

## OBSAH

### O UČITELOVI

- Bronislava Kasáčová - Beata Kosová: ... 1  
Európske trendy a slovenský prístup k tvorbe učiteľských kompetencií a spôsobilostí ako východisko k profesijným štandardom
- Marta Černotová et al.: Metodika tvorby ... 7  
profesijných štandardov v jednotlivých kategóriách pedagogických zamestnancov
- Gabriela Leskovjanská: Požiadavky na ... 10  
súčasnú osobnosť a správanie učiteľa základnej školy - porovnanie pohľadu psychológov a učiteľov ZŠ
- Bohumíra Lazarová: Další vzdělávání ... 14  
učitelů: k problematice rezistence
- Libor Fridman: Aktuálne podnety obsahu ... 18  
ďalšieho vzdelávania učiteľov hudobnej výchovy

### PREDSTAVUJEME

- Mária Ďurčeková: Anna Gajová
- Anna Gajová: Ilustrácie
- Jozef Bily: Aforizmy

### PRÍLOHA

- Edičná činnosť Metodicko-pedagogických centier Slovenska v šk. r. 2005 - 2007

## **PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY**

Časopis pre školy a školské zariadenia

**3/2007**

Dvojmesačník  
Ročník 16

Editor:

**Metodicko-pedagogické centrum  
Banská Bystrica**

Participujúci:

MPC Bratislavského kraja v Bratislave,  
MPC Prešov

### VÝKONNÁ REDAKCIA

#### ŠÉFREDAKTOR:

Miroslav Valica - MPC B. Bystrica

#### VÝKONNÁ REDAKTORKA:

Viera Stankovičová - MPC B. Bystrica

#### TECHNICKÝ REDAKTOR:

Ivan Rafaj - MPC B. Bystrica

### ČLENOVIA:

Jozef Lauko - ŠŠI B. Bystrica

Brigita Šimonová - PF UMB B. Bystrica

### REDAKČNÁ RADA:

Luboslav Drga - MŠ SR Bratislava

Eva Klikáčová - MPC Bratislavského kraja

Ivan Pavlov - MPC Prešov

Ivan Stankovský - ŠIOV Bratislava

Alena Tomengová - ŠŠI Bratislava

Ivan Turek - MtF STU Bratislava

### ZAHRANIČNÍ KOREŠPONDENTI:

Milan Pol - Česká republika

Jan Telus - Polsko

Kristóf Lajosné - Maďarsko

### ADRESA REDAKCIE:

Metodicko-pedagogické centrum,

975 46 Banská Bystrica, Horná 97

Tel.: 048/4722 905 Fax: 048/4722 933

e-mail: rozhlady@mpcbb.sk

www.rozhlady.pedagog.sk

Tlač: PRINT Štefan Svetlík,  
Slovenská Lupča.

Vyšlo v júni 2007.

Nevychádza počas letných prázdnin.

Reg. číslo: MK SR 909/93.

ISSN 1335-0404.

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.  
Redakcia sa nemusí vždy stotožňovať s názormi autora.  
Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

Časopis vychádza s finančnou podporou  
Ministerstva školstva SR.

# EURÓPSKE TRENDY A SLOVENSKÝ PRÍSTUP K TVORBE UČITELSKÝCH KOMPETENCIÍ A SPÔSOBILOSTÍ AKO VÝCHODISKO K PROFESIJNÝM ŠTANDARDOM

Bronislava Kasáčová - Beata Kosová, Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica

**Anotácia:** Hľadanie najvhodnejších a nepostrádateľných kompetencií a spôsobilostí učiteľa, ktoré majú tvoriť jadro jeho profesionality je trendom v stredoeurópskom kontexte výrazným od konca 20. storočia a smeruje k tvorbe profesijných štandardov. Návrh na štruktúru kompetenčného profilu učiteľa v Slovenskej republike vychádza pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa z interakčného modelu edukácie s tromi zásadnými dimenziami, ktorými sú: žiak, učiteľ a medzi nimi prebiehajúci edukačný proces. Z toho vychádza aj návrh kompetenčného profilu učiteľa, ktorý je v súčasnosti predmetom verejnej diskusie.

**Kľúčové slová:** učiteľ, kompetencie, spôsobilosti, Európska únia, Slovenská republika

## Úvod

Pedeutológia ako teória učiteľskej profesie sa v posledných desaťročiach venuje otázkam kompetencií a spôsobilostí učiteľa. V súčasnosti tento prístup nachádza svoje praktické využitie pri formulácii **profesijných štandardov učiteľa**, ktoré sa stávajú kľúčovými pri tvorbe **kompetenčných profilov** a definovaní profesijných kariérnych pozícií. Autori zaoberajúci sa problematikou hľadania kompetencií a spôsobilostí učiteľa, ktoré majú tvoriť jadro jeho profesionality požadujú zmeny v požiadavkách na profesijnú prípravu a výkon učiteľa. Tento trend je v stredoeurópskom kontexte veľmi výrazný od 90-tych rokov 20. storočia. Možno v ňom identifikovať niekoľko dominujúcich tendencií:

1. *hľadisko pregraduálnej prípravy, jej obsahu a formulácie profilu absolventa,*
2. *hľadisko konkrétneho kontextu edukačných situácií*
3. *hľadisko učiteľa ako autonómneho subjektu, resp. osobnostná orientácia v dynamickom ponímaní (rozvoj učiteľa ako aj rozvoj žiaka),*
4. *hľadisko požiadaviek rozvíjajúcej sa spoločnosti zo strany rodiny, regiónu, štátu, Európy, resp. medzinárodného spoločenstva, vyjadrené prostredníctvom kľúčových kompetencií človeka.*

Tieto aspekty sa v uvedenom poradí postupne presadzujú, vzájomne prelínajú a tendujú k súčasnému prevládaniu tretieho a štvrtého hľadiska.

Začiatky 90-tych rokov sú charakteristické prevahou prvého hľadiska. Typické bolo, že problematiku učiteľských kompetencií a spôsobilostí riešili najmä pedeutológovia teoretici, zväčša pedagógovia vysokých škôl pripravujúcich učiteľov. Obsah požadovaných zmien sa orientoval na zmeny v pregraduálnej príprave a na reformy učiteľského vzdelávania. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa sa vymedzovali v nadväznosti od obsahu prípravy učiteľov. V tomto trende sú známe najmä **normatívne modely**, ktoré určujú, čo v bode dovriešenia prípravy má absolvent vedieť, resp. dokázať urobiť. Klasickým prípadom sú (aj doteraz prežívajúce) prístupy formulovať kompetencie, ktoré kopírujú prípravu učiteľa v zaužívanom rámci zložiek prípravy: odborno-predmetová, pedagogicko-

psychologická a metodická, resp. predmetovo-didaktická zložka prípravy.

## Novšie pohľady na kompetencie učiteľa

Spomínané 90-te roky sú obdobím prechodu k modernému ponímaniu (stále však akademickému), kde sa začínajú viac akcentovať požiadavky orientované na rozvojaschopné predpoklady učiteľa. Sú formulované reálne spôsobilosti, ktoré sú viac individualizované a viazané na konkrétny kontext vzdelávacích situácií. Začína sa presadzovať dynamické poňatie ako postupné približovanie sa k žiadúcim parametrom učiteľskej profesie, zdôrazňovaním sebareflexívnej spôsobilosti ako otvorenosti profesionála voči zmenám.

Kyriacou (1991, český preklad 1996, s. 23) triedi oblasti pedagogických spôsobilostí **podľa činností učiteľa**, ktoré prispievajú k úspešnosti vyučovania. Jeho východiskom je dosahovanie didaktických cieľov a kritériom potrebných pedagogických spôsobilostí je efektívne vyučovanie. Akcentuje potrebu prehľbovať spôsoby premýšľania a rozhodovania, no zároveň aj schopnosti pre praktické vykonanie zámerov a rozhodnutí. Ide o spôsobilosti:

1. *Plánovanie a príprava:* spôsobilosti podieľajúce sa na výbere didaktických cieľov, na voľbe cieľových zručností, ktoré majú žiaci na konci hodiny zvládnuť a spôsobilosti zvoliť najlepšie prostriedky na dosiahnutie týchto cieľov.
2. *Realizácia vyučovacej jednotky:* spôsobilosti potrebné na úspešné zapojenie žiakov do vyučovacej činnosti.
3. *Riadenie vyučovacej jednotky:* spôsobilosti potrebné na riadenie a organizáciu učebných činností, ktoré udržia pozornosť žiakov, ich záujem a aktivitu.
4. *Klíma triedy:* spôsobilosti potrebné na vytvorenie a udržanie kladných postojov žiakov voči vyučovaniu a ich dlhodobú motiváciu.
5. *Disciplína:* spôsobilosti potrebné na udržaniu poriadku a na riešenie všetkých prejavov nežiadúceho správania žiakov.
6. *Hodnotenie prospechu žiakov:* spôsobilosti potrebné na hodnotenie výsledkov žiakov, aplikované pri formatívnom hodnotení i sumatívnom hodnotení.
7. *Reflexia vlastnej práce učiteľa a evalvácia:* spôsobilosti potrebné na evalváciu vlastnej práce s cieľom zlepšiť ju.

Podobne sa v západoeurópskom kontexte tvorba spôsobilostí vyvíja **od učiteľových rolí**. Holandskí autori (Vonk et.al. 1992) z nich odvodzujú **oblasti zodpovednosti** učiteľa v edukačných procesoch:

- *Vedomosti a porozumenie* - vedomosti z vyučovacích predmetov, znalosť kurikula základnej školy, vedomosti o vývinových zákonitostiach detí a mládeže, poznatky o procesoch učenia, znalosť výchovných zákonitostí, učiteľských rolí a pod.
- *Plánovanie a projektovanie* celku aj čiastkových edukačných činností - počnúc plánovaním vyučovacej hodiny, didaktických stratégií v triede, až po dlhodobé plánovanie práce v triede, vrátane výhládových plánov.
- *Vyučovacie stratégie a metódy* zmysluplného učenia, aby mal učiteľ predstavu o kognitívnych schopnostiach a učebných procesoch žiakov vrátane komunikačných spôsobilostí učiteľa.
- *Triedny manažment* - riadenie a organizácia vyučovacích situácií, vytváranie priaznivej edukačnej klímy v triede, zabezpečenie poriadku, pravidiel školskej práce a pod.
- *Hodnotenie* žiakovej učebnej aktivity, výsledkov a pokroku v učení a rozvoji.
- *Ďalší profesionálny rozvoj učiteľa* - reflexia vlastnej práce a sebauvárania vrátane svojich osobných profesionálnych zámerov.

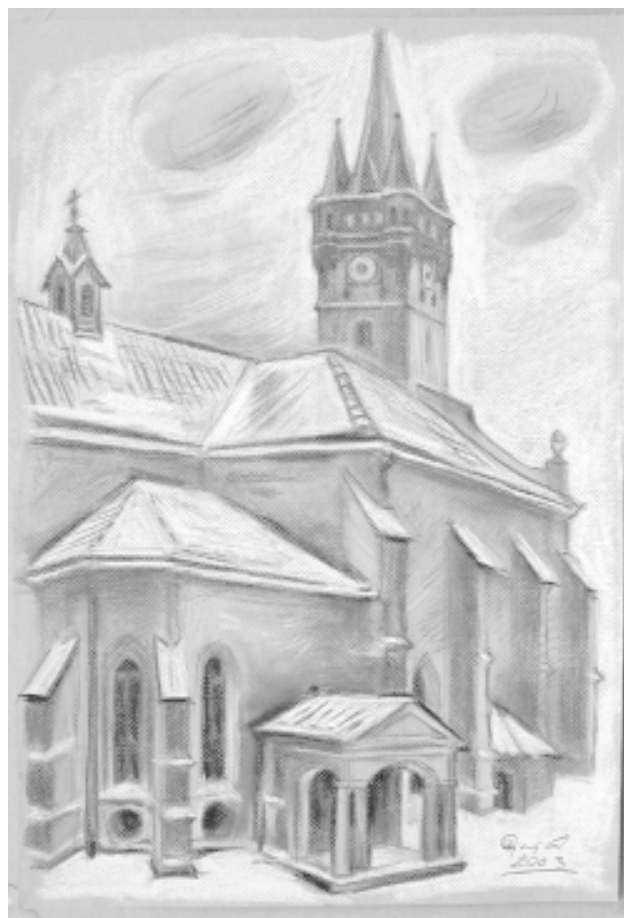
Orientácia uvedených dvoch prístupov výraznejšie smeruje k spôsobilostiam, ktoré zohľadňujú samotný **vyučovací proces**. Tieto a podobné prístupy ovplyvnili aj českú pedológiu. Tu možno identifikovať snahy hľadať cesty medzi klasickým členením podľa oblastí pregraduálnej prípravy a novým pohľadom na spôsobilosti podľa oblastí výkonu práce učiteľa.

Podľa Helusa (1995) plne završené štúdium by malo nájsť adekvátny výraz v určitých kompetenciách. Kým prvé tri sú odvodené od oblastí prípravy, ostatné sú orientované viac na činnosti učiteľa v edukačnom procese. Sú to:

- *Odborno-predmetové* - t.j. kompetencie vo vedeckých základoch vyučovacích predmetov.
- *Psychologické* - t.j. kompetencie v spôsoboch pohľadov na žiakov a študentov z hľadiska ich vekových a individuálnych zvláštností, možností i bariér rozvoja, vytvárania vzťahov a postojov k hodnotám a pod.
- *Pedagogicko-didaktické* - t.j. kompetencie v postupoch práce s učivom, tak aby sa toto učivo pretváralo na informovanosť a spôsobilosť osobnosti myslieť v danej oblasti, vytvárať si názory, diskutovať, ďalej sa samostatne orientovať a pod.
- *Komunikatívne* - tzn. kompetencie vo vytváraní vzťahov a pospolitostí medzi učiteľom a žiakmi a medzi žiakmi navzájom, vo vytváraní klímy súžitia, v rozvíjaní základov občianskej spolupatričnosti a pod.
- *Riadiace* (pedagogicko-manažérske) - tzn. kompetencie v realizácii možností využívať vzdelávaciu potencialitu obce a uplatňovať záujmy školy (triedy, detí) v obci, uvádzať deti do širších súvislostí reálneho života okolia a vnášať ho do diania školy (triedy).
- *Poradenské a konzultatívne* - najmä vo vzťahu k rodičom, najmä ak učiteľ rozpozná zvláštnosti detí (nadania, aj

handicapov) v zmysle rôznych smerov ich individuality.

