

Slovenské reflexie kvality štruktúrovaného učiteľského vzdelávania¹

Slovak reflection of a structural teacher education

Beata Kosová

Abstrakt: Kritické reflexie vývinu a súčasného stavu štruktúrovaného štúdia učiteľstva na Slovensku. Nesúlad autonómie vysokých škôl a požiadaviek reformy regionálneho školstva. Negatívne dôsledky štruktúrovaného štúdia pre rozvoj učiteľskej profesionality z hľadiska modelu učiteľa – reflexívneho praktika. Odborné pedeutologické a sociálno-politické dôvody pre návrat k neštruktúrovanému štúdiu.

Kľúčové slová: vzdelávanie učiteľov, štruktúrované štúdium, model učiteľa reflexívneho praktika

Abstract: Critical reflection of development and the current state of structured teacher study in Slovakia. Discrepancy between autonomy of universities and regional education reform requirements. The negative impact of structural teacher study on development of teacher professionalism in terms of teacher as a reflective practitioner. Professional pedeutological and socio-political reasons to return to unstructured teacher study program.

Key words: teacher education, structural study program, teacher as a reflective practitioner

1 Úvod

V roku 2012 sa na Slovensku riešil rozvojový projekt Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR *Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva*, na ktorom pod koordináciou Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici spolupracovalo 14 učiteľských fakúlt z 11 slovenských univerzít. Vznikol z podnetu ministerstva, ktoré poukazovalo na izolovanosť vysokých škôl od školskej praxe, na pomalú reakciu na premeny edukačnej reality a žiadalo zaviesť do učiteľského vzdelávania nové predmety pre prípravu učiteľov v nových kompetenciách. Odborníci z vysokých škôl reagovali tým, že žiadali riešiť tento problém komplexne, lebo zdeformovanie učiteľskej prípravy po roku 2002 nástupom štruktúrovaného štúdia, autonómiou vysokých škôl v tvorbe študijných programov, nedostatkom financií najmä na učiteľské praxe a nevhodným spôsobom akreditácie učiteľstva neumožňuje nové spoločenské požiadavky realizovať. Vznikla tak prvá rozsiahla analýza vysokoškolského vzdelávania učiteľov na Slovensku po roku 2002, ktorá ukázala kritický stav a nevhodný smer vývinu učiteľského vzdelávania a navrhla jeho komplexnú zmenu (bližšie Kosová a kol., 2012). Pre Českú republiku môže byť zdrojom poučenia, aby nepripustila taký negatívny vývin niektorých problémov.

¹ Príspevok vznikol za podpory projektu KEGA 009UMB-4/2011 Tvorba východísk pre konštrukciu nového kultúrneho modelu školy

2 Premeny doby a požiadavky na učiteľov

V zmysle reformných premien školstva sa na učiteľov kladú nové požiadavky, dokonca až také, ktoré menia doteraz u nás zaužívaný pohľad na túto profesiu (OECD Building a High-Quality Teaching Profession, 2011). Z vykonávateľov a implementátorov štátom určeného kurikula sa učitelia majú stať jeho tvorcami. Namiesto priority zvládnutia obsahu predmetov sa majú viac orientovať na rozvíjanie žiackych kompetencií. Okrem špecializácie na vyučovacie predmety, sa majú stať expertmi aj na prierezové témy a v budúcnosti snád' aj na vzdelávacie oblasti. Žiada sa, aby vo vyučovaní využívali vždy nové technológie, a to čo najskôr, ako sa objavia a realizovali také vyučovacie stratégie, ktoré povedú k čo najefektívnejšiemu učeniu sa každého, aj individuálne špecifického jednotlivca. Do týchto požiadaviek sa premietajú aj nové potreby žiakov, ktorých životný štýl sa zásadne mení podľa prevažujúcich globálnych trendov (Vančíková, 2011).

