

POTREBUJEME REFORMU V PRÍPRAVE UČITEĽOV?

MARTA ČERNOTOVÁ

Anotácia: *Príspevok porovnáva 2 projekty o rozvoji školstva, a to v ČR a v SR. Autorka uvádza najtypickejšie problémy v pregraduálnej príprave učiteľov na Slovensku. Na základe výskumných aktivít na FF PU v Prešove ilustruje príklon študentov k tzv. skúsenostnému typu štúdia v učiteľskej aprobácii ako i pokles záujmu študentov o nástup do učiteľskej profesie v rokoch 1995 -1999.*

České a slovenské školstvo - až na malé odchýlky malo v organizácii, v obsahu vzdelávania, v metódach výučby veľa podobností. I po rozdelení Československa existujú styčné body, ktoré naďalej charakterizujú nielen naše školské systémy, ale i naše problémy.

Vyplýva to i z porovnania projektov, ktoré smerujú do budúcnosti. V ČR je to „Výzva pro 10 miliónů“ a na Slovensku je to projekt MILÉNIUM. Ich spoločnou črtou je „vizia“ rozvoja školstva a konštatovanie doterajších chýb. Na rozdielnosti obsahu dokumentov sa výrazne odráža to, že český dokument je zostavený širokým autorským kolektívom, že má bohatšie zázemie v materiáloch OECD, EÚ. V českom dokumente sú pregnantnejšie pomenované krízové javy a jasnejšie sú načrtnuté východiská i plánované zmeny.

Slovenský dokument je vytvorený trojicou autorov, (predsa je nás na Slovensku menej) rukopis i myslenie ktorých nemohol obsiahnuť celú školskú problematiku. Projekt MILÉNIUM je zatiaľ iba podkladom pre Národný program výchovy a vzdelávania. Veľký rozdiel v spomínaných dokumentoch je i v tom, že kým český výrazne vyzdvihol rolu, postavenie, prípravu učiteľa, dokonca v samostatnej kapitole - „Učiteľ - vúdčí aktér proměny školy“, slovenský dokument sa problematike učiteľov venuje iba okrajovo - v niekoľkých vzťahových konštatovaniach. Práve preto, prvku učiteľ - jeho pregraduálnej príprave, chcem venovať nasledujúce riadky a pokúsim sa popísať niektoré slovenské problémy, ktoré vnímam ako veľmi výrazné.

Jeden zo zdrojov problémov slovenského školstva vidím v pregraduálnej príprave študentov - budúcich učiteľov. Podľa môjho názoru ide o nasledovnú množinu **problematických javov**:

1. Na vysokých školách, ktoré sú zamerané na učiteľskú prípravu je na nízkej úrovni realizovaná pedagogicko-psychologická príprava. (Dokumentujú to výskumy napr. prof. Tureka, 1999 i autorky tohoto príspevku). Prevláda model prípravy zameraný na získavanie

teoretických vedomostí. Pomaly a ťažko sa prijímajú prvky iných modelov - napr. model **personality based teacher education** - koncepcia orientovaná na rozvoj osobnosti študenta. Minimálne sa preberajú prvky koncepcie orientujúcej sa na rozvoj učiteľových kompetencií (**competency based teacher education**), i výkonovo orientovaná koncepcia (**performance based teacher education**), o ktorých informujú západné európske systémy, ale i napr. kniha prof. V. Šveca. Statika nášho modelu, podľa ktorého sú pripravovaní budúci učitelia na FF PU je kontraindikovaná prirodzenej dynamike rozvoja osobnosti študentov. V ponuke predmetov, v obsahu štúdia v organizácii praxí sa neberie do úvahy osobnostný vývin, rast študenta učiteľstva, jeho rozmer morálny, emocionálny, výkonovo-metodický, rozmer špeciálnych schopností a ich rozvíjanie. Fakulty, nielen v Prešove, podliehajúce finančnej kríze stále viac zredukovávajú hodiny v pedagogicko-psychologickej príprave, najmä jej praktickej časti.

2. Fakulty pripravujúce učiteľov nemajú vyformulované, výskumne overené, hodnotiteľné a kontrolované štandardy učiteľskej spôsobilosti.

