

ÚSKALIA INDIVIDUÁLNEJ INTEGRÁCIE ŽIAKOV

Miroslav Štefunko, Štátna školská inšpekcia Bratislava - Boris Sihelsky, Metodicko-pedagogické centrum, Banská Bystrica

Anotácia: Prieskum názorov zákonných zástupcov detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na podmienky individuálnej integrácie ich detí v základnej škole.

KLúčové slová: individuálna integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, podmienky školskej integrácie

Úvod

V našich školách pribúdajú deti, u ktorých pociťujeme potrebu špeciálneho – „iného“ prístupu učiteľov. Nárast nemusí byť len dôsledkom toho, že sa absolútne zvyšuje počet týchto detí, ale môže ísť aj o zmenu pohľadu spoločnosti na problematiku výchovy a vzdelávania detí so špecifickými vzdelávacími potrebami (ŠVVP), o prejavy vyššej citlivosti spoločnosti na ich individuálne potreby.

Do roku 1998 sa deti so ŠVVP vzdelávali prevažne v špeciálnych školách. Selektované vzdelávanie má za následok, že tieto deti môžu mať v dospelosti problém žiť a pracovať v bežnom prostredí spolu s intaktnými ľuďmi. Dnes už jednoznačne vieme, že potreby detí, ktoré sa líšia od normy – od potrieb detí bežnej triedy (populácie) – je vhodné uspokojovať práve v „bežnej“ triede školy, ktorú dieťa navštevuje. V krajinách s vyspelou úrovňou vzdelávania (Fínsko, Švédsko, Holandsko, Belgicko, Írsko...) je integrácia do bežných škôl, problematika predškolskej výchovy a výchova a vzdelávanie žiakov oslobodených od povinnosti dochádzať do školy, riešená už 40 rokov a rozvíja sa paralelne so špeciálnymi školami (Aktuálne problémy integrácie žiakov..., 2000).

Vytvorením zákonnej možnosti integrovať deti so ŠVVP do systému bežného školstva sa aj u nás začala nová etapa prístupu k postihnutým žiakom. Východiskom na uzákonenie integrácie na Slovensku sú práva dieťaťa, priblíženie sa systému vzdelávania postihnutých detí súčasným európskym humanizačným trendom a ciele edukačného memoranda vlády SR – projekt Milénium.

Aké sú východiská a problematika nášho skúmania

Problematika a procesy školskej integrácie detí so ŠVVP sú v pozornosti a v súčasnosti sa stávajú predmetom záujmu štátnej školskej inšpekcie (ŠŠI). Inšpekčné zistenia ŠŠI naznačujú, že súčasné podmienky, procesy a výstupy integrácie v základných a stredných školách nezodpovedajú požiadavkám, ktoré sú stanovené platnou školskou legislatívou. Príčiny uvedeného stavu je možné nachádzať v nedostatočnom (nevhodnom) plánovaní, realizácii a hodnotení podmienok a procesov školskej integrácie detí. Najčastejšie nedostatky a omyly sa vyskytujú v nasledujúcich piatich oblastiach:

1. Školy nemajú individuálne vzdelávacie programy (IVP) rozvoja žiakov, alebo existujúci IVP je len formálnym dokumentom bez cieľov a bez ostatných prvkov IVP – často ide iba o redukovaný časovo-tematický plán vyučovania.

V procesoch učenia sa integrovaných žiakov dochádza k situáciám, že učebné činnosti žiakov nie sú systematické a učiteľom premyslené. Žiak sa často stráca v záplave obsahu a činnosťami presýteného vyučovania bez spätnej väzby a akéhokoľvek vzdelávacieho efektu. Profesionálny prístup učiteľov k integrovaným žiakom sa neraz nahrádza konkrétnou pomocou so strany „schopnejších“ spolužiakov...

2. Činnosti jednotlivých zainteresovaných účastníkov vzdelávania (žiak, triedny učiteľ, ostatní učelia, riaditeľ, špeciálny pedagóg, psychológ z PPP a rodič) sú nekoordinované, izolované a komunikačne nezvládnuté. Komisie, ktoré by na pravidelných štvrt'ročných stretnutiach mali hodnotiť procesy a výsledky vzdelávania žiakov, neexistujú, alebo sú z rôznych príčin nefunkčné. Návštevy a konzultácie pracovníkov z pedagogicko-psychologických a špeciálno-pedagogických poradní neumožňujú riešenie každodenných problémov vzdelávania žiakov. Školy v podstate nezabezpečujú služby, ku ktorým sa prijatím postihnutého dieťaťa zaviazali ...

3. Reedukácia, kompenzácia, individuálny prístup a zvýšená hodinová dotácia sú v procesoch na vyučovaní zamieňané za doučovanie. Učelia, čiastočne vedení dobrým úmyslom, čiastočne nepoznajúci problematiku, rezignujú a v podstate robia iba „doučovanie“ nezvládnutého učiva (na úkor výchovných predmetov a cudzích jazykov) bez toho, aby upravili ciele a obsahy „bežného“ vyučovania, metódy a formy práce, spätnú väzbu a hodnotenie žiakov so ŠVVP.

4. Učelia uprednostňujú „bežné“ postupy hodnotenia a klasifikácie žiakov so ŠVVP. Iba zriedkavo a s „výhradami“ akceptujú metodické pokyny na hodnotenie žiakov so ŠVVP. Tradičné „známkovanie“ je nadradené hodnoteniu (sebahodnoteniu) žiaka a dosahovaniu cieľov učenia sa.

5. Vybavenosť škôl učebnými pomôckami nespĺňa ani potreby zdravých detí. Mnohé školy nedisponujú ani základnými učebnými pomôckami, o špeciálnych pomôckach ani nehovoriac.

Skúmanie problematiky školskej integrácie prostredníctvom názorov rodičov integrovaných detí v súčasnosti absentuje. V odbornej bibliografii sme výskumné nálezy doposiaľ nezaznamenali. Z tohto pohľadu nám chýbajú fakty, prostredníctvom ktorých by sme vedeli validnejšie hodnotiť súčasný stav integrácie.

Zámerom nášho skúmania je rozšíriť poznatkovú bázu o súčasných podmienkach individuálne integrovaných žiakov so ŠVVP na „bežných“ základných školách. Zamerali sme sa predovšetkým na tie podmienky integrácie, ktoré sme považovali za dôležité, nakoľko nebolo v našich možnostiach systematicky a vyčerpávajúco pokryť zložitú problematiku integrácie žiakov.

Aké otázky skúmania podmienok integrácie detí so ŠVVP nás zaujímajú:

Koľko detí je integrovaných do intaktného prostredia ZŠ v okrese Žiar nad Hronom? Aký je postih týchto detí? Majú integrované deti vypracovaný individuálny výchovno-vzdelávací program?

Aké sú materiálne podmienky na integráciu detí so ŠVVP v okrese Žiar nad Hronom? Sú dostatočné? Existujú medzi mestskými a vidieckymi školami rozdiely v podmienkach na integráciu detí do normálnej populácie? Na aké postihnutie dieťaťa sú na školách vytvorené najlepšie podmienky na integráciu do normálnej populácie?

Sú žiaci so ŠVVP, ktorí sú integrovaní do normálnej školskej populácie detí, sociálne akceptovaní, prijatí spolužiakmi? Existujú rozdiely v akceptácii detí so ŠVVP spolužiakmi v závislosti od postihnutia dieťaťa a času jeho integrácie? V akých - vidieckych alebo mestských ZŠ - je lepšia klíma na integráciu detí so ŠVVP?

Majú deti so ŠVVP, ktoré sú integrované do „normálnej“ populácie, svojho obľúbeného učiteľa? Majú integrované deti problémy, ťažkosti s domácimi úlohami a prípravou na vyučovanie? Aká je spokojnosť integrovaných detí s hodnotením a klasifikáciou v škole?

Aký je cieľ a predmet nášho prieskumu

Cieľom nášho prieskumu je zistiť, aké podmienky na integráciu žiakov sú vytvorené na základných školách v okrese Žiar nad Hronom.

Predmetom prieskumu sú názory zákonných zástupcov (rodičov) integrovaných detí na podmienky ich integrácie. Podmienky integrácie sme na účely tohto skúmania kategorizovali do troch oblastí.

- 1. Funkcionálna oblasť:** v oblasti sú syntetizované funkcionálne faktory integrácie.
- 2. Sociálna oblasť:** v oblasti sú syntetizované sociálne faktory integrácie.
- 3. Pedagogická oblasť:** v oblasti sú syntetizované pedagogické faktory integrácie.

Ktoré hypotézy sme overovali

Vo funkcionálnej oblasti podmienok na integráciu detí so ŠVVP sme overovali tieto hypotézy:

H 1.1: V mestských školách sú z hľadiska existencie

„bezbariérovosti“ vytvorené lepšie podmienky na integráciu detí so ŠVVP ako v školách vidieckych.

H 1.2: V mestských školách sú z hľadiska existencie „špeciálnych pomôcok“ vytvorené lepšie podmienky na integráciu detí ako v školách vidieckych.

H 1.3: V mestských školách sú lepšie materiálne podmienky na integráciu detí ako v školách vidieckych.

H 1.4: Deti s telesným postihnutím majú na školách vytvorené lepšie podmienky na integráciu ako deti s inými postihmi (mentálny, zrakový, sluchový...).

V sociálnej oblasti podmienok na integráciu detí so ŠVVP sme overovali tri hypotézy:

H 2.1: Pomoc od spolužiakov integrovaných detí sa zlepšuje úmerne s dĺžkou integrácie dieťaťa.

H 2.2: Ublížovanie a posmech od spolužiakov integrovaných detí sa znižuje úmerne s dĺžkou integrácie dieťaťa.

H 2.3: Vo vidieckych ZŠ okresu ZH je lepšia klíma na integráciu detí so ŠVVP ako v mestských ZŠ.

