

SPOLUPRÁCA CVIČNÝCH UČITEĽOV S PRAKTIKANTMI A DIDAKTIKMI V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV ODBORNÝCH PREDMETOV

COOPERATION AMONG A TRAINING TEACHER, A TRAINEE AND A LECTURER DURING TEACHER'S UNDERGRADUATE PREPARATION OF TECHNICAL SUBJECTS

M. BENKOVÁ¹

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá spoluprácou cvičného učiteľa s praktikantmi a didaktikmi v pregraduálnej príprave učiteľov odborných predmetov v stredných školách. Popisuje aktuálny stav pregraduálnej prípravy učiteľov, analyzuje najčastejšie sa vyskytujúce problémy v ich vzájomnej spolupráci a snaží sa sformulovať návrhy na odstránenie priepasti medzi pedagogickou teóriou a praxou.

Kľúčové slová

pregraduálna príprava učiteľov, pedagogická prax, cvičný učiteľ, praktikant, didaktik, špecifické kompetencie, integrované kurikulum

Abstract

The article deals with problem of cooperation among a training teacher, a trainee and a lecturer during teacher's undergraduate preparation of technical subjects. It describes undergraduate preparation's current state, analyses the most common problems in their cooperation and formulates proposals to discharge gap between pedagogical theory and practice.

Key words

undergraduate teacher training, teaching practice, practice teacher, didactic, specific competencies, integrated curriculum

¹ Mgr. Mária Benková, Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity, B. Nemcovej 32, 040 01 Košice, e-mail: maria.benkova@tuke.sk

Úvod

Kvalitný výkon každého povolania (profesie) si vyžaduje určité profesijné kompetencie - spôsobilosti a zručnosti efektívne vykonávať činnosti typické pre toto povolanie. Tieto kompetencie sa získavajú spravidla vzdelávaním a zdokonaľujú praxou. Toto tvrdenie platí aj pre prácu učiteľa odborných predmetov.

„V málokterých oblastiach ľudskej práce sa tak intenzívne diskutuje o príprave na výkon profesie, ako je to pri vzdelávaní učiteľov. Je to pravdepodobne dôsledok uznania vysokej dôležitosti, ktorú súčasná spoločnosť prikladá rozvoju vzdelanosti.“ (Průcha, 2002, s. 97)

Pregraduálna príprava učiteľov je základom pre výkon učiteľskej profesie, ktorú je potrebné ďalej rozvíjať v rámci ďalšieho vzdelávania. Aj keď sa v tomto príspevku venujeme *praktickej časti v pregraduálnej príprave učiteľov*, uvedomujeme si aj význam a potrebu *teoretickej prípravy*, ktorá by mala praktickej príprave predchádzať a v podobe sústavného štúdia odbornej literatúry nepretržite pokračovať. Dá sa predpokladať, že osvojenie si potrebnej teórie a pojmového aparátu, zjednoduší pochopenie jednotlivých pedagogických situácií. „Pretože aj na prvý pohľad vedomosti bez priamej väzby k školskej praxi, môžu významne formovať osobnosť učiteľa a tým ovplyvňovať jeho schopnosti.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 41).

Možnosť uplatniť poznatky z pedagogiky, psychológie i odborných predmetov pri práci so žiakmi v školskej praxi, pokúsiť sa riešiť rôzne pedagogické situácie, či rozvíjať etické stránky osobnosti učiteľa, rovnako ako aj vlastné pedagogické myslenie. Kde a kedy je na to najvhodnejší čas a priestor? Najvhodnejšou formou pedagogickej prípravy učiteľa, počas ktorej sa má budúci učiteľ - praktikant možnosť zoznámiť so všetkými pracovnými povinnosťami učiteľa, je pedagogická prax, na ktorú sa praktikanti pripravujú počas celého štúdia, ktorý jej predchádza.

