

# ABOUT POSSIBILITIES OF BETTER PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

## [O MOZNOSTIACH ZLEPSENIA PRIPRAVY BUDUCICH UCITELOV]

Erich Petlak

DOI: 10.18355/PG.2015.4.2.190-196

### Abstract

Educational improvement in our schools also needs to increase quality of teacher education. The author says that in teacher education are still some deficits. These deficits need to be solved by precise linking of theoretical and practical teacher education. Students, future teachers, have rich theoretical knowledge. It's a pity that theoretical knowledge sometimes do not correspond with educational reality. Another problem is also that what students study, they have no opportunity to prove or see it in practice. There is a need to pay attention to create correct interaction to students.

### Key words

teacher education, new subjects creation, connecting theory with praxis, preference of theory, school reality, didactic materialism, humanistic orientation of learning process, diagnostics through dialogue, selfreflective model of preparation

190

### Anotácia

Autor sa v príspevku zaoberá otázkami prípravy budúcich učiteľov. Zamýšľa sa nad tým, či ich súčasná príprava je optimálna. Na základe výsledkov monitorovaní výsledkov práce škôl konštatuje, že je potrebné skutočne dôsledne sa zamýšľať nad budúcnosťou výchovno-vzdelávacej praxe v našich školách, a to aj preto, že dnešné deti sú celkom iné ako deti pred pár rokmi. Poukazuje na rôznorodosť prístupov v príprave budúcich učiteľov, súčasne však naznačuje možnosti zlepšenia jestvujúceho stavu. Vedúcou ideou príspevku je sústredenie pozornosti na takú prípravu, v ktorej sa pozornosť kladie na formovanie skutočného vzťahu ku škole, k žiakom a vôbec k vzdelávacej realite.

### Kľúčové slová

príprava učiteľov, kreovanie nových predmetov, spájanie teórie s praxou, preferovanie teórie, školská realita, didaktický materializmus, humanistická orientácia vyučovania, diagnostika dialógom, sebareflexívny model prípravy

---

Vzhľadom na to, že v ostatnom období sa čoraz častejšie hovorí o vzdelávaní a príprave vysokoškolákov na prácu, je vhodné pripomenúť niektoré aspekty prípravy budúcich učiteľov. Vychádzam z toho, že medzi činnosťou a prácou vysokoškolského učiteľa a študentom – budúcim

učiteľom je veľmi úzky vzťah, a preto sa v tomto príspevku zamýšľam nad niektorými súvisiacimi otázkami.

V ostatných rokoch si častejšie kladieme otázky o tom aká je naša škola, aké sú jej výsledky, ako pracujú učitelia, ako sú pripravovaní budúci učitelia na svoju profesiu a pod. Podnetom pre tieto úvahy sú nie práve najlichotivejšie zistenia monitorovaní vedomostnej úrovne našich žiakov. Školám a učiteľom je vytykané, že vo výchovno-vzdelávacom procese nie sú využívané tvorivé metódy a formy práce. Na viaceré pozitívne, žiaľ, aj negatívne javy upozorňuje vo svojej publikácii M. Beňo. V súvislosti s týmito otázkami sa v tomto príspevku zamýšľam nad niektorými aspektmi prípravy budúcich učiteľov. Vychádzam z toho, že od prípravy budúcej generácie učiteľov budú v rozhodujúcej miere závisieť výsledky učebnej činnosti žiakov a úspešnosť nášho školstva.

Nedá mi, aby som hneď v úvode nepripomenul zistenia I. Tureka, ktorý upozorňuje na značné rozdiely v príprave učiteľov na jednotlivých učiteľských fakultách z hľadiska pedagogicko-psychologických predmetov. Pripomína výskum, ktorý bol uskutočnený v rokoch 1992 – 1998 v Českej, Slovenskej a Poľskej republike a okrem iného potvrdil, že: absolventi učiteľských fakúlt majú nedostatočný profesný výcvik, majú nedostatočnú spôsobilosť vychovávať žiakov, nie sú pripravení na roly triednych učiteľov..., vzdelávanie učiteľov je stále príliš verbálne, vzdialené od reálnych problémov pedagogickej praxe. Podľa I. Tureka príprava učiteľov na Slovensku nemá celoštátnu koncepciu, koordináciu ani kontrolu, je príliš liberálna, rozdielna a roztrieštená (Turek, 2001: 17 – 18).

