
SUBJEKTÍVNE HODNOTENIE ZRUČNOSTÍ ŠTUDENTOV A ŠTUDENTIEK ODBORU PEDAGOGIKA – VYCHOVÁVATEĽSTVO V OBLASTI RIADENIA VÝCHOVNÉHO PROCESU NA SÚVISLEJ PEDAGOGICKEJ PRAXI /ANALÝZA VYBRANÝCH ZISTENÍ/

SUBJECTIVE EVALUATION SKILLS OF STUDENTS IN PROGRAM PEDAGOGY – LEISURE EDUCATION IN MANAGEMENT EDUCATIONAL PROCESS ON A TEACHING PRACTICE /ANALYSIS OF SELECTED FINDINGS/

Lívia Nemcová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Patrícia Zólyomiová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

The paper highlights the importance of different types of teaching practice during the undergraduate training of future educators in degree program Pedagogy – Leisure Education. Teaching practice contributes significantly to increasing the practical skills and competencies educators, while allowing linking theory to practice. The goal was to establish subjective evaluation skills of students with the degree program Pedagogy – Leisure education through teaching practice in various schools. Criteria for subjective assessment based on a draft standard for educator in leisure time. The main method has its own provenance questionnaire focused. The sample consisted of male and female students the third year of degree program Pedagogy – Leisure education, who in the academic year 2015/2016 completed a subject Teaching Practice (n = 25). The paper presents selected findings in dimension - educational process, management the educational process. It was on the five areas - control the content of educational activities; capacity planning of the educational process in educational groups, the ability to design learning processes of students; the ability to manage and support the learning processes of students; ability to assess progress and results of educational activities. Among the areas surveyed, there are differences, are evaluated subjectively male and female students more positive than negative. The conclusions presented measures to improve the content of undergraduate studies and teaching practice in Pedagogy – Leisure education.

Key words:

teaching practice, educator, competence, leisure education, educational process

Úvod

Terciárny stupeň je najvyšším stupňom vzdelávania, ktorý možno absolvovať počas svojho života. Tento stupeň by mal kvalitne pripraviť absolventov na výkon svojej profesie v študovanom odbore. Vzdelávanie v pedagogických študijných odboroch by nemalo byť postavené len na získavaní teoretických poznatkov, vo všeobecnosti sa žiada aj pedagogická prax, ktorá môže mať rôzne varianty, čo do obsahu i rozsahu.

Názor, že sa v pedagogickej praxi nestretávame vždy so vzájomnou spojitosťou teórie a praxe, dokonca sa poukazuje až na odtrhnutosť teórie od praxe počas pregraduálnej prípravy budúcich pedagógov, zdieľa viacero autorov. Kritika je namierená najmä na chýbajúcu, resp. nízku mieru praktických skúseností a poznania praxe počas pregraduálnej prípravy v predmetných študijných odboroch.

O význame pedagogickej praxe, o jej postavení vo vzdelávaní učiteľov a vychovávateľov hovoria autori a autorky. V oblasti učiteľského vzdelávania napr. Rovňanová (2011; 2012, 2014a, 2014b), Maňák (2011), vo vzdelávaní pre oblasť výchovy mimo vyučovania napr. Fenyvesiová – Kollárová – Pintes (2014).

V príspevku poukazujeme na význam rôznych druhov praxí a na skutočnosť, že vo vysokoškolskej príprave pedagógov - vychovávateľov dochádza k rozvoju kľúčových kompetencií, v kontexte kompetenčného profilu vychovávateľa, ktoré súvisia s budúcim profesijným uplatnením absolventov daného študijného programu. V príspevku uvádzame stručnú teoretickú analýzu problematiky pedagogickej praxe a jej vzťahu s teoretickou prípravou vo vybranom študijnom programe realizovanom na PF UMB. Príspevok pojednáva o výsledkoch realizovaného výskumu, v ktorom sme analyzovali subjektívne hodnotenie úrovne dosiahnutých zručností študentov a študentiek odboru Pedagogika – vychovávateľstvo.