„Príležitosť učiť je pre študenta učiteľstva veľmi potrebná a cenná. Len tu si totiž môže vyskúšať rolu učiteľa. Overiť si, čo sa počas štúdia naučil. Zistiť, ktoré pedagogické zručnosti potrebuje, na čo sa má zamerať.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 73). Už aj pozorovanie skúsenejších učiteľov je považované za jeden z významných nástrojov podnecujúcich uvedomovanie si podstaty pedagogických problémov a podielu teórie a skúsenosti na ich zvládání.

Osobnosť učiteľa formujú predovšetkým jeho pedagogické skúsenosti. Prvé pedagogické skúsenosti zo školskej praxe v roli učiteľa získava budúci učiteľ v rámci *pedagogickej praxe* na fakultných a cvičných školách. Toto miesto (prostredie) je štartovacie pre výkon budúcej profesie a môže zásadne ovplyvniť postoj, spôsobilosti i znalosti učiteľa do budúcnosti.

Významnú rolu v získavaní prvých skúseností so školským prostredím má práve **cvičný učiteľ**, ktorý býva často pre začiatočníka motivujúcim alebo demotivujúcim faktorom rozhodovania pre výkon profesie. Autori Schutz,

Crowder, White podľa B. Kasáčovej (2003, s. 31) medzi 4 hlavné skupiny motívov k voľbe učiteľskej profesie zaraďujú: 1. vplyv rodiny, 2. vplyv učiteľov, s ktorými sa stretli počas vzdelávania, 3. vplyv rovesníkov a 4. **skúsenosti z vyučovania v škole vrátane skúseností počas štúdia učiteľstva**. Aj keď by sme neradi „zveličovali“ mieru vplyvu cvičných učiteľov na praktikantov, ich nezastupiteľné postavenie je jednoznačné.

Proces, ktorým sa učiteľ dopracuje k pedagogickému majstrovstvu je nielen časovo náročný, ale aj zložitý. Odzrkadľuje odborné a osobnostné kvality učiteľa vo vývojovej fáze jeho profesionálneho dozrievania. Podľa Helsinskej deklarácie v pregraduálnom vzdelávaní učiteľov by mal byť dôraz kladený okrem iného aj na *pedagogickú prax*, poznatky o školskom systéme a jeho funkcii, či zvládnutie predmetov svojej aprobácie a schopnosti odovzdať poznatky z týchto predmetov žiakom (predmetové didaktiky). Z uvedeného dokumentu vyplýva, že nevyhnutnou súčasťou prípravy na učiteľské povolanie je aj *praktická príprava*, ktorá je determinovaná úrovňou pedagogickej praxe.

Kto sú to cviční učitelia?

Osoby, ktoré v základných a stredných školách riadia, dozorujú a (spolu)vyhodnocujú činnosť praxujúcich adeptov učiteľstva sa označujú ako tzv. **cviční učitelia**, fakultní učitelia, kooperujúci učitelia a v ostatnej dobe aj tzv. mentori. (bližšie Černotová, 2000a)

J. Maňák upresňuje, že by sa mali vyznačovať pedagogickým majstrovstvom, konkurzným spôsobom výberu a nadštandardným honorovaním. (2002, s.7-8)

Pod pojmom „mentori“ M. Fulla (podľa Filová, 2002, s. 151) rozumie „dovednejšie a skúsenejšie osoby“, ktoré „vystupujú ako model profesie, učia, rozvíjajú, riadia a povzbudzujú osoby menej zdatné a skúsené s cieľom dosiahnuť štandardnú úroveň ich profesionálneho (a osobnostného) rozvoja.“

R. Perclová (1997, s. 60-61) identifikovala základné roly a funkcie cvičných učiteľov na základe výsledkov medzinárodného výskumu cvičných učiteľov v šiestich krajinách Európskej únie, Ruska a Kanady. Ide o: 1. Poskytovanie informácií študentom a vytváranie príležitostí pre ich ďalší rozvoj, 2. Riadenie a kontrolu učebných podmienok študentov, 3. Asistovanie pri študentských činnostiach a 4. hodnotenie študentov.

