

## *Empirická studie*

KOSTURKOVÁ, M. 2014. Postoje študentov doplňujúceho pedagogického štúdia k rozvoju ich kľúčových kompetencií školou. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 4, č. 3, s. 76–97. ISSN 1804-526X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2014040376>.

Příspěvek redakce obdržela: 8. 11. 2014.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 2. 12. 2014.

# POSTOJE ŠTUDENTOV DOPLŇUJÚCEHO PEDAGOGICKÉHO ŠTÚDIA K ROZVOJU ICH KLÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ ŠKOLOU

Martina Kosturková

**Abstrakt:** Pre vzdelávajúceho sa človeka sú užitočné tie aktivity, ktoré mu poskytnú možnosť uplatniť sa na trhu práce. Ide o kompetencie nevyhnutné pre kvalitný život. Cieľom štúdie bolo interpretovať postoje študentov doplňujúceho pedagogického štúdia k rozvoju ich kľúčových kompetencií školou. Hlavným nástrojom zistenia postojov bol štruktúrovaný pedagogický systém kľúčových kompetencií. Výsledky nášho výskumného šetrenia, v kontexte s celoživotnými pravidlami, poukázali na to, ktoré stránky je potrebné u vysokoškolákov rozvíjať, aby ich budúce pracovné pôsobenie vytváralo podmienky podporujúce kvalitu života.

**Kľúčové slová:** kľúčové kompetencie, pedagogický pozorovací systém, postoje študentov

# THE ATTITUDES OF STUDENTS OF SUPPLEMENTARY PEDAGOGICAL STUDY TO DEVELOPMENT OF THEIR KEY COMPETENCES BY THE SCHOOL

**Abstract:** There are useful activities for learners which provide them the opportunity to apply for the labour market. These competencies are necessary for quality of life. The aim of the study was to interpret attitudes of students of supplementary pedagogical study to development of their key competences by the school. The

main instrument for identifying attitudes was structured educational system of key competencies. The results of our research investigation, in the context of lifelong rules, pointed out which aspects of university students should be developed so that their future employment would create conditions supporting life quality.

**Key words:** key competencies, educational observation system, student's attitudes

Súčasnému školskému systému v Slovenskej republike sa vyčíta slabá prepojenosť teórie s praxou. Aby z našich škôl vychádzali jedinci pripravení na život v podmienkach súčasnej spoločnosti, je potrebné zamerať pozornosť predovšetkým na tie schopnosti, zručnosti a postoje, ktoré sú aplikovateľné, či už v osobnom alebo pracovnom živote. Tie vo všeobecnosti označujeme ako kľúčové kompetencie. Dôvodom riešenia tejto problematiky je informačná explózia, ktorá jedinca núti rozhodnúť sa pre optimálne riešenie. Neustála explózia poznatkov a čoraz väčšie možnosti prístupu človeka k novým informáciám si vyžadujú nový spôsob vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov. Z uvedeného nám vyplýva otázka, či študenti doplňujúceho pedagogického štúdia (ďalej len DPŠ) sú vedení ku komplexnému rozvoju *kľúčových kompetencií* a na akej úrovni.

Cieľom príspevku je interpretovať postoje študentov DPŠ k rozvoju ich kľúčových kompetencií školou a na základe analýzy poukázať na kritické miesta edukácie v rámci ich doplňujúceho pedagogického vzdelania.

V teoretických východiskách poukazujeme na podstatu problematiky týkajúcej sa kľúčových kompetencií pomocou obsahovej analýzy dokumentov. V empirickej časti sme prostredníctvom štruktúrovaného pedagogického systému analyzovali a komparovali postoje študentov DPŠ v oblasti rozvoja ich kľúčových kompetencií.

V rámci teoretických východísk a diskusie k empirickým zisteniam sme využívali odborné poznatky autorov: M. Blaško, M. Darák, J. Ferencová, P. Gavora, A. Petrasová, V. Šuťáková, I. Turek, H. Belz a M. Siegrist, J. Veteška a M. Tureckiová a i.

## 1 Teoretické vymedzenie kľúčových kompetencií

Otázka kompetencií sa dostala do pozornosti začiatkom 80. rokov 20. storočia. Americký psychológ D. C. McClelland napísal v roku 1973 článok *Testing for Competence Rather than Intelligence* (Prednostné skúmanie kompetencií pred skúmaním inteligencie), v ktorom upozorňuje, že školský prospech alebo stupeň akademického vzdelania nedáva odpoveď na to, aký úspešný bude človek v budúcnosti (Darák, Ferencová, Šuťáková, 2007, s. 25). Pojem *kompe-*

*tencia* má viacero významov. My sa ním zaoberáme z pohľadu pedagogiky. Jej všeobecne platné, univerzálne definovanie neexistuje, a pri štúdiu odbornej literatúry sa stretávame s rôznymi, takmer totožnými charakteristikami. Podstatu pojmu kompetencia výstižne vyjadrili Veteška a Tureckiová (2008, s. 129): „Mať kompetencie znamená, že žiak disponuje súborom schopností, vedomostí, zručností a postojov, ktoré sú prepojené tak, že dobre zvláda rôzne situácie v škole, doma, neskôr v práci a rodinnom živote. Potrebuje ich každý človek pre osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločenského života, ako aj k získaniu a udržiavaniu zamestnania.“ Z uvedeného vyplýva, že kompetencia transformuje potenciál jedinca do výsledkov v jeho práci i v živote.

Z hľadiska k celku pojem kompetencia zahŕňa:

- *kognitívne kvality* – hlavne vedomosti, poznatky,
- *afektívne kvality* – postoje, motívy,
- *konatívne kvality* – zručnosti, návyky, schopnosti (Darák, Ferencová, Šuťáková, 2007, s. 28).

Kognitívne schopnosti sa týkajú rozumovej stránky, afektívne zahŕňajú citovú stránku človeka, t. j., aby sa vedel správať, bol asertívny, vedel kooperovať. Konatívne sa ináč nazývajú aj psychomotorické, ide o praktické zručnosti. Týmito kompetenciami by mali byť študenti vybavení hlavne kvôli zaradeniu sa do pracovného procesu.

*Kľúčové kompetencie* prvýkrát popísal D. Mertens v roku 1974, ktorý ich kľúčovými nazýva preto, že pomáhajú jedincovi vyrovnávať sa so skutočnosťou a zvládať nároky flexibilného sveta práce. Avšak ich význam v školskom vzdelávaní narastá až v posledných rokoch (Belz, Siegrist, Lisá, 2011, s. 27 až 28). V Slovenskej republike sa nimi zaoberali autori: I. Turek, M. Darák, J. Ferencová, V. Šuťáková a i. Zo zahraničných autorov spomenieme J. Vetešku, H. Belza, M. Siegresta a i.

