

INOVÁCIA VÝUČBY PSYCHOLOGICKÝCH DISCIPLÍN V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV

THE INNOVATION IN TEACHING PSYCHOLOGICAL DISCIPLINES IN UNDERGRADUATE TEACHER PREPARATION

Katarína Fuchsová

Katedra psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Miroslava Bruncková

Katedra psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Jana Kapová

Katedra psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Abstract:

This paper aims to reflect on the current situation of undergraduate psychological preparation of teachers of primary and secondary education and confronting this situation with the current needs of educational practice. There are presented results of a research of ideas and learning needs of teachers, which is the first phase of the project KEGA called "The Educational psychology - a new university textbook, content and teaching methods oriented on the actual needs of the practice."

What is the real psychological competence of existing teachers, what teachers themselves perceive their own reserves in this area and should be modified and made more efficient university psychological training of future teachers? This project has the ambition to help find answers to these questions by analyzing the views of teachers. The priority of the project is to update and upgrade the psychological component in undergraduate teacher training through innovative university textbook The Educational psychology.

The aim of the research project is to determine the knowledge of psychological subjects undergraduate training acquired during their studies help teachers in their daily educational practice and also identify problem areas to which teachers do not have sufficient theoretical knowledge and do not have neither sufficient social and psychological competencies to cope them.

Key words:

educational psychology, undergraduate preparation of teachers, research

Úvod

V súčasnosti môžeme sledovať v odborných kruhoch narastajúci trend zaoberať sa kvalitou pregraduálnej prípravy učiteľov. Vyplýva to z rôznych národných dokumentov, z obsahov odborných podujatí a konferencií, z množstva odborných štúdií (napr. Hollá, 2007, Černotová, 2006, Orosová, Bajtoš, 2011 a iní). Väčšina autorov zhodne konštatuje, že pregraduálne štúdium je zamerané na získanie všeobecného vzdelania a nie je v súlade s tým, čo od učiteľa vyžaduje edukačná realita, že transfer teórie do

praxe nie je dostatočný. Podľa Kosovej (2013) väčšina výskumov učiteľov potvrdzuje, že u nastupujúcich učiteľov existuje tzv. šok z praxe a nízka schopnosť využiť teoretické poznatky na zlepšenie praktickej učiteľskej činnosti.

V oblasti skvalitnenia prípravy budúcich učiteľov pre prax aktuálnej edukačnej reality by mohli výrazne pomôcť poznatky z oblasti psychológie, ktorých začlenenie do prípravy učiteľov vychádza z dlhoročnej tradície. Otázkou však je, či aktuálny obsah predmetov vyučovaných na VŠ a využívaných učebníc je v súlade s požiadavkami praxe, s tou oblasťou teoretického poznania a praktických spôsobilostí, ktorých zvládnutie je predpokladom profesionálneho výkonu učiteľskej roly v súčasnosti. Vedomosti o fungovaní psychiky žiaka, zákonitostiach a priebehu vývinu človeka, štruktúre a dynamike školskej triedy, vedomosti o procese učenia či výchovy patria k základnému vybaveniu budúceho učiteľa. No na aktuálnosti získavajú „nové“ témy – narastajúci počet problémov v správaní žiakov, rozširujúce sa spektrum porúch správania, výskyt rôznych podôb agresivity, zvyšujúce sa riziko ohrozenia učiteľskej profesie tzv. syndrómom vyhorenia, atď. Sú tu však aj nové poznatky z oblasti kognitívnych a učebných štýlov a ich účelná aplikácia v učebnom procese, či práca s nadanými žiakmi, vstup informačných technológií do vzťahu učiteľ a žiak – to všetko sú témy, ktorých reflektovanie vedie k otázkam, či sú súčasní učitelia dostatočne pripravení na zvládnutie týchto aktuálnych výziev? Aká je reálna psychologická gramotnosť súčasných učiteľov, v čom samotní učitelia pociťujú vlastné rezervy v tejto oblasti, ako by sa mala modifikovať a zefektívniť vysokoškolská psychologická príprava budúcich učiteľov? Výskumy a články týkajúce sa psychologickej zložky pregraduálnej prípravy učiteľov u nás takmer úplne absentujú, vyplniť aspoň z malej časti túto medzeru by sme sa chceli pokúsiť našim projektom.

