

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PREDŠKOLSKEJ A ELEMENTÁRNEJ PEDAGOGIKY

**Príprava učiteľov predprimárneho a primárneho
vzdelávania v krajinách EÚ.**

(Seminárna práca)

Meno študenta : Bc. Dana Botková

Predmet : Porovnávacía pedagogika

Školský rok : 2017/2018

1.ročník, Mgr. externá forma

OBSAH

ÚVOD.....	3
1. Historický vývoj učiteľskej profesie.....	4
1.1 Kríza učiteľskej profesie na Slovensku.....	7
2. Kompetencie učiteľa.....	9
3. Profesionálne štandardy.....	11
4. Trendy v praktickej príprave učiteľov.....	13
ZÁVER.....	16
Zoznam použitej literatúry	

ÚVOD

Učiteľské povolanie možno považovať za jedno z najstarších povolání v histórii dejín ľudstva. Ľudia už v minulosti mali potrebu sa vzdelávať, a ani dnes tomu nie je inak. Hodnota a prestíž učiteľského povolania sú v dnešnej dobe na Slovensku na veľmi slabej úrovni. Prácu učiteľa do veľkej miery ovplyvňujú médiá, ktoré sa pre deti a žiakov často stávajú väčším zdrojom poznania a zastupujú prácu učiteľa. Dôležité je však položiť si otázku : Chceme aby naše deti vyrastali v spoločnosti, v ktorej im informácie poskytujú médiá? Hlavným zdrojom informácií a naučených poznatkov boli v minulosti práve učelia. Vplyvom globalizácie sa však médiá stali nástrojom pre zdroj informácií, či už hovoríme o televízií alebo internete.

V tejto seminárnej práci sa venujem pohľadu na vývoj učiteľského povolania, ale aj na prvé krízy, ktoré v tomto povolaní na Slovensku nastali. Bližšie sa zameriame aj na kompetencie učiteľa, teda všetky osobnostné predpoklady a kompetencie, ktorými by mal disponovať absolvent strednej školy učiteľského odboru. Zameriame sa taktiež na kompetencie vo vyučovacom procese a porovnáme ich s ostatnými krajinami, s dĺžkou prípravy učiteľa na povolanie, ale taktiež s povinnými hodinami praxe na školách. Tiež sa oboznámime so štandardizáciou učiteľského povolania a opíše jej vplyv. V poslednej kapitole sa budeme venovať trendom v praktickej príprave učiteľov vo svete.

1. Historický vývoj učiteľskej profesie

Učiteľské povolanie možno považovať za jedno z najstarších povolání z dôvodu potreby vzdelávania a transgeneračného prenosu informácií a poznatkov v dejinách ľudstva. Prvé zmienky o učiteľoch môžeme nájsť už v staroveku, kde sa venovala špecifická pozornosť paidei – vedeniu človeka. Múdri ľudia, ktorými boli muži, zastávali pozície radcov panovníkov. Najznámejším učiteľom z tohto obdobia je Aristoteles, ktorý bol súkromným učiteľom Alexandra Veľkého. Postupne sa začalo uvažovať aj o inštitucionálnom vzdelávaní, čo z ponímania v období staroveku znamenalo vzdelávaní detí na jednom mieste (Vančíková, 2011).

V období klasického Grécka, konkrétne v Sparte, boli deti odobraté z rodiny už v šiestom roku života a vychovávané verejnou výchovou v štátnej škole. V Aténach prevládala výchova dieťaťa prostredníctvom hodín so súkromným učiteľom. Pomenovanie paidagogos označovalo len sluhu, ktorý vodil deti k súkromnému učiteľovi. V období Grécka, približne od 2. polovice 5. storočia p. n. l. vďaka Sofistom, ktorí nahradili prácu súkromných učiteľov a boli považovaní za učiteľov múdrosti, vzniklo učiteľské povolanie ako samostatná profesia, ktorej príslušníci boli vzdelaní. Sofisti sprostredkúvali všeobecné vzdelanie, ale považujú sa za zakladateľov aj vyššieho školstva. V tomto období sa pri výchove detí kládol dôraz na sedem slobodných umení, ktorými boli trívium – gramatika, rétorika, dialektika a quadrívium – aritmetika, geometria, astronómia, muzika. Sedem slobodných umení sa stalo akousi „stavebnou jednotkou“ pri zakladaní odborných škôl a neskôr aj filozofických fakúlt.

V období Helenizmu sa kládol dôraz na to, aby učelia vzdelávali aj ženy, ktoré doposiaľ nemali žiadny prístup k vzdelaniu. Hlavnou oblasťou učiteľovho vzdelávania detí a žien bolo čítanie, písanie, počítanie, kreslenie, hudba a gymnastické cvičenia.

V období stredoveku, približne od roku 476 až do roku 1526, sa nároky na učiteľovo vzdelávanie zmenilo. Nástupom novej éry sa požiadavky na vzdelávanie detí kládli najmä výchovu ku kresťanstvu, šíreniu vierouky. Náboženstvo, ktoré sa učilo bolo učené mechanicky, bez akéhokoľvek logického zdôvodňovania. Deti často čítali náboženské listiny, texty, spievali náboženské piesne a učili sa poznávať náboženské sviatky. V období stredoveku začali vznikať prvé univerzity, a to v roku 1119 v Taliansku – Bologna, 1200 - Francúzsko – Paríž, 1348 – Praha, 1365 – Viedeň. Prvou univerzitou na našom území bola Bratislavská univerzita – Academia Istropolitana, ktorá bola založená Matejom Korvínom s podporou pápeža Pavla II. v roku 1467. Univerzita však zanikla v roku 1486. V tomto období stále prevládalo mechanické

memorovanie nad logickým zdôvodňovaním.