Európska komisia (Kľúčové... , 2007) kľúčové kompetencie definuje ako: „kombináciu vedomostí, zručností a postojov primeraných danému kontextu. Kľúčové kompetencie sú tie, ktoré potrebujú všetci jednotlivci na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť.“ V rámci dostupných možných typológií kľúčových kompetencií sme vybrali práve tie, ktoré ponúka referenčný rámec Európskej komisie a ide o týchto osem kompetencií: komunikácia v materinskom jazyku, komunikácia v cudzích jazykoch, matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky, digitálna kompetencia, kompetencia naučiť sa učiť, spoločenské a občianske kompetencie, iniciatívnosť a podnikavosť, kultúrne povedomie a vyjadrovanie (Kľúčové... , 2007, s. 5).

V ďalšej časti príspevku ponúkame empirické zameranie výskumu a analýzu jeho výsledkov.

## 2 Zameranie výskumu

Skupina expertov Rady Európy (Perre, 1996 in Pavlov, 2002) vymedzila v ôsmich kompetenčných oblastiach 39 kľúčových kompetencií. V empirickom zameraní štúdie predstavujeme stratégiu výskumu zameraného na zistenie postojov študentov DPŠ k rozvoju ich kľúčových kompetencií. Predmetom skúmania boli kľúčové kompetencie a objektom boli študenti DPŠ na Prešovskej univerzite v Prešove (ďalej len PU v PO) a študenti DPŠ Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach (ďalej len TF KU v KE). Pre náš výskumný zámer bolo dôležité zistiť, ako študenti DPŠ vnímajú rozvoj kľúčových kompetencií inštitúciou.

### 2.1 Formulácia problému

V oblasti vedeckých výskumov nachádzame veľa prác zameraných na kľúčové kompetencie. Existuje stále málo prác zameraných na reflexiu v riešenej oblasti v rámci celoživotného vzdelávania. Hlavným dôvodom riešenia problematiky bolo to, že explózia informácií a nových poznatkov vyžaduje od našich študentov iné myšlienkové operácie (napr. zhodnoťte, rozhodnite, navrhnite, zargumentujte. . .). Pre náš školský systém je dôležité identifikovať málo rozvíjané oblasti, aby sme posilnili jeho kritické miesta a aby mladý človek bol aktívny a konkurencieschopný.

Na základe uvedeného sme definovali tento vedecký deskriptívny (opisný) problém:

- Ako vnímajú študenti DPŠ rozvoj ich kľúčových kompetencií v rámci ďalšieho doplňujúceho štúdia inštitúciou?

Vyšpecifikovali sme aj tento relačný problém:

- Existujú rozdiely v názoroch študentov DPŠ Prešovskej univerzity v Prešove a študentov DPŠ Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach na rozvoj vybraných kľúčových kompetencií v ich edukácii?

Všeobecný cieľ:

- zistiť a analyzovať, ako študenti DPŠ hodnotia rozvoj ich kľúčových kompetencií.

Čiastkové ciele:

- zistiť, aký postoj majú študenti DPŠ Prešovskej univerzity v Prešove k rozvoju kľúčových kompetencií školou;
- zistiť, aký postoj majú študenti DPŠ Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach k rozvoju kľúčových kompetencií školou;
- identifikovať, ktorá oblasť kľúčových kompetencií je slabo rozvíjaná;
- zistiť, či existuje štatisticky významný rozdiel medzi postojmi študentov Prešovskej univerzity v Prešove a Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach.

Ústrednou premennou nášho výskumného zámeru boli kľúčové kompetencie. Konštitutívne sme ich chápali ako spôsobilosť individua vykonávať rôzne aktivity potrebné pre participáciu na rôznych úlohách a úspešné zaradenie sa do spoločnosti. Ide predovšetkým o *kognitívnu oblasť* – získať a využiť informácie, obhajovať vlastný názor, argumentovať – kriticky myslieť; *interpersonálnu oblasť* – brať na seba zodpovednosť; *sociálnu oblasť* – spolupracovať v skupine a *komunikačnú oblasť* – adekvátne komunikovať.

*Postoje k rozvoju kľúčových kompetencií* sme operacionálne definovali: priemerné skóre dosiahnuté v jednotlivých dimenziách štruktúrovaného pozorovacieho systému (Pavlov, 2002). Súhrnné priemerné skóre sme dosiahli pomocou 39 kľúčových oblastí. Parciálne priemerné skóre sme dosiahli za každú kompetenciu zvlášť.

## 2.2 Charakteristika výskumného súboru

Deskriptívny výskum (prieskum) postojov študentov DPŠ k rozvoju ich kľúčových kompetencií sme realizovali v akademickom roku 2012/2013, 2013/2014 a 2014/2015. Zahrnuli sme doň tieto kategórie respondentov:

- študenti DPŠ Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach – akademický rok 2012/2013: 54 respondentov; akademický rok 2013/2014: 26 respondentov; október 2014: 23 respondentov;
- študenti DPŠ Prešovskej univerzity v Prešove – akademický rok 2012/2013: 61 respondentov, akademický rok 2013/2014: 47 respondentov.

V obidvoch skupinách sme uprednostnili dostupný výber (Švec, 1998), ktorý bol determinovaný možnosťami výskumníka a ochotou študentov participovať na výskume. V rámci výskumného šetrenia sme v skupine študentov DPŠ Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach z výskumu vyradili 9 záznamových hárkov a zo skupiny študentov DPŠ Prešovskej univerzity v Prešove sme vyradili 2 záznamové hárky. Dôvodom na vyradenie bolo nedostatočné vyplnenie záznamových hárkov respondentmi. V obrázku 1



Obrázok 1. Výberový súbor výskumu (v %)

Tabuľka 1

Kategoríe respondentov výskumu

Kategoríe respondentov výskumu	Ženy		Muži		Spolu	
	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)
Študenti Prešovskej univerzity v Prešove	81	76,4	25	23,6	106	100,0
Študenti Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach	72	76,6	22	23,4	94	100,0
Spolu	153	76,5	47	23,5	200	100,0

a tabuľke 1 ponúkame prehľad jednotlivých kategórií respondentov, ktorých záznamové hárky boli analyzované.

### 2.3 Metodika výskumu

V empirickom zameraní sme použili variant deskriptívneho výskumu (prieskum), ktorého cieľom bolo zhromaždiť výskumný materiál podrobne opisujúci ústrednú premennú „kľúčové kompetencie“. Tie sme operačne definovali (štruktúrovali) prostredníctvom šiestich kľúčových kompetencií vybraných z hárku štruktúrovaného pozorovacieho systému (Pavlov, 2002).

Hlavným merným prostriedkom zisťovania postojov respondentov k rozvoju ich kľúčových spôsobilostí bola anketa štruktúrovaného pozorovacieho systému (Pavlov, 2002). Jednotlivé položky obsahovali 39 kľúčových kompetencií, ktoré by mal mať každý človek v modernej spoločnosti a ktoré by mala rozvíjať každá škola. Štruktúrovaným pozorovacím systémom sme zisťovali postoje študentov DPŠ, ako podľa nich edukačná inštitúcia rozvíja kľúčové kompetencie. Jednotlivé kompetencie respondenti hodnotili na škále: 1 – silne rozvíja, 2 – skôr rozvíja, 3 – nemá vplyv, 4 – skôr potláča, 5 – silne potláča. Na vyplnenie ankety mali študenti 45 minút. V záznamovom hárku, v rámci jednotlivých kompetencií, im bol pridelený aj ďalší stĺpec, do ktorého mohli k akejkolvek kompetencii vpisovať svoje názory, príp. akou formou je daná kompetencia najčastejšie rozvíjaná.