Výskumy ukazujú, že učiteľský stav nie je na tieto úlohy pripravený. Na konferencii OECD k vzdelávacím reformám Škola zajtrajška v roku 2000 bolo spracovaných šesť možných scenárov vývoja dnešných škôl, ktoré boli do roku 2006 inovované. Predpoveď dezintegrácie školského systému obsahuje *scenár rozpadu školy z dôvodu rozkladu učiteľstva*. Je popisovaný ako najhoršia z možností, spájaná s dlhodobým nedostatkom učiteľov, keď učitelia odchádzajú z profesie a záujem mladých o prácu v škole klesá. Prejavuje sa verejná nespokojnosť s úrovňou vzdelávania. Politické nápravné iniciatívy prichádzajú buď neskoro, alebo trvajú príliš dlho na to, aby priniesli badateľné výsledky. Navrhované riešenia sú v dôraze na testovacie procedúry a zavádzanie mechanizmov akontability ako reakcia na znižujúce sa štandardy kvality, alebo v tlaku na návrat tradičných výučbových metód. IKT sú využívané ako náhrada učiteľov, za aktívnej podpory ich producentov, využívajú sa odborníci z iných sfér spoločnosti, vznikajú rozmanité vzdelávacie zariadenia a formy. Spoločnosti pôsobiace na vzdelávacom trhu zintenzívňujú ponuku alternatívnych riešení. Ďalšie riešenia smerujú k navráteniu učiteľov z dôchodku, umožňuje sa prijímanie nekvalifikovaných semi-profesionálov, toleruje sa zníženie kvality práce učiteľov a pod. (podľa OECD: Futures Thinking in Action, 2006).

Pre vyspelé krajiny je už od 80 - 90-tych rokov typické, že zmenili prístupy štátu k učiteľskej profesii a k vzdelávaniu učiteľov, prijímali zásadne kroky pre zmenu statusu, kvality, ocenenia a prestíže učiteľskej profesie. Okrem finančných, investičných, sociálnych, zdravotných a ďalších opatrení krajiny EÚ považovali za najdôležitejšiu tzv. *profesionalizáciu učiteľského povolania*, jeho pozdvihnutie na úroveň uznávaných profesií, v ktorých autonómny a zodpovedný profesionál samostatne rozhoduje o uspokojení vzdelávacích potrieb „klienta“ a preto jej podstatnou súčasťou boli reformy učiteľského vzdelávania, ktoré sa stali súčasťou politických programov a priorít vlád (Učiteľská profesia v Európe..., 2003, s. 14).

Naopak v podmienkach Slovenskej republiky môžeme po roku 1989 zaznamenávať silný a stále *pokračujúci úpadok statusu učiteľskej profesie, ale aj statusu vzdelávania učiteľov*. Najhorší scenár OECD sa na Slovensku naplňa najrýchlejšie. Spoločenský status učiteľa má klesajúcu tendenciu, totálne je podcenené finančné ohodnotenie jeho duševne náročnej práce, preto často vyhľadáva iné zárodkové možnosti, zhoršuje sa prestíž učiteľa v očiach rodičov a verejnosti. Byrokratické ponímanie riadenia obmedzuje proklamovanú pedagogickú autonómiu učiteľa. Má byť tvorca kurikula, dynamizujúceho rozvoj žiakov, ale to nie je možné bez dôslednej kurikulárnej reformy. Profesionálne kontinuálne vzdelávanie sa stalo predmetom trhu. Ponímanie profesionality a prípravy učiteľa je stále v intenciách tradičných scientistických obsahových prístupov. K tomu zásadne prispieva aj vysokoškolské

vzdelávanie, ktoré v podstate nebuduje profesijnú identitu a neakceptuje základné komponenty učiteľskej profesionality.