V pedagogickej oblasti podmienok na integráciu detí so ŠVVP sme overovali nasledujúce hypotézy:

H 3.1: 75 % detí so špeciálnymi VVP, ktoré sú integrované do „normálnej“ školskej populácie v okrese ZH, má svojho obľúbeného učiteľa.

H 3.2: 75 % integrovaných detí nemá ťažkosti s domácimi úlohami a prípravou na vyučovanie.

H 3.3: 75 % integrovaných detí je spokojných so svojim hodnotením a klasifikáciou.

Aká je naša výskumná vzorka

Informácie o počte (mieste) individuálne integrovaných žiakov sme získali od ŠŠI a porovnali so štatistikami Ústavu informácií a prognóz v školstve v Bratislave (tabuľka 1).
Tabuľka 1 Počet integrovaných žiakov v základných školách okresu Žiar nad Hronom

Por.	Názov školy	Kategor.	Počet integrov. žiakov
1.	ZŠ, M. R. Štefánika 17, Žiar nad Hronom	štátna	11
2.	ZŠ Š. Moyses, A. Kmeťa 1, Žiar nad Hr.	cirkevná	11
3.	ZŠ, Janova Lehota 17	štátna	2
4.	ZŠ, Školská 482, Hliník nad Hronom	štátna	6
5.	ZŠ, Trnavá Hora 233	štátna	1
6.	ZŠ, Jilemnického 2, Žiar nad Hronom	štátna	1
7.	ZŠ, Dr. Jánskeho 2, Žiar nad Hronom	štátna	2
8.	ZŠ, P. Križku 392/8, Kremnica	štátna	12
9.	ZŠ, Angyalova 401/26, Kremnica	štátna	12
Spolu			58

V základných školách okresu Žiar nad Hronom je 58 detí, ktoré sú integrované do „normálnej“ školskej populácie žiakov. Výskumný súbor sme vytvorili zámerným výberom 58 respondentov – zákonných zástupcov integrovaných detí.

Aké metódy a nástroje sme uplatnili

Údaje sme získali dotazníkovou metódou prostredníctvom dotazníka. Administrácia dotazníka prebiehala v januári 2005. Z 58 oslovených respondentov nám dotazník vrátilo 48. Návratnosť vyplnených dotazníkov bola vysoká (83%).

Dotazník (Sihelsky a Štefanko, 2004) obsahuje dve časti. V prvej časti sú vysvetľujúce informácie a základné identifikačné údaje o nezávisle premenných. Druhá časť dotazníka obsahuje 12 položiek – výrokov, ktoré sa vzťahujú na zistenie údajov zameraných na podmienky individuálnej integrácie v troch sledovaných oblastiach (závisle premenné). Položkami sú nasledujúce výroky:

1. Moje dieťa má v škole svojho obľúbeného učiteľa (učiteľov).
2. Moje dieťa má na vyučovaní všetky potrebné špeciálne pomôcky na učenie sa (napr. lupa pre slabozrakého).
3. Školu, do ktorej chodí moje dieťa, by som odporučil aj iným rodičom postihnutého dieťaťa.
4. Moje dieťa je spokojné s hodnotením a klasifikáciou učiteľov.
5. Moje dieťa má spolužiaka (spolužiakov), ktorý mu v škole pomôže (u).
6. Bezbariérové úpravy školy a triedy (napr. rampa, bezbariérové WC a pod.) sú pre moje dieťa vyhovujúce.
7. Individuálny výchovno-vzdelávací program je vhodný na rozvoj môjho dieťaťa.
8. Moje dieťa je hodnotené a klasifikované inak ako ostatné deti.
9. V triede sú aj žiaci, ktorí sa môjmu dieťaťu posmievajú.
10. Moje dieťa rado rozpráva o tom, ako je v škole hodnotené a klasifikované (známkované). So svojím známkovaním v škole je spokojné.

11. V škole sú medzi ľuďmi dobré vzťahy – je tam dobrá klíma na prijatie postihnutých detí.

12. Moje dieťa nemá ťažkosti s domácimi úlohami a prípravou na vyučovanie.

Získané údaje (dáta) sme roztriedili podľa charakteru (druhu) nezávisle premennej. Nezávisle premenné v našom skúmaní majú kvalitatívne (nominálne) polytomické meradlo.

ŠKOLA: ZŠ mestská (štátna) – ZŠ mestská (cirkevná) – ZŠ vidiecka (štátna)

POSTIHNUTIE: telesné – telesné a mentálne – mentálne – zrakové – sluchové – disfunkcie

DĹŽKA INTEGRÁCIE na 1.st. ZŠ: 1rok – 2 roky – 3 a 4 roky

DĹŽKA INTEGRÁCIE na 2.st. ZŠ: 1rok – 2 roky – 3 a viac rokov

Aktuálne hodnoty závisle premenných sme merali na 5-stupňovej Likertovej škále, na ktorej:

1 – znamená, že respondent plne súhlasí s výrokom, (určite áno);

2 – znamená súhlas, (viac áno ako nie);

3 – respondent nemá vyhranený názor, (ani áno ani nie);

4 – nesúhlas s výrokom, (skôr nie ako áno);

5 – znamená silný nesúhlas s výrokom, (určite nie).

V prípade, že sa respondent nevie k výroku vyjadriť, označuje X.

Dáta závisle premenných majú ordinálne meradlo. Na ich spracovanie sme použili analýzu kvalitatívnych (nominálnych) a ordinálnych znakov – posudzovanie závislosti v kontingenčných tabuľkách: testy χ^2 ; (m . n) a koeficienty kontingencie. (Dokončenie v budúcom čísle)

AKO VZBUDIŤ ZÁUJEM DETÍ O ČÍTANIE

Mária Krahulcová, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Anotácia: Nízky záujem detí o čítanie. Využitie textu zo súčasnej literatúry pre deti ako prostriedok na zvýšenie o ňu. Zaujímavé úlohy ako motivačný prvok

KLúčové slová: súčasná slovenská literatúra pre deti, atraktivita textu z novej slovenskej literatúry, záujem detí o čítanie, detský čitateľ

„Zo štatistik novinarskeho ústavu je zrejmé, že ak sa dieťa nestane čitateľom do ôsmich – desiatich rokov, nestane sa ním vôbec. Takže našou úlohou je vlastne dávať kvalitnú detskú literatúru do tohto obdobia, odštartovať deti ako čitateľov v mladšom školskom veku, lebo adolescentov to potom už nenaučí nik. Veľkú úlohu tu môžu zohrať kvalitné učiteľky, nie tie mentorsky múdre, ale tie mamy, nositeľky krásna, ktoré nebudú odrádzať deti povinným čítaním. Tak dieťa nikdy nevychováme ako čitateľa, pretože literatúra sa dostáva na úroveň matematiky a konkrétny text straší ako vzorec.“¹

Kríza detskej literatúry je ovplyvnená práve nezáujmom

detí o čítanie. Ak nenadobudnú pozitívny vzťah k literatúre v rodinnom prostredí, je na nás - na učiteľoch, aby sme deťom ukázali krásu literatúry v škole a priviedli deti k čítaniu.

Spomínanú krízu prehľbuje fakt, že novšia a kvalitná spoločenská próza na našich knižných pultoch absentuje. Atak komerčného infantilizmu na danú oblasť, ako aj chýbajúca mladá generácia autorov prispieva do rovnakého „ohniska“. Práve novšie knihy s detským hrdinom, ktoré reflektujú obraz súčasného dieťaťa, by mohli byť pre detského čitateľa prínosom a pritiahnúť ho k čítaniu.

Azda niet o čom písať? Vari súčasní autori neprežili detstvo?

1 MAGALOVÁ, G.–STANISLAVOVÁ, Z.–SLIACKY, O.–ČERVENÁK, A.: Diskusia. *Literika*, 2, 1998, s. 87-90.

Rada by som uviedla pár viet z diskusie, ktorá ma inšpirovala zamyslieť sa nad problémami, ktoré prežíva slovenská literatúra pre deti, a nájsť riešenie ako prekonať nezáujem detí o čítanie. K danej problematike prispel O. Sliacky slovami: „Z hľadiska absencie spoločenskej prózy vypovedajúcej o súčasnom dieťati v spoločnosti preorientovávajúcej sa z totalitnej masy na spoločenstvo fungujúce na princípoch demokratizmu, alebo aspoň k nemu smerujúce, literatúra pre deti je skutočne v štádiu útlmu. Jednoducho niet diela, ktoré by reagovalo na životnú situáciu súčasného dieťaťa. ... generácia dnešných výkonných autorov súčasné dieťa, jeho identitu, odvodenú od meniaceho sa životného štýlu celej spoločnosti, nepozná... Životný kód dnešných autorov sa totiž utváral v odlišnom spoločenskom kontexte, než je ten, ktorý poznamenáva vedomie dieťaťa deväťdesiatych rokov, takže ak sa aj objaví text z „rekriminovaného“ žánru, ide buď o evokáciu iného kontextu alebo len o vonkajškovú tematizáciu súčasného dieťaťa bez prieniku do jeho autentického vnútorného sveta.“¹

Z uvedeného vyplýva, že starší autori už len ťažko dokážu osloviť detského čitateľa a mladí autori akosi chýbajú. Z. Stanislavová spomína v danej diskusii: „Neviem, či je panelákové detstvo nositeľom toho, čo označil kedysi Stanislav Šmatlák ako *hlbinné sloje detstva*. Myslím, že aj v talentovaných ľuďoch môže byť v tomto zmysle trochu prázdno. Možno raz príde niekto, kto pomenuje tento stav... Ako príbeh o detstve to však nemusí byť priam veselé.“¹ Aj Gabriela Magalová sa domnieva, že takéto prózy môžu mať pesimistické razenie, lebo „dieťa dneška je stresované, má málo voľného času, jeho fantázia je „týraná“ televíziou, nežije s prírodou v takom vzťahu ako jeho predchodcovia.“¹ Pod vplyvom tejto diskusie, ale aj z vlastných skúseností zo školskej praxe, som sa rozhodla preskúmať slovenský knižný trh so súčasťou spoločenskou prózou pre deti. Chcela som

dokázať, že existujú diela, ktoré majú čo povedať dnešnému dieťaťu, ktoré sú kvalitné a hodnotné. Týmto spôsobom som „objavila“ v slovenskej detskej literatúre niekoľko zaujímavých kníh najmä od mladých autorov (viac – Varinská 2005). Možno neposkytujú výrazné prieniky do detskej psychiky, nezobrazujú krutú realitu (veď tej má súčasné dieťa nadostať), ale zaoberajú sa skôr fantazírovaním, imagináciou, hrou... jednoducho únikom do sveta fantázie. Takými sú aj knihy od vynikajúcej slovenskej autorky Gabriely Futovej. Úryvok z jednej jej knihy som sa rozhodla využiť aj v školskej praxi. Mojm cieľom bolo overiť atraktivitu daného textu u detského čitateľa, no predovšetkým ponúknuť deťom zaujímavé čítanie z novej slovenskej tvorby a vzbudiť v nich záujem o prečítanie celej knihy.