Hlavným cieľom nášho príspevku je informovať odbornú verejnosť o projekte KEGA č. 026PU-4/2016 s názvom „Edukačná psychológia – nová vysokoškolská učebnica, obsah a metódy výučby orientované na aktuálne potreby praxe“, ktorý riešime na našom pracovisku – Katedre psychológie FHPV na Prešovskej univerzite v Prešove. Projekt je zameraný na reflexiu aktuálnej situácie v oblasti pregraduálnej psychologickej prípravy učiteľov primárneho a sekundárneho vzdelávania a konfrontáciu tohto stavu s aktuálnymi potrebami edukačnej praxe. Na základe analýzy – výskumu konkrétnych potrieb učiteľov pôsobiacich v praxi v oblasti psychologických poznatkov a spôsobilostí (kompetencií) – **je prioritnou ambíciou autorov projektu vytvoriť inovatívne vysokoškolské učebnice edukačnej psychológie** (a v konečnom dôsledku inovovať obsah a metódy výučby psychologických disciplín v pregraduálnej príprave učiteľov). Prvá učebnica (Edukačná psychológia I. – „sprievodca teóriou“) by mala obsahovať teoretickú základňu aktuálnych tematických okruhov s dôrazom na také, ktoré nie sú obsahom tradičných učebníc pedagogickej psychológie, no sú učiteľmi vnímané ako potrebné. Druhá učebnica (Edukačná psychológia II.) by mala byť unikátna v tom, že bude zameraná prakticky a aplikačne, mala by mať podobu „sprievodcu praxou edukačnej reality“. Jej hlavný prínos by mal byť najmä v poskytnutí praktických návodov a odporúčaní na realizáciu diagnostickej a intervenčnej roly učiteľa ako aj na metodické postupy rozvoja sociálno-psychologických kompetencií učiteľa viažucich sa k aktuálnym potrebám edukačnej praxe. Realizácia tohto projektu by mala priniesť žiaducu modifikáciu doterajšej obsahovej náplne psychologických disciplín v oblasti vysokoškolskej edukácie a tým prispieť ku skvalitneniu pregraduálnej prípravy učiteľov a jej prepojeniu na prax.

Projekt je plánovaný na 3 roky riešenia (2016-2018), aktuálne teda prebieha prvý rok riešenia, kde je popri realizácii vstupných analýz prostredníctvom štúdia teoretických zdrojov súčasťou tejto fázy aj realizácia orientačného výskumu (resp. predvýskumu), ktorého výsledky prezentujeme v ďalšej časti tohto príspevku.

Výskum názorov učiteľov v oblasti psychologickej pregraduálnej prípravy

Cieľom orientačného výskumu bolo zistiť, ktoré psychologické poznatky a spôsobilosti nadobudnuté počas pregraduálnej prípravy pomáhajú učiteľom pri ich každodennej edukačnej praxi a tiež zistiť problémové oblasti, ku ktorým učitelia nemajú dostatočné teoretické poznatky a nedisponujú ani dostatočnými sociálno-psychologickými kompetenciami na ich zvládnutie. Súčasťou tohto orientačného prieskumu bolo aj zozbieranie návrhov učiteľov pôsobiacich v praxi pre obohatenie, resp. inováciu psychologických predmetov v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov. Sme si vedomí, že by bolo vhodné náš zámer konfrontovať so zisteniami iných výskumníkov, no aktuálne nám neboli dostupné žiadne výskumné zistenia s porovnateľnými parametrami.

Považujeme za potrebné zdôrazniť, že ide o úvodnú fázu projektu a že orientačným (pilotným) mapovacím výskumom získané informácie budú slúžiť ako jeden zo zdrojov pri vytváraní hlavnej výskumnej metodiky s využitím Q-metodológie v ďalšej fáze riešenia projektu. Tento výskumný zámer bude realizovaný na vzorke učiteľov z vybraných regiónov Slovenska.

Metódou zberu dát bol v tomto výskume autorský dotazník s prevažne otvorenými otázkami, zameranými na predmetnú oblasť. Vzhľadom k nadmieru skromným výpovediam respondentov a zreteľnej zhode v odpovediach sme upustili od pôvodného zámeru detailnejšieho štatistického spracovania vo vzťahu k vybraným premenným (vek, pohlavie, dĺžka praxe a i.) a vyhodnotenie sme zredukovali na percentuálne zaznamenanie frekvencií výskytu jednotlivých odpovedí (resp. zastúpenie jednotlivých kategórií odpovedí) za celý súbor ako celok.