3. Úplne zanikol štatút tzv. cvičných škôl (experimentálnych škôl) a cvičných učiteľov. Školy, kde študenti praxujú, fungujú na starom stereotype, na slabo honorovanej dobrovoľnosti. Od cvičných škôl a cvičných učiteľov sa nevyžaduje zodpovednosť v práci s praktikantmi. Pedagogická prax študentov učiteľských fakúlt nemá prepracovaný systém, postupnosť, nie je individualizovaná vzhľadom k osobnosti praktikanta. Študent - praktikant začína najnáročnejším výkonom, a to zvládnutím celej vyučovacej hodiny.

4. Neexistuje, alebo je len výnimočná, kooperácia medzi vysokými školami a cvičnými školami, cviční učitelia nepoznajú požiadavky vysokej školy, prácu vykonávajú s chybami, sú medzi nimi i nekvalifikovaní učitelia a fakulty tento stav prijímajú s „kludom“. „Cvičné školy“ nedostatočne reflektujú zmeny učiteľskej profesie, v nových spoločenských podmienkach a vo vývoji pedagogickej vedy. (Vašutová, 1997) a opačne, fakulty málo infiltrovali do učiteľskej prípravy už existujúcu realitu alternatívnych tried, štátnych, cirkevných škôl a pod.

5. Je veľmi zanedbaná - ak vôbec existuje tzv. „kultúra práce“, cvičného učiteľa, mentora, ktorý by mal so študentom pracovať individuálne, podieľať sa na rozvíjaní jeho spôsobilostí, dosahovaní štandardov. Neexistuje starostlivosť univerzity, či metodických centier **o ďalšie vzdelávanie cvičných učiteľov**. Tito by mali byť hlavnými partnermi odborových didaktov a učiteľov katedier pedagogiky a psychológie. (Sú na to krásne príklady z fakúlt v Anglicku.) Ako

vyplývalo z analýzy ankety, ktorú sme robili u našich študentov po súvislej pedagogickej praxi, ešte mnohí cviční učitelia sú rigidní, netvoriví, prioritou ich myslenia je naplnenie lítery učebných osnov. V poslednej dobe je veľa cvičných učiteľov, ktorí majú „strach“ zo študentov - hlavne z ich cudzojazyčnej kompetencie, učitelia, ktorí sú ostýchaví voči vysokej škole, boja sa náčuvov i rozborov.

6. Na fakultách s tzv. konzekutívnym modelom, t.j. tam, kde je pedagogická a psychologická príprava „iba“ doplnkom študovaných odborov, stále prevláda nežičlivý (nepfejný) postoj učiteľov ďalších katedrií ku učiteľskej profilácii študentov. Učiteľom fakúlt je v mnohých prípadoch „zakazované“ robiť doktorandské práce v oblasti didaktík predmetov. Výučbou didaktík predmetov sú poverovaní učitelia „často z trestu“, takí, ktorí nemajú žiadnu skúsenosť s výučbou žiakov základnej a strednej školy, s nízkou schopnosťou aplikácie i predstavy pedagogiky v praxi. Zaniklo vzdelávanie sa učiteľov v oblasti vysokoškolskej pedagogiky.

7. Fakulty nediferencujú prípravu študentov z pohľadu cieľových kategórií - učiteľ ZŠ a SŠ. Výskum integrujúci pregraduálnu prípravu a problémy základného i stredného školstva je na vysokých školách nekoordinovaný a je skôr svetlou výnimkou.

Po vymenovaní týchto - podľa môjho názoru - najtypickejších nedostatkov, pozastavím sa pri jave, ktorý sa nevyskytuje iba na Slovensku, v ČR, ale uvádzajú ho i zahraničné zdroje Európy, USA, Kanady.

Je to zovšeobecnené konštatovanie, že pedagogická a psychologická príprava býva pri meraní svojej kvality posunutá na kontinuu škály viac k zápornej hodnote. Študenti ju najčastejšie považujú za priemernú, až slabú, často i za tzv. premárnený čas, zbytočné teoretizovanie. Z ankety, ktorú sme realizovali na FF PU u 140 študentov v učiteľskej príprave, vyplývalo jednoznačné poznanie ich túžby celú vysokoškolskú, ale najmä pedagogicko-psychologickú prípravu viac premietat' do praxe, menej teoretizovat', viac nacvičovat', praxovat', „hrať sa na školu“. Túto praxeologickú zameranosť sme podrobili i obsahovej analýze, t.j. pýtali sme sa študentov, čo majú na mysli pod žiadaným praktickým zameraním. V ankete odpovedali študenti 3. ročníka, pred predmetom všeobecná didaktika a po úvode do pedagogiky.