Integrácia pedagogickej praxe do pregraduálnej prípravy budúcich vychovávateľov

Pedagogický zamestnanec – vychovávateľ je dôležitým a rozhodujúcim činiteľom, ktorý ovplyvňuje dynamiku a priebeh výchovného procesu v rôznych školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach. Profesiou vychovávateľa legislatívne vymedzuje Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Ako aj Vyhláška MŠ SR č. 437/2009 Z.z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady pre pedagogického zamestnanca (aj vychovávateľa). Proces stávania sa vychovávateľom je proces náročný a dlhodobý. Ako uvádza Kasáčová (2005, s. 83), tento proces nezačína a ani nekončí pregraduálnou prípravou. Pregraduálnu prípravu môžeme pozitívne ovplyvniť pedagogickou praxou, ktorá sa na kvalite výkonu pedagogického povolania podieľa vo významnej miere, pretože formovanie človeka prebieha v konkrétnych situáciách stykom s reálnymi javmi a nie v abstraktnej sfére (Gabľasová, 2006, Maňák, 2011). Otázku pedagogickej praxe nechápeme len ako otázku praxe samostatnej, jej obsahu, organizácie, metód a riadenia, ale aj ako otázku vzťahu teórie a praxe vo výchove budúceho vychovávateľa v kontexte získavania kompetencií v profesijných štandardoch.

Jedným z nástrojov vytvárania kvalitnej prípravy budúcich vychovávateľov je profesijná štandardizácia práce vychovávateľa, braná ako súčasť zmien a predpokladaného úspechu v tejto oblasti. Prispieť k tomu mala tvorba profesijných štandardov na SR. Vo vzťahu k pregraduálnej príprave absolventov tohto odboru, by vzdelávanie malo byť kompatibilné s tým, čo vyžaduje prax. Kompetencie v profesijnom štandarde sú spracované v nasledovných dimenziách (vychádzame z Návrhu profesijných štandardov, 2009):

1. Vychovávaný (dieťa): Vie identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky vychovávaného, psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa, vie identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja vychovávaného a ovplyvňovať jeho personálny rozvoj, vie rozvíjať sociálne zručnosti a postoje vychovávaného a realizovať prevenciu a nápravu sociálno-patologických javov a porúch správania sa vychovávaného.
2. Edukačný proces: Ovláda obsah odborov výchovných aktivít, vie plánovať výchovno-vzdelávací proces v jeho skupine, vie projektovať, riadiť a podporovať procesy učenia sa žiakov v jeho skupine, vie hodnotiť priebeh a výsledok výchovno-vzdelávacích aktivít.
3. Rozvoj školského zariadenia: vie uplatňovať všeobecne záväzné právne predpisy, podieľať sa na tvorbe strategického plánu a na hodnotení plnenia cieľov strategického plánu.
4. Sebarozvoj vychovávateľa: Má schopnosť profesijného rastu a sebarozvoja, vie sa identifikovať sa s profesijnou rolou a výchovnou organizáciou

Profesijný štandard je vnímaný ako norma, ktorá vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie potrebné na štandardný výkon konkrétneho pedagogického zamestnanca. Vychádza z redefinície pedagogického povolania v kontexte školských reforiem a výskumov uskutočnených za posledné roky v krajinách EÚ (Valica – Pavlov, 2011).

V príspevku sa nezaobráme štandardmi pre profesiu vychovávateľa v konkrétnych zahraničných krajinách, no najbližšie nášmu poňatiu v príprave tejto profesie je Česká republika. V medzinárodnom kontexte môžeme konštatovať, že pre profesiu vychovávateľ existujú rôzne pohľady na kompetencie alebo požiadavky na výkon profesie, čo súvisí s poňatím tejto profesie ako aj systémom zariadení a inštitúcií danej krajiny.

V Českej republike je vychovávateľ vnímaný ako pedagogický pracovník (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovníkoch). Podľa tohto zákona sa upravujú predpoklady pre výkon činnosti pedagogických pracovníkov, ich ďalšieho vzdelávania a kariérny systém. Podľa zákona je pedagogickým pracovníkom ten, kto mimo iného vykonáva priamu pedagogickú činnosť a je zamestnancom školy alebo inej inštitúcie. Zákon rozlišuje i kategórie pedagogických pracovníkov – vychovávateľ, pedagóg voľného času a i. Okrem spomínaných pedagogických pracovníkov existuje i rada tzv. mimoškolských edukátorov, ktorých činnosť nie je legislatívne ukotvená. Patria sem lektori záujmového a podnikového vzdelávania, mentori, tútori, animátori alebo koučovia. Požiadavky a profesijné štandardy pre tieto kategórie odborníkov (napr. animátor voľného času, lektor...) formulujú častejšie rôzne mimovládne organizácie, neformálne združenia a pod. Toto možno pozorovať aj v Slovenskej republike.

