



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

## **Profesijné a osobnostné požiadavky na učiteľa materskej školy**

**Jana Prekopová**

**2014**

**Meno autora:** Mgr. Jana Prekopová  
**Názov publikácie:** Profesionálne a osobnostné požiadavky na učiteľa materskej školy  
**Recenzenti:** PaedDr. Zlatica Hagerová, PaedDr. Oľga Podprocká  
**Vydavateľ:** Metodicko-pedagogické centrum  
**Rok vydania:** 2014  
**ISBN:** 978-80-8052-856-0

## Obsah

<b>Úvod</b>	<b>4</b>
<b>1 Teória a východiská učiteľskej profesie</b>	<b>5</b>
1.1 Teória učiteľskej profesie	5
1.2 Východiská učiteľskej profesie	5
1.3 Východiská kvalifikačných požiadaviek na učiteľa	8
1.4 Východiská ďalšieho vzdelávania	11
<b>2 Učiteľská profesia</b>	<b>13</b>
2.1 Potenciálna kariéra učiteľa/učiteľky	16
2.2 Sebareflexia, autoevalvácia profesijného rozvoja	25
2.3 Kontinuálne vzdelávanie	26
2.4 Kontinuálne vzdelávanie v praxi	29
<b>3 Etika učiteľa/učiteľky</b>	<b>32</b>
3.1 Tvorivosť učiteľa/učiteľky	34
3.2 Typológia učiteľov	37
<b>Záver</b>	<b>43</b>
<b>Zoznam bibliografických odkazov</b>	<b>44</b>

## Úvod

Publikácia má priblížiť profesijné a osobnostné požiadavky na učiteľa uprostred zmien v spoločnosti, zmien právnych noriem, pri uplatňovaní humanizácie a modernizácie nielen výchovno-vzdelávacieho procesu, ale i celospoločenského systému. Súčasnosť kladie požiadavky a vysoké nároky nielen na prípravu učiteľa, ale i na jeho profesionálnu činnosť a ďalšie vzdelávanie.

V prvej kapitole sa venujeme teórii a východiskám učiteľskej profesie, východiskám kvalifikačných požiadaviek na učiteľa a východiskám ďalšieho vzdelávania. Druhá kapitola vymedzuje učiteľskú profesiu, potenciálnu kariéru učiteľa, sebareflexiu, autoevalváciu, profesijný rozvoj, kontinuálne vzdelávanie a kontinuálne vzdelávanie v praxi. V tretej kapitole chceme čitateľom priblížiť etiku učiteľa, jeho tvorivosť a typológiu učiteľov.

Publikácia má pomôcť čitateľom zorientovať sa v aktuálnej legislatíve vzhľadom na požiadavky učiteľskej profesie v súčasnosti. Pri jej koncipovaní sme vychádzali aj z vlastných skúseností zamestnanca mestského úradu pre metodické a odborné riadenia materských škôl.

# 1 Teória a východiská učiteľskej profesie

Táto kapitola sa zaoberá teóriou a východiskami učiteľskej profesie, východiskami kvalifikačných požiadaviek na učiteľa a východiskami ďalšieho vzdelávania.

## 1.1 Teória učiteľskej profesie

**Teória učiteľskej profesie** = pedeutológia (z gréckeho slova paideutos – vychovávaný, logos – slovo, náuka) je pedagogická disciplína, ktorá komplexne skúma ciele, prostriedky, predpoklady a podmienky profesionálnej činnosti učiteľa, predovšetkým psychické a sociálne nároky na osobnosť, kvalifikáciu a prácu učiteľa (Pedagogická encyklopédia Slovenska, II. diel, 1985, s. 46-47). Učiteľskú profesiu sa snažil charakterizovať už Sokrates a po ňom mnoho odborníkov v kontexte doby a jej aktuálnych podmienok. Každá doba a spoločnosť si vytyčuje požiadavky na dieťa, resp. žiaka pri ukončení určitého stupňa vzdelávania a z toho vyplývajú aj meniace sa požiadavky na učiteľa.

Od doby, keď sa ľudia začali zamýšľať nad tým, kto, ako, prečo a kedy má alebo môže učiť, v každom čase sa aktuálna spoločnosť venovala príprave pedagógov podľa svojich požiadaviek. Špeciálna príprava učiteľov sa začala požadovať až od 18. storočia. Požiadavka vysokoškolského vzdelávania predškolských pedagógov bola vyslovená v roku 1920 v Prahe na zjazde českých a slovenských učiteľov a podarilo sa ju vsunúť do návrhu školského zákona. Avšak návrh nebol z ekonomického dôvodu prijatý. Pokus o praktické zrealizovanie myšlienky vysokoškolského vzdelávania bol prvýkrát čiastočne organizovaný vysokoškolskými kurzami v roku 1927 v Prahe a v Brne a v roku 1928 v Plzni. V roku 1945 bola uzákonená vysokoškolská príprava učiteľov vrátane učiteliek materských škôl, ktoré sa vzdelávali na pedagogických fakultách spoločne s učiteľmi iných školských stupňov. Príprava trvala 4 semestre. Samozrejme podľa meniacich sa požiadaviek spoločnosti dochádzalo k viacerým zmenám v príprave učiteľov.

## 1.2 Východiská učiteľskej profesie

V sedemdesiatych rokoch 20. storočia sa opäť vytvorila možnosť získať vysokoškolské vzdelanie aj pre učiteľky materských škôl, čo trvá v podstate dodnes, pričom záujem o vysokoškolské vzdelanie sa rapídne zvýšil najmä v deväťdesiatych rokoch, keď bol prijatý

projekt Milénium. Forma vysokoškolského vzdelávania u nás nemala dlhé trvanie. V roku 1950 bolo vládny uznesením rozhodnuté, že pre učiteľky materských škôl je postačujúce len úplné stredné odborné vzdelanie získané na pedagogických gymnáziách a od roku 1960 na stredných pedagogických školách. Bola zrušená možnosť vzdelávania sa vysokoškolským štúdiom. S vysokoškolským vzdelávaním učiteliek materských škôl sa opätovne začalo v roku 1970, a to v Prahe a v Olomouci v dennej a diaľkovej forme štúdia. Pre úplnosť treba dodať, že vysokoškolská príprava učiteliek materských škôl mala v Čechách oproti Slovensku hlbšie korene. Na Slovensku sa v plnom rozsahu začala realizovať až v roku 1973 otvorením odboru predškolská pedagogika (75-01-8) alebo učiteľstvo pre materské školy (76-40-8) v Prešove (FF UPJŠ). Boli to prvé priekopnícke kroky v tomto smere. Hneď po univerzitnom Prešove tento odbor otvorila Bratislava (1975-FF UK), neskôr v 90. rokoch 20. storočia Banská Bystrica (PF UMB), Trnava (PF TU) a po roku 2000 túto možnosť štúdia ponúka Ružomberok na Katolíckej univerzite. (zdroj: <http://sun.pf.unipo.sk/omep/wp-content/uploads/2013/03/pubs/ OMEP.pdf>)

V súčasnosti v zmysle vyhlášky č. 437/2009, ktorá ustanovuje kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, učiteľka materskej školy spĺňa kvalifikačné požiadavky, ak absolvovala stredoškolské odborné vzdelanie, ale aj vysokoškolské vzdelanie. Z uvedeného vyplýva, že pri splnení kvalifikačných požiadaviek môže byť učiteľka zaradená v platovej triede 7 (začínajúca učiteľka so stredoškolským vzdelaním) až v 12. platovej triede (samostatný učiteľ s vysokoškolským vzdelaním požadovaného smeru s 2. atestáciou).

V projekte Milénium (konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov z roku 1998) sa v časti 6 Učiteľ – rozhodujúci činiteľ výchovy a vzdelávania uvádza: „Skutočné zmeny vo výchovno-vzdelávacom systéme je možné realizovať iba svedomitou, iniciatívnou, tvorivou a vysoko motivovanou činnosťou každého učiteľa a vychovávateľa. Vzdelávanie pedagogických pracovníkov má obsahovať aj alternatívne teórie a prax výchovy a vzdelávania“ (z Deklarácie o slobode a zodpovednosti vo výchove a vzdelávaní).

Preto je potrebné:

- podstatne zvýšiť spoločenské a najmä finančné ocenenie učiteľov,
- zlepšiť pregraduálne vzdelávanie učiteľov na vysokých školách – je potrebné skvalitniť pedagogickú prax, metodickú prípravu budúcich učiteľov a hlavne zvýšiť ich motiváciu k učiteľskej práci,

- v príprave učiteľov by mali dominovať nielen otázky vo vzťahu k tomu, čo vyučovať (obsah učiva príslušných aprobačných predmetov), ale predovšetkým otázky prečo vyučovať a ako vyučovať, každá škola pripravujúca učiteľov by mala mať svoje cvičné školy, na ktorých by študenti vykonávali prax,
- je potrebné skvalitniť aj ďalšie vzdelávanie učiteľov; prepojiť ďalšie vzdelávanie učiteľov s rozvojom školy a zlepšením ich profesijnej perspektívy.

Táto koncepcia má úžasné vízie, ale napĺňanie cieľov je náročné a zložité. Vyžaduje nielen finančné zdroje, ale aj zmenu postojov celej spoločnosti, systému vzdelávania a aj samotných pedagógov. V súčinnosti so zmenami sa musia vytvoriť aj podmienky a nástroje hodnotenia. Podporu vzdelávania prezentuje aj Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky z mája 2012. V tomto vyhlásení vlády SR na roky 2012 – 2016 v časti znalostná spoločnosť, vzdelávanie a kultúra sa okrem iného uvádza:

„Vláda bude rozvíjať ucelenú vzdelávaciu sústavu, ktorá zahŕňa prechod od predškolskej výchovy až po celoživotné vzdelávanie. Bude podporovať rozvoj vzdelávania s jeho priamym previazaním s praxou, s dôrazom na spoločenskú a technologickú modernizáciu spoločnosti. Vláda vytvorí podmienky na posilnenie vzdelávania s prírodovedným a technickým zameraním. Podporí rozvoj finančného vzdelávania.

Opatrenia v tejto oblasti budú naviazané na Stratégiu Európa 2020 s hlavným cieľom: zachovania solidarity, sociálnej súdržnosti a spoločnosti založenej na učení a na nových vedomostiach. V školstve považuje vláda za rozhodujúce zabezpečenie výraznejšej úlohy a postavenia učiteľov všetkých stupňov škôl v spoločnosti, preto okrem odborného a sociálneho aspektu sa musí zvýrazniť aj ich celospoločenská pozícia, t. j. politická, odborná a laická podpora učiteľskej profesie a samozrejme aj jej finančné ohodnotenie a zvýšenie spoločenského postavenia. Preto bude systémovo riešiť zlepšenie odmeňovania pedagogických, odborných a nepedagogických zamestnancov podľa ich kvality a v závislosti od možností štátneho rozpočtu.

Vláda si uvedomuje, že nevyhnutným predpokladom ďalšieho rozvoja školstva bude tiež obnova disciplíny na základných a stredných školách, založenej na prirodzenom vzore a autorite, ako aj v skvalitnení prípravy budúcich učiteľov a odborných zamestnancov na vysokých školách.

V rámci daných možností bude zvyšovaný objem finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu so zameraním na posilnenie školstva, vedy a výskumu s cieľom zvýšiť ich kvalitu a efektivitu.

Vláda bude pri prístupe k vzdelaniu zohľadňovať nielen ambície žiaka alebo študenta, ale aj jeho schopnosti a vytvorí také legislatívne podmienky, aby zriaďovatelia škôl alebo školy museli pri tvorbe plánov výkonov zohľadňovať aj požiadavky trhu práce.