Od uverejnenia týchto myšlienok uplynulo viac rokov, a tak sa vnucuje otázka: Či a čo sa zmenilo v príprave budúcich učiteľov v ostatných rokoch? Ak mám vyjadriť vlastný názor, potom považujem za potrebné uviesť, že v ostatných rokoch sme v pedagogicko-psychologickej príprave učiteľov veľmi nepokročili. Podstatou mojich úvah sú ďalej uvedené myšlienky, ku ktorým predostieram, že vychádzajú z reality ako ju vnímam, sú zovšeobecnením pohľadov nielen mojich, ale aj viacerých kolegov, ba aj pohľadov študentov viacerých učiteľských fakúlt.

Ak I. Turek konštatoval a poukázal na istú nejednotnosť v učebných plánoch (z čoho môže plynúť rozdielna úroveň absolventov učiteľstva v príprave na prácu so žiakmi), aj dnes môžeme konštatovať, že v tejto difúznosti zachovávame isté „status quo.“ Rozdielnosť v učebných plánoch, tvorivosť a nápaditosť pri výbere predmetov a ich zostavovaní dnes obhajujeme a zdôrazňujeme autonómiou fakúlt a demokratickými prvkami či zásadami a možnosťami riadenia. To akceptujem. Na druhej strane si kladiem otázky, či by sa takáto autonómia a demokracia nemohla uplatniť aj prostredníctvom vzájomne koordinovanej spolupráce viacerých fakúlt alebo katedier. Uvedomujem si vážnosť myšlienky, a preto len v krátkosti dodám: Stačí si prelistovať a porovnať učebné plány fakúlt pripravujúcich učiteľov a zistíme čomu všetkému učíme, ale aj neučíme študentov. V istej snahe byť „moderní“ opúšťame aj niektoré klasické pedagogické predmety a kreujeme nové.

Realita novosti je niekedy len v zmene názvu predmetu, pričom obsah sa zásadne ani nemení, niekedy oná novosť spočíva v „nájdení“ názvu a potom v následnom hľadaní nového „moderného“ obsahu. Aj viaceré pedagogicko-psychologické pojmy nahrádzame novými, a tak namiesto systému motivačných metód hovoríme o stimulovaní žiakov do učenia, prácu škôl, učiteľov a žiakov prestávame hodnotiť, ale ju diagnostikujeme, evalvujeme, manažujeme, zo škôl sa nám vytráca učiteľ a žiak, ktorého nahrádza edukátor a edukant a pod. Táto modernizácia nezasahuje len pedagogiku, ale má širší záber, napr. Katedry hudobnej výchovy premenúvame na Katedry hudby, ba zaznamenal som aj premenu Katedry pedagogiky na Katedru pedagogických štúdií. Skutočne chcem zdôrazniť, že nemám nič proti týmto zmenám, akceptujem ich, no súčasne si kladiem otázky: Koľko je, resp. koľko dávame skutočne inováčného do obsahu týchto nových pojmov? Meníme nimi výraznejšie myslenie budúcich učiteľov a aj učiteľov v praxi, a teda aj prax v našich školách? K týmto myšlienkam ma primálo i štúdium publikácie W. Brezinku, ktorý analyzuje vzťahy medzi očakávaním a dosiahnutým v pedagogike, ale aj otázky nadmerného rozširovania oblasti jej záujmov a prílišnú špecializácia. Veľmi vážne je konštatovanie W. Brezinku píše: „Z dôvodu nedostatku porozumenia cieľov a hlavných otázok pedagogiky jej záujem sa stal tak veľký, že ich nemožno súvislo vedecky rozpracovať. Zaznamenáva sa stagnácia a regresia v hlavných oblastiach a na periférii vyrástli dva tucty špecializovaných pedagogík a disciplín pseudošpeciálnych, ktoré nie sú spojené s pojmovno-teoretickým kánonom základnej pedagogickej vedy. Máme rad pedagogík „pedagogika náboženstva“, pedagogika športu“, „pedagogika voľného času“, „pedagogika médií“ a pod.“ (Brezinka, 2005: 157).

