UNIVERZITA PAVLA JOZEFA ŠAFÁRIKA V KOŠICIACH
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky

Renáta OROSOVÁ – Katarína PETRÍKOVÁ – Lucia DIHENEŠČÍKOVÁ

SEBAREFLEXÍVNY PEDAGOGICKÝ DENNÍK

SEBAREFLEXÍVNY PEDAGOGICKÝ DENNÍK
Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach

Autori:
PaedDr. Renáta Orosová, PhD.
Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach

Mgr. Katarína Petríková PhD.
Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach

Mgr. Lucia Diheneščíková PhD.
Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach

Recenzenti:
prof. Volodymyr Starosta, DrSc.
Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach

PaedDr. Janka Ferencová, PhD.
Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied PU

Jazyková korektúra:
Mgr. Katarína Petríková, PhD.
Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach

Odborná knižná publikácia - výstup grantového projektu VVGS-2016-323 „Inovácie metód rozvoja sebareflexívnych kompetencií študentov učiteľstva v praktickej profesijnej príprave“

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovať, ukladať do informačných systémov alebo inak rozširovať bez súhlasu majiteľov práv. Za odbornú a jazykovú stránku tohto diela zodpovedá autor.

Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Umiestnenie: http://unibook.upjs.sk
Dostupné od: február 2018

ISBN 978-80-8152-591-9

OBSAH

SLOVENSKÁ VERZIA SEBAREFLEXÍVNEHO PEDAGOGICKÉHO DENNÍKA 5

PREDHOVOR 6

1 SEBAREFLEXIA UČITEĽA 7

1.1 Praktická profesijná príprava budúcich učiteľov 7

1.2 Profesijné kompetencie učiteľov/študentov učiteľstva 9

1.3 Sebareflexívne kompetencie učiteľov/študentov učiteľstva..... 10

2 SEBAREFLEXÍVNY PEDAGOGICKÝ DENNÍK 12

2.1 Sebareflexívny náčuv 12

2.2 Sebareflexívny rozhovor 15

2.3 Sebareflexívne pozorovanie 20

SLOVO NA ZÁVER 25

THE ENGLISH VERSION OF THE SELF-REFLECTION TEACHING DIARY..... 26

PREFACE 27

1 TEACHER'S SELF-REFLECTION..... 28

1.1 Future teachers' practical training..... 28

1.2 Professional competence of teachers/teaching students..... 30

1.3 Self-reflection competence in teachers/teaching students..... 31

2 SELF-REFLECTION TEACHING DIARY..... 33

2.1 Self-reflection teaching observation..... 33

2.2 Self-reflective conversation..... 36

2.3 Self-reflective observation 40

CONCLUSION 44

LITERATÚRA / REFERENCES..... 45

PRÍLOHY..... 47

Príloha A – Charakteristika Hospitačnej náčuvovej pedagogicko-psychologickej praxe na UPJŠ 48

Príloha B – Charakteristika Výstupovej priebežnej praxe na UPJŠ 51

Príloha C – Charakteristika Výstupovej súvislej praxe I na UPJŠ 54

Príloha D – Charakteristika Výstupovej súvislej praxe II na UPJŠ 57

SLOVENSKÁ VERZIA SEBAREFLEXÍVNEHO PEDAGOGICKÉHO DENNÍKA

PREDHOVOR

Učiteľské povolanie patrí medzi najstaršie v dejinách ľudstva. Napriek všetkým pokusom o inovácie v školstve, zameraným na nahradenie učiteľa v rôznych moderných koncepciách vyučovania využívajúcich výdobytky rýchlo sa rozvíjajúcich informačno-komunikačných technológií, však učiteľ aj naďalej zohráva rozhodujúcu úlohu vo vyučovacom procese, nezaobíde sa bez neho žiadny riadený proces edukácie.

Byť učiteľom znamená prijať zodpovednosť za vzdelávanie mladej generácie, za jej prípravu pre život a budúce povolanie. Byť dobrým učiteľom znamená disponovať určitými charakteristikami v oblasti profesionalizmu, myslenia, očakávania a vodcovstva. Znamená to majstrovsky ovládať rôzne stratégie a metódy motivácie, vyučovania a učenia sa, byť odolný voči stresom a tlakom školského prostredia, aktívne a efektívne používať základné sociálno-komunikačné zručnosti, zaujímať sa o to, ako sa žiaci učia a pomáhať im zlepšovať sa, dokázať optimálne riešiť výchovné situácie a pedagogické problémy a pod. (Rovňanová, 2015).

Z uvedeného vyplýva, že učiteľ musí byť „majstrom“ svojej profesie, t. j. musí sa permanentne vzdelávať, neustále sa zdokonaľovať, tvorivo pracovať s obsahom vzdelania či neustále inovovať vyučovací proces.

S rôznymi formami inovácií sa stretávame už v začiatkoch učiteľskej profesie, v praktickej profesijnej príprave študentov učiteľstva, v ktorej sa najväčší dôraz kladie na rozvíjanie kompetencií odborno-predmetových a psychodidaktických, no minimálny na reflexiu vlastnej činnosti. Jednou z možností rozvoja sebareflexívnych kompetencií sa javia sebareflexívne techniky a metódy, ktoré je možné implementovať do praktickej profesijnej prípravy študentov v rámci modelových simulácií v podmienkach fakulty, ako aj v rámci pedagogickej praxe v školských podmienkach.

Na základe analýzy sebareflexívnych kompetencií študentov učiteľstva, zistení názorov cvičných učiteľov a ich následných odporúčaní a vychádzajúc z kompetencií orientovaných na žiaka a kompetencií orientovaných na edukačný proces sme vytvorili protokol implementácie sebareflexívnych metód, t. j. **sebareflexívny pedagogický denník**, ktorý predstavuje inováciu metód rozvoja sebareflexívnych kompetencií študentov učiteľstva v praktickej profesijnej príprave, konkrétne **sebareflexívneho náčuvu**, **sebareflexívneho rozhovoru** a **sebareflexívneho pozorovania**.

Sebareflexívny pedagogický denník je výstupom riešenia grantového projektu **VVGS „Inovácie metód rozvoja sebareflexívnych kompetencií študentov učiteľstva v praktickej profesijnej príprave“**. Predstavuje inovatívnu a kreatívnu odbornú textovú pomôcku nielen pre študentov učiteľstva, ale rovnako aj pre vysokoškolských pedagógov praktickej profesijnej prípravy a cvičných učiteľov zo základných a stredných škôl. Jeho anglická verzia ponúka možnosti využitia v rámci študijných pobytov študentov učiteľstva v zahraničí. Zároveň je prostriedkom transparentnosti a jednotnosti v praktickej profesijnej príprave študentov učiteľstva, a to so zreteľom na rozvoj sebareflexívnych kompetencií.

kolektív autorov

1 SEBAREFLEXIA UČITEĽA

- Čo je sebareflexia?
- Je sebareflexia dôležitou súčasťou práce učiteľa?
- Čo je princípom praktickej profesijnej prípravy budúcich učiteľov?
- Aké sú dôvody rozvoja sebareflexívnych kompetencií budúcich učiteľov?
- Aké sú možnosti a prostriedky rozvoja sebareflexívnych kompetencií budúcich učiteľov?

Učiteľ, ako jeden zo základných činiteľov vzdelávacieho procesu, je nielen sprostredkovateľom vedomostí, ale rovnako aj kultúrnych tradícií a spoločenských hodnôt. Úlohou učiteľa je vytvárať prostredie, v ktorom sa bude dieťa rozvíjať ako individuálna osobnosť, podnecovať rozvoj jeho poznávacích procesov a tiež stimulovať rozvoj personálnych a interpersonálnych kompetencií dôležitých pre jeho život (Darák a kol., 2007).
V súvislosti s novým poňatím vzdelávania, funkcií školy, individuálnymi potrebami žiakov a rovnako požiadavkami spoločnosti sa zvyšujú aj nároky na učiteľskú profesiu a rozširuje sa pole učiteľovej pôsobnosti. Náročnosť výkonu pedagogickej profesie vyžaduje zodpovedajúcu prípravu a odbornú kvalifikáciu, ktoré študent učiteľstva získava prostredníctvom pregraduálneho štúdia.

1.1 Praktická profesijná príprava budúcich učiteľov

Pregraduálna príprava, ako komplexné štúdium na vysokej škole, je dôležitou zložkou profesijného rozvoja budúcich učiteľov, ktorej cieľom je formovanie študentov po ich osobnostnej a profesionálnej stránke, čo je zároveň jedna z kľúčových fáz, v ktorej rola študenta postupne prechádza do roly učiteľa. Ako uvádza Černotová a kol. (1997), pregraduálna príprava a odovzdanosť učiteľskej profesii rozširujú repertoár a kapacitu improvizácií a budujú emocionálny a morálny charakter študenta, preto čím kvalitnejšia a plnohodnotnejšia bude táto fáza pre študentov, tým možno predpokladať aj vyššiu kvalitu rozvoja ich kompetencií. Podľa Mišíka (in Dytrtová a Krhutová, 2009) je vízia budúceho učiteľa najmä v pripravenosti na plánovanie a organizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu, profesijný znalostný a zručnostný základ, metódy kontroly, vhodné stratégie vedenia žiakov, na efektívnu komunikáciu, sociálnu atmosféru, profesionálny imidž, sebauvedomenie a sebahodnotenie, psychickú odolnosť, adaptabilitu, adjustabilitu, schopnosť osvojovať si nové poznatky, sociálne empatie a komunikatívnosť. Ide teda o konkrétne pedagogické zručnosti týkajúce sa plánovania a prípravy vyučovacej jednotky, vlastnej organizácie a realizácie vyučovania, diagnózy a hodnotenia výkonu žiaka a vlastného sebahodnotenia.

Pozitívom pregraduálnej prípravy učiteľov je skutočnosť, že študenti, t. j. budúci učitelia všetkých typov škôl (vrátane elementaristov) sa pripravujú na výkon svojho budúceho povolania na univerzitách (Tóthová, Duchovičová, 2005). Národný program výchovy a vzdelávania zároveň poukazuje na to, že sa potupne skvalitňuje pregraduálna príprava budúcich pedagógov, t. j. vydávanie kvalitných učebníc a literatúry z oblasti pedagogiky a psychológie a tiež zavedenie kreditného systému štúdia na vysokých školách, čo študentom umožňuje väčšiu možnosť voľby predmetov a zamerania.

Všetko má však nielen svoje pozitíva, ale aj negatíva a nie je tomu inak ani v pregraduálnej príprave učiteľov. Za negatívum pregraduálneho vzdelávania je možné považovať to, že učiteľské programy sú často zamerané na získanie všeobecného vzdelania a štúdium býva mnohokrát do značnej miery v rozpore s tým, čo od učiteľov vyžaduje edukačná realita (Hollá, 2007). Ako uvádza Štepanovič a kol. (2000), narážame v nej aj na mnohé prekážky, ktoré brzdia skvalitnenie pregraduálnej prípravy. Hovorí najmä o nedostatkoch v rôznych oblastiach, ako obmedzenie praxe, decentralizácia riadenia práce vysokých škôl, diferenciácia učebných programov, pedagogizácia sociálnych problémov v oblasti výchovno-vzdelávacej, v odmeňovaní, vybavení škôl, byrokracie v školách, malý rešpekt zo strany žiakov a rodičov, medziľudských vzťahov, možností ďalšieho vzdelávania, nedôvera starších kolegov, nepochopenie tvorivosti učiteľa, klasifikácia písomných prác, oprava, udržanie disciplíny, ústne skúšanie, voľba motivácie, aktivizácia, rozbor umeleckého diela, kladenie otázok, zápisy do zošitov, plánovanie učiva, výklad novej látky či precvičovanie.

Pre zlepšenie vyučovacieho procesu, a teda pregraduálnej prípravy je preto potrebný obsahovo orientovaný prístup, a to napr. v hľadaní východiska v moderných metódach či v starostlivosti o kurikulum. Rovňanová a Nemcová (2017) odporúčajú na zlepšenie odbornej praxe budúcich učiteľov prijať minimum rámcového profesijného štandardu pre učiteľov ako východiskového kurikula pre tréning učiteľov a posilniť praktickú odbornú prípravu prostredníctvom zvýšeného času (aspoň na 20% z celkového času štúdia) pre jednotlivé typy praxe. Posuny v príprave budúcich učiteľov sa prejavujú najmä vo zvýrazňovaní procesuálnej stránky smerom k spolupráci učiteľa so žiakmi, iná oblasť stávania sa učiteľom zase smeruje k integrite pedagogického pôsobenia a k autenticite, k spoluúčasti a preberaniu zodpovednosti za vlastný proces stávania sa učiteľom. Smer je od informatívnej a izolovanej prípravy k rozvíjaniu pedagogických postojov a názorov študentov, pričom **hlavným prínosom praxe** z ich pohľadu je **rozvíjanie profesijných kompetencií**, **skúsenostné učenie** a **reflexia vlastnej práce**, overovanie seba, či na tú prácu mám a dokážem prepájať teóriu s praxou, čím sa potvrdzuje aj názor Šimoníka (in Štepanovič a kol., 2000), ktorý vymedzil hlavné funkcie pedagogickej praxe, a to informovať študenta, či splnil požadované postupy, ako by mal ďalej pracovať a ako študenta motivovať a povzbudzovať k ďalšiemu štúdiu.

Vývoj a zmeny v poňatí učiteľskej profesie sú dnes skúmané zväčša z hľadiska zmien vzdelávacieho kontextu, t. j. cieľov, obsahov, funkcií vzdelávania, štrukturálnych zmien vzdelávacieho systému, škôl ako priestoru pre nové stratégie učenia sa žiakov či pomoc marginalizovaným skupinám žiakov a pod. Rôznorodosť poňatí však nebráni identifikovať spoločne zdieľané princípy vo vývoji a tiež profesionalizácii učiteľstva (Pavlov, 2013).

