

NĚKTERÉ TRENDY V PŘÍPRAVĚ UČITELŮ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL

Srovnávací studie

Danuše Nezvalová

Klíčová slova: Příprava učitelů, institucionální proměnné, kurikulární proměnné, kontextuální proměnné.

Anotace: V příspěvku je podán popis vývojových trendů učitelského vzdělávání na základě kontextuálních, institucionálních a kurikulárních proměnných. Jsou popsány trendy ve vzdělávacích systémech a ve vzdělávací politice. Tyto trendy jsou zobecněny na základě modelů. Modelový přístup je uplatněn i při zobecňování přístupů k tvorbě kurikula pro pregraduální přípravu učitelů. Tyto zobecněné modely jsou srovnávány s koncepcemi učitelského vzdělávání v některých západoevropských zemích.

Takřka ve všech evropských zemích v současném bouřlivém, ale zajímavém období je učitelské vzdělávání středem pozornosti a s tím souvisejících dalších změn. Na jedné straně jsou hodnoceny výsledky hlavních změn v posledním desetiletí, na druhé straně se začínají uplatňovat požadavky na učitelskou profesi z pohledu posledního vývoje v Evropském společenství. Ve srovnání s minulými lety se učitelské vzdělávání stává opět veřejným zájmem. Ve většině evropských zemí se klade prioritní důraz na kontinuální růst kvality učitelského vzdělávání. Od učitelů se očekává, že budou hrát důležitou roli v procesu své přípravy a dalšího vzdělávání. Z některých dokumentů, týkajících se vzdělávací politiky v mnohých evropských zemích, vyplývá snaha o racionalizaci vzdělávacího systému a s tím související snaha o více prakticky a společensky orientovanou přípravu učitele. V mnoha evropských zemích stan-

dardy učitelského vzdělávání jsou si velmi blízké. Taktéž problémy učitelského vzdělávání jsou velmi podobné.

1. Modely pro analýzu trendů

K popisu vývojových trendů učitelského vzdělávání v Evropě jsou důležité tři soubory proměnných:

- kontextuální proměnné, reprezentující vliv vzdělávacího systému jako zákazníka pro učitelské vzdělávání a vzdělávací politiku, která je považována za materializaci společenských požadavků v kontextu politického hodnotového systému;
- institucionální proměnné, reprezentující rozdílné aspekty institucionálních omezení programů učitelského vzdělávání;
- kurikulární proměnné, reprezentující odlišné aspekty obsahu programů učitelského vzdělávání.

2.1 Kontextuální proměnné

Učitelské vzdělávání má vyhovovat vzdělávacímu systému. Proto změny tohoto systému budou ovlivňovat strukturu a obsah kurikula přípravy učitelů.

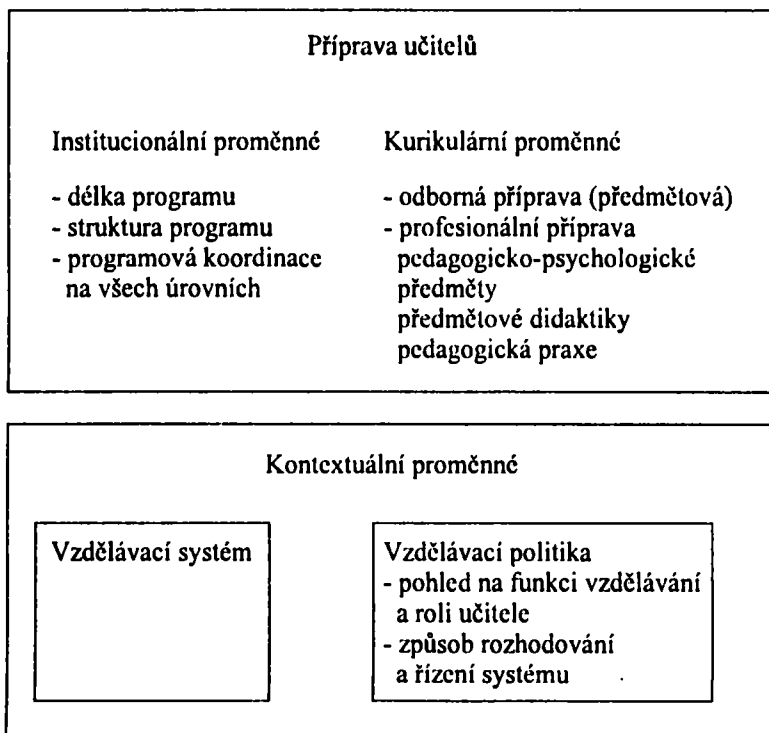
Kontextuální proměnné, ovlivňující učitelskou přípravu, jsou:

- podmínky vyplývající ze struktury a tradic vzdělávacího systému, např. v některých zemích jsou učitelé pro odlišné typy škol vzděláváni v jednom typu vzdělávací instituce, zatímco v jiných zemích jsou učitelé

pro určitý typ školy vzděláváni ve specifických institucích;

- podmínky vyplývající ze vzdělávací politiky, např. dnes mnohé vlády zavádějí změny ve vzdělávacím systému, snaží se změnit cíle vzdělávací politiky, dosáhnout lepší kvality vzdělání; vlády jsou limitovány rozpočtem pro školství, což vede ke striktnímu řízení a kontrole tohoto rozpočtu; důležitým výsledkem je i kvalita přípravy učitele, která je vládami kontrolována prostřednictvím stanovení požadavků na výsledek této přípravy.

Schéma 1 - Trendy v přípravě učitelů



Trendy ve vzdělávacích systémech

Změny v přípravě učitele nemohou být studovány bez vztahu ke změnám a vývoji vzdělávacích systémů, které jsou výsledkem změn ve společnosti jako celku. Změny ve společnosti budou reflektovány vzdělávacím systémem a následně v přípravě učitele v každé době. Hlavní změny ve vzdělávacím systému v posledních dvou desetiletích byly koncentrovány na tři oblasti:

- Transformace ze selektivního systému vzdělávání pro všechny, jehož výsledkem je povinné základní a nižší střední všeobecné vzdělání.

- Vliv rapidního růstu poznatků na kurikulum jak v základním, tak i středním vzdělání, jehož výsledkem jsou kontinuální změny kurikula.

- Industrializace vzdělání jako výsledek masivního růstu počtu studentů, kombinovaný s požadavkem vzdělání, umožňujícím uplatnění na trhu práce. Zatímco v sedmdesátých a v počátku osmdesátých let ležela determinace obsahu kurikula převážně v rukou učitele a profesionálů zodpovědných za školství, současný trend je v ovlivňování těchto obsahů zaměstnavateli, reprezentanty společnosti a politiky z pohledu hodnocení úspěchů dosažených studenty a žáky. To vede k neustálému tlaku na učitele a také ke změnám v přípravě učitele.

Trendy ve vzdělávací politice

Vc vzdělávací politice dnešní Evropy lze identifikovat dva pohledy na vyučování (OECD, 1988). První může být popsán jako *model minimální kompetence*, považující proces vyučování za „předávací systém“. V tomto přístupu rozhodnutí, co bude vyučováno a jak bude vyučováno, je učiněno managementem vyšší úrovně, než

je škola a třída. Na učitelovu práci je pohlíženo jako na předávání obsahu kurikula žákům co nejefektivněji a nejúspěšněji. Příprava učitele v tomto modelu vyžaduje vysoký stupeň vědomostí v daném předmětu a pedagogicko-didaktické kompetence.

Druhý pohled může být identifikován jako *model široké profesionality*, považující učitele za základ zvyšování kvality vzdělávání. Učitelé jsou osobně i skupinově zodpovědní za analýzu potřeb školy, jsou otevření široké debatě nejen mezi sebou, ale i s ostatními legitimními i zainteresovanými partnery na možném řešení, rozvoji, rozhodování, co bude vyučováno a jakým způsobem. Učitel je chápán jako seberozvíjející, sebereflektující osobnost, schopná analyzovat vlastní činnost, identifikovat žákovy potřeby, reagovat na ně a hodnotit výsledky svých intervencí. Je zřetelné, že tento pohled na učitele vyžaduje zcela odlišný přístup k přípravě učitele.

Ve vztahu kontroly kurikula učitelské přípravy a kvalifikace učitele jsou aplikovány dva odlišné modely. *Centralizovaný model*, ve kterém vláda přesně definuje kurikulum pro přípravu učitele a je odpovědná za státní zkoušky (např. SRN, Francie, Itálie). Ve Francii jsou centrálně stanoveny požadavky a státní zkušební komise na jejich základě hodnotí teoretické vědomosti a praktické dovednosti studenta učitelství a rozhoduje, zda student učitelství obdrží příslušný certifikát. Totéž platí i v Itálii. V Německu je student učitelství hodnocen ve dvou fázích. První je státní zkouška na konci teoretických studií (pedagogika, psychologie, sociologie) na univerzitě. Tato zkouška je předpokladem pro přijetí k profesionální přípravě, která je ukončena po dvou letech opět státní zkouškou. Prostřednictvím státních zkoušek vláda kontroluje plnění kurikula.