V oblasti financovania škôl a školských zariadení uskutoční také opatrenia, aby vzdelávanie nebolo len výhodným biznisom z peňazí daňových poplatníkov, podmieni existenciu a financovanie škôl predovšetkým uplatnením ich absolventov na trhu práce vo vyštudovanom odbore a legislatívne upraví možnosť uzatvárania zmlúv zamestnávateľov so žiakmi alebo študentmi tak, aby bola zabezpečená aj vymožitelnosť záväzkov.“

### **1.3 Východiská kvalifikačných požiadaviek na učiteľa**

Do roku 2008 obsah výchovy a vzdelávania určovali programy výchovnej práce, ktoré sa v súlade so spoločenskými požiadavkami menili a inovovali. Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách bol posledným záväzným dokumentom, podľa ktorého sa realizovala činnosť v MŠ. Národná rada Slovenskej republiky na svojej 21. schôdzi uznesením č. 867 dňa 22. mája 2008 schválila vládny návrh zákona o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len školský zákon) sa zrušila platnosť zákona č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov a spolu s týmto zákonom bol zrušený aj zákon č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach v znení neskorších predpisov. Spolu s týmito dvomi zákonmi boli zrušené 2 nariadenia vlády a 35 vyhlášok ministerstva školstva, z ktorých činnosť materských škôl najvýraznejšie ovplyvňovala vyhláška MŠ a V SR č. 353/1994 Z. z. o predškolských zariadeniach v znení vyhlášky č. 81/1997 Z. z. a vyhlášky č. 540/2004 Z. z. Prijatie školského zákona znamenalo pre materské školy významnú zmenu. Predovšetkým tú, že boli zaradené do sústavy škôl ako jeden z druhov škôl a stali sa školami poskytujúcimi predprimárne vzdelanie.

Metodicko-pedagogické centrum vydalo v roku 2009 publikáciu Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy, ktorá rieši problematiku tvorby, revidovania/úpravy/zmeny školských vzdelávacích programov, ako aj mnohých odborných problematík súvisiacich s tvorbou školských vzdelávacích programov. Túto metodiku dostala



každá materská škola zaradená v sieti škôl a školských zariadení podľa počtu tried konkrétnej materskej školy.

V nadväznosti na zmenu školského zákona bol prijatý zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, ktorý ustanovuje:

- a) práva a povinnosti pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca,
- b) predpoklady na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti,
- c) profesijný rozvoj, kariérové stupne, kariérové pozície, atestácie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca,
- d) kvalifikačné predpoklady pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca,
- e) pedagogickú činnosť pedagogického zamestnanca vrátane priamej výchovno-vzdelávacej činnosti a jej rozsahu,
- f) odborné činnosti odborného zamestnanca,
- g) rozsah, zameranie, organizáciu a ukončovanie jednotlivých druhov kontinuálneho vzdelávania pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca,
- h) akreditáciu programov kontinuálneho vzdelávania a programov doplňujúceho pedagogického štúdia (ďalej len „akreditácia“), činnosť a postavenie Akreditačnej rady Ministerstva školstva Slovenskej republiky pre kontinuálne vzdelávanie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca (ďalej len „akreditačná rada“),
- i) výkon činnosti poskytovateľov kontinuálneho vzdelávania (ďalej len „poskytovateľ“),
- j) získavanie kreditov za absolvované druhy kontinuálneho vzdelávania, sebazvedľávanie a tvorivé aktivity pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca a evidovanie kreditov,
- k) hodnotenie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca,
- l) starostlivosť o pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca a ich ochranu.

Pedagogický zamestnanec je fyzická osoba, ktorá vykonáva pedagogickú činnosť, ktorou sa rozumie súbor pracovných činností vykonávaných priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou a ostatnými činnosťami s ňou súvisiacimi, ktoré zamestnávateľ ustanoví v pracovnom poriadku, pričom priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou sa rozumie priama vyučovacia činnosť, ktorou sa plnia ciele zadefinované v školskom vzdelávacom programe.

V rámci národného projektu Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania, realizovaného v rámci operačného programu Vzdelávanie sa

uskutočňuje ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov vymedzených vyhláškou č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Výchovu a vzdelávanie riešia nielen vlády jednotlivých štátov v Európe. V Programovom vyhlásení vlády SR na roky 2012 – 2016 sa uvádza:

„Vláda podporí zvyšovanie kvality ďalšieho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov v školstve. V záujme toho pôjde najmä o: zjednodušenie a zefektívnenie udeľovania kreditov a o odstránenie byrokracie a administratívy, výraznejšie podporovanie celoživotného vzdelávania v prostredí škôl vstupom viacerých odborných subjektov do tohto procesu.“

Ďalším vzdelávaním pedagogických a odborných zamestnancov v školstve sa zaoberali aj európske inštitúcie zaoberajúce sa výchovou a vzdelávaním, ktoré vydali rôzne dokumenty: *Lisabonská stratégia Európskej únie*, ktorej ciele sú premietnuté do *Kodanskej deklarácie* postavenej na princípoch celoživotného vzdelávania, ktorá medzi priority budúceho vývoja v strategickom zámere č. 1 (cieľ 1.1) stanovila – Skvalitnenie vzdelávania a odbornej prípravy učiteľov, *Memorandum celoživotného vzdelávania* prijaté v Bruseli v roku 2000. Z európskych koncepcií sa odvíjala dlhodobá koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR, ktorá sa stala základom rozvoja školstva na najbližších 15 – 20 rokov (projekt Milénium). Koncepcia predstavuje najprepracovanejší návrh pre úsek kontinuálneho vzdelávania, ktorý v časti 6. UČITEĽ – rozhodujúci činiteľ vo výchove a vzdelávaní formuluje nasledujúce požiadavky:

„Prepojiť ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov s rozvojom školy a zlepšením ich profesijnej perspektívy. Za prioritnú úlohu považujeme vytvorenie takých podmienok, aby každému pedagogickému pracovníkovi stálo za to neustále sa vzdelávať, zdokonaľovať svoje pedagogické majstrovstvo, a naopak, aby sa nevzdelávanie, pohodlnosť, lajdáctvo nevyplácali.“

Učitelia sú najdôležitejšími aktérmi v stratégii vytvárania spoločnosti a ekonomiky založenej na vedomostiach. To predpokladá v budúcnosti zmeniť vnímanie pedagogickej profesie zo strany verejnosti. Na to bude potrebné okrem iných úloh vymedziť kompetencie, ktoré determinujú postavenie pedagóga vo vzťahu k jeho úlohe v spoločnosti, vytvoriť podmienky

na zodpovedajúcu podporu pedagógov v pregraduálnom a kontinuálnom vzdelávaní i garanciu takých podmienok, za ktorých by bola pedagogická činnosť prítiažlivejšia. Je neuveriteľné, že mladý pedagóg si musí hľadať ďalší zdroj financií, aby uspokojil ekonomické požiadavky svojej rodiny. Pedagóg pripravuje absolventov všetkých budúcich povolání pre spoločnosť a život v nej, a pritom on je finančne podhodnotený, čo je nielen stresujúce, ale v podstate aj ponížujúce a dehonestujúce. Z toho vyplývajú aj postoje spoločnosti, ktorá si učiteľa menej váži, menej si ho vážia rodičia detí, ktoré vychováva a vzdeláva, a vzniká tak bludný kruh. Na učiteľa sú spoločnosťou kladené vysoké požiadavky, ale spoločnosť ho adekvátne finančne neocenuje.

Európska komisia definuje celoživotné vzdelávanie ako nepretržitú vzdelávaciu činnosť, ktorej cieľom je zlepšovať vedomosti, zručnosti a kompetencie. Do celoživotného vzdelávania zahŕňa formálne a neformálne vzdelávanie a informálne učenie. Formálne učenie = učenie sa, ktoré obyčajne poskytujú školy v školskom systéme a inštitúcie pre vzdelávanie a výcvik. Je štruktúrované podľa cieľov učenia, počtu hodín alebo podpory učenia sa a vedie k získaniu osvedčenia, potvrdenia o vzdelaní. Formálne učenie sa je zámerné vzhľadom na perspektívy učiacich sa. Neformálne učenie = učenie, ktoré neposkytujú školy, ale iné vzdelávacie ustanovizne, a obyčajne nevedie k získaniu dokladu o vzdelaní. Je však štruktúrované, čo sa týka cieľov, počtu hodín alebo podpory učenia sa. Neformálne učenie je zámerné vzhľadom na perspektívy učiacich sa. Informálne učenie, neinštitucionálne = učenie vychádzajúce z každodenných aktivít jednotlivca spojených s prácou, rodinou alebo voľným časom. Nie je štruktúrované podľa cieľov, počtu hodín alebo podpory učenia sa a obyčajne nevedie k získaniu osvedčenia. Informálne učenie sa môže byť zámerné alebo príležitostné – náhodné.

#### **1.4 Východiská ďalšieho vzdelávania**

Otázka dobrovoľnosti a povinnosti účasti na kontinuálnom vzdelávaní sa rieši v navrhovaných odporúčaniach v Charte učiteľa, ktoré boli prijaté na 45. zasadnutí medzinárodnej konferencie o vzdelávaní (Ženeva, 1996):

Odporúčanie č. 3 „Príprava počas výkonu služby: ako právo, tak aj povinnosť pre všetkých zamestnancov školstva:

3.1 – učiteľia sú povinní neprestajne obnovovať svoju kvalifikáciu,

3.2.1 – vzdelávanie počas výkonu služby by malo byť považované tak za právo, ako aj za povinnosť pedagógov. Treba sa usilovať, aby bol prijatý vyvážený prístup k týmto dvom pojmom, meniaci sa podľa národných situácií a rôznych období...,

3.2.2 – príprava počas výkonu povolania by mala byť prevažne organizovaná v rámci školských inštitúcií...“

V Miléniu sa ďalej uvádza: „Kvalitné vzdelávanie pedagogických pracovníkov sa netýka len ich pregraduálnej prípravy, ale aj ich nástupu do práce, celoživotného vzdelávania, motivácie k vzdelávaniu a dodržiavaniu etického kódexu učiteľa. Je potrebné vypracovať profily pedagogických pracovníkov a štandardy na posudzovanie kvality ich kompetencií v praxi, kariérne cesty a vytvoriť motivačné podmienky na zvyšovanie kvality a efektívnosti pedagogickej práce. Rovnako je dôležitá aj sociálna starostlivosť o pedagogických pracovníkov.“

Strategické dokumenty sa v určitých podobách premietli do podoby zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Ministerstvo školstva SR v roku 2007 v oblasti predškolskej výchovy a vzdelávania vypracovalo Koncepciu predškolskej výchovy 21. storočia, ktorá bola orientovaná na dieťa, jeho akceptáciu ako aktívneho subjektu svojho rozvoja. Zvýšené požiadavky sa kladú aj na učiteľov, pretože v tejto koncepcii sa uvádza, že výchovu a vzdelávanie detí v materských školách zabezpečujú v súlade so štátmi Európskej únie vysokoškolsky vzdelaní učiteľia. Ďalej sa v nej uvádza, že je potrebné, aby si všetci učiteľia MŠ doplnili vysokoškolské vzdelanie minimálne 1. stupňa vysokej školy, a to do roku 2020. Výnimku majú tvoriť učiteľia, ktorí v roku 2020 dosiahnu 50 rokov fyzického veku, budú oslobodení od doplnenia si vysokoškolského vzdelania. Táto vízia však nemôže byť naplnená z mnohých dôvodov (ekonomické podmienky, časové rozpätie a aj z pozície samotných učiteľov a ich prístupu a možnostiam doplnenia si vysokoškolského vzdelania). Požiadavky na stupeň vzdelania v iných štátoch Európy je rôznorodý, väčšinou sa však vyžaduje pre učiteľa materskej školy vysokoškolské vzdelanie požadovaného smeru.

## 2 Učiteľská profesia

Ako uvádza B. Kasáčová (2006), každá profesia má svoje špecifiká v niekoľkých úrovniach, ktoré sú konkrétne vyjadrené v dimenziách profesionality a jej znakoch, a to:

- individuálna – osobnostné predpoklady a charakteristiky profesionála, ktoré má spĺňať,
- spoločenská – formuluje úlohy a povinnosti profesionála, požiadavky spoločnosti na jeho pracovný výkon a dosahované efekty, ako aj akceptovateľné normy jeho profesionálneho konania,
- kvalifikačná – konkretizuje požadované vzdelanie, jeho úroveň, typ, špecializáciu a požiadavky na ďalší kvalifikačný postup.

Jednotlivé úrovne profesionality možno vyjadriť v troch dimenziách (personálna, etická a odborná), ktorých cieľ vymedzuje rozmer profesionality v určitých znakoch. Personálna dimenzia predstavuje znaky profesionality osobnostnou zrelosťou, etická dimenzia mravnosťou osobnosti a odborná dimenzia odbornosťou – kvalifikovanosťou, pričom výsledkom profesionality je profesionálna zodpovednosť.

