

PEDAGOGICKÉ ROZHĹADY

ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

5
2021

Obsah:

O UČITEĽOVI

Miroslav Valica ...2

Hľadajme v minulosti budúcnosť našej školy
Let's look for the future of our school in the past

Ivan Turek, Miroslav Valica ...3

Ku koncepčným otázkam ďalšieho vzdelávania pedagógov
Conceptual questions of further education of teachers

Miron Zelina ...4

Cesty k humanizácii školstva
Ways to humanize education

Ľubomír Held, Branislav Pupala ...6

**O procese ďalšieho vzdelávania učiteľov
cez model konceptuálnej zmeny**
In-service Teacher Training Through Conceptual Changes Model

Miron Zelina ...8

O potrebe učiteľskej profesionality...
The Need of Teacher Expertise

Beata Kosová ...9

**Humanistické tendencie vo výchove a vzdelávaní
a ich odraz v spôsobilosti učiteľov**
Humanistic Trends in Education
and Their Impact of Teaching Skills

Ondrej Kálman ...10

Návrh programu vzdelávania učiteľského zboru na odbornej škole
Outline of Teacher Training Program in Specialized Schools

Gustáv Rötling ...12

Projektový prístup v rozvoji kompetencií učiteľov na škole
Project Approach to Development of Teacher's Competencies

Ivan Pavlov ...16

Potrebujeme profesijné kompetencie metodika – učiteľa učiteľov?
We need professional competences of methodologist – teacher/teachers?

Ivan Turek ...20

Štandardy pedagogickej spôsobilosti – návrh
Standards of pedagogical capacity: draft

Ivan Pavlov ...24

Profesijný rozvoj učiteľov a ich kontinuálne vzdelávanie na Slovensku
The professional development of the teacher and his/her continual education in Slovakia

Bohumíra Lazarová ...30

Ďalší vzdelávaní učiteľů: k problematice rezistence
The Further Education of Teachers and the Problem of Resistance

Beata Kosová ...33

Celoživotný rozvoj učiteľa
The Lifelong Development of the Teacher

Mária Šnidlóvá ...38

Niekoľko podnetov k využitiu profesijných štandardov v praxi
A few ideas how to use professional standards in practice

Miron Zelina ...41

Učiteľ v súradniciach času... / Teacher in the coordinates of time ...

Vladimír Laššák ...43

Tri úrovne plánovania profesijného rozvoja v škole, školskom zariadení
Three levels of professional development planning
in schools and school facilities

Ivan Pavlov, Alica Dragulová ...49

Andragogické poradenstvo učiteľstvu
Andragogical counseling for teachers

Viera Stankovičová ...50

Bibliografia článkov z rubriky O učiteľovi za roky 2019 – 2021
Bibliography of articles from the section
„About the teacher“ in years 2019 - 2021

Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

5/2021

Ročník 30

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Darina Bačová, Dagmar Čtvrtníčková, Maroš Dvorský,

Dagmar Koštrnová, Adriana Lančaričová,

Mária Pappová, István Szóköi, Mária Šnidlóvá

Obálka: Ján Husár

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 938

e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

www.mpc-edu.sk

Tlač: Rokus, s.r.o., www.rokus.sk

Vyšlo: 31. augusta 2021

Vychádza desaťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Príspevky v časopise sú recenzované. Recenznú radu tvoria
členovia redakčnej rady časopisu.

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.

Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.

Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

Pedagogické rozhľady a Metodicko-pedagogické centrum oslavujú 30 rokov

Pedagogické rozhľady i Metodicko-pedagogické centrum oslavujú v tomto roku svoje tridsiate narodeniny. Táto udalosť nás inšpirovala k tomu, aby sme vytvorili retrospektívne číslo a zaradili do neho príspevky, ktoré sú venované učiteľovi a jeho rozvoju. Z vybraných príspevkov je zrejmé, že mnohé aj staršie príspevky boli a stále sú aktuálne, nadčasové. Sú v nich zachytené nádeje a trendy po roku 1990 a tiež zmeny, ktorým profesia učiteľa, či jeho rozvoj v čase podliehali. V tomto mimoriadnom čísle časopisu je prezentovaných spolu 14 príspevkov publikovaných od roku 1991 až po rok 2014, tento počet je doplnený o jeden nový príspevok, v ktorom sám autor Miron Zelina reflektuje na príspevok z februára 1994. Novšie príspevky v počte 19 sú spracované len vo forme zoznamu bibliografických odkazov doplnených anotáciami.

Pri takomto významnom jubileu patrí veľké ďakujem našim čitateľom a účastníkom našich podujatí, ktorí náš časopis aj služby Metodicko-pedagogického centra využívajú vo svojej pedagogickej či odbornej praxi a tiež pri písaní rôznych typov záverečných a kvalifikačných prác. Moje poďakovanie patrí aj autorom a autorkám z rôznych inštitúcií, škôl a školských zariadení, ktorí prispievali alebo prispievajú do časopisu. Svoje poďakovanie smerujem aj k členom a členkám redakčnej rady, vrátane môjho predchodcu – prvého šéfredaktora Miroslava Valicu. Vďaka samozrejme patrí Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu, ktoré po celých 30 rokov náš časopis podporuje a vytvára nám finančné zázemie.

Prvý príspevok venovaný minulosti, v ktorej je možné hľadať budúcnosť našej školy vyšiel v roku 1992 a bol z pera šéfredaktora Miroslava Valicu. Jeho obsah vychádza z odkazu J. A. Komenského a smeruje k vymedzeniu priorít slúžiacich na zvýšenie funkčnosti a kvality školského vzdelávania, ktoré sú žiaľ, stále aktuálne. V druhom príspevku sa v rovnakom roku Ivan Turek spoločne s Miroslavom Valicom zamýšľajú nad koncepčnými otázkami ďalšieho vzdelávania pedagógov, pričom vychádzajú zo základnej tézy – pedagogický pracovník, ktorý sa nevzdeláva, nezdokonaľuje, by nemal byť pedagogickým pracovníkom. Tretí príspevok z roku 1992 je zameraný na cesty k humanizácii školstva a je z pera Mirona Zelinu. V príspevku vymedzuje východiská a formuluje šesť ciest humanizácie školy, pričom nosnou myšlienkou je stretnutie sa človeka s človekom v procese vyučovania a výchovy. Ľubomír Held a Branislav Pupala v roku 1993 vo svojom príspevku identifikovali kľúčový moment, zároveň však najproblematickejší z procesuálneho hľadiska a to zmenu, posun z pôvodnej individuálnej koncepcie využívajúcej pre ďalšie vzdelávanie učiteľov model konceptuálnej zmeny. V piatom príspevku z roku 1994 Miron Zelina vo svojom príspevku s názvom „O potrebe učiteľskej profesionality ...“ pomenoval päť dôvodov profesionalizácie učiteľstva. V rámci každého bodu zdôraznil argumenty, či príčiny, ktoré za daným dôvodom stoja. Je nám ctôu aj to, že spomínaný autor prijal výzvu a ako pätnásty príspevok publikujeme príspevok

s názvom „Učiteľ v súradniciach času ...“, v ktorom sa autor pozrel na svoje myšlienky spred skoro 20-tich rokov a pomenoval progres, stagnáciu, či dokonca regres v niektorých z uvádzaných bodov. V šiestom príspevku od Beaty Kosovej sa vraciame k humanistickým tendenciám vo výchove a vzdelávaní a k tomu, ako sa tieto tendencie odrážali alebo skôr mali odrážať v spôsobilostiach učiteľov. Siedmy príspevok od O. Kálmána z roku 1996 bol zameraný na naplnenie potreby vzdelávania učiteľského zboru, čo je aj v dnešnej dobe aktualizáčného vzdelávania viac ako aktuálne. Gustáv Rötling je autorom ôsmeho príspevku a venuje sa v ňom projektovému prístupu v rozvoji kompetencií učiteľov v škole. V príspevku spracovaný návrh projektového prístupu založený na humanistickej koncepcii a „dobrom vyučovaní“ je aktuálny aj v súčasnosti. Rok 2003 bol jedným z prvých, keď sa začala pozornosť venovať štandardizácii učiteľskej profesie. Deviaty príspevok z pera Ivana Pavlova rieši problematiku profesijných kompetencií metodika – učiteľa učiteľov a desiaty príspevok od Ivana Tureka spracúva návrh štandardov pedagogickej spôsobilosti učiteľa. Ako posledný príspevok k tejto problematike je zaradený štrnásty príspevok z roku 2014 od Márie Šnidlovej, ktorá pomenúva podnety na využitie profesijných štandardov v praxi. V poradí trinásty príspevok od Beaty Kosovej nás vracia k myšlienke celoživotného vzdelávania a rozvoja učiteľa. Jedenásty príspevok od Ivana Pavlova je venovaný rovnakej problematike a špecifikuje ju na kontinuálne vzdelávanie v profesijnom rozvoji učiteľov v SR. Dvanásty príspevok od Bohumíry Lazarovej nás upozorňuje na motivácie k celoživotnému vzdelávaniu a najmä k rezistenciám, ktoré sa spájajú s ďalším vzdelávaním učiteľov.

Používané pojmy sa v čase vyvíjali, ale v predložených príspevkoch sú ponechané v pôvodnom znení. Jedným z dôvodov je aj ten, že je viditeľné, ako v priebehu ostatných tridsiatich rokov dochádzalo k ich zmene a vývoju aj v terminologickej rovine. Verím, že náš výber príspevkov je zaujímavou retrospektívou, ktorá prezentuje vývoj v oblasti vzdelávania, či profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov za 30 rokov. Uvedené príspevky boli a stále môžu byť inšpiráciou aj pri vzdelávacích podujatiach, ktoré organizuje jeho vydavateľ Metodicko-pedagogické centrum.

A čo napísať na ostatok? Prajem nášmu časopisu v tejto neľahkej dobe skvelých čitateľov, ktorí budú využívať príspevky vo svojej vlastnej práci a vo svojom profesijnom rozvoji. Želám si, aby sme publikovali príspevky našich osvedčených ale aj nových autorov a autoriek a aby záujem odbornej verejnosti o publikovanie v našom časopise narastal. V neposlednom rade, tak ako sa pri takomto významnom jubileu zvykne priať, prajem samotnému časopisu ďalšie roky, ktoré využije na nastoľovanie tém a zachytenie trendov využiteľných v oblasti profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov regionálneho školstva.

Šéfredaktor

HĽADAJME V MINULOSTI BUDÚCNOSŤ NAŠEJ ŠKOLY

Miroslav Valica, Metodické centrum, Banská Bystrica

Vyšlo: Informačný bulletin pre školy a školské zariadenia: príloha, máj 1992.

Téma Humanizácia a demokratizácia školy bola predmetom pozornosti účastníkov regionálnej konferencie s medzinárodnou účasťou, ktorú v dňoch 7. – 8. apríla 1992 zorganizovalo Metodické centrum v Banskej Bystrici. V 6 sekciách konfrontovalo 150 riaditeľov a učiteľov stredných škôl svoje názory a doterajšie skúsenosti so zmenami v školstve, školy s odkazom J. A. Komenského, ktorého 400. výročie narodenia si pripomína kultúrny svet.

Čím nás môže dielo „učiteľa národov“ inšpirovať dnes, v období veľkých spoločenských zmien, ktoré výrazne ovplyvňujú i život školy?

Predovšetkým v tom, že je príkladom a modelom sily človeka, humanistu, pedagóga, kresťanského filozofa, ktorý svoj strastiplný život politického exulanta v rozvrátenej Európe dokázal naplniť tvorivou činnosťou. V nej našiel východisko z bludiska ľudských vzťahov v sociálnej, kultúrnej i náboženskej oblasti. Odmietol pasívne podriadenie sa osudu a nabádal k zmysluplnému životu. Svetlo pravdy, ako najvyšší mravný princíp, ktoré má osvetliť ľudí, spočíva podľa neho v tom, aby ľudia správnym poznaním, chcením a konaním napravili veci spoločenské a nastúpili cestu harmónie a porozumenia. Najdôležitejším nástrojom zdokonaľovania človeka je vševýchova, tzn. výchova všetkých vo všetkom počas celého života. „Všetko pre človeka, pre jeho šťastie“ je hlavným obsahom jeho filozoficko-pedagogického systému.

S vedomím určitého zjednodušenia sa pokúsím vymedziť základné priority, ktoré musíme postupne riešiť pre zvýšenie funkčnosti a kvality školského vzdelávania. Zmeny nápravy treba podľa môjho názoru orientovať na problémy vyučovania, obsahu školského vzdelávania, organizácie a riadenia školstva – vrátane spoločenských, ekonomických a právnych podmienok jeho rozvoja.

V oblasti vyučovania ide o zmeny sociálno-psychologického postavenia učiteľa a žiaka, štýlu vedenia žiaka učiteľom a charakteru vzájomných vzťahov s ubúdaním autokratického a zvyšovaním demokratického prístupu; zmeny v organizácii a metódach výuky, včítane kontroly a hodnotenia žiaka; zmeny koncepcie stupňov a druhov, typov škôl a vyučovacích predmetov.

V inovácii obsahu školského vzdelávania by nám malo ísť o zmeny vzťahu poznania – činnosť – hodnotové orientácie žiaka, rozsahu prvej a druhej gramotnosti v učebných plánoch škôl, podielu spoločenskovedných – prírodovedných – odborných predmetov, umenia a cudzích jazykov, telesnej výchovy vo vyučovaní.

V organizácii a riadení školstva ide o vytvorenie efektívneho informačného systému v rezorte, ktorý by zjednodušil koncepčné i operatívne rozhodovanie v riadení, minimalizoval subjektizmus a byrokratizmus, sprehľadnil situáciu v rezorte. Poklesla by tým možnosť zneužívania vedúcich funkcií a korupcie. Veľmi dôležitý je výber, príprava a permanentné vzdelávanie riadiacich pracovníkov a jasná transparentnosť ich zodpovednosti na všetkých úrovniach. Evidencia výsledkov škôl, najmä prostredníctvom štandardov a ďalších pedagogických výstupov školy, by umožnila objektívnejšie hodnotiť jej

prácu a i prácu učiteľov. Nevyhnutá je racionálna decentralizácia práv a povinností, smerujúca k zvýšeniu autonómie a samostatného rozhodovania školy.

Problém obsahu učiva je dnes najmä dilemou neprimerane abstraktnej vedeckosti obsahu a rozvojových potrieb žiakov, ktorá je v súčasnosti vyhrotená až do tej podoby, že učivo často stráca pre žiakov súvislosť so životom, je zbavená bohatstva ľudských hodnôt. Učiteľ často neoslovuje osobnú skúsenosť a citové prežívanie žiakov. Poznávanie sa odcudzuje, odludšťuje a časť žiakov to vyjadruje postojmi rastúceho odporu ku škole.

Komenský v týchto otázkach žiadal, aby výchova a vzdelávanie obsahovali výber podstatného pre život. Vo svojich slávnych učebniciach Brána jazykov otvorená a Svet v obrazoch žiada široko koncipované, univerzálne vzdelanie, ktoré by umožňovalo žiakovi získať základnú orientáciu v spoločenskom a pracovnom živote, v zmysle života, sveta a ľudskej činnosti. Až na takomto základe možno potom rozvíjať špeciálne zameranie.

Prehliadanie antropologických aspektov v našej koncepcii vzdelávania, ktoré tak výrazne vystupuje v diele Komenského, viedlo u nás k tomu, že neboli dostatočne nastoľované otázky organizácie a metód vyučovania. Ide o metódy, ktoré by v radostnej atmosfére hľadania, hry a tvorby navodzovali typ učenia pripravujúci žiaka na pružné a kompetentné správanie v nových situáciách.

Ako perspektívne sa javia cesty samostatného riešenia problémov žiakov, podporujúce hľadanie alternatívnych riešení, reformulovanie otázok, rozvíjanie schopnosti predvídať a hodnotiť predpokladané dôsledky zvolených pracovných postupov. Nevyhnutú potrebu žiakovej aktivity vyjadril Komenský slovami: „Učiacemu sa prináleží práca, vyučujúcemu jej riadenie.“ Kritizoval didaktikov – svojich súčasníkov, ktorí tvrdili, že všetku prácu má vykonávať učiteľ a žiak má len prijímať. Hovorí: „Tento predpis plodí pre vyučujúceho osliu, neužitočnú a márnú námahu, učiacemu sa potom kladú na cestu k úspechu prekážky a ubíja sa ňom pozornosť. Človek totiž nie je peň, z ktorého by si mohol vydlabať sochu, ale je to živý obraz, ktorý utvára sám seba, znetvoruje a pretvára sa podľa toho, aká príležitosť sa mu naskytné. Ak mu však dáš niečo robiť, povzbudíš ho, upútaš jeho myseľ, aby sa upla na tvoj predmet. Je totiž celkom prirodzené, že ten, kto sa nesie alebo vezie, nedá pozor na cestu, kým ten, ktorý musí ísť sám, rozhliada sa, aby tu nespadol, aby tu nezablúdil.“

Vzájomný vzťah učiteľa a žiaka, keď sa navzájom od seba učia, ako to zdôrazňoval už v Antike Seneca, rozvinul Komenský v línii Jednoty bratskej ako vzájomné všeučiteľstvo všetkých ľudí, ako o tom hovorí v Pampédi. Vo svojej Veľkej didaktike vyjadril želanie, aby mohol byť obojím: učiteľom učiteľov i žiakom žiakov. Predpokladom takejto vzájomnosti má byť aj úsilie každého, aby počas svojej činnosti pracoval aj na sebe. Vyjadroval tým presvedčenie o význame kontroly seba samého, čiže ako hovoríme dnes – spätnej väzby.

Vo vzťahu učiteľ – žiak Komenský zdôrazňuje, že vzde-

lávaciú činnosť nemá sprevádzať hnev, mrzutosť, krutý výraz a trpké slová. Za najlepší disciplinárny prostriedok považuje dobrý príklad učiteľa. K žiadúcej zmene prístupu učiteľa k žiakom Komenského varovanie, že „naši učitelia nesmú byť podobní stĺpom pri cestách, ktoré len ukazujú, kam treba ísť, ale sami nejdu“, je len apelom na zaangažovanosť a morálny profil učiteľa. Jeho etika znamená voliť dobro a poznávať pravdu a odmietat' to, čo je zlé pre individuálny a spoločný život.

Komenský vo svojom diele často pripomína náročnosť učiteľského povolania a zdôrazňuje, že „ak učiteľ dobre uchováva hodnoty minulej kultúry a vychováva pre budúcnosť, zaslúži si, aby bol s radosťou prijímaný, prosbami a platom lákaný, podporovaný, povzbudzovaný, a ak chce vytrvať v tejto snahe, chránený pred príkorím“. Je to výzva učiteľom, tým, ktorí školstvo riadia, i pre spoločnosť reprezentovanú rodičmi, občanmi, obcou a politikmi.

Komenský pokladal učiteľskú činnosť za rozhodujúcu pre úroveň celej spoločnosti. Preto jeho náprava ľudských vecí zahrňuje i nápravu škôl ako dielňu svetla a ľudskosti. Svetlo vzdelávania a výchovy, hovorí Komenský, spôsobuje zmeny v súkromnom i verejnom živote, je prvým zdrojom poriadku v ľudských veciach. Náprava školy je predohrou veľkej a všeobecnej nápravy vecí ľudských.

KU KONCEPČNÝM OTÁZKAM ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA PEDAGÓGOV

Ivan Turek, Metodické centrum, Prešov

Miroslav Valica, Metodické centrum, Banská Bystrica

Vyšlo: *Pedagogické rozhľady*, 1992/93, č. 1, s. 1.

MOTTO: „Učiteľ, ktorý sa viac ako 5 rokov nevzdeláva, nezdokonaluje, zostáva iba v zajatí svojich skúseností, stráca učiteľskú spôsobilosť efektívne vychovávať a vzdelávať svojich žiakov v súlade s požiadavkami doby.“

Yearbook of Education. Paris, UNESCO 1986.

Idea celoživotného vzdelávania a sebazvdelávania by sa mala stať hlavným princípom slovenskej vzdelávacej sústavy pre ďalšie obdobie. Školský systém sa musí premeniť na systém celoživotného permanentného vzdelávania. Pedagogický pracovník, ktorý sa nevzdeláva, nezdokonaluje, by nemal zostať pedagogickým pracovníkom. Toto tvrdenie sa v rôznych obmenách opakuje u najväčších pedagógov (napr. J. A. Komenský, F. W. A. Diesterweg), obsahuje ho Charta učiteľov i viaceré odporúčania UNESCO. V hospodársky vyspelých krajinách sveta je systém ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov samozrejmosťou. Uvádžeme niekoľko citácií na podporu uvedeného tvrdenia: „Investície do ďalšieho vzdelávania učiteľov sú najefektívnejším spôsobom zvýšenia kvality výchovy a vzdelávania takmer vo všetkých krajinách... Ak sú potrebné zmeny v kvalite školstva, investície do ďalšieho vzdelávania učiteľov sú oveľa dôležitejšie ako investície na prípravu nových učiteľov.“ (Schools and Quality. An International Report. Paris, OECD 1989.)

Ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov, ako požiadavka pre kvalifikovaný profesionálny výkon, je *povinnosťou*, ale súčasnej aj *právom učiteľa*. Miera plnenia tejto povinnosti by sa mala odrážať v *profesionálnom*

Komenský chcel mať školy autonómne ako malé štáty či rodiny, založené na zákonoch i poriadku, v ktorých vládne vzájomná úcta a láska. Ako zdôrazňuje, náprava akéhokoľvek kolektívu je však závislá od nápravy všetkých jeho členov.

V Panortózii Komenský pripomína, že v zmene školy je nevyhnuté:

- nielen odstraňovať následky, ale i príčiny nedostatkov,
- zaviesť opravné opatrenia na priebežnú korekciu chýb,
- dbať o to, aby náprava bola trvalá.

Potom zdôrazňuje nevyhnutnosť poriadku, usporiadania spoločenského a pedagogického systému... tak, aby nikto nemohol z neho ľahko vybočiť. Syntéza slobody a poriadku systému je základná axioma prístupu Komenského k človeku a spoločnosti.

V hľadaní východísk súčasnej premeny školy sa musíme na základe úcty k pravde a mravnosti zbaviť suverenity jedného prístupu – i keď sa nám zdá najlepší i dobre mienený. Je nutné vytvárať priestor pre každého účastníka „Obecnej porady“ a utvoriť možnosti rodiacej sa plurality názorov pri rešpektovaní druhých v škole i mimo nej. Pravdou nemôžeme disponovať – hovorí Komenský – pretože ona je to, čo nás má pri hľadaní orientovať. To je základná a nevyhnutná podmienka hľadania nádejných východísk a riešení.

postupe, platovom zvýhodnení a mala by byť zakotvená v pracovných zmluvách učiteľov. Miera práva by sa mala prejaviť v časovej a finančnej prístupnosti ďalšieho vzdelávania. Je nutné, aby školské orgány legislatívne vyriešili právo učiteľov na odborné informácie, pedagogické poradenstvo, ich účasť na rôznych formách vzdelávania.

Na Mimoriadnej medzivládnej konferencii o postavení učiteľov, ktorá sa konala v októbri 1966 v Paríži, bol prijatý dokument Odporúčania týkajúci sa postavenia učiteľov, ktorý je v našej verejnosti známy ako Charta učiteľov. K dodržiavaniu tohto dokumentu sa zaviazala aj vláda Českej a Slovenskej federatívnej republiky. V Charte učiteľov sa o ich ďalšom vzdelávaní píše:

„Článok 6.: Pedagogickú činnosť treba považovať za profesiu, ktorá je formou štátnych služieb a ktorá vyžaduje od učiteľov hlboké znalosti a špeciálne schopnosti získané a udržiavané dôkladným a permanentným vzdelávaním. Vyžaduje sa tiež určitý cit osobnej a kolektívnej zodpovednosti za vzdelávanie a zabezpečenie čo najpriaznivejších podmienok pre žiakov na školách.

Článok 31.: Úrady a učitelia by mali uznať význam ďalšieho vzdelávania učiteľov, stanoveného pre zabezpečenie a systematické zabezpečovanie kvality obsahu vzdelávania a vyučovacích techník.

Článok 32.: Úrady by mali v konzultácii s učiteľskými organizáciami podporovať vytváranie širokého systému ďalšieho vzdelávania *voľné dostupného* pre všetkých učiteľov.

Článok 34.: Učitelia by mali *mať možnosť* a mali by

byť *podnecovaní* pre účasť na kurzoch a iných vzdelávacích príležitostiach a *mať ich na plný ošoh*.“ (Charta učiteľov)

Nemožno nechať bez povšimnutia, že aktivity ďalšieho vzdelávania, adresované pedagogickým pracovníkom, často nenachádzajú svojho adresáta – učiteľa. Príčinu vidíme v *nedostatkoch legislatívy* a v tom, že riaditelia škôl nie sú motivovaní, aby stimulovali rozširovanie a prehĺbovanie kvalifikácie učiteľov.

Kvalifikačný rast pedagogických pracovníkov nemožno ponechať iba na nich samotných, na ich ľubovôli, nadšení, lebo *nie každý z nich sa chce sám vzdelávať*, vie sa sám efektívne vzdelávať a má na svojom pracovisku priaznivé podmienky. Rozvoj pedagogicko-psychologických a odborných spôsobilostí pedagogických pracovníkov nemožno zveriť plne ani našim *vysokým školám*, pretože túto funkciu v plnom rozsahu doteraz nevykonávali, nie sú na ňu dostatočne pripravené (materiálovo, personálne, priestorovo a pod.) Inštitúcie ďalšieho vzdelávania – *metodické centrá* musia na základe tesného prepojenia a poznania konkrétnej práce škôl v regiónoch naplňovať vzdelávacie, informačné, metodické potreby pedagógov i riadiacich zložiek. Učiteľia, vychovávateľia, riaditelia škôl a školských zariadení majú *právo výberu a voľby* zo širokej ponuky vzdelávacích programov.

V snahe o *konštruktívne riešenie* naznačených problémov navrhujeme:

Zo strany MŠV SR vypracovať racionálny, funkčný a efektívny systém ďalšieho vzdelávania *všetkých* pedagogických pracovníkov škôl a školských zariadení. *Hlavnými funkciami ďalšieho vzdelávania* by, podľa nášho názoru, mali byť:

- permanentná *inovácia* a *systematizácia* všeobecnospoločensko-vednej, pedagogickej a odbornej roviny

poznatkov a zručností učiteľov, riadiacich pracovníkov škôl a školských zariadení,

- rozvoj schopností teoretickej reflexie vlastnej pedagogickej práce učiteľa, resp. jeho schopnosť *zovšeobecňovať* pedagogické skúsenosti a tým napomáhať rozvoju kvalitnej pedagogickej teórie, ktorá by účinne pomáhala pedagogickej práci školy,
- sprostredkovanie *aktuálnych* pedagogických, psychologických, predmetovo-odborných a metodických *informácií* ihneď využiteľných v pedagogickej praxi,
- príprava na *výkon funkcií a činnosti*, na ktoré nebol pripravený učiteľ v *pregraduálnej* príprave, ale škola a výchovný systém ich *potrebuje a požaduje*.

Tomuto funkčnému vymedzeniu zodpovedajú *druhy vzdelávania*, ako sú špecializačné a funkčné priebežné vzdelávanie, uvádzanie začínajúcich učiteľov a pod. Nevyhnutný je kvalitný metodicko-odborný servis v podobe *informačných služieb, metodických listov* a pomôcok. Okrem toho sa samozrejme uskutočňuje, na požiadanie škôl, *priamy kontakt* učiteľa, predmetových komisií s odbornými pracovníkmi metodických centier v podobe konzultácií, seminárov, workshopov a i.

Súčasná doba prináša reštrukturalizáciu študijných a učebných odborov na stredných odborných školách a SOU. V tejto súvislosti nemožno učiteľa ponechať bez odborno-metodickej pomoci. Túto funkciu už aj teraz plnia metodické centrá.

Metodické centrá pomocou akreditačných skúšok a metodickým servisom aspoň čiastočne pomáhajú aj pri riešení kritickéj situácie súvisiacej s absenciou kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov.

Samozrejme, inštitúciám pre ďalšie vzdelávanie a odborno-metodicke riadenie pedagogických pracovníkov treba dať *vážnosť, stabilitu a perspektívu*. Vytvoriť podmienky na to, aby na tieto inštitúcie išli pracovať *najlepši* pedagogickí pracovníci škôl a školských zariadení.

CESTY K HUMANIZÁCIÍ ŠKOLSTVA

Miron Zelina, Pedagogická fakulta UK Bratislava

Vyšlo: *Pedagogické rozhľady*, 1992/93, č. 2, s. 4.

Učiteľ, ktorého môže nahradiť stroj, tradičný, „strojový“ učiteľ, učiteľ vzdelávateľ, je učiteľ, ktorý síce môže dosahovať úspechy vo vzdelaní žiakov, ale minimálne **zasahuje** osobnosť človeka, najmä jeho mimopoznávaciú oblasť. Táto oblasť rozvoja osobnosti, niekedy nesie názov „afektívna“ a je rozhodujúcou z aspektu toho, či človek speje k svojej deštrukcii, alebo ku svojmu progresu. Vzdelávanie je nevyhnutné a potrebné: problém je však v tom, že v záplave mnohých nepotrebných, negeneralizovateľných informácií málo využívame čas v škole na to, aby sme žiaka učili tiež ľudskosti a nielen múdrosti.

Sú tri zdroje humanizácie školy. Prvým je motivácia a ako to dokázal vedecký výskum, bez motivácie je ľudské vzdelávanie málo efektívne, málo trváce, málo zasahujúce podstatu ľudského bytia, ktorého súčasťou nie sú len výkony ale aj vzťahy. Vnútoraná progresívna motivácia nemôže byť nehumánna, tvorí základ permanentného sebarozvoja a sebakreácie osobnosti.

Druhým zdrojom humanizácie školy sú **analýzy životov slávnych ľudí**. Ich rozbor ukázal, že rozhodujúcimi

činiteľmi pre formovanie ich ciest života neboli iba gény, či prostredie, ba ani nie len vzdelanie - škola, ale najmä motivácia spojená s tvorivosťou. Teda pokiaľ prvý zdroj akcentuje motiváciu, druhý zdroj humanizácie zdôrazňuje tvorivosť, lebo tvorivosť, divergentné úlohy humanizujú človeka, humanizujú vzťah medzi učiteľom a žiakom. Divergentné úlohy a problémy umožňujú žiakovi vstúpiť do úlohy ako autentickej bytosti. Rozvíjajú samostatnosť a nezávislosť, poľudšťujú interakciu učiteľ - žiak a napokon toto spolu vedie k tomu, že ako žiak, tak učiteľ sa cíti zodpovednejší za svoje činy, postoje.

Tretím zdrojom, výzvou pre humanizáciu školy, je skutočnosť, ako vykazujú rozbor sociálneho rozvoja, že ľudia sa za stáročia naučili múdrosti, sú vzdelanejší, ale v oblasti nonkognitívnej veľmi nepokročili. Stručne povedané, **sme vzdelaní, ale zlí** – toto zjednodušenie chce vyjadriť paradox, že popri nesporných vedecko-technických úspechoch stále vo svete vládne hlad a chudoba, vojny a násilie, drogy a znečisťovanie životného prostredia, samota a odcudzenie, atď. Výzva pre školu je v tom,

že aj škola a tradičné vzdelávanie má na tom svoj podiel, že ľudia sú nedostatočne pripravení produkovať dobro a lásku. Stručne vyjadrené tri zdroje vytvorili tieto vzorce:

$$V = S \times M$$

- t.j. výkon sa rovná schopnostiam krát motivácia – to je prvý zdroj humanizácie – dôraz na motiváciu, t.j. chuť robiť, tvoriť, učiť sa, sebarozvíjať sa, robiť dobro,

$$V = S \times M \times T$$

- druhý zdroj humanizácie školy vytvoril formulu, v ktorej ľudský výkon (nemáme ho na mysli len fyzicky, či len úspech, ale výkon v zmysle sebaaktualizácie osobnosti) sa rovná schopnosti, krát motivácia, krát tvorivosť, napokon tretia formuľka znie:

$$V = S \times M \times T \times H$$

- výkon sa rovná schopnosti, krát motivácia, krát tvorivosť, krát hodnoty. Povýšenie hodnoty vzťahov človeka k sebe, iným, práci, svetu nad hodnoty vzdelania, informácií vytvára predpoklady pre rovnováhu múdrosti a dobra v ľudskej civilizácii. Pokiaľ sa neuskutoční táto rovnováha, ľudstvo uskutoční genocídu samo na sebe. Je to nesmierne dôležitá výzva na školstvo, lebo v nej sa majú položiť základy nielen vzdelania, ale najmä motivácie, citom, tvorivosti, progresívnym hodnotovým orientáciami, teda silám anti-deštruktívnym, silám rastu a tvorivosti, ľudskej prosperity.

Tri výzvy, zdroje humanizácie školy viedli a vedú k úvahám o praxi transformácie škôl a školských systémov na celom svete. V USA začali túto cestu najmä Abraham Maslow, Carl Rogers a Arthur Combs, v Nemecku manželia Tauschovci a iní.

Abraham Maslov: „Učiteľ môže pomáhať dieťaťu v tom, aby rástlo, rozvíjalo sa, učilo a sebarealizovalo.“
Carl Rogers: „Učiteľ môže a má byť úprimný, pravdivý, akceptujúci, odmeňujúci, povzbudzujúci a empatický k deťom a mládeži.“

Arthur Combs: „Učiteľ môže a má byť senzitívny, pravdivý, spolupracujúci a mnohostranný vo vzťahu k deťom.“

Všimnime si: nie k žiakom, nie k „ľudskému činiteľovi“ či k „ľudskému faktoru“, ako sa dehonestujúco hovorí o človeku, nie k objektu výchovy, ako sa v tradičnej škole učí, ale k dieťaťu ako osobnosti, ako k človeku. Vyučovanie a výchova **je stretnutie sa dvoch osobností, človeka s človekom**, je to najmä priestor pre tvorbu vzťahov a až tak priestor pre vzdelávanie. Vzdelávanie je súčasťou výchovy v koncepciách humanisticky orientovaných autorov (Patterson, Brown, Williams, Gordon a i.). *Štúdium zahraničnej literatúry* ma upozornilo najmenej na dve významné skutočnosti:

1. zaostávame u nás za svetom prinajmenšom o dvadsať rokov v rozpracovaní humanistickej orientácie v školstve,
2. je potrebné urýchlene prekladať práce zaoberajúce sa humanizáciou v školstve, aby sme neobjavovali objavené, aby sme dobehli svet aspoň v informáciách a postupne aj v praxi.

Šesť ciest humanizácie školy môžeme v tomto príspevku naznačiť, tvoria ich:

Prvá cesta humanizácie školy vedie cez učenie sa žiakov učiť sa, cez učenie k mysleniu, konkrétne učenie sa **metakognitívnych** stratégií riešenia problémov, učenie sa heuristickým postupom, algoritmom, sebamotivovaním sa pri učení a správaní. Ide o koncepcie **heuristického vyučovania**, ktoré humanizujú školu nielen postupmi prác, obsahom a metódami, ale aj tvorením špecifického vzťahu medzi učiteľom a žiakom.

Druhá cesta humanizácie školy vedie cez **citovú vý-**

chovu, kde by sme najmä zdôraznili Rogersove prístupy a prístupy manželov Tauschovcov (Erziehungspsychologie, 1981), kde sa zdôrazňuje empatia, akceptácia, autenticita, komunikácia (verbálna ale najmä nonverbálna) učiteľa smerom k žiakom ako aj zvládnutie nondirektívneho rozhovoru učiteľa. Tento systém C. Rogersa je vo svete známy pod názvom PCE systém (Person – centred – Education) a podrobnejšie o ňom píšeme v samostatnej publikácii (1). Škola bez trestov, strachu, napätia, zlých vzťahov je základom citovej výchovy.

Tretia cesta je cestou **motivačnej výchovy**, ide tu o zmeny motívov vyhnutia sa neúspechu k motívu výkonu a úspechu, ide o vypracovanie vnútornej motivácie oproti vonkajšej motivácii, v ktorej ide o podporu pôvodcovstva žiaka oproti „pešiakovi“. (2)

Štvrtá cesta humanizácie školy vedie cez tréningy sociálneho správania sa, cez sociálno-psychologické výcviky, kde ide o to, aby sme naučili žiakov (aby sa žiaci naučili) žiť s druhými ľuďmi, **komunikovať** s nimi, riešiť problémy a konflikty. Je dosť prameňov na tieto výcviky (J. Tej, S. Hermochová, V. Capponi, T. Novák a iní), osobitne odporúčame knihu R. R. Olivera „Etická výchova“ (1992), ktorá je vlastne prosociálnym výcvikom.

Piata cesta humanizácie školy sleduje problematiku rozvíjania hodnotiaceho, kritického myslenia žiakov a už popri spomínaných knihách L. Rathsa a S. B. Simona a kol., je to najmä klasické delenie hodnotiaceho myslenia od J. P. Guilforda „The Nature of Human Intelligence“ (1971) a práce Kohlberga, v Poľsku Muszinského, v Rusku Baturina a iných. Táto cesta učí deti hodnotiť konvergentne aj divergentne, učí ich argumentovať, tvorí kritériá, hodnotí váhu kritérií, učí ich viesť spor, ponúkať a prijímať kompromisy a podobne. Hodnotiace myslenie a jeho rozvíjanie je základom pre etické, estetické a racionálne hodnotenie.

Šiesta **cesta** humanizácie školy vedie cez jej kreativizáciu. Kreativizačná hypotéza vyslovená Vieweghom a Hlavsom (1985) postihuje nielen rozvíjanie tvorivých schopností detí a mládeže, ale aj rozvíjanie **tvorivého štýlu života**, zasahuje do kreativizácie podmienok, prostredia, procesov tvorby v každej ľudskej činnosti a u každého človeka bez rozdielu vzdelania, veku, pohlavia, profesijného zamerania.

Humanistická orientácia školy poskytuje **alternatívu k tradičnej škole**, a záleží od nás, aby sme tvorivo našli priestor interakcie kognitívnych a afektívnych činiteľov, aby sa aj nezmenšila zodpovednosť ľudí sa svoje správanie, ale tiež nekleslo pod nevyhnutnú mieru vzdelanie. Je čas hľadania našej, kultúrnej podmienenej alternatívy, a humanistická orientácia poskytuje podnety pre každého, aby dennodenne vo svojej práci hľadal cestu ľudskosti v alebo popri vzdelaní. Len tak môže škola dosiahnuť svoje cieľ, len tak to nebude škola vzdelávania ale aj škola ľudskosti.

Poznámky

(1) Zelina, M.: Alternatívne školstvo. Bratislava, Interlingua, 1993.

(2) Problematiku rozpracoval Richard de Charms v *Enhancing motivation* (1976). U nás prehľad možností, metód, stratégií, rozvíjania motivácie popísali najmä V. Hrabal, F. Man, I. Paveľková v knihe „Psychologické otázky motivácie ve škole“ (1984) a iní autori (J. Hvozdič, F. Man). V tejto oblasti je veľa nových pohľadov z pozícií humanistickej výchovy, veľa metód a prístupov, ako rozvíjať optimálnu motiváciu žiakov.

O PROCESE ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV CEZ MODEL KONCEPTUÁLNEJ ZMENY

Lubomír Held, Pedagogická fakulta UK Bratislava
Branislav Pupala, Bratislava

Vyšlo: *Pedagogické rozhľady*, 1992/93, č. 4-5, s. 10.

Úspešnosť realizácie potrebných a očakávaných zmien v našej školskej sústave je bezprostredne podmienená ochotou a schopnosťou učiteľov tieto zmeny realizovať. Plánovanie reformných zámerov by malo byť preto nevyhnutne sprevádzané procesom „získavania“ učiteľov pre nové idey a tendencie, s ktorými sa musia, ak chceme aby boli naplnené, učitelia identifikovať. I naše vlastné skúsenosti nám totiž ukázali, že školské reformy krachujú práve na tom, že absentovalo zosúladenie projektovaných zámerov s presvedčením učiteľov.

Domnievame sa, že otázky možností funkčného ovplyvňovania pedagogického myslenia a presvedčenia učiteľov predstavujú kardinálny problém v teórii i praxi pripravovaného a najmä ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov. Svoje faktické zdôvodnenie nachádza tento problém v reflektovaní a akceptovaní komplikovanosti procesu **transformácie zaužívaného spôsobu pedagogického uvažovania učiteľov, ktoré je charakteristické istou dávkou zotrvačnosti a konzervatívnosti**. Ak v súvislosti s týmto budeme konštatovať nízku mieru efektívnosti ďalšieho vzdelávania učiteľov, jej príčiny sa potom aspoň čiastočne dajú vysvetliť tým, že **pôsobenie na učiteľa nie je také, aby narúšalo a reorganizovalo jeho individuálnu koncepciu vyučovania a modifikovalo tak rámec jeho pedagogického myslenia**.

Ako ukázali novšie štúdie pedagogického myslenia učiteľov, títo sa vo svojej každodennej pedagogickej práci orientujú značne individualizovaným, špecifickým súborom názorov, postojov a predstáv, ktoré sú funkcionálne štruktúrované a vytvárajú spomenutú individuálnu koncepciu vyučovania (P. Gavora 1990). Vytvára sa na základe empirickej pedagogickej skúsenosti a prostredníctvom nej selektívne vnímanej pedagogickej teórie, pričom tak empirická skúsenosť, ako aj teoretické poznanie sa vzájomne ovplyvňujú a pretvárajú. Ich individuálnym spracovaním, na ktorom sa asi významne podieľajú mimokognitívne (socioafektívne) psychické mechanizmy, vzniká ucelená „pedagogická filozofia“ učiteľa, ktorá bezprostredne určuje špecifickosť učiteľovej vnútornej interpretácie jednotlivých komponentov výchovno-vzdelávacieho procesu. Je tak evidentné, že učiteľia sa svojou individuálnou koncepciou vyučovania značne líšia, čím stráca opodstatnenie pohľad na učiteľa cez prizmu priemerných charakteristík vlastností celej populácie učiteľov. Pre realizátorov ďalšieho vzdelávania je podstatné uvedomiť si aj to, že učiteľova koncepcia je zvonka ťažko ovplyvniteľná pre svoju odolnosť, ktorá je pravdepodobne daná tým, že má výrazný emocionálny kontext, vytvárajúci a intenzívne fixujúci postoje učiteľa k pedagogickým javom. Ak chceme dosiahnuť isté zmeny v týchto postojoch a predstavách učiteľov, bude potrebné, aby **sme im vytvárali príležitosti pre zviditeľnenie a racionálne uvedomenie si vlastnej**

koncepcie nimi samotnými, pretože to im i nám odhalí zdroje špecifického spôsobu pedagogického rozhodovania jednotlivého učiteľa. Toto sa môže čiastočne udiť napr. v procese situačného (kontextuálneho) poznávania (Ch. Clakr, M. Lampert 1986), ktoré z hľadiska úsilia o istú zmenu v individuálnej koncepcii má podstatne väčšiu účinnosť ako poskytovanie systematických teoretických poznatkov, ktoré sú voči charakteru pedagogického myslenia učiteľa indiferentné.

Ak si teda jasnejšie uvedomíme zložitnosť tej psychickej štruktúry, ktorá determinuje pedagogické konanie učiteľa a jeho spôsob vnímania vonkajších vplyvov (napr. v procese ďalšieho vzdelávania), možno porozumieť tomu, prečo vonkajšie organizačné opatrenia v školstve majú bez náležitého zvnútornenia učiteľmi len malú účinnosť.

Pre ovplyvnenie práce učiteľa, čo je zrejme jeden z hlavných cieľov ďalšieho vzdelávania, je nevyhnutná **zmena, posun, reštruktúracia jeho pôvodnej individuálnej koncepcie**. Sme presvedčení, že tento moment je kľúčový, ale súčasne aj z procesuálneho hľadiska najproblematickejší.

Pri ďalších úvahách nám napomôže **teória konceptuálnej zmeny (zmeny koncepcie)**. Posner a kol. (pozri P. Hewson 1981) študoval podmienky, za ktorých dochádza ku zmene koncepcie. Svoj model založil na analógii s rozličnými fázami zmien koncepcií vo vedeckých disciplínach, ako sú známe z dejín vedy (Kuhn T. S. 1982). **Rozlišujú dva spôsoby, ktorými dochádza u človeka ku zmene jeho predstavy, koncepcie, a to: výmena koncepcie (predstavy) a zachytenie koncepcie (predstavy)**. K tomu však môže dôjsť vtedy, ak sú splnené nasledovné podmienky:

1. Nespokojnosť (N)

Človek, ktorý má istú predstavu ju nezmení za inú, pokiaľ nemá dôvod byť s ňou nespokojný. Nespokojnosť so starou predstavou môže vzniknúť najmä v dôsledku nových poznatkov a skúsenosti, ktoré sú s ňou zhode a nemožno ich ignorovať.

2. Zrozumiteľnosť (Z)

Človek nie je schopný zahrnúť novú predstavu medzi svoje prijaté predstavy a koncepcie, pokiaľ nová predstava nie je zrozumiteľná. Človek ju musí vnímať ako vnútorne konzistentnú, musí si vedieť vytvoriť zrozumiteľný obraz.

3. Prijateľnosť (P)

Človek, ktorý má prijať novú predstavu a zaradiť ju k ostatným svojim predstavám, musí byť schopný vidieť, že svet, v ktorom táto nová predstava platí a funguje, je v súlade s jeho predstavami sveta. Nová predstava musí byť prijímaná ako „pravdivá“.

4. Prospešnosť, užitočnosť (U)

Človek neprijme novú predstavu bezdôvodne, najmä ak by to znamenalo ohrozenie existujúcich predstáv. Musí

ju pokladať za užitočnú.