Druhý model, *decentralizovaný*, je charakterizován velkou institucionální svobodou

v souladu se státními doporučeními. Např. v Holandsku a Švédsku jsou vzdělávací instituce zodpovědné za obsah kurikula učitelské přípravy a učitelský sbor spolu s rektorem a spolupracujícími učiteli jako poradci rozhodují, zda student učitelství obdrží učitelskou kvalifikaci, či ne. Různé varianty decentralizovaného modelu jsou patrné v U. K., kde je kvalifikace učitele dána spoluodpovědností vzdělávací a státní instituce. Výukový program musí být hodnocen univerzitou stejně jako státní institucí (CNA - Council of National Academic Awards). V poslední době jsou obsah kurikula jakož i kvalifikační zkoušky učitelů ovlivňovány prostřednictvím CATE (Council for the Accreditation of Teacher Education). V současné době v U. K. je patrná snaha o striktní státní kontrolu v oblasti učitelské přípravy.

2.2 Institucionální proměnné

K těmto proměnným náleží:

- délka programu,
- struktura programu,
- koordinace mezi výukovými programy připravující učitele pro různé typy škol.

Délka programů

V evropských zemích lze pozorovat prodlužování délky přípravy budoucího učitele zejména v přípravě učitele nižšího stupně základní školy (v Rakousku ze čtyř semestrů na šest, ve Finsku ze čtyř let na pět, ve Švédsku ze 3,5 na 4,5 roku). Také ve všech zemích je délka trvání programů připravujících učitele pro nižší střední školy 4 roky (rovněž v poslední době došlo k prodloužení ze 3 na 4 roky). Délka kursů pro přípravu učitele vyššího stupně střední školy je značně variabilní - od tříměsíčního postgraduálního teoretického kursu ve Španělsku k jednoročnímu postgraduálnímu kursu

v U. K., Holandsku, Francii, Švédsku, Finsku, Norsku, Dánsku (Vonk, J. H. C. 1989).

Struktura programů

Lze rozlišit dva základní modely struktury programů:

1. Dvoufázový model přípravy učitelů

Tento model zahrnuje programy, obsahující pouze profesionální přípravu, akademická studia v oborech aprobačních předmětů není zahrnuta. Tato profesionální příprava není prováděna univerzitami, ale jinými institucemi (např. SRN).

2. Jednofázový model přípravy učitelů

Tento model zahrnuje všechny programy, obsahující akademická studia jednoho, nebo více předmětů, stejně jako profesionální studia. Kurikulum může být organizováno třemi způsoby:

a) *integrováný program*, ve kterém jsou akademická a profesionální studia většinou vzájemně z vnějšku integrována (většinou realizováno v přípravě učitelů základních škol, zejména v mimouniverzitních institucích v Holandsku a U. K.);

b) *paralelní program*, ve kterém akademická a profesionální studia probíhají současně (Švédsko, Norsko, Dánsko, U. K.);

c) *konsekutivní program*, ve kterém nejprve probíhají akademická studia v oborech aprobačních předmětů a po jejich ukončení teprve následují profesionální studia (běžný pro přípravu učitelů středních škol ve většině západoevropských zemí, v oblasti přípravy učitelů základních škol je možné jej nalézt v Rakousku, Francii a některých kantonech ve Švýcarsku).

Hlavním trendem pro vzdělávání učitelů základních (primárních) škol a nižších středních škol jsou paralelní a více, nebo méně integrované programy, umožňující interakci mezi studiem předmětovým, profesionálním a pedagogickou praxí.

V současné době ve většině evropských

zemí zůstávají rozdíly v přípravě učitelů základních a nižších středních škol, která se realizuje na pedagogických fakultách. Tyto jsou ponejvíce integrovány do univerzit. V Itálii a v Portugalsku jsou učitelé tohoto typu škol připravováni v mimouniverzitních institucích. Příprava učitelů vyšších středních škol je realizována na univerzitách (Bruce, M. 1991).

2.3 Obsahové proměnné

Všechny programy profesionální přípravy mají společné tři komponenty:

- pedagogickou teorii,
- profesní studium,
- pedagogickou praxi.

