

REFLEXIA VYUČOVACÍCH VÝSTUPOV ŠTUDENTA UČITEĽSTVA NA PEDAGOGICKEJ PRAXI

THE REFLECTION OF TEACHER STUDENT'S TEACHING OUTPUTS IN PEDAGOGICAL PRACTICE

Katarína Petříková

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Renáta Orosová

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Michal Novocký

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

The preparation for the teaching profession includes a theoretical and a practical part. Acquisition and development of professional competencies of teacher students through the connection practical experience with theoretical knowledge with the active participation of the mentor teacher is the main goal of pedagogical practice. Mentor teachers are an important part of the undergraduate preparation of teacher students, their process of becoming a teacher. Their role is to evaluate and analyse students' learning and teaching and to consider how these processes can be improved. They direct the student to reflect on their own activity and self-reflection in order to effective the education. In the paper, the authors present partial results of the research realised within the VVGS project "Diagnostic competence of a mentor teacher as a reflexive practitioner". The paper presents the opinions of mentor teachers on the level of teaching outputs of UPJŠ teacher student at pedagogical practice, based on competencies oriented on student, the educational process and professional development (self-development) of the teacher.

Key words:

reflection, teacher student, mentor teacher, pedagogical practice

Úvod

Na adresu učiteľskej profesie bolo medzi odbornou, ale aj širokou verejnosťou vyslovených už množstvo názorov a výrokov, a to od tých, ktoré vysoko oceňujú toto povolanie, až po kritické či odsudzujúce slová. V súčasnosti azda neexistuje profesia, ktorá by mala toľko obdivovateľov aj kritikov zároveň (Petříková & Orosová, 2018). Učiteľstvo patrí historicky medzi najstaršie povolania a i napriek všetkým pokusom o inovácie v školstve, zameraným na nahradenie učiteľa v rôznych moderných koncepciách vyučovania využívajúcich výdobytky rýchlo sa rozvíjajúcich informačno-komunikačných technológií, zohráva učiteľ aj naďalej rozhodujúcu úlohu vo vyučovacom procese a ako taký je nielen sprostredkovateľom vedomostí, ale rovnako aj kultúrnych tradícií a spoločenských hodnôt (Rovňanová, 2015). Hoci mnohé publikácie zaoberajúce sa problematikou učiteľa poskytujú rôzne definície tohto pojmu, môžeme povedať, že 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.

Svetová pedagogika vníma učiteľa ako experta na stretávanie sa učiteľa a žiaka prostredníctvom učiva, na uľahčovanie procesu učenia či riešenie školských edukačných situácií (Coolahan, Vonk, Shulman, Hustler, Intyre, Perrenoud, Berliner a i. In Spilková, 2004). Do popredia sa teda dostáva nielen otázka kvality školy, ale aj kvality učiteľa, ktorá je všeobecne považovaná za kľúčový faktor ovplyvňujúci zásadným spôsobom kvalitu školského vzdelávania (Crone & Teddlie, 1995). Zvyšovanie kvality učiteľov a skvalitňovanie systému ich prípravy a ďalšieho rozvoja je v súčasnosti považované za kľúčový nástroj vzdelávacích reforiem a inovácií v činnosti škôl. Inovácie, ktoré v ostatnej dobe zasiahli školský systém z hľadiska prístupov, či metód a foriem, je preto potrebné aplikovať už v rámci pregraduálnej prípravy (Orosová et al., 2018). Cieľom pregraduálnej prípravy je, okrem iného, vstúpiť študentom schopnosť robiť pedagogické rozhodnutia založené na racionálnej argumentácii. Aby však mohol študent objektívne nazerať na svoje konanie v edukačnom procese, je potrebné viesť ho systematicky ku kvalitnej reflexii svojho konania a k jeho objektívnemu hodnoteniu, čo môžeme vidieť v práci všeobecných a predmetových didaktikov v univerzitných podmienkach a v práci cvičných učiteľov v rámci pedagogickej praxe študentov (Orosová et al., 2018).

