

OBSAH

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

• Miron Zelina: ... 1
Školská reforma je proces...

• Štefan Porubský: ... 3
Niekoľko poznámok k „školskej reforme 08“
z aspektu primárnej edukácie

O UČITELOVI

• Jaroslava Vašutová: ... 7
Učitelé versus kurikulárni reforma:
české poznatky a zkušenosti

• Simoneta Babiaková: ... 10
Podporuje štandardizácia učiteľskej profesie
inovácie a zmeny v škole?

ZAHRANIČNÉ ŠKOLSTVO

• Eliška Walterová: ... 12
Současné přístupy
k projektování kurikula v Evropě

Z ČINNOSTI MPC

• Lubica Bekéniová: ... 14
Desať rokov činnosti Klubu literárne-tvorivých
učiteľov pri Metodicko-pedagogickom centre
v Prešove

RECENZIA

• Erich Petlák: ... 15
Významná publikácia z didaktiky

PRÍLOHA

• Bronislava Kasáčová, Miroslav Valica:
Návrh profesijného štandardu učiteľov
- učiteľ primárneho vzdelávania

Anketa pre učiteľov

PREDSTAVUJEME

• Tomáš Turzák

• Jozef Bily: Aforizmy

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

Časopis pre školy a školské zariadenia

3/2008

Dvojmesačník
Ročník 17

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum
Bratislava

Alokované pracoviská (AP):

MPC AP Banská Bystrica
MPC AP Bratislava, Ševčenkova 11
MPC AP Bratislava, Tomášikova 4
MPC AP Prešov
MPC AP Trenčín

VÝKONNÁ REDAKCIA

ŠÉFREDAKTOR:

Miroslav Valica - MPC AP B. Bystrica

VÝKONNÁ REDAKTORKA:

Viera Stankovičová - MPC AP B. Bystrica

TECHNICKÝ REDAKTOR:

Ivan Rafaj - MPC AP B. Bystrica

ČLENOVIA:

Jozef Lauko - ŠŠI B. Bystrica

Brigita Šimonová - PF UMB B. Bystrica

REDAKČNÁ RADA:

Iveta Martinčeková - MPC AP Bratislava,
Ševčenkova 11

Soňa Hronská - MPC AP Bratislava,
Tomášikova 4

Ivan Pavlov - MPC AP Prešov

Jarmila Urbánková - MPC AP Trenčín

Ivan Stankovský - ŠIOV Bratislava

Ivan Turek - Trenčianska univerzita

A. Dubčeka Trenčín

ZAHRANIČNÍ KOREŠPONDENTI:

Milan Pol - Česká republika

Jan Telus - Polsko

Kristóf Lajosné - Maďarsko

ADRESA REDAKCIE:

Metodicko-pedagogické centrum,

alokované pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica,

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 2008.

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.

ŠKOLSKÁ REFORMA JE PROCES...

Miron Zelina, Ústav humanitných štúdií, Pedagogická fakulta Univerzita Komenského Bratislava

Úvod

Budúci rok bude dvadsiate výročie od „nežnej revolúcie“, od pádu totalitného režimu. Dvadsať rokov je dlhý čas. Deti narodené v roku 1989 budú vstupovať do aktívneho pracovného života. Aká je táto nová generácia? Čo sme v školstve urobili, alebo neurobili? Stav školstva nie je len dielom „školstva“, pedagógov. Je súčasťou politických, ekonomických, medzinárodných, významných technologických zmien. Je odrazom aj vzťahu rodičov k deťom, dospeljej populácie k deťom a mladým ľuďom. Za dvadsať rokov stúpol počet žiakov a študentov, pre ktorých skutočné vzdelanie nie je prioritnou hodnotou, stúpili štatistické čísla násilného a agresívneho správania detí a mládeže, stúpili čísla závislosti na drogách aj nelátkových činnostiach. Ale čím bude väčšia „kríza výchovy“, tým viac sa bude zvažovať vina na učiteľov, školu. Politici, ekonómovia i rodičia svoju zodpovednosť za stav výchovy odmietnu. Správala sa naša spoločnosť za ostatných dvadsať rokov zodpovedne ku školstvu, výchove a vzdelávaniu? Tvrdím, že sa správala nezodpovedne, macošsky. Uvedieme len dva argumenty, od ktorých sa odvodzuje celý rad ďalších príčin a dôsledkov. Za celý čas od „nežnej revolúcie“ sme neboli schopní urobiť systémovú, zásadnú reformu školstva. Vinil by som za to najmä politikov, vlády, pre ktorých bolo čokoľvek iné dôležitejšie, ako reformovať školstvo. Druhý argument je odrazom prvého - do školstva sa z HDP štátu za ostatných 17 rokov finančne prostriedky nezvýšili, ostávajú neustále niekde na hladine 3,4 - 3,6 percent ročne a nepomohlo tomuto stavu ani pridanie „darov“ pre školstvo z regionálnych daní. V ostatných, aj niektorých transformujúcich krajinách, sa tento podiel pohybuje okolo šesť percent. Veda a výskum, ktoré sa úzko dotýkajú školstva, výchovy a vzdelávania, tiež nie sú na tom lepšie; 0,3 % z HDP, ktoré dáva vláda SR do vedy a výskumu, je pod priemerom krajín EÚ.

Nevyhnutnosť reformy výchovy a vzdelávania

22. mája 2008 bol NR SR prijatý dlho očakávaný nový školský zákon, zákon o výchove a vzdelávaní. V júni podpísal zákon prezident republiky. Reformné snahy o zlepšenie nášho školstva prebiehali permanentne od roku 1989. Pôvodný školský zákon z roku 1984 prešiel najmenej 19 novelami. Do starého zákona sa postupne dostávali zmeny, ktoré boli vyvolané politickou, sociálnou a ekonomickou situáciou v štáte - nie primárne z hľadiska potrieb zlepšenia výchovy a vzdelávania. Napríklad princíp decentralizácie a vyššej zodpovednosti regiónov, škôl a rodičov, sa dostal do noviel už starého zákona. Podobne normatívne financovanie bolo odrazom spoločenských zmien, potrieb racionalizácie finančných tokov a lepšieho využitia finančných prostriedkov. Ale nielen výsledky medzinárodného merania PISA, ale aj výsledky Monitoringu, výsledky na maturitách ukazovali, že nie je všetko v poriadku ani vo vzdelávacej oblasti. Keď k tomu prirátame nárast problémov správania detí a mládeže a výsledky prieskumov medzi učiteľmi, ktoré hovorili, že až 86 % je za reformu školstva,

tak možno tvrdiť, že naše školstvo bolo (a je) v alarmujúcej kríze. Pedagogickí pracovníci sú najpočetnejšou profesnou skupinou s vysokoškolským vzdelaním na Slovensku a nepodaril sa im vytvoriť tlak na vládu, spoločnosť, aby sa urobila reforma skôr, aby sa zvýšili platy učiteľom, aby boli školy lepšie vybavené, aby učiteľia neodchádzali zo škôl, atď. Priemerný plat učiteľov na základných a stredných školách je stále pod priemerom plátov v národnom hospodárstve. Odborári v týchto otázkach veľmi nepomohli. P. Piťha adresoval ostré kritické slová na reformu školstva v Čechách a niektoré jeho tvrdenia stoja za zamyslenie aj na Slovensku. Tvrdí napríklad, že „submisivita učiteľov hraničí so zbabelosťou... Nedostatok ľudskej a stavovskej dôstojnosti učiteľov je vážnym problémom spoločnosti... školy naplnené zbabelcami, ktorí sa zaujímajú najprv a často o jedinú - svoj plat - nemôžu nikoho vychovať v pevného, pravdivého človeka. Rodičia trvale podrývajúci autoritu učiteľa, nemôžu očakávať, že učiteľ niečo zvládne.“

Pre tieto kritické slová a pre uvedené výsledky vo výchove a vzdelávaní bolo už na čase, aby sa reforma urobila. Jej odklad by znamenal len predlžovanie agónie, i keď niektorí si nahovárali, a doteraz nahovárajú, že naše školstvo je dobré. PISA však nastavila zrkadlo, ktoré sa nedá ignorovať, a nie je ani rozumné obviňovať „nástroje“ merania, alebo hľadať iné príčiny zlyhávania vo vedomostiach našich žiakov. V súčasnosti sa robí podrobná analýza výsledkov merania PISA, aby sa prijali opatrenia na zlepšenie stavu. Z kritiky súčasného školstva nielen u nás, ale aj vo svete, ako aj na základe analýzy znakov krízy školstva, boli vytvorené hlavné koncepčné, systémové ciele reformy. Boli publikované už v MILENIU a túto základnú filozofiu reformy prebrala súčasná vláda a stala sa východiskom školskej reformy.

Princípy reformy

Reforma je proces. Nedá sa uskutočniť len zmenou zákonov a predpisov. To je iba začiatok - otvorenie brány. Úlohou zákonov a predpisov je vytvoriť priestor, dať možnosť uskutočniť produktívne veci. Hlavná reforma je v hlavách pedagógov. V ich postoji k žiakom, v ich postoji k zmenám, inováciám, v ich ochote pracovať na sebe a byť sa spoločnú vec. Pokiaľ učiteľia v praxi budú bojkotovať možnosti vytvorené zákonom, reforma sa neuskutoční, alebo ostane len jej torzo.

Dôležitým princípom reformy je motivácia pedagógov k zlepšeniu vlastnej práce - vytvorenie systému stimulov, ktoré by viedli k ochote zlepšovať prácu, robiť reformu. Netýka sa to len motivácie učiteľov, ale aj motivácie rodičov, miestnych samospráv, manažmentu školstva, napokon aj širokej verejnosti. Zatiaľ sú projektované prinajmenšom dve významné stimulačné stratégie: Prvou je meranie výsledkov škôl a zverejňovanie výsledkov, čím sa vytvorí konkurenčný systém, predpokladáme s pozitívnymi dopadmi na kvalitu výchovy a vzdelávania. Na základe nového zákona sa tvorí certifikačný úrad, ktorý bude uskutočňovať celoplošné meranie, monitorovanie

vzdelávania na Slovensku. Druhou je zákon o pedagogickom pracovníkovi a z neho vyplývajúca koncepcia kariérneho rastu učiteľov, pedagogických pracovníkov a ich odmeňovanie.

Druhým princípom je vytvorenie štátnych a školských vzdelávacích programov. Pre tvorivých učiteľov, učiteľov realizujúcich svoj zmysel života aj v práci, sa vytvorí priestor najmä v školských vzdelávacích programoch a vo výchovných programoch. Školské vzdelávacie programy majú aj iný význam: motivovať žiakov k učeniu a to tým, že v týchto programoch sa budeme zaoberať obsahmi, ktoré žiakov zaujímajú, ktoré sú im blízke, často problémami, ktoré sa ich osobne dotýkajú. Pokiaľ zmeníme školské vzdelávacie programy na pokračovanie vyučovania, na opakovanie, skúšanie, doučovanie, tak tým sa posilní ešte viac tradičné vyučovanie, zát'áž učiteľov a žiakov a vzrastie ich neurotizácia, „vyhorenie“ alebo odpor ku škole a vzdelávaniu.

Tretím princípom reformy je zmena metód, foriem a spôsobov výchovy a vzdelávania. Tým, že sa optimalizuje množstvo učiva, že sa zníži počet žiakov v triede a tým, že sa vytvorí priestor pre školské programy, zabezpečujú sa podmienky pre používanie interaktívnych metód, ktoré si zvyčajne vyžadujú viac času, ako tradičné metódy výchovy a vzdelávania. Inovácia metód je systémovo podporená ešte dvoma závažnými okolnosťami a to zavádzaním informačných technológií do škôl a výučbou cudzích jazykov. Pokiaľ žiak bude vedieť brázditiť po internete, vyhľadávať informácie a pracovať s internetom, sama táto skutočnosť bude nútiť učiteľov k zmene metód. Podobne, ako znalosť cudzích jazykov. Využívanie vyhľadávateľov informácií (google, wikipedia a pod.) žiakmi zmení aj funkciu a postavenie učebníc, ale aj učiteľa. Ciele, ktoré sa chcú dosiahnuť inováciou metód, sú dva: humanizovať vzťah učiteľa a žiaka a rozvíjať tvorivosť. Prvý cieľ sa týka poľudštenia vzťahov a druhý zefektívnenia učenia. Humanizovať vzťah učiteľa a žiaka znamená urobiť ho menej formálnym, mať čas na poznanie osobnosti žiaka, viesť s ním diskusiu, brať ho ako subjekt nie objekt výchovy. Druhým cieľom je tvorivosť, ktorá je na vrchole poznávacích kompetencií žiaka. Naša školská reforma pripisuje tvorivosti mimoriadny význam. V novom Zákone o výchove a vzdelávaní sa v princípoch výchovy a vzdelávania (§ 3, písmeno m) uvádza posilnenie tvorivosti. V cieľoch výchovy a vzdelávania (§ 4, písmená d/ a e/) sa tiež uvádza, že je potrebné vedieť riešiť problémy a rozvíjať tvorivé schopnosti žiakov.

Keď v USA realizovali reformu školstva pre rok 2000, stanovili si v oblasti tvorivosti systémové a náročné ciele, ktoré by mali byť súčasťou aj našej stratégie zlepšenia školského systému na Slovensku, bez toho, aby sme preberali iné, pre nás nevhodné postupy. TVORIVÁ ŠKOLA sa má vyznačovať týmito znakmi:

- každý žiak, študent v každej škole, v každom ročníku, v každom predmete (vzdelávacej oblasti) by mal mať príležitosť učiť sa aplikovať stratégie pre tvorivé a kritické myslenie, riešenie problémov; mali by byť samostatné kurzy tvorivosti súčasťou plánu školy;
- každý učiteľ, pedagóg v príprave na svoje povolanie, poslanie by mal prejsť kurzom tvorivosti, tvorivého a kritického riešenia problémov; každý pedagóg by mal mať možnosť v celoživotnom vzdelávaní zdokonaľovať svoje kompetencie

a spôsobilosti v rozvíjaní tvorivosti svojich žiakov;

- každý učiteľ by mal byť schopný inkorporovať tvorivosť do svojho „predmetu“, vzdelávacej oblasti, do vyučovacej a učebnej činnosti, do tvorby inštrukčných, metodických materiálov.

Štvrtým princípom a cieľom školskej reformy je kladenie dôrazu na výchovu, popri vzdelávaní; vytvoriť nový obsah a väčší priestor pre výchovné pôsobenie na žiakov aj z toho hľadiska, že stúpa počet prípadov negatívneho správania žiakov. Po novom koncipovať výchovu nielen prierezovo v každej oblasti, predmete, ale aj pomocou samostatných „predmetov“, či už je to etická výchova, občianska výchova alebo náuka o spoločnosti. V nových vzdelávacích programoch sa mierne posilnila táto zložka edukácie. Dnes predstavuje okolo 18 % časovej dotácie, pokiaľ tam zahrnieme aj časť výtvarnej, hudobnej, umeleckej výchovy. Znova budem citovať P. Piťhu: „Výchova je neoddeliteľnou súčasťou práce učiteľov. Učitelia nemajú nič v rukách, čo by pomohlo zjednať pokoj a disciplínu v triedach. Všetko hovorí pre žiaka a jeho slobodu, prípadne pre rodičov. Keď dôjde ku sporu, neodváža sa riaditeľ školy postaviť za svojich kolegov. Je to preto, že rodičia sponzorujú školu, po druhé preto, že majú vplyvné postavenie a po tretie preto, že sú ochotní spor medializovať. Drzé, násilnícke deti nemožno vylúčiť, i keď rozvracajú celú triedu, školu. Učiteľ sa nesmie dieťať a dotknúť, niečo mu vytknúť, dať mu zlú známku, pretože to je ponižovanie, šikanovanie...nášmu dieťaťu nebudete vnucovať nejaké vedomosti! Má právo na svoj názor. Nesmie sa brániť i keď je napadnutý...“ Piťha uzatvára, že je to mylné chápanie humanizmu, slobody, ľudskosti - trvá na tom, že škola musí mať určitý poriadok, pokiaľ chýba disciplína, žiak sa nič nenaučí a škola sa zmení na „zábavné zariadenie“.

Základom reformného procesu je neustála snaha po inováciách. Základom inovácie je hodnotenie stavu, jeho analýza a navrhovanie nových spôsobov, ciest práce, teda tvorivosti. Pre inováciu sú dôležité zásady a princípy, ktoré sa majú akceptovať, pokiaľ sa chce nejaký systém zlepšiť. Ide najmä o tieto zásady:

- relatívna výhodnosť myšlienky, nápadu, inovácie,
- jej kompatibilita s existujúcim systémom a podmienkami,
- jej komplexnosť - aby nešlo len o formálne, povrchné inovácie, ale inovácie podstatného charakteru, i keď aj drobné zlepšenia môžu vytvoriť novú kvalitu,
- sledovateľnosť dopadu inovácie, ich účinnosti na odberateľov - žiakov, ale aj rodičov, spoločnosť, budúcnosť. U nás chýba kvalifikovaná kritika, ktorá by sa týkala posudzovania účinnosti jednotlivých metód výchovy, záverečných a výskumných správ, prevláda „hra“ so slovíčkami (terminografia, pojmografia, dojmológia) alebo sa nekriticky preberajú módné prúdy bez hodnotenia ich účinnosti.

Okrem rozvoja tvorivého myslenia nie menej dôležitou podmienkou je tvorenie klímy v škole, organizácii. Klíma podporujúca tvorivosť je klíma hľadania, vzájomnej podpory v inováciách, výziev a kritického hodnotenia nápadov, neustála podpora nespokojnosti s existujúcim stavom. Aby sa škola nestala rigidnou, len recyklujúcou sa, ale školou inovatívnou, tvorivou. Tvorivosť sa prejavuje aj v komunikácii, sociálnych vzťahoch, v riešení medziľudských problémov. Tvorivá škola

nadobudne energiu sama v sebe k tomu, aby sa spokojnosť a rutina nestali prevažujúcimi charakteristikami školy.

Záver

V čase veľkých zmien v školstve, technologických zmien, v čase globalizácie, bulvarizácie médií, všeobecnej povrchnosti a absencie kritiky, v čase, keď žiak sa stáva tovarom, keď panuje všeobecná povrchnosť, je ťažké vytvoriť kvalitnú, náročnú a pokojnú školu. O dobrých školách, nadšených učiteľoch sa nebude písať v tlači, ale nový zákon o výchove a vzdelávaní naštartoval reformu, snažil sa vytvoriť novú filozofiu školy založenú na jej tvorivosti a zodpovednosti. Nie

všetko sa podarilo dať do zákona, vzdelávacích a výchovných programov to, čo autori MILÉNIA zamýšľali, nie všetko sa bude realizovať v praxi. Sú však príklady kvalitných škôl, inovatívnych učiteľov, ktorí princípy už realizujú, ktorí učia a vychovávajú, sú príklady škôl a učiteľov, ktorí rýchle pochopili podstatu zmien a pracujú na nových podnetoch a dokazujú, že sa dá urobiť lepšia škola. Je to zápas medzi tradíciou, neochotou meniť svoju prácu a medzi inováciami, novými prístupmi a snahou pochopiť, že ide nielen o výchovu a vzdelávanie žiakov, ale aj o vlastnú dôstojnosť, ľudskú hodnotu skoro sto tisíc pedagogických pracovníkov na Slovensku.