Nie je jednoduché uviesť normatívy (štandardy) na výkon profesie vychovávateľa v medzinárodnom kontexte, pretože chápanie profesie vychovávateľa (pedagóga voľného času, animátora voľného času) je rôznorodé. V niektorých krajinách (napr. Rusko, Dánsko) sa práca vo voľnom čase čiastočne prepája s profesiou sociálneho pedagóga v školskom prostredí (Sadovaya, Khakhlova, Reznikov, Aleksandr, 2015), vo Francúzsku je to animátor voľného času podobne ako aj v Poľsku (Modrzejewska, Walaszek-Latacz, 2015), v Macedónsku je športový animátor. Vo Švédsku má svoje miesto tzv. voľnočasový pedagóg, ktorý má svoje uplatnenie v Centrách voľného času („leisure-time centres“), ktoré sú priamou súčasťou základných škôl (Andersson, 2010), s čím súvisí fakt, že takmer 80% populácie detí vo veku 6 – 9 rokov navštevuje tieto zariadenia.

Z výskumu Dahl, M., Karlsudd, P. (2015) vyplýva, že schopnosti pedagógov voľného času jasne tvoria oblasti praktickej, aplikovanej pedagogiky. Z výskumu Sadovaya,

Khakhlova, Reznikov, Aleksandr (2015) vyplýva, že príprava budúceho vychovávateľa sa rozvíja nerovnomerne - dominuje hlavne tvorba kognitívnej zložky pripravenosti (teórie) nad kreatívnou a praktickou zložkou (často krát sú jeho kompetencie prepojené so sociálnym pedagogom).

Pre profesiu vychovávateľa existuje na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici študijný odbor Pedagogika – vychovávateľstvo, ktorá má svoje dlhoročné zázemie a v kontexte profesijného štandardu naplňa aj vlastný obsah. Tento študijný program má viaceré zložky prípravy. Na význam teoretickej i praktickej prípravy budúcich absolventov učiteľských i neučiteľských študijných odborov upozorňujú viacerí autori a autorky (Urbánek, 2005; Kasáčová – Kosová, 2006; Rovňanová, 2011, 2012; Kosová, a i., 2012; Babicová, 2013; Zólyomiová – Nemcová, 2015 a i). Teoretická príprava je zameraná na osvojenie komplexu poznatkov z predmetného odboru, ktoré sú základným predpokladom profesijných kompetencií, a ktoré súčasne s pedagogickou praxou dopĺňajú vedomosti a spôsobilosti realizovať činnosti s deťmi, mládežou i dospelými v čase mimo vyučovania, vo voľnom čase. Praktická príprava umožňuje učenie prostredníctvom vlastnej individuálnej aktivity, umožňuje komplexne vnímať svoju profesionalitu a rozvíjať ju počas reálnych pedagogických situácií. Činnosti študentov/štrudentiek by mali byť zamerané počas pedagogickej praxe na vytváranie profesijných znalostí, smerujúce k cielenému rozvoju profesijných kompetencií. Vzhľadom k študijnému odboru na konkrétnej fakulte, uvádzame autorov a autorky, ktorí sa systematicky zaoberali prípravou učiteľov na PF UMB a prispeli k jej koncepcným zmenám, resp. sa o ne dlhodobo usilovali a riešili i pomer teoretickej a praktickej prípravy vo vzdelávaní učiteľov (Višňovský, 1994; László, 1996; Kosová, 1999; Kosová – Tomengová a kol., 2015, s. 41; Kasáčová – Babjaková – Cabanová – Filipiak – Seberová a kol., 2011). Praktická príprava v študijnom odbore Pedagogika – vychovávateľstvo je zaradená do študijného programu ako implicitná súčasť vzdelávania budúcich vychovávateľov. Ako uvádza Babicová (2013) je prínosom pedagogickej praxe v osobnej úrovni poznania vlastných limitov. V kognitívnej úrovni dochádza ku konfrontácii teórie a praxe a v afektívnej oblasti študent/štrudentka počas praxe zažíva rôzne pocity, od nadšenia až po sklamanie. Zmysel a podstata praktickej prípravy ostáva rovnaká ako bola zavedená pred 22 rokmi (od 1994) a v zásade svoj rozsah i obsah zásadne nemenila (približne do 30 hodín súvislej praxe/za semester) (Zólyomiová, Nemcová, 2015). V súčasnosti existujú v rámci spomínaného študijného programu tri druhy praxí, zaradené do letných semestrov konkrétneho roku štúdia (Sprievodca štúdiom, PF UMB, 2015/2016, s. 100 - 102):