Pedagogická prax v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva

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 (Orosová, Petříková & Diheneščíková, 2018). Pregraduálna príprava má teoretický a praktický charakter. Kým však teoretická príprava je zameraná na získavanie a rozvoj vedomostí, zručností a spôsobilostí v oblasti pedagogiky, psychológie a vo vedných odboroch vyučovacích predmetov, praktická profesijná príprava je orientovaná na prípravu na výkon samotného povolania a mala by tvoriť značnú časť obsahu študijných plánov učiteľstva, pretože študenti v rámci nej rozvíjajú svoje schopnosti a profesijné kompetencie nevyhnutné na vykonávanie učiteľskej profesie (Orosová, 2017).

Neoddeliteľnou súčasťou pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva je teda ich participácia na pedagogickej praxi. Pedagogickú prax možno chápať ako aktivizujúci a motivačný činiteľ v procese pregraduálnej prípravy, ako seberealizačný činiteľ na odhalenie individuálnych osobitostí a zároveň ako prostredie vhodné pre aplikáciu teoretického vzdelania, v ktorom sa rozvíja vzťah k žiakom, k budúcim kolegom a k učiteľskej profesii (Čeliňák, 2007). Kosová, Tomengová et al. (2015) charakterizujú pedagogickú prax ako prípravu študentov učiteľstva na vyučovanie a každodenný život školy prostredníctvom praktického tréningu, teda praktického vyskúšania si stratégií, metód, techník vyučovania, riadenia triedy, práce so žiakmi a rôznych ďalších aktivít súvisiacich s učiteľskou profesiou. Účelom pedagogickej praxe je podľa nej vytvoriť pre študentov učiteľstva podmienky pre získavanie a rozvoj profesijných kompetencií. Pedagogická prax má umožniť poznanie reálnych modelov vyučovania, výchovy a každodenného života školy, hlbšie porozumenie žiakom, procesom ich učenia sa a budovanie vzťahov k nim, vytváranie základov profesijných spôsobilostí, zodpovednosti a správania sa, získanie odbornej spätnej väzby o vlastnej vyučovacej činnosti, sebareflexiu a vytvorenie ďalších predpokladov profesijného zlepšovania sa, získanie skúseností s komunikáciou s profesijnou komunitou a rodičovskou verejnosťou a overenie si svojho potenciálu pre výkon učiteľskej profesie. Podľa Daneka (2005) má pedagogická prax plniť tri dôležité úlohy, a to poznávanie školy zo strany študenta; odstránenie obáv i trémy z pedagogickej komunikácie so žiakmi a konfrontáciu poznatkov získaných počas štúdia na fakulte s realitou školského života. V rámci pedagogickej

praxe ide teda o modelový nácvik učiteľských kompetencií na fakulte a poznávanie a pozorovanie školskej reality, asistenčné činnosti, vyučovanie pod vedením cvičného učiteľa s následnou spätnou väzbou a sebareflexiou v cvičných školách (Orosová, 2017). Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že pedagogická prax pomáha budúcemu učiteľovi pochopiť samotnú rolu učiteľa, identifikovať sa s ňou, posilňuje jeho schopnosť učiť sa z praxe a nadobudnúť základnú zručnosť či poslanie učiteľa – pomáhať žiakom učiť sa.

Reflexia ako súčasť pedagogickej praxe

Durozoi a Roussel (In Kosová & Tomengová et al., 2015, s. 13) definujú reflexiu ako „akt, ktorým sa myslenie vracia k sebe samému hlavne preto, aby prehĺbilo svoje analýzy“.

Pri reflexii človek teoretizuje svoje praktické postupy, teda racionalizuje a verbalizuje implicitné, intuitívne, skryté predpoklady svojho rozhodovania a konania. Rekonštruuje skúsenosti tým, že ich popisuje, prevádza do jazyka, do podoby procedurálnych poznatkov, aby ich pochopil, nabudúce predvídal alebo zmenil. Neuvedomované schémy konania sa v reči vydedia z činnosti samotnej a sú k dispozícii ako poznanie skúsených praktikov (Kasáčová, 2005). Ako uvádzajú Kosová, Tomengová et al. (2015), schopnosť reflexie vlastnej činnosti je zásadnou spôsobilosťou učiteľov. Je to kompetencia k osobnému rastu, kompetencia k sebarozvoju a sebazdokonaľovaniu profesionála v edukácii. To najcennejšie, čo môže dať uvádzajúci učiteľ začínajúcemu učiteľovi alebo vysokoškolský, či cvičný učiteľ študentovi na celý profesionálny život, je nástroj pre neustálu rekonštrukciu vlastnej edukačnej teórie – čiže podporiť rozvoj jeho schopností odborne hodnotiť svoju vyučovaciu činnosť, tým inovovať svoje pedagogické názory a neustále zlepšovať svoje učiteľské schopnosti.