1.2 Profesijné kompetencie učiteľov/študentov učiteľstva

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). 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). Ako uvádza Pavlov (2013), profesionalizácia pedagógov na Slovensku neustále naráža na absenciu presného vymedzenia súboru profesijných kompetencií[1], čo sa negatívne prejavuje v rozmanitej úrovni pregraduálnej prípravy, systéme celoživotného vzdelávania, personálnej práci manažmentu škôl, nekvalifikovaných zásahoch decíznej sféry do výkonu profesie a v neposlednom rade znižovaním prestíže profesie v spoločnosti. Predpokladom pre komplexné riešenie prípravného vzdelávania aj profesijného rozvoja pedagógov je tak vypracovanie kompetenčných profilov učiteľov ako súhrn kľúčových kompetencií preukázateľných spôsobilostí, ktorými je charakterizovaný výkon profesie a ich následné rozpracovanie v profesijných štandardoch[2] jednotlivých kategórií pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení, ale aj vysokoškolských učiteľov a lektorov kontinuálneho vzdelávania, ktoré by charakterizovali ich roly, zodpovednosť a tiež očakávané vedomosti, spôsobilosti a postoje. Učiteľ by mal expertným spôsobom diagnostikovať situácie a subjekty, identifikovať a aplikovať interpersonálne stratégie či sebareflexiu (Vašutová, 2004). Spilková (2004) posúva akcent od teoretických základov vyučovacích predmetov k psychodidaktickému vzdelávaniu a k všeobecnej učiteľskej kultivácii. Súčasné európske trendy reflektujú požiadavku štruktúry kompetencií učiteľa. Spoločné úsilie expertov stanovilo dve veľké skupiny: a) kompetencie vzťahujúce sa na proces učenia a b) kompetencie vzťahujúce sa na výsledky učenia (European Comission, 2010). 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 kariérový stupeň (Kasáčová a kol., 2006), t. j. a) kompetencie orientované na žiaka; b) kompetencie orientované na edukačný proces; c) kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa.

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

[1] **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 dráhy (Průcha a kol. 2001).

[2] **Profesijné štandardy** vymedzujú nevyhnutné a dosiahnuteľné profesijné kompetencie na štandardný, t.j. kvalitný výkon profesie, sú nástrojom udržiavania a zvyšovania kvality výkonu v profesii a základným pilierom gradácie. Vychádza z nich profesijný rozvoj, kariérny rast a kritériá hodnotenia a odmeňovania a ich postavenie v kariérnom systéme pedagogických a odborných zamestnancov je legislatívne vymedzené v Zákone č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (Porubská a kol. in Pedagogické rozhľady. Roč. 17, č. 4).

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). Preto prioritou praktickej profesijnej prípravy sa javí rozvoj kompetencií budúcich učiteľov v praktickej a profesijnej časti. Žiaduce sú mnohostranné inovácie a interdisciplinárnosť s cieľom budovať reflexívny charakter praktickej profesijnej prípravy budúcich učiteľov so zameraním sa na zavádzanie rôznych výcvikových a modelových simulácií (Vonk, 1993; Ward, Mccotter, 2004).

Viaceré realizované výskumy a prieskumy (Kasáčová a kol., 2006; Ondriová, 2015; Pavlov, 2013) poukazujú na zásadný nedostatok slovenskej univerzitnej praktickej profesijnej prípravy, a to na nerovnovážne rozvíjanie jednotlivých kompetencií, kde sa kladie v praktickej profesijnej príprave najväčší dôraz na kompetencie odborno-predmetové a psycho-didaktické a minimálny dôraz sa kladie na kompetenciu reflexie vlastnej činnosti (Bajtoš, Orosová, 2011; Hupková, Petlák, 2004; Kasáčová a kol. 2006; Ondriová, 2015; Pavlov, 2013). Ťažisko a dôležitosť rozvíjania sebareflexie u študentov učiteľstva však spočíva v jej synergii pomáhať študentom učiteľstva zamýšľať sa nad svojím konaním v bežných i náročných školských situáciách a ukazuje im, ktoré ostatné kompetencie je potrebné zlepšiť (Murray, Christison, 2011; Sahlberg, 2010). Jedným z prístupov tvorby a rozvoja kompetenčného profilu budúceho učiteľa sa javí mikrovyučovanie a mikrovyučovacie analýzy, ktoré v rámci praktickej profesijnej prípravy ponúkajú študentom učiteľstva možnosti riešenia modelových situácií a vytvárajú priestor pre rozvoj sebareflexívnych kompetencií.

1.3 Sebareflexívne kompetencie učiteľov/študentov učiteľstva

Pedagogický slovník sebareflexiu vymedzuje ako „*všeobecné sa zamýšľanie jedinca nad sebou samým, nad svojou osobnosťou, obzretie sa späť za svojimi činmi, myšlienkami, postojmi, pocitmi. Rekapitulovanie určitého úseku vlastného života či vlastného správania a rozhodovania v situáciách, ktoré sú pre daného človeka významné. Cieľom je zhodnotiť samého seba, rozhodnúť, čo a ako zmeniť, zvoliť stratégiu pre budúcnosť*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 196). V uvedenom chápaní sa teda predpokladá schopnosť človeka poznávať seba samého, skúmať seba samého, svoj vnútorný svet, svoje zážitky, myšlienky a emócie prostredníctvom introspekcie, teda pozorovania seba samého. Jej zmyslom však nie je iba deskripcia, t. j. opis vlastného prežívania a správania, ale tiež jeho hodnotenie spojené s prijatím jeho vlastných predností a nedostatkov a rovnako aj vlastných možností ďalšieho sebarozvíjania s cieľom navodenia pozitívnych zmien v budúcnosti (Hupková, 2006).

Švec (1996, s. 77) definuje sebareflexiu učiteľov v pedagogickom kontexte ako „*uvedomenie si svojich, t. j. učiteľských poznatkov, skúseností a prežitkov z pedagogickej činnosti, najmä z riešenia pedagogických situácií. Pri sebareflexii dochádza k opisu, analýze, hodnoteniu, usporiadaniu a zovšeobecneniu vlastných pedagogických poznatkov a skúseností*“.

Na základe uvedeného môžeme sebareflexiu vymedziť ako úvahu učiteľa o vlastnej práci, ako vnútorný dialóg, ktorý učiteľ vedie so sebou samým, keď skúma vlastnú prácu, hodnotí

svoje postoje, zámery a postupy, svoju komunikáciu so žiakmi, kolegami a rodičmi či svoje zážitky. Jej hlavným zámerom však nie je iba samotný opis učiteľovej práce a skúsenosti, ale rovnako aj systematické vyhodnocovanie, hľadanie príčin úspechov a neúspechov a následné vyvodzovanie záverov pre jej ďalšie optimalizovanie, čo by malo viesť k zmenám v prežívaní a správaní učiteľa, ktoré sa odzrkadľujú v zvýšenej efektívnosti jeho činnosti.

Ide teda o zamýšľanie sa učiteľa nad jednotlivými stránkami svojej pedagogickej činnosti, t.j. nad výchovnými a vzdelávacími cieľmi a učivom, ktoré sprostredkúva žiakom, nad jednotlivými metódami a formami, ktoré uplatňuje vo vyučovacom procese či nad problémovými situáciami. Súčasťou je tiež zamyslenie sa nad priebehom pedagogickej komunikácie, t. j. ako reagovali žiaci a ako túto komunikáciu prežíval učiteľ, nad svojím vzťahom k triede a samotným žiakom a tiež aj zamyslenie sa nad tým, ako prebiehala komunikácia s kolegami, rodičmi a pod (Hupková, 2006).

Sebareflexia v rámci mikrovyučovania a mikrovyučovacích analýz plní určité funkcie, a to poznávaciu, spätnoväzbovú, rozvíjajúcu, preventívnu a relaxačnú (Hupková, Petlák, 2004). Ako uvádzajú Orosová, Nováková a Juščák (2015), poznávacia funkcia spočíva v uvedomení si problémov, ich spôsobe riešenia a poznávania vlastného prežívania. Spätnoväzbová funkcia sa zameriava na uvedomenie si zásahov v určitých situáciách a reakcií žiakov na nich. Rozvíjajúca funkcia poskytuje vízie k sebazdokonaľovaniu. Preventívna funkcia zabezpečuje poučenie sa na vlastných skúsenostiach a relaxačná funkcia podmieňuje príjemné zážitky z pedagogických situácií a pocit uspokojenia žiakov.

Ťažisko a dôležitosť rozvíjania sebareflexie u študentov učiteľstva spočíva v možnostiach pomoci študentom učiteľstva zamýšľať sa nad svojím konaním v bežných aj náročných školských situáciách. Predpokladom je, aby študenti sami mali rozvinuté hodnotiace myslenie a aby mali podmienky, prostriedky, pomocou ktorých dokážu plánovať a realizovať vyučovací proces s dôrazom na rozvoj tejto dôležitej spôsobilosti u žiakov (Ferencová, 2017). Jednou z možností rozvoja sebareflexívnych kompetencií sa javia sebareflexívne techniky a metódy (sebareflexívny náčuv, sebareflexívny rozhovor a sebareflexívne pozorovanie), možnosti ich osvojenia a následný transfer do pedagogickej praxe v rámci praktickej profesijnej prípravy (Wright, 1992).

2 SEBAREFLEXÍVNY PEDAGOGICKÝ DENNÍK

Sebareflexívny pedagogický denník predstavuje hlbšiu sebareflexiu učiteľov/študentov učiteľstva, v ktorom však nejde o písanie príprav učiteľa/študenta učiteľstva na vyučovaciu hodinu, ale o zápisy po vyučovaní, t. j. zážitky, skúsenosti a pozorovania z priebehu vyučovacieho procesu, reakcie žiakov i samotného učiteľa, vzťahy medzi učiteľom a žiakmi aj žiakmi navzájom a pod. Pedagogický denník sa týmto stáva prostriedkom sebapoznania, sebaobjavovania a autokomunikácie.

2.1 Sebareflexívny náčuv

Náčuv (hospitácia) ako jedna z metód sebareflexie predstavuje spätnú väzbu, na základe ktorej môžu učitelia zistiť a kriticky analyzovať a hodnotiť, ako si počínajú na vyučovacej hodine nielen po vecnej, ale i metodickej 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 reálnej 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 uvedomením si realizácie pedagogických činností v rôznych formách (Orosová, 2017).

V podmienkach UPJŠ sa realizujú štyri typy pedagogickej praxe, ktoré sú uvádzané ako povinné predmety v magisterskom stupni štúdia, teda počas 4 semestrov, a to: Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax, Výstupová priebežná prax, Výstupová súvislá prax I a Výstupová súvislá prax II (pozri prílohy).

Náčuv (hospitácia) je kľúčovou činnosťou všetkých štyroch typov praxe. V rámci Hospitačnej náčuvovej pedagogicko-psychologickej praxe ide o pedagogické pozorovanie zamerané na pozorovanie činnosti a správania sa žiakov, učiteľov a celkového učebného prostredia, pričom prioritou pozorovania je edukačné prostredie triedy a jej aktérov, t.j. učiteľov a žiakov v kontexte stanovených pedagogických a psychologických javov. Hlavnou činnosťou Výstupovej priebežnej praxe je pedagogické pozorovanie zamerané na odborovodidaktické a psychodidaktické javy v konkrétnych aprobačných predmetoch. Priorita tohto pozorovania je stanovená na základe inštrukcií predmetového didaktika. V úvode Výstupovej súvislej praxe I a Výstupovej súvislej praxe II realizuje praktikant individuálne náčuvy (hospitácie) z každého predmetu špecializácie s následnými samostatnými výstupmi (Orosová, 2017).

Sebareflexívny záznam (pozorovací hárok pre náčuv)

K sebahodnoteniu použite škálu so stupnicou 1 - 5:
1 – nedokážem; 2 – s väčšími ťažkosťami; 3 – neviem posúdiť; 4 – s menšími ťažkosťami; 5 – bez ťažkostí

Dimenzia	Spôsobilosť/kompetencia	Sebahodnotenie				
		1	2	3	4	5
	Dokážem **identifikovať** činnosť učiteľa:					
Žiak	záujem o názory, predstavy, pocity a problémy žiaka					
	prejav porozumenia, povzbudenie a pozitívne hodnotenie žiaka					
	rozvoj nadania (napr. intelektové) a talentu žiaka					
	akceptácia porúch (osobnosť, správanie, učenie) žiaka					
	poskytnutie možnosti slobodnej voľby (spôsob riešenia, spracovanie úlohy …) žiaka					
	podpora žiaka ku kladeniu otázok					
	akceptácia aktivity žiaka					
	zohľadnenie rozdielov v schopnostiach a pracovnom tempe žiakov (diferencovaný prístup) – možnosť výberu aktivity (písomná/ústna, skupinová…)					
	akceptácia individuálnych učebných štýlov žiakov (psychické, fyzické a sociálne podmienky)					
	rešpektovanie inakosti žiaka					
	podpora žiaka k objavom, záverom					
	podpora žiaka k sebahodnoteniu					
Edukačný proces	ovládanie obsahu vyučovaných predmetov po odbornej stránke					
	efektívna organizácia vyučovacej hodiny					
	stanovenie a naplnenie cieľa vyučovacej hodiny					
	didaktická analýza učiva (výber učiva v kontexte s edukačnými cieľmi, tvorba otázok a úloh)					
	zameranosť vyučovacieho procesu na rozvoj nižších kognitívnych procesov					
	zameranosť vyučovacieho procesu na rozvoj vyšších kognitívnych procesov					
	motivácia žiakov k učeniu (využívanie prostriedkov pozitívnej motivácie)					
	využívanie motivačných vyučovacích metód					
	využívanie expozičných vyučovacích metód					
	využívanie diagnostických vyučovacích metód					
	využívanie fixačných vyučovacích metód					
	využívanie organizačných foriem					

	adekvátne využívanie materiálnych prostriedkov (napr. práca s učebnicami...)					
	zadávanie problémových úloh žiakom					
	stanovenie kritérií hodnotenia výsledkov vyučovania a učenia sa žiakov					
	sprostredkovanie kritérií hodnotenia žiakom					
	hodnotenie procesov učenia žiaka (postup, úsilie, záujem, spolupráca)					
	hodnotenie výsledkov učenia žiaka (miera dosahovania kompetencií žiaka)					
	využívanie rôznych foriem hodnotenia žiakov					
	poskytovanie priebežnej spätnej väzby žiakom					
	vytváranie situácií vyžadujúcich vzájomnú spoluprácu a pomoc žiakov					
	upevňovanie kolektívu v triede					
	podpora uvedomenia si chýb žiakom					
	navrhnutie/stanovenie adekvátneho riešenia neočakávaných situácií					
	rozvoj personálnych spôsobilostí žiaka (sebapoňatie, sebadôvera)					
	rozvoj sociálnych spôsobilostí žiaka (empatia, prosociálne správanie)					
	umožnenie žiakovi zažiť úspech					
	rozpoznanie sociálno-patologických javov					
	vhodné využitie neverbálnej komunikácie					

Sebareflexívne otázky pre potreby reflexie vlastnej činnosti (Orosová, 2017):

- Identifikoval/a som všetky pozorované premenné? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Registroval/a som prvky správania sa žiakov ľahko? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zaregistroval/a som zmeny vo svojej citlivosti pri identifikácii správania a prežívania žiakov? Ak áno, aké? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zaregistroval/a som správne jednotlivé etapy vyučovacej hodiny? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zaregistroval/a som proces hodnotenia výkonov žiakov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?