3 Nelichotivý stav vysokoškolského vzdelávania učiteľov v SR

Vysokoškolská príprava učiteľov by sa mala riadiť vedeckou analýzou svetových trendov a potrieb vo vzdelávaní, vedeckou reflexiou žiactva, školy, edukačných procesov a vedeckou teóriou učiteľskej profesie. V západných demokraciách sa tieto oblasti búrlivo rozvíjajú. Vysokoškolskí odborníci vytvárajú na objednávku štátu analýzy a návrhy riešení (napr. po neúspechoch v testovaní PISA), pri univerzitách, ale aj samostatne pracujú výskumné ústavy, skúmajúce školstvo. Na Slovensku nič také nie je realitou. Na pozadí tejto situácie je niekoľko historických aspektov. Okrem likvidácie pedagogického výskumu po roku 1989 a trvalého nezájmu štátu o učiteľa a jeho prípravu sú to najmä dve skutočnosti (podrobnejšie Kosovová & Porubský, 2011):

- Výskum školy, žiaka, učiteľov, jeho prípravy a rozvoja nebol výskumnou prioritou - na vysokých školách na Slovensku preto neexistuje (tak ako je tomu v Českej republike), žiadne výskumné pracovisko, ktoré by sa koncepčne zaoberalo didaktickým výskumom, výskumom školy alebo učiteľa a ponúkalo zdôvodnené riešenia.
- Rigidné, vo svete dávno prekonané, členenie učiteľskej prípravy na tzv. „odbornú“ (viazanú na vedu vyučovacieho predmetu) a pedagogicko-psychologickú prípravu, vzájomne od seba oddelenú, má dlhodobý 60-ročný historický kontext. Spojenie „odborná a pedagogická spôsobilosť“ indikovalo v legislatíve celé roky neúnosnú predstavu, že pedagogická spôsobilosť nie je odbornou spôsobilosťou, namiesto toho, aby jasne deklarovalo, že práve jej didaktická časť je základom pre profesijné spôsobilosti (Kosovová, Pupala, & Portik, 2004), že tieto súčasti sú od seba závislé, nedajú sa získať oddelene a nejakým zázrakom sa v hlave učiteľa nespoja do profesijnej kompetencie. S tým súvisí pre učiteľstvo degradačný stav, že dodnes možno plnú učiteľskú kvalifikáciu získať aj negraduačnou alternatívou (DPŠ), čo neexistuje v žiadnej profesii s vysokoškolskou prípravou a môžu ho realizovať aj subjekty, ktoré podľa vysokoškolskej akreditácie nie sú oprávnené poskytovať učiteľskú kvalifikáciu.

Tento stav sa nemohol neprejavíť v konštruovaní vysokoškolskej prípravy učiteľov na vysokých školách. Napriek požiadavkám na profesijné kompetencie, uvedeným v opise študijných odborov učiteľstva, je v ňom často výrazne preferované vedecké štúdium odboru, z ktorého vychádzajú vyučovacie predmety, podcenená pedagogika, psychológia (ktorá je ale tiež často teoretická), osobitne nedostatočná je odborová didaktika a učiteľské praxe. Dodnes sa príprava učiteľov (s výnimkou niektorých fakúlt a štúdiá učiteľstva preprimárneho a primárneho stupňa) neriadi medzinárodnými dokumentmi o štandardoch učiteľského vzdelávania a kľúčovými kompetenciami učiteľov (Černotová, 2001). Akreditačná komisia pri akreditácii učiteľských študijných programov akredituje odborový základ predmetu a pedagogicko-psychologický základ oddelene, orientáciu na učiteľské kompetencie nevyžaduje a tak ich ani vysoké školy často neaplikujú.

To, že o učiteľstve pod týmto vplyvom rozhodovali vedci iných odborov ako pedeutológie, pedagogiky či odborových didaktík, spôsobilo, že sa učiteľská príprava po roku 2002 ešte viac *naviazala na vedný odbor predmetu s veľmi podcenenou odborovou didaktikou*. Na vysokých školách sa udomácnila predstava, že každý kto realizuje študijné programy vedného odboru, je automaticky spôsobilý robiť aj učiteľské študijné programy, čo ho dôkazom je dnešných 27 fakúlt, ktoré pripravujú učiteľov. Základy vedných odborov vyučovacích predmetov a základy pedagogiky a psychológie sú vnímané ako dva akoby

oddelené prúdy, nespojito naskladané povedľa slabo zastúpenej učiteľskej praxe. Sú síce koncipované podľa vedy, ale nie podľa vedy o učiteľstve a to je v príkrom rozpore s poňatím profesijných kompetencií, ktoré sa dnes vyžadujú. Učiteľské vysokoškolské štúdium má tak nízku funkčnú integritu a neakceptuje dostatočne profesijnú podstatu tohto povolania. Dodnes *nie sú učiteľské štúdiá konštruované na báze niektorej uznávanej koncepcie učiteľskej prípravy*, ako sú známe u nás a v zahraničí.