Výtýčené ciele som realizovala prostredníctvom praktického výstupu v 2. ročníku na Základnej škole 1. v Krupine. Vybrala som pre žiakov úryvok z knihy Naša mama je bosorka (Gabriela Futová, 2000), konkrétne z kapitoly s názvom Lietajúca Natálka. Kritériom môjho výberu bola najmä vhodnosť a atraktivnosť tejto knihy pre danú vekovú kategóriu žiakov a zároveň som brala do úvahy aj rozsah danej kapitoly, resp. úryvku. Daný úryvok som ešte zostručnila a upravila tak, aby bolo možné pracovať s ním počas jednej vyučovacej hodiny.

Ďalej uvádzam hodnotenie praktického výstupu s využitím uvedených cieľov. Možno bude niekto namietať, že som sa na tejto hodine čítania a literárnej výchovy dostatočne nevenovala nácviku správnej techniky čítania. No mojm cieľom nebolo zdokonaľovať techniku čítania, ale predovšetkým formovať kladný vzťah k slovenskej literatúre, vzbudiť u žiakov záujem o prezentovanú knihu, a to prostredníctvom konkrétnej ukážky a zaujímavých úloh.

Verím, že reflexia môjho výstupu poskytne vhodnú inšpiráciu učiteľom na 1. stupni ZŠ a nájdú v nej odpoveď na otázku – *ako vzbudiť záujem detí o čítanie?*

HODNOTENIE PRAKTICKÉHO VÝSTUPU REALIZOVANÉHO V 2. ROČNÍKU

GABRIELA FUTOVÁ – *Naša mama je bosorka*

Hneď na začiatku hodiny som sa snažila žiakov zaujať a vtiahnuť ich do deja príbehu, ktorý budeme čítať. Do triedy som „priletela“ na metle ako pravá bosorka. Podarilo sa. Žiaci boli prekvapení netradičným úvodom hodiny, no zároveň dostatočne motivovaní.

Po „premene“ na učiteľku som s deťmi začala viesť rozhovor o knihách i filmoch, v ktorých bola tiež bosorka, či poznajú takú knihu a podobne. Žiaci boli mimoriadne aktívni, hlásili sa, niektorí prerozprávali aj dej príbehu, v ktorom vystupovala bosorka. Musela som rozbehnutý rozhovor ukončiť, aby sme sa mohli venovať textu, ktorý som pre nich priniesla. Oboznámila som ich s knihou *Naša mama je bosorka*, z ktorej je daný úryvok.

Počas motivačného čítania pozorne počúvali, spontánne reagovali (smiali sa na humorných scénach). Recepčia textu prebiehala taktiež veľmi dobre. Na moju otázku, či sa daná

príhoda mohla naozaj stať, odpovedali jednohlasne – nie, hoci na druhej strane kúzlo, ktoré odznelo v ukážke, chceli si hneď vyskúšať, aby zistili, či sa im náhodou nepodarí vzlietnuť tak ako Natálke v príbehu. Viacerí žiaci boli zvedaví a chceli vedieť, ako sa to všetko skončí. No neprezradila som im všetko, ale odporučila som im, aby si danú knihu požičali v knižnici, prípadne poprosili rodičov, aby im ju kúpili v kníhkupectve.

Nasledovalo čítanie žiakov. Čítali nahlas po jednom, zároveň ich úlohou bolo podčiarknuť v texte slovo, ktorému nerozumeli. Čítanie im nerobilo problémy, občas som zasiahla a opravila daného žiaka, usmernila. Snažila som sa o pozitívny prístup a hodnotenie žiakov. Využila som aj metódu čítania všetkých žiakov naraz. Úlohy na orientáciu v texte zvládli tiež vynikajúco. Po prečítaní textu žiakmi sme sa o ňom ešte porozprávali. Nenašli ani jedno slovo, ktorému by nerozumeli, vysvetľovanie teda nebolo potrebné. Z príbehu ich najviac



zaujalo lietanie na metle, resp. bez metly, ale aj to, ako Natálka spadla rovno do postele. Po rozhovore o prečítanom texte žiaci pracovali v skupinách. Na tabuli som mala dopredu pripravené (napísané) body osnovy:

1. Natálka sa túži naučiť lietať.
2. Natálka povedala zaklínadlo.
3. Letí aj bez metly.
4. Deti sa chcú dostať domov ku knihe.
5. Odčarívacie zaklínadlo pomohlo.

Najprv som sa žiakov spýtala, či vedia, čo je to osnova a tu som „narazila“ na neočakávanú odpoveď – nie. Poznali len notovú osnovu. Vysvetlila som im teda stručne, čo to tá osnova vlastne je a na čo nám slúži. Myslím, že tomu porozumeli. Prečítali sme si jednotlivé body osnovy a pri každom bode si prerozprávali časť textu, ktorá k nemu patrila.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

VARINSKÁ, M.: *Obráz dieťaťa v novej slovenskej literatúre pre deti*. Diplomová práca. Banská Bystrica: UMB – Pedagogická fakulta, 2005.
MAGALOVÁ, G.–STANISLAVOVÁ, Z.–SLIACKY, O.–ČERVENÁK, A.: *Diskusie*. In: *Literika*, 2, 1998, s. 87-90.

Summary: *The author demonstrates the low interest in reading among children and the ways in which it is incumbent on the teacher to try to overcome this. One possible solution is to use texts from contemporary children's literature in reading and literature lessons. On the basis of her own experience the author claims that a good selection of texts, interesting tasks and positive motivation has an influence on the child and encourages an interest in reading.*

URČENIE NÁROČNOSTI TEXTU

Štefan Kováčik, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Anotácia: *Náročnosť textu z hľadiska čítania a porozumenia. Nebezpečenstvo príliš náročného textu pre deti, ktoré sa učia čítať. Závislosť náročnosti textu od dĺžky vety, dĺžky slov a počtu použitých odborných pojmov.*

Kľúčové slová: *náročnosť textu, dĺžka slov, dĺžka vety, odborný pojem, detský časopis, učebnica, predškolská príprava, matematika Nestlerová, Fog-index, K-index.*

Úvod

Tvorcovia a pisatelia textov pre deti alebo dospelých majú spravidla vycibrený cit na výber štýlu písania i na odhadnutie

Ešte pred rozdelením do skupín som im vysvetlila, čo bude ich prvou úlohou a zadala som im čas na jej splnenie. Každá skupina zvládla úlohu a správne priradila časť textu k príslušnému bodu osnovy. Žiaci v skupine spolupracovali, boli disciplinovaní, v triede vládla príjemná pracovná atmosféra. Pri prezentácii jednotlivé skupiny zreprodukovali svoju časť textu na základe daného bodu osnovy. Po prezentácii bolo ich ďalšou úlohou zvoliť si v skupine dvoch zástupcov, ktorí prídu zahrat' daný príbeh o Lietajúcej Natálke, ale bez slov. Pri prezentovaní podali dvojice skvelé herecké výkony, využili metlu a poradili si aj s knihou kúziel (bola ňou učebnica). Celá trieda bola

zaujatá činnosťou a každú hereckú dvojicu odmenila potleskom.

V závere hodiny som spoločne so žiakmi zhodnotila hodinu, pochválila som ich za to, že pekne čítali, pracovali počas celej hodiny a boli disciplinovaní. Žiaci sa tiež vyjadrili k hodine. Úryvok ich zaujal a viacerí by si vraj radi prečítali túto knihu. Po rozhovore o tom, čo ich najviac zaujalo – či už počas hodiny alebo niečo z príbehu, som ich požiadala, aby svoje zážitky dali na papier a vyjadrili to kresbou. Vďaka tejto výtvarnej reflexii som získala akési celkové zhodnotenie môjho výstupu i odraz, aký vplyv mal na žiakov daný text. Bola som milo prekvapená, pretože nielen ich ústne vyjadrenia o hodine boli veľmi pozitívne, ale aj kresby svedčia o tom, že ich text i celkový priebeh hodiny zaujal.

Ak sa mi podarilo čo i len u jedného žiaka vzbudiť túžbu prečítať si knihu *Naša mama je bosorka* celú, moja snaha nebola zbytočná.

náročnosti textu. Prečítajte si staršie rozprávky, určené deťom a zistíte, že ich pisatelia používajú krátke slová a stručné vety. Ak načriete do odbornej literatúry pre vysokoškolákov, vety

sú tu spravidla zložené a bežne sa používajú dlhé slová a odborné termíny.

Občas sa stretávame s neprimerane náročným textom pre deti. Napríklad v jednom časopise (taktne zatajím) pre deti od 3 do 8 rokov je článok, ktorého úvodná veta má viac ako 30 slov. Myslím, že pisatelia textov pre deti by privítali možnosť objektívneho hodnotenia náročnosti textu. Spôsobov hodnotenia textu je vypracovaných veľa. Niektoré uvediem.