Špecifické stránky učiteľskej profesie:

- učitelia majú vysoký záujem pracovať s ľuďmi, záujem o interpersonálne vzťahy a o problematiku socializácie, pomáhať iným v ich osobnostnom aj sociálnom rozvoji,
- učiteľovo pôsobenie je neustále sledované a hodnotené aj mimo pôsobenia vo vzdelávacej inštitúcii, stále je hodnotený aj ako morálny vzor,
- učiteľovo pôsobenie nemožno jednoznačne kvantitatívne ani kvalitatívne merať a hodnotiť, hodnotenie je často subjektívne.

Jan Průcha (1997) predstavuje vyvíjajúcu sa profesijnú dráhu ako proces, ktorého priebeh je možné rozdeliť na niekoľko fáz:

- voľba učiteľskej profesie – motivácia k voľbe učiteľstva (predprofesionálne obdobie),
- prípravná fáza – pregraduálna príprava,
- profesijný štart – vstup do povolania (začínajúci učiteľ),
- profesijná adaptácia – skúsenosti prvých rokov praxe (samostatný učiteľ),

- profesijný vzostup – vývoj kariéry učiteľa (učiteľ s I. a učiteľ s II. atestáciou, učiteľ špecialista; vedúci pedagogický zamestnanec),
- profesijná stabilizácia, príp. profesijná migrácia – zotrvanie v profesii, kariérny postup, ďalšie vzdelávanie, príp. zmena učiteľského povolania,
- profesijné vyhasínanie – konzervativizmus, prípadne vyhorenie alebo aj opúšťanie profesie.

Učiteľské povolanie je veľmi náročné. Učiteľ pracuje s deťmi, ktoré vychováva a vzdeláva, a nesie za ne osobnú zodpovednosť. Pracuje pod psychickou záťažou, niekoľko hodín si namáha hlasivky, neustále sa pripravuje na výchovno-vzdelávaciu činnosť, čo mu zaberá aj niekoľko hodín, často to robí aj na úkor svojho voľného času, pred deťmi musí byť každý deň v dobrej nálade, často komunikuje s rodičmi detí, ktorí majú vysoké očakávania a požiadavky výhradne v záujme ich dieťaťa.

Učiteľská profesia sa zaraďuje medzi tzv. pomáhajúce profesie, pretože učiteľ je chápaný ako ten, kto pomáha (facilitátor), usmerňuje, sprevádza, vychováva a vzdeláva človeka na určitom úseku jeho životnej cesty. Pomoc, ktorú učiteľ poskytuje deťom, žiakom, je možné rozdeliť na:

- podporu zameranú pozitívne, keď dlhodobou systematickou prácou pomáha rozvíjať ich dispozície, nadanie, záujmy; v praxi sa to prejavuje najmä pri adaptácii dieťaťa na materskú školu či pri vstupe do 1. ročníka a hľadaní ciest na jeho rozvoj,
- krízovú pomoc zameranú na negatívne javy (sociálne ohrozenie, rozpoznanie psychických problémov a pod.); pri pedagogickom diagnostikovaní dobrý pedagóg zistí vzniknuté, ale aj vznikajúce problémy osobnosti dieťaťa či patosociálne vplyvy na jeho osobnosť.

Pri analýze učiteľskej profesie vystupujú do popredia nepriaznivé charakteristiky, ktoré ovplyvňujú kvalitu školstva na Slovensku: vysoká feminizácia, vysoký podiel nekvalifikovaných učiteľov, vysoký podiel učiteľov v dôchodkovom veku, nízke percento učiteľov, ktorí po ukončení štúdia nastúpia do školských služieb, neatraktivnosť profesie učiteľa. Jednotlivé nepriaznivé charakteristiky navzájom súvisia. Nekvalifikovanosť je naviazaná nielen na regionálne možnosti pracovných ponúk atraktívnejších a finančne lepšie ocenených povolaní, ale aj na blízkosť škôl poskytujúcich požadované vzdelanie. Vysoký podiel učiteľov v dôchodkovom veku prevláda najmä z dvoch dôvodov: učiteľ na dôchodku

má priznaný nízky dôchodok, a tak si potrebuje privyrobit', na druhej strane sa uspokojí s nízkym príjmom, lebo má aj dôchodok. Ak posudzujeme nízke percento nastupujúcich učiteľov po ukončení štúdia do školských služieb, opäť narážame na náročnosť učiteľského povolania s neadekvátnym finančným ohodnotením, Je však spojené aj s nižším počtom detí v školách z dôvodu poklesu demografického vývoja, a s tým súvisí menšia ponuka voľných pracovných miest..

Pri porovnávaní týchto nepriaznivých charakteristík u pedagogických zamestnancov v materských školách v zriaďovateľskej pôsobnosti mesta Banská Bystrica s celoslovenskými údajmi sme zistili, že:

- **vysoká feminizácia** v školstve na Slovensku predstavuje až 80 % žien – v materských školách v SR je to 99,99 %. V Banskej Bystrici je v materských školách 207 učiteliek, v minulom roku bol z tohto počtu 1 muž, čo tvorilo iba 0,48 % mužskej populácie v tomto povolaní,
- **vysoký podiel nekvalifikovaných učiteľov** sa prejavuje nielen vo vzťahu ku kvalifikácii, ale aj vysokou neodbornosťou vyučovania v základných a stredných školách, materských škôl sa to až tak netýka. V Slovenskej republike je kvalifikovanosť učiteliek MŠ 98,7 %, v Banskej Bystrici 100 %, čím sa veľmi líši od slovenského priemeru v nekvalifikovanosti,
- **vysoký podiel učiteľov v dôchodkovom veku** zaznamenávame na celom Slovensku, v Banskej Bystrici v školskom roku 2012/13 pracovalo len 6 učiteliek, čo je 2,9 % a v školskom roku 2013/14 pracuje 5 učiteliek, čo je 2,4 %,
- **nízke percento učiteľov po ukončení štúdia nastupuje do školských služieb**, v Banskej Bystrici v materských školách v zriaďovateľskej pôsobnosti mesta v školskom roku 2012/13 pracovalo 7 začínajúcich učiteliek (3,4 %), v školskom roku 2013/14 pracuje 5 začínajúcich učiteliek (2,4 %), za posledné 2 roky je to 12 učiteliek (5,8 %), čo je potešujúce a zaznamenávame vysoký záujem o školské služby, pričom predpokladáme, že je to dané najmä tým, že PF UMB V Banskej Bystrici ponúka študijný odbor predškolská pedagogika a zároveň sa otvárali nové triedy, čím sa vytvorili nové pracovné miesta,
- **neatraktivnosť profesie učiteľa** sa prejavuje aj kvôli neadekvátnemu finančnému ohodnoteniu práce učiteľa, ale aj kvôli nízkemu spoločenskému statusu, v Banskej Bystrici sme nezaujím o túto profesiu nezaznamenali, a to z dôvodu dostatočného

prísunu absolventov štúdia už spomenutej PF UMB, ale aj z nedostatku možností iných lukratívnejších pracovných ponúk pre absolventov.

## 2.1 Potenciálna kariéra učiteľa/učiteľky

Potenciálna kariéra učiteľa by mala zahŕňať tri cesty (Mullner, J., 1995, s. 125-128):

- funkčná kariéra – pre učiteľov uchádzajúcich sa o miesta riadiacich zamestnancov, inšpektorov, metodikov,
- profesijná kariéra – pre učiteľov (bez ambícií o riadiace funkcie) s preukázateľne vynikajúcimi výsledkami v pedagogickej práci a ambíciou stále viac profesionalizovať jej výkon,
- finančná kariéra – ktorá je systémovým prepojením obidvoch predchádzajúcich a umožňuje vysokú motiváciu nielen na funkčný postup, ale aj vyššiu kvalitu profesijného výkonu.

Komplexný systém starostlivosti o profesijný a osobnostný rozvoj učiteľov sa v súčasnosti stáva účinným nástrojom rozvoja úspešnosti školy. Jadro personálneho manažmentu v riadiacej praxi školy predstavuje tvorba, realizácia a vyhodnocovanie profesijného a osobnostného rozvoja učiteľov. Tvorbu plánu profesijného rozvoja učiteľov školy sprevádza vymedzenie priorít, na ktoré sa vzdelávanie zameria, časový plán a návrh rozpočtu vzdelávacích aktivít (mimo školy i v škole). Je dôležité, aby si každý pedagóg zostavil svoj plán profesijného rozvoja, zlepšoval svoje zručnosti, rozširoval svoje kompetencie, prípadne sa dovzdelával v oblastiach, v ktorých pociťuje svoje slabé miesta. V každom prípade by mal byť profesijný rozvoj v súlade s koncepciou školy, na jej prospech a rozvoj v záujme detí. Profesijný rozvoj je nevyhnutný na celoživotné udržiavanie štandardných učiteľských kompetencií a ich následných inovácií, vyplývajúcich zo zmien vzdelávania, získaním expertných učiteľských kompetencií, špecializovaných alebo riadiacich kompetencií.

Pavlov a Valica (2006, s. 96-98) uvádzajú princípy plánovania profesijného rozvoja z aspektu užívateľa (profesijného rozvoja učiteľa a rozvoja školy) a z aspektu kariérového systému (regulatívna funkcia).



Ide najmä o princípy:

- princíp práva a povinnosti učiteľa rozvíjať profesijné kompetencie,
- princíp práva a povinnosti školy formulovať stratégiu personálneho rozvoja učiteľov,
- princíp slobody voľby osobnej kariérovej cesty,
- princíp previazanosti profesijného rozvoja s kariérovým systémom,
- princíp dynamickosti, otvorenosti a plurality kariérového systému,
- princíp rovnosti šancí v profesijnom rozvoji a v kariérovom systéme pre všetky učiteľské subprofesie.

Návrh koncepcie svojím obsahom komplexne riešil problematiku profesijného rozvoja a kariérového rastu pedagogických zamestnancov, vytvorenie profesijných štandardov učiteľa predprimárneho vzdelávania, vedúceho pedagogického zamestnanca, triedneho učiteľa, uvádzajúceho učiteľa, vedúceho metodického združenia. Cieľom koncepcie bolo zvýšenie profesijných kompetencií a kvality pedagogických zamestnancov škôl vytvorením systému požiadaviek a podmienok na ich profesijný rozvoj a kariérový rast. Stratégia Koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme je postavená na postupnej realizácii 5 krokov:

- vytvorenie profesijných štandardov,
- vytvorenie kariérového systému,
- vytvorenie systému kontinuálneho vzdelávania,
- vytvorenie kreditového systému,
- vytvorenie systému hodnotenia a odmeňovania pedagógov.

Ide o vzájomne previazaný systém postupných krokov, ktoré sú rozpracované v Koncepcii profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme.

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

Štruktúra profesijného štandardu pedagogického zamestnanca vymedzuje:

- kategóriu pedagogického zamestnanca,
- nevyhnutný kvalifikačný predpoklad pedagogického zamestnanca,
- kariérny stupeň pedagogického zamestnanca,
- kariérnu pozíciu pedagogického zamestnanca (vedúci zamestnanec alebo pedagogický zamestnanec – špecialista),
- kompetenčný profil pedagogického zamestnanca,
- indikátory úrovne kompetencií pedagogického zamestnanca,
- nástroje evalvácie kompetencií pedagogického zamestnanca. (2006, s. 98-100)

Profesijné štandardy sú spracované v troch dimenziách, ktorých názvy sa líšia v závislosti od príslušnej kategórie, kariérového stupňa aj kariérovej pozície.

Pedagogickí zamestnanci sa členia (v súlade s § 12 zákona č. 317/2009 Z. z.) na tieto kategórie:

- a) učiteľ,
- b) majster odbornej výchovy,
- c) vychovávateľ,
- d) pedagogický asistent,
- e) zahraničný lektor,
- f) tréner športovej školy a tréner športovej triedy,
- g) korepetítor.

Kategória učiteľ sa podľa uskutočňovaného vzdelávacieho programu člení na podkategórie:

- a) učiteľ pre predprimárne vzdelávanie (učiteľ materskej školy),
- b) učiteľ pre primárne vzdelávanie (učiteľ prvého stupňa základnej školy),
- c) učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie (učiteľ druhého stupňa základnej školy),
- d) učiteľ pre nižšie stredné odborné vzdelávanie, stredné odborné vzdelávanie, úplné stredné všeobecné vzdelávanie, úplné stredné odborné vzdelávanie a učiteľ pre vyššie odborné vzdelávanie (učiteľ strednej školy),
- e) učiteľ základnej umeleckej školy,
- f) učiteľ jazykovej školy,
- g) učiteľ pre kontinuálne vzdelávanie.