- *Plánovacie a pre projektovanie stratégií* - pre výchovno-vzdelávaciu prácu so žiakmi a študentmi, podieľať sa na tvorbe programov školy, tlmočiť ich verejnosti a obhájiť ich.



Anna Gajová: Prešov

Koniec 90-tych rokov sprievádza príklon českých autorov k osobnostnej orientácii vo formulácii učiteľských kompetencií. Podľa Šveca (1998) ide o tieto:

- Kompetencie na vyučovanie a výchovu - psychopedagogická, diagnostická, komunikatívna kompetencia.
  - Osobnostné kompetencie - spôsobilosť akceptovať seba, žiakov a kolegov, spôsobilosť asertívneho, autentického a empatického správania.
  - Rozvojové kompetencie - adaptačná, výskumná, informačná, sebareflexívna a autoregulačná spôsobilosť.
- Spilková (1999, s. 41) odporúča pojem „kompetenčná príprava učiteľov“, ktorú podľa nej tvorí rámec šiestich nasledovných kľúčových kompetencií ako súčasť širokej profesionality učiteľa:
- psychodidaktická,
  - komunikačná,
  - organizačná a riadiaca,
  - diagnostická a intervenčná,
  - poradenská a konzultatívna (vo vzťahu k rodičom žiakov),
  - sebarefektívna.

Tým sa posúva „akcent od teoretických základov vyučovacích predmetov k psychodidaktickému vzdelávaniu a k všeobecnej kultivácii učiteľa.“ Učiteľskú činnosť považuje Spilková za

zložitý premenlivý a tvorivý proces osobného stretávania sa učiteľa a žiaka prostredníctvom obsahu vzdelávania. V tomto procese je mnoho neznámych, neočakávaných aj rizikových faktorov a učiteľ by mal byť školeným odborníkom v riadení procesov vzdelávania a kultivácie osobnosti. Preto za hlavný cieľ pregraduálnej prípravy učiteľov považuje „vybaviť učiteľa kľúčovými profesionálnymi kompetenciami, ktoré chápe ako komplexné psychodidaktické spôsobilosti uľahčujúce učiteľovi zvládanie zložitých a premenlivých pedagogických situácií“ (Spilková, 2004, s. 25).

### Súčasný európske trendy

Súčasný ponímanie problematiky učiteľských kompetencií akcentuje tak hľadisko učiteľa ako autonómneho subjektu, ako aj hľadisko požiadaviek rozvíjajúcej sa spoločnosti, formulovaných najmä zo strany medzinárodného spoločenstva v nadväznosti na nový paradigmu spoločnosti založenej na poznaní (učiacej sa spoločnosti).

Úsilie medzinárodnej expertnej skupiny **Európskej komisie** vyústilo v roku 2002 do **identifikácie profesijných kompetencií učiteľa** v európskom regióne. Je syntézou kľúčových podmienok, kontextov a štruktúry kompetencií učiteľov vo viacerých krajinách EÚ. Zdôrazňuje sa najmä paradigma učiacej sa spoločnosti, potreba sociálnej kohézie spoločnosti prostredníctvom vzdelávania, univerzitarizácia prípravy učiteľa, narastajúca autonómia škôl, zvyšujúci sa význam sociálnych a kultúrnych kompetencií, meniaci sa rola učiteľa v spoločnosti, potreba nástrojov hodnotenia výkonu učiteľa a pod. Výrazná je orientácia na osobnosť žiaka. Rozdeľuje kompetencie učiteľa do dvoch veľkých skupín (spracované podľa European Commission, 2002).

1. *Kompetencie vzťahujúce sa k procesu učenia sa* zahŕňajú:

- Vstupné charakteristiky žiakov (znalosti a porozumenie sociálnym, etnickým a kultúrnym odlišnostiam žiakov, ktorých rozmanitosť vyžaduje individualizáciu učebných príležitostí, prispôbenie vyučovania žiakom, diferenciáciu výučby, vyučovanie v iných jazykoch)
- Meniace sa podmienky vyučovania (zmena rolí učiteľa vo vyučovaní a v škole, dôraz na facilitáciu a zodpovednosť, otvorenosť učebného prostredia životu, účasť na výskume a na vlastnom profesionálnom rozvoji v celoživotnom vzdelávaní).

2. *Kompetencie vzťahujúce sa k výsledkom učenia sa* vychádzajú najmä z medzinárodných dohôrov o kľúčových kompetenciách, ktoré má človek dosiahnuť, aby sa uplatnil v spoločnosti 21. storočia. Keďže tieto kompetencie má v budúcnosti dosiahnuť každý človek, sú práve pre profesiu učiteľa zásadne určujúce.

- Kompetencie k občianstvu, európanstvu a udržateľnému rozvoju.
- Kompetencie pre učiacu sa spoločnosť (tu sa zdôrazňuje motivácia celoživotne sa učiť, učiť sa ako sa učiť, digitálna gramotnosť, kreativita a inovácie, schopnosť riešiť problémy, komunikácia a spolupráca).

- Kompetencie pre integrovanie IKT do výučby.
- Kompetencie pre tímovú prácu
- Kompetencie k participácii na tvorbe školského kurikula, na evalvácii.
- Kompetencie pre spoluprácu s rodičmi a so sociálnymi partnermi.

Príkladom národnej aplikácie spomínaných európskych trendov je okrem iných **škótsky program „Kvalifikovaný učiteľ“** prijatý v roku 2001 (podľa Vašutová, 2004), ktorý považuje za plne kvalifikovaného profesionála takého učiteľa, ktorý sa hodlá angažovať v skvalitňovaní vyučovania a v profesijnom sebarozvoji. Vyžaduje štyri oblasti profesijných kompetencií, ktoré rozpracúva až na úroveň indikátorov, sledujúcich ich kvalitu. Ide o:

1. *Profesijné hodnoty a povinnosti*

- Efektívnosť skvalitňovania učenia sa v triede (zabezpečiť pokrok žiaka v učení a jeho rozvoj, vytvárať pozitívnu klímu pre učenie, využívať stratégie podporujúce učenie sa).
- Kritická reflexia, sebaevalvácia a rozvoj učiteľa (hodnotiť prax a kriticky ju reflektovať, zdokonaľiť svoj profesijný výkon, byť angažovaný v systéme ďalšieho vzdelávania, využívať v práci výsledky výskumu).
- Spolupráca a ovplyvňovanie (kolegov v profesijnom rozvoji, partnerstvo, vzájomné poradenstvo, účasť na budovaní kultúry školy).
- Vzdelávacie a sociálne hodnoty (zmysel pre pravdu, zodpovednosť, spravodlivosť, rovnosť žiakov, vzťahovať vyučovanie k širším spoločenským hodnotám, k cieľom školy, k individuálnemu rozvoju žiakov).

2. *Profesijné znalosti a porozumenie* - kritické porozumenie procesom edukácie, jej sociálnemu a kultúrnemu kontextu a všetkým oblastiam kľúčových kompetencií človeka pre 21. storočie

3. *Profesijné a osobné atribúty* (ako entuziazmus, empatia, efektívna komunikácia, otvorenosť, tvorivosť, organizačné schopnosti, starostlivosť atď.)

4. *Profesijné konanie* - profesijné povinnosti, znalosti a osobné atribúty sa majú vo vzájomnej interakcii explicitne prejavovať v profesionálnom konaní.

V **Českej republike** sa spomínané medzinárodné trendy prejavili v úsilí o tvorbu záväzného národného dokumentu o profesijných kompetenciách a štandarde učiteľa, prezentovaných najmä v prácach J. Vašutovej (2000, 2001, 2004). Vašutová vychádza zo správy Európskej komisie „Vzdelávanie pre 21. storočie“, v ktorej Delors (1997) sformuloval štyri kľúčové vzdelávacie ciele učiacej sa spoločnosti. Tieto sa premietajú do nových funkcií školy, ktoré tvoria základ pre štruktúru profesijných kompetencií učiteľov. Ide o nasledovné edukačné ciele, funkcie školy a kompetencie učiteľa:

1. *Učiť sa poznávať* (kvalifikačná funkcia školy), tvoria ju kompetencie:

- Predmetová
- Didaktická a psychodidaktická

- Pedagogická
  - Informatická a informačná
  - Manažérska
  - Diagnostická a hodnotiacia
2. *Učiť sa žiť spoločne* (socializačná funkcia školy), tvoria ju kompetencie:
- Sociálna
  - Prosociálna
  - Komunikatívna
  - Intervenčná
3. *Učiť sa konať* (integračná funkcia školy), tvoria ju kompetencie:
- Osobnostne kultivujúca
  - Multikultúrna
  - Environmentálna
  - Proeurópska
4. *Učiť sa byť* (personalizačná funkcia školy), tvoria ju kompetencie:
- Diagnostická
  - Hodnotiacia (sebahodnotiacia)
  - Zdravého životného štýlu
  - Poradensko-konzultačná

Okrem profesijných kompetencií spoločných pre všetky kategórie učiteľov sú osobné kompetencie, medzi ktoré zahŕňa psychickú odolnosť a fyzickú zdatnosť, empatiu a toleranciu, osobné postoje a hodnotové orientácie, osobné schopnosti a osobné vlastnosti.

Aj keď ide o najlepšie zdôvodnený a prepracovaný model v nám blízkych stredo európskych podmienkach, je uvedený návrh príkladom kombinácie aplikovania európskych východísk a tradičných na pregraduálnu prípravu orientovaných prístupov s viacerými nejednoznačnými a opakujúcimi sa pomenovaniami kompetencií, zmiešaných i s osobnostnými vlastnosťami a hodnotovou orientáciou.

Inšpiráciou pre prípravu slovenského prístupu ku kompetenciám učiteľa bol aj v Európe uznávaný model F. Osera (2001), ktorý člení štandardy učiteľa na päť skupín kompetencií. Ide o kompetencie orientované:

- na seba ako učiteľa,
- na školu - na spoluprácu vnútri školy i s verejnosťou,
- na individuálneho žiaka - na vzťahy učiteľa a žiaka, na diagnostiku žiaka a z nej vyplývajúce podporné intervencie voči nemu, na podporu stratégií učenia sa žiaka a jeho hodnotenie,
- na žiakov ako skupinu - na riešenie problémov s disciplínou a na podporu sociálneho správania sa žiakov,
- na stratégie vyučovania - na riadenie a organizáciu vyučovacieho procesu, na využitie médií a na všeobecne didaktické a predmetovo-didaktické spôsobilosti.

### Návrh na štruktúru kompetenčného profilu učiteľa v Slovenskej republike

V súlade s európskymi trendmi a dokumentmi stojí aj pred slovenskou odbornou komunitou úloha vytvoriť **národný kompetenčný profil učiteľa**, rozpracovať ho v **profesijných**

**štandardoch** jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov, v **klúčových kompetenciách a spôsobilostiach** a v **indikátoroch** ich kvality.



Anna Gajová: Solivar

Na základe komparácie, syntézy i kritiky niektorých existujúcich modelov profesijných kompetencií sa javí ako vhodné vychádzať pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa z **interakčného modelu edukácie** s tromi zásadnými dimenziami, ktorými sú: žiak, učiteľ a medzi nimi prebiehajúci edukačný proces. Z toho vychádza aj návrh kompetenčného profilu učiteľa, ktorý je nosnou štruktúrou pre tvorbu profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov (napr. učiteľ primárneho vzdelávania, učiteľ nižšieho sekundárneho vzdelávania, vychovávateľ a pod.)

Pri tvorbe kompetenčného profilu boli rešpektované nasledujúce základné koncepčné východiská:

- Priorita **osobnostného rozvoja učiteľa** orientovaného na celostný rozvoj žiaka v edukačnom procese, ktorý sa chápe ako osobné stretávanie učiteľa a žiaka prostredníctvom obsahu vzdelávania, uľahčujúce učenie sa žiaka v premenlivých pedagogických situáciách.
- Európske trendy a dokumenty formulujúce požiadavky na vybudovanie učiacej sa spoločnosti a na klúčové kompetencie človeka v 21. storočí, ako aj medzinárodné dokumenty týkajúce sa profesie učiteľa a celoživotného vzdelávania.
- Jasné rozčlenenie **dimenzií profesionality učiteľa** na odbornú (t. j. kvalifikácia), etickú (t. j. mravnosť) a osobnostnú (t. j. osobnostná zrelosť), pričom problematika kompetenčného profilu a štandardov profesie je záležitosťou výsostne odbornej dimenzie. Napriek tomu, že etická a osobnostná dimenzia sú pre profesiu učiteľa mimoriadne dôležité, nie je možné požiadavky na osobnostné vlastnosti a etické charakteristiky zmiešavať s profesijnými kompetenciami a spôsobilosťami. Výhodami navrhovaného trojdimenzionálneho modelu sú:
  - jednoduchosť a zrozumiteľnosť pre odbornú pedagogickú a učiteľskú verejnosť,
  - jednoznačnosť pomenovaní, ako aj obsahu jednotlivých kompetencií,

- možnosť zaradenia všetkých profesijných činností a spôsobilostí do širšieho kontextu kompetencií (bez ich zamieňania s vlastnosťami),
- vhodnosť modelu kompetencií pre prípravu programov učiteľského pregraduálneho i postgraduálneho vzdelávania, osobitne pre formulovanie profilov absolventov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov, ale aj jednotlivých kariérnych stupňov napr. od začínajúceho učiteľa až po učiteľa experta,
- možnosť ich rozpracovania do preukázateľných indikátorov, t. j. na preukázateľné vedomosti, zručnosti, resp. postoje, ktoré sa prejavujú v pracovných výkonoch alebo v správaní sa.