Kombináciou uvedených štyroch podmienok vzniká status koncepcie (predstavy), ktorý je dôležitý z hľadiska jej zmeny. V závislosti od rozličného statusu existujúcej a novej predstavy môžu vzniknúť v podstate nasledovné situácie:

- odmietnutie novej predstavy (O),
- výmena predstáv (VP),
- zachytenie novej predstavy (ZP).

Možnosti vzniku niektorej z uvedených situácií v závislosti od konkrétnych podmienok naznačuje nasledovná schéma:

		Status novej predstavy vzhľadom k existujúcej predstave					
		Z		Z, P		Z, P, U	
		nezluč.	zlučit.	nezluč.	zlučit.	nezluč.	zlučit.
Status existujúcej predstavy	Z	O	O	VP		VP	
	Z, P	O			ZP(O)		ZP
	Z, P, U	O			ZP(O)		ZP

(symboly v schéme zodpovedajú symbolom v texte)

Pokúsime sa rozobrať vznik niektorých z možností na hypotetickom prípade. Predstavme si, že chceme zmeniť zaužívaný spôsob práce so žiackymi poznámkami u jedného z učiteľov. Ten na väčšine vyučovacích hodín pracuje tak, že pred výkladom nového učiva nadiktuje žiakom stručne, heslovite poznámky. Osvedčuje sa mu to, lebo žiaci sú schopní zodpovedať na položené otázky pri priebežnom individuálnom skúšaní a poznámky im aj dobre poslúžia pri príprave na maturitu. Pri hospitácii ste zistili, že hodiny sú stereotypné. Žiaci sú síce schopní zodpovedať na otázky učiteľa, ale odpovede žiakov sú akési uniformné. Nie sú schopní sa vyjadrovať vlastnými vyjadrovacími prostriedkami. Domnievame sa, že sa využíva pamäťové učenie žiakov, že žiaci nie sú pripravovaní pre riešenie problémových úloh. Didaktické testy však zvládajú veľmi dobre. Aj maturitné skúšky preukazujú, že žiaci majú široké vedomosti.

Aké máme možnosti ovplyvniť individuálnu koncepciu dotyčného učiteľa? Zdá sa, že popísaný model zmeny predstavy, koncepcie dosť dobre predikuje naše možnosti. Pri strete vonkajších požiadaviek s individuálnou koncepciou učiteľa môžu v podstate nastať, použijúc uvedenú terminológiu, tri kvalitatívne odlišné možnosti:

- učiteľ nové predstavy odmieta,
- nová predstava nahradí (vymení) starú predstavu,
- nastáva zosúladenie starých predstáv s novými (zachytenie predstavy).

Skúsme niektoré z nich posúdiť. V prípade, že nové predstavy sú nezlučiteľné so starými, nastáva jednoducho výmena predstáv. Musia však byť splnené ešte ďalšie podmienky. Nová predstava musí byť zrozumiteľná a prijateľná, prípadne ešte aj prospešná, pričom doterajšia predstava tieto podmienky nespĺňa. V našom prípade je šanca pre dosiahnutie výmeny predstáv minimálna, pretože doterajšia predstava je zrozumiteľná, vcelku prijateľná a evidentne prospešná vzhľadom na existu-

júce podmienky hodnotenia výsledkov práce. K tomu, aby sa dosiahla určitá zmena, je potrebné zmeniť status doterajšej predstavy, a to sa dá dosiahnuť zmenou vonkajších podmienok. Povedzme, že sa zmení charakter didaktických testov používaných na priebežnú kontrolu, pribudnú problémové úlohy. Rovnako maturitná skúška sa bude orientovať viac na kvalitu a hĺbku žiakových vedomostí než na ich rozsah. V tomto prípade zrejme stratí doterajšia predstava a z nej vplývajúci spôsob práce s poznámkami dôležitú podmienku – a tou je evidentná prospešnosť. Tu už vzniká možnosť pre zmenu predstavy – jej zachytenie. Je potrebné dosiahnuť, aby nová pred-

stava bola zlučiteľná s predchádzajúcou. Nemožno pravdepodobne nášmu učiteľovi „zakázať“ poznámky žiakov, mohli by sme však dosiahnuť, aby žiaci pracovali s poznámkami samostatne, aby si ich robili na základe analýzy práce s učebnicou, analýzy výkladu učiteľa, na základe riešenia problémových úloh.

Pomocou uvedeného fragmentárneho, fiktívneho prípadu sme sa snažili priblížiť mechanizmus zmeny individuálnej koncepcie učiteľa. Predpokladáme, že čitateľ si vybaví ďalšie konkrétne príklady z vlastnej praxe. Ďalšou otázkou je však i to, s akou pružnosťou sa môžu tieto zmeny odohrávať. To už závisí od úrovne operatívneho pedagogického myslenia učiteľov, ktorého genéza môže, ako sa zdá, byť dynamická a progresívna. Ukazuje sa, že existujú minimálne dve formálne úrovne pedagogického myslenia učiteľov – **empirické** (skúsenostné) a kvalitatívne vyššie – **reflexívne pedagogické myslenie**. Medzi týmito dvoma úrovňami existuje vzájomný genetický vzťah, ktorý determinuje závislosť reflexívneho myslenia od empirického. Ak z tohto hľadiska hodnotíme štruktúru učiteľovej individuálnej koncepcie výučby, zdá sa, že sa viac približuje úrovni skúsenostného pedagogického myslenia, ktorého menšia miera flexibility môže byť príčinou odolnosti predstáv voči ich modifikácii či konceptuálnym zmenám, takže poznanie a rešpektovanie ich mechanizmu môže zefektívniť proces vzdelávania učiteľov. Zároveň sa dá predpokladať, že psychické obsahy, podliehajúce konceptuálnej zmene sa týmto stávajú otvorenejšími a pružnejšími, čo spätne napomáha procesu postupnej reštruktúracie skúsenostného pedagogického myslenia na myslenie reflexívne. Tomu je už pružnosť vlastná, čím sa podstatne uľahčuje aj možnostiam jeho vonkajšieho ovplyvňovania.

Záverom dodávame, že nechceme, aby predložená stať bola vnímaná ako ukážka metodiky pre prácu s učiteľmi. Išlo nám skôr o to, aby sme poukázali na **zložitosť mechanizmu pôsobiaceho pri kvalitatívnych zmenách vo vedomí učiteľov, ktorý podmieňuje efektívnosť ich ďalšieho vzdelávania a v konečnom dôsledku aj uskutočňovanie zmien v školstve ako takom**. Možno i „chronickej bojovníci“ proti sústave ďalšieho vzdelávania učiteľov uznajú, že pedaeutologické problémy sú prinajmenšom reálne a vzhľadom k svojej zložitosti si zaslúžia byť kompetentne riešené z vlastnej inštitucionálnej základne.

O POTREBE UČITEĽSKEJ PROFESIONALITY...

Miron Zelina, Pedagogická fakulta UK Bratislava

Vyšlo: Pedagogické rozhľady, 1993/94, č. 3, s. 22.

Aj keď berieme do úvahy štatistický predpoklad, že v populácii skoro 100 tisíc učiteľov na Slovensku je okolo 10 - 15 percent vynikajúcich učiteľov, rovnako musíme štatisticky pripustiť, že tiež okolo 10 - 15 percent učiteľov je nevynikajúcich, slabých, neprofesionálnych, neodborných, nekompetentných. Keď si teda uvedomíme, že okolo 10 až 15 tisíc učiteľov má nízku kompetenciu, priam to vyzýva k tomu, že je potrebné vážne sa zapodievať vzdelávaním, profesionalitou učiteľov.

Druhý závažný dôvod vidíme v tom, že vzdelávanie učiteľov u nás bolo dlho zanedbávané z odborného, vedeckého hľadiska, a to nie vinou učiteľov, ale vinou toho, že sme presadzovali celé roky komunistickú pedagogiku, ktorá pre ideologizáciu niesla so sebou veľa prvkov, ktoré moderná pedagogika prekonala, alebo neuznáva. Dnes (!) nemáme anglosaskú učebnicu pedagogiky, nemáme preložené odborné základné práce z tejto oblasti. V oblasti metód vzdelávania a výchovy, prístupov, filozofie školstva, postavenia učiteľov, ale najmä žiakov, nám chýbajú nové informácie zo sveta, z vedy, výskumov.

Tretí dôvod potreby profesionalizácie učiteľstva vidíme v tom, že v starom systéme nebol vypracovaný postup najmä motivačný na to, aby sa všetci (!) učitelia systematicky vzdelávali, zdokonaľovali. Bolo to ponechané na dobrovoľnosť, či už formami postgraduálneho štúdia alebo získavaním titulov, či hlásením sa na vzdelávacie akcie bývalých pedagogických stredísk, terajších metodických oddelení a centier. A tak sa stalo, že na školenia – výcviky chodili (a chodia) stále tí istí ľudia, tí, ktorí sú zapálení, ktorí si uvedomujú, že bez nových nápadov nemôžu zlepšovať svoju prácu. Odhadujem, že to ide znova o spomínaných 10 - 15 percent učiteľov – fanatikov svojej práce. Obrovský počet učiteľov strediu sa správa a správalo tak, ako sa človek zvyčajne správa: keď nemusím, neučím sa, nezdokonaľujem. Záleží teda od podnetov, stimulov, systému, ktorý by mal byť prepojený nielen na plat, ale aj na postup – kariéru, a tiež na ocenenie celospoločenské.

Štvrtý dôvod, vlastne dôvod, ktorý dal podnet na tento príspevok do diskusie, je ten, že vo vlastnej práci vysokoškolského učiteľ sa stretávam najmä pri rekvalifikačných štúdiách, rozširujúcim štúdiu a pod. s tým, ako málo učitelia vedia o psychológii, pedagogike, ako málo sú kompetentní, ako málo sú profesionálni, ako málo pracujú na sebe. Mám dojem, že je to viac ako spomínaných 10 - 15 percent učiteľskej populácie. Človek, ktorý roky učí, má pedagogické vzdelanie, prezentuje sa na skúškach napr. výrokmi: „Najlepšie je, keď ich trochu capnem po zadku, alebo tak, potom sa učia...“. „V mojej skupine mám samých psychochlapcov...“. „Neviem, ale podľa mňa sa v našej škole rozvíja len prvý mozog žiakov. Druhý a tretí mozog sa nerozvíjajú vôbec.“ „Deti, buďte dobré, mňa zavolali suplovať, učenia mám dosť a vás už po krk, ale čo sa dá robiť, tak teda buďte dobré...“ (Z nahrávky na hodine) Prirátajme k tomu vysoké počty nekvalifikovaných učiteľov, pripočítajme učiteľov jazykov, ktorí po maturite z angličtiny idú učiť angličtinu, pričítajme

„občiankárov“, ktorí idú narýchlo učiť etickú výchovu. Na rozdiel od niektorých našich predstaviteľov si myslím, že etika je tak dôležitý a háklivý predmet, že tradičným vyučovaním (prednášaním, skúšaním) sa skôr viac pokazí, ako urobí dobre. Deti budú vidieť rozpor medzi slovami v škole a životom. Učiť etickú výchovu znamená v prvom rade cvičiť na vysokej profesionálnej úrovni riešenie konfliktov, a to nielen v oblasti etiky, ale všeobecné ľudské, medziľudské, osobné a globálne konflikty a ich riešenie v každom vyučovacom predmete.

Piaty dôvod profesionalizácie učiteľov vidím v tom, že nielen u nás, ale v celom svete bola podcenená výchova. Žiaci hodne vedia, ale sú zlí. Sme vzdelaní, ale zlí. Tento známy fakt si vyžaduje radikálnu zmenu výchovy! Sú vojny, stúpa narkománia, vyostrujú sa globálne problémy, rastie kriminalita, stúpa počet psychických ochorení atď. Skoro ani na jednej pedagogickej fakulte (!) – nehovoriac o iných, kde sa pripravujú učitelia, nie je predmet metódy výchovy alebo nejaký podobný, kde by sa učiteľ konkrétne dozvedel, ako robiť citovú výchovu, motivačnú výchovu, výchovu k prosociálnosti, hodnotám, výchovu k tvorivosti. Absenciu týchto výchov cítime každý deň, v každom priestore a v každom čase. Keď sa opýtam učiteľov v praxi, čo by ste robili s problémovým dieťaťom (agresívnym, lenivým, fetujúcim atď.), najčastejšie dostávam len jednu odpoveď - zaklínaciu frázu: „Volila by som individuálny prístup!“ Keď sa spýtam ako konkrétne, nastupuje mlčanie alebo odpoveď: „Porozprávala by som sa s ním.“ Je to ešte pedagogika, alebo je to folklór? Je to amaterizmus alebo profesionalita... Vznikajú rôzne alternatívne školy (naš zoznam hovorí o 30 – 40 školách tohto typu), ale kto a ako garantuje, že deti v týchto alternatívnych formách získajú viac ako stratia? Smernica nefunguje, školy si slobodu vysvetľujú po svojom, kontrola a inšpekcia neuskutočňuje odborné rozborové efektívnosti výchovy – keď, tak len z časti vzdelávania. Podľa prieskumu dr. Zvalovej (ÚŠIaP) len 6,6 percent rodičov si uvedomuje, že majú čo hovoriť do výberu učiteľov pre svoje deti, len 5,7 percent si myslí, že môžu zasahovať do toho, čo sa bude ich dieťa učiť a len 0,68 percent rodičov si myslí, že môžu hovoriť do rozpočtu školy – teda účasť rodičov, ich kontrola, a spoluzodpovednosť sú na veľmi nízkej úrovni.

Počujem, ako čitateľ ospravedlňuje svoju lenivosť slovami: „Za tie peniaze je dosť, že ešte učíme.“ – Je to polopravda, tu nejde o peniaze, ide o deti, budúcnosť národa, ide o devalváciu ľudských hodnôt, a hlavne by si to mali uvedomiť ani nie tak školské radiacie orgány, od ktorých by sa to samozrejme očakávalo, pokiaľ by boli odborníkmi, ale hlavne sa očakáva toto uvedomenie si stavu od vlády, štátu, poslancov a napokon od nás všetkých, aby sme neskúšali osud svojou ľahostajnosťou, a potom budeme hľadať výhovorky: „Však my nič, my sme muzikanti..., hrajú a taktovku držia iní!“ Je to tak? Na druhej strane: Je to hádzanie hrachu na stenu? Môže nás to nechať ľahostajnými? Keď áno, popierame tým vlastné poslanie a zodpovednosť.

HUMANISTICKÉ TENDENCIE VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ A ICH ODRAZ V SPÔSOBILOSTI UČITEĽOV

Beata Kosová, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Anotácia: Humanizácia výchovy a vzdelávania – akceptovanie princípov jedinečnosti sebarozvoja, príčiny postoja a schopností počínania žiakov vo vyučovaní. Schopnosti učiteľa determinujúce rozvoj.

Kľúčové slová: jedinečnosť a sebarozvoj žiaka, princíp postojov a schopností, prežívanie žiaka, schopnosti učiteľ.

Vyšlo: Pedagogické rozhľady, 1994/95, č. 2, s. 3.

Humanizáciu výchovy a vzdelávania možno najvšeobecnejšie charakterizovať ako premenu unifikovanej koncepcie výchovy a vzdelávania „všetkých rovnako“, za rovnakým cieľom a rovnakými prostriedkami na koncepciu založenú na skutočnom individuálnom rozvoji osobnosti každého žiaka podľa jeho možností a schopností, kde cieľom je, aby každý bol iný, individualita, sám sebou. Častejšie sa zdôrazňuje jedna stránka humanizácie, a to poľudštenie podmienok výchovy podľa potrieb a zákonitostí vývoja dieťaťa, teda akési priblíženie sa k dieťaťu. Menej sa už hovorí o jej druhej stránke, ktorou je tvorba takých prostriedkov výchovy a vzdelávania, ktoré aktivizujú neustály osobnostný rast dieťaťa smerom k plnohodnotnej tvorbe a prežívaniu svojho života.

Humanistické poňatie výchovy zdôrazňuje najmä dve skutočnosti:

1. Rozvoj človeka byť sebou samým (sebaaktualizácia) - ako zmysel a najdôležitejší cieľ výchovy, teda aj zo strany školy, čo je súčasne považované za skutočný rozvoj osobnosti;

2. Vzťah medzi ľuďmi ako základný a najdôležitejší prostriedok výchovy, pričom k zmene osobnosti (teda k výchove) dochádza iba pri prežívaní takého vzťahu, v ktorom vychovávateľ umožňuje vychovávanému nájsť v sebe kapacitu pre svoj osobnostný rast, pre aktivizáciu rozvoja vlastnej osobnosti. Podstatou humanizácie je teda zmena vzťahu, zmena postoja, prístupu učiteľa k žiakovi.

Vo vedno-metodologickom zmysle znamená tento prístup orientáciu na osobnosť žiaka, na jeho prítomnosť, ale aj budúci rozvoj, ktorá by sa mala prejavovať v nasledujúcich princípoch a ich edukačno-metodických dôsledkoch:

1. Jedinečnosť ako cieľ a podmienka výchovy, ktorá vyúsťuje do personalizácie výchovno-vzdelávacích rozhodnutí, do individualizácie výchovno-vzdelávacích postupov, do akceptácie potrieb, záujmov a skúseností žiaka, do úcty k osobnosti žiaka a tolerancie jeho individuálnych odlišností a názorov;

2. Sebarozvoj žiaka ako cieľ a podmienka výchovy, ktorý sa prejavuje v podpore pozitívnych vzťahov žiakov k seba samému, v aktívnom podiele žiaka na všetkých etapách výchovno-vzdelávacieho procesu (napr. aj na tvorbe obsahu vyučovania, na hodnotení ap.), v rozvoji sebahodnotenia a autoregulácie žiaka, v zmyslupnej motivovanosti a vyzývavej učebnej klíme – podporujúcej samostatné a činnostné postupy, zvedavosť, tvorivosť a zvnútorňovanie rozvojovo-aktivizačných dispozícií;

3. Celostnosť rozvoja osobnosti žiaka, ktorá spočíva vo vyváženej proporcionalite rozvoja kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti, vo využívaní všetkých zdrojov poznania a v rozvoji všetkých kanálov poznania;

4. Priorita vzťahovej dimenzie v konkrétnom živote človeka, ktorú predstavuje:

a) *priorita postojov a schopností ako cieľov výchovy*, teda dôraz na vzťah k poznaniu pred rozsahom vedomostí, dôraz na schopnosti pred výkonom, na tvorivosť pred pamäťou, morálna socializácia v zmysle humánnych hodnôt, zmysluplný rozvoj praktických schopností nutných pre konkrétny život žiaka;

b) *dôraz na prežívanie* vo výchovno-vzdelávacom procese, ktorý predstavuje emocionalizáciu vyučovania, pozitívnu učebnú klímu bez blokujúcich mechanizmov, rozvoj pozitívnych medziosobných vzťahov, pozitívne spätnoväzbové hodnotenie, učenie prostredníctvom zážitkov a skúseností.

Realizácia týchto princípov sa v škole prejaví v novej formulácii cieľov vyučovania, v novej proporcionalite obsahu vyučovania, v uprednostňovaní činnostných a aktivizujúcich metód a foriem výučby, v inej organizácii vyučovania.

Z naznačených humanistických tendencií vyplýva aj iné poňatie učiteľovej práce a jeho prípravy. Mali by sa odraziť v orientácii na osobnostnú a sociálnu výchovu študentov, v orientácii na dieťa v ich príprave, v ich vedení k akceptácii a porozumeniu každému dieťaťu, čo by znamenalo posilnenie najmä nonkognitívnych kompetencií budúcich učiteľov, činnostné prístupy v ich príprave a tvorbe ich vlastného učiteľského štýlu.

Predstavitelia humanistickej orientácie vzdelávania učiteľov, ako sú napr. P. M. Wartonová, M. F. Maplesová, W. Strein, J. F. French a iní, za najdôležitejšie spôsobilosti učiteľov považujú tie, ktoré patria do interpersonálnej, teda do nonkognitívnej oblasti. V Medzinárodnej encyklopédii didaktiky a učiteľského vzdelávania z r. 1988 sa za významný považuje Gideosov (1982) návrh desiatich „revolučných“ cieľov edukácie učiteľov. Prvé 4 sú z nonkognitívnej oblasti. Ide o: porozumenie procesom sociálnej interakcie a komunikácie v malých skupinách, osvojovanie si profesionálnych zodpovedností a povinností, chápanie a uplatňovanie profesijných vzťahov s rodičmi a komunitou a sebauvedomenie učiteľa. Ďalšie 3 sú kombináciou cieľov v kognitívnej a nonkognitívnej oblasti: znalosť závislosti medzi odlišnými charakteristikami žiakov a vyučovacími stratégiami, schopnosť konzultovať s inými odborníkmi, schopnosť viesť triedu a riadiť správanie žiakov. Tu uvádzané prieskumy efektívnosti programov nonkognitívnej výchovy študentov učiteľstva potvrdzujú, že zlepšenie medziosobných spôsobilostí učiteľov v určitej miere spôsobuje zlepšenie správania žiakov aj v ich postojoch a prospechu.

Ak by sme mali zosystematizovať základné spôsobilosti učiteľa z humanistického pohľadu, potom je potrebné,

okrem spomínaných princípov, vychádzať z troch druhov vzťahov v živote človeka, a to poznávacích, hodnotiacich a pretváracích, pričom ide o vzťahy človeka k sebe, k ľuďom a k svetu. Ide teda vždy o poznanie, prežívanie, hodnotenie a tvorbu týchto vzťahov.

1. Schopnosti učiteľa pomôcť dieťaťu budovať pozitívne vzťahy k sebe samému:

- schopnosť pomôcť dieťaťu v akceptácii seba samého, v upevňovaní jeho sebadôvery a zdravého sebedomia, čomu predchádza akceptácia dieťaťa ako osobnosti;
- schopnosť navodzovať reálne, pozitívne sebapoňatie dieťaťa, čomu predchádza zážitok úspechu, jeho reálne a pozitívne ladené hodnotenie a poskytnutie priestoru pre sebahodnotenie;
- schopnosť navodiť aktívne sebarozvíjanie dieťaťa, čomu predchádza podpora mnohostranného sebvýjadrenia a rozhodovania o sebe samom.

2. Schopnosti učiteľa pomôcť dieťaťu budovať pozitívne vzťahy k ľuďom:

- schopnosť pomôcť dieťaťu akceptovať iných ľudí, čomu predchádza rozvoj tolerancie a rešpektovanie jedinečnosti každého človeka zo strany učiteľa;
- schopnosť pomôcť dieťaťu naplno prežívať vzájomné medziľudské vzťahy, čomu predchádza rozvoj empatie zo strany učiteľa;
- schopnosť viesť dieťa k tvorbe pozitívnych medziľud-

ských vzťahov, čomu predchádza podpora mnohostranných spôsobov komunikácie a interakcie, vzájomnej pomoci a spolupráce, riešenia konfliktov a stratégií sociálneho správania sa.

3. Schopnosti učiteľa pomôcť dieťaťu budovať pozitívne vzťahy k svetu:

- schopnosť priviesť deti k reálnemu poznaniu sveta v jeho jednote a rozpornosti, čomu predchádza osvojenie stratégií učenia sa a túžby po poznaní;
- schopnosť pomôcť dieťaťu naplno prežívať svoj vzťah k svetu, čomu predchádza podpora rozvoja citového a mnohostranného zmyslového vnímania skutočnosti;
- schopnosť navodiť u dieťaťa interiorizáciu žiadúcich hodnôt, čomu predchádza poskytnutie priestoru pre hodnotenie a konfrontáciu s hodnotami;
- schopnosť rozvinúť u dieťaťa tvorivý postoj k svetu, čomu predchádza podpora tvorivého myslenia a aktívnej tvorivej činnosti.

Záverom treba dodať, že takéto chápanie učiteľských spôsobilostí by znamenalo výraznú prestavbu celého učiteľského vzdelávania, nielen štruktúralnu, ale i vo vnútri každého predmetu a v ich vzájomných vzťahoch. Mnohé tézy, týkajúce sa žiaka, sa plne vzťahujú aj na študenta PF a učiteľa, aj na učiteľa PF. Pretože, ak chceme vychovávať skutočné osobnosti, nie je to možné bez skutočných osobností ich vychovávateľov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

1. Dunkin, M. J.: (Ed.) *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford, Pegamon Press 1988, s. 83-86.
2. Gideonse, H. H.: The necessary revolution in teacher education. *Phi Delta Kappan*, 64, 1982, s. 15-18.
3. Kosová, B.: *Humanistický prístup vo výchove a vzdelávaní na 1. stupni ZŠ*. (Kandidátska dizertácia). Bratislava 1994.
4. Maples, M. F.: A humanistic education: Basic ingredients. *The Humanist Educator* 17, 1979, č. 3, s. 107-110.
5. Strein, W. – French, J. L.: Teacherconsultation in the affective domain: A survey of expert opinion. *The School Counselor*, 31, 1984, č. 3, s. 339-346.
6. Švec, Š.: Humanistická orientácia v učiteľskom povolani a vzdelávaní. *Alma mater*, 3, 1993, č. 5, s. 299-305.

Summary: *The author stresses child's individuality and uniqueness and contrasts these do „collective upbringing“ of the past.*

NÁVRH PROGRAMU VZDELÁVANIA UČITEĽSKÉHO ZBORU NA ODBORNEJ ŠKOLE

Ondrej Kálman, SPŠ strojnícka, Zvolen

Anotácia: *Potreba vzdelávania učiteľského zboru. Návrh programu vzdelávania na odbornej škole. Tri kategórie systému vzdelávania na odbornej škole. Formy realizácie.*

Kľúčové slová: *program vzdelávania, odborná škola, rekvalifikácia, školské systémy kvality, pedagogická spôsobilosť, pedagogické majstrovstvo, sociálna komunikácia.*

Vyšlo: *Pedagogické rozhľady*, 1996/97, č. 2, s. 6.

Súčasný životný štýl prináša množstvo nových poznatkov a zmien v každej oblasti spoločnosti. Tento trend neobchádza ani školstvo. Na mnohých školách môžeme byť svedkami toho, ako postupne upadajú v očiach verejnosti, a naopak, imidž iných prudko vzrastá. Najlepším meradlom uvedenej skutočnosti bývajú prijímacie skúšky. Podľa počtu hlásiacich sa uchádzačov možno hneď odhadnúť záujem verejnosti o služby školy. Možno namietť, že mnohé školy získavajú žiakov zavádzaním nových študijných odborov a zameraním s prítiažlivým názvom, na ktorý verejnosť „naletí“. Ak ale takáto škola nemá adekvátne zázemie (v pedagogickom zbere a vo vedení), ľahko sa dočasný úspech stratí. A hneď je tu jeden problém, prečo vzdelávať učiteľov. Z Demingovho hesla „Netreba

nič robiť, prežitie nie je povinné!“ vyplýva aj potreba rozsiahlejších zmien v kultúre na mnohých školách. Jednou z metód na vyvolanie zmeny v kultúre školy je aj vzdelávanie učiteľov. Potreby vzdelávania, napr. aj na našej škole, možno zhrnúť do nasledovných bodov:

- záujem o školu zo strany verejnosti nie je veľmi veľký, a preto treba „niečo robiť!“;
- aby sa zvýšil záujem o našich absolventov, treba prihliadať na požiadavky ich najväčších odberateľov v našom regióne;
- treba zachytiť trend zmien v myslení žiakov a tomu prispôbiť vzťah medzi učiteľmi a žiakmi;
- odborné vedomosti získavané v škole by mali odrážať súčasný stav vedecko-technického rozvoja spoločnosti;

- poskytnúť učiteľom, ktorých aprobácia nie je v súčasnosti veľmi využívaná, možnosť rekvalifikácie;
- nezabudnúť, že vo svete si začínajú raziť cestu aktivity zamerané na zavádzanie **systémov kvality v riadení a činnosti**, či už vo výrobe, alebo v službách.

Aj školstvo je len služba, preto je nutné počítať do budúcnosti s budovaním školských systémov kvality (**pripravovať certifikované školy**). Máme informácie, že na niektorých učňovských školách už o tom rozmýšľajú.

Horšie asi bude presvedčiť učiteľov, aby sa vzdelávali, keď nemajú v dnešnom školskom systéme **žiadnu motiváciu** ani stimuláciu (možno okrem tých čo sú nútení sa rekvalifikovať). Vychádzajúc z poznatkov o požiadavkách na kvalitu systému vzdelávania vo svete (zakotvené napr. aj v ISO normách), navrhol by som tento postup:

- **zistiť potreby vzdelávania učiteľov** na základe **analýzy ich kvalifikácie** (aprobácie, absolvované kurzy, školenia a pod.) a porovnania zistených výsledkov s požiadavkami dlhodobého smerovania školy (zavádzanie nových študijných odborov a zameraní, zmeny počtov tried a pod.);
- určiť zodpovedného pracovníka, ktorý by na tieto účely dlhodobo sledoval a zaobstarával **podklady o možnostiach vzdelávania** a priebežne doplňoval definície potrieb školy (napr. **metodický poradca**);
- vytvoriť koncepciu vzdelávania a v rámci plánu vzdelávania stanoviť **účastníkov a program** ich vzdelávania;
- realizovať vzdelávanie tak, aby **veľmi nenarušilo priebeh vyučovacieho procesu na škole**; na všetky formy vzdelávania by som odporúčal využívať hlavne dni, keď učitelia nemajú možnosť čerpať dovolenku a žiaci nie sú v škole (napr. rôzne krátke prázdniny a pod. – hoci na druhej strane je pravda, že nie všetci učitelia sa môžu vzdelávať len cez krátke prázdniny; bol by to málo aktívny pohľad na ďalšie vzdelávanie zo strany školy);
- hodnotiť **výsledky vzdelávania**;
- hodnotenie realizovať vo viacerých rovinách, napr. pozorovať, či učitelia aj **využívajú nové poznatky v praxi** alebo napr. **formou ankety** preveriť odozvu na novoty medzi žiakmi a rodičmi, prípadne zamerať **hospitačnú činnosť** týmto smerom;
- vzdelávanie zdokumentovať záznamom o absolvovaní a rozsahu do **osobného listu učiteľa**;
- pripravovať ďalšie vzdelávanie.

Takto by asi vyzeral rámcový postup na vytvorenie systému vzdelávania na odbornej škole. Samotné vzdelávanie by som rozčlenil do troch kategórií:

1. Vzdelávanie na zvyšovanie **odbornej spôsobilosti** učiteľov.
2. Vzdelávanie na zvýšenie **pedagogického majstrovstva** učiteľov.
3. Vzdelávanie na zlepšenie **sociálnej komunikácie** medzi učiteľmi a medzi učiteľmi a žiakmi.

Pokiaľ ide o vzdelávanie v jednotlivých kategóriách, navrhujem ho realizovať nasledovnými formami:

1. Zvyšovanie odbornej spôsobilosti, ktoré by sa týkalo hlavne vybraných učiteľov:

- **konferencie** a odborné semináre dva razy do roka,
- **stáže na odborných pracoviskách**, v závodoch, vybraných školách a pod. v trvaní jedného až dvoch týždňov raz za tri roky,
- **exkurzie** na vybrané odborné pracoviská dva razy do roka,
- školenia v akreditovaných strediskách podľa nutnosti,

- **rekvalifikačné kurzy** a kurzy pre potreby nových predmetov v rozsahu troch až štyroch týždňov v akreditovaných organizáciách podľa potreby,
- **dialkové štúdium na VŠ** pre potreby zvyšovania kvalifikácie,
- **odborné školenia na vlastnej škole** vlastnými pracovníkmi napr. na zvládnutie práce s PC, jazykové kurzy a pod.,
- vzdelávanie pre **zvláštne činnosti**, ako sú funkcia požiarny technik, náčelník CO a pod., v zmysle príslušnej vyhlášky pre pracovníkov poverených týmito funkciami,
- **vzdelávanie a preskúšanie v špecifických učebných zručnostiach**, ako sú zväračské skúšky, elektrikárske skúšky pre učiteľov vyučujúcich uvedenú problematiku podľa príslušnej vyhlášky.

2. Zvyšovanie pedagogickej spôsobilosti, ktoré by sa týkalo väčšiny učiteľov:

- vzdelávanie na **pedagogických poradách** a zasadnutiach predmetových komisií o zavádzaných novinkách a trendoch na školách,
- vzdelávanie **formou školení na vlastnej škole** v trvaní tri až päť hodín dva razy do roka pre všetkých učiteľov pomocou vlastných lektorov (napr. metodického poradcu alebo zástupcu riaditeľa),
- vzdelávanie v **iných školských organizáciách, napr. MC**, v trvaní dva až tri dni do roka hlavne pre vedúcich **predmetových komisií**, ročníkových vedúcich, uvádzajúcich učiteľov a pod.
- **vzdelávanie v iných školských organizáciách, napr. MC**, zamerané na nové poznatky v pedagogike a didaktike v rozsahu tri až päť dní raz za tri roky,
- **stáže na vybraných školách doma aj v zahraničí** podľa možnosti školy pre vybraných učiteľov,
- **vzdelávanie na VŠ dialkovou formou** pre potreby zvýšenia kvalifikácie v oblasti pedagogiky, napr. doplnkové pedagogické štúdium pre vybraných učiteľov.

3. Zlepšovanie sociálnej komunikácie – vhodné pre všetkých učiteľov:

- krátkodobý kurz z oblasti **asertivity** na vyššenie lektora (napr. výchovného poradcu na škole) v trvaní do päť dní buď pomocou MC alebo inej akreditovanej organizácie,
- krátkodobé kurzy na vlastnej škole vedené vlastnými lektormi **zamerané na asertívne správanie všetkých učiteľov**,
- prednášky na vlastnej škole pozvanými lektormi z rôznych oblastí (psychológia, medicína, právo a pod.) dva razy do roka,
- aktuálne referáty na pedagogických poradách a predmetových komisiách.

Predpokladám, že na zaistenie uvedených vzdelávaní (hlavne mimoškolských) by bolo **možné získať prostriedky** okrem štátnej správy aj z **vlastných zdrojov** (z vlastnej podnikateľskej činnosti), zo zdrojov nadácie, združenia rodičov, od podnikov a sponzorov. Takéto otázky by v prvom rade mali trápiť riadiace orgány školstva. Som presvedčený, že záujem o budovanie kvalitného systému vzdelávania musí vychádzať „zhora“, ak má mať nádej na úspech v širšom rozsahu.

Načrtnol som stručný pohľad a to, ako vidím potreby vzdelávania pedagogického zboru v školských podmien-

kach. Nejde mi o vytvorenie vzdelávacieho systému pre učiteľov, skôr možno povedať, že o subjektívnu úvahu, v ktorej uvádzam svoje názory na to, ako by sa mohla začať. Podľa mňa hlavným nedostatkom vo vzdelávaní pedagogických pracovníkov na školách je neexistujúca koncepcia vzdelávania. Väčšina vzdelávaní je vykonávaná „chaoticky“, skôr podľa záujmu jednotlivých učiteľov (niektoré odborné kurzy a semináre), a stráca sa pritom nadväznosť jednak na aktuálne potreby školy, ale aj na ucelený rast celoživotného vzdelávania učiteľov. Možno má určitý podiel na tejto situácii aj vedenie školy, ak nemá vypracovanú dlhodobú koncepciu rozvoja školy, a preto nemôže dobre odhadnúť potreby na kvalifikáciu učiteľov. Určitý podiel má aj súčasná doba, ktorá v nie-

Summary: *The author considers the need of permanent teacher education, describes possibilities of motivation and suggests several streams of training for teachers from technical schools.*

PROJEKTOVÝ PRÍSTUP V ROZVOJI KOMPETENCIÍ UČITEĽOV NA ŠKOLE

Gustáv Rötling, Metodicko-pedagogické centrum, Banská Bystrica

Anotácia: *Riadenie školy zamerané na kvalitu procesov na vyučovaní. Hodnotové vymedzenie pedagogickej koncepcie na škole. Princíp projektového riadenia. Fázy projektovania, štruktúra a obsah projektu. Kritériá dobrého projektu, ciele v projekte, úlohy na realizáciu cieľov v projekte.*

Kľúčové slová: *projekt v rozvoji kompetencií učiteľov, kvalita procesov na vyučovaní.*

Vyšlo: Pedagogické rozhľady, 2002, č. 5, s. 8.

Cieľom článku je ponúknuť čitateľovi spôsob, ako riadiť zmeny v oblasti rozvoja kompetencií učiteľov na škole. Autor článku uplatňuje tento prístup v riadení školy, ktorý je prezentovaný na vzdelávaní vedúcich pedagogických pracovníkov škôl a školských zariadení v rámci projektu Metodicko-pedagogického centra v Banskej Bystrici „Riadenie školy“.

Ako môže byť chápaná činnosť v pedagogicko-personálnom riadení školy?

Pedagogicko-personálne riadenie je na škole častokrát redukované na vytváranie podmienok, organizovanie a zabezpečovanie vyučovania. Typický môže byť aj zväžený dôraz a výsledky školy bez ohľadu na zlepšovanie riadenia kvality procesov na vyučovaní. Častokrát je pedagogicko-personálne riadenie orientované iba na udržanie súčasného stavu na škole.

Zámerom pedagogického riadenia na škole by malo byť aj riešenie otázok **prečo, čo a ako** meniť proces výchovy a vzdelávania, aby sa škola rozvíjala. Ktoré zmeny uskutočňovať, aby reagovali na potreby rozvoja žiakov? Ako uplatňovať na škole pedagogickú koncepciu zameranú na rozvoj osobnosti žiaka? Takto vymedzené pedagogické riadenie je strategické.

Zmeny sa prakticky budú vzťahovať na **zlepšenie kvality procesov na vyučovaní**, prípadne pri inej forme výchovy. V konečnom dôsledku sa zámery pedagogicko-personálneho riadenia budú dotýkať **zmeny práce učiteľa**. Ak škola prijme pedagogickú koncepciu, ktorá reaguje na potreby rozvoja osobnosti žiaka, sú potrebné aj nové prístupy učiteľov na škole. Pôjde zvlášť o zmenu v hodnotovom prístupe učiteľa, v komunikácii, v nových zručnostiach riadiť proces učenia sa žiaka.

Ako chápať pedagogickú koncepciu na škole?

Pedagogická koncepcia na škole závisí od toho, aké

ktorých oblastiach (ako napr. vyučovanie jazykov) vyžadovala veľké zmeny v pedagogických zboroch. Myslím si, že nadväznosť vzdelania učiteľov a platovej triedy rozprúdi na školách väčší záujem pedagogických kolektívov o ďalšie vzdelávanie a táto šanca by sa mala dobre využiť. Nemalo by to skončiť len nejakým „jedným absolvovaním vzdelávania“, alebo nedostatkom peňazí na komplexný program vzdelávania na školách.

Z uvedených myšlienok možno vyvodit' nasledovný záver. Aby boli učelia motivovaní pre potreby ďalšieho vzdelávania, bolo by dobré, aby existoval ucelený systém, v ktorom by sa každý mohol zorientovať, kde sa svojim vzdelaním nachádza, čo sa v budúcnosti bude od neho požadovať a ako ho za to budú honorovať.

ľudské hodnoty vo výchove (vhodné je použiť aj ľudské cnosti) sa učiteľmi uznávajú. Pedagogická koncepcia školy orientovaná na rozvoj osobnosti žiaka si vyžaduje uznávanie dohodnutých hodnôt. Ak hodnoty sú to, čomu veria učelia na škole, o čom sú presvedčení, potom už nie je ťažké zmeniť prístupy a konanie učiteľa.

Humanistická koncepcia predpokladá, že v procese výchovy a vzdelávania sa na škole budú uznávať a uplatňovať zvlášť tieto hodnoty:

- **sloboda – zodpovednosť** (sloboda je základnou hodnotou a podmienkou, aby žiak mohol zobrať zodpovednosť za vlastné učenie sa. Sloboda vytvára možnosť, aby sa žiak mohol seberealizovať);
- **dôvera v rast žiaka** (predpokladá sa, že učiteľ má pozitívne očakávanie úspechu každého žiaka, že žiak bude lepší „zajtra ako dnes“. Z uplatňovania tejto hodnoty vyplýva uprednostňovanie pozitívneho hodnotenia žiaka pred negatívnym.);
- **uznanie individuálnych rozdielov medzi žiakmi;**
- **chyba ako prostriedok učenia** (učiteľ vníma chybu ako prirodzený jav učenia sa, učíme sa na chybách, chyba by sa nemala vnímať ako vina, skôr ako možnosť zlepšiť sa a napraviť stav.);
- **spolupráca** (učenie je sociálny jav, preto je potrebné, aby sa žiaci učili v skupinách, na vyučovaní sa budú uplatňovať rôzne sociálne formy učenia, kde sa žiaci učia spolupracovať a komunikovať).

Čo znamená kvalita procesov na vyučovaní?

Táto otázka navodzuje odpoveď na to, čo je dobré vyučovanie. „Dobré vyučovanie“ je ťažko jednoznačne vymedziť a odpovedať spôsobom, že je dobré, alebo že nie je dobré. Je podmienené viacerými prvkami, ktoré sa vzájomne ovplyvňujú a vystupujú v rôznej miere. Pre pedagogickú koncepciu školy je ale možné a žiadúce vymedziť a ovplyvňovať tie procesy na vyučovaní, ktoré sú

efektívne na dosahovanie cieľov školy.

V procese na vyučovaní by mali byť prítomné dohodnuté hodnoty pedagogickej koncepcie školy. *Potom je možné, napríklad, posúdiť, či žiaci majú priestor na sebarealizáciu, do akej miery sa im dôveruje, či sa uznáva rôznosť, ako sa narába s chybou, či sa spolupracuje a aká je úroveň sociálnej komunikácie. Je možné posúdiť aj aktivitu žiakov pri učení sa na vyučovaní, rovnako pri učení sa žiakov na vyučovaní posúdiť, v akej miere sa rozvíjajú aj vyššie poznávacie a mimo poznávacie funkcie.* Tieto procesy by mali byť potom predmetom záujmu a ich následnej analýzy aj zo strany vedenia školy.

Výsledky vyučovania budú závislé od kvality procesov, ktoré sa následne viažu na podmienky. Podmienky vyučovania sú dôležité, ale nemusia zaručovať kvalitu procesov. Podmienky vyučovania sú dané materiálными a didaktickými prostriedkami, pedagogicko-odbornou spôsobilosťou učiteľa, predpokladmi a vlastnosťami žiakov, systémom riadenia školy a pod.

Aká môže byť rola učiteľa na vyučovaní a jeho prístup k vzdelávaniu?

Učiteľ môže na vyučovaní vystupovať v rôznych rolách. Je učiteľ sprostredkovateľom poznatkov alebo iniciátorom procesov učenia, poradcom a pomocníkom učenia sa žiakov, je iba on hodnotiaci a pod.? Patrí mu zásadne len jedna z týchto rolí alebo všetky?

Okrem toho každá jednotlivá rola môže byť rôzne interpretovaná. Táto situácia vyžaduje, aby v pedagogickej koncepcii na škole bola zvýraznená príslušná rola učiteľa a bola definovaná v požadovaných kompetenciách učiteľa. Kompetencie učiteľa sú jeho spôsobilosti preukázať vedomosti a zručnosti. V pedagogickej koncepcii orientovanej na rozvoj osobnosti žiak má byť preferovaná rola učiteľa pomocníka pri učení sa žiaka.

Požadované kompetencie učiteľa majú byť odvodené od projektovaných kompetencií žiaka školy. Kompetencie žiaka vyplývajú z pedagogickej koncepcie školy.

Dôležité bude aj vymedzenie prístupu učiteľov k vzdelávaniu na škole. Ak sa deklaruje **demokratický prístup k vzdelávaniu**, potom učители majú vytvárať rovnakú šancu všetkým žiakom, aby mohli byť úspešní. Nemali by sa uplatňovať prístupy rovnostárske, elitárske či za zásluhu.

Čo znamená projektové riadenie?

Zmeny, ktoré chceme uskutočniť na škole v oblasti výchovy a vzdelávania, si vyžadujú dôkladnejšiu prípravu. Nástroj, pomocou ktorého môžeme zmenu dosiahnuť, je **projektové riadenie zmeny**. Projekt oproti plánu komplexnejšie pristupuje k naplneniu zámeru a obsahuje aj spôsob, ako tento zámer realizovať. Oproti plánu má projekt hodnotenie a konkrétne kroky ako zmenu dosiahnuť. Riadenie zmeny projektom je pravdepodobne najlepší spôsob na dosiahnutie cieľa.

Ktoré fázy má mať projektové riadenie?

A. Predprojektová fáza. – V tejto fáze sa pomenuje nespokojnosť v procesoch výchovy a vzdelávania na škole, zistí sa reálny stav, dôjde k zdôvodneniu potreby tejto zmeny a k pomenovaniu žiadúceho stavu.

B. Fáza tvorby projektu. – V tejto fáze riaditeľ školy osloví učiteľa, ktorý má skúsenosti s tvorbou projektu a s riadením tímovej práce, a poverí ho zodpovednosťou za

vypracovanie projektu. Môže požiadať o vypracovanie projektu profesionálnu vzdelávaciu organizáciu.

C. Fáza prípravy učiteľov na realizáciu zmien. – V tejto fáze dochádza k učeniu sa a príprave učiteľov na realizáciu potrebných koncepcií na splnenie cieľov projektu. Prípravu učiteľov prebieha podľa projektu. Učители sa môžu vzdelávať a pripravovať sa na zmenu interne na škole, alebo využívajú ponuku vzdelávacej organizácie.

D. Realizačná fáza na vyučovaní. – V tejto fáze sa už realizuje žiaduci stav v procesoch na vyučovaní alebo pri inej forme výchovy. Priebežne sa vyhodnocuje účinnosť nových prístupov.

E. Hodnotiacia a korekčná fáza. – Pôjde o komplexnejšie hodnotenie projektových zámerov vzhľadom na plnenie cieľov projektu a následné korekcie.

Ako by mal byť štruktúrovaný pedagogický projekt a čo by mal obsahovať?