Obdobie humanizmu a renesancie prinieslo mnoho nových názorov na metódy využívané vo výchove a vzdelávaní detí. Požiadavky na učiteľa neustále rástli, čo sa prejavovalo aj v odcudzovaní transmisívneho modelu prenosu informácií. Učiteľom sa odporúčalo učiť tak, aby učenie sa detí bolo príjemné a uľahčované zo strany učiteľa. V tomto období sa objavili aj prvé úvahy o dôležitosti vzdelávania detí od najútlejšieho veku. V pedagogických názoroch a druhom zväzku diela *Utópia* sa Thomas Moore venoval otázkam výchovy a vzdelávania detí od útleho veku. Taktiež navrhoval povinnú školopovinnosť. V období reformácie sa začalo uvažovať nad učiteľskou profesiou a požiadavkami na osobnosť učiteľa, čo dokazujú pedagogické spisy zo 16. – 17. storočia. Prvou požiadavkou na osobnosť učiteľa bola trpezlivosť. Učiteľom boli stanovené metódy vyučovania a vychovávania detí, ktoré sa sústredili na metódy príkladu učiteľa. Tie zdôrazňovali, že učiteľom naučí deti viac vlastným príkladom ako teoretický výkladom.

Jezuitské školstvo, ktoré je považované za nástroj protireformácie, malo presne vypracovaný školský systém, ktorého základy školského poriadku vypracoval Ignác z Lyoly. V ňom boli presne stanovené a rozpísané metodické postupy učiteľa v čase výchovy a vzdelávania, ale i v čase mimo vyučovania. Taktiež v ňom boli presne definované prostriedky na udržanie disciplíny počas vyučovania. Školský systém neakceptoval žiadne odchýlky od všeobecného výkladu, z metód vyučovania prevládalo memorovanie.

V období baroka možno badať najvýraznejšiu zmenu v ponímaní požiadaviek školstva, ktoré nebolo účelné už len pre štát, ale i pre život človeka v spoločnosti. Človek nemal ovládať len teoretické poznatky, mal ich vedieť uplatniť v reálnych činnostiach. Významným predstaviteľom v období baroka je Ján Ámos Komenský, ktorý sa snažil o zaradenie predškolskej výchovy pevne do systému výchovy detí a mládeže. Komenského názory sa týkali predškolskej výchovy, konkrétne jej obsahov. Tvrdil, že jednotlivé obsahy výchovy a vzdelávania majú byť v súlade s osobitým vývinom dieťaťa. Komenský za najvhodnejší spôsob učenia sa dieťaťa sa považoval hru, ktorá mala pre dieťa nezastupiteľný priestor v živote. Prostredníctvom nej sa dieťa malo učiť poznávať reálny svet. Komenský sa venoval aj príprave detí na školu a v diele *Informatórium školy materskej* dával rodičom rady, ako postupne pripraviť dieťa na školu aby prežívalo čo najmenší strach. V diele *Veľká didaktika* rozpracoval podrobný systém školskej sústavy. Od vydania tohto spisu v roku 1657 sa datuje aj pedagogika ako samostatná vedná disciplína.

Z obdobia osvietenstva sú pre učiteľov významné názory Friedricha Frobela, ktorý sa považuje za zakladateľa pedagogiky materskej školy. Frobel rozpracoval systém predškolskej

výchovy a teóriu hry. Začal zakladat' prvé materské školy – detské záhradky.

Od polovice 18. storočia až do 19. storočia ovplyvnil Adam František Kollár organizáciu pedagogickej prípravy učiteľov. Kollár podal návrh, ktorý bol schválený v roku 1777 známy aj pod názvom Ratio Educationis, v ktorej bola rozpracovaná sústava verejnej výchovy a školstva v uhorskom kráľovstve, obsahovala tiež organizáciu školstva a študijný poriadok. V roku 1788 Jozef II., syn Márie Terézie, uzákonil povinnú školskú dochádzku. Postupne sa začali od konca 18. storočia vytvárať učiteľské spolky, ktoré mali významnú úlohu pre učiteľov najmä pri zlepšovaní svojej výchovno-vzdelávacej práce.

V druhej polovici 19. storočia Kollárove názory na kvalifikáciu učiteľov vychádzali z prípravy učiteľov, ktorí mali absolvovať dvojročné učiteľské semináre. Do seminárov sa mali dostať len najlepší študenti. Vychádzal z názoru, že už v predškolách má vyučovať vyškolený učiteľ. V roku 1868 bol navrhnutý zákon, ktorý upravoval školské vzdelávanie. Podľa neho mali deti do materskej školy začať chodiť vo veku od 2och rokov až do 6tich rokov. V roku 1891 vyšlo prvé zákonné ustanovenie o materských školách. Príprava učiteliek materských škôl sa realizovala v dvojročných osobitných ústavoch.

Za zakladateľa inštitucionálnej predškolskej výchovy považujeme Roberta Owena, ktorý vytvoril nový typ zariadenia opatrovňa ako detská škola – deti neboli len pod dozorom učiteľom, ale taktiež sa ja učili. V roku 1816 zriadil v New Lenarku Infant school, kde boli deti rozdelené do dvoch skupín podľa veku. Prvou detskou opatrovňou na území Slovenska bola detská opatrovňa v Banskej Bystrici založená 4.11.1829 (Kasáčová, 2001).

