

Niektoré aspekty pedagogicko-psychologickej prípravy budúcich učiteľov

Silvia Kontírová

Kľúčová slova: Učiteľ, pedagogicko-psychologická príprava, situačné a činnostné poňatie výučby, projektová metóda, činnostné využitie referátov, hospitácie na vyučovacích hodinách

Namiesto úvodu si dovoľíme citovať z jedného písomného hodnotenia výučby všeobecnej pedagogiky na konci semetra: „... som spokojný... s náplňou vyučovania na seminároch, kde sa skutočne učíme... potrebné veci, ale neviem, či budem schopný tieto poznatky využívať v praxi... chýba mi trochu tréning, či už v jednaní s ľuďmi, alebo správnom prístupe ku žiakom...“ J. L., študent II. ročníka učiteľského štúdia PF UPJŠ v Košiciach.

V posledných rokoch sa učiteľské vzdelávanie dostáva do centra pozornosti vo väčšine vyspelých demokratických krajín. Dôvodov pre uvedenú tendenciu sa ponúka hneď viacero.

- I. Globálny charakter sveta na prahu 3. tisícročia vyžaduje radikálne zmeny v existujúcich vzdelávacích a školských systémoch, ve vzdelávacích programoch i samotnom procese prípravy mladej (a nielen mladej) generácie. Výchova encyklopedicky a technokraticky vzdelaného, no citovo chudobného človeka, ktorý síce veľa vie, ale z toho málo uplatňuje v reálnom živote, sa už, našťastie, pomaly stáva anachronizmom. Ved' súčasný. rýchlo sa meniaci svet a fakt ohrozovania samotnej existencie ľudskej civilizácie vyžaduje rozvoj jedinečného, tvorivého, flexibilného, slobodného a zodpovedného, komplexne rozvinutého a celistvého jedinca. V tzv. postkomunistických krajinách je situácia o to zložitejšia, že k celosvetovým problémom odstránenia tzv. „krízy“ tradičnej školy sa pridávajú problémy transformácie vzdelávacieho systému súvisiace s celospoločenskými zmenami prechodu od totalitných režimov k pluralitnej demokratickej spoločnosti.
- II. Československá republika prikrčila po roku 1989 k závažným politickým a sociálno-ekonomickým zmenám. V oblasti vysokoškolskej prípravy

učiteľov sa začalo diskutovať o význame pedagogicko-psychologickej prípravy a pomere odbornej (predmetovej) a pedagogicko-psychologickej zložky ich vzdelávania. Na časti fakúlt došlo k výraznému zníženiu pedagogicko-psychologickej prípravy. Napr. na PF UPJŠ v Košiciach došlo hneď v školskom roku 1990/91 k 65% redukcii všeobecno-teoretickej pedagogicko-psychologickej prípravy.

Domnievame sa, že pedagogickí odborníci oprávnenne žiadajú opätovné posilnenie pedagogicko-psychologického, spoločenského (humanitného) a praktického základu vzdelávania učiteľov, i racionálnu proporcionalitu teoretickej a praktickej zložky ich prípravy.

III. V prospech žiadúcich progresívnych zmien v učiteľskom vzdelávaní hovorí aj fakt, že isté, hoci sebestarostlivejšie vybraté, kvantum vedomostí z psychologických a pedagogických disciplín nestačí pre úspešný výkon učiteľskej profesie. Súčasťou pedagogicko-psychologickej spôsobilosti učiteľa sú nielen vedomosti, ale aj isté zručnosti a skúsenosti s výchovno-vzdelávacou prácou.