NIEKOĽKO POZNÁMOK K „ŠKOLSKEJ REFORME 08“ Z ASPEKTU PRIMÁRNEJ EDUKÁCIE

Štefan Porubský, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica

***Anotácia:** Úspešnosť školskej reformy v primárnom vzdelávaní spočíva v kvalitnej príprave a kritickkej reflexii „vynárajúcich sa“ systémových chýb v procese jej realizácie v riadiacej a pedagogickej praxi. Limitujúcimi faktormi bude dostatok zdrojov, schopnosť oživiť pedagogický výskum a využívanie jeho výsledkov rozhodovacou a koncepciou odbornou sférou pre prijatie potrebných korekcií v riadení kurikulárnych zmien, zvýšenie motivácie vedenia škôl a učiteľov k ďalšiemu vzdelávaniu a hĺbka inovácií v pedagogickom procese na primárnom stupni vzdelávania.*

***Kľúčové slová:** školská reforma, štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, faktory úspešnosti školskej reformy*

Slovensko je krajina, ktorá je vnímaná ako príklad úspešných ekonomických a daňových reforiem, ktoré zakladajú jej budúce rozvojové možnosti. Tieto sú však v mnohom závislé aj od ďalších faktorov, medzi ktorými je na prvom mieste vzdelanostná úroveň obyvateľstva. Kvalita poskytovania vzdelania je podmienená kvalitou vzdelávacej sústavy, zodpovedajúcej, aj v medzinárodnom porovnaní, aktuálnym a budúcim spoločenským potrebám. V tejto oblasti je Slovensko tiež vnímané ako príklad. Žiaľ, ide o príklad krajiny premárnených šancií. Sme jediná krajina V4 (Česko, Maďarsko, Poľsko a Slovensko), ktorá neuskutočnila zásadnú reformu svojho vzdelávacieho systému, hoci na to boli jedinečné príležitosti koncom deväťdesiatych rokov 20. storočia, podporované aj z prístupových fondov EÚ. Takmer každá z vládnych garnitúr po roku 1989 sa deklaratívne hlásila k myšlienke komplexnej reformy vzdelávacieho systému. Spomeňme si na projekty ako Duch školy, Konštantín či Milénium. Ani jeden z týchto ambiciózných projektov nebol uvedený do života. O čo viac sa na politickej úrovni o reforme hovorilo, o to menej sa uskutočnilo. Preto je otázka, či školská reforma s vročením 2008 je len ďalším deklarativným činom, alebo ide o skutočné naštartovanie reformného procesu, z tohto hľadiska legitímna. Kým predchádzajúce „reformné snaženia“ sa sústreďovali na vypracovanie nejakej koncepcie, ktorá by rámcovovala potenciálne reformné kroky, ku ktorým ale potom nedošlo, súčasná reforma ide priamo k veci. Nebol vypracovaný žiaden ideový dokument, ktorý by rámcovoval reformné kroky. Na rozdiel od minulosti však došlo k prijatiu

nového školského zákona a kľúčového dokumentu Štátny vzdelávací program, na ktorý bude na vykonávacej úrovni nadväzovať Školský vzdelávací program. To vyvoláva konkrétny legislatívny tlak na školy a ich pedagogických zamestnancov smerujúci k naštartovaniu procesu zmien, možno aj inovačných, v zmysle cieľov a obsahu týchto dokumentov. Táto skutočnosť nesie v sebe dve potenciálne možnosti výsledkov. Prvá možnosť, želaná, je úspešný proces reformy školského systému a naštartovanie jeho efektívneho fungovania. Druhá možnosť, neželaná, je prehĺbenie krízy vzdelávania v dôsledku nezvládnutia prechodu zo starého systému na nový. Obidve možnosti sú zatiaľ aktuálne a vo veľkej miere determinované niekoľkými limitujúcimi skutočnosťami, na ktoré by som chcel¹ na úvod upozorniť. Považujem ich za dôležité hlavne preto, lebo ich pomenovanie môže byť výrazne nápomocné v tom, aby sa mohli zamýšľané zámery aj reálne uskutočniť.

V prvom rade je tu skutočnosť, že školská, resp. vzdelávacie reforma je politikum, a tak s ňou aj treba narábať. Podobne ako hospodárska, daňová, sociálna či zdravotnícka reforma musí mať masívnu, širokú a viditeľnú politickú podporu. Dnes sa to javí tak, že v našich podmienkach sa považuje za rezortnú záležitosť. Nie je to téma, ktorú by do verejnej diskusie prinášali najvplyvnejší politickí činitelia.

Vnímanie školskej reformy ako rezortnej záležitosti má aj svoje praktické dopady, ktoré sa najmarkantnejšie odzrkadľujú v hľadaní finančných zdrojov na jej realizáciu. Akumulácia finančných prostriedkov (podobne ako napríklad pri procese

¹ V príspevku používam namiesto zaužívaného autorského plurálu singulár, čím chcem zdôrazniť, že ide o subjektívne názory a postoje, ktoré sa opierajú o osobnú skúsenosť a nie sú výsledkom výskumných zistení, ktoré nám v tejto súvislosti tak chýbajú.

ozdravovania bankového sektoru) musí byť realizovaná na nadrezortnej úrovni. Je kontraproduktívne, ak sa finančná podpora reformy na úrovni základných a stredných škôl vytvára odčerpávaním zdrojov na vedu a výskum.

Každá systémová zmena sa realizuje buď ako vývojová - meníme veci, aby fungovali ešte lepšie ako doteraz, alebo ako nápravná - meníme veci, lebo nefungujú. Myslím, že niet pochybností o tom, že naša vzdelávacia reforma je tým druhým prípadom. Potom ale treba zistiť a pomenovať, ktoré prvky systému prestali fungovať do tej miery, že systém znefunkčnili ako celok. Takéto zistenia ohľadom nášho vzdelávacieho systému máme k dispozícii len v obmedzenej miere. Na čo sa najčastejšie odvolávame, sú medzinárodné prieskumy PISA. Ich publikované výsledky sú bezpochyby veľmi hlbokým a komplexným materiálom založeným na konkrétnych empirických zisteniach. Postihujú však iba časť edukačnej reality. To ostatné nám zatiaľ zostáva skryté. V tejto súvislosti musím poukázať na ďalšiu skutočnosť, o ktorej sa takmer vôbec nehovorí. Okrem prieskumu PISA existuje aj rad ďalších obdobných prieskumov OECD. Jedným z nich je medzinárodný prieskum čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka ZŠ - PIRLS. Jeho výsledky sú pre nás pozitívnejšie ako výsledky PISA a poukazujú minimálne na jednu skutočnosť. Slovenský vzdelávací systém je členitý a jeho úroveň je na rôznych stupňoch a v rôznych vzdelávacích oblastiach iná. Preto reformné kroky v konkrétnej praxi musia túto skutočnosť rešpektovať. K tomu sú potrebné ďalšie empirické zistenia a oživenie pedagogického výskumu, ktorý v celom procese zatiaľ takmer úplne absentuje.

Nezanedbateľným determinantom úspechu školskej reformy sú učitelia ako jej aktéri. V tomto prípade prichádza aktuálny pokus o reformu v nepriaznivom čase. Reformačná chuť a potenciál učiteľov sa do značnej miery vyčerpal. Ideálnou dobou bola polovica deväťdesiatych rokov 20. storočia. V tomto období minimálne entuziazmus učiteľov materských škôl a 1. stupňa ZŠ v inovatívnych snahách kulminoval. Mal podobu mnohých tzv. alternatívnych programov, z ktorých niektoré rezonujú v školách do dnešných dní. Spomeniem napríklad Integrované tematické vyučovanie, Projekt Orava či Program krok za krokom. Ich doznievajúci vplyv je ešte aj dnes v mnohých triedach MŠ či 1. stupňa ZŠ rozpoznateľný na celom Slovensku. Ich iniciátormi boli mimovládne organizácie a nemožno ich vnímať ako systémové zmeny. Hlavne ak zväzíme skutočnosť, že sa často uskutočňovali v kontrapozícii s tým, čo presadzovali mnohí predstavitelia školskej administratívy a školskej inšpekcie. Tento entuziazmus už dnes vyprchal. Ak oficiálne reformné dokumenty operujú s pojmami vytváranie pozitívnej klímy, priateľský vzťah medzi učiteľom a žiakom, možnosť voľby a podobne, učitelia skôr hovoria o potrebe disciplíny, poriadku a upevňovaní svojej stratenej učiteľskej autority. Reforma je dlhodobý proces a mnohí jej učiteľskí aktéri sedia dnes ešte len v posluchárnach vysokých škôl. Sú nádejou, ale treba otvorene povedať, že aj skrytou hrozbou. Je zjavné, že nároky na intelektové a osobnostné kvality učiteľov stále stúpajú. V dôsledku dynamického rozširovania možností štúdia na vysokých školách, ktoré sú fakticky všetky univerzitného typu, sa odčerpáva zdroj uchádzačov s adekvátnym intelektovým a osobnostným potenciálom z pedagogických fakúlt smerom do iných, lukratívnejších študijných odborov. Tento, zatiaľ skrytý problém považujem za jeden z najväznejších, ak nie za najväznejší,

blízkej budúcnosti úsilia o vytváranie dobre fungujúceho vzdelávacieho systému.

Ako som spomínal, slovenský vzdelávací systém je členitý a jeho jednotlivé stupne nemajú rovnakú kvalitu a ani nie sú rovnako otvorené voči cieľom reformy. Jedným z najotvorenejších sa mi javí 1. stupeň ZŠ, ktorý sa v medzinárodnej štandardnej klasifikácii vzdelávania označuje ISCED 1. V súvislosti s internacionalizáciou štruktúry našej vzdelávacej sústavy sa mi však vynára jeden pojmový problém. Súvisí s pojmami edukácia a kurikulum, ktoré sa v reformných dokumentoch nevyskytujú. Sú to medzinárodné štandardne zavedené pojmy, ktoré sa síce pomerne chaoticky, ale predsa len udomácnili aj v našich pedagogických publikáciách. Pojem edukácia chce vyjadriť integrálnu prepojenosť výchovy a vzdelávania v praktickej rovine ich realizácie. Pri pozorovaní edukačného procesu by bolo asi nemožné identifikovať momenty výchovné a momenty vzdelávacie, tie sú stále prítomné, či si ich učiteľ uvedomuje alebo nie. Zavrnutie tohto pojmu vedie potom k paradoxu, že reformné dokumenty kladú dôraz na výchovu, ale volajú sa programy vzdelávania. Podobne je to s pojmom kurikulum. Doposiaľ sa pojem často neadekvátne používal ako módna náhrada označenia obsahu výučby, resp. učebných osnov. V skutočnosti pojem školské kurikulum je veľmi elegantné označenie preto, ako škola „beží“, ako funguje. Skrýva v sebe nazeranie na školu ako na mechanizmus integrálneho prepájania cieľov, obsahov, prostriedkov a procesov, ktorými sa edukácia realizuje. Štátny vzdelávací program deklaruje túto myšlienku, ale zbavuje sa všade v Európe zrozumiteľného slova kurikulum. Pritom sa objavuje množstvo pojmov, o ktorých je zrejmé, že autori dokumentov nemali celkom jasno, čo majú vyjadrovať. Napr. kultúrna gramotnosť, sumatívne a formatívne hodnotenie...

Prevzatie medzinárodnej štandardnej klasifikácie edukácie však považujem za pozitívny krok. Nielen preto, že vyjadruje fakt už spomínanej internacionalizácie našej edukačnej sústavy na všetkých jej stupňoch v rámci EÚ i krajín OECD. Je to hlavne preto, že označenie ISCED 1 poukazuje na skutočnosť, že 1. stupeň základnej školy je jeden samostatný edukačný organizačný celok, ktorý sa historicky vyvinul do svojej dnešnej podoby ako inštitucionálny prvok, ktorý má svoje špecifické úlohy a ciele, ktoré ho odlišujú od iných stupňov edukačného systému. To sa v praktickej rovine prejavuje tým, že ciele, obsah a forma edukácie - kurikulum na tomto stupni je odlišné od stupňa ISCED 2 (nižšie sekundárne vzdelávanie), ktorý naň nadväzuje, ako aj od stupňa ISCED 0 (preprimárne vzdelávanie), ktorý mu predchádza. Ak hovorím o historickom vývine, tak sa mi ale javí štvorročný primárny stupeň školy v sústave deväťročnej základnej školy pri desaťročnej povinnej školskej dochádzke ako systémová chyba. Slovenské školstvo, ktoré sa ako systém usústavnilo až po roku 1918 v rámci ČSR sa vyvíjalo s päťročným prvým stupňom základnej školy. Až experiment v sedemdesiatych rokoch minulého storočia, založený na teórii o akcelerácii vývinu mladej generácie, zredukoval základnú školu na osem rokov a prvý stupeň na štyri. Ukázalo sa, že to spôsobilo závažné problémy, verejnosti najčastejšie známe ako preťažovanie žiakov. Ak má primárny stupeň edukácie naplniť deklarované ciele - rozvojové, integratívne a korekčné, je potrebné, aby jeho trvanie bolo adekvátne týmto zámerom. Hlavne ak zväzíme skutočnosť, že následný stupeň edukácie je v skutočnosti šesťročný (5 + 1 rokov povinnej školskej dochádzky). Verejnosť vníma

prechod zo ZŠ na strednú školu, vďaka procedurálnym okolnostiam za akých sa to deje, za vážnu skúšku v živote dieťaťa. V skutočnosti je z pedagogicko-psychologického hľadiska najväčšou školskou zmenou v živote dieťaťa prechod z prvého stupňa ZŠ na druhý stupeň. Piaty ročník na prvom stupni ZŠ by takto poslužil ako prechodový a eliminoval mnohé problémy detí.

Ako pozitívne vnímam i vymedzenie tzv. vzdelávacích okruhov. Vysvetlím si ich ako konkretizáciu integratívneho charakteru edukácie na primárnom stupni školy. Historicky je to vyjadrené tým, že výučba je realizovaná jedným učiteľom, ktorý tak jednotlivé vyučovacie predmety nechápe ako izolované celky. Vymedzenie vzdelávacích okruhov túto tendenciu formalizuje. Zároveň však program nerezignuje na vyučovacie predmety a nevytvára nejaké integrované predmetové celky, ktoré by zneprehľadňovali obsah učiva. Pri dobrom kurikulárnom plánovaní takto žiaci budú mať možnosť postupne vniknúť do jednotlivých spoločenských režimov poznávania (matematický, prírodovedný, spoločenskovedný, umelecký) a získavať skúsenosti s tým, ako sa tieto režimy vzájomne dopĺňajú a prepájajú pri ich aplikácii v konkrétnom kultúrnom kontexte (projekty a podobne). V tejto súvislosti sa objavila v reformných dokumentoch ďalšia systémová chyba, ktorá spočíva vo vypustení predmetu prvouka z učebného plánu primárneho stupňa školy. Tento predmet má za sebou relatívne dlhú historickú cestu a bol už takpovediac vyladený na skladbu predmetov prvého a druhého ročníka ZŠ, ktorá sa ale okrem toho v ničom nezmenila. Vyvolá to určite edukačný zmätok. Tento problém je pomerne zložitý a vyžadoval by si samostatný priestor. Preto len v krátkosti ilustrujem, na čo pritom myslím. Žiak prvého ročníka ZŠ sa v rámci povinného predmetu prírodoveda síce naučí na základe zmyslových vnemov určiť rôzne druhy hmoty, ale taká téma akou je poznávanie cesty do školy, sa objaví až ako učivo vlastivedy v druhom ročníku. Prvouka je predmet, ktorý induktívne, cez vlastnú skúsenosť dieťaťa s prostredím, v ktorom žije a učí sa, ho vovádza do základných režimov poznávania a pretvárania reality. Je východiskom, na ktorom je postavený edukačný projekt osvojovania spoločenskovedného a prírodovedného režimu poznávania. Pri takto koncipovanom vzdelávacom programe sa dokonca dalo očakávať, že sa bude vyučovať ešte aj v treťom ročníku a až potom nastane prechod na vlastivedu a prírodovedu. Má to svoju opodstatnenosť aj vo vzťahu k deklarovaným zámerom rozvíjania základných kompetencií žiakov. Som preto presvedčený, že jeho opätovné zavedenie do učebného plánu (hoci aj pod názvom Objavovanie sveta) bude jednou z prvých zmien, ktoré v blízkej budúcnosti v prijatých kurikulárnych dokumentoch nastanú.

Na druhej strane dvojúrovňové kurikulum poskytuje školám a učiteľom určitú slobodu zohľadňovať špecifiká školy, či triedy. Iná otázka je, ako to učitelia využijú. Programové dokumenty naznačujú možné scenáre, v ktorých mi chýba jeden, ktorý ja považujem za najzmysluplnejší. V každom ročníku primárneho stupňa školy je k dispozícii 5 voliteľných hodín. Časť z nich (napríklad 2 hodiny) by som ponechal ako flexibilne využiteľné na základe rozhodnutia učiteľa v danom týždni. Táto myšlienka je plne v súlade s tým, či je v programových dokumentoch o cieľoch a úlohách primárneho stupňa edukácie deklarované. Učiteľ má využívať rozmanité stratégie výučby na realizáciu týchto cieľov - projekty, bloková výučba a podobne. To by sa malo flexibilne premietť do časovej



Tomáš Turzák: Predkovia I. (kombinovaná technika, 38x55 cm)

dotácie jednotlivých predmetov v danom týždni. Je pravdepodobné, že nikto nevie lepšie ako tie voliteľné hodiny v konkrétnej triede účelne využiť ako učiteľ. Tak to nechajme na jeho kvalifikovanom rozhodnutí. Druhú časť (napríklad 3 hodiny) z dotácie voliteľných predmetov by potom škola využila v zmysle scenárov z programových dokumentov, ale aj tu flexibilne. V školách s viacerými triedami v ročníku by si žiaci vybrali predmety v rámci ročníka (vnútorná diferenciácia). Tak by sa predišlo tomu, čo pravdepodobne teraz nastane a to je vytváranie tried s určitým zameraním už v prvom ročníku ZŠ. Je zrejme, že to ešte viac posilní selektívny charakter nášho edukačného systému, čo je už teraz vážny problém a jeden z dôvodov reformy. V školách s jednou triedou v ročníku či so spojenými ročníkmi by sa to dalo riešiť formou kurzov, či zmenou predmetu v každom polroku školského roka. Programové dokumenty síce takýto postup explicitne nevylučujú, ale nie je v repertoári scenárov, čo môže spôsobovať vo vzťahu ku kontrolným orgánom školám problémy.

V našej edukačnej tradícii zohrávajú centrálnu úlohu učebnice. Ukazuje sa, že učebnice sú základným a často aj jediným kurikulárnym dokumentom, podľa ktorého sa učitelia riadia v projektovaní a realizácii výučby. Nie je výnimkou, že učiteľ sa nezamýšľa nad edukačnou hodnotou daného učiva. Učí ho preto, že je v učebnici ako ďalšie v poradí. Didaktická analýza učiva nie je veľmi rozšíreným javom. Mnohí autori učebníc akoby s tým počítali a začali v posledných rokoch vytvárať učebnice, ktoré boli plné rôznych úloh, zadaní a metodických poznámok pre učiteľa. Na prvý pohľad veľmi dobre,

ale má to jeden háčik. Takéto učebnice sú pre žiaka neprehľadné, informačne preplnené. Programové dokumenty učebnice takmer vôbec nespomínajú, napriek tomu sú hádam najviac medializovaným problémom školskej reformy. Je pravdou, že by bolo lepšie, keby sa na trhu objavilo vždy niekoľko alternatív učebníc. Na primárnom stupni edukácie však ani jedna učebnica pre každý predmet nemusí znamenať katastrofu. Ak to bude učebnica v takom minimalistickom poňatí ako náčrt jadrového učiva danej vzdelávacej oblasti pre potreby žiaka, obsahujúca na pozadí exemplárneho učiva základné pojmy, fakty a zovšeobecnenia je to v poriadku. Potom je ale nevyhnutné, aby bola doplnená množstvom školských kníh v podobe pracovných listov, encyklopédií, náučnej (veku primeranej) literatúry a pod. S ňou by žiaci v rámci vyučovania pracovali pri osvojovaní učiva, a tak rozvíjali svoje intelektové, sociálne, komunikačné a ďalšie spôsobilosti. V tomto zmysle nesúhlasím s reformnou tézou, že škola má učiť to, čo žiaka zaujíma, lebo to by bola naozaj len zábavnou inštitúciou. Škola však má učiť tak, aby to žiaka zaujímalo. Dieťa už na primárnom stupni vzdelávania musí postupne, prostredníctvom pedagogických situácií navodených cieľavedome učiteľom, začať chápať, že sú veci, ktoré robíť chce, lebo ho naplňajú v jeho potrebe sebaaktualizácie. Sú však osobné a sociálne limity, ktoré mu určujú, čo s toho realizovať aj môže. Keďže je človek bytosť bio-psycho-sociálna, tak k tomu čo chce a môže sa integrálne druží to, čo musí, lebo je odkázaný na ostatných ľudí, na spoločnosť. Iba taká edukácia je plnohodnotná, ktorá poskytuje žiakovi skúsenosť so všetkými týmito modalitami ľudského bytia. Práca so školskými knihami k tomu poskytuje dostatok možností. V tomto smere nezdieram prehnané nadšenie pre IKT na primárnom stupni školy. Ak je využitie primerané ako podporný prvok pri práci s knihou, je to v poriadku. Ak však žiaka od knihy odpútava, stráca sa podstata primárnej edukácie. Tu zohráva dôležitú úlohu profesijná pripravenosť učiteľa, nie ako realizátora, ale ako tvorcu kurikula. Na túto rolu však naši učitelia neboli nikdy pripravovaní.

Ako som už spomenul, rola učiteľa je v reforme kľúčová. Reforma je systémový a celoplošne realizovaný proces zmeny. Jeho iniciátorom môžu byť nadšení učitelia, ale jeho realizátorom budú aj tí menej nadšení. Preto reforma musí byť nastavená tak, aby zodpovedala materiálnym, socio-kultúrnym a personálnym možnostiam. Učiteľ ako tvorca školského kurikula sa ocitá v kvalitatívne novej situácii. Dokážeme mu ju nejako uláhať? V tejto chvíli nedokážem odpovedať na túto otázku. Viem iba toľko, že bude musieť zvládnuť také procesy ako je didaktická transformácia učiva (týka sa hlavne voliteľných predmetov v rámci školského kurikula), didaktická analýza a stvárnenie učiva (týka sa všetkých predmetov) a mnohé ďalšie. V postupnosti krokov zavádzanie reformy by preto malo byť intenzívne vzdelávanie učiteľov na jednom

z prvých miest. Nie preto, aby ich škola bola konkurencie schopná, dokázala sa zviditeľniť a mať svoju vlastnú tvár. K týmto myšlienkam som skeptický. Primárny stupeň edukácie je špecifický práve v tom, že má jednotnú koncepciu primárneho - prvotného uvádzania dieťaťa do poznávania a pretvárania sveta v zmysle pravidiel spoločnosti, do ktorej vrastá ako svojbytná osobnosť. Zvládnutie tohto procesu je veľmi náročná úloha a vyžaduje si skutočnú odbornú a osobnostnú zdatnosť. Kvalita primárnej edukácie nie je určená tým, aké atrakcie ponúka škola rodičom, aby prilákala deti, ale tým, čo sa deje v triede potom, keď učiteľ za sebou na začiatku výučby zatvorí dvere. A v tomto smere mám trochu obavy, či nedochádza v snahe odbúrvať preťažovanie žiakov k preťažovaniu učiteľov. Predstavujeme si učiteľa ako tvorcu školského kurikula, zásadného inovátora svojich výučbových stratégií, úspešného zberateľa kreditov posúvajúcich ho vyššie na dráhe kariérneho rastu, entuziastického absolventa štúdia učiteľstva cudzích jazykov, úspešného riešiteľa projektov na materiálny rozvoj školy a tvorcu pozitívnej atmosféry v škole. I napriek tomu však odpovedám na otázku, či môže byť táto školská reforma úspešná - áno. Týmto svojim príspevkom som chcel poukázať na niektoré determinanty jej úspešnosti vo vzťahu k primárnej edukácii. Je otázkou, ako budú zodpovední za reformu modifikovať ďalšie kroky vo svetle diskusií a prvých skúseností.