- Úvodná prax (26 hodín za semester);
- Priebežná prax (26 hodín za semester);
- Súvislá prax (26 hodín za semester).

Jednotlivé druhy praxí sú zaradené od 1. - 3. ročníka štúdia bakalárskeho stupňa. Sú uvádzané ako povinná súčasť vzdelávania a ich zaťaženie pre študenta predstavuje 510 hodín počas 3 akademických rokov štúdia (štandardná dĺžka štúdia). Z celkovej hodinovej záťaže študenta v povinných predmetoch (4050 hodín/3roky), je pomer zaťaženia študenta (v %) medzi praxou a teóriou 12,59% k 87,41%.

Výskumný súbor a metodika

Výskumný súbor tvorili študenti a štrudentky študijného odboru Pedagogika – vychovávateľstvo, ktorí reflektovali skúsenosť z vlastnej súvislej praxe, v treťom ročníku letného semestra v akademickom roku 2015/2016. Z metodologického hľadiska išlo o zámerný dostupný výber výskumnej vzorky. Výskumný súbor tvorilo 31 respondentov, po analýze všetkých hodnotiacich materiálov sme vyradili 6, ktoré neboli kompletne pre

potreby výskumu vyplnené. Vyhodnocovali sme súbor (N = 25), ktorý nebol reprezentatívnym výberom, preto zistené výsledky nie je možné zovšeobecňovať na základný súbor. Výskumným nástrojom bol sebahodnotiaci dotazník vlastnej proveniencie, ktorý bol zostavený podľa Návrhu profesijných štandardov v kategórii vychovávateľ (2009), v kariérom stupni - začínajúci vychovávateľ. Respondentom a respondentkám boli ponúknuté pedagogické činnosti, ktoré mali hodnotiť na škále 0 (vykonávam vždy bez ťažkostí) – 6 (vykonávam s ťažkosťami a potrebujem pomoc). Na kvantitatívnu a kvalitatívnu analýzu sme použili matematicko-štatistické metódy rozdelenia početností na určenie miery polohy hodnôt (stredných hodnôt – medián, modus, aritmetický priemer), z kvalitatívnych metód boli využité analýza, syntéza, porovnávanie. Porovnávame subjektívne hodnotenie študentov a študentiek s objektívnym hodnotením získaným zo záverečného hodnotenia cvičným vychovávateľom/vychovávateľkou a celkovým hodnotením predmetu súvislá prax. Výskumný súbor tvorili aj cviční vychovávateľa/cvičné vychovávateľky, ktoré sprevádzajú študenta/študentku na súvislej praxi. Cvičný vychovávateľ/ vychovávateľka vyplňala celkové hodnotenie študenta/ky na škále podľa stupňov hodnotenia vyplývajúcich zo Študijného poriadku pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici pre akademický rok 2015/2016. Limitom tohto hodnotenia bola malá kompatibilita s hodnotiacim podkladom určeným pre študenta/študentku. Výsledky sme nekomparovali z hľadiska pohlavia, pretože sme nemali dve vyvážené cieľové skupiny (muži n = 2; ženy n = 23).