Pedagogická teorie. V kurikulech nacházíme obecně takové předměty, jako je filozofie výchovy, sociologie výchovy, dějiny výchovy a vzdělávání, obecná didaktika, teorie tvorby školního kurikula, efektivní vyučování, základy pedagogického výzkumu, současné problémy výchovy a vzdělání, ekologie školní třídy atd. V některých zemích se studují tyto disciplíny odděleně (Španělsko, Francie, Německo, Švédsko, U. K.), v jiných zemích integrovaně (ostatní). Studium těchto předmětů je v poslední době v některých zemích výrazně posilováno (Holandsko, Dánsko, Švédsko, U. K.).

Profesionální příprava se týká vytváření základních dovedností učitelovy profese. Analýzou obsahů programů této přípravy lze identifikovat pět odlišných profesionálních orientací:

- orientaci na žáka: program klade důraz na studentovo porozumění žákovi a jeho procesu učení,
- orientaci na kurikulum: program je zaměřen na zvládnutí vědomostí a dovedností kurikula příslušného typu školy,

- orientaci na praktické dovednosti: program je založen na technickém zvládnutí výukového procesu,
- orientaci na sociální podmínky: programy dávají přednost pochopení potřeb žáka z pozice multi-etnické školy,
- orientaci univerzální: zahrnuje všechny výše uvedené složky.

Obecně zahrnují programy tato témata:

- lidská práva, lidské vztahy ve škole a ve třídě,
- individuální diferenciaci mezi žáky,
- komunikaci,
- prostředí pro učení, klima třídy,
- transformaci akademických vědomostí ve školní vědomosti,
- přípravu a plánování vyučovacích hodin,
- výběr a přípravu materiálů a jejich technickou prezentaci,
- metody hodnocení,
- řízení vyučování,
- metody výuky.

Pedagogická praxe je chápána jako série strukturovaných vyučovacích situací ve škole určených budoucímu učiteli a vedených vysokoškolským učitelem a speciálně připraveným kooperujícím učitelem. Příprava studenta je postupná (mikroteaching - samostatné výstupy), plně se využívá principu reflexe. Délka pedagogické praxe je v jednotlivých zemích odlišná, např. severské země, U. K. a Holandsko vyžadují nejméně 1 semestr ve škole, Španělsko 3 měsíce. Zvláštní přístup je uplatňován pro vykonávání pedagogické praxe v Německu a Francii. V zemích jižní Evropy je značně rozdílná délka pedagogické praxe v závislosti na typu školy, pro kterou je učitel připravován. Odpovědnost za pedagogickou praxi často přejímá škola (ředitel, kooperující učitel) nebo školské úřady. Obecně lze říci, že ve všech zemích se pedagogická praxe stává nedílnou

součástí programů učitelské přípravy a její délka se výrazně prodlužuje.

Pedagogická praxe je ve většině programů chápána jako důležitá součást přípravy budoucích učitelů. Většina publikovaných prací se týká pedagogické praxe v programu studia učitelství na nižším stupni základní školy, méně pak na jejím vyšším stupni. V dalším se zaměříme pouze na práci, týkající se právě pedagogické praxe v přípravě učitelů středních škol.

P. Hellgren (1988) ve svém příspěvku stručně popisuje principy a řešení finského systému učitelského vzdělávání, jak je reflektováno univerzitou v Helsinkách, pedagogickou fakultou. Pedagogická praxe je podstatnou součástí kurikula, o čemž svědčí její kreditové hodnocení. Představuje totiž 45 % z celkového počtu kreditů (pedagogická vědy 12, oborové didaktiky 9, pedagogická praxe 18, výběrová disciplína 1 kredit). Zatímco pro učitele nižšího stupně základní školy začíná kontakt s třídní realitou hned na počátku studia, pro učitele vyšších stupňů následují pedagogické disciplíny až po dvou letech studia jednotlivých předmětů (možnost volby tří předmětů, jeden je hlavní). Ve třetím roce akademických studií běží současně pedagogické disciplíny s předmětovými studiemi. Pedagogická praxe je rozdělena na tři periody. V závěrečné periodě je hodnocena studentova učitelská kompetence. Během pedagogické praxe student odučí nejméně 120 hodin.