- Identifikoval/a som znaky humanisticky orientovaného hodnotenia? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zaregistroval/a som výhody/nevýhody humanisticky orientovaného hodnotenia? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zaregistroval/a som sebahodnotenie žiaka? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Identifikoval/a som predmetovým didaktikom určené pozorované javy? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Identifikoval/a som profesijné zručnosti učiteľov? Ak áno, aké? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Registroval/a som diverzitu žiakov v školskej triede v predmete svojej špecializácie? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Ovládam postup práce v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu so žiakmi, ktorí majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby?
- Stretol/stretla som sa počas realizácie praxe so žiakmi, ktorí mali špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby?
- Dokázal/a som v triede samostatne identifikovať žiaka/žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Dokázal/a som na základe pozorovania konkrétnych príznakov (symptómov) žiaka/žiakov určiť o aké postihnutie, či narušenie išlo? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zaregistroval/a som učiteľov špeciálny postup práce v rámci vyučovacej hodiny so žiakmi, ktorí mali špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby?
- Čo pozitívne (z náčuvu/hospitácie) si odnášam do svojej praxe?
- V čom mi bola pedagogická prax nápomocná v mojom profesijnom raste?

2.2 Sebareflexívny rozhovor

„*Rozhovor je cieľavedomé, plánovité a usmerňované zhováranie 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).

Rozhovor predstavuje v rámci pedagogickej praxe (Hospitačnej náčuvovej pedagogicko-psychologickej praxe, Výstupovej priebežnej praxe, Výstupovej súvislej praxe I a Výstupovej súvislej praxe II.) dôležitú súčasť **rozboru vyučovacej hodiny**, ktorý sa realizuje po hospitácii (náčuve), resp. po pedagogickom výstupe praktikanta. Ide o záverečnú analýzu a konfrontáciu realizovanej vyučovacej činnosti s teoretickými poznatkami, pričom dôležitá je spätná väzba od cvičného učiteľa a rovnako reflexia vlastnej činnosti praktikanta (Orosová, 2017).

Sebareflexívny záznam (pozorovací hárok pre rozhovor)

K sebahodnoteniu použite škálu so stupnicou 1 - 5:
1 – nedokážem; 2 – s väčšími ťažkosťami; 3 – neviem posúdiť; 4 – s menšími ťažkosťami; 5 – bez ťažkostí

Dimenzia	Spôsobilosť/kompetencia	Sebahodnotenie				
		1	2	3	4	5
	Dokážem **analyzovať a zdôvodniť** činnosť učiteľa:					
Žiak	záujem o názory, predstavy, pocity a problémy žiaka					
	prejav porozumenia, povzbudenie a pozitívne hodnotenie žiaka					
	rozvoj nadania (napr. intelektové) a talentu žiaka					
	akceptácia porúch (osobnosť, správanie, učenie) žiaka					
	podpora žiaka ku kladeniu otázok					
	akceptácia aktivity žiaka					
	zohľadnenie rozdielov v schopnostiach a pracovnom tempe žiakov (diferencovaný prístup) – možnosť výberu aktivity (písomná/ústna, skupinová…)					
	akceptácia individuálnych učebných štýlov žiakov (psychické, fyzické a sociálne podmienky)					
	rešpektovanie inakosti žiaka					
	podpora žiaka k objavom, záverom					
	podpora žiaka k sebahodnoteniu					

Edukačný proces	ovládanie obsahu vyučovaných predmetov po odbornej stránke					
	vedenie vyučovacej hodiny podľa stanoveného plánu					
	efektívna organizácia vyučovacej hodiny					
	stanovenie a naplnenie cieľa vyučovacej hodiny					
	didaktická analýza učiva (výber učiva v kontexte s edukačnými cieľmi, tvorba otázok a úloh)					
	zameranosť vyučovacieho procesu na rozvoj nižších kognitívnych procesov					
	zameranosť vyučovacieho procesu na rozvoj vyšších kognitívnych procesov					
	motivácia žiakov k učeniu (využívanie prostriedkov pozitívnej motivácie)					
	využívanie motivačných vyučovacích metód					
	využívanie expozičných vyučovacích metód					
	využívanie diagnostických vyučovacích metód					
	využívanie fixačných vyučovacích metód					
	využívanie organizačných foriem					
	adekvátne využívanie materiálnych prostriedkov					
	zadávanie problémových úloh žiakom					
	stanovenie kritérií hodnotenia výsledkov vyučovania a učenia sa žiakov					
	sprostredkovanie kritérií hodnotenia žiakom					
	hodnotenie procesov učenia žiaka (postup, úsilie, záujem, spolupráca)					
	hodnotenie výsledkov učenia žiaka (miera dosahovania kompetencií žiaka)					
	využívanie rôznych foriem hodnotenia žiakov					
	poskytovanie priebežnej spätnej väzby žiakom					
	vytváranie situácií vyžadujúcich vzájomnú spoluprácu a pomoc žiakov					
	upevňovanie kolektívu v triede					
	podpora uvedomenia si chýb žiakom					
	navrhnutie/stanovenie adekvátneho riešenia neočakávaných situácií					
	rozvoj personálnych spôsobilostí žiaka (sebapoňatie, sebadôvera)					
	rozvoj sociálnych spôsobilostí žiaka (empatia, prosociálne správanie)					
	umožnenie žiakovi zažiť úspech					
	rozpoznanie sociálno-patologických javov					
	spolupráca s odborníkmi pri riešení sociálno-patologických javov					
	vhodné využitie neverbálnej komunikácie					

Sebareflexívne otázky pre potreby reflexie vlastnej činnosti (Orosová, 2017):

- Zdôvodnil/a som štruktúru danej vyučovacej hodiny vzhľadom na tému učiva? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Dokázal/a som vysvetliť príčinu pozorovaného nevhodného správania žiakov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zdôvodnil/a som učiteľove reakcie na nevhodné správanie sa žiakov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Navrhol/a som iné alternatívy reakcie učiteľa na nevhodné správanie sa žiakov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zdôvodnil/a som prevahu pozitívneho/negatívneho hodnotenia? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zdôvodnil/a som reakcie žiakov pri humanisticky orientovanom hodnotení? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Navrhol/a som alternatívy hodnotenia výkonov žiakov? Ak áno, aké? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Navrhol/a som spôsoby sebahodnotenia žiaka vo vzťahu k štruktúre žiakov na pozorovanej hodine? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zdôvodnil/a som učiteľove tolerovanie/netolerovanie správania, aktivít žiaka? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Analyzoval/a som správanie žiaka a učiteľa z pohľadu náročných situácií? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Navrhol/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?
- Zdôvodnil/a som príčinu pozorovaných javov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Akým spôsobom som konfrontoval/a vlastné psychodidaktické a odborovodidaktické prekoncepty vyučovania s koncepciou vyučovania učiteľov v praxi?
- Mal/a som obavy zo samostatných pedagogických výstupov? Ak áno, aké? Ak nie, čo mi pomohlo?
- Mal/a som problémy s návrhom projektu príprav vyučovacích hodín? Ak áno, aké? Ak nie, čo mi pomohlo?
- Boli naplnené špecifické ciele v rámci pedagogických výstupov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zdôvodnil/a som štruktúru vyučovacích hodín vzhľadom na tému učiva? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Postupoval/a som striktne podľa pripraveného projektu vyučovacej hodiny? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?

- Zhodoval sa môj projekt prípravy na vyučovaciu hodinu s reálne realizovanou vyučovacou hodinou? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- V čom sa líšil projekt od reálne realizovanej vyučovacej hodiny?
- Využíval/a som všetky dostupné vyučovacie metódy s ohľadom na špecifiká vyučovacieho procesu? Ak áno, aké? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Vytváral/a som priestor pre sebahodnotenie žiaka? Ak áno, akým spôsobom? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zvolil/a som vhodný postup práce so žiakmi, ktorí mali špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby? Prečo si to myslím? Ako konkrétne som postupoval pri práci s týmito žiakmi?
- Zvládol žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, naplniť cieľ, ktorý som si stanovil/a na danú vyučovaciu hodinu?
- V čom som mal/a problémy počas samostatných pedagogických výstupov?
- Čo by som zmenil/a na svojich samostatných pedagogických výstupoch?
- Čo pozitívne (konkrétne príklady) si odnášam do svojej praxe a prečo?
- V čom mi bola pedagogická prax nápomocná v mojom profesijnom raste?

2.3 Sebareflexívne pozorovanie

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 iný 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).

Pozorovanie je v rámci pedagogickej praxe dôležitou súčasťou Výstupovej priebežnej praxe, kedy dochádza (okrem náčuvov) k prvému priamemu samostatnému výstupu študenta, kde študent prezentuje svoj prvý projektovaný výstup vyučovacej hodiny. Uskutočňuje tak sebareflexiu a prijíma spätnú väzbu o svojom výstupe nielen od žiakov a cvičného učiteľa, ale aj od svojich spolužiakov, ktorí sú prítomní na danej vyučovacej hodine v role pozorovateľov (hospitujúcich). Pozorovanie je zároveň súčasťou mikrovýstupu študenta realizovaného v rámci povinného predmetu Pedagogika a didaktika pre učiteľov zabezpečovaného Katedrou pedagogiky, kde opäť ostatní študenti v seminárnej skupine vystupujú v role pozorovateľov. Mikrovýstupy študentov sú vyučujúcim nahrávané na videozáznam, a teda ide, v neposlednom rade, o pozorovanie samého seba, na základe čoho môže študent svoj výstup analyzovať, zhodnotiť a odstrániť prípadné chyby a nedostatky.

Sebareflexívny záznam (hárok pre pozorovanie v rámci pedagogickej praxe)

K sebahodnoteniu použite škálu so stupnicou 1 - 5:
1 – nedokážem; 2 – s väčšími ťažkosťami; 3 – neviem posúdiť; 4 – s menšími ťažkosťami; 5 – bez ťažkostí

Dimenzia	Spôsobilosť/kompetencia	Sebahodnotenie				
		1	2	3	4	5
	Dokážem **identifikovať, analyzovať a hodnotiť** činnosť študenta/praktikanta:					
Žiak	prejav porozumenia, povzbudenie a pozitívne hodnotenie žiaka					
	podpora žiaka ku kladeniu otázok					
	akceptácia aktivity žiaka					
	akceptácia individuálnych učebných štýlov žiakov (psychické, fyzické a sociálne podmienky)					
	rešpektovanie inakosti žiaka					
	podpora žiaka k sebahodnoteniu					
Edukačný proces	ovládanie obsahu vyučovaného predmetu po odbornej stránke					
	efektívna organizácia vyučovacej hodiny					
	oboznámenie (doslovne) žiakov s cieľom vyučovacej hodiny					
	didaktická analýza učiva (výber učiva v kontexte s edukačnými cieľmi, tvorba otázok a úloh)					
	zameranosť vyučovacieho procesu na rozvoj nižších kognitívnych procesov					
	zameranosť vyučovacieho procesu na rozvoj vyšších kognitívnych procesov					
	aktualizácia prv osvojeného učiva (formy skúšania a hodnotenia žiakov)					
	motivácia žiakov k učeniu (napr. využívanie prostriedkov pozitívnej motivácie)					
	využívanie motivačných vyučovacích metód					
	využívanie expozičných vyučovacích metód					
	využívanie fixačných vyučovacích metód					
	dodržiavanie metodického postupu vybranej metódy					
	využívanie organizačných foriem					
	adekvátne využívanie materiálnych prostriedkov					
	hodnotenie procesov učenia žiaka (postup, úsilie, záujem, spolupráca)					
	hodnotenie výsledkov učenia žiaka					
	využívanie rôznych foriem hodnotenia žiakov					
	poskytovanie priebežnej spätnej väzby žiakom					

	vytváranie situácií vyžadujúcich vzájomnú spoluprácu a pomoc žiakov					
	navrhnutie/stanovenie adekvátneho riešenia neočakávaných situácií					
	umožnenie žiakovi zažiť úspech					
	rozpoznanie sociálno-patologických javov					
	vhodné využitie neverbálnej komunikácie (udržiavanie očného kontaktu, postavenie tela vo vzťahu k žiakom, využívanie gestikulácie)					
Sebarozvoj praktikanta/ budúceho učiteľa	reflektovanie vlastnej pedagogickej činnosti					
	stotožnenie sa s rolou facilitátora					
	vystupovanie ako reprezentant profesie					

Sebareflexívne otázky pre potreby reflexie vlastnej činnosti (Orosová, 2017):

- Identifikoval/a som všetky pozorované premenné? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zaregistroval/a som správne jednotlivé etapy vyučovacej hodiny? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Registroval/a som diverzitu žiakov v školskej triede v predmete svojej špecializácie? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zaregistrovala som podporu a akceptáciu žiakov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zaregistroval/a som proces hodnotenia výkonov žiakov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zaregistroval/a som sebahodnotenie žiaka? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Dokázal/a som v triede samostatne identifikovať žiaka/žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zaregistroval/a som študentov (praktikantov) špeciálny postup práce v rámci vyučovacej hodiny so žiakmi, ktorí mali špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby?
- Identifikoval/a som profesijné zručnosti študenta/praktikanta? Ak áno, aké? Ak nie, čo bolo príčinou?
- V čom mi bola pedagogická prax nápomocná v mojom profesijnom raste?