Výskumný súbor tvorí 98 učiteľov primárneho a sekundárneho vzdelávania pôsobiacich na rôznych typoch škôl v Prešovskom kraji. Respondenti boli oslovení buď ako zamestnanci konkrétnej školy prostredníctvom vedenia školy, alebo individuálne na základe osobných kontaktov autoriek. Výber respondentov môžeme označiť ako príležitostný (resp. lavínový), jeho základným kritériom bola ochota oslovených participovať na našom prieskume.

- Z hľadiska *stupňa školy* sú v nej zastúpení učitelia primárneho vzdelávania v počte 38%, nižšieho sekundárneho vzdelávania v počte 40% a vyššieho sekundárneho vzdelávania 22%.
- Z hľadiska *pohlavia* ide o homogénnu skupinu – respondentkami sú výlučne ženy. Tento fakt je spôsobený jednak objektívnou situáciou v školstve, pre ktorú je typická feminizácia, ako aj subjektívnymi faktormi – nechotou zapojiť sa zo strany mužských respondentov.
- Priemerný vek respondentov je 41,4 rokov.
- Z hľadiska *vzdelania* ide tiež o homogénnu skupinu – všetci respondenti majú ukončený 2. stupeň vysokoškolského vzdelania (Mgr.).
- Z hľadiska *dĺžky praxe* tvoria najväčšiu skupinu učitelia – experti: s dĺžkou praxe 11-25 rokov je to 42%, 36% vykazuje dĺžku praxe 4-10 rokov. 18% respondentov pôsobí v praxi viac ako 25 rokov, a 4% menej ako 3 roky.
- Z hľadiska *lokality* pôsobí 64% respondentov v meste, 36% na vidieku.

Hlavné zistenia

Výpovede respondentov sme podrobili obsahovej analýze, z jednotlivých odpovedí na otvorené otázky sme vytvorili kategórie, ktoré uvádzame v poradí vytvorenom podľa

frekvencie ich výskytu. Súčet odpovedí často presahuje 100%, nakoľko jeden respondent uvádzal viac možností pri jednej odpovedi.

1. Ktoré **teoretické poznatky z oblasti psychológie** nadobudnuté počas štúdia na vysokej škole (t.j. počas pregraduálnej prípravy) ste **využili a využívate** vo svojej učiteľskej praxi? Uveďte konkrétne tematické okruhy.
 - Vývinová psychológia – vekové špecifiká – 85%
 - Všeobecná psychológia – typy temperamentu, inteligencia, schopnosti – 63%
 - Psychológia osobnosti – typológia osobnosti žiaka a učiteľa – 30%
 - Psychohygiena – záťažové situácie, teórie stresu – 29%
 - Sociálna psychológia – komunikácia – 25%
 - Pedagogická psychológia – problematika výchovy, výchovné problémy – 19%

2. Aké teoretické poznatky z oblasti psychológie absentovali vo Vašej pregraduálnej príprave a vo Vašej aktuálnej praxi **pocitujete** tento **nedostatok, resp. potrebu ich doplnenia**?
 - Konflikty, stres, záťažové situácie a ich zvládanie – 72%
 - Verbálna a neverbálna komunikácia – 59%
 - Motivácia v učení – 40%
 - Problémové správanie žiakov – 38%
 - Poruchy správania (ADHD) – 38%
 - Poruchy učenia – 38%
 - Agresivita, šikanovanie – 35%
 - Učebné štýly – 19%
 - Emocionálna inteligencia – 15%
 - Riadenie triedy s rôznorodými žiakmi (podpriemernými, nadanými) – 10%
 - Sociálno-patologické javy – 2%
 - Neuvedená žiadna odpoveď – 23%

3. Akým spôsobom si vy osobne **dopĺňate** potrebné teoretické poznatky?
 - Štúdium odbornej literatúry – 41%
 - Internet – 20%
 - Kontinuálne vzdelávanie – 16%
 - Účasť na rôznych školeniach – 11%
 - Komunikácia s kolegami – 6%
 - Prostredníctvom Metodického združenia pedag. zamestnancov – 4%
 - Konzultácie s odborníkom (psychológom, špeciálnym pedagógom) – 3%
 - Neuvedená žiadna odpoveď – 3%

4. Ktoré praktické spôsobilosti **z oblasti sociálnych kompetencií** nadobudnuté počas štúdia na vysokej škole (t.j. počas pregraduálnej prípravy) ste **využili a využívate** vo svojej učiteľskej praxi. Uveďte konkrétne tematické okruhy.
 - Komunikácia – 25%
 - Nemali sme žiadne predmety zamerané na rozvoj sociálnych kompetencií – 51%
 - Neuvedená žiadna odpoveď – 24%