Situáciu ešte zhoršil *prechod na štruktúrované štúdium* v zmysle bolonského procesu. Učiteľské štúdium bolo direktívne rozdelené do formálnych stupňov. To neumožňuje realizovať prípravu učiteľov na skutočne odbornej báze - podľa na seba nadväzujúcich fáz utvárajúcej sa učiteľskej osobnosti a profesionality. Do Bc. štúdiá sa sústredil teoretický pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný základ a vedné základy školských predmetov a aj pre vtedajšiu politickú diskusiu o dostatočnosti bakalárskej kvalifikácie pre učiteľov až do Mgr. štúdiá didaktická príprava a učiteľská prax. Tým ale došlo k prerušeniu postupného rozvíjania učiteľskej profesionality, k obmedzeniu druhov a rozsahu pedagogickej praxe. Zo strany odborníkov silnejú hlasy požadujúce opätovné zavedenie spojeného učiteľského vzdelávania (Vyhlásenie asociácie dekanov PF SR a ČR 29.9.2011).

Uvedená situácia vyvoláva kritiku zo strany regionálneho školstva pre *nedostatočnú profesijnú orientáciu* v príprave učiteľov. Profesijné asociácie kritizujú prevažujúce teoreticko-akademické zameranie, že absolventi nie sú schopní didakticky transformovať obsah odboru do učiva pre príslušnú vekovú skupinu, spracovať spätnú väzbu od žiakov, riešiť výchovné problémy, udržať disciplínu v triede, pracovať s integrovanými žiakmi, podnecovať osobnostný rozvoj žiaka, riešiť sociálno-psychologické problémy kolektívu, hodnotiť žiakov, adekvátne komunikovať so žiakmi a rodičmi a nepoznajú prebiehajúcu reformu vzdelávania. V medzinárodnej štúdii TALIS označila väčšina slovenských učiteľov do 30 rokov oblasti, v ktorých sú nedostatočne pripravení a potrebujú ďalšie vzdelávanie: až 76% vyučovanie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími a výchovnými potrebami, až 68% udržanie disciplíny žiakov na vyučovaní, 58% vedenie a organizovanie triedy a 57% didaktické vedomosti o vyučovacích postupoch vo svojom hlavnom predmete (Prax učiteľov..., 2008, s. 59). To sú jasné rezervy ich vysokoškolského vzdelávania.

Druhý kritický okruh tvorí nedostatok učiteľských zručností, spôsobený *nedostatkom praktickej prípravy*. Slovensko patrí ku krajinám s najnižším podielom praktickej prípravy vo vzdelávaní učiteľov, v autonómnych programoch vysokých škôl v priemere netvorí viac ako 5 – 8%. Vo krajinách EÚ je podiel praktickej prípravy omnoho vyšší - napr. nad 20% času Fínsko, Švédsko, 25% Holandsko, Francúzsko, Írsko, nad 30% Dánsko, Island, Belgicko, Rakúsko, Portugalsko, dokonca nad 40% Nórsko (Učiteľská profesia, 2003). A vážnym problémom s tým súvisiacim je, že nie je postupne gradovaná a sprevádzaná stálou odbornou reflexiou. Tak kým teoretická príprava učiteľov v základoch vied sa posunula na univerzitnú úroveň, praktická a profesijná časť prípravy nezmenila svoju stredoškolskú podobu.