Zo spomínaných koncepčných východísk je účelné členiť požadované kompetencie učiteľa na tri základné široko koncipované skupiny (dimenzie):

1. *kompetencie orientované na žiaka*, na jeho vstupné charakteristiky a podmienky rozvoja;
2. *kompetencie orientované na edukačný proces*, ktoré možno ďalej členiť na:

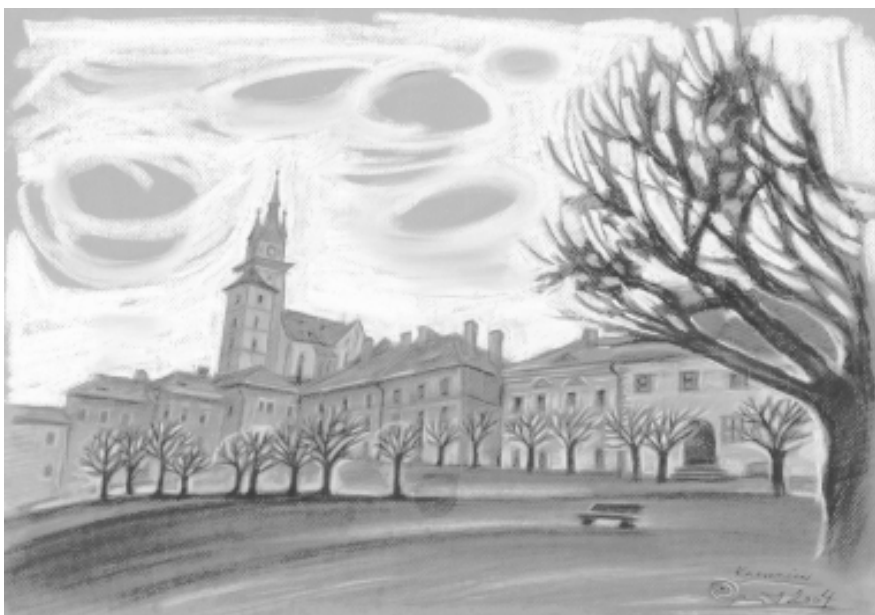
- kompetencie pre mediáciu obsahu edukácie, jeho didaktickú transformáciu pre potreby vyučovania a učenia sa žiaka (obsahy a interakcie),
- kompetencie pre vytváranie podmienok edukácie,
- kompetencie pre ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiakov;

3. *kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa*.

Kompetenčný profil každého pedagogického zamestnanca potom tvoria nasledovné kľúčové a špecifické kompetencie (ktoré musia byť ďalej rozpracované v profesijných štandardoch pre každú kategóriu a každý kariérny stupeň pedagogických zamestnancov do indikátorov, t. j. do preukázateľných vedomostí, zručností a postojov):

### 1. Dimenzia - žiak:

- *identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka* - poznať, diagnostikovať a akceptovať individuálne špecifiká žiaka (nadanie, poruchy, vlastnosti),
- *identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa* - poznať teórie učenia sa, poznať, diagnostikovať a akceptovať individuálne učebné štýly v závislosti od psychologických, fyzických a sociálnych podmienok,
- *identifikovať sociokultúrny kontext vývoja žiaka* poznať, diagnostikovať a akceptovať sociokultúrne (resp. aj multi-kultúrne) prostredie žiaka, rodiny.



Anna Gajová: Kremnica

### 2. Dimenzia - edukačný proces

#### Mediácia obsahu edukácie

- *ovládať obsah odboru vyučovaných predmetov*,
- *mať schopnosť plánovať a projektovať výučbu* - vedieť tvoriť a realizovať strednodobé a krátkodobé edukačné plány, projekty, edukačné situácie v kontexte so školským programom a individuálnymi potrebami žiakov,
- *mať schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka* - poznať cieľové požiadavky vzdelávania a vymedziť ich v podobe učebných požiadaviek na žiaka
- *mať schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva* - poznať a vedieť uskutočniť didaktickú analýzu učiva, vybrať základné a rozvíjajúce učivo v kontexte s edukačnými cieľmi a vzdelávacími potrebami žiakov,
- *mať schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód* - poznať a efektívne používať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka,
- *mať schopnosť hodnotiť priebeh a výsledkov vyučovania a učenia sa žiaka* - poznať spôsoby hodnotenia, vedieť stanoviť kritériá a hodnotiť žiakov vzhľadom k ich individuálnym odlišnostiam.

#### Vytváranie podmienok edukácie

- *vytvárať pozitívnu klímu triedy* - vedieť efektívne komunikovať so žiakom i jeho najbližším prostredím a vytvárať prostredie podnecujúce jeho rozvoj (disciplína, riešenie konfliktov, facilitujúci vzťah, autorita),
- *vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania* - tvoriť a využívať učebné pomôcky, média, IKT v edukačnom procese,

#### Ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiaka

- *mať schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka* - poznať, aplikovať stratégie personálneho rozvoja žiaka (sebaponaťia, sebadôvery, sebaregulácie), oceňovať personálne spôsobilosti žiaka,
- *mať schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiaka* - poznať, aplikovať stratégie sociálneho rozvoja

žiaka (empatia, prosociálne správanie), oceňovať sociálne spôsobilosti žiaka,

- **mat' schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a poruchy správania sa žiaka** - rozpoznať ich, spolupracovať s odborníkmi, oceňovať pozitívne vzory.

#### Dimenzia - sebarozvoj učiteľa

- **mat' schopnosť profesijného rastu a sebarozvoja** - reflektovať, diagnostikovať, hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť, plánovať si vlastný rast a vzdelávanie, mať všeobecný kultúrny a občiansky rozhľad (štát, Európa), poznať trendy vývoja spoločnosti a vzdelávania, byť metodologicky vybavený pre učiteľský výskum,
- **identifikovať sa s profesijnou rolou a školou** - stotožniť sa s rolou facilitátora, poznať ciele rozvoja školy, vystupovať ako reprezentant profesie, efektívne komunikovať so sociálnymi partnermi.

#### Záver

V návrhu kompetenčného profilu sa súčasne počíta s tým, že sa aj v Slovenskej republike v budúcom období presadia všeobecné európske a svetové trendy vo vzdelávaní. Dôjde teda podobne ako v Českej republike ku kurikulárnej transformácii a tým k tvorbe vlastných rozvojových programov škôl, ako aj k dôraznejšej požiadavke individualizácie edukácie.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- DELORS, J. (ed): *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století"*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání 1997.
- EUROPEAN COMMISSION, *Expert Group on Improving the Education Teachers and Trainers. Changes in Teacher and Trainer Competences. Synthesis Report*, 2002
- HELUS, Z. Ohrožení a možnosti vývoje dítěte v naší době. In: *Univerzitní vzělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Praha : PdF UK, 1999, s. 13-22. ISBN 80-86039-76-5
- KASÁČOVÁ, B. *Učitel. Profesia a příprava*. Banská Bystrica : PF UMB, 2002. ISBN 80-8055-702-0.
- KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7
- KOSOVÁ, B.: Profesia a profesionalita učitele. In: *Pedagogická revue*, roč. 58, 2006, č. 1, s. 1 - 13.
- Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-8045-257-1
- OSER, F. Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F. - Oelkers, J.: *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur/Zürich : Rüegger, 2001, s. 215 - 342.
- SPILKOVÁ, V. Základní trendy ve vzdělávání učitelů primárních škol v zemích evropské unie. In: *Přeměny pedagogické složky přípravy učitele I. stupně ZŠ*. Banská Bystrica : PF UMB, 1999. s. 33-44. ISBN 80-8055-317-3
- ŠVEC, V. Jakými klíčovými pedagogickými dovednostmi by měl disponovat budoucí učitel? In: *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy*. Olomouc : PdF UP, 1998, s. 256-260.
- VAŠUTOVÁ, J.: Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdelávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha: PdF UK, 2001, s. 19 - 46.
- VAŠUTOVÁ, J.: *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4
- VONK, J. H. C. - GIESBERS, J. H. - PEETERS, J. J. - WUBBELS, Th. *New prospects for Teacher Education in Europe*. Amsterdam : Vrije Universiteit, 1992.

**Summary:** Searching for the most advantageous and irreplaceable competencies and capabilities of a teacher which teacher make up the core of his/her professionalism is a trend in central Europe at the end of the 20th century. The proposed structure of the competence profile of a teacher in Slovakia is based on an interactive model of education with three basic dimensions which are: the pupil, the teacher and between them the education process. This model also forms the basis of the proposed competence profile of a teacher, which is at present the subject of public discussion.

Niektoré návody na použitie sú také zložité, že keď ich chceme použiť, potrebujeme návod na použitie  
J. Bily



Anna Gajová: Košice

To na jednej strane prinesie zvýšenú mieru rozhodovacích právomocí učiteľa, ale na druhej strane aj zvýšenie jeho zodpovednosti vo vyučovacom procese. Tiež to na jednej strane posilňuje autonómne postavenie učiteľa, no na druhej strane zvyšuje nároky a požiadavky na **profesionalizáciu**, ktorej prejavom sú okrem iného **profesijné štandardy**. Profesijné štandardy musia preto nastaviť svoje požiadavky tak, aby sa učitelia podľa nich mohli v pregraduálnom i postgraduálnom vzdelávaní na nové potreby čo najlepšie pripraviť, aby v zmysle nich vedeli profesionálne konať a aby podľa nich bolo možné kvalitu práce profesionála hodnotiť.

# METODIKA TVORBY PROFESIJNÝCH ŠTANDARDOV JEDNOTLIVÝCH KATEGÓRIÍ PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV

Marta Černotová, FF Prešovská univerzita, Ľuboslav Drga, Ministerstvo školstva SR, Bronislava Kasáčová, PF Univerzita Mateja Bela B. Bystrica, Ivan Pavlov, MPC Prešov, Mária Šnidlíková, MPC B. Bystrica, Miroslav Valica, MPC B. Bystrica

***Anotácia:** Metodika tvorby profesijných štandardov vychádza z teoretického modelu kompetenčného profilu učiteľa a koncepcie profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov v kariernom systéme. Popisuje štruktúru a postup tvorby profesijných štandardov všetkých kategórií pedagogických zamestnancov.*

***Kľúčové slová:** profesijné štandardy, kompetenčný profil, karierný rozvoj, indikátory a nástroje, evalvácia kompetencií*

## Úvod

Trendy v krajinách Európskej únie a na Slovensku v oblasti profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov zdôrazňujú také modely riešenia, ktoré umožnia karierný rozvoj pedagogických zamestnancov prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania a zvyšovanie kvality škôl a školských zariadení. Východiskom nášho riešenia sú profesijné štandardy, ktoré umožňujú cieľavedomú a systematickú profesionalizáciu pedagogických zamestnancov. Návrh metodiky tvorby profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov (ďalej len "metodika tvorby") predpokladá vymedzenie postupnosti krokov, ktoré zabezpečia transparentnosť, kompatibilitu a využiteľnosť profesijných štandardov v pedagogickej praxi.

## 1. Dôvody na vytvorenie profesijného štandardu pedagogických zamestnancov

- nadnárodný význam - porovnateľnosť pedagogickej (učiteľskej) profesie na Slovensku a v EÚ, umožnenie profesijnej mobility,
- rôzne profesie sú definované v podobe profesijných profilov t. j. štandardov, zatiaľ čo v profesii pedagogického zamestnanca (učiteľa) absentujú,
- profesijné štandardy umožňujú porovnanie s inými profesiami, jednotlivými subkategóriami profesie pedagogického zamestnanca (učiteľ) a zároveň porovnať kvalitu programov kontinuálneho (ďalšieho) vzdelávania a ich výstupov,
- profesijný štandard vymedzuje učiteľstvo ako expertnú profesiu a slúži k jej ochrane,
- štandardizácia poskytuje rámec na monitorovanie a hodnotenie kvantity a kvality profesijných výkonov pedagogických zamestnancov (učiteľov) a argumentáciu pre zmenu platových noriem,
- štandardy vymedzujú rámec pregraduálneho a kontinuálneho (ďalšieho) vzdelávania, profesijného rozvoja pedagógov (učiteľov) v kariernom systéme,
- vytvárajú podmienky pre kvalifikovanú personálnu prácu školy.

## 2. Cieľ

Cieľom vypracovania metodiky tvorby je poskytnúť nástroj pre pracovné skupiny, ktoré vypracujú profesijné štandardy všetkých kategórií pedagogických zamestnancov v jednotlivých karierných stupňoch a pozíciách.

## 3. Profesijné štandardy

### 3.1 Všeobecná charakteristika profesijného štandardu

Profesijný štandard je normatív, ktorý vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie pre štandardný výkon profesie pedagogického zamestnanca. Je pilierom profesionalizácie pedagogických zamestnancov, z ktorého vychádza profil absolventa vysokej školy, profesijný a karierný rast a kritériá hodnotenia a odmeňovania pedagogického zamestnanca. Je kritériom kvality výchovno-vzdelávacích programov škôl a školských zariadení. Vyjadruje sa v systéme preukázateľných kompetencií. Profesijný štandard pedagogického zamestnanca určuje rámec pre profily absolventov pedagogických študijných odborov.