1. Názov projektu

2. Analýza problematiky – má obsahovať jednak zistenie súčasného reálneho stav v oblasti, ktorú chceme na škole zmeniť na základe exaktnejších nástrojov zistenia. V postojovej oblasti a v správaní pôjde o uplatnenie prieskumu názorov žiakov, učiteľov, prípadne rodičov. V oblasti vzdelávania by sa mali zistenia opierať o výsledky z didaktických testov. Analýza problematiky by mala obsahovať pomenovania žiadúceho stavu a zdôvodnenie potreby zmeny s ohľadom na potreby rozvoja žiakov v procesoch výchovy a vzdelávania. (Program „Milénium“)

3. Analýza prostredia. – Okrem predpokladov o možných rizikách a šanciach zmeny je potrebné analyzovať dôsledky zmeny. Čo získajú žiaci zmenou a ako môžu zúčastnené osoby (učители, rodičia) pri zmene reagovať?

4. Cieľ projektu. – Cieľ je pomenovanie stavu, ktorý sa má dosiahnuť. Má byť orientovaný na potreby žiakov, má byť formulovaný na oblasť zmeny, ktorá podporuje zlepšenie kvality procesov učenia sa žiakov v škole.

5. Kritériá overenia cieľa projektu. – Sú to kritériá, podľa ktorých budeme môcť posúdiť, či sa cieľ projektu dosiahol.

6. Špecifické ciele. – Sú to čiastkové ciele a v tomto prípade ide o požadované kompetencie učiteľa. Je to nutná podmienka na realizáciu cieľa projektu, aby sa dosiahla žiadaná kvalita v procesoch vyučovania.

7. Úlohy. – Sú to činnosti učiteľa potrebné na dosiahnutie špecifických cieľov a cieľa projektu. Úlohy sú to, čo sa má učiteľ naučiť, čo má urobiť, zvládnuť, pripraviť si, overovať si na v vyučovaní a pod., aby získal požadované kompetencie.

8. Kritériá splnenia úloh (indikátory). – Ide o požiadavky, podľa ktorých budeme môcť posúdiť, či úlohy boli splnené. Dôležité je, aby sa dali preukázať. Budú vlastne kontrolnými miestami v projekte, ktoré zabezpečia, že úlohy sa skutočne realizujú, a teda sa naplňa cieľ projektu. V prípade časového posunutia úloh je potrebné robiť intervencie, aby sa projekt dodržal. Úspešnosť projektu je podmienená vhodne navrhnutými indikátormi a ich plnením. Pri riadení projektu je dôležité upriamiť pozornosť na indikátory.

9. Spôsoby realizácie úloh. – V tejto časti projektu by sa mali navrhnuť vhodné a efektívne metódy a spôsoby, ako sa majú jednotlivé úlohy naučiť a zvládnuť. Vhodnými metódami pri vzdelávaní dospelých sú situačné a in-

scenačné metódy. Základnými metódami bude samoštúdium, tímová práca, prezentácia úloh a diskusia.

10. Prostriedky a podmienky na realizáciu úloh. – V tejto časti by sa mali navrhnúť materiálne prostriedky a zdroje, ktoré budeme potrebovať na splnenie úloh. Pôjde o zabezpečenie vhodnej literatúry a študijných materiálov, papiera, možnosť rozmnožovania materiálov, prístup k počítaču, priestorové a iné potrebné vybavenie. V podmienkach by sa mali navrhovať aj požiadavky na ľudské zdroje. Na učenie sa učiteľov bude potrebné zaoberať sa otázkami: Kto to vie, kto nás to naučí, kto nám pomôže?

11. Termín ukončenia jednotlivých úloh. – Čas potrebný na splnenie úloh bude závislý od náročnosti úlohy. Postupné fázovanie úloh naznačí potrebný celkový čas na projekt. Pri projektovaní časov je vhodné, ak sa postupuje spätne od predbežného dátumu ukončenia projektu. Týmto minimalizovaním sa môže predísť neefektívnym a predimenzovaným návrhom termínov ukončenia jednotlivých úloh.

12. Termín ukončenia projektu. – Je vhodné, ak termín ukončenia projektu je plánovaný tak, aby jeho realizácia začala novým školským rokom – fáza 4. Prípravná fáza - 3 môže začať v ľubovoľnom termíne a jej trvanie bude závisieť od náročnosti cieľa projektu. Je vhodné, ak prípravné projekty na realizáciu vo vyučovaní trvajú najviac 1 rok. Náročnejšie projekty je vhodné rozložiť do ročných projektov, aby sa projektové ciele mohli prejaviť a výsledky boli evidentné. Dlhá príprava na realizáciu projektu môže znižovať motiváciu k zmenám.

13. Návrh časového priebehu projektu. – Pôjde tu vlastne o vypracovanie operatívneho plánu. Na grafickú vodorovnú os sa zobrazia úsečkami jednotlivé úlohy, označia sa dátumy ukončenia úloh a indikačné miesta. Úlohy a ich plnenie má mať adresnú zodpovednosť. Pri riadení projektu sa požaduje, aby za realizáciu jednotlivých úloh boli zodpovední konkrétni ľudia.

14. Materiálne a ekonomické náklady na projekt. – V tejto časti pôjde o určenie finančných nákladov na realizáciu projektu. Náklady budú predstavovať zabezpečenie materiálnych prostriedkov potrebných na vyučovaní.

Ktoré kritériá použiť na posúdenie dobrého projektu?

Za predpokladu, že ciele projektu sú formulované na oblasť zmeny v procesoch výchovy a vzdelávania, potom dobrý projekt by mal byť konzistentný v jeho štruktúrnych prvkoch. Dobrý projekt vyžaduje, aby bol súlad medzi jednotlivými štruktúrnymi prvkami. Zvlášť dôležité bude, aby bol súlad v týchto prvkoch:

1. **Špecifické ciele (požadované kompetencie učiteľa sa viažu na naplnenie cieľov projektu).**
2. **Úlohy sú v zhode... na získanie špecifických cieľov.**
3. **Kritériá overenia cieľa projektu a kritériá úloh sa viažu na ich plnenie a sú navrhované tak, že sa dajú reálne preukazovať.**
4. **Metódy a formy vzdelávania podporujú ciele projektu.**

Ktoré kritériá použiť na posúdenie dobrého cieľa v projekte?

Vyjasňovanie a formulácia cieľa je najdôležitejšou a aj najnáročnejšou činnosťou pri projektovaní. Cieľ mám v projekte riadiacu funkciu. Vo vzťahu k cieľu sa navrhujú a posudzujú všetky ostatné činnosti a prostriedky. Škola je subjektom, a preto si iba ona môže s ohľadom na svo-

je hodnoty, víziu, poslanie, strategické ciele a podmienky stanovovať a plniť ciele. Existujú len požiadavky na správnú formuláciu cieľa.

Cieľ má byť:

- **hodnotný** (sledujúci hodnoty pedagogickej koncepcie školy, orientovaný na dosahovanie kvality procesov výchovy a vzdelávania na škole);
- **realizovateľný** (možný a dosiahnuteľný v plánovanom období);
- **merateľný** (dá sa zistiť, či sa splnil);
- **konkrétny** (jednoznačný v interpretácii, nevhodná by bola všeobecná formulácia. Istá miera všeobecnosti sa môže vyskytnúť v hlavnom ciele projektu. Požiadavka na konkrétnosť sa rieši v špecifických cieľoch);
- **ambiciózny** (táto požiadavka pri formulácii cieľa je skrytá, lebo hovorí o tom, či cieľ je akceptovateľný učiteľmi a či požadované kompetencie nie sú nízke, alebo značne vysoké. Táto požiadavka by sa mala vyjasniť v analýze prostredia.);
- **terminovaný** (jeho formulácia má obsahovať kvantifikovateľné údaje).

Na záver tejto časti naznačíme príklady vhodnej formulácie cieľov v pedagogicko-personálnom projekte školy:

- K dátumu... pripraviť vyučovanie v... tak, aby sa uplatnili silné stránky žiakov.
- K dátumu... pripraviť vyučovanie v predmetoch... tak, aby podiel aktívneho času učenia sa žiakov na vyučovaní bol... % k celkovému času vyučovania.
- K dátumu... dosiahnuť, aby na vyučovaní v... boli zadávané učebné úlohy aj na rozvoj vyšších poznávacích funkcií žiakov.
- K dátumu... pripraviť vyučovanie v predmetoch... tak, aby žiakom bolo poskytované sebahodnotenie formou autotestu po každej dávke učiva.
- K dátumu... pripraviť vyučovanie v... tak, aby žiaci boli hodnotení na základe portfólia.
- K dátumu... pripraviť vyučovanie v... tak, aby sa realizovala forma projektového vyučovania v... tematických celkoch.
- K dátumu... dosiahnuť, aby sa v... realizovalo integrované tematické vyučovanie.
- K dátumu... pripraviť vyučovanie v... tak, aby sa uplatnilo kooperatívne vyučovanie žiakov.
- K dátumu... pripraviť vyučovanie v... tak, aby proces učenia sa žiakov bol podporovaný využívaním informačných a komunikačných technológií.

Ako chápať kritériá overenia cieľa?

Kritériá overenia cieľa sú implikované vo formulácii cieľa. Ak cieľom projektu bude napríklad dosiahnuť na vyučovaní zadávanie učebných úloh aj na rozvoj vyšších poznávacích funkcií, je potrebné, aby sa to učiteľ najskôr naučil. Ak učiteľ bude pripravený na tieto procesy, potom je možné prejsť na realizáciu vo vyučovaní. Zmyslom bude, aby to aj realizoval. V konečnom dôsledku sa ciele projektu budú viazať na realizáciu. Z tohto hľadiska, kritériá overenia cieľa by mali byť navrhované z nasledovných oblastí:

- a) **pedagogické pozorovanie procesu,**
- b) **výsledky žiakov,**
- c) **výpovede žiakov o procese učenia sa.**

Ak cieľom v projekte bude „pripraviť vyučovanie tak, aby bolo orientované na proces aktívneho učenia sa

žiaka“, potom sa žiada, aby učiteľ mal kompetencie na riadenie tohto procesu. V projekte to potom budú tieto špecifické ciele:

- a) **vedieť projektovať proces učenia sa žiakov na vyučovaní,**
- b) **vedieť riadiť a podporovať proces učenia sa podľa projektu,**
- c) **vedieť vyhodnocovať projekt a robiť korekcie.**

Ako postupovať pri návrhu úloh v projekte?

Východiskom pri návrhu úloh je cieľ. Od cieľa sa v hierarchickej postupnosti najskôr navrhujú **hodnotové**, následne **sociálne** a nakoniec **funkcionálne** úlohy. Dobrý príklad prechodu od cieľa k úlohám uvádza M. Novák v metodickej príručke *Strategické riadenie školy* (1999, s. 19-23).

Hodnotové úlohy sa budú vzťahovať na činnosti vedúce k získaniu presvedčenia postojov učiteľov. Budú to úlohy na vytváranie morálneho kódexu školy, úlohy na vyjasňovanie a stotožňovanie sa s hodnotami pedagogickej koncepcie na škole a na vyučovaní, vyjasňovanie pravidiel a ich dohodnutie, vytváranie pracovných tímov, rozdeľovanie právomocí a pod.

Sociálne úlohy sa budú vzťahovať na činnosti vedúce k získaniu prípadne zlepšeniu komunikačných zručností učiteľov. Pôjde o zručnosti vedieť pracovať v tíme, riešiť problémy a dohodnúť sa na kompromise, poskytovať pozitívnu spätnú väzbu, vedieť vyjadrovať konštruktívnu kritiku a pod. Úlohy v sociálnej oblasti sa dajú vlastne realizovať psycho-sociálnym výcvikom.

Funkcionálne úlohy sa budú vzťahovať na činnosti vedúce k získaniu odborných kompetencií učiteľa na riadenie procesov učenia sa žiakov na vyučovaní. Pôjde o zručnosť vedieť diagnostikovať poznávacie a učebné štýly žiakov, silné stránky žiakov, vedieť vymedziť cieľové kompetencie žiaka z učebnej osnovy a ciele vyučovania, vedieť projektovať vyučovanie s ohľadom na proces učenia sa žiaka, vedieť stanoviť základné učivo, vedieť navrhovať učebné úlohy na rozvoj všetkých poznávacích funkcií k cieľom vyučovania, vedieť spoľahlivo hodnotiť žiakov, vedieť motivovať, vedieť pracovať s informačnými zdrojmi a využívať komunikačné technológie na vyučovaní a iné.

Príkladom formulácie a postupnosti funkcionálnych úloh naznačíme na prípade nasledujúceho cieľa: K dátumu... dosiahnuť, aby na vyučovaní v... boli zadávané žiakov učebné úlohy aj na rozvoj vyšších poznávacích funkcií:

- a) naučiť sa vymedzovať cieľové kompetencie žiaka z učebnej osnovy (ciele predmetu) s ohľadom na požadované kompetencie žiaka školy (ciele školy), vyplývajúce z hodnôt pedagogickej koncepcie na škole,
- b) naučiť sa stanovovať základné učivo,
- c) naučiť sa vymedzovať ciele vyučovania podľa Bloomovej taxonómie,
- d) naučiť sa k cieľom vyučovania určovať učebné úlohy na rozvoj nižších poznávacích funkcií (pamäť, porozumenie, blízke aplikácie),
- e) naučiť sa k cieľom vyučovania určovať učebné úlohy

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- NOVÁK, M.: *Strategické riadenie školy*. Banská Bystrica: MC, 1999.
 PASCH, M. et al.: *Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám*. Praha: Portál, 1998.
 RÖTLING, G.: Vyučovanie ako projekt In: *Pedagogické rozhľady*, č. 2, 2002.
Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania a Národný program výchovy a vzdelávania v SR (Príloha časopisu Technológia vzdelávania, 10. november 2000).

Summary: *The author deals with a project of school management in the field of quality improvements in teaching and learning processes. He provides a structure and content of the project in personal school management.*

na rozvoj vyšších poznávacích funkcií (nešpecifický transfer, analýza, hodnotenie, tvorivosť),
 f) overovať a korigovať v procese učenia sa na vyučovaní ciele vyučovania, zvládajúce a rozvíjajúce učebné úlohy a kritériá ich hodnotenia.

Ďalším príkladom funkcionálnych úloh v špecifickom celi „**Vedieť projektovať proces učenia sa žiakov na vyučovaní**“ bude naučiť sa:

- a) vymedzovať cieľové kompetencie žiaka v predmete,
- b) určovať základné učivo,
- c) vymedzovať ciele vyučovania
- d) k cieľom vyučovania určovať zvládajúce učebné úlohy a kritériá ich hodnotenia,
- e) k cieľom vyučovania určovať aj rozvíjajúce učebné úlohy
- f) k úlohám navrhovať vhodné a aj alternatívne metódy, postupy učenia sa žiakov,
- g) k metódam určovať potrebné poučky a prostriedky pri učení sa,
- h) k jednotlivým úlohám stanovovať potrebný čas na učenie,
- i) navrhovať spôsoby hodnotenia výsledkov učenia sa žiakov,
- j) navrhovať scenár vyučovacej hodiny, bloku (postup činností učiteľ a žiakov).

V špecifickom celi „**Vedieť riadiť a podporovať proces učenia sa podľa projektu**“ budú úlohy, ktoré rozvíjajú psychodidaktické kompetencie učiteľa. V projekte ich bude vhodné zaradiť do oblasti sociálnych úloh.

Učiteľ sa má naučiť:

- a) pozorovať proces učenia sa žiaka,
- b) diagnostikovať poznávací a učebný štýl žiaka, silné a slabé stránky,
- c) vytvárať emocionálnu a sociálnu klímu na vyučovaní,
- d) reagovať na individuálne potreby žiakov a umožňovať im sebarealizáciu pri učení,
- e) poskytovať spoľahlivú spätnú väzbu pri učení sa,
- f) spravodlivo hodnotiť,
- g) vytvárať podmienky na vyučovaní na sebahodnotenie žiaka.

V špecifickom celi „**Vedieť vyhodnocovať projekt a robiť korekcie**“ budú úlohy:

- a) naučiť sa reflektovať proces učenia sa a jeho výsledky na vyučovaní,
- b) analyzovať reálny proces učenia sa s projektovaným (ciele, úlohy...),
- c) navrhovať nové efektívnejšie zámery, korigovať projektové zámery.

Záver

Dôvodom na uplatňovanie projektového prístupu v pedagogicko-personálnom riadení školy je to, že ide o pravdepodobne najlepší spôsob, ako dosahovať kvalitu procesov výchovy a vzdelávania na vyučovaní. Projektový prístup v riadení dáva riadiacemu pracovníkovi a aj učiteľovi odpoveď, aká je miera kvality procesov na škole. Tieto procesy sa potom môžu na škole riadiť, korigovať a zlepšovať na základe spätnej väzby z projektovaných výstupov.

POTREBUJEME PROFESIJNÉ KOMPETENCIE METODIKA – UČITEĽA UČITEĽOV?

Ivan Pavlov, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

Anotácia: Príspevok analyzuje postavenie špecifickej skupiny pedagogických zamestnancov v školstve pôsobiacej v rezortných inštitúciách na výkon metodickej činnosti a ďalšie vzdelávanie učiteľov z pohľadu vývoja požiadaviek na ich profesiu. Predkladá návrh profesijných kompetencií metodika inštitúcie pre kontinuálne vzdelávanie v SR.

Kľúčové slová: metodik, kontinuálne vzdelávanie učiteľov, profesijne kompetencie, indikátory a nástroje evalvácie.

Vyšlo: Pedagogické rozhľady, 2003, č. 1, s. 4.

1. Kontinuálne vzdelávanie učiteľov v medzinárodných a domácich súvislostiach (1)

Jednou z kľúčových úloh učiteľskej profesie je reflexia dynamicky sa meniacich požiadaviek spoločnosti, ktoré sa v dôsledku ekonomických, spoločenských, kultúrno-historických a sociálnych zmien premietajú do náročnejších požiadaviek na školu a edukáciu. Vyvoláva to narastajúce očakávania vo vzťahu k učiteľom a výkonu ich profesie. S meniacimi sa potrebami spoločnosti sa menia aj roly a potreby škôl a učiteľov. To vyžaduje, aby na seba prevzali úplne nové úlohy, na ktoré neboli pripravovaní na vysokých školách ani v systéme kontinuálneho vzdelávania. Závažným problémom pedagogickej teórie i praxe je otázka, ako nové požiadavky na profesijné kompetencie učiteľov realizovať v praxi kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Pritom nejde len o zmeny a inovácie, ale aj o udržanie doterajšej kvality edukácie a učiteľov.

Učiteľská profesia stojí dnes v centre záujmu politických (EÚ), ekonomických (OECD), kultúrnych (UNESCO) zoskupení štátov a profesijných združení učiteľov. Signalizujú potrebu zlepšenia koordinácie národných, regionálnych i medzinárodných aktivít pri rešpektovaní odlišností vzdelávacej politiky každého štátu. Idea kontinuálneho vzdelávania učiteľov v európskych krajinách nie je nová, realizovala sa bezprostredne po druhej svetovej vojne na báze dobrovoľnosti, spočiatku podobne ako u nás – bez existencie formálnych inštitucionálnych štruktúr. Až postupne s narastaním podielu škôl na vzdelanostnej a kvalifikačnej štruktúre obyvateľstva, povojnovým nárastom počtu škôl, učiteľov a úsilia o ich vysokoškolskú prípravu nadobúdala inštitucionalizácia celej sústavy konkrétnu organizačnú podobu. Kvalita vzdelávania, ako aj úspech reforiem a inovácií, závisí do značnej miery od učiteľov. „Nové kurikulum, metódy hodnotenia či investície do IKT budú mať význam len vtedy, keď budú pochopené a hlavne aplikované učiteľmi. Čím komplexnejší sa stáva svet, čím viac vzniká alternatívnych príležitostí na učenie sa, čím viac sa školy otvárajú učiacim sa jedincom a učiacim sa spoločnostiam, čím pestrejší je repertoár metód a foriem výučby, tým náročnejšia je práca učiteľa“ (Christenko, S. - Rosa, V., 2001, s.14).

Výbor pre vzdelanie a kultúru Európskej komisie (Správa o kvalite školského vzdelávania v Európe, 2002, s. 57-58), zaraďuje medzi kľúčových 16 ukazovateľov kvality edukácie aj kontinuálne vzdelávanie učiteľov. Za dôležité pokladá najmä otázky optimálneho pomeru ponuky zariadení pre kontinuálne vzdelávanie vzhľadom k efektívnosti vynaložených nákladov; hľadanie postupov, ktoré by sa mali realizovať, aby učelia uplatňovali najnovšie vedomosti a praktické postupy; tiež otázku motivácie na udržanie zvlášť úspešných, špecializovaných učiteľov v profesii.

Na učiteľov čaká nemalo zložitých úloh, a preto je na mieste otázka, kto im bude poskytovať podporu v príprave a realizácii zmien. V odporúčaní 45. zasadnutia Medzinárodnej konferencie UNESCO o vzdelávaní z roku 1996 sa v časti 3 (3.2.2) Príprava počas výkonu služby uvádza:

„Školitelia učiteľov a inštitúty prípravy učiteľov by mali zohrávať podstatnú úlohu v procese posilňovania postavenia učiteľov a aktívne sa podieľať na ich príprave počas výkonu služby. Na vykonávanie tejto funkcie je potrebné, aby boli rozvíjané a navrhované programy, aby boli školitelia učiteľov informovaní o výsledkoch prípravy pred výkonom služby a aby sa postarali o neustály kontakt s pracovníkmi výskumu a vedeckými pracovníkmi za účelom neustáleho doplňovania ich vlastnej prípravy“ (Charta učiteľa, 2002, s. 39-40).

Na splnenie týchto úloh bude potrebné posilniť organizačne a inštitucionálne systém kontinuálneho vzdelávania učiteľov, podporovať formovanie tímov odborných zamestnancov poskytujúcich poradenské služby pre vnútroškolské vzdelávanie, tvorbu školských programov a pedagogické inovácie, spoluprácu učiteľov na ich tvorbe a implementácii do praxe. Inštitucionálna sieť zariadení kontinuálneho vzdelávania učiteľov má vytvárať základný komunikačný prostriedok rezortného ministerstva ako nositeľa personálnej vzdelávacej politiky v oblasti rozvoja ľudských zdrojov. Budovanie inštitúcií si vyžiada aj prípravu špecialistov - metodikov („učiteľov učiteľov“), ktorí sa svojimi kompetenciami odlišujú od vysokoškolských učiteľov v prípravnom učiteľskom vzdelávaní. Ide o úplne inú profesijnú skupinu pôsobiacu v iných podmienkach, s inou cieľovou skupinou – dospelých profesionálov a inými metódami než na vysokých školách. Vzdelávať skúsených učiteľov, vychovávateľov, riaditeľov, inšpektorov je iné, ako vzdelávať študentov na vysokých školách, ktorí nemajú prax, vstupné vedomosti a zručnosti. Poslanie metodikov – učiteľov učiteľov – a ich profesijný rozvoj je nezastupiteľný v efektívne fungujúcich systémoch kariérového rastu učiteľov. Zahraničné skúsenosti (nielen z európskych krajín) svedčia o úsilí vytvárať optimálne podmienky na ich prácu - zahrňajúce špecializovaný systém ich vzdelávania, overovania spôsobilosti a hodnotenia kvality práce. Profesionalizáciu činnosti metodikov a zlepšenie ich prípravy považuje za dôležitú aj **Milénium** (2002, s. 28-29, 50).

Postupne riešiť systémovú zmenu kontinuálneho vzdelávania učiteľov, znamená predovšetkým:

- novú legislatívnu úpravu sústavy kontinuálneho vzdelávania učiteľov,
- vhodný spôsob financovania,
- starostlivosť o kvalitu a jej hodnotenie,
- podporný systém (inštitucionálne zázemie, pedeutologický výskum),
- vzdelávanie metodikov rezortných inštitúcií,
- vhodné informačné a inforaticky vybavené prostredie.

2. Funkcia metodikov v sústave kontinuálneho vzdelávania učiteľov

Na Slovensku sa poňatie „funkcie“ metodika utváralo v priebehu historického vývoja školskej sústavy. „Metodik (z gréckeho methodikos = cieľavedome postupujúci

a skúmajúci) je špecialista v metodike určitého odboru alebo úseku spoločenskej praxe, ktorý usmerňuje a riadi prácu jednotlivcov alebo skupín na vymedzenom úseku pôsobnosti. Metodik pracuje v metodických združeniach, predmetových komisiách, KPÚ, OPS. K jeho vlastnostiam patrí okrem iných, schopnosť tvorivo pracovať, hľadať nové progresívne metódy práce, systematicky a cieľavedome sa vzdelávať, byť v kontakte s najnovšími výsledkami vedy, schopnosť pracovať s ľuďmi, dobré poznatky a skúsenosti zovšeobecňovať, rozširovať a prenášať do praxe“ (Pedagogická encyklopédia Slovenska, 1984, s. 569).

Metodik je v súčasnosti zamestnancom profesionálnej inštitúcie, kľúčovou postavou v systéme kontinuálneho vzdelávania. Mal by byť dobrým učiteľom, po stránke odbornej, ale aj finančnej minimálne na úrovni učiteľa vysokej školy z čoho vyplývajú aj požiadavky na jeho spoločenský status, podmienky práce, možnosť i povinnosť získavať vedeckopedagogické hodnoty a realizovať pedagogický (pedeutologický) výskum. Tieto náročné kritériá v súčasnosti nespĺňa veľa učiteľov, ale ani metodikov. Nemalý vplyv na získanie najkvalitnejších učiteľov do funkcií metodikov, teda učiteľov učiteľov, by mali iste aj optimálne podmienky na výkon ich činnosti, ale tiež finančný stimul. Predpokladáme, že v nasledujúcich rokoch zosilnie (podobne ako je to v rozvinutých krajinách Európy) širšia **diverzifikácia a stratifikácia pedagogických povolanií na rozmanitejšie a užšie špecializované pedagogické a riadiace činnosti**. Finančný, funkčný a odborný kariérový rast bude súčasťou celého procesu. Preto „potrebujeme rozvinutejšiu profesijnú odborovú špecializáciu, ktorá je vlastná zrelším vedným odborom s podobnou konceptuálnou a metodologickou paradigmou. Napríklad žiaduce je špecializovanie práce v učiteľskej vede, ako uplatňovanie zákona ekonomie delby práce, čím sa umožní zabezpečiť profesionalitu a vôbec kvalitu výkonu profesie pedagogika“ (Švec, 2002, s. 5) (2). Bez tvorby a neustáleho obnovovania kvalifikovaného aktívu metodikov je optimalizácia tvorivého potenciálu učiteľov nerealizovateľná. Podstatné zvýšenie kvalifikačných nárokov na metodikov je možné napr. **legalizáciou troch kvalifikačných úrovní** (Blížkovský, 1998, s. 52-53):

1. kvalifikačný stupeň – vedie metodické útvary na školách a školských zariadeniach,
2. kvalifikačný stupeň – je odborným konzultantom a vedúcim metodikom predmetov, pedagogických úsekov školy/škôl, spoluzodpovedá za optimalizáciu predpokladov, procesov a výsledkov na rozhodujúcich úsekoch edukácie;
3. kvalifikačný stupeň – najvyšší stupeň odborného pedagogického majstrovstva, je tvorcom metodických príručiek, pomôcok, projektov, učebníc, lektor, overuje priznávanie nižších kvalifikačných stupňov, pôsobí na špecializovaných inštitúciách pre kontinuálne vzdelávanie.

Na Slovensku zákon č. 29/1984 Zb. – školský zákon, zaraďuje zamestnancov zariadení pre ďalšie vzdelávanie do skupiny pedagogických (verejných) zamestnancov. V školskej legislatíve nenájdeme túto kategóriu zamestnancov pod označením metodik, pričom v zahraničí existuje pomenovanie špecifickej pedagogickej činnosti vykonávanej na úseku kontinuálneho vzdelávania učiteľov: methods teacher – učiteľ – metodik; master teacher educator – učiteľ učiteľov. Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov v znení neskorších predpisov stanovuje tieto **podmienky na výkon funkcie metodika v SR**:

- ukončené vysokoškolské štúdium (univerzitné príslušného študijného odboru, inžinierske a doplnkové pedagogické štúdium),
- najmenej 7 rokov pedagogickej praxe,
- 1. kvalifikačná skúška, alebo jej nahradzujúca forma,
- absolvovanie príslušnej formy ďalšieho vzdelávania (prípravy vedúcich pedagogických zamestnancov).

Funkcie metodika sa odvíjajú od potrieb a očakávaní učiteľov v ich kontinuálnom vzdelávaní:

- metodik ako expert – ponúka odborné alternatívy riešenia;
- metodik ako mediátor – vyžaduje pochopenie;
- metodik ako tréner – rozširuje výcvikom zručnosti;
- metodik ako vedec a výskumník – vyhodnocuje edukačné procesy a procesy učenia sa učiteľov;
- metodik ako poradca – prejavuje záujem, pomáha, umožňuje dosahovanie konsenzu pri riešení problémov;
- metodik ako konzultant – overuje výsledky;
- metodik ako facilitátor – sprevádza procesy sebaťváraania;

V krajinách EÚ rozvoj procesov kontinuálneho vzdelávania učiteľov kladie stále **vyššie nároky na profesionalitu lektorov – metodikov**, čím sa spravidla vytvárajú tieto špecializované skupiny:

- lektori na plný úväzok v centrách pre vzdelávanie, ktorí sa úzko špecializovali na tento typ vzdelávania,
- lektori z vysokých škôl, ktorí sa podieľajú predovšetkým na pregraduálnom vzdelávaní, ale sú často zapojení do kurzov kontinuálneho vzdelávania učiteľov,
- lektori pôsobiaci na školách so skráteným úväzkom ako poradcovia, konzultanti školských projektov, podpory inovačných zmien v práci pedagogických zborov škôl,
- príležitostní lektori z rôznych oblastí k aktuálnym otázkam pedagogickej teórie a praxe (legislatíva, riadenie, odborné vzdelávanie, profesijná orientácia, psychológia, protidrogová prevencia, zdravý životný štýl, európska dimenzia vo vzdelávaní, informačné a komunikačné technológie a pod.).

3. Profesijné kompetencie metodika

Predpokladáme, že aj na základe spomínaných trendov sa stane jednou zo špecializovaných školských funkcií pozícia metodika so špecifickými požiadavkami na jej profesijné kompetencie. Problematike profesijných kompetencií, profesijných štandardov i posudzovaniu kvality pri výkone profesie sa začína oprávnenne venovať stále viac pozornosti v pedagogickej teórii. Švec (1995, s.176) rozumie pod „profesijnými kompetenciami, spôsobilosťami – kritériálne výkony v odbore, inštrumentálne a procedurálne profesijne znalosti, spôsobilosti a postoje; preukázateľné predvádzanie špecifikovaných pracovných výkonov ako doklad toho, čo by učiteľ mal vedieť, poznať a byť schopný urobiť vo svojej profesionálnej práci (competency – based teacher education)“. J. Průcha. – E. Walterová. – J. Mareš (1998, s. 110) chápu „kompetencie učiteľa ako súbor profesijných zručností a dispozícií, ktorými by mal byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie“. I. Turek, (2001, s. 82) charakterizuje profesijné kompetencie, ako „určité spôsobilosti a zručnosti efektívne vykonávať činnosti typické pre povolanie, ktoré sa získavajú spravidla vzdelávaním a zdokonaľujú praxou. Minimálna suma kompetencií potrebných na kvalitný výkon povolania predstavuje štandard učiteľského povolania“. Typológia profesijných kompetencií má význam gnozeologický, ktorý spočíva

v určení hľadiska, ktoré slúži ako kritérium klasifikácie a možno ju triediť kompetencie na základe podstatných a spoločných stránok metodikovej pôsobnosti. Čím presnejšie typológia vydeľuje podstatné znaky jednotlivých kompetencií, tým má väčší poznávací význam. Typológie profesijných kompetencií majú aj praxeologický význam, pretože umožňujú vytvárať obraz ideálneho metodika a jeho kompetencií, ktoré sú podnetom na profesijnú sebareflexiu, korekciu (tlmenie, rozvíjanie), sebazdokonaľovanie metodikov. Súčasne slúžia všetkým riadiacim zamestnancom na hodnotenie reálneho výkonu ich práce.

Požiadavky na profesijné kompetencie sa môžu vyvodiť:

- z opisu, vymenovania požiadaviek, čo by mal ideálny metodik robiť, aký by mal byť (normatívny, deduktívny spôsob), mapujeme kompetencie prostredníctvom schém, noriem, paradigiem, ich výsledkom je napr. profil metodika, ktorý obsahuje viaceré vlastnosti (ich skupiny) potrebné na efektívny výkon profesie;
- z podstaty realizovaných činností profesiograficky (empirický, kauzistický prístup). Analyzujeme metodikovu činnosť - kompetencie, ktorými disponuje, zisťujeme reálny stav toho, čo už existuje. Profesiografia je metóda, ktorej cieľom je získať systematický opis všetkých požiadaviek, ktoré kladie profesia na zamestnanca (profesiogram). Vážený profesiogram naznačuje, ako je určitá požiadavka dôležitá pre profesionálnu úspešnosť metodika (Zelinová, M.- Zelina, M., 1997, s.12).

Optimálny postup je, ak sa pri projektovaní profesijných kompetencií vychádza z dobre zostavených deduktívnych modelov, ktorých vhodnosť a reálnosť sa empiricky overuje v praxi. Vymedzenie profesijných kompetencií tvorí základ charakteristiky profesie a je významné pre koncipovanie prípravného a kontinuálneho vzdelávania.

„Je otázne, či poňatie profesijných kompetencií neobsahuje také množstvo požiadaviek na rozsiahle činnosti, že ich takmer nie je možné všetky realizovať nielen skúseným, ale najmä začínajúcim učiteľom. Je otázne, či sa tieto teoretické predstavy dajú skĺbiť s edukačnou realitou, prirodzenou fyzickou a psychickou kapacitou učiteľov ako ľudských bytostí“ (Průcha, 1997, s. 217).

Na Slovensku nie sú prakticky žiadne skúsenosti s tvorbou modelov profesijných kompetencií nielen metodikov, ale ani učiteľov. Na základe štúdia dostupnej odbornej literatúry a empirických skúseností sme sa pokúsili opisným (deduktívnym) postupom klasifikovať profesijné kompetencie metodika inštitúcie pre kontinuálne vzdelávanie v SR a indikátory, ukazovatele ich splnenia. Uvedomujeme si, že ide o prvý pokus, a preto ho považujeme ako otvorený na ďalšiu diskusiu a prípadné doplnenie.

PROFESIJNÉ KOMPETENCIE METODIKA

- Predmetovo-didaktická kompetencia
- Manažérska kompetencia
- Poradenská a konzultačná kompetencia
- Výskumnícka kompetencia
- Sebareflexívna a sebazdokonaľovacia kompetencia
- Informatická a informačná kompetencia
- Osobnostná kompetencia

1. Predmetovo-didaktická kompetencia, jej indikátory:

- ovláda zodpovedajúce vedomosti a zručnosti z aprobačných predmetov, vrátane ich metodológie, interdisciplinárnych väzieb a reflexie rozvoj a príslušných vedných odborov;

- vykonáva priamu pedagogickú činnosť na vyučovaní žiakov, vzdelávaní učiteľov;
- ovláda tvorivý výber, didaktickú transformáciu učiva, projektovanie, realizáciu a hodnotenie výučby;
- demonštruje a povzbudzuje kritické myslenie a tvorivé riešenie problémov v učiteľskej praxi;
- pravidelne inovuje obsah, metódy výučby predmetov, aby odrážali najnovšie vedecké poznatky i postupy (vrátane informačných a komunikačných technológií);

2. Manažérska kompetencia, jej indikátory:

- vie vypracovať projekt vzdelávania v súlade s cieľmi a funkciami kontinuálneho vzdelávania učiteľov;
- vie diagnostikovať prejavy, výkony, faktory ovplyvňujúce výsledky učenia sa dospelých (štýl učenia, individuálna koncepcia výučby);
- vie spracovať monitoring vzdelávacích potrieb učiteľov;
- vie efektívne nakladať s finančnými zdrojmi pre vzdelávacie projekty (marketing projektu);
- vytvára a organizuje efektívne učebné prostredie s variabilitou učebných prístupov, metód a foriem, ktoré zodpovedajú cieľom výučby a potrebám i osobitostiam vzdelávania učiteľov,
- vie vytvoriť a viesť kooperujúce tímy učiteľov zamerané na spoločný vzdelávací cieľ;
- vie vyhodnotiť priebeh a výsledky realizácie vzdelávacieho projektu (validitu), realizovať výskum efektívnosti programov na vzdelávanie učiteľov (na lokálnej alebo aj celoštátnej úrovni);
- vie vykonávať funkciu predsedu skúšobných komisií pri ukončovaní jednotlivých foriem štúdia;

3. Poradenská a konzultačná kompetencia, jej indikátory:

- rozpoznať potenciality učiteľov, pedagogických zborov škôl, navrhne a realizuje adekvátne ciele, metódy a formy ich vzdelávania;
- vytvára podmienky a poradenstvo na adekvátne sebahodnotenie, rozvíjanie sebareflexie učiteľov,
- inšpiruje učiteľov k neustálemu sebazvedávaniu, pomáha im orientovať sa v možnostiach uplatnenia a sebarealizácie, podporuje ich v profesijnom raste (začínajúcich a tých, ktorí vyžadujú pomoc);
- organizuje hospitácie, poskytuje pohospitačné rozhovory a odporúčania na skvalitnenie výučby;
- podnecuje učiteľov k zhromažďovaniu, zovšeobecneniu, výmene a rozširovaniu tvorivých pedagogických skúseností;
- pomáha v situácii učenia sa zručnosti hľadať najúčinnšie postupy vyučovacej činnosti - poskytuje poradenstvo a konzultácie zamerané na správne diagnostikovanie, analyzovanie, riadenie a efektívne vyhodnocovanie pedagogickej činnosti,
- pomáha riešiť konflikty a záťažové situácie učiteľov, učí ich spolupráci s druhými a zodpovednosti za svoje pedagogické rozhodovanie;
- vie viesť skupiny tvorivých učiteľov rovnakej, príbuznej aprobácie, aktivizovať ich pre experimentálnu a tvorivú prácu pri realizácii alternatívnych obsahov, metód a foriem výučby;

4. Výskumnícka kompetencia, jej indikátory:

- zúčastňuje sa (sám alebo v spolupráci) na pedagogickom výskume zameranom na vyučovanie, učenie alebo vzdelávanie učiteľov;

- vo svojej výučbe realizuje akčný výskum;
- vie napísať metodický materiál, metodickú príručku, napísať odborný článok do časopisu;
- vie využiť teóriu metodológie pedagogického výskumu na praktickú aplikáciu (vyhodnotiť pedagogický prieskum) a publikovať jeho výsledky;
- vie recenzovať záverečné práce účastníkov končiacich jednotlivé formy kontinuálneho vzdelávania (inovačné, kvalifikačné, funkčné);
- aktívne sa zapája a podporuje spoločné výskumné projekty učiteľov, inštitúcií zamerané na problematiku výchovy a vzdelávania.

5. Sebarefektívna a sebazdokonaľovacia kompetencia, jej indikátory:

- systematicky skúma a reflektuje vlastnú pedagogickú prax a permanentne sa zdokonaľuje, sebazvdelávaním si osvojuje poznatky z oblasti aprobačného predmetu, študijného odboru, pedagogiky, psychológie, metodológie pedagogického výskumu;
- vie projektovať vlastný profesijný a personálny rozvoj prostredníctvom plánu profesijného rastu;
- obohacuje svoje vedomosti hospitáciami u kolegov, na školách, účasťou na vzdelávacích podujatiach;
- analyzuje vplyv vlastného myslenia a konania na učiteľov, spätnou väzbou sa informuje o svojej práci;
- pravidelne a účinne spolupracuje s učiteľmi škôl, učiteľmi vysokých škôl pripravujúcich budúcich učiteľov, s profesijnými učiteľskými organizáciami, vzdelávacími inštitúciami a spoločnosťami s cieľom zvýšiť efektivnosť výchovy a vzdelávania.

6. Informatická a informačná kompetencia, jej indikátory:

- je zručný pri práci s informačnými zdrojmi v rámci vyučovacích predmetov, informačnými a komunikačnými technológiami;
- vie zhromažďovať, rozširovať najaktuálnejšie výsledky výskumu pedagogickej teórie a praxe v učebnom predmete,
- vytvára zručnosti učiteľov kriticky myslieť, klásť otázky, čerpať z viacerých zdrojov odbornej literatúry a viesť odborný dialóg k danej téme;
- vytvára zručnosť učiteľov pre prácu s PC a modernou didaktickou technikou;
- propaguje a zdôvodňuje nevyhnutnosť vysokej kvali-

ty výchovy a vzdelávania pre budúcnosť spoločnosti v masovo-komunikačných prostriedkoch.

7. Osobnostná kompetencia, jej indikátory:

- je vysoko motivovaný k metodickej práci, pedagogickému výskumu, k sebazvdelávaniu; samostatnosti, iniciatívnosti, zodpovednosti a najmä tvorivosti;
- je komunikatívny;
- ovláda aspoň jeden svetový jazyk;
- v pedagogickej praxi dosahuje preukázateľne výborné výsledky;
- sleduje svetové trendy v didaktike svojho predmetu (skupine predmetov), ďalších oblastiach profesionálneho záujmu;
- pomáha začínajúcim kolegom - metodikom;
- je kritický k problémom výchovy a vzdelávania;
- propaguje učiteľské povolanie a prispieva k chápaniu školskej problematiky verejnosťou a k spoločenskej prestíži učiteľského povolania;
- je aktívnym členom učiteľských profesijných, odborných a vedeckých komisií, združení, organizácií, členom redakčných rád pedagogických časopisov na miestnej, regionálnej, celoštátnej i medzinárodnej úrovni.

Model profesijných kompetencií a indikátorov (ukazovateľov) predstavuje podnet k diskusii o rozsahu a kvalite výkonu práce metodikov v období, keď vzrastá význam podporných služieb škole pri vnútornej reforme našich škôl.

Pozn.

(1) V texte príspevku používame termín **kontinuálne vzdelávanie** (continuing education), ktorý považujeme za adekvátny súčasnej teórii i praxi permanentného profesijného rozvoja učiteľov (Švec, Š. 1995, s.179). Vystihuje realitu profesijného rozvoja učiteľov viac než doteraz používaný, ale zastaraný a mnohoznačný termín **ďalšie vzdelávanie** (further education) – zväčša na označenie odborného vzdelávania po ukončení strednej školy. Termín *continuing teacher education* – ako **ďalšie vzdelávanie učiteľov** vysvetľuje aj Gavora, P. - Mareš, J. (1998, s. 45).

(2) Termínom „pedagogik“ sa má označiť profesionál v role empirika, teoretika a praktika pedagogiky – učiteľa pedagogiky, ako aj v role profesionálneho výskumno-vývojového pracovníka v pedagogickej vede. V anglofónnych krajinách profesionálneho pedagoga označujú termínom *educational researcher* a *educational researcher*, kým pedagoga termínom *educator*.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BLÍŽKOVSKÝ, B. 1998. Pedeutologické základy ďalšieho vzdelávania učiteľů. In: *50 rokov venovaných ďalšiemu vzdelávaniu slovenského učiteľstva. Zborník príspevkov*. Prešov: Metodické centrum, s. 37-56. ISBN 80-8045-129-X.
- GAVORA, P. - MAREŠ, J. 1998. *Anglicko-slovenský pedagogický slovník*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-74-3.
- Charta učiteľa. 2001. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-258-X.
- CHRISTENKO, S. - ROSA, V. 2001. Vzdelávanie pre zajtrajšok. In: *Pedagogické spektrum*, roč.10, č.1/2, s. 3-6, č.3/4, s.3-32, č.5/6, s.1-5. Milénium. 2002.
- Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 - 20 rokov*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN80-8045-268-7.
- PAVLOV, I. 2002. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-285-7.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.
- Európska komisia. 2002. *Správa o kvalite školského vzdelávania v Európe. Šestnásť indikátorov kvality*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-262-8.
- ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris. ISBN80-88778-15-8.
- ŠVEC, Š. 2002. Čo nám treba v Spas. Diskusné vystúpenie na Valnom zhromaždení Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV. In: *Spravodaj SPS pri SAV*, roč.1, č.1, s.5.
- TUREK, L 2001. *Vzdelávanie učiteľov pre 21. storočie*. Bratislava: Metodické centrum. ISBN 80-8052-112-3.
- ZELINOVÁ, M. - ZELINA, M. 1997. *Tvorivý učiteľ*. Bratislava: Metodické centrum. ISBN 80-7164-192-8.

Summary: A author suggests that necessary quality change of a school is a subject to a management of school employee efforts.

ŠTANDARDY PEDAGOGICKEJ SPÔSOBILOSTI – NÁVRH

Ivan Turek, Materiálová fakulta, Slovenská technická univerzita, Bratislava

Anotácia: Ťažisko príspevku spočíva v návrhu štandardov pedagogickej spôsobilosti, ktorý vychádza z modelu kompetencií učiteľa. Príspevok má byť inšpiráciou pre čitateľov k diskusii o štandardoch učiteľského povolania a k návrhom na jednotlivé druhy štandardov pre učiteľov.

Kľúčové slová: kompetencie, štandardy, kompetencie učiteľov, štandardy pedagogickej spôsobilosti, indikátory dosiahnutia štandardu, dôkazy dosiahnutia štandardu, skúška na priznanie učiteľskej spôsobilosti, portfólio.

Vyšlo: *Pedagogické rozhľady*, 2003, č. 2, s. 8.