V kategórii učiteľ, v podkategórii učiteľ predprimárneho vzdelávania môže byť pedagóg zaradený do kariérového stupňa: začínajúci pedagogický zamestnanec, samostatný

pedagogický zamestnanec, pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou, pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou,

- pedagogický asistent
- triedny učiteľ alebo
- uvádzajúci pedagogický zamestnanec
- vedúci metodického združenia
- vedúci pedagogický zamestnanec

Učiteľ vykonáva pedagogickú činnosť v rámci plnenia školského vzdelávacieho programu alebo poskytovania kontinuálneho vzdelávania (to sú učitelia kontinuálneho vzdelávania MPC).

Osoba, ktorá vykonáva pedagogickú činnosť, musí spĺňať stanovené predpoklady na výkon pedagogickej činnosti, ktoré sú pre všetkých pedagogických zamestnancov ustanovené v § 6 zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Stanovenými predpokladmi sú:

- a) kvalifikačné predpoklady,
- b) bezúhonnosť,
- c) zdravotná spôsobilosť,
- d) ovládanie štátneho jazyka, ak tento zákon neustanovuje inak,
- e) poverenie podľa vnútorných predpisov príslušnej registrovanej cirkvi alebo príslušnej náboženskej spoločnosti na vyučovanie predmetu náboženstvo alebo predmetu náboženská výchova (týka sa to aj materských škôl, aj keď tam to nefiguruje ako „predmet“).

Kvalifikačným predpokladom na výkon pedagogickej činnosti je:

- a) získanie profesijných kompetencií absolvovaním študijného programu (na vysokej škole) alebo vzdelávacieho programu v požadovanom študijnom odbore (v strednej odbornej škole) alebo
- b) získanie profesijných kompetencií pre pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení, v ktorých sa uskutočňuje výchovno-vzdelávací program pre deti so zdravotným znevýhodnením alebo žiakov so zdravotným znevýhodnením, absolvovaním príslušného študijného programu študijného odboru špeciálna pedagogika pre pedagogických zamestnancov s vysokoškolským vzdelaním alebo absolvovaním príslušného vzdelávacieho programu pomaturitného kvalifikačného štúdia v oblasti špeciálnej pedagogiky pre

pedagogických zamestnancov s vyšším odborným vzdelaním alebo úplným stredným odborným vzdelaním.

Kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov podľa druhu a typu školy alebo školského zariadenia sú uvedené v prílohe č. 1 vyhlášky č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov. V časti I. prílohy č. 1 sú ustanovené kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre učiteľa materskej školy. V časti II. prílohy č. 1 sú ustanovené kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre učiteľa materskej školy pracujúceho v triedach a školách pre deti so zdravotným znevýhodnením. V tejto prílohe sú ustanovené druhy vysokoškolského vzdelania II. stupňa, vysokoškolského vzdelania I. stupňa a úplného stredného odborného vzdelania, ktorých absolvovanie je považované za spĺňanie kvalifikačných predpokladov na výkon pedagogickej činnosti učiteľa predprimárneho vzdelávania. Kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie odborných zamestnancov podľa druhu a typu školy alebo školského zariadenia sú uvedené v prílohe č. 2 vyhlášky č. 437/2009 Z. z.

Zákomom č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov sa ustanovil kariérový systém, ktorý sa chápe ako súbor pravidiel ustanovených na zaradenie pedagogického zamestnanca do kariérového stupňa a na kariérovú pozíciu.

Profesijný rozvoj je proces prehĺbovania, zdokonaľovania a rozširovania kvalifikácie a profesijných kompetencií v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami na výkon pedagogickej činnosti.

Profesijný rozvoj sa v kariérovom systéme uskutočňuje prostredníctvom:

- a) kontinuálneho vzdelávania,
- b) tvorivých aktivít súvisiacich s výkonom pedagogickej činnosti alebo odborných činností,
- c) sebvzdelávania.

Profesijný štandard v nadväznosti na kvalifikačný predpoklad vymedzuje súbor profesijných kompetencií potrebných na štandardný výkon pedagogickej činnosti pre kategóriu

a podkategóriu pedagogického zamestnanca na príslušný kariérový stupeň a na kariérovú pozíciu.

Kariérový stupeň vyjadruje mieru preukázaného osvojenia si profesijných kompetencií a náročnosť vykonávania pedagogickej činnosti pedagogickým zamestnancom.

Každý pedagogický zamestnanec bez ohľadu na dosiahnutý stupeň požadovaného vzdelania sa zaraďuje do jedného zo štyroch stupňov:

a) začínajúci pedagogický zamestnanec (do tohto stupňa sa zaraďí pedagogický zamestnanec pri nástupe do prvého pracovného pomeru, v ktorom bude vykonávať pedagogickú činnosť, alebo pri nástupe do pracovného pomeru s iným zamestnávateľom po neúspešnom ukončení adaptačného vzdelávania pedagogického zamestnanca),

b) samostatný pedagogický zamestnanec (do tohto stupňa sa zaraďí pedagogický zamestnanec, ak:

- úspešne ukončil adaptačné vzdelávanie,
- vykonal prvú atestáciu pre inú kategóriu pedagogického zamestnanca ako tú, v ktorej je zaradený,
- vykonal prvú atestáciu pre iný stupeň požadovaného vzdelania pre príslušnú kategóriu pedagogického zamestnanca, v ktorej je zaradený, alebo
- vykonával pedagogickú prax v rozsahu najmenej dva roky v škole obdobného druhu a typu v zahraničí alebo na vysokej škole),

c) pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou (do tohto stupňa sa zaraďí pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou, ak:

- vykonal prvú atestáciu pre príslušný stupeň požadovaného vzdelania a príslušnú kategóriu pedagogického zamestnanca, do ktorej je zaradený, alebo
- druhú atestáciu pre inú kategóriu ako tú, v ktorej je zaradený),

d) pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou (do tohto stupňa sa zaraďí pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou, ktorý:

- získal najmenej požadované vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa a vykonal druhú atestáciu pre príslušnú kategóriu, do ktorej je zaradený,
- má najmenej šesť rokov pedagogickej praxe a získal tretí stupeň vysokoškolského vzdelania v odbore súvisiacom s výkonom jeho pedagogickej činnosti).

V názve kariérového stupňa, do ktorého je pedagogický zamestnanec zaradený, sa slová „pedagogický zamestnanec“ nahrádzajú názvom príslušnej kategórie a podkategórie pedagogického zamestnanca, t. j. napr. učiteľ/učiteľka pre predprimárne vzdelávanie.

Pedagogického asistenta možno zaradiť najvyššie do kariérového stupňa samostatný pedagogický zamestnanec.

Začínajúci pedagogický zamestnanec vykonáva pedagogickú činnosť pod dohľadom uvádzajúceho pedagogického zamestnanca, ktorý má prvú atestáciu. Vzhľadom na to, že sa u pedagogických zamestnancov materskej školy do nadobudnutia účinnosti zákona č. 317/2009 Z. z. nepožadovalo vykonanie I. atestačnej skúšky, v materskej škole, v ktorej nie je pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou, uvádzanie začínajúceho pedagogického zamestnanca v súlade s čl. 4 ods. 2 smernice MŠ SR č. 19/2009-R z 20. októbra 2009, ktorou sa vydáva Rámcový program adaptačného vzdelávania, môže do 31. decembra 2016 vykonávať aj vedúci pedagogický zamestnanec (riaditeľka aj oficiálne menovaná zástupkyňa, zástupkyňa ZŠ s MŠ pre MŠ), ktorý nemá I. atestáciu.

Začínajúci pedagogický zamestnanec je povinný absolvovať adaptačné vzdelávanie a úspešne ho ukončiť najneskôr do dvoch rokov od vzniku pracovného pomeru, v ktorom vykonáva pedagogickú činnosť. V osobitných prípadoch, najmä z dôvodu materskej dovolenky, rodičovskej dovolenky alebo dočasnej pracovnej neschopnosti trvajúcej dlhšie ako 90 kalendárnych dní, riaditeľ túto lehotu predĺži. Začínajúci pedagogický zamestnanec môže vykonávať špecializovanú činnosť triedneho učiteľa najviac v jednej triede.

Samostatný pedagogický zamestnanec vykonáva pedagogickú činnosť samostatne. Môže vykonávať všetky špecializované činnosti okrem činností uvádzajúceho pedagogického zamestnanca (ale do 31. 12. 2016 môže vykonávať aj túto činnosť – ako je uvedené vyššie).

Pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou je spôsobilý vykonávať činnosti:

- a) uvádzajúceho pedagogického zamestnanca,
- b) pedagogického zamestnanca cvičnej školy,
- c) vedúceho pedagogického zamestnanca,
- d) učiteľa kontinuálneho vzdelávania, ak pedagogickú činnosť vykonával najmenej sedem rokov,
- e) člena skúšobnej komisie pre ukončenie adaptačného vzdelávania,
- f) člena skúšobnej komisie pre prvú atestáciu.

Pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou je spôsobilý vykonávať činnosti:

- a) odborného garanta programu kontinuálneho vzdelávania,
- b) člena skúšobnej komisie pre druhú atestáciu,
- c) delegovaného člena medzinárodných expertných komisií a národných expertných komisií,
- d) prieskumno-analytickú činnosť týkajúcu sa poznania a vedúcu k zlepšeniu stavu vzdelávania a výchovy a odbornej činnosti.

Kariérová pozícia vyjadruje funkčné zaradenie pedagogického zamestnanca na výkon špecializovaných činností alebo riadiacich činností, ktoré vyžadujú získanie a uplatňovanie príslušných profesijných kompetencií. Kariérové pozície sú:

- a) pedagogický zamestnanec špecialista,
- b) vedúci pedagogický zamestnanec alebo vedúci odborný zamestnanec.

Pedagogickým zamestnancom špecialistom v materskej škole je:

- a) triedny učiteľ,
- d) uvádzajúci pedagogický zamestnanec,
- e) vedúci metodického združenia,
- g) iný zamestnanec vykonávajúci špecializované činnosti (napr. poradca pre vzdelávanie prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, špecialista na výchovu a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, cvičný pedagogický zamestnanec, koordinátor prevencie).

Špecializované činnosti a riadiace činnosti vykonáva pedagogický zamestnanec a odborný zamestnanec súčasne s výkonom pedagogickej činnosti príslušnej kategórie alebo podkategórie pedagogických zamestnancov.

Výkon špecializovanej činnosti triedneho učiteľa môže vykonávať aj pedagogický zamestnanec, ktorý nemá ukončené adaptačné vzdelávanie. Triedny učiteľ v príslušnej triede vyučuje, zodpovedá za vedenie príslušnej pedagogickej dokumentácie týkajúcej sa dieťaťa a triedy, utváranie podmienok na rozvoj pozitívnych sociálnych väzieb medzi deťmi navzájom, medzi deťmi a zamestnancami školy; spolupracuje so zákonným zástupcom a ostatnými pedagogickými zamestnancami a odbornými zamestnancami školy; poskytuje deťom a zákonným zástupcom pedagogické poradenstvo. Činnosť triedneho učiteľa vykonáva pedagogický zamestnanec spravidla v jednej triede; v dvoch a viacerých triedach len v osobitných prípadoch, najmä ak z odborných alebo organizačných dôvodov nemožno výkonom tejto činnosti poveriť iného pedagogického zamestnanca.

Uvádžajúci pedagogický zamestnanec koordinuje a zodpovedá za priebeh adaptačného vzdelávania začínajúceho pedagogického zamestnanca; na účely ukončenia adaptačného vzdelávania hodnotí mieru osvojenia si profesijných kompetencií samostatného pedagogického zamestnanca. Uvádžajúci učiteľ je povinný vypracovať pre začínajúceho učiteľa plán adaptačného vzdelávania.

Vedúci metodického združenia hodnotí a zodpovedá za prípravu pedagogickej dokumentácie podľa osobitného predpisu, podieľa sa na organizovaní rozvoja profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov a vykonáva projektovú, poradenskú a hodnotiacu činnosť zameranú na kvalitu výchovy a vzdelávania. Vedúci metodického združenia vypracováva plán metodického združenia, ktorý schvaľuje riaditeľ školy.