#### Profesijný štandard

- definuje predpísané kvalifikačné predpoklady,
- definuje komplex preukázateľných spôsobilostí pedagogického zamestnanca vyjadrený vedomosťami, zručnosťami, postojmi a indikátormi kvality spolu s nástrojmi jej merania,
- vyjadruje spoločný základ profesie orientovanej na rozvoj žiaka, kvalitu edukačného procesu a profesijný sebarozvoj,
- odvodzuje sa od cieľov a princípov výchovy a vzdelávania a od rámcového výchovno-vzdelávacieho programu,
- vytvára základ pre systém profesijného rastu pedagogického zamestnanca,
- diferencuje jednotlivé kategórie, kariérne stupne a kariérne pozície pedagogických zamestnancov.

### 3.2 Štruktúra profesijného štandardu

Profesijný štandard pedagogického zamestnanca taxatívne vymedzuje:

- Kategóriu pedagogického zamestnanca.
- Nevyhnutný kvalifikačný predpoklad pedagogického zamestnanca.
- Karierný stupeň pedagogického zamestnanca.
- Kariernú pozíciu pedagogického zamestnanca (vedúci



pedagogický zamestnanec alebo pedagogický zamestnanec - špecialista).

5. Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca.

6. Indikátory úrovne kompetencií pedagogického zamestnanca.

### 3.2.1 Kategória pedagogického zamestnanca

Kategória pedagogického zamestnanca (ďalej len "kategória") vyjadruje súbor kompetencií pedagogického zamestnanca pre výkon profesie pre príslušný druh a stupeň školy alebo druh školského zariadenia. Jednotlivé kategórie sú:

a) *učiteľ*

- predprimárneho vzdelávania (materskej školy),
- primárneho vzdelávania (1. stupňa základnej školy),
- nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania (2. stupňa základnej školy a strednej školy),
- praktického vzdelávania (majster odbornej výchovy),
- učiteľ školy neposkytujúcej stupeň vzdelania (základnej umeleckej školy, štátnej jazykovej školy a jazykovej školy),

b) *vychovávateľ*

- v školských zariadeniach,
- v špeciálnych výchovných zariadeniach, v zariadeniach sociálnych služieb, alebo sociálno-právnej ochrany detí

c) *asistent učiteľa a asistent vychovávateľa,*

d) *odborný zamestnanec vykonávajúci výchovno-poradenskú a terapeuticko-výchovnú činnosť*

- špeciálny pedagóg,
- liečebný pedagóg,
- sociálny pedagóg,
- školský psychológ,

e) *učiteľ v organizáciách pre kontinuálne (ďalšie) vzdelávanie pedagogických zamestnancov.*

### 3.2.2 Nevyhnutný kvalifikačný predpoklad pedagogického zamestnanca

Nevyhnutný kvalifikačný predpoklad pedagogického zamestnanca (ďalej len "nevyhnutný kvalifikačný predpoklad") vyjadruje požadované ukončené vzdelanie pre príslušnú kategóriu pedagogického zamestnanca pre výkon profesie. V profesijných štandardoch pedagogických zamestnancov sa používajú termíny kvalifikačných predpokladov, ktoré vyjadrujú ukončené vzdelanie

- a) vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa („Mgr.“) v pedagogických študijných odboroch,
- b) vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa („Bc.“) v pedagogických študijných odboroch,
- c) vzdelanie podľa doterajších predpisov (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov).

### 3.2.3 Kariérny stupeň pedagogického zamestnanca

Kariérny stupeň pedagogického zamestnanca (ďalej len „kariérny stupeň“) je služobný stupeň kariérneho systému,

ktorý vyjadruje úroveň preukázateľného osvojenia si profesijných kompetencií v rôznych oblastiach výkonu profesie, ktoré pedagogický zamestnanec získava prostredníctvom programov kontinuálneho (ďalšieho) vzdelávania a seba-vzdelávania. Kariérne stupne sú

- a) začínajúci pedagogický zamestnanec,
- b) pedagogický zamestnanec,
- c) pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou,
- d) pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou.

### 3.2.4 Kariérna pozícia pedagogického zamestnanca

Kariérna pozícia pedagogického zamestnanca (ďalej len "kariérna pozícia") vyjadruje úroveň preukázateľného osvojenia si špecifických profesijných kompetencií, ktoré pedagogický zamestnanec získava prostredníctvom špecializačného alebo funkčného vzdelávania na kariérnych pozíciách vedúceho pedagogického zamestnanca alebo pedagogického zamestnanca - špecialistu. Kariérne pozície sú:

a) *vedúci pedagogický zamestnanec,*

- riaditeľ školy a riaditeľ školského zariadenia,
- zástupca riaditeľa školy a zástupca riaditeľa školského zariadenia,
- vedúci vychovávateľ a
- vedúci učiteľ praktickej prípravy (hlavný majster odbornej výchovy),

b) *pedagogický zamestnanec - špecialista,*

- triedny učiteľ,
- uvádzajúci pedagogický zamestnanec,
- cvičný pedagogický zamestnanec,
- predseda predmetovej komisie a vedúci metodického združenia,
- špecialista vo vymedzených výchovných a vzdelávacích činnostiach (napr. výchovný poradca, profesijný poradca, koordinátor drogovej prevencie, koordinátor informačných a komunikačných technológií, školský knihovník a iné).

### 3.2.5 Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca

Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca (ďalej len „kompetenčný profil“) je súhrn kľúčových kompetencií a preukázateľných spôsobilostí, ktorými je charakterizovaný výkon profesie. Kompetencie sú preukázané vedomosti, zručnosti, postoje a ďalšie charakteristiky osobnosti, ktoré sa prejavujú v pracovnom výkone.

Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca tvoria kľúčové kompetencie a z nich vychádzajúce preukázateľné špecifické kompetencie (spôsobilosti) pre výkon profesie v jednotlivých kategóriách a kariérnych stupňoch pedagogických zamestnancov škôl alebo školských zariadení (pozri 3.2.1 a 3.2.3). Kompetenčný profil - špecialistu a vedúceho pedagogického zamestnanca tvoria kľúčové kompetencie a z nich vychádzajúce preukázateľné špecifické kompetencie (spôsobilosti) pre výkon na danej kariérnej pozícii (pozri 3.2.4). **Všeobecné kľúčové kompetencie vychádzajú z troch aspektov**

- 1) *personálne naplnenie a celoživotný rozvoj* - kultúrny kapitál (kľúčové kompetencie majú vybaviť ľudí spôsobilosťou nájsť si individuálne miesto v živote a rozvíjať svoje osobné záujmy, aspirácie a túžby prostredníctvom celoživotného vzdelávania),
- 2) *aktívne občianstvo a inklúzia* - sociálny kapitál (kľúčové kompetencie majú každému vytvoriť príležitosť participovať aktívne na živote spoločnosti) a
- 3) *zamestnateľnosť* - ľudský kapitál (príležitosť pre každého môcť získať uplatnenie - zamestnanie na trhu práce).

Kľúčové kompetencie pedagogického zamestnanca sú orientované na tri hlavné oblasti profesijného výkonu:

- žiak (kompetencie súvisiace so schopnosťou identifikovať charakteristiky žiaka vstupujúceho do edukačného procesu),
- edukačný proces, (kompetencie súvisiace s plánovaním, realizáciou a hodnotením edukačných procesov),
- profesijný sebarozvoj (kompetencie súvisiace s rolou a sebazdokonaľovaním pedagogického zamestnanca).

**Základná požiadavka pre jednotlivé pracovné skupiny, ktoré budú vypracovávať profesijné štandardy jednotlivých pedagogických zamestnancov, je vytvorenie jednotnej štruktúry kompetenčných profilov pre všetky kategórie, stupne a pozície pedagogických zamestnancov.**

### 3.2.6 Indikátory úrovne kompetencií pedagogického zamestnanca

Indikátor (ukazovateľ) úrovne kompetencií pedagogického zamestnanca (ďalej len "indikátor") identifikuje a určuje úroveň kompetencií. Indikátor je kvalitatívny a kvantitatívny ukazovateľ, ktorý vypovedá o preukázateľných vedomostiach, zručnostiach a postojoch pedagogického zamestnanca. Tam kde je to možné, tvorba indikátorov predpokladá operacionalizáciu, čo znamená určiť konkrétne vedomosti, zručnosti

a postoje. Spoľahlivosť a platnosť indikátora závisí od toho, či postihuje špecifické kompetencie.

Cieľom tvorby indikátorov je vytvoriť nástroje na identifikovanie úrovne kompetencií pedagogického zamestnanca. To znamená, či pedagogický zamestnanec disponuje kompetenciami porovnateľnými s profesijným štandardom alebo sú preukázateľné v jeho výkone.

Tvorba, štruktúra a použitie indikátorov vychádza zo špecifických kompetencií pre príslušnú kategóriu, stupeň a pozíciu pedagogického zamestnanca. Úroveň kompetencií a ich kvality sa zisťuje prostredníctvom evalvačných nástrojov.

### 3.3 Nástroje evalvácie kompetencií pedagogického zamestnanca

Nástroje evalvácie kompetencií pedagogického zamestnanca predstavujú prostriedky, pomocou ktorých bude možné zistiť úroveň kompetencií vo vzťahu k požadovaným profesijným štandardom v jednotlivých kategóriách, stupňoch a pozíciách. Pôjde o štandardizované a neštandardizované, kvantitatívne a kvalitatívne, evalvačné a autodiagnostické metódy. Presná špecifikácia a tvorba nástrojov evalvácie kompetencií bude predmetom ďalšieho vývoja.

### Záver

Tento materiál v prvej fáze umožní tvorbu profesijných štandardov v jednotlivých kategóriách, stupňoch a pozíciách pedagogických zamestnancov, ktorými budú poverené pracovné skupiny. Zároveň sa stane východiskom pre tvorbu a realizáciu systému evalvácie pedagogických zamestnancov.

V nasledujúcich číslach PR budeme prezentovať návrhy profesijných štandardov pedagogických zamestnancov.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ARMSTRONG, M. 1999. *Personální management*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-614-5
- ČERNOTOVÁ, M. - DRGA, L. - KASÁČOVÁ, B. - MÁSIAR, P. - PAVLOV, I. - VALICA, M. 2006. *Návrh koncepcie profesijného rastu učiteľov v kariérnom systéme*. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 15, 2006, č. 3.
- KASÁČOVÁ, B. - KOSOVÁ, B. 2006. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa - európske trendy a slovenský prístup. In: *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : MPC. S. 36-48. ISBN-80-8045-431-0
- PLAMÍNEK, J.-FIŠER, R.2005. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1074-9
- Implementation of "Education and Training 2010."* Working Group B "Key Competences" Analysis of Key Competency Frameworks. European Commission, Directorate - General for Education and Culture: 2004.  
<http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/200/doc/basicnational/2004.pdf>
- Implementation of "Education and Training 2010."* Working Group B "Key Competences" Key Competences for Lifelong Learning a European Reference Frameworks. European Commission, Directorate - General for Education and Culture: 2004.  
<http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/200/doc/basicnational/2004.pdf>
- SPILKOVÁ, V.: *Učitel primární školy - klíčové kompetence a profesní standard*. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 12, 2003, č. 2, s. 5 - 8.
- VAŠUTOVÁ, J.: *Profesie učitel v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.

**Summary:** The author presents the structure and methodology which informs the creation of professional standards for teachers in the context of the new concept of the professional development of teachers within the career system in Slovakia.

V dnešnej dobe musíme rátať so všetkým. Aj s tým, že sme so všetkým nerátali.  
J. Bily

## POŽIADAVKY NA SÚČASNÚ OSOBNOSŤ A SPRÁVANIE UČITEĽA ZÁKLADNEJ ŠKOLY - POROVNANIE POHĽADU PSYCHOLÓGOV A UČITEĽOV ZŠ

Gabriela Leskovjanská, Pedagogicko-psychologická poradňa Spišská Nová Ves

**Anotácia:** Práca pojednáva o problematike aktuálnych požiadaviek na osobnosť súčasného učiteľa základnej školy. Prieskumná sonda skúma na vzorke 64 respondentov - 34 psychológov a 30 učiteľov základných škôl ich názor na najdôležitejšie potrebné a najmenej žiaduce osobnostné vlastnosti a faktory v správaní súčasného učiteľa, a tiež postoje psychológov a učiteľov k špecifickým problémom súčasného školstva.

**Kľúčové slová:** požiadavky na osobnosť učiteľa základnej školy, výber vhodných kandidátov pre učiteľstvo, reforma školského systému

Učiteľská profesia patrí medzi kvantitatívne najzastúpenejšie povolania u nás. Prvé požiadavky na osobnosť učiteľa nájdeme už v antickej literatúre, pričom nároky na učiteľa boli v ranej pedagogickej literatúre až prekvapivo vysoké, nechýbali ani požiadavky na sebazvedľávanie učiteľov (Pařízek 1822, in Bendl 2002).

Kontinuálne s analýzou učiteľovej osobnosti prebiehali snahy odborníkov stanoviť podmienky, pri ktorých by dosiahla jeho činnosť pozitívne výsledky, a tým sa stanovovala **profesionálna kvalifikácia učiteľa**.