Nedá mi v tejto súvislosti a na záver nepoukázať na dve skutočnosti. Prvá sa týka zverejneného 133 stranového Vzorového školského vzdelávacieho programu pre 1. stupeň ZŠ - ISCED 1. Toto asi nebude tá správna cesta. K tomu nič viac. Druhá sa týka práce expertných skupín. Aj uvedený vzorový program je zrejme výsledkom práce jednej z nich. Aby som nebol nesprávne pochopený, ľudia pracujúci v týchto skupinách sú väčšinou odborníci na svojom mieste. Spôsob práce v expertnej skupine však smeruje vždy k určitému konsenzu navrhovaných riešení, ktorý má väčšinou takú podobu, že sa tam v nejakej forme nakoniec ocitnú návrhy všetky. Takéto dokumenty a ich obsahy by mali byť koncipované na základe systematických medzinárodných porovnávacích analýz a empirických výskumov. K tomu by bolo potrebné smerovať vedecko-výskumné granty a expertné skupiny využívať na posudzovanie týchto výstupov. Ak sa čitateľovi zdá, že som nepostihol všetky aspekty tejto problematiky, tak je to zámerné. Minimálne dve oblasti som vynechal. Je to oblasť cieľových kategórií - kľúčové kompetencie a výkonové štandardy, ako aj oblasť vzdelávania súčasných a budúcich učiteľov. Táto téma si vyžaduje rozsiahlejší osobitný priestor a ja dúfam, že ho aj dostane.

Pozn. redakcie:

Autor koncipoval svoj príspevok skôr ako reflexiu, než ako odbornú štúdiu. Relevantná literatúra k článku je u autora.

Summary: *The author reflects on the present state of preparation and the beginning of transformation of the curriculum at the first stage of primary school. He draws attention to the most significant factors limiting the success of the process and mistakes in the system which occurred in the preparation of the basic transformation documents.*

Nejednu potopenú ideu by bolo možné zachrániť,
keby sa ľudia nebáli toho, že sa pri jej záchrane namočia.

J. Bily

UČITELÉ VERSUS KURIKULÁRNÍ REFORMA: ČESKÉ POZNATKY A ZKUŠENOSTI

Jaroslava Vašutová, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzita Karlova Praha

Anotace: *Probíhající kurikulární transformace je podmíněna postoji, připraveností učitelů ke vlastní změně, vytvoření flexibilní a dostatečně ponuky dalšího vzdělávání, novým pojetím přípravy budoucích učitelů. Víceleté ověřování a pilotování rámcových a školních vzdělávacích programů a postupný přechod na povinnou tvorbu školních vzdělávacích programů na ZŠ a později i střední školy poukazuje na potřebu vytvořit optimální podmínky ze strany ministerstva, zřizovatelů, systému pregraduálního a dalšího vzdělávání učitelů pro postupnou změnu pedagogické činnosti učitelů a vedení škol.*

Klíčová slova: *kurikulární transformace, podmínky transformace, role tvůrce kurikula, připravenost učitelů*

Ve školním roce 2007/2008 všechny základní školy v České republice zahájily realizaci vlastního školního vzdělávacího programu, který je závazným kurikulárním dokumentem školy (podle školského zákona 561/2004 Sb.). V současnosti mají tedy základní školy za sebou první rok uvedení kurikulární reformy v život. Gymnázia a střední odborné školy v této době dotvářejí a ověřují jak rámcové tak školní programy.

Jaká očekávání od této zásadní vzdělávací změny byla deklarována v odborných kruzích? Lze ocitovat například šest atributů kvality vzdělávání, k níž by měla reforma směřovat a které byly prezentovány na diskusním fóru Kulatý stůl ke vzdělávací politice, (Praha, 20.10.2005):

- *Vzdělávání by mělo být otevřené životu a otevírat žákům cestu k plnohodnotnému životu, nejen být přípravou pro zaměstnání a trh práce. Škola by měla být světem žáků, v němž se učí být.*
- *Vzdělávání by mělo probouzet touhy a přání a uspokojovat rozmanité potřeby a zájmy žáků.*
- *Vzdělávání by mělo být diferencované a nabízet různé formy pro uspokojování vzdělávacích zájmů a potřeb, umožňovat různé vzdělávací cesty.*
- *Vzdělávání by nemělo klást hlavní důraz na pamětní učení, memorování a předávání hotových poznatků, ale rozvíjet schopnosti, dovednosti, tvořivost, fantazii a tomu pak musí odpovídat výběr vhodného učiva.*
- *Vzdělávání by mělo být schopno sebereflexe, tzn. klást otázky po smyslu vzdělání, čemu je třeba se naučit a proč, co je důležité apod.*
- *Vzdělávání by mělo být spjato s životem místní komunity a rodičovské veřejnosti, aby u žáků rozvíjelo občanství, podporovat participaci na životě školy.*

V rámcových vzdělávacích programech jsou ideje reformy konkretizovány v nových konceptech. Zcela zásadní se stávají klíčové kompetence žáků. Vzdělávací obsah je strukturován podle oblastí, novinkou je uvedení průřezových témat. Variabilita učiva vzhledem ke konkrétním podmínkám škol vychází z vlastních, školou definovaných cílů. Vůdčími principy se stávají diferenciací a individualizací výuky, důraz je kladen na spravedlivé vzdělávací výsledky a formativní hodnocení žáků. Tolik v kostce o realitě rámcového kurikula.

Akceptujeme-li tezi, že „reformu dělá učitel“, pak úspěšnost reformy je přisuzována učitelům. V čem se především učitelé dotýká, jaké podmínky musí být splněny?

• První podmínkou úspěšnosti kurikulární reformy je **přesvědčení učitelů** o její potřebnosti a přijetí **role tvůrce kurikula**, včetně přijetí individuální zodpovědnosti za průběh a všechny důsledky, které reforma přináší.

• Druhou podmínkou je **připravenost učitelů** na realizaci změny, tedy disponování takovými kompetencemi, které budou v souladu s požadavky nového pojetí vzdělávání a podpoří uvedení reformy v život.

• Třetí podmínkou vyplývající z předchozí je **vytvoření vzdělávací nabídky** pro učitele z praxe, aby patřičné kompetence získali nebo rozvinuli žádoucím směrem.

• Čtvrtou podmínkou je nové pojetí **přípravy budoucích učitelů** reflektující nastupující reformu a potřeby školy budoucnosti.

K tomu, aby tyto podmínky mohly být splněny, je žádoucí podpora zvnějšku. Tím míníme veškerou podporu resortu školství, která spočívá v/ve:

- zajištění finančních prostředků,
- medializaci a popularizaci reformy u rodičovské veřejnosti,
- oficiální morální podpore učitelstva,
- poskytnutí dostatku času na ověření reformních kroků,
- pilotním ověření RVP na vybraných školách,
- vytvoření systému hodnocení průběhu a výsledků reformy,
- podpore fakult připravujících učitele.

Podmínky ani podpora pro zajištění úspěšnosti reformy nebyly však v českém vzdělávacím systému plnohodnotně splněny. Pokusíme se o analýzu situace.

1. Přesvědčení učitelů a přijetí role tvůrce kurikula

Je známou skutečností, že čeští učitelé nepřijali reformu za svou a tudíž rámcové vzdělávací programy považují za jakýsi „výplod shora“, který nepřinese učitelům a škole nic dobrého. Existují různá zdůvodnění, proč jsou k reformě negativní postoje, ať už *rezistence, rutinérství, vyhoření* apod. vyplývající z podstaty profese samé. Podstatné je, že učitelé nebyli v dostatečném časovém předstihu obeznámeni s argumenty o nezbytnosti změny školního vzdělávání. Ačkoliv je zdůrazňováno, že učitelé realizují vzdělávací politiku v praxi škol, ve skutečnosti o ní nemají potuchy, nezajímají se a neznají aktuální kontexty vzdělávání. To se projevilo v této situaci, protože nebyl zájem politiků působit na učitele, vysvětlovat zdroje očekávané změny, ať již to byly závazky vyplývající z Lisabonské deklarace, výsledky mezinárodního srovnávacího výzkumu PISA nebo výklad evropských a domácích dokumentů vzdělávací politiky poskytujících vize vzdělávání (tzv.



Tomáš Turzák: *Predkovia II.* (kombinovaná technika, 38x55 cm)

zelené a bílé knihy) tak, aby se permanentní změny staly samozřejmostí v profesním životě učitele. Učitelé mají v převážné většině odpor k jakékoli změně, zvláště přichází-li zhora. Přesvědčovat učitele je sice obtížné, ale ne nereálné. Vydeme-li z předpokladu, že učitel je intelektuál, vysokoškolsky vzdělaný, společensky důležitý, pak lze formou kvalitního vzdělávání a společenské podpory přesvědčení učitelů ovlivňovat. V dalším (kontinuálním) vzdělávání učitelů z praxe je třeba počítat se zažitými bariérami. Mezi ně patří například odmítání pedagogické teorie, která působí kontraproduktivně. A to už je identifikovatelná překážka pro porozumění reformě.

Jakým způsobem byla reforma, především jako konkrétní rámcové a školní vzdělávací programy, českým učitelům v praxi zprostředkována?

- *Přímé sdělování zkušeností z pilotních škol, které ověřovaly rámcové programy.* Reprezentanti těchto škol osobně zprostředkovali zkušenost ze své školy učitelům jiných škol, avšak zkušenost, která je vždy sdělitelná, není vždy přenositelná. (Často byly sdělovány dojmy, individuální zážitky či hořkovány společně učitelské potíže). Ukázalo se, že kromě této formy potřebují učitelé sbory odborných/expertních uvedení do problematiky, aby poznání o reformě bylo vyvážené. V každém případě chybělo politické a odborné zdůvodnění nastupující změny.

- *Zprostředkované sdělování* v učitelském tisku (Učitelé listy, Učitelé noviny), v odborných časopisech (Pedagogika, Pedagogická orientace, Orbis scholae), na konferencích a ve sbornících z konferencí a v různých metodických textech. Tato forma sdělování se rozbíhala pozvolna s rozbíhající se

pilotáží a následnou tvorbou ŠVP, působila jako osvěta a podpora učitelům, kteří čtou svůj a odborný pedagogický tisk.

Jak se učitelé vyrovnali s přijetím role tvůrce kurikula? Vypracování školního vzdělávacího programu je náročnou koncepční činností zvláště pro učitele. Jak vyplynulo s dílčích šetření postojů učitelů a diskusí na webových stránkách a portálech k reformě, učitelé nemají příliš zájem angažovat se na vytvoření „pedagogického díla“, kterým školní program je. Je pro ně výhodnější, jestliže dostanou hotový předpis, jak úkon provést. Lze předpokládat, že profesi učitele charakterizuje určitá potřeba závislosti a podřízenosti a způsob práce jen s omezenou mírou autonomie. Učitelé setrvávají raději na danostech, pokynech shora, na práci v režimu a stereotypch. Přijetí role tvůrce kurikula není samozřejmostí a na řadě škol by uvítali modelový ŠVP, který by přijali za svůj. (Vašutová 2006 (2), Kratochvílová 2007)

2. Přípravenost učitelů

Pochybnosti o učitelích jako tvůrcích kurikula jsou podloženy dalšími zjištěními, které již souvisí s podmínkou odborné připravenosti. Výzkumy VÚP a NÚOV (Praha) a další šetření individuálních výzkumníků zjistily, že učitelé mají zásadní problém s porozuměním a užíváním pojmového fundamentu. Tzn., že mnozí ani neporozuměli formulacím rámcových programů, na jejichž bázi měli tvořit školní dokumenty. Odborný jazyk učitelů v praxi není rozvíjen a to se zřejmě odvíjí od odmítání a neznalosti pedagogických teorií. Učitelé většinou skončili s teoriemi na vysoké škole, což se nyní ukazuje jako vážný nedostatek. Pedagogické myšlení učitelů má pouze praktický ráz, chybí teoretické reflexe, absentují nové znalosti. Ukázalo se například, že učitelé nevědí, co jsou klíčové kompetence, nedovedou pracovat s cíli, neznají aktivizující metody a prostředky formativního hodnocení atd. (Straková 2008, Vašutová 2006 (2)). Učitelé nebyli s předstihem obeznámeni, jaké nové poznatky budou potřebné. Předpokládalo se, že se automaticky „dostaví“, přičemž ve stárnoucích sborech lze předpokládat, že jejich poznatková báze je zastaralá. Učitelé dosud nevědí, jaké potřebují kompetence pro uznaný dobrý výkon své profese v podmínkách stávající reformy.

Položme si tedy otázku, jaké kompetence by měl mít učitel pro naplnění cílů kurikulární reformy? Problematika profesních kompetencí je dlouhodobě řešena mnoha českými autory, neexistuje však sjednocující koncept pro potřeby praxe, který by navíc konvenoval s kurikulární reformou. Naději skýtá iniciativa MŠMT, které realizuje projekt „*Standardizace profesních činností učitele*“ (2007) ve spolupráci s expertním týmem řešitelů, který v současné době intenzivně pracuje na návrhu profesního standardu koncipovaného pro novou vzdělávací situaci. V zadání úkolu byla vytyčena *standardizace profesních činností učitele za účelem stanovení, požadování a kontroly výkonu učitelů na minimální úrovni a vytvoření státní objednávky pro vysokoškolskou pregraduální přípravu*. Je zřejmé, že do řešení vstupuje jednak kurikulární reforma s novými požadavky na výkon profese, jednak novelizace zákona o pedagogických pracovnících, ale také pokusy o znehodnocení kvalifikace učitelů, které v nedávné době proběhly v médiích a je třeba je eliminovat.

V počátečních úvahách se řešitelům projektu MŠMT (Vašutová a Suchánková 2008) jeví jako adekvátní obrátit se

kompetencím, které jsou provázány s činnostmi učitele a jejich kvalitou. Kompetence, ačkoli jsou některými odborníky považovány za zbytečnou komplikaci, stávají se kompatibilními s dokumenty RVP. Proto jejich existence v profesi učitelů má v současnosti své opodstatnění.

Linie řešení standardu učitelské profese, kterou tým navrhuje, vychází z tzv. jádrového učitele, tedy učitele, který má požadované vzdělání a určitou zkušenost a od něhož se očekává dobrý standardní výkon pedagogických činností. Od této úrovně, která není rozhodně minimální, se lze obrátit k učiteli-začátečníkovi a absolventovi na straně jedné a k učiteli excelentnímu na straně druhé. Uvažuje se o *standardních klíčových kompetencích*, které by měly být reflektovány ve studiu učitelství a také v systému dalšího vzdělávání.

V kompetencích učitele by měla být zachycena změna pojetí kurikula a života školy, které významně ovlivňují pojetí a výkon profese. Rozvaha o struktuře kompetencí směřuje k základním dimenzím: *žák, výchovně vzdělávací proces, prostředí školy a kontexty vzdělávání a učitel*. Vznikající dokument by měl nabýt formu matice, v níž budou v daných dimenzích charakterizovány role, z nich vyplývající činnosti a k nim budou přiřazeny požadované kompetence. Výstup nebude směřovat k jednotlivým kategoriím učitelů, ale poskytne model tvorby standardu a expertní doporučení pro politické rozhodování.

Vraťme se k otázce odborné připravenosti učitelů. Standard je konstruktem, který by měl usnadnit hodnocení učitelů a jejich seberozvoj a měl by ovlivnit pojetí jak přípravného tak dalšího vzdělávání. Proto by měl jasně definovat nové role a nové klíčové kompetence v dimenzi jak současné reformy tak reformy permanentní. Jde o kompetence zahrnující profesní autonomii, flexibilitu pro změnu, týmovou spolupráci, partnerství, odbornou komunikaci, znalosti vzdělávacích kontextů, dovednost teoretické reflexe atd. Je však velmi obtížné prosadit je do rámce doporučení pro resort školství, neboť se zdají být abstraktní a nesrozumitelné pro praxi.

3. Vytvoření vzdělávací nabídky pro připravenost učitelů na reformu

Nedobré zkušenosti z 80. let 20. stol., kdy reformní dokument Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy přinesl požadavek proškolení všech učitelů celoplošně a jednorázově, varují před obdobným přístupem. Výhodnější je způsob postupných kroků, rozmanité vzdělávací nabídky, která je pro učitele skutečnou pomocí nikoli neadekvátní zátěží nebo ztrátou času vysedáváním na nekvalitních přednáškách. Také nové formy vzdělávání, například prostřednictvím síťování škol nebo sebevzdělávání sborů, mohou být v podmínkách reformy přínosné. (Starý 2007, Beran a kol. 2007).

Důležitým krokem v zajištění adresné odborné připravenosti je *zjišťování vzdělávacích potřeb* učitelů pro kurikulární reformu. Učitelé jsou individuality a mají různé znalostní báze, zkušenosti a postoje. Jako příklad lze uvést šetření u více než 500 respondentů v rámci projektu ESF „*Další vzdělávání pedagogických pracovníků odborných škol na podporu přípravy a realizace ŠVP*“ (NÚOV 2006). Jednou z potřeb učitelů odborných škol se ukázalo *mít znalosti z pedagogiky, didaktiky a psychologie*. Vyzněla celková nejistota z připravovaných kurikulárních změn a zvláště obavy z náročnosti

tvorby školních programů. Znalost vstupní situace učitelů nasměrovala výstupy projektu (vzdělávací programy a studijní materiály) směrem k realitě. (Serafin a kol. 2007)

Další pohled do terénu škol poskytl výzkum postojů učitelů ZŠ v jihomoravském kraji (na 700 respondentů) k tvorbě ŠVP a dalšímu vzdělávání k této problematice. Opět byly potvrzeny obavy učitelů z nezvládnutí a přetížení. Z forem vzdělávání k reformě dotazovaní učitelé preferovali formu informačního portálu, semináře a poradenství. (Beran a kol. 2007). Je to výzva pro instituce DVPP a vzdělavatele učitelů, aby rozvíjeli nové atraktivnější a úspěšnější formy oproti tradičním kurzům dalšího vzdělávání.

Resort školství nevyčlenil finanční prostředky pro přípravu učitelů na reformu. Proto byly využívány finanční zdroje ESF, které podpořily řadu projektů pro nastartování reformy s určitou mírou připravenosti učitelů. (Vašutová 2006 (1)), Starý 2007) Mnoho těchto projektů bylo zaměřeno na přípravu učitelů k tvorbě ŠVP nebo na přípravu školních koordinátorů. Tvorba školních vzdělávacích programů je bohužel učiteli chápána jako podstata reformy. Ve skutečnosti je ŠVP „nepravý cíl“ reformy. Hlavní cíl je proměna školního vzdělávání a života školy. K tomu, aby byl naplněn, je třeba již nyní koncipovat pružný systém dalšího vzdělávání.

4. Přípravné vzdělávání budoucích učitelů pro reformu

Problémy spojené s připraveností učitelů na kurikulární reformu jsou v současnosti kladeny za vinu pedagogickým fakultám, které dle mínění ministerstva školství nezakotvily nové požadavky na učitele do studijních programů učitelství. Souběžně s přípravou reformy školního vzdělávání musely fakulty v ČR řešit strukturování studia jako vynucenou obsahově-organizační změnu v přípravném vzdělávání, přičemž systematické a komplexní zakomponování požadavků kurikulární reformy do zcela nového pojetí studia nebylo v této fázi možné a děje se tudíž postupnými kroky. Do koncepcí přípravy učitelů se již dříve začaly prosazovat inovace spojené například s modelem reflektivního edukátora, konceptem studentova pojetí výuky nebo je realizováno tzv. integrované kurikulum, kdy jsou zaváděny integrované předměty odpovídající potřebám praxe (Švec 2006).