V tomto príspevku chceme prezentovať návrh štandardov učiteľskej spôsobilosti. Vychádzame pritom z modelu učiteľských kompetencií. Zdôrazňujeme, že ide iba o návrh, ktorý má podnietiť učiteľskú verejnosť k diskusii o problematike štandardov učiteľského povolania. Výsledkom diskusie by mali byť návrhy a následné overenie týchto štandardov, napríklad: štandardov pre absolventov učiteľskej fakulty, štandardov pre učiteľov po ich uvádzacom štúdiu, štandardov pre učiteľov s prvou kvalifikačnou skúškou (atestáciou). Podľa *Vyhľadávky Ministerstva školstva SR o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov číslo 41* (Zbierka zákonov č. 41/1996) kvalifikáciu učiteľa tvorí odborná a pedagogická spôsobilosť. Vzhľadom na veľkú rozdielnosť odbornej spôsobilosti učiteľov (napr. pre vyučovanie telesnej výchovy, matematiky alebo technických predmetov) uvádzame iba návrh štandardov vzťahujúcich sa na pedagogickú spôsobilosť učiteľov.

Problematika orientácie na kompetencie a vzdelávania orientovaného na získavanie kompetencií (competence – based education) a s nimi súvisiacimi štandardmi sa začala rozvíjať v 80-tych rokoch v hospodárskej sfére (obchod, služby, priemysel) v hospodársky vyspelých štátoch sveta, najmä v USA, Kanade a v Austrálii. Zoznam a charakteristika kompetencií (model kompetencií) pre kvalitný výkon určitého povolania alebo skupiny povolání sa získaval analýzou činností v príslušnom povolaní, exploračnými výskumnými metódami (dotazníky, interview) a validizáciou získaných výsledkov. Orientácia na kompetencie a štandardy priniesla podľa dlhodobého výskumu (15 rokov) vo viac ako 60 organizáciách v USA tieto výsledky (Schoonover Associates, 2001):

- zvýšenie úspešnosti prijímania nových kvalitných pracovníkov o 5 % - 10 %;
- zvýšenie dĺžky doby zamestnania tých pracovníkov, o ktorých mala organizácia záujem o 15 % - 20 %;
- zvýšenie pracovnej morálky o 15 % - 20 %;
- dosahovanie cieľov jedincov a pracovných tímov sa zvýšilo o cca 20 %.

Kompetencia je schopnosť vykonávať kvalitne určitú činnosť, schopnosť (správanie, činnosť alebo komplex činností), ktorú charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti. Kompetencie sú charakteristické prvky činnosti, ktoré sa vyskytujú oveľa častejšie a dôslednejšie pri dosahovaní vynikajúcich výkonov ako pri dosahovaní priemerných a slabých výkonov v určitej oblasti. Za kompetentného v určitej oblasti sa zvykne považovať človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti atď. robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robí vyžaduje. Opis kompetencie obsahuje obyčajne iba tie činnosti (správanie) – zručnosti, ktoré sú typické pre vynikajúci výkon. Opis kompetencie sa robí v podobe demonštrateľných, pozorovateľných – merateľných činností, t. j. tak, aby bolo možné jednoznačne rozhodnúť, či jedinec

má alebo nemá príslušnú kompetenciu. Opis kompetencie býva sprevádzaný (alebo aj nahradený) **štandardom** – explicitne určenou hranicou (mierou), kedy príslušnú činnosť (výkon) možno považovať ešte za akceptovateľnú. Opis kompetencie neobsahuje explicitne vedomosti, ale zahŕňa v sebe aplikáciu príslušných vedomostí, ktoré sú predpokladom dosiahnutia vynikajúceho výkonu. Opis rovnako nie explicitne, ale iba implicitne obsahuje aj motívy činnosti a postoje. Kompetenciu by sme podľa tohto mohli chápať ako prienik troch množín: vedomostí, zručností, motívov a postojov.

Štandard je stupeň dokonalosti požadovaný za určitým účelom alebo akceptovaný či odsúhlasený model (vzor, norma, miera), s ktorou sú reálne objekty a procesy rovnakého druhu porovnávané alebo merané; je to požadovaná a záväzná charakteristika kvantitatívnych alebo kvalitatívnych vlastností určitého objektu alebo javu. Štandard predstavuje hranicu, kedy je možné výkon (činnosť) považovať ešte za akceptovateľný. Obrazne povedané, štandard je v určitej výške postavená latka, ktorú je potrebné preskočiť, aby výkon (v tomto prípade skok do výšky) mohol byť považovaný za vyhovujúci. Existujú viaceré druhy štandardov.

V školstve sú to napríklad:

- **štandard povolania** – systém vedomostí, zručností, schopností, postojov, ktoré sú nevyhnutné na výkon určitej profesie. Zvykne sa vyjadrovať aj ako systém kompetencií typických pre príslušné povolanie, a to takto: definícia štandardu, indikátory dosiahnutia štandardu (typické zručnosti, spôsobilosti), dôkazy dosiahnutia štandardu. Štandardy pre učiteľov sú štandardmi učiteľského povolania. Existuje viacero druhov štandardov pre učiteľov, napr. štandardy pre absolventov učiteľskej fakulty (**DPŠ**), štandardy pre začínajúcich učiteľov, štandardy pre učiteľov s prvou kvalifikačnou skúškou a pod.;
- **vzdelávacie štandardy** – súbor požiadaviek na študentov, úspešné zvládnutie ktorých im umožní postúpiť na ďalší stupeň vzdelávania. Vzdelávacie štandardy sa zvyknú deliť na obsahové a výkonové;
- **obsahové štandardy** – požiadavky určujúce, čo majú študenti vedieť alebo vedieť urobiť;
- **výkonové štandardy** – sú podrobným rozpracovaním obsahových štandardov v podobe špecifických – konkrétnych cieľov a obsahujú aj úroveň dosiahnutia, ktorá sa od nich očakáva.

Poznámka: *Obsahový štandard je skôr záväzkom pre učiteľa a výkonový štandard normou pre študentov.*

Učiteľská profesia si vyžaduje celý rad kompetencií, z ktorých za najdôležitejšie považujeme:

- **odborno-predmetové** – dôkladná znalosť obsahu učiva predmetov, ktoré učiteľ vyučuje;
- **psychodidaktické** – vytvárať priaznivé podmienky na

učenie - motivovať žiakov k poznávaniu, učeniu; aktivizovať a rozvíjať ich schopnosti, kľúčové kompetencie – informačné, učebné, kognitívne, komunikačné, interpersonálne i personálne; vytvárať priaznivú sociálnu, emocionálnu a pracovnú klímu; riadiť proces učenia sa žiakov - individualizovať ho z hľadiska času, tempa, hĺbky, miery pomoci; používať optimálne metódy, organizačné formy a materiálne prostriedky výučby atď.;

- **komunikačné** – spôsobilosť efektívne komunikovať so žiakmi, kolegami, nadriadenými, rodičmi žiakov, sociálnymi partnermi a pod.;
- **diagnostické** – validne reliabilne, spravodlivo a objektívne hodnotiť učebné výkony žiakov; zistiť ich postoje k učeniu, škole, životu, ako aj ich problémy;
- **plánovacie a organizačné** – efektívne plánovať a projektovať výučbu, vytvárať a udržiavať určitý poriadok a systém vo výučbe a pod.;
- **poradenské a konzultatívne** – poradiť študentom pri riešení ich problémov, a to nielen študijných, atď.;
- **sebareflexívne (reflexia vlastnej práce)** – hodnotiť vlastnú pedagogickú prácu s cieľom zlepšiť budúcu činnosť.

Na získanie psychodidaktických, komunikačných, diagnostických, plánovacích a organizačných, poradenských a konzultatívnych, ako aj sebareflexívnych kompetencií, t. j. kompetencií charakterizujúcich pedagogickú spôsobilosť učiteľa, navrhujeme tieto **štandardy**:

Štandard 1

Učiteľ kvalitne plánuje a pripravuje vyučovací proces vo svojich aprobačných predmetoch

(Tento štandard vyjadruje minimálne akceptovateľný výkon, ktorý dokazuje, že učiteľ si osvojil plánovacie a organizačné kompetencie.)

Indikátory dosiahnutia štandardu:

- a) Pozná žiakov, ktorých vyučuje, ich individuálne osobitosti a možnosti: napr. učebné štýly, výrazné záujmy, nadanie, temperament, špeciálne potreby a pod.
- b) Didakticky transformuje vedecké fakty z objektívnej logiky príslušnej vedy do subjektívnej logiky ich osvojovania učiva žiakmi, t. j. vykonáva didaktickú analýzu učiva.
- c) Vyčleňuje základné a rozširujúce učivo.
- d) Určuje špecifické (konkrétne) ciele vyučovacieho procesu.
- e) Navrhne kurikulum predmetov, ktoré vyučuje, a to tak, že kurikulum predmetu obsahuje: všeobecné i špecifické ciele vyučovania, kľúčové prvky učiva, časovo-tematický plán vyučovania, prostriedky vyučovania, zadania (projekty) žiakov, metódy preverovania a hodnotenia žiakov.
- f) Na jednotlivé vyučovacie jednotky si robí písomné prípravy, ktoré obsahujú zdôvodnené odpovede na tieto otázky:
 - *Prečo budem vyučovať? Aké ciele majú študenti učením dosiahnuť?* (špecifické – konkrétne ciele)
 - *Čo budem vyučovať?* (učivo)
 - *Ako získam študentov pre učenie, ako udržím ich pozornosť, aktivitu?* (motivácia)
 - *Ako budem vyučovať?* (metódy)
 - *Ako zorganizujem vyučovaciu jednotku, na aké časové úseky ju rozvrhnem?* (organizačné formy)
 - *Čím budem vyučovať?* (učebné pomôcky a didaktická technika)

- *Ako zistím, či vyučujem tak, ako som si naplánoval, či sa študenti naozaj učia a čo som ich naučil?* (spätná väzba)

- g) Pripravuje vhodné učebné pomôcky a didaktickú techniku, vrátane multimediálnych a založených na moderných informačných a komunikačných technológiách.

Dôkazy dosiahnutia štandardu:

- kurikulum predmetov, ktoré učiteľ vyučuje s určením jeho podielu na ich vypracovaní (indikátory c, e);
- 3 písomné prípravy na vyučovanie, vrátane príloh, ak existujú, napr. priesvitky pre spätný projektor, počítačové programy a pod. (indikátory b, c, d, f, čiastočne a, g);
- hodnotenie osobnosti učiteľa a predmetov, ktoré vyučoval, žiakmi (indikátory a, b, g);
- hodnotenie učiteľa jeho kolegami (indikátory a - g);
- návrh scenára vyučovacej jednotky: adept si vylosuje na skúške učiteľskej spôsobilosti určitú tému učiva aprobačného predmetu a navrhne scenár vyučovacej jednotky (písomnú prípravu), na ktorej si žiaci majú osvojiť učivo príslušnej témy – indikátory a, b, c, d, f;
- 3 opravené a vyhodnotené didaktické testy alebo iné písomné prejavy žiakov, ktoré hodnotil učiteľ ako priemerné (indikátor g);
- prezentácia zvolenej témy učiva na PC (PowerPoint) – indikátor g.

Štandard 2

Učiteľ DPŠ efektívne vyučuje svoje aprobačné predmety

(Tento štandard vyjadruje minimálne akceptovateľný výkon, ktorý dokazuje, že učiteľ si osvojil psychodidaktické kompetencie.)

Indikátory dosiahnutia štandardu:

- a) Motivuje študentov k učeniu.
- b) Didakticky transformuje ciele vyučovania do operačnej reči žiakov.
- c) Vytvára na vyučovaní priaznivú klímu.
- d) Permanentne realizuje spätnú väzbu.
- e) Volí optimálnu štruktúru vyučovacej jednotky.
- f) Aktivizuje všetkých žiakov triedy, najmä prostredníctvom diferencovaného a individuálneho prístupu k žiakom.
- g) Rozvíja kľúčové kompetencie žiakov.
- h) V závislosti od cieľov, učiva, možností a schopností žiakov (ich učebných štýlov) používa optimálne vyučovacie metódy.
- i) V závislosti od cieľov, učiva, možností a schopností žiakov (ich učebných štýlov) i vyučovacích metód volí optimálne organizačné formy vyučovania.
- j) Používa vhodné učebné pomôcky a didaktickú techniku.
- k) Zadáva žiakom diferencované a primerané domáce úlohy.
- l) Efektívne využíva čas vyučovacej jednotky.
- m) V prípade potreby (napr. náhle zmeny podmienok vyučovania) pružne prispôbuje (modifikuje) plánované vyučovacie postupy.
- n) Operatívne a efektívne rieši neplánované problémy na vyučovacej jednotke (napr. disciplinárne).

Dôkazy dosiahnutia štandardu:

- videozáznamy častí vyučovacích jednotiek učiteľa, ktoré dokazujú, že aplikoval efektívne vyučovacie postupy (indikátory a - n);
- hodnotenie osobnosti učiteľa a predmetov, ktoré vyu-

- čoval žiakmi (indikátory a, b, c, d, k, 1, m, n);
- hodnotenie učiteľa jeho kolegami (indikátory a - n);
- hospitačné záznamy riaditeľa školy (jeho zástupcu) 11z 3 vyučovacích jednotiek, ktoré učiteľ vyučoval (indikátory a - n);
- riešenie prípadových štúdií (podľa vylosovaných tém, indikátory a - n);
- demonštrácia psychodidaktických kompetencií (podľa vylosovaných tém, indikátory a, b, h).

Štandard 3

Učiteľ validne a reliabilne, objektívne a spravodlivo hodnotí svojich žiakov

(Tento štandard vyjadruje minimálne akceptovateľný výkon, ktorý dokazuje, že učiteľ si osvojil diagnostické kompetencie.)

Indikátory dosiahnutia štandardu:

- Vytvára pri skúšaní žiakov priaznivú klímu (minimalizuje strach, trému žiakov).
- Pravidelne monitoruje učebné pokroky svojich žiakov.
- Volí optimálne metódy skúšania a hodnotenia žiakov, ktoré majú primeranú validitu a reliabilitu, sú praktické (nenáročné na tvorbu, administráciu a vyhodnocovanie).
- Optimálne zladuje formatívne a sumatívne hodnotenie žiakov.
- Aktivizuje všetkých žiakov pri skúšaní a hodnotení.
- Zapája všetkých žiakov do procesov skúšania a hodnotenia.
- Žiakov nielen klasifikuje, ale aj slovne, objektívne a komplexne hodnotí.
- Robí príslušné opatrenia na zlepšenie prípadných nespokojivých výkonov žiakov (napr. organizuje ich doučovanie).
- Vyhodnocuje validitu a reliabilitu použitých metód skúšania a hodnotenia a na tomto základe tieto metódy skvalitňuje.
- Zisťuje postoje žiakov k použitým metódam ich skúšania a hodnotenia.
- Výsledky skúšania a preverovania žiakov využíva na skvalitnenie svojich vyučovacích postupov.

Dôkazy dosiahnutia štandardu:

- videozáznamy častí vyučovacích jednotiek učiteľa, ktoré dokazujú, že aplikoval efektívne vyučovacie postupy (indikátory a, c, d, e, f, g,);
- hodnotenie osobnosti učiteľa a predmetov, ktoré vyučoval žiakmi (indikátory a, b, e, f, g, h, j);
- hodnotenie učiteľa jeho kolegami (indikátory a - k);
- hospitačné záznamy riaditeľa školy (jeho zástupcu) z 3 vyučovacích jednotiek, ktoré učiteľ vyučoval (indikátory a, c, e, f, g, h);
- 3 opravené a vyhodnotené didaktické testy alebo iné písomné prejavy žiakov, ktoré zadal učiteľ a ktoré hodnotil ako priemerné (indikátory f, i);
- riešenie prípadových štúdií (podľa vylosovanej témy indikátory a, c, e, h, j, k).

Štandard 4

Učiteľ sa venuje svojim žiakom aj v mimovyučovacom čase

(Tento štandard vyjadruje minimálne akceptovateľný výkon, ktorý dokazuje, že učiteľ si osvojil poradenské a konzultatívne kompetencie.)

Indikátory dosiahnutia štandardu:

- Doučuje žiakov, ktorí zaostávajú vo svojich učebných výkonoch;
- Venuje sa mimoriadne nadaným žiakom (napr. pripravuje ich na žiacke súťaže);
- Diskutuje so žiakmi aj o mimoškolských problémoch a v prípade požiadania im poradí pri riešení problémov;
- Aktívne sa zúčastňuje na mimoškolských podujatiach žiakov (napr. školské výlety, exkurzie a pod.).

Dôkazy dosiahnutia štandardu:

- hodnotenie osobnosti učiteľa a predmetov, ktoré vyučoval, žiakmi (indikátory a - d);
- hodnotenie učiteľa jeho kolegami (indikátory a - d).

Štandard 5

Učiteľ efektívne komunikuje s kolegami, rodičmi žiakov a inými osobami – partnermi školy

(Tento štandard vyjadruje minimálne akceptovateľný výkon, ktorý dokazuje, že učiteľ si osvojil komunikačné kompetencie.)

Indikátory dosiahnutia štandardu:

- Efektívne komunikuje a vytvára pozitívne vzťahy s rodičmi žiakov a inými partnermi školy (napr. budúci zamestnávateľia absolventov školy, predstavitelia obce a pod.) tak, aby títo podporovali vzdelávanie ich detí a školu;
- Pravdivo a s taktom informuje rodičov o prospechu a správaní ich detí, v prípade potreby dáva rodičom užitočné rady, ako zlepšiť prospech či správanie ich detí;
- Vytvára harmonické vzťahy v kolektíve zamestnancov školy, nenásilne rieši prípadné interpersonálne problémy a konflikty na pracovisku;
- Efektívne spolupracuje s kolegami, učí sa s nimi a od nich.

Dôkazy dosiahnutia štandardu:

- hodnotenie učiteľa jeho kolegami (indikátory a - d).

Štandard 6

Učiteľ sa aktívne podieľa na zvyšovaní kvality práce školy

(Tento štandard vyjadruje minimálne akceptovateľný výkon, ktorý dokazuje, že učiteľ si osvojil plánovacie a organizačné, ako aj sebareflexívne kompetencie.)

Indikátory dosiahnutia štandardu:

- Validnými a reliabilnými prostriedkami získava informácie od partnerov (zákazníkov – žiakov, ich rodičov, odoberateľov absolventov školy) o ich miere spokojnosti, požiadavkách a názoroch na výchovu a vzdelávanie. Získané informácie využíva na zvýšenie kvality výchovy a vzdelávania na škole;
- Aktívne sa zapája a podporuje spoločné projekty (v rámci predmetovej komisie, kružku kvality i školy) zamerané na problematiku zvyšovania kvality výchovy a vzdelávania;
- Permanentne zvyšuje kvalitu svojho vyučovania, najmä aplikáciou moderných a efektívnych prostriedkov vyučovania a realizáciou akčného výskumu;
- Pravidelne vykonáva sebahodnotenie a na jeho základe skvalitňuje svoje učiteľské pôsobenie.

Dôkazy dosiahnutia štandardu:

- charakteristika aktivít učiteľa a dokumenty potvrdzu-

- júce tieto aktivity (indikátor a - d);
- hodnotenie učiteľa jeho kolegami (indikátory a - d).

Štandard 7

Učiteľ systematicky reflektuje svoju učiteľskú prácu

(Tento štandard vyjadruje minimálne akceptovateľný výkon, ktorý dokazuje, že učiteľ si osvojil sebarefektívne kompetencie.)

Indikátory dosiahnutia štandardu:

- Systematicky vyhodnocuje svoje učiteľské skúsenosti a na základe tohto hodnotenia skvalitňuje svoje učiteľské pôsobenie;
- Sleduje a reaguje na zmeny, na nové požiadavky a prispôbuje im, resp. inovuje, svoje učiteľské pôsobenie, napr. TQM – komplexný manažment kvality, informačné a komunikačné technológie a pod;
- Aktívne sa zapája do ďalšieho vzdelávania učiteľov;
- Zdokonaľuje svoju filozofiu výchovy a vzdelávania na základe svojich skúseností a prehľbujúceho sa chápania teórie;
- Vypracúva a realizuje plán svojho profesijného rastu a zdokonaľovania;
- Obohacuje svoje vedomosti hospitáciami u kolegov, na školách, pre ktoré pripravuje študentov, účasťou na rôznych vzdelávacích podujatiach, realizáciou spätnej väzby o svojej práci od študentov, samoštúdiom atď.

Dôkazy dosiahnutia štandardu:

- plán osobného profesijného rozvoja obsahujúceho aj sebahodnotenie (indikátory a, b, c, e, f);
- písomné vyjadrenie adepta filozofie vyučovania na základe reflexie doterajšej pedagogickej praxe (indikátory a, b, d);
- dokumentovanie zmien v učiteľových vzdelávacích postupoch za posledné 2 roky (indikátory a, d);
- zoznam vzdelávacích podujatí, na ktorých sa učiteľ zúčastnil v posledných troch rokoch a zoznam literatúry, ktorú za toto obdobie prečítal (indikátor c);
- hospitačné záznamy z vyučovacích jednotiek, na ktorých učiteľ posledné 2 roky hospitoval (indikátor f).

Na priznanie učiteľskej spôsobilosti odporúčame realizovať skúšku v tejto podobe:

1. Predloženie portfólia (súboru vybraných dokumentov a prác adepta, uchádzača o priznanie učiteľskej spôsobilosti) skúšobnej komisii a **rozhovor**, v ktorom adept zodpovie na otázky skúšobnej komisie vzťahujúce sa najmä na vysvetlenie jednotlivých položiek portfólia, obhajobu ich správnosti apod., čím poskytne dôkazy o dosiahnutí jednotlivých štandardov. V rozhovore by mal adept preukázať aj hĺbku a šírku chápania učiteľského povolania.

Portfólio obsahuje:

- kurikulum predmetov, ktoré adept vyučuje (poskytuje dôkazy o dosiahnutí indikátorov c, d, e štandardu 1);
- videozáznamy častí vyučovacích jednotiek adepta,

ktoré dokazujú, že aplikoval efektívne vyučovacie postupy (poskytujú dôkazy o dosiahnutí indikátorov a – n štandardu 2);

- hodnotenie osobnosti adepta a predmetov, ktoré vyučuje žiakmi (poskytuje dôkazy o dosiahnutí indikátora a štandardu 1; indikátorov a, b, c, d, k, l, m, n). štandardu 2; indikátorov a, b, e, f, g, h, j štandardu 3);
- hodnotenie adepta jeho kolegami a vedením školy (poskytuje dôkazy o dosiahnutí indikátorov a – g štandardu 1; indikátorov a – n štandardu 2; indikátorov a – k štandardu 3; indikátorov a – d štandardov 4, 5, 6);
- 3 písomné prípravy na vyučovanie, vrátane príloh, ak existujú, napr. priesvitky pre spätný projektor, počítačové programy apod.; (dôkazy o dosiahnutí indikátorov b, c, d, e, čiastočne aj indikátorov a, g štandardu 1);
- 3 opravené a vyhodnotenú didaktické testy alebo iné písomné prejavy žiakov, ktoré zadal adept a ktoré hodnotil ako priemerné (dôkazy o dosiahnutí indikátora g štandardu 1 a indikátora i štandardu 3);
- písomné vyjadrenie filozofie vyučovania adepta na základe reflexie doterajšej pedagogickej praxe (poskytuje dôkazy o dosiahnutí indikátorov a, b, d štandardu 7);
- prezentácia zvolenej témy učiva na PC (PowerPoint); podľa zvolenej témy poskytne dôkazy o dosiahnutí indikátorov štandardu 2;
- plán osobného profesijného rozvoja adepta obsahujúceho aj sebahodnotenie (dôkazy o dosiahnutí indikátorov a, b, c, e, f štandardu 7);
- hospitačné záznamy riaditeľa školy (jeho zástupcu) z 3 vyučovacích jednotiek, ktoré adept vyučoval (dôkazy o dosiahnutí štandardov 2 a 3).

2. Riešenie 2 prípadových štúdií (aplikácia situačnej metódy) zameraných na pedagogické problémy (napr. konflikt učiteľa a žiaka, disciplinárne problémy, pomoc zosťávajúcemu alebo nadanému žiakovi a pod.). Adept tým poskytne dôkazy o dosiahnutí indikátorov štandardov 2, 3, 4, 5, 6 - podľa druhu vylosovovaných námetov prípadových štúdií.

3. Tvorba scenára vyučovacej jednotky: adept si vylosuje určitú tému učiva aprobačného predmetu a následne navrhne scenár vyučovacej jednotky (písomnú prípravu), na ktorej si žiaci majú osvojiť učivo príslušnej témy. Poskytne tým dôkaz o dosiahnutí štandardu 1.

4. Demonštrácia psychodidaktických kompetencií: adept v krátkom 3 až 5 minútovom vystúpení demonštruje svoje psychodidaktické kompetencie, napr. demonštruje, ako motivuje žiakov, vysvetlí nejaký pojem a pod., čím poskytne (v závislosti od témy demonštrácie) dôkaz o dosiahnutí indikátorov štandardu 2. Tému demonštrácie (prezentácie) si vylosuje.

Hodnotenie adeptov na skúške učiteľskej spôsobilosti je overujúce (CR). Hodnotí sa absolútny výkon adeptov, či dosiahli štandardy 1 – 7 alebo nie, na čom sa musí rozhodnúť v tajnom hlasovaní väčšina členov skúšobnej komisie. Výsledné hodnotenie je binárne: vyhovel – nevyhovel.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ATE Standards for Teachers Educator [online]. [cit. 2002-06-17]. Dostupné na internete: <https://siu.edu/~ate/standards/atestand.html>
Schoonover Associates: Competency Q&A [online]. 2001. [cit. 2002-08-04]. Dostupné na internete: <http://www.schoonovercom/resourceCenter/Q-A.htm>

TUREK, I. 2001. *Vzdelávanie učiteľov pre 21. storočie*. Bratislava: MC, 2001. ISBN 80-8052-112-3.

Vyhľadávka Ministerstva školstva SR o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov číslo 41. *Zbierka zákonov č. 41/1996*.

Summary: The author presents a draft of standards of pedagogic capacity that is based on a model of teacher competencies. The article should elicit a discussion about this topic.

PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽOV A ICH KONTINUÁLNE VZDELÁVANIE NA SLOVENSKU

Ivan Pavlov, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

Anotácia: Kríza učiteľskej profesie. Profesionalizácia ako stratégia na zlepšovanie postavenia a pracovných podmienok učiteľov. Ciele systému profesijného rozvoja učiteľov a ich realizácia. Identifikácia potrieb učiteľov. Projektovanie, realizácia a evalvácia kontinuálneho vzdelávania učiteľov.

Kľúčové slová: koncepcia profesijného rozvoja učiteľa, učiteľská profesia, profesijný rozvoj učiteľa, kontinuálne vzdelávanie.

Vyšlo: *Pedagogické rozhľady*, 2006, č. 4 - 5, s. 28.

V tomto roku si pripomínáme 40. výročie prijatia Charty učiteľa – dokumentu, ktorý má svojou závažnosťou pre učiteľskú profesiu význam všeobecnej deklarácie jej práv a povinností. V Paríži 21. 9. - 5. 10. 1966 na rokovaní Mimoriadnej medzivládnej konferencie o postavení učiteľov pri Organizácii spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru UNESCO, boli prijaté Odporúčania týkajúce sa postavenia učiteľov – Charta učiteľa. Ide o dokument, ku ktorému sa Československá republika prihlásila už v roku 1966, čím sa zaradila v duchu svojich významných historických učiteľských tradícií ku krajinám uznávajúcim dôležitosť učiteľského povolania pre vzdelanosť svojich národov. Deň prijatia Charty je významný pre všetky národy, a preto bol neskôr 5. október vyhlásený za Medzinárodný deň učiteľov ako jeden z nespočetných dní, ktoré si každoročne pripomína svetové spoločenstvo. Na zasadnutí UNESCO – medzinárodnej konferencie o vzdelávaní, ktoré sa konalo 30. 9. - 5. 10. 1996 v Ženeve a venovalo sa prehodnoteniu postavenia učiteľov v školách a spoločnosti, boli ministrami školstva členských krajín prijaté Odporúčania a deklarácia, ktoré konkretizujú a aktualizujú úlohy v súlade so súčasnými svetovými trendmi v príprave, profesijnom rozvoji i sociálnom postavení učiteľstva vo svete. Z pohľadu krízy učiteľskej profesie je významné najmä odporúčanie č. 7 o Profesionalizácii ako stratégii na zlepšovanie postavenia a pracovných podmienok učiteľov. Z textu vyberáme: „V integrovanej politike na zlepšenie postavenia učiteľov profesionalizácia predstavuje najslubnejšiu stratégiu v strednodobom a dlhodobom termíne. Okrem odporúčaní uskutočnených pre ich nábor, školenie, účasť na riadení a ich samostatnosť pri prijímaní rozhodnutí týkajúcich sa vzdelávania, zlepšovanie postavenia učiteľov by mohlo byť vykonávané nasledujúcimi smermi:

7.2.1 podporovanie profesionálnosti učiteľov, hlavne realizáciou vysokých úrovní počiatočného vzdelávania učiteľov a profesionálneho rozvoja počas obdobia profesie, vytvorenie rozmanitých štruktúr kariéry podopreté primeranými systémami hodnotenia a zlepšenia v materiálnom a sociálnom postavení učiteľov; 7.2.2 poskytnutie potrebných zdrojov na zaistenie školenia učiteľov na úrovni vysokoškolského vzdelania; 7.2.3 realizovanie systematických stratégií na upútanie pozornosti médií na zlepšenia a úspešné experimenty, ktoré boli vykonané učiteľmi a skupinami učiteľov; 7.2.4 efektívne využívanie pedagogického výskumu a uskutočnenie náležitého použitia existujúcich informácií ako v procese výučby, tak aj v procese vzdelávania sa a v rozhodovacom procese; 7.2.5 vytváranie iniciatív výkonu pre učiteľov. Tieto podnety nemusia byť obmedzené na peňažné stimuly, ale mohli by zahŕňať príležitosti na vyššie školenie, formálne uznanie a príležitosti kariéry; 7.2.6 vytváranie rovnováhy medzi právami a zodpoved-

nosťami učiteľov, ako bolo predvídané odporúčaniami ILO/UNESCO týkajúcimi sa postavenia učiteľov. (Charta učiteľa s. 39-40, 2002).“

S meniacimi sa potrebami spoločnosti sa menia aj roly a potreby škôl a učiteľov. To vyžaduje, aby sa vyrovnali s novými úlohami, na ktoré neboli pripravovaní na vysokých školách ani v systéme doterajšieho „ďalšieho vzdelávania“. Problémom pedagogickej teórie i praxe je otázka, ako nové požiadavky na profesijné kompetencie učiteľov v očakávaní zložitých spoločenských a ekonomických zmien realizovať v praxi profesijného rozvoja. Učители by nemali zostať osamotení v úsilí o lepšiu kvalitu školy. Je to nielen ich povinnosť a zodpovednosť ako individuálnych profesionálov, pedagogických zborov ako profesionálnych tímov škôl, ale aj verejný záujem – úloha štátu a jeho systematickej podpory na rôznych úrovniach. Kvalita systému kontinuálneho vzdelávania (ďalej len KVU)(1) učiteľov odzrkadľuje význam, aký spoločnosť pripisuje ich postaveniu, aké reálne podmienky vytvára na možnosti ich profesijného rozvoja. Táto otázka sa stáva prioritou vzdelávacej politiky v koncepcných návrhoch zmien školstva, ktoré bude len ťažko možné realizovať bez aktívnej účasti a podpory učiteľov. V EÚ sa v posledných dvoch desaťročiach menia tradičné prístupy k profesii a reflektujú zmenu chápania edukácie. Kvalita učiteľov a podpora ich práce v rozvinutých demokraciách je jednou z priorit štátnej vzdelávacej politiky. Učители sú jedinou profesiou, ktorá programovo vytvára kompetencie občanov pre učiacu sa spoločnosť. Teoretické štúdie, ako aj výskumy v európskom a svetovom kontexte, sa však zhodujú vo formuláciách, že posledné roky dvadsiateho storočia priniesli krízu učiteľskej profesie, ktorá sa vyznačuje aj týmito znakmi:

- nízky spoločenský status,
- nezadefinovaný profesijný status,
- nízke finančné ocenenie,
- nevládnuté dynamické zmeny vo výkone povolania,
- zhoršenie pracovných podmienok,
- spochybňovanie vzdelania ako tradičnej hodnoty,
- nízka konzistentnosť cieľov vzdelávania s požiadavkami trhu práce.

Tieto krízové javy si vyžadujú reformy v koncepcii profesijného rozvoja. Vývoj v ostatných desaťročiach v krajinách EÚ spôsobil zmeny v školskej edukácii, pretože rastie:

- *tlak na konkurencieschopnosť ekonomík EÚ v globálnom svete,*
- *význam procesov celoživotného učenia (žiakov, učiteľov, občanov),*
- *očakávanie vyššej kvality vzdelávania v školách ako služby občanom,*
- *potreba vyššej profesionality výkonu učiteľov (zamestnancov vo verejnom záujme),*
- *nutnosť zefektívňovania procesov rozvoja ľudských zdrojov aj v rezorte školstva.*

Tieto faktory ovplyvňujú učiteľskú profesiu, čo sa stáva predmetom diskusie politických, ekonomických i kultúrnych zoskupení štátov i profesijných združení učiteľov. Signalizuje sa potreba zlepšenia koordinácie medzinárodných, národných i regionálnych aktivít pri rešpektovaní odlišností vzdelávacej politiky každého štátu. Jednou z perspektívnych možností profesionalizácie učiteľstva sa javí posilňovanie kvality ich KVVU, ktoré predstavuje špecifický subsystém ich celoživotného vzdelávania. KVVU nadobúda v každej krajine rôznorodú podobu foriem a metód, čím inšpiruje hľadanie najefektívnejších prístupov podnecujúcich kvalitu ich práce a následne edukácie v školských systémoch. Kvalita učiteľskej profesie vo veľkej miere závisí od kvality systému vzdelávania, od jasnej formulácie jej funkcií, cieľov, obsahu, druhov, foriem a metód, organizácie v nadväznosti na prípravné vzdelávanie. KVVU predstavuje proces, ktorý je zameraný na profesijný rozvoj učiteľov v kariérovom systéme. Ak tomu tak nie je, stáva sa náhodným, nevytvára ucelený systém, nemôže byť samo osebe efektívnym a ani výrazne neovplyvňuje zásadné reformné zmeny školstva. KVVU prestáva byť považované len za proces odstraňovania nedostatkov pregraduálneho vzdelávania, ale naopak, stáva sa súčasťou celoživotného vzdelávania budovaného na princípoch, ktoré majú byť rešpektované pri tvorbe jeho systému. Princípy sú vnímané z dvoch aspektov:

- aspekt užívateľa – profesijný rozvoj učiteľa a kvality školy,
- aspekt kariérového systému - regulatívna funkcia.

Aspekt užívateľa vychádza z nasledujúcich princípov:

- a) princíp práva a povinnosti učiteľa rozvíjať svoje profesijné kompetencie v zmysle etického imperatívu,
- b) princíp práva a povinnosti školy formulovať stratégiu personálneho rozvoja učiteľov v nadväznosti na stratégiu školy,
- c) princíp slobodnej voľby vlastnej kariérnej cesty (napr. rozhodovania sa pre tempo a obsah vzdelávania),
- d) princíp subsidiarity v rozhodovaní a zodpovednosti školy za profesijný rozvoj učiteľského zboru,
- e) princíp rovnej šance v prístupe k profesijnému rozvoju učiteľa nezávisle od zriaďovateľa, regiónu, stupňa, druhu a typu školy, veku a pohlavia učiteľa, dĺžky pedagogickej praxe, učiteľskej kategórie, pracovných výkonov a iných faktorov,
- f) princíp otvorenosti a participácie učiteľa aj učiteľských zborov na permanentnom zdokonaľovaní kvality výchovy a vzdelávania.

Aspekt kariérového systému vychádza z nasledujúcich princípov:

- a) princíp nadväznosti profesijného rozvoja na pregraduálne vzdelávanie,
- b) princíp previazanosti profesijného rozvoja s kariérovým systémom a odmeňovaním,
- c) princíp dynamickosti, otvorenosti, flexibility a plurality kariérového systému,
- d) princíp viac zdrojového financovania kariérového systému (aj za spoluúčasti učiteľa),
- e) princíp transparentnosti kariérového systému,
- f) princíp rovnosti šancí v kariérovom systéme pre všetky kategórie učiteľov.

Ciele systému profesijného rozvoja učiteľa

Cieľom systému *profesijného rozvoja učiteľov* je vytvorenie optimálnych podmienok pre kariérový postup učiteľov ako kľúčového prvku rozvoja školského systému

a zvyšovania kvality a efektívnosti pedagogickej práce. Na jeho realizáciu je potrebné postupné naplnenie nasledujúcich strategických cieľov:

1. Vytvoriť **legislatívne predpoklady** na realizáciu kariérového systému učiteľov.
2. Vytvoriť normatívny koncept **profesijných štandardov** jednotlivých kategórií učiteľov v jednotlivých kariérových stupňoch a kariérových pozíciách.
3. Vytvoriť vývojový koncept **kariérového systému** pozostávajúceho z kariérových stupňov pre učiteľov, existujúcich a možných kariérových pozícií, ktoré potrebuje škola na plnenie svojich funkcií (špecialisti a riadiaci zamestnanci) a na vymedzenia kariérových ciest.
4. Vytvoriť nový systém **kontinuálneho vzdelávania učiteľov a akreditácie vzdelávacích programov**.
5. Vytvoriť **kreditný systém** započítavania absolvovania povinných a voliteľných vzdelávacích programov zabezpečujúcich permanentnú profesionalizáciu učiteľov na rôznych kariérových stupňoch a kariérových pozíciách.
6. Vytvoriť evaluačný koncept **hodnotenia a odmeňovania učiteľov prepojený s konceptom profesijných štandardov, kariérových stupňov, kariérových pozícií, ciest s kreditným systémom**.

„Finálnym cieľom KVVU je „ideálny učiteľ“. Procesuálnym cieľom je zlepšujúci sa učiteľ. V širšom slova zmysle je cieľom KVVU také vzdelávanie, v ktorom sami učitelia nadobudnú vnútornú motiváciu neustále sa sebazvedelať a sebazdokonaľovať“. Zelina, M. a kol. 1996. Bratislava: MFF UK, s. 24-25).

Každá krajina EÚ má svoje špecifické podmienky, v rámci ktorých rozvíja KVVU tak, aby čo najlepšie vyhovovalo jej školskému systému. Aj napriek tomu existujú niektoré spoločné znaky a trendy vo vývoji, ktoré sú v poslednom desaťročí ovplyvnené výraznou globalizáciou a internacionalizáciou edukácie. Všetky krajiny EÚ sa zhodujú na podpore zvyšovania kvality vzdelávania aj na podpore inovácií. V nadväznosti na to sa identicky formulujú ciele KVVU (Ďalší vzdelávaní učiteľů v EU a v zemích ESVO/EHP. 1997, s. 8-9):

1. *osobnostný a profesijný rozvoj učiteľov*; aktualizácia a inovácia predmetových, didaktických vedomostí a zručností,
2. *zvyšovanie kvality vzdelávacieho systému a poskytovaného vzdelania, kvality škôl a vyučovacích stratégií*; podpora medzipredmetových vzťahov, medziľudských vzťahov, tímovej spolupráce, inovácií a vzdelávanie v školskom a triednom manažmente,
3. *znalosť sociálneho a životného prostredia*; podpora kontaktov s výrobnou sférou, skúmanie a pochopenie ekonomických a sociálnych faktorov ovplyvňujúcich správanie mladých ľudí, a tým ich adaptáciu na spoločenské a kultúrne zmeny.

Realizácia uvedených cieľov systému profesijného rozvoja v KVVU je determinovaná riešením otázok:

zmeny poňatia učiteľskej profesie,
 zmeny paradigmy (podstaty) KVVU (*učitelia sa učia inak než žiaci, tzn. inšpirácie z andragogiky, personálneho manažmentu a iných disciplín*),
 zmeny prístupov v pedagogickom (pedeutologickom) výskume,
 zmeny vo vzdelávacích politikách o úlohe učiteľov v školstve a úlohe učiteľstva v ich presadzovaní,
 zmeny v systéme inštitucionálnej podpory KVVU.

Kontinuálne vzdelávanie učiteľov chápeme ako neustály proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu celoživotnej spôsobilosti na využívanie formálnej, neformálnej a neinštitucionálnej príležitosti na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu povolania a edukácie žiakov (2).

Účelom kontinuálneho vzdelávania je napĺňať očakávania a uspokojovať potreby na úrovni:

- I. učiteľ – ako individualita v profesijnej role,
- II. škola (edukačná inštitúcia) - ako poskytovateľ edukačných (vzdelávacích) služieb prostredníctvom profesionálov,
- III. spoločnosť – ako garant systému poskytovania profesionálnych edukačných (vzdelávacích) služieb.

Na všetkých troch úrovniach je účelom systému vzdelávania zabezpečiť, aby sa učitelia vyrovnali s nasledujúcimi javmi dynamickkej spoločnosti:

- a) zmeny požiadaviek na výkon učiteľskej profesie, napr. využitie informačných a komunikačných technológií vo vyučovaní a iné,
- b) zmeny historickej, politickej, ekonomickej a demografickej povahy,
- c) nové požiadavky pedagogickej vedy na výkon učiteľskej profesie.

Funkcie kontinuálneho vzdelávania z aspektu učiteľa a školy

Vzdelávanie vytvára podmienky na postupné zmeny učiteľských kompetencií počas jeho profesijnej cesty a plní nasledujúce funkcie:

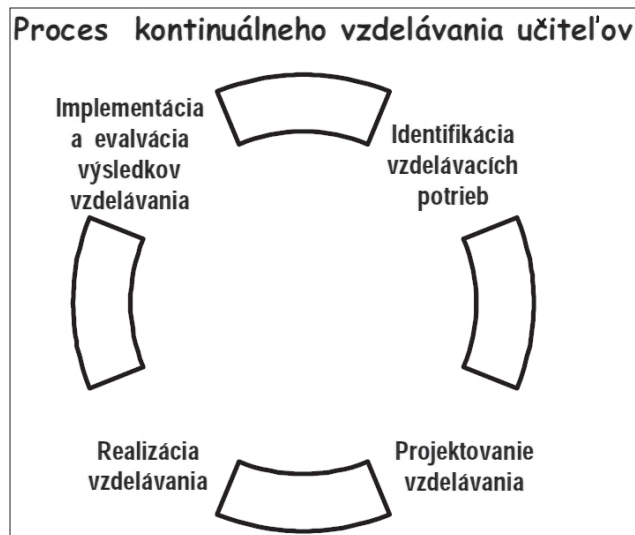
1. *adaptačnú* – pomoc učiteľom prispôbiť sa aktuálnym podmienkam a potrebám školy. Jej význam je najmä v počiatočných fázach vstupu do profesijného života;
2. *motivačnú* – vytvoriť potrebu vzdelávania sa a seba-vzdelávania v zmysle sebareflexie, sebakorekcie, seba-potvrdenia, sebaaktualizácie počas celého života – *life-long learning*;
3. *rozvíjajúcu* – rozvoj učiteľských kompetencií v priebehu profesionálneho rozvoja v duchu poňatia učiteľstva ako pomáhajúcej profesie, v zmysle *life wild learning*;
4. *inovačnú* – aby učitelia nestratili odbornú potencionalitu nadobudnutú pregraduálnou prípravou, je potrebné, aby sa permanentne vzdelávali, inovovali svoje poznatky štúdiom pedagogickej vedy i odborných poznatkov;
5. *reflexívnu* – rozvíjať svoje spôsobilosti a zručnosti smerom k edukačnej praxi v zmysle poňatia reflexívneho profesionála.

V zahraničí úsilie o zefektívňovanie procesu KVV predstavujú tendencie, ktoré je možné charakterizovať ako úsilie o (W.Hawley-L.Vallis podľa Gargaj, V. B. 2003, s.75-77):

1. **Integráciu učebnej a profesijno-pedagogickej činnosti učiteľa** (kompetencie osvojované učiteľmi majú pre nich význam, ak sú prostriedkom na riešenie problémov vznikajúcich v práci – edukácii. Čím viac je učenie sa späté s prácou, tým efektívnejší je proces osobnostného a profesijného rozvoja učiteľa).
2. **Demokratizáciu riadenia procesu profesijného rozvoja učiteľov** (efektívny osobnostný a profesijný rozvoj nastáva, ak je učiteľ ich aktívnym účastníkom a participuje (v tíme) na jeho projektovaní, realizácii a hodnotení).

Tieto trendy sa premietajú do hľadania optimálneho modelu profesijného rozvoja učiteľov v kontinuálnom vzdelávaní. Predstaviť funkčný model profesijného rozvoja učiteľov školy je možné v intenciaciach niektorého z modelov riadenia školy, ako ich rozpracúva teória organizácií. Škola predstavuje komplexný systém a teoretické modelovanie má zjednodušiť pochopenie vzájomných vzťahov a súvislostí medzi jednotlivými komponentmi jej fungovania. Dnes je vytvorených nemálo teoretických modelov podmienených rôznymi konceptmi teórie organizácie a riadenia. Z nášho pohľadu je významné, ako školy pristupujú k profesijnému rozvoju svojich zamestnancov. Na účely nášho modelovania sa stal východiskový model učiacej sa školy založený na metafore učiaceho sa organizmu. Školy sa v súčasnosti dostávajú do konkurenčného prostredia a viac než predtým si uvedomujú, že ich najväčším bohatstvom sú vedomosti a schopnosti učiteľov. V takejto škole sa všetci zúčastňujú na procesoch neustáleho rozširovania svojich vedomostí a zručností, s cieľom zdokonaľiť svoju vlastnú profesijnú činnosť, výkon v povolani. Ide o to, aby **škola pretvárala „samu seba“ (učiaci sa škola)**. Školy sa nechápu ako formálne organizácie, ale ako spoločenstvá učiacich sa, ktoré majú vlastný spoločenský život, uznávajú spoločné hodnoty, vykonávajú spoločné aktivity a utvárajú novú kultúru medziľudských a profesionálnych vzťahov. Predstava učiacej sa organizácie vznikla z myšlienky organizovaného učenia sa a modernej utópie učiacej sa spoločnosti. Výsledkom ich splynutia je téza, podľa ktorej sa uskutočňuje učenie nielen na individuálnej úrovni, ale aj na úrovni celej organizácie, ktorá sa tak pretvára.