Odborné výskumy si už skôr kládli otázku, ktoré vlastnosti rozhodujú o vysokej efektívnosti učiteľovho pôsobenia, čo viedlo postupne k vypracovaniu **profesiogramu učiteľskej**

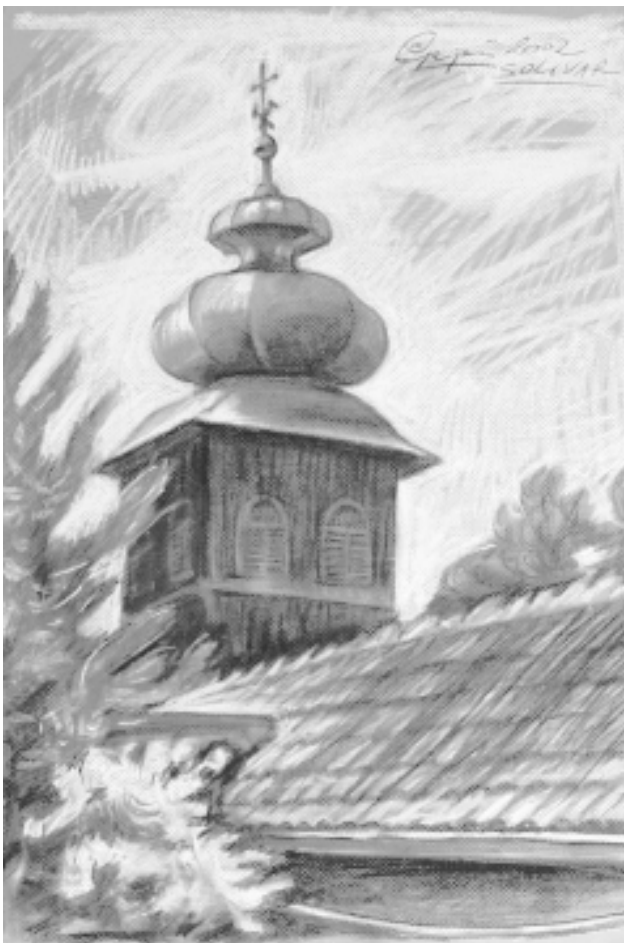
**profesie**, teda k určeniu a vymedzeniu špecifických vlastností, ale aj vedomostí, návykov, zručností, postojov a hodnôt, ktoré potrebuje pedagóg k svojej práci, aby bol úspešný.

Pohľad na ideálneho učiteľa je ovplyvnený dobou, pokrokom vedy, spoločensko-politickým usporiadaním a ďalšími faktormi, musí reflektovať premeny v spoločnosti a odvíjať sa od zmien v mentalite vychovávaných mladých ľudí (Koťa 1998).

O samotný názor žiakov na najlepšieho učiteľa a jeho vlastnosti sa zaujímali napríklad Ďurič, Štefanovič a kol. (1977), ktorí požiadavky na osobnosť učiteľa rozdelili podľa veku žiakov (mladší žiaci, stredný školský vek, starší školský vek), a v literatúre nedávno minulej Pelikán (1991), ktorý realizoval v Prahe 10 prieskum. Z neho vyplynulo, že najlepších 10 učiteľov (5 žien a 5 mužov) sa vyznačovalo nasledovnými atribútmi: všetci boli výrazné osobnosti, mali veľmi dobrý vzťah k učiteľskému povolaniu, dobre ovládali svoj predmet, pozornosť zameriavali na odbornosť svojho predmetu a súčasne na študentovu osobnosť, vykazovali dominantný vzťah k žiakom, vyznačovali sa vyrovnaným charakterom, boli zdravo sebavedomí, veľmi nároční na žiakov, ale s výraznou snahou rešpektovať žiaka a jeho osobitosti (Pelikán, 1991, s.69). Osobnosť učiteľa by tak podľa uvedených autorov mala v sebe skĺbiť potrebné **vedomosti** (odborné pedagogické vzdelanie, poznatky zo psychológie, dobré ovládanie metodiky vyučovania, sebazvedľávanie - držanie kroku s dobou), **optimálne osobné vlastnosti** (charakter, pracovné vlastnosti-pracovitosť, dôslednosť, láska k povolaniu, intelektuálne vlastnosti - tvorivé myslenie, dobré vyjadrovanie, logickosť, systematickosť, *citovotemperamentové vlastnosti* - citovosť, sebaovládanie, trpezlivosť, optimizmus, zmysel pre humor, spoločensko - *charakterové vlastnosti* - srdečnosť, láskavosť, taktosť, spoločnosť, uznanlivosť) a **korektné správanie** (úcta k osobnosti žiaka, dodržiavanie pravidiel slušnosti, takt voči žiakom a ich rodičom, úprava zovňajšku, dbanie na vlastnú povosť, verejné vystupovanie učiteľa).

A ako sa problematika osobnosti učiteľa a požiadaviek naň kladených odvíjala v západných krajinách?

V 60. rokoch 20. storočia prebehlo v dánskych školách



Anna Gajová: Solivar

prieskum, ktorý mapoval, čo z toho, čo sa deti v ZŠ učia, im zostáva uchované až do dospelosti. Ukázalo sa, že žiaci ZŠ si z učiva už po niekoľkých rokoch nepamätajú takmer nič, to čo im je vlastné naddlho, sa dá charakterizovať ako rešpekt k autoritám a pravidlo, že dospelí majú vždy pravdu. Miestni odborníci na základe tohto prieskumu odsúdili zakotvenosť školstva v bezduchom memorovaní, výučbe spočívajúcej výlučne na výklade učiteľa bez prihliadnutia na individuálne tempo jednotlivých žiakov a na „autoritárstve“ pedagógov. Po analýze a plánovaní sa začalo reformovať na tomto princípe školstvo v celej západnej Európe. S polstoročným oneskorením sa reformná vlna stáva práve aktuálnou v susedných Čechách, a mala by byť zavŕšená prijatím nového školského zákona už od školského roku 2007/08. Učitelia sú v reforme pozývaní k tvorbe obsahu výuky a k formuláciám vzdelávacích cieľov. Podľa Čechovej (2006) je táto **zvýšená zodpovednosť, nezávislosť a požiadavky na kreativitu a celkové pedagogické schopnosti učiteľov cestou, ktorá by mala viesť k navráteniu stratenej prestíže povolania a prispieť k profesnému rastu učiteľov**. Reforma do postavenia učiteľov zasahuje ešte tým spôsobom, že ich núti prehodnotiť svoj autoritatívny postoj k žiakom, začať viac spolupracovať aj medzi sebou a obmieňať vyučovacie metódy. Aby totiž žiaci boli pripravení pre európsky trh práce, musia sa naučiť komunikovať, spolupracovať, riešiť problémy, nie bezducho memorovať. **Reforma tým** na jednej strane rolu učiteľa posilňuje, na strane druhej mu ubera automatickú prestíž spojenú s „expertným kabátom“ a **núti učiteľa, aby sa stal viac pedagógom ako len odborníkom vo svojom predmete** (Čechová 2006). Nová reforma tak tlačí na posilnenie osobnej autority učiteľa, nie autority formálnej, vyplývajúcej z postavenia a samotnej roly učiteľa. O osobnú autoritu sa musí pedagóg pričiniť individuálnym prístupom k žiakom, dostatočným pedagogicko-psychologickým povedomím a schopnosťou sebareflexie.

### Prieskumná sonda

V mesiacoch október 2006 - január 2007 sme realizovali prieskum na vzorke psychologov pedagogicko-psychologických poradní a učiteľov ZŠ. Respondenti voľne odpovedali na otázky:

1. Ktoré sú najdôležitejšie osobnostné vlastnosti a prvky

v správaní učiteľa ZŠ, ktoré kladne ovplyvňujú výučbu a výchovu súčasných žiakov základných škôl?

2. Ktoré sú najnežiadúcejšie osobnostné vlastnosti a prejavy správania súčasných učiteľov ZŠ, ktoré negatívne ovplyvňujú vzdelávací a výchovný proces v školách?

3. Zaujímalo nás, či sa podľa respondentov zmenili požiadavky na osobnosť učiteľa vplyvom spoločenských zmien a vplyvom času a či podliehajú aktuálnym potrebám súčasných žiakov.

4. Napokon sme sa učiteľov a psychologov pre doplnenie formou voľných otázok opýtali, ktorým problémovým faktorom a atribútom v osobnosti a správaní učiteľa je potrebné venovať zvýšenú pozornosť, a ktoré sú podľa nich naopak nadmerne zdôrazňované až zveličované v slovenskej verejnosti.

### Respondenti prieskumnej sondy

Na prieskume spolupracovalo 34 psychologov pedagogicko-psychologických poradní z východného Slovenska (Spišská Nová Ves), stredného Slovenska (okres Martin, Liptovský Mikuláš, Banská Bystrica), západného Slovenska (Nitra, Bratislava). Íšlo sa o dvoch mužov a 32 žien s odbornou dĺžkou praxe 0,5 roka až 31 rokov. Súčasne sme rovnaký prieskumný dotazník obdržali od 30 učiteľov základných škôl, prevažne z východného Slovenska (okres Spišská Nová Ves) a zo stredného Slovenska (okres Martin), z toho boli 3 muži a 27 žien s dĺžkou praxe v odbore 0,5 roka až 35 rokov.

### Výsledky prieskumnej sondy:

Ad.1. Na otázku, ktoré sú **najdôležitejšie osobnostné vlastnosti a prejavy v správaní učiteľa, ktoré kladne ovplyvňujú výchovno-vzdelávací proces žiakov základných škôl**, učitelia i psychologovia zhodne uviedli na prvom mieste *schopnosť empatie, emočnú stabilitu učiteľa, trpezlivosť pri práci učiteľa*. Psychológovia takmer rovnaký význam ako učitelia prikladajú *učiteľovej zásadovosti, spravodlivosti, zodpovednosti* pri práci, a vyše 80 % z oslovených psychologov za podstatné označilo aj otvorenosť, komunikatívnosť, optimistický postoj k práci, lásku k deťom, entuziazmus a záujem riešiť problémy žiakov.

Z učiteľov, 83,3 % opýtaných uviedlo za významný práve *vzťah k žiakovi a k práci, entuziazmus a lásku k deťom*, a 70 % opýtaných za významnú vo výchovno-vzdelávacom procese považuje tvorivosť učiteľa (tabuľka. č. 1).

Ad.2. Naopak, za **najmenej žiadúce osobnostné vlastnosti**

Tabuľka č. 1.: *Potrebné pozitívne atribúty v osobnosti a správaní učiteľa z pohľadu učiteľov a psychologov*

Pozitívne atribúty v správaní a osobnosti učiteľa	Učitelia (%)	Psychológovia (%)
Odborné atribúty: práca na sebe, odborný rast, psychologické poznatky o deťoch	46,7	52,9
Pracovné vlastnosti: zásadovosť, spravodlivosť, zodpovednosť	60,0	<b>85,3</b>
Citovo-temperamentové vlastnosti: empatia, emočná stabilita	<b>86,7</b>	<b>88,2</b>
Tvorivosť učiteľa	<b>70,0</b>	61,8
Motivácia učiteľa pre výkon práce, schopnosť motivovať žiakov	20,0	35,3
Spoloč.-charakter.vlastnosti: otvorenosť, komunikatívnosť, priestor pre žiaka	63,3	76,5
Optimistický postoj k problémom, humor, schopnosť problémy riešiť	53,3	70,6
Láska, vzťah k žiakom	<b>83,3</b>	<b>73,5</b>

či atribúty učiteľa a prvky v jeho správaní, najviac psychologov (85,3 %) ako aj učiteľov (80 %) spomenulo *negativizmus, agresiu vo vzťahu k žiakovi* (verbálnu aj fyzickú). 76,7 % opýtaných učiteľov kritizovalo *chaotickosť, nesystémovosť a nerozhodnosť učiteľov* a 70 % z nich hodnotilo ako škodlivé *nevyužívanie individuálneho prístupu k žiakom* - teda sklon k protežovaniu niektorých obľúbencov, uplatňovanie príliš nízkych či privysokých nárokov na žiakov.

U psychologov, 76,5 % opýtaných uviedlo medzi negatívnymi atribútmi učiteľa jeho *rigiditu v práci, nudnosť a nezaujímavosť, nesystémovosť, nerozhodnosť a chaotickosť pri práci a nevyužívanie individuálneho prístupu k žiakom*. Nad 70 % psychologov ako negatívum navyše uviedlo *prílišnú autoritatívnosť učiteľov, kritickosť k žiakom a umelé ulpievanie na svojom statuse* (tabuľka. č. 2).

Učiteľia i psychologovia dané položky zoradzovali i podľa významnosti. Štatistickou analýzou sme zistili, že ich názory sa významne líšili ( $p \leq 0,05^*$ ) predovšetkým v hodnotení *motivácie učiteľov k práci*, ich následnej schopnosti motivovať svojich žiakov, a vo *faktore tvorivosti učiteľa* (Tab.č. 3.). Oba faktory - motivácie i tvorivosti, viac významne hodnotili učiteľia, kým naopak nevyužívanie individuálneho prístupu k žiakom a alternatívnych prvkov vo výučbe významne viac zdôrazňovali ako negatívny faktor psychologovia. Dané skupiny probandov dospeli takmer k úplnej zhode v hodnotení významu otvorenosti, komunikatívnosti učiteľa, v potrebe vedieť riešiť problémy žiakov, zaujímať optimistický postoj k žiakom, využívať pri práci humor (4.-5. najvýznamnejšia voľba u oboch skupín) a v potrebe entuziazmu, vzťahu k povolaniu a žiakom a láske k študentom (v priemere 2. až 3. najvýznamnejší faktor u učiteľa).