Najvyššiu početnosť zo skúmaných 140 respondentov mala požiadavka formulovaná ako:

1. Potrebujem praktické „záležitosti“, pedagogickú prax, cvičenia, modelové situácie, rolové hry, rozборы videozáznamov. Výpovede

smerovali hlavne ku zmene charakteru metód výučby na fakulte, čo je výzva do vlastných radov (30 odpovedí).

2. Druhé miesto zaujala požiadavka: chcem sa naučiť efektívny, správny prístup ku žiakom, potrebujem sa naučiť metódy motivácie, komunikácie, „finty“ zaujatia žiakov (29 odpovedí).

3. Na tretie miesto sa dostali vyjadrenia s príklonom k didaktike predmetu i s pedagogicko-psychologickými, organizačnými očakávaniami - napr. chcem vedieť, ako učiť predmet, ako učiť bez stresu, ako pozorovať vyučovanie, ako učiť 1.x, ako využiť čas vyučovacej hodiny, ako učiť názorne, ako realizovať individuálny prístup, ako sa naučiť byť učiteľom (26 odpovedí).

4. Štvrté miesto zaujali očakávania z oblasti vzťahov učiteľa a žiaka (14 odpovedí).

5. Študenti chcú získať informácie o alternatívnych školách, systémoch, vzdelávacích koncepciách (11 odpovedí).

6. Ďalej sú to otázky pedagogickej diagnostiky - ako spoznávať, rozvíjať schopnosti žiakov, ako ich v prípade potreby - nadania, zámerne usmerňovať (10 odpovedí).

7. Na 7. mieste je zaujímavá požiadavka - robiť kritiku, analýzu chýb nášho školstva, riešiť páliivé otázky škôl a hľadať návrhy ako meniť naše školstvo (9 odpovedí).

8. Študenti mali záujem i o problematiku ťažko vychovateľných detí (7 odpovedí).

9. Deviate miesto zaujali formulácie smerom k výchove - naučte nás ako vychovávať, nestresovať, ako zvládnuť v disciplíne 30 detí. (6 odpovedí)

10. Po jednej odpovedi boli vyjadrené žiadosti na oblasti: ako vychovávať rómske deti, aké sú možnosti ďalšieho vzdelávania učiteľov, otázky psychopédie, protidrogová výchova.

V ankete sa samozrejme vyskytli i odpovede typu - „chcem sa dozvedieť čo najviac“, „neviem, čo by som chcela vedieť“, i kuriózne formulácie typu: „chcem vedieť ako prežiť, žiť a hľadať“, „naučte ma ako nebyť zbytočný“, až po odpoveď - „nechcem nič vedieť, chcem sa na fakulte hrať na školu“.

Časť požiadaviek a predstáv študentov sme na FF vyplnili tým, že sme zmenili obsahové zameranie výučby psychológie (už to nie tzv. predmetová výučba podľa akademického chápania výučby v izolovaných disciplínach pedagogiky a psychológie - ale tzv. psychológia pre učiteľov a pedagogika pre učiteľov). Pre naplnenie požiadavky kontaktu s praxou sme zaviedli týždennú pedagogicko-psychologickú prax - pozorovanie na školách. V rozmedzí 5

experimentálnych rokov sme sledovali vyhranenosť záujmu o nástup do učiteľského povolania a zaznamenali sme (na naše prekvapenie) **pokles vyhranenosti záujmu o nástup do učiteľského povolania**, a to práve po absolvovaní pedagogicko-psychologického pozorovania. Zaráža nás napr. fakt, že za posledných 5 rokov stúplo percento tých študentov, ktorí v 3. - 4. ročníku zrušili svoju učiteľskú orientáciu štúdia. Mnohí z tých, ktorí ukončia tzv. učiteľskú aprobáciu, učiteľstvo chcú zvoliť ako náhradný a rezervný zdroj obživy. Vid' tabuľka.