1. Analýza obtiažnosti textu metódou Nestlerovej

Často je používaná miera obtiažnosti učebného textu (T) zistená metódou Nestlerovej - modifikovanej Prúchom (Turek 1997). Pod pojmom obtiažnosť rozumie **jazykovú a obsahovú zložitost'** textu pre potenciálneho čitateľa. Je potrebné vykonať výber reprezentatívnej vzorky (napríklad súvislý text s rozsahom sto slov) a z neho určiť.

$$T = T_s + T_p \quad TP = 100 \cdot \frac{P}{N} \cdot \frac{P_1 + 3P_2 + 2P_3 + 2P_4 + P_5}{N}$$

$$T_s = 0,1 \cdot U \cdot V$$

T_s - syntaktická obtiažnosť	P_1 - bežné pojmy (počet)
T_p - pojmová obtiažnosť	P_2 - odborné pojmy (počet)
V - priemerná dĺžka viet	P_3 - faktografické pojmy (počet)
U - priemerná dĺžka vetných úsekov	P_4 - číselné pojmy (počet)
P - počet pojmov	P_5 - opakované pojmy (počet)
N - počet slov	

V učebniciach pre základné školy by mala byť hodnota T v rozsahu od 20 do 60, v textoch určených pre predškolákov budú hodnoty T menšie.

- Výsledok T je závislý od ťažko kontrolovanej premennej (vedomosti a slovná zásoba žiaka v danej oblasti). Ak je žiak múdry, hodnota T bude menšia, text je preňho menej obtiažný.

2. Analýza obtiažnosti textu Fog-indexom

Fog-index vyjadruje *jazykovú náročnosť*, vypočítame ju vyhodnotením textu s dĺžkou 100 slov podľa vzorca:

$$F = \frac{(\text{Priemerná dĺžka viet} + \text{počet dlhých slov}) \cdot 2}{5} + 5$$

- Fog-index závisí od dĺžky testovanej vzorky. Výsledok je nutné prepočítať na 100 slov.
- Za dlhé slová považujeme trojslabičné a viacslabičné slová.

3. Analýza obtiažnosti textu vyjadrená K-indexom

Pri spracovaní textu (databázy) možno úspešne využiť aj počítač. Môže sa využiť program Excel, SPSS a ďalšie databázové programy. (Ritomský, 1994).

Väčšina textov sa v súčasnosti píše v textovom editore Word,

čo umožňuje pohodlné a rýchle určenie **K-indexu**, ktorý hodnotí jazykovú náročnosť textu.

Základný vzorec je odvodený od dĺžky slova (A/B) a dĺžky vety (A/C). Matematicky K-index predstavuje objem kvádra (z toho K) s podstavou tvaru štvorca so stranou vyjadrujúcou priemerný počet písmen v jednom slove a výškou kvádra rovnou priemernému počtu písmen v jednej vete. Nakoniec sa výsledok zaokrúhli.

$$K = \frac{A^3}{B^2 \cdot C}$$

A - počet písmen a znakov (Characters no spaces)
B - počet slov (Words)
C - počet viet (Sentence)

Zhodnotiť možno celý text. Potrebné údaje (počet slov a písmen) možno zistiť pomocou zabudovaných príkazov Wordu: **Tools, Word Count...**, **Characters no spaces, Words.**

Počet viet možno zistiť napríklad nasledovne: **Edit, Replace**, do okna **Find what** vpísať bodku a medzeru, do okna **Replace with** vložiť vhodný znak (*) a v ďalšom okne **Format** označiť **Highlight** a spustiť príkazom **Replace All**. Potom sa objaví okno s oznamom, koľko oznamovacích viet našiel program v texte. (V skutočnosti výpis oznamuje, koľkokrát našiel a preznačil bodku s medzerou zvoleným znakom.) Podobne treba spočítať vety zakončené otáznikom a výkričníkom, prípadne iným spôsobom. (Pozor! Na konci odstavcov za bodkou je potrebné vložiť medzeru „Space“ a potom stlačiť „Enter“. Inak program vetu zakončenú len bodkou nepripočíta.)

Validita K-indexu sa opiera o priemernú dĺžku vety a priemernú dĺžku použitých slov. Obidva tieto faktory zvyšujú náročnosť textu.

Reliabilita K-indexu bola overená na štyroch markantne odlišných vzorkách textu. Dĺžka testovaných textov nie je podstatná, prakticky možno otestovať naraz celý súbor alebo len jedinú vetu. Ak sú testované len vybrané vzorky, je pred zovšeobecnením záverov potrebné dodržať štatistické pravidlá ich výberu.

Testovanie

- Testovanie jedinej vety „Eva spí.“ (A=7, B=2, C=1) viedlo k hodnote $K_a = 86$.
- Za účelom testovania bol vytvorený text s malou náročnosťou.

Ukážka: „Eva ešte spí. Jej mama už vari čaj. Zobudila Evu. Eva potom vstala a umyla sa.“

Použité boli krátke slová a vety. (A=63, B=16, C=4)

Vypočítaná hodnota $K_b = 244$.

- Otestovaný bol článok „Čo je hore?“ (Kolářová, 2002) zverejnený v časopise pre deti.

Ukážka: „Ludia často myslia, že žabka, ktorá predpovedá počasie, sa riadi podľa slniečka. Nie je to pravda.

Žabka Martuška telocvik vyslovene neznáša a na rebrík vôbec nelezie rada...“

Z hodnôt (A=640, B=136, C=13) bola vypočítaná hodnota $K_c = 1088$.

- d) Na testovanie bola vybraná ukážka odborného textu s vysokou náročnosťou (Gomolčák, 1975).
Ukážka: „Kvantová mechanika vedie teda k veľmi jasnej predpovedi pre polarizáciu fotónov z rozpadu pozitronia...“
 ($A=1196$, $B=190$, $C=14$)
 Hodnota $K_a = 3380$.

Tabuľka č. 1 Prehľad parametrov skúmaných pracovných zošitov BŠ1 a BŠ2.

Učebnica	Nestlerovej miera "T"	Fog-index "F"	K-index "K"
Bude škola1	7,1 až 12,6	15	864
Bude škola2	20	16	890
Rozsah	od 5 do 60*	od 10 do 50*	31 až 3380*

* Hodnoty označené hviezdíčkou možno zámerne vytvoreným textom aj prekročiť.

4. Zhrnutie

Všetky tri metódy hodnotenia náročnosti textu boli porovnané pri hodnotení pracovných zošitov *Bude škola 1* a *Bude škola 2 – kocúrovská* určených pre predškolákov. Výsledky sú uvedené v tabuľke č. 1.

Záver

Pisatelia článkov a textov pre deti môžu zhodnotiť náročnosť napísaného textu pomocou jednej z uvedených metód. Ak je text napísaný vo Word, za najjednoduchší spôsob jeho hodnotenia, možno spočiatku trochu náročnejší, považujeme K-index.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GEROVÁ, E. - KOVÁČIK, Š.: Metodická príručka k pracovným zošitom „Bude škola 1“ a Bude škola 2 – kocúrovská“. Prešov : MPC, 2004. ISBN 80-8045-343-8
 GOMOLČÁK, L. - PIŠŮT, J.: Úvod do kvantovej mechaniky. Bratislava : Alfa, 1975.
 KOLÁŘOVÁ, P.: Čo je hore? In: Šikovníček, roč.2, 2002, číslo 6.
 KOVÁČIK, Š.: Bude škola 1. Banská Bystrica : Adade, s.r.o., 2001. ISBN 80-88976-11-1
 KOVÁČIK, Š.: Bude škola 2 – Kocúrovská. Banská Bystrica : Rokus, 2005. ISBN 80-89055-51-6
 RITOMSKÝ, A.: Štatistické spracovanie pedagogických výskumných dát počítačom. In.: Pedagogická revue, roč. 46, č. ", 994. 1990
 TUREK, I.: Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava : Metodické centrum, 1997. ISBN 80-88796-49-0

Summary: The author demonstrates that an over-demanding text can be incomprehensible for a child and can put them off reading. He offers the writers and creators of textbooks one method of measuring the difficulty of a text.

POHLAD UČITEĽOV A ŠTUDENTOV NA ČASŤ UČEBNICE FYZIKY PRE 3. ROČNÍK GYMNÁZIÍ

Erika Korytiaková, Ústav prírodných a humanitných vied Trenčianskej univerzity, Trenčín

Anotácia: Učebnica ako najdôležitejšia pomôcka pre žiakov - jeden z hlavných faktorov rozhodujúcich o efektívnosti vyučovacieho procesu. Názory učiteľov fyziky a ich študentov na spracovanie a obsah tém Elektromagnetické vlnenie a Prenos signálov vlnením v učebnici fyziky pre 3. ročník gymnázia.

KLúčové slová: učebný text, učebnica, výskum učebníc, didaktická analýza učebného textu, dotazník

V minulosti sme publikovali článok s výsledkami didaktickej analýzy učebného textu Elektromagnetické vlnenie a Prenos signálov vlnením v učebnici fyziky pre 3. ročník gymnázia pomocou štatistických metód (1). Uplatnenie daných štatistických metód, hoci zdokonalených a prepracovaných, nemôže byť jediným hľadiskom pri posudzovaní náročnosti učebného textu. Preto sme sa podujali konfrontovať zistené hodnoty pojmovej, resp. celkovej náročnosti s výsledkami hodnotenia týchto učebníc ich priamymi používateľmi, t. j. učiteľmi a študentmi.

Použitá metóda

V súvislosti s uvedenými témami nás zaujímal názor učiteľov a študentov 4. ročníka gymnázií na obsah a spracovanie tohto učiva v súčasnej učebnici fyziky pre gymnázia (2). Pripomíname, že téma Elektromagnetické vlnenie je súčasťou základného učiva a Prenos signálov vlnením patrí do rozširujúceho učiva.

Na tento účel sme vypracovali dotazník, ktorý obsahoval tak uzavreté položky ponúkajúce škálu odpovedí (vo väčšine prípadov išlo o škálu áno – skôr áno – neviem – skôr nie - nie), ako aj otvorené položky, v ktorých respondenti dostali možnosť vyjadriť sa k danej tematike širšie. Pri tvorbe položiek dotazníka sme sa inšpirovali prácami (3), (4).