Cieľom výskumu bolo analyzovať subjektívne hodnotenú úroveň zručností/ kompetencií študentov a študentiek odboru Pedagogika – vychovávateľstvo prostredníctvom samohodnotiaceho dotazníka. Dotazník vlastnej konštrukcie, zameraný na vybrané položky kompetenčného profilu začínajúceho vychovávateľa, bol distribuovaný ako povinná súčasť podkladov študenta k súvislej pedagogickej praxi. Návratnosť dotazníkov bola preto 100%-tná. V analýze dotazníka sme sa bližšie zamerali na dimenziu edukačný proces (riadenie edukačného procesu).

Výskumné zistenia a diskusia

Činnosti vychovávateľa v sebe zahŕňajú množstvo súčastí, ktoré sú vzájomne prepojené, ale ktoré sa nemusia vždy priamo orientovať len na edukačný proces. Zisťovali sme ako sa subjektívne hodnotia študenti a študentky v jednotlivých činnostiach vyplývajúcich z Návrhu profesijného štandardu pre vychovávateľov. K jednotlivým činnostiam sa vyjadrovali škálovanou otázkou (0 – 6). Výsledky v jednotlivých činnostiach sme sumarizovali do konkrétnych dimenzií Návrhu profesijného štandardu a v tab. 1 ich uvádzame zostupne. Čím vyššia hodnota, tým viac ťažkostí pri vykonávaní činností.

Tab. 1: Porovnanie subjektívneho hodnotenia dimenzií

Dimenzia	priemer	medián	modus	min	max
Vychovávaný	1,11	1,00	1	0	3
Edukačný proces	1,13	1,00	1	0	3
Sebarozvoj vychovávateľa	1,28	1,00	1	0	3
Rozvoj školského zariadenia	1,34	1,00	1	0	4

Pri porovnaní jednotlivých oblastí činnosti vychovávateľa najviac ťažkostí uvádzali respondenti a respondentky v oblasti rozvoj školského zariadenia (priemer 1,34), kde

sme zaznamenali max. hodnotu 4 (ťažkosti mám veľmi často). Najmenej ťažkostí bolo uvádzaných v dimenzii vychovávaný (1,11) a v dimenzii edukačný proces (1,13).

My sa bližšie zameriavame na analýzu subjektívne hodnotenej úrovne rozvoja zručností a kompetencií študentov a študentiek v dimenzii edukačný proces (riadenie edukačného procesu) (bližšie v Tab. 2, kde údaje sú uvádzané zostupne, čím vyššia hodnota, tým viac ťažkostí pri vykonávaní činností.) Táto dimenzia je tvorená nasledovnými cieľovými činnosťami a charakteristikami, ktoré prislúchajú začínajúcemu vychovávateľovi:

- **Ovládať obsah odborov výchovných aktivít** znamená poznať štruktúru a obsahové zameranie výchovy vo voľnom čase, poznať metodiku záujmových činností; poznať špecifiká a význam voľnočasovej edukácie;
- **Schopnosť plánovať výchovno-vzdelávací proces v jeho skupine** znamená poznať metodiku tvorby výchovného programu, vedieť pripraviť plán výchovných činností pre svoju cieľovú skupinu na stanovené obdobie; vnímať výchovu žiakov vo voľnom čase ako cieľavedomý a systematický proces;
- **Schopnosť projektovať procesy učenia sa žiakov v jeho skupine** znamená poznať zásady projektovania edukačného procesu, poznať všeobecné výchovné ciele, akceptovať zameranie a profiláciu daného zariadenia.
- **Schopnosť riadiť a podporovať procesy učenia sa žiakov v jeho skupine** znamená mať poznatky o štýloch riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu, uplatňovať znaky demokratického štýlu riadenia, podporovať samostatnosť a zodpovednosť vychovávaných, preferovať demokratický štýl riadenia.
- **Schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacích aktivít** znamená poznať funkcie hodnotenia vychovávaného, modifikovať naplánovaný priebeh výchovného procesu na základe výsledkov hodnotenia, efektívne

Tab. 2: Porovnanie sebahodnotenia činností v dimenzii edukačný proces – jeho riadenie

Činnosti v dimenzii edukačný proces	priemer	medián	modus	min	max
Schopnosť riadiť a podporovať procesy učenia sa	0,72	1,00	0	0	3
Ovládať obsah odborov výchovných aktivít	0,96	1,00	1	0	2
Schopnosť plánovať výchovno-vzdelávací proces	1,16	1,00	1	0	3
Schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacích aktivít	1,28	1,00	1	0	3
Schopnosť projektovať procesy učenia sa žiakov	1,52	1,00	1	0	3