Sebareflexívny záznam (hárok pre pozorovanie v rámci mikrovýstupu)

K sebahodnoteniu použite škálu so stupnicou 1 - 5:
1 – nedokážem; 2 – s väčšími ťažkosťami; 3 – neviem posúdiť; 4 – s menšími ťažkosťami; 5 – bez ťažkostí

Dimenzia	Spôsobilosť/kompetencia	Sebahodnotenie				
		1	2	3	4	5
	Dokážem **identifikovať, analyzovať a zhodnotiť** činnosť študenta/praktikanta a samého seba:					
Žiak	prejav porozumenia, povzbudenie a pozitívne hodnotenie žiaka					
	podpora žiaka ku kladeniu otázok					
	akceptácia aktivity žiaka					
	akceptácia individuálnych učebných štýlov žiakov (psychické, fyzické a sociálne podmienky)					
	rešpektovanie inakosti žiaka					
	podpora žiaka k sebahodnoteniu					
Edukačný proces	ovládanie obsahu vyučovaného predmetu po odbornej stránke					
	oboznámenie (doslovne) žiakov s cieľom mikrovýstupu					
	organizácia mikrovýstupu					
	príprava triedy na výučbu					
	motivácia žiakov k učeniu (napr. využívanie prostriedkov pozitívnej motivácie)					
	vhodné využitie verbálnej komunikácie (zrozumiteľnosť prejavu, intenzita hlasového prejavu, kladenie otázok)					
	vhodné využitie neverbálnej komunikácie (udržiavanie očného kontaktu, postavenie tela vo vzťahu k žiakom, využívanie gestikulácie)					
	usporiadanie žiakov podľa požiadaviek zvolenej metódy					
	dodržanie metodického postupu vybranej metódy					
	originalita spracovania vybranej metódy					
	využívanie organizačných foriem					
	adekvátne využívanie materiálnych prostriedkov					
	poskytovanie priebežnej spätnej väzby žiakom					
	vytváranie situácií vyžadujúcich vzájomnú spoluprácu a pomoc žiakov					
	navrhnutie/stanovenie adekvátneho riešenia neočakávaných situácií					

	umožnenie žiakovi zažiť úspech					
Sebarozvoj praktikanta/ budúceho učiteľa	reflektovanie vlastnej pedagogickej činnosti					
	stotožnenie sa s rolou facilitátora					
	vystupovanie ako reprezentant profesie					

Sebareflexívne otázky pre potreby reflexie vlastnej činnosti (Orosová, 2017):

- Identifikoval/a som všetky pozorované premenné? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Identifikoval/a som správnosť organizácie mikrovýstupu podľa požiadaviek zvolenej metódy?
- Zvládol/la som organizáciu mikrovýstupu podľa požiadaviek zvolenej metódy?
- Registroval/a som diverzitu študentov v seminárnej skupine? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zaregistroval/a som proces hodnotenia výkonov študentov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zaregistroval/a som sebahodnotenie študentov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Identifikoval/a som profesijné zručnosti študenta/praktikanta? Ak áno, aké? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Identifikovala som vlastné profesijné zručnosti? Ak áno, aké? Ak nie, čo bolo príčinou?
- V čom mi bola pedagogická prax/realizácia mikrovýstupov nápomocná v mojom profesijnom raste?

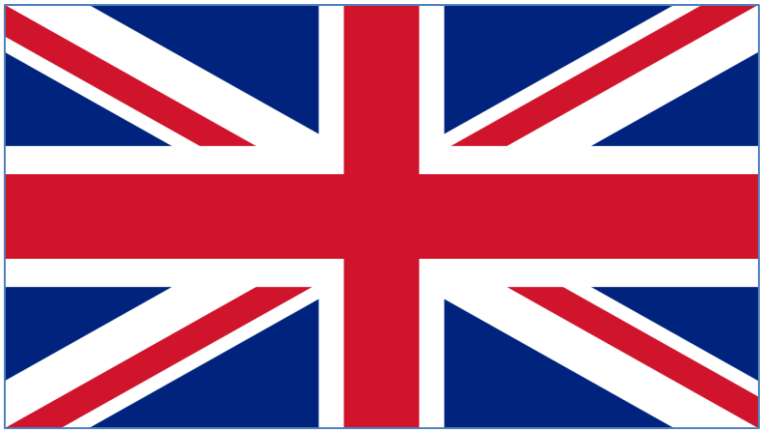
SLOVO NA ZÁVER

Učiteľstvo je poslaním, nielen povolaním pre učiteľov, ktorí neustále na sebe pracujú a snažia sa prispôsobovať svoj vyučovací proces trendom a charakteru spoločnosti. Etapa prípravy na učiteľské povolanie je nesmierne dôležitá súčasť učiteľského povolania, kedy študent učiteľstva získava kompetencie pre svoju pedagogickú činnosť. Počas pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva dochádza k formovaniu osobnosti budúceho učiteľa, rozšíreniu jeho teoretických základov pre vykonávanie tejto profesie ako i rozvíjaniu jeho schopností.

Prirodzenou súčasťou pregraduálnej prípravy je profesijná praktická príprava študentov učiteľstva zameraná priamo na vyučovací proces. Študent učiteľstva sa dostáva do reálnej pedagogickej praxe, konfrontuje svoje teoretické poznatky s praktickým využitím a sám sa stáva v istej fáze učiteľom – praktikantom. Počas praktickej profesijnej prípravy je nevyhnutné, aby dochádzalo k rozvoju reflexívnych kompetencií vo vzťahu k žiakovi, k edukačnému procesu a vo vzťahu k sebe samému, svojej činnosti.

Študent učiteľstva by si mal počas pregraduálnej prípravy osvojiť metódy sebareflexie a aktívne ich využívať počas praktickej profesijnej prípravy. Ako pomôcka mu môže slúžiť práve sebareflexívny pedagogický denník, ktorý si z vlastnej iniciatívy môže viesť a sám sledovať svoje napredovanie v priebehu všetkých typov pedagogických praxí. Je len na študentovi, akú formu vedenia denníka si zvolí. Jednou z nich môžu byť prezentované sebareflexívne záznamy.

THE ENGLISH VERSION OF THE SELF-REFLECTION TEACHING DIARY



PREFACE

Teaching belongs among the oldest professions in human history. Despite all efforts to innovate education by substituting the teacher using the products of the rapidly developing information and communication technologies in modern teaching concepts, the teacher continues to play a decisive role in the education process. If it is to be controlled, it cannot work without a teacher.

To be a teacher means to accept the responsibility for the education of the next generation: to prepare young people for their life and future profession. To be a good teacher means to possess certain characteristics related to professionalism, thinking, expectations and leadership. It means to master different teaching and learning strategies as well as motivation methods, endure the stress and pressure of the school environment, use basic social and communication skills actively and efficiently, follow the progress of their pupils to help them improve, and also to be capable of optimally resolving emerging educational situations and issues (Rovňanová, 2015).

It suggests that the teacher must be a "master" in their profession, i. e. they must never stop learning, improving themselves, creatively working with the educational content and innovating the process of education.

Innovations can come along as early as during the initial stages of one's teaching career. Practical professional training for future teachers largely focuses on the development of subject-related and didactic skills, however, self-reflection is paid little attention. Self-reflective techniques and methods may be incorporated in the practical professional training for students in model situations in the faculty environment as well as in the actual school environments during their teaching practice.

Based on the analysis of self-reflection competences in future teachers, opinions of the mentor teachers and their recommendations and the set of pupil-oriented and educational process-oriented competences, a protocol for using self-reflection methods has been created. More precisely, it is a self-reflection teaching diary. It is an innovative method of self-reflection competence development in teaching students in their practical specialized preparation, particularly the **self-reflective observation practice** and **conversation**.

The **Self-Reflection Teaching Diary** is the outcome of the VVGS "**Innovation in self-reflection competence development teaching methods in the practical specialized training of future teachers**" grant project solving. It is an innovative and creative text-based tool not only for teaching students but also for university teachers specializing in their practical preparation as well as mentor teachers in primary and secondary schools. Its English version can be used by teaching students on their study stays abroad. It is also a transparent and unified tool in the practical preparation of future teachers aiming at the development of their self-reflection competences.

The author collective

1 TEACHER'S SELF-REFLECTION

- What is self-reflection?
- Is self-reflection an important part of the teacher's job?
- What is the principle of the practical training of future teachers?
- Why self-reflection competences should be developed in future teachers?
- How can self-reflection competences be developed in future teachers?

The teacher as one of the essential elements of the educational process is a mediator not only of knowledge, but also of cultural traditions and social values. The teacher's task is to create an environment in which the child can develop as an individual personality. They are supposed to encourage the development of the child's cognitive processes as well as the personal and interpersonal competences essential for their life (Darák et al., 2007).

Along with new approaches to education, functions of the school, individual needs of the pupils and the needs of society, the role of the teacher extends and becomes more demanding. The severity of the teaching occupation requires the corresponding training and special qualifications; teaching students acquire these in the course of their undergraduate studies.

1.1 Future teachers' practical training

The undergraduate course as a complex field of university studies is an important component of the professional development of the future teachers. It helps them develop both professionally and personally and represents a key stage during which the students gradually turn into teachers. According to Černotová et al. (1997), undergraduate studies and devotion to teaching extends the range and capacity of improvisation and builds emotional and moral qualities in students, therefore the more complete the process is, the greater the quality of their competence development. According to Mišík (in Dytrtová and Krhutová, 2009), the vision of the future teacher lies in their readiness to plan and organise the educational process, their specialized knowledge and professional skills, control methods, appropriate leadership methods, efficient communication, social atmosphere, professional image, self-awareness, self-evaluation, psychological endurance, adaptability, adjustability, the ability to learn, social empathy and communicativeness. There are the specific teaching skills related to planning and preparation of the teaching units, arrangement of teaching content, teaching performance, diagnosis and evaluation of the pupils' performance, and of course, the teacher's own self-evaluation.

A benefit of the undergraduate training of teachers is that future teachers in all types of schools (including kindergartens) are all prepared for their occupation at universities (Tóthová, Duchovičová, 2005). The national educational programme also points out that the quality of the undergraduate training of future teachers is rising, quality coursebooks and specialised literature on education and psychology are being published and the introduction of the credit system at universities allows students more freedom in their selection of courses and specialisation.

However, there are two sides to every coin and that applies also to this subject. Undergraduate education in the form of teaching study programmes is often aimed at acquiring a general education and sometimes fails to reflect the actual reality in the field (Hollá, 2007). According to Štepanovič et al., (2000), there are also many obstacles that hamper the improvement of the quality of undergraduate training. There are deficiencies in a variety of areas including the limitation of practical work, decentralisation of university management, diversity of study programmes, turning social issues into teaching ones, reward system, school equipment, bureaucracy, lack of respect among pupils and their parents, interpersonal relationships, further learning, distrust of older colleagues, failure to understand a teacher's creativity, classification of tests, their checking, discipline, oral examination, selection of an appropriate form of motivation, analysing works of art, asking questions, pupils' note-taking, syllabus planning, explanation of new content, exercises.

To improve the educational process and inherently also the undergraduate training, a content-oriented approach is necessary, e. g. in searching for a good starting point for modern methods or curriculum adjustments. Rovňanová a Nemcová (2017) recommend to improve of future teachers' professional practical training to adopt a minimum framework professional standard for teachers as a starting point curriculum for teacher training and to strengthen practical training by increased time (to at least 20% of the overall study time) for individual practice types. Training of future teachers shifts towards emphasizing the processual aspects of the cooperation between the teacher and their pupils; the integrity of one's pedagogic performance, authenticity and fellowship are also important as well as the ability to take responsibility for one's own process of becoming a teacher. The training starts with informative, yet isolated preparation and proceeds to the development of one's pedagogic attitudes and opinions. Teaching students consider their professional practice valuable mainly in terms of their professional competence development, experiential learning, and reflection on their own work; it is an opportunity for them to find out, whether they are capable of becoming a teacher, whether they can put theory into practice. This confirms Šimoník's ideas (in Štepanovič et al., 2000); he determined the three main functions of the teaching practice: to inform the student whether they were able to follow the required procedures and to give them recommendations on how to proceed but also to motivate and encourage them to continue their studies.

The development and changes that took place in the way the teaching profession is perceived are nowadays examined mostly in terms of the changes of the educational context, i.e. goals, contents, functions of education, structural changes to the educational system, schools as an opportunity to introduce new learning strategies, provide assistance to marginalised student groups.

1.2 Professional competence of teachers/teaching students

In the 20th Century the professionalisation of the teaching profession changed the nature of the minimum teaching competence, i. e. spreading knowledge, open and broad professionality of the teacher (Kosová in Kasáčová a kol., 2006). World pedagogy diverges from understanding of teaching as a technological process and shifts its attention to the volatile, creative process that allows the teacher and the people to personally meet through the subject matter. The teacher is perceived as an expert in this kind of meeting, who is supposed to facilitate the learning process and solve the school educational situations (Coolahan, Vonk, Shulman, Hustler, Intyre, Perrenoud, Berliner and others in Spilková, 2004). According to Pavlov (2013), professionalisation of teachers in Slovakia constantly trips over the absence of a precisely defined set of professional competences[3] which negatively reflects in the diverse level of the undergraduate training, life-long learning systems, school management performance, unqualified interference in the decisive aspects of the performance of this profession, and last but not least, losing professional prestige in the eyes of the society. A complex solution for the training of a future teacher and further professional development requires that teacher competence profiles be created; these key competence sets must consists of teaching-related capabilities that can be proved. These subsequently need to be elaborated in the professional standards[4] pertaining to the categories of teaching and specialized employees at schools and school facilities, but also university teachers and continual learning lecturers; roles need to be set along with their responsibility, expected knowledge, capabilities and attitudes. The teacher should be an expert in diagnosing both subjects and situations, identifying and applying appropriate interpersonal strategies or self-reflection (Vašutová, 2004). Spilková (2004) accentuates the psychodidactic education and general teachers' cultivation rather than the theoretical basis of their studies. Current European trends reflect the need for a teacher competence structure. Experts combined their efforts to determine two large groups: a) competences related to the learning process, b) competences related to the learning outcomes (European Comission, 2010). Based on the study, the Slovak expert group designed the Teacher Competence Profile that defines both key and specific competences; these are detailed into professional standards for each category and career level (Kasáčová a kol., 2006). The concept incorporates a) pupil-oriented competences; b) educational process-oriented competences; c) teacher self-development oriented competences.

The undergraduate training provides an opportunity for competence training – the foundations of the teacher's professional skills. The key competence framework covers these skills and helps improve the expertise in the profession. The core of teaching expertise consists of the didactic component and practical preparation and it is currently the most underestimated

[3] **Professional competences** can be defined as a receptive concept incorporating all teacher qualities that can be developed. They include knowledge, skills, attitudes, experience, values, motives and personal attributes; the teacher starts developing them during their studies and continues to hone them throughout their professional career (Průcha et al. 2001).