Rok predtým B. Musai (podľa Filová, 2002b, s. 151-152) vypracoval podrobnejšiu charakteristiku ich rol. Podľa neho cviční učitelia v priebehu pedagogickej praxe vystupujú ako: radcovia, vzory profesionálov, zdroje informácií, tréneri, pozorovatelia študentov v triede, poskytovatelia spätnej väzby, poverení zhromažďovatelia informácií o priebehu praxe študentov a poskytovatelia konštruktívnej správy a hodnotenia o tom fakulte.

Aktuálny stav pregraduálnej prípravy učiteľov

Zákon síce predpisuje v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov *prax*, no nedefinuje ani cvičného učiteľa a cvičné školy charakterizuje len stručne:

Zákon o vysokých školách 175/2008 Z. z., druhý oddiel, definuje v § 35 „Typy špecializovaných výučbových zariadení verejných vysokých škôl“ ako:

(1) Špecializované výučbové zariadenie verejnej vysokej školy slúži na praktickú výučbu v študijných odboroch, ktoré takúto výučbu vyžadujú. Špecializované výučbové zariadenie verejnej vysokej školy je a) súčasť verejnej vysokej školy alebo jej fakulty,

b) samostatná právnická osoba založená verejnou vysokou školou alebo

c) samostatná právnická osoba alebo fyzická osoba, s ktorou má verejná vysoká škola uzatvorenú zmluvu o praktickej výučbe, alebo pracovisko takejto právnickej osoby alebo fyzickej osoby.

(2) Špecializovaným výučbovým zariadením podľa odseku 1 môže byť najmä

a) zdravotnícke zariadenie, 22)

b) **cvičná škola a cvičné školské zariadenie,**

c) vysokoškolský poľnohospodársky podnik, vysokoškolský lesnícky podnik a iný vysokoškolský podnik,

d) kňazský seminár.

V § 37: Cvičné školy a cvičné školské zariadenia definuje:

(1) Praktická výučba v učiteľských študijných programoch sa uskutočňuje najmä v cvičných školách a v cvičných školských zariadeniach.

(2) **Cvičná škola alebo cvičné školské zariadenie je inštitúcia, s ktorou verejná vysoká škola uzatvára zmluvu o spolupráci.**

(3) Cvičnou školou alebo cvičným školským zariadením môže byť materská škola, základná škola, stredná škola, špeciálna škola, základná umelecká škola, školské zariadenie a špeciálne výchovné zariadenie, ktoré sú zaradené do siete škôl a školských zariadení určenej ministerstvom;

Kvalita prípravy učiteľov ovplyvňuje do značnej miery nielen kvalitu školskej výučby ale vo svojich dôsledkoch aj rozvoj národnej vzdelanosti. Ako uvádza Průcha (2002) - príprava na učiteľskú profesiu sa uskutočňuje na úrovni terciárneho vzdelávania buď súbežným - *concurrent model* alebo následným modelom - *consecutive model*. Paralelne s týmito modelmi sú taktiež odlišné riešenia **praktického výcviku v školách**: a./ praktický výcvik je integrovaný v priebehu teoretického štúdia a má väčší či menší časový rozsah

b./ praktický výcvik je zaradený na záver celého štúdia a musí byť úspešne absolvovaný predtým, než adept učiteľstva získa kvalifikáciu.

V prípade doplnkového pedagogického štúdia na Technickej univerzite v Košiciach je **pedagogická prax** v rozsahu 40 vyučovacích hodín organizovaná zvlášť pre súbežných a zvlášť pre externých študentov.

1. V súbežnom štúdiu pedagogická prax prebieha na cvičnej škole, kde študent absolvuje 10 hodín nácvikov. (4 vyučovacie hodiny v predmetoch teoretického základu a 6 vyučovacích hodín v predmetoch podľa odborného zamerania - z jednej vyučovacej hodiny predmetu teoretického i odborného zamerania spracovávajú po jednom hospitačnom zázname). Poznámky (záznamy) z jednotlivých nácvikov si študent vedie v pedagogickom denníku.