Profesijný rozvoj učiteľov školy predstavuje dlhodobý proces, súčasťou ktorého je viacero etáp. Návrh modelu chápe profesijný rozvoj učiteľov školy ako proces, ktorý sa nekončí poslednou etapou, ale pokračuje kontinuálne ďalej (obr. 1).



Obr. 1 Proces kontinuálneho vzdelávania učiteľov

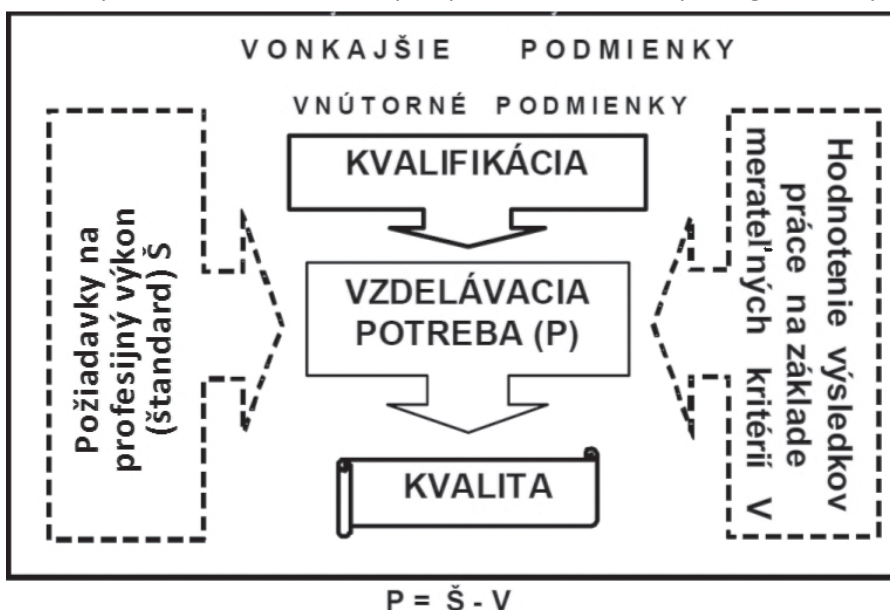
1. Identifikácia vzdelávacích potrieb učiteľov

Školy a učitelia môžu mať často veľmi odlišné predstavy o tom, ako by mal fungovať ich profesijný rozvoj. Tento rozpor sa môže efektívne riešiť, ak sú splnené podmienky:

- existencia podpory vzdelávania učiteľov vedením školy,
- učitelia majú motiváciu na vlastný profesijný rozvoj,
- vykonanie kvalitnej analýzy vzdelávacích potrieb učiteľov,

- existencia súladu programu školy a analýzy potrieb.

Vzdelávacia potreba je učiteľom vnímaná ako napätie medzi požadovanými výsledkami práce a hodnoteným reálnym výkonom. Vzdelávacie potreby nemusia byť totožné so vzdelávacími požiadavkami. To znamená, že nie vždy sa napríklad strategické potreby školy ako inštitúcie musia stotožňovať s tým, aké požiadavky považujú v danom momente učitelia za rozhodujúce vzhľadom na svoj profesijný rozvoj. Tento rozpor sa môže vnímať ako konflikt predstáv vedenia školy (deklarovaných zámerov štátnej vzdelávacej politiky) a učiteľov ako realizátorov každodenných úloh v procese výchovy a vzdelávania. Vzdelávacie potreby učiteľa v kontexte potrieb školy sú výslednicou vzťahu, v akom vonkajšie/vnútorne podmienky a požiadavky vplývajú na kvalitu jeho výkonu, ktorý sa stáva predmetom hodnotenia. Rozpor medzi požiadavkami (štandardom) a hodnotením chápeme ako perspektívnu vzdelávaciu potrebu. Veľmi zjednodušene môžeme vyjadriť potrebu (P) ako rozdiel medzi požadovaným štandardom (Š) a reálnym výkonom (V).



Obr. 2 Vzdelávacie potreby učiteľa v kontexte potrieb školy
In: Pavlov, I. 2002. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*.
Prešov: MPC, s. 54.

Individuálne vzdelávacie potreby učiteľa sú determinované zložitou vzťahov, ktoré predstavujú faktory: učiteľ (osobnostný profil, kvalifikácia, odbornosť, dĺžka pedagogickej praxe, úroveň profesijných kompetencií, motivácia profesijného rozvoja), žiaci (vzdelávacie potreby, záujmy a možnosti), škola (materiálno-technické vybavenie, dostupnosť učebných pomôcok a pod.), kvalita pedagogických dokumentov školy, učebného, študijného odboru (úroveň ich spracovania v podobe učebných osnov a vzdelávacích štandardov, ktoré podstatne uľahčujú učiteľovi pochopenie cieľov, obsahu výučby a zefektívňujú jeho pedagogické projektovanie), kvalita pedagogického riadenia školy a podpory profesijného rozvoja učiteľov.

Identifikácia vzdelávacích potrieb tvorí súčasť zložitejšieho procesu – evalúcie vzdelávacích potrieb, ktorá popisuje, analyzuje a vyhodnocuje vzdelávacie potreby jednotlivých subjektov alebo skupín subjektov (Průcha, J. 1996, s. 38). Udržiavanie rovnováhy medzi potrebami jednotlivcov, tímov a školy (keď sú skromné finančné

možnosti) je náročné. Zásadným kritériom pri uprednostňovaní určitých potrieb je väzba medzi plánom školy a plánom profesijného rozvoja jedinca. Len tak budú učitelia podporovaní v tom, aby sa podieľali na atmosfére učiacej sa školy a využívali zdroje na svoj profesijný rozvoj. Je prirodzené, že proces identifikácie vzdelávacej potreby vzniká v konfrontácii s pedagogickou praxou, úspešnosťou alebo neúspešnosťou učiteľa v realizácii úloh výchovy a vzdelávania. **Za významný moment a integrálnu súčasť procesu identifikácie potreby považujeme sebareflexiu učiteľa ako jednu z jeho kľúčových kompetencií.** Jej rozvíjanie môže stimulovať aj uvedomenie si tých kognitívnych potrieb, ktoré vedú k vyššej kvalite profesijného výkonu. Metódy identifikácie vzdelávacích potrieb učiteľov školy sú málo preskúmané, môžeme sa len domnievať, že riaditelia využívajú (viac intuitívne než cielene a uvedomene): analýzu dotazníkov a iných foriem prieskumu názorov, postojov a požiadaviek učiteľov; analýzu informácií získaných od vedúcich metodických orgánov školy, metodikov, inšpekcí, ale aj od žiakov, rodičov, kolegov; hodnotenie pracovného výkonu jednotlivých učiteľov (hodnotiace rozhovory); monitorovanie výsledkov pracovných, pedagogických porád a iné.

2. Projektovanie kontinuálneho vzdelávania učiteľov

Komplexný systém starostlivosti o profesijný a osobnostný rozvoj učiteľov školy sa v súčasnosti stáva účinným nástrojom rozvoja úspešnosti školy. Jeho tvorba, realizácia a vyhodnocovanie v riadiacej praxi školy tvorí jadro personálneho manažmentu. Kladieme si otázku, či sa môže stať cieľavedomý profesijný rozvoj pedagogických zborov škôl hybnou silou ich vnútorných zmien? Koľko škôl ide cestou tvorby projek-

tov profesijného rozvoja zosúladeného so strategickými plánmi školy? Koľko škôl vychádza z analýzy výkonnosti (najslabších miest a najvyššieho potenciálu)? V akej miere je najnižšia výkonnosť učiteľov podmienená ich zostávaním v odborných a pedagogicko-psychologických vedomostiach a zručnostiach? Mnohým školám chýba schopnosť podnecovať učiteľov, aby boli schopní stavať pred seba nové ciele a prehodnocovať výsledky vlastnej výchovnej a vyučovacej činnosti. Len málo škôl vytvára náročnú atmosféru sebahodnotenia a profesionalizmu, ktorý má veľký význam najmä vtedy, keď sa škola nachádza v zlom stave.

Tvorbu plánu profesijného rozvoja pedagogického zboru školy sprevádza vymedzenie priorít, na ktoré sa vzdelávanie zameria, časový plán a návrh rozpočtu vzdelávacích aktivít (mimo školy i na škole). Plán profesijného rozvoja školy by mal odpovedať na otázky:

- Aké zmeny sa od vzdelávania očakávajú?
- Aké vzdelávanie a pre koho bude potrebné?
- Akým spôsobom sa bude realizovať?
- Kto bude vzdelávať?
- Kedy sa bude vzdelávať?
- Kde sa bude vzdelávať?
- Aké finančné náklady vzdelávanie vyžaduje?

Súčasťou plánu profesijného rozvoja pedagogického zboru by sa mali stať plány metodických orgánov a individuálneho rozvoja každého učiteľa. Majú byť zostavované na základe rešpektovania individuálneho štádia osobnostného a profesijného vývinu. Pri zostavovaní individuálneho plánu profesijného rozvoja zohráva dôležitú úlohu riaditeľ školy, vedúci metodických orgánov, ktorí by mali najlepšie poznať aké ciele, metódy, formy rozvoja individuálnej kariéry zamestnanca v rovine osobnostnej a odborno-pedagogickej sú najoptimálnejšie a najžiaducejšie. Mali by dokázať zosúladiť tieto plány do komplexu, ktorý bude reagovať na potreby školy, učiteľa a aktivizovať ho k vyššej efektívnosti pedagogickej práce. Poslaním plánovania profesijného rozvoja je motivovať učiteľa k jasne formulovaným cieľom pedagogickej činnosti prostredníctvom jeho vzdelávania. Analýzou a porovnávaním výsledkov vyučovacej činnosti učiteľa s požiadavkami kladenými na jeho pedagogickú činnosť môžeme dospieť k projektu (plánu) jeho ďalšieho zdokonaľovania. Vedenie školy s každým učiteľom písomne dohodne individuálny program vzdelávania. Plán profesijného rozvoja však zostane len formálnym súpisom cieľov, úloh, plánovaných aktivít, ak sa s nimi sám učiteľ neidentifikuje. Len identifikácia učiteľa s plánom je predpokladom skutočného zdokonaľovania jeho pedagogickej činnosti. Riaditeľ školy zodpovedá za kontinuálne vzdelávanie učiteľov, ktoré organizuje podľa plánu kontinuálneho vzdelávania vyplývajúceho z cieľov výchovy a vzdelávania školy, pravidelného hodnotenia kvality kompetencií vymedzených profesijnými štandardami a výkonu činností učiteľov.

3. Realizácia kontinuálneho vzdelávania učiteľov

V poslednom desaťročí sa prejavuje trend, podstatou ktorého je celoživotné učenie budovať na princípe, že človek sa učí neustále, ale predovšetkým pri výkone vlastnej práce, pri jej reflexii (individuálnej, kolegiálnej). **Kľúčovým pre toto učenie sa stáva vlastné pracovisko (school-based education – vzdelávanie založené na praxi školy), kde prebiehajú procesy individuálneho, tímového učenia spravidla za odbornej pomoci (expertnej, konzultačnej, poradenskej, školskej) zvonku. Spolupracujúci učitelia (a ich potenciál) sú považovaní za hlavný zdroj rozvoja školy, kam sa presúva aj ťažisko ich profesijného rozvoja – organizovaných i sebazvdelávacích aktivít** (Pol, M. - Lazarová, B. 2000).

Spomenuté trendy je možné označiť ako **zblížovanie vzdelávania učiteľov s praxou vlastnej školy**. To umožňuje, aby učiteľia sami rozhodovali o cestách k dosiahnutiu zmien vo svojej práci a uvedomili si ich význam pre vlastný profesijný rozvoj. Cieľom je, aby sa na zme ne kvality práce školy podieľal celý pedagogický zbor, aby komunikoval, diskutoval a rozhodoval o potrebných zmenách. Tým nadobúda vzdelávanie učiteľov veľmi osobný význam a stáva sa nevyhnutnou súčasťou seba-realizácie v ich profesii. Zmysluplné učiteľské vzdelávanie pre potreby konkrétnej školy, rešpektujúce a rozvíjajúce potreby a profesionalitu každého učiteľa, stráca rozmer útržkovitosti, nedobrovoľnosti a pasivity učiteľov, ktorá viedla k jeho nízkej efektívnosti. Z tohto pohľadu je dôležité **projektovať účasť učiteľov školy predovšetkým na vzdelávacích podujatiach, ktoré ich vyzbroja vedomosťami a zručnosťami umožňujúcimi efektívne realizovať strategické zmeny, o ktoré sa usiluje ich škola**. Tento trend predstavuje výrazný odklon od pasívneho akcepto-

vania ponuky rôznych inštitúcií smerom k učeniu sa objavovaním, v činnosti, jej hodnotením, sebahodnotením v podmienkach vlastnej školy (podpora školy zvnútra, riadené sebazvdelávanie).

Domnievame sa, že má nastať komplexná zmena paradigmy profesijného rozvoja učiteľov, podstatou ktorej bude pochopenie procesov prebiehajúcich v individuálnej profesijnej štruktúre učiteľa ako jedinečnej osobnosti. Etapa realizácie KVV predstavuje zložitú cestu, ktorou má profesionál – učiteľ dosiahnuť vytýčený cieľ. Je potrebné diskutovať, v čom sú tieto cesty vo vzdelávaní učiteľov špecifické. **„Organizované vzdelávanie dospelých si kladie za cieľ pomáha učeniu ľudí, ktorí sa stali plne zodpovednými za svoje vlastné životy a sú preto plne kompetentní riadiť svoju vlastnú budúcnosť a prijímať vlastné rozhodnutia aj o svojom učení“**. (Duerr, K. a kol. 2000, s.49) Na to, aby sme vedeli poskytnúť učiteľom podporné programy, musíme disponovať podrobnými znalosťami o podmienkach, v akých pôsobia, o sociálnom zázemí, motívácií a iných aspektoch ich procesov učenia sa (Duerr, K. a kol. 2000, s. 50-51).

Poukážeme na tie aspekty, ktoré sú rozhodujúce pre správne pochopenie efektívneho uplatnenia metód aplikovaných v KVV:

- **Individualita** učiteľa (predurčená rôznymi faktormi) ovplyvňuje jeho prístup k novým skúsenostiam a k motivácii zmeniť zaužívaný spôsob myslenia a konania. Učiteľova skúsenosť, spôsobilosť sebareflexie vlastnej osobnosti, jej hodnoty a postoje sú základnými premennými v tomto rámci.
- Dospelých jedincov od učiacich sa detí odlišuje ich **jedinečnosť ako dôsledok odlišných životných skúseností**. Skúsenosť sa stáva základom pre nové učenie zahŕňajúce zmenu (napr. odučenie už naučeného), ktorá nemusí byť vždy prijímaná pozitívne a učitelia sa jej môže neraz aj brániť.
- Vzdelávanie učiteľov vyžaduje používanie **rozmanitých metód učenia sa**, keďže sa od neho očakávajú komplexné výsledky.
- **Praktická skúsenosť učiteľa z vlastnej pedagogickej činnosti hrá rozhodujúcu úlohu v jeho profesijnom rozvoji**. To znamená, že predstavuje aj dominantnú metódu prehlbovania profesijných kompetencií v kontexte života školy a školskej triedy. Zovšeobecnené poznatky a kompetencie vytrhnuté z kontextu pedagogickej situácie nemôžu dosiahnuť tú efektívnosť, ako učenie sa prostredníctvom skúseností.

V závislosti na takomto poňatí zvláštností procesov učenia sa učiteľov je možné využívať celé spektrum druhov, foriem a metód KVV. Druhy KVV triedime podľa:

1. miesta, kde sa kontinuálne vzdelávanie realizuje; **v polovici 90-tych rokov sa databankou Eurydice (1995) zaužíval pojem in-service training of teachers:**
 - a) **Inservice (INSET)** - vzdelávanie mimo školy, zvyčajne v organizáciách kontinuálneho vzdelávania,
 - b) **Onservice (ONSET)** - vzdelávanie vnútri školy;
2. subjektu, **ktorý riadi vzdelávanie:**
 - a) **organizované** vzdelávanie (akreditované aj neakreditované inštitúcie), sebazvdelávanie (riadené sebazvdelávanie a pod.);
3. miery formalizovanosti (inštitucionalizovanosti) **ako sú uvedené v Memorande o celoživotnom učení (2002):**
 - a) **formálne** vzdelávanie (formal learning) – v inštitúciách určených na vzdelávanie, s udelením oficiálneho dokladu,

- b) **neformálne** vzdelávanie (non-formal learning) – prebieha popri hlavnom prúde vzdelávania, bez oficiálneho dokladu o ukončení,
- c) **informálne** vzdelávanie (informal learning) – je prirodzenou súčasťou každodenného života, všetko to, čo prispieva k obohateniu vedomostí, zručností a postojov;
- 4. zamerania cieľa a obsahu kontinuálneho vzdelávania**
- a) **adaptačné** – vzdelávanie začínajúcich učiteľov, absolventov učiteľských fakúlt,
- b) **špecializačné** – vzdelávanie učiteľov pripravujúcich sa na špecializované funkcie na škole,
- c) **funkčné** – vzdelávanie vedúcich pedagogických zamestnancov,
- d) **inovačné** – vzdelávanie učiteľov osvojujúcich si inovačné, alternatívne stratégie a metódy výučby a výchovy,
- e) **aktualizačné** – vzdelávanie učiteľov na udržanie učiteľských kompetencií počas výkonu profesie,
- f) **špecializačné inovačné, funkčné inovačné** – určené učiteľom a vedúcim pedagogickým zamestnancom na znovupotvrdenie ich profesijných kompetencií.

4. Evalvácia kontinuálneho vzdelávania učiteľov

Formálne je koncepcia kvality KVV jednoduchá, ale z empirického hľadiska mimoriadne zložitá, pretože vyžaduje viacúrovňový analytický prístup. Chýbajú, alebo sú všeobecne považované za nemerateľné údaje o jeho vplyve na skvalitňovanie pedagogickej praxe a výsledkov edukácie v školách (kľúčový indikátor jeho kvality). Dopoliaľ zhromaždené údaje poskytujú len čiastočný obraz o efektívnosti KVV (z dôvodu decentralizácie kompetencií, výraznej organizačnej, terminologickej diverzifikácie modelov jednotlivých krajín, absencie tradície štatistického spracovania dát, novosti prístupov, formálnych, neformálnych a neinštitucionálnych foriem). Napriek tomu, že prevláda konsenzus v optimistickom náhľade (tvorcov a realizátorov vzdelávacej politiky) na účinnosť KVV pri zvyšovaní kvality výučby, je potrebné otvorene poukázať aj na skepticizmus, ktorý je spôsobený tým, že existujú veľmi **sporné metódy zisťovania skutočnej účinnosti KVV**. Výsledky nimi dosiahnuté nesvedčia o oprávnenosti nádejí, ktoré spoločnosti a edukačné systémy vkladajú do KVV. Za rozhodujúce pri zmenách kvality edukácie sú považované najmä vonkajšie, organizačno-legislatívne opatrenia pri implementácii nových cieľov, obsahov a metód výučby, požiadavky učebných osnov, vzdelávacie štandardy a pod. (Průcha, J., 2002, s. 114).

Hľadanie ciest zvyšovania kvality procesov a výsledkov KVV považujeme za kľúčovú otázku. Rozhodujúcim výstupným ukazovateľom jeho kvality by sa mali stať očakávané zmeny v edukácii na školách, konkrétne a pozorovateľné výsledky profesijnej činnosti učiteľa. Evalvácia práce učiteľa však patrí k najzložitejším činnostiam v procesoch riadenia a hodnotenia. Je to predovšetkým pre komplexnosť očakávaných výsledkov, časový odstup od výučby po uplatnenie sa žiaka v živote, ale aj komplikované pôsobenie mnohých, na kvalite učiteľa a školy nezávislých faktoroch a vplyvoch. Európska komisia si vo svojej správe o kvalite školského vzdelávania kladie aj otázku vo vzťahu k jednému z jej indikátorov. vzdelávaniu učiteľov: „Aké postupy by sa mali uplatniť, aby sa zaistilo, že učitelia budú uplatňovať najnovšie vedomosti a praktické postupy osvojené v kontinuálnom vzdelávaní?“ (MPC, 2002, s. 58).

V praxi evalvácie kvality KVV rozlišujeme dva prístupy:

- **Tradičný prístup** chápe kvalitu KVV ako istú mieru,

zodpovedajúcu výsledkom učenia podľa projektovaných cieľov, alebo ako uspokojenie individuálnych vzdelávacích potrieb učiteľov v nových vedomostiach a spôsobilostiach.

- **Inovačný prístup** vníma kvalitu KVV s dôrazom na uspokojenie systémových potrieb škôl (KVV je tým efektívnejšie, čím viac jeho výsledky – osvojené spôsobilosti učiteľov – v kvalitatívnych i kvantitatívnych parametroch uspokojujú neustále sa meniace a dynamické potreby škôl).

Predmetom hodnotenia kvality procesov KVV je (Pavlov, I., 2002, s. 42 tie. Kirkpatrick, D. podľa Gajgar, V. B., 2003, s. 78):

Skúmanie subjektívnych, zväčša emocionálnych vzťahov (postoje, názory) účastníkov k absolvovanému kurzu (obsahu, metodike, realizácii, podmienkam na učenia sa a pod.).

Skúmanie, nakoľko spôsobilosti projektované na osvojenie v kurze boli reálne osvojené účastníkmi.

Skúmanie miery uplatňovania získaných vedomostí, zručností, spôsobilostí a reálnych zmien v profesijných postojoch a konaní učiteľov v podmienkach výkonu ich povolania.

Skúmanie, na akej úrovni zmenené spôsobilosti učiteľov ovplyvňujú kvalitu edukácie v škole (učebné výsledky žiakov, učebná motivácia, klíma školy, tvorivá aktivita, disciplína a pod.). Podstatou je hľadanie odpovede na otázku, či KVV prinieslo zmeny v kvalite edukácie, v kvalite profesijného rozvoja učiteľov a práce školy vôbec.

Až na základe týchto analýz sa posudzuje KVV ako úspešné, prípadne vyžadujúce korekcie v cieľoch, obsahu, metódach a pod.

Napriek tomu, že sú výsledky KVV ťažko merateľné, neznamená to, že máme na túto úlohu resignovať. Predpokladáme, že každé vzdelávanie, ktoré je súčasťou profesijného rozvoja, by malo priniesť novú kvalitu do výkonu profesijných kompetencií a do kvality školskej edukácie. Evalvácia výsledkov kvality práce učiteľa predstavuje zložitý problém jeho profesionalizácie (ako rozsah a efektívnosť jeho konkrétnych výkonov v podmienkach pedagogickej praxe školy). Tu narážame na problém vymedzenia nielen merateľných kritérií kvalitného edukačného procesu školy, ale aj kvality výkonu učiteľa.

Naše zamyslenie nad perspektívami profesijného rozvoja učiteľov v učiacej sa škole by nebolo úplné, ak by sme nenaznačili tie oblasti, poznaniu ktorých zostávame dodnes dlžní na poli pedeutológie. Domnievame sa, že výskum profesijného rozvoja učiteľov ako základný predpoklad realizácie nášho úsilia o lepšieho učiteľa a školu by mal v budúcnosti obsahovať „5 P“:

- skúmanie *podmienok* profesijného rozvoja (pracovné, psychogienické...);
- skúmanie *potrieb* profesijného rozvoja (individuálne, skupinové v kontexte potrieb školy ako inštitúcie);
- skúmanie *potencialít* profesijného rozvoja (kvalita výučby, kvalita inovácií, ale aj ohrozenie učiteľského povolania);
- skúmanie *podpory* a pomoci profesijnému rozvoju (inštitucionálne zázemie, faktory determinujúce úspešnosť KVV);
- skúmanie *politiky* štátu v personálnom rozvoji ľudských zdrojov v rezorte školstva (personálna politika, kariérový poriadok, platové a morálne ocenenie).

Pozn.

(1) Ďalšie vzdelávanie učiteľov (further education) – doteraz používaný mnohoznačný termín zväčša na označenie odborného vzdelávania po ukončení strednej školy, nevystihuje podstatu procesov, ktoré sú vlastne učiteľskej profesii po ukončení vysokoškolského vzdelania. Termín kontinuálne profesijné vzdelávanie (continuing professional education) považujeme za adekvátnejší v súčasnej teórii i praxi permanentného profesijného rozvoja učiteľov (Švec, Š., 2002, s.187-

188). Termín continuing teacher education ako „ďalšie vzdelávanie učiteľov“ uvádza aj Gavora, P. – Mareš, J. (1998, s.45). Průcha, J. (1999, s.179) chápe continuing education ako nadväzujúce na predchádzajúce vzdelanie získané v cykle formálneho vzdelávania (jedným z jeho druhov je ďalšie profesijné vzdelávanie).

(2) Pavlov, I. 2002. Prešov: MPC, s. 9.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BARRIUSO-DE CEUSTER, A. 1997. *Další vzdelávaní učitelů v Evropské unii a v zemích ESVO/EHP (In-service Training of teacher in the European union and the EFTA/EEA Countries)* / Přel. K. Rýdl. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0252-7.
- EURÓPSKA KOMISIA. 2002. *Správa o kvalite školského vzdelávania v Európe. Šestnásť indikátorov kvality*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-262-8.
- GARGAJ, V. B. 2003. Povyšenie kvalifikácii učiteľej na Západe: novye podchody. In: *Pedagogika*, č.2, s.74 -80. ISSN 0869-561X.
- GAVORA, P. - MAREŠ, J. 1998. *Anglicko – slovenský pedagogický slovník. 2. vydanie*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-74-3.
- CHARTA UČITEĽA. 2002. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-258-X.
- KOHNNOVÁ, J. 2004. *Další vzdelávaní učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: PF UK. ISBN 80-7290-148-6.
- KOLEKTÍV 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC. ISBN80-8045-431-0.
- KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ, profesia a príprava*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. ISBN 80-8055-702-0.
- LAZAROVÁ, A. a kol.: 2006. *Cesty ďalšieho vzdelávani učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-114-6.
- PAVLOV, I. 2002. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-285-7.
- POL, M. - LAZAROVÁ, B. 2000. *Spolupráca učiteľov - podmienka rozvoja školy*. Prešov: Metodické centrum. ISBN 80-8045-192-3.
- PRŮCHA, J. 1996. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita, Centrum dalšího vzdelávani učitelů. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-31-9.
- ZELINA, M. - VALICA, M. - ROSA, V. - JODAS, V. 1996. *Príprava pedagogických pracovníkov. Výstupná štúdia Phare - rozvoj vzdelávacej politiky*. Bratislava: Matematicko-fyzikálna fakulta UK. s.83.

Summary: The author considers the crisis in the teaching profession. He demonstrates the need for professionalisation as a strategy for improving the position and work conditions of teachers. He presents the goals of a system of professional development and ways in which this might be planned and realised, as well as the realisation and evaluation of the continual education of teachers.

DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ: K PROBLEMATICE REZISTENCE

Bohumíra Lazarová, Fakulta sportovních studií, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt: Příspěvek je věnován problému rezistence učitelů vůči formám profesionálního rozvoje. Rezistence je vnímána jako přirozený a v mnohém užitečný fenomén, který není jen trvalejším osobnostním rysem, ale situačním jevem, který může poodhalit nedorozumění a vztahové problémy. V textu je pozornost zaměřena jak na projevy rezistence, tak i na zdroje a některé možnosti řízení rezistencí.

Klíčové slová: koncepcia profesijného rozvoja učiteľa, učiteľská profesia, profesijný rozvoj učiteľa, kontinuálne vzdelávanie.

Vyšlo: *Pedagogické rozhľady*, 2007, č. 3, s. 14.

K učiteľstvu se snad ještě více než k řadě jiných profesí vztahuje požadavek celoživotního učení. Učitelé tradičně nejvíce využívají příležitost učit se na seminářích organizovaných různými subjekty mimo školu, avšak stále více je věnována pozornost jiným aktivitám, které mají rozvojový potenciál: aktivitám založeným na spolupráci učitelů – řízeným diskusím a kolegiálnímu pozorování, projektům či praktickým výzkumům. I prostřednictvím takových aktivit se učitelé učí.

V souvislosti se vzděláváním učitelů se vynořuje řada témat: jaké mají učitelé vzdělávací potřeby, co (kdo) jim pomáhá v reflexi těchto potřeb, jaké obsahy, formy a metody vzdělávání jsou užitečné a žádané, jaký je vztah mezi vzděláváním a inovováním praxe apod. Jde o řadu otázek, které se týkají všech aktérů participujících na dalším vzdělávání učitelů a ředitelů škol, lektorů a organizátorů vzdělávacích akcí a v neposlední řadě i školských politiků.

Jedním z neméně důležitých témat je motivace učitelů ke vzdělávání v rámci širokého spektra jeho forem. Na vzdělávacích akcích věnovaných ředitelům škol se nezřídka setkáváme s otázkami účastníků: Jak máme motivovat některé pasivní učitele ke vzdělávacím a jiným rozvojovým aktivitám? Jak máme pracovat s těmi, kteří snahám o rozvoj odolávají? Jinak řečeno: Co s rezistentními učiteli?

Pojednání o tématu rezistence nevyznívá na první pohled příliš pozitivně, uvedu tedy na začátek dvě vysvětlující poznámky k tomuto tématu:

1. Rezistenci pojmám jako odolávání změnám – tedy inovacím, vzdělávání, profesionálnímu rozvoji. U nás spíše sporadicky využívaný pojem rezistence volím proto, že dostatečně vystihuje fenomén „odolávání změnám“ a je srozumitelný a používaný i v mezinárodním kontextu.
2. Rezistenci nevnímám jako veskrze negativní jev, byť je ve spojení se vzděláváním poznamenán negativní konotací. Rezistence je přirozenou součástí života a chování lidí. Poznávání rezistence, jejich projevů a zdrojů může přinést mnoho užitečného pro rozvoj jedinců i institucí.

Téma rezistence je obvykle nahlíženo z hlediska projevů, zdrojů a způsobů zvládnání. Třetí faktor – zvládnání rezistencí – zpravidla bývá pro ředitele tím nejdůležitějším tématem, proto budu tomuto tématu věnovat pozornost také s odkazy na řídicí praxi.

Rezistence si nelze nevěšmout...

Označovat pojmem rezistence každý nesouhlas učitelů se změnou není jistě na místě. Škola je dnes zavalená řadou úkolů a učitel nemůže být vstřícný ke všemu a ke všem. Musí balancovat mezi požadavky a užívat „zdra-

vý rozum“. Představa permanentní změny ve škole je nepřipadná. O rezistencích a jejich zvládnání bychom v souvislosti s řízením učitelských týmů měli hovořit teprve „ve druhé linii“. V té první jde o jiné způsoby řízení lidí: jejich motivaci, poznávání a využívání jejich potenciálu tak, aby slovo rezistence nemuselo zaznít.

Rezistence se u učitelů projevují patrně ve stejné míře jako u jiných profesí, pro které je další vzdělávání prioritou. Položili jsme vedoucím pracovníkům škol otázku: Jak se rezistentní učitelé chovají? (skupina 35 vedoucích pracovníků zapojených do funkčního vzdělávání na Ústavu pedagogických věd FF MU, podzim 2006). Jejich odpovědi jsme jednoduše rozdělili na pasivní a aktivní formy rezistencí (jde o prostý výčet bez formálních úprav):

Tab. 1

Pasivní	Aktivní
<p>Vyhýbají se jakémukoliv vzdělávání. Dělají pořád to samé. Neinovují výuku, nemají žádné nápady. Nekomunikují, nespolupracují, straní se všem. Vyhýbají se diskusím. Na schůzích mlčí, vůbec se neprojevují. Po práci utíkají domů. Nechce se jim a všechno jim dlouho trvá. Jen slibují. Mluví o tom, co všechno dělají, ale za nimi není nic vidět. Zavírají se do své třídy a nikdo neví, co tam s dětmi vlastně dělají. Jsou pořád nemocní, mají osobní problémy. Vydělávají mimo školu a škola je pro ně jen jistota nějakého příjmu. Jsou utlumení a nechápaví. Když něco mění, tak je to spíš špatné, když nic nedělají, alespoň nic nepokazí. Jsou neochotní vyhovět.</p>	<p>Hádají se a odmítají porozumět nutnosti změn. Odmítají se podrobit čemukoliv. Vyvolávají konflikty. Naoko souhlasí a po straně pomlouvají. Neustále na něco nadávají. Pomlouvají ty aktivní a zesměšňují je. Říkají „ano, ale...“ Vytvářejí ve škole „kliky“ a jsou v odporu proti vedení. Stěžují si. Nejsou loajální a mnohdy škodí škole i navenek.</p>

Rezistence je z pohledu dotazovaných chápána spíše jako trvalejší osobnostní rys a je pak pochopitelná určitá skepse, pokud jde o práci s takovými učiteli. Patrně je však třeba rozlišit dvě podoby rezistence: **rezistenci jako relativně trvalý osobnostní rys a rezistenci jako situační chování** v důsledku celé škály působících faktorů.

S podobným rozdělením rezistencí na aktivní a pasivní z hlediska projevů se setkáváme běžně v literatuře zabývající se sociálním chováním (srov. např. Řezáč 1998):

- **Konformita** (vnější souhlas a přizpůsobení). Tento typ rezistence se obtížně odhaluje, neboť jde o pasivní rezistenci (Janas 1998), lidé se tváří podpůrně a říkají např. „*To zní dobře*“. Až později vyjde najevo, že se lidé nevzdělávají, žádnou změnu nerealizují nebo s poznatky, které získali, dále nepracují.
- **Indiference** (neutrální vztah, lhostejnost, nezájem). Jde o pasivní nebo pasivně-agresivní rezistenci (Janas 1998), která může být vyjádřena slovy, např. *Pokusím se udělat si čas hned, jakmile... Rád bych se vzdělával/a, ale ...*
- **Nesouhlas a aktivní odpor**. Jde o aktivní nebo agresivní rezistenci (Janas 1998), která je vyjadřovaná slovy, např. *Do toho já rozhodně nejdu... Vzdělávání je k ničemu...apod.*

Aktivní i pasivní rezistence mohou být dále rozlišeny z hlediska využívání verbálních či neverbálních projevů (podle Hansen; Grossrieder 2005):

Tab. 2 Vnější projevy rezistence

	Verbální projevy (řeč)	Neverbální projevy (chování)
Aktivita (útok)	ODPOR Protiargumenty Výčitky Výhrůžky	VZRUŠENÍ Neklid Podněcování sporů Vytváření „klik“
Pasivita (únik)	VYHÝBÁNÍ Mlčení málomluvnost Bagatelizace Vtipkování	NECHUŤ Nevšímavost Únik k jinému týmu Nemoc

S podobnými projevy rezistence se mohou u učitelů setkávat ředitelé nejen ve školním prostředí, ale také lektoři přímo na vzdělávacích akcích. Rozpoznat projevy

rezistence je však obvykle tím jednodušším začátkem. Zásadní pro zvládnání rezistence může být rozpoznání zdroje.

... ale mnohdy je obtížné jí porozumět

Naše výzkumy z let 2003–2005 dokladují (Lazarová a kol. 2006), že schopnost a ochota učitelů zapojit se do procesů celoživotního učení a inovování praxe je limitována především následujícími faktory:

- osobnost učitele,
- finanční zátěž,
- časová zátěž,
- vztahy na pracovišti,
- osobní a rodinné problémy, aktuální situace,
- věk (do jisté míry),
- možnosti kariérního postupu ve škole,
- zkušenost učitelů s dalším vzděláváním a inovováním praxe.

Sami učitelé jako nejčastější překážky dalšího vzdělávání uvádějí spíše vnější faktory: **nedostatek času a nedostatek financí** (Lazarová; Prokopová 2004). Konkrétně k této oblasti učitelé dodávají např.: „*vzdělávání je třeba propojit s platovým a kariérním růstem*“ ... „*jsme časově omezení*“ ... „*stálé přesvědčování nás stresuje*“ ... „*další vzdělávání by mělo být samozřejmostí*“ ... „*další vzdělávání nesmí být povinné*“ ... „*nejasný je postoj vedení školy*“ ... „*kdo ve škole chybí, je kritizován kolegy*“ ... „*chybí vnější motivace vzdělávat se*“ ... „*učitelé mají dostatek možností vzdělávat*

se“... „mnohé zábrany vyplývají ze společenského postavení učitelů“... „vzdělávání je bráno jako soukromá záležitost“... „ceny jsou vysoké“ apod.

Supovitz a Goerlich-Zief (2000) se zaměřili také spíše na vnější faktory a shrnuli do čtyř skupin tzv. **bariéry profesionálního rozvoje** učitelů:

- **Strukturální bariéry**

Zdá se, že v českém i zahraničním prostředí hrají z pohledu učitelů významnou roli (např. Hustler 2003, Kohnová a kol. 1995). Jde o způsob organizování dalšího vzdělávání, tj. forma nabídek a poskytování dalšího vzdělávání jako „služby“, jeho dostupnost – prostorová i finanční, časové možnosti učitelů apod.

- **Obsahové bariéry**

Jde o harmonizace potřeb, zájmů a hodnot učitelů a školy, přiměřenost vzdělávací nabídky potřebám učitelů. Užitečnost vzdělávání pro praxi, práce lektora.

- **Školní bariéry**

Významnou roli hraje také klima školy a její kultura. Jak jsou vzdělávání a změna ve škole vnímány? Jaké postavení a možnosti má vzdělávající se učitel? Příčinou rezistencí může být taková podoba organizační kultury, jejíž normy brání inovacím, inhibují učení, experimentaci, riskování a spolupráci (Sparks 1997).

- **Rezortní bariéry**

Neopominutelným zdrojem nepochopení a nespokojenosti může být také školská politika, která stanovuje priority v potřebách školské praxe, legislativně vymezuje práva a povinnosti učitelů v oblasti vzdělávání apod.

Ve školské praxi se najdou i ty případy, kdy vedení školy, organizátoři a lektori si svým jednáním a chováním o rezistentní chování přímo říkají. Je však přirozené, že právě oni vidí důvody rezistencí spíše ve vnitřních (osobnostních a osobních) faktorech a ptají se nás „Co s rezistentními učiteli?“ Na straně druhé jen málokterý z učitelů by navenek přiznal, že není ochotný se vzdělávat a odolává změnám a inovacím (Lazarová; Prokopová 2004).

Psychologické motivační teorie nabízejí řadu obecně platných vysvětlení, proč lidé k některým změnám, v našem případě ke vzdělávání, zaujímají odmítavý postoj. Roli zde hrají faktory kognitivní, emoční, hodnotové či volní. Motivační teorie vysvětlují rezistenci jako přirozenou součást chování každého jedince a nebudu jim tedy v tomto textu věnovat detailní pozornost (blíže in Lazarová a kol. 2006).

Odhalení vnitřních zdrojů rezistencí u jednotlivých učitelů v konkrétní situaci je obtížné a zcela objektivně snad i nemožné (srov. Pol a kol. 2005). K bližšímu pochopení chování některých učitelů mohou ředitelům škol dobře posloužit některé zjednodušené modely či teorie. Například transakčně-analytická teorie životních postojů nebo model spolupůsobení ochoty a schopnosti jedince (Lazarová 2005).

Tab. 3 Ochota a schopnost učitele inovovat praxi

	Ochota	Neochota
Schopnost	Učitel je ochotný a schopný.	Učitel je schopný a neochotný.
Neschopnost	Učitel je ochotný, ale neschopný.	Učitel je neochotný a neschopný.

Realita jistě není tak jednoduchá, jak tabulka nazna-

čuje. Ředitelé škol však často vysvětlují rezistenci učitelů ke změnám osobnostními faktory a zejména právě neochotou, neboť mají s některými učiteli opakovaně špatnou zkušenost. Řada učitelů však může být obdařena přívlastky „neochotný“ nebo „neschopný“, i když může jít jen o nedorozumění nebo špatnou interpretaci některých vnějších projevů, zatímco skutečnost může být zcela jiná.

Při nedostatečné reflexi vztahů a sociálních interakcí mohou někdy ředitelé paradoxně považovat za rezistentní i ty učitele, kteří odmítají poslušnost podrobit se (mnohdy rigidním) pravidlům nebo nevysvětleným, netransparentním a nedobře plánovaným změnám (např. Sparks 1997). Mnoho neinvenčních, neodvážných a konformních příkyvovatelů pak může být ve školách považováno za ochotné a paradoxně i schopné pracovníky, na druhé straně není dostatečně využíván cenný potenciál nekonformních, tvořivých i když v pravdě mnohdy konfliktogenních jedinců, kteří nesou stigma chronických odpůrců a kverulantů (Lazarová 2005).

Naopak i motivovaný a snaživý učitel může být limitován svými schopnostmi. Jde o učitele, kteří stagnují, nedokáží nové poznatky zpracovat a využít je adekvátně v praxi, i když navenek projevují (mnohdy plané) snahy (*marginal teachers*). Takoví učitelé často nepůsobí vždy jako rezistentní (nevyjadřují odpor a nesouhlas, nebrání se a svou snahu o změnu myslí upřímně), jsou pokládáni za méně schopné, avšak také zasluhují specifickou pozornost (Kennedy 2003).

Práce s učiteli, kteří se dlouhodobě jeví jako rezistentní, není jistě jednoduchá právě proto, že jde v řadě případů opravdu o trvalejší osobnostní rys či přetrvávající postoj, a vztah s nimi je poznamenán dlouhodobým vzájemným nedorozuměním.

... a ještě obtížnější je s tím něco dělat

Překonávání (zvládání, řízení...) rezistencí je důležitá a komplexní práce a velká výzva pro lektory i ředitele škol (Richardson 1997). Lidé odpovědní za rozvoj škol se obvykle snaží rezistencím předcházet, ne vždy však efektivním způsobem. Pro vedení školy to znamená: rezistencím učitelů se nelze zcela vyhnout, vhodným způsobem vedení lidí je však možné toto riziko snížit. Janas (1998) navrhuje tři obecně využitelné základní kroky pro řízení rezistencí:

1. uvědomit si rezistenci,
2. identifikovat zdroje a typy rezistence,
3. rozvíjet a využívat proaktivní strategie pro řízení rezistence.

Vytvořit, rozvíjet a využívat strategie pro řízení rezistencí je úkolem veskrze nelehkým. Nelze očekávat jediný fungující postup, jak s lidmi v odporu zacházet. K dispozici jsou pak obvykle pouze běžné návody týkající se strategií efektivního řízení.

Jako lektori se však otázce „jak pracovat s nemotivovanými učiteli“ můžeme jen stěží vyhnout. Dostavuje se až s neuvěřitelnou pravidelností a ředitelé obvykle vědí, že nemohou očekávat vždy fungující návod. Nabízíme proto obvykle netradiční postupy založené na jejich zkušenostech a reflexi konkrétní praxe, konkrétních případů. Při snahách pomoci ředitelům zvládat rezistenci některých učitelů se proto vymezujeme jako poradci a konzultanti, kteří společně s nimi i s dalšími účastníky kurzů hledají optimální postup v jejich konkrétní situaci

a nabíjame naši zkušenost oprenou o niektorou z teorií. Nabíjame také modely, ktoré sice presne nevystihujú realitu, ale pomáhajú ji ve zjednodušené podobě pochopiť. Nabíjame také niektoré techniky zaměřené na přípravu situace **před** uvedením změny (např. PAT-analýza, srov. Pol; Lazarová 1999). Pomoci ředitelům škol zvládat rezistenci učitelů je trvajícím výzvou nejen pro lektory, ale i pro konzultanty škol a patrně i školní psychology.

Na závěr...