[4] The **professional standards** represent essential and achievable professional competences necessary for standard, i. e. quality performance; they are a tool for maintaining and improving this performance and the basic precondition for its progress. They serve as a facet for further professional and career development, evaluation criteria and rewarding in the teaching and specialized employee career system as set out in Act No. 317/2009 Coll.on teaching staff and specialists and amendments and additions to certain laws. (Porubská et al. in *Pedagogické rozhľady*. Year 17, No. 4).

area (Kosová a kol., 2012). While the theoretical preparation of future teachers has been transferred to the university level, practical and professional preparation remain almost unchanged (Kosová, Tomengová et al, 2015). Practical and professional skills should therefore be assigned higher priority in the training of future teachers. Multilateral innovations and interdisciplinarity are also desirable in order to develop the reflective aspect of the practical professional training of future teachers; i. e. introduction of a variety of training model simulations (Vonk, 1993; Ward, Mccotter, 2004).

Research and surveys (Kasáčová a kol., 2006; Ondriová, 2015; Pavlov, 2013) indicate a major shortcoming in the Slovak university practical professional preparation: an unbalanced development of individual competences; specialized and subject-related as well as psychodidactic competences are emphasized, while the self-reflection competence is underestimated (Bajtoš, Orosová, 2011; Hupková, Petlák, 2004; Kasáčová et al. 2006; Ondriová, 2015; Pavlov, 2013). However, the importance of self-reflection development in teaching students lies in the synergy which allows them to reflect on their activity in common as well as difficult school situations; the ability to self-reflect helps the teacher identify which of their own competences should be further developed (Murray, Christison, 2011; Sahlberg, 2010). Microteaching and microteaching analyses seem to represent a promising approach to the creation and development of the future teacher competence profile. During the practical professional preparation, teaching students solve model situations thus developing their self-reflection competence.

1.3 Self-reflection competence in teachers/teaching students

The dictionary of pedagogy defines self-reflection as follows: "*the general process during which an individual reflects on themself, their personality, their past actions, thoughts, attitudes and feelings. It includes recapitulation of a certain period in their life, behaviour and decision-making in important situations. The goal of this activity is self-evaluation in order to decide what should be change and what future strategy should be adopted"* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, p. 196). Based on this it can be assumed that one's ability to examine themself, their internal world, experiences, thoughts and emotions through introspection, i. e. self-observation is important. Its goal is not only a description of their own perception and behaviour, but also self-evaluation and acceptance of one's own pros and cons as well as the way their self-development can continue in order to achieve positive changes in the future (Hupková, 2006).

Švec (1996, p. 77) defines teacher self-reflection in the educational context as "*realisation of one's own teaching knowledge, experience and experiences from the teaching activity, especially from the way they solved certain educational situations. Self-reflection includes description, analysis, evaluation, re-arrangement and generalisation of one's own teaching knowledge and experience*".

It means that self-reflection is the process during which the teacher reflects on their own work; it is an internal dialogue during which the teacher examines their activities, evaluates

their attitudes, intentions and procedures, communication with pupils, colleagues, parents and their own experiences. It covers more than just a description of the teacher's job and experience, it is a systematic evaluation during which they identify the cause of both their success and failure and draw conclusion for further optimisation. The process should encourage changes in their perception and behaviour which reflect in improved performance.

The teacher reflects on different aspects of their pedagogic activity; educational and upbringing goals, knowledge shared with their pupils, methods and forms of teaching used in the educational process, but also problematic situations. They also reflect on the course of teaching communication; i. e. pupils' response, teacher's perception, their relationship with the classroom and pupils, communication with colleagues, parents, etc. (Hupková, 2006).

Self-reflection in microteaching and related analyses fulfils the following functions: cognitive, feedback, development, prevention, relaxation (Hupková, Petlák, 2004). According to Orosová, Nováková and Juščák (2015), the cognitive function includes realisation of problems, reflecting on their solution and one's own perception. The feedback function has to do with the realisation how pupils responded to intervention in certain situations. The development function provides sources for self-improvement. The preventive function helps the teacher to learn from their experience and the relaxing function provides the teacher with pleasure from well-managed situations and satisfied pupils.

Self-reflection development in teaching students is important because it allows them to reflect on their activity in common as well as difficult school situations. It is a prerequisite for students to have developed assessment thinking themselves and to have the conditions, means by which they can plan and implement a teaching process with an emphasis on developing this important competence in pupils (Ferencová, 2017). To improve students' competences in this area, self-reflection techniques and methods (self-reflective teaching observation and self-reflection conversation) can be used, learned and subsequently applied in their practical professional preparation (Wright, 1992).

2 SELF-REFLECTION TEACHING DIARY

The Self-Reflection Teaching Diary is a tool for achieving deeper self-reflection in teachers and teaching students. In this case, they are not supposed to prepare themselves for the lessons, on the contrary, experiences and observations from the teaching process, pupils' responses, teacher's thoughts on their relationship with pupils, relationships among pupils, etc. are noted down in the diary afterwards. The Teaching Diary is a tool of self-examination and autocommunication.

2.1 Self-reflection teaching observation

The teaching observation (class inspection) is a technique of self-reflection which provides teachers with feedback based on which they can critically analyse and evaluate their performance during the lessons in terms of both the subject matter and methodology, i. e. work effectivity, compliance with the curriculum, use of teaching tools, behaviour, responses, influence on pupils, following teaching principles. It is an in-depth analysis tool for evaluation of the teaching process; information and experience gained this way should lead the teacher towards improvements in their practice (Hupková, 2006).

Teachers-in-training also use teaching observation as a method to gather basic information on how their theoretical knowledge should be applied in the actual school practice; it allows them to observe contents, methods and organisation of the educational process. A group of teachers in training observe the educational process, take notes and reflect on the way different teaching processes are performed (Orosová, 2017).

At Pavol Jozef Šafárik University in Košice, there are four types of teaching practice included among the compulsory courses during the four semesters of the Masters' studies: 1) pedagogical and psychological practice in the form of teaching observation (class inspection), 2) interim teaching practice, 3) and 4) continued teaching practice I and II.

Teaching observation (class inspection) is of key importance in all four types of practice. During the pedagogical and psychological practice in the form of teaching observation students observe both the teacher and the pupils, their activities, learning environment, i. e. they primarily focus on the participants and class environment in the context of the selected pedagogic and psychological phenomena. The aim of the interim teaching practice is for the students to observe the subject matter, didactic and psychodidactic phenomena in the specific academic subjects. The priorities are set by the expert in didactics who guides the students. During the continuous teaching practice II and II the teacher-in-training begins with individual teaching observation (class inspections) in each of the subjects of their specialisation, then proceed to teach on their own (Orosová, 2017).

Self-reflection protocol (teaching observation sheet)

Use a 1 – 5 scale for self-evaluation:
1 – unable; 2 – major difficulties; 3 – hard to evaluate; 4 – minor difficulties; 5 – no difficulties

Dimension	Ability/competence	Self-evaluation				
		1	2	3	4	5
Ability to identify what the teacher is doing:						
Pupil	teacher's interest in the opinions, ideas, feelings and problems of the pupil					
	expressing understanding, encouragement, positive evaluation of the pupil					
	development of pupil's talents (e. g. intellectual skills)					
	disorder acceptance (personality, behaviour, learning)					
	pupil's freedom of choice (solving and processing methods)					
	encouraging the pupil to ask questions					
	acceptance of the pupil's activity					
	taking into account the differences in abilities and working speed of individual students (differentiated approach) – the possibility to pick an activity (oral, writing, group...)					
	acceptance of individual learning styles among students (psychical, physical and social conditions)					
	respect for the pupil's individuality (difference)					
	encouraging pupils to discover and draw conclusions					
	encouraging pupils to self-evaluate					
Educational process	teacher's command of the subject matter					
	efficient organisation of the lesson					
	identification and achievement of the lesson goal					
	didactic analysis of the contents (selection of the contents in the context of the educational goals, questions and tasks)					
	focus of the educational process on the development of lower cognitive processes					
	focus of the educational process on the development of higher cognitive processes					
	motivating the pupils to learn (positive motivation tool use)					
	using motivational teaching methods					
	using exposure teaching methods					
	using diagnosing teaching methods					
	using fixation teaching methods					
	using different forms of organisation					
	appropriate use of material tools (e. g. course books)					
	problem solving tasks for pupils					
	determining of the evaluation criteria for the outcomes of both teaching and learning					
	explaining the evaluation criteria to the pupils					

	evaluation of the learning process (procedure, effort, interest, cooperation)					
	evaluation of the learning outcome (level of competence achievement)					
	variety of evaluation methods					
	continuous feedback for pupils					
	creating situations that require pupils to cooperate					
	encouraging the class collective					
	guiding the pupil towards the realisation of their error					
	proposing and determining of appropriate solutions to unexpected situations					
	developing pupil's personal capabilities) self-perception, self-confidence)					
	developing pupil's social capabilities (empathy, prosocial behaviour)					
	allowing the pupil to experience success					
	identification of socially pathological phenomena					
	appropriate use of non-verbal communication					

Self-reflective questions for self-evaluation (Orosová, 2017):

- Did I identify all the observed variables? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Was it easy for me to notice pupils' behaviour? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I notice any change in my sensitivity to pupils' behaviour and perception? If yes, what kind? If not, why?
- Did I notice the lesson stages correctly? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I notice the pupil evaluation process? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I notice signs of humanistic oriented evaluation? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I register any pros and cons of a humanistic oriented evaluation? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I notice when the pupil performed self-evaluation? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I identify the phenomena I was supposed to observe based on the instructions from the expert in didactics? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I identify the professional skills in the teacher? If yes, what kind? If not, why?
- Did I notice the diversity of the students in the class in the subject in which I specialise? If yes, what did I find useful? If not, why?

- Do I have an appropriate command of the educational procedures regarding pupils with special educational needs?
- During my practice, did I encounter any pupils with special educational needs?
- Was I able to identify pupils with special educational needs on my own? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Was I able to interpret the specific symptoms and correctly identify the type of the disorder or handicap involved? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I notice how the teacher applied a specific procedure when pupils with special educational needs were present?
- What positive things did my teaching observation/class inspection give me?
- How did my teaching practice encourage my professional development?

2.2 Self-reflective conversation

"*Conversation is a purposeful, planned and controlled talking to the research subject. It can be directly controlled (interview) or free.*" (Hupková, 2006).

The teacher can use the method of conversation to gather information on the pupils' opinions on certain problems, attitudes, motives for their activities and therefore examine their own educational influence. Besides individual conversations and discussions with pupils, conversations with other teachers, tutors and parents are very important to evaluate pupils, select appropriate teaching methods, tools, and adjust the different educational influences towards a single goal. They represent a highly useful self-reflection tool since they allow the teacher to get feedback, describe, analyse and evaluate their own work and arrive at useful conclusions. A conversation with oneself is a specific method of teacher self-reflection. Reflection takes place before the lesson starts (lesson planning, selection of efficient procedures, methods and educational tools) or after the lesson or a teaching situation is over.

The **self-reflective conversation** can take the form of a teaching diary in which the teacher notes down everything they considers important in terms of their teaching opinions and feelings triggered by different pedagogic phenomena. This method allows them to evaluate the records (Hupková, 2006).

In teaching practice (pedagogical and psychological practice in the form of teaching observation, interim teaching practice, continuous teaching practice I and II.) **conversation** plays an important role in the **lesson analysis** performed after the class-inspection (teaching observation) or after the teacher-in-training completes their training tasks. A final analysis is performed in order to compare the actual teaching practice with the student's theoretical knowledge; the mentor teacher is equally important as the teacher's-in-training self-reflection (Orosová, 2017).

Self-reflection protocol (conversation sheet)

Use a 1 – 5 scale for self-evaluation:
1 – unable; 2 – major difficulties; 3 – hard to evaluate; 4 – minor difficulties; 5 – no difficulties

Dimension	Ability/competence	Self-evaluation				
		1	2	3	4	5
The ability to **analyse and justify** the teacher's activity:						
Pupil	teacher's interest in the opinions, ideas, feelings and problems of the pupil					
	expressing understanding, encouragement, positive evaluation of the pupil					
	developing of pupil's talents (e. g. intellectual skills)					
	disorder acceptance (personality, behaviour, learning)					
	encouraging the pupil to ask questions					
	acceptance of the pupil's activity					
	taking into account the differences in abilities and working speed of individual students (differentiated approach) – the possibility to pick an activity (oral, writing, group...)					
	acceptance of individual learning styles among students (psychical, physical and social conditions)					
	respect for the pupil's individuality (difference)					
	encouraging pupils to discover and draw conclusions					
	encouraging pupils to self-evaluate					
Educational process	teacher's command of the subject matter					
	teaching the lesson in accordance with the plan					
	efficient organisation of the lesson					
	identification and achievement of the lesson goal					
	didactic analysis of the contents (selection of the contents in the context of the educational goals, questions and tasks)					
	focus of the educational process on the development of lower cognitive processes					
	focus of the educational process on the development of higher cognitive processes					
	motivating the pupils to learn (positive motivation tool use)					
	using motivational teaching methods					
	using exposure teaching methods					
	using diagnosing teaching methods					
	using fixation teaching methods					
	using different forms of organisation					
	appropriate use of material tools					
	problem solving tasks for pupils					
	determining of the evaluation criteria for the outcomes of both teaching and learning					
	explaining the evaluation criteria to the pupils					

	evaluation of the learning process (procedure, effort, interest, cooperation)					
	evaluation of the learning outcome (level of competence achievement)					
	variety of evaluation methods					
	continuous feedback for pupils					
	creating situations that require pupils to cooperate					
	encouraging the class collective					
	guiding the pupil towards the realisation of their error					
	proposing and determining of appropriate solutions to unexpected situations					
	developing pupil's personal capabilities) self-perception, self-confidence)					
	developing pupil's social capabilities (empathy, prosocial behaviour)					
	allowing the pupil to experience success					
	identification of socially pathological phenomena					
	cooperation in experts to resolve socially pathological phenomena					
	appropriate use of non-verbal communication					

Self-reflective questions for self-evaluation (Orosová, 2017):

- Did I justify the lesson structure in relation to the subject matter? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Was I able to explain the cause of the observed pupils' misbehaviour? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I justify the teacher's responses to pupils' misbehaviour? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I propose alternatives to the teacher's responses to pupils' misbehaviour? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I justify the prevalence of positive/negative evaluation? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I justify pupils' responses to humanistic oriented evaluation? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I propose alternatives to the way pupils' performance is evaluated? If yes, what kind? If not, why?
- Did I propose ways of pupil self-evaluation in the context of the given class structure during the observed lesson? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I justify the way the teacher did or did not tolerate a pupil's behaviour or activities? If yes, what did I find useful? If not, why?