Študent absolvuje 5 výstupov podľa odborného zamerania. (Prvé 2 výstupy nemusia byť 45 minútové, ale na všetky je potrebné urobiť písomnú prípravu).

2. Pre študentov študujúcich popri zamestnaní, je organizovaná pedagogická prax podľa toho, či už vyučujú alebo nie.

a) Študenti, ktorí už vyučujú: hospitujú na 3 vyučovacích jednotkách technického (ekonomického) charakteru u kolegov na škole, kde vyučujú a spracovávajú hospitačný záznam, doplnený o odporúčania na skvalitnenie vyučovacieho procesu. Odučia jednu vyučovaciu hodinu pred hospitujúcim a predložia o tom potvrdený a hospitujúcim podpísaný hospitačný záznam. Taktiež vypracovávajú podrobnú písomnú prípravu na jednu vyučovaciu hodinu, ktorý študent vyučuje, prípadne, ktorý by mal vyučovať podľa odbornosti (ukončená VŠ, fakulta).

b) Študenti, ktorí nevyučujú, prípadne vyučujú na základných školách sa riadia pravidlami platnými pre denných študentov. Predmet je ukončený klasifikovaným zápočtom po splnení všetkých požiadaviek. (bližšie Kurikulum DPŠ 2008 – 2010, 2008)

Na katedre inžinierskej pedagogiky je za pedagogickú prax zodpovedný garant – didaktik, ktorého úlohou je spolupracovať s vedúcimi pedagogickej praxe na cvičných školách ako aj s cvičnými učiteľmi a dozerať na priebeh pedagogickej praxe.

Cieľ pregraduálnej prípravy učiteľov

Cieľom pregraduálnej prípravy všetkých učiteľov (nie len učiteľov odborných predmetov) by mala byť neustála snaha o jej skvalitňovanie a zdokonaľovanie. Efektivita pedagogickej praxe je jednoznačne v rukách študenta, didaktika (teoretické hľadisko) i cvičného učiteľa (praktické hľadisko). Aj keď každý z nich môže významne ovplyvniť celkovú prípravu, svoju pozornosť zameriavame na spoluprácu didaktikov s cvičnými učiteľmi. Záujem práve o túto problematiku pramení z viacerých dôvodov. Zo všetkých uvedieme dva:

a./ spätná väzba od študentov, ktorí pedagogickú prax absolvovali

b./ skúsenosti učiteľov (spolužiakov a známych), ktorí momentálne učia ale veľmi dobre si pamätajú mnohé zážitky zo svojej pedagogickej praxe.

Niektorí si svoje skúsenosti s cvičnými učiteľmi počas pedagogickej praxe nevedeli vynachváliť. No vyskytli sa bohužiaľ aj sťažnosti na cvičných učiteľov. Veľmi neradi by sme ich „hádzali všetkých do jedného vreca“, no myslíme si, že jasne vymedziť ich práva a povinnosti by rozhodne pomohlo všetkým a prispelo by to k skvalitneniu pedagogickej praxe a zvýšilo jej efektívnosť.

Najčastejšie sa opakujúce problémy

1./ Nedostatočný počet cvičných učiteľov spôsobuje, že je didaktik spokojný, ak sa vôbec praktikanti rozdelia k cvičným učiteľom, ktorí sú k dispozícii a sú ochotní spolupracovať. Pričom by bolo určite efektívnejšie, keby si didaktik mohol zistiť informácie (napr. od vedenia školy, ktoré svoju hospitačnú činnosť poskytuje) o dotyčnom cvičnom učiteľovi (samozrejme, že sa to týka jeho profesných kvalít, v žiadnom prípade nie osobných údajov) a na základe toho by mal mať možnosť študentovi prideliť taký vzor, ktorý ho bude rozvíjať práve

v tej oblasti, v ktorej študent potrebuje najviac podporu, vzhľadom k svojim potrebám. (Ideálna možnosť by bola - striedanie viacerých cvičných učiteľov. Alebo pod vedením jedného „hlavného cvičného učiteľa“ – spolupráca aj s inými).