Myšlienka, že pedagogické majstrovstvo učiteľa a jeho zvyšujúca sa expertnosť sú založené na schopnosti učiteľa reflektovať vlastnú prax je vo svete všeobecne uznávaná, a to bez ohľadu na koncepty a prístupy, z ktorých koncepcie prípravy učiteľov vychádzajú (Kosová, 2016). Výskumne overená teória vzájomného vzťahu teoretického a praktického poznania dokazuje, že podmienkou ich prepojenia a postupnej premeny študentovho profesijného konania a profesijného myslenia je reflexívny charakter pedagogickej praxe, ktorý vychádza zo sociokonštruktivistickej teórie poznania a učenia sa (Korthagen et al., 2011). Meniaci sa kontext školskej edukácie v posledných desaťročiach prináša nové fakty a požiadavky do vnímania učiteľskej profesie. Viac sa zdôrazňuje posun od tradičného modelu tzv. minimálnej kompetencie, t.j. odovzdávania určeného obsahu žiakom, k modelu širokej profesionality, t.j. vzdelávaniu podľa kompetencií, určovaniu cieľov edukačného procesu a tvorbe študijných programov založených na rozvíjaní kompetencií (Rovňanová, 2015). Tento model podľa Korthagena (1992), Schöna (1987) a Lasleyho (1992) považuje učiteľa za základ zvyšovania kvality vzdelania, chápe ho ako sebarozvíjajúceho, reflexívneho praktika, ktorý sa prostredníctvom stálej reflexie učiteľskej činnosti mení z roly študenta na rolu učiteľa, experta na učenie sa a na rozvíjanie iných osôb. Do popredia sa tak dostáva pravidelná sebareflexia s cieľom skvalitnenia vlastnej činnosti (Minor et al., 2002). Kompetencia reflektovať vlastnú prax a výučbu, ktorá je považovaná za základnú kompetenciu k profesijnému rastu, je súčasťou profesijných štandardov pre výkon učiteľskej profesie v mnohých krajinách (Spilková & Tomková et al., 2010) a koncept reflexívnej praxe sa zároveň stáva najrozšírenejším modelom pre koncipovanie praktickej prípravy budúcich učiteľov na vysokých školách.

Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že v procese pregraduálnej prípravy a profesijného rozvoja budúceho učiteľa zohráva významnú úlohu reflektívny dialóg cvičného učiteľa a študenta, ktorý mu pomáha rozvíjať profesijné znalosti študenta (Crasborn et al., 2010) a poskytovať podporu jeho profesijnému rastu. Reflexia vyžaduje spôsobilosti späté so schopnosťou spätného pohľadu, nazretia do situácie a predvídania

ďalšieho rozvoja. Ide o komplex vedomostí, zručností a ďalších charakteristík, ktoré je potrebné rozvíjať. Niektorí cviční učitelia prirodzene dokážu reflektovať a poskytnúť spätnú väzbu a podporu študentovi na praxi, iní potrebujú adekvátnu prípravu a podporu rozvoja ich reflexívnych spôsobilostí a reflexívnej praxe (Zachary, 2002). Táto podpora by mala byť učiteľom poskytnutá najmä zo strany vysokých škôl pripravujúcich budúcich učiteľov, a to nielen s ohľadom na rozvoj a skvalitňovanie ich reflexívnych spôsobilostí, ale aj s dôrazom na podporu spolupráce a väčšej miery prepojenia vysokoškolskej, prevažne teoretickej, prípravy študenta s prípravou praktickou. Cviční učitelia, vedomí si významu a úloh profesijnej reflexie a jej devíz pre študentov učiteľstva, participujú na uplatňovaní a rozvíjaní realistického vzdelávania učiteľov. Ich cieľom nie je prioritne študenta hodnotiť, ale analyzovať jeho učenie a vyučovanie a uvažovať, akým spôsobom možno tieto procesy skvalitniť (Duschinská, 2010). Hodnotia spôsobilosti študentov učiteľstva na základe ich samostatných pedagogických výstupov, pričom študenti majú zároveň možnosť sebahodnotenia, t. j. reflexie vlastnej činnosti.