J. McCall (1988) popisuje model realizovaný na Jordanhill College of Education, Glasgow, U. K., jako otevřený a dynamický, ve kterém jsou spojovány teoretické a praktické činnosti. Studenti v něm mají možnost reflektovat v praxi široký a důkladný základ teoretických vědomostí a je podporováno jejich úsilí dosáhnout profesionálního rozvoje. Studenti jsou nejprve umístěni na školách v menších skupinách, mají při-

ležitost vyučovat pod vedením zkušeného učitele a oborového didaktika. V druhé části samostatné praxe je studentova školní zkušenost hodnocena učitelským sborem dané školy, je hodnocen studentův výkon. Používá se standardizované zprávy, jež je důležitou informací pro úřady, které pak zaměstnávají učitele. Délka trvání školní praxe je 18 týdnů.

Obdobný je i model pedagogické praxe realizovaný School of Education University of Sunderland, U. K. V jednoročním studijním programu, který následuje po ukončení předmětového studia, je pedagogická praxe na školách věnována rovněž 18 týdnů. School of Education velice úzce spolupracuje se školami v daném regionu, s učiteli, kteří se podílejí na vedení studentů v průběhu celého akademického roku a nikoliv jen v období praxe. Studijní programy jsou konzultovány s učiteli na školách, s místními školskými orgány.

Univerzita v Santiagu (Montero, L. - Vez, J. M. 1991) vyžaduje praxi v délce trvání tří měsíců. Po tuto dobu studenti pracují na univerzitou určené škole pod vedením zkušených učitelů a jsou v neustálém kontaktu s univerzitním učitelem. Tento projekt zahrnuje tři fáze:

1. systematické pozorování,
2. výstupové hodiny,
3. osobní reflexe (v závěru praxe studenti odevzdávají hodnotící projekt).

Na základě souhrnné zprávy organizace American Association of Colleges for Teacher of Education, která provedla výzkum pedagogické praxe na 90 zařízeních připravujících učitele středních škol, je patrný model amerického přístupu k řízení pedagogické praxe. Data byla shromážděna během roku 1989 (AACT 1991).

K vytvoření didaktických dovedností studentů jsou na amerických univerzitách vzdělávajících učitele využívány:

Laboratorní zkušenosti (Laboratory experiences): studenti v laboratorních mohou experimentovat, hodnotit a reflektovat vyučování využitím microteachingu, simulace, pozorováním videozáznamů vyučovacích hodin, analýzou záznamů a protokolů z vyučovacích hodin.

Klinické zkušenosti (Clinical experiences): jsou zaměřeny na pozorování činnosti učitelů a žáků ve vyučovacích hodinách s následnou analýzou prováděnou ve spolupráci s vysokoškolským učitelem.

Počáteční praxe (Early field experiences): počáteční vyučovací činnost budoucích učitelů s malými skupinami žáků pod vedením fakultního a cvičného učitele.

Souvislá praxe (Student teaching): student působí po celý den ve škole s běžnou vyučovací povinností za vedení cvičného učitele a kontroly fakultního učitele.

Jak vyplývá ze zprávy, pro realizaci prvního a druhého kroku projektu ze sledovaných 90 amerických institucí vzdělávajících učitele má 86 % počítačové laboratoře, 70 % laboratoře pro microteaching a 36 % speciální pozorovací místnosti pro sledování vyučovacích hodin. Je tedy zřejmé, že americké univerzity jsou pro realizaci těchto kroků dobře technicky vybaveny. Tento výzkum uvádí, že student učitelství stráví průměrně 74 hodin v těchto laboratorních. Počáteční praxe představuje 75-100 hodin. Dále tento výzkum uvádí, že souvislá pedagogická praxe je v délce trvání 44-55 dnů. Očekává se, že vysokoškolský učitel navštíví studenta učitelství každé dva nebo tři týdny. Z uvedených výzkumných studií vyplývá, že na amerických vysokých školách vzdělávajících učitele všeobecně vzdělávacích předmětů se vytváření profesionálních dovedností věnuje značná pozornost právě prostřednictvím pedagogické praxe.

3. Závěr

V sedmdesátých letech převládal názor, že akademická příprava je rozhodující a vyučování je jednoduše aplikací teorie. Teorie byla považována za dominantní nad praxí. Tento přístup nevedl k očekávaným výsledkům. Výchozím bodem nového přístupu je akceptování učitelových praktických zkušeností jako základního elementu jeho vědomostí. Rozvoj profesionálních činností je umožněn neustálou interakcí mezi teoretickými a praktickými poznatky. Učitelské vzdělávání může být efektivní, jestliže

- studenti učitelství pochopí, že teorie a praxe korespondují s jejich vlastní subjektivní teorií a zkušeností,

- studentovy subjektivní teorie mohou být změněny pouze systematickou reflexí vlastní činnosti a myšlení,

- studentův profesionální rozvoj je výsledkem systematického učení a nepřetržité reflexe,

- systematické vedení teoretiky i zkušenými praktiky je nezbytným předpokladem profesionálního rozvoje (Vonk, J. II. C. 1991).