Jestliže nebylo možné bezprostředně implementovat do kurikula učitelství důležité poznatky související s proměnou školního vzdělávání, hledaly se cesty, jak rychle a efektivně zprostředkovat studentům informace vztahující se k nastupující kurikulární reformě, neboť valná většina vůbec nic o reformě a RVP/ŠVP nevěděla. Uvádíme příklad dobré zkušenosti. V rámci podpory ESF byl realizován projekt PEDPSY (Zkvalitnění pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů, 2005-7). Hlavní aktivita Pedagogické dny představovala exkluzivní formu intenzivního dvoudenního vzdělávání studentů, které poskytovalo přidanou hodnotu k pedagogické, didaktické a psychologické tematice. Aktivita vzbudila velký zájem studentů, přinesla jim poučení a měla i silné motivační dopady díky obsahovému a metodickému uchopení. Pedagogické dny zakotvily na fakultách zúčastněných v projektu a zakládají zde tradici. (Vašutová 2007, 2008)

Budeme-li skládat mozaiku z dílčích cílených aktivit, experimentů a individuálních inovací učitelů pedagogických fakult do přípravy na profesi učitele, výsledek se nutně musí dostavit. Domníváme se, že v dané situaci je výhodnější cesta

postupných zmien v procese ovčrování než jednorázové direktívne riešenie proměny učitel'ské přípravy v jinou stejně problematickou.

Závěr

Pokusili jsme se nastínit některé skutečnosti o učitelích v reflexi realizace reformy vzdělávání na českých školách. Na mnoha místech odborných, řídicích, školskopolitických, na pilotních školách, byla učiněna kritika jak samotných rámcových vzdělávacích programů, tak nepřipravenosti učitelů, škol, fakult připravujících učitele a hodnotících subjektů a mechanis-

mů. Byla realizována dílčí šetření učitelů a jejich postojů nebo připravenosti, která ukázala spíše negativní pozice. Ačkoli bylo v možnostech resortu školství v předstihu učitele informovat, vytvořit podmínky pro jejich vzdělávání, popularizovat reformu a náročnou práci učitelů jak při tvorbě ŠVP tak jeho realizaci, vše se dělo jen v malé míře a opožděně. Je třeba vidět problematickost také na straně učitelů, kteří mají osobnostní a profesní limity a stávají se rizikem reformy. Na úplný závěr konstatujeme, čím méně jsou školy a učitelé připraveni na reformu, tím menší je její úspěšnost, vznikne více potíží a problémů, které se násobí negativními postoji učitelů.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BERAN, J.; MAREŠ, J.; JEŽEK, S. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. In *Orbis scholae*, 2007, č. 1, s. 111-130.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Učitelé škol v nové roli „tvůrců“ školního kurikula. In *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 1, s. 101-110.
- SERAFÍN, Č.; VAŠUTOVÁ, J.; HOLOUŠOVÁ, D.; KROPÁČ, J. Vzdělávací potřeby středoškolských učitelů ve vztahu realizaci školních vzdělávacích programů. In *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů*. Sborník z mezinárodní konference. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, s. 189-193.
- STARÝ, K. Učíci se škola-Projekt INOSKOP. In: *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 3, s.85-92.
- STRAKOVÁ, J. *Rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí na české škole*. Doktorská disertace. Brno : PF MU, 2008.
- ŠVEC, V. Příprava učitelů na kurikulární proměny. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU PF, 2006, s.71-78.
- VAŠUTOVÁ, J. Cíle kurikulární reformy a podmínky jejich dosažení. In *Podíl učitele matematiky ZŠ na tvorbě ŠVP: studijní materiály k projektu*. Praha : JČMF, 2006, s. 1-20. (CD ROM).
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikace učitele pro permanentní změnu. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU PF, 2006, s. 79-90.
- VAŠUTOVÁ, J. Projekt PEDPSY: příspěvek k nové kvalitě učitel'ského vzdělávání. In *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 3, s. 69-84.
- VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitel'ství*. Praha : Portál, 2008.
- VAŠUTOVÁ, J.; SUCHÁNKOVÁ, K. *Přístupy k tvorbě a využití profesního standardu učitele. Příspěvek pro konferenci ČAPV, 2.-4.9.2008 v Hradci Králové*.

Summary: The author critically reflects on the present state and conditions of curricular transformation in the Czech Republic, which following the phase of making public the framework and school educational programmes has now become obligatory at primary schools and will be introduced into at secondary schools.

PODPORUJE ŠTANDARDIZÁCIA UČITEL'SKEJ PROFESIE INOVÁCIE A ZMENY V ŠKOLE?

Simoneta Babiaková, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica

Anotácia: Autorka v príspevku problematizuje štandardizáciu učitel'skej profesie formou profesijných štandardov, najmä v súvislosti s ich využitím v hodnotení profesijných spôsobilostí učiteľov.

Kľúčové slová: štandardizácia, profesijný štandard učiteľa, kontinuálne vzdelávanie a hodnotenie učiteľa

Nedávno som čítala príspevok slovinskej kolegyne Anity Trnavčevič v pedagogickom zborníku STUDIA PAEDAGOGICA Ústavu pedagogických vied FF MU v Brne. Zborník má názov „Zmeny a inovace ve vzdělávání“. Autorka sa venuje témam internacionalizácie, europeizácie, štandardizácie a kultúry auditu vo vzdelávaní. Predmetom tohto príspevku je porovnanie výsledkov vzdelávania v jednotlivých štátoch Európy, špecifické zjednocovanie vedomostných a zručnostných štandard žiakov a študentov, ktoré sú podmienkou pre mobilitu v rámci Európskej únie. Autorka sa zamýšľa nad tým, či štandardizácia a kultúra auditu nebrzdí inovácie v školách.

Štandardizácia sa netýka len pregraduálnej prípravy žiakov a študentov, ale aj postgraduálnej prípravy absolventov, teda ich kontinuálneho vzdelávania. Odborníci v mnohých zemiach skúmajú, či a akú vysokú mieru má pre rozvoj profesionality učiteľa jeho kontinuálne vzdelávanie zabezpečené inšti-

tucionálne. Niektoré výskumy ukazujú, že toto vzdelávanie má pomerne malý vplyv na zmeny a inovácie v škole.

Existuje široký okruh zdrojov pre získavanie vedomostí, skúseností a profesionálnych kompetencií učiteľa. Medzi ne patrí samozrejme vlastné vyučovanie (pokus a chyba, spoločná myšlienka, sebahodnotenie), ďalej napr. pozorovanie iných učiteľov, priatelia s rovnakou profesiou, diskusia a spolupráca s kolegami, hodnotenie zvonka, žiaci a študenti, podpora vzdelávacích inštitúcií, médiá a vydavatelia vyučovacích materiálov, vlastné deti, partneri v manželstve a rodičia, reflexia vlastnej skúsenosti žiaka alebo študenta, diskusia s príslušníkmi ďalších profesií, vlastné životné skúsenosti atď. Z tohto pohľadu sa zdá, že proces učenia sa učiteľov, ako majú vyučovať, bol vždy neformálnym procesom *celoživotného učenia sa*. Na druhej strane sa nedá úplne idealizovať tento neformálny skúsenostný proces (Švecová, J., 1997, s.105).

Celoživotné vzdelávanie učiteľov musí nadväzovať na

potreby spoločnosti, školy a jednotlivca. Je potrebné myslieť na profesionálny a kariérny rast aj z hľadiska formálneho vzdelávania učiteľov. V zahraničí aj u nás sa vedú vážne diskusie o kompetenciách učiteľskej profesie. Dôkazom toho je aj *Návrh koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme*. Spracovala ho expertná skupina menovaná Ministerstvom školstva SR pod garanciou Ľuboslava Drgu. Ako dôvody vzniku tejto koncepcie autori uvádzajú:

- nejasný spoločenský status a identitu učiteľa,
- starnutie učiteľských zborov,
- feminizáciu profesie,
- nedostatok a nerovnomernosť kvalifikovanosti učiteľov v jednotlivých regiónoch,
- neatraktívnosť učiteľskej profesie,
- kvalitu personálnej stratégie rezortu,
- kvalitu personálnej práce riaditeľov škôl,
- kvalitu pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania učiteľov. (Expertná skupina MŠ SR)

Súčasťou tohto návrhu sú aj *profesijné štandardy učiteľov* rôznych kategórií a kariérnych stupňov. Profesijný štandard pedagogického zamestnanca taxatívne vymedzuje:

1. Kategóriu pedagogického zamestnanca.
2. Nevyhnutný kvalifikačný predpoklad pedagogického zamestnanca.
3. Kariérny stupeň pedagogického zamestnanca.
4. Kariérnu pozíciu pedagogického zamestnanca (vedúci pedagogický zamestnanec alebo pedagogický zamestnanec - špecialista).
5. Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca.
6. Indikátory úrovne kompetencií pedagogického zamestnanca.
7. Nástroje merania úrovne kompetencií pedagogického zamestnanca. (Expertná skupina MŠ SR)

Pokiaľ je v štandarde vymedzený kompetenčný profil učiteľa na úrovni vedomostí a zručností, chápem jeho význam pre zvýšenie kvality kontinuálneho vzdelávania učiteľov a hodnotenia profesionality učiteľa. Ale čo kompetencie učiteľa na úrovni jeho postojov a hodnôt? Dajú sa postoje vyjadriť normatívne? J. Průcha o tom hovorí: „...štandardizačné prístupy v učiteľskom vzdelávaní vychádzajú z okruhu politických a ekonomických orientácií, sú zakladané racionalisticky, technologicky a s nedocenením humanistických hodnôt.“ (Průcha, 2002)

V učiteľskej profesii sa zdôrazňuje osobnostná kvalita učiteľa, jeho etické hodnoty, jeho morálne správanie a emo-

cionálna zaangažovanosť. Učiteľ má pomáhať pri tvorbe hodnotovej orientácie svojich zverencov. Preto aj v návrhu profesijných štandardov učiteľov autori vymedzili požadované kompetencie na úrovni vedomostí, zručností, ale aj postojov. Problém podľa môjho názoru nastane pri formulovaní indikátorov týchto navrhovaných postojov a pri tvorbe nástrojov merania ich úrovne. Predstavme si situáciu, že učiteľ, ktorý prešiel nejakou formou kontinuálneho vzdelávania je hodnotený riaditeľom svojej školy:

- Aké metódy má riaditeľ školy pri hodnotení učiteľa používať? (hodnotiaci rozhovor s učiteľom, pozorovanie jeho výchovno-vzdelávacieho procesu, rozhovor so žiakmi, rozhovor s rodičmi žiakov...)
- Má riaditeľ zisťovať, či vo výchovno-vzdelávacom procese učiteľa nastali nejaké zmeny?
- Ako dlho to trvá, kým sa zmeny v práci učiteľa prejavia?
- Budú pozorované zmeny dôsledkom kontinuálneho vzdelávania učiteľa?
- Budú tieto zmeny trvalé?
- Ako bude riaditeľ hodnotiť tieto zmeny?
- Bude potrebovať na hodnotenie učiteľa jeho profesijný štandard?
- Nebude profesijný štandard obmedzovať učiteľa v slobode?
- Je možné do profesijného štandardu učiteľa začleniť aj jeho „hodnotové a morálne zakotvenie“?
- Ako bude riaditeľ hodnotiť zmeny postojov učiteľa?

Odpovede na tieto otázky nie sú úplne jasné. Bolo by potrebné hľadať kompromisy medzi názormi odborníkov, ktorí štandardizáciu vo vzdelávaní podporujú a názormi, ktoré ju zamietajú. „Národné štandardy a rámce pre prípravné vzdelávanie učiteľov sú vytvárané preto, aby boli používané predovšetkým pre externé hodnotenie programov prípravného vzdelávania a ich schválenie a akreditáciu. Je to súčasť verejnej akontability (zodpovednosti za kvalitu a výstupy poskytovaných služieb) príslušných inštitúcií.“ (podľa National Standards & Guidelines for Initial Teacher Education, 1997, s.1. In: Průcha, 2002)

Je teda zrejmé, že vytváranie normovaných kompetencií a profesijných štandardov učiteľov je potrebné, ale nie úplne bezproblémové. Najviac otázok sa vynára v súvislosti s ich využívaním. Dôležitý je obsah profesijného štandardu učiteľa. Ide najmä o jeho využitie pri hodnotení a testovaní profesijnej spôsobilosti učiteľa. Zodpovedne vyberať obsah profesijného štandardu učiteľa je potrebné aj preto, aby nebránil zmenám a inováciám v škole.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Návrh koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme*. Expertná skupina MŠ SR po vedení Ľ. Drgu.
Učiteľské vzdelávanie a pedagogická spôsobilosť jeho absolventov. Riešiteľská skupina projektu KEGA B. Kosová, M. Portik, B. Pupala.
 PRŮCHA, J.: *Učiteľ: současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7
 ŠVECOVÁ, J. - VAŠUTOVÁ, J.: *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
 TRNAVČEVIČ, A.: *Internacionalizace, evropeizace, standardizace a kultura auditu ve vzdělávání: podpora inovativnosti?* In: *Změny a inovace ve vzdělávání : zborník prac FF MU U10*. Brno : Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3891-8

Summary: The author considers the problems involved in standardising the teaching profession through the use of professional standards, mainly in conjunction with their use in the evaluation of the professional skills of teachers.

Všetci sme na jednej lodi, pretože viac lodí nemáme.

J. Bily

SOUČASNÉ PŘÍSTUPY K PROJEKTOVÁNÍ KURIKULA V EVROPĚ*

Eliška Walterová, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzita Karlova Praha

***Anotace:** Kurikulární reformy jsou vnímány v evropských zemích jako základní nástroje změny kvality vzdělávání v celoživotní dimenzi, vnitřní změny škol; převládající přístupy při tvorbě kurikula a klíčových kompetencí, centralizaci a decentralizaci v projektování kurikula a tvorbě kurikulárních dokumentů v Evropě.*

***Klíčová slova:** kurikulární reforma, klíčové kompetence, kurikulární politika, tvorba kurikula, dokumenty*

Kurikulum se stalo v evropských zemích prioritou vzdělávacích reforem, jejichž čas nastal po období zásadních změn ve struktuře vzdělávacích systémů (reformy 50. a 60. let) a dramatickém demokratizačním procesu, jehož výsledkem je masové středoškolské vzdělávání a rozšíření přístupů k vysokoškolskému vzdělávání.

Současné kurikulární reformy (probíhající od konce 80. let) mají **charakter paradigmatických změn a postupného vyladování**. Jsou zaměřeny především na kvalitu široce dostupného vzdělávání, zvyšování kvality vzdělávacího standardu a vyrovnávání podmínek pro skupiny znevýhodněné (sociálně, etnický, kulturně, zdravotně) na základě principu spravedlivosti (equity).

Kurikulum je nyní považováno za rozhodující **prostředek významný pro celoživotní vzdělávání** člověka, hledajícího svou identitu v globálně změněných podmínkách života a v nejistotě současného světa. Pozornost, v evropských zemích dříve zaměřená především na osvojování kulturních obsahů, se obrací více k vnitřním zdrojům a rezervám v člověku samém, v lidské synergii a spolupráci.

Formulace cílů je spojována nejen s potřebami současné reality, ale stále více s výzvami budoucnosti, s očekáváními i obavami, s nimiž se setkáváme na prahu 21. století. Kromě tradičních argumentů, zdůrazňujících potřebu permanentních inovací vzdělávacích obsahů, spojených s rozvojem poznání a přípravou na občanský a pracovní život, se explicitně vyjadřují jako naléhavé takové cíle, které byly dříve považovány za součást „skrytého“ kurikula. Jsou to především **cíle** vyjadřované v **kategoriích hodnot, morálních norem a pravidel chování**.

Dalšími závažnými humanizujícími kategoriemi tvorby kurikula jsou obecné kompetence, podstatné pro nalézání lidské identity. Jsou formulovány na různých úrovních obecnosti a vztahující se ke třem hlavním oblastem:

- 1) **Kompetence rozhodovat o vlastní budoucnosti**, zdůrazňující osobní rozvoj žáků a vlastní identitu, která se promítá do svobodného výběru vzdělávací dráhy a spolurozhodování o obsahu vzdělávání.
- 2) **Kompetence spolupracovat** a participovat na společných **rozhodnutích**, vztahující se k naplňování základních lidských práv a překonávání konfliktů, podporující rozvoj pluralitní a demokratické občanské společnosti.
- 3) **Kompetence při nalézání identity se skupinou**, zdůrazňující sociální rozvoj žáků, empatii a solidaritu, význam sdílené zkušenosti, která má podporovat soudržnost lidského společenství.

Zájem o klíčové kompetence je motivován dvěma aspekty:

- a) Předpokladem, že kompetence dosud získávané ve školách se učí a jsou využívány pouze ve specifickém kontextu jednotlivých předmětů.

- b) Většina aktivit v průběhu života se odehrává v různém sociálním i profesionálním kontextu. To vedlo k hledání na obsahu „nezávislých“ klíčových kompetencí, jejichž využívání je podobné v různých situacích, při různých úlohách a v různých podmínkách. Typickými příklady klíčových kompetencí jsou tzv. základní kompetence (aritmetika, gramotnost, všeobecné vzdělání), metodologické kompetence (řešení problémů, používání informačních a komunikačních technologií), komunikativní kompetence (cizí jazyk, rétorika, písemné a ústní vyjadřování) a rozhodovací kompetence (kritické myšlení, rozhodování o výkonu svém i druhých lidí).

Ačkoli je podpora rozvoje klíčových kompetencí flexibilně využitelných v různém kontextu velmi důležitá a potřebná, jak tvrdí Weinert, je velmi složité aplikovat tento teoretický koncept v praxi zejména z následujících důvodů (srov. Weinert 1999):

- a) Podle posledních výzkumů kognitivní psychologie hrají obsahově specifické vědomosti a dovednosti zásadní roli při řešení složitých problémů. Klíčové kompetence přitom nejsou schopny adekvátně kompenzovat nedostatek těchto specifických vědomostí.

- b) Obecné kompetence nemají využití samy o sobě. Pro jejich úspěšnou aplikaci při řešení specifických praktických problémů jsou potřebné specifické vědomosti se zkušenostmi.
- c) V případě mnohých klíčových kompetencí je otázka, zda a jak mohou být získány v rámci plánovaného vzdělávacího programu. Typickým příkladem je kritické myšlení.

Dosavadní nejasnost a nejednotnost výkladu klíčových kompetencí i určité pochybnosti se odráží v diskusi o úloze klíčových kompetencí v kurikulu, která v současnosti v Evropě intenzivně probíhá (srov. EURYDICE 2003). Existují rozdílné názory na to, zda koncepce klíčových kompetencí má být chápána pouze jako indikátor nových požadavků na výsledky vzdělávání, nebo jako strategická orientace pro změnu konstrukce kurikula i procesu výuky (tedy jako specifický pedagogický a kurikulární konstrukt). Vzhledem k rozmanitým národním tradicím a institucionálním rámcovým podmínkám vzdělávání byly vyvinuty různé koncepty klíčových kvalifikací, kompetencí nebo dovedností. Při jejich analýze je nutno si uvědomit především rozdíly v terminologii (v různých jazycích mají termíny různý význam), které ovšem vypovídají i o rozdílných koncepčních přístupech k této problematice.

Pojem kompetence je definován různým způsobem v různých kontextech (srov. Weinert 1999), lze však říci, že podstatou je důraz na schopnost jednat aktivně, na rozdíl od tradičního modelu, založeného na demonstraci vědomostí. Být kompetentní znamená umět se vyrovnat s kritickými, nepřehlednými, spleťnými a nepředvídanými situacemi. Vyrovnat se s těmito situacemi je možné tehdy, když člověk

* S láskavým sùhlasom autorok prevzaté z publikácie WALTEROVÁ, E.: Úloha školy v rozvoji vzdelanosti 1. díl. Brno : Paido, 2004. 295 s. ISBN 80-7315-083-2; kapitola 6.4, s. 236-245

může aktivizovat to, co získal vzděláváním a zkušeností, a umí toho použít originálním způsobem, odpovídajícím okolnostem.

Pro účely vzdělávání lze kompetence chápat jako takové dovednosti, postoje, hodnoty a porozumění, které jsou nezbytné pro úspěšné uplatnění v životě i v práci. Podstatnou součástí kompetencí je dovednost samostatně identifikovat určující rysy problémové situace a na základě jejich vyhodnocení plánovat a realizovat nejvhodnější postupy. Proto se zdůrazňuje význam metodologických vědomostí a zkušeností.

Každá konstrukce kurikula směřuje k tomu, aby žáci získali příslušné kompetence. Kurikulum založené na kompetencích v uvedeném smyslu se tedy neliší od jiného kurikula, co se týká funkcí a cílů, ale odlišuje se svou konstrukcí od tradičního pojetí založeného na vymezení obsahových okruhů a času, který je těmto obsahům věnován ve výuce.

Je zde tedy podstatný rozdíl od tradičně pojatého „osnování“ obsahu, které je rozděleno podle časového plánu na ročníky, pololetí a týdny. To určuje, kolik času je možno věnovat příslušným částem kurikula. Žáci ovšem nepostupují stejně rychle a nedosahují tedy ani stejných výsledků, aniž by toto mohlo být bráno příliš v úvahu. Na rozdíl od kurikula založeného na časovém plánu určuje v kurikulu založeném na kompetencích další postup konkrétního žáka pouze to, zda již zvládl příslušné kompetence a je schopen je demonstrovat. To umožňuje přizpůsobit kurikulum individuálním schopnostem žáků, kteří mohou získat příslušné kompetence v kratším nebo delším čase. V současné době existují ve vyspělých zemích různé přístupy k vymezení kompetencí, a tedy i ke konstrukci takto založeného kurikula. V zásadě lze vymezit dva přístupy (podle Fingerle 1983):

- **Shrnující přístup** je založen více na behavioristických základech a na takovém vymezení kurikula, které zdůrazňuje přesné rozlišování jednotlivých kompetencí a jejich členění na dílčí části. Podle přesných kritérií se pak hodnotí různé úrovně zvládnutí kompetencí, resp. jejich dílčích prvků. V důsledku toho je pak kurikulum prezentováno jako souhrn dílčích prvků kompetencí, které jsou chápány jako samostatné nezávislé jednotky.