Myslím si, že ten kto reálne hodnotí súčasnosť v našich základných a stredných školách musí priznať, jemne povedané, isté rezervy. Učiteľia temer zhodne konštatujú, že čoraz viac žiakov sa učí len s malým záujmom, že s ich výchovou si temer nevedia poradiť, o časti z nich sa vyjadrujú ako o drzých, arogantných, rastie šikanovanie medzi žiakmi a pod. Predpokladám, že situácia sa zásadnejšie nezmení ani v najbližších rokoch. Samozrejme vyššie uvedené neduhy nemožno pripisovať len práci škôl a učiteľov. Svoj podiel má aj samotná spoločnosť. No na druhej strane si kladiem otázky, či sa podarí v budúcnosti zlepšiť súčasný stav, či pripravujeme budúcich učiteľov na čoraz náročnejšiu vzdelávaciu a výchovnú prácu v našich školách. Nie som o tom presvedčený, pretože v príprave učiteľov sme sa v ostatných rokoch zamerali predovšetkým na kvantitatívnu stránku, na nárast počtu predmetov, ich obsahu a rozsahu, na úkor pedagogicko-psychologickej a aj metodologickej prípravy, lepšie povedané na úkor vytvárania, ba priam pestovania a kultivovania vzťahu ku škole, k jej životu k žiakom, k rodičom, k prostrediu. K uvedeným myšlienkam ma vedú viaceré skutočnosti, z ktorých uvediem iba niektoré. Stačí si prelistovať len zopár „Informačných listov predmetov“, ktoré vypracúvajú katedry a zistíme značné rozdielnosti. Obsah predmetov v týchto listoch závisí od toho, ktorú „vedeckú autoritu“, alebo ktorú „vedeckú školu“ zastáva autor – autori Informačného listu. A tak sme

svedkami toho, že kým na jednej fakulte - katedre sa napr. podstata didaktiky vníma ako predmet vedúci k pochopeniu toho čo je obsah vzdelávania, ako ho učiteľ môže modifikovať, ako si ho prostredníctvom metód, foriem, zásad žiaci osvojujú, ako sú v tomto procese motivovaní a hodnotení, kde didaktika je sprostredkovaná ako predmet výrazne sa inovujúci atď., na inej fakulte - katedre sa dôraz kladie na rôzne didaktické teórie, ktoré k nám prenikajú, resp. sú ovplyvnené západnou pedagogikou. Avšak chýba prepojenie s našou školou, našou realitou, našou školskou praxou. Kým na jednej fakulte sa dôraz kladie aj na históriu pedagogiky (voliteľne aj na regionálnu históriu) a jej predstaviteľov v minulých storočiach, na inej fakulte sa história vôbec neučí alebo sa dôraz kladie predovšetkým na novodobú históriu. Nuž a takto by som mohol vymenúvať predmet za predmetom. Ak som vyššie spomenul istú orientáciu na západnú pedagogiku a jej rôzne teórie, skutočne to nemyslím ako negatívum. Skôr mi ide o to, že viaceré z týchto teórií ostávajú pre študenta skutočne len v oblasti teórie, pretože nemá možnosť ich vidieť, aplikovať a hodnotiť ich v praxi. Príklad: Celé hodiny (prednášky a semináre) trávime nad alternatívnymi koncepciami vyučovania. Aj keď to vyznie nelichotivo – ostávame v rovine teórií, pretože študent nemá dostatok možností vidieť a v praxi si vyskúšať využitie jednotlivých koncepcií. Buďme úprimní a nebojme sa povedať, že aj pedagóg, ktorý o tomto prednáša zväčša pozná mnohé koncepcie len a len z publikácií, pretože alternatívne koncepcie výučby sú v našich školách viac v rovine želaní a predstáv ako skutočnej dôslednej realizácie. Nuž a študent sa učí novému, progresívnemu, inovatívnemu nie v praxi, ale teoreticky. A to už desiatky rokov voláme po „cvičných“, „fakultných“, nech sa nazvú akokoľvek, školách, v ktorých by študent videl a azda si aj vyskúšal aspoň čo-to inovatívne, v ktorých by si skúšal a overoval niečo nové, niečo čo sa naučil, namiesto toho ako je to prevažne v súčasnosti, že vo svojej praxi počas štúdia, ale aj v praxi už učiteľa „kopíruje to ako bol sám vzdelávaný“.