2./ Nedostatočná spolupráca didaktika s cvičným učiteľom. Didaktik by sa mal pri návšteve študentov na praxi zamerať aj na cvičného učiteľa. Dohodnúť sa na nožnej hospitácii. Tu je však nevyhnutná ústretovosť cvičných učiteľov. V prvom rade je veľmi dôležité vysvetlenie zámeru hospitácie. Nešlo by o kontrolu dotyčného cvičného učiteľa, ale o snahu didaktika zistiť si potrebné informácie, ktoré by mu pomohli v ďalšej koordinácii pedagogickej praxe. (Samotný rozhovor po pozorovaní by mohol byť koniec koncov podnetný pre obidve strany).

3./ Ďalším opakujúcim sa problémom, ktorého odstránenie by rozhodne prispelo k zvýšeniu efektívnosti pregraduálnej prípravy učiteľov je problém veľmi stručného a obvykle číselného ohodnotenia výkonu študenta cvičným učiteľom. Oveľa vhodnejšie a zmysluplnejšie – pre samotných praktikantov i didaktikov – by bolo obšírnejšie slovné zhodnotenie. Zamerané na vyzdvihnutie kladov a zároveň aj na upozornenie potreby odstránenia prípadných nedostatkov.

4./ Stále pretrvávajúca neochota byť cvičným učiteľom. Učiteľské povolanie je bezpochyby náročné. Byť zároveň aj cvičným učiteľom – to znamená povinnosti na viac. Bohužiaľ stále nie sú ojedinelé prípady, kedy učiteľ berie študenta ako svoju výpomoc. V priebehu jeho vystúpení v triede si opravuje písomky, pripravuje si iné hodiny a niekedy sa dokonca stáva, že pri výučbe nie je vôbec v triede. V iných prípadoch cvičný učiteľ venuje len veľmi málo času rozboru študentových aktivít.

Študent neprichádza na cvičnú školu ako pomocník učiteľa, ale naučiť sa niečo od svojho cvičného učiteľa – pomocníka a radcu. Ako to vyriešiť? Ako učiteľov presvedčiť o dôležitosti ich pomoci v príprave ďalšej generácie učiteľov – ich nástupcov? Znížiť cvičnému učiteľovi počet hodín v úväzku alebo mu pridať peniaze?

Ako teda prispieť ku kvalitnej príprave učiteľov odborných predmetov?

■ Naše doterajšie skúsenosti jednoznačne dokazujú, že obzvlášť v období pedagogickej praxe je pre praktikanta veľmi dôležitá komunikácia s cvičným učiteľom majúcim okrem odbornej kvalifikácie aj kvalifikáciu pedagogickú. Nevyhnutná je samozrejme aj niekoľkoročná pedagogická prax a skúsenosti. Nechceme samozrejme neuvážene generalizovať, ale akcentujeme dôležitosť pedagogickej zložky. Je predsa potrebné študentov naučiť, ako sa popasovať s bežnými činnosťami učiteľa, na ktoré odborná spôsobilosť jednoducho nestačí.

■ K zefektívneniu pregraduálnej prípravy učiteľov by mohla prispieť aj organizovanie pravidelných stretnutí cvičných učiteľov odborných predmetov, na ktorých by sa spoločne riešili aktuálne otázky, vymieňali sa vzájomné skúsenosti a predstavy o ďalšom smerovaní nielen praxe ale aj pregraduálnej

prípravy budúcich učiteľov odborných predmetov. Možno by to pomohlo odstrániť strach a neochotu byť cvičným učiteľom.