Vedúci pedagogický zamestnanec v materskej škole je:

- a) riaditeľ,
- b) zástupca riaditeľa.

Činnosť vedúceho pedagogického zamestnanca materskej školy môže vykonávať ten, kto:

- a) spĺňa kvalifikačné predpoklady na výkon pedagogickej činnosti v príslušnej kategórii alebo podkategórii,
- b) vykonal prvú atestáciu (v súlade s § 61 ods. 12 zákona č. 317/2009 Z. z. požiadavka vykonania prvej atestácie sa do 31. decembra 2016 u vedúcich pedagogických zamestnancov materských škôl neuplatňuje),
- c) spĺňa podmienku dĺžky výkonu pedagogickej činnosti, ak tak ustanovuje osobitný predpis (v súlade s § 3 ods. 5 písm. b) zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov),
- d) najneskôr do troch rokov od ustanovenia do kariérovej pozície vedúceho pedagogického zamestnanca ukončí funkčné vzdelávanie (funkčné vzdelávanie platí najdlhšie sedem rokov od jeho ukončenia. Jeho platnosť sa predlžuje po každom absolvovaní funkčného inovačného vzdelávania, ktoré bude ukončené pred uplynutím doby platnosti funkčného vzdelávania; platnosť funkčného inovačného vzdelávania je päť rokov od jeho ukončenia – § 34 ods. 3 zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov).

Činnosti a povinnosti vedúceho pedagogického zamestnanca upravuje zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov



## 2.2 Sebareflexia, autoevalvácia profesijného rozvoja

Každú osobnosť možno utvárať a rozvíjať prostredníctvom pôsobenia vonkajších faktorov, ale vo významnej miere je aj výsledkom sebautvárania, sebarozvoja a autoregulácie. V učiteľskej profesii patrí významné miesto procesu sebareflexie a autoevalvácie učiteľa.

V. Švec (2005) tvrdí, že „základom autoevalvácie učiteľa je sebareflexia ako uvedomovanie si svojich (t. j. učiteľských) poznatkov, skúseností a zážitkov z pedagogickej činnosti. Pri sebareflexii sa opisujú, analyzujú, hodnotia a zovšeobecňujú vlastné pedagogické poznatky a skúsenosti. Sebareflexia je vlastne vnútorný dialóg, ktorý vedie učiteľ sám so sebou.“

Sebareflexiou sa zaoberalo a zaoberá mnoho odborníkov, ale aj samotní učitelia v rámci hodnotenia svojej práce. V materskej škole je možné sebareflexiu vykonávať ako:

- sebamonitorovanie – môže ho denne na seba aplikovať každá učiteľka kladením si rôznych otázok súvisiacich s vykonávaním pedagogickej činnosti, ktorých cieľom je hodnotiť silné a slabé stránky svojej pedagogickej činnosti, svojich postojov, pedagogických postupov, uplatnení foriem práce, použitých zdrojov a pod.;
- audiozáznamy a videozáznamy – tieto záznamy poskytujú učiteľke objektívnu spätnú väzbu o jej pedagogickej činnosti; pri opakovanom použití záznamov môže učiteľka sledovať progres, stagnáciu, ale aj prípadný regres v kvalite svojej pedagogickej činnosti;
- učebné výsledky detí – napr. prostredníctvom pracovných listov, produktov výtvarných pracovných a iných činností dieťaťa – ich analýzou môže hodnotiť adekvátnosť svojich požiadaviek na deti, primeranosť a vhodnosť zvolených stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti a pod.;
- vzájomné hospitácie učiteliek – ak sú vzájomné hospitácie vykonávané s cieľom vzájomne si poskytnúť objektívne informácie aj ako zdroj inšpirácie, sú významným nástrojom možného skvalitňovania pedagogickej činnosti učiteliek;
- pedagogický denník – doň si učiteľka zaznamenáva najdôležitejšie poznatky a skúsenosti z vlastnej pedagogickej činnosti.

V. Švec (1994) tvrdí, že sebareflexiu možno chápať ako pedagogickú kompetenciu, resp. predpoklad profesionálneho rozvíjania učiteľov, ako vnútorný proces, ktorý pomáha

uvedomiť si svoje konanie, myslenie, názory, postoje, ale aj porozumieť nevedomým obsahom svojej mysle, resp. ako vnútorný dialóg.

Sebareflexia úzko súvisí s celou osobnosťou učiteľky, jej postojom, sebapoňatím, ale aj pedagogickými schopnosťami a zručnosťami a v nemalej miere aj vzdelaním. Sebareflexiu ovplyvňujú aj sociálne vzťahy s deťmi, rodičmi, spolupracujúcimi organizáciami, odborníkmi, kolegyňami a nadriadenými. Je žiaduce, aby každá učiteľka zostala otvorená pre inovácie v metodike aj didaktike.

### **2.3 Kontinuálne vzdelávanie**

Rovinu kontinuálneho vzdelávania rieši vyhláška č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Kontinuálne vzdelávanie chápeme ako neustály proces, ktorého úlohou je rozvíjať osobnosť učiteľa a jeho profesijné kompetencie. Súčasne rozvíja osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k celoživotnej spôsobilosti využívať formálne, neformálne a neinštitucionálne príležitosti na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu povolania a edukácie detí/žiakov. Kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov sa realizuje vo všetkých štátoch EÚ. Bezplatne, bez krátenia mzdy a v rámci pracovných povinností (vyučovania) sa môžu učitelia jednotlivých štátov zúčastniť na ďalšom vzdelávaní s rôznym počtom dní ročne. Každá krajina EÚ má svoje špecifické podmienky, v rámci ktorých rozvíja sústavu kontinuálneho vzdelávania tak, aby čo najlepšie vyhovovalo jej školskému systému. Všetky krajiny EÚ sa zhodujú na podpore zvyšovania kvality vzdelávania aj na podpore inovácií. Nadväzne na to identicky formulujú ciele kontinuálneho vzdelávania:

- Osobnostný a profesijný rast učiteľov (aktualizácia a inovácia predmetových, didaktických vedomostí, zručností).
- Zvyšovanie kvality vzdelávacieho systému, poskytovaného vzdelania, škôl a vyučovacích metód (podpora medzipredmetových vzťahov, medziľudských vzťahov, tímovej spolupráce, inovácií a vzdelávanie v školskom, triednom manažmente).

- Znalosť sociálneho a životného prostredia (podpora kontaktov s výrobnou sférou, skúmanie a pochopenie ekonomických a sociálnych faktorov ovplyvňujúcich správanie mladých ľudí, a tým aj ich adaptáciu na spoločenské a kultúrne zmeny).

Determinujúcimi činiteľmi realizácie cieľov kontinuálneho vzdelávania je celý komplex faktorov (komponentov), ktoré svojou vzájomnou prepojenosťou a súčinnosťou vytvárajú (alebo nevytvárajú) efektívny systém kontinuálneho vzdelávania. Determinujúcimi činiteľmi sú:

- koncepcia kontinuálneho vzdelávania, jej právna podpora a inštitucionálne štruktúry,
- financovanie a podmienky účasti na kontinuálnom vzdelávaní,
- personálne zabezpečenie sústavy kontinuálneho vzdelávania,
- druhy, formy a obsah kontinuálneho vzdelávania,
- evalvácia procesov a výsledky kontinuálneho vzdelávania.

Ako uvádza Rosa (1997, s. 14), v Európe existujú tri modely fungujúcich systémov kontinuálneho vzdelávania učiteľov (v závislosti od prevahy organizačných foriem a metód):

- Obligatórny – príznačné sú rovnaké a jednotné požiadavky na všetkých učiteľov, čo vytvára priestor na plošné formy vzdelávania. Prednosťou je flexibilita pri implementácii nových pedagogických dokumentov, pri závažných zmenách v školskom systéme, uplatňovaní jednotných požiadaviek na obsadzovanie funkcií v školstve. Nedostatkom je centralistické riadenie a uniformita foriem a metód vzdelávania, potláčajúca tvorivý potenciál učiteľov.
- Autoregulačný – je založený na predpoklade, že každý učiteľ má takú mieru vnútornej motivácie, že je schopný sám kompetentne rozhodovať o svojich vzdelávacích potrebách a cestách ich uspokojenia. Nedostatkom je, že uvedený predpoklad sa týka len menšieho počtu vysoko a trvalo motivovaných učiteľov, ostatní zostávajú mimo.
- Intencionálny – je spojený so sústavou kvalifikačných predpokladov a platových tried učiteľov, ktorí si vyberajú zo širokej ponuky možností kontinuálneho vzdelávania a po ich úspešnom ukončení (atestáciami, kreditovým systémom) získavajú vyšší kvalifikačný stupeň, funkčný postup a zvýšenie platu.

Kontinuálne vzdelávanie v akreditovaných programoch kontinuálneho vzdelávania môžu v súlade s § 1 vyhlášky MŠ SR č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov poskytovať: škola

alebo školské zariadenie; vysoká škola; organizácia zriadená ministerstvom na zabezpečenie alebo plnenie úloh v oblasti kontinuálneho vzdelávania; vzdelávacia organizácia iného ústredného orgánu štátnej správy podľa osobitného predpisu; cirkev alebo náboženská spoločnosť, alebo iná právnická osoba, ktorá má v predmete činnosti vzdelávanie a požadovanú akreditáciu.

Škola alebo školské zariadenie môže poskytovať tieto druhy kontinuálneho vzdelávania:

- a) adaptačné vzdelávanie,
- b) špecializačné vzdelávanie,
- c) aktualizčné vzdelávanie okrem aktualizčného vzdelávania na výkon riadiacich činností vedúceho pedagogického zamestnanca a vedúceho odborného zamestnanca.

Vysoká škola môže poskytovať tieto druhy kontinuálneho vzdelávania:

- a) špecializačné vzdelávanie,
- b) funkčné vzdelávanie,
- c) aktualizčné vzdelávanie vrátane aktualizčného vzdelávania na výkon riadiacich činností vedúceho pedagogického zamestnanca a vedúceho odborného zamestnanca,
- d) inovačné vzdelávanie.

Organizácia zriadená ministerstvom na zabezpečenie alebo plnenie úloh v oblasti kontinuálneho vzdelávania (t. j. MPC) môže poskytovať tieto druhy kontinuálneho vzdelávania:

- a) špecializačné vzdelávanie,
- b) funkčné vzdelávanie,
- c) aktualizčné vzdelávanie vrátane aktualizčného vzdelávania na výkon riadiacich činností vedúceho pedagogického zamestnanca a vedúceho odborného zamestnanca,
- d) inovačné vzdelávanie.

Vzdelávacia organizácia zriadená iným ústredným orgánom štátnej správy môže poskytovať tieto druhy kontinuálneho vzdelávania:

- a) špecializačné vzdelávanie,
- b) funkčné vzdelávanie,
- c) aktualizčné vzdelávanie vrátane aktualizčného vzdelávania na výkon riadiacich činností vedúceho pedagogického zamestnanca a vedúceho odborného zamestnanca,
- d) inovačné vzdelávanie.

Cirkev alebo náboženská spoločnosť môže poskytovať tieto druhy kontinuálneho vzdelávania:

- a) špecializačné vzdelávanie,
- b) funkčné vzdelávanie,
- c) aktualizčné vzdelávanie vrátane aktualizčného vzdelávania na výkon riadiacich činností vedúceho pedagogického zamestnanca a vedúceho odborného zamestnanca,
- d) inovačné vzdelávanie.

Iná právnická osoba môže poskytovať tieto druhy kontinuálneho vzdelávania:

- a) špecializačné vzdelávanie,
- b) funkčné vzdelávanie,
- c) aktualizčné vzdelávanie vrátane aktualizčného vzdelávania na výkon riadiacich činností vedúceho pedagogického zamestnanca a vedúceho odborného zamestnanca,
- d) inovačné vzdelávanie.