4 Profesionalita učiteľa a model reflexívneho praktika

Popísaná situácia ostro kontrastuje s vedeckou teóriou učiteľskej profesie. Učiteľ má byť vybavený na rozvoj vnútorných kvalít inej ľudskej bytosti a seba samej, pretože základom jeho práce je špecifická práca s ľuďmi. *Podstata profesionality učiteľa* t. j. to, v čom ho nemôže nikto zastúpiť, je omnoho zložitejšia oblasť poznania ako vedná disciplína predmetu, alebo teoretická pedagogika či psychológia. Je ňou *špecifická viacúrovňová integrácia*:

- pedagogiky a psychológie do psychodidaktiky;
- takejto psychodidaktiky a každého vedného odboru do jeho odborovej (psycho)didaktiky,

- ale najmä teórie a praxe, čo je dlhodobý, pre rozvoj zrelej profesionality mnohoročný vzostupný cyklický proces stálego prepájania teoretických znalostí, skúsenostného učenia sa v praxi a jeho permanentnej odbornej reflexie cez didaktiku do lepšej osobnej, v praxi účinnej teórie (Atkinson & Claxton 2001; Lukášová-Kantorková, 2003; Spilková, 2004).

Jadro učiteľovej profesionality je teda psychodidaktické a odborovo-didaktické, čo je však v súčasnom prístupe vysokoškolských komunit pri tvorbe a akreditácii učiteľských študijných programov spolu s učiteľskou praxou najpodceňovanejšia oblasť. V skutočnosti to na Slovensku vedie k deprofesionalizácii učiteľstva. Medzinárodné prístupy hovoria o vyváženej a prepojenej teoretickej a profesijnej, cyklicky fázovo vystavanej príprave v 3 súčastiach:

- *teoretická znalosti* – vedné základy predmetov, pedagogiky, psychológie a pod.,
- *praktické výcviky a učiteľská prax* - aktívne skúsenostné učenie sa,
- *vedená odborná reflexia a sebareflexia* - najmä prostredníctvom všeobecnej a odborových didaktík, čím sa prax stáva priamym zdrojom a prostriedkom poznania.

Od 90-tych rokov sa v európskom priestore uskutočnilo veľké množstvo výskumov učiteľskej profesie (podrobne ich popisujú Spilková – Vašutová, 2008), ktoré si všímajú subjektívne premýšľanie učiteľov o edukácii, ako sa implicitné (intuitívne) predstavy, menia na explicitné (teoreticky zdôvodnené) teórie o výučbe. Dokázali rozhodujúcu úlohu systematickej teoretickej reflexie praxe pri konštruovaní učiteľovej osobnej a zároveň odbornej koncepcie vlastného vyučovania, preto preferujú súbežnú a prepojenú akademickú a profesijnú, ale aj teoretickú i praktickú výučbu študentov.

V súčasnosti najvplyvnejší *model učiteľa reflexívneho praktika* akcentuje postupný rozvoj, učiteľa, ktorý prostredníctvom stálej reflexie praktickej učiteľskej činnosti mení sám seba z role študenta na učiteľa, experta na učenie sa a rozvíjanie iných osôb. Profesionálne kompetencie sa totiž nedajú teoreticky naučiť, závisia od prepojenia teórie a praxe v hlave učiteľa a to sa dá dosiahnuť len systematickou odbornou reflexiou praxe a sebareflexia. To najcennejšie, čo si môže študent odniesť zo štúdia na celý profesionálny život, je schopnosť odborne hodnotiť svoju vyučovaciu činnosť, tým inovovať svoje didaktické názory a zlepšovať svoje didaktické schopnosti. Je to metakompetencia zabezpečujúca dynamický potenciál profesionála, bez nej sa učiteľ utieka k intuitívnym postupom zažitým vo vlastnej školskej praxi, ktoré bránia produktívnym inováciám.

Podľa Korthagena (2011) zmyslom reflexie je doviest' študentovo/učiteľovo myslenie k zmene - uvedomiť si svoje mentálne štruktúry, podrobiť ich kritike (premýšľať ako premýšľam) a reštrukturalizovať ich. Kompetencia učiteľa k vlastnému rastu sa vytvára v cykle reflexie: *konanie* podľa určitej predstavy, teórie – skúsenosť v praxi, ktorá vyvolá osobnú potrebu zmeny, *spätný pohľad na konanie* – popis, zvedomovanie, podstúpenie, rozhovor so sebou samým na základe facilitujúcej spätnej väzby od iných, *uvedomenie si podstatných aspektov* – nájdenie väzieb, príčin, dôsledkov, pochopenie rôznych hľadísk, kontextov s oporou o časť teórie, reorganizácia myšlienok až po *vytvorenie alternatívnych postupov* – ich vyskúšanie a opakovanie celého cyklu (podobne aj Kasáčová, 2005).