■ Začať by asi bolo vhodné šírením a presadzovaním myšlienky o potrebe prípravy (*špecializovaného vzdelávania*) *cvičných učiteľov* – vychádzajúc z názoru, že cvičný učiteľ potrebuje k vykonávaniu svojej funkcie okrem dosiahnutej odbornej a pedagogickej kvalifikácie aj isté *špecifické kompetencie*. Tejto problematike sa dlhodobo venuje na FHPV PU v Prešove aj v rámci výskumu doc. PhDr. Marta Černotová, CSc., ktorá sa snaží vzbudiť záujem spoločnosti (ako aj MŠ SR) o problematiku cvičných škôl a cvičných učiteľov. Na Katedre pedagogickej psychológie a psychológie zdravia FF UPJŠ v Košiciach, majú akreditovaný program pre cvičných učiteľov, za ktorý je zodpovedná Mgr. S. Kontírová, PhD.

O potrebe absolvovania špeciálnej pedagogickej prípravy cvičných učiteľov pre kvalitnú a účinnú spoluprácu so študentmi učiteľstva v priebehu pedagogických praxí hovorí aj V. Švec (2005).

Ak cviční učitelia, ktorí vedú prax študentov učiteľstva na školách, vyslovujú kritické hodnotenia, pretože sa im študenti javia ako kvalitne vybavení teoretickými poznatkami z aprobačných predmetov, avšak chýbajú im didaktické zručnosti i znalosti k využitiu poznatkov z pedagogiky a didaktiky mali by mať o to záujem.

■ Zmenou by v príprave „budúcich učiteľov“ bolo využívanie tzv. *asistentskej praxe*, ako medzičlánku hospitácií a pedagogických výstupov, ktorej cieľom je rozvíjať niektoré didaktické spôsobilosti študentov, pričom študent pôsobí ako asistent učiteľa školy a úzko s ním spolupracuje. Kooperácia učiteľ - študent sa týka niektorých prvkov výchovno-vzdelávacej práce, napr. oprava písomných prác, príprava učebných pomôcok a pod. Táto forma praxe dáva študentom možnosť cvičiť elementárne činnosti vo vyučovaní, uvedomovať si škálu možností pedagogického konania, zažívať také situácie, ktoré nemohli spoznať počas hospitácií a sú vzácnou skúsenosťou pri výstupoch.

■ Sústavne zisťovať aktuálny stav vďaka spätným väzbám od praktikantov i samotných cvičných učiteľov a tým prinášať nové impulzy do úvah i praxe týkajúcej sa cvičných učiteľov.

■ Keďže je kritizovaný charakter a obsah prípravy učiteľov (pedagogicko-psychologická a didaktická zložka), pretože je podľa niektorých obsahové zameranie tejto prípravy zamerané na „tradičné“ disciplíny pedagogické a psychologické teórie, ktorých témy a problémy nie sú priamo viazané na praktické potreby učiteľskej praxe, pokúšať sa na cvičeniach resp. seminároch namiesto „odovzdávania informácií“ a akademických diskusií, podnecovať študentov k riešeniu rôznych pedagogických situácií a k následnej sebareflexii takto získavaných skúseností.

■ Pedagogická prax – vykonávaná študentmi ako súčasť profesijnej prípravy je nielen celkove krátka z hľadiska času, ale taktiež obmedzená čo do obsahu. Študenti síce splnia požadovaný počet náčuvov, výstupov

a rozborov, avšak s reálnymi činnosťami učiteľa v škole i mimo VH sa nezoznámia (dozory, suplovanie, rozhovory s rodičmi, ...) (Průcha, 2002) Teda neskracovať dĺžku pedagogickej praxe a umožniť študentom vyskúšať si rôzne činnosti charakteristické pre prácu učiteľa.

■ Vyučujúci na fakultách by sa mali zoznámiť so súčasnou realitou v rámci ZŠ, SŠ a svoje učebné postupy aplikovať na túto novú realitu (podnetné návrhy sú často zverejňované v Učiteľských novinách).

Prínos spolupráce praktikanta, cvičného učiteľa a didaktika pre každého z nich.

O prínose pre samotného praktikanta snád' ani nie je potrebné hovoriť. Je preňho nesmierne dôležitá každá rada a pomoc, keď môže hovoriť „jazykom praxe“ bez zbytočného teoretického sprostredkovania s odborníkom z praxe.