Na Slovensku máme veľa katedier a veľa učiteľov, naozaj odborníkov odboru istého zamerania. Lenže, každá katedra, každý učiteľ (alebo skupina učiteľov príslušnej katedry) vypracúvajú svoj „Informačný list“, no a každý si do neho vnáša to svoje, to čo ho má odlišiť od iného, to čo má dokladovať jeho špecifickosť, odbornosť a inovatívnosť. Pýtam sa, a nielen sám seba, či by nebolo vhodnejšie ak by niekoľkí renomovaní odborníci príslušného predmetu vypracovali napr. 60% záväzného učiva a 40% nech si dotvorí každý učiteľ a každá katedra obsah podľa svojich výskumných zameraní, podľa požiadaviek študentov, podľa požiadaviek regiónu a pod. Nevidím dôvod prečo by sme sa nemohli uberať takýmto smerom aj vo vysokoškolskom štúdiu, keď projekt Milénium toto predpokladá vo vzťahu k ZŠ a SŠ a keď sme sa všetci stotožnili s touto ideou.

Samozrejme významnou je aj procesuálna stránka prípravy učiteľov. Uvedomujem si, že nasledujúcou poznámkou si popudím voči sebe rad kolegov z viacerých fakúlt a katedier, niektorých predovšetkým tým, že poznámka sa ich netýka. Ostatné roky evidujem, že na našich fakultách či katedrách sa hojne zaužívalo písomné skúšanie a preverovanie vedomostí

študentov, a to aj v tých predmetoch, v ktorých by mal byť dominujúci a rozhodujúci, pre formovanie študenta ako budúceho učiteľa, dialóg so študentom. Nie som proti priebežným testom, proti testom a písomkám ako kontrole priebežného štúdia, ani proti testom ako splnenie istého minima pre ústnu skúšku a pod. Prečo som proti rôznym testom a písomným previerkam? Z desiatok možných príkladov ako didaktik uvediem: Nie je pre mňa podstatné či študent vymenuje 5 alebo 13 funkcií vyučovacej metódy, nie je podstatné či vymenuje 3 alebo 8 funkcií, ktoré sa spájajú s hodnotením žiaka atď. Podstatné je či funkciám rozumie, ako ich vie dotvárať, no najmä ako ich vníma v širších pedagogicko-psychologických a metodických súvislostiach. Aj výskumné metódy môže študent vymenovať všetky, ba aj zaradiť ich podľa kritérií tej alebo onej publikácie (a bude hodnotený v teste stupňom A). Ale je toto naozaj podstatné? Nie je podstatnejšie to, aby študent preukázal napr. v modelovej situácii ako by pracoval výskumnou metódou, ako by ju využil, ako by využitím výskumnej metódy pomohol žiakovi a pod? Veľa rokov sa hovorí a volá napr. po inej organizácii štátnej skúšky, po tom, aby táto skúška nebola prezentovaním a hodnotením pamäťového učenia, ale dôkazom toho, že študent dokáže vyriešiť istú modelovú situáciu, v ktorej by mal syntetizovať a v aplikácii na prax preukázať svoje vedomosti, napr. z pedagogiky, psychológie, z metodiky predmetu. Všetci však vieme, že realita je zväčša iná, zatiaľ je len málo škôl, resp. katedier, v ktorých by bol dominantný práve tento prístup. Študent si na štátnej skúške „vytiahne“ niekoľko otázok, odpovie ich – podľa hodnotenia komisie uspeje, prípadne neuspeje. S istým uspokojením však zaznamenávam, že v danej oblasti sa situácia, síce pomaly, ale predsa, začína meniť v tom zmysle ako som naznačil. Týmto chcem zdôrazniť a vyjadriť, že aj procesúálnou stránkou výučby, a teda aj skúšaním máme u budúcich učiteľov formovať skutočné postoje ku škole a žiakom. Ak som spomenul postoje ku škole a k žiakom, žiada sa mi uviesť to čo sa začína častejšie spomínať. Doktorandské štúdium ako tretí stupeň vysokoškolského vzdelávania má stúpajúcu tendenciu. To je potešiteľné, to je výchova budúcich odborníkov. Čoraz častejšie sa začína hovoriť o tom, že časť študentov je prijímaná na doktorandské štúdium hneď po skončení štúdia, bez praxe v škole. Myslím si, že fakulty a katedry sa týmto musia zaoberať a zostaviť také plány doktorandského štúdia, ktoré zabezpečia „nielen štúdiom kníh, ale aj štúdiom žiakov a pedagogicko-didaktickej reality priamo v školách.“ Bez docenenia uvedeného sa môže stať, že o pár rokov budú na katedrách pôsobiť pedagógovia, psychológovia a didaktici predmetov, ktorí školu a žiakov poznajú len zo skúmaní, ktoré robili počas kvalifikačného rastu. K celkovej príprave študenta na budúce povolanie má výrazne pomáhať aj pedagogická prax študenta. V minulosti bola mimoriadne významnou súčasťou štúdia, bola mimoriadne docenovaná vedením fakúlt a aj metodikmi katedier. Netvrdím, že dnes je okrajovou záležitosťou, ale rozhodne sa k nej nestavíme tak ako by sa patrilo a ako je potrebné. V porovnaní s minulosťou je jej venovaný menší priestor aj v časovej dotácii prípravy, čo je však podstatnejšie nemá ten status, tú vážnosť a dôležitosť, ktorá jej patrí. V minulosti sa študent počas štúdia