Rad odborníkov z oblasti pedagogickej teórie a praxe zdôrazňuje nutnosť zmeny orientácie vo vzdelávaní učiteľov. Kasíková (1991, s. 356) vyzdvihuje nielen humanistickú, ale aj funkcionálnu orientáciu, ktorá „za najdôležitejší efekt vzdelania učiteľa považuje použitie vedy v konaní, regulácii správania primerane podľa zmeny situácie. Základné body tejto orientáci sú sústredené na:

1. Činnostné poňatie výchovy učiteľa.
2. Poskytovanie prebytku kvalifikácie ako podmienky slobodnej činnosti.
3. Poňatie učiteľa ako bádateľa, tj. poskytnutie spôsobov odkrývania vedy učiteľovi.
4. Nárast významu vedenia učiteľa o sebe ako subjekte konania.
5. Dôraz na axiologickú problematiku v obsahoch programov.“

Na značnej časti fakúlt pripravujúcich učiteľov však pretrváva tzv. vedomostný model prípravy na profesionálnu pedagogickú dráhu.

Objavili sa pokusy o jeho rozšírenie o model zručnostný, napr. klinický semester v pedagogickej príprave učiteľov na PdF KU v Prahe, tzv. profesionální praktika na PdF MU v Brne, resp. rozšírenie pedagogických praxí, výrazne odborne didakticky orientovaných, o tzv. pedagogicko-psychologickú prax študentov III. ročníka na FF UPJŠ v Prešove. Ciele skvalitnenia pregraduálnej a postgraduálnej prípravy učiteľov sleduje aj Program „Učiteľ“, ktorý vznikol v ČR v r. 1995. Podľa neho by vzdelávanie učiteľov malo obsahovať 4 základné moduly: odborne predme-

tový, pedagogicko-psychologický, všeobecný a praktický. Práve praktický modul je zameraný na nácvik zručností vo vybraných fakultných školách. Uvedené snahy, sledujúce progres vo vzdelávaní budúcich učiteľov, však v praxi narážajú na problémy rôzneho charakteru (nepochopenie a zásahy zo strany vedenia fakúlt, problém legislatívneho zakotvenia tzv. cvičných škôl, finančné odmeňovanie cvičných učiteľov, koordinácia práce fakultných učiteľov a učiteľov z cvičných škôl a pod.).

- IV. Za procesuálne zmeny v učiteľskej príprave hovoria aj výsledky prírodovedeckých výskumov zameraných na štruktúru a funkcie mozgovej činnosti človeka. Zdôrazňujú potrebu využívania kapacity oboch mozgových hemisfér (logickej a teoretickej ľavej a praktickej a tvorivej pravej). Nemecký profesor Kurt Tepperwein v knihe *Umenie ľahko sa učiť* (1992, s. 12) píše: „Spôsob školského vyučovania sa od dôb Sokrata takmer nezmenil. Pred skupinou žiakov stojí niekto, čo niečo vie, tedy sa niečo naučil a je ochotný viesť iných. Pomocou jazyka sa pokúša žiakom sprostredkovať určitú látku.“ Nazdávame sa, že vyučovací proces na vysokých školách nie je priveľmi ďaleko od uvedeného tvrdenia. Podľa zástancov pragmatického chápanie procesu získavanie vedomostí a zručností, učíme sa však nielen celým mozgom, všetkými zmyslami, ale doslova „celým telom“.

Aj pedagogické znalosti a schopnosti budúcich učiteľov by mali byť osvojované za pomoci reálnych alebo umelo navodených modelových pedagogických situácií a primeraných úloh simulujúcich pedagogickú realitu. Do popredia záujmu pedagogický odborníkov sa preto dostáva činnostný charakter prípravy budúcich učiteľov.

Uvedomujeme si, že predpokladom akýchkoľvek progresívnych systémových zmien v príprave adeptov učiteľského povolania je dôkladný rozbor existujúcej prípravy, analýzy profesionálnych činností učiteľov, formulácia cieľovej orientácie prípravy učiteľov pre jednotlivé stupne škôl a systematické získavanie spätnej väzby o jej efektívnosti. Zásahy do pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov musia byť premyslené a musia vychádzať z empirických a experientálnych prístupov, ktoré budú priebežne overované z hľadiska obsahu i samotného procesu prípravy (Kurelová, 1995).