Úlohou riadiaceho pracovníka je motivovať svojich zamestnancov, aby si každý učiteľ zostavil plán profesijného rozvoja. Plán profesijného rozvoja učiteľa by mal zahŕňať nielen potreby samotného učiteľa, ale mal by byť tvorený aj v súlade s koncepciou školy, teda zahrnúť požiadavky na vzdelávanie učiteľa aj pre potreby školy a jej profilácie. Samozrejme každé vzdelávanie učiteľa by nemalo byť samoúčelné, teda napr. len na získanie kreditov, ale absolvovanie sa má následne odzrkadliť v práci učiteľa. Učiteľ ním získava nové poznatky, kompetencie alebo si ním prehľbuje zručnosti. Po absolvovaní vzdelávania by si mali pedagogickí zamestnanci získané poznatky v rámci pedagogickej porady alebo zasadnutia metodického združenia vzájomne odovzdávať, referovať o nových skúsenostiach a uplatniť ich v prospech detí a školy.

## **2.4 Kontinuálne vzdelávanie v praxi**

Po prijatí vyhlášky č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov RP MPC Banská Bystrica ponúklo pedagógom niekoľko akreditovaných vzdelávaní, na ktoré sa prihlásila väčšina z 207 učiteliek materských škôl v zriaďovateľskej pôsobnosti mesta Banská Bystrica. Mnohé z učiteliek sa prihlásili aj na štyri moduly vzdelávania. Z dôvodu vysokého počtu učiteliek z celého kraja aj

vzhľadom na možnosti metodického centra, ktorého pôsobnosť je pre celý kraj, nebolo možné, aby všetky učiteľky v jednom roku absolvovali všetky moduly vzdelávania, o ktoré prejavili záujem. Do dnešného dňa RP MPC Banská Bystrica uskutočnilo 12 vzdelávacích aktivít, z toho 6 (obsahová reforma, digitálne technológie, inovácie v didaktike, orientácia v priestore, práca s digitálnou hračkou Beebot, lyžovanie) bolo určených pre učiteľky a 5 pre vedúcich zamestnancov (obsahová reforma, digitálne technológie, inovácie v didaktike, školský manažment a funkčné inovačné vzdelávanie) a prípravné atestačné vzdelávanie bolo určené aj pre učiteľky, aj pre vedúcich zamestnancov. Doteraz sa vzdelávaní zúčastnilo 1 173 frekventantiek. Priemerná dĺžka vzdelávacej aktivity u učiteliek je 5,5 dňa, priemerná dĺžka vzdelávacej aktivity u vedúcich zamestnancov je 5,2 dňa. Kredity sa pridelujú v závislosti od počtu hodinovej dotácie a formy ukončenia vzdelávacej aktivity.

V nasledujúcej tabuľke je uvedený prehľad o deväťdesiatich dvoch učiteľkách, ktoré sa počas štyroch rokov zúčastňovali vzdelávacích aktivít, a to od 1. 10. 2009 do 31. 10. 2013. Tabuľka ponúka prehľad o počte získaných kreditov počas štyroch rokov vždy k 31. 10. daného roka. Zo skúmaných učiteliek boli dve riaditeľky absolvujúce len vzdelávanie Riadenie školy a školského zariadenia alebo Inovácie v riadení školy a školského zariadenia bez pridelenia kreditov a jedna riaditeľka získala 60 kreditov po získaní doktorátu.

Tabuľka č. 1

Prehľad o počte kreditov u učiteliek, ktoré ukončili niektorý druh kontinuálneho vzdelávania				
K dátumu	Do 29 kreditov	30 – 59 kreditov	60 a viac kreditov	Spolu
do 31. 10. 2010	1	0	0	1
do 31. 10. 2011	28	2	1	31
do 31. 10. 2012	50	20	1	71
do 31. 10. 2013	34	53	4	89

Z tabuľky vyplýva, že niektoré učiteľky majú veľký záujem ďalej sa vzdelávať, aj keď motivácia môže byť rôzna. Niekedy je to len kvôli získaniu dostatočného počtu kreditov a následne kreditového príplatku alebo na použitie získaných kreditov na vykonanie atestačnej skúšky, ale samozrejme aj na získanie nových skúseností.

V tabuľke č. 2 ponúkame prehľad o počte rokov praxe vzdelávajúcich sa učiteliek materských škôl. Najviac sa vzdelávajú učiteľky s dĺžkou praxe 26 – 35 rokov a len minimálne sa vzdelávajú učiteľky s praxou 0 – 5 rokov. Paradoxom je, že učiteľky s dlhoročnou praxou majú veľký záujem o vzdelávanie, prehlbovanie si profesijných kompetencií a vzájomné odovzdávanie si pedagogických skúseností.

Tabuľka č. 2

Dosiiahnuté vzdelanie	Počet učiteliek	Z toho počet rokov praxe				
		0 – 5 rokov	6 – 15 rokov	16 – 25 rokov	26 – 35 rokov	36 a viac rokov
ÚSO	52		5	7	25	15
VŠ I. st.	2			2		
VŠ II. st. – iné	1				1	
VŠ II. st.	18	2	1	5	8	2
VŠ II. st./I. atest.	14			4	9	1
VŠ II. st./II. atest.	2				2	
VŠ III. st.	1			1		
Spolu	90	2	6	19	45	18

### 3 Etika učiteľa/učiteľky

Podľa Campbella je profesijná etika učiteľa založená na etike cnosti. Medzi cnosťami a princípmi najčastejšie identifikovanými s profesijnou etikou učiteľa a zvlášť morálnymi kvalitami učiteľov sú čestnosť, spravodlivosť, zásadovosť, nestrannosť, dôveryhodnosť, úprimnosť, integrita, odvaha, angažovanosť, usilovnosť, úcta, zodpovednosť, empatia, láskavosť, starostlivosť, súcit, šľachetnosť, trpezlivosť, porozumenie, priateľskosť, pokora, zdvorilosť, otvorenosť mysle a tolerancia.

Základom učiteľskej etiky je interdisciplinárny prístup založený na interakcii filozofie, etiky, pedagogiky a psychológie. Pedagógovia zaoberajúci sa čiastočne aj touto problematikou však tvrdia, že etika učiteľského povolania má byť súčasťou pedeutológie (Černotová, 2006, s. 187; Kasáčová, 2003a, s. 29; Žilínek, 1997, s. 195-196).

B. Kosová (2006, s. 4) tvrdí, že: „... etická ochrana profesie učiteľa cez etický kódex dosiaľ nejestvuje, ani profesijná komora, ktorá by ho uplatňovala. Učitelia si málo uvedomujú jeho potrebu. Práve porušovanie etických princípov v medziľudských vzťahoch zo strany učiteľov veľmi silne znižuje status profesie v očiach verejnosti... V profesii môže úplne pokojne prežívať aj ten, kto robí hanbu učiteľskému stavu.“

V súčasnosti existujú na Slovensku dve profesijné organizácie pre predškolských pedagógov: Slovenský výbor svetovej organizácie pre predškolskú výchovu (SV OMEP) a Spoločnosť pre predškolskú výchovu (SPV). Členky týchto organizácií participujú na riešení otázok, ktoré sa týkajú problematiky predškolskej výchovy s nadväznosťou na prípravu detí na vstup do základnej školy, na profesijnom rozvoji učiteľa v kariérovom systéme, tvorbe nového kurikula predškolskej výchovy, tvorbe metodicko-didaktického materiálu: výchova a vzdelávanie v materských školách v triedach s heterogénnou vekovou skladbou detí, príprave tvorby metodiky predprimárneho vzdelávania, príprave obsahu jednotlivých modulov v rámci národného projektu Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania. Členky pracujú v rade pre regionálne školstvo, ktorá je poradným orgánom ministra školstva SR, a tvoria dôležitý článok v procese schvaľovania a prijímania novej koncepcie a legislatívy. Tieto organizácie pravidelne organizujú aj vedecké a odborné konferencie pre predškolských pedagógov.



M. Gluchmanová (2011, s. 177) sa domnieva, že nízka profesijná identita môže nadlho ovplyvňovať vývin učiteľskej profesie. Po roku 1989 sa v rezorte školstva vystriedalo veľa ministrov a každý z nich priniesol nové koncepcie, ktoré však reálne neboli v plnej miere uvedené do praxe, pretože s nástupom nového ministra prišla zase iná koncepcia, vo väčšine prípadov chýbala akákoľvek kontinuita. V súčasnosti sa statusom učiteľa zaoberá mnoho odborníkov z mnohých dôvodov. Stáva sa, že sa na štúdium pedagogiky prihlásia študenti len preto, aby nejakú vysokú školu vyštudovali, pričom sú bez akéhokoľvek záujmu túto profesiu v budúcnosti vykonávať. Svedčí o tom aj malé percento vyštudovaných učiteľov, ktorí majú záujem zamestnať sa v školstve, kde je nízky nástupný plat, slabé sociálne istoty a nevelké možnosti kariérneho postupu. Často ide len o naplnenie túžby dosiahnuť vysokoškolské vzdelanie a dosiahnuť tak vyšší spoločenský status. Zložitosť a náročnosť učiteľskej profesie už dávnejšie vyvolala myšlienku, že na adeptov učiteľského povolania treba klásť špecifické požiadavky, učiteľom sa nemôže stať každý, nie každý sa hodí na toto povolanie.

Ako uvádza Kasáčová (2011, s. 13-16), v rámci zmien naplňujúcich Milénium je dôležité aj profesionalizovať povolania typu učiteľ a iné pomáhajúce povolania. Konštatuje, že 20. storočie predznamenovalo nielen výrazné zmeny v ponímaní ranej edukácie detí v inštitucionálnych podmienkach, ale aj pre profesiu a jej pregraduálnu prípravu. Uvádza, že učiteľskú profesiu v príprave aj realite rámcujú a podmieňujú tieto meniace sa skutočnosti:

- zmeny systémov – postupné prevzatie štruktúry vzdelávacích stupňov v zmysle dnešného systému stupňov podľa ISCED;
- zmeny obsahov – narastaním poznatkov sprostredkovaných v školách a pod vplyvom vyvíjajúcich sa pedagogických a psychologických teórií sa podnietili trendy transformácie poňatia výchovy z poznatkovo-pojmového na kompetenčno-spôsobilostné. Odrazilo sa to v premene výstavby kurikulárnych dokumentov z definovania množstva a typu poznatkov na preukázateľné kognitívne a psychomotorické spôsobilosti, zručnosti a postoje sledovateľné v afektívnom rozvoji. Prijalo sa aj dvojstupňové osnovanie kurikulárnych dokumentov (národná a školská úroveň) ako vo väčšine krajín;
- zmeny funkcie školy – transformácia školy z výlučne vzdelávacej inštitúcie na inštitúciu sociálno-kulturalizačnú a socializačnú. Škola má plniť funkciu kvalifikačnú, personalizačnú, socializačnú a integračnú;
- zmeny rol učiteľa – vyššie uvedené zmeny spôsobili aj zmeny v rolách učiteľa:
  - umožňovať deťom cestu k poznaniu spoločnosti, vecného sveta aj seba vo svete a spoločnosti,

- napomáhať rozvoj dieťaťa v bežných aj navodených situáciách,
- učiť deti spoločne s deťmi, dospelými, blízkymi a cudzími ľuďmi osvojovať si pravidlá a sociálne zručnosti,
- vyrovnávať šance detí z rozmanitého sociokultúrneho prostredia s podporou rozvoja ich rozmanitosti a s rešpektovaním hostiteľského sociálneho prostredia;
- zmeny pôsobenia učiteľa v reálnej situácii škôl – odvíjajúce sa od zmien funkcií školy a zmien rol učiteľa. S tým sú previazané činnosti učiteľa ako úplne konkrétne sledovateľné, preukázateľné a merateľné prejavy profesijného konania (edukácia, deti, rodičia, škola a verejnosť, pedagogický výskum).

Učiteľ ako nositeľ progresívnych zmien vo výučbe by mal byť:

- flexibilný,
- tvorivý,
- mal by byť odborníkom, profesionálom v teóriách, stratégiách výchovno-vzdelávacej činnosti,
- mal by byť jedinečnou osobnosťou,
- rešpektujúci každú detskú osobnosť.