Dotazníky pre učiteľov a študentov obsahovali položky s rovnakou tematikou. Zisťovali sme nimi názor respondentov najmä na plnenie funkcií a rešpektovanie didaktických zásad v učebnom texte. Učiteľom sme však položili niekoľko otázok navyše. Tie vychádzali z ich postavenia vo vyučovacom procese. Dotazník bol anonymný. Obe skupiny respondentov v ňom uvádzali pohlavie a študenti okrem toho uviedli, ktorú tému na vyučovacích hodinách fyziky preberali.

Oslovili sme 46 náhodne vybraných gymnázií na celom Slovensku, z toho 27 gymnázií dostalo dotazníky určené len pre učiteľov. Dosiahnutá návratnosť dotazníkov celkom predstavovala 43%. Konkrétne nám vyplnené dotazníky zaslalo späť

38 učiteľov (25 žien a 13 mužov) a 210 študentov (103 chlapcov a 107 dievčat). Pomerne nízke percento návratnosti dotazníkov vidíme v tom, že gymnáziá majú možnosť presunúť podľa potreby vyučovanie týchto tém do iného ročníka, prípadne do iného obdobia školského roka na rozdiel od toho, ktoré sme predpokladali my, vychádzajúc z učebných osnov pre gymnáziá. V prípade tohto presunu bolo teda vyplňanie dotazníkov študentmi bezpredmetné.

Zároveň si uvedomujeme, že študenti, ktorých sme dotazníkom oslovili, patria do tzv. prechodového ročníka. Sú to študenti, ktorí ako prví po roku 1989 absolvovali deväťročnú základnú školu. Časť ich rovesníkov, vo všeobecnosti úspešnejší žiaci, však opustili základnú školu už po skončení ôsmeho ročníka. Túto skutočnosť bude potrebné brať do úvahy pri analýze výsledkov tohto prieskumu.

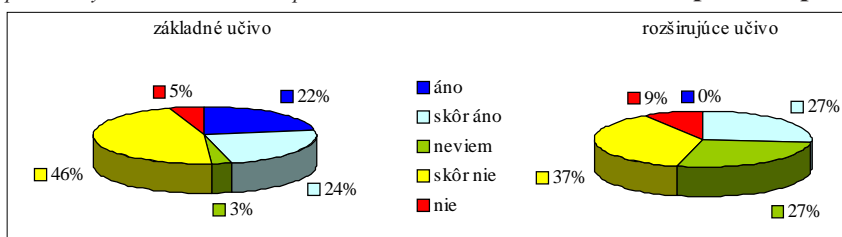
Analýza výsledkov dotazníka

Vo väčšine položiek učiteľského i študentského dotazníka bol rozdiel v rozložení odpovedí medzi pohlaviami nepatrný. Preto budeme pri vyhodnocovaní položiek hovoriť o názoroch učiteľov a študentov všeobecne. V prípadoch, v ktorých tak nie je, budeme skupinu respondentov bližšie špecifikovať. Viac ako polovica študentov prebrala na hodinách fyziky obe spomínané témy. Ďalej uvádzané názory študentov môžeme preto *istou mierou* zovšeobecniť na obe témy.

Takmer všetci učители (91%) sa zhodli na tom, že obsahová nadväznosť témy Elektromagnetické vlnenie na predchádzajúcu tému tematického celku Vlnenie (pozri (5) je zabezpečená. Menej z nich (63%) sa vyslovilo, že **rozsah a náročnosť tohto základného učiva nezodpovedá počtu vyučovacích hodín**, ktorý na túto tému pripadá podľa učebných plánov.

Učiteľom sme tiež položili otázku týkajúcu sa vzťahu medzi obsahom, rozsahom, spôsobom prezentácie základného i rozširujúceho učiva a reálnymi možnosťami a schopnosťami študentov. Viac než 70% učiteľov si myslí, že obsah i rozsah základného učiva zodpovedajú možnostiam a schopnostiam ich študentov. O obsahu a rozsahu rozširujúceho učiva si to však myslelo len 39% z nich. Príčinu tohto zistenia možno vidieť i v tom, že učители rozširujúce učivo zväčša vynechajú alebo ho, ako napísala do dotazníka jedna učiteľka, „preberajú letom“ z časových dôvodov, čo je, samozrejme, na úkor pochopenia látky študentmi. K vzťahu

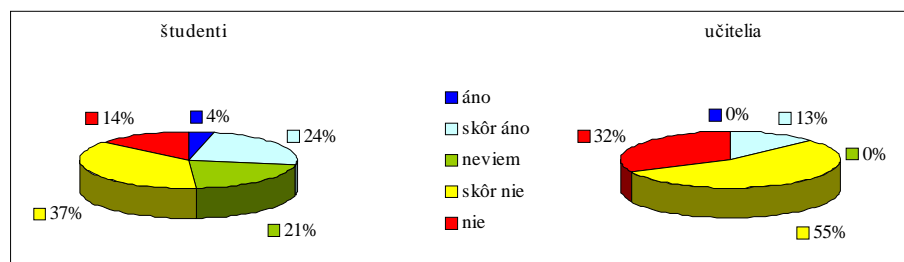
Obr. 1 „Je spôsob prezentácie daného učiva v učebnici primeraný možnostiam a schopnostiam študentov?“



medzi spôsobom prezentácie základného učiva v učebnici a reálnymi možnosťami, schopnosťami študentov nezaujali učители jednoznačné stanovisko, na rozdiel od spôsobu prezentácie rozširujúceho učiva (obr. 1), kde 46% učiteľov volilo záporné odpovede a 27% kladné. Rovnaké množstvo učiteľov nevedelo vyjadriť svoj názor. V tejto súvislosti považujeme za zaujímavé, že si ani jeden učiteľ a rovnako ani jedna učiteľka nezvolili z ponúkanej škály jednoznačnú odpoveď „áno“.

Zaujímali sme sa aj o aplikačnú funkciu učebnice. Uspokojivých 69% študentov (vzhlľadom na vedomostnú štruktúru študentov v ročníku) uviedlo, že vie ako táto oblasť fyziky slúži praxi a kde sa môžu s využitím jej poznatkov stretnúť. S tvrdením, že pri každom dôležitom pojme alebo jave sú v učebnici uvedené príklady jeho výskytu či využitia v bežnom živote, sa stotožňuje takmer polovica študentov. Napriek tomu **51% študentov uviedlo, že množstvo príkladov využitia daných poznatkov v súčasnosti (zahrnutých v učebnici) ich neuspokojilo** (obr. 2). Tento úbytok odpovedí si vysvetľujeme tým, že, ako uviedli mnohí učители, príklady oblastí využitia daných poznatkov dopĺňajú študentom z iných zdrojov, aktuálnejších než je učebnica. Na rozdiel od odpovedí študentov, odpovede učiteľov sa sústredili okolo záporných odpovedí. Znalosť oblastí využitia prebraných javov v bežnom živote po preštudovaní učiva z učebnice odhadli len na 26%. **Až 87% učiteľov zastáva názor, že v učebnici sa nenachádza dostatočný počet príkladov ilustrujúcich využitie poznatkov z oblasti elektromagnetických vln v súčasnosti** (obr. 2).

Obr. 2 Nachádza sa v učebnici dostatok príkladov využitia poznatkov z oblasti elektromagnetických vln?



V našom prieskume sme neobišli ani zásadu názornosti učebného textu. Študenti sa v otázke „Umožnil vám spôsob spracovania učiva v učebnici utvoriť si jasné, presné a správne predstavy a pojmy?“ nezohodli na jednoznačnej odpovedi. Preto ich stanovisko v tomto smere nie je možné určiť. Podľa očakávania však učebný text považuje za názorný viac chlapcov (i učiteľov) ako dievčat (učiteľiek). Stanovisko učiteľov v tomto smere je však jednoznačné: **55% zvolilo zápornú odpoveď** (tabuľka 1). I tu je zaujímavosťou, že žiadny učiteľ si z ponuky odpovedí nevybral jednoznačnú odpoveď „áno“. Zisťovali sme i názor učiteľov na primeranosť (veku) verbálnych opisov javov a fyzikálnych pokusov v učebnici. Ani v tomto prípade nikto z mužov - učiteľov nevolil odpoveď „áno“.

Bezmála polovica z nich si myslí, že slovný opis nie je jasný a nie je ani veku študenta primeraný. Tento názor zastáva o čosi menšie percento zo žien – učiteľiek. Pri podrobnejšej analýze rozloženia odpovedí na túto otázku možno postrehnúť, že muži sú na spomínané verbálne opisy náročnejší než ich kolegyne. Ako v tomto prípade uviedli študenti, **len 49% z nich slovnému opisu fyzikálnych pokusov a javov v učebnici rozumelo.** I tu badať isté odlišnosti v odpovediach jednotlivých pohlaví. Podľa očakávania volilo kladné odpovede viac chlapcov ako dievčat.

Tabuľka 1 Umožňuje spôsob spracovania učiva v učebnici študentovi vytvoriť si jasné, presné a správne predstavy a pojmy?

	Muži	Ženy	Učítelia spolu
áno	0%	0%	0%
skôr áno	46%	32%	37%
neviem	0%	12%	8%
skôr nie	46%	56%	52%
nie	8%	0%	3%

V učebnici uvádzané schémy, náčrty a fotografie pomohli pri vytváraní predstáv a pri pochopení fyzikálnych pokusov a javov 61% študentov. **Na názornosť týchto štruktúrnych prvkov má však väčšina učiteľov (55%) opačný názor.** V porovnaní s odpoveďami žien – učiteľiek sú muži radikálnejší. Je to vidieť i z toho, že opäť žiaden z nich nevolil jednoznačnú odpoveď „áno – sú dostatočne názorné“. Rozdielnosť odpovedí študentov a učiteľov zdôvodňujeme odlišným pohľadom oboch skupín respondentov na požiadavku názornosti. Učiteľ je vo všeobecnosti náročnejší a kritickejší, čo vyplýva z jeho skúseností s vyučovaním danej témy i z jeho vedomostí o nej. Naproti tomu študent je „vd'áčný“ za akúkoľvek názornosť (čo je zavše na úkor správnosti jeho predstáv a pochopenia), pretože mu približuje daný pojem či jav.