Z hľadiska podrobného rozpracovania historického vývoja materských škôl a prípravy učiteľov možno konštatovať, že učiteľská profesia sa vyvíjala v dvoch obdobiach. Prvým obdobím je obdobie predprofesionálne, ktoré vykonávali prevažne nadšenci, ktorých učiteľské povolanie brali ako záľubu. Títo nadšenci boli mali často nízke vzdelanie a tiež aj nízky plat. Celé storočia sa nevenovala príprave pre učiteľské povolanie žiadna pozornosť. Prvé zmienky o príprave učiteľov možno badať až organizačnom poriadku Ratio Educationis z roku 1777. Druhým obdobím je profesionálne obdobie, ktoré začalo až v 2. polovici 20. storočia. Z pokroku vedy a techniky sa postupne začala formovať dôležitosť učiteľského povolania aj prípravy učiteľov. V tomto období boli učitelia považovaní za autonómnych odborníkov. Dekrétom prezidenta Beneša v roku 1945 a zákonom z roku 1946 sa stalo Československo prvým štátom v Európe, ktorý pristúpil na vysokoškolské vzdelávanie učiteliek materských škôl, čo malo za následok zriadenie pedagogických fakúlt pri všetkých vysokých školách.

V súčasnej dobe sa na učiteľa kladie niekoľko požiadaviek. Jednou z nich je aj odbornosť učiteľa, ktorá hovorí o učiteľovi v materských školách s magisterským vzdelaním.

Podľa zákona však postačuje na výkon profesie učiteľom bakalárske vzdelanie, alebo len úplné stredoškolské vzdelanie. Ďalšími požiadavkami v práci učiteľa sú jeho osobnostná zrelosť, sociálna zrelosť a otvorenosť voči novým poznatkom. (Vančíková, 2011). Kosová, Tomengová a kol. (2015, str. 41) z hľadiska prípravy budúcich učiteľov uvádzajú : „Slovensko patrí v medzinárodnom porovnaní ku krajinám s najnižším podielom praktickej prípravy vo vzdelávaní učiteľov.“

1.1 Kríza učiteľskej profesie na Slovensku

Kríza učiteľskej profesie nastala zhruba v 70. rokoch minulého storočia (za čias komunistického režimu). Príčiny, ktoré sa stoja za krízou učiteľskej profesie sa týkajú najmä politických, demografických a sociálnych zmien. V príprave učiteľov na výkon profesie sa nachádza mnoho kritiky najmä z pohľadu nedostatočnej prípravy budúcich učiteľov. To je spôsobené najmä veľkým rozmachom vedy a techniky a nárastom množstva nových informácií, ktorých sledovanie je takmer nemožné. Ekonomická stránka hodnotenia učiteľskej profesie a jej význam z hľadiska potreby nových učiteľov začali veľmi rýchlo klesať. Z demografického hľadiska začala populačná krivka stagnovať, čo spôsobilo menší záujem a potrebu nových učiteľov. Výrazným ovplyvnením a znížením sociálneho statusu učiteľa je aj fakt, že učiteľ dnešnej doby je pod neustálym nátlakom spoločnosti a kontroly inšpektorov. Prílišná a silnejúca kontrola učiteľov mala za následok nárast kvantity nad kvalitou vedomostí. Ani v dnešnej postmodernej dobe tomu však nie je inak. Nárast nárokov na učiteľa z hľadiska množstva nových poznatkov stále rastie. Učiteľská profesia je v dnešnej dobe považovaná z hľadiska zložitosti práce za jednu z najzložitejších prác. Osobitné predpoklady, odborné poznanie ale i sociálne schopnosti sú základom vykonávania učiteľskej profesie.

Učiteľom chýba akási jednotná pedagogická koncepcia. Učiteľ tak počas vykonávania svojej práce využíva iba jeden koncept alebo čerpá z mnohých konceptov, čo môže spôsobiť zmätenosť učiteľa. Pri príprave budúcich učiteľov tomu tiež nie je inak. Na školách neexistuje všeobecne uznávaný koncept, a tak sa často stáva, že študent je oboznámený s množstvom konceptov, z ktorých si nie je schopný vybrať.

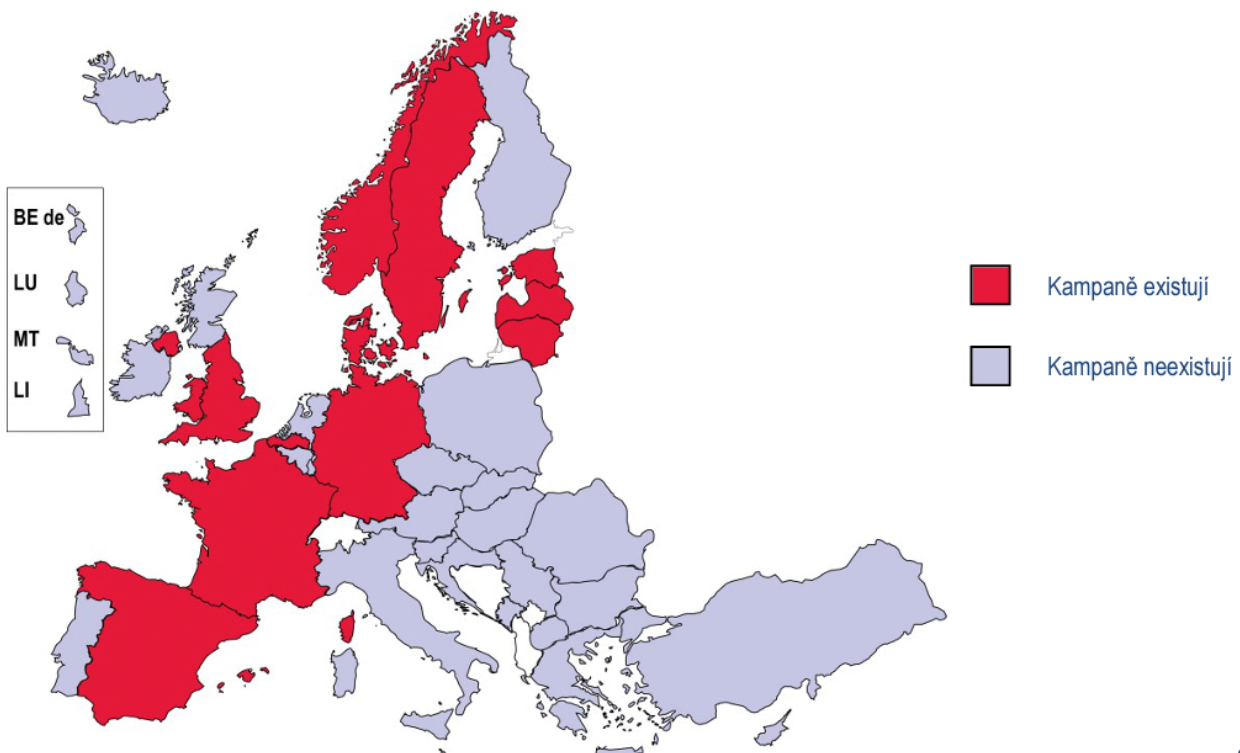
Práca učiteľov sa sťažuje aj z hľadiska rozmachu médií, ktoré často preberajú učiteľove funkcie. Vzdelávaní detí cez rôzne televízne alebo internetové vzdelávacie programy umožňuje dieťaťu veľký nárast informácií, v ktorých často nemá prehľad ani samotný učiteľ.