- **Integrovaný přístup** je založen více na holistických základech a na takovém vymezení kurikula, které zdůrazňuje vzájemné vazby a souhrn různých částí v rámci celého kurikula. Kurikulum je pak členěno podle širokých okruhů kompetencí a zahrnuje např. i orientační a shrnující prvky a takové kurikulární strategie, které podporují získání celkového přehledu a integraci různých obsahových oblastí.

Podstatným znakem **kompetence je spojení s osobností člověka**. Kompetence není pouze souborem vědomostí, zahrnuje i takové kvality, které umožňují vědomosti v pravý čas a správným způsobem aplikovat při řešení určitého problému. Váží se k určité činnosti. Lze je poznat podle výsledků této činnosti. Kompetence nejsou závislé na vrozených schopnostech, je možné je získávat. Jestliže jsou ovšem kompetence chápány jako atributy jednotlivců, kurikulum nemůže nikdy žáka zcela připravit pro širokou diverzitu činností, se kterými se v životě setká. Jestliže jsou ovšem chápány jako cesta k formulování otázek a problémů, které jsou relevantní, pak může kurikulum pomoci žákům rozvíjet tyto kompetence. Je tedy zřejmé, že celkový trend konstrukce kurikula směřuje k vyváženému pojetí, kde jsou kompetence chápány multifaktorově, nejenom jako dílčí konkrétní dovednosti.

Přitom vzrůstá význam systémových a přenositelných

klíčových kompetencí (viz výše), které zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty, názory a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně, efektivně a flexibilně ve všech životních i pracovních situacích a rolích. Koncept klíčových kompetencí vychází z modelu člověka proaktivního, využívajícího svých vědomostí a dovedností, reagujícího a přijímajícího podněty z okolí, hledajícího varianty řešení a vyhodnocujícího jejich důsledky. Existují různá více či méně rozdílná vymezení klíčových kompetencí, protože ani význam tohoto výrazu není v evropských jazycích jednotný.

Rozvoj klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech byl stanoven jako jeden ze **strategických cílů tzv. Lisabonského procesu** (European Commission 2002, 2003). Pracovní skupina Evropské komise definovala na základě realizovaných výzkumů klíčové kompetence jako ty kompetence, které představují přenosný a univerzálně použitelný soubor schopností, vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost. Pracovní skupina dále identifikovala jednotlivé klíčové kompetence a navrhla konkrétní doporučení pro vzdělávací politiky členských a přistupujících států EU. Pro etapu základního vzdělávání bylo identifikováno osm oblastí klíčových kompetencí, přičemž se předpokládá, že v dalších etapách vzdělávání a při vzdělávání dospělých budou tyto klíčové kompetence dále rozvíjeny. Osm klíčových kompetencí je rozděleno do dvou obecných skupin. Člení se na kompetence, které se vztahují ke konkrétním disciplínám, resp. vyučovacím předmětům, a na kompetence nadpředmětové. V rámci každé oblasti je pak popsáno, jakými vědomostmi, dovednostmi a postoji by měli žáci na konci povinné školní docházky disponovat. Vzhledem k odlišné terminologii nemusí jednotlivé termíny vždy odpovídat úzu v české odborné terminologii. V následujícím přehledu je užito překladu z materiálu VÚP (Hučinová 2004).

Klíčové kompetence jako součást strategických cílů Lisabonského procesu:

• Komunikace v mateřském jazyce

Tyto kompetence představují schopnost vyjádřit a interpretovat myšlenky, pocity a sdělovat informace v ústní i psané podobě a zapojit se do komunikace v různých sociálních kontextech - v práci, doma i při volnočasových aktivitách

• Komunikace v cizím jazyce

Tyto kompetence zahrnují stejné oblasti (produktivní i receptivní dovednosti v psané i mluvené podobě) jako komunikace v mateřském jazyce. Úroveň osvojení cizího jazyka ovšem nemusí být shodná s jazykem mateřským a pro různé cizí jazyky se liší.

• Matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií

Matematická gramotnost představuje schopnost písemně i z hlavy počítat, odečítat, násobit a dělit a užívat tyto operace k řešení problémů v každodenním životě. Důraz je kladen spíše na proces řešení problémů než na samotný výsledek, na prováděnou činnost spíše než na žákovy znalosti. V přírodních vědách se jedná o znalosti a metodologie, které lze použít k vysvětlení jevů v okolním světě. Technologie představuje aplikaci znalostí jako prostředek, kterým člověk ovlivňuje prostředí, v němž žije.

• Kompetence v oblasti informační a komunikační technologie

Jedná se o schopnost používat multimediální technologie

a využívať je k vyhľadávaniu, ukládaniu, vytváreniu, prezentovaniu, triedeniu a k výmene informácií.

• **Učiť sa učiť (kompetence k učení, learning to learn)**

Tyto kompetence jsou nezbytné pro organizaci a řízení vlastního učení (samostatně i ve skupině), pro získávání, zpracovávání, hodnocení a integraci nových znalostí a pro schopnost aplikovat tyto kompetence v různých situacích a kontextech, včetně samotného učení a řešení problémů doma, ve vzdělávacím procesu, v práci a ve společnosti.

• **Interpersonální, sociální a občanské kompetence**

Tyto kompetence zahrnují všechny formy jednání, které si každý jedinec musí osvojit, aby byl schopen se efektivně a konstruktivně podílet na dění ve společnosti a dokázal řešit problémy, a to v osobním, rodinném i veřejném kontextu.

• **Podnikatelské dovednosti (entrepreneurship)**

Tyto kompetence mají pasivní a aktivní část - jednak vedou ke stimulaci změn, které iniciuje sám jedinec, ale také ke schopnosti přijímat a podporovat změny, které jsou vyvolány vnějšími faktory, to znamená vedou žáka k tomu, aby dokázal přijímat změny, přebírat zodpovědnost za své jednání (pozitivní i negativní), dokončil to, co započal, měl představu o tom, čeho chce dosáhnout, vytyčil si své cíle, šel za nimi a byl motivován k úspěchu.

Kulturní rozhled (cultural awareness)

Tyto kompetence představují schopnost vážit si projevu kultury a společenských mravů i schopnost vážit si literatury, umění, hudby a dalších forem tvůrčích projevů člověka.

Země Evropské unie by následně měly:

- identifikovat klíčové kompetence a zajistit jejich integraci do kurikul
- zpřístupnit osvojení klíčových kompetencí každému, ledy i méně nadaným žákům, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, žákům, kteří předčasně opouští vzdělávací systém, a dospělým
- podpořit validitu a zhodnocení klíčových kompetencí u veřejnosti, a usnadnit tak další vzdělávání a zaměstnatelnost občanů.

Nové přístupy ovlivňují konstrukci kurikula především v tom smyslu, že stále více zahrnuje nejen obsahové aspekty,

ale také aspekty **sociální a personální**. I když stále jde především o dosahování předem daných cílů, dříve byl žák chápán jako pasivní příjemce vědomostí a dovedností učitelů, zatímco nyní je vnímán mnohem více jako aktivní účastník rozhodování a ten, kdo ovlivňuje cíle, metody a učební aktivity. S tím souvisí i snahy, aby kurikulum bylo flexibilní a umožňovalo právě jednotlivcům individuální postup a výběr. Toto nové pojetí kurikula - především důraz na klíčové kompetence i osvojení postojů a hodnot, posílení integrace výuky a větší míra diferenciacie, uplatnění nových témat - i zpracovávání vlastního vzdělávacího programu školy značně zvyšuje nároky na školy i učitele a vyžaduje jejich systematickou přípravu a podporu. V různých evropských zemích jsou pak cíle, pojetí i výsledná forma kurikula ovlivněny celkovým uspořádáním systému vzdělávání a samozřejmě politickými, sociálními a kulturními podmínkami.

Výše uvedené trendy v kurikulu mají výrazný vliv na vnitřní proměnu školy. Vyrůstá význam *integrační a metodologicko-koordinační funkce školy* v učení dětí a mládeže v životní etapě, která má zásadní význam pro celoživotní učení. Výrazněji se profilující *socializační funkce* školy se ve specifických oblastech tvorby kurikula promítá do:

- utváření norem a návyků, důležitých v demokratické společnosti;
- fungování mechanismů vzájemné komunikace, spoluúčasti na rozhodování, týmové spolupráce; plnění rolí v týmu a konsenzuální řešení společných problémů je součástí realizovaného kurikula;
- vytváření prostředí bezpečí a vzájemné důvěry, v němž jsou formovány mechanismy obrany proti škodlivým vlivům, násilí a manipulaci
- přípravy dětí a mládeže na život v evropském prostoru, který jim může nabídnout nové příležitosti, ale také vyžaduje větší zodpovědnost k sobě samým a k celému společenství; podpora solidarity a spolupráce musí být v rovnováze s rozvíjením předpokladů pro nezávislost, samostatnost a zodpovědnost.

Pokračovanie v nasledujúcom čísle.

DESAŤ ROKOV ČINNOSTI KLUBU LITERÁRNE-TVORIVÝCH UČITEĽOV PRI METODICKO-PEDAGOGICKOM CENTRE V PREŠOVE

Lubica Bekéniová, Metodicko-pedagogické centrum alokované pracovisko Prešov

„Všetko v živote možno premeniť na hodnotu pre seba i pre iných. Bolest' i sklamanie, i ústrky, i starnutie, i chorobu, i každý životný debakel. Stratené je len to, čo sa nestvárnilo. Všetko šťastie, každá slasť, každé víťazstvo len pôžitkársky skonsumované je životným deficitom.“

Pavol Strauss

Pred desiatimi rokmi počas recenzií záverečných prác prvých kvalifikačných skúšok som so zatajeným dychom čítala práce dvoch autoriek - učiteľiek s temer totožnou témou o rozvíjaní literárnej tvorivosti svojich žiakov. Autorky mali prekvapujúco podobné mená: Mária Bareánová a Mária Baranová. Tá prvá z Rejdovej, druhá z Vranova nad Topľou. Z ich prác a neskôr aj obhajob mi bolo jasné, že sa ocitám zoči-voči výnimočným, mimoriadne citlivým a duchovne nesmierne bohatým osobnostiam. Výsvitlo, že úspešne tvoria

nielen ich žiaci, ale aj ony. V tom okamihu mi skrsla v hlave myšlienka pravidelne sa stretávať s týmito ľuďmi s cieľom podporovať, inšpirovať, slovom, pomáhať im (aj sebe) niest' ťarchu citlivosti v svete, ktorý je čoraz necitlivejší. Úľavné je už poznanie, že človek nie je sám, že sa dokáže identifikovať s inými a cítiť ich oporu, priazeň, súznieť s nimi.

V krátkom čase sa k nám pridali Eva Filipovičová, Erika Matonoková, Valentin Šefčík z Prešova a Eva Kollárová zo Starej Ľubovne a o niečo neskôr aj Jozef Dzurjak z Košíc.

A už z toho bola skupinka ľudí, ktorých spoločným menovateľom bola láska k literatúre, umeniu, tvorbe, skupinka ľudí, ktorí si mali čo povedať, vzájomne sa obohacovať, nastavovať kritické zrkadlo vlastným literárnym pokusom a vzájomne sa inšpirovať a obohacovať sa o overené efektívne prístupy pri rozvíjaní literárnych talentov žiakov.

A tak vznikol Klub literárne tvorivých učiteľov pri Metodicko-pedagogickom centre v Prešove. Členovia okrem pravidelných vlastných stretnutí viedli aj semináre a tvorivé dielne pre učiteľov, ktorí sa venujú rozvíjaniu literárnej tvorivosti svojich žiakov, vydávajú školské časopisy a zaoberajú sa tvorivým písaním, čiže rozvíjaním tvorivého myslenia a tvorivého umeleckého sebavyjadrenia svojich žiakov.

Všetci členovia Klubu sú toho názoru, že umenie má tvoriť

plnohodnotnú súčasť vzdelania mladých ľudí. Vlastná literárna tvorba pomáha mladému človeku porozumieť samému sebe, uvedomiť si vlastnú jedinečnosť, umožňuje mu nachádzať vlastné miesto v zložitej sieti, priam labyrinte tohoto sveta.

Tvorivé písanie ako prostriedok poznávania v sebe spája zmyslové, racionálne ako aj intuitívne poznávanie, rozvíja teda jedinca komplexne, nielen jeho ratio, ale aj emócie. Vari najväčším prínosom vlastnej literárnej tvorby je, že pomáha vytvárať vedomie vlastnej identity, sebaúcty ako aj vzájomného rešpektu. Samotný proces tvorby obohacuje a podnecuje samostatné myslenie a pozitívne formuje osobnosť jedinca.

Snahou jednotlivých členov Klubu je premieňať celé spektrum životných obsahov na hodnoty pre seba aj pre svojich blízkych.

RECENZIE

VÝZNAMNÁ PUBLIKÁCIA Z DIDAKTIKY

TUREK, I.: Didaktika. Bratislava : Iura Edition, 2008.- 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9

Erich Petlák, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa Nitra

Popredný slovenský didaktik prof. PhDr. I. Turek, CSc., dáva do rúk pedagogickej verejnosti - študentom, učiteľom, učiteľom vysokých škôl, ale aj inšpektorom a všetkým tým, ktorí sa zaoberajú školstvom a výučbou - významné dielo DIDAKTIKA. V úvode recenzie sa mi žiada povedať, že obsahom a spracovaním ide o významnú publikáciu. Ako v úvode píše sám autor, chce ňou prispieť k tomu, aby pedagogická verejnosť na Slovensku bola viac oboznámená s najnovšími svetovými trendmi v oblasti vzdelávania, ktoré umožňujú podstatne skvalitniť a zefektívniť vyučovací proces. V zmysle naznačeného sú do publikácie zaradené, napr. dôsledky globalizácie na výchovu a vzdelávanie, ciele výučby v podobe kompetencií, učebné štýly žiakov, výchova žiakov k podnikavosti, niektoré progresívne koncepcie vyučovacieho procesu atď. Preštudovanie knihy ma priviedlo ku konštatovaniu, že autorovi sa vynikajúco podarilo sklbiť tzv. klasickú didaktiku s jej inovatívnymi trendmi.

Autor v 13 kapitolách podáva skutočne komplexný pohľad na didaktiku. V recenzii sa sústreďujem na výber, resp. zdôraznenie práve toho inovatívneho čo je v predmetnej knihe.

Prvá kapitola (s. 13-34) sa okrem pojmu, histórie a predmetu didaktiky venuje aj humanizácii výučby ako modernému chápaniu výučby. Kapitulu možno charakterizovať ako zásadné uvedenie čitateľa do problematiky predmetnej vednej oblasti.

Druhá kapitola (s. 35-77) - *Ciele vyučovacieho procesu* - je zameraná na tú oblasť didaktiky, ktorá je všeobecne docenená, ale zároveň treba dodať, že v praxi vyučovania nedocenená. Autor preto právom upozorňuje, resp. zdôrazňuje cieľavedomosť ako determinujúci znak ľudskej činnosti, od čoho potom odvodzuje potrebu cieľov, ich hierarchiu, no najmä špecifickosť cieľov vyučovacieho procesu. Pripomína, že ciele vyučovacieho procesu sú často formulované nedôsledne, všeobecne, neurčito, formálne, opisne a pod., čo nemôže prispieť ku konečnej efektívnosti výučby. Po tomto zdôraznení opisuje a vysvetľuje požiadavky na ich

formulovanie. Klasifikáciu cieľov, čiže taxonómiu konkretizuje v taxonómiach B.S. Blooma, B. Niemierra, D. B. Kratwohla, M. Simpsona, J.H. de Blocka. Predmetnú kapitolu uzatvára kompetenciami ako cieľmi - štandardmi vyučovacieho procesu, a to v aplikácii na kompetencie študenta - absolventa učiteľskej fakulty. Poznamenám len toľko, že práve tieto štandardy môžu „nastaviť zrkadlo“ študentom, ale aj učiteľom, ktorí pripravujú budúcich učiteľov. Môžu sa stať významným obsahovým zameraním výučby.

Tretia kapitola (s. 78-120) - *Žiaci základných a stredných škôl*. K tejto kapitole len v stručnosti poznamenám - nejde v nej len o opis, resp. charakteristiku žiakov, ale autor sa, po stručnej pedagogicko-psychologickej charakteristike žiaka sústredil na opis učebných štýlov a ich typológiu. V tejto súvislosti pripomína aj úlohy učiteľa, teda to čo si má učiteľ uvedomovať a ako k jednotlivým žiakom, podľa ich štýlu učenia sa pristupovať. V kapitole sú aj state o tom, ako sa učiť z učebnice a ako si zapamätať učivo. V bežných učebniciach didaktiky tieto otázky nie sú opisované.

Štvrtá kapitola (121- 155) - *Osobnosť učiteľa*. Ako som poznamenal pri predchádzajúcej kapitole, ani v tejto nejde o púhy opis osobnosti učiteľa. Autor v nej kriticky analyzuje súčasnú prípravu učiteľov, nabáda čo treba robiť pre jej zlepšenie. Prevažná časť kapitoly je však zameraná na didaktické aspekty práce učiteľa - vyučovacie štýly a učiteľovo chápanie výučby, sebareflexia v práci, ale aj jeho tvorivosť. Kapitulu by si mal preštudovať každý učiteľ.

Piata kapitola (s. 156-170) - *Didaktické zásady* opisuje osem didaktických zásad. V zásade ide o tzv. klasické didaktické zásady s ich významom a opisom ich podstaty a dopadu na výchovno-vzdelávací proces.

Šiesta kapitola (s. 172-238) - *Učivo, kurikulum, štandardy*. K predmetnej kapitole poznamenám: je v nej opis všetkých aspektov týkajúcich sa obsahu vzdelávania - výber učiva, základné učivo, školské dokumenty a pod. Na rozdiel od iných didaktík práve v tejto publikácii je inovatívne to, že I.

Turek opisuje súčasné kurikulárne trendy, vymedzuje a charakterizuje kľúčové kompetencie v štátoch EÚ a OECD a vymedzuje návrh istého systému kľúčových kompetencií. Obsahom kapitoly je aj časť o formovaní podnikavosti žiakov a študentov ako jedného z hlavných cieľov vzdelávacej politiky EÚ. Samozrejme, na vymedzenom priestore vysvetľuje prečo je podnikanie dôležité a prečo mu aj v našich podmienkach treba venovať pozornosť.

Siedma kapitola (s. 239-291) - *Metódy vyučovacieho procesu*. Tak ako pri iných kapitolách aj tu poznamenám - kapitola vysvetľuje podstatu, význam a úlohy vyučovacích metód vo vyučovaní. Autor na 60 stranách opísal veľa rôznych vyučovacích metód. Treba zdôrazniť, že popri bežných vyučovacích metódach významnú pozornosť venuje aj tým metódam, o ktorých zvykneme hovoriť, že patria k tzv. novším. Uvediem len niektoré - DITOR, TRITZ, metóda stratégie podnetných otázok, metóda zoznamu kontrolných otázok, IDEALS, stratégie pre rozvoj divergentného myslenia, morfológická analýza a ďalšie.

Ôsma kapitola (s. 292- 308) - *Organizačné formy vyučovania*. Autor tu opisuje vyučovaciu hodinu, domácu prípravu žiakov na vyučovanie, doučovanie žiakov, diferencované vyučovanie, exkurzie a aj niektoré netradičné formy, ktoré sú známe z alternatívneho školstva.

Deviata kapitola (s. 309- 336) - *Učebné pomôcky a didaktická technika* - je venovaná prostriedkom, ktoré učiteľovi uľahčujú prácu a žiakovi učenie. V zásade aj tu ide o zdôraznenie toho, čo sa od pomôcok očakáva. Z predmetnej kapitoly upriamim však pozornosť na dve skutočnosti: 1. autor sem zaraduje aj technológiu vzdelávania ako novo konštitujúcu sa vednú disciplínu; 2. za správne považujem tiež, že autor sa dôsledne venuje problematike učebníc. Tento aspekt zdôrazňujem preto, lebo učitelia budú už o pár mesiacov stáť pred problematikou tvorby školského kurikula a aj táto časť im môže veľa napovedať o tom čo treba mať na zreteli pri tvorbe obsahu, a ako k nemu treba pristupovať.

Desiata kapitola (s. 337-370) - *Skúšanie a hodnotenie žiakov*. Z obsahovo bohatej a emocionálne mimoriadne dôležitej oblasti vyberiem nasledovné. Za veľmi správne považujem, že autor na viacerých stranách upozorňuje na viaceré nedostatky súčasného spôsobu skúšania a hodnotenia žiakov - subjektivita hodnotenia, hodnotenie momentálneho prejavu žiaka, skúšanie je pasívne atď. Súčasťou kapitoly sú námety na odstránenie nedostatkov. Vysvetľuje význam, podstatu a možnosti využitia didaktických testov, v neposlednom rade treba zdôrazniť, že autor veľkú pozornosť venuje aj súčasným trendom v skúšaní a hodnotení žiakov - možnosti portfólia, práca s literatúrou pri skúšaní, tvorivosť v samotnom skúšaní, hodnotenie učiteľa žiakmi, humanistický prístup k hodnoteniu.