a prostredníctvom praxe učil skutočne žiť so školou, „nasával ducha školy“, pretože okrem hospitácií a odučených hodín sa podieľal na dozore počas prestávok, počas štúdia sa zúčastnil aspoň niekoľkých pedagogických rád (aby spoznával čím žije škola, ako rieši svoje pedagogicko-didaktické, výchovné a aj ostatné organizačné oblasti), zúčastnil sa aspoň jedného – dvoch združená rodičov, počas štúdia aspoň rok viedol vtedy aktuálny pioniersky oddiel alebo iný záujmový krúžok, podieľal sa príprave násteniek a celkovej výzdobe triedy. Kým teda, prozaicky povedané, počas celého štúdia skutočne a doslovne „nasával ducha školy“, formoval si postoje a vzťah k budúcej profesii a pod., dnešná pedagogická prax je viac menej „preletom“ cez školu, medzi žiakmi a medzi kolektívom učiteľov. Nedostatok praxe môže byť tiež jednou z príčin toho, že veľa mladých učiteľov po roku dvoch opúšťa svoju profesiu. Niektorí sa ani netaja, že prežili „šok z reality“, na ktorú neboli pripravení.

V súvislosti s procesuálnou stránkou a v neposlednom rade aj s pedagogickou praxou prípravy budúcich učiteľov môžeme hovoriť o viacerých prístupoch.

Životaschopným, ešte aj v súčasnosti, je prístup, ktorý predpokladá, že študent učiteľstva si počas štúdia musí osvojiť množstvo pedagogicko-psychologických a iných odborných a metodických vedomostí, musí si osvojiť obsah predmetov, ktoré bude vyučovať. Vyučovací proces je mu sprostredkovaný ako proces, ktorý má svoje zákonitosti. V tomto duchu je vedená aj jeho pedagogická prax. Metodikom alebo učiteľom má „naprogramované“ ako bude učiť, ktoré metódy bude využívať a pod. Iste netreba vysvetľovať, že takáto príprava je nevhodná, pretože kladie dôraz na jednostranný didaktický materializmus a nepodporuje tvorivosť študenta, budúceho učiteľa.

Iný prístup spočíva tiež v položení dôrazu na množstvo vedomostí, no pedagogická prax je liberálnejšia, viac priestoru je ponechané na vlastnú tvorivosť študenta, ktorý sa učí, často aj cestou chýb a omylov, a tak si vlastne začína sám pod vedením učiteľov postupne formovať prvky svojho štýlu výučby, čo samozrejme trvá aj viac rokov.

V ostatných rokoch je u nás značná orientáciu na humanistickú orientáciu vyučovania, ktorá ovplyvňuje aj prípravu budúcich učiteľov a aj ich pedagogickú prax. Možno povedať, že vzhľadom na rôzne prístupy (filozofické a psychologické) nemá táto orientácia vymedzené presné a pevné hranice. Tak ako vo vyučovaní všeobecne aj v príprave učiteľov sa ponecháva istá voľnosť, proces výučby je procesom „hľadania sa ako budúceho učiteľa“, procesom odkrývania osobitého, špecifického. Táto orientácia umožňuje istú modifikáciu, resp. automodifikáciu zaužívaného, pričom sa zdôrazňuje autonómia učiteľa, resp. budúceho učiteľa.