Pri charakteristikách jednotlivých skupín sme použili základné štatistické charakteristiky: početnosť ( $n$ ), priemer ( $M$ ). Štatisticky významné rozdiely v postojoch respondentov k riešenej problematike z hľadiska inštitúcií sme zisťovali pomocou t-testu porovnania priemerov.

### 3 Interpretácia a analýza výsledkov výskumu

Pedagogický štruktúrovaný systém (Pavlov, 2002) obsahuje 39 kľúčových oblastí. V tejto časti prezentujeme postoje študentov DPŠ dvoch edukačných inštitúcií vo vzťahu k rozvoju ich kľúčových kompetencií.

#### 3.1 Analýza vybraných kľúčových kompetencií z hľadiska k celku

V tabuľke 2 predstavujeme priemery vybraných kľúčových kompetencií hodnotené študentmi oboch fakúlt z hľadiska k celku. Z hľadiska rodového zaradenia bolo zbytočné čitateľom ponúkať jednotlivé zistenia, nakoľko ženské pohlavie dominovalo vo veľkej prevahe v rámci oboch inštitúcií.

V tabuľke 2 sme predstavili priemery jednotlivých vybraných kompetencií podľa postojov respondentov. Aritmetický priemer spolu za vybrané kľúčové kompetencie predstavoval hodnotu 2,30, čo znamená, že škola podľa vyjadrenia 200 študentov DPŠ „skôr rozvíja“ ich kľúčové kompetencie. Celkové priemery medzi jednotlivými fakultami vykazujú len minimálne rozdiely.

V tabuľke 2 máme vyjadrené aj aritmetické priemery jednotlivých kompetencií spolu aj podľa fakúlt. Tabuľka nám naznačuje, že najmenej pozornosti v školách sa venuje rozvoju kompetencie „argumentovať – kriticky myslieť“, kde celkový aritmetický priemer predstavuje hodnotu približne 3,72. Podľa stupnice hodnotenia, ktorou študenti označovali možnosti, túto kompetenciu škola skôr potláča. Z iného výskumu si dovoľíme prezentovať výsledky v schopnosti vysokoškolských študentov učiteľských odborov ar-

Tabuľka 2

Priemery kľúčových kompetencií z hľadiska k celku

Kľúčová oblasť	Vybraná kompetencia	Priemer (M)		
		Študenti Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach	Študenti Prešovskej univerzity v Prešove	Spolu
Kognitívna	Získavať a využiť informácie	1,96	2,01	1,98
	Obhajovať vlastný názor	2,46	2,87	2,66
	Argumentovať – kriticky myslieť	3,74	3,70	3,72
Interpersonálna a sociálna	Brať na seba zodpovednosť	1,86	1,83	1,84
	Spolupracovať v skupine	1,77	1,75	1,76
Komunikačná	Adekvátne komunikovať	1,87	1,89	1,88
Celkom priemer		2,27	2,34	2,30

gumentovať. Použili sme pozorovací hárok – Schopnosť uvažovať, hodnotiť a argumentovať (upravený podľa Petrasovej, 2009, s. 54). Jednotlivé hodnoty v sledovanej premennej boli študentom pridelené podľa klasickej klasifikačnej stupnice od 1 – výborný až po 5 – nedostatočný. Študenti na začiatku semestra (v priemere za tri semináre) dosiahli v schopnosti argumentovať priemernú hodnotu 4,19. Celkový výsledok predstavoval známku 4, a to dostatočnú schopnosť argumentovať, čo považujeme za veľmi slabý výsledok (Kosturková, 2013c, s. 46–54).

Druhou najslabšie rozvíjanou oblasťou v poradí bola kompetencia „obhajovať vlastný názor“. Priemer tejto kompetencie spolu predstavoval hodnotu približne 2,66. V rámci škály by sme mohli konštatovať, že škola skôr nemá vplyv na rozvoj tejto kompetencie. Dovolíme si poznamenať, že obidve analyzované kompetencie (argumentovať a obhajovať vlastný názor) sa zaraďujú do oblasti vyšších kognitívnych schopností individua a aj do oblasti kritického myslenia. V rámci testovania kritického myslenia viacerých skupín respondentov v Slovenskej republike si dovoľíme prezentovať parciálne výsledky nedávno realizovaných výskumov. V rámci testu hodnotenia kritického myslenia ani jedna z testovaných skupín nepreukázala dostatočné schopnosti v tejto oblasti. Priemerné hrubé skóre kritického myslenia na vzorke 276 vysokoškolákov východoslovenskej lokality predstavovalo  $M = 41,0$  z plného počtu 80 bodov (Kostruková, 2013b). Tieto výsledky sú ďaleko



pod priemerom testovaných britských študentov ( $N = 62$ ) približne rovnakého veku, kde ich priemerné hrubé skóre v kritickom myslení predstavovalo hodnotu  $M = 61,4$  (Watson, Glaser, 2000, s. 56). Výsledky úrovne kritického myslenia respondentov Slovenskej republiky vyznievajú oproti výsledkom britských študentov veľmi nepriaznivo. Aj naše výskumné šetrenie dokazuje, že rozvoju tejto dispozície v školách nie je venovaná dostatočná pozornosť. Názory respondentov nášho výberového súboru sa zhodujú s vyššie uvádzanými výsledkami.

Lepšie hodnoty vykazujú hodnotené oblasti týchto kompetencií: získať a využiť informácie s celkovým priemerom  $M = 1,98$ ; adekvátne komunikovať s priemernou hodnotou  $M = 1,88$ ; brať na seba zodpovednosť ( $M = 1,84$ ) a spolupracovať v skupine ( $M = 1,76$ ). V celku môžeme konštatovať, že podľa vyjadrenia respondentov oboch inštitúcií škola uvádzané kompetencie skôr rozvíja (škála 2). Tento výsledok môžeme považovať za pozitívnejší ako prvé dve analyzované kompetencie.

Domnievame sa, že respondenti poukázali aj na slabé miesta nášho vysokoškolského systému. V školách stále prevláda klasický spôsob odovzdávania vedomostí oproti aktivizácii študenta, ktorý by bol schopný v kontexte porozumenia textu uvažovať na rôznych úrovniach myšlienkových operácií a brať zodpovednosť za svoje vedomosti.

### 3.2 Interpretácia a diskusia k vybraným kľúčovým kompetenciám

#### *Kompetencia „získať a využiť informácie“*

Položka zo štruktúrovaného pozorovacieho systému „získať a využiť informácie“ je záležitosťou kognitívnych schopností človeka. V súčasnosti túto kompetenciu považujeme za nevyhnutnú, nakoľko tvorí vedomostný základ individua (žiaka, študenta, učiteľa . . .), ktorý je veľmi dôležitý pre myšlienkové operácie na rôznych úrovniach (napr. hodnotenie, tvorivosť a pod.). Parciálnym cieľom výskumu bolo zistiť postoje študentov DPŠ, ako škola rozvíja uvedenú kompetenciu. Výsledky predstavujeme v tabuľke 3.