- Did I analyse the teacher and pupil behaviour in difficult situations? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I propose an alternative way to increase the sensitivity and openness towards the pupils' behaviour during the education process? If yes, what kind? If not, why?
- Did I justify the cause of the observed phenomena? If yes, what did I find useful? If not, why?
- How did I confront my own psychodidactic and subject-matter related pre-concepts of teaching with the actual teaching practice?
- Was I afraid of my own teaching performance? If yes, what kind? If not, what helped me?
- Did I find it difficult to plan the lessons? If yes, what kind? If not, what helped me?
- Did I achieve the specific goals in my teaching performance? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I justify the lesson structure in relation to the subject matter? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I strictly follow the lesson plan I had prepared? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Was my lesson plan in accord with the lesson actually taught? If yes, what did I find useful? If not, why?
- How was the plan different from the actual lesson?
- Did I use all available teaching methods appropriate for the specific teaching process? If yes, what kind? If not, why?
- Did I provide pupils with an opportunity for self-evaluation? If yes, how? If not, why?
- Did I select an appropriate procedure to work with pupils with special educational needs? Why do I think so? How exactly did I proceed in working with them?
- Was the special needs pupil able to achieve the goal set for the given lesson?
- What did I find difficult during teaching?
- What would I like to change about my teaching performance?
- What examples of good practice that I can further apply did I learn and why?
- How did my teaching practice encourage my professional development?

2.3 Self-reflective observation

Observation in pedagogic research is defined as purposeful, planned and systematic perception of phenomena in their natural conditions aimed at revealing pedagogic laws. A goal needs to be set and the situation described, however, it is necessary to reveal the nature of the situation in order to analyse and explain the phenomena in order to facilitate a progressive change in the teaching activities (Hupková, 2006).

Pedagogic observation is also a method of self-reflection which facilitates continuous observation of an educational process, i.e. the lesson, school and class organisation, pupil activity, activities elicited by the teacher, etc.

To provide self-reflection, teaching activity can be observed by the school principal or other teachers in different pedagogic situations in and out of lessons. The teacher can also observe themself by making audio/audiovisual records of their teaching during lessons and use them to analyse their activity, evaluate and explain their decisions. The teacher's commentary can be further noted down, recorded and rewritten in the protocol for further analysis (Hupková, 2006).

In the continued teaching practice in the form of **observation**, the student not only observes but also teaches according to their own lesson plan for the first time. They self-reflect by getting feedback on their teaching not only from their pupils and the mentor teacher, but also their peers who are present during the lesson as observers (class inspection). Observation is also a part of the student's microteaching during Pedagogics and Didactics for Teachers, a compulsory course provided by the Department of Education; other course attendees observe their classmate's teaching performance. Students' microteaching performance is recorded on video so they can observe themselves, analyse their performance, evaluate it and try to remove possible errors and shortcomings.

Self-reflection protocol (class observation sheet)

Use a 1 – 5 scale for self-evaluation:
1 – unable; 2 – major difficulties; 3 – hard to evaluate; 4 – minor difficulties; 5 – no difficulties

Dimension	Ability/competence	Self-evaluation				
		1	2	3	4	5
The ability to **identify, analyse and evaluate** the activity of another student/teacher-in-training:						
Pupil	expressing understanding, encouragement, positive evaluation of the pupil					

	encouraging the pupil to ask questions					
	acceptance of the pupil's activity					
	acceptance of individual learning styles among students (psychical, physical and social conditions)					
	respect for the pupil's individuality (difference)					
	encouraging pupils to self-evaluate					
Educational process	command of the subject matter					
	efficient organisation of the lesson					
	pupils are precisely explained the goal of the lesson					
	didactic analysis of the contents (selection of the contents in the context of the educational goals, questions and tasks)					
	focus of the educational process on the development of lower cognitive processes					
	focus of the educational process on the development of higher cognitive processes					
	refreshing of previously learned knowledge (forms of testing and evaluation)					
	motivating the pupils to learn (positive motivation tool use)					
	using motivational teaching methods					
	using exposure teaching methods					
	using fixation teaching methods					
	following the proper methodology					
	using different forms of organisation					
	appropriate use of material tools					
	evaluation of the learning process (procedure, effort, interest, cooperation)					
	evaluation of the learning outcome					
	variety of evaluation methods					
	continuous feedback for pupils					
	creating situations that require pupils to cooperate					
	proposing and determining of appropriate solutions to unexpected situations					
	allowing the pupil to experience success					
	identification of socially pathological phenomena					
	appropriate use of non-verbal communication (maintaining eye contact, posture, proxemics, gesticulation)					
Teacher-in-training and self-development	reflecting on their own teaching activities					
	embracing the facilitator's role					
	behaviour worth of a professional					

Self-reflective questions for self-evaluation (Orosová, 2017):

- Did I identify all observed variables? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I notice the lesson stages correctly? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I notice the diversity of the students in the class in the subject in which I specialise? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I notice support and acceptance in students? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I notice the pupil evaluation process? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I notice when the pupil performed self-evaluation? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Was I able to identify pupils with special educational needs on my own? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I notice when the teacher-in-training used a special procedure to work with special educational needs students during the lesson?
- Did I identify the professional skills in the teacher-in-training? If yes, what kind? If not, why?
- How did my teaching practice encourage my professional development?

Self-reflection protocol (microteaching observation sheet)

Use a 1 – 5 scale for self-evaluation:
1 – unable; 2 – major difficulties; 3 – hard to evaluate; 4 – minor difficulties; 5 – no difficulties

Dimension	Ability/competence	Self-evaluation				
		1	2	3	4	5
The ability to **identify, analyse and evaluate** the activity of another teacher-in-training and myself:						
Pupil	expressing understanding, encouragement, positive evaluation of the pupil					
	encouraging the pupil to ask questions					
	acceptance of the pupil's activity					
	acceptance of individual learning styles among students (psychical, physical and social conditions)					
	respect for the pupil's individuality (difference)					
	encouraging pupils to self-evaluate					
	command of the subject matter					

Educational process	pupils are precisely explained the goal of the microteaching performance					
	organisation of microteaching					
	preparation of the class for the lesson					
	motivating the pupils to learn (positive motivation tool use)					
	appropriate use of verbal communication (speech clarity, voice intensity, asking questions)					
	appropriate use of non-verbal communication (maintaining eye contact, posture, proxemics, gesticulation)					
	arrangement of pupils according to a selected method					
	following the proper methodology of the selected method					
	originality of the approach to the selected method					
	using organisational forms					
	appropriate use of material tools					
	continuous feedback for pupils					
	creating situations that require pupils to cooperate					
	proposing and determining of appropriate solutions to unexpected situations					
	allowing the pupil to experience success					
Teacher-in-training and self-development	reflecting on their own teaching activities					
	embracing the facilitator's role					
	behaviour worth of a professional					

Self-reflective questions for self-evaluation (Orosová, 2017):

- Did I identify all observed variables? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I identify whether the microteaching performance was correct in terms of the selected method?
- Did I organise my microteaching performance correctly in terms of the selected method?
- Did I notice the diversity of students in the seminar group? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I notice how pupil's performance was evaluated? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I notice pupil's self-evaluation? If yes, what did I find useful? If not, why?
- Did I identify the professional skills in the teacher-in-training? If yes, what kind? If not, why?
- Did I identify my own professional skills? If yes, what kind? If not, why?
- How did the teaching practice and microteaching help me in my professional development?

CONCLUSION

Teaching is a mission, not just an occupation. Teachers continually improve and try to adapt their teaching process to current trends and society alike. The training stage is of key importance in this profession; teaching students acquire their teaching competences during this stage. During undergraduate training, teaching students form their personalities, acquire theoretical background for their profession and develop their skills.

Professional practical training represents a natural part of the undergraduate training for future teachers as it focuses directly on the teaching process. The teaching student comes into contact with actual teaching in practice, compares their theoretical knowledge with their practical application and becomes a teacher-in-training. During the practical professional preparation it is necessary for the student to develop their reflective competences in relation to their pupils, educational process, but also in relation to themself and their own activities.

Teaching students should acquire the ability to use self-reflection methods and begin using them actively during the practical professional preparation. The Self-Reflection Teaching Diary can serve as a useful tool, they can use it on their own to track their progress in the course of the different stages of their teaching practice. Every student can choose their own style of diary-keeping. Of course, it can take the form of the self-reflection records as described in this paper.

LITERATÚRA / REFERENCES

BAJTOŠ, J., OROSOVÁ, R. 2011. *Mikrovyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov*. Košice: Filozofická fakulta UPJŠ. 86 s.

ČERNOTOVÁ, M. a kol. 1997. *Kapitoly z pedagogiky pre študentov učiteľstva*. Prešov: FF PU.

DARÁK, M. a kol. 2007. *Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie*. Prešov: FHPV PU v Prešove, 126-128 s.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. 2009. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 16 s.

EUROPEAN COMMISSION, 2010. *Lisbon Strategy evaluation document.* Brusel: EC. 22 s.

FERENCOVÁ, J. 2017. Príprava študentov učiteľských študijných programov na rozvoj hodnotiaceho myslenia žiakov. In: *Edukácia: vedecko-odborný časopis*. Roč. 2, č. 2, s. 52-61.

HOLLÁ, K. 2007. Pregraduálna príprava učiteľov a riešenie výchovných problémov v škole. In *Ako sa učitelia učia. Zborník referátov z medzinárodnej konferencie* [online]. Prešov: MPC v Prešove, FHPV PU, Občianske združenie Učenie bez hraníc, 117-121 s. [cit. 12. decembra 2015]. Dostupné na: http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSPED200803.pdf

HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS. 135 s.

HUPKOVÁ, M. 2006. *Profesijná sebareflexia učiteľov*. Nitra: PF UKF.

KASÁČOVÁ, B. a kol. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC. 164 s.

KOSOVÁ, B. a kol. 2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: PF UMB.

KOSOVÁ, B., TOMENGOVÁ, A. a kol. 2015. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum. 225 s.

MURRAY, D. E., CHRISTISON, M. 2011. *What English Language Teachers Need to Know*, Volumes 1. New York: Routledge. pp. 224. (vol. 1).

ONDRIOVÁ, D. 2015. Kompetencie ako odrazový mostík k učiteľskej profesii. In: *Edukácia: vedecko-odborný časopis*. Roč. 1, č. 2, 185 – 194 s.

OROSOVÁ, R., NOVÁKOVÁ, Z., JUŠČÁK, J. 2015. Reflexia vlastnej činnosti študenta učiteľstva v rámci mikrovyučovania. In: *Edukácia: vedecko-odborný časopis*. Roč. 1, č. 2, 169-177 s.

OROSOVÁ, R. 2017. *Pedagogická prax v cvičných školách UPJŠ v Košiciach. Vysokoškolské učebné texty*. Košice: UPJŠ v Košiciach.

PAVLOV, I. 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Škola plus, s.r.o., Prešov, 31, 59-63, 66-67, 85-86, 125 s.

PORUBSKÁ, G., ŠNÍDLOVÁ M., VALICA, M. 2008. Návrh profesijných štandardov učiteľov – učiteľ nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania (diskusia). In *Pedagogické rozhľady*. Roč. 17, č. 4, príloha.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 196 s.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E, MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 154 s.

ROVŇANOVÁ, L. 2015. *Profesijné kompetencie učiteľov*. B. Bystrica: Belanium. Vydavateľstvo UMB v B. Bystrici.

ROVŇANOVÁ, L., NEMCOVÁ, L. 2017. Integration of Theoretical and Practical Undergraduate Training in the Processes of Developing Student Teachers' Professional Competences. In: *The New Education Review*. Vol. 47, No.1. pp. 176-186.

SAHLBERG, P. 2010. *The secret to Finland´s Success: Educating Teachers*. [cit. 10.1.2017] Dostupné na:<https://pdfs.semanticscholar.org/a6a0/b0091c0f61493e9ea6ed98a0bc7cf90e207d.pdf>

SPILKOVÁ, V. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

ŠTEPANOVIČ, R. a kol. 2000. *Pedagogická konferencia 5: význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učiteľov:* zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

ŠVEC, V. 1996. Sebareflexie studentů v pregraduální didaktické přípravě. In *Pedagogika*, roč. XLVI, č. 3, 266-275 s.

TÓTHOVÁ, M., DUCHOVIČOVÁ, J. 2005. Inovačné trendy v pregraduálnej príprave učiteľov pre oblasť predškolskej a elementárnej pedagogiky na PF UKF v Nitre. In: JANDOVÁ, R., ed. 2005. *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávaní*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

VAŠUTOVÁ, M. 2004. *Celoživotní vzdělávání sociálních pracovníků*. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis. 1. vyd. Ostrava: FF OU. 119-139 s. Psychologie.

VONK, J. H.C. 1993. *Mentoring beginning teachers: Mentoring knowledge and skills*. Mentoring, 1(1), 31- 41 pp.

WARD, J. R., McCOTTER, S.S. 2004. *Reflection as a visible outcome for preservice teachers. Teaching and Teacher Education*, Vol. 20, pp.243 – 257.

WRIGHT, J. V. 1992. *Reflection on Reflection. Learning and Instruction*. Oxford: Pergamon Press, 1992, Vol. 2, 59 – 68 pp.

PRÍLOHY

Príloha A – Charakteristika Hospitačnej náčuvovej pedagogicko-psychologickej praxe na UPJŠ

Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax (MPPa) je v poradí prvá pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov UPJŠ v Košiciach. Študenti učiteľstva akademických predmetov UPJŠ sa prvýkrát reálne stretávajú so skutočným školským prostredím a získavajú prvé predstavy o pedagogickej činnosti z pozície budúcich pedagógov. Hlavným poslaním tejto praxe je zorientovať sa v reálnej školskej praxi, uvedomiť si konkrétne osobitosti základných a stredných škôl, konfrontovať teoretickú a praktickú zložku vysokoškolskej prípravy s edukačnou realitou a pripraviť sa na asistentské činnosti, vlastné vyučovacie výstupy a reálnu edukačnú činnosť v podmienkach základnej a strednej školy v nasledujúcom štúdiu.

Kľúčovou činnosťou tejto praxe je pedagogické pozorovanie zamerané na pozorovanie činnosti a správania sa žiakov, učiteľov a celkového učebného prostredia. Prioritou pozorovania je edukačné prostredie triedy a jej aktérov (učiteľ, žiaci) v kontexte stanovených pedagogických a psychologických javov.