Ďalším bodom krízy učiteľského povolania je aj multikulturalita školského prostredia. Vančíková (2011, str. 124) uvádza : „Učiteľ teda musí pristupovať ku každému žiakovi ako k

individualite aj v hľadani účinných nástrojov budovania poznania či formovania postojov.“ Učiteľ má v triede 20 detí, z ktorých každé si vyžaduje iný prístup poznávania a vzdelávania, iné tempo práce. Týmto sa učiteľská profesia enormne sťažuje (Vančíková, 2011).

Výskumy, ktoré zisťovali zvýšenie atraktivity učiteľskej profesie poukazujú na krajiny, ktoré sa snažia prilákať budúcich absolventov, alebo už absolventov pedagogických odborov do praxe. Na obrázku možno vidieť, že množstvo krajín nezvyšuje atraktivitu učiteľského povolania, čo je tiež jednou z príčin krízy učiteľského povolania.

Obr. 5.3: Národní nebo regionální kampaně s cílem přivést nové zájemce k profesi učitele, 2013/14



Zdroj: Eury

(Eurydice, 2015, str. 109)

Krízu učiteľskej profesii možno badať aj v jej vonkajších prejavoch a tými sú :

- Starnutie populácie učiteľov, čo sa na Slovensku prejavuje tým, že až 56,1% učiteľov je starších ako 40 rokov
- Feminizácia školstva, väčšina pracovníkov v učiteľských povolaniach je ženského pohlavia, v roku 2003 bolo učiteliek v materských školách až 99,9%
- Nízke platové ohodnotenie
- Nedostatok kvalifikovaných učiteľov

➤ Neatraktivnosť profesie

➤ Vysoké nároky na profesiu

(Kosová, 2006)

2. Kompetencie učiteľa

Pojem kompetencia pochádza z latinského slova *competéns* a vyjadruje sa v zmysle príslušný, zodpovedný, vhodný. V tomto ponímaní sa chápe ako určitá schopnosť, spôsobilosť (Turek, 2003). Kompetencia ako nadradený pojem v sebe zahŕňa pojmy ako zručnosť, schopnosť, postoj a taktiež aj vedomosť. Kompetencia ako súhrnný názov sa používa kvôli možnosti zlúčenia pojmov aj medzi rôznymi národmi. (Průcha, 2009).

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre odborné vzdelávanie a prípravu, skupina študijných odborov 76 učiteľstvo (2013, str. 17 – 22) má absolvent tohto študijného programu disponovať nasledovnými kompetenciami :

1. Kľúčové kompetencie

➤ **„Spôsobilosti konať samostatne v spoločenskom a pracovnom živote** - Sú to spôsobilosti, ktoré sú základom pre ďalšie získavanie vedomostí, zručností, postojov a hodnotovej orientácie. Patria sem schopnosti nevyhnutné pre cieľavedomé a zodpovedné riadenie a organizovanie svojho osobného, spoločenského a pracovného života.

➤ **Spôsobilosť interaktívne používať vedomosti, informačné a komunikačné technológie, komunikovať v štátnom, materinskom a cudzom jazyku** - sú to schopnosti, ktoré žiak získava za účelom aktívneho zapojenia sa do spoločnosti založenej na vedomostiach s jasným zmyslom pre vlastnú identitu a smer života, sebazdokonaľovanie a zvyšovanie výkonnosti, racionálneho a samostatného vzdelávania a učenia sa počas celého života, aktualizovania a udržiavania potrebnej základnej úrovne jazykových schopností, informačných a komunikačných zručností.

➤ **Schopnosť pracovať v rôznorodých skupinách** - sú to teda schopnosti, ktoré na základe získaných vedomostí, sociálnych zručností, interkultúrnych kompetencií, postojov a hodnotovej orientácie umožňujú stanoviť jednoduché algoritmy na vyriešenie problémových úloh, javov a situácií a získané poznatky využívať v osobnom živote a povolání.