Štúdium v rámci vysokej školy má úplne iný charakter ako štúdium v základných a stredných školách. Sme názoru, že vysokoškoláci by mali byť vedení k takým zručnostiam, aby dokázali efektívne získať a využiť informácie. V tabuľke 3 sme predstavili, ako škola rozvíja uvedenú kompetenciu podľa postojov študentov DPŠ výberového súboru.

- Študenti DPŠ Prešovskej univerzity v Prešove – 33 respondentov (31,1 %) označilo škálu 1 (silne rozvíja), 46 respondentov (43,4 %) preferuje postoj, že škola skôr rozvíja uvedenú schopnosť, 19 študentov (17,9 %) zastáva názor, že škola nemá vplyv na rozvoj sledovanej kompetencie. Škálu 4

Tabuľka 3

Postoje študentov DPŠ k rozvoju kompetencie „získavať a využiť informácie“

Získavať a využiť informácie	Študenti Prešovskej univerzity v Prešove		Študenti Teologickej fakulty Katolíckej univerzity		Spolu	
	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)
1 – silne rozvíja	33	31,1	29	30,9	62	31,0
2 – skôr rozvíja	46	43,4	45	47,9	91	45,5
3 – nemá vplyv	19	17,9	14	14,9	33	16,5
4 – skôr potláča	8	7,6	6	6,3	14	7,0
5 – silne potláča	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Spolu	106	100,0	94	100,0	200	100,0

označili ôsmi respondenti (7,6 %) a škálu 5 (silne potláča) neoznačil ani jednej respondent.

- Študenti Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach – 29 respondentov (30,9 %) označilo škálu 1 (silne rozvíja), 45 respondentov (47,9 %) preferuje postoj, že škola skôr rozvíja schopnosť získavať a využiť informácie, 14 študentov (14,9 %) zastáva názor, že škola nemá vplyv na rozvoj sledovanej kompetencie. Škálu 4 označili šiesti respondenti (6,3 %). Škála 5 respondentmi nebola využitá.

Z celkového počtu 200 študentov približne 31 % zastáva názor, že škola *silne rozvíja* túto kompetenciu. Približne 45 % respondentov preferuje názor, že škola *skôr rozvíja* túto kompetenciu. Najčastejší spôsob jej rozvoja školou je prostredníctvom zadávania seminárnych prác, kde študent musí preukázať erudovanú schopnosť narábať s odborným textom. V rámci interpretácie sa spoliehame len na vyjadrenia študentov DPŠ na základe analýzy získaných dát. Efektívnejšie by bolo, ak by sme mali informácie k otázke, koľko pedagógov poskytuje študentom spätnú väzbu s možnosťou analýzy úrovne týchto seminárnych prác. Uvedomujeme si odvážne tvrdenia bez ďalších referenčných údajov. Na druhej strane, vysokoškolských študentov považujeme za vzdelanostnú špičku populácie. Predpokladáme, že čítajú veľa, dokážu efektívne pracovať s textom, dokážu pochopiť vzťahy medzi informáciami a iné charakteristiky. Gavora a Matúšová (2010, s. 183) realizovali sondu do čitateľskej gramotnosti na vzorke 133 vysokoškolských študentov. Na jej základe prezentovali znepokojujúce zistenia o nízkej úrovni čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov, čo si vyžaduje nápravu koncepcie vyučovania už v základných a stredných školách. V kontexte našich zistení

Tabuľka 4

Postoje študentov DPŠ k rozvoju kompetencie „argumentovať – kriticky myslieť“

Argumentovať – kriticky myslieť	Študenti Prešovskej univerzity v Prešove		Študenti Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach		Spolu	
	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)
1 – silne rozvíja	0	0,0	6	6,4	6	3,0
2 – skôr rozvíja	35	33,0	46	48,9	81	40,5
3 – nemá vplyv	53	50,0	35	37,2	88	44,0
4 – skôr potláča	14	13,2	6	6,4	20	10,0
5 – silne potláča	4	3,8	1	1,1	5	2,5
Spolu	106	100,0	94	100,0	200	100,0

by bolo potrebné zistiť, aká je úroveň čitateľskej gramotnosti (aj s jej jednotlivými procesmi) u našich respondentov.

#### Kompetencie „argumentovať – kriticky myslieť“ a „obhajovať vlastný názor“

Kompetencie „argumentovať – kriticky myslieť“ a „obhajovať vlastný názor“ patria do oblasti vyšších kognitívnych schopností človeka. Pozornosť uvádzaným kompetenciám sa v Slovenskej republike začala venovať po neúspešných medzinárodných testových previerkach (napr. PISA 2003, 2006, 2009, 2012) a prijatím školského zákona v roku 2008, no v edukačnej praxi slovenského školstva sa táto oblasť považuje za veľmi náročnú a neprebádanú. Parciálnym cieľom výskumu bolo zistiť postoje študentov DPŠ k rozvoju uvedených kompetencií. Výsledky predstavujeme v tabuľke 4 a 5.

V tabuľke 4 sme predstavili tieto hodnoty:

- Študenti DPŠ Prešovskej univerzity v Prešove – škála 1 (silne rozvíja) nebola označená nikým, 35 respondentov (33,0 %) preferuje postoj, že škola skôr rozvíja uvedenú schopnosť, 53 študentov (50,0 %) zastáva názor, že škola nemá vplyv na rozvoj sledovanej kompetencie. Škálu 4 označili štrnásť respondenti (13,2 %) a škálu 5 (silne potláča) označili štyria študenti DPŠ (3,8 %).
- Študenti Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach – 6 respondentov (6,4 %) označilo škálu 1 (silne rozvíja), 46 respondentov (48,9 %) preferuje postoj, že škola skôr rozvíja schopnosť argumentovať, 35 študentov (37,2 %) zastáva názor, že škola nemá vplyv na rozvoj sledovanej

kompetencie. Škálu 4 označili šiesti respondenti (6,4 %). Škálu 5 označil 1 študent (1,1 %) DPŠ.