V súvislosti s úlohami, ktoré sú v učebnici uvádzané za jednotlivými kapitolami, si až 69% mužov – učiteľov myslí, že neupevňujú a neprehlbujú vedomosti študentov. Naopak, 60% žien má opačný názor. Za všetkých učiteľov teda nie je možné vyjadriť ich jednoznačný postoj k tejto veci. V otázke primeranosti týchto úloh vedomostiam i schopnostiam študentov a v otázke ich tvorivosti sa učítelia zhodli. Viac ako dve tretiny z nich tvrdí, že úlohy sú primerané vedomostiam i schopnostiam študentov, ale že nie sú nápomocné pri rozvoji ich tvorivosti (žiaden z učiteľov nevolil odpoveď „áno“ – rozvíjajú tvorivosť). Úlohy z kapitoly Cvičenie č. 16, ktoré súvisia so spomínanými témami, riešilo na hodinách fyziky 78% študentov. Viac ako tretina týchto študentov (37%) nevedela ich náročnosť posúdiť. **Až 44% z nich, teda väčšina, ich označilo ako náročné** (z toho 41% chlapcov a 59% dievčat). **Rovnaký názor má i 72% učiteľov.**

Zrozumiteľnosť učebného textu bola ďalším predmetom nášho záujmu. Zhruba štvrtina až tretina študentov na tieto

otázky nevedela odpovedať. U učiteľov to bolo len malé percento. V zásade možno povedať, že obidve skupiny respondentov, učítelia i študenti, sa prikláňajú k názoru, že **v učebnom texte sú použité dlhé, zložené vety** a skôr bežné slová než cudzie pojmy a termíny. Pojmy uvedené v texte považujú za vysvetlené.

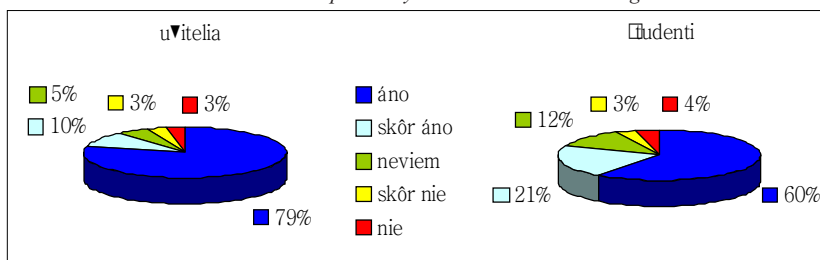
Čo sa týka stimulácie textu, viac ako polovica študentov a tri štvrtiny učiteľov ho označili za **málo podnetný, nezaujímavý, neutrálny a neosobný.**

Z odpovedí študentov na otázky týkajúce sa stručnosti a výstižnosti textu nebolo možné vyvodit' nejaký záver, pretože odpovede, rovnako chlapcov ako aj dievčat, sa značne odlišujú. Podobne sa rozchádzajú i názory učiteľov a učiteľiek. Muži text považujú za široký, odbiehajúci a mnohé z neho možno vynechať. No ženy zastávajú opačný názor.

Zistené názory väčšiny učiteľov na členenie textu sú takéto: text považujú za prehľadne členený, vety v ňom na seba nadväzujú, logika výkladu je jasná a všetko postupuje súvislo v správnom poradí. Avšak **rozlíšenie podstatného od nepodstatného v texte nepovažujú za dobré.** Názory študentov k tejto téme sa s názormi učiteľov rozchádzajú len v otázke logiky výkladu použitého v texte. Nepovažujú ju za jasnú.

Zhodné stanovisko zaujali učítelia a študenti aj k množstvu cudzích slov a odborných termínov použitých v učebnom texte. Považujú ho za optimálne a primerané vedomostiam študentov. Asi polovica študentov nevedela na otázku, či sa v učebnici nachádza zmienka o pozitívnych a negatívnych účinkoch elektromagnetického vlnenia na živý (a teda aj ľudský) organizmus a tiež o ochrane pred ich negatívnymi účinkami, odpovedať. V súvislosti s negatívnymi účinkami a ochranou pred nimi boli ich odpovede približne rovnako rozložené medzi záporné i kladné. Nevie sme teda stanoviť ich jednoznačný postoj. Väčšina študentov zmienku o pozitívnych účinkoch elektromagnetických vln na ľudský organizmus v učebnici nenašla. Názory učiteľov v tejto veci sú jednoznačné: **viac ako 80% z nich tvrdí, že zmienky o daných účinkoch v učebnici nie sú.** Rovnaké množstvo učiteľov i študentov sa prikláňa k názoru, že **učivo v učebnici je potrebné týmito informáciami doplniť** (obr. 3).

Obr. 3 „Je potrebné doplniť učivo informáciami o negatívnych a pozitívnych účinkoch elektromagnetického vlnenia?“



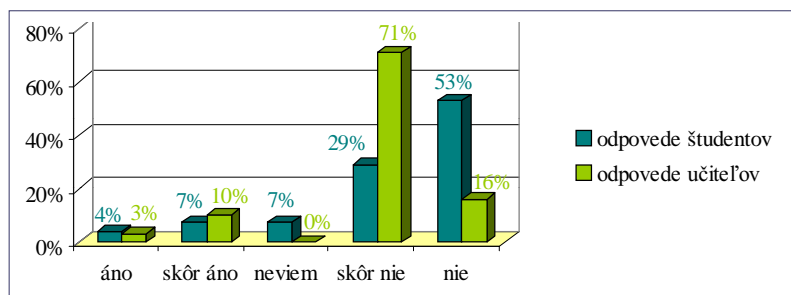
Bezmála tri štvrtiny učiteľov dopĺňajú učivo aktuálnymi informáciami o účinkoch elektromagnetického vlnenia na ľudský organizmus, pričom ako svoj informačný zdroj najčastejšie uviedli populárno-náučnú literatúru a časopisy,

internet, encyklopédie a televíziu. Na druhej strane, istý učiteľ nedopĺňanie týchto informácií vysvetľuje v dotazníku takto: „... pretože obmedzený počet hodín fyziky mi nedovolí dôkladne prebrať ani všetko učivo z učebnice.“ To svedčí o často spomínanej potrebe diferencovať učivo v závislosti od zamerania jednotlivých tried i samotného gymnázia. Poukazujú to však i na problém znižovania počtu vyučovacích hodín fyziky na našich školách.

Učiteľov sme sa opýtali i na to, či pri vyučovaní spomínaných tém používajú učebné pomôcky a ak áno, tak ktoré. Učebné pomôcky používa 70% učiteľov. Zväčša sú to tieto: film Elektromagnetické vlnenie, model vysielača a prijímača, dipólovú anténu, CD ROM MODELUS 2,5, pomôcky na demonštráciu mechanického vlnenia, súpravy z elektrotechniky a pod.

Učivo spracované v učebnici nie je vhodné na samoštúdium študenta. Pri jeho štúdiu potrebuje výklad učiteľa. Na tomto tvrdení sa zhodli dve tretiny študentov a štyri pätiny učiteľov.

Obr. 4 Zaujala študentov prebraná téma?

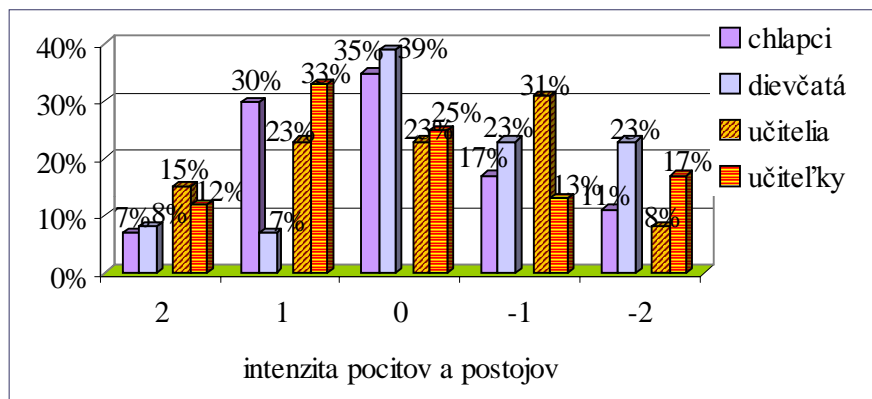


Zarmútil nás názor **83% študentov, ktorých prebraná téma nijako nezaujala** a ani nepodnietila k vyhľadaniu ďalších informácií z tejto oblasti fyziky (obr. 4). Predpoklad 87% učiteľov sa zhoduje s uvedeným.

Asi najzaujímavejšie boli odpovede na otázku „Aké boli vaše pocity a postoje pri preberaní spomínaných tém?“ V dotazníku mali respondenti označiť príslušnú intenzitu pocitov a postojov z ponúkanej škály 2 až -2, teda od kladných pocitov (+2) cez neutrálne (0) až po záporné, odmietavé pocity a postoje (-2). Odpovede učiteľov i študentov sú porovnané na obr. 5. Možno si všimnúť, že až 37% študentov a 24% učiteľov označilo svoje pocity ako neutrálne.

Učiteľov sme navyše požiadali o odhad pocitov a postojov svojich študentov. Ich odpovede možno nájsť na obr. 5.

Obr. 5 „Aké boli vaše pocity a postoje pri preberaní spomínaných tém?“



Je nanajvýš zaujímavé porovnať predstavu učiteľov s odpoveďami ich študentov. Až 44% učiteľiek neodhadlo pocity svojich študentov správne. Všetci učitelia ale prejavili svoj pesimizmus v názore, že žiadny z ich študentov nemal k preberanému učivu kladný postoj, ktorý by mohli označiť stupňom „+2“.