2. Odborné kompetencie

➤ **Požadované vedomosti, zručnosti a osobnostné predpoklady, vlastnosti, schopnosti -**
Pre všetky študijné odbory skupiny 76 Učiteľstvo sú záväzné stanovené výkonové štandardy.“

Tieto kompetencie poukazujú na to, ktorými kompetenciami má disponovať absolvent strednej odbornej školy, študijného programu učiteľstvo. Lipnická (2011) však uvádza aj kompetencie, ktorými má disponovať učiteľka v procese rozvoja osobnosti dieťaťa. Tými kompetenciami sú schopnosť diagnostikovať a reidiagnostikovať aktuálne schopnosti, vedomosti a postoje detí, plánovať a projektovať edukačné procesy, pri ktorých bude učiteľka sledovať celostný a plnohodnotný rozvoj osobnosti dieťaťa, zabezpečovať systematickosť a postupnosť rozvoja osobnosti dieťaťa pri stanovaní edukačných cieľov, rozvíjať individuálne a sociálne kvality dieťaťa tak, aby boli v harmónii, obsahy vzdelávania a témy prispôbovať jeho skúsenostiam a životnej realite, dieťa v procese vzdelávania viesť k poznaniu cez hrové činnosti s príjemným zážitkom, integrovať obsahy vzdelávania, ktoré budú tvoriť jeden zmysluplný celok s nadväznosťou, učenie sa dieťaťa realizovať prostredníctvom tvorivej činnosti, rešpektovať individuálne osobitosti každého dieťaťa a jeho jedinečnosť.

V tejto súvislosti s kompetenciami učiteľa v procese rozvoja osobnosti dieťaťa je dôležité podotknúť správnu formuláciu cieľov. Šuťáková (2017, str. 307) podľa realizovaného výskumu uvádza nasledovné hodnoty v správnosti a nesprávosti formulovania cieľov :

Edukačný cieľ	Správne formulovaný		Nesprávne formulovaný	
	Početnosť	Rel. početnosť %	Početnosť	Rel. početnosť %
Kognitívny	321	86,76	49	13,24
Afektívny	118	59,30	81	40,70
Psychomotorický	45	41,28	64	58,72
Spolu	484	71,39	194	28,61

Z uvedeného možno usúdiť, že najväčší nedostatok u učiteľov je v pochopení a formulácii afektívnych a psychomotorických cieľov. Učiteľom, ktorých stanovovanie cieľov bolo skúmané, formulovali afektívne a psychomotorické ciele aj s obsahom kognitívnych cieľov. Problémy sa tiež prejavili v nepochopení aplikácie cieľov do praxe, nakoľko sa v ich učení neustále opakovali rovnaké afektívne a psychomotorické ciele (Šuťáková, 2017).

3. Profesionálne štandardy

Trendy, ktoré objavujú v mnohých krajinách sveta súvisia s procesmi profesionalizácie a štandardizácie učiteľskej profesie sú tendencie k štandardizácii pedagogickej praxe. „Ide o tendenciu stanovovať širšie platné požiadavky, ktoré musí splniť každá vysoká škola pri zabezpečovaní pedagogickej praxe a požiadavky na minimálnu úroveň profesionálnych kompetencií, ktoré musí dosiahnuť každý absolvent učiteľskej prípravy v danej krajine či regióne.“ (Kosová, Tomengová a kol., 2015, str. 33). Každá vysoká škola má vysokú autonómiu a z tohto hľadiska sa každá vysoká škola riadi vlastnými zadanými profesionálnymi štandardmi, ktoré v pedagogickej praxi študentov akceptujú. V ďalších riadkoch sa zameriame na štandardizáciu v zmysle dokumentov vyššej úrovne, ktoré sú schválené a prijaté regionálnymi alebo štátnymi ministerstvami.

Z hľadiska samostatnosti legislatívnych dokumentov rozlišujeme tri prístupy k štandardizácii praktickej učiteľskej prípravy. Prvý prístup je ten, kde existujú profesionálne štandardy pre učiteľov, teda iné štátne dokumenty, na základe ktorých sa odvodzujú požiadavky na vysoké školy v praktickej i teoretickej príprave učiteľov. Rôzne krajiny považujú vymedzenie profesionálnych štandardov za jednu z ich najdôležitejších funkcií. Kritika, ktorá je proti štandardizácii učiteľskej profesii tvrdí, že je to zabíjanie tvorivosti individuality učiteľa. Kanada, Holandsko, Belgicko, USA sú krajiny, ktoré považujú profesionálnu štandardizáciu za podstatnú pri príprave budúcich učiteľov a ich hodnotenia. V Holandsku sú napríklad profesionálne štandardy brané a chápané ako východiskové pri vytváraní študijných programov (Kosová, Tomengová a kol., 2015).

„Druhý prístup, ktorý možno v sledovanej otázke identifikovať, je v tých krajinách, kde profesionálne štandardy priamo obsahujú aj požiadavky na úroveň na konci učiteľského vzdelávania alebo priamo na praktickú prípravu.“ (Kosová, Tomengová a kol., 2015, str. 34). Takéto profesionálne štandardy možno nájsť v Kanade v provincii Quebec, ktorá má presne vymedzených 12 kompetencií, ktoré ma absolvent štúdia učiteľstva ovládať. Každé kompetencie sú rozpracované do spôsobilostí.

Tretí prístup je taký, že existujú samostatné štandardy pedagogickej praxe alebo efektívnej učiteľskej praxe. Profesionálne štandardy pedagogickej praxe definujú spôsobilosti, vedomosti, zručnosti a hodnoty. Takéto usporiadanie profesionálnych štandardov sa nachádza v Kanade – región Ontário. Takto orientované profesionálne štandardy sú vymedzené do piatich oblastí – postoje, vedomosti, prax, vedenie komunity, profesionálny rozvoj.