Kritické myslenie je nadradeným pojmom pre myšlienkové operácie, akými sú schopnosť zadefinovať problém, vysloviť záver a k nemu uviesť vhodný argument a pod. Grecmanová, Urbanovská a Novotný (2000, s. 7) kritické myslenie poníma ako schopnosť posúdiť nové informácie, pozorne a kriticky ich skúmať z viacerých hľadísk, tvoriť úsudky, posudzovať význam nových myšlienok a informácií pre svoje vlastné potreby. Gavora (1995, s. 7) ho definuje ako nástroj, ktorý pomáha žiakovi prejsť od povrchového učenia k hĺbkovému, t. j. k odkrývaniu súvislostí, porozumeniu učiva a k tvorbe vlastných záverov. Súhlasíme s oboma definíciami. Podľa nášho výskumného šetrenia 40,5 % respondentov výberového súboru zastáva názor, že škola túto kompetenciu *skôr rozvíja*. 44,0 % respondentov uvádza, že škola *nemá vplyv* na rozvoj uvedenej kompetencie. V rámci celku sme uviedli najkritickejšie hodnoty. Podľa nášho názoru, tieto údaje nie sú pozitívne. Po mnohých úsiliach v rámci Slovenskej republiky by sme očakávali oveľa lepšie hodnotenia zo strany študentov. Poukážeme na niekoľko z nich. Jedným z prvých podnetov bol grant v roku 1994 zameraný na výchovu ku kritickému myslieniu (Kolláriková, 1995, s. 5). Išlo prevažne o teoretické spracovanie problematiky. Dôležitým posunom pre slovenské školstvo bola neraz vyslovená potreba premeny tradičného školstva na tvorivo-humanistické, ktorá vyústila v projekte *Milénium* (Turek, Zelina, Rosa, 2000). Za zásadné momenty záujmu o problematiku kritického myslenia považujeme aj medzinárodné testové previerky PISA OECD, ktoré pre našich 15-ročných žiakov dopadli nepriaznivo. Myslíme si, že až táto skutočnosť bola spúšťacím momentom pre nutnú potrebu uplatňovania inovácií v edukácii napriek tomu, že *Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike*, iniciujúci inovačnú koncepciu (spomínaný projekt *Milénium*), schválila Národná rada Slovenskej republiky už v roku 2000. Tomuto projektu predchádzali reformné úsilie a projekty *Duch školy* a *Konštantín*. Žiaľ, je potrebné zdôrazniť, že išlo o konštatovania na papieri, ale v praxi sa reformy odrazili len veľmi ťažko a ojedinele, nie systematicky. Nakoniec, rozvoj kritického myslenia sa zakomponoval do Štátneho vzdelávacieho programu v SR ako cieľová požiadavka. Turek (2008, s. 214) kritické myslenie označuje ako kľúčovú kompetenciu, pretože má zásadný význam pre efektívne učenie sa a pre produktivitu. Na základe uvedených atribútov môžeme skonštatovať, že kritické myslenie je jednou z kľúčových kompetencií 21. storočia a jej systematické zavedenie do školskej praxe by pomohlo študentom poradiť si s požiadavkami kladenými súčasťou spoločnosťou. Avšak Petrasová (2009, s. 9) sa zmieňuje, že prekážkou uplatňovania kritického myslenia vo vyučovaní je skutočnosť, že naši učitelia

Tabuľka 5

Postoje študentov DPŠ k rozvoju kompetencie „obhajovať vlastný názor“

Obhajovať vlastný názor	Študenti Prešovskej univerzity v Prešove		Študenti Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach		Spolu	
	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)
1 – silne rozvíja	7	6,6	4	4,3	11	5,5
2 – skôr rozvíja	40	37,7	36	38,3	76	38,0
3 – nemá vplyv	36	34,0	34	36,1	70	35,0
4 – skôr potláča	23	21,7	20	21,3	43	21,5
5 – silne potláča	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Spolu	106	100,0	94	100,0	200	100,0

nie sú dostatočne pripravení na túto úlohu. Dôkazom toho sú aj výsledky testovania viacerých skupín respondentov v oblasti kritického myslenia (napr. Kosturková, 2013a, 2013b).

V tabuľke 5 predstavujeme hodnoty získané výskumným šetrením ohľadom rozvoja kompetencie „obhajovať vlastný názor“.

Analyzujeme hodnoty získané výskumným šetrením predstavené v tabuľke 5:

- Študenti DPŠ Prešovskej univerzity v Prešove – škálu 1 (silne rozvíja) označilo 7 študentov (6,6 %), 40 respondentov (37,7 %) preferuje postoj, že škola skôr rozvíja uvedenú schopnosť, 36 študentov (34,0 %) zastáva názor, že škola nemá vplyv na rozvoj sledovanej kompetencie. Škálu 4 označilo 23 respondentov (21,7 %) a škálu 5 (silne potláča) neoznačil žiaden študent DPŠ.
- Študenti Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach – štyria respondenti (4,3 %) označili škálu 1 (silne rozvíja), 36 respondentov (38,3 %) preferuje postoj, že škola skôr rozvíja schopnosť obhajovať vlastný názor, 34 študentov (36,1 %) zastáva názor, že škola nemá vplyv na rozvoj sledovanej kompetencie. Škálu 4 označilo 20 študentov DPŠ (21,3 %). Škála 5 v tejto skupine nebola využitá.

Z hľadiska k celku z tabuľky 5 môžeme vyčítať zaujímavé zistenia. Približne 38,0 % všetkých študentov výberového súboru zastáva názor, že škola uvedenú kompetenciu *skôr rozvíja*. 35,0 % respondentov si myslí, že škola *nemá vplyv* na rozvoj tejto kompetencie. Až 21,50 % študentov DPŠ zastáva názor, že škola *skôr potláča* rozvoj kompetencie „obhajovať vlastný názor“. Na základe analýzy poznámok k jednotlivým kompetenciám si dovoľíme

prezentovať aspoň niektoré vyjadrenia študentov: „niekedy odvážny názor môže poškodiť mojej osobe“, „som radšej ticho, lebo ...“, „názor si môžem povedať, ale učiteľ ho zamietne ...“, „učitelia chcú počuť iba to, čo si myslia oni ...“ atď. Podotýkame, že sme zistili aj pozitívne vyjadrenia niektorých študentov. Kompetenciu „obhajovať vlastný názor“ môžeme chápať aj v rámci konkrétnej preberanej témy, t. j. študent vyprodukuje nejaký logický záver (aj napr. na základe prečítaného textu) v kontexte zadania, ktorý podloží vlastným názorom, príp. môže sa obhájiť vhodným argumentom. Gavora (1992, s. 44) v súvislosti so selekciou informácií hovorí o hodnotiacom vzťahu žiaka k informáciám. Aktívny prístup žiaka je veľmi dôležitý na vytvorenie hodnotiaceho vzťahu k informáciám v texte a prostredníctvom nich k realite, ktorú tento text opisuje. Autor podotýka, že ide o vyšší vzťah. Sloveso „obhájiť“ je aktívnym slovesom na 5. úrovni revidovanej Bloomovej taxonómii špecifických cieľov (Turek, 2005, s. 16), ktorá je zameraná na rozvoj vyšších poznávacích procesov. Vrátime sa k nášmu výskumnému zisteniu. Na základe vyjadrenia niektorých študentov DPŠ sa domnievame, že túto kompetenciu poňali skôr všeobecne. Vzhľadom k tomu, ďalšia analýza by mohla byť zavádzajúca.

Rozvoj schopnosti študenta „obhajovať vlastný názor“ v rámci preberanej témy na základe analýzy textu a v jeho kontexte logicky nachádzať argumenty, by sa mala stať dôležitou súčasťou prípravy nielen študentov DPŠ. Vysokoškolskí pedagógovia by mali dať priestor študentom na rozvoj tejto dispozície, aby sa vedeli vhodne zapojiť do zložitých rozhodovaní v kontexte spoločenských otázok a edukácie vôbec.