Rozhodnutie študentov nastúpiť do učiteľskej praxe

	Abs.č	%	Abs.č.	%	Abs.č.	%	Abs.č.	%	Abs.č.	%
Chcem	38	44	30	42	30	40	34	41	26	33
Mením rozhodnutie	6	7	2	3	-	-	-	-	2	3
Neviem	37	43	30	42	38	51	39	48	43	54
Nechcem	2	6	9	13	6	9	9	11	8	10
Spolu	86	100	71	100	74	100	82	100	79	100

Tento jav dokazuje, že pregraduálna príprava je iba jedným prvkom systému veľkej témy- školstvo. Študenti si po pozorovaní života škôl uvedomili nielen svoje osobné, ale najmä spoločenské väzby povolania. Vydiferencovali svoje schopnosti, osobné preferencie, životné i ekonomické hodnoty. Táto diferenciacia sa prejavila na fakte, ktorí sme získali pri overovaní po absolvovaní celého štúdia. Dotazníkovým výskumom sme sa vzorky 168 študentov pred promóciami pýtali okrem iného na to, ktoré predmety a formy štúdia mali najväčší vplyv na rozvoj ich motivácie pre učiteľské povolanie. Odpovedali len tí, ktorí sa počas štúdia nevzdali učiteľskej špecializácie.

Potvrdil sa predpoklad, že najviac motivuje súvislá pedagogická prax. Táto prax má najvyššie preferencie v porovnaní s predmetmi pedagogika, psychológia a náčuvy. Potvrdzujú sa slová o význame skúsenostného učenia.

V úvode bolo spomínané, že naše fakulty veľmi ťažko, prijímajú iné koncepcie prípravy budúcich učiteľov. Medzi nimi je i koncepcia orientovaná na rozvoj učiteľských kompetencií, na osobnostný rozvoj a na rozvoj výkonu. Tieto modely prípravy sa v súčasnosti realizujú na mnohých vysokých školách v Anglicku tak, že sa v najvyššej možnej miere opierajú o spoluprácu s fakultnými školami, o prácu vyškolených mentorov, o presný harmonogram stupňovaných úloh praktikanta, atď.. K zmene starého modelu dospeli po niekoľkoročných výskumoch

a overovaniach a pregraduálnu prípravu naozaj zmenili. Žiaľ u nás - v našich projektoch síce o chybách hovoríme, zmenu potrebujeme, ale nenašli sme ešte odvahu a chuť niečo zmeniť.

Literatúra:

1. Burton, D.: The Changing Role of University Tutor within School-based Initial Teacher Education: issues of role contingency and complementarity within a secondary partnership scheme. *Journal of Education for Teaching*. 1998, No.2.
2. Černotová, M.: Univerzita v Oxforde. *Učiteľské noviny* 1993, č. 40.
3. Duquette, Ch.: Perception of Mentor Teachers in School-Based Teacher Education Programs. *Journal of Education for Teaching*. 1998.
4. Švec, V.: *Pedagogická príprava budúcich učiteľů: Problémy a inspirace*. Paido, Brno 1999.
5. Turek, I., Zeman, M., Jakubcová, E.: *Návrh systému vzdelávania pedagogických pracovníkov v SR*. Metodické centrum, Bratislava 1999.
6. Vašutová, J. : *Vzdělavatele učitelů jako specifická skupina vysokoškolských učitelů*. Rukopis příspěvku.PdF UK Praha 1997.
7. *Výzva pro 10 milionů - Učitel vůdčí aktér proměny školy*. Zdroj: Internetová stránka : [http://www.10 milionu.cz/rozcesti.html](http://www.10milionu.cz/rozcesti.html).

Nedostatky pregraduálnej prípravy

1. Nízka úroveň pedagogicko-psychologickej, didaktickej / metodologickej / prípravy na učiteľských fakultách / redukcia hodín na teóriu i prax , nedostatok najnovšej odbornej pedagogickej literatúry, stereotypný model prípravy.
2. Neexistencia štandardov absolventa učiteľského štúdia , nediferencovanie prípravy podľa „ cieľovej kategórie“ školy, veku žiakov
3. Nedostatok cvičných škôl, cvičných učiteľov, absencia kooperácie univerzity a cvičnej školy, ĎVU - cvičných učiteľov, zlá metodika práce CU s praktikantmi , nedodržiavanie komplexného a postupného prístupu ku praktikantovi , rigidita CU, strach CU.....
4. Nevýhodnosť „konzekutívneho modelu“ pregraduálnej prípravy, neprajnosť učiteľov odborných katedier, nedostatok kvalitných didaktov odboru , ich vedecký rast.
5. Absencia výskumu pregraduálnej prípravy

AUTOR – KONTAKT:

Doc. Dr. Marta Černotová, CSc.
katedra pedagogiky
Filozofická fakulta PU
Pavlovicovo náměstí 8
Prešov, Slovenská republika

Tel.: (91) 77 33 231
E-mail: cernot.@unipo.sk