Konkrétne ciele praxe:

- identifikovať pedagogické a psychologické javy v reálnej školskej situácii,
- presne ich zaznamenávať a následne podrobne analyzovať,
- reflexia edukačnej reality v kontexte stanovených pedagogických a psychologických javov,
- osvojiť si stratégie pedagogického a psychologického myslenia.

Absolvent Hospitačnej náčuvovej pedagogicko-psychologickej praxe (Kosová a kol., 2015):

- abstrahuje príčinno-následné súvislosti v interakcii učiteľ – žiak,
- identifikuje prejavy správania sa žiakov v škole a v priebehu vyučovania a zaujme k nim stanovisko,
- vybaví si didaktické a psychologické teórie v konfrontácii s praktickými situáciami školského prostredia,
- kategorizuje pozorované situácie podľa efektivity aplikovaných edukačných stratégií,
- odvodí pravidlá hodnotenia žiakov a ich motivačné súvislosti,
- argumentuje vlastné návrhy riešení a postoje spojené s plánovaním, realizáciou a hodnotením vyučovacieho procesu v skupine rovesníkov,
- uvádza príklady a navrhuje riešenia pozorovaných situácií vyučovania.

Na realizáciu pedagogickej praxe sa vyžaduje súbežné štúdium predmetov:

- Pedagogika a didaktika pre učiteľov – KPE/PDU/15
- Psychológia a pedagogická psychológia - KPPaPZ/PPgU/15 (Učiteľstvo ostatných predmetových špecializácií) alebo Pedagogická a školská psychológia pre učiteľov - KPPaPZ/PaSPP/09 (Učiteľstvo psychológie)

Trvanie praxe: 14 týždňov (36 hod.)

Termín praxe: 1.-14. týždeň zimného semestra

Miesto konania praxe: základné a stredné školy v Košiciach

Formy a rozsah praxe:

- úvodný inštruktážny (organizačný) seminár (1 VH)
- úvodný metodický seminár (2 VH)
- hospitácie na vyučovacích hodinách (12 VH)
- rozbory vyučovacích hodín (6 VH)
- reflexívne kolokvium k psychologickej časti pedagogickej praxe (2 VH)
- reflexívne kolokvium k pedagogickej časti pedagogickej praxe (2 VH)
- samostatná práca študenta (11 VH)

Organizácia praxe: skupinová

Organizačná štruktúra praxe:

1. Prihlásenie sa do e-learningového kurzu LMS Moodle kurzu Katedry pedagogiky FF UPJŠ – Pedagogická prax (https://lms.upjs.sk). Prostredníctvom moodle kurzu „Pedagogická prax“ sú zverejňované všetky potrebné informácie k praxi, dôležité oznamy a zmeny počas praxe. Zapísanie sa do kurzu je povinné pre všetkých študentov.
2. Úvodný inštruktážny seminár – študent je oboznámený s organizáciou pedagogickej praxe, s materiálmi priamo sa viažucimi na organizačnú stránku praxe. Čas a miesto konania podľa „Harmonogramu seminárov“, ktorý je zverejnený na stránke Katedry pedagogiky FF UPJŠ v sekcii MPPa prax.
3. Úvodný metodický seminár – študent je oboznámený s cieľmi praxe, jej obsahom, zameraním, organizáciou a hodnotením. Čas a miesto konania podľa „Harmonogramu seminárov“, ktorý je zverejnený na stránke Katedry pedagogiky FF UPJŠ v sekcii MPPa prax.
4. Skupinové hospitácie a rozbory hospitovaných hodín na určených ZŠ a SŠ (každý štvrtok tri VH: dve VH hospitácia, jedna VH rozbor odhospitovaných vyučovacích hodín). Študenti sú rozdelení do pracovných skupín podľa „Pracovných skupín študentov“ a navštevujú školy podľa „Harmonogramu hospitácií“. Prvé 3 týždne – pozorovanie a analýza stanovených psychologických javov a procesov, ostatné 3 týždne – pozorovanie a rozbor stanovených pedagogických javov a procesov.
5. Reflexívne kolokvium (k organizačnej a pedagogicko-psychologickej časti praxe) s učiteľmi KPE a KPPaPZ FF UPJŠ. Miesto a čas konania podľa „Harmonogramu seminárov“, ktorý je zverejnený na stránke Katedry pedagogiky FF UPJŠ v sekcii MPPa prax.

Predmet pozorovania v rámci pedagogickej časti praxe:

1. Interakcia učiteľa a žiakov v neštandardných pedagogických situáciách.
2. Priebeh a etapy vyučovania.
3. Humanisticky orientované hodnotenie učebnej činnosti žiakov.

Predmet pozorovania v rámci psychologickej časti praxe:

1. Motivačné a aktivačné prvky práce učiteľa.
2. Vyučovací štýl učiteľa.
3. Náročné situácie.

Kritériá hodnotenia praxe:

1. zápis do moodle kurzu Katedry pedagogiky FF UPJŠ – Pedagogická prax,
2. povinná účasť na úvodnom inštruktážnom seminári k pedagogickej praxi,
3. povinná účasť na úvodnom metodickom seminári k pedagogickej praxi,
4. povinné absolvovanie 12 hospitácií na vyučovacích hodinách a 6 rozborov vyučovacích hodín; prípadnú ospravedlnenú neúčasť na hospitáciách, resp. rozbore VH si študent nahradí po dohode s cvičným učiteľom v čase do ukončenia praxe,
5. povinná aktívna účasť na reflexívnych kolokviách,
6. predloženie podkladov k hodnoteniu praxe:
    - poverenym učiteľom KPE a KPPaPZ:
        - 12 vyplnených pozorovacích schém,
        - 6 písomných vyhodnotení pozorovaných javov (tri z psychológie, tri z pedagogiky),
        - Výkaz hospitácií na Hospitačnej náčuvovej pedagogicko-psychologickej praxi,
        - Správa o Hospitačnej náčuvovej pedagogicko-psychologickej praxi.

Forma hodnotenia: absolvoval(a) – neabsolvoval(a); udeľujú poverení učitelia KPE a KPPaPZ FF UPJŠ.

Príloha B – Charakteristika Výstupovej priebežnej praxe na UPJŠ

Výstupová priebežná prax (MPPb) je v poradí druhá pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov UPJŠ v Košiciach. Študenti učiteľstva akademických predmetov UPJŠ prvýkrát realizujú priamy samostatný výstup na vyučovacej hodine v pozícii učiteľa v predmetoch svojej špecializácie. Hlavným poslaním tejto praxe je pozorovanie socio-kultúrneho prostredia školy, vnútorných a vonkajších podmienok vyučovania a učenia sa žiakov v predmetoch špecializácie, pozorovanie interakcií medzi subjektmi vyučovacieho procesu a reakcií žiakov a konfrontovanie teoretickej a praktickej zložky vysokoškolskej prípravy s edukačnou realitou.

Hlavnou činnosťou tejto praxe je pedagogické pozorovanie zamerané na odborovodidaktické a psychodidaktické javy v konkrétnych aprobačných predmetoch. Priorita pozorovania je stanovená na základe inštrukcií predmetového didaktika. Kľúčovou súčasťou praxe je aj prvý priamy samostatný výstup študenta, kde študent prezentuje svoj prvý projektovaný výstup vyučovacej hodiny.

Konkrétne ciele praxe (Kosová a kol., 2015):

- zoznámiť sa s pedagogickou dokumentáciou základnej a strednej školy (školský vzdelávací program, plán práce školy, školský poriadok a i.),
- konfrontovať vlastné psychodidaktické a odborovodidaktické prekoncepty vyučovania s koncepciou vyučovania učiteľov v praxi,
- zoznámiť sa s diverzitou žiakov v školskej triede,
- zoznámiť sa s plánovaním a realizáciou vyučovacieho procesu v predmetoch svojej špecializácie,
- zoznámiť sa s procesmi hodnotenia vyučovania, s procesmi učenia sa a učebných výsledkov žiakov v predmetoch svojej špecializácie,
- pozorovať osobnostné charakteristiky, komunikačný štýl a profesijné zručnosti učiteľov, pozorovať komunikačné modely so žiakmi v predmetoch svojej špecializácie,
- navrhnúť projekt vyučovacej hodiny, v ktorom plánuje časovú schému jednotlivých činností, metódy a prostriedky výučby podľa formulovaného cieľa a určeného obsahu.

Absolvent Výstupovej priebežnej praxe (Kosová a kol., 2015):

- pozná špecifické činnosti učiteľa realizované počas dňa, v rámci vyučovania a v priebehu vyučovania predmetov svojej špecializácie na základnej a strednej škole,
- identifikuje ciele vyučovania formulované učiteľom, použité procesy k ich dosiahnutiu a mieru ich splnenia,
- vie určiť vyučovacie metódy uplatňované v priebehu vyučovacej hodiny,
- identifikuje vyučovací a komunikačný štýl a profesijné zručnosti učiteľov,
- zaujíma stanovisko k pozorovaným javom na základe predchádzajúcich teoretických vedomostí,
- vie spracovať, vyhodnotiť a reflektovať výsledky pozorovania v súvislosti s pedagogickou teóriou,

- vie overiť vlastné psychodidaktické a odborovodidaktické koncepty vyučovania v reálnych podmienkach školskej triedy,
- uskutočňuje sebareflexiu a prijíma spätnú väzbu o vlastnom výstupe od žiakov, rovesníkov a cvičného učiteľa,
- zhodnotí vlastný projekt vyučovacej hodiny a projekty svojich spolužiakov, reflektuje výsledky a vlastné učiteľské zručnosti v súvislosti s pedagogickou teóriou a hodnotením cvičného učiteľa.

Na realizáciu pedagogickej praxe sa vyžaduje absolvovanie predmetov:

- Pedagogika a didaktika pre učiteľov (KPE/PDU/15)
- Psychológia a pedagogická psychológia pre učiteľov (KPPaPZ/PPgU/15) alebo Pedagogická a školská psychológia pre učiteľov (KPPaPZ/PaSPP/09)
- Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax (KPE/MPPa/15)

Trvanie praxe: 14 týždňov

Termín praxe: 1.-14. týždeň letného semestra

Miesto konania praxe: základné a stredné školy v Košiciach

Formy a rozsah praxe (*vzťahujú sa k jednému predmetu špecializácie)*:

- úvodný inštruktážny (organizačný) seminár (1 VH),
- úvodný metodický seminár na základe inštrukcií predmetového didaktika (2 VH),
- hospitácie na vyučovacích hodinách (11 VH),
- samostatný pedagogický výstup (1 VH),
- rozbory vyučovacích hodín s cvičným učiteľom (6 VH),
- reflexívne kolokvium na základe inštrukcií predmetového didaktika (2 VH),
- samostatná práca študenta (13 VH).

Organizácia praxe: skupinová

Organizačná štruktúra praxe:

1. Prihlásenie sa do e-learningového kurzu LMS Moodle kurzu Katedry pedagogiky FF UPJŠ – Pedagogická prax (https://lms.upjs.sk). Prostredníctvom moodle kurzu „Pedagogická prax“ sú zverejňované všetky potrebné informácie k praxi, dôležité oznamy a zmeny počas praxe. Zapísanie sa do kurzu je povinné pre všetkých študentov.
2. Úvodný inštruktážny seminár – študent je oboznámený s organizáciou pedagogickej praxe, s materiálmi priamo sa viažucimi na organizačnú stránku praxe. Čas a miesto konania je zverejnené na stránke Katedry pedagogiky FF UPJŠ.
3. Úvodný metodický seminár – študent je predmetovým didaktikom oboznámený s cieľmi praxe, jej obsahom, zameraním, hospitačnými záznamami a hodnotením. Čas a miesto konania určuje predmetový didaktik.
4. Skupinové hospitácie, samostatné výstupy a rozbory hospitovaných hodín na určených ZŠ a SŠ (každý štvrtok na troch VH: dve VH hospitácia alebo samostatný pedagogický výstup, jedna VH rozbor hospitovaných vyučovacích hodín alebo samostatného

pedagogického výstupu) podľa „Rozdelenia študentov do pracovných skupín“ a „Harmonogramu hospitácií“. Prvých 6 týždňov – *pozorovanie a analýza stanovených didaktických javov a procesov jedného aprobačného predmetu*, ostatných 6 týždňov – *pozorovanie a rozbor stanovených didaktických javov a procesov druhého aprobačného predmetu.*

5. Reflexívne kolokvium podľa inštrukcií predmetového didaktika.

Predmet pozorovania didaktických javov a procesov prvého predmetu špecializácie:

- na základe inštrukcií predmetového didaktika.

Predmet pozorovania didaktických javov a procesov druhého predmetu špecializácie:

- na základe inštrukcií predmetového didaktika.

Kritériá hodnotenia praxe:

1. zápis do moodle kurzu Katedry pedagogiky FF UPJŠ – Pedagogická prax,
2. povinná účasť na úvodnom inštruktážnom seminári k pedagogickej praxi,
3. povinná účasť na úvodnom metodickom seminári (podľa inštrukcií predmetového didaktika),
4. povinné absolvovanie pre každý aprobačný predmet: 11 hospitácií na vyučovacích hodinách, 1 samostatný pedagogický výstup a 6 rozborov vyučovacích hodín; prípadnú ospravedlnenú neúčasť na hospitáciách, resp. rozbore VH si študent nahradí po dohode s cvičným učiteľom v čase do ukončenia praxe,
5. povinná účasť na reflexívnom kolokviu (podľa inštrukcií predmetového didaktika),
6. predloženie podkladov k hodnoteniu praxe:
    - predmetovému didaktikovi:
        - 11 hospitačných záznamov (na základe inštrukcií predmetového didaktika),
        - 1 projekt prípravy na vyučovaciu hodinu (na základe inštrukcií predmetového didaktika),
        - Výkaz hospitácií a výstupu praktikanta na Výstupovej priebežnej praxi,
        - Hodnotenie pedagogického výstupu praktikanta na Výstupovej priebežnej praxi,
        - Správa o Výstupovej priebežnej praxi,
    - referentovi pedagogickej praxe:
        - kópia Správy o Výstupovej priebežnej praxi.

Forma hodnotenia: absolvoval(a) – neabsolvoval(a); udeľujú predmetoví didaktici

Príloha C – Charakteristika Výstupovej súvislej praxe I na UPJŠ

Výstupová súvislá prax I (MPPc) je v poradí tretia pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov UPJŠ v Košiciach. Študenti učiteľstva akademických predmetov UPJŠ realizujú pozorovania vyučovacej hodiny a samostatné pedagogické výstupy na vyučovacej hodine v pozícii učiteľa v predmetoch svojej špecializácie. Hlavným poslaním tejto praxe je rozvíjanie skúseností získaných pozorovaním počas predchádzajúcich pedagogických praxí a rozvíjanie vedomostí, zručností, skúseností a hodnôt prostredníctvom priamych a reálnych pedagogických výstupov na vyučovacích hodinách určených tém v rámci ucelených foriem v predmete svojej špecializácie.