SWOT analýza reflexie vyučovacích výstupov študenta na praxi

Na zistenie úrovne vyučovacích výstupov študenta učiteľstva na pedagogickej praxi sme použili SWOT analýzu.

Cieľ analýzy: Zistiť silné a slabé stránky, možnosti a ohrozenia vyučovacích výstupov študenta na pedagogickej praxi z pohľadu cvičných učiteľov ako reflexívnych praktikov.

Miesto realizácie analýzy: Analýzu sme uskutočnili v rámci workshopu „Cvičný učiteľ ako diagnostik a reflexívny praktik“ realizovaného pre cvičných učiteľov.

Metóda analýzy: Na zistenie názorov cvičných učiteľov na úroveň vyučovacích výstupov študenta učiteľstva na pedagogickej praxi sme použili metódu pozorovania, ktorú sme realizovali prostredníctvom záznamového hodnotiaceho hárku.

Respondenti: Analýzy sa zúčastnili cviční učitelia zo základných a stredných škôl v Košiciach, spolu 25 cvičných učiteľov.

Tab.: 1 Výsledky SWOT analýzy

Silné stránky (S)	Slabé stránky (W)
- odborná pripravenosť; výborné zvládnutie obsahu učiva; stanovenie a dosiahnutie cieľov vyučovania - štruktúrovanosť prípravy (dodržiavanie didaktického postupu) - komunikácia medzi cvičným učiteľom a študentom pred realizáciou výstupu - primeraná, zrozumiteľná komunikácia medzi študentom a žiakmi; otvorenosť, ústretovosť - využitie inovatívnych a aktivizujúcich vyučovacích metód - využitie modernej didaktickej techniky - zážitkový rozmer vo výučbe - prijímanie rád a odporúčaní od cvičného učiteľa (ochota študenta načúvať cvičnému učiteľovi, ale aj žiakom)	- príprava študenta vopred nekonzultovaná s cvičným učiteľom - ciele vyučovacej hodiny - príprava študenta neobsahuje konkrétny poznámkový aparát (dôležitý pre žiakov bez učebníc) - neschopnosť odovzdať vedomosti žiakom; zvládať neočakávané situácie v triede - prílišná zameranosť na prezentácie (učivo vo forme prezentácií) - nedostatočná príprava na hodnotenie žiakov - dodržiavanie očného kontaktu - práca s hlasovým fondom - neprispôsobená forma komunikácie so žiakmi - prílišná snaha o modelové hranie na hodine

- inšpirácia od študentov pre cvičného učiteľa - vytvorenie priestoru pre kreativitu študenta - reflexia otočenej hodiny - inšpirácia pre vlastnú prax	- časové rozvrhnutie vyučovacej hodiny - strach, neistota študenta; stres - študent neprijíma odporúčania cvičného učiteľa - neskorý kontakt študenta s praxou
Príležitosti (O)	Ohrozenia (T)
- priestor na vyučovanie mimo školy (exkurzie, odborné workshopy a pod.) - možnosť vnímať myslenie študenta (praktikanta) v rámci výučby - priestor na vyzdvihnutie kladných stránok vyučovacieho procesu vedeného študentom - otvorené vyučovacie hodiny - možnosť pripraviť študentov na prácu s didaktickou technikou (vizualizér, interaktívna tabuľa) - zážitkový rozmer vo výučbe - získanie nových schopností a zručností - možnosť spoznávať rôzne štýly učenia	- riziko problémov spojených s neodkonzultovaním výstupu s cvičným učiteľom (napr. vysoká úroveň jazyka odovzdávaných informácií; neporozumenie zo strany žiakov) - neschopnosť študenta viesť vyučovaciu hodinu pri zlyhaní modernej didaktickej techniky (napr. dataprojektor) - nedostatočná flexibilita - nezvládnutá disciplína v triede - pracovná zaneprázdnenosť cvičného učiteľa; nedostatok času a priestoru na dôkladnú reflexiu - neočakávaná zmena rozvrhu - subjektívnosť pohľadu cvičného učiteľa - demotivácia, nedostatočná komunikácia zo strany cvičného učiteľa - nezáujem cvičného učiteľa o študenta

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Návrhy a odporúčania vyplývajúce zo SWOT analýzy

Na základe výsledkov získaných zo SWOT analýzy odporúčame pri realizácii samostatných výstupov študentov učiteľstva na pedagogickej praxi:

- dostatočne pripraviť študentov po didaktickej stránke;
- dostatočne pripraviť študentov po obsahovej a organizačnej stránke vyučovacej hodiny;
- pripraviť študentov v oblasti pedagogickej komunikácie (prejav, vystupovanie, interakcia študenta/praktikanta a žiaka, spôsoby zvládania kritických, neočakávaných situácií);
- zamerať sa na individuálny prístup k integrovaným žiakom;
- zo strany cvičného učiteľa komunikovať so študentom, poskytnúť mu spätnú väzbu, reflexiu s prvkami konštruktívnej kritiky ako odporúčanie pre ďalší výstup;
- realizovať spätnú väzbu zo strany študentov, poskytnúť študentovi priestor na kladenie otázok;

- zamerať sa na sebareflexiu, sebahodnotenie študenta;
- inovovať reflexívne a sebareflexívne techniky.

Záver

Pri výchove a vzdelávaní v školskom prostredí zohráva nezastupiteľné miesto učiteľ. Učiteľ, ako jeden zo základných činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu, je nielen sprostredkovateľom vedomostí, ale rovnako aj kultúrnych tradícií a spoločenských hodnôt. Na učiteľov sú v súčasnosti kladené nové požiadavky, ktoré menia ich postavenie a kompetencie. Z vykonávateľov a implementátorov štátom určeného kurikula sa stávajú tvorcami školského kurikula, ktorého hlavnou myšlienkou je rozvoj žiackych kompetencií (Kosová et al., 2012). Učitelia majú úlohy „.... učiť, vykonávať poradenstvo, inovovať, ale aj pozorovať, hodnotiť a diagnostikovať...“, čo znamená, že sa od nich pri realizácii výučby očakáva aj zvládnutie tohto mimoriadne rozsiahleho a komplexného súboru úloh (Kompolt, 2000).

Už začínajúci učiteľ by mal preukázať požadované zručnosti pri identifikovaní vývinových a individuálnych charakteristík žiaka, psychologických a sociálnych činiteľov jeho učenia sa, plánovaní a projektovaní vyučovania; realizovaní vyučovania; hodnotení priebehu a výsledkov vyučovania a učenia žiakov či reflektovaní vlastnej pedagogickej činnosti. Uvedené profesijné spôsobilosti by sa teda mali začať utvárať počas pregraduálneho štúdia budúcich učiteľov, kedy si osvojujú edukačné koncepcie a teórie, ktorých účinnosť verifikujú v pedagogickej praxi. V tejto oblasti má nenahraditeľnú úlohu cvičný učiteľ, pretože na jednej strane analyzuje spolu so študentmi učiteľstva ich reakcie na nepredvídané situácie, ktoré v triede nastali a bolo ich potrebné promptne riešiť, a na druhej strane sa ocitá akoby v roli supervízora, nielen v zmysle kontroly edukačnej práce budúcich učiteľov, ale preberá na seba zodpovednosť za organizáciu a realizáciu procesu reflexie, poskytujúc im priestor na rozbor edukačného uvažovania a konania, pýtajúc sa na pohnútky a motívy, ktoré ich vedú k využitiu vybraných edukačných prostriedkov.

SWOT analýza zameraná na vyučovacie výstupy študenta učiteľstva na pedagogickej praxi poukázala na pozitíva, negatíva, ale tiež na možnosti rozvíjajúce kompetencie budúcich učiteľov a s tým súvisiace ohrozenia. Ako najdôležitejším prvkom sa javí spätná väzba a reflexia s prvkami konštruktívnej kritiky zo strany cvičného učiteľa a sebareflexia študenta. Jej správna realizácia a uvedomenie si vlastných predností a nedostatkov pri realizácii vyučovacieho procesu rozvíja celú osobnosť študenta – budúceho učiteľa. Na základe výsledkov realizovanej analýzy sme inovovali proces praktickej profesijnej prípravy študentov učiteľstva a podporili sme reflexívne a sebareflexívne techniky. Navrhli sme odbornú textovú pomôckou pre cvičných učiteľov zo základných a stredných škôl, použiteľnú i pre študentov učiteľstva a rovnako aj pre vysokoškolských pedagógov praktickej profesijnej prípravy, ktorá predstavuje inováciu podpory rozvoja diagnostických a reflexívnych kompetencií cvičných učiteľov a študentov učiteľstva v kontexte fázového modelu pedagogickej praxe.