Jedenásta kapitola (s. 370-454) - *Niektoré moderné koncepcie vyučovacieho procesu*. Už samotný názov kapitoly naznačuje, čo je jej obsahom. Autor tu opisuje viacero koncepcií vyučovacieho procesu - kooperatívne vyučovanie, problémové vyučovanie, projektové vyučovanie, mastery learning, globálna výchova, konštruktivizmus, autentické vyučovanie, modulárno-kreditový systém výučby, otvorené, dištančné a pružné vzdelávanie, e-learning, programované vyučovanie, mozgovo-kompatibilné učenie. Každú z uvedených koncepcií podrobne opisuje a uvádza aj možnosti jej využitia. Viaceré z uvedených koncepcií sú v pedagogickej praxi známe, pravda, ide len o to, aby sa v čo najširšej miere využívali. Osobitne však chcem upriamiť pozornosť na teóriu mozgovo-kompatibilného učenia, ktorá je v našej literatúre

skutočne nová, u nás doposiaľ málo rozpracovaná, a teda v praxi aj málo využívaná. Podstata koncepcie vychádza zo „súčasných výskumov mozgu (neurovedy a kognitívnej vedy) o tom ako sa ľudský mozog učí prirodzeným spôsobom.“ (str. 431) Po vysvetlení podstaty tejto teórie autor opisuje modely ľudského mozgu, vysvetľuje čo sú „okná príležitosti“ - najvhodnejší čas na učenie sa istého učiva. Z opisanej teórie následne vyvodzuje, čo z nej vyplýva pre učenie v škole a aj princípy mozgovokompatibilného učenia, napr. mozog je paralelný procesor, do procesov učenia je zapojená celá fyziológia človeka, hľadanie významu - zmyslu je vrodené, emócie majú zásadný význam pre rozpoznávanie a generovanie vzorových schém, mozog spracúva celok a časti súčasne atď. Celkom autor vysvetľuje 12 princípov. Treba podčiarknuť, že neostáva len pri ich opise, ale z každého princípu vyvodzuje odporúčania pre učiteľov, pre vyučovaciu prax. Osobne som toho názoru, že je skutočne najvyšší čas, aby sa aj naši učitelia a naše školy začali tejto koncepcii venovať, pretože kým v iných krajinách sa jej venuje pozornosť, publikuje sa o nej, dostáva sa do práce učiteľov, u nás o nej prakticky začíname len publikovať.

Dvanásta kapitola (454-490) - *Kvalita vyučovacieho procesu*. Ide o záverečnú kapitolu knihy, v ktorej ako naznačuje názov, sa autor venuje kvalite výučby. Je to tiež, takpovediac netradičná didaktická kapitola, ktorú však do didaktiky „posúvajú“ nároky na zvyšovanie efektivity vzdelávania a najmä jeho výsledkov. Je v nej opísaných viacero možností skúmania a posudzovania kvality školy a výučby - TQM, manažérstvo kvality vyučovacieho procesu. Osobitnú pozornosť autor zamerl na metódy manažérstva - dotazníková metóda, metóda pozorovania, SWOT analýza. Všetky opísané metódy sú spracované podrobne a sú skutočnými námetmi na to ako vnášať kvalitu do škôl.

Recenzovaná kniha si zasluhuje pozornosť a kladné hodnotenie aj z hľadiska jej spracovania. Pred každou kapitolou je súpis požiadaviek, resp. vymedzení toho čo by mal čitateľ po preštudovaní kapitoly vedieť, je to súčasne akási orientácia čo čitateľa očakáva. Za každou kapitolou je autodidaktický test, v ktorom má čitateľ odpovedať na niekoľko otázok. Súčasťou kapitoly je aj rad úloh a námětov na premýšľanie. Riešenie didaktických testov ku každej kapitole je na str. 493-517. Týmto spracovaním autor prispieva nielen k vysvetleniu podstaty jednotlivých didaktických kategórií, ale aj k tvorivému učeniu a k tvorivému opakovaniu. Dôležitou súčasťou predmetnej knihy sú aj prílohy, ktorých je dvanásť. Čitateľ tu nájde, napr. autodiagnostické dotazníky k humanizácii vyučovania, k tvorivosti, ku klíme na pracovisku, dotazníky na zistenie učebných štýlov založených na zmyslových preferenciách, na prevažujúcich druhoch inteligencie, dotazník týkajúci sa kurikula a pod. Tieto dotazníky určite potešia mnohých diplomantov, doktorandov a učiteľov, pomôžu im pri rôznych skúmaniach.

Na záver sa mi žiada poznamenať, že I. Turek svojou Didaktikou dopĺňa jestvujúcu didaktickú literatúru o viaceré novšie pohľady, ktoré môžu významne ovplyvniť nielen ďalší rozvoj didaktiky, ale aj reálnu výchovno-vzdelávaciu prax v našich školách. Žiada sa už len zaželať, aby si kniha našla svojich čitateľov v radoch študentov pripravujúcich sa na učiteľstvo, v radoch učiteľov, ktorých môže podnietiť k významnej sebareflexii práce, samozrejme mnoho námětov v nej nájde každý, kto sa chce viac a novšieho dozvedieť o súčasných tendenciách vo vyučovaní.

NÁVRH PROFESIJNÝCH ŠTANDARDOV UČITEĽOV - UČITEĽ PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Bronislava Kasáčová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica
Miroslav Valica, Metodicko-pedagogické centrum, alokované pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: *Uskutočnenie Koncepcie profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov v kariérom systéme nie je možná bez vymedzenia profesijných štandardov učiteľov; návrh profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania predkladáme na diskusiu širokej pedagogickej verejnosti.*

Kľúčové slová: *profesijný rozvoj, kariérny rast, profesijné štandardy, kontinuálne vzdelávanie, hodnotenie učiteľov, kurikulárna transformácia.*

Vládou SR schválená koncepcia profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov v kariérom systéme smeruje k profesionalizácii učiteľov ako celoživotnému procesu posilňovania ich pedagogickej expertnosti vo výchove a vzdelávaní. Ide o získanie a permanentné obnovovanie, rozvoj takých profesijných vedomostí, zručností a postojov ktorými nedisponujú ľudia mimo učiteľskej profesie. Súčasné hľadanie novej identity učiteľstva je spojené so snahou riešiť krízové javy (napr. neatraktívnosť učiteľskej profesie, nízke platy učiteľov, výsledky v PISA 2003, PISA 2006) a odpovedať na pedagogické výzvy doby (zvýšenie statusu učiteľskej profesie, zvýšenie kvality výučby, kurikulárna transformácia v školách a školských zariadeniach). Tie sú deklarované v dokumentoch Európskej únie (Lisabonská stratégia a pod.), Národnom programe výchovy a vzdelávania „Milénium“, Programom vyhlásení vlády SR na roky 2006 - 2010.

Jedným zo zásadných problémov profesionalizácie učiteľov je otázka štandardizácie verzus autonómie učiteľskej profesie. Po liberálnej „vlne“ 90. rokov vedúcej niekedy až k „bezbrehej“ autonómii s jej negatívnymi dôsledkami napr. na kvalitu pedagogickej prípravy učiteľov, prevláda v súčasnosti potreba jasne popísať podstatné charakteristiky učiteľskej profesie, vymedzením kľúčových kompetencií a špecifických spôsobilostí. Je to v súčasnosti spojené s potrebou riadenia kurikulárnej transformácie, vymedziť nielen kľúčové kompetencie žiakov ako základné cieľové kategórie výchovy a vzdelávania na rôznych stupňoch škôl, ale súbežne vymedziť aj kľúčové kompetencie učiteľov pre hodnotenie účelnosti a účinnosti tejto systémovej zmeny na úrovni školy, regiónu, štátu.

Pri tvorbe profesijných štandardov sme nadviazali na doterajšie domáce práce, zdroje a skúsenosti. Inšpirovali sme sa rôznymi prístupmi v zahraničí. Naše chápanie je systémovo prepojené s celou koncepciou profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku a zahŕňa vývoj učiteľa od ukončenia prípravného vzdelávania (začínajúci učiteľ) až po jeho gradáciu na kariérových stupňoch po absolvovaní 2. atestácie. Základom štandardu sú profesijné kompetencie orientované u všetkých kategórií učiteľov na žiaka, výchovno-vzdelávací proces, podmienky výučby, sebarozvoj učiteľa. Vo väzbe na kurikulárnu transformáciu je v štandardoch implicitne obsiahnutá nová rola učiteľa ako tvorcu školského kurikula, ktorý bude schopný projektovať a realizovať diferencovanú a individuálnu

výučbu s uplatnením účinných pedagogických stratégií, otvárajúcich žiakom príležitosť k aktívnemu učeniu sa.

Profesijný štandard predstavuje normatív, ktorý kodifikuje Ministerstvo školstva a je súčasťou pripravovanej legislatívy o pedagogických zamestnancoch. Vstupuje do definovania postupov učiteľov na kariérovej, personálnej a mzdovej úrovni. Bude dôležitý pre vymedzenie kritérií výberu riaditeľov vo výberových konaniach i ostatných učiteľov na rôzne kariérové pozície na škole.

Profesijný štandard je tiež základným východiskom pre koncepciu profesijného a kariérového rastu pedagógov. Vymedzuje požiadavky, cesty a implikácie pre rozvoj kompetencií od začínajúceho učiteľa až po učiteľa experta (s 1. a 2. atestáciou). Profesijný rozvoj a kariéra sú v kompetencii učiteľov a riaditeľov škôl, zamestnávateľov a tiež Ministerstva školstva, ktoré definuje kariérový systém.

Profesionalita pedagogického výkonu učiteľov či už jednotlivca ale aj celého pedagogického kolektívu školy je podmienená profesijným rozvojom, vzdelávaním a seba-vzdelávaním. Kvalita profesijných kompetencií sa premieta do kvality riadenia procesov a výsledkov učenia sa žiakov v škole, triede. Preto súčasťou profesijných štandardov sú aj indikátori kvality kompetencií a nástroje na ich hodnotenie. Nevyhnutná je pritom nadväznosť evalvačných systémov (externého, predstavovaného štátnou školskou inšpekciou a interného cez autoevalváciu školy) na profesijné štandardy pri riadení kvality školy. Hodnotenie učiteľov, ktoré je spre-vádzané permanentným rozvojom ich kompetencií a adekvátnym odmeňovaním kvality ich pedagogickej práce je silným motivačným nástrojom riaditeľa školy i sebamotivácie pre učiteľov. Profesijný štandard ovplyvňuje kariéru učiteľov, pretože od nich očakáva sebareflexiu a reflexiu kvality ich kompetencií a pedagogickej práce. Kladie pre riaditeľov naliehavé otázky stratégie rozvoja učiteľského zboru, kvalitu jeho manažérskej práce v učiacej sa škole. Škola funguje ako „učiacia sa organizácia“ vtedy, ak je zameraná na permanentné vnútorné zdokonaľovanie sa. Predpokladá to kompetencie vytvoriť si špecifickú profiláciu školy, dôraz na vysokú kvalitu a šírku vzdelávacej ponuky žiakom, otvorenosť učiteľov k novým pedagogickým prístupom a stratégiám, pedagogické experimentovanie zamerané na diferencovanú a individualizovanú výchovu a vzdelávanie.

Návrh profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania bol vypracovaný expertnou skupinou MŠSR v gescii MPC v Banskej Bystrici. Bezprostredným východiskom materiálu bola MŠ SR schválená metodika tvorby profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov (2005). Profesijný štandard:

- a) definuje predpísané kvalifikačné predpoklady,
- b) definuje komplex preukázateľných spôsobilostí učiteľa vyjadrený vedomosťami, zručnosťami, postojmi, indikátormi kvality spolu s nástrojmi ich hodnotenia,
- c) vyjadruje spoločný základ profesie orientovanej na rozvoj žiaka, kvalitu edukačného procesu a profesijný sebarozvoj učiteľa,
- d) odvodzuje sa od cieľov a princípov výchovy a vzdelávania a od požiadaviek štátneho výchovno-vzdelávacieho programu,
- e) vytvára základ pre systém profesijného rastu učiteľov,
- f) diferencuje kariérové stupne učiteľa.

V texte návrhu profesijného štandardu je vyznačené „hrubým písmom“ postupné zvyšovanie nárokov na kompetencie a špecifické spôsobilosti učiteľa spojené so zvyšujúcim sa kariérom stupňom. Kľúčové kompetencie sú orientované na tri hlavné oblasti profesijného výkonu učiteľa:

- 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 sebadokonaľovaním učiteľa).

Indikátori (ukazovatele) úrovne kompetencií učiteľa umožňujú učiteľovi i riaditeľovi školy identifikovať úroveň jeho kompetencií. Indikátor je kvalitatívny a kvantitatívny ukazovateľ, ktorý vypovedá o preukázateľných vedomostiach, zručnostiach a postojoch učiteľa. Úroveň kompetencií učiteľa aj ich kvalita sa zisťuje prostredníctvom navrhnutých evaluačných nástrojov.

Záver

Predložený návrh profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania vytvára predpoklady pre jeho profesijný a kariérový rozvoj prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania. Môže výrazne ovplyvniť riadenie kvality práce učiteľov a školy, spôsoby a kvalitu hodnotenia ich práce a odmeňovania.

Pre veľký význam predkladaného materiálu, ktorý má byť súčasťou pripravovanej legislatívy o učiteľovi, vás chceme požiadať o vaše stanoviská k nemu formou ankety, ktorá je umiestnená na konci prílohy. Odpovede môžete poslať poštou, alebo e-mailom na adresu: stankovicova@mpcbb.sk. Okrem toho bude anketa zverejnená aj na internetovej stránke časopisu www.rozhlady.pedagog.sk, kde budete môcť odpovedať do 30. októbra 2008

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ČERNOTOVÁ, M., DRGA, L., FODOR, A., LUŽÁK, J., KASÁČOVÁ, B., MÄSIAR, P., PAVLOV, I., VALICA, M.: Návrh koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme. In *Pedagogické rozhľady*, 2006, č. 3.
- KOSOVÁ, B.: Profesia a profesionalita učiteľa. In *Pedagogická revue*, roč. 57, 2005, s. 1-13.
- SIMONOVÁ, J., STRAKOVÁ, J.: *Výmezení hlavních problémů ohrožující realizaci kurikulární reformy*. Praha: SKAV, 2005.
- ŠVECOVÁ, J., VAŠUTOVÁ, J.: *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
- VAŠUTOVÁ, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.
- WALTEROVÁ, E. a kol.: Kurikulum a jeho proměny. In Walterová, E. (ed.) *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. díl. Brno: Paido, 2004, s. 223-293.

Summary: The authors introduce discussion of the recommendation for professional standards for teachers of primary level education in the context of the acceptance of the plan for the professional development of teachers within the career system.

Profesijný štandard učiteľa

Profesijný štandard: učiteľ

Kategória: učiteľ primárneho vzdelávania

Doterajšie zaradenie: učiteľ 1. – 4. ročníka základnej školy (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov)

Kvalifikačný predpoklad: podľa doterajších predpisov (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z.z. v znení neskorších predpisov) a podľa zákona o pedagogických zamestnancoch

Kariérny stupeň: začínajúci učiteľ primárneho vzdelávania

Kompetenčný profil

Dimenzia	Kompetencia	Špecifické spôsobilosti	
		Vedomosti Zručnosti Postoje	Indikátory Nástroje
1. Žiak	1.1 identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka	1.1.1. poznať a vedieť diagnostikovať individuálne špecifiká dieťaťa mladšieho školského veku 1.1.2. byť pripravený akceptovať každé dieťa	obligatórne - vysvedčenie o štátnych skúškach, diplom fakultatívne - portfólio z pedagogickej praxe
	1.2 identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa	1.2.1. poznať a vedieť identifikovať individuálne edukačné potreby žiakov (intaktní, žiaci so špeciálnymi edukačnými potrebami) 1.2.2. byť pripravený akceptovať rôzne spôsoby učenia sa žiaka v závislosti od psychických, fyzických a sociálnych podmienok	
	1.3 identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja žiaka	1.3.1. poznať a vedieť zisťovať odlišnosti kultúr v multikultúrnom prostredí a ich vplyv na osobnosť žiaka 1.3.2. byť pripravený akceptovať odlišnosti týchto žiakov bez predsudkov a stereotypov	
2. Edukačný proces	A RIADENIE EDUKAČNÉHO PROCESU		
	2.1 ovládať obsah odboru vyučovacích predmetov	2.1.1. poznať obsah vzdelávacích oblastí a vyučovacích predmetov primárneho vzdelávania 2.1.2. orientovať sa v základných pedagogických dokumentoch (štátny vzdelávací program, vzdelávacie štandardy učebné plány),	obligatórne - vysvedčenie o štátnych skúškach, diplom fakultatívne - portfólio z pedagogickej praxe
	2.2 schopnosť plánovať a projektovať výučbu	2.2.1. poznať problematiku plánovania a projektovania edukácie na primárnom stupni 2.2.2. je pripravený akceptovať školský vzdelávací program	
	2.3 schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka	2.3.1. poznať a pod vedením uvádzajúceho učiteľa konkretizovať edukačné ciele orientované na žiaka	
	2.4 schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva	2.4.1. poznať zákonitosti psychodidaktickej analýzy učiva a za pomoci uvádzajúceho učiteľa ju realizovať	
2.5 schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód	2.5.1. poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka a za pomoci uvádzajúceho učiteľa ich vybrať vzhľadom na individuálne edukačné potreby žiakov		

	2.6 schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka	2.6.1. poznať spôsoby hodnotenia žiaka a ich psychodidaktické aspekty a vedieť stanoviť kritériá hodnotenia úspešnosti žiaka	
	B VYTVÁRANIE PODMIENOK EDUKÁCIE		
	2.7 schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy	2.7.1. poznať faktory a nástroje utvárania pozitívnej klímy v triede a prostredia podnecujúceho rozvoj osobnosti žiaka	obligatórne - vysvedčenie o štátnych skúškach, diplom fakultatívne - portfólio z pedagogickej praxe
	2.8 schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania	2.8.1. poznať a vedieť vybrať moderné materiálne a technologické prostriedky edukácie podľa podmienok školy a potrieb žiakov	
	C OVPLYVNĎOVANIE OSOBNOSTNÉHO ROZVOJA ŽIAKOV		
	2.9 schopnosť ovplyvňovať osobný rozvoj žiaka	2.9.1. poznať a za pomoci uvádzajúceho učiteľa aplikovať metódy a stratégie osobného rozvoja žiaka	obligatórne - vysvedčenie o štátnych skúškach, diplom fakultatívne - portfólio z pedagogickej praxe
	2.10 schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiaka	2.10.1. poznať a za pomoci uvádzajúceho učiteľa aplikovať metódy a stratégie sociálneho rozvoja žiakov	
	2.11 schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a porúch správania sa žiaka	2.11.1. poznať riziká sociálno – patologických javov	
3. Sebarozvoj učiteľa	3.1 schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj	3.1.1. vedieť reflektovať, diagnostikovať a hodnotiť vlastné schopnosti pre pedagogickú činnosť a tímovú spoluprácu 3.1.2. vedieť stanoviť ciele svojho profesijného rozvoja v súlade s potrebami školy a spoločnosti 3.1.3. využívať informačno-komunikačné technológie v profesijnom rozvoji	
	3.2 schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou	3.2.1. vnímať pomáhajúci charakter učiteľskej profesie, poznať a rešpektovať východiská, princípy a prax profesijnej etiky 3.2.2. vedieť v edukačnom procese používať spisovný jazyk a adekvátnym spôsobom využívať rôzne štýly jazykovej komunikácie 3.2.3. zaujímať sa o poslanie a ciele školy a byť pripravený profesijne komunikovať,	

Profesijný štandard učiteľa

Profesijný štandard: učiteľ

Kategória: učiteľ primárneho vzdelávania

Doterajšie zaradenie: učiteľ 1. – 4. ročníka základnej školy (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z.z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov)

Kvalifikačný predpoklad: podľa doterajších predpisov (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z.z. v znení neskorších predpisov) a podľa zákona o pedagogických zamestnancoch