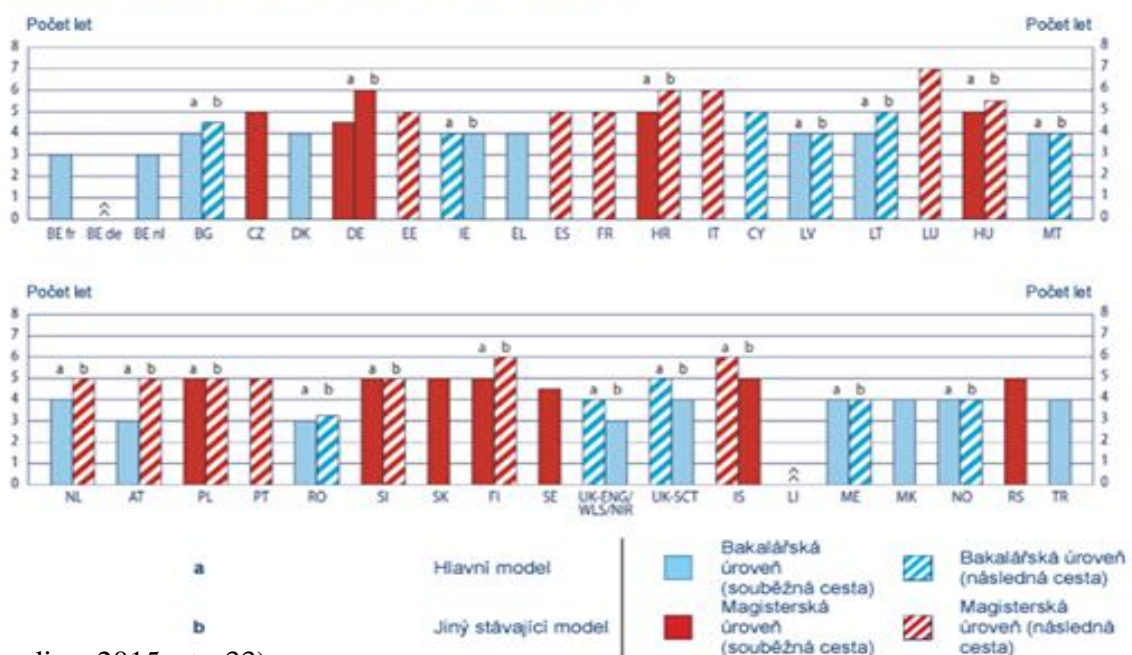
V Slovenskej republike je súčasný stav prípravy budúcich učiteľov nie na dobrej úrovni

v porovnaní s ostatnými krajinami. Po roku 1989 sa vývoj vysokého školstva na Slovensku vyvíjal negatívne a to hneď v niekoľkých aspektoch. Nedostatok financií spôsobených vysokým nárastom počtu vysokých škôl a fakúlt, čo spôsobilo zníženie financovania alebo jeho úplné zastavenie pre praktickú prípravu učiteľov. Okolo 90tych rokov ministerstvo nefinancovalo praxe študentov, a tak často prax bola založená na známostiach študentov s učiteľmi, ktorí im povolili vykonávať prax v ich triede. Ďalším aspektom je prudký rozmach zakladanie nových fakúlt. V roku 1989 bolo na území Slovenska 43 fakúlt, v roku 2015 to už však bolo 132. Novootvorené fakulty neboli dostatočne informované o dôležitosti praktickej prípravy učiteľov. Rezortné ministerstvo nekládlo dôraz a svoju pozornosť na prípravu budúcich učiteľov, čo sa odzrkadlilo v chýbajúcom začlenení Slovenska do európskych projektov, ktoré boli zamerané na prípravu učiteľov a ich praktickú prípravu. Aj napriek niekoľkým negatívnym aspektom sú na Slovensku katedry, ktoré sa venujú praktickej príprave učiteľov (Kosová, Tomengová a kol., 2015).

Slovensko sa zaraďuje v medzinárodnom porovnaní medzi krajiny s najnižším podielom praktickej prípravy vo vzdelávaní. Je to zapríčinené aj nedostatočnou legislatívnou dokumentáciou. „A pretože neexistujú ani štandardy učiteľskej profesie, hoci sa pripravujú od roku 2005, možno konštatovať, že legislatíva celkove ani nevymedzuje ani negarantuje určitý štandard praktickej prípravy budúcich učiteľov, ani jej personálne ani materiálne zabezpečenie, ktoré je k tomu nevyhnutné.“ (Kosová, Tomengová a kol., 2015, str. 43).

Obr. 2.1: Minimální úroveň a délka trvání PVU pro práci v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) a minimální délka odborné přípravy (včetně praxe ve školách), podle centrálních předpisů, 2013/14

Minimální úroveň a celková délka trvání (v letech)



(Eurydice, 2015, str. 33)