5. Aké sociálne kompetencie - spôsobilosti absentovali vo Vašej pregraduálnej príprave a vo Vašej aktuálnej praxi **pocítujete** tento **nedostatok, resp. potrebu ich doplnenia**?
- Stratégie zvládania záťaže a stresu – 51%
 - Stratégie zvládania agresívneho správania – 49%
 - Vytváranie vzťahov so žiakmi a s rodičmi – 45%
 - Zvládanie mobbingu na pracovisku – 20%
 - Diagnostika žiaka – 15%
 - Komunikácia s rôznorodými žiakmi – 11%
 - Sebaovládanie – 2%
 - Neuvedená žiadna odpoveď – 25%
6. Akým spôsobom si vy osobne **dopíňate** potrebné sociálne kompetencie?
- Nijako – 29%
 - Situácie riešim intuitívne – 23%
 - Komunikácia s kolegami – 14%
 - Štúdium odbornej literatúry – 13%
 - Nadobúdaním vlastných skúseností, praxou – 9%
 - Kontinuálne vzdelávanie – 8%
 - Internet – 2%
 - Konzultácie s odborníkmi – 1%
 - Skúšaním nových metód – 1%
7. Čo by ste **odporúčali** doplniť, resp. zaradiť do obsahu vysokoškolského štúdia budúcich učiteľov z oblasti psychologickkej teórie a z oblasti praktických psychologických (sociálnych) spôsobilostí? Uveďte konkrétne tematické okruhy.
- Zvládanie agresivity a riešenie šikanovania, riešenie konfliktov – 76%
 - Stratégie práce s problémovými žiakmi – 72%
 - Motivácia žiakov – 59%
 - Metódy práce s deťmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (integrácia) – 55%
 - Práca s menšinami – 55%
 - Prevencia syndrómu vyhorenia, zvládanie záťaže a stresu – 52%
 - Relaxačné metódy – 40%
 - Komunikácia so žiakmi a s rodičmi, asertivita – 30%
 - Diagnostické spôsobilosti – 27%
 - Poruchy učenia, poruchy správania – 25%
 - Práca s nadanými deťmi – 12%
 - Rozvoj emocionálnej inteligencie – 11%
 - Metódy rozvoja tvorivosti – 5%
 - Rozvoj kritického myslenia – 1%
 - Metóda prirodzených dôsledkov vo výchove – 1%
 - Vytváranie pozitívnej sociálnej klímy – 1%
 - Využívanie moderných aktivizujúcich a zážitkových metód výučby – 1%
 - Nevieť – 19%
8. Pociťujete Vy osobne dostatočnú psychologickú kompetentnosť na zvládanie rôznorodých situácií vo Vašej pedagogickej praxi?
- Necítim sa kompetentná/ý **vôbec** – 0%

- Sú chvíle keď sa necítim kompetentná/ý **často** – 8%
 - Sú chvíle keď sa necítim kompetentná/ý **občas** – 78%
 - Cítim sa kompetentná/ý na zvládnutie všetkých situácií – 14%
9. Uveďte konkrétne situácie z Vašej praxe, ktoré pre Vás znamenajú zvýšenú psychickú záťaž a spôsobujú Vám stres, prípadne sa cítite bezradní.
- (Ne)spolupráca s rodičmi – 38% - nezáujem rodičov o deti, nevhodné výchovné postupy rodičov, neadekvátne komunikácia v prípade problémového správania, neprimerané požiadavky rodičov (napr. tlak na zlepšenie hodnotenia, príp. na zníženie nárokov na dieťa), spochybňovanie autority učiteľa.
 - (Ne)spolupráca so žiakmi – 31% - nízka motivácia (nezáujem, neplnenie požiadaviek ani po opakovanom upozornení, záškoláctvo), veľký počet žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a nízkou mentálnou úrovňou, rušivé problémové správanie (agresivita, konflikty medzi žiakmi aj voči učiteľovi), poruchy správania, poruchy učenia.
 - Pracovné nároky a obsah práce – 19% - hodnotenie a klasifikácia žiakov, nadmerná administratíva, príliš rôznorodé požiadavky, nízke mzdy učiteľov, hospitácie.
 - Vzťahy na pracovisku – 12% - konflikty s kolegami (ohovárание, blokovanie potrebnej spolupráce), konflikty s nadriadeným (mobbing, nátlak ohľadom prospechu „prominentných“ žiakov, a pod.).
10. Chcete niečo dodať k téme?
- Vo výučbe psychologických tém by mali byť používané metódy praktických nácvikov možných problémových situácií z edukačnej praxe, nielen teórie – 81%
 - V pregraduálnej príprave učiteľov je potrebné zvýšiť počet hodín psychológie – 35%
 - Počas pregraduálnej prípravy učiteľov by malo byť viac odbornej praxe na školách (napr. 2 mesiace každý školský rok) – 20%
 - Budúcich učiteľov na vysokej škole by mali učiť aj ľudia z praxe, nielen teoretici, ktorí nikdy nepôsobili na základnej či strednej škole – 19%