Skutočnosť, že ide o proces dlhodobý však neznamená, že v procese skvalitňovania prípravy budúcich učiteľov nemožno urobiť niečo už dnes. Nazdávame sa, že možností je viacero a veľmi závisí nielen od vedenia fakúlt, ale aj od zánietenosti, ochoty a invencie učiteľov pripravujúcich budúcich učiteľov.

Súhlasíme s názorom, že pedagogická prax budúcich učiteľov musí vychádzať z pedagogickej teórie. Domnievame sa však, že prílišný časový od-

stup medzi osvojovaním pedagogickej teórie a jej konfrontáciou v reálnej školskej praxi znemožňuje študentovi priebežne si overovať osvojované pedagogické poznatky v reálnych pedagogických situáciách, čo znižuje kvalitu a účinnosť jeho pedagogicko-psychologickej prípravy. Navyše, počiatočné získavanie pedagogických skúseností, profesionálnych pedagogických zručností a spôsobilostí (napr. posudzovanie a optimálne rozhodovanie v štandardných a neštandardných pedagogických situáciách vo výučbe i v mimovyučovacom procese, spolupráca s rodičmi žiakov a pod.) nemôže zostať len na báze pedagogických a psychologických teórií. Aj preto, aby sme sa nedopúšťali toho, čo kritizoval už J. Á. Komenský — formalizmu a verbalizmu vo výučbe budúcich učiteľov.

Jednu z možností, ako prekonať vyššie uvedené nedostatky predstavuje využívanie aktivizujúcich didaktických metód na cvičeniach a seminároch z pedagogiky.

Od školského roku 1994/95 využívame v pedagogickej príprave budúcich učiteľov PF UPJŠ v Košiciach projektovú metódu. K jej aplikácii nás viedli viaceré dôvody:

- teoretických východísk k danému problému,
- poznatkov získaných z praxe (návštevou škôl) a
- vlastných záverov a doporučení pre svoju budúcu učiteľskú prax.

Práca na projekte, priebežne kontrolovaná vyučujúcim, vyústi do jeho písomného spracovania a obhajoby v študijnej skupine. Pri hodnotení projektu považujeme za dôležité nielen to, aké zdroje boli použité pri jeho spracovaní, ale aj pokrytie témy projektu (tzn. komplexnosť a podrobnosť spracovania), porozumenie obsahu riešenej témy a schopnosť vysvetliť ji iným. Hoci na komplexnejšie hodnotenie prínosu uvedenej didaktickej metódy vo výučbe pedagogických disciplín je ešte priskoro, možno už teraz povedať, že prináša isté ovocie. Napriek tomu, že vo väčšine prípadov obsah témy časovo nekorešponduje s konkrétnou výučbou, resp. predbieha obsahovú náplň prednášok a seminárov z pedagogiky, umožňuje študentom výber témy, ktorá je im blízka, resp. ktorá ich zaujíma. Zároveň ich vedie k samostatnosti a systematickosti v práci i vzájomnej spolupráci v pracovnej skupine. Za nezanedbateľnú považujeme aj skutočnosť, že študenti získavajú nové poznatky vlastnou prácou pri kontinuálnom spájaní teoretického štúdia a poznávania reálnej školskej praxe.

Učiteľ pedagogických disciplín má dosť priestoru aj na situačné učenie svojich študentov. Či už riešením modelových pedagogicko-didaktických situácií, alebo využívaním inscenačných vyučovacích metód na seminároch. Jednu z možností predstavuje aj využitie referátov pripravovaných študentami k jednotlivým seminárnym témam. Nazdávame sa, že aj v súčasnej

dobe, charakterizovanej množstvom nových informácií a, žiaľ, aj masovou nedostupnosťou najnovšej pedagogickej literatúry na väčšine fakúlt pripravujúcich učiteľov, referáty môžu splňať nielen funkciu sprístupnenia najnovších poznatkov všetkým študentom, ale aj funkciu učenia sa vlastným konaním. Preto sme začali experimentovať s využitím referátov v prospech študentov nielen z obsahovej, ale aj formálnej stránky. Po prednesení referátu v študijnej skupine, slovne hodnotíme formálnu stránku prejavu referujúceho, vystupujúceho v role „učiteľa“. Predmetom hodnotenia auditóriom je „prednášateľov“ zrakový kontakt s publikom, primeranosť mimiky a gestikulácie, celková konfigurácia tela pri prednese, ale aj niektoré paralingvistické aspekty jeho reči, najmä tempo, hlasitosť, intonácia, jazyková správnosť a prípadné „barličky“ v reči.