4. Trendy v praktickej príprave učiteľov

Medzi základné trendy v príprave učiteľov v medzinárodnom meradle patrí schopnosť učiteľa reflektovať svoju prax. Od schopnosti reflektovať svoju prax je závislá aj expertnosť učiteľa. V 80tych rokoch 20. storočia je učiteľská profesia chápaná ako komplexná charakteristika vychádzajúca z holistického prístupu. V komplexnej charakteristike je samozrejme zahrnutá aj reflexia, ktorá je chápaná ako integrujúci faktor medzi vedomosťami učiteľa a jeho schopnosťou uplatniť ich v praxi – medzi rôznymi aspektami jeho práce, či už minulými, súčasnými alebo budúcimi. Reflexia sa na základe rôznych výskumov stáva jednou z hlavných požiadaviek profesijných štandardov. Koncepty reflexívnej praxe sa stávajú jednou zo zložiek prípravy budúcich učiteľov na vysokej škole. Z analýzy profesijných štandardov možno považovať za indikátory kvality práce učiteľov najmä odborné spôsobilosti, sociálne spôsobilosti a spôsobilosti k celoživotnému profesijnému rozvoju učiteľa orientované najmä na sebareflexiu a reflexiu. Z hľadiska dôležitosti prípravy budúcich učiteľov pre praktickú činnosť sa začalo podrobne uvažovať o pedagogickej praxi, ktorá je ponímaná najmä ako dôležitá súčasť prípravy budúcich učiteľov. Pedagogická prax je v tomto kontexte chápaná nie ako izolovaná od celku, ale naopak, ako integrálna súčasť z čoho vyplýva, že prax by mala byť interakciou medzi teóriou a jej aplikáciou v praxi.

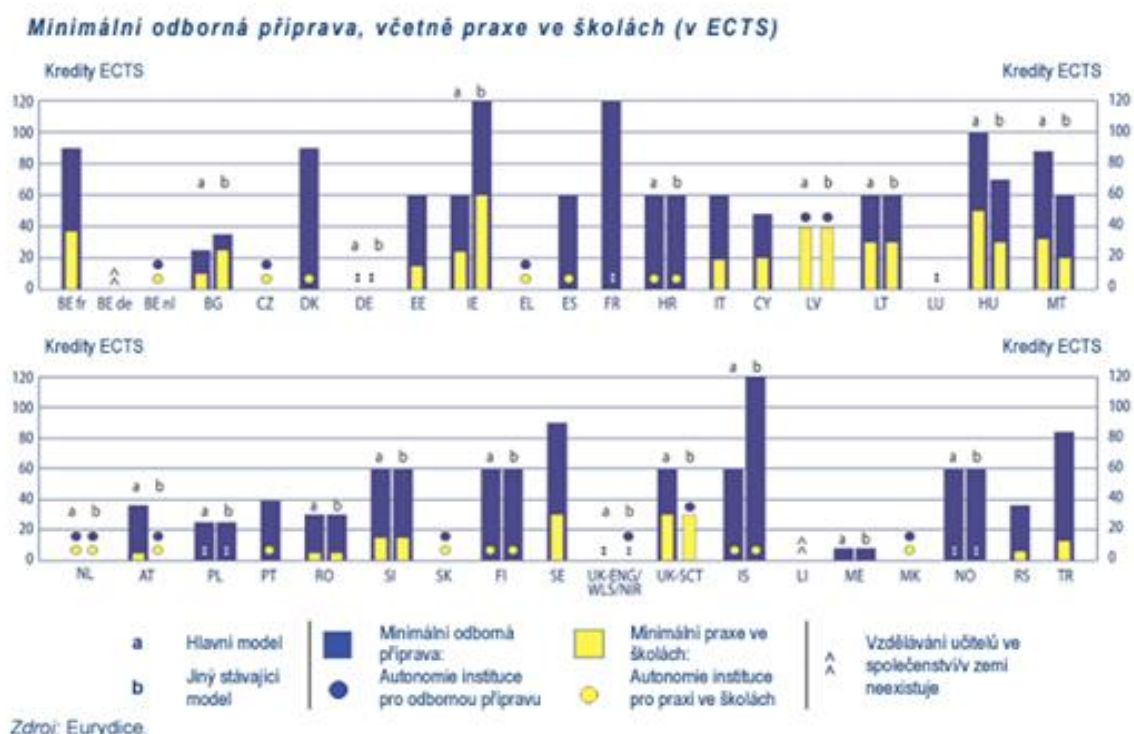
V zahraničných krajinách existuje mnoho koncepčných prístupov k praktickej príprave budúcich učiteľov. V súčasnosti sú jednotlivé prístupy zamerané najmä na profesijný rozvoj učiteľa a jeho zmenu. Podľa jednotlivých koncepčných prístupov sa formuje aj dôraz, kladený na výstavbu pedagogickej praxe. Samozrejme koncepčné prístupy sa zhodujú v niektorých myšlienkach ako napríklad zameranie na profesijné kompetencie a využitie role reflexívneho praktika. Prístupy vo výstavbe praxe môžeme v súčasnosti rozdeliť na dva modely.

- Kompetenčný prístup, ktorý sa zameriava na dôkladné osvojenie si profesijných kompetencií, ktoré sú schválené v profesijných štandardoch. Každá kompetencia je rozpracovaná do úrovní, ktoré zahŕňajú určitú, postupne sa stupňujúcu úroveň. Príkladom takejto prístupu je Kanada (Quebec), kde ministerstvo školstva v roku 2001 prijalo 253 – stranový dokument, v ktorom boli definované profesijné kompetencie učiteľa (12 kompetencií), ktoré boli rozpracované do určitých zručností a vymedzených úrovní.
- Reflexívny prístup, ktorý vychádza z konštruktivistického modelu zameraného najmä na osobnosť učiteľa v ponímaní ako vlastného aktéra schopného profesijného rastu. Dôležitý

význam sa kladie na vlastnú tvorbu znalostí z procese reflexie a sebareflexie, z čoho môžeme usúdiť, že tento prístup je orientovaný na ískavanie praktických skúseností študenta. V reflexívnom prístupe sa taktiež pracuje s profesijnými kompetenciami v zmysle ich reflektovania. Najznámejšou krajinou uplatňujúcou reflexívny prístup výučby je Holandsko. Na vysokej škole vo Windesheime sa pedagogická prax realizuje v 4och na seba nadväzujúcich fázach – ja, začínajúci učiteľ (prax je orientovaná na uvedenie študenta do profesie, oboznámenie sa s prostredím a orientácia v ňom), ja a výučba (prax je orientovaná na organizovanie a plánovanie, stanovovanie cieľov), ja a žiaci (prax je zameraná na schopnosť individualizovať a diferencovať výučbu), ja, nezávislý učiteľ (prax je orientovaná na prebratie zodpovednosti za výučbu). Keďže reflexia je hlavnou zložkou každej fázy prípravy budúceho učiteľa, dôležité sú aj portfóliá učiteľov, ktoré je rozpracované v siedmych oblastiach profesijných kompetencií sebareflexie študenta. Praktická príprava študenta na takto orientovaných školách tvorí 30-40 % štúdia.