Hlavnou činnosťou tejto praxe sú samostatné pedagogické výstupy v konkrétnych predmetoch špecializácie. Priorita praxe spočíva v možnosti realizovať výučbu v triedach, aplikovať vyučovacie metódy, stratégie, prostriedky a pomôcky optimalizované odborovodidaktickou teóriou svojej špecializácie a overiť vlastný edukačný projekt dizajnovaný pre výučbu stanovenej témy v konkrétnom stupni vzdelávania, ročníku a triede.

Konkrétne ciele praxe (Kosová a kol., 2015):

- overiť vlastné psychodidaktické a odborovodidaktické koncepty vyučovania v reálnych podmienkach školskej triedy,
- realizovať výučbu v triedach, aplikovať vyučovacie metódy, stratégie, prostriedky a pomôcky optimalizované odborovodidaktickou teóriou svojej špecializácie,
- overiť pedagogické stratégie rozpoznávania rozmanitých potrieb žiakov v školskej triede a ich pedagogicko-didaktického zvládnutia,
- rozvíjať psychosociálnu, projektívnu, realizačnú a reflektívnu zložku učiteľskej spôsobilosti pre výučbu,
- plánovať a realizovať vyučovací proces,
- aplikovať metódy diagnostikovania učebných výsledkov žiakov, ich hodnotenia a poskytovania spätnej väzby v súlade so zásadami hodnotenia na príslušnom stupni vzdelávania,
- prezentovať vlastné osobnostné charakteristiky, komunikačný štýl (v komunikácii so žiakmi, rodičmi, pedagógmi a odbornými zamestnancami školy) a profesijné zručnosti, uskutočňovať sebareflexiu a prijímať spätnú väzbu o vlastnom výstupe od žiakov, rovesníkov a cvičného učiteľa.

Absolvent Výstupovej súvislej praxe I (Kosová a kol., 2015):

- projektuje vyučovacie hodiny, v ktorých plánuje časovú schému jednotlivých činností, metódy a prostriedky výučby podľa formulovaného cieľa a určeného obsahu vyučovacej hodiny,
- realizuje výučbu v triedach, pričom aplikuje vyučovacie metódy, stratégie, prostriedky, pomôcky a informačno-komunikačné technológie optimalizované odborovodidaktickou teóriou svojej špecializácie,
- aplikuje základné stratégie rozpoznávania rozmanitých potrieb žiakov v školskej triede,

- akceptuje prejavy individuality žiaka v kontexte formálnej sociálnej skupiny v rámci školskej triedy, osobitosti učenia sa žiakov, špecifické výchovno-vzdelávacie potreby a aplikuje prvky diferenciácie vo vyučovaní,
- poskytuje spätnú väzbu a hodnotí učebné výsledky žiakov v súlade so zásadami hodnotenia na príslušnom stupni vzdelávania,
- zodpovedne prezentuje vlastné osobnostné charakteristiky, komunikačný štýl, hodnoty a profesijné zručnosti,
- uskutočňuje sebareflexiu a prijíma spätnú väzbu o vlastnom výstupe od žiakov, rovesníkov a cvičného učiteľa,
- argumentuje vlastné metodické postupy v interakcii s cvičným učiteľom a odborovým didaktikom,
- zhodnotí vlastné projektovanie vyučovacej hodiny a reflektuje vlastné učiteľské zručnosti v súvislosti s pedagogickou teóriou a hodnotením cvičného učiteľa.

Na realizáciu pedagogickej praxe sa vyžaduje absolvovanie predmetu:

- Výstupová priebežná prax (MPPb)

Trvanie praxe: 4 týždne

Termín praxe: september - október

Miesto konania praxe: základná alebo stredná škola v Košiciach

Formy a rozsah praxe (*vzťahujú sa k jednému predmetu špecializácie)*:

- hospitácie na vyučovacích hodinách (6 VH),
- samostatné pedagogické výstupy (18 VH),
- rozbory vyučovacích hodín s cvičným učiteľom (20 VH),
- aktívna účasť na mimotriednej a mimoškolskej činnosti školy,
- doplňujúce činnosti podľa inštrukcií predmetového didaktika.

Organizácia praxe: individuálna

Organizačná štruktúra praxe:

1. Prihlásenie sa do e-learningového kurzu LMS Moodle kurzu Katedry pedagogiky FF UPJŠ – Pedagogická prax (https://lms.upjs.sk). Prostredníctvom moodle kurzu „Pedagogická prax“ sú zverejňované všetky potrebné informácie k praxi, dôležité oznamy a zmeny počas praxe. Zapísanie sa do kurzu je povinné pre všetkých študentov.
2. Potvrdenie akceptačného listu riaditeľom školy a cvičnými učiteľmi. Zaradenie študentov na prax vykonáva referent pedagogickej praxe, študent je povinný ho akceptovať. Zmeny sú povolené iba zo závažných dôvodov.
3. Zaslanie rozvrhu hodín predmetovému didaktikovi (označenie hospitácií a pedagogických výstupov) do 2 dní od nástupu na pedagogickú prax.
4. Individuálne hospitácie, samostatné výstupy a rozbory hospitovaných hodín a samostatných pedagogických **výstupov** realizovať podľa inštrukcií cvičného učiteľa.

Kritériá hodnotenia praxe:

1. zápis do moodle kurzu Katedry pedagogiky FF UPJŠ – Pedagogická prax,
2. potvrdenie akceptačného listu riaditeľom školy a cvičnými učiteľmi a jeho doručenie referentovi pedagogickej praxe v stanovenom termíne,
3. povinné absolvovanie pre každý predmet svojej špecializácie: 6 hospitácií na vyučovacích hodinách, 18 samostatných pedagogických výstupov a 20 rozborov vyučovacích hodín; prípadnú ospravedlnenú neúčasť na hospitáciách a samostatných pedagogických výstupoch, resp. rozboroch VH si študent nahradí po dohode s cvičným učiteľom v čase do ukončenia praxe,
4. predloženie podkladov k hodnoteniu praxe:
    - predmetovému didaktikovi:
        - 6 hospitačných záznamov (na základe inštrukcií predmetového didaktika),
        - 18 projektov prípravy na vyučovaciu hodinu (na základe inštrukcií predmetového didaktika),
        - Výkaz hospitácií a výstupov praktikanta na Výstupovej súvislej praxi I,
        - Hodnotenie praktikanta na Výstupovej súvislej praxi I,
        - Správa o Výstupovej súvislej praxi I,
        - Spätnoväzbový hárok z Výstupovej súvislej praxe I,
    - referentovi pedagogickej praxe:
        - kópia Správy o Výstupovej súvislej praxi I,
        - kópia Spätnoväzbového hárku z Výstupovej súvislej praxe I.

Forma hodnotenia praxe: absolvoval(a) – neabsolvoval(a), udeľuje predmetový didaktik

Príloha D – Charakteristika Výstupovej súvislej praxe II na UPJŠ

Výstupová súvislá prax II (MPPd) je v poradí štvrtá a zároveň posledná pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov UPJŠ v Košiciach. Študenti učiteľstva akademických predmetov UPJŠ pôsobia nepretržite 6 týždňov v školskom prostredí v rolách, v ktorých štandardne pôsobí učiteľ pri výkone svojej profesie. Hlavným poslaním tejto praxe je overenie nadobudnutých teoretických poznatkov a didaktických zručností a ich prehĺbenie priamo v edukačnom prostredí.

Hlavnou činnosťou tejto praxe sú samostatné pedagogické výstupy v konkrétnych predmetoch špecializácie. Priorita praxe spočíva v tom, aby mal študent možnosť plánovať a realizovať vyučovací proces bezprostredne za sebou počas súvislého obdobia.

Konkrétne ciele praxe (Kosová a kol., 2015):

- aplikovať vlastné psychodidaktické a odborovodidaktické koncepty vyučovania v reálnych podmienkach školskej triedy,
- samostatne súvisle realizovať výučbu v triedach, aplikovať vyučovacie metódy, stratégie, prostriedky a pomôcky optimalizované odborovodidaktickou teóriou svojej špecializácie,
- na základe cieľovej orientácie predmetu, tematických celkov a tém vyučovania plánovať a realizovať vyučovací proces v súvislom slede vyučovacích hodín a ďalších foriem vyučovania,
- dlhodobo (v rozmedzí vyučovaného súvislého bloku za sebou nasledujúcich vyučovacích foriem) plánovať a organizovať činnosť jednotlivcov a skupín žiakov,
- samostatne vytvárať pozitívne socializačné efekty a zvládnuť disciplínu v školskej triede, prejavy nedisciplinovaného správania a reakcie triedy na takéto prejavy,
- overiť si efektivitu vlastného komunikačného štýlu a úroveň profesijných zručností, uskutočňovať sebareflexiu a prijímať spätnú väzbu o vlastnom výstupe od žiakov, cvičného učiteľa, ďalších pedagogických a odborných zamestnancov školy a rodičov a získať tak objektívny sebaobraz.

Absolvent Výstupovej súvislej praxe II (Kosová a kol., 2015):

- implementuje pedagogickú a odborovodidaktickú teóriu do edukačného procesu,
- samostatne konkretizuje ciele výchovy a vzdelávania pre výučbu na nižšom a vyššom sekundárnom stupni vzdelávania na základe analýzy štátneho a školského vzdelávacieho programu,
- aplikuje vyučovacie metódy, stratégie, prostriedky, pomôcky a informačné technológie a identifikuje ich efektívnosť v kontexte rozmanitých potrieb žiakov v školskej triede,
- ovláda a primerane aplikuje stratégie pre zabezpečenie disciplíny v triede, implementuje prvky prevencie nevhodného správania v triede,
- aplikuje metódy mikrodiagnostikovania a zohľadňuje výsledky vo výbere následnej činnosti,
- poskytuje spätnú väzbu, samostatne a zodpovedne hodnotí učebné výsledky žiakov v súlade so zásadami hodnotenia na príslušnom stupni vzdelávania,

- argumentuje vlastné metodické postupy v portfóliu (denníku pedagogickej praxe a v interakcii s cvičným učiteľom a predmetovým didaktikom),
- reflektuje vyučovaciu skúsenosť a má objektívny sebaobraz o úrovni vlastných profesijných zručností.

Na realizáciu pedagogickej praxe sa vyžaduje absolvovanie predmetu:

- Výstupová súvislá prax I (MPPc)

Trvanie praxe: 6 týždňov

Termín praxe: február - apríl

Miesto konania praxe: základná alebo stredná škola v Košiciach alebo mimo Košíc

Formy a rozsah praxe (*vzťahujú sa k jednému predmetu špecializácie)*:

- hospitácie na vyučovacích hodinách (8 VH),
- samostatné pedagogické výstupy (30 VH),
- rozbory vyučovacích hodín s cvičným učiteľom (30 VH),
- aktívna účasť na mimotriednej a mimoškolskej činnosti školy,
- doplňujúce činnosti podľa inštrukcií predmetového didaktika.

Organizácia praxe: individuálna

Organizačná štruktúra praxe:

1. Prihlásenie sa do e-learningového kurzu LMS Moodle kurzu Katedry pedagogiky FF UPJŠ – Pedagogická prax (https://lms.upjs.sk). Prostredníctvom moodle kurzu „Pedagogická prax“ sú zverejňované všetky potrebné informácie k praxi, dôležité oznamy a zmeny počas praxe. Zapísanie sa do kurzu je povinné pre všetkých študentov.
2. Potvrdenie akceptačného listu riaditeľom školy a cvičnými učiteľmi. Zaradenie študentov na prax vykonáva referent pedagogickej praxe, študent je povinný ho akceptovať. Zmeny sú povolené iba zo závažných dôvodov.
3. Zaslanie rozvrhu hodín predmetovému didaktikovi (označenie hospitácií a pedagogických výstupov) do 2 dní od nástupu na pedagogickú prax.
4. Individuálne hospitácie, samostatné výstupy a rozbory hospitovaných hodín a samostatných pedagogických výstupov realizovať podľa inštrukcií cvičného učiteľa.

Kritériá hodnotenia praxe:

1. zápis do moodle kurzu Katedry pedagogiky FF UPJŠ – Pedagogická prax,
2. potvrdenie akceptačného listu riaditeľom školy a cvičnými učiteľmi a jeho doručenie referentovi pedagogickej praxe v stanovenom termíne,
3. povinné absolvovanie pre každý predmet svojej špecializácie: 8 hospitácií na vyučovacích hodinách, 30 samostatných pedagogických výstupov a 30 rozborov vyučovacích hodín; prípadnú ospravedlnenú neúčasť na hospitáciách a samostatných pedagogických výstupoch, resp. rozboroch VH si študent nahradí po dohode s cvičným učiteľom v čase do ukončenia praxe,
4. predloženie podkladov k hodnoteniu praxe:

- predmetovému didaktikovi:
  - 8 hospitačných záznamov (na základe inštrukcií predmetového didaktika),
  - 30 projektov prípravy na vyučovaciu hodinu (na základe inštrukcií predmetového didaktika),
  - Výkaz hospitácií a výstupov praktikanta na Výstupovej súvislej praxi II,
  - Hodnotenie praktikanta na Výstupovej súvislej praxi II,
  - Správa o Výstupovej súvislej praxi II,
  - Spätnoväzbový hárok z Výstupovej súvislej praxe II,
- referentovi pedagogickej praxe:
  - kópia Správy o Výstupovej súvislej praxi II,
  - kópia Spätnoväzbového hárku z Výstupovej súvislej praxe II.

Forma hodnotenia praxe: absolvoval(a) – neabsolvoval(a), udeľuje predmetový didaktik

SEBAREFLEXÍVNY PEDAGOGICKÝ DENNÍK
Odborná knižná publikácia

Autori: PaedDr. Renáta Orosová, PhD.
Mgr. Katarína Petríková, PhD.
Mgr. Lucia Diheneščíková, PhD.
Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Vydanie: prvé
Umiestnenie: http://unibook.upjs.sk
Rok vydania: 2018
Počet strán: 60
Rozsah: 3 AH
Dostupné od: február 2018

ISBN 978-80-8152-591-9