### 3.1 Tvorivosť učiteľa/učiteľky

Veľký dôraz sa kladie najmä na tvorivosť učiteľa/učiteľky. Tvorivá učiteľka sa podľa Tureka vyznačuje najmä týmito charakteristikami:

- sústreďuje sa na učenie; učí, ako sa učiť,
- pomáha deťom byť aktívnymi, samostatnými, sebarozvíjajúcimi; učí ich vyhľadávať informácie z rôznych zdrojov,
- podporuje zvedavosť detí; podnecuje a podporuje motiváciu detí,
- vytvára podmienky na experimentovanie, objavovanie, bádanie, skúmanie, riešenie problémov,
- výchovno-vzdelávaciu činnosť poníma ako otvorený proces, v ktorom je dieťa aktívnym subjektom,
- vystupuje v role poradcu, konzultanta, facilitátora atď.,
- preferuje učivo podnecujúce individuálne vzdelávacie potreby dieťaťa,

- vedie deti k hodnoteniu pokroku vo svojej činnosti,
- spolupracuje s deťmi, podporuje otvorenú komunikáciu,
- podporuje rozhodovanie detí o výchovno-vzdelávacej činnosti,
- vytvára a podporuje atmosféru dôvery, vzájomného rešpektu a otvorenosti vzťahov.

I. Turek (1999) uvádza, že:

- tvorivosť je produkcia tvorivých, nových a vhodných produktov, tvorba týchto nových produktov sa pritom nemôže realizovať iba reprodukováním už naučeného a poznaného, t. j. iba na základe pamäti a naučených spôsobov činnosti,
- tvorivý proces je možný u každého človeka,
- tvorivý proces je možný vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti,
- tvorivosť, tvorivé schopnosti, tvorivé myslenie je možné rozvíjať, formovať, trénovať, t. j. je možné ich zvyšovať,
- tvorivý proces u vysoko tvorivých a menej tvorivých ľudí, dlhodobý i krátkodobý proces sa nelíšia podstatou, ale iba intenzitou, hĺbkou a rozsahom.

M. Zelina a M. Zelinová (1990, s. 54) uvádzajú štýl práce učiteľa podporujúceho tvorivosť:

- sústreďuje sa na učenie, učí, ako sa učiť,
- pomáha študentom byť samostatnými, aktívnymi, učí ich hľadať a využívať informácie,
- podporuje aktivitu študenta, jeho zodpovednosť, skúma jeho motiváciu,
- očakáva, že študent sa naučí experimentovať, objavovať, klásť otázky, riešiť problémy, sústreďuje sa na tvorivý proces riešenia životných problémov s mnohými riešeniami,
- vystupuje ako poradca a organizátor, vyžaduje od študentov, aby hodnotili svoj pokrok v činnosti, učení,
- sústreďuje sa na pomoc študentom, na spoluprácu pri riešení, hľadaní, objavovaní, preferuje otvorenú komunikáciu,
- podporuje myslenie, nápady, kritiku, aby študenti robili sami rozhodnutia,
- podporuje neformálne vzťahy, spontánnosť,
- vytvára atmosféru dôvery, otvorenosti, sústredenia sa na prácu.

Pre rozvoj tvorivosti učiteľov sú podľa Tureka (2008) dôležité tieto faktory: úroveň vedomostí učiteľov o tvorivej činnosti, osobnosť samotného učiteľa, uvedomenie si skutočnosti, že tvorivosť sa v nijakej činnosti nemôže rozvíjať pod nátlakom, na príkaz, vhodné morálno-psychologické podmienky a organizácia práce, dobrý prístup k informáciám a materiálna základňa, osvojenie si tvorivého štýlu riadenia riadiacimi zamestnancami, zabezpečenie tvorivej klímy a sociálnych vzťahov vytvárajúcich priaznivé prostredie.

Podľa M. Zelinu (1997, s. 19) tvorivá osobnosť pedagogického pracovníka predstavuje systém, ktorý reguluje svoj vzťah k svetu, žiakom, učeniu, sebe i iným. Výsledkom je nový a hodnotný produkt v podobe rozvinutých osobností žiakov, sebaaktualizácie v práci, ale aj v podobe prínosu pre seba, žiakov a svet. Svoju kreativitu učiteľ prejavuje už pred začiatkom vyučovania, keď si plánuje priebeh hodiny. Najviac ju využíva počas priamej výučby, keď sa snaží upútať žiakov a tvorivo reagovať na rôzne situácie. Učiteľ by mal disponovať:

- vedomosťami,
- rozhodovaním,
- kvalifikovanou profesionálnou činnosťou.

K základným pedagogickým spôsobilostiam patria:

- plánovacie spôsobilosti (schopnosť plánovať výchovno-vzdelávaciu činnosť, výber vzdelávacích stratégií atď.),
- spôsobilosti potrebné na realizáciu výchovno-vzdelávacej činnosti,
- spôsobilosť navodiť a udržiavať pozitívnu a rozvíjajúcu atmosféru v triede,
- spôsobilosť udržať si disciplínu a nadhľad,
- spôsobilosť diagnostikovať a z diagnostiky voliť vhodné nápravné opatrenia,
- spôsobilosti autodiagnostické (súvisiace so sebahodnotením a sebareflexiou).

Na tvorivosť sa kladie dôraz z toho dôvodu, že učiteľ, ktorý tvorí, premýšľa o svojej práci, o svojich postupoch a prístupoch a svojom pedagogickom pôsobení na deti ako na subjekt aj ako objekt. Keď tvorí, hľadá cesty, ako rozvíjať dieťa podľa jeho schopností a možností.

J. Maňák (1990) charakterizuje učiteľa prostredníctvom funkcií, ktoré vykonáva vo svojej výchovno-vzdelávacej činnosti:

1. funkcia plánovania (príprava na výchovno-vzdelávací proces, stanovenie cieľov hodiny, výber vyučovacích metód, foriem, prostriedkov...),
2. funkcia motivačná (rôznymi motivačnými metódami zabezpečiť pozornosť, aktivitu, samostatnosť a tvorivosť žiaka...),
3. funkcia komunikatívna (také sprostredkovanie učiva, ktoré vedie k rozhovoru, pri ktorom je žiak aktívnym subjektom),
4. funkcia riadiaca (učiteľ má vyučovanie „neustále pod kontrolou“, usmerňuje a diferencuje činnosť žiakov),
5. funkcia organizačná (organizuje prácu seba, ale aj žiakom, a to vo vyučovaní i mimo neho, pripravuje pomôcky...),

6. funkcia kontrolná (zistovanie, čo sa žiaci naučili, čo vedia, čo nevedia...),

7. funkcia hodnotiaca (hodnotenie žiakov – pochvaly, odmeny, tresty...).

### 3.2 Typológia učiteľov

- Podľa druhu a typu školy, v ktorej učitelia pôsobia:
  - materské školy, základné školy – delia sa na 1. a 2. stupeň strednej školy, SOŠ, gymnáziá, konzervatóriá, školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, základné umelecké školy, jazykové školy (§ 27 školského zákona), vysoké školy.
- Podľa odboru, resp. vyučovacích predmetov:
  - univerzalisti – vyučujú všetky predmety daného stupňa školy, predovšetkým 1. stupeň ZŠ,
  - špecializovaní – na jednotlivé predmety, odbory, napr. matematiku, cudzí jazyk, telesnú výchovu....
- Podľa štýlu výchovy:
  - *výchova úspechmi* – láska a veľký stupeň akcelerácie edukanta, vysoké požiadavky, náročnosť, častá kontrola a odmeny,
  - *liberálna výchova* – láska a akceptácia, nízke požiadavky, zriedkavá kontrola, odmeňovanie nadmieru,
  - *starostlivá výchova* – silná láska a akceptácie, empatia, nízke požiadavky, častá kontrola, odmeňovanie,
  - *demokratická výchova* – na lásku u akceptáciu sa kladú vysoké požiadavky, zriedkavá kontrola, čo je prejav dôvery, odmeňovanie,
  - *rigorózný autokratizmus* – nepriateľstvo, vysoké požiadavky, častá kontrola, trestanie ako hlavný spôsob vplyvu na edukanta,
  - *punitívny autokratizmus* – veľký stupeň nepriateľstva, chýba empatia a akceptácia, vysoké požiadavky, častá kontrola a trestanie,
  - *príležitostný aristokratizmus* – nepriateľstvo, chýba akceptácia a empatia, zriedkavá kontrola a trestanie,

- *zanedbávajúca výchova* – nepriateľstvo, chýba akceptácia, nízke požiadavky, zriedkavá kontrola ako prejav nezáujmu, chýbajú tresty aj odmeny,
- *zavrhujúca, odmietavá výchova* – nepriateľstvo, chýba akceptácia a empatia, nízke požiadavky, zriedkavá kontrola, prísne tresty.
- Podľa W. O. Döringa:
  - *náboženský typ* – je príliš vážny, uzavretý, bez zmyslu pre humor. Nemá dar priblížiť sa k žiakom a porozumieť im, pretože sa nevie vžiť do ich postavenia a problémov, má málo zmyslu pre detskú hru, pri vyučovaní sa javí ako nudný pedant, nie je vedecky orientovaný, žiakov vychováva podľa vlastných predstáv, vlastného chápania života, čím sa často odcudzuje;
  - *estetický typ* – prevaha iracionálneho nad racionálnym v konaní, schopnosť vcit'ovať sa, potreba utvárať a formovať žiakovu osobnosť, nejde mu o to, aby vychoval platného člena ľudskej spoločnosti, ale nezávislé individuum;
  - *sociálny typ* – svoje sympatie neobmedzuje iba na jednotlivcov alebo skupiny, ale upriamuje sa na všetkých žiakov triedy. Tento typ je ideálnym učiteľom, ak má aj črty estetického typu, schopnosť vcit'ovať sa do žiakovej psychiky. Je trpezlivý, je málo zápalistý, jeho základným úsilím je vychovať spoločensky prospešných ľudí. Žiaci ho obyčajne majú radi, ale spravidla si ho nevážia;
  - *teoretický typ* – väčší záujem o teoretické poznanie, o vyučovací predmet ako o samého žiaka. Vzdelanie chápe intelektualisticky, a preto zmysel svojej práce vidí vo vštepovaní poznatkov, v rozvíjaní poznania. Ak má tvorivé nadanie, môže sa stať ideálnym učiteľom. Je viac pasívny, neproduktívny, podáva žiakom vedomosti viac mechanicky. K žiakom je chladný, objektívny a vecný. Tohto typu sa žiaci skôr obávajú, ako ho majú radi;
  - *ekonomický typ* – úsilie s minimálnym vynaložením síl dosiahnuť u žiakov maximálne výsledky, je často vynikajúcim metodikom, rád vedie žiakov k samostatnej práci, chce žiakov pripraviť na život. Je príliš reálny, praktický, nedoceňuje fantáziu. Žiaci ho skôr oceňujú, ako majú radi;
  - *mocenský typ* – tendencia presadzovať vlastnú osobnosť. Riadi sa úsilím uplatniť sa, vyniknúť, presadiť svoje názory, postoje, spôsoby. Žiaka chce utvárať iba podľa vlastných predstáv. Často nespravodlivo karhá a trestá. S uspokojením prežíva, ak sa ho žiaci boja. Žiaci sa ho spravidla boja.