Aby došlo k skutočnej premene študentovho myslenia aj konania, je potrebné dosiahnuť *prerámčovanie vlastnej mentálnej štruktúry, ktorá toto konanie riadi*, t. j. absolvovať množstvo takýchto reflexií. Učiteľ v praxi musí v niekoľkých sekundách konať, preto jeho konanie riadi redukovaná mentálna štruktúra (jednoduchá schéma, niekoľko znútorných princípov, napr. podľa zažívaného frontálneho vyučovania), ktorá je celostná, podvedomá. Množstvom reflexií sa schéma rozvíja, obohacuje, vznikajú nové skúsenosti (popisy, príklady, argumenty), v poznaní vzniká mnoho väzieb, siet' vzťahov (aj chaotických). Množstvo vzťahov vyvoláva potrebu štruktúry, nastáva hľadanie nových bazových princípov,

ktoré by priniesli porozumenie. Ak v tomto bode vstúpi dobrá teória, všetko do seba akoby zapadne, vzťahy pôvodnej siete sa stávajú základnými princípmi novej redukovanej mentálnej štruktúry, novej osobnej teórie, ktorá bude riadiť nové konanie (spracované podľa Korthagen, 2011). Skutočné budovanie teórie, učiteľovej koncepcie výučby nevzniká teoretickými prednáškami, začína praxou a jej reflexiou, čo znamená, že permanentný vzťah teórie a praxe je pre rozvoj učiteľskej profesionality podstatný.

Pedeutológia tiež výskumne potvrdila, že učiteľ sa vyvíja. Postupne vo vedecky zdôvodnených fázach sa študent učiteľstva premieňa na samostatného učiteľa (Meulenkamp, 1993). Týmto fázam by mal byť prispôsobený nadväzne a cyklicky konštruovaný prienik troch súčastí prípravy – vybraných vedeckých teórií, všeobecnej a odborových didaktík a učiteľských praxí. Rozvoj učiteľskej profesionality založený na reflexivite prebieha dlhodobo a stupňovite. Práve preto by sa mal študent prioritne pripravovať na učiteľskú profesiu dlhodobo a neprerušovane aspoň 5 rokov, preto vo svete prevažujú simultánne súbežné teoreticko-praktické modely prípravy, preto odborníci žiadajú neštruktúrované štúdium.

Nasledovný príklad fázovej výstavby učiteľského štúdia v teoretickej a profesijnej príprave (tab. 1) je spracovaný na základe najmä zahraničných výskumov a slovenských skúseností v učiteľstve primárneho stupňa školy pred zavedením štruktúrovaného štúdia (podľa Meulenkamp 1993; Kosová 1999; Weiss & Weiss 2001; Atkinson & Claxton 2001 a i.) Treba len dodať, že profesionalitu nemožno dosiahnuť vo vysokoškolskom štúdiu. Na vysokej škole by sa mal študent postupne naučiť spôsoby, ako má reflexiu a sebareflexiu robiť, najväčšiu dávku reflexivity by však mal absolvovať v tútorskej spolupráci so svojim uvádzajúcim učiteľom v prvých dvoch rokoch praxe.