V dotazníku bola zaradená i položka, v ktorej mali učitelia pri každej podkapitole tém Elektromagnetické vlnenie a Prenos signálov vlnením označiť štruktúrny prvok (motivačný materiál, výkladový a príkladový materiál), ktorý im v nej chýba, alebo ktorý odporúčajú prepracovať. Pod označením motivačný materiál je potrebné vidieť text, ktorý by mal svojim obsahom študenta zaujať a vyvolať v ňom pocit „chcieť sa to naučiť“. Mal by prehľbovať vedeckú presvedčivosť a emocionálny dosah textu. Výkladový materiál zahŕňa fakty, pojmy, zákony, teórie, princípy a pravidlá, metódy a postupy práce, zovšeobecnenia a hodnotenia, atď. Príkladový materiál má obsahovať príklady využitia zákonov, teórií, princípov, atď. v praxi.

Analýza percentuálneho zastúpenia získaných odpovedí vyústila do konštatovania, že **učitelia majú ku všetkým**

podkapitolám určité pripomienky a návrhy na úpravy (až na tri posledné podkapitoly (9.3 – 9.5)). Pri vyhodnocovaní tejto položky sme postrehli akýsi nezaujem zo strany učiteľov o podkapitoly 9.3 až 9.5. Vyplýva to z toho, že viac ako tretina učiteľov sa k nim vôbec nevyjadřila (u ostatných podkapitol to bolo v priemere 18%). Možno i preto, ako už bolo uvedené, lebo ich nestihajú prebrať a jedno-

ducho ich vynechajú.

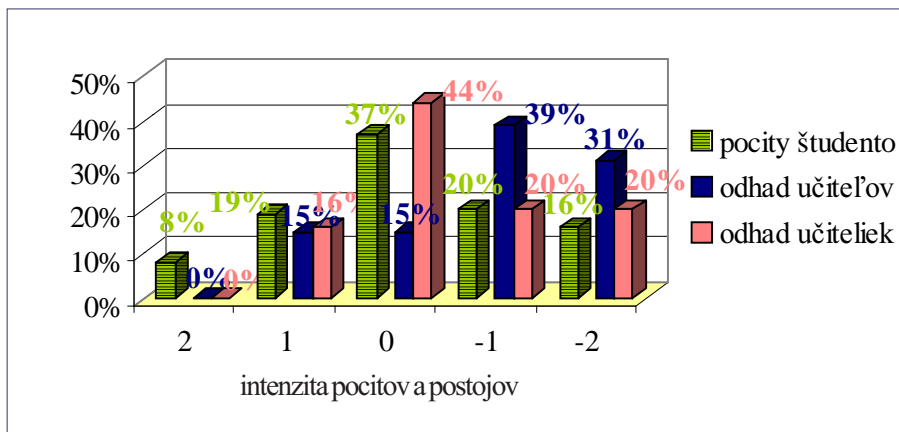
Na základe zisteného možno konštatovať, že **motivačný materiál chýba, resp. potrebné je ho prepracovať, najmä v podkapitolách 8.6 a 8.1.** Bude sa ním ale potrebné zaoberať **v podstate vo všetkých ostatných podkapitolách. Podobná situácia je i v prípade príkladového materiálu.** Čo sa týka výkladového materiálu a úloh za textom podkapitoly, s nimi sú učitelia väčšinou spokojní, až na časti 8.7 a 8.8, kde je nespokojnosť s výkladovým textom, a na časti 8.1 a 9.1, kde by učitelia privítali úlohy za textom.

V závere dotazníka sme dali učiteľom možnosť vyjadriť, čo by im uľahčilo vyučovanie spomínaných tém, čo očakávajú od doplnenia, resp. prepracovania týchto tém a aké sú ich požiadavky či námety na túto aktivitu.

Uvádžame najčastejšie sa opakujúce vyjadrenia:

- spracovať nové poznatky v nejakom „Doplňku z fyziky“;
- prepracovať celé témy, prispôbiť ľahšej formulácii pre študentov, aktuálnejší a modernejší obsah i formálnu stránku, viac obrazového materiálu, zvýšiť mieru názornosti v učebnici, farebnosť;
- vo väčšej miere aplikovať teóriu do praxe;
- viac námětov na zamyslenie a seba-vzdelávanie;

Obr. 6 Ako učiteľia odhadli pocity a postoje svojich študentov pri preberaní spomínaných tém



- doplniť zaujímavými informáciami o elektromagnetickom vlnení,
- „... že to pochopím, nie ako teraz“...

Pri vyhodnotení odpovedí študentov sa vyskytli i javy ako: neschopnosť študentov vyjadrovať sa adekvátne o vlastnostiach učebnice, ich určitý sklon k neobjektívnemu hodnoteniu (napr. preceňovaniu náročnosti učiva) a pod. Napriek tomu nám poskytujú dôležité údaje o miere ich záujmu o dané témy.

- primerané učebné pomôcky, ktoré by neboli časovo náročné na prevedenie ani na financie, simulačné počítačové programy, animácie javov;
- vynechanie niektorých tém, napr. 8.7 a 8.8;
- „... nie je potrebný ani tento dotazník, ani dotazník pre žiakov, lebo všetci vieme, že v učebnici je to spracované nezáživne. Sú k tomu síce filmy *Elektromagnetický dipól a Vznik elektromagnetického vlnenia*, ale sú poriadne staré.“;
- získanie pôvodného počtu vyučovacích hodín fyziky; „... na dvojhodinokách v 3. a 4. ročníku (bez seminárov a cvičení) sa toto učivo nedá prebrať dôkladne“; prípadne redukcia obsahu učiva.

Na očakávania od doplnenia, resp. prepracovania týchto tém a na požiadavky či námety na túto aktivitu sme sa opýtali aj študentov. Toto sú ich najčastejšie sa opakujúce vyjadrenia:

- „... podľa mňa by sa táto téma mala podrobnejšie vyučovať iba na seminári z fyziky, t. j. u žiakov, ktorí sa v budúcnosti plánujú venovať tomuto predmetu“;
- viac názornosti, prehľadnejšiu kompozíciu, spojiť s každodenným životom, modernejšie spracovať, zaktualizovať,
- „... aby mi ukázala, kde a ako sa tieto poznatky využívajú v praxi, kde sa s nimi môžem stretnúť“;
- „... že bude zrozumiteľne vysvetlená aj pre tých, ktorí niesú vo fyzike najlepší“;
- to dôležité lepšie oddeliť od nepodstatného,
- zrozumiteľnejší text, viac obrázkov,
- neísť príliš do hĺbky, čomu nedokážeme rozumieť a nevieme si ani predstaviť,

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- KORYTIAKOVÁ, E.: Didaktická analýza učebného textu v učebnici fyziky pre 3. ročník gymnázia. In: *Pedagogické spektrum*, 13, 2004, č. 7-8, s. 47-56.
- LEPIL, O. – HOUDEK, V. – PECHO, A.: *Fyzika pre 3. ročník gymnázia*. 2. vyd. Bratislava : SPN, 1991.
- POLÁKOVÁ E.: Posudzovanie a tvorba učebníc z hľadiska ich didaktickej efektívnosti. In: *MEDACTA'93 (Zborník 1)*. Nitra : Ústav didaktickej technológie PF VŠPg, 1993. s. 149-154.
- TUREK, I.: *Tvorba zrozumiteľného textu*. Bratislava : STU Katedra inžinierskej pedagogiky a psychológie, 1997.
- Učebné osnovy gymnázia – štvorročné štúdium. Fyzika, povinný predmet. Ministerstvo školstva SR, 1997.*

Summary: There are described results of the study of teachers' and student's opinions of the qualities of the textbook of physics for 3rd year of grammar school in this article. This study is directed on the psychological method – the enquiry. In the conclusion there are designed some changes suggested by teachers and students to improve text's qualities of future textbooks of physics.

Záver

Po spracovaní a analýze odpovedí, ktoré sme získali prostredníctvom dotazníka, môžeme konštatovať, že boli zistené isté nedostatky daného učebného textu, čo poukazuje na potrebu venovať sa jeho zdokonaleniu.

Rovnako z neho vyplynuli isté priority pri jeho dopĺňaní, resp. prepracovaní. Ide predovšetkým o tieto:

- Pretože rozsah a náročnosť učiva nezodpovedajú určenému počtu vyučovacích hodín, bolo by vhodné alebo počet hodín fyziky zvýšiť (napr. vyučovaním seminárov z fyziky vo vyšších ročníkoch gymnázia) alebo učivo diferencovať. To znamená prispôbiť jeho obsah a rozsah zameraniu triedy (napr. trieda s rozšíreným vyučovaním matematiky a fyziky; jazykov, a pod.), resp. gymnázia (napr. športové, jazykové gymnázium).
- Rozšíriť množstvo príkladov z rôznych oblastí (domácnosť, lekárstvo, spojovacia technika, priemysel, a iné) ilustrujúcich využitie poznatkov z oblasti elektromagnetických vln v súčasnosti, a to bez ohľadu na možnú diferenciaciu.
- Ku všetkým podkapitolám mali učiteľia určité pripomienky a návrhy na ich úpravu. U väčšiny z nich ide najmä o motivačný a príkladový materiál, ktorý v nich buď chýba alebo si vyžaduje prepracovanie.
- Pri prepracovaní učebného textu bude potrebné zamerať sa na zrozumiteľnosť a veku primeranosť verbálnych opisov fyzikálnych javov a pokusov, názornosť použitých schém, náčrtov a obrázkov.
- Vytvoriť učebný text, ktorý bude pre študentov podnetný a vzbudí ich záujem o fyziku.

UČITEĽ A VYUČOVACIE CIELE

Marián Valent, Metodicko-pedagogické centrum, Banská Bystrica

Anotácia: Dva možné spôsoby vymedzenia vyučovacích cieľov, a to vo vyjadrení učiteľovho a žiakovho výkonu.