Zaujímavý je však aj vzťah praktikanta s cvičným učiteľom. Praktikanti totiž ovplyvňujú aj tých, ktorí riadia ich praktické aktivity a od ktorých sa učia. Nútia ich k sústavnému zdokonaľovaniu (ak chcú byť schopní odpovedať na ich otázky, zdôvodňovať svoje konanie, ...). Tým vlastne prispievajú ku *kontinuálnemu vzdelávaniu* cvičných učiteľov, o ktorom sa v súčasnosti čoraz viac hovorí (viď Zákon o pedagogických zamestnancoch platný od novembra 2009).

Ako konštatuje M. Valica (2004) - stále chýba riadenie a meranie kvality pregraduálneho i kontinuálneho vzdelávania učiteľov založené na celoštátne štandardizovaných požiadavkách – profiloch kompetencií absolventa učiteľských prípraviek, začínajúceho učiteľa, ... *učiteľov zastávajúcich špecializované pozície* ... medzi ktorých (podľa nás) patria aj cviční učitelia.

Práca s praktikantmi zákonite posúva dopredu aj učiteľov predmetových didaktík. Tí sa predsa aj vďaka „smelším a skúsenejším“ absolventom pedagogickej praxe sami zdokonaľujú, obohacujú o nové cenné informácie z praxe, ktoré im môžu pomôcť pri sebareflexii svojej práce.

Myslíme si, že táto pedeutologická problematika „postavenia cvičného učiteľa“ je u nás zanedbávaná – teda nevenuje sa jej dostatok pozornosti. Aj napriek tomu, že cviční učitelia sú tými elementmi, ktorí snád' najviac z celej pregraduálnej prípravy „budúcich učiteľov“ môžu prispieť k odstráneniu stálej (dlhotrvajúcej) priepasti medzi teóriou a praxou, ktorá býva tak často kritizovaná spoločnosťou. Chceme predsa konečne dokázať, že akademické vzdelávanie učiteľov pripravuje pre školskú prax a má význam! Rovnako ako aj odstrániť nazeranie na pedagogickú teóriu a prax ako na dva protipóly.

Je známe, že študenti učiteľstva dávajú prednosť pedagogickej praxi, ktorá je pre nich najprínosnejšia. Ak chceme dosiahnuť rovnováhu pedagogickej teórie a praxe je nevyhnutná ich integrácia na fakulte aj na školách, kde praxe študentov prebiehajú. Prikláňame sa k názoru V. Šveca (2005) o potrebe vytvorenia *integrovaného kurikula* učiteľského vzdelávania a s tým súvisiacou potrebou užšej spolupráce vzdelávateľov učiteľov pri jeho realizácii.

Možno by sme sa mohli inšpirovať inými spôsobmi pregraduálnej prípravy učiteľov (J. Průcha, 2002). Ako napr. v Nemecku - po úspešnom ukončení štúdia a zložení prvej štátnej skúšky nasleduje druhá fáza prípravy: kandidáti učiteľstva musia absolvovať tzv. *prípravnú službu* (u budúcich učiteľov gymnázií – referendariát), ktorá je rozdelená podľa druhu a stupňa škôl na ktoré sa kandidáti pripravujú. Trvá obvykle dva roky a zahŕňa: hospitácie u skúsených učiteľov a samostatné vyučovanie (platené). Je zavŕšené druhou štátnou skúškou (nie len písomná a ústna časť ale tiež skúška z praktického vyučovania). Absolvovanie obidvoch fáz a skúšok je predpokladom k získaniu certifikátu učiteľa.

V Anglicku alebo aj v Estónsku - subjekt, ktorý dokončil niektorú formu učiteľského štúdia a nastupuje do školy, nie je ešte plne kvalifikovaným učiteľom (len newly qualified teacher), v severnom Írsku beginning teacher = učiteľ - začiatovník. Takýto subjekt musí absolvovať jeden *zácvičný rok praxe* (induction year), aby získal plnú učiteľskú kvalifikáciu.