Interpretácia výsledkov

Prezentované zistenia potvrdili niektoré naše očakávania, resp. dôvody, ktoré nás viedli k vytvoreniu projektu, predstavenému v úvode tohto príspevku – respondenti v našom výskume totiž jednoznačne poukazujú na potrebu **doplnenia tematických okruhov** do pregraduálnej prípravy učiteľov z oblasti psychológie zameraných na nadobudnutie praktických stratégií a postupov využiteľných v situáciách, ktoré sú súčasťou každodennej edukačnej reality. Asi neprekvapia preferované témy, ktorým respondenti odporúčajú venovať viac pozornosti, nakoľko rezonujú v odbornej aj laickej verejnosti z dôvodu ich nárastu a naliehavosti riešenia (agresivita, šikanovanie, stres a záťaž, syndróm vyhorenia, nízka motivácia žiakov, poruchy správania, problematická komunikácia s rodičmi a pod., ale aj rozvoj tvorivosti či emocionálnej inteligencie).

V mnohých prípadoch respondenti však nerozlišovali teoretické poznatky a praktické spôsobilosti, v ich výpovediach je zreteľná preferencia praktických spôsobilostí, čo je viditeľné v odporúčaníach, kde sa zamerali takmer výlučne na praktické spôsobilosti najmä z oblasti pedagogickej psychológie (čo je dosť logické, nakoľko ide o aplikovanú vednú disciplínu).

Táto orientácia našich respondentov má však aj tzv. druhú stranu mince a tou je nežiaduci redukcionizmus psychologickéj vedy na súbor praktických návodov, „receptov“, či doslova „remeselných zručností“, ktoré od tejto vedy počas vysokoškolského štúdia očakávajú. Otvára sa tak často diskutovaná otázka podielu a vzťahu teoretickej a praktickej zložky v pregraduálnej príprave učiteľov. Pri vykonávaní tejto profesie totiž dochádza k permanentnému stretávaniu teoretického a praktického, explicitného (zjavného) a implicitného (toho, čo zjavné nie je). Premena zaostávajúcej praxe podľa progresívnej teórie, alebo naopak premena neadekvátnej teórie podľa dynamickej praxe vyžaduje, aby bola prax kriticky prežívaná, uvedená teóriou do kritického vzťahu k doterajšiemu bytiu, teda reflektovaná (Kosová, 2013).

Náš autorský tím v súlade so Štechom (1994) nazerá na vysokoškolskú prípravu ako na tzv. reflexívnu prípravu (a na učiteľa ako na **reflexívneho praktika** – *the reflective practitioner*). Ukazuje sa totiž, že neexistujú všeobecne účinné metódy a súbory techník na zvládnutie komplexity, neistoty a problematičnosti učiteľského povolania. Je to dané tým, že sa jedná o profesiu, v ktorej ide neustále o vplyv jednej osoby na inú, pričom do tohto procesu vstupuje jedinečnosť a identita vychovávanej osoby a prirodzené mechanizmy jej obrany, ako aj jedinečnosť a identita učiteľa a jeho vlastné obmedzenia a ambivalencie, a v neposlednom rade jedinečnosť intersubjektívneho vzťahu medzi týmito osobami. Učiteľ tak má byť schopný aplikovať teoreticky vymedzené zákonitosti kognitívnej, vývinovej, sociálnej psychológie na individuálne prípady, má byť schopný analyzovať učivo, podmienky učenia, vytvárať, reflektovať a upravovať svoje postupy. Je potrebné posunúť výučbu od technicky presnej výstavby disciplín k poukazovaniu na dilemy, rozpory, postupy porozumenia jedinečným procesom, na zachovanie odstupu a vhľadu, ne reflektovanie a kladenie si otázok o vlastnom konaní. Podľa Kosovej (2013) je schopnosť reflexie vlastnej činnosti zásadnou spôsobilosťou učiteľov. Je to kompetencia k osobnostnému rastu, kompetencia k sebarozvoju a sebazdokonaľovaniu profesionála v edukácii. To najcennejšie, čo môže podľa uvedenej autorky dať vysokoškolský učiteľ študentovi na celý profesionálny život, je nástroj na neustálu rekonštrukciu vlastnej edukačnej teórie.