Hoci mali študenti spočiatku z hodnotenia isté obavy, po pochopení jeho účelu (rozspoznanie kladných, prípadne negatívnych stránok slovného prejavu adeptov učiteľstva, s cieľom ich upevnenia resp. odstránenia, porovnanie vlastného sebahodnotenia s hodnotením iných, publika a pod.) pristali na takéto neformálne hodnotenie referujúceho kolegami. Prvé hodnotenia mali všeobecnejší ráz, no za krátky čas sa ukázalo, že už samotný referujúci — „učiteľ“ chce vedieť konkrétne pozítiva a negítiva svojho slovného prejavu a vystupovania. A tak sa „hodnotitelia“ postupne prepracovávali k serióznemu, otvorenému a výstižnému rozboru a posudzovanie s cieľom vzájomne si pomôcť. U niektorých sa spočiatku prejavovala značná tréna, no postupne prekonávame aj to v duchu zásady „ťažko v príprave, ľahko v boji“. V súčasnosti je posúdenie prejavu referujúceho bežnou a prirodzenou súčasťou seminárov z pedagogiky, oceňovanou študentami aj v anonymných písomných hodnoteniach výučby na konci semestra.

Jednu z možností, ako preklenúť nežiadúci časový odstup medzi teoretickou a praktickou zložkou prípravy, ktorú sme si prakticky overili, predstavujú hospitácie študentov učiteľských fakúlt na reálnych vyučovacích hodinách v školách. Hospitácie sme realizovali v rámci štúdia všeobecnej didaktiky. Skúsenosti z hospitácií študentov 3. ročníka PF UPJŠ v Košiciach, ktoré predchádzali ich vlastnej pedagogickej praxi, sú pozitívne i negatívne. Študenti vysoko hodnotili možnosť „nazrieť do ozajstnej školy a na skutočnú vyučovaciu hodinu už pred samotnou pedagogickou praxou“. Viceri sa počase priznali, že ich zásluhou pociťovali pri nástupe na pedagogickú prax menšie obavy a strach. Výhodou uvedenej formy kontaktu pedagogickej teórie s reálnou školskou praxou bola možnosť pozorovať vopred vytypované všeobecno-pedagogické, resp. všeobecno-didaktické javy a situácie a zaznamenávať ich na zvláštny záznamový hárok. Po hospitácii nasledoval rozbor vyučovacej hodiny s učiteľom, u ktorého sme hospitovali.

Musíme však priznať, že analýza sledovanej hodiny vyučujúcim väčšinou nadobudla odborný-didaktický rozmer a nepriniesla nám ten úžitok, ktorý sme od nej očakávali. Preto sme sa k rozboru všeobecno-pedagogických otázok sledovanej vyučovacej hodiny ešte vrátili na nasledujúcom seminári, čo však viedlo k „strate“ dvoch seminárov. Za nedostatok považujeme aj to, že napriek pochopeniu vedenia fakulty, ktorá nám vyšla v ústrety tým, že učiteľom vyplatila symbolický honorár, hospitácie s jednotlivými študijnými skupinami sa uskutočňovali v čase seminárov podľa bežného vyučovacieho rozvrhu v danom semestri. To v praxi prinieslo nesmiernu administratívnu a organizačnú prácu vyučujúceho, ktorý hospitácie organizoval.