I keď v mnohých krajinách sa prístupy môžu líšiť kvôli vysokej autonómii vysokých škôl, možno identifikovať niekoľko spoločných vlastností v príprave učiteľov ako napríklad : postupná systematickosť a nadväznosť jednotlivých častí praktickej prípravy, zameranie na profesijné kompetencie, reflexia praktickej prípravy, študentské portfólio, spolupráca učiteliek a vysokých škôl, význam hodnotenia študenta vzhľadom k jeho úspešnosť v štúdiu (Kosová, Tomengová a kol., 2015).

Na grafe možno vidieť potrebu minimálnej odbornej prípravy vrátane praxe v jednotlivých krajinách pre porovnanie so Slovenskom. Eurydice (2015, str. 33) :



„Slovensko: Studenti mohou studovat doplňující pedagogické studium (Doplňující pedagogické štúdium) o délce 200 hodin (obvykle dva roky) buď souběžně, nebo po ukončení nepedagogického magisterského studia. Praxe ve školách představují minimálně 40 hodin, ovšem neexistuje pro ně žádný ekvivalent ECTS.“ (Eurydice 2015, str. 34).

ZÁVER

Cieľom tejto seminárnej práce bolo poukázať na kompetencie učiteľov a prípravu učiteľov na Slovenku, ktorú sme následne porovnali aj s Európskymi krajinami. Príprava učiteľov na Slovensku nie je na dobrej úrovni, na čo poukazuje aj fakt, že učiteľom v materských školách stačí stredoškolské odborné vzdelanie s maturitou. Položme si však otázku : Zverili by sme svoje dieťa lekárom, ktorí majú absolvované stredoškolské vzdelanie? Určite nie. Z tohto pohľadu učiteľ trávi s deťmi mnoho času počas dňa a je viac ako nutné, aby bol vzdelaný, tvorivý a samostatný profesionál. Je tomu na Slovenku však tak? Kompetencie učiteľa vymedzené v Štátnom vzdelávacom programe pre odborné vzdelávanie učiteľov stredných škôl sú uvedené základné kompetencie, ktorými by mal disponovať budúci učiteľ. To, že chýbajú akékoľvek kompetencie, ktoré sa týkajú priamo vyučovacieho procesu je faktom. Učitelia majú často problémy s formuláciou cieľov vyučovania. Slovensko by malo nastaviť prípravu budúcich učiteľov na vyššiu úroveň a malo by zabezpečiť väčší podiel praxe na školách. To všetko je však spôsobené tým, že na Slovensku nastala kríza učiteľského povolania skôr, ako sa jeho vízia naplnila. Všetko je však v rukách vlády Slovenskej republiky a iniciatíve učiteľov, ktorí aj napriek momentálnej situácii v školstve sa majú chuť vzdelávať.

Zoznam použitej literatúry

1. EVROPSKÁ KOMISE/EACEA/EURYDICE, 2015. *Profese učitel v Evropě: praxe, názory a přístupy*. Luxemburg: Európska komisia. 2015. 136 s. ISBN 978-92-9492-089-8
2. KASÁČOVÁ, B. 2001. *Kapitoly z dejín školstva a predškolskej pedagogiky*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. 2011. 112 s. ISBN 80-8055-602-4
3. KOSOVÁ, B. 2006. *Kríza učiteľskej profesie v medzinárodnom kontexte*. In Pedagogické rozhľady, , č. 4-5, s. 20 – 24. Dostupné na internete : <http://www.rozhľady.pedagog.sk/cisla/pr4-5-2006.pdf>
4. KOSOVÁ, B. – TOMENGOVÁ, A a kol. 2015. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum. 2015. 226 s. ISBN 978-80-557-0860-7
5. LIPNICKÁ, M. 2011. *Predškolská pedagogika nielen pre učiteľov*. Prešov : Rokus. 2011. 152 s. ISBN 978-80-89510-01-6
6. MINISTERSTVO ŠKOLSTVA VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2013. *Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu pre skupinu študijných odborov 76 Učiteľstvo*. [online]. Bratislava : Štátny inštitút odborného vzdelávania, 2013, str. 17-22. Dostupné na internete : <http://www.siov.sk/SVP.aspx?ID=128>
7. PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7376-546-2
8. ŠUŤÁKOVÁ, V. 2017. *Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi*. In Edukácia. Vedecko-odborný časopis. Roč. 2, č. 1, 2017. str. 303-312. ISSN 1339-8725 Dostupné na internete : <https://www.upjs.sk/edukacia/1-2017/>
9. TUREK, I. 2003. *Kľúčové kompetencie*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 179 s. ISBN 80-8052-174-3
10. VANČÍKOVÁ, K. 2011. *Škola a spoločnosť. Kapitoly zo sociológie výchovy*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. 2011. 170 s. ISBN 978-80-557-0184-4