V Čechách – *učitelia odborných predmetov* – získavajú prípravné vzdelávanie na inžinierskych fakultách, študujú väčšinou podľa následného (konsekutívneho) modelu, t.j. najprv sa pripravujú vo svojom odbore a až po ňom absolvujú pedagogické štúdium k získaniu pedagogickej spôsobilosti.

Odlišnosti profesijnej prípravy učiteľov v jednotlivých krajinách existujú nie len podľa spomínaných modelov ale taktiež v závislosti na stupni a druhu školy, pre ktorú sa kandidát učiteľstva školí.

Akýkoľvek dokonalý model sám osebe však naznačené problémy vzhľadom na špecifikum učiteľskej profesie nevyrieši, „...je najvyšší čas opustiť fikciu tzv. vedeckej t.j. technicky presnej výstavby prípravy učiteľov. Skôr ukázať dilemy, rozpory a neistoty, s ktorými sa budúci učiteľ bude stretávať. Zoznámiť ho s postupmi ako porozumieť jedinečným procesom a získať vhlád do základných profesionálnych situácií. Naučiť sa v učiteľstve predovšetkým poznať nutnosť odstupu, reflexie a kladenia otázok vlastnému konaniu.“ (Štech, 1994, s. 319)

Literatúra

ČERNOTOVÁ, M. 2000. Problémové prvky pregraduálnej prípravy učiteľov. (Ich náprava – ako príspevok k plneniu projektu Milénium). In Hrdina, L. 2000. *Vzdelávanie pedagogických pracovníkov v 21.storočí*. Príspevky z celoštátnej konferencie Budmerice 3.-4.apríla 2000. 1. vyd. Bratislava : Metodické centrum v Bratislave, s.51-60.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. 2009. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha : Grada publishing. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

FILOVÁ, H. 2002. Intervence cvičných učitelů v procesu vytváření pedagogických dovedností studentů učitelství primární školy. In Kasáčová, B. (ed.). 2002. *Spolupráca univerzity a škôl*. Zborník príspevkov z medzinárodnej

konferencie Cvičný učiteľ. 18.1.2002. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, s. 151-160.

KASÁČOVÁ, B. 2003. Učiteľská profesia a jej dimenzie. In *Biodromálne premeny učiteľa – Učiteľ v premenách času*. Zborník z vedeckého kolokvia FFPU. 19.-20.6.2003. 269 s. ISBN 80-8068-231-3.

Kurikulum 2008-2010. Doplnujúce pedagogické štúdium. KIP TUKE Košice 2008. 64 s.

MAŇÁK, J. 2002. Fakultní škola jako nezbytná základna přípravy učitelů. In Janík, T. (ED.). *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele*. Sborník z mezinárodní konference z 26. dubna 2002, Brno : MU, s.6-10.

PERCLOVÁ, R. 1997. Role fakultních učitelů. In *Pedagogická praxe – praxeologie*. Sborník příspěvků z konference o praxi na Pedagogické fakultě UK v Praze dne 4.-5.11.1996. Praha : UK, s.58-61.

PRŮCHA, J. 2002. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. 1.vyd. Praha : Portál. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.

VALICA, M. 2004. *Diskusia učiteľov o učiteľovi. Rámcový návrh kariérového systému profesionálneho rozvoja učiteľov na Slovensku*. Dostupné na <<http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/p4-2004.pdf>>

ŠTECH, S. 1994. Co je to učitelství a lze se mu naučit? In *Pedagogika*, roč. XLIV, 1994, s. 310 – 319.

ŠVEC, V. 2005. *Pedagogické dovednosti učitele: Teorie a praxe. Řízení školy*. Praha : 2005. 136 s. ISBN 80-7357-072-6.

Zákon č. 175/2008 Z. z. úplné znenie zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. 2008 [on line]. Bratislava: Národná rada SR. Dostupné na <<http://www.minedu.sk>>.

Zákon o pedagogických zamestnancoch. 2009 [on line]. Bratislava: Národná rada SR. Dostupné na <<http://www.nrsr.sk>>.

Recenzent: Ing. Miroslav Ivánek