Rezistence je přirozenou vlastností každého člověka, komplexním jevem, který evokuje řadu různorodých vysvětlení a teorií vztažených jak k příčinám, tak i projevům a způsobům zvládnání rezistencí. Je zřejmé, že neexistuje shoda na tom, jak příčinám rezistence rozumět a jak s ní zacházet. Rozkrytí podstaty rezistence může

přinést mnoho nových a často i nepříjemných poznání vzdělavatelům a jiným lidem odpovědným za rozvoj škol. Je užitečné vnímat a využívat rezistenci jako pozitivní sílu, která pomáhá zúžit propast mezi reformními iniciativami a pedagogickou praxí. Je také užitečné být připraven na sebereflexi a „prověrku vztahů.“

Sparks (1997) se domnívá, že se rezistence objevují zejména v těch případech, kdy učitelé vnímají další vzdělávání a školní rozvoj spíše jako něco, co „je jim dáвано“, než jako něco, co „sami tvoří“. Lidé neodolávají změně, ale snaže „být měněni“. Je tedy zřejmé, že některé projevy rezistence a odpor ke změně může významně snižovat také vnější podpora učitelů v přebírání odpovědnosti za vlastní profesionální rozvoj a v tvorbě vlastního projektu dalšího vzdělávání.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HANSEN, H.; GROSSRIEDER, I. *Schulentwicklung - Handbuch für Lektoren*. Profile Project, 2005. Dostupné na internete: www.profile.ipcb.pt
- HUSTLER, D. *Teachers' perception of continuing professional development*. London DfES, 2003.
- JANAS, M. Shhh, the dragon is asleep and its name is resistance. In: *Journal of Staff Development* [online]. 1998, roč. 19, č. 3 [cit. 2005-02-14]. Dostupné na internete: <http://www.nsd.org/library/publications/jsd/janas193.cfm>
- KENNEDY, J. Working with marginal teachers. In: *Teacher Trainer*, 2003, roč. 17, č. 2, s. 18 - 19.
- KOHNŮVÁ, J. a kol. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: PedF UK, 1995.
- LAZAROVÁ, B. Osobnost učitele a rezistence vůči změně. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. U10. Brno: FF MU, 2005, s. 109 - 122.
- LAZAROVÁ, B. a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006.
- LAZAROVÁ, B.; PROKOPOVÁ, A. Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům. In: *Pedagogika*, 2004, 3, s. 261 - 273.
- POL, M. a kol. *Kultura školy, příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: MU, 2005.
- POL, M.; LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy. Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: STROM, 1999.
- RICHARDSON, J. Dealing with resisters: Biggest challenge for staff developers. In: *The Developer* [online]. 1997, č. 3 [cit. 2005-01-11]. Dostupné na internete: <http://nsdc.org/library/publications/developer/dev3-97rich.cfm>
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998.
- SPARKS, D. Is resistance to change really the problem? In: *The Developer* [online]. 1997, č. 3 [cit. 2005-01-11]. Dostupné na internete: <http://nsdc.org/library/publications/developer/dev3-97sparks.cfm>
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002.
- SUPOVITZ, J.; GOERLICH-ZIEF, S. Why they stay away. Survey reveals invisible barriers to teacher participation. In: *Journal of staff development* [online]. 2000, č. 4 [cit. 2005-02-14]. Dostupné na internete: <http://www.nsd.org/library/publications/jsd/supovitz214.cfm>

Summary: *The author considers the crisis in the teaching profession. He demonstrates the need for professionalisation as a strategy for improving the position and work conditions of teachers. He presents the goals of a system of professional development and ways in which this might be planned and realised, as well as the realisation and evaluation of the continual education of teachers.*

CELOŽIVOTNÝ ROZVOJ UČITEĽA

Beata Kosová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Abstrakt: *Medzinárodné trendy v celoživotnom vzdelávaní a v profesionalizácii učiteľskej profesie. Transformácia slovenského školstva, postavenie a postoje slovenských učiteľov po roku 1989. Premeny poňatia, cieľov, funkcií a hodnôt vzdelania v etape globalizácie spoločnosti. Dilemy kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Didaktická podstata profesionality učiteľa a jej budovanie prostredníctvom odbornej reflexie praxe. Podstatné úlohy kontinuálneho vzdelávania v celoživotnom rozvoji profesionality učiteľa. Vzdelávanie učiacej sa školy, úloha štátnej inštitúcie pre kontinuálne vzdelávanie učiteľov a iných subjektov v ňom.*

Kľúčové slová: *celoživotné vzdelávanie, kríza učiteľskej profesie, učiteľská profesionalita, reflexia praxe, funkcie a hodnota vzdelania, kontinuálne vzdelávanie učiteľov.*

Vyšlo: *Pedagogické rozhľady*, 2011, č. 4, s. 1.

V roku 2011 uplynulo 20 rokov od založenia novodobej špecializovanej inštitúcie pre ďalšie, resp. dnes kontinuálne vzdelávanie príslušníkov učiteľskej profesie, ktorá nadviazala aj na dobré tradície svojich predchodkýň ešte z obdobia socializmu. Metodické centrá, neskôr metodicko-pedagogické centrum sa rozvíjali v období, v ktorom bola vzdelávaniu pripísaná taká zásadná úloha, ako nikdy dosiaľ v histórii ľudstva. Od prelomového roku 1970, keď na základe správy Paula Lengrandu na konferencii UNESCO pod názvom Úvod do celoživotného učenia sa, vytvorilo UNESCO medzinárodnú komisiu pre rozvoj vzdelávania, sa na medzinárodnej scéne skloňuje pojem **celoživotné vzdelávanie** vo všetkých možných súvislostiach. Či v roku 1972 (*Learning to be;*

The world of education today and tomorrow) v súvislosti s odstraňovaním bariér medzi formálnym a neformálnym vzdelávaním jednotlivca, v roku 1974 (*T. Husén: The Learning Society*) v súvislosti s učiacou sa spoločnosťou, alebo v roku 1982 (*Reccomendation on Adult Education*) v súvislosti s uznaním vzdelávania dospelých ako najvýznamnejšieho faktora sociálneho a hospodárskeho rastu, a preto aj zodpovednosťou štátu ako jeho koordinátora a garanta (bližšie *Celoživotné vzdelávanie... 2000*). Komplexnejším završením týchto individuálnych, sociálnych a ekonomických významov vzdelávania bolo pravdaže Memorandum o celoživotnom vzdelávaní, prijaté komisiou Európskych spoločenstiev v roku 2000 (*Memorandum... 2003*), ktoré žiada od všetkých krajín za-

bezpečit' podmienky pre celoživotné, permanentné učenie sa človeka a pre rozvíjanie schopností trvale sa do neho zapájať vo všetkých profesiách.

Učiteľstvo na ceste k celoživotnému vzdelávaniu a učeniu sa

Netrvalo dlho, aby si medzinárodné spoločenstvo uvedomilo, že cesta k flexibilnému celoživotnému učeniu sa u každého človeka začína už v materskej a základnej škole a nevyhnutne sa odvíja od kvality ich učiteľov. V tom období (70. a 80. roky) sa však v iniciátorských západných krajinách naplno prejavovala **kríza učiteľskej profesie** s jej typickými vonkajšími prejavmi ako starnutie učiteľských zborov, vysoká feminizácia, nedostatok učiteľov, nízke platy, neatraktivnosť, či nemožnosť kariérneho rastu, ale aj vnútornými znakmi ako rezignácia a vyhorenie, nepripravenosť na individualizáciu edukácie, neschopnosť prijať zmenu a pod. (Kasáčová, 2002, Kosová, 2005). Na jednej z najvýznamnejších konferencií OECD k vzdelávacím reformám Škola zajtraška v roku 2000 bol dokonca za jeden zo šiestich možných scenárov vývoja dnešných škôl označený kolaps školy v dôsledku rozkladu učiteľskej profesie (Kotásek, 2003). Predovšetkým vyspelé, viaceré pôvodné krajiny EÚ od 90-tych rokov začali realizovať rôznorodé **opatrenia pre profesionalizáciu**, t. j. zmenu statusu, kvality, ocenenia a prestíže učiteľskej profesie. Boli to jednak reformy učiteľského vzdelávania ako priority vlád, ktoré sa „univerzitarizovalo“, pozdvihlo na nespornú vysokoškolskú úroveň a zároveň sa orientovalo aj na posilnenie profesijného didaktického zamerania (Učiteľská profesia..., 2003a), systematické výskumy učiteľa a školy, vytváranie profesijných štandardov, ako stanovenie zásadných požiadaviek na učiteľa profesionála najmä v kategóriách jeho kompetencií, reformy ďalšieho vzdelávania učiteľov s cieľom prepojenia kontinuálneho vzdelávania s kariérnym systémom (Další vzdělávání..., 1997), zreteľné zvyšovanie investícií do školstva a plátov učiteľov (Učiteľská profesia..., 2003b), či zlepšovanie sociálneho a zdravotného zabezpečenia učiteľov a pod.

Žiaľ spomínaný pohyb sa **na Slovensku** neprejavil ani po roku 1989, pretože prvé desaťročie do roku 1998/99 predstavovalo na makroúrovni vzdelávacej politiky obdobie strnulosti pod vplyvom presvedčenia o vysokej kvalite slovenského školstva v odborných i politických kruhoch a politiky uzavretosti, ktorú väčšiu časť obdobia reprezentovali politické strany riadiace rezort školstva. Avšak medzi učiteľmi, t. j. na mikroúrovni v edukačnej praxi nastal dynamický inovatívny pohyb, ktorý nemá obdobu v dejinách nášho školstva. Inovatívne impulzy prichádzali väčšinou zo zahraničia od rôznych mimovládnych organizácií, ktoré boli orientované na zmeny edukačnej filozofie, na ovplyvňovanie edukačných stratégií učiteľov a vytváranie edukačných alternatív na školách, združovali okolo seba entuziastických učiteľov, poskytovali im vzdelávanie, študijné a didaktické materiály a spôsobovali spontánne, ale relatívne intenzívne šírenie inovácií. Do tohto procesu boli vtiahnuté aj vysoké školy a vtedajšie metodické centrá, ktoré rozvíjali inovatívnu didaktiku a napomáhali jej prieniku do každodennej praxe škôl. V období do roku 2006/07, teda celé ďalšie desaťročie, ale reformné pohyby narážali na bariéru štátneho neporozumenia, edukačné inovácie sa udržiavali za cenu veľkého úsilia, v opozícii voči školským orgánom, či rigidným učebným osnovám. Žiaľ v boji so strnulou legislatívou a v stálej neistote

existencie, viaceré aj sľubne sa rozvíjajúce alternatívy a asociácie na prelome storočí ukončili svoju činnosť. To viedlo k viditeľnému znechuteniu učiteľov a oslabeniu inovačného pohybu v reálnej praxi. Slovensko tak tresťhodne nevyužilo jedinečný vtedajší dynamický potenciál, ktorý by bol reformu spontánne podporil zdola (bližšie pozri Kosová, Porubský, 2011).

Legislatívne podmienky pre existenciu systémových inovácií cez dvojúrovňové kurikulum sa vytvorili až po roku 2008. Učiteľia sa však v situácii, keď sa viaceré proklamované pro-reformné legislatívne opatrenia pre rozpor s oficiálnymi kurikulumnými dokumentmi (napr. štandardmi predmetov) vlastne nedajú realizovať, stávajú skeptickými a unavenými z bezvýslednej aktivity. To všetko v situácii, keď slovenské učiteľstvo s časovým posunom naplno zasiahli všetky znaky krízy učiteľskej profesie. V takejto situácii ani zákon o pedagogických zamestnancoch (2009), hoci v sebe obsahuje významné statusu a ochrany profesie, ale aj niektoré chyby, celkom neodstránil sklamanie inovátorov. Paradoxne tak v prvom období samotní učiteľia vystupovali v role tvorcov edukačnej reformy, ale štátna vzdelávacia politika mlčala a vnímala ich len ako vykonávateľov štátneho kurikula. V súčasnom období je to naopak. Ona chce mať z učiteľov tvorcov reformy hlavne na úrovni tvorby školského kurikula, ale učiteľia majú tendenciu skôr k pasívnej rezistencii, ich inovatívne nadšenie sa podstatne vytratilo.

Premeny poňatia, funkcie a hodnoty vzdelania

Nie je to šťastná súhra okolností, že náročné medzinárodné požiadavky na učiteľa, na jeho profesionalitu a kompetencie pre rozvoj učiacej sa školy a rozmanitých žiackych individualít sa u nás naplno prejavujú v čase, keď nielen profesia, ale aj celá spoločnosť vraciať jej ducha je v kríze. Vďaka globalizačným procesom sa celkom obrátilo **chápanie, ciele, funkcie a hodnota vzdelania** (podľa Malík, 2010, Keller, Tvrđý, 2008). Jeho pôvodným zmyslom bola kultivácia človeka, postavená na nadčasových hodnotových ideáloch, realizovaná prostredníctvom osobného medziľudského vzťahu. Plnilo funkciu *chrámu*, lebo vytváralo privilegovanú skupinu, a preto *samo bolo hodnotou*, masám nedosiahnuteľným ideálom rozumovo, telesne a mravne rozvinutého človeka.

Industriálne obdobie, ktoré prinieslo zložitú societu, prioritu technologicko-organizačných vzťahov nad medziľudskými a potrebu masového vzdelávania pre prosperitu hospodárstva, postavilo štát do úlohy zabezpečovateľa vzdelávania, ktoré má slúžiť jeho potrebám. Edukácia nadobúda inštrumentálnu povahu, vzťah medzi jej aktérmi sa formalizuje, zužuje sa na hodnotovo neutrálne informovanie s cieľom pripraviť na prácu a ovládnutie sveta. Plní funkciu *výtahu* do vyššej sociálnej vrstvy, riadi sa viac spoločenskou objednávkou ako hodnotami, na uplatnenie v štátom hierarchizovanej sústave povolanií už rozhodujúcou hodnotou nie je skutočné vzdelanie, ale jeho symbol – *diplom*. Vzdelanie a škola sú však stále oceňované, lebo sú zásadnou integrujúcou silou spoločnosti.

V poslednom období demokratizácia sociálneho života postavila opätovne do centra pozornosti seba-realizujúci sa ľudský subjekt, ktorý je sebestačný, ale aj osamelý, lebo technológie mu umožňujú to, čo predtým zvládal len v sociálnych väzbách. Edukácia sa vníma ako tvorba originálnej individuality, ktorá je schopná riadiť seba samú. Tento ideál je však riskantný, ak sa neriadi humánnymi hodnotami, ale trhom, ktorý už nie je ria-

dený štátom, ale ziskuchtivým finančným kapitálom. Ten v globalizovanom svete, mení svet istoty veľkých organizácií a podnikov na svet premenlivých sietí a dočasných nájomných služieb. Závislosť človeka na rýchlo sa meniacom trhu práce, mení funkciu vzdelania na neistú *poistku* pred pádom medzi najchudobnejších a zároveň na výnosný biznis, na ktorom zarábajú aj tí, ktorí ho v skutočnosti nevlastnia. V obrovskom rozvoji technológií poznanie rýchlo zastaráva. To robí zo vzdelania produkt na jedno použitie, ktorý musí byť rýchlo obnovovaný, dokonca aj bez osobnej prítomnosti jeho aktérov. Hodnota vzdelania klesá na úroveň *tovaru* a meria sa užitočnosťou, cenou, rebríčkami poskytovateľov, uplatniteľnosťou na trhu, mediálnou odozvou. Prax vyžaduje rýchly a lacný výcvik pre potreby biznisu a trhu práce, skôr rýchlo využiteľnú a ľahko vymeniteľnú polovzdelanosť a nie všeobecné vzdelanie a rozhľad (spracované podľa Malík, 2010, Keller (1), Tvrдый, 2008). Škola je v značnej miere neoprávnene obviňovaná ako neschopná, že na tento hodnotovo deformovaný poklus nie je schopná pripravovať.

Je toto dobrá cesta pre budúcnosť ľudstva? Kto by bol schopný tento vývoj pozastaviť, alebo zvrátiť, aby svet bol nielen technicky vyspelejší, ale predovšetkým ľudsky lepší, aby ošial z peňazí a technológií nezadusil človeka v nás? Budú to politici, alebo bankári, ktorí sa sami od seba rozhodnú uskrtnúť sa, alebo konať inak? Alebo všetci rodičia začnú osvietene vychovávať svoje deti, aby začali zmyšľávať inak? Či vari médiá sa zrazu prestanú riadiť výnosným biznisom a uvedomia si, že majú pôsobiť výchovne? Stále nám žiaľ vychádza, že to ťažké bremeno môžu pochopiť a niesť iba tí, pre ktorých je zmyslom života starostlivosť a láska k človeku. A tak zostáva najmä škola, učiteľ a učiteľia učiteľov a to na všetkých stupňoch a postoch, ktorí majú tú moc v širšej miere ovplyvňovať zmyšľanie všetkých členov spoločnosti. Ak to má s týmto svetom dopadnúť dobre, budú musieť vo svojej práci, ale omnoho angažovanejšie i navonok, tvrdošijne a optimisticky presadzovať myšlienku takého rozvoja človeka, aby bol schopný postaviť vlastnú sebarealizáciu na princípoch sebaoprávnene vlastných a okamžitých záujmov a súlade s životom a zdieľaním života s ostatnými ľuďmi a celou prírodou. Učiteľia by si mali omnoho viac uvedomovať a hlasnejšie kričať, že *úloha učiteľa v spoločnosti je oveľa dôležitejšia, zodpovednejšia a pre budúcnosť podstatnejšia, ako sú dnes jej členovia ochotní priznať*. Že nie iba škola je zlá, ale spoločnosť, ktorá sa vyvíja proti človeku a ľudskosti, je vážne chorá a nezodpovedná voči sebe samej. Aj keď na škole leží veľké bremeno, nemožno ju robiť úplne zodpovednou za stav súčasnej spoločnosti a jej ducha.

Kontexty kontinuálneho vzdelávania učiteľov

Všetko, doteraz uvedené, či medzinárodný tlak na celoživotné učenie sa, či kríza učiteľskej profesie, nároky slovenskej reformy voči učiteľom, ich demotivácia, pád hodnoty vzdelania a tým aj učiteľa, zmietanie vzdelávania trhom či vysoká zodpovednosť za budúcnosť ľudstva sú rámce a determinanty, ktoré ovplyvňujú a ešte budú ovplyvňovať aj **kontinuálne vzdelávanie učiteľov**. Každý nárok na učiteľa a jeho kompetencie znamená obvykle vyšší nárok na jeho vzdelávateľov. Každá požiadavka na inováciu školy znamená, že niekto ju k nej musí podniknúť a priviesť. Treba dokonca predvídať zmeny a učiteľstvo pripravovať na ich prijatie, alebo ich odvolanie. Pritom meniť dieťa môže byť niekedy omnoho ľahšie, ako zmeniť

rokmi zakorenené postupy a zmyšľanie dospelého.

Kontinuálne vzdelávanie učiteľov je dnes na akejsi niekoľkoúrovňovej križovatke, kde sa niektoré cesty ani nekrižujú. Na jednej strane nadväzuje na autonómiu univerzít, ktoré pregraduálne pripravujú učiteľov každá podľa svojich, nie vždy úplne zodpovedných predstáv. Má pripravovať na reformu, ktorej kontúry sú nejasné, lebo štátny vzdelávací program hlása jedno a štandardy predmetov niečo úplne iné. Má podporovať zámery štátu v škole, ale zároveň má byť trhové. Vzdelávací trh sa najprv utvoril, na prelome storočí sa takmer rozpadol, európske peniaze ho mali podporiť, ale v skutočnosti ho v súčasnosti ochromili. Žiadala sa konkurencia a kvalita, ale dnešným výsledkom je bezkonkurenčnosť a kvantita. Vo vzdelávaní učiteľov sú obrovské peniaze, ale v skutočnosti sa nedajú naozaj využiť podľa potrieb škôl a učiteľov. A tak podobne. Dokonca ani zmysel celej štátnej povinnej edukácie nie je úplne zreteľný, má sa ona naozaj tvrdo podriaďovať aktuálnym požiadavkám ekonomického rozvoja krajiny, trhu práce ovládaného finančným kapitálom, či výsledkom vývoja všetkých vied, ktoré vyučuje, alebo má byť prioritou snaha o celostný rozvoj každej individuálnej osobnosti, vyváženosť jej kognitívnych aj nonkognitívnych kvalít, vyváženosť znalosti obsahu aj rozvoja kompetencií, osvojenia vied aj morálnych hodnôt a pod.? Na takej križovatke je naozaj ťažko povedať, kam má kontinuálne vzdelávanie učiteľov smerovať.

Možno je načase, hlbšie sa zamyslieť, aký má byť vlastne zmysel kontinuálneho vzdelávania učiteľa. V najširšom kontexte, čo iné, ak nie tvorba a obrana človeka, ľudskosti, humánnych hodnôt a zodpovednosť za svet má byť dôvodom a zmyslom práce, a teda aj celoživotného rozvoja učiteľa? V ňom nejde prioritne iba o to, poznať nový výsledok výskumu z fyziky, ovládať novú technológiu, či overený didaktický postup z Ameriky. Charakter učiteľskej profesie odsudzuje učiteľa k tomu, že má:

- rozumieť svetu a jeho zmenám, aby vedel uvážene rozhodnúť, k čomu, treba vlastne žiakov vzdelávať a vychovávať, aké obsahy a hodnoty sú prioritné,
- rozumieť dieťaťu a jeho špecifickým danostiam, aby vždy rozhodoval pre jeho dobro,
- rozumieť sebe ako učiteľovi a dokázať v neprehľadnej realite nájsť vlastnú efektívnu filozofiu edukácie a vnútornú silu vykonávať ju aj v situácii nedocenenia všetkými.

Také všestranné nároky nemožno nájsť v žiadnej inej profesii a nedajú sa osvojiť jednorázovo. Ak má kontinuálne vzdelávanie viesť k celoživotnému rozvoju učiteľa, t.j. k jeho vzostupnému kvalitatívnemu rastu, tak má smerovať k zvyšovaniu učiteľovej profesionality a expertnosti. Čo to ale je?

Profesionalita a expertnosť v učiteľstve

Skutočné profesie na rozdiel od semiprofesií a remesiel sú okrem iného založené najmä na autonómii v rozhodovaní, t.j. na nezávislom posúdení a intervencii v prospech „klienta“, a preto na náročných expertných poznatkoch a schopnostiach, ktoré nie sú dostupné každému a zároveň sú účinné (The International Encyclopedia of Education, 1994, Vašutová 2004, Spilková 2004 a ďalší). Profesionál sa práve nimi odlišuje od iných profesií, je v nich nenahraditeľný. **Podstatou profesionality učiteľa**, v čom ho nemôže nikto zastúpiť, nie sú vedné odbory vyučovaných predmetov ani pedagogika a psychológia, v ktorých ich vždy prevyšujú experti

z neučiteľských odborov. Je ňou špecifická **viacúrovňová integrácia** (Kosová, 2006):

- *pedagogiky a psychológie do „psychodidaktiky“* (vyučovať žiaka tak, aby si osvojil požadované obsahy a spôsobilosti preňho čo najefektívnejšie podľa jeho individuálneho psychického a sociálneho vývinu)
- *takejto psychodidaktiky a každého vedného odboru do jeho odborovej (psycho)didaktiky* (napr. vyučovanie matematiky prioritne podľa vývinových zákonitostí matematického a logického myslenia žiaka a procesu rozvoja jeho matematických schopností a nie prioritne podľa logiky výstavby vedného odboru matematika)
- *odborových didaktík medzi sebou* (učiteľ primárneho stupňa, vzdelávacích oblastí)
- *ale najmä teórie a praxe* (t. j. dlhodobý, pre rozvoj zrelej profesionality mnohoročný vzostupný cyklický proces stáleho prepájania 1. teoretických znalostí, 2. skúsenostného učenia sa v praxi a 3. jeho permanentnej odbornej didaktickej reflexie do kontextových znalostí, do lepšej osobnej, v praxi účinnej teórie (Atkinson, Claxton in Lukášová, 2003, s. 33).

Permanentný vzťah teórie a praxe je pre rozvoj učiteľskej profesionality podstatný. Ale k ich prepojeniu dôjde len vtedy, ak je prax na odbornej báze reflektovaná, ak sa implicitné postupy uvedomujú, explicitne zasadzujú do rámca odbornej teórie, ak učiteľ kriticky skúma vlastnú činnosť a myslenie s oporou o vedecké poznatky, ak premýšľa, čo je za jeho činnosťou, ak sa pýta na príčiny a predpoklady situácií a dôsledkov. Schopnosť *odborne reflektovať prax* sa považuje za metakompetenciu zabezpečujúcu dynamický rozvoj profesionála. Bez nej sa učiteľ utieka k intuitívnym postupom zažitým vo vlastnej školskej praxi, bez nej môže byť aj skúšanie cudzích inovácií dobrodružným hazardovaním s deťmi.

Takéto chápanie profesionality v učiteľstve sa odráža aj v ponímaní **expertných profesionálnych znalostí**. V reflexívnom modeli učiteľa nie sú za expertné znalosti považované znalosti z vied a umení, ktoré tvoria základy vyučovacích predmetov. Učiteľ má byť *vybavený na diagnostiku a rozvoj vnútorných kvalít inej ľudskej bytosti a seba samej* (Lukášová, 2004, s. 9), čo v sebe obsahuje nasledovné profesionálne znalosti:

- *expertné diagnostikovanie subjektov a situácií,*
- *procesy rozhodovania a intervencie so znalosťou kauzality* pre psychodidaktickú transformáciu obsahu vedného odboru do učiva a spôsobov jeho osvojovania, ktoré uľahčia a skvalitnia žiakovo učenie sa a pre riešenie výchovných situácií,
- *interpersonálne vzťahy a stratégie* na pomoc individuálnemu rozvoju konkrétneho žiaka, na riadenie kolektívu triedy, na tvorbu vhodného psychosociálneho prostredia,
- *odbornú reflexiu a sebareflexiu* svojho vyučovacieho a výchovného konania (podobne Coolahan, 1991, Vonk, Shulman, Hustler, Yntire, Perrenoud, Berliner in Spilková, 2004, Vašutová, 2004 a ďalší).

Profesionalita ako zdroj podnetov pre kontinuálne vzdelávanie učiteľov

Jadro učiteľovej profesionality a expertnosti, v čom ho iný profesionál nemôže nahradiť, je teda predovšetkým **psychodidaktické a odborovo-didaktické**. Didaktická expertnosť sa buduje v stálej reflexii praxe, a preto ju nemôže zabezpečiť vysoká škola. Tá môže len položiť základy pre metódy a techniky sebareflexie a dať absol-

ventovi odbornú najmä pedagogickú teóriu, ktorá má byť ich oporou. Na reflexiu však okrem teórie potrebuje vecnú, nehodnotiacu spätnú väzbu od skúsenejších kolegov. A to je problém, pretože najväčším špecifikom učiteľskej práce je *izolovanosť učiteľa* od jeho kolegov, keďže väčšinu času trávi v triede so svojimi žiakmi (Pol, Lazarová, 2000, s. 12-13). Od vstupu do profesie stojí na rozdiel od iných povolání pred nutnosťou okamžitého sebaopotvrdenia v profesii, t. j. od prvého dňa úspešne učiť. Musí si preto ihneď vytvoriť vlastný postup na základe toho, čo videl ako študent počas praxe, alebo u svojich vlastných učiteľov. V profesii sa tak konzervujú postupy realizované po desaťročia, ktoré bránia produktívnym inováciám. Učiteľ je od vstupu do zamestnania vlastne sám so svojou neistotou, utvrdzuje sa bez konfrontácie vo vlastných postupoch a postupom času je preňho každá zmena nejasným ohrozením. V iných krajinách začínajúci učiteľ prejde v prvých štyroch až piatich rokoch množstvom pozorovaní, reflexií a evalvácií, na Slovensku sa uvádzajúci učiteľ k nemu do triedy často vôbec nedostane.

Prekonať izolovanosť, „kultúru nezasahovania“ a do viesť učiteľov k tímovej spolupráci, teda k charakteristikám **učiacej sa školy**, je vážna úloha kontinuálneho vzdelávania. V učiacej sa škole sa učitelia učia nielen z podnetov zvonku, ale najmä jeden od druhého, sú často pozorovaní kolegami, od ktorých dostávajú konštruktívnu odbornú spätnú väzbu, konkrétne diskutujú o vyučovacej praxi, spoločne plánujú, overujú a hodnotia vyučovací proces, spoločne realizujú akčný výskum a pod. Nejde o bezpečný charakter interakcií v zborovni, ale o systematické, dlhodobé a formatívne realizované *tútorstvo a mentorstvo*, t. j. práca individuálneho alebo skupinového facilitátora, konzultanta a poradcu dospelých vo vzdelávaní, akosú známez andragogiky (Prusáková, 2005, s. 53). Učiaci sa škola v takejto atmosfére tvorí vlastný školský program, uvádza každého učiteľa do povolania, skúša a zavádza inovácie, osvedčené inde, vyhodnocuje svoje výsledky, prijíma zmeny. Učiaci sa škola je zdrojom a centrom vlastného vzdelávania, preto vo viacerých krajinách (napr. v Holandsku) je kontinuálne vzdelávanie v podstatnej časti aj *vzdelávaním šitým na mieru každej školy*. Podobné vzdelávacie inštitúcie, ako naše metodicko-pedagogické centrum, na požiadanie prídu do školy, zdiagnostikujú problém cez učiteľov, žiakov, rodičov, či obec, pripraví spolu s ňou program zmien, vzdelávajú, alebo zabezpečia lektorov, v škole vyškolí multiplikátorov, tútorov, či mentorov, spolu s nimi zavádzajú prvé zmeny do praxe, realizujú ich reflexie a úpravy a nakoniec prenechávajú aktivitu na samotnú školu. Učiaci sa školy tak za pomoci inštitúcií kontinuálneho vzdelávania sami na základe mnohých analýz, reflexií, overovaní a evalvácií postupne zlepšujú kvalitu svojej každodennej expertnej pedagogickej práce.

V oblastiach práce s ľuďmi často o úspechu rozhoduje dobrý systém. Pretože **kontinuálne vzdelávanie učiteľov je vysoko profesionálne**, má byť predovšetkým o raste učiteľskej profesionality a o raste kvality škôl, *nemôže byť celkom ponechané trhu*. Učiteľ nemá študovať hocičo, čo kto ponúkne, príp. s problematickou kvalitou. V každej profesii je profesionálne vzdelávanie vždy o uspokojení dvoch druhov potrieb – a to potrieb zamestnávateľa, čo je v tomto prípade škola, príp. aj štát, pretože je to štátom regulovaná profesia a potrieb zamestnanca. Postupne by sa preto kontinuálne vzdelávanie malo profilovať ako sieť poskytovateľov s rozdelenými úlohami, pretože nemôžu

všetci dobre robiť všetko. Ak má byť vzdelávanie kvalitné, mal by aj poskytovateľ byť v danej oblasti renomovaný.

Štát by si mal pod svojou právomocou ponechať to, čo koncepčne podporuje realizáciu školskej politiky. Ak je v jeho záujme, aby školy ako celky a zamestnávateľia dobre fungovali podľa vlastného školského vzdelávacieho programu, mal by vytvárať podmienky, aby sa mohli vzdelávať ako učiace sa školy, aby mal kto školiť ich riadiacich pracovníkov, mentorov, tútorov, najmä uvádzajúcich učiteľov, odborníkov na vzdelávanie učiteľov, na školskú legislatívu, na zavádzanie zmien, príp. tvorcov školských programov a pod. Pozornosť štátu by si zaslúžilo aj vzdelávanie inšpektorov, za školstvo zodpovedných pracovníkov v školskej správe a samo-správe, príp. vzdelávanie pre aktuálne celoštátne úlohy. To ostatné by mohlo byť predmetom vzdelávacieho trhu, avšak za predpokladu, že škola bude mať prostriedky, aby si vzdelávanie mohla podľa svojich potrieb objednávať, alebo ho učiteľovi zaplatiť. Ak chce zavádzať vzdelávaciu alternatívu, obráti sa na príslušnú asociáciu, ak informačno-komunikačné alebo iné technológie, môže sa obrátiť priamo na školiteľov firmy, ak chce špecialistov na dyslexiu, diagnostiku, či akčný výskum, výšle učiteľa na vysokú školu a pod.

Vzdelávanie podľa potrieb a výberu učiteľa má vo svete obvykle dve podoby. Vzdelávanie v didaktických inováciách, ak konvenuje s edukačnou koncepciou školy, škola ako zamestnávateľ často, aj finančne, podporuje, ostatné edukačné záujmy si rieši učiteľ sám u tých poskytovateľov, ktorí mu garantujú kvalitu. K tomu mu

podobné inštitúcie, ako metodicko-pedagogické centrum, poskytujú informácie a individuálne poradenstvo pri výbere druhov a spôsobov vzdelávania, o výhodách špecifických vzdelávacích programov, o navádzajúcich programoch, v otázkach, ako sa najlepšie učiť, v kariérovom raste a pod.

Toto je zatiaľ pre nás obraz budúcnosti. Avšak ako tvrdí známy sociológ Giddens, myslenie a konanie sa vzájomne ovplyvňujú. „Všetky formy sociálneho života sú čiastočne utvárané poznaním, ktoré majú o nich ich aktéri“ (Giddens, 2010, s. 40), sociálne poznanie zo sociálnych vied neustále cirkuluje „do“ a „z“ oblastí praxe, o ktorých pojednáva. Dnes neexistuje stabilný sociálny svet, lebo „poznávanie tohto sveta prispieva k jeho nestálemu, či premenlivému charakteru“ (tamtiež, s. 45). Záblesky možných budúcností sú tak čiastočnými prostriedkami, pomocou ktorých si budúcnosť uvedomujeme, tá sa stáva súčasťou prítomnosti, čím ovplyvňuje naše konanie, teda to, ako sa budúcnosť v skutočnosti vyvinie (tamtiež, s. 156). To platí v plnom rozsahu o kontinuálnom vzdelávaní, teda aj o edukačnom myslení a konaní učiteľov, a tým aj o budúcnosti nášho školstva.

Pozn.

(1) Podľa Kellera (2010, s. 25) napr. vo Francúzsku, kde tento proces začal oproti nám s tridsaťročným predstihom na prelome 50. a 60. rokov, je dnes 33,3 % mladých ľudí do 29 rokov zamestnaných na neplnohodnotné pracovné zmluvy.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Celoživotné vzdelávanie: príspevok vzdelávacích systémov v členských štátoch Európskej únie*. 2000. [online] Eurydice. [cit. 2004-11-21]. Dostupné na internete: <<http://www.eurydice.org>>
- COOLAHAN, J. (Ed.). 1991. *Teacher Education in the Nineties: Towards a New Coherence*. Papers from The 15th Annual Conference of ATEE. Limerick: College of Education.
- Další vzdělávání učitelů v Evropské Unii a v zemích ESVO/EHP*. 1997. Publikácia siete Eurydice 1996. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996. ISBN 80-211-0252-7
- GIDDENS, A. 2010. *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7419-035-3.
- KELLER, J. 2010. *Tři sociální světy*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7419-031-5.
- KELLER, J., TVRDÝ, L. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6.
- KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učitel – profesia a príprava*. Banská Bystrica: PF UMB, 2002. ISBN 80-8055-702-0.
- KOSOVÁ, B. 2005. Perspektívy učiteľského vzdelávania – východiská, paradigmy a spoločenské výzvy. In: *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania*. Banská Bystrica: PF UMB, 2005, s. 24 – 30. ISBN 80-89029-79-5.
- KOSOVÁ, B. 2006. Profesia a profesionalita učiteľa. In: *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 2006, roč. 58, č. 1, s. 1-14.
- KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. 2011. Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy jeho učiteľov. In: *Pedagogická orientace*. ISSN 1211-4669, 2011, roč. 21, č. 1, s. 35-50.
- KOTÁSEK, J. 2003. Modely školy budúcnosti. In: *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 2003, roč. 55, č. 1, s. 5-20.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. 2003 (eds.). *Učiteľská profesie v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PF OU, 2003. ISBN 80-7042-272-6.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (eds.) 2004. *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Ostrava: PdF OU, 2004. ISBN 80-7042-376-5.
- MALÍK, B. 2010 Spoločensko-politický a axiologický kontext vo vzťahu k výchove. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.) *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010, s. 162-189. ISBN 978-80-8082-3368.
- Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa. In: *Pedagogická revue*, ISSN 1335-1982, 2003, roč. 55, č. 2, s. 101-116.
- POL, M., LAZAROVÁ, B. 2000. *Spolupráca učiteľov – podmienka rozvoja školy*. Prešov: Metodické centrum, 2000. ISBN 80-8045-192-3
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach Print, 2005. ISBN 80-89142-05-2.
- SPILKOVÁ, V. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- The International Encyclopedia of Education*. 1994. 2nd ed. Oxford: Pergamon Press, 1994. ISBN 0-08-041046-4.
- Učiteľská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy*. Správa 1. Počiatočná príprava a prechod do pracovného života. [online], Eurydice 2003a [cit. 2004-08-29]. Dostupné na internete: <<http://www.eurydice.org>>
- Učiteľská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy*. Správa 3. Pracovné podmienky a plat. [online], Eurydice 2003b [cit. 2004-08-31]. Dostupné na internete: <<http://www.eurydice.org>>
- VAŠUTOVÁ J. 2004. *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-082-4.
- Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. 2009 [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva SR. [cit. 2010-02-10]. Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2009_317.pdf>

Summary: *International trends in lifelong learning and the professionalisation of the teaching profession. Transformation of the Slovak education system, status and attitudes of Slovak teachers after 1989. Transformation of the ideas, objectives, functions and the values of education in the age of globalization. Dilemmas regarding the continuing education of teachers. The didactic nature of teacher professionalism and building practices through professional reflection. The essential role of continuous lifelong learning in teacher professional development. Education of the learning school, the role of state institutions in the continuing education of teachers and others involved in delivering it.*

NIEKOĽKO PODNETOV K VYUŽITIU PROFESIJNÝCH ŠTANDARDOV V PRAXI

Mária Šnídlová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Žilina

Abstrakt: Príspevok sa venuje možnostiam využitia profesijných štandardov pedagogických a odborných zamestnancov v praxi. Súčasťou textu sú základné informácie o priebehu a výsledkoch projektu pilotného overovania profesijných štandardov.

Kľúčové slová: profesijné štandardy, funkcie profesijných štandardov, pilotné overovanie profesijných štandardov, adaptácia začínajúcich pedagogických zamestnancov, profesijný rozvoj.

Vyšlo: *Pedagogické rozhľady*, 2014, č. 1, s. 26.

V nasledujúcom príspevku ponúkame niekoľko podnetov k využitiu profesijných štandardov. Čitateľ si oprávnené môže klásť otázku: Ako sa zavedenie profesijných štandardov dotkne mňa? Ako mojej školy? Prinesú mi profesijné štandardy niečo pozitívne, alebo budú predstavovať ďalšiu administratívnu záťaž? Pokúsime sa odpovedať aspoň na niektoré otázky. Aby sme pochopili možnosti, ktoré profesijné štandardy prinesú do praxe, bude dobré vychádzať z ich funkcií, ako aj z výsledkov ich pilotného overovania, ktoré bolo súčasťou odbornej aktivity č. 1.1 Tvorba, inovácia a implementácia profesijných štandardov a nástrojov hodnotenia rozvoja profesijných kompetencií národného projektu PKR. Profesijné štandardy majú využitie na úrovni jednotlivca – pedagogického zamestnanca pri jeho rozvoji a rovnako na úrovni školy v jej persónálnom riadení.

Funkcie profesijných štandardov

Profesijné štandardy sú úzko prepojené so systémom kariérového rozvoja pedagogických zamestnancov a systémom kontinuálneho vzdelávania, ako podporného nástroja v budovaní profesionality každého príslušníka profesie. Za základnú môžeme považovať **kvalifikačnú funkciu profesijných štandardov**. Požiadavky na prácu a profesijné kompetencie učiteľov sa zvyšujú. Školy od absolventov vysokoškolského štúdia očakávajú nielen zvládanie elementárnych činností súvisiacich s plánovaním, realizáciou a hodnotením vyučovania, ale aj postupné zvládanie role triedneho učiteľa, spolutvorcu školského kurikula, spolupracovníka v komunite pedagogických zamestnancov školy, ako aj zapájanie sa do mimovyučovacích a mimoškolských aktivít školy. V súčasnosti na Slovensku existujú veľké rozdiely v príprave absolventov vysokoškolského štúdia učiteľstva. Nedostatok praxe počas štúdia sa prejavuje v problémoch absolventov v komunikácii so žiakmi a ich zákonnými zástupcami, udrжанím si disciplíny, bezradnosťou v práci so žiakmi so špeciálnymi výchovnými a vzdelávacími potrebami, ako aj v identifikácii sociálno-patologických prejavov správania sa žiakov (Šnídlová, 2012). **Profesijný štandard začínajúceho pedagogického zamestnanca jasne formuluje nevyhnutné požiadavky na vstup do profesie. Vymedzuje vedomosti a spôsobilosti, ako naplnenie kľúčových profesijných kompetencií, ktoré by mal absolvent pregraduálnej prípravy, ako začínajúci pedagogický zamestnanec mať.** Súčasne je „záväzný pri vypracovaní štátnych vzdelávacích programov príslušných odborov vzdelávania a pri hodnotení profilu absolventa študijného odboru“ (Zákon č. 317/2009 Z. z., § 25, ods. 4).

Adaptácia začínajúcich pedagogických zamestnancov

Každý nový zamestnanec, bez ohľadu na dĺžku predchádzajúcej praxe, pri príchode na nové pracovisko

potrebuje istý čas na adaptáciu. Môžeme hovoriť o pracovnej adaptácii a sociálnej adaptácii. Noví zamestnanci sa rýchlejšie zaradia a nájdu si správny vzťah k práci v organizácii, pokiaľ hladko prebehne proces ich socializácie, teda adaptácie na nové sociálne prostredie. (Armstrong, M. 2007, s. 396). V prípade začínajúcich učiteľov je situácia špecifická. Každý začínajúci učiteľ v prvom roku pôsobenia v škole musí povinne absolvovať adaptačné vzdelávanie. V súčasnosti je bežná prax, že program adaptačného vzdelávania je vytvorený (často otrocky podľa vzoru, ktorý vydalo MŠVVaŠ SR, ďalej „ministerstvo“) na začiatku školského roku, bez modifikácie tohto programu na špecifické, školské podmienky a individuálne rozvojové potreby začínajúceho učiteľa. Ďalším problémom v súčasnosti je, že profesijné štandardy sú stále len v pracovnej verzii a nie sú formálne zverejnené ministerstvom. Preto cieľ získať profesijné kompetencie samostatného učiteľa je len deklaratívny, lebo nie je jasné, aké sú a ako sa v praxi prejavujú. Zavedenie profesijných štandardov umožní (gradačná funkcia):

- *vypracovať program adaptačného vzdelávania začínajúcich učiteľov, ktorého základom budú vymedzené kompetencie na úrovni samostatného učiteľa,*
- *identifikovať individuálne rozvojové potreby začínajúceho učiteľa a venovať im zvýšenú pozornosť,*
- *v priebehu adaptačného vzdelávania začať budovať profesijné portfólio začínajúceho učiteľa, ktoré môže jednak poskytnúť dôkazy o dosiahnutí kompetencie na úrovni samostatného pedagogického zamestnanca a jednak registrovať a sledovať jeho profesionálny vývoj,*
- *ako alternatívu ukončovania adaptačného vzdelávania (spravidla je to otvorená hodina pred 3-člennou komisiou a následný pohovor) voľiť možnosti preukázania dosiahnutých kompetencií portfóliom,*
- *portfólio uvádzajúceho učiteľa, zostavené na základe profesijného štandardu, môže byť vhodným motivačným nástrojom a zdrojom učenia sa začínajúceho učiteľa.*

Profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov

Jednou z možností je budovanie profesionality pedagogického zamestnanca cestou atestácií. Model atestácií je v súčasnosti postavený na obhajobe atestačnej práce a úspešnom vykonaní atestačnej skúšky. Súčasný kritériá na dosiahnutie prvej a druhej atestácie nie sú vyjadrené pomocou vymedzenej úrovne profesijných kompetencií, ale obsah prvej atestácie je zameraný na „*uplatnenie tvorivých skúseností pedagogického zamestnanca pri riešení odborných-metodických problémov*“ a obsah druhej atestácie je zameraný na „*uplatnenie významných inovácií a preukázanie tvorivých skúseností pri riešení odborných-metodických problémov*“ (Vyhláška č. 445/2009, § 14, ods. 1). Toto vymedzenie nie je v súlade s gradáciou kompetencií vymedzených v profesijnom štandarde.

Pilotné overovanie profesijných štandardov v praxi, ktoré sa uskutočnilo v období marec – jún 2013, ukázalo, že učiteľia s prvou atestáciou potrebujú rozvoj niektorých spôsobilostí samostatného učiteľa a učiteľa s prvou atestáciou, a naopak, niektoré spôsobilosti majú rozvinuté až na úrovni učiteľa s druhou atestáciou, hoci ju formálne splnenú nemajú. To isté možno skonštatovať aj o učiteľoch zaradených do kariérového stupňa samostatný pedagogický zamestnanec. Tí majú rozvinuté niektoré spôsobilosti na úrovni učiteľa s prvou atestáciou. **Zavedenie profesijných štandardov jasne vymedzí očakávanú úroveň vo všetkých kľúčových kompetenciách v jednotlivých kariérnych stupňoch.** Podľa *gradačnej funkcie* profesijný štandard slúži na overenie profesijných kompetencií učiteľov na jednotlivých kariérnych stupňoch pri prechode z nižšieho do vyššieho kariérového stupňa. Súbor profesijných kompetencií predstavuje **výstupné požiadavky**, ktoré sa od adepta atestácie očakávajú. To však bude vyžadovať aj nové, moderné metódy hodnotenia a prezentovania dôkazov o dosiahnutí kompetencií. Uvažuje sa o zavedení tzv. atestačných portfólií. V mnohých prípadoch je zatiaľ získanie atestácie jednorazovým aktom, ktorý sa síce prejaví na zvýšení platového tarifu, ale nie vždy je sprevádzaný aj zvýšením kvality práce pedagogického zamestnanca, ktoré sa očakávalo.

Spomínané pilotné overovanie profesijných štandardov bolo postavené na **overení rozvojovej funkcie štandardu**. V tomto uhle pohľadu profesijný štandard slúži ako **nástroj na sebareflexiu ministerstvu a posúdenie vlastných kompetencií** pedagogického zamestnanca. Na overovanie boli zvolené profesijné štandardy pre kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov, ktorých kariérna cesta je možná cez gradáciu kompetencií v kariérovom systéme, t.j. pre kategóriu učiteľ a vychovávateľ. Pilotné overovanie sa rozšírilo aj o profesijný štandard špecialistu – riaditeľa školy. Pilotné overovanie sa riadilo prostredníctvom projektu, v ktorom boli vytýčené základné procesy, očakávané výsledky a opis rolí účastníkov pilotného overovania.