PodĎakovanie

Príspevok vznikol s podporou projektu VVGS-2020-1665 „Diagnostická kompetencia cvičného učiteľa ako reflexívneho praktika“.

Literatúra

Crone, L. J., & Teddlie, Ch. (1995). Further Examination of Teacher Behavior in Differentially Effective Schools: Selection and Socialization Process. *Journal of Classroom Interaction*, 30(1), 1-12.

- Čeliňák, Š. (2007). Pedagogická prax je kľúčom k učiteľskému povolaniu. In *Pedagogická prax súčasnosť a perspektívy* (s. 25–30). Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.
- Crasborn, F. et al. 2010. *Capturing mentor teachers' reflective moments during mentoring dialogues. Teachers and teaching: Theory and practice*, 16(1), 7–29. [cit. 7.19.2019] Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1080/13540600903475462>
- Danek, J. (2005). Pedagogická prax – neoddeliteľná súčasť prípravy budúcich učiteľov. In *Pedagogická praxe a profesijní rozvoj studentů. Sborník z mezinárodního pracovního semináře* (s. 74–79). Brno: Masarykova univerzita.
- Duschinská, K. (2010). *Mentoring v procese stávaní se učitelem* [Disertační práce]. Karlova univerzita.
- Kasáčová, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2005. s. 210.
- Kasáčová, B. et al. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC.
- Kompolt, P. (2000). Diagnostické kompetencie a limity učiteľa. In Š. Švec (Ed.), *Pedagogica. Zborník FF UK* (s. 41–55). Bratislava: FF UK.
- Korthagen, F. (1992). Techniques for stimulating Reflection in Teacher education Seminars. *Teaching and Teacher education*, 8(3), 265–274.
- Korthagen, F. et al. 2011. *Jak spojit praxi s teorií. Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kosová, B. et al. (2012). *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Kosová, B. (2016). Profesijná príprava budúcich učiteľov a cvičný učiteľ vo svetle medzinárodných trendov. In Švec, V., Lojdová, K., Pravdová, B. (eds.). *Učiteľské praxe – súčasné poznatky a perspektívy*. Sborník z konferencie. Brno: Masarykova univerzita. s. 17 – 29.
- Kosová, B., & Tomengová, A. et al. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum. s.13.
- Lasley, T. J. (1992). Promoting Teacher Reflection. *Journal of Staff Development*, 13(1), 24–29.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116–127. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/00220670209598798>
- Orosová, R. (2017). *Pedagogická prax v cvičných školách UPJŠ v Košiciach*. Vysokoškolské učebné texty. Košice: UPJŠ v Košiciach.
- Orosová, R., Ganajová, M., Rozenfeld J., Desiatniková, L. (2018). Metódy sebareflexie v praktickej profesijnej príprave učiteľov. *JOGSC (Journal of Global Science)* 2018, vol. 3, issue 1. [online]. Dostupné na http://jogsc.com/pdf/2018/1/metody_sebareflexie.pdf
- Orosová, R., Petříková, K., & Diheneščíková, L. (2018). *Sebareflexívny pedagogický denník*. Košice: UPJŠ v Košiciach.
- Petříková, K., Orosová, R. (2018). Úroveň kompetencií študentov učiteľstva v rámci praktickej profesijnej prípravy. In *Vybrané aspekty pedagogickej profesie : zborník vedeckých štúdií*. - Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practioner toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey–Bass.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V., & Tomková, A. et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Zachary, L. J. 2002. The role of Teacher as Mentor. In *NEW DIRECTIONS FOR ADULT AND CONTINUING EDUCATION*, no. 93 Wiley Periodicals. [cit. 7.15.2019] Dostupné na:
file:///C:/Users/PB/Desktop/pracovné%20dokumenty/zachary_role_teacher_mentor.pdf

Adresy autorov

Mgr. Katarína Petříková, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach
Šrobárová 2, 040 59 Košice
katarina.petrkova@upjs.sk

Doc. PaedDr. Renáta Orosová, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach
Šrobárová 2, 040 59 Košice
renata.orosova@upjs.sk

PaedDr. Michal Novocký, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach
Šrobárová 2, 040 59 Košice
michal.novocky@upjs.sk