Na základe hodnôt priemeru z Tab. 2 vidieť, že pri samohodnotení študentov prevláda stupeň škály 1 (ťažkosti mám len výnimočne), čo dokumentuje medián i modus. Pri

porovnaní jednotlivých oblastí najlepšie sa subjektívne hodnotili študenti a študentky v oblasti schopnosti riadiť a podporovať procesy učenia sa a v oblasti ovládania odborov výchovných aktivít (>1). Najviac ťažkostí uvádzali v oblasti schopnosti projektovať procesy učenia sa žiacov. Táto oblasť súvisí s poznaním zásad projektovania edukačného procesu, s poznaním všeobecných výchovných cieľov, typických pre dané zariadenia a schopnosťou ich transformovať do čiastkových cieľov pre činnosť svojej skupiny ako i schopnosťou akceptovať obsahové zameranie a profiláciu daného zariadenia. Čo je pre podmienky začínajúceho vychovávateľa na pedagogickej praxi náročné.

Subjektívne hodnotenie je iba jedným z ukazovateľov ohodnotenia vlastnej úrovne dosiahnutých kompetencií. Zároveň nám môže vypovedať o oblastiach, ktoré môžu jednotlivcovi spôsobovať ťažkosti alebo práve naopak. Ďalším, o to dôležitejším ukazovateľom, je objektívne hodnotenie. V celkovom hodnotení súvislej praxe sa odráža ohodnotenie študenta cvičným vychovávateľom a hodnotenie didaktikom z katedry. Cvičný vychovávateľ bol prítomný počas súvislej praxe študenta denne v realite konkrétneho školského výchovno-vzdelávacieho zariadenia, mal možnosť sledovať kandidáta pri príprave a realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu, hodnotiť jeho reakcie na bezprostrednú prax, ktoré sa nedajú modelovo vytvoriť, ani dopredu nacvičiť. Didaktik z katedry hodnotil pedagogickú dokumentáciu študenta z praxe (prípravy, analýzu hospitácií, sebareflexiu a i.) Pri porovnaní spomínaných hodnotení môžeme konštatovať, že v 17-tich prípadoch hodnotenie študenta získané od cvičného vychovávateľa a didaktika z katedry bolo zhodné. Ak však porovnávame medzi hodnotením od cvičného vychovávateľa, od didaktika z katedry a od študenta/ky, tak iba v štyroch prípadoch bola zhoda všetkých troch. V 11-tich prípadoch bolo ohodnotenie študenta samým sebou lepšie ako u ostatných hodnotiacich, v 10-tich prípadoch bolo hodnotenie samého seba u študenta horšie.

Záver

Sebahodnotenie študentov v dimenzii edukačný proces (riadenie edukačného procesu) dopadlo v priemere veľmi pozitívne (priemer = 1,13), horšie sa študenti hodnotili v dimenzii sebarozvoj vychovávateľa a rozvoj školského zariadenia. V rámci subjektívneho hodnotenia úrovne jednotlivých činností v tejto dimenzii študenti a študentky uvádzali v priemere, že najmenej ťažkostí mali pri riadení a podporovaní procesov učenia v ich skupine (priemer = 0,72) a najviac ťažkostí mali v činnosti projektovania procesov učenia sa žiacov (priemer = 1,52).

Sebareflexia vlastných zručností a kompetencií súvisí s intrapersonálnymi kompetenciami. Schopnosť sebareflexie znamená na vedeckom základe analyzovať a hodnotiť svoju vlastnú pedagogickú prácu, vlastné postoje k žiakom, vlastné osobné kvality, spôsobilosť autoregulácie ako schopnosť projektovať a realizovať vlastnú zmenu a sebarozvíjanie (Sámelová, 2014). Tým, že sme zistili rozdiely medzi hodnotením vlastnej úrovne činností (subjektívne hodnotenie) a hodnotením získaným „zvonka“ (objektívne hodnotenie) by sme mohli povedať, že študenti a študentky nemajú rozvinutú správnu mieru sebareflexie. Naše tvrdenie by sme však potrebovali lepšie overiť aj na základe toho, že za istý nedostatok vo výskume považujeme nejednotnosť v hodnotiacich formulároch študentov a cvičných vychovávateľov. Dôležitým odporúčaním pre nás je pripraviť pre úvodnú, priebežnú i súvislú prax jednotné formuláre na sebahodnotenie študenta (zosúladené s činnosťami vyplývajúcimi z Návrhu štandardu profesijných kompetencií v kariernom stupni začínajúci vychovávateľ). Tak bude možné longitudinálne sledovať a porovnávať získané dáta aj druhostupňovou štatistikou.