- Podľa E. Luka:
  - *naivne reproduktívny typ* – má pedagogickú duchapritomnosť, na nové, neočakávané pedagogické situácie reaguje inštinktívne správne. Žiakom iba sprostredkúva vedomosti a vyžaduje od nich nabíľňované vedomosti, žiakov nevedie k samostatnej tvorivej práci, k utváraniu vlastných názorov, postojov, ktoré spravidla chýbajú aj jemu;
  - *naivne produktívny typ* – svojrázne, tvorivé spracovanie učebnej látky i pedagogicko-psychologických poznatkov, istota pedagogického rozhodovania, pedagogická duchapritomnosť. Jeho pedagogické opatrenia sú prirodzené. Živé a obsiahle vedomosti mu umožňujú dosahovať dobré výsledky v pedagogickej práci;
  - *reflexívne reproduktívny typ* – neistota, rozkolísanosť, nesamostatnosť, o všetkom dlho premýšľa, svoje vedomosti nevie tvorivo, správne zužitkovať. Dobré sa orientuje v známych pedagogických situáciách, nové mu spôsobujú veľké ťažkosti a zväčša ich rieši neúspešne;
  - *reflexívne produktívny typ* – ťažko sa približuje k žiakom, ťažko chápe a poznáva ich individuálne osobitosti. Jeho pedagogické opatrenia sú často neadekvátne, žiaci ich nepokladajú za spravodlivé, primerané. Chýba mu citový zápal a oduševnenie, je uzavretý do seba.
- Podľa Vorwickelova:
  - *striktne vecný typ* – jednostranný pohľad na skúšobnú látku, ktorú sa usiluje čo najstarostlivejšie spracovať a podať. Má zbožnú úctu k učebnici, jej obsahu. Úspech dosahuje u priemerných žiakov a u žiakov s dobrou mechanickou pamäťou. Nenúti žiakov k samostatnému mysleniu, ani ho nerozvíja;
  - *oduševnene vecný typ* – v učebnej látke vidí iba činiteľa formulujúceho poznávacie procesy, intelekt žiakov. Učivo analyzuje do najjemnejších poznávacích myšlienkových aktov, výklady sú iba logickou činnosťou, často vidí v žiakoch pasívnych ľudí, žiaci s tvorivým myslením sa u neho neuplatnia, triedu málo aktivizuje;
  - *naivne osobný typ* – vo výbere učiva a vo výklade je benevolentnejší, najsilnejším faktorom je cit, je nestály, robí časté prechmaty, rozhoduje sa skôr srdcom, často má zrážky s rodičmi aj v učiteľskom zbore, je schopný navodiť spoluprácu žiakov;

- *uvedomene osobný typ* – jednota intelektuálneho a vôľového zacielenia. Logicky a mechanicky neschematizuje učivo, svoju osobnosť plne angažuje vo vzdelávacom a výchovnom pôsobení, u žiakov býva obľúbený.
- Valachová (2005) cituje Caselmana, ktorý vytvoril viacero typológií:
  - **podľa orientácie na učenie, učebný predmet a žiakovu osobnosť:**
    - *filozoficky orientovaný logotrop* – osvojenie, vypracovanie a prehĺbenie vlastného svetonázoru, za cieľ si vytyčuje vštípiť žiakom pevný svetonázor podľa vlastného chápania. Vlastné skúsenosti a názory žiakov málo rešpektuje. Silou a hĺbkou silne vplýva na žiakov podobne psychicky založených. S neúspechom sa stretáva pri nedostatočnom dozretí žiakov,
    - *odbornovo-vedecky orientovaný logotrop* – od mladosti sa orientoval na predmet, ktorý vyučuje, vo svojom odbore všetko považuje za dôležité a chce čo najviac naučiť. Vie žiakov nadchnúť na predmet, vzbudiť záujem, zrozumiteľne vysvetliť učivo. V požiadavkách býva prísny, uprednostňuje svoj predmet, má nedostatok pochopenia, žiaci sa mu často odcudzujú,
    - *individuálne psychologicky orientovaný pajdotrop* – úsilie pochopiť žiakovu osobnosť, vnútorne ho získať, podstatu svojho pôsobenia vidí vo výchove, príznačný je rodičovský vzťah k žiakom plný pochopenia a dôvery, čo vplýva na úspech vo vyučovaní, dbá na poriadok a disciplínu,
    - *všeobecne psychologicky orientovaný pajdotrop* – výraznejšie racionálne prvky, v strede záujmu je vzbudiť záujem žiakov o menej zaujímavé učivo, často sa venuje iba svojim obľúbencom, výskyt tohto typu je zriedkavejší;
  - **podľa vyhranenosti, ktorá je podmienená všeobecným správaním učiteľa v triede:**
    - *autoritatívny typ* – chce všetko do najmenších podrobností riadiť, všetko musí byť podľa neho, často mu chýba zmysel pre spravodlivosť, humor a láska k žiakovi,
    - *sociálny typ* – tendencia nechávať väčšiu voľnosť, nechce vládnuť a nariadovať, jeho úsilím je prebúdzat u žiakov samostatnosť a zodpovednosť, spravidla má ťažkosti s disciplínou, poriadkom v triede, čo sa odrazí aj na výsledkoch žiakov;
  - **podľa pedagogických postupov:**
    - *vedecko-systematický typ* – racionálny a systematický postup na hodine, schopnosť správne vysvetľovať, rozvíja žiakovo logické myslenie,



- *umelecký typ* – charakteristická je intuícia pri prenikaní do učiva a rozvinutá predstavivosť. Látku usporadúva logicky, má názorné vysvetľovanie, máva silný výchovný vplyv na žiakov, orientuje sa na názorné myslenie žiakov,
- *praktický typ* – má organizačné vlohy, pre ťažko vysvetliteľné učivo má vždy príklad, pomôcky, čím prispieva k ich pochopeniu, rozvíja najmä názorné praktické myslenie žiakov;
- Podľa Pavlova, ktorý vytvoril 2 typológie:
  - **podľa vlastností nervovej sústavy:**
    - *sangvinik* – rýchle osvojovanie si poznatkov, pohotovosť, schopnosť rozdeliť pozornosť, uznanlivosť, veselosť, životný optimizmus, výrečnosť. Môže byť príliš mäkký, priateľský a nebude veľmi prísny, nebude mať učiteľský odstup a autoritu,
    - *cholirik* – sklon mužne a rázne vystupovať, byť primerane prísny, mať presvedčivé názory, môže byť príliš panovačný, mať výbuchy hnevu a zlosti, má sklon k afektívnemu správaniu, žiaci sa ho boja,
    - *flegmatik* – pokoj a rozvaha, v triede vytvára optimálne ovzdušie, má sklon k pohodliu a ľahostajnosti, nerozhodnosti, v práci sa prejavuje monotónnosť a jednotvárnosť,
    - *melancholik* – má psychologický cit pre posúdenie a pochopenie správania žiakov, je príliš uznanlivý, ťažko sa odvažuje k ráznejšiemu opatreniu, takže žiaci si všetko dovoľia, trestá hrubo a búrlivo;
  - **podľa vzťahu signálových sústav:**
    - *umelecký typ* – živý a názorný výklad, nerozvíja dostatočne abstraktné myslenie, schopnosť zovšeobecňovať. mysliteľský typ – má správne rozvíjanie myslenia žiakov, jeho výklady sú málo konkrétne a názorné, žiaci ich dostatočne nechápu,
    - *praktický typ* – má vyvážené používanie slova a názoru vo vyučovaní, účinnú organizáciu a spája teoretické vyučovanie s praktickým životom.

V rôznych literatúra sa uvádzajú rôzne požiadavky, ktoré by mali učitelia spĺňať, najčastejšie sa vyskytovali: najmä láska k deťom (láska k učiteľskému povolaniu), pohlavie učiteľa, vek učiteľa, zdravie učiteľa, úprava zovňajška (image), všeobecné a odborné vzdelanie (z oblastí, ako je pedagogická didaktika, psychológia), pedagogický talent, autorita učiteľa, spravodlivosť a objektívnosť v hodnotení, organizačné schopnosti učiteľa, schopnosť predvídať, pedagogický takt, pedagogický optimizmus.

Učiteľ by mal byť vysoko vzdelaný (teoreticky odborne zdatný), ale ak nedisponuje aj pedagogickými spôsobilosťami a nedokáže nájsť správne postupy a prístupy vo výkone pedagogickej činnosti, jeho odborné poznatky zostanú pre výchovno-vzdelávaciu činnosť nevyužité. Učiteľ musí disponovať určitými spôsobilosťami, ktoré rozvíja, buduje ich a praxou sa z neho stáva expert vo svojej profesii.

## **Záver**

Touto publikáciou sme chceli priblížiť náročnosť učiteľskej profesie, ktorá je vystavená pôsobeniu veľkých zmien, a to nielen v legislatíve. Vyšpecifikovali sme informácie zo všeobecne záväzných právnych predpisov týkajúcich sa požiadaviek na vzdelanie učiteliek materských škôl. Zároveň sme sa pokúsili oboznámiť čitateľov s požiadavkami na osobnosť učiteľky z pohľadu rôznych odborníkov.

Publikáciou sme chceli pomôcť najmä učiteľkám materských škôl zorientovať sa v požiadavkách na ich náročnú pedagogickú činnosť. Veríme, že v blízkej budúcnosti sa zvýši spoločenský status učiteľa aj s finančným ocenením a zlepšením pracovných podmienok v podobe zrekonštruovaných škôl s dostatočným množstvom moderných učebných a didaktických pomôcok.

## Zoznam bibliografických odkazov

- CAMPBELL, E. 2003. *The Ethical Teacher*. Berkshire (England) : Open University Press, 178 s. ISBN 03-3521-219-0.
- ČERNOTOVÁ, M. 2006. Potrebujú budúci učitelia pedeutológiu? In M. Černotová (ed.) *Uplatnenie absolventov učiteľstva v praxi a ich reflexia pregraduálnej prípravy*. Prešov : FF PU, s. 180-190. ISBN 80-8068-317-4.
- GLUCHMANOVÁ, M. 2011. Profesionálna etika v učiteľskom povolání. In *MVEK*. Prešov : Katedra pedagogiky FHPV PU, 2011.
- KASÁČOVÁ, B. 2006. Dimenzie učiteľskej profesie. In *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : MPC, 2006. ISBN 80-8045-431-0.
- KASÁČOVÁ, B. 2003a. Pedeutológia – veda o pedagogickej profesii. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2003, r. 12, č. 3, s. 27-30.
- KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ. Profesia a príprava*. Banská Bystrica : PF UMB, 2002. ISBN 80-8055-702-0.
- KASÁČOVÁ, B. 2003b. Učiteľská profesia a jej dimenzie. In M. Černotová (ed.) *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Prešov : FF PU, 2003, s. 23-41. ISBN 80-8068-231-3.
- KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov : MPC, 2004. ISBN 80-8045-352-7.
- KASÁČOVÁ, B. et al. 2011. *Učiteľ preprimárnej a primárnej edukácie. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica : PF UMB, 2001. s. 13-21. ISBN 978-80-557-0162-2.
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : MPC, 2006. ISBN 80 8045-431-0.
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske : Expresprint, 2011. ISBN 978-80-968777-3-7.
- KOSOVÁ, B. 2006. Profesia a profesionalita učiteľa. In *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 2006, r. 58, č. 1, s. 1-14.
- MAŇÁK, J. 1990. *Nárys didaktiky*. Brno : PF MU. ISBN 80-210-1966-2.
- MÚLLNER, J. 1995. Kariéra učiteľa. In *Pedagogická orientace*, 1995, č. 16/17, s. 125-128.

PAVLOV, I. 2002. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov : MPC, 2002. ISBN 80-8045-285-7.

*Pedagogická encyklopédia Slovenska 1. a 2. zväzok*. Bratislava : Veda, 1984.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*, Praha : Portál, 1997.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

ROSA, V. 1997. Trendy v ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov na Slovensku a v zahraničí. In *K problematike ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov*. Zborník príspevkov zo seminára. Bratislava : Metodické centrum, 1997. ISBN 80-88796-77-6.

ROSA, V. 2000. Kedy bude ďalšie vzdelávanie systémom? Alebo ďalšie vzdelávanie ako systém. In *Vzdelávanie pedagogických pracovníkov v 21. storočí*. Zborník príspevkov z celoštátnej konferencie. Bratislava : Metodické centrum, 2000. ISBN 80-8052-096-8.

*Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. 2008. Bratislava : MŠ SR, ŠPÚ, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

ŠVEC, V. 1994. Autodiagnostika pedagogické činnosti učiteľa – módnosť alebo potreba. In *Pedagogika*, 1994, 44, č. 2.

ŠVEC, V. 2000. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2000.

ŠVEC, V. 2005. *Pedagogické znalosti učiteľa. Teorie a praxe*. Praha : ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Iura Edition, spol. s r. o.. 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.

TUREK, I. 2003. *Kľúčové kompetencie*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8052-174-3.

TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2005. ISBN 80-8052-230-8.

TUREK, I. 1999. *Tvorivé riešenie problémov*. Bratislava : Metodické centrum, 1999. 104 s. ISBN 80-8052-054-2.

TUREK I. 2002. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava : Metodické centrum, 2002. 326 s. ISBN 80-8052-136-0.

VALACHOVÁ, D. 2005. Profesionálne kompetencie učiteľa. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2005, roč. 14, s. 4-7.

ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. 136 s. ISBN 80-08-00442-8.

ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 1994. 166 s. ISBN 80-967013-4-7.

ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. 1997. *Tvorivý učiteľ*. Bratislava : Metodické centrum mesta Bratislavy, 1997. 77 s. ISBN 80-7164-192-8.

ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava : IRIS, 1997. 232 s. ISBN 80-88778-60-3.

Internetový zdroj:

<http://sun.pf.unipo.sk/omep/wp-content/uploads/2013/03/pubs/OMEP.pdf>

f