Tento koncept však naráža na zmeny v osobnostných a postojoých charakteristikách mladej generácie prichádzajúcej na vysokú školu študovať učiteľské odbory. Masifikácia vysokoškolského štúdia a zmenená distribúcia kariérnych záujmov mladej generácie spôsobila a stále spôsobuje, že na učiteľské odbory nastupujú často málo motivovaní priemerní až podpriemerní študenti, ktorých intelektové nastavenie sa môže dostať do rozporu s akademicky koncipovaným programom zameraným na prípravu reflektujúceho a koncepčne mysliaceho profesionála (Pupala, Held, 2007). Uvedení autori toto tvrdenie dokladajú výsledkami vlastných výskumov orientovaných na identifikáciu spôsobu myslenia študentov vysokých škôl podľa piagetovských štádií konkrétnych a formálnych operácií. Ukázalo sa, že potenciál študentov učiteľských odborov dosahuje v prevažnej miere úroveň konkrétnych operácií, t.j. že väčšina týchto študentov nepoužíva pri riešení problémov formálne myslenie, teda má problém v práci s abstraktnými pojmami, s reflexívnym myslením a s hypoteticko-deduktívnym uvažovaním. Podobnú skúsenosť, aj keď zatiaľ nedostatočne výskumne podchytenú, majú aj autorky tohto textu, ktoré participujú na pregraduálnej príprave budúcich učiteľov. Okrem vyššie uvedených charakteristík myslenia súčasnej generácie budúcich učiteľov zaznamenávame aj zníženú schopnosť aplikácie teoretických poznatkov do praxe, či naopak abstrakcie či generalizácie. Len u malej časti sa darí dosahovať vyššie úrovne vzdelávacích cieľov podľa Bloomovej taxonómie (napr. Sokolová, 2013) nakoľko snaha vyučujúcich naráža na nedostatočný potenciál študujúcich tieto ciele dosiahnuť. Nechceme navodzovať skepsu, len konštatujeme skúsenosť, s ktorou sa opakovane stretávame počas výučby, na čiastkových či na štátnych skúškach.

Prekvapujúci je údaj o uvedenom minimálnom podiele predmetov zameraných na rozvoj **sociálnych kompetencií** počas štúdia respondentov, ale aj údaj o 29% tých, ktorí sa rozvoju svojich sociálnych kompetencií nevenujú, alebo uvádzajú neadekvátne metódy ich rozvíjania (štúdium odbornej literatúry, internet). Celkovo odpovede na otázky v oblasti sociálnych kompetencií napovedajú, že samotný pojem „sociálne kompetencie (spôsobilosti)“ nie je respondentmi pochopený v adekvátnom význame slova (napriek vysvetleniu v zadaní otázok v dotazníku), a že tým pádom dochádza aj k zníženej schopnosti reflexie vlastných kompetencií a identifikácie prípadných rezerv, či na to nadväzujúcich metód ich rozvíjania. Čiastočne je uvedené zistenie možné vysvetliť generačnou štruktúrou výskumného súboru (v čase ich vysokoškolského štúdia sa s týmto pojmom ešte veľmi nepracovalo), no svoju úlohu zohráva zrejme aj nižšia úroveň reflexívneho prístupu nielen u študentov učiteľstva ako uvádzame v predchádzajúcom texte, ale aj u praktizujúcich učiteľov.

Podľa súčasných trendov (Sokolová et al., 2014) by sa vzdelávanie (nielen) učiteľov malo orientovať popri teoreticky koncipovaných disciplínach viac na rozvoj kompetencií (competency-based education) a rozvoj nových gramotností (multiliteracy education). Tento trend je výzvou aj pre psychologické vzdelávanie, ktoré by budúcim učiteľom malo okrem teoretických konceptov ponúknuť oveľa väčší priestor pre rozvíjanie sociálno-psychologických kompetencií a psychologickéj gramotnosti. Existujú diskusie na tému, či sú sociálno-psychologické kompetencie dané a je to akési prirodzené nadanie pre kontakt s ľuďmi, alebo či sú výsledkom vzdelávania a tréningu. Prikláňame sa k názoru, že sociálno-psychologické kompetencie pozostávajú zo zložky „nenaučiteľnej“ (určitých osobnostných predpokladov, ktoré tvoria potenciál pre prácu s ľuďmi, napr. temperament, zmysel pre humor, charisma, prirodzené komunikačné spôsobilosti, intuitívne copingové stratégie, a pod.) a z „naučiteľnej“ zložky rozvíjateľnej vhodne zvolenými profesionálnymi postupmi. V inštitucionalizovanej podobe je rozvoj sociálno-psychologických kompetencií realizovaný najmä v rámci sociálno-psychologického výcviku, resp. tréningu, ktorý je však v pregraduálnej príprave učiteľov obvykle zastúpený len v podobe voliteľného predmetu a v obmedzenom rozsahu.