Vc úspěchů zemích se vzdělávání učitelů věnuje značná pozornost, neboť na profesionalitě a kompetencích učitele je podstatně závislý výsledek vzdělávání mladé generace, v němž tkví bohatství národa. Není tedy překvapením, že na konci století a na prahu nového tisíciletí jsou požadovány změny v učitelském vzdělávání. Žádný program učitelského vzdělávání nemůže připravit studenty s hotovým širokým repertoárem vědomostí a dovedností pro všechny eventuality. Cílem by mělo být připravit budoucího učitele tak, aby byl schopen hledat efektivní cesty v rozdílných vzdělávacích obsazích, aplikovat nové pedagogické strategie, akceptovat reality změn z pohledu pedagogických teorií a výsledků praxe.

Literatura:

BRUCE, M.: Teacher Education and the Erasmus Programme. Brussels, ATEE 1991.

HELLGREN, P.: Theoretical and Experimental Knowledge in Teacher Education. European Journal of Teacher Education. Vol. 11, Nos. 2/3, 1988, p. 3-100.

McCALL, J.: Improving Teacher Quality - the Potential of Enhanced Partnership between College and Schools. European Journal of Teacher Education, Vol. 11, Nos. 2/3, 1988, p. 113-122.

MONTERO, L. - VEZ, J. M.: Educating Student Teachers in the Practice. A Case Study. Amsterdam, ATEE Conference 1991.

OECD/1988/: Innovation in Primary Educational. Final report of Project No. 8 of the CDCC. Strasbourg 1988.

Teaching Teachers: Facts and Figures. AACTE Publications. Washington, D.C. 1991.

VONK, J. H. C.: Professional preparation and development of teachers in Europe. Regional report on the pre and in-service training of teachers. Arlington, UNESCO/ICET 1989.

VONK, J. H. C.: Professional development of beginning teachers. London, The Falmer Press 1991.

MEZINÁRODNÍ PEDAGOGICKÁ KONFERENCE V SRN

Ve dnech 15.-17. prosince 1994 uspořádal Institut pedagogiky univerzity v Greifswaldu (Ernst-Moritz-Armdt-Universität, založena v r. 1456) konferenci k problematice sociální pedagogiky/sociální práce pod názvem *K funkci a teorii sociální pedagogiky/sociální práce ve východní Evropě se zvláštním zřetelem na nové země bývalého Sovětského svazu*.

Program jednání byl zaměřen na tato témata:

- sociální pedagogika/sociální práce v transformačním procesu,
- sociální pedagogika/sociální práce jako komunální úkol,
- životní situace dětí, mladistvých a jejich rodin,
- instituce a formy sociálně pedagogického vzdělávání,
- rozvíjení profesionality pracovníků v sociální oblasti,
- pole působnosti sociálních pedagogů/so-

ciálních pracovníků v regionu Greifswald - plány, projekty, problémy.

Hostitelská univerzita vytvořila příznivé podmínky pro komunikační proces odborníků z teorie i praxe. Malý počet účastníků (cca 30) byl výhodou pro diskusi a návazání konkrétní spolupráce v budoucnosti. Kvantitativně dominovali zástupci z Ruska, kvalitativně z pobaltských republik, které získávají teoretickou i praktickou pomoc v oblasti vzdělávání pro pracovníky v sociální oblasti také ze skandinávských zemí. Zájem o sociální pedagogiku v bývalých zemích Sovětského svazu je zřejmě značný, aktivity poměrně roztržité. Vzhledem k absenci polských sociálních pedagogů a účasti pouze jednoho zástupce z České republiky se realizoval v podstatě pouze východo-západní dialog. Odlišná kulturní tradice, současný společenský stav a zásadně odlišné struktury vyžadují, aby západoněmecké teoretické i praktické zkušenosti byly především podnětem pro vlastní činnost na poli řešení závažných a četných složitých sociálních problémů a přípravy kompetentních odborníků.

Věra Poláčková