Cieľom overovania bolo v praxi overiť **rozvojovú funkciu** profesijného štandardu. Jeho výsledkom malo byť:

- **na úrovni jednotlivca (overovateľa) – vypracovanie individuálneho plánu rozvoja** profesijných kompetencií na základe ich posúdenia voči profesijnému štandardu a **zostaviť si profesijné portfólio**,
- **na úrovni školy – vypracovanie matice rozvojových potrieb a školského plánu rozvoja profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov.**

V overovaní teda nešlo o posúdenie úrovne kompetencií konkrétneho učiteľa (vychovávateľa), ale o hľadanie odpovedí na otázky: **Je možné podľa profesijného štandardu posúdiť, ktoré profesijné kompetencie si má učiteľ (vychovávateľ) rozvíjať? Je možné na základe tohto posúdenia definovať rozvojové potreby jednotlivca a zostaviť si plán ich naplnenia?** Projekt nemal ambíciu zvonku hodnotiť, či overovateľ správne posúdil úroveň vlastných kompetencií, ani posudzovať, či prvky jeho profesijného portfólia skutočne preukazujú danú spôsobilosť. Išlo najmä o realizáciu procesov sebareflexie a sebahodnotenia overovateľa. V školskej rovine rozvoja zamestnancov sme hľadali odpovede na otázky: **Je možné získať dostatok informácií o rozvojových potrebách pedagogických zamestnancov školy? Je možné na základe týchto informácií zvoliť optimálnu rozvojovú stratégiu zamestnancov?** Tieto otázky neboli náhodné.

Súčasná prax a legislatíva síce požaduje od škôl vypracovať plán kontinuálneho vzdelávania na príslušný školský rok, ale tento dokument spravidla pozostáva z vymenovania pedagogických zamestnancov a programov kontinuálneho vzdelávania, ktoré v danom školskom roku absolvujú. Nevychádza teda z potreby rozvoja kompetencií, ale z aktuálnej ponuky vzdelávacích programov.

Základnou jednotkou overovania bola pilotná škola. Hlavným kritériom výberu boli **overované profesijné štandardy**. Zvolili sa profesijné štandardy pre najpočetnejšie skupiny učiteľov:

- učiteľ pre predprimárne vzdelávanie (učiteľ materskej školy),
- učiteľ pre primárne vzdelávanie (učiteľ pre 1. stupeň základnej školy),
- učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie (učiteľ pre 2. stupeň základnej školy),
- učiteľ základnej umeleckej školy,
- učiteľ jazykovej školy,
- vychovávateľ,
- riaditeľ školy.

Druhým kritériom bol región – pre pilotné poverovanie boli zvolené samosprávne kraje: Trenčiansky, Žilinský, Prešovský a Košický.

Do pilotného overovania boli zapojené:

- **Materská škola, Ul. Lánska, Považská Bystrica** (Trenčiansky kraj),
- **Základná škola, Ul. Slovenských partizánov, Považská Bystrica** (Trenčiansky kraj) – škola s klasickými triedami a triedami pre intelektovo nadané deti a školským klubom detí,
- **Spojená škola, Ul. J. Rumana, Liptovský Mikuláš** (Žilinský kraj) – škola má organizačné zložky: špeciálnu základnú školu, základnú školu s materskou školou pri nemocničnom zariadení, školský klub detí a centrum špeciálno-pedagogického poradenstva,
- **Jazyková škola pri Gymnázium Š. Moyzesa, Moldava nad Bodvou** (Košický kraj)
- **Základná umelecká škola v Medzeve** (Košický kraj) – škola so štyrmi odbormi: výtvarným, hudobným, literárno-dramatickým a tanečným,
- **Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie Prešov**, kde sa overovali profesijné štandardy odborných zamestnancov.

Spolu sa pilotného overovania zúčastnilo 46 overovateľov.

Základným procesom pilotného overovania profesijného štandardu bolo posudzovanie úrovne vlastných profesijných kompetencií overovateľa voči profesijnému štandardu. Nástrojom na posudzovanie profesijných kompetencií bolo portfólio pedagogického zamestnanca.

Portfólio pedagogického zamestnanca predstavuje súbor dôkazov preukazujúcich prítomnosť profesijných kompetencií. Poskytuje komplexný pohľad na prácu a jej výsledky, je dôkazom ako pedagogický zamestnanec podporuje dosahovanie cieľov školy a školského zariadenia, je zdrojom inšpirácie a osvedčených pedagogických skúseností, slúži na prezentáciu profesionality pedagogického zamestnanca.

Príklad:

Kompetencia: **Realizovať vyučovanie**

Prejav kompetencie v kariérovom stupni samostatný učiteľ: **Cielene zaraďuje aktivity primárnej prevencie sociálno-patologických javov do vyučovacieho procesu.**

Overovateľ reflektoval vlastnú prax a hľadal „dôkaz“, že takúto aktivitu realizoval (napr. príprava na vyučovanie, úlohy pre žiakov s takouto tematikou, žiacky projekt, sloh, výtvarné spracovanie a pod.). Dôkaz založil do vlastného portfólia. Dôkazom mohlo byť aj osvedčenie o absolvovaní vzdelávania s témou primárnej prevencie sociálno-patologických javov.

Je možné, že túto spôsobilosť učiteľ má, ale nemá „dôkaz“. Na posúdenie vlastnej rozvojovej potreby má aj tento poznatok význam.

Napokon vlastnú kompetenciu posúdil na škále:

N = nemám túto spôsobilosť

M = mám túto spôsobilosť, ale neviem je preukázať v portfóliu

P + číslo prvku portfólia = mám túto spôsobilosť a preukazujem ju prvkom portfólia.

Na lepšiu ilustráciu uvádzame niektoré vyjadrenia zúčastnených aktérov – overovateľov a supervízorov.

Autentická výpoveď externého supervízora, skúseného riaditeľa školy

Účasť na projekte bola dobrou školou pre mňa i pre kolegyňu riaditeľku školy, ktorej som pomáhal pri zostavovaní portfólia. Vzhľadom nato, že som bol členom skupiny, ktorá štandard pre riadiaceho pracovníka tvorila, bol som si istý, že sme vytvorili kvalitný materiál a že ho vieme posunúť i do praxe. Ešte pred prvým stretnutím s overovateľkou som si začal zostavovať základ vlastného portfólia. Vyskúšal som si na sebe, že niektoré kompetencie je ťažšie preukazovať a že na primeraný dôkaz nestačí rýchle formálne siahnutie do riaditeľského stola. Na stretnutí s overovateľkou ma čakalo množstvo zozbieraných materiálov, poctivo a prácne zhromaždených, ktoré však v mnohých prípadoch vôbec nedokazovali prítomnosť danej kompetencie. Vzhľadom na vlastnú predchádzajúcu skúsenosť som dokázal viesť konštruktívny dialóg o zmysle štandardu vo vzťahu k riadeniu školy a usmerniť kolegyňu pri vytriebení prvotného pokusu o portfólio, čo považujem aj za vlastný profesijný rast. Dnes vo vlastnom sebahodnotení a zostavovaní vlastného portfólia trpezlivo pokračujem. Kľúčovým v zavedení štandardov podľa mňa je:

1. pochopenie či presvedčenie, že ide o autoevalvačný rozvojový nástroj pre učiteľa alebo riaditeľa školy, ktorý mu môže byť veľmi prospešný,
2. učiteľ či riaditeľ musí okrem štandardu dostať veľmi dobrý návod, ako sa hodnotiť a ako vyberať dôkazy o prítomnosti jednotlivých kompetencií.

Autentická výpoveď overovateľky

Profesijný štandard vytvoril priestor na to, aby som reflektovala svoju profesijnú minulosť. Zamyslela som sa nad tým, čo som za tie roky v oblasti mojej odbornej činnosti dosiahla, čím to môžem, prípadne dokážem dokladovať. Profesijný štandard je dobrým nástrojom sebareflexie a hodnotenia vlastnej profesijnej činnosti a pomáha zorientovať sa v tom, čo som dosiahla a v ktorých kompetenciách máme rezervy. Prináša systém do vlastnej práce.

Profesijné štandardy prispeli aj k **budovaniu sebavedomia pedagóga – profesionála**, svedčia o tom aj **autentické vyjadrenie overovateľiek – učiteľiek a vychovávateľiek**:

- *Myšlienka a zmysel profesijných štandardov je vynikajúca. Keby prešla, tak by bola cesta k dosiahnutiu vyšších kariérnych stupňov prirodzená a odrážala by*

skutočnú úroveň učiteľa.

- *Zistila som svoje slabé stránky, ktoré by som chcela eliminovať, ale aj silné stránky, ktoré mám rozvinuté a ďalej ich chcem rozvíjať.*
- *Uvedomila som si, aký široký je záber mojej učiteľskej práce.*
- *Profesijný štandard mi poskytol návod na ďalšiu profesijnú sebarealizáciu.*
- *Práca s profesijným štandardom mi ponúkla komplexnejšie pohľady na pedagogické aktivity ako také, motivovalo ma to k ďalšiemu štúdiu a kariérnemu postupu,*
- *Obohatilo ma vyhľadávanie dôkazov do portfólia, zistenie, čo všetko som počas praxe robila, dokázala, absolvovala.*

Boli aj kritické ohlasy, najmä na odborný jazyk a lexiku profesijných štandardov. S takýmito reakciami musíme počítať aj do budúcnosti – závisia od individuálnej „odbornej pojmovej výbavy“ jednotlivca, od miery pochopenia profesijného štandardu. Ako vyplýva z evalvačných správ z každej pilotnej školy, profesijné štandardy sú vhodným nástrojom na posúdenie úrovne profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov. Popri plnení hlavných cieľov projektu, vznikali aj vedľajšie efekty. V skupinách overovateľov a supervízorov prebiehali procesy skupinového učenia a zdieľania nových poznatkov. Už samotná identifikácia vlastného poznania, či nepoznania prinášala ďalšie efekty z práce so štandardmi. Nadviazali sa tiež neformálne vzťahy a vznikla spontánna spolupráca – spoločný projekt detí so zníženým intelektom a telesným postihnutím (Spojená škola Liptovský Mikuláš) s deťmi z triedy pre intelektovo nadané deti (Základná škola Považská Bystrica). Uskutočnené overenie bolo prvou skúsenosťou s profesijnými štandardmi v reálnych podmienkach škôl. Naznačilo cesty, ktorými by sa mohla uberať zmena chápania rozvoja učiteľov, začal sa rysovať nový model personálnej práce. Ďalším krokom by malo byť hlbšie skúmanie procesov sebahodnotenia kompetencií učiteľov a hodnotenia učiteľov v školách, ako aj overenia ďalších funkcií profesijných štandardov.

Záver

Podmienky uvedenia profesijných štandardov do praxe vychádzajú z legislatívnych noriem, v ktorých sú profesijné štandardy zakomponované. Ich úspešná implementácia do riadenia škôl je podmienená dobrou odbornou prípravou školských manažérov (riaditeľov a zástupcov), dostatočnou informovanosťou pedagogických zborov a veľkou mierou trpezlivosti pri hľadani optimálnych postupov. Pri všetkých očakávaných pozitívach je nutné počítať aj s odpormi, čo je pri tak významnej zmene prirodzené. „Hrozbu, že profesijný štandard bude plniť kontrolnú a hodnotiacu funkciu vo vzťahu k aktuálnemu výkonu pedagogickej činnosti, považujeme za vážnu aj v našom školstve. Presvedčenie, že použitie profesijných štandardov nám pri kontrole pedagogickej činnosti učiteľa umožní zaujať jednoznačné a nespochybniteľné stanovisko o jeho efektívite je nebezpečná ilúzia. Ak deklarujeme, že učiteľ nesie zodpovednosť, musí mať aj slobodu v rozhodovaní. Len slobodný učiteľ môže vychovávať slobodného žiaka, občana a k tomu treba vytvoriť také podmienky, aby túto slobodu užíval. Profesijný štandard ako štátny regulatív nesmie obmedzovať slobodu učiteľa, stať sa

bičom v rukách „osvietených“ manažérov škôl, ktorým poslúži na „nespochybniteľné dôkazy o výkone práce učiteľa“. Štandard, aj keď je normatívom, nikdy nemôže vyčerpávajúco opísať to, čo má učiteľ robiť. „Výchova a vzdelávanie nie je redukovateľná na štandard, podob-

ne ani profesijný rozvoj učiteľa (človeka) nie je možné redukovat' a orientovať len na akokoľvek dokonale opísanú normu, ktorá sa stane jediným kritériom posudzovania efektívnosti učiteľa“ (Babiaková, S., 2008, s. 50-52).

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Grada Publishing, 2007. 396 s. ISBN 978-247-1407-3.

BABIÁKOVÁ, S. *Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela, 2008. 143 s. ISBN 978-80-8083-550-7.

Projekt pilotného overovania profesijných štandardov. Pracovná verzia, 2013

Vyhľadiska Ministerstva školstva Slovenskej republiky o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. In: *Zbierka zákonov SR*, 2009, čiastka 155, č. 445.

Zákon NR SR o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. In *Zbierka zákonov SR*, 2009, čiastka 113, č. 317.

Summary: *The article presents ideas how to use teachers' professional standards in practice. Basic information is given about the process and the results of the pilot project checking professional standards.*

UČITEĽ V SÚRADNICIACH ČASU...

Miron Zelina, Bratislava

V roku 1993 som napísal pre časopis *Pedagogické rozhľady* príspevok s názvom *O potrebe učiteľskej profesie*. Od vtedy uplynulo skoro dvadsať rokov a oceňujem redakciu časopisu pri výročí vychádzania tohto ojedinele dobrého pedagogického periodika, že sa podujala konfrontovať moje názory s odstupom času. Dovoľte mi v úvode spomienku na to, čo predchádzalo napísaniu príspevku v roku 1993. Bol to čas naplnený premenami socialistického školstva na školstvo demokratické. Už v roku 1990 sa tvorila prvá koncepcia postsocialistického školstva sformulovaná v dokumente *Duch školy*. V tom čase som pracoval na Ministerstve školstva vo funkcii riaditeľa odboru starostlivosti o učiteľa – nie som tam dôležitý ja - dôležité je, že existoval odbor „starostlivosti o učiteľa“... ministri od L. Kováča, J. Pišúta, po M. Kučeru, Ľ. Haracha, M. Ftáčnika oceňovali skutočnosť, že keď sa „nepostaráme“ o kvalitného učiteľa, nepostaráme sa o základný kameň výstavby školstva.

V uvedenom príspevku som zdôrazňoval profesionalitu učiteľa a uviedol som päť bodov, prečo je profesionalita učiteľa dôležitá:

- V prvom bode som konštatoval, že keď máme okolo sto tisíc učiteľov, dá sa štatisticky predpokladať, že 10 - 15 % učiteľov je vynikajúcich a 10 - 15 % učiteľov nie sú profesionálmi vo svojej práci. Znie to desivo – 15 tisíc učiteľov pracujúcich neprofesionálne, vychovávajúcich našich žiakov. Dá sa toto tvrdenie a smer zmien dnes verifikovať?
- V druhej myšlienke som rozoberal prípravu učiteľov a tvrdil som, že pedagogiku socializmu (v tom negatívnom politickom zmysle) sa nepodarilo nahradiť modernou teóriou pedagogiky. Argumentoval som nedostatkom prekladov moderných učebníc zo svetovej odbornej literatúry – z čoho, z akých učebníc modernej pedagogiky sa dnes učia študenti učiteľstva? Je dnes, po dvadsiatich rokoch, lepší stav?
- Tretia myšlienka, o ktorej som diskutoval, bola myšlienka o celoživotnom vzdelávaní učiteľov, celoživotnom sebazdokonaľovaní. Išlo o rozličné školenia, ktoré sa organizovali pre učiteľov zo strany MPC alebo iných aktérov. Ponuka vzdelávania – formálneho aj neformálneho - bola založená na dobrovoľnosti, t. j. tých 15 – 20 % motivovaných učiteľov sa zúčastňovalo long

life vzdelávania rozličnej kvality. Tvrdil som, že účinnosť týchto vzdelávaní nebola systematicky vyhodnocovaná. A navyše to nie je reálny obraz o zlepšovaní profesionality učiteľa.

- Štvrtá myšlienka sa týkala úrovne profesionálnej prípravy na pedagogických prípravkách. Vtedy som uvádzal sklamanie z toho, ako málo a nepodstatného vedia učiteľia najmä v rozličných formách celoživotného vzdelávania (atestačné, kvalifikačné, rozširujúce štúdiá, doplnkové pedagogické štúdium a pod.). Bola to kritika najmä vysokých škôl pripravujúcich budúcich učiteľov – ich študijných programov, realizácie praxe, hodnotenia študentov, ich motivovania, atď.
- Piata oblasť z hľadiska profesionality učiteľa bola otázka profesionálnej prípravy učiteľov pre výchovu, konkrétnejšie pre výchovné predmety. Týkalo sa to aj výchovy ako takej, t.j. kvalifikácia vychovávateľov v družinách, kluboch, poradenské služby v škole a pod. Konštatoval som vtedy, že žiaci veľa vedia, ale sú zlí – parafrázujem v tomto kontexte C. Rogersa a samozrejme z toho vyplynula zásadná požiadavka zlepšiť rozvíjanie non-kognitívnej sféry žiakov zo strany učiteľov.

V závere pôvodného príspevku sa pýtam, či tieto slová sú hádzaním hrachu na stenu, ktorá je studená, hluchá, nereagujúca.

Píše sa rok 2021. Historickým aktom bolo prijatie Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a jeho následných noviel. Prelomovými boli aj úpravy zákonov o pedagogických zamestnancoch, o riadení a financovaní školstva. Dnes sa skoro všetky tieto zákony upravujú, novelizujú.

Pokúsím sa pozrieť na moje myšlienky spred 20-tich rokov dnes. Nemôžem sa zbaviť pocitu, že chcem zaznamenať nejaké významné progresy, zlepšenia. Nedarí sa, ale moja reflexia je takáto:

Prvý problém – kríza profesionality učiteľa

Problém krízy profesionality učiteľa sa prehľbuje. Argumenty pre toto tvrdenie sú najmä v oblasti zabezpečenia odbornej, profesionálnej práce učiteľa. Alarmujúce sú fakty o znižovaní záujmu študovať na vysokých školách pripravujúcich učiteľov. Na rozdiel od výberu študentov na vysoké školy pripravujúce učiteľov dochádza

k zmene výberu na nábor učiteľov a odborných zamestnancov. Percento škôl, ktoré hľadajú učiteľov, je oveľa vyššie, ako to bolo pred rokmi. Sociálny status učiteľa sa nezvyšil. Pribudli k tomu problémy so zabezpečením odborných zamestnancov do škôl v rámci koncepcie zavedenia inkluzívneho vzdelávania v školách. Platy učiteľov v porovnaní s platmi učiteľov v EÚ sú významne nižšie, a to na všetkých stupňoch škôl. Vysokoškolský profesor na pedagogických fakultách aj s titulom profesora a doktora vied má plat okolo 860 eur čistého!!! To vedie aj k tomu, že mnohí učители majú druhé zamestnanie, zarábajú si inde ako vo svojom povolání. Problém krízy odmeňovania učiteľstva nie je len na vysokých školách, ale na každom stupni školského systému. Tento problém pretrváva 20 rokov a jedine odborári a učiteľská komora sa snažia o zlepšenie tohto stavu bez významných výsledkov. Veci sa odvíjajú od podielu HDP do školstva, ktorý štát vymedzuje školstvu. Za 20 rokov sa to u nás pohybuje vo výške 3,4 – 3,8 % z HDP, zatiaľ čo v štátoch EÚ je to okolo 6 % a pri reformných snahách aj viac. Nebyť dotácií z Európskej únie, náš štát by neznamenal žiadny „úspech“ v zlepšení personálnej učiteľskej politiky v štáte.

Druhý problém – odbornosť, profesionalita učiteľov

Treba pozitívne hodnotiť, že máme určitú skupinu pedagógov, ktorí študujú, poznajú nové veci aj pod vplyvom toho, že vedia jazyky, chodia do zahraničia, snažia sa o inovácie, ale znovu bez potvrdenia nejakými štatistickými údajmi, je to spomínaných 15 – 20 % tvorivých učiteľov. Pozrime sa len na skutočnosť, z akých učebníc modernej pedagogiky a psychológie učia na vysokých školách študentov pedagogických odborov. Koľko moderných učebníc bolo preložených, koľkí študenti ovládajú moderné teórie, napr. rozvoja kognitívnych funkcií. Klasická učebnica Didaktiky I. Tureka je dobrá, mnohí vedú prezentovať základné myšlienky, ale ich využitie v praxi je minimálne. Kvalita učenia, implementácia účinných metód rozvoja poznávania je dobrá v rámci teórie, v praxi sa používajú menej. Najčastejší dôvod je, že nemajú čas na rozvíjanie vyšších poznávacích funkcií pre náročný kurikulárny obsah. Už dvadsať rokov sa volá po kurikulárnej reforme – dnes sa tvorí ďalšia skupina (asi šiesta) pre zmenu kurikula, jej úspech je otázný z toho pohľadu, že podmienkou zmeny kurikula je zmena filozofie, systému školstva. Niektoré dobré učebnice modernizácie edukácie boli preložené, ich využitie v praxi je minimálne. Pozná náš študent niektoré učebnice pedagogiky zo zahraničia? Doteraz sme nepreložili knihu L. Andersona a kol., ktorá predstavuje revidovanú formu Bloomovej taxonómie nehovoriac o iných významných prelomových knihách z oblasti pedagogiky.

Tretí problém – celoživotné vzdelávanie učiteľov

To by nemala byť vec tých 15 - 20 % fanatikov edukácie, ktorí si robia ďalšie štúdiá, študujú, učia sa, získavajú nové myšlienky a projekty. Učím v celoživotných formách vzdelávania, chodím na konferencie, na ktorých s radosťou sledujem ich inovatívne spôsoby edukácie, hľadanie iných metód, prístupov. Koľko je to percent učiteľov? Sú to skoro stále tí istí angažovaní, s vnútornou motiváciou.

Riešenie vidím v riaditeľoch škôl, najmä v tom ako tvoria personálnu politiku v školách, vidím riešenie aj v autonómii budovania školy ako učiacej sa komunity. Výber riaditeľov škôl, ich vzdelávanie, považujem za jeden z rozhodujúcich faktorov zlepšenia profesionalizácie učiteľov. V danom kontexte je významným problémom výber riaditeľov škôl, na čo poukazuje napr. komora učiteľov a najmä kvalifikácia riaditeľov škôl na tvorbu kultúry školy v podmienkach spolupráce s inkluzívnym tímom.

Štvrtý problém – vysokoškolská príprava učiteľov

Máme okolo 24 vysokých škôl pripravujúcich učiteľov. V porovnaní so zahraničím ich máme veľa a ich úroveň je otázná. Túto oblasť by mala viac riešiť nová tzv. akreditačná agentúra. Z vlastnej skúsenosti môžem uviesť veľa problémov, či je koncepcia prípravy učiteľov na vysokých školách „profesionálna“, či je kvalitná, náročná a dobrá. Mnohí učители na vysokých školách pripravujúcich učiteľov sú hodnotení podľa scientometrických parametrov v tzv. vedeckej produkcii, ktorá zaručuje ich kariérny postup na doktorát, docentúru a podobných kritériách, ale nie v tom, či v praxi škole pomôžu k zlepšeniu výchovy a vzdelávania – teda praxi. Prehnane – môžeme mať veľa tzv. vedcov, ktorí publikujú v Scopuse alebo Web of Science, ale nebudú vedieť, čo si počať v praxi s agresívnym, alebo autistickým žiakom... Praktická pedagogika je podcenená, výskumný potenciál je precenený. Mnohé vysoké školy pripravujúce učiteľov bojujú dnes o to, aby sa vôbec na ich školu niekto prihlásil, súvisí to s podceňovanou sociálnou pozíciou učiteľa v spoločnosti, ktorú podporujú aj kauzy plagiátorov v rámci školstva. Morálna hodnota učiteľa v spoločnosti bola postavená najmä na dvoch oblastiach profesionality: odbornosť a čestnosť. Čokoľvek sa z toho naruší, klesá sociálne uznanie učiteľa ako osobnosti.

Piaty problém – výchova

Nielen že sa to zdá, ale je to fakt, že naša škola je postavená na filozofii výkonovej školy – čím viac vedieť, čo nám predpisuje štátny vzdelávací program, výkonové a obsahové štandardy, testy a merania to je norma, ku ktorej sa prirovnávame a s ktorou sa porovnávame... Výkon musí byť – poslanie školy a učiteľa je naučiť niečo dieťa – písať, počítať, vedieť a poznať... Zanedbáva sa výchova, to nie je len podceňovanie výchovných predmetov, podceňovanie mimoškolskej výchovy, je to aj podceňovanie rešpektovania prežívania, záujmov, hodnôt, potrieb detí, žiakov, podceňovanie výstavby ich vnútornej motivácie učiť sa, poznávať. Aj v našich prieskumoch sa ukazuje, že učители sa najviac sťažujú na agresívne, nevhodné správanie žiakov (a často aj ich rodičov) a konštatujú, že na riešenie disciplinárnych problémov nie sú dobre pripravení. Žiadajú pomoc napr. školských psychológov. Musíme uviesť, že základným problémom zmeny ako takej – sui generis – nie je tak podstatné vzdelávanie, ale naopak, kľúčovým je zmena charakteru, morálnych kvalít osobnosti. A v tomto kontexte ma mrzí, že naše školstvo si za ostatných 30 rokov neuvedomilo, že osobnosť učiteľa má jedno zo základných poslání – kompetenciu vychovávať človeka k dobru.

TRI ÚROVNE PLÁNOVANIA PROFESIJNÉHO ROZVOJA V ŠKOLE, ŠKOLSKOM ZARIADENÍ

Vladimír Laššák, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: Príspevok prezentuje prístupy a možnosti plánovania profesijného rozvoja v školách a školských zariadeniach. Plánovanie profesijného rozvoja prezentuje na úrovni jednotlivca, pedagogického zamestnanca školy, na úrovni metodických združení a predmetových komisií ako metodických orgánov a na úrovni školy ako celku. Bližšie vymedzuje účel a očakávania, uvádza typické nedostatky a odporúča stratégie, akými je možné realizovať plánovanie profesijného rozvoja na uvedených troch úrovniach.

Kľúčové slová: profesijný rozvoj, vzdelávanie učiteľov, profesijný štandard, kompetenčný profil učiteľa školy, stratégia profesijného rozvoja, plán profesijného rozvoja jednotlivca, plán profesijného rozvoja metodického orgánu, plán profesijného rozvoja školy.

Vyšlo: *Pedagogické rozhľady*, 2021 č. 2, s. 2.

Úvod

Profesijný rozvoj v školách a školských zariadeniach (ďalej len „školy“) je v súčasnosti vymedzený zákonom č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch (ďalej PZ a OZ, vo všeobecnom význame „učiteľov“) a vyhláškou č. 361/2019 Z. z. o vzdelávaní v profesijnom rozvoji. Uvedená legislatíva dáva väčší dôraz na plánovanie a realizáciu profesijného rozvoja v školách podľa ich aktuálnych a budúcich potrieb. Prvotné analýzy plánov profesijného rozvoja škôl ukázali, že školy nedostatočne využili tento potenciál. Ten spočíva v rozvoji chýbajúcich alebo nedostatočne rozvinutých profesijných kompetencií vo vzťahu k profesijným štandardom vydaným ministerstvom, kompetenčnému profilu učiteľa školy a aktuálnym rozvojovým potrebám školy. Umožňuje tiež cielený rozvoj identifikovaného potenciálu a talentu jednotlivca podľa jeho záujmu a potrieb školy.

Východiská plánovania profesijného rozvoja

Profesijný rozvoj môžeme vymedziť ako permanentný proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie osobnosti učiteľa a jeho kompetencií. Vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti celoživotne sa vzdelávať a využívať príležitosti na formálne a neformálne vzdelávanie, informálne učenie a tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu profesie a edukácie žiakov (Pavlov 2013, s. 26). Základný rozdiel medzi plánovaním kontinuálneho vzdelávania a plánovaním profesijného rozvoja spočíva v tom, že plánovanie kontinuálneho vzdelávania bolo založené takmer výlučne na ponuke vzdelávacích inštitúcií. Z ponuky si učitelia podľa záujmu vyberali kurzy a školenia, ktoré viac, či menej, zohľadňovali ich skutočné rozvojové potreby. Výber sa robil väčšinou spontánne, bez hlbšieho preskúmania skutočných individuálnych, či spoločných rozvojových potrieb, často bez ohľadu na zistené problémy, rovnaké potreby viacerých učiteľov a uvažovaný budúci rozvoj školy.

Podstata plánovania profesijného rozvoja spočíva v tom, že v prvom rade identifikujeme individuálne rozvojové potreby učiteľov, ako jednotlivcov. Následne spoločné rozvojové potreby učiteľov združených v metodických orgánoch a potreby, ktoré sú spoločné pre všetkých učiteľov v škole. Až po identifikácii rozvojových potrieb hľadáme vhodné stratégie a spôsoby ich zabezpečenia. Okrem formálnych, externe zabezpečených kurzov a školení, stratégie profesijného rozvoja zahŕňajú individuálne a neformálne formy vzdelávania, napr. samoštúdium, sebareflexie, sebahodnotenia a hodnotenia vlastnej pedagogickej činnosti. Tiež kolegiálne formy podpory a učenia

sa (angl. peer learning, mentoring), vzájomné zdieľanie a výmenu skúseností, ako aj aktualizácie vzdelávania organizované školou.

Plánovanie profesijného rozvoja v školách

Vo väčšine analyzovaných plánov profesijného rozvoja školy je dôraz kladený na plánovanie vzdelávania učiteľov v kurzoch a školeniach, ktoré vychádzajú z ponuky vzdelávacích inštitúcií. Z mnohých plánov nie je zrejmé, aké profesijné kompetencie učiteľov budú rozvíjané spoločne na úrovni celej školy, aké osobitne, na úrovni jednotlivých metodických orgánov alebo výsostne individuálne, na úrovni jednotlivca. Z pohľadu zvolených rozvojových stratégií stále prevažuje individuálne vzdelávanie jednotlivcov v kurzoch podľa výberu učiteľov. V mnohých prípadoch je vhodne doplnené krátkym aktualizacným vzdelávaním, ktoré interne zabezpečujú vedúci zamestnanci alebo skúsenejší kolegovia pre ostatných učiteľov.

Nedostatočný priestor je kladený na transfer získaných poznatkov z účasti na externe zabezpečenom vzdelávaní medzi kolegami a ich následná aktívna aplikácia vo vyučovacom procese. Toto platí aj pre zdieľanie osvedčených skúseností s inováciami vlastného vyučovania navzájom, medzi učiteľmi. Malý dôraz na realistické plánovanie rozvoja profesijných kompetencií je v rozpore s často prezentovanou tézou, že zvyšovanie úrovne profesijných kompetencií učiteľov je základným faktorom zvyšovania kvality výchovno-vzdelávacej činnosti a študijných výsledkov žiakov v školách.

Vychádzame z predpokladu, že učiteľ je kritickým faktorom, ktorý podstatnou mierou ovplyvňuje kvalitu vyučovania a učenia sa žiakov, s ktorými pracuje. Ukazuje sa, že splnenie kvalifikačných predpokladov a odbornosti vyučovania sú len nevyhnutnými, ale nie postačujúcimi predpokladmi ovplyvňujúcimi kvalitu vyučovania. Jedným z kľúčových predpokladov zmienených vedúcich k vyššej kvalite je realistické a pragmatické plánovanie profesijného rozvoja, ktoré je založené na rozvoji tých kompetencií (spôsobilostí) učiteľov, ktoré sú v súlade so súčasnými a budúcimi potrebami školy a jej žiakov.

Ďalej opisovaný koncept vychádza z myšlienky zdieľanej zodpovednosti všetkých učiteľov a ich vedúcich zamestnancov za profesijný rozvoj v škole. Ukazuje sa, že významným predpokladom fungovania profesijného rozvoja je budovanie kultúry vzájomnej dôvery a profesijnej náročnosti. Jej typickou črtou je, že všetci učitelia preberajú zodpovednosť za vzájomné učenie sa a adaptáciu a aplikáciu získaných vedomostí a skú-

seností, s cieľom zlepšovať výchovno-vzdelávací proces v celej škole.

1. Plánovanie profesijného rozvoja na úrovni jednotlivca

Plánovanie na úrovni učiteľa, jednotlivca je základom plánovania profesijného rozvoja v škole. Každý učiteľ má viacero známych, už identifikovaných, ako aj jemu skrytých, ešte neznámych rozvojových potrieb. O niektorých môže sám dlhodobejšie vedieť, nemusí si ich však otvorene pripustiť. Niektoré sa spontánne objavujú s prichádzajúcou ponukou kurzov, iné po profesijnej konfrontácii a porovnaní sa s kolegami, či po kontakte s problémovými žiakmi, ich správaním a slabými študijnými výsledkami. Niektoré si nemusí ani uvedomovať, a preto je nevyhnutné, aby mu si ich identifikáciou pomohol niekto iný, napr. kolegovia alebo vedúci pedagogickí zamestnanci, ktorí opakovane pozorovali jeho pedagogickú činnosť.

Identifikácia a analýza rozvojových potrieb jednotlivca

Východiskom pre plánovanie profesijného rozvoja učiteľa je systematická identifikácia a analýza jeho rozvojových a vzdelávacích potrieb. Tá môže vychádzať z vlastnej sebareflexie, sebahodnotenia a analýzy pracovnej činnosti, napr. z hospitácií a hodnotenia výsledkov žiakov. Rozvojovou potrebou rozumieme nedostatočnú úroveň profesijných kompetencií, ktoré sa prejavili v neuspokojivom výkone, kvalite a výsledkoch práce učiteľa. Profesijnými kompetenciami rozumieme súbor požadovaných vedomostí a spôsobilostí, ktoré tvoria predpoklady na kvalitný, štandardný výkon práce učiteľa. To učiteľovi umožňuje ľahšie identifikovať a pomenovať rozvojové potreby jednoduchým spôsobom, napr. „mám/nemám“, „viem/neviem preukázať“ príslušnú kompetenciu hodnoverným dokladom alebo dôkazom, ktorý vychádza z jeho praktickej činnosti.

Identifikáciu rozvojových potrieb je vhodné vykonávať vo vzťahu k referenčnému rámcu tvorenému okruhom potrieb, ktoré zahŕňajú (Pavlov 2013, s. 62, doplnené):

- **potreby štátu**, dané štátnym vzdelávacím programom, obsahovými a výkonovými štandardmi a inými normatívnymi dokumentmi, napr. kvalifikačnými požiadavkami,
- **potreby profesie**, dané požiadavkami na profesijné kompetencie vymedzené v profesijných štandardoch a ich preukazovanie (napr. atestácie),
- **potreby odboru**, vývoj didaktiky a potrieb učebných a študijných odborov vyplývajúci z nových technológií a poznatkov a pod.
- **potreby školy**, dané školským vzdelávacím programom, zameraním školy, rozvojovou stratégiou a kompetenčným profilom učiteľa školy,
- **potreby výchovy a vzdelávania**, dané potrebami detí a žiakov vo vzťahu k cieľom, formám a metódam výchovy a vzdelávania,
- **potreby človeka**, zahŕňajúce rozvoj individuálnych, osobnostných vzdelávacích potrieb, napr. komunikačných, intra a interpersonálnych potrieb a pod.

Identifikáciu potrieb môže zahŕňať doplnenie si chýbajúcich kvalifikačných predpokladov, získanie vyššieho kariérneho stupňa, napr. atestácie, osvojenie si nových poznatkov rýchlo sa rozvíjajúceho odboru, zvládnutie moderných technológií dištančného vzdelávania žiakov, napr. videokonferenčného systému, aplikovanie riešiteľských a heu-

ristických metód podporujúcich motiváciu a aktívne učenie sa žiakov v predmete. Na osobnej úrovni to môžu byť potreby zvýšenia emocionálnej odolnosti a zlepšenia verbálnych komunikačných schopností učiteľa.

Metódy a techniky analýzy rozvojových potrieb

V edukačnej praxi existuje viacero spôsobov, ako realizovať identifikáciu a analýzu rozvojových potrieb jednotlivca. Obvykle vyplývajú z vyhodnotenia a záverov nasledujúcich metód a techník:

- sebareflexia a sebahodnotenie vlastnej edukačnej činnosti,
- formálne hodnotenie edukačnej činnosti a študijných výsledkov žiakov,
- spätné väzby a hodnotenia od žiakov a ich zákonných zástupcov,
- porovnávanie edukačných prístupov s kolegami, inými školami a zahraničím,
- pedagogické pozorovanie od kolegov (peer-review, otvorené hodiny),
- pedagogické pozorovanie (hospitácie) od vedúcich zamestnancov,
- sebahodnotenie vlastných profesijných kompetencií vo vzťahu k profesijnému štandardu a kompetenčnému profilu učiteľa školy,
- formálne hodnotenie priamym nadriadeným v rámci hodnotiaceho rozhovoru,
- diagnostické a autodiagnostické nástroje (napr. dotazníky, testy a pod.),
- expertné odporúčania, napr. školského psychológa, špeciálneho pedagóga a pod.

Zoznam analytických metód a techník je pomerne široký a záleží na učiteľovi, ktoré využije pri analýze svojich rozvojových potrieb. Je vhodné, pokiaľ si svoje zistenia konfrontuje, napr. so závermi pedagogického pozorovania od kolegov alebo hodnotením priamych nadriadených.

Plánovanie rozvojových potrieb jednotlivca

Analytické závery bývajú obvykle spracované do analýzy SWOT (silných a slabých stránok, príležitostí a ohrození) učiteľa. Silné stránky predstavujú tie profesijné kompetencie, v ktorých učiteľ podáva dlhodobý stabilný vynikajúci výkon a má výsledky na úrovni najlepších kolegov v škole alebo iných porovnateľných škôl. Slabé stránky predstavujú kompetencie, v ktorých učiteľ podáva priemerný, až slabý výkon, ktorý sa prejavuje v nespokojnosti s výsledkami a správaním žiakov. Príležitosti predstavujú budúce možnosti, ktoré môže využiť na svoj profesijný rozvoj, napr. účasť na aktualizáčnom vzdelávaní v škole, bezplatnom vzdelávaní v kurzoch MPC, online vzdelávaní, podpore a ochote kolegov, možnostiach prístupu k domácim a zahraničným zdrojom, zahraničným pobytom a stážam a pod. Ohrozenia predstavujú neovplyvniteľné obmedzenia prostredia, v ktorom učiteľ pôsobí, napr. zníženie počtu učiteľov pri poklese počtu žiakov, neúplný úväzok, nedostatok finančných prostriedkov na vzdelávanie učiteľov a pod.

Z analýzy by si mal učiteľ vybrať tie rozvojové potreby a k nim prislúchajúce kompetencie, ktoré si potrebuje prioritne v danom období rozvíjať. Tie si určuje v prioritách a zámeroch svojho profesijného rozvoja, ktoré bude v danom období naplňať. Základným rámcem pri ich vy-

medzení, popri sebahodnotení a hodnotení pedagogickej činnosti učiteľa, by malo byť posúdenie jeho reálnych kompetencií voči profesijnému štandardu a kompetenčnému profilu učiteľa školy. Plánovanie profesijného rozvoja učiteľa nadväzuje na tieto zistenia a zahŕňa výber priorít rozvoja na určené obdobia, obvykle na štyri roky na účely plánovania profesijného rozvoja školy a jeden rok na účely stanovenia ročného plánu vzdelávania.

Schéma 1 Ukážka z osobného plánu profesijného rozvoja
Zdroj: Laššák, Pávová (2020)

Profesijná kompetencia	Rozvojová potreba (opis a cieľ)	Spôsob riešenia rozvojovej potreby	Dôkazy o sebarozvoji (výsledky, výstupy)	Termín splnenia	Potrebné / požadované zdroje
Vybraná kompetencia - vedomosť - spôsobilosť	Bližší opis rozvojovej potreby (prejavy, príčiny). Cieľ v profesijnom rozvoji.	Vhodné spôsoby profesijného rozvoja vo vybranej oblasti, kompetencii.	Indikátory úspechu. Doklady alebo dôkazy o profesijnom rozvoji.	Termín dokedy prebehne profesijný rozvoj.	Materiálne, informačné, personálne, finančné, iné požadované zdroje.
V čom sa chceme rozvíjať, zlepšiť?	Prečo to potrebujem? Ako sa to prejavuje? Čo sú možné príčiny? Aký cieľ si dávam?	Aké metódy a stratégie môžem použiť? Kto, čo, ako mi vie pomôcť?	Čo najlepšie preukáže profesijný rozvoj?	Dokedy získam dôkaz o PR?	Čo potrebujem? Čo požadujem?
PK 2.2 Plánovať a projektovať vyučovanie PK 2.3 Realizovať vyučovanie PK 2.4.4 Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka (Podľa profesijných štandardov)	Získať kompetencie a skúsenosti s tvorbou dištančných a online kurzov pre žiakov. Cieľ č. 1 (4 r.)	Výmena skúseností v tíme zloženom z viacerých učiteľov. Analýza prístupov v European Schoolnet (EUN) a iných online kurzoch Tvorba jednoduchých online kurzov pre žiakov.	Interná príručka: Ako vytvárať dištančné a online kurzy pre žiakov. Vytvorené 4 kurzy tohto typu.	4 roky (12/2024)	Podpora vedenia školy. Existencia prostredia na realizáciu online kurzov (vzdelávacia platforma). Úhrada školného v online kurzoch (max. 150 €).
Dokáže pracovať v cudzom jazyku (Podľa kompetenčného profilu učiteľa školy)	Zefektívniť prácu v anglickom jazyku a transfer poznatkov z medzinárodnej spolupráce školy. Cieľ č. 2 (4 r.)	Samoštúdium, konverzačné hodiny, online kurzy, preklady zahraničných zdrojov. Pomoc a poradenstvo od kolegov učiteľov anglického jazyka.	Projektová korešpondencia v anglickom jazyku. Preklady metodických materiálov. Certifikát C1	4 roky (12/2024)	Účast v jazykovom kurze (max. 160 €) alebo interné vzdelávanie organizované školou.

Prehľadný a štruktúrovaný spôsob spracovania osobného plánu profesijného rozvoja učiteľa na obdobie štyroch rokov uvádza schéma 1. Logika plánovania zahŕňa určenie vybraných kompetencií a upresnenie rozvojových potrieb a cieľov. Vyžaduje uvedenie vybraných stratégií a návrh možných dôkazov, výstupov a výsledkov rozvoja. Stanovené termíny slúžia na účely plánovania, ako aj kontroly plnenia plánu. Schéma vyžaduje uvedenie potrebných zdrojov, vrátane požiadaviek na zabezpečenie financovania profesijného rozvoja z rozpočtu školy.

2. Plánovanie profesijného rozvoja na úrovni metodického orgánu školy

Metodické združenia a predmetové komisie, ako metodické orgány školy (ďalej aj „MO“), majú nezastupiteľnú úlohu v procesoch pedagogického riadenia a rozhodovania a sú súčasťou poradných orgánov riaditeľa školy. Okrem iných funkcií, plnia dôležitú integrujúcu úlohu v profesijnom rozvoji a vzdelávaní svojich členov. Usmerňujú záujmy a potreby jednotlivých členov vychádzajúce z ich individuálnych rozvojových plánov a sledujú spoločné záujmy členov metodického orgánu. Vyjasňujú a nastavujú priority v profesijnom rozvoji, ktoré vychádzajú z cieľov školy, potrieb a problémov výchovno-vzdelávacieho procesu. Navrhujú a odsúhlasujú stratégie a spôsoby profesijného rozvoja, ktoré sú spoločné pre všetkých členov metodického orgánu.

Vyhodnocujú, ako sa prejavili v práci učiteľov vo výchovno-vzdelávacom procese a výsledkoch žiakov.

Nový prístup k plánovaniu profesijného rozvoja podmieňuje nové roly vedúcich metodických orgánov. Očakáva sa, že budú lídrami a manažermi zodpovednými za profesijný rozvoj svojich učiteľov a budú vyžadovať využívanie získaných kompetencií na zvyšovanie kvality ich práce. To si vyžaduje predovšetkým:

- citlivo vnímať problémy všetkých učiteľov, ktorých vedúci MO vedie a riadi,

- iniciovať zisťovania o kvalite ich pedagogickej práce,
- pravidelne zbierať a vyhodnocovať informácie za učiteľov, predmety a ročníky,
- vyžadovať od učiteľov okrem analytických informácií a zistení aj návrhy riešení,
- podporovať zdieľanie skúseností, vzájomné učenie sa, podporu, pomoc a poradenstvo.

Jednou z kľúčových úloh vedúceho je identifikácia a analýza rozvojových potrieb členov metodického orgánu, ktorý vedie a výber vhodných spoločných stratégií profesijného rozvoja.

Identifikácia a analýza rozvojových potrieb na úrovni metodických orgánov

Rozvojové potreby metodického orgánu vychádzajú predovšetkým zo spoločných, podobných a príbuzných požiadaviek učiteľov z osobných plánov profesijného rozvoja. Ďalej zo zistení analýz výchovno-vzdelávacieho procesu, napr. hospitácií a pedagogických pozorovaní, analýz študijných výsledkov žiakov a správania sa žiakov v predmetoch vzdelávacej oblasti. Ďalšie podnety obvykle zahŕňajú problematické oblasti práce učiteľov, napr. nízku motiváciu, slabé výsledky žiakov a pod. Podnetmi na rozvoj môžu byť aj príklady osvedčených skúseností iných učiteľov a inšpiratívne zahraničné skúsenosti.

Vychádzajú tiež z trendov v edukácii, požiadaviek a potrieb vzdelávacej oblasti, odboru vzdelávania a vyu-

čovaných predmetov. Príkladmi podnetov môžu byť zmeny v štátnych vzdelávacích programoch, ktoré je potrebné zapracovať do ŠKVP a TVVP. Ďalej nové didaktické prístupy a koncepty, napr. metóda CLIL, Hejného matematika alebo inovatívne a aktivizujúce metódy vzdelávania žiakov, napr. problémovo orientované vyučovanie, riešiteľské, objavné, kooperatívne, kolaboratívne prístupy a pod., ktoré sú zamerané na rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov. V niektorých prípadoch môžu požiadavky na profesijný rozvoj vyplynúť z potreby alebo reality zavádzania študijného alebo učebného odboru, napr. požiadavkami na odborné vzdelávanie učiteľov odborných predmetov a majstrov odbornej výchovy. Analýza rozvojových potrieb obvykle vychádza z(o):

- spoločného hodnotenia výsledkov a správaní žiakov za vyučované predmety, vrátane identifikácie problematických oblastí, napr. slabo zvládaných typov úloh v čitateľskej gramotnosti a pod. (štruktúrna analýza učiva),
- spoločného hodnotenia spokojnosti žiakov s edukačným procesom vo všetkých vyučovaných triedach v predmete (spätné väzby od žiakov),
- spoločných záverov z pedagogických pozorovaní, hospitácií a spätných väzieb od kolegov, napr. z otvorených hodín,
- odporúčaní od špecialistov v škole, napr. na prácu so žiakmi so ŠVVP, IVP, SZP, pri zavádzaní inkluzívnych prístupov a pod.