Uvedomovali sme si aj fakt, že prítomnosť cca 50 ľudí na vyučovacej hodine (25–30 žiakov + 10–20 študentov) v stiesnených priestorových podmienkach nezodpovedala hygienickým zásadám vyučovacieho procesu i to, že sme pôsobili ako dosť rušivý element v práve prebiehajúcej výučbe.

Musíme však povedať, že hoci uskutočnenie hospitácií záviselo najmä od ochoty vedenia vybratých škôl a ich učiteľov, vo väčšine prípadov sme sa stretli s veľkým porozumením a obetavosťou.

Po analýze získaných skúseností sme po 3 rokoch upustili od experimentu v pôvodnej podobe. Nakoľko sme však nechceli stratiť pozitívny prínos pozorovania pedagogických javov v reálnej školskej praxi, po dohode so školami, sme študentom ponúkli možnosť individuálnych načovov na vybratých základných a stredných školách. Tieto sme však ponechali na báze dobrovoľnosti študenta a situovali sme ich do oblasti jeho voľného času. Hoci je prínos takto realizovaných pozorovaní vyučovacích hodín ťažko vyhodnotiteľný a mimo nášho dosahu, poskytuje študentom možnosť priebežne konfrontovať osvojované pedagogické poznatky s reálnou školskou praxou.

Príklady sme uviedli len na ilustráciu predsvedčenia, že v pedagogicko-psychologickej príprave študentov učiteľských fakúlt možno, a podľa nášho názoru aj treba, neustále hľadať také cesty, ktoré vedú k prepojeniu jej teoretickej a praktickej zložky. Predstavujú len niektoré alternatívy, ktoré možno využiť v samotnej pedagogicko-psychologickej príprave budúcich učiteľov. Úplne sa stotožňujeme s tvrdením V. Šveca (1995), že inovácie vysokoškolskej prípravy študentov učiteľských fakúlt môžu byť založené na „interdisciplinárnom prístupe k riešeniu problémov školskej praxe ... funkčnom spájaní pedagogickej teórie so školskou praxou ... situačnom prístupe k riešeniu pedagogických problémov“, pri ktorých „pedagogické a psychologické poznatky transformované do súborov pedagogických situácií si študenti osvojujú efektívnejšie než poznatky odovzdávané ako ‚teória‘ príslušných disciplín ...“ a činnostnom prístupe, ktorý je „založený na poznávaní a riešení (popríklad i projektovaní) vybraných pedagogických situácií sa-

motnými študentami.“ Nezanedbatelná je aj „...sebareflexia študentov pri riešení pedagogických situácií spočívajúca v uvedomovaní si svojich skúseností a zážitkov z modelových alebo reálnych pedagogických situácií... a v kritickej sebaanalýze toho, čo ako študent robím a prečo pri pedagogických výstupoch“ (s. 57).

Literatura:

- [1] Kasíková, H.: Humanistické tendence v učiteľském vzdělávání. Pedagogická revue, roč. XLIII, 1991, č. 5, s. 354–358.
- [2] Kurelová, M.: Empiricko-integrální model učitelské přípravy. Pedagogická orientace, Brno, 1995, č. 16–17, s. 84–88.
- [3] Příprava učitelů a získání učitelské způsobilosti. Materiál Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Učitelské noviny, roč. 99, 1996, č. 1–8.
- [4] Študijné programy PF UPJŠ v Košiciach v rokoch 1988–89 až 1996–97.
- [5] Švec, V.: Kde hledat zdroje inovací pregraduální pedagogické přípravy učitelů? Pedagogická orientace, Brno, 1995, č. 16–17, s. 54–58.
- [6] Tepperwein, K.: Umenie ľahko sa učiť. Fontana Kiadó, Šamorín 1992.

KONTÍROVÁ, S.: Niektoré aspekty pedagogicko-psychologickej prípravy budúcich učiteľov. Pedagogická orientace 1997, 3, s. 64–70, ISSN 1211–4669.

Adresa autorky: RNDr. Silvia Kontírová, Prírodovedecká fakulta UPJŠ, Košice, Slovensko