Kariérny stupeň: samostatný učiteľ primárneho vzdelávania

Kompetenčný profil

Dimenzia	Kompetencia	Špecifické spôsobilosti	
		Vedomosti Zručnosti Postoje	Indikátory Nástroje
1. Žiak	1.1 identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka	1.1.1. poznať zákonitosti psychického a fyzického vývinu dieťaťa mladšieho školského veku 1.1.2. vedieť diagnostikovať individuálne špecifiká dieťaťa mladšieho školského veku 1.1.3. akceptovať individualitu každého dieťaťa mladšieho školského veku	I: pedagogická diagnostika dieťaťa mladšieho školského veku zameraná na psychický a fyzický vývin dieťaťa a jeho individuálne špecifiká N: diagnostické listy, hárky, záznamy, portfóliá žiakov,
	1.2 identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa	1.2.1. poznať učebné štýly žiakov mladšieho školského veku 1.2.2. vedieť identifikovať individuálne edukačné potreby žiakov (intaktní, žiaci so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami) 1.2.3. akceptovať rôzne spôsoby učenia sa žiaka v závislosti od psychických, fyzických a sociálnych podmienok	I: pedagogická diagnostika učenia sa žiaka mladšieho školského veku zameraná na edukačné potreby N: diagnostické listy, záznamy o spôsoboch učenia sa žiakov, portfóliá žiakov
	1.3 identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja žiaka	1.3.1. poznať odlišnosti kultúr v multikultúrnom prostredí a ich vplyv na osobnosť žiaka 1.3.2. vedieť zisťovať sociálne charakteristiky žiakov z rôzneho sociokultúrneho prostredia 1.3.3. akceptovať odlišnosti týchto žiakov bez predsudkov a stereotypov	I: rodinná anamnéza pre potreby edukačného procesu, diagnostika rodinného prostredia žiaka N: zápisné a evidenčné listy žiakov, dotazníky pre rodičov, ankety, záznamy z rozhovorov s rodičmi, produkty žiakov
2. Edukačný proces	A RIADENIE EDUKAČNÉHO PROCESU		
	2.1 ovládať obsah odboru vyučovacích predmetov	2.1.1. poznať obsah vzdelávacích oblastí a vyučovacích predmetov primárneho vzdelávania 2.1.2. orientovať sa v základných pedagogických dokumentoch (štátny vzdelávací program, vzdelávacie štandardy, učebné plány)	I: projektovanie časovo-tematického plánu v súlade s pedagogickými dokumentmi N: písomné spracovanie časovo-tematického plánu

<p>2.2 schopnosť plánovať a projektovať výučbu</p>	<p>2.2.1. poznať problematiku plánovania a projektovania edukácie na primárnom stupni 2.2.2. vedieť plánovať a projektovať edukačný proces v kontexte so štátnym a školským vzdelávacím programom pre primárne vzdelávanie a individuálnymi potrebami žiakov 2.2.3. realizovať a flexibilne prispôsobiť plán a projekt edukačného procesu reálnej situácii v triede, vedieť realizovať individuálny výchovno-vzdelávací plán (IVP) pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci s odborníkmi</p>	<p><i>I: tvorba plánu na realizáciu tematického celku, vyučovacej hodiny</i> N: písomná príprava na vyučovaciu hodinu IVP podľa potreby</p>
<p>2.3 schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka</p>	<p>2.3.1. poznať cieľové požiadavky primárneho vzdelávania a kritériá tvorby edukačných cieľov 2.3.2. vedieť vymedziť edukačné ciele orientované na žiaka (vedomosti, zručnosti, postoje) a formulovať ich v podobe učebných požiadaviek a kritérií hodnotenia žiaka</p>	<p><i>I: formulácia edukačného cieľa orientovaného na žiaka, kritériá splnenia cieľa</i> N: písomne formulovaný edukačný cieľ a kritériá jeho dosiahnutia žiakmi</p>
<p>2.4 schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva</p>	<p>2.4.1. poznať zákonitosti psychodidaktickej analýzy učiva 2.4.2. vedieť uskutočniť didaktickú analýzu učiva – rozložiť obsah učiva na základné prvky (fakty, pojmy, vzťahy, postupy) 2.4.3. vedieť vybrať základné a rozvíjajúce učivo v kontexte s edukačnými cieľmi a individuálnymi potrebami žiakov a zvoliť úlohy a činnosti pre žiakov</p>	<p><i>I: konkrétne úlohy, činnosti a učebné požiadavky pre žiakov</i> N: triedna kniha, konkrétne úlohy, pracovné listy, autokorektívne karty</p>
<p>2.5 schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód</p>	<p>2.5.1. poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka mladšieho školského veku 2.5.2. vedieť vybrať a používať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele a individuálne edukačné potreby žiakov</p>	<p><i>I: stratégia edukačného procesu</i> N: pozorovanie a analýza použitých metód a foriem</p>
<p>2.6 schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka</p>	<p>2.6.1. poznať spôsoby hodnotenia žiaka a ich psychodidaktické aspekty 2.6.2. vedieť stanoviť kritériá hodnotenia úspešnosti žiaka 2.6.3. vedieť hodnotiť žiakov vzhľadom na ich vývinové a individuálne charakteristiky, vedieť výsledky hodnotenia využiť v projektovaní ďalšieho edukačného procesu</p>	<p><i>I: učiteľov systém hodnotenia edukačného procesu a žiakov, systém komunikácie hodnotenia, spätná väzba</i> N: kritériá hodnotenia, hodnotiace hárkky, informačné listy pre rodičov, klasifikačný hárok, žiacke knižky</p>
<p>B VYTVÁRANIE PODMIENOK EDUKÁCIE</p>		
<p>2.7 schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy</p>	<p>2.7.1. poznať faktory utvárania klímy v triede 2.7.2. vedieť efektívne komunikovať so žiakmi, vytvárať pozitívnu klímu v triede a prostredie podporujúce rozvoj osobnosti žiaka 2.7.3. vedieť efektívne komunikovať s najbližším sociálnym prostredím (rodičia, zamestnanci školy, odborníci a i.)</p>	<p><i>I: formulovanie pravidiel života v triede, spôsob ich zavádzania a uplatňovania</i> N: pozorovanie a analýza života a klímy v triede, plán spolupráce s rodičmi</p>
<p>2.8 schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania</p>	<p>2.8.1. poznať moderné materiálne a technologické prostriedky 2.8.2. vedieť vybrať, vytvárať a používať vhodné didaktické prostriedky</p>	<p><i>I: adekvátnosť didaktických prostriedkov v edukačnom procese</i> N: pozorovanie a analýza používania didaktických prostriedkov vrátane IKT</p>
<p>C OVPLYVNĎOVANIE OSOBNOSTNÉHO ROZVOJA ŽIAKOV</p>		
<p>2.9 schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka</p>	<p>2.9.1. poznať metódy a stratégie personálneho rozvoja žiaka mladšieho školského veku (sebazpoznania sebauvedomenia, sebaúcty, sebadôvery, sebaregulácie, sebarealizácie) 2.9.2. aplikovať metódy a stratégie podľa individuálnych potrieb žiaka v spolupráci s rodinou, oceňovať personálne spôsobilosti žiaka</p>	<p><i>I: súbor aktivít zameraných na personálny rozvoj žiaka</i> N: pozorovanie a analýza edukačného procesu</p>

	2.10 schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiaka	<p>2.10.1. poznať metódy a stratégie sociálneho rozvoja žiakov mladšieho školského veku (komunikácie, empatie, asertivity, vzájomnej pomoci, darovania, delenia sa, spolupráce)</p> <p>2.10.2. aplikovať metódy a stratégie sociálneho rozvoja podľa individuálnych potrieb žiakov</p> <p>2.10.3. oceňovať sociálne spôsobilosti žiakov</p>	<p><i>I: súbor aktivít zameraných na sociálny rozvoj žiaka</i></p> <p>N: pozorovanie a analýza edukačného procesu</p>
	2.11 schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a porúch správania sa žiaka	<p>2.11.1. poznať riziká sociálno – patologických javov</p> <p>2.11.2. rozpoznať sociálno – patologické prejavy správania sa žiakov mladšieho školského veku, spolupracovať s odborníkmi (výchovný poradca, špeciálny pedagóg, psychológ a i.)</p> <p>2.11.3. oceňovať pozitívne vzory správania sa</p>	<p><i>I: súbor aktivít zameraných na prevenciu sociálno-patologických javov</i></p> <p>N: pozorovanie a analýza edukačného procesu</p>
3. Sebarozvoj učiteľa	3.1 schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj	<p>3.1.1. poznať svoje osobné dispozície, hodnoty, silné a slabé stránky a dokázať ich využiť v pedagogickej práci, poznať trendy vývoja spoločnosti a trendy v oblasti výchovy a vzdelávania</p> <p>3.1.2. vedieť reflektovať, diagnostikovať a hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť v tímovej spolupráci, vedieť stanoviť ciele profesijného rozvoja na základe vlastných vzdelávacích potrieb a potrieb školy a využívať možnosti kontinuálneho vzdelávania</p> <p>3.1.3. využívať informačno-komunikačné technológie v profesijnom rozvoji, využívať cudzí jazyk v profesijnom rozvoji</p>	<p><i>I: spätná väzba od žiakov, rodičov, pedagogických zamestnancov, autodiagnostika učiteľa, tvorba plánu profesijného sebarozvoja</i></p> <p>N: pedagogický denník, ankety od žiakov a rodičov, autodiagnostické a reflexívne záznamy plán profesijného sebarozvoja učiteľa</p>
	3.2 schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou	<p>3.2.1. stotožniť sa s rolou facilitátora</p> <p>3.2.2. poznať poslanie a ciele školy</p> <p>3.2.3. vystupovať ako reprezentant profesie, efektívne komunikovať so sociálnymi partnermi</p>	<p><i>I: prezentácia triedy na úrovni školy tzv. „dobrá povest' učiteľa“</i></p> <p>N: videozáznam, fotodokumentácia, kronika triedy</p>

Profesijný štandard učiteľa

Profesijný štandard: učiteľ

Kategória: učiteľ primárneho vzdelávania

Doterajšie zaradenie: učiteľ 1. – 4. ročníka základnej školy (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov)

Kvalifikačný predpoklad: podľa doterajších predpisov (vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. v znení neskorších predpisov) a podľa zákona o pedagogických zamestnancoch

Kariérový stupeň: učiteľ primárneho vzdelávania s prvou atestáciou

Kompetenčný profil

Dimenzia	Kompetencia	Špecifické spôsobilosti	
		Vedomosti Zručnosti Postoje	Indikátory Nástroje
1. Žiak	1.1 identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa	1.1.1. poznať zákonitosti psychického a fyzického vývinu dieťaťa mladšieho školského veku 1.1.2. vedieť vytvoriť vlastné diagnostické nástroje a diagnostikovať individuálne špecifiká dieťaťa mladšieho školského veku 1.1.3. akceptovať individualitu každého dieťaťa mladšieho školského veku	<i>I: tvorba vlastných diagnostických nástrojov dieťaťa mladšieho školského veku</i> N: vlastné diagnostické listy, hárkky, záznamy, portfóliá žiakov,
	1.2 identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa	1.2.1. poznať učebné štýly žiakov a iné faktory ovplyvňujúce procesy učenia sa mladšieho školského veku 1.2.2. vedieť vytvoriť vlastné diagnostické nástroje učenia sa žiakov a identifikovať individuálne edukačné potreby žiakov (intaktní, žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami) 1.2.3. akceptovať rozmanité spôsoby učenia sa žiakov v závislosti od psychických a sociálnych podmienok	<i>I: tvorba vlastných nástrojov pedagogickej diagnostiky učenia sa žiaka mladšieho školského veku</i> N: vlastné diagnostické listy, záznamy o spôsoboch učenia sa žiakov, portfóliá žiakov
	1.3 identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja žiaka	1.3.1. poznať odlišnosti kultúr v multikultúrnom prostredí 1.3.2. vedieť zisťovať sociálne charakteristiky žiakov z rôzneho sociokultúrneho prostredia 1.3.3. vedieť spolupracovať s pomocnými pedagogickými profesiami v multikultúrnom prostredí podľa potrieb školy , akceptovať odlišnosti týchto žiakov bez predsudkov	<i>I: rodinná anamnéza pre potreby edukačného procesu, diagnostika rodinného prostredia žiaka, diagnostika sociokultúrneho prostredia</i> N: zápisné a evidenčné listy žiakov, dotazníky pre rodičov, ankety, záznamy z rozhovorov s rodičmi, odborníkmi, produkty žiakov, projekt spolupráce s odborníkmi, resp. s asistentom učiteľa
2. Edukačný proces	A RIADENIE EDUKAČNÉHO PROCESU		
	2.1 ovládať obsah odboru vyučovacích predmetov	2.1.1. poznať obsah vzdelávacích oblastí a vyučovacích predmetov primárneho vzdelávania a inovovať ho na úrovni svojej triedy 2.1.2. orientovať sa v školských dokumentoch: štátny vzdelávací program, štandardy, učebné plány 2.1.3. vedieť vybrať obsah v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi a obohatovať ho o školské a regionálne špecifiká	<i>I: časovo-tematický plán obohatený o školské, regionálne špecifiká</i> N: písomné spracovanie inovovaného časovo-tematického plánu obohateného o školské, regionálne špecifiká

<p>2.2 schopnosť plánovať a projektovať výučbu</p>	<p>2.2.1. poznať problematiku plánovania a projektovania edukácie v primárnom stupni 2.2.2. vedieť plánovať a projektovať edukačný proces v kontexte so štátnym a školským vzdelávacím programom a individuálnymi potrebami žiakov 2.2.3. realizovať a flexibilne prispôbiť plán a projekt edukačného procesu v reálnej školskej praxi</p>	<p><i>I: tvorba plánu, projektu na realizáciu tematického celku, vyučovacej hodiny</i></p> <p>N: projekt vyučovania (vyuč. blok, epocha, téma) písomná príprava na vyučovaciu hodinu IVP podľa potreby</p>
<p>2.3 schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka</p>	<p>2.3.1. poznať cieľové požiadavky (štandardy) primárneho vzdelávania a kritériá na tvorbu edukačných cieľov 2.3.2. rozumieť významu orientácie cieľa na žiaka a konkretizácie cieľa na dosiahnuté vedomosti zručnosti a postoje žiaka 2.3.3. vedieť vymedziť edukačné ciele orientované na žiaka a formulovať ich v podobe učebných požiadaviek</p>	<p><i>I: formulácia edukačného cieľa orientovaného na žiaka, kritériá splnenia cieľa</i></p> <p>N: ústne alebo písomne formulovaný edukačný cieľ a kritériá jeho dosiahnutia žiakmi</p>
<p>2.4 schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva</p>	<p>2.4.1. ovládať zákonitosti psychodidaktickej analýzy učiva 2.4.2. vedieť uskutočniť didaktickú analýzu učiva – rozložiť obsah učiva na základné prvky (fakty, pojmy, vzťahy, postupy), vedieť vybrať základné a rozvíjajúce učivo v kontexte s edukačnými, cieľmi a individuálnymi potrebami žiakov, vedieť navrhnúť úlohy a činnosti pre žiakov vedúce k dosiahnutiu edukačných cieľov 2.4.3. vytvoriť individuálny výchovno – vzdelávací plán (IVP) pre žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami</p>	<p><i>I: didaktická analýza učiva, konkrétne úlohy a činnosti pre žiakov, tvorba individuálneho výchovno – vzdelávacieho plánu pre žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami</i></p> <p>N: didaktická analýza učiva preukazná v tvorbe cieľov orientovaných na rozvoj osobnosti žiaka individualizovaných úloh, IVP</p>
<p>2.5 schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód</p>	<p>2.5.1. poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka mladšieho školského veku vrátane možných inovácií 2.5.2. vedieť vybrať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele a individuálne edukačné potreby žiakov 2.5.3. využívať inovačné metódy a formy, využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny</p>	<p><i>I: tvorba stratégie edukačného procesu, tvorba projektu využívania inovačných metód a foriem alebo produkt práce s deťmi</i></p> <p>N: pozorovanie a analýza použitých inovačných metód a foriem, analýza produktov samostatnej žiackej práce</p>
<p>2.6 schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka</p>	<p>2.6.1. poznať spôsoby hodnotenia žiaka a ich psychodidaktické aspekty 2.6.2. vedieť stanoviť kritériá hodnotenia úspešnosti žiaka mladšieho školského veku, vedieť používať prostriedky hodnotenia vzhľadom na vývinové a individuálne charakteristiky žiakov 2.6.3. vedieť výsledky hodnotenia využiť v projektovaní ďalšieho edukačného procesu, vedieť rozvíjať hodnotiace úsudky žiakov</p>	<p><i>I: učiteľov systém hodnotenia edukačného procesu a žiakov, systém komunikácie hodnotenia, spätná väzba, tvorba vlastných didaktických testov</i></p> <p>N: kritériá hodnotenia, hodnotiace hárky, didaktické testy, nástroje sebahodnotenia žiakov, informačné listy pre rodičov, klasifikačný hárok, žiacke knižky</p>
<p>B VYTVÁRANIE PODMIENOK EDUKÁCIE</p>		
<p>2.7 schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy</p>	<p>2.7.1. poznať význam klímy v triede 2.7.2. vedieť využívať metódy diagnostikovania klímy v triede 2.7.3. vedieť efektívne komunikovať so žiakmi, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti žiaka v súlade s hodnotovým systémom školy, vedieť efektívne komunikovať s najbližším sociálnym prostredím (rodičia, zamestnanci školy, odborníci a i.)</p>	<p><i>I: formulovanie pravidiel života v triede, spôsob ich zavádzania a uplatňovania, diagnostikovanie klímy v triede</i></p> <p>N: pozorovanie a analýza života a klímy v triede, plán spolupráce s rodičmi, sociometria, dotazníky žiakov a rodičov</p>

	2.8 schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania	2.8.1. poznať materiálne a technologické zázemie školy 2.8.2. vedieť vybrať, tvoriť a používať vhodné didaktické prostriedky podporujúce procesy učenia sa žiaka 2.8.3. využívať IKT ako prostriedok vyučovania	<i>I: vhodnosť didaktických prostriedkov využívaných v edukačnom procese, tvorba didaktických prostriedkov prostredníctvom IKT</i> <i>N: pozorovanie a analýza používania didaktických prostriedkov, využívanie IKT v edukačnom procese</i>
C OVPLYVŇOVANIE OSOBNOSTNÉHO ROZVOJA ŽIAKOV			
	2.9 schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka	2.9.1. poznať metódy a stratégie personálneho rozvoja žiaka mladšieho školského veku 2.9.2. vedieť zvoliť a používať metódy a stratégie podľa individuálnych potrieb žiaka v súčinnosti s rodinou 2.9.3. rešpektovať a oceňovať personálne spôsobilosti žiaka 2.9.4. rozvíjať sebareflexiu a podporovať sebahodnotenie žiaka	<i>I: tvorba projektu a realizácia personálneho rozvoja žiaka s použitím sebahodnotiacich techník</i> <i>N: pozorovanie a projekt vedenia žiaka podľa potreby</i>
	2.10 schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiaka	2.10.1. poznať metódy a stratégie sociálneho rozvoja žiakov mladšieho školského veku 2.10.2. vedieť používať sociometrické metódy a metódy diagnostikovania sociálnych charakteristík triedy ako sociálnej skupiny 2.10.3. vedieť vyberať a používať metódy a stratégie sociálneho rozvoja podľa individuálnych potrieb žiakov a na základe uskutočnenej diagnostiky 2.10.4. rešpektovať a oceňovať sociálne spôsobilosti žiakov	<i>I: tvorba projektu a realizácia sociálneho rozvoja žiaka s použitím sebahodnotiacich techník</i> <i>N: pozorovanie a projekt vedenia žiaka podľa potreby</i>
	2.11 schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a porúch správania sa žiaka	2.11.1. poznať riziká sociálno – patologických javov 2.11.2. rozpoznávať sociálno – patologické prejavy správania sa žiakov mladšieho školského veku 2.11.3. vedieť spolupracovať s odborníkmi (výchovný poradca, špeciálny pedagóg, psychológ a i.) v oblasti sociálno – patologických javov a realizovať primárnu prevenciu 2.11.4. dokázať intervenovať v zložitých výchovných situáciách	<i>I: tvorba a realizácia projektu spolupráce učiteľa s odborníkmi, vhodná intervencia v zložitých výchovných situáciách podľa potreby</i> <i>N: pozorovanie a projekt vedenia žiaka podľa potreby</i>
3. Sebarozvoj učiteľa	3.1 schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj	3.1.1. poznať svoje osobné dispozície, hodnoty, silné a slabé stránky a dokázať ich využiť v pedagogickej práci, poznať trendy vývoja spoločnosti a trendy v oblasti výchovy a vzdelávania 3.1.2. vedieť stanoviť ciele profesijného rozvoja na základe sebareflexie, vlastných vzdelávacích potrieb a potrieb školy a využívať možnosti kontinuálneho vzdelávania, využívať informačno-komunikačné technológie v profesijnom rozvoji, využívať cudzí jazyk v profesijnom rozvoji 3.1.3. vedieť reflektovať, diagnostikovať a hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť na základe autodiagnostiky a v tímovej spolupráci a využívať poznatky a zručnosti získané v rámci kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov	<i>I: spätná väzba od žiakov, rodičov, pedagogických zamestnancov, autodiagnostika učiteľa, účasť na kuriérnom vzdelávaní pedagogických zamestnancov, využívanie poznatkov a zručností získaných v rámci kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov</i> <i>N: pozorovanie, pedagogický denník, ankety od žiakov a rodičov, autodiagnostické a reflexívne záznamy osvedčenie o absolvovanom vzdelávaní</i>
	3.2 schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou	3.2.1. poznať poslanie a ciele školy 3.2.2. stotožniť sa s rolou facilitátora, vystupovať ako reprezentant profesie, efektívne komunikovať so sociálnymi partnermi 3.2.3. zosúladiť profesijný sebarozvoj s potrebami a cieľmi školy	<i>I: prezentácia triedy na úrovni komunity, participácia na školských projektoch, tzv. „dobrá povest učiteľa“, výber školou preferovaných vzdelávacích aktivít</i> <i>N: videozáznam, fotodokumentácia, kronika triedy, školský časopis, otvorená hodina</i>