Významným podnetom sú aj požiadavky na transformáciu rozvojových zámerov a strategických cieľov školy na úroveň metodického orgánu.

Stratégie profesijného rozvoja na úrovni metodických orgánov

Typickým znakom profesijného rozvoja na úrovni metodických orgánov sú spoločné stratégie, akými prebehne profesijný rozvoj vo vzťahu k identifikovaným výzvam a problémom a následne pomenovaným rozvojovým potrebám učiteľov. Stratégia vymedzuje rozhodnutia o tom, akými spôsobmi (formami a metódami) prebehne profesijný rozvoj vo vzťahu k vybranej prioritě. Na úrovni metodických orgánov školy do úvahy prichádzajú nasledujúce rozvojové aktivity a stratégie:

- zdieľanie skúseností učiteľov vyučujúcich predmet, vzdelávaciu oblasť alebo riešiacich rovnaký problém, napr. formou tímov a klubov učiteľov,
- prezentácia výstupov a výsledkov z absolvovaného vzdelávania, s dôrazom na ich aplikáciu a adaptáciu do vlastného vyučovania, ako aj vyučovania kolegov,
- aktualizácie vzdelávania na témy spoločného záujmu, s využitím interných alebo externých lektorov (dohodou alebo dodávateľsky),
- vzájomné a kolegiálne formy podpory a učenia sa (napr. otvorené hodiny, mentoring),
- neformálne vzdelávanie, napr. komentované hodiny, workshopy,
- spoločné učiteľské, medzipredmetové a žiacke projekty,
- spoločná práca na zvyšovaní kvality VVČ, napr. tvorbe metodických materiálov, materiálov pre žiakov, video pomôcok, digitálnych knižníc,
- podpora, pomoc a poradenstvo 2. atestovaných

učiteľov kolegom na nižších kariérových stupňoch, k vybraným problémom alebo atestáciám a pod.

Spoločná stratégia sa prejavuje zapojením väčšiny členov do profesijného rozvoja, ktorý obvykle prebieha priamo v škole. Mnohým školám sa osvedčila práca klubov a pravidelné stretávanie sa učiteľov. Iné použili koncept mentoringu, kde dvojice učiteľov navzájom pozorovali svoje vyučovacie hodiny a poskytovali si vzájomné spätné väzby. Inde učitelia spoločne vytvárali video materiály, aby zabezpečili modifikovanú formou odborného vzdelávania a výcviku. Z uvedeného je zrejmé, že umožnenie vzdelávania formou absolvovania školení je len jednou z mnohých vhodných stratégií. Obvykle je tou najdrahšou, vzhľadom na vyvolané náklady a najmenej efektívnou, s ohľadom na zmeny, ktoré reálne prinesie do skvalitnenia vyučovacieho procesu a zlepšenia výsledkov žiakov.

Veľmi málo využívaným nástrojom profesijného rozvoja sú možnosti a činnosť učiteľov s 2. atestáciou. Podľa profesijného štandardu formálne získali a preukázali kompetencie, ktoré im umožňujú, aby analyzovali, tvorili, pomáhali, radili, hodnotili a navrhovali systémové riešenia na úrovni kolegov, spoločných problémov, predmetu, metodického orgánu a školy. Vnímame ich ako významný a málo využívaný prvok, ktorý by mal výrazne pomôcť pri riešení problémov a zvyšovaní kvality práce učiteľov v rámci metodického orgánu.

Plán profesijného rozvoja metodického orgánu

V súčasnosti sa metodické orgány pomerne málo venujú systematickému profesijnému rozvoju svojich členov. Obvyklé formy zahŕňajú vytvorenie priestoru pre tých učiteľov, ktorí sa zúčastnili nejakého vzdelávania a majú za úlohu o tom skrátene informovať ostatných kolegov. Je zrejmé, že takáto forma transferu nevedie k aplikovaniu a adaptácii poznatkov a skúseností zo vzdelávania do vyučovacieho procesu a má len informatívnu podobu. Často spočíva len v stručnom prezentovaní dojmov z účasti na vzdelávaní. Súčasťou hodnotenia zamestnanca by preto malo byť aj hodnotenie prínosu aplikácie poznatkov z absolvovaného vzdelávania. Ukazuje sa, že vedúci metodických orgánov len v minimálnej miere hospitujú vyučovacie hodiny svojich členov. Často nemajú dostatok objektívnych podnetov na profesijný rozvoj učiteľov priamo z realizovaných a hodnotených vyučovacích hodín. Preto plán profesijného rozvoja metodického orgánu vytvorí len zosumarizovaním predložených osobných plánov profesijného rozvoja jeho členov.

Plán profesijného rozvoja metodického orgánu by mal zahŕňať optimálnu kombináciu rôznych vyššie uvedených rozvojových stratégií. Dôraz by mal byť kladený na rozvojové a vzdelávacie aktivity realizované priamo v škole. Účasť na kurzoch a školeniach má význam len vtedy, keď žiadny z učiteľov nemá dostatočné vedomosti a skúsenosti s problematikou, ktorá je nová, neznáma a vyžaduje si vzdelávanie externým expertom. Zmysel má aj absolvovanie takých vzdelávaní, ktoré sú založené na zdieľaní osvedčených skúseností lektorov a učiteľov z iných škôl.

Na úrovni metodického orgánu by mal byť dôraz kladený na spoločné potreby učiteľov, predmetov a vzdelávacej oblasti. Je to možné urobiť napr. vymedzením spoločných tém jednotlivých aktualizáčných vzdelávaní zameraných na rozvíjanie vybraných profesijných kompetencií, schopností a praktických zručností učiteľov. Pri plánovaní na úrovni metodického orgánu je potrebné k matici rozvojových a vzdelávacích potrieb učiteľov doplniť vhodné spoločné rozvojové stratégie a požiadavky na zabezpečenie a financovanie profesijného rozvoja, ako to ukazuje schéma 2 Ukážka plánu profesijného rozvoja metodického orgánu.

Schéma 2 Ukážka plánu profesijného rozvoja metodického orgánu
Zdroj: vlastný návrh

Rozvojová potreba / téma vzdelávania	Profesijné kompetencie	Stratégia profesijného rozvoja	Požiadavky na zdroje a financovanie	Učiteľ 1	Učiteľ 2	Učiteľ 3	Učiteľ 4	Učiteľ 5	Učiteľ 6
Pedagogická diagnostika žiakov	PK 1.1 – 1.3	Aktualizačné vzdelávanie/ Externý lektor	DoVP externý lektor 200,- €	Účasť	Účasť	Účasť	Účasť	Účasť	Účasť
Inovatívne metódy vyučovania	PK 2.1 – 2.4	Aktualizačné vzdelávanie	Interné vzdel. Odmena int. lektor 100,- €	Lektor	Účasť	Účasť	Lektor	Účasť	Účasť
Hodnotenie priebehu a výsledkov vyučovania a učenia sa žiakov	PK 2.4	Učiaci sa školské tímy	Koordinátori tímov; Celkom 10 stretnutí	Tím 1	Tím 1	Tím 1	Tím 2	Tím 2	Tím 2
Rozvíjanie finančnej gramotnosti	PK 2.1 – 2.4	1 učiteľ externé vzdelávanie; Akt. vzd. ostatných	Vložené 0,- € Cest. 45,- € Int. vzd. 55,- €	Účasť	Ext. vzd. / Interný lektor	Účasť	Účasť	Účasť	Účasť
Riešenie výchovných problémov a disciplíny žiakov	PK 2.3	Výmena skúseností, stretnutia so školským psychológom	Interné vzdel. každé 2 hod. každý párny mesiac	Účasť	Účasť	Účasť	Účasť	Účasť	Účasť
Dištančné vzdelávanie žiakov	PK 2.3	Koordinátor informatizácie	Interné vzd./Výmena skúseností	Účasť	Účasť	Lektor	Účasť	Účasť	Účasť
		SPOLU:	400,- €						

Ako vidíme na schéme 2 plán zahŕňa viacero stratégií, ktoré sa odlišujú podľa jednotlivých rozvojových potrieb. Potreba zvýšenia kompetencií v pedagogickej diagnostike žiakov bude riešená formou aktualizáčného vzdelávania externým lektorom. Úplne iná stratégia je zvolená pri potrebe zvýšiť kompetencie v hodnotení priebehu a výsledkov vyučovania a učenia sa žiakov, ktorá je postavená na učiacich sa školských tímoch. Získanie kompetencií zameraných na riešenie výchovných problémov a disciplíny žiakov je založené na stratégii vzájomnej výmeny skúseností pod vedením školského psychológa.

Uvedený spôsob plánovania si vyžaduje zmenu v činnosti vedúcich metodických orgánov. Pri analýzach by mali vychádzať z kompetenčného profilu učiteľa školy. Metodicky by mali viesť svojich členov k tvorbe rozvojových portfólií, ktoré preukazujú ich kariérny rast. Tiež by mali mať vymedzený väčší priestor na pedagogické pozorovanie kolegov a analýzy ich činnosti, vrátane výsledkov a spokojnosti žiakov. Mali by vyžadovať a podporovať využívanie získaných kompetencií vo vzdelávacom procese. Od učiteľov, ktorí sa zúčastnia plánovanej rozvojovej aktivity, je potrebné očakávať aplikáciu získaných poznatkov priamo vo vyučovacom procese v triede a vyhodnotenie týchto aplikácií minimálne formou se-

bareflexie a sebahodnotenia v rámci spoločnej diskusie v tímoch alebo celého metodického orgánu.

3. Plánovanie profesijného rozvoja na úrovni školy

Profesijný rozvoj na úrovni školy môže byť efektívne plánovaný len za predpokladu, že sú známe rozvojové potreby na úrovni všetkých učiteľov, metodických orgánov školy a školy ako celku. Na úrovni školy sa stretávajú tri druhy požiadaviek na profesijný rozvoj:

1. **Úroveň učiteľov**, jednotlivcov a ich požiadavky na zabezpečenie profesijného rozvoja, ktoré si nedokážu zdrojovo zabezpečiť sami alebo k nim potrebujú súhlas riaditeľa školy, napr. súhlas s prihlásením sa a účasťou na vzdelávaní.

2. **Úroveň metodických orgánov** a ich požiadavky na vytvorenie podmienok na profesijný rozvoj učiteľov, ktorých združujú a ktoré je potrebné manažérsky alebo finančne podporiť, napr. podpora činnosti učiteľských tímov a klubov, ich didaktické a IT zabezpečenie, financovanie vzdelávania vybraných učiteľov, nákupu literatúry a pod.

3. **Úroveň školy**, ktorá zabezpečuje spoločný profesijný rozvoj všetkých učiteľov v tých oblastiach, ktoré sú strategicky dôležité pre rozvoj školy ako celku a zvyšovanie jej kvality.

Východiská plánovania profesijného rozvoja na úrovni školy

Ako uvádza Valent (2020, s. 13) „rozhodovať o potrebách profesijného rozvoja v škole by sa malo na základe požiadaviek, ktoré vyplývajú z implementácie ŠKVP, aktuálnych strategických cieľov školy a potrieb učiteľov“. Súčasťou profesijného rozvoja by mal byť rozvoj tých kompetencií učiteľov, ktoré reagujú na trendy vývoja v spoločnosti, požiadavky zamestnávateľov a kľúčové kompetencie žiakov, napr. rozvoj kritického myslenia, schopnosti skúmať a objavovať, rozhodovať a riešiť problémy, spolupracovať, aktívne využívať digitálne technológie a iné. Na úrovni

školy plánovanie profesijného rozvoja vychádza najmä z daných legislatívnych požiadaviek. Toto sa týka najmä povinnosti zabezpečenia adaptačného a aktualizáčného vzdelávania, požiadaviek na kvalifikačné, funkčné vzdelávanie a vzdelávanie špecialistov. Ďalším východiskom plánovania je autoevalvačná správa školy. Na základe sebahodnotenia vybraných oblastí školy učiteľmi, ako aj analýzy výsledkov žiakov v národných a medzinárodných meraniach, môžeme indikovať hlavné oblasti rozvojových potrieb učiteľov, týkajúce sa napríklad rozvíjania čitateľskej, matematickej, prírodovednej, finančnej gramotnosti žiakov, ale aj riešenia niektorých výchovno-vzdelávacích problémov.

Cenným zdrojom informácií môže byť aj správa Štátnej školskej inšpekcie. Významným východiskom plánovania sú tiež dopady aktuálnej spoločenskej situácie, napr. potreba zabezpečenia kvalitného vzdelávania v podmienkach zatvorených škôl. Táto vyvoláva požiadavky na rozvíjanie nových digitálnych a didaktických spôsobilostí učiteľov na efektívnu realizáciu online dištančného vzdelávania a hodnotenia žiakov. V pláne profesijného rozvoja školy nie je možné všetky požiadavky jednotlivcov a metodických orgánov automaticky akceptovať, pretože musia byť posúdené vo vzťahu k celkovej stratégii a možnostiam školy.

Možné stratégie profesijného rozvoja na úrovni školy

V mnohých súčasných plánoch profesijného rozvoja sú rozvojové a vzdelávacie potreby na úrovni školy len súčtom potrieb a požiadaviek jej učiteľov. Tento prístup nepovažujeme za vhodný, aj keď pripúšťame, že na úrovni školy existuje celý rad rozvojových potrieb, ktoré sú spoločné všetkým učiteľom, alebo aspoň väčšine z nich. Plánovanie profesijného rozvoja na úrovni školy musí mať predovšetkým integrujúcu funkciu a musí byť zamerané na hlavné priority rozvoja školy.

Moderná škola by mala byť rozvíjaná ako učiac sa organizácia, ktorá okrem toho, že zbiera poznanie zvonka, sa učí predovšetkým vo vnútri a vytvára si vlastné know-how. Aby k tomu došlo, je potrebné systematické vedenie a riadenie procesov vzájomného učenia sa učiteľov, za čo nesú zodpovednosť riaditeľ a užšie vedenie školy. Škola je učiacou sa organizáciou vtedy, ak vedie svojich učiteľov k schopnosti stanoviť si krátkodobé a dlhodobé rozvojové ciele a umožňuje im ich dosahovať. Riadi vzájomné zdieľanie skúseností so zámerom zvyšovať kvalitu vyučovania všetkých a očakáva, že učители budú prakticky využívať získané poznanie a kompetencie vo výchovno-vzdelávacom procese.

Stratégia profesijného rozvoja na úrovni školy zahŕňa hlavné rozhodnutia o tom, akým spôsobom prebehne profesijný rozvoj učiteľov a nepedagogických zamestnancov. Okrem vymedzenia prístupov, spôsobov a foriem určuje

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- LAŠŠÁK, V. a A. PÁVOVÁ, 2020. *Tvorba atestačného portfólia pre učiteľov cudzieho jazyka pre 1. a 2. atestáciu – materiály pre účastníkov vzdelávania*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- PAVLOV, I. a M. ŠNÍDLOVÁ, 2013. *Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory*. Praha: Agentura 3P. ISBN 978-80-260-4014-9.
- PAVLOV, I., 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: ROKUS. ISBN 978-80-970275-5-1.
- VALENT, M., 2019. *Plán profesijného rozvoja podľa novej legislatívy* [online]. Bratislava Metodicko-pedagogické centrum. [cit. 2021-02-26]. ISBN 978-80-565-1445-0. Dostupné z: <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/plan-profesijnego-rozvoja-podla-novej-legislativy>
- VALENT, M., 2020. *Plánovanie profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov* [online]. In: *Kariéra v školstve*. Bratislava: RAABE. [cit. 2021-02-26]. Dostupné z: www.raabe.sk

zdroje potrebné na realizáciu profesijného rozvoja a ich financovanie. V konečnom dôsledku vyčísluje predpokladané finančné náklady na profesijný rozvoj výhľadovo na štyri roky a presnejšie na kalendárny, resp. školský rok.

Témy profesijného rozvoja a vzdelávania na úrovni školy

Obvyklé témy profesijného rozvoja a vzdelávania na úrovni školy zahŕňajú prípravu a vzdelávanie uvádzajúcich učiteľov, metódy a techniky pedagogickej diagnostiky žiakov, tvorbu a spracovanie pedagogického portfólia učiteľov, informovanie o aktuálnych legislatívnych normách a ich zmenách, vzdelávanie zamerané na prácu so začlenenými žiakmi, rozvíjanie sociálnych kompetencií žiakov, prevencia patologických javov, prejavov extrémizmu, postupy pri predchádzaní šikanovaniu a jeho odstraňovaní, práca s dezinformáciami a hoaxami a pod. Mnohé z uvedených vzdelávaní je potrebné realizovať v spolupráci s organizáciami špecializujúcimi sa na uvedené vzdelávania.

Súčasťou plánovania profesijného rozvoja školy je aj rozvoj nepedagogických zamestnancov. Ten sa plánuje s ohľadom na očakávané novely a zmeny v relevantných zákonoch a vyhláškach. Obvykle sa týkajú ekonomiky, hospodárenia a financovania škôl, ochrany osobných údajov, bezpečnosti práce a noviniek v oblasti administratívy, napr. aSc agendy, RIS, archivácie dokumentov a pod.

Záver

Masívne kontinuálne vzdelávanie učiteľov, ktoré bolo realizované v regionálnom školstve v predchádzajúcom desaťročí nepreukázalo, že je efektívnym a účinným prostriedkom, ktorý vedie k žiadúcim zmenám a lepším výsledkom žiakov v našich školách. Ukázalo sa, že vzdelávať učiteľov nestačí, pretože vzdelávanie je len jedným z predpokladov, ktorý automaticky nevedie k očakávaným zmenám. Systém plánovania profesijného rozvoja, ktorého súčasťou je aj vzdelávanie, vytvára lepšie predpoklady na to, aby učители nielen získavali, ale predovšetkým v praktickej pedagogickej činnosti preukazovali svoje profesijné kompetencie. Hlavným východiskom plánovania profesijného rozvoja je identifikácia a analýza rozvojových a vzdelávacích potrieb, ktorá musí byť osobitne realizovaná na troch stupňoch – na úrovni učiteľa, metodického orgánu a školy. Plánovanie profesijného rozvoja musí zohľadňovať špecifické potreby a požiadavky každej úrovne riadenia školy. Výsledný dokument, plán profesijného rozvoja školy, musí byť spracovaný ako synergický dokument tak, aby zabezpečil očakávaný rozvoj každého jednotlivého učiteľa, ako aj rozvoj všetkých učiteľov v oblastiach a kompetenciách, ktoré sú strategicky dôležité pre súčasné a budúce fungovanie školy.

Summary: *The article presents approaches and possibilities of professional development planning in schools and school facilities. It describes professional development planning at the level of individual pedagogical employee of a school, at the level of methodological bodies of a school and at the level of a school as a whole. The purpose and expectations of professional development planning are briefly explained, including shortcomings and recommendations of strategies for implementation of professional development planning at the three levels.*

ANDRAGOGICKÉ PORADENSTVO UČITEĽSTVU

Ivan Pavlov, Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Banská Bystrica
Alica Dragulová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Košice

Anotácia: Príspevok je venovaný problematike podpory profesijného rozvoja učiteľov, ktorý je súčasťou mnohých reformných návrhov v medzinárodnom i národnom kontexte, kde rezort školstva má vytvárať vhodné podmienky a optimálny legislatívny rámec, ktorý zohľadňuje najnovšie výsledky vedeckého výskumu podpory profesijného učenia sa.

Kľúčové slová: profesijný rozvoj, andragogické poradenstvo, učiteľstvo.

Vyšlo: Pedagogické rozhľady, 2020, č. 5, s. 1

Profesijný rozvoj učiteľstva a jeho podpora prešli za posledné desaťročia na Slovensku významnými zmenami. Nie všetky boli pozitívne z pohľadu ich efektivity a dopadov na kvalitu učiteľskej práce. Doposiaľ nemá Slovensko komplexný systém podpory celoživotného profesijného rozvoja učiteľskej profesie. Dosluhujúci zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. a ani jeho o desať rokov „mladší brat“ zákon NR SR č. 138/2019 Z. z. nepriniesol zásadný prelom vo vytváraní optimálnych podmienok na odbornú-metodickú (inštitucionálnu) pomoc, ucelebný systém kontinuálneho vzdelávania a podpory kariérového rozvoja slovenského učiteľstva vrátane sebarozvoja jednotlivcov – individuálnych profesionálov. Podpora profesijného rozvoja učiteľstva je súčasťou mnohých reformných návrhov v medzinárodnom i národnom kontexte, v ktorých má rezort školstva vytvárať vhodné podmienky, optimálny legislatívny rámec, ktorý zohľadňuje najnovšie výsledky vedeckého výskumu o princípoch a stratégiách podpory profesijného učenia sa.

Podpora profesijného rozvoja učiteľstva sa vo svede chápe inak, než len tradične podporované formálne vzdelávanie, ktoré je u nás spravídla organizované ako hromadné, mimo vlastného pracoviska a nie vždy ponúka odpovede na špecifické otázky, ktoré účastníci riešia vo svojej pedagogickej práci. Zväčša ide o revitalizáciu poznatkov, programy s krátkym trvaním, ktoré nezasiahnu hlbšie štruktúry profesijných kompetencií alebo ponuka vôbec nereaguje na potreby učiteľstva, dynamicky sa meniaci svet a jeho odraz v školskej praxi. Komplexný, celoživotný systém podpory by mal byť dôsledne budovaný na princípoch vyjadrujúcich požiadavky učiteľstva a to, aby pomoc bola:

- individualizovaná – pomoc podľa jedinečných potrieb;
- dostupná – pomoc na dosah, čo najbližšie;
- operatívna – pomoc hneď, keď vznikne potreba;
- kontinuálna – pomoc nepretržite počas celej profesijnej dráhy;
- odborná – pomoc skutočného experta na profesijné problémy.

Dominantné zastúpenie formálneho učiteľského vzdelávania dnes ustupuje do úzadia iným metódam a formám podpory profesijného rozvoja. OECD (2020, s. 19 - 20) uvádza v hodnotení Slovenskej republiky, že kvalita učiteľov je pre lepšie študijné výsledky žiakov rozhodujúca. Preto odporúča okrem iného zlepšiť kvalitu, relevantnosť a rôznorodosť profesijného rozvoja. V podpore kariérového rastu sa zamerať na jasné usmernenie na vytváranie učiteľských portfólií, zjednotiť štandardy výučby v celom systéme a chápať mentorskú činnosť ako súčasť kariérového rastu. Hľadanie inovačných prístupov v rámci edukačných vied nám ponúka nový koncept – andrago-

gické poradenstvo (Pavlov 2019), ktoré pomáha počas profesijnej dráhy vyrovnávať sa s požiadavkami na výkon profesie. Poskytuje individualizovanú a špecializovanú poradenskú službu v individuálnych, skupinových alebo školských učebných potrebách, ktoré sú riešiteľné výchovou a vzdelávaním (učeníím sa). Úlohou andragogiky v tomto zmysle je hľadať metódy a formy umožňujúce a podnecujúce učenie sa dospelého (jeho učenlivosť). Docilita (z lat. docilitas – učenlivý, schopný učiť sa) má pôvod v autoregulačných psychických procesoch osobnosti človeka, v najširšom význame ako schopnosť regulovať vlastné správanie a konanie (vrátane učenia). Každý disponuje určitou mierou schopnosti autoregulácie sebaučenia danej neurologickými dispozíciami, podmienkami prostredia, školovaním, ale aj vhodnými edukačnými intervenciami (Pavlov, Neupauer 2019, s. 25 - 36). Docilita je diagnostikovateľný potenciál človeka pre učenie, sebaučenie, ktorý je možné zlepšovať, rozvíjať, trénovať a podporovať aj andragogickou intervenciou. Docilita je dnes oceňovaná ako kľúčová kompetencia človeka pre zamestnanosť a celoživotnú pripravenosť učeníím sa prispôbovať novým požiadavkám a situáciám. Docilitu je možné vedecky skúmať a prakticky podporovať v týchto dimenziách:

- môcť – rôzna miera potenciálu (komplex dispozícií pre učenie vrátane životných, učebných skúseností a výsledkov školskej edukácie);
- chcieť – rôzna úroveň motivácie (pripravenosť, ochota učiť sa a priznať si, že mnohé nevieme, ale učeníím sa dokážeme aj s pomocou iných zlepšiť);
- vedieť – rôzne stratégie celoživotného udržiavania a rozvíjania učenlivosťi.

Podpora profesijného rozvoja učiteľstva poradenstvom podlieha rôznym teoretickým prístupom a stratégiám. V poradenstve (líšiace sa intenzitou, hĺbkou práce

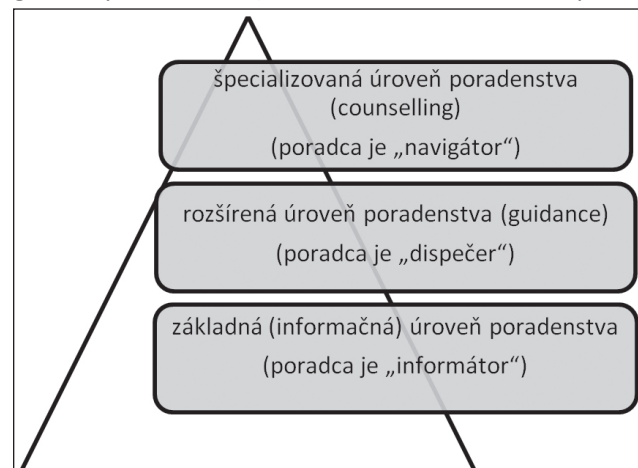


Schéma 1 Úrovnne andragogického poradenstva (Pavlov 2020)

s klientom) rozlišujeme tri úrovne: poskytovanie informácií, vedenie, orientácia (angl. guidance) a intenzívna poradenská pomoc (angl. counselling). Andragogické poradenstvo je možné poskytovať na úrovni učiacej sa organizácie (jej školského manažmentu), učiacich sa tímov (metodické orgány školy) a učiacich sa jednotlivcov. Pre každú úroveň poradenstva i potreby klienta sa uplatňujú špecifické poradenské prístupy a metódy intervencie.

Tri úrovne poradenskej práce v andragogike môžeme charakterizovať takto:

- **Základná úroveň** – poradca ako „informátor“ poskytuje informácie (kontaktné/dištančné) nevyhnutné na uspokojenie učebnej potreby, očakávania klienta. Spravidla je krátkodobé a nie je založené na poradenskom vzťahu medzi klientom a poradcom. Klient sa spravidla potrebuje zorientovať, získať informácie, aby sa mohol správne rozhodnúť, kto mu môže pomôcť, kde sa o tom môže viac dozvedieť, dočítať a pod.
- **Rozšírená úroveň** – poradca ako „dispečer“ usmerňuje procesy učenia sa, postup (z jedného miesta na optimálny smer k cieľu) na základe identifikácie problémov a potrieb klienta (orientácia – guidance ako pomoc pri výbere cesty). Poskytne (spravidla jednorazovú, krátkodobú) radu, inšpiráciu ako sled krokov na ceste k vyriešeniu problému a zlepšeniu stavu klienta.
- **Špecializovaná úroveň** – „navigátor“ odborne riadi udržiavanie optimálneho smeru (neodchýlenie sa od cieľa plavby, letu), poskytuje poradenstvo pri riešení konkrétneho problému klienta zvládnuteľného učením (intenzívna poradenská pomoc – counselling), ktorý vyžaduje opakované spravidla dlhodobejšie poradenské aktivity.

V poradenskej praxi sa tieto úrovne môžu prelínať, prechádzať spontánne do ďalšej (vyššej) úrovne alebo sa pohybovať na hranici. Je dôležité, aby poradca rozpoznal rovinu, na ktorej je potrebné s klientom pracovať, identifikoval objednávku klienta a ponúkol adekvátnu poradenskú podporu jednotlivcovi, skupine alebo celej organizácii. Andragogické poradenstvo môže byť obsahovo zamerané na (Pavlov 2019):

- rozvoj profesijných kompetencií, vrátane evalvácie učebných potrieb jednotlivcov, učiacich sa tímov, ale

aj pri odhaľovaní príčin profesijne nekompetentného správania a konania;

- spôsobilosti autoregulácie v učení sa, zahŕňajúce diagnostiku a odporúčania na efektívne stratégie učenia sa;
- spracúvanie profesijných skúseností, zdieľaní informácií z rôznych zdrojov alebo elimináciu ťažkostí s aplikáciou osvojeného do pedagogickej praxe;
- plánovanie, realizáciu, didaktickú transformáciu vzdelávacích obsahov (učiteľky a učiteľia v role učiaceho sa);
- individuálnu a skupinovú evidenciu a evalváciu kompetencií a bilancovanie výsledkov profesijného učenia a jeho dopadov na procesy učenia sa detí a organizačného učenia sa v škole;
- riešenie špecifických učebných potrieb a profesijných otázok (voľba vhodných programov vzdelávania, poskytovateľov, efektívnych a inovatívnych metód učenia, ale aj komunikačných modelov vo vzťahu k dospelým kolegom, rodičom a i.);
- manažment školy v plánovaní a realizácii komplexného rozvoja a podpory pedagogického zboru v profesijnom učení na úrovni jednotlivcov a skupín učiacich sa;
- diagnostiku kariérovej situácie, individuálny potenciál, plánovanie profesijnej kariéry, jej sebariadenie, napredovanie i odstraňovanie bariér (stres, vyhorenie, nevhodná organizácia práce, zlé medziľudské pracovné vzťahy a pod.).

Andragogické poradenstvo učiteľstvu by mohlo v blízkej budúcnosti vhodne doplniť existujúce nástroje podpory ich profesijného rozvoja, pretože má potenciál reflektovať jeho špecifické potreby v podmienkach pracoviska. Realizácia tohto konceptu podpory učiteľstva závisí nielen od úrovne jeho vedecko-teoretického rozpracovania, ale aj budovania inštitucionálneho zázemia tohto typu poradenských služieb a odbornej prípravy poradcov profesijného rozvoja.

Príspevok vznikol vďaka podpore projektu APVV-16-0573: Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva – MAPUS, ktorého riešiteľom je Katedra andragogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

OECD, 2020. *Stratégia zručností OECD pre Slovenskú republiku. Posudok a odporúčania*. Bratislava. ISBN 978-92-64-36420-2. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/bb688e68-en>.

PAVLOV, I., 2019. Poradenstvo v podpore profesijného rozvoja pedagogických zborov škôl. In: *Orbis Scholae*. Roč. 12, č. 3. ISSN 1802-4637.

PAVLOV, I. a Z. NEUPAUER, 2019. Docilita dospelých - skrytý potenciál v ére umelej inteligencie. In: *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-906894-4-2.

PAVLOV, I., 2020. *Andragogické poradenstvo*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89510-83-2.

Zákon NR SR o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In: *Zbierka zákonov*. 2019, č. 138.

Summary: *The article deals with the issue of supporting the professional development of teachers, which is part of many reform proposals in the international and national context, where the Ministry of Education should create appropriate conditions and an optimal legislative framework which takes into account the latest scientific research to support professional learning.*

BIBLIOGRAFIA ČLÁNKOV Z RUBRIKY O UČITEĽOVI ZA ROKY 2019 – 2021

LAŠŠÁK, V. 2019. Vytváranie kultúry profesionálnej spolupráce medzi učiteľmi. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 28, č. 3, s. 21. ISSN 1335-0404.

Anotácia: Spolupráca je významným prostriedkom ďalšieho profesijného rozvoja a vzájomného učenia sa učiteľov, zlepšovania kvality ich výchovno-vzdelávacej činnosti a výsledkov žiakov. Príspevok uvádza vybrané teoretické východiská k téme profesionálnej spolupráce v školách, prezentuje relevantné zistenia z medziná-

rodnej štúdie OECD TALIS 2018 v danej oblasti, závery z expertných panelov a diskusií účastníkov medzinárodnej konferencie Európsky učiteľ 21. storočia.

NOSKOVÁ, I., 2021. Syndróm vyhorenia a učiteľské povolanie. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 30, č. 2, s. 26. ISSN 1335-0404.

Anotácia: Sémantickou náplňou príspevku je explikácia syndrómu vyhorenia v súvislosti s učiteľským povola-

ním, ktoré sa v tomto kontexte zaraďuje medzi rizikové. Článok sprostredkúva identifikáciu druhov syndrómu vyhorenia, príčin syndrómu vyhorenia, príznakov syndrómu vyhorenia (v psychickej, v telesnej a v sociálnej rovine), špecifikuje jednotlivé fázy prejavov syndrómu vyhorenia a ponúka možnosti prevencie.

PAPPOVÁ, M., 2021. Profesionálne a kľúčové kompetencie učiteľa profesionálneho rozvoja v online vzdelávaní. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 30, č. 2, s. 12. ISSN 1335-0404. Anotácia: Príspevok sa venuje prepojeniu profesionálnych a kľúčových kompetencií učiteľa profesionálneho rozvoja vo väzbe na dosahovanie špecifických cieľov v online prostredí vzdelávacej skupiny. Sprostredkúva činnosti v práci so skupinou, flexibilitu, originalitu a profesionálnu učiteľa profesionálneho rozvoja v realizácii diaľaného vzdelávania.

PAVLOV, I. a M. VALENT, 2020. Rozvojové potreby a plánovanie profesionálneho rozvoja učiteľstva. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 29, č. 1, s. 1. ISSN 1335-0404. Anotácia: Príspevok je venovaný problematike plánovania profesionálneho rozvoja v intenciách nového zákona NR SR č. 138/2019 Z. z. v súlade s andragogickou teóriou. Jeho prvá časť opisuje problematiku poznávania rozvojových potrieb a druhá časť príspevku sa venuje plánovaniu profesionálneho rozvoja učiteľstva.

PAVLOV, I. a M. SCHUBERT, 2021. Kolaboratívne učenie – nový prístup k profesionálnemu rozvoju učiteľstva. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 30, č. 2, s. 22. ISSN 1335-0404. Anotácia: Príspevok približuje kolaboratívne učenie ako perspektívnu metódu profesionálneho učenia sa v učiteľstve. Na základe zahraničných skúseností a teoretických prístupov popisuje možnosti jej aplikácie v prostredí slovenských škôl.

PAVÚROVÁ, E., 2021. Profesionálny rozvoj učiteľa základnej umeleckej školy. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 30, č. 2, s. 8. ISSN 1335-0404.

Anotácia: Príspevok ponúka prehľad pojmov súvisiacich s profesionálnym rozvojom učiteľa základnej umeleckej školy (ďalej ZUŠ). Profesionálny rozvoj je vnímaný v priereze špecifického postavenia ZUŠ v systéme vzdelávania spolu s požiadavkami na jej učiteľa. Ponúka pohľad na prístup k profesionálnemu rozvoju, atestačnému procesu, práci s profesionálnym štandardom učiteľa ZUŠ. Zároveň poskytuje námety na tvorbu portfólia ako produktu súvisiaceho s profesionálnym rozvojom učiteľa ZUŠ.

PAVÚROVÁ, E., 2020. Podpora tímovej práce a spolupráce v prostredí školy a školského zariadenia. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 29, č. 5, s. 3. ISSN 1335-0404. Anotácia: Príspevok sa venuje charakteristike tímovej práce s jej odlišením od fungovania pracovného kolektívu ako skupiny. Cez úvodné definície pojmu TEAM (Čo je tím?), uvedenie pozitív a možných negatív tímovej spolupráce, pojmov pozitívnej a negatívnej synergie v kontexte fungovania tímu, vymedzenie motivácie zamestnanca, uvádza možnosti motivácie zamestnancov v rámci takéhoto spôsobu fungovania (Prečo? Ako?).

PUPÍKOVÁ, E., 2020. Osobné plány profesionálneho rozvoja učiteľa materskej školy. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 29, č. 1, s. 6. ISSN 1335-0404.

Anotácia: Hlavným predmetom príspevku je osobný plán profesionálneho rozvoja učiteľa materskej školy. Príspevok opisuje význam osobných plánov profesionálneho rozvoja a hlavné princípy jeho tvorby. Zameriame sa na podstatné prvky osobných plánov profesionálneho rozvoja s praktickými ukázkami. Súčasťou príspevku je aj návrh pre vedúcich pedagogických zamestnancov, akým spôsobom môžu pomôcť učiteľom pri zavádzaní kultúry osobných plánov profesionálneho rozvoja. Posledná časť príspevku je zameraná na spôsob analyzovania osobných plánov profesionálneho rozvoja, ktoré vykonáva riaditeľ.

RUSNÁKOVÁ, E., 2020. Koronakríza – výzva pre slovenských učiteľov. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 29, č. 5, s. 9. ISSN 1335-0404.

Anotácia: V príspevku autorka reflektuje neprezenčné vzdelávanie žiakov základných a stredných škôl v čase koronakrízy. V texte je vymedzený pojem e-learning – zložky, pedagogické a didaktické zásady. S využitím charakteristiky obsahu e-learningu ako jednej zložky sa autorka zamýšľa nad potrebou ďalšieho vzdelávania učiteľov, nad potrebou rozvoja a prehlbovania pedagogických kompetencií potrebných na tvorbu kvalitných e-learningových kurzov.

RYCHNAVSKÁ, M. a D. BAČOVÁ, 2020. Tvorba atestačného portfólia pre oblasť žiak. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 29, č. 1, s. 19. ISSN 1335-0404.

Anotácia: V uvedenom príspevku uvádzame návrhy a odporúčania na tvorbu atestačného portfólia a preukázanie jednotlivých profesionálnych kompetencií v oblasti „žiak“ pre učiteľov základných a stredných škôl, ktorí plánujú požiadať o vykonanie prvej alebo druhej atestácie. Zameriavame sa na identifikovanie vývinových a individuálnych charakteristík žiaka, psychologických a sociálnych faktorov učenia sa žiaka, sociokultúrneho kontextu vývinu žiaka.

RYCHNAVSKÁ, M. a D. BAČOVÁ, 2020. Tvorba atestačného portfólia pre oblasť výchovno-vzdelávací proces. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 29, č. 2, s. 53. ISSN 1335-0404.

Anotácia: V uvedenom príspevku uvádzame návrhy a odporúčania na tvorbu atestačného portfólia a preukázanie jednotlivých profesionálnych kompetencií v oblasti „výchovno-vzdelávací proces“ pre učiteľov základných a stredných škôl, ktorí plánujú požiadať o vykonanie prvej alebo druhej atestácie. Zameriavame sa na ovládanie obsahu a didaktiky vyučovacích predmetov, plánovanie a projektovanie vyučovania, realizovanie vyučovania a hodnotenie priebehu a výsledkov vyučovania a učenia sa žiaka.

RYCHNAVSKÁ, M. a D. BAČOVÁ, 2020. Tvorba atestačného portfólia pre oblasť profesionálny rozvoj. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 29, č. 3, s. 53. ISSN 1335-0404.

Anotácia: V uvedenom príspevku uvádzame návrhy a odporúčania na tvorbu atestačného portfólia a preukázanie jednotlivých profesionálnych kompetencií v oblasti „profesionálny rozvoj“ pre učiteľov základných a stredných škôl,

ktorí plánujú požiadať o vykonanie prvej alebo druhej atestácie. Zameriavame sa na plánovanie a realizovanie profesijného rastu a sebarozvoja učiteľa, tiež na jeho kompetenciu stotožniť sa s profesijnou rolou a školou.

ŠNÍDLOVÁ M. a V. LAŠŠÁK, 2020. Preukazovanie kompetencií vymedzených v profesijnom štandarde. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 29, č. 1, s. 15. ISSN 1335-0404. Anotácia: Príspevok sa zameriava na preukazovanie profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov v rôznych kariérových stupňoch. Pomocou modelových situácií sú ukázané možnosti, ako môže učiteľ tieto kompetencie preukázať. Rovnako sú uvedené možnosti, ako riaditeľ školy môže posúdiť, že učiteľ profesijné kompetencie nadobudol a využíva ich v praxi.

ŠNÍDLOVÁ, M., 2021. Adaptačné vzdelávanie zamerané na rozvoj profesijných kompetencií začínajúceho pedagogického zamestnanca. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 30, č. 2, s. 16. ISSN 1335-0404. Anotácia: Príspevok sa venuje adaptačnému vzdelávaniu, upozorňuje na najčastejšie chyby a ponúka inováciu založenú na preukazovaní nadobudnutých profesijných kompetencií s využitím adaptačného portfólia. V tejto súvislosti upozorňujeme aj na zmenu roly uvádzajúceho učiteľa.

VALENT, M., 2018. Profesionálny štandard v školstve. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 27, č. 1, s. 22. ISSN 1335-0404. Anotácia: Príspevok je venovaný kvalifikácii učiteľov z pohľadu profesijných kompetencií a profesijných štandardov. Profesionálne štandardy sú hodnotené nielen z pozitívneho ale aj z negatívneho pohľadu, implementácia štandardu je spracovaná v poslednej časti príspevku.

VONDRÁKOVÁ, E. a Z. PAVELICOVÁ, 2020. Aktualizačné vzdelávanie po novom. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 29, č. 2, s. 51. ISSN 1335-0404. Anotácia: Cieľom článku je predstaviť na konkrétnom príklade možnosť realizácie aktualizačného vzdelávania, ktorého povinnosť aplikácie do škôl a školských zariadení vyplynula zo zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

VÝBOHOVÁ, D. 2020. Aktualizačné vzdelávanie, nástroj zmeny kvality školy. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 29, č. 1, s. 10. ISSN 1335-0404. Anotácia: Zámerom tohto článku je poskytnúť vedúcim pedagogickým zamestnancom ako aj učiteľom v praxi informácie o možnostiach a podmienkach realizácie aktualizačného vzdelávania v zmysle novej legislatívy ako nástroja na tvorbu kultúry učiacej sa organizácie.

Zostavila: Viera Stankovičová

Vážení kolegovia!

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

vydáva už 30. rok odborno-metodický časopis

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY.

Vytvárame v ňom priestor na tvorivé riešenie otázok čo a ako učiť, na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania.

V súčasnosti je tiež veľmi aktuálne zverejňovanie tzv. príkladov dobrej praxe, príp. inšpirácií na riešenie situácie počas prerušeného vyučovania v školách (max. rozsah 9 normalizovaných strán).

Touto cestou preto vyzývame kolegov a kolegyně zo škôl a školských zariadení, aby v danej oblasti publikovali svoje príspevky.

Očakávame prezentácie dobrých praxí, Vaše podnety, postrehy, názory, polemické úvahy, recenzie odbornej literatúry, najmä učebníc, rovnako aj online podporných nástrojov pre pedagogických zamestnancov. V časopise publikujeme príspevky zo všetkých regiónov Slovenska.

Sídlo redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica.

Tel.: 048/47 22 938, e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

Pokyny na úpravu príspevkov

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri Výzvy na publikovanie na stránke časopisu),
- príspevok má byť pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok má tvoriť ucelený, logicky usporiadaný text s konkrétnymi závermi pre pedagogickú prax,
- rozsah príspevku nesmie prekročiť:
 - A. Príspevok: max. 9 normostrán, t.j. 16 200 znakov (vrátane medzier)
 - B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)
 - C. Informácia z činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier)napísaných v textovom editore MS Word 1997 a vyšším, vrátane tabuliek a grafov.

A. Príspevok – osnova: *Názov, Autor/i, Anotácia, Kľúčové slová, Úvod, Hlavný text, Záver, Zoznam bibliografických odkazov, Summary*

B. Recenzia – osnova recenzie je nasledovná: *Názov, Bibliografický odkaz na recenzovanú publikáciu v štruktúre: Autor/i recenzie, Text recenzie*

C. Informácia o činnosti MPC – osnova: *Názov, Autor/i informácie/správy, Text informácie/správy*

Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky – všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- používajte typ písma **Calibri**, veľkosť 11, riadkovanie – 1
- zarovnanie textu – zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie – tučné, kurzíva, index horný, dolný, **nie podčiarkovanie**)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, ani medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- obrázky vo formáte jpg v kvalite aspoň 150 dpi
- tabuľky v texte označte formou Tab. 1 Názov tabuľky (**nad tabuľkou**)
- grafy, obrázky v texte označte formou Obr. 1 Názov obrázka (**pod obrázkom**), pri prevzatých obrázkoch je nevyhnutné uviesť zdroj
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, potom rok vydania, napr. (Turek 2008). Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách, uvádza sa aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „...“ (Turek 2008, s. 258). V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al. 2005
- v žiadnom prípade v príspevku **nepoužívajte „poznámky pod čiarou“**
- rozlišujte písmeno veľké O a číslicu 0, malé písmeno l a číslicu 1
- autori môžu skracovať často uvádzané výrazy – tieto skratky sa musia vysvetliť pri prvom objavení v texte, napr. materská škola (ďalej MŠ), školský vzdelávací program (ďalej ŠkVP) a pod.
Zoznam bibliografických odkazov – je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy ISO 690 Bibliografické odkazy z roku 2012
- elektronické zdroje dokumentov musia obsahovať **tri dôležité údaje** – za názov dokumentu v hranatých zátvorkách [**online**]; vydavateľské údaje, údaj o dátume citovania v hranatých zátvorkách v tvare [**cit. 2008-01-27**]. Posledný údaj: **Dostupné z: [http://....](http://...); Dostupné na internete:** – pri citovaní používajte **vždy jeden zvolený spôsob pre všetky elektronické zdroje**