#### *Kompetencie „brať na seba zodpovednosť“ a „prispievať k práci v skupine“*

Kompetencie „brať na seba zodpovednosť“ a „prispievať k práci v skupine“ patria do interpersonálnej a sociálnej oblasti. Walterová et al. (2004, s. 240) tu zahŕňajú všetky formy konania, ktoré si každý jednotlivec musí osvojiť, aby bol schopný sa efektívne a konštruktívne podieľať na dianí v spoločnosti a dokázal riešiť problémy v osobnom, rodinnom a verejnom kontexte. V tabuľke 6 a 7 prezentujeme postoje študentov DPŠ k rozvoju týchto kompetencií školou.

Z tabuľky 6 môžeme vyčítať tieto hodnoty:

- Študenti DPŠ Prešovskej univerzity v Prešove – škálu 1 (silne rozvíja) označilo 35 študentov (33,0 %), 56 respondentov (52,8 %) preferuje postoj, že škola skôr rozvíja uvedenú schopnosť, 13 študentov (12,3 %) zastáva názor, že škola nemá vplyv na rozvoj sledovanej kompetencie. Škálu

Tabuľka 6

Postoje študentov DPŠ k rozvoju kompetencie „brať na seba zodpovednosť“

Brať na seba zodpovednosť	Študenti Prešovskej univerzity v Prešove		Študenti Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach		Spolu	
	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)
1 – silne rozvíja	35	33,0	30	31,9	65	32,5
2 – skôr rozvíja	56	52,8	49	52,1	105	52,5
3 – nemá vplyv	13	12,3	13	13,9	26	13,0
4 – skôr potláča	2	1,9	2	2,1	4	2,0
5 – silne potláča	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Spolu	106	100,0	94	100,0	200	100,0

4 označili dvaja respondenti (1,9 %) a škálu 5 (silne potláča) neoznačil žiaden študent DPŠ.

- Študenti Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach – 30 študentov (31,9 %) označilo škálu 1 (silne rozvíja), 49 respondentov (52,1 %) preferuje postoj, že škola skôr rozvíja schopnosť brať na seba zodpovednosť, 13 študentov (13,9 %) zastáva názor, že škola nemá vplyv na rozvoj sledovanej kompetencie. Škálu 4 označili dvaja študenti (2,1 %). Škála 5 nebola v tejto skupine využitá.

Z tabuľky 6 sme zistili, že približne 50 % všetkých študentov DPŠ výberového súboru preferuje názor, že škola skôr rozvíja kompetenciu „brať na seba zodpovednosť“. Približne 30 % označilo možnosť 1 (silne rozvíja). Tento fakt považujeme za pozitívny. Na základe uvedeného sa domnievame, že študenti DPŠ si uvedomujú zodpovednosť spojenú so samotným štúdiom. Ide o dôležitú zložku kompetencie, nakoľko si myslíme, že človek sa snaží dosiahnuť istý cieľ, ktorý je spravidla očakávaný a vopred plánovaný.

V tabuľke 7 prezentujeme výsledky výskumu týkajúce sa kompetencie „prispevať k práci v skupine“.

Tabuľka 7 nám ponúka tieto výsledky výskumu:

- Študenti DPŠ Prešovskej univerzity v Prešove – škálu 1 (silne rozvíja) označilo 37 študentov (34,9 %), 58 respondentov (54,7 %) preferuje postoj, že škola skôr rozvíja uvedenú schopnosť, 11 študentov (10,4 %) zastáva názor, že škola nemá vplyv na rozvoj sledovanej kompetencie. Škála 4 a 5 študentmi tejto skupiny nebola využitá.

Tabuľka 7

Postoje študentov DPŠ k rozvoju kompetencie „prispievať k práci v skupine“

Prispievať k práci v skupine	Študenti Prešovskej univerzity v Prešove		Študenti Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach		Spolu	
	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)
1 – silne rozvíja	37	34,9	31	33,0	68	34,0
2 – skôr rozvíja	58	54,7	53	56,4	111	55,5
3 – nemá vplyv	11	10,4	7	7,4	18	9,0
4 – skôr potláča	0	0,0	3	3,2	3	1,5
5 – silne potláča	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Spolu	106	100,0	94	100,0	200	100,0

- Študenti Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach – 31 študentov (33,0 %) označilo škálu 1 (silne rozvíja), 53 respondentov (56,4 %) preferuje postoj, že škola skôr rozvíja schopnosť prispievať k práci v skupine, 7 študentov (7,4 %) zastáva názor, že škola nemá vplyv na rozvoj sledovanej kompetencie. Škálu 4 označili traja študenti (3,2 %). Škála 5 nebola v tejto skupine využitá.

V rámci celku približne 55 % respondentov označilo, že škola uvedenú kompetenciu *skôr rozvíja*. 34 % respondentov označilo možnosť 1 (silne rozvíja). Ide o pozitívne zistenia. Na základe analýzy jednotlivých výpovedí respondentov k tejto kompetencii konštatujeme, že najčastejším spôsobom jej rozvoja je skupinová práca a aj skupinová prezentácia riešeného problému. Niektorí študenti zasa označili neefektívitu takto riešených úloh, pretože ide o externú formu výučby, kde tieto spoločné zadania sú im zadávané v rámci domácich úloh. Nie všetci sa poznajú a problém spočíva v tom, že napr. dvaja vypracujú zadanie a ostatní členovia sa iba pridružia bez vynaloženej námahy. Dovoľme si prezentovať podobné výsledky získané na vzorke 274 vysokoškolákov bakalárskeho štúdia učiteľských odborov, ktorí hodnotili rozvoj sociálnych kompetencií. Jednou z nich bola aj kompetencia „byť schopný spolupráce v tíme“. Ich priemerné skóre predstavovalo hodnotu  $M = 2,12$  (Kosturková, 2014, s. 712), čo môžeme považovať za podobné hodnotenie, ako sme dosiahli pri výberovom súbore študentov DPŠ (pozri tabuľka 2).

Vo vzťahu k celku si dovoľme konštatovať, že rozvoj interpersonálnych a sociálnych kompetencií na doplnujúcom pedagogickom štúdiu v sledovaných skupinách patrí k pozitívam ich inštitúcií. V našom výskume sme sa



Tabuľka 8

Postoje študentov DPŠ k rozvoju kompetencie „adekvátne komunikovať“

Adekvátne komunikovať	Študenti Prešovskej univerzity v Prešove		Študenti Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach		Spolu	
	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)
1 – silne rozvíja	36	34,0	34	36,1	70	35,0
2 – skôr rozvíja	47	44,3	39	41,5	86	43,0
3 – nemá vplyv	21	19,8	20	21,3	41	20,5
4 – skôr potláča	2	1,9	1	1,1	3	1,5
5 – silne potláča	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Spolu	106	100,0	94	100,0	200	100,0

zamerali len na postoje študentov DPŠ. Bolo by vhodné podrobiť skúmaniu vysokoškolských učiteľov participujúcich na výučbe týchto odborov, akým spôsobom rozvíjajú sledovanú kompetenciu (či ide aj o skupinovú prácu v rámci výučby v škole alebo zadávaním skupinovej práce mimo výučby).