Prezentované výsledky považujeme len za čiastkové, domnievame sa, že predstavujú sondy do osobnostnej a profesijnej pripravenosti budúcich vychovávateľov a vychovávateľiek na výkon profesie a majú pre rozvoj tohto odboru veľký význam, pretože poukazujú na ďalšie možnosti skvalitňovania prípravy v študijnom odbore Pedagogika - vychovávateľstvo.

Literatúra

ANDERSSON, B. 2010. Introducing assessment into Swedish leisure-time centres – pedagogues' attitudes and practices. In *Education Inquiry*. Vol. 1, No. 3, September 2010, pp.197–209. Dostupné na internete: <http://journals.co-action.net/index.php/edui/article/view/21942/0>

BABICOVÁ, Z. 2013. Príprava študentov učiteľstva pedagogiky na učiteľské povolanie z pohľadu pedagogickej praxe. In *Učiteľ na ceste k profesionalite. Recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov : FHPV PU Prešov, 2013, s. 192 – 202. 398 s. ISBN 978-80-555-0984-6.

DAHL, M. – KARLSUDD, P. 2015. Leisure-time teachers in a changed profession. In. *Problems of education in the 21st century*, Volume 68, 2015, p. 22 – 35. Dostupné na internete: <http://oaji.net/articles/2016/457-1452585584.pdf>

FENYVESIOVÁ, L. – KOLLÁROVÁ, D. – PINTES, G. 2014. Špecifiká profesijného štartu vychovávateľov v podmienkach školských klubov detí. In *Prohuman*. 2014. Dostupné na internete: <http://www.prohuman.sk/pedagogika/specifika-profesijneho-startu-vychovavatelov-v-podmienkach-skolskych-klubov-deti>. [cit. 2016–07–11]. ISSN 1338-1415.

GABLASOVÁ, S. [online]. *Úlohy pedagogickej praxe v príprave budúcich učiteľov*. Dostupné na internete: www.unipo.sk/public/media/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_410_265.doc

KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica : PF UMB, 2005. ISBN 80-8083-046-0.

KASÁČOVÁ, B. – KOSOVÁ, B. 2006. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : MPC, 2006. ISBN 80-8045-431-0.

KASÁČOVÁ, B – BABJAKOVÁ, S. – CABANOVÁ, M. – FILIPIAK, E. – SEBEROVÁ, A. a kol. 2011. *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica : 2011. ISBN 978-80-557-0162-2.

KOSOVÁ, B. 1999. Koncepčné východiská pedagogickej zložky prípravy učiteľov 1. stupňa základnej školy. In *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ. Zborník vedecko-pedagogickej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Banská Bystrica : 1999. ISBN 80-8055-317-3.

KOSOVÁ, B. – TOMENGOVÁ, A. a kol. 2015. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica : 2015. ISBN 978-80-557-0860-7.

LÁSZLÓ, K. 1996. *Teória a prax vo vzdelávaní učiteľov*. Banská Bystrica : 1996. ISBN 80-88825-41-5.

MODRZEJEWSKA, J. - WALASZEK-LATACZ, J. 2015. Wychowawcza rola animatora czasu wolnego dzieci w obszarze społecznym współczesnej turystyki dziecięcej. *Przegląd Nauk Stosowanych*, 2015, 6 Relacje w przestrzeni społeczno-ekonomicznej: 44-54.

MAŇÁK, J. 2011. K problému teorie a praxe v pedagogice. In *Pedagogická orientace*. 2011, roč. 21, č. 3, s. 257 – 271. ISSN 1211-4669.