Posledným modelom, o ktorom sa zmienim je model reflexívnej resp. sebareflexívnej prípravy, včítane pedagogickej praxe. V ostatných rokoch sa mu vo svete začína venovať zvýšená pozornosť, pretože najmä v pedagogickej praxi sa študent už počas štúdia stáva „scénaristom“ svojej profesie. Takáto realizácia prípravy a praxe by mala byť dominujúca v príprave budúcich učiteľov. Namiesto dlhších úvah a opisov uvediem len

otázky na zamyslenie sa: Poskytuje súčasná príprava možnosti takejto reflexívnej prípravy? Sú študenti vedení k sebareflexívnej príprave alebo predovšetkým k získavaniu vedomostí? Pravda, pre takúto prípravu by bolo potrebné preniesť viac výučby zo seminárnych miestností do tried škôl.

Predpokladám, že časť čitateľov sa s uvedenými názormi stotožní, časť bude oponovať a bude mať naporúdzi dostatok svojich argumentov a dostatok svojich zdôvodnení o tom ako významne a zásadne sa zmenila príprava budúcich učiteľov. O tom, že sa zmenila nepochybujem ani ja. Inou otázkou je do akej miery sa zmenila v prospech školstva, či skutočne naplňa profil absolventa budúceho učiteľa a budúcej školy a či by nemohla byť lepšia. Či mnohé z toho čím je charakterizovaná nová, moderná škola prinášajú absolventi do praxe škôl. Zdá sa, že nie. Toho čo im je počas prípravy prízvukované ako „alfa a omega“ dnešnej školy, napr. tvorivé metódy vyučovania, žiak ako subjekt vyučovania, motivujúce aspekty hodnotenia, význam interakčných vzťahov vo výučbe, potreba rôznorodých alternatívnych metód a foriem práce a pod., je v našich školách stále ako šafránu. Pojem *prízvukované* som neuviedol náhodou, pretože som presvedčený, že mnohé je študentom *skutočne len prízvukované*, avšak bez možnosti vyskúšania si v reálnej praxi.

Sumarizáciu týchto, ale aj ďalších aspektov zastávam stanovisko, že súčasná príprava učiteľov je zameraná predovšetkým na kvantitu vedomostí, ale málo na prežívanie učiteľstva ako profesie, na skutočné vytváranie vzťahu k žiakom a mládeži, ku škole, k rodičom.

Na záver chcem zdôrazniť, že ním nesledujem žiadnu kritiku a vonkoncom nie znevažovanie práce stoviek pedagógov našich fakúlt a katedrií. Ide mi skutočne o istú reflexiu súčasnej prípravy budúcich učiteľov, o ktorej som presvedčený, že by ju bolo možné výraznejšie inovovať predovšetkým v pedagogicko-psychologickej a metodologickej oblasti. Ak som uviedol inovovanie nemám na mysli ďalšie pridávanie predmetov, ale predovšetkým inovovanie v tom, aby si terajší študenti - budúci učelia vytvárali skutočný vzťah k deťom a ku škole. Ten sme v ostatných rokoch v príprave dosť podcenili.

### **Bibliography**

BENO, M. a kol. 2004. Regionálne školstvo v SR: analyticko-prognostické studie. Bratislava: UIPS. ISBN 807098-388-4.

BREZINKA, W. 2005. Wychowanie a pedagogika w dobie przemian kulturowych. Krakow : Wydawnictwo VAM. ISBN 83-7318-411-2.

TUREK, I. 2001. Navrh koncepcie vzdelavania ucitelov v SR. In: Forum pedagogiky. K problematike koncepcie rozvoja výchovy a vzdelavania v SR a v zahraničí. Bratislava: MPC. ISBN 80-8052-119-0.

prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.  
 Technological Institute in Dubnica nad Váhom  
 Sládkovičova 533/20  
 018 41 Dubnica nad Váhom  
 Slovakia  
 petlak@dti.sk