Ad.3. Na otázku, **či sa požiadavky na osobnosť učiteľa menia v čase v závislosti od potrieb aktuálnej doby či spoločenského usporiadania, mnohí probandi zhodne uviedli, že pokiaľ sa jedná len o osobnostné atribúty potrebné k učeniu, tie sa javia skôr univerzálnymi a výrazne nepodliehajú spoločenským zmenám, no napriek tomu je dobrý učiteľ pred 100 rokov nepochybne iný ako súčasný úspešný učiteľ**. Zmeny sa týkajú najmä *potreby získavania aktuálnych poznatkov, a teda systematického odborného rastu* súčasných

pedagógov, nielen v oblasti pedagogiky, ale aj psychológie či iných vied, a tiež v *schopnosti tvorivo riešiť problémy súčasných žiakov*. 20 % opýtaných učiteľov a takmer 12 % psychologov si myslí, že dnes je viac ako v dobách minulých potrebná a nevyhnutná *osobnostná zrelosť učiteľa*, charizma, *jasnosť v názoroch*, a najmä *osobná príkladnosť - teda vzor*. Medzi ďalšie uvedené atribúty, nie však už natolko štatisticky významné, patrili väčšia priateľskosť k deťom, akceptácia žiaka so všetkými jeho individuálnymi špecifikami, nielen nadmerný akcent na vlastnú autoritu učiteľa, potreba zvýšenej frustračnej tolerancie v osobnostnej výbave súčasného pedagóga vzhľadom na vysokú „problémovosť“ v správaní žiakov a iné.

Ad.4. **To, čo je potrebné v spoločnosti dať do pozornosti a zakcentovať, aby zarezovalo v súčasnej širokej verejnosti**, vnímajú učiteľia a psychologovia odlišne ( $\chi^2 = 14,943$ ;  $at.v = 9$ ;  $sig. = 0,02^*$ ): *psychologovia zdôrazňujú predovšetkým potrebu tvrdších osobnostných previerok u adeptov pedagogických fakúlt*, a neskôr i pravidelné kontroly a osobnostné testy u aktívne pôsobiacich učiteľov, kvôli vyselektovaniu krajných osobnostných patológií v zmysle deviácií, psychopatií, neuróz či závislostí. Na 2. mieste za potrebné považujú venovať pozornosť syndrómu vyhorenia a na 3. mieste nadužívaniu návykových látok.

Učiteľia za najpálčivejší problém z osobnostného hľadiska vnímajú možné skryté sexuálne deviácie učiteľov (predovšetkým pedofiliu).

**Medzi atribúty, ktoré by zasluhovali pozornosť**, psychologovia zaradili ešte rigidný prístup k učeniu (15 % probandov), šikanu žiakov zo strany učiteľov (11 %) a zisťnosť vo vykonávaní učiteľskej profesie, teda práca len pre osobné výhody učiteľa (11 %) - veľa prázdnin, osobného voľna a pod. Psychologovia tiež uviedli ako problém spoliehanie sa na iných odborníkov (9 %)- pasivitu a neriešenie problémov žiakov, len ich následné odosielanie iným inštitúciám a expertom (PPP, CVPP, súdnicstvo, oddelenia sociálnych vecí a pod.)

20 % učiteľov za významné, hoc nespomenuté negatívne faktory u učiteľov označili predovšetkým šikanu a týranie žiakov, či už psychické alebo vo forme telesných trestov, zisťnosť (10 %), učenie len pre osobné výhody, bez vnútorného zápalu a vzťahu k profesii, karierizmus jednotlivých učiteľov na úkor svojich kolegov (6,6 %), neschopnosť pracovať v tíme

Tabuľka č. 2.: *Negatívne atribúty v správaní a osobnosti učiteľa - hodnotenie psychologov a učiteľov ZŠ*

Negatívne atribúty	Učiteľia (%)	Psychológovia (%)
Rigidita, nuda	40,0	76,5
Prílišné autoritárstvo, kritickosť	53,3	70,6
Negativizmus, agresia, ironizovanie žiakov, telesné tresty	80,0	85,3
Osobnostná patológia učiteľa, psychopatia, zvýšená neurotickosť	46,7	55,9
Vyhorenie alebo neschopnosť riešiť problémy žiakov	10,0	23,5
Chaotickosť, nesystémovosť, nerozhodnosť v práci	76,7	76,5
Nevyužívanie indiv. prístupu, rovnako nízke alebo privysoké nároky na všetkých	70,0	76,5
Absencia diskusie so žiakmi	26,7	38,2
Nedostatočná odbornosť učiteľa	10,0	8,8
Striktné dodržiavanie osnov bez alternatívnych prvkov vo výučbe	-	14,7

Tabuľka č. 3.: *Signifikantné rozdiely a podobnosti v hodnotení faktorov osobnosti a správania učiteľov v závislosti od ich poradia významnosti (U - test/ Spss Win)*

faktor	Priemer učiteľov	Priemer psychológov	U	Sig.
Motivácia učiteľa v práci	3,67	5,25	16,0	0,049*
Tvorivosť učiteľa	2,74	3,61	128,5	0,018*
Komunikatívnosť so žiakmi, otvorenosť	4,00	4,11	241,0	0,887
Optimistický postoj, humor, viera v schopnosť vyriešiť problémy žiakov	4,6	4,58	178,5	0,965
Vzťah, láska k žiakovi	2,66	3,00	292,5	0,877
Nevyužívanie individuálneho prístupu k žiakom	2,76	3,96	151,5	0,008**
Nevyužívanie alternatívnych prvkov pri učení	2,33	7,00	8,5	0,034*

p ≤ 0,05\*

p ≤ 0,01\*\*

p ≤ 0,001\*\*\*

-nekooperatívnosť.

Učitelia sa na rozdiel od psychológov domnievajú, že vyhoreniu a nadužívaniu návykových látok učiteľmi sa venuje v spoločnosti neprimerane veľká pozornosť, no psychológovia tento názor nezdieľajú...

### Konfrontácia záverov s odbornou literatúrou a teóriou:

Učiteľmi i psychológmi označené pozitívne atribúty v osobnosti a správaní učiteľov, ako ich vzťah k žiakovi, láska a pozitívny prístup k študentom, korešpondujú i s tvrdením Gajdošovej (2001), ktorá uvádza, že podľa aktuálnych výskumov úspešní učitelia v porovnaní s ich menej úspešnými kolegami okrem iného **trávia viac času mimoškolskými aktivitami, a navyše prejavujú väčší záujem o individuálnych žiakov.** V štúdií Orosovej a Klobušnikovej (2002) učitelia sami hodnotili dôležité faktory osobnosti pri výkone svojej profesie, a rovnako ako v našom prieskume za dôležité v svojej práci považujú *optimistické, otvorené vyjadrovanie myšlienok a zážitkov, zmysel pre humor, otvorenosť novým myšlienkam, zvládanie napätia, vieru v schopnosti žiakov i prijímanie kritiky žiakov, porozumenie žiakom.*

Pri negatívnych osobnostných atribútoch sa učitelia a psychológovia názorovo rozišli v kritike nadmerne autoritatívneho prístupu k žiakom, ktorí odsúdili psychológovia, nie však samotní učitelia. Prečo je tomu tak, len odhadujeme. Je možné sa domnievať, že učitelia predsa len očakávajú dôraz na vlastný status a autoritu automaticky od svojich žiakov. V zmysle názorov Čisárovej (2002) a Herényiovej (2002), že **učiteľ je nasmerovaný v svojej profesii na vytipovanie chýb u iných, menej však už na prácu s vlastnými chybami,** pričom je pripravený na výkon svojej profesie prevažne len poznatkami a metodikou vyučovania v jednotlivých predmetoch, príčiny problémov žiakov zákonite vidí na strane žiaka, eventuálne jeho rodiny, no vlastný podiel na výchovno-vzdelávacom neúspechu nepriznáva. Fontana (1993) sa domnieva, že je potrebné si úctu a status vybudovať vlastným správaním, neočakávať ho automaticky. Učitelia, ktorí si osvoja spôsob neustáleho vyhrážania a trestov, zákonite budú strácať autoritu a moc, pretože takéto správanie nevyhnutne vedie k antipatii na strane žiakov a k strate úcty k učiteľovi.

**Kladný vzťah k žiakom, individuálny prístup, väčšia priateľskosť, otvorenosť a samotné pôsobenie osobným vzorom, teda príkladom na žiakov, sú podľa**

**probandov výskumu ešte viac aktuálne v súčasnosti, ako tomu bolo v minulosti. Tento názor podporujú i zahraničné štúdie (Hughes 2002; White, Sherman, Johnes 1996), podľa ktorých vzťah charakterizovaný náklonnosťou a cieľom viesť a usmerňovať správanie študenta, môže mať dopad na úspechy a sociálnu adjustáciu študentov. Pozitívna spätná väzba učiteľa na žiaka zvyšuje jeho vnímanie rovesníkmi ako pozitívne - učitelia sú dôležitým socializačným prvkom v živote detí a ovplyvňujú aj ich vzájomné vnímanie sa a reflektovanie.**

### Záver

Aby sme sa dokázali vyhnúť nežiadúcemu vplyvu učiteľa na výchovno-vzdelávací proces, je potrebné myslieť na viaceré faktory už pri samotnom výbere vhodných adeptov učiteľstva. Je totiž nevyhnutné uvedomiť si, že podľa výskumov je práve u učiteľov základných škôl badateľné jedno z najvyšších emočných napätí a preťažení viazucich sa k výkonu profesie. Preto **by sa pri výbere vhodných kandidátov mal riešiť spôsob a etický rozmer vykonávania prísnejších osobnostných previerok budúcich pedagógov,** ako to uviedli i v našej malej orientačnej prieskumnej sonde súčasní psychológovia pedagogicko-psychologických poradní a centier výchovnej a psychologickéj prevencie. V osobnosti učiteľa základnej školy sa zdôrazňuje **potreba miernej extravenzie, emočná stabilita, sebadôvera, tíziadostivosť, schopnosť adaptácie, dominancia, integrovaná osobnosť bez komplexov, primeraná miera sociálnych postojov a emotivity, objektivita, záujem o prácu s ľuďmi (Daniel 2002).** Dodávame, že za nevyhnutné považujeme vylúčenie osobností s patologickými rysmi. Ako ďalší krok sa javí **potreba kvalitnej prípravy učiteľov,** a to nielen ich vedomostnej zložky v zmysle pedagogicko-teoretických konštruktov, ale v súčasnosti najmä vybavenosť psychologickými poznatkami a sociálno-komunikačnou nadstavbou v podobe psychosociálnych výcvikov a tréningov zameraných na rozvoj sociálno-komunikačných zručností učiteľa, na lepšie sebazpoznanie, a na nácvik zvládania problémov súčasných žiakov. V neposlednom rade ide o **potrebu kontinuálneho, dá sa povedať „celoživotného“ pravidelného sledovania psychického stavu učiteľov a poskytovanie tréningov prevencie proti stresu,** ktoré by sa mali stať samozrejmosťou, hoc v súčasnosti sú prijímané

ešte s istými predsudkami v spoločnosti i v samotnej učiteľskej societe. Zo strany spoločnosti je tak rovnako nevyhnutné venovať podstatne viac pozornosti osobnosti učiteľa, poskytovať mu odbornú pomoc, zdravotné preventívne

a podporné programy, posilovať jeho sebadôveru, aby čerpal v práci zo svojich vlastných psychických a fyzických zdrojov a aby tieto tvorivé sily dokázal v sebe stále znovuobjavovať.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BENDL, S.: Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáku. In: *Pedagogika*, 52, 2002b, č.3, s. 346-363.
- ČÍSAŘOVÁ, P.: "Dokážu to?" Mýlit se je lidské. In: *Psychologie dnes*, roč.8, 2002, č.5, s. 14 -15.
- ČECHOVÁ, B.: Učitel bez expertního kabátu. In: *Psychologie dnes*, 12, 2006, č.3, s. 36-37.
- DANIEL, J.: Burnout v učitel'skom povolání a jeho zvládnutie. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, 1997, č.2, s.183.
- ĐURIČ, L.- ŠTEFANOVIČ, L. a kol.: *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava, SPN 1977.
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha, Portál 1997.
- GAJDOŠOVÁ, E.: Miesto a poslanie školského psychológa pri realizácii národného programu výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 36, 2001, č.4, s.369 - 380.
- HERÉNYIOVÁ, G.: Učiteľ a školský psychológ, budú spolupracovať? In: *Zborník príspevkov česko - slovenskej vedeckej konferencie Psychológia v škole 3. -4.10.2002*. Košice, Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty UPJŠ 2002, s. 180 - 184.
- HUGHES, J.N.: Autoritative Teaching: Tipping the Balance in Favor of School Versus Peer Effects. In: *Journal of School Psychology*, Vol.40, No.6, 2002, 485 - 492.
- KOŤA, J.: Profesionalizace učitel'ského povolání. In: Havlík, R. - Koťa, J., Spilková, V., Štech, S., Švecová, J., Tichá, M.: *Učitel'ské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha, PaedF UK, 1998, s. 6 - 42.
- OROSOVÁ, O.- KLOBUŠNÍKOVÁ, V.: Sociálně - psychologické spôsobilosti učiteľov, sebareflexia a očakávania. In: *Zborník príspevkov Česko-slovenskej vedeckej konferencie Psychológia v škole 3.-4.10.2002*. Košice, Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty UPJŠ 2002, s. 52-60.
- PELIKÁN, J.: *Metodologie výskumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha, Karolinum 1991.
- RITOMSKÝ, A.: *Deskripcia dát pomocou SPSS. Sondy do súčasnej rodiny a domácnosti*. Bratislava, Medzinárodné stredisko pre štúdium rodiny 1999.
- WHITE, K.J.- SHERMAN, M.D.- JONES, K.: Children 's Perceptions of Behavior Problem Peers: Effects of Teacher Feedback and Peer - Reputed Status. In: *Journal of School Psychology*, Vol.34, No.1, 1996, 53 - 72.