- PAVLOV, I. 2005. Celoživotné vzdelávanie učiteľov v učiacej sa škole. In *Zborník z príspevkov z medzinárodnej konferencie História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania*. Banská Bystrica : PF UMB, 2005.
- ROVŇANOVÁ, L. 2011. Integrácia teórie a praxe v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011, s. 122 – 132. 241 s. ISBN 978-80-557-0304-6.
- ROVŇANOVÁ, L. 2012. Teória a prax v pregraduálnej príprave učiteľov. In *Humanum : międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne*. Warszawa : Instytut Studiów Między narodowych i Edukacji Humanum, 2012, roč. 1., č. 8, s. 351 – 363. ISSN 1898-8431.
- ROVŇANOVÁ, L. 2014. Integrácia teórie a praxe vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov. In *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství : sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference*, Ostrava, 3. – 4.10.2014. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014a, s. 137 – 148. 283 s. ISBN 978-80-7464-540-2.
- ROVŇANOVÁ, L. 2014. Profesionálne pedagogické činnosti v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov. In *Hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostrave, 2014b, s. 117 – 137. 170 s. ISBN 978-80-7464-655-3.
- SPIPKOVÁ, V. 2006. Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. In *Pedagogika*. Roč. 56, 2006, č. 1.
- ŠIMONÍK, O. 1998. Pedagogicko-psychologická příprava v pregraduálném učiteľskom studiu. In *Pedagogická orientace*. 1998. č. 4.
- ŠVEC, V. 1994. Ke vzťahu pedagogické teórie a praxi v prípravě a ďalšom vzdelávaní učiteľů. In *Pedagogická orientace*. 1994, č. 12-13.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovníkoch
- ZÓLYOMIOVÁ, P. – NEMCOVÁ, L. 2015. Pedagogická prax a ďalšie možnosti zvyšovania praktických zručností študentov a študentiek v odbore pedagogika. In *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství X*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2015, s. 88 -104. 226 s. ISBN 978-80-7395-921-0.
- ZÓLYOMIOVÁ, P. – NEMCOVÁ, L. – ŠKVARKOVÁ, Z. 2008. Miesto a úloha pedagogickej praxe v učiteľských a neučiteľských študijných programoch na Katedre pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici. In *Pedagogická praxe a odborové didaktiky*. Brno: 2008. ISBN 978-80-7392-052-4.
- URBÁNEK, P. 2005. *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec: Technická Univerzita v Liberci, 2005. 229 s. ISBN 80-7083-942-2.
- VALICA, M. – PAVLOV, I. 2011. Profesionalizácia a profesionálne štandardy pedagogických a odborných zamestnancov v školstve. In *Pedagogické rozhľady. Časopis pre školy a školské zariadenia*. č. 3, roč. 20, 2011. ISSN 1335-0404.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 1994. Vzťah teórie a praxe v príprave budúcich učiteľov všeobecnovzdelávacích predmetov. In *Acta universitatis Matthaei Belii. Pedagogická fakulta č. 1. Zborník vedeckovýskumných prác*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, 1994, s. 5 – 16. 196 s. ISBN 80-8055-020-4.
- SADOVAYA, V. V. - KHAKHLOVA, O. N. - REZNIKOV, A. A. 2015. The Formation of Professional Readiness of a Social Teacher to Organization of Children's Leisure Time Activities. In *International Journal of Environmental & Science Education*, 2015, 10 (4), 595 – 602.

SÁMELOVÁ, S. 2014. Osobnosť učiteľa z pohľadu žiakov stredných škôl. In *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství IX*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostrave, 2014. 111 – 120. 283 s. ISBN 978-80-7464-540-2.

Spríevodca štúdiom Pedagogickej fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Banská Bystrica : PF UMB, 2015/2016. 255 s. ISBN 978-80-557-0938-3.

Zákon NR SR č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

Vyhláška MŠ SR č. 437/2009 Z.z., ktorou sa stanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Adresy autorov

Mgr. Lívia Nemcová, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica
livia.nemcova@umb.sk

PhDr. Patrícia Zólyomiová, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica
patricia.zolyomiova@umb.sk