V odbornej literatúre existuje pomerne rozsiahly komplex rôznorodým spôsobom kategorizovaných kompetencií. Sokolová et al. (2014) uvádzajú podnetný model sociálno-psychologických kompetencií učiteľa/učiteľky, s vysokou mierou využiteľnosti pre účely nášho projektu:

- Intrapersonálne kompetencie (sebaopoznanie, sebahodnotenie, sebareflexia, sebaakceptácia)
- Interpersonálne kompetencie (sociálna percepcia, aktívne počúvanie, verbálna a neverbálna komunikácia, sociálna interakcia a riešenie konfliktov)
- Kompetencie spojené s riadením triedy (senzitivita k skupinovej dynamike, etika, tvorba klímy, podnecovanie kohézie, zvládanie problémových situácií v skupine)
- Sociálno-inkluzívne kompetencie (senzitivita k inakosti, empatia, akceptácia, adaptácia).

Z nami realizovaného výskumu tiež vyplynulo, že učelia z praxe odporúčajú zaradiť do výučby viac praktických „návodov“ prostredníctvom **aktivizujúcich zážitkových metód**, napr. simulácie reálnych školských situácií, riešenia prípadových štúdií, hranie rolí, a pod. Až 78% opýtaných sa totiž občas a 8% často cíti nekompetentnými a bezradnými, nakoľko sa ocitajú v novej situácii, na zvládnutie ktorej nedisponujú ani spôsobilosťou ani skúsenosťou a tak sú odkázaní len na intuíciu a tzv. „sedliacky rozum“.

So začlenením aktivizujúcich a zážitkových metód do pregraduálnej prípravy učiteľov môžeme len súhlasiť, na našom pracovisku tento spôsob výučby uplatňujeme a považujeme ho nielen za veľmi efektívny pre výučbu psychologických tém, ale aj za vysoko atraktívny pre študentov. Variabilné využívanie týchto metód je v súlade s konštruktivistickým prístupom, činnostným modelom, v ktorom študent aktívne niečo vykonáva, reflektuje, hodnotí a konfrontuje s teóriou. Skúsenostné učenie v reálnom kontexte a s nevyhnutnou reflexiou umožňuje hlbšie pochopenie a spracovanie témy jednotlivcom, nie zriedka vedie aj ku kritickému prehodnoteniu existujúcich nefunkčných prekonceptov získaných v minulosti vo vzťahu k edukačnej praxi.

Prezentované čiastkové výsledky pilotážneho orientačného výskumu majú svoje obmedzenia, ktoré sa týkajú samotnej výskumnej metodiky, výskumného súboru, motivácie a zdieľnosti respondentov. Výskumný materiál napriek uvedenému ponúka ešte ďalšie možnosti interpretácie, ktoré budú využité v ďalšej fáze projektu. Ako sme už uviedli v úvode tohto príspevku, získané informácie budú slúžiť ako jeden zo zdrojov pri vytváraní hlavnej výskumnej metodiky s využitím Q-metodológie.

Záver

V závere nášho príspevku si dovoľíme odcitovať rozsiahlejšiu pasáž z - na slovenskom trhu ojedinelej - publikácie „Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteľiek: Inovatívne prístupy“, ktorá má priame implikácie pre našu tému a prináša veľmi podnetný uhol pohľadu. Autorky Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová (2014, s.13) sa v nej o.i. zaoberajú pojmom **psychologická gramotnosť** učiteľa. Uvádzajú, že tento pojem sa vo vzťahu k učiteľskej profesii spomína zatiaľ len ojedinele bez hlbšieho teoretického ukotvenia a praktického rozpracovania tohto konceptu.