**Summary:** The article deals with the problem of the requirements concerning the personality of a teacher in today's primary schools. The research is based on a sample of 64 respondents - 34 psychologists and 30 primary school teachers, who expressed their opinions concerning the most necessary and the least desirable characteristics and factors in the behaviour of teachers in today's schools. It also deals with the approach of psychologists and teachers towards different problems in schools today.

## DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ: K PROBLEMATICE REZISTENCE

Bohumira Lazarová, Katedra společenských věd FSpS Masarykova univerzita Brno

**Anotácia:** Príspevek je venovaný problému rezistencie učiteľů vŕči formám profesionálneho rozvoje. Rezistencia je vnímaná jako prirodzený a v mnohóm užitečný fenomén, ktorý není jen trvalejším osobnostním rysem, ale situačným jevom, ktorý môže poodhalit nedorozumění a vzťahové problémy. V textu je pozornosť zaměřena jak na projevy rezistence, tak i na zdroje a některé možnosti řízení rezistencí.

**Kľúčové slová:** učiteľé, projevy rezistence, zdroje rezistence, vzdelávání učiteľů

K učiteľství 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 nevznívá 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, jejích 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 nevšimnout...

Označovat pojmem rezistence každý nesouhlas učitelů se změnou není jistě na místě. Škola je dnes zavalena řadou úkolů a učitel nemůže být vsřícný ke všemu a ke všem. Musí balancovat mezi požadavky a užívat "zdravý 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, tabulka č. 1):

Tabulka č. 1.

Pasivní	Aktivní
<p>Vyhýbají se jakémukoliv vzdělávání. Dělají pořád to samé. Neinovují výuku, nemají žádné nápady. Nekomunikují, nespolečně pracují, 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 podřídně 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, tabulka č. 2)

S podobnými projevy rezistence se mohou u učitelů setkávat ředitelé nejen ve školním prostředí, ale také lektori 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*



Tabulka č. 2.

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

omezí“ ... „stále 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, zaujmají 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).

Tabulka č. 3.: *Ochota a schopnost učitele inovovat praxi*

	Ochota	Neochota
Schopnost	<b>Učitel je ochotný a schopný.</b>	<b>Učitel je schopný a neochotný.</b>
Neschopnost	<b>Učitel je ochotný, ale neschopný.</b>	<b>Učitel je neochotný a neschopný.</b>

Realita jistě není tak jednoduchá, jak tabulka naznačuje. 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 nevysvětlěným, netransparentním a nedobře plánovaným změnám (např. Sparks 1997). Mnoho neinvencních, 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 poznamenám dlouhodobým vzájemným nedorozuměním.

### ... a ještě obtížnější je s tím něco dělat

Překonávání (zvládnání, 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 nabízíme naši zkušenost opřenou o některou z teorií. Nabízíme také modely, které sice přesně nevystihují

realitu, ale pomáhají ji ve zjednodušené podobě pochopit. Nabízíme také některé techniky zaměřené na přípravu situace **před** uvedením změny (např. PAT-analýza, srov. Pol; Lazarová 1999). Pomoci ředitelům škol zvládat rezistenci učitelů je trvalou 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 vztahovaných 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 nepřijemných 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 dáváno", než jako něco, co "sami tvoří". Lidé neodolávají změně, ale snaze "být měněn". 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 [www.profile.ipcb.pt](http://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. 14. 2. 2005]. Dostupné na WWW: <<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*. The Developer [online]. 1997, č. 3 [cit. 11. 1. 2005]. Dostupné na WWW: <<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. 11. 1. 2005]. Dostupné na WWW: <<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*. Journal of staff development [online]. 2000, č. 4 [cit. 14. 2. 2005]. Dostupné na WWW: <<http://www.nsd.org/library/publications/jsd/supovitz214.cfm>>

**Summary:** *The paper is focused on the topic of teachers' resistance against their own professional development. The resistance is understood as a natural and in various cases an useful phenomenon. This is not only a long-lasting personal feature but rather a situational manifestation that can outline some misunderstanding or relational problems. The attention is paid to resistance expressions, its sources and management of a resistance.*

Škaredú škvrnu si všimne viac ľudí ako krásne okolie, ktoré ju obklopuje.

J. Bily

## AKTUÁLNE PODNETY OBSAHU ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV HUDOBNEJ VÝCHOVY

Libor Fridman, Fakulta humanitných vied, Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica

**Anotácia:** Príspevok sa zaoberá východiskami obsahového zamerania ďalšieho vzdelávania učiteľov hudobnej výchovy na základe analýzy aktuálneho stavu edukačného procesu, pedagogického výskumu, ktorý približuje niektoré aktuálne problémy procesu hudobnej edukácie na základných školách, ale i spoločenských potrieb profesijného rozvoja a kariérneho rastu učiteľov hudobnej výchovy.

**KLúčové slová:** ďalšie vzdelávanie učiteľov hudobnej výchovy, profesijný rozvoj učiteľa, postoje učiteľov Hv k ďalšiemu vzdelávaniu, aktuálne problémy vyučovania Hv, obsahové podnety ďalšieho vzdelávania učiteľov Hv, úlohy didaktiky HV vo vzťahu ku koncepcii ĎVU.

### Úvod

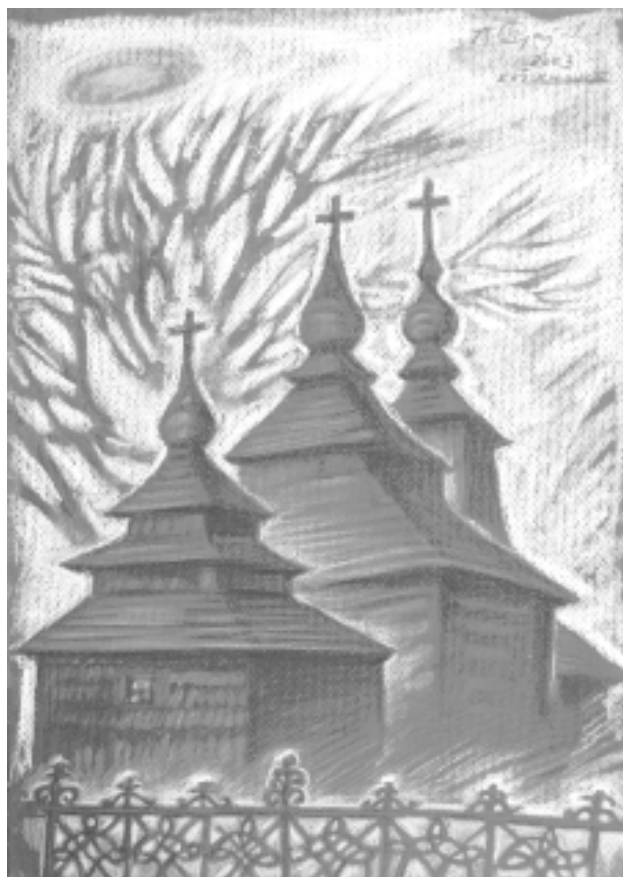
Pedagogické rozhlady 4-5/2006 sa vo viacerých článkoch venovali koncepcným otázkam ďalšieho vzdelávania učiteľov, otázkam profesijného rozvoja a systému kariérneho postavenia. Uvedené štúdie inšpiratívne načrtávajú východiskový rámec koncepcie, ktorú bude potrebné dôsledne a systémovo konkretizovať a adaptovať (okrem iného) aj v oblasti odborných kompetencií. Jednotlivé profesijné kompetencie v kariérnych stupňoch, cestách a pozíciách sa budú vzťahovať v konečnom dôsledku väčšinou (nie výlučne) ku konkrétnemu predmetu (odboru, oblasti) učiteľa. Zmyslom ďalšieho vzdelávania učiteľov v predmetovom zameraní zase sa bude orientovať na také vzdelávacie projekty, ktoré budú smerovať ku získaniu a rozvíjaniu spoločensky a individuálne potrebných kompetencií, realizujúcich kariérne cesty a pozície učiteľa. Aj keď uvedený proces ešte nie je legislatívne ukončený, možno nie je zbytočné načrtnúť niektoré východiská obsahového zamerania budúcich projektov ĎVU v predmete hudobná výchova.

### Východiská z výskumu a z praxe

Ak chceme špecifikovať obsah ĎVU v predmete, je potrebné vychádzať z potrieb edukačného priestoru. Iba tak je možné zabezpečiť efektívnosť a zmysluplnosť ďalšieho vzdelávania. Zistiť potreby zase znamená analyzovať viacerými spôsobmi reálny stav prostredia napr. výskumnými metódami, pozorovaním, analýzou dokumentov. Potreby a požiadavky daného priestoru je následne nutné transformovať do vzdelávacích programov ĎVU. V rámci projektu o ďalšom vzdelávaní učiteľov (ĎVU) hudobnej výchovy sme zrealizovali výskum, ktorého cieľom bolo zistiť okrem iného osobný záujem o konkrétne obsahy a formy ďalšieho vzdelávania, názory na vlastnú pregraduálnu (VŠ) pripravenosť pre prax v hudobnej výchove, hodnotiace názory na osnovy, štandardy a učebnice hudobnej výchovy, ako aj mieru a potrebu ich realizácie v praxi, vybrané prvky projektovania práce v predmete hudobná výchova, postoje k potrebe ĎVU a k novej osobnej finančnej spolupráci (v prípade mzdového zhodnotenia). Výsledky výskumu ukázali nielen názory a postoje učiteľov hudobnej výchovy k vybraným aspektom edukácie, ale aj niektoré príčiny problematického až zlého stavu hudobnej výchovy u nás.

Príčiny sú jednak objektívneho charakteru (vzdelávanie v spoločnosti), ale do značnej miery subjektívneho (učiteľ). Aktuálny vzťah spoločnosť - učiteľ je problémom priveľmi zložitým, aby ho malo zmysel na krátkom priestore detailne analyzovať, ale priveľmi priehľadným na to, aby naň bolo možné zvalovať všetky príčiny problémov a negatív v predmete hudobná výchova, i v celom vzdelávacom procese.

Výsledky výskumu ukázali pomerne vysokú „nekvalifikovanosť“ vo vyučovaní hudobnej výchovy (25 % a viac). Osobný záujem o konkrétne obsahy a formy vzdelávania u učiteľov je pomerne jednoznačný, čo je pozitívne, má však dominantne charakter zjednodušujúceho "prakticizmu" (hudobné činnosti, tvorivé metódy, pracovné dielne, populárna hudba). Rezervy sa ukázali v pedagogických kompetenciách z hľadiska modernej pedagogiky, predmetovej didaktiky,



Anna Gajová: Kožuchovce

kognitívnej psychológie a pod. Názory na pregraduálnu prípravosť sú mierne pozitívne, ale i dosť kritické, najmä v oblasti rozsahu, zmyslu a prepojenia odborných muzikologických vedomostí, schopností a zručností na pedagogické spôsobilosti a zručnosti. Posudzovanie osnov a štandardov hudobnej výchovy sa ukázalo ako prevažne formálne, pretože mnohí učitelia vôbec osobne štandardy nepoznali, nevedeli, aký je ich význam a zmysel v hierarchii pedagogických dokumentov, v TP chýba previazanosť na štandardy, v edukačnom procese ich realizácia, a úplne absentuje ich overovanie a vyhodnotenie. Potvrdil sa tiež formálne neutrálny postoj a konformizmus pri ich posudzovaní a hodnotení. Hodnotenie učebníc bolo sčasti rozporuplné, oceňovanie pozitívneho (rozmanitosť, tvorivosť, bohatosť obsahu, zaujímavosť, obsažnosť), jednoznačné a časté používanie, i značný kriticizmus k určitým prvkom a častiam. Projektovanie práce učiteľov hudobnej výchovy podľa analýzy vybraných aspektov má značné rezervy. Príčiny sú objektívne (vyžadovanie, kontrola, motivácia), i subjektívne (pedagogické kompetencie, osobné ambície, vzťah k hudobnej výchove). Riaditeľom škôl často stačí tematický plán, v ktorom sú heslovite "načrtnuté", či skôr odpísané témy z učebných osnov, bez adaptácie a rozpracovania. Niektorí učitelia zase nevedia formulovať edukačné ciele (pojem taxonómia nepoznajú) vo svojom predmete. Celkove učitelia prejavili jednoznačný záujem o ďalšie vzdelávanie. Pomerne veľká časť bola ochotná sa podieľať na jeho spolufinancovaní za určených podmienok akceptácie (finančné ohodnotenie). Z analýzy viacerých otázok vyplynulo, že aktuálneho ďalšieho vzdelávania sa zúčastňuje iba malá časť učiteľov, pričom nemajú znalosti o jeho reálnej forme, považujú ho často iba za „akési metodické stretnutia“, či prezentačné pracovné dielne, čiže o forme, v ktorej budú iba prijímať, vnímať, zvonku sa zúčastňovať, nie prinášať a obhajovať výsledky, ktoré dosiahli vo vlastnom edukačnom procese, vzťahujúcom sa na tému vzdelávania, ktorého zmyslom je získanie a preukázanie nárastu profesijných kompetencií. Analýzou vyučovacích hodín hudobnej výchovy na pedagogickej praxi (náčuvovej, výstupovej i súvislej) v ostatných rokoch na viacerých školách v kraji (ide o analýzy pozorovacích schém zameraných na konkrétne prvky edukačného procesu) možno konkretizovať niekoľko problémov:

- celková úroveň hudobnej výchovy je veľmi priemerná a prejavuje znaky akejsi zotrvačnosti, až opotrebovanosti,
- vo vyučovaní absentuje koncepcnosť a systémovosť,
- problémom je realizačne neaktuálne a kurikulárne nesytemové didaktické ponímanie predmetu hudobnej výchovy (chýba aplikácia poznatkov moderných teórií konštruktivistickej pedagogiky, didaktiky, kognitívnej psychológie atď. - prevláda nesytemová intuícia, zjednodušovanie zmyslu a poslania predmetu, zastarané metódy a pod.),
- projektovanie vyučovania je povrchné, „tradičné“, zamerané na „činnosti“, a skôr na to, čo robiť, nie na to, čo naučiť,
- chýba taxonomická špecifikácia cieľov a jej realizácia (niekedy i jej poznanie),
- v kognitívnej oblasti vyučovania je príliš veľa „ťažiskových“ nehudobných informácií, taxonomicky sa vyučovanie zame-



Anna Gajová: Tatranská Javorina

riava prevažne iba na úroveň reprodukcie (niekedy viac na informácie súvisiace s hudbou, nie hudbu!), obchádza hudobné myslenie, hodnotenie, v hodnotení „postačuje“ vkusový subjektivismus - nie hodnotenie ako výsledok hudobného myslenia, v hudobnej tvorivosti je potrebný systém a širší rozsah činnostného zamerania - nielen na dominujúce jednoduché inštrumentálne sprevádzanie,

- afektívna oblasť je intuitívna, naivná, často iba manipulačná, bez premyslených cieľov a ich postupného dosahovania,
- rozvoj psychomotorických zručností v hudobnej výchove je nesytemový, nerešpektuje štandardy ani osnovy, je často nepremyslený, odvolávajúci sa na nedostatočný vlohový potenciál žiakov,
- proklamuje sa hravosť a tvorivosť, heuristika, problémové metódy, objaviteľský princíp, ale v praxi sa hľadajú zjednodušené algoritmy, miesto cielenej, premyslenej a tvorivej realizácie uvedených metód v konkrétnom reálnom prostredí;
- v oblasti motivácie a aktivizácie často chýba hodnotenie, chýba reálne pozitívne hodnotenie, stále časté je ironizujúce hodnotenie (aj keď môže byť niekedy súčasťou neurážajúceho subjektivismu v komunikácii),
- hudobné interpretačné kompetencie učiteľov sú často iba priemerné, bez žánrovej a štýlovej osobitosti, bez praktických skúseností v muzicírovaní.

### Úlohy predmetovej didaktiky HV

Všetky uvedené problémy a skutočnosti súvisia s odbornými a pedagogickými kompetenciami učiteľov a majú vzťah k ich vymedzeniu v profesijnom štandarde i v jednotlivých

kariérnych pozíciách a stupňoch. Zároveň determinujú široké možnosti obsahového zamerania projektov ĎVU hudobnej výchovy. V nadväznosti na koncepciu Profesionálneho rozvoja učiteľa je potrebné naznačiť dôležité úlohy didaktiky (odborovej, predmetovej) hudobnej výchovy v procese ĎVU. Z hľadiska definovania špecifických a odborných (odborových) kompetencií i predmetových vzťahov bude potrebné rozpracovať a konkretizovať tieto skutočnosti:

**1. základný profesionálny štandard** ako komplex nielen všeobecných pedagogických, ale aj odborných a odborovo didaktických spôsobilostí vo vedomostiach, schopnostiach, zručnostiach, postojoch učiteľa hudobnej výchovy;

**2. profesionálne štandardy** jednotlivých kompetenčných **profilov** učiteľov hudobnej výchovy, kariérnych **stupňov** a kariérnych **pozícií** učiteľov hudobnej výchovy (akými kompetenciami z oblasti hudobnej výchovy, muzikológie, didaktiky Hv, praktických spôsobilostí a pod. sa majú kvalitatívne a kvantitatívne odlišovať jednotlivé kompetenčné profily),

**3. kompetencie pregraduálneho vzdelávania** z odboru a ich akreditácia;

**4. kompetencie** ukončeného adaptačného obdobia - **začínajúceho** učiteľa;

**5. obsah, formu a zameranie** atestačných **kvalifikačných prác**, resp. činiteľov portfólia;

**6. kritériá** vstupu do jednotlivých stupňov a kariérnych pozícií;

**7. portfólio** - v odbore hudobná výchova (jeho špecifikom musí byť akceptovanie - možno i vyžadovanie - pedagogicko-umeleckej činnosti so žiakmi a jeho preukázanie aj na menej tradičných materiálových nosičoch: nahrávky mgf, CD, DVD, video, hodnotenie zástupcu komisie a pod.);

**8. akreditácia** vzdelávacích programov jednotlivých druhov vzdelávania (adaptačné, špecializačné, inovačné, funkčné, aktualizované) smerujúcich k realizácii cieľov a skvalitňovaniu hudobnej výchovy;

**9. predpoklad** definovania **špecialistu** v odbore hudobnej edukácie (pre rôzne špecializované hudobné činnosti, školské hudobné súbory, kultúrne a umelecké aktivity, školské kultúrne programy), podobne ako je definovaný poradca pre IKT, t.j. špecialista vo vymedzených výchovných a vzdelávacích činnostiach v kultúrnej, hudobno-umeleckej oblasti.

Pokúsili sme sa naznačiť východiská obsahového zamerania ďalšieho vzdelávania učiteľov hudobnej výchovy, ktoré na jednej strane vychádzajú z reálnych spoločenských a individuálnych potrieb, z problémov edukačného prostredia v predmete hudobná výchova, na druhej strane smerujú k (veríme, že) možnej a zmysluplnej realizácii koncepcie profesionálneho rozvoja učiteľa v kariérnom systéme. Aj to možno považovať za spôsob zefektívnenia ĎVU a skvalitňovania hudobnej edukácie.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ČERNOTOVÁ, M. - DRGA, E. - KASÁČOVÁ, B. - MÄSIAR, P. - PAVLOV, I. - VALICA, M. 2006. *Návrh koncepcie profesionálneho rastu učiteľov v kariérnom systéme*. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 15, 2006, č. 3.
- FRIDMAN, L.: Modernizačné tendencie v didaktike hudobnej výchovy. In: *Kontexty hudebni pedagogiky: zborník*. Praha: PF, KHV, 2006, v tlači.
- FRIDMAN, L.: Východiská a smerovanie ďalšieho vzdelávania učiteľov hudobnej výchovy. In: *Zborník Ako ďalej v hudobnej výchove...2*. Banská Bystrica: FHV UMB, 2006.
- KOLEKTÍV AUTOROV: *Profesionálny rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC, 2006.

*Summary: The article deals with the starting points for the content of further education for teachers of Music Education on the basis of an analysis of the present state of the educational process, and of pedagogical research which approaches some of the present problems concerning the process of music education at primary schools, and also the social necessity for professional development and career development for teachers of Music Education.*

### OSPRAVEDLNENIE

V čísle 2/2007 Pedagogických rozhľadov zapracoval „redakčný škriatok“. V článku Borisa Sihelskeho: Môže Monitor 9 nahradiť prijímacie skúšky? sme neuvěřnili zoznam bibliografických odkazov. Za chybu sa ospravedľujeme nielen

autorovi článku, ale aj autorom uvedených bibliografických odkazov. Pripájame chýbajúce bibliografické odkazy. Zároveň sa ospravedľujeme aj čitateľom za neúplnosť informácií k vyššie uvedenému článku.

Miroslav Valica, šéfredaktor

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

1. BAUMAN, Z.: *Individualizovaná spoločnosť*. Praha : Mladá fronta, 2004. s. 10 - 25.
2. BURJAN, V.: *Monitor ako náhrada prijímacích skúšok na stredné školy - pozitíva, riziká a odporúčania*. (citované január 2007). Dostupné na: <http://www.exa.sk>
3. BURJAN, V., SUCHOMEL, P.: *Princípy dobrého prijímacieho konania: príručka pre vysoké školy*. Bratislava : SGI, 2003. s. 8 - 10.
4. BYČKOVSKÝ, P.: *Základy měření výsledků výuky*. Praha : ČVÚT, 1983. s. 8 - 31.
5. ČAJAGI, E.: *Objektivizácia zisťovania a hodnotenia vedomostí žiakov didaktickými testami*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, 1983. s. 52 - 71.
6. HENDL, J.: *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Praha : Portál, 2004. s. 46 - 73.
7. HNILÍČKOVÁ, J., JOSÍFKO, M. a TUČEK, A.: *Didaktické testy a jejich statistické spracování*. Praha : SPN, 1972. s. 50 - 80.
8. *PISA SK 2003 - Národná správa*. Bratislava : ŠPÚ, 2004
9. SCHANK, C. R.: *Ako sa veci majú: sprievodca myšlienkami modernej doby*. Bratislava : Archa, 1996. s. 151 - 157.
10. VALICA, M.: Výchova žiaka je prioritou školy. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 12, 2003, č. 3, s. 4 - 5.
11. ZELINA, M.: *Sloboda osobnosti*. Bratislava : FONTANA Kiadó, 1995. s. 32 - 35.

## AKADEMICKÁ MALIARKA ANNA GAJOVÁ

Mária Ďurčeková, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

Akademická maliarka Anna Gajová sa venuje kresbe, maľbe, grafike a ilustrácii. Okrem pedagogickej činnosti je aktívna v rôznych ďalších oblastiach - je predsedníčkou výtvarného spolku Kopa v Prešove, členkou združenia Per Spectrum v Prešove, Spolku grafikov v Bratislave a Slovenskej výtvarnej únie v Bratislave; je prevádzkovateľkou a majiteľkou súkromnej galérie A6 GALLERY v Prešove.

Anna Gajová pochádza z Prešova. Maturovala na Strednej umelecko-priemyselnej škole v Košiciach, v rokoch 1984 - 1990 študovala u prof. Brunovského na VŠVU v Bratislave (oddelenie knižnej ilustrácie). V roku 1989 absolvovala dvojmesačný študijný pobyt v Perugii v Taliansku, v roku 1998 v Paríži vo Francúzsku. Pôsobila ako učiteľka v ZUŠ v Prešove, v súčasnosti sa venuje žiakom Združenej strednej školy v Prešove.

Svoje diela vystavovala vo viacerých mestách a mestechkách Slovenska, ale aj v zahraničí. Zúčastnila sa tiež na mnohých kolektívnych výstavách.

V časopise predstavujeme len časť bohatej tvorby Anny Gajovej - súbory - zbierky knižných publikácií. Prvá s názvom Solivar pri Prešove vyšla v roku 2002 (22 obrázkov) v slovenskej, anglickej a nemeckej mutácii. Nasledoval Zimný Prešov v počte obrázkov 24, v roku 2003 - 2004 vznikli Drevené kostolíky na východnom Slovensku. 50 obrázkov zachytáva kostolíky - „cerkvy“ - perly Karpát, z ktorých mnohé boli zaradené medzi národné kultúrne pamiatky. Posledná realizovaná je publikácia Košice (v piatich jazykoch). Uvedené knižky sú tvorené formou pohľadníc a zaznamenávajú historické veduty architektonických pamiatok miest východného Slovenska, medzi nimi i rodného mesta autorky - Prešova.



Anna Gajová: Potoky



Anna Gajová: Banská Štiavnica

SAPVEP

Slovenská asociácia pedagógov výtvarných a estetických predmetov

Gwarkovej 6, 8 51 04 Bratislava, telefón 02/6231 3531, e-mail: sapvep@gmail.com

Slovenská asociácia pedagógov výtvarných a estetických predmetov (SAPVEP) v kooperácii s Ministerstvom školstva organizuje celoslovenskú súťaž učiteľov výtvarnej výchovy na ZŠ

### Výtvarný pedagóg roka 2007

Súťaže sa môže zúčastniť každý pedagóg, ktorý v súčasnosti vyučuje výtvarnú výchovu na 1. alebo 2. stupni ZŠ. Podmienkou účasti v súťaži je zaslanie vyplnenej prihlášky a prezentačného CD do 10. októbra 2007 na adresu: **Slovenská asociácia pedagógov výtvarných a estetických predmetov, Gwarkovej 6, 851 04 Bratislava.**

Podrobnejšie informácie nájdete v informačnom letáku na [www.mpcbb.sk/akt.html](http://www.mpcbb.sk/akt.html)

**Z obsahu:**

Bronislava Kasáčová - Beata Kosová

**Európske trendy a slovenský prístup k tvorbe učiteľských kompetencií a spôsobilostí ako východisko k profesijným štandardom ... 1**

European Trends and the Slovak Approach to Creating Teacher Competencies and Capabilities as a Starting Point for Professional Standards

Marta Černotová, Luboslav Drga, Bronislava Kasáčová, Ivan Pavlov,  
Mária Šnídlová, Miroslav Valica

**Metodika tvorby profesijných štandardov v jednotlivých kategóriách pedagogických zamestnancov ... 7**

The Methodology of Creating Competence Profiles for the Separate Categories of Educational Employee

Gabriela Leskovjanská

**Požiadavky na súčasnú osobnosť a správanie učiteľa základnej školy - porovnanie pohľadu psychologov a učiteľov ZŠ ... 10**

Today's Requirements Concerning the Personality and Behaviour of Teachers at Primary School - a Comparison of the Views of Psychologists and Primary School Teachers

Bohumíra Lazarová

**Další vzdelávaní učiteľů: k problematice rezistence ... 14**

The Further Education of Teachers and the Problem of Resistance

Libor Fridman

**Aktuálne podnety obsahu ďalšieho vzdelávania učiteľov hudobnej výchovy ... 18**

Contemporary Initiatives Concerning the Content of Further Education for Teachers of Music Education

**Anna Gajová**

**Ilustrácie**

Illustrations

Jozef Bily

**Aforizmy**

Aphorisms

Príloha:

**Edičná činnosť Metodicko-pedagogických centier Slovenska v šk. r. 2005 - 2007**

Addenda:

Publications of the MPC in Slovak from 2005 - 2007