22,84
	nie	250	77,16
	spolu	324	100
Jazykové cvičenia	áno	48	14,80
	nie	276	85,20
	spolu	324	100
Brainstorming	áno	32	9,88
	nie	292	90,12
	spolu	324	100
Pojmové mapovanie	áno	17	5,25
	nie	307	94,75
	spolu	324	100
Iné aktivizujúce metódy (napr. Think-Pair-Share, Pair-Check, Placemat-activity)	áno	6	1,85
	nie	318	98,15
	spolu	324	100

## ZÁVER

Pedagogické, didaktické spôsobilosti učiteľov patria ku kľúčovým profesionálnym spôsobilostiam učiteľov. Ich rozvoju je potrebné venovať zvýšenú pozornosť, a to nielen v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov, ale rovnako aj v oblasti ich profesijného rastu. Poznané fakty, ku ktorým sme dospeli v prieskume, na základe obsahovej analýzy priprav študentov na vyučovaciu hodinu, nás vedú k názoru, že problematike špecifických, výchovno-vzdelávacích cieľov, vyučovacích metód je potrebné vo výučbe predmetov – Teórie výchovy a vzdelávania, Všeobecná didaktika na PU v Prešove venovať zvýšenú pozornosť. Výskum, ktorý sme realizovali v mesiacoch jún, august 2022 prostredníctvom obsahovej analýzy priprav študentov na vyučovaciu hodinu, preukázal rezervy skúmaných študentov v ich spôsobilosti správne formulovať špecifické ciele vyučovacej hodiny, abstrahovať, nachádzať výchovný význam učiva, formulovať ciele na rozvoj kritického myslenia žiakov. Podobne ako viacerí autori (Petlák, 2000; Skalková 2007; Sútáková, Ferencová, 2017), sme presvedčení že správne naformulovaný cieľ má nielen významnú regulatívnu funkciu, ale aj funkciu diagnostickú. Je preto veľmi dôležité, aby bol cieľ merateľný a dosť konkrétny na to, aby nielen učiteľ, ale aj žiak vedel, čo sa od neho očakáva, za čo bude hodnotený. Uvedené považujeme za veľmi dôležité najmä z hľadiska objektivizácie hodnotenia. Zároveň je však potrebné zdôrazniť, že formuláciou cieľa vyjadrujeme to, čo je pre nás ako učiteľov dôležité, na čo sa budeme vo vyučovaní procese zameriavať, čo budeme u žiakov rozvíjať, ktoré činnosti u nich budeme aktivizovať a čo budeme hodnotiť. Z tohto hľadiska je veľmi negatívne naše zistenie vzťahujúce sa k úrovňam kognitívnych funkcií, na ktoré sú kognitívne ciele zamerané. Aj napriek deklarovanej snahe o stimuláciu aktivity, samostatnosti, kritického či tvorivého myslenia žiakov, edukačné zábery študentov formulované v podobe vzdelávacích cieľov, ako aj zvolených vyučovacích metód tomu nenasvedčujú.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0174/20 Integrácia morálneho usudzovania a kritického myslenia do pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva, KEGA 025PU-4/2020 Rozvoj morálneho a kritického myslenia študentov v učiteľských študijných programoch.

## LITERATÚRA

- Černotová, M. (2006). *Uplatňovanie absolventov učiteľstva v praxi a ich reflexia pregraduálnej prípravy*. Prešov: FF PU.
- Černotová, M. (2007). Absolventi Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity a ich ďalšie vzdelávanie – výskumné zistenia. Ako sa učitelia učia?, In *Zborník referátov z medzinárodnej konferencie*. (s. 74–78). Prešov: MPC.
- Černotová, M. (2015). Spoločenské a etické kontexty doktorandského štúdia – spoveď školiteľky, In *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015*. (Danielová, Schmidt eds.), (s. 114–125). Brno: Mendelova univerzita v Brně. Institut celoživotního vzdělávání.
- Ferencová, J., & Krajčová, N. (2015). Higher Education of the Teachers of Lower and Upper secondary education in Slovakia, *Global Journal of education*, 2 (no. Summer), 68–78.
- Ferencová, J., & Šutáková, V. (2017). Komparácia didaktických spôsobilostí študentov učiteľstva a učiteľov v pedagogickej praxi, *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. Košice: UPJŠ, 2(1), 313–322.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Chráska, J. (2007). *Metódy pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Ištván, I. (2017). Analýza záverečných prác frekventantov kurzu základy vysokoškolskej pedagogiky na Prešovskej univerzite, *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. Košice: UPJŠ, 2(2), 83–90.
- Ištván, I. (2013). Vyučovací štýl učiteľov s inžinierskym vzdelaním, In *Učiteľ na ceste k profesionalite: recenzovaný zborník vedeckých prác*. (s. 337–353). Prešov: FHPV PU.
- Knapík, J., & Kosturková, M. (2021). Examining the relationship between moral reasoning and critical thinking in teacher study programmes in Slovakia, *Ad alta*, 11(2), 116–118.
- Kosová, B., & Tomengová, A. a kol. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.
- Kosturková, M. (2013). Kritické myslenie pedagógov stredných škôl. *Pedagogika.sk*, 4(4), 283–298.
- Kosturková, M. (2015). Výskum stavu kritického myslenia žiakov a učiteľov vybraných gymnázií v SR, In *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015*. (s. 292–301). Brno: Mendelova univerzita v Brně.

- Kosturková, M. (2021). The Integration of Critical and Moral Thinking: The Attitudes of the Teacher Students to the Development of Their Critical and Mthinking. *Ad Alta*, 10(2), 201–203.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia. Pedagogika wobec współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne,
- Orosová, R., & Starosta, V. (2017). Mikrovyčovanie z pohľadu študentov. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. Košice: UPJŠ, 2(1), 175–183.
- Petlák, E., (2000) *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2000.
- Skalková, J. (2007). *Obecní didaktika*. Praha: Grada.
- Šimoník, O. (2005). *Příprava budoucích učitelů*. Brno: MSD.
- Šuťáková, V. (2017). Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. Košice: UPJŠ, 2(1), 303–312.

Kontakt

Imrich Ištvan, Mgr. PhD.: [imrich.istvan@unipo.sk](mailto:imrich.istvan@unipo.sk)