TAB. 1 Fázy učiteľského štúdia podľa fáz rozvíjajúcej sa učiteľskej osobnosti

| Fáza | Obsahové zameranie | Profesijný rozvoj (vrátane praxe) |
|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Orientačno-kultivačná (1. - 2.r.) | vyznať sa vo svete, v predmetoch, v škole | prvá pedagogická reflexia z druhej strany |
| | viest' kultivujúci dialóg, komunikatívne schopnosti | komunikačný výcvik |
| | poznať, rozvíjať seba a predpoklady byť učiteľom | sebareflexia |
| Diagnosticko-interakčná (2. - 3.r.) | poznať dieťa, triedu, rodinu, chápať, diagnostikovať | psychologická reflexia praxe |
| | vhľad do vyučovania, činností a správania sa učiteľa | psychodidaktická reflexia praxe |
| | mať pedagogické spôsobilosti v práci s deťmi | čiastkové edukačné aktivity |
| Didakticko-projektívna (3. - 4.r.) | transformovať obsah do učiva, metód, prostriedkov, didaktické kompetencie | rozvoj didaktických kompetencií |
| | tvoriť ciele, obsah, metódy, overovať ich v praxi, modifikovať výučbu, variantne myslieť | výučba, odborovo didaktická reflexia praxe |
| Integračno-realizačná | syntetizovať poznatky, skúsenosti, postoje, hľadať a tvoriť vlastné poňatie výučby | výučba, odborovo didaktická reflexia praxe |

| | | |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| (5. r. - KVV) | realizovať výučbu v praxi, tímová spolupráca, skúmať kvalitu a účinnosť vlastnej práce | výučba, integrujúca odborná sebareflexia |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|

KVV – kontinuálne vzdelávanie učiteľov

5 Dôvody pre zavedenie spojeného učiteľského štúdia

Ak to všetko zhrnieme, získame dve veľké skupiny dôvodov pre požadovanie opätovného zavedenia neštruktúrovaného štúdia. *Odborné pedeutologické dôvody* ukazujú, že učiteľské štúdium rozdelením do nespojitých, resp. formálnych stupňov nemá dnes odborné koncepčné odôvodnenie, neumožňuje realizovať prípravu učiteľov podľa na seba nadväzujúcich fáz utvárajúcej sa učiteľskej osobnosti a profesionality, ale neopodstatnene ju prerušuje:

- izolovaním teoretickej prípravy v predmetoch od predmetových didaktík;
- izolovaním teoretickej prípravy od učiteľskej praxe, nie je možné vytvoriť systém praxí ako postupne gradujúcu štruktúru prepojenú s teóriou a s odbornou reflexiou praxe;
- obmedzením druhov a skrátením praktickej prípravy (väčšinou zo štyroch na dva roky), t. j. nedostatok času na rozvoj učiteľských zručností a kompetencií;
- narastajúce požiadavky reformy regionálneho školstva na rozšírenie prípravy o nové predmety a kompetencie podľa štátnych vzdelávacích programov do prípravy, v ktorej sa zároveň pre vzdelávanie „stratili“ dva posledné semestre, nie je možné vtesnať.

Pri uvedení si koncepcnej potreby stálej reflexie praxe to vyžaduje vyvážený podiel funkčnej teoretickej a profesijnej, t. j. didaktickej a praktickej prípravy.

Zároveň na Slovensku existujú pre zovvzavedenie spojeného učiteľského štúdia aj vážne *sociálno-politické dôvody*:

- Nízka, resp. temer žiadna uplatniteľnosť absolventov Bc. štúdia dvojpredmetového učiteľstva, ktorý nie je a ani nemôže byť kvalifikovaný učiteľ.
- Profil bakalára je postavený na také profesie, ktoré reálne v praxi nie sú a pre nedostatok prostriedkov štátu ani nebudú vytvorené.
- Temer všetci pokračujú v Mgr. štúdiu, absolvent dvojpredmetového učiteľského, ale aj neučiteľského štúdia nemôže pokračovať v žiadnom inom programe, len v tej istej kombinácii v učiteľskom štúdiu, mobilita tu nefunguje.
- Existencia Bc. štúdia ohrozuje aj tak nízky sociálny status učiteľov a ich odmeňovanie stále sa opakujúcimi diskusiami o dostatočnosti Bc. kvalifikácie pre učiteľskú profesiu.
- Vzhľadom na neuplatniteľný profil Bc. štúdia sú vynaložené náklady, vynaložené ľudské sily učiteľov ale aj práca študenta na zdvojené povinnosti od prijímacích pohovorov až po promócie značne neefektívne.
- Je možné tiež predpokladať, že zavedenie spojeného štúdia istotou magisterského titulu môže pomôcť znížiť pokles záujmu uchádzačov o učiteľstvo.