Rozvoj afektívnych cieľov vo výučbe je veľmi dôležitý hlavne z dôvodov, aby budúci učitelia vedeli pracovať spoločne aj individuálne, aby sa naučili prijímať pridelené úlohy, aby vedeli flexibilne a primerane reagovať a pod.

#### Kompetencia „adekvátne komunikovať“

Kompetencia „adekvátne komunikovať“ patrí do komunikačných oblastí v rámci komunikácie v materinskom a v cudzom jazyku. Základná jazyková gramotnosť je hlavným východiskom pre všetky aktivity jedinca usilujúceho sa o začlenenie do spoločnosti. Jedným z cieľom výskumu bolo zistiť, ako škola rozvíja uvedenú kompetenciu u študentov DPŠ. Výsledky predstavujeme v tabuľke 8.

Z tabuľky 8 môžeme vyčítať:

- Študenti DPŠ Prešovskej univerzity v Prešove – škálu 1 (silne rozvíja) označilo 36 študentov (34,0 %), 47 respondentov (44,3 %) preferuje postoj, že škola skôr rozvíja uvedenú schopnosť, 21 študentov (19,8 %) zastáva názor, že škola nemá vplyv na rozvoj sledovanej kompetencie. Škálu 4 označili dvaja študenti (1,9 %) a škálu 5 neoznačil ani jeden respondent tejto skupiny.
- Študenti Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach – 34 študentov (36,1 %) označilo škálu 1 (silne rozvíja), 39 respondentov (41,5 %)

preferuje postoj, že škola skôr rozvíja schopnosť adekvátne komunikovať, 20 študentov (21,3 %) zastáva názor, že škola nemá vplyv na rozvoj sledovanej kompetencie. Škálu 4 označil jeden študent (1,1 %). Škála 5 nebola v tejto skupine využitá.

Z tabuľky 8 vyplýva, že približne 35 % všetkých respondentov výberového súboru označilo možnosť 1 (silne rozvíja). 43 % si myslí, že škola skôr rozvíja kompetenciu adekvátne komunikovať. Približne 20 % respondentov označilo možnosť 3 (nemá vplyv). Európska komisia komunikáciu v materinskom jazyku definuje ako „schopnosť vyjadrovať a tlmočiť koncepty, myšlienky, pocity, fakty a názory ústnou a písomnou formou (počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie) a z jazykového hľadiska interaktívne reagovať primeraným a kreatívnym spôsobom v rôznych spoločenských a kultúrnych súvislostiach; vo vzdelávaní odbornej príprave, v práci, doma a vo voľnom čase“ (Kľúčové. . ., 2007). Na základe analýzy vyjadrení respondentov si dovoľíme prezentovať, že najčastejšie sú študenti motivovaní k vyhľadávaniu, zhromažďovaniu a spracovávaniu informácií v rámci seminárnych prác (individuálnou aj skupinovú formou) a zväčša písomné preverenie vedomostí. Takýmto spôsobom sú častejšie vedení k rozvoju komunikácie v písomnej forme. Aj keď 35 % respondentov označilo možnosť 1 (silne rozvíja), ocenili by väčší priestor pre diskusiu, výmenu názorov, aktívnejšie zapojenie do edukačného procesu a pod.

### 3.3 Rozdiely v postojoch študentov DPŠ

Jedným z cieľov výskumu bolo zistiť, či existuje štatisticky významný rozdiel v postojoch respondentov medzi jednotlivými inštitúciami na rozvoj ich kľúčových kompetencií. V tabuľke 9 predstavujeme výsledok t-testu porovnania priemerov za jednotlivé kompetencie v rámci oboch inštitúcií.

T-testom porovnania priemerov sme zistili, že štatisticky významný rozdiel v postojoch respondentov jednotlivých skupín existoval pri kompetencii „obhajovať vlastný názor“. Vzhľadom k tomu, že v tabuľke 9 pri uvedenej kompetencii je  $p < 0,001$ , konštatujeme, že boli preukázané štatisticky významné rozdiely medzi jednotlivými skupinami v prospech študentov DPŠ Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach. Postoje študentov DPŠ k rozvoju kompetencií „získavať a využiť informácie“, „argumentovať – kriticky myslieť“, „brať na seba zodpovednosť“, „spolupracovať v skupine“ a „adekvátne komunikovať“ sú približne na rovnakej úrovni. Vo vzťahu k celku si dovoľíme konštatovať, že t-testom porovnania priemerov neboli preukázané štatisticky významné rozdiely medzi jednotlivými inštitúciami.

Tabuľka 9

*T-test porovnania priemerov vybraných kľúčových kompetencií*

Vybrané kľúčové kompetencie	Študenti Prešovskej univerzity v Prešove ( <i>M</i> )	Študenti Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach ( <i>M</i> )	<i>p</i>
Získavať a využiť informácie	2,01	1,96	0,680
Obhajovať vlastný názor	2,87	2,46	0,001
Argumentovať – kriticky myslieť	3,70	3,74	0,760
Brať na seba zodpovednosť	1,83	1,86	0,750
Spolupracovať v skupine	1,75	1,77	0,840
Adekvátne komunikovať	1,89	1,87	0,820

## Záver a odporúčania pre prax

V štúdiu sme sa zamerali na analýzu postojov študentov DPŠ k rozvoju ich kľúčových kompetencií školou. Výberový súbor (dostupný) tvorilo 106 študentov DPŠ Prešovskej univerzity v Prešove a 94 študentov Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Košiciach.

Celkový priemer vybraných kľúčových kompetencií predstavoval hodnotu  $M = 2,30$ . Výsledky výskumu poukázali na to, že najmenej pozornosti v školách sa venuje rozvoju kompetencie „argumentovať – kriticky myslieť“, kde celkový aritmetický priemer predstavoval hodnotu približne  $M = 3,72$ . Podľa stupnice hodnotenia, ktorou študenti označovali možnosti, túto kompetenciu škola skôr potláča. Druhou najslabšie rozvíjanou oblasťou v poradí bola kompetencia „obhajovať vlastný názor“. Priemer tejto kompetencie spolu predstavoval hodnotu približne  $M = 2,66$ . V rámci škály by sme mohli konštatovať, že škola skôr nemá vplyv na rozvoj tejto kompetencie. Lepšie hodnoty vykázali hodnotené oblasti týchto kompetencií: *získavať a využiť informácie* s celkovým priemerom  $M = 1,98$ ; *adekvátne komunikovať* s priemernou hodnotou  $M = 1,88$ ; *brať na seba zodpovednosť* ( $M = 1,84$ ) a *spolupracovať v skupine* ( $M = 1,76$ ). V celku môžeme konštatovať, že podľa vyjadrenia respondentov oboch inštitúcií škola uvádzané kompetencie skôr rozvíja (škála 2). Dosiahnuté priemerné skóre vo vybraných kompetenciách považujeme za neuspokojivé. Príčiny tohto stavu vidíme hlavne v tom, že škola väčší dôraz kladie na kvantitu vedomostí. Aby sme dosiahli v mladých

ľudí schopnosť riešiť zložité problémy, hodnotiť okolie, diskutovať o názoroch, uskutočňovať zodpovedné rozhodnutia, úlohou školy by malo byť:

- rozvíjať schopnosť študentov pracovať v tíme,
- komunikovať,
- tvorivo riešiť úlohy,
- niesť zodpovednosť za svoje rozhodnutie,
- analyticky uvažovať – kriticky myslieť (samostatne a nezávisle).