„Aký by teda mal byť psychologicky gramotný učiteľ či učiteľka? Na úrovni *funkčnej psychologickkej gramotnosti* by mal poznať a korektne používať základnú psychologickú terminológiu (napr. adekvátne potrebám svojej profesie rozumieť odporúčaniam v psychologickom posudku dieťaťa a pod.), poznať zákonitosti a etické princípy psychologickkej profesie (napr. poznať systém psychologických služieb, korektne narábať so psychologickými údajmi o žiakoch, nepoužívať psychologické diagnostické a posudzovacie nástroje a neinterpretovať ich výsledky, ak k tomu nemá potrebné oprávnenie a pod.). V oblasti *interaktívnej psychologickkej gramotnosti* by mal byť schopný uplatniť poznatky psychologickkej vedy vo svojej každodennej praxi, transformovať toto poznanie do svojich učiteľských kompetencií (napr. aplikovať poznatky zo sociálnej psychológie pri manažmente školskej triedy a plnení úloh triedneho učiteľa/učiteľky, uplatniť poznatky o schopnostiach osobnosti v interindividuálnom prístupe k žiakom so špecifickými vzdelávacími potrebami a v neposlednom rade rozvíjať vlastné sebaopoznanie, osobnostné a profesijné spôsobilosti a pod.). Na najvyššej úrovni tzv. *kritickej psychologickkej gramotnosti* by mal dokázať hodnotiť a reflektovať prínos psychologických poznatkov pre učiteľskú prax, kriticky zhodnotiť irelevantné informácie prezentované napr. v médiách, populárne mýty alebo pseudovedecké prístupy.

Budovať psychologickú gramotnosť učiteľov a učiteľiek v tomto ponímaní rozhodne neznamena „robiť z učiteľa psychológa“, ale naučiť budúcich učiteľov odborne adekvátne a pritom eticky korektne aplikovať poznatky základných a aplikovaných psychologických vied do učiteľskej profesie, efektívne spolupracovať s odborníkmi ďalších pomáhajúcich profesií a motivovať ich k osobnostnému rastu.“

Príspevok je parciálnym výstupom v rámci riešenia projektu KEGA č. 026PU-4/2016 s názvom „Edukačná psychológia – nová vysokoškolská učebnica, obsah a metódy výučby orientované na aktuálne potreby praxe“ (2016 - 2018).

Literatúra

ČERNOTOVÁ, M. *Interné hodnotenie pregraduálnej prípravy učiteľov študentmi a absolventmi fakulty*. In: Současné metodologické prístupy a stratégie pedagogického výzkumu. Sborník príspevků 14.konferencie ČAPV. Plzeň: ZU v Plzni, 2006. ISBN 80-7043-483-X.

HOLLÁ, K. *Pregraduálna príprava učiteľov a riešenie výchovných problémov v škole*. In: Černotová, M. et al. (Eds.). *Ako sa učitelia učia?* Zborník referátov z medzinárodnej konferencie. Prešov: MPC, FHPV PU, 2007, s.120-125. ISBN 978-80-8045-493-7.

KOSOVÁ, B. *Teoretická reflexia praxe a profesijný rozvoj učiteľa*. In: Križovatky na cestách k učiteľstvu. Zborník referátov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov: FHPV PU, 2013, s. 10-18. ISBN 978-80-555-0985-3.

OROSOVÁ, R., BAJTOŠ, J. *Mikrovyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov*. Košice: FF UPJŠ, 2011. 86s. ISBN 978-80-7097-914-3.

PUPALA, B., HELD, Ľ. *Mentálne hranice kurikulárnej reformy*. In: Černotová, M. et al. (Eds.). *Ako sa učitelia učia?* Zborník referátov z medzinárodnej konferencie. Prešov: MPC, FHPV PU, 2007, s.229-233. ISBN 978-80-8045-493-7.

SOKOLOVÁ, L., LEMEŠOVÁ, M., JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek: Inovatívne prístupy*. Bratislava: UK, 2014. 137s. ISBN 978-80-223-3656-7.

SOKOLOVÁ, L. *Didaktika psychológie*. Bratislava: UK, 2013. ISBN 978-80-223-2806-7.

ŠTECH, S. *Co je to učitelství a lze se mu naučit?* Pedagogika, XLIV, č.4, s.310-320.

Adresy autorov

PhDr. Mgr. Katarína Fuchsová, PhD.

Katedra psychológie, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove
Ul. 17. novembra č. 1, 080 16 Prešov
katarina.fuchsova@unipo.sk

PhDr. Miroslava Bruncková, PhD.

Katedra psychológie, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove
Ul. 17. novembra č. 1, 080 16 Prešov
miroslava.brunckova@unipo.sk

Mgr. Jana Kapová, PhD.

Katedra psychológie, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove
Ul. 17. novembra č. 1, 080 16 Prešov
jana.kapova@unipo.sk