Profesijný štandard učiteľa

Profesijný štandard: učiteľ

Kategória: učiteľ primárneho vzdelávania

Doterajšie zaradenie: učiteľ 1. – 4. ročníka základnej školy (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov)

Kvalifikačný predpoklad: podľa doterajších predpisov (vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. v znení neskorších predpisov) a podľa zákona o pedagogických zamestnancoch

Kariérový stupeň: učiteľ primárneho vzdelávania s druhou atestáciou

Kompetenčný profil

Dimenzia	Kompetencia	Špecifické spôsobilosti	
		Vedomosti Zručnosti Postoje	Indikátory Nástroje
1. Žiak	1.1 identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa	1.1.1. poznať zákonitosti psychického a fyzického vývinu dieťaťa mladšieho školského veku 1.1.2. vedieť vytvoriť vlastné diagnostické nástroje, diagnostikovať individuálne špecifiká dieťaťa mladšieho školského veku a uplatňovať ich v rámci školy (regiónu) 1.1.3. akceptovať individualitu každého dieťaťa mladšieho školského veku	<i>I: tvorba diagnostického nástroja dieťaťa mladšieho školského veku využiteľného v rámci školy (regiónu)</i> N: vlastné diagnostické listy, hárkry, záznamy využiteľné v rámci školy regiónu
	1.2 identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa	1.2.1. poznať učebné štýly žiakov a iné faktory ovplyvňujúce procesy učenia sa mladšieho školského veku 1.2.2. vedieť identifikovať individuálne edukačné potreby žiakov (intaktní, žiaci so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami) a vytvoriť vlastné diagnostické nástroje učenia sa žiakov 1.2.3. akceptovať rôzne spôsoby učenia sa žiakov v závislosti od psychických a sociálnych podmienok, viest' kolegov v rozvíjaní diagnostických spôsobilostí v rámci školy (regiónu)	<i>I: tvorba projektu vedenia učiteľ'ov (kolegov) primárneho vzdelávania v rozvoji ich diagnostických spôsobilostí využiteľný v rámci školy (regiónu)</i> N: projekt vedenia kolegov v danej problematike
	1.3 identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja žiaka	1.3.1. poznať odlišnosti kultúr v multikultúrnom prostredí a ich vplyv na osobnosť žiaka 1.3.2. vedieť zisťovať sociálne charakteristiky žiakov z rôzneho sociokultúrneho prostredia 1.3.2. vedieť spolupracovať s pomocnými pedagogickými profesiami v multikultúrnom prostredí podľa potrieb školy, akceptovať odlišnosti týchto žiakov bez predsudkov a stereotypov, viest' kolegov k multikultúrnej edukácii žiakov mladšieho školského veku v rámci školy (regiónu)	<i>I: tvorba diagnostického nástroja na zisťovanie sociokultúrnych potrieb a perspektív školy(regiónu), tvorba projektu vedenia učiteľ'ov (kolegov) k multikultúrnej edukácii žiakov</i> N: projekt vedenia kolegov v danej problematike

2. Edukačný proces	A RIADENIE EDUKAČNÉHO PROCESU		
	2.1 ovládať obsah odboru vyučovacích predmetov	<p>2.1.1. poznať obsah vzdelávacích oblastí a vyučovacích predmetov primárneho vzdelávania a sledovať obsahové inovácie v rámci SR a širšom kontexte</p> <p>2.1.2. podieľať sa na tvorbe školských dokumentov a školského vzdelávacieho programu</p> <p>2.1.3. vedieť vybrať obsah v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi a obohacovať ho o školské a regionálne špecifiká, viest' kolegov pri tvorbe školského vzdelávacieho programu</p>	<p><i>I: tvorba školského vzdelávacieho programu obohateného o školské a regionálne špecifiká pre:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> o jednotlivé predmety o ročníky o nadpredmetové programy o inovačné projekty <p>N: písomné spracovanie školského edukačného programu</p>
	2.2 schopnosť plánovať a projektovať výučbu	<p>2.2.1. poznať problematiku plánovania a projektovania edukácie na primárnom stupni</p> <p>2.2.2. vedieť plánovať a projektovať edukačný proces v kontexte so štátnym a školským vzdelávacím programom a individuálnymi potrebami žiakov</p> <p>2.2.3. realizovať a flexibilne prispôsobiť plán a projekt edukačného procesu v reálnej školskej praxi, vedieť využiť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci s odborníkmi, viest' kolegov v plánovaní a projektovaní výučby v rámci školy a regiónu</p>	<p><i>I: tvorba koncepcie plánovania a projektovania výučby v rámci školy (regiónu), tvorba projektu vedenia kolegov pre plánovanie a projektovanie výučby v rámci školy (regiónu)</i></p> <p>N: projekt vedenia kolegov v danej problematike a koncepcia plánovania a projektovania výučby</p>
	2.3 schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka	<p>2.3.1. poznať cieľové požiadavky primárneho vzdelávania a kritériá tvorby edukačných cieľov</p> <p>2.3.2. vedieť vymedziť edukačné ciele orientované na žiaka (vedomosti, zručnosti, postoje) a formulovať ich v podobe učebných požiadaviek</p> <p>2.3.3. viest' kolegov pri tvorbe edukačných cieľov v rámci školy a regiónu</p>	<p><i>I: tvorba projektu vedenia kolegov preformulovanie edukačných cieľov v rámci školy (regiónu), evalvácia edukačných cieľov</i></p> <p>N: projekt vedenia kolegov v danej problematike</p>
	2.4 schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva	<p>2.4.1. ovládať zákonitosti psychodidaktickej analýzy učiva</p> <p>2.4.2. vedieť uskutočniť didaktickú analýzu učiva – rozložiť obsah učiva na základné prvky (fakty, pojmy, vzťahy, postupy), vedieť vybrať základné a rozvíjajúce učivo v kontexte s edukačnými cieľmi a individuálnymi potrebami žiakov a zvoliť úlohy a činnosti pre žiakov</p> <p>2.4.3. vedieť vytvoriť individuálny výchovno – vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami žiakov, viest' kolegov pri tvorbe individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu v rámci školy (regiónu)</p>	<p><i>I: vedenie kolegov pri tvorbe individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov pre žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami, tvorba projektu vedenia kolegov v danej problematike, evalvácia individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov</i></p> <p>N: projekt vedenia kolegov v danej problematike</p>
2.5 schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód	<p>2.5.1. poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka mladšieho školského veku vrátane možných inovácií</p> <p>2.5.2. vedieť vybrať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele a individuálne edukačné potreby žiakov, vedieť využívať inovačné metódy a formy</p> <p>2.5.3. využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny, viest' kolegov pri zavádzaní inovačných metód a foriem do pedagogickej práce v rámci školy (regiónu)</p>	<p><i>I: tvorba projektu vedenia kolegov pri zavádzaní inovačných metód a foriem v rámci školy (regiónu), evalvácia uplatňovania inovačných metód a foriem v rámci školy (regiónu)</i></p> <p>N: projekt vedenia kolegov v danej problematike</p>	

<p>2.6 schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka</p>	<p>2.6.1. poznať spôsoby hodnotenia žiaka a ich psychodidaktické aspekty 2.6.2. vedieť stanoviť kritériá hodnotenia úspešnosti žiaka mladšieho školského veku 2.6.3. vedieť hodnotiť žiakov vzhľadom na ich vývinové a individuálne charakteristiky, vedieť výsledky hodnotenia využiť v projektovaní ďalšieho edukačného procesu, vedieť rozvíjať sebahodnotenie detí a ich hodnotiace úsudky, viest' kolegov v rámci školy (regiónu) k inováciám systémov hodnotenia žiakov</p>	<p><i>I: tvorba projektu vedenia kolegov v inovácii systémov hodnotenia, evalvácia uplatňovania inováčných hodnotiacich metód v rámci školy (regiónu)</i></p> <p>N: projekt vedenia kolegov v danej problematike</p>
<p>B VYTŤVÁRANIE PODMIENOK EDUKÁCIE</p>		
<p>2.7 schopnosť vytvárať a využívať pozitívnu klímu triedy</p>	<p>2.7.1. poznať faktory utvárania klímy v triede 2.7.2. vedieť využívať metódy diagnostikovania klímy v triede 2.7.3. vedieť efektívne komunikovať so žiakmi, vytvárať pozitívnu klímu v triede a prostredie podporujúce rozvoj osobnosti žiaka, vedieť efektívne komunikovať s najbližším sociálnym prostredím (rodičia, zamestnanci školy, odborníci a i.), ovládať sebareflexívne a autodiagnostické metódy</p>	<p><i>I: tvorba projektu vedenia kolegov v diagnostikovaní a evalvácii klímy a sociálnych vzťahov v triede, tvorba projektu vedenia kolegov vo formulovaní a zavádzaní pravidiel života v triede</i></p> <p>N: projekty vedenia kolegov v danej problematike</p>
<p>2.8 schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania</p>	<p>2.8.1. poznať moderné materiálne a technologické zázemie školy 2.8.2. vedieť vybrať, vytvárať a používať vhodné didaktické prostriedky 2.8.3. využívať IKT ako prostriedok vyučovania, viest' kolegov k využívaniu IKT a moderných didaktických prostriedkov vo vyučovaní žiakov na 1.stupni ZŠ, vedieť zaujať odborné stanovisko k novým učebniciam a iným didaktickým prostriedkom</p>	<p><i>I: tvorba projektu vedenia kolegov pri využívaní IKT a didaktických prostriedkov v edukačnom procese, evalvácia využitia IKT a iných didaktických prostriedkov v edukačnom procese</i></p> <p>N: projekty vedenia kolegov v danej problematike, evalvačné nástroje</p>
<p>C OVPLYŤVŤOVANIE OSOBNOSTNÉHO ROZVOJA ŽIAKOV</p>		
<p>2.9 schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka</p>	<p>2.9.1. poznať metódy a stratégie personálneho rozvoja žiaka mladšieho školského veku (sebapoznania, sebauvedomenia, sebaúcty, sebadôvery, sebaregulácie, sebarealizácie) 2.9.2. aplikovať metódy a stratégie podľa individuálnych potrieb žiaka 2.9.3. oceňovať personálne spôsobilosti žiaka, rozvíjať sebareflexiu, sebahodnotenie žiakov a pomáhať im pri modelovaní pozitívnych vzorov</p>	<p><i>I: tvorba projektu vedenia kolegov pri realizácii personálneho rozvoja žiaka s použitím sebahodnotiacich techník</i></p> <p>N: projekty vedenia kolegov v danej problematike</p>
<p>2.10 schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiaka</p>	<p>2.10.1. poznať metódy a stratégie sociálneho rozvoja žiakov mladšieho školského veku (komunikácie, empatie, asertivity, vzájomnej pomoci, darovania, delenia sa, spolupráce) 2.10.2. vedieť používať sociometrické metódy a metódy diagnostikovania sociálnych charakteristík triedy ako sociálnej skupiny 2.10.3. aplikovať metódy a stratégie sociálneho rozvoja podľa individuálnych potrieb žiakov a na základe uskutočnenej diagnostiky, oceňovať sociálne spôsobilosti žiakov</p>	<p><i>I: tvorba projektu vedenia kolegov pri realizácii sociálneho rozvoja žiaka</i></p> <p>N: projekty vedenia kolegov v danej problematike</p>

	2.11 schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a porúch správania sa žiaka	<p>2.11.1. poznať riziká sociálno – patologických javov</p> <p>2.11.2. vedieť rozpoznať sociálno – patologické prejavy správania sa žiakov mladšieho školského veku</p> <p>2.11.3. oceňovať pozitívne vzory správania, dokázať intervenovať v zložitých výchovných situáciách, viesť kolegov k prevencii sociálne patologických javov</p>	<p><i>I: tvorba projektu vedenia kolegov pri spolupráci s odborníkmi, koordinácia intervencií v zložitých výchovných situáciách podľa potreby</i></p> <p>N: projekty vedenia kolegov v danej problematike</p>
3. Sebarozvoj učiteľa	3.1 schopnosť profesionálneho rastu a sebarozvoj	<p>3.1.1. poznať svoje osobné dispozície, hodnoty, silné a slabé stránky a dokázať ich využiť v pedagogickej práci, poznať trendy vývoja spoločnosti a trendy v oblasti výchovy a vzdelávania, poznať vývojové trendy v pedagogickej metodológii so zameraním na metódy akčného výskumu v triede a škole</p> <p>3.1.2. vedieť reflektovať, diagnostikovať a hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť v tímovej spolupráci, vedieť stanoviť ciele profesionálneho rozvoja na základe vlastných vzdelávacích potrieb a potrieb školy a využívať možnosti kontinuálneho vzdelávania, vedieť stanoviť smerovanie svojej profesijnej špecializácie s využitím pedagogického výskumu na úrovni triedy, školy a regiónu, využívať informačno-komunikačné technológie v profesijnom rozvoji, využívať cudzí jazyk v profesijnom rozvoji</p> <p>3.1.3. reflektovať, diagnostikovať a hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť na základe autodiagnostiky, využívať poznatky a zručnosti získané v rámci kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov, participovať v kontinuálnom vzdelávaní v škole (regióne)</p>	<p><i>I: tvorba projektu vedenia kolegov pri realizácii akčného výskumu, koordinácia pri realizácii výskumných zámerov v spolupráci s vedeckými, výskumnými a pedagogickými inštitúciami, účasť na kontinuálnom vzdelávaní</i></p> <p>N: spolupráca na výskumných projektoch, plán profesionálneho sebarozvoja</p>
	3.2 schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou	<p>3.2.1. poznať poslanie a ciele školy</p> <p>3.2.2. stotožniť sa s rolou facilitátora, vystupovať ako reprezentant profesie, dokázať viesť pracovné tímy, efektívne komunikovať so sociálnymi partnermi</p> <p>3.2.3. zosúladiť profesijný sebarozvoj s potrebami a cieľmi školy, regiónu, SR a EÚ, svoje skúsenosti prezentovať v odborných publikáciách a stavovských organizáciách</p>	<p><i>I: výber školou preferovaných vzdelávacích aktivít, tvorba projektov a participácia v projektoch na úrovni školy, regiónu, SR a EÚ</i></p> <p>N: účasť v projektoch na úrovni školy, regiónu, SR a EÚ, prípadne ich recenzie</p>

ANKETA

Návrh profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania

Vážená kolegyňa, vážený kolega,

chceme vás požiadať o vaše stanovisko, návrhy k predloženému profesijnému štandardu: svoje stanovisko pošlite na e-mail: stankovicova@mpcbb.sk, alebo anketu vyplňte na internetovej stránke: www.rozhľady.pedagog.sk, najneskôr do 30. októbra 2008.

- *uvedte typ vašej ZŠ: málotriedna – plnoorganizovaná (správne podčiarknite)*
- *uvedte vašu pracovnú pozíciu: riaditeľ - zástupca riaditeľa – učiteľ - vedúci MZ*
- *iné:*

dĺžka vašej pedagogickej praxe: - do 5 rokov - do 10 rokov - do 20 rokov - do 30 rokov - nad 30 rokov

1. *V neštruktúrovanej podobe – voľným vyjadrením sa k jednotlivým aspektom predloženého návrhu profesijného štandardu*

.....
.....
.....

2. *Vyjadrením sa k nasledujúcim otázkam:*

- a. *myslíte si, že profesijný štandard môže podporiť profesijný rast a kariérny rozvoj učiteľov?*

áno nie neviem
- b) *myslíte si, že súčasné kritériá hodnotenia práce učiteľa na vašej škole zohľadňujú kvalitu jeho kompetencií a pedagogickej práce?*

áno nie neviem
- c) *myslíte si, že uvedené kľúčové kompetencie a spôsobilosti učiteľa primárneho vzdelávania sa majú uplatniť ako základné kritériá pre hodnotenie kvality jeho kompetencií a pedagogickej práce?*

áno nie neviem
- d) *navrhnite ďalšie dôležité kompetencie, indikátory a nástroje v profesijnom štandarde učiteľa primárneho vzdelávania. Uvedte ich:*

Kompetencia – indikátor – nástroje

.....
.....
.....

Ďakujem vám za vašu reakciu na anketu.

Miroslav Valica, šéfredaktor

TOMÁŠ TURZÁK

Tomáš Turzák sa narodil v Poprade. Vysokoškolské štúdium ukončil na PdF Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, v odbore učiteľstvo všeobecno-vzdelávacích predmetov, aprobácia výtvarná výchova - pedagogika. Na katedre výtvarnej tvorby Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre bol od roku 2002 - 2007 vedený aj akademickými maliarmi Karol Baron či Igor Benca.

V súčasnosti pôsobí ako interný študent doktorandského študijného odboru pedagogika a vychovávateľstvo na Katedre pedagogiky Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Popri doktorandskom štúdiu sa aktívne venuje aj výtvarnej tvorbe. Absolvoval viacero autorských výstav v Poprade, Kežmarku a Nitre. V rámci praxe pôsobil taktiež ako učiteľ v ZUŠ v Poprade pod vedením známeho popradského výtvarníka PhDr. Rudolfa Rabatina. Svoju pedagogickú a vedeckú prácu prezentuje na domácich

i zahraničných konferenciách.

Vo vedeckej práci sa venuje najmä oblasti socio-
edukačnej pomoci rodičom detí s postihnutím. Empatický a citlivý prístup k ľuďom sa odráža aj v jeho výtvarnom prejave. Jeho umelecká tvorba súvisí s pozitívnym myslením a snahou autora hľadať svetlo a nádej v ťažkých životných situáciách. Rukopis je expresívny a uvoľnený. Výtvarný prejav je zameraný najmä na vystihnúť najnútornejších momentálnych pocitov pretavených do sily prírody. Popri krajinomalbách je možné nájsť v tvorbe aj umeleckú digitálnu fotografiu či prvky abstrakcie. Venuje sa taktiež počítačovej grafike a videotvorbe. Abstrahovanie a zjednodušovanie foriem cítiť aj na niektorých krajinomalbách najmä z posledného obdobia. Vyjadruje sa v technikách pastel, tempery, ich kombinácie a olejomalby.



Tomáš Turzák: *Letokruhy II.*
kombinovaná technika, 44x55 cm



Tomáš Turzák: *Letokruhy I.*
kombinovaná technika, 44x55 cm



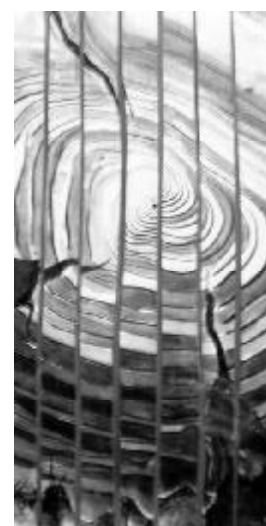
Tomáš Turzák: *Zátišie s jablkami*, olejomalba, 42x60 cm



Tomáš Turzák: *Zlatá jeseň*
olejomalba, 65x50 cm



Tomáš Turzák: *Inšpirácia prírodou*
suchý pastel, 42x60 cm



Tomáš Turzák: *Letokruhy III.*
kombinovaná technika, 44x55 cm

Poznámka redakcie:

Autorka ilustrácií z čísla 1/2008 Jana Kožušková nás upozornila, že obrázok na strane 32 nie je z jej autorskej dielne. Dostal sa omylom na CD, na ktorom poskytla autorka svoje ilustrácie redakcii časopisu. Týmto sa ospravedľňujeme autorovi obrázku za publikovanie bez jeho súhlasu.

Redakcia

Z obsahu:

Miron Zelina

Školská reforma je proces... ... 1

School Reform is a Process

Štefan Porubský

**Niekoľko poznámok k „školskej reforme 08“
z aspektu primárnej edukácie ... 3**

A Number of Remarks on the "School Reform 08"
from the Point of View of Primary Education

Jaroslava Vašutová

**Učitelé versus kurikulární reforma:
české poznatky a zkušenosti ... 7**

Teachers Versus Curricular Reform:
Czech Observations and Experiences

Simoneta Babiaková

Podporuje štandardizácia učiteľskej profesie inovácie a zmeny v škole? ... 10

Does the Standardisation of the Teaching Profession
Support Innovation and Change in School?

Eliška Walterová

Současné přístupy k projektování kurikula v Evropě... 12

Present Approaches to Designing the Curriculum in Europe

Lubica Bekéniová

**Desať rokov činnosti Klubu literárne-tvorivých učiteľov
pri Metodicko-pedagogickom centre v Prešove ... 14**

Ten Years of Activities at the Club of Literary and Creative Teachers
at the Methodology and Pedagogy Centre in Presov

Príloha:

Bronislava Kasáčová, Miroslav Valica

**Návrh profesijného štandardu učiteľov
- učiteľ primárneho vzdelávania**

Appendix:

A Recommendation for Professional Standards
for Teachers - The Teacher of Primary Level Education

Anketa pre učiteľov

Survey for Teachers

Tomáš Turzák

Ilustrácie

Illustrations