Z uvedeného vyplývajú tieto odporúčania pre prax:

- naučiť študentov žiť, byť, konať, učiť sa,
- uprednostňovať stratégie podporujúce tvorivé, kritické myslenie,
- využívať tímovú prácu,
- učiť niesť zodpovednosť za vlastné výsledky,
- poskytnúť študentom dostatok času na vyjadrenie ich myšlienok a na získanie konštruktívnej spätnej väzby,
- naučiť študentov prijímať dobre mienenú kritiku a pod.

V rámci profesijnej prípravy študentov vysokých škôl (nielen DPŠ) odporúčame zmeniť stratégiu výučby, aby výraznou mierou vplývala na zmeny, ktoré študentov budú viesť k novým postojom nevyhnutným pre participáciu na spoločenskom živote, tzv. „aktívny partner“. Podľa nášho názoru, oblasť vzdelávania je potrebné prispôbiť meniacim sa požiadavkám doby.

Riešenie problematiky nám poukázalo aj na nedostatky v našej výskumnej stratégii. Je potrebné posilniť výskum názormi (príp. prostredníctvom pozorovania) pedagógov participujúcich na výučbe DPŠ, zistiť kvalitu vedomostí participantov DPŠ, napr. testovaním čitateľskej gramotnosti, pozorovaním a pod. Na základe identifikovaných nedostatkov v tejto oblasti je potrebné posilniť pedeutologický výskum vo všeobecnosti.

*Príspevok bol podporený agentúrou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a je výstupom k projektu Akcelerácia rozvoja ľudských zdrojov vo vede a výskume, inovácia a zlepšenie kvality vzdelávacieho procesu (ASFEU, ITMS kód projektu: 26110230069).*

## Literatúra

BELZ, H., SIEGRIST, M., LISÁ, D. 2011. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál. 375 s. ISBN 978-80-7367-930-9.

- DARÁK, M., FERENCOVÁ, J., ŠUŤÁKOVÁ, V. 2007. *Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied. 214 s. ISBN 978-80-8068-704-5.
- GAVORA, P. 1992. *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 127 s. ISBN 80-80-00333-2.
- GAVORA, P. 1995. Kritické myslenie – prehľad situácie v zahraničí. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., ET AL. *Výchova ku kritickému mysleniu: teória a prax*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, s. 7–22. ISBN 80-85756-18-8.
- GAVORA, P., MATUŠOVÁ, P. 2010. Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov. *Pedagogika*, roč. 1, č. 3, s. 183–196. ISSN 1338-0982.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex. 159 s. ISBN 80-85783-28-2.
- Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie: Európsky referenčný rámec* [online]. c2007, poslední revize 12. 9. 2008 [cit. 2014-04-20]. Dostupný z: [http://bookshop.europa.eu/sk/k-ov-kompetencie-pre-celo-ivotn-vzdel-vanie-pbNC7807312/downloads/NC-78-07-312-SK-C/NC7807312SK\\_002.pdf;pgid=y8dIS7GUWmdSR0EA1MEUUSwb000095-7db1e;sid=4cNc\\_ZT9gE5cWMSg4c7CwvbY5](http://bookshop.europa.eu/sk/k-ov-kompetencie-pre-celo-ivotn-vzdel-vanie-pbNC7807312/downloads/NC-78-07-312-SK-C/NC7807312SK_002.pdf;pgid=y8dIS7GUWmdSR0EA1MEUUSwb000095-7db1e;sid=4cNc_ZT9gE5cWMSg4c7CwvbY5)
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. 1995. Model kritického myslenia a zásady jeho rozvoja. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., ET AL. *Výchova ku kritickému mysleniu: teória a prax*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, s. 23–42. ISBN 80-85756-18-8.
- KOSTURKOVÁ, M. 2013a. Kritické myslenie pedagógov stredných škôl. *Pedagogika*, roč. 4, č. 4, s. 283–298. ISSN 1338-0982.
- KOSTURKOVÁ, M. 2013b. Úroveň analytického uvažovania študentov pripravujúcich sa na povolanie učiteľskej profesie. In *Kulturowe i społeczno-ekonomiczne aspekty edukacji zawodowej w Europie Środkowej i Wschodniej*. Warszawa: Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie, s. 145–158. ISBN 978-83-7520-152-9.
- KOSTURKOVÁ, M. 2013c. Schopnosť študentov učiteľských odborov argumentovať. In *Učiteľ na ceste k profesionalite*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, s. 46–54. ISBN 978-80-555-0984-6.
- KOSTURKOVÁ, M. 2014. Postoje študentov učiteľstva k rozvoju ich sociálnych spôsobilostí. In NESLUŠANOVÁ, S., EMMEROVÁ, I., JAROSZ, E. (Eds.). *Sociální pedagogika ve službě člověku a společnosti*. Brno: Institut mezioborových studií, s. 708–715. ISBN 978-80-88010-01-2.
- PAVLOV, I. 2002. *Štruktúrované pozorovacie systémy výučby*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum Prešov.
- PETRASOVÁ, A. 2009. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy: sprievodca zavádzaním štandardov*. 2. rozšírené vydanie. Prešov: Rokus. 136 s. ISBN 978-80-89055-88-3.
- ŠVEC, Š. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris. 303 s. ISBN 80-88904-46-3.
- TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko pedagogické centrum. 360 s. ISBN 80-8052-230-8.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.

- TUREK, I., ZELINA, M., ROSA, V. 2000. *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15–20 rokov (projekt „Milénium“)* [online]. c2000, poslední revize neuvedena [cit. 2014-04-20]. Dostupný z: <http://www.minedu.sk/DaA/ZVaVzde1/VaVSR/milenium.rtf> (pozn. redakce: odkaz byl v době přípravy časopisu nefunkční)
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdelávání*. Praha: Grada. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- WALTEROVÁ, E., ET AL. 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido. 295 s. ISBN 80-7315-083-2.
- WATSON, G., GLASER, E. M. 2000. *Test hodnotenia kritického myslenia*. Bratislava: Psychodiagnostika, 2000.

## Autorka

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra pedagogiky, Ul. 17. novembra 1, 080 16 Prešov, Slovenská republika, e-mail: [martina.kosturkova@unipo.sk](mailto:martina.kosturkova@unipo.sk)