Ministerstvu školstva riešitelia rozvojového projektu navrhli (In Kosová a kol., 2012) zaviesť cez úpravu opisov študijných odborov spojené 5-ročné magisterské štúdium, zmeniť spôsob akreditácie učiteľských študijných programov, konkrétnu proporcionalitu teoretickej a profesijnej orientácie, aby sa sledovala vedecky podložená výstavba učiteľských študijných programov a rešpektovanie štátnych vzdelávacích programov v obsahu vedných základov predmetov. Pre zachovanie flexibility pripustili aj existenciu krátkeho magisterského stupňa štúdia pre absolventov neučiteľských odborov, ktorá by však pre dvojpredmetové učiteľské programy musela byť trojročná.

Na vysokých školách považujú za potrebné uskutočniť vnútornú prestavbu štúdia v zmysle odbornej vedeckej teórie učiteľskej profesie a pristupovať k tomuto študijnému odboru s odbornou úctou a vážnosťou, akú si každý svojbytný odbor rovnocenne zaslúži. Pri tejto prestavbe odborníci požadujú urobiť funkčný výber teoretickej časti štúdia, obnoviť na seba nadväzujúcu praktickú a profesijnú prípravu, posilniť a inovovať didaktickú prípravu a postaviť ju prostredníctvom odbornej reflexie na skutočnú univerzitnú úroveň.

Literatúra

- Atkinson, T. & Claxton, G. (ed.) (2001). *The Intuitive Practitioner on the Value of not always Knowing what one is Doing*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
- Černotová, M. (2001). Študent učiteľstva – „peripetie,, prípravy na fakulte. In M. Beňo. a kol., *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti*. (pp. 30 – 77). Bratislava: UIPŠ.
- Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Korthagen, F. A. J. a kol. (2011). *Jak spojiť praxi s teórii: Didaktika realistického vzdelávania učiteľů*. Brno: Paido.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kosová, B., Pupala, B., & Portik, M. (2004). Status, identita a profesijná spôsobilosť učiteľov. *Pedagogické rozhľady*, 13(5), 9 – 11.
- Kosová, B. (1999). Koncepčné východiská pedagogicko-psychologickej prípravy učiteľov 1. stupňa ZŠ. In *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ* (pp. 67 – 78). Banská Bystrica: PF UMB.
- Kosová, B. a kol. 2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Lukášová – Kantorková, H. (2003). *Učiteľská profesie v primárnom vzdelávaní a pedagogická príprava učiteľů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PF OU.
- Meulenkamp, B. H. (1993). Opleiding in Fasen. In F. A. J. Korthagen, L. C. Don & S. Heuvel, van Den, *Slilstaan bij onderwijs in beweging*. Utrecht: Universiteit.
- OECD Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around th e World*. (2011). Dostupné z www.oecd.org
- OECD. Futures Thinking in Action*. (2006). Dostupné z www.oecd.org/edu/future/sft
- Prax učiteľov slovenských škól na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008*. Národná správa. Bratislava: NÚCEM.
- Spilková, V., & Vašutová J. (2008). *Učiteľská profesie v měnících se požadavcích na vzdelávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdelávání učitelů*. Brno: Paido.
- Učiteľská profesie v Európe: profil, trendy a záujmy. Správa 1. Počiatočná príprava a prechod do pracovného života*. (2003). Eurydice. Dostupné z http://www.eacea.ec.europa.eu/index_php
- Vančíková, K. (2011). *Výchova a spoločnosť*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Weiss, E. M., & Weiss, S. (2001). Doing Reflective Supervision with Student Teachers in a Professional Development School Culture. *Reflective Practice*, 2(2), 125 – 154.

Kontakt

Dr.h.c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela
Ružová ul. 13
Banská Bystrica
beata.kosova@umb.sk