Kľúčové slová: vyučovací cieľ, učiteľ, špecifické ciele, formulácia cieľov, výkon žiaka, kľúčové kompetencie, schopnosti človeka potrebné pre život

Úvod

Vyučovací cieľ – pojem, s ktorým všetci pedagogickí zamestnanci (ďalej budem používať termín učiteľia) pracujú a často ho používajú. Vedia však učiteľia, čo naozaj znamená? K napísaniu tohto príspevku ma viedli skúsenosti zo vzdelávania, ktoré boli zamerané na uvedenú problematiku.

Odpovedať chcem na otázky:

- Čo je to vyučovací cieľ?
- Ako formulovať ciele vyučovacieho procesu?
- Prečo je pre mnohých učiteľov formulácia cieľov v jazyku výkonu žiaka stále novinkou?
- Prečo by sa mali učiteľia zaoberať stanovovaním cieľov (aj keď ich už v niektorých prípadoch, napr. v štandardoch, dostávajú hotové)?

Čo je to vyučovací cieľ?

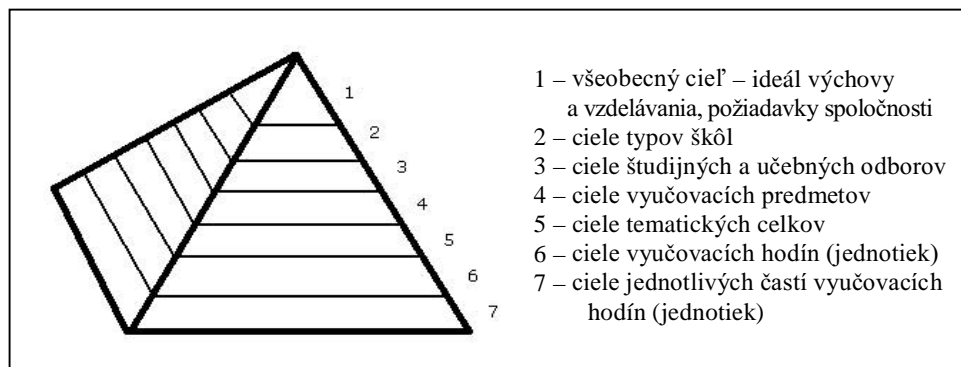
Slovo cieľ je používané vo všetkých oblastiach nášho života. Každý človek si stanovuje ciele v súkromnom aj v pracovnom živote. Učiteľia však nevymedzujú len svoje osobné a pracovné ciele, ale aj ciele pre žiakov.

Rozhodujúci význam cieľov v školstve si uvedomoval už J. A. Komenský (1991):

„**Cieľ** si všimaj pozornejšie ako **prostriedky**. Prostriedky sú totiž pre cieľ, vôbec nie pre seba samé a k prostriedkom sa spravidla pripája to, čo nesmeruje k cieľu a nemôžeme to ľahšie rozoznať ako tak, že prihliadame na cieľ. Ak sa neustále hľadí k cieľu, je možné vyhnúť sa zákrutám.“

Cieľ vyučovania určuje to, čo má žiak vedieť, alebo vedieť urobiť na konci vyučovacej jednotky, tzn., že cieľom vyučovania sú naprojektované (zamýšľané) výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu (M. Valent, 2003).

Obr.1 Pyramída – hierarchia cieľov výchovy a vzdelávania (I. Turek, 1996)



Ciele sa medzi sebou odlišujú mierou všeobecnosti aj významom a vytvárajú určitú hierarchiu. Túto hierarchiu je možné zobrazit' v podobe pyramídy (obr.1).

Všeobecné ciele

Všeobecné ciele výchovy a vzdelávania by mali vychádzať z predpokladaných zmien – trendov vo vývoji spoločnosti. V SR sú trendy uvedené v projekte Milénium.

Na prípravu človeka na život je podľa autorov Milénia (2001) potrebné rozvíjať multidisciplinárne zručnosti, tzv. kľúčové kompetencie:

- personálne a interpersonálne schopnosti,
- komunikačné schopnosti,
- schopnosť tvorivého riešenia problémov,
- schopnosť pracovať s informačnými technológiami,
- schopnosť formovať občiansku spoločnosť.

Okrem trendov spoločnosti je potrebné rozvíjať u žiakov aj osobnostné funkcie. Súhlasím s B.Sihelskym (2001), podľa ktorého by všeobecné ciele výchovy a vzdelávania mali spočívať v systematickom a cieľavedomom rozvoji kognitívnych a nonkognitívnych funkcií osobnosti žiaka. Už M. Zelina (1996) vo svojej práci popísal šesť funkcií osobnosti, ktoré sú známe pod skratkou KEMSAK. Ide o:

- KOGNITIVIZÁCIU človeka – rozvíjanie poznávacích schopností človeka
- EMOCIONALIZÁCIU človeka – rozvíjanie emocionálnej zrelosti človeka
- MOTIVÁCIU človeka – rozvíjanie záujmov, chcenia osobnosti, jej aktivity
- SOCIALIZÁCIU človeka – rozvíjanie komunikačných schopností, spolužitia s inými ľuďmi
- AXIOLOGIZÁCIU človeka – rozvíjanie hodnotovej orientácie osobnosti
- KREATIVIZÁCIU človeka – rozvíjanie tvorivosti človeka

Pri formulovaní cieľov by učiteľ mal pracovať so všetkými šiestimi funkciami osobnosti, aby sa vo výchovno-vzdelávacom procese rozvíjala celá osobnosť žiaka.

Špecifické ciele

Špecifické ciele majú jednoznačne definovať stav, ktorý

sa má vo vyučovacom procese dosiahnuť a majú byť vyjadrené v pojmoch žiackych výkonov. Všetci učelia môžu ovplyvňovať a denne vo svojej práci formulovať:

- ciele tematických celkov a tém učiva,
 - ciele vyučovacích hodín (jednotiek),
 - ciele jednotlivých častí vyučovacích hodín (jednotiek).
- Špecifické ciele rozdelil I. Turek (1996) podľa psychických procesov učiacich na:
- **kognitívne (vzdelávacie) ciele** – zahrňujúce oblasť vedomostí, intelektuálnych zručností, poznávacích schopností;
 - **psychomotorické (výcvikové) ciele** – zahrňujúce oblasť motorických zručností a návykov (napr. práca s nástrojmi, obsluha strojov);
 - **afektívne (výchovné) ciele** – zahrňujú oblasť citovú, oblasť postojev, hodnotovej orientácie a sociálno-komunikatívnych zručností.

Ako formulovať ciele vyučovacieho procesu?

V tejto časti ponúkam čitateľom rôzne formulácie cieľov, ktoré sa bežne objavujú v prípravách učiteľov na vyučovanie:

1. *Žiak má získať základné vedomosti a zručnosti pri laboratórnych pokusoch.*
2. *Žiak si má osvojiť zásady kreslenia výkresov.*
3. *Kvadratická rovnica.*
4. *Kyselina sírová.*
5. *Oboznámiť žiakov s kótovaním jednoduchých výrobkov.*
6. *Vysvetliť žiakom postup výroby jednoduchého okna.*

Sú tieto formulácie cieľov správne? J. Mareš (1979) konštatuje, že učelia často formulujú ciele v jazyku učiteľovho výkonu, prípadne v jazyku vyučovacieho predmetu, nie však v jazyku žiakovho výkonu. Odpoveď sa po prečítaní predchádzajúcej vety ponúka sama – uvedené ciele nie sú formulované správne, pretože žiadna z formulácií nie je v jazyku žiakovho výkonu. Prvé dve formulácie sú univerzálne a v takejto podobe sú formulované ciele v základných pedagogických dokumentoch. V tretej a štvrtej formulácii ide v podstate o nahradenie cieľov obsahom učiva, témou učiva. V posledných dvoch formuláciách učiteľ popisuje namiesto cieľa pre žiakov to, čo bude robiť na vyučovaní sám.

Niektorí učelia sa snažia formuláciou cieľov orientovať na žiaka. Títo učelia formulujú ciele takto:

8. *Žiak sa naučí postup výroby kyseliny sírovej.*
9. *Žiak si osvojí prvý Newtonov pohybový zákon.*

Sú tieto ciele formulované správne? Mnohí učelia povedia „áno“. Hoci sú tieto ciele orientované na žiaka, ani tieto formulácie cieľov nie sú správne, pretože ciele musia spĺňať aj požiadavky, bez ktorých sú ciele nepresné a nezrozumiteľné. Podľa I. Tureka (1996) medzi tieto požiadavky patria:

- a) **Konzistentnosť** – podriadenosť nižších cieľov vyšším.
- b) **Primeranosť** – súlad požiadaviek vyjadrených cieľmi s možnosťami a schopnosťami žiakov a učiteľov, s reálnymi

podmienkami vyučovacieho procesu.

c) Vyjadrenie v pojmoch žiackych výkonov – označenie konečného stavu, ktorý sa má dosiahnuť v zmene osobnosti žiaka, čomu sa v psychomotorickej oblasti hovorí manuálne zručnosti a v kognitívnej oblasti vedomosti a zručnosti.

d) Jednoznačnosť – formulácia cieľa takými slovami, ktoré nepripúšťajú viacznačný výklad ich zmyslu ani učiteľmi ani žiakmi.

e) Kontrolovateľnosť, merateľnosť – určenie cieľa tak, aby umožnil porovnať dosiahnuté výsledky s vytýčenými cieľmi a rozhodnúť, či sa ciele dosiahli, alebo nie.

f) Rešpektovanie taxonómie cieľov vyučovacieho procesu – formulovať ciele tak, aby pokrývali úroveň učenia sa. V podstate ide o klasifikáciu cieľov – kritériom klasifikácie sú relatívne samostatné oblasti psychickej činnosti žiakov pri učení. V tabuľke uvádzam taxonómie pre kognitívne, psychomotorické a afektívne ciele.

Niemerkova taxonómia – vzdelávacie ciele	Simpsonova taxonómia – výcvikové ciele (upravená autorom tohto článku)	Kratwöhlova taxonómia – výchovné ciele
Zapamätanie poznatkov	Pripravenosť na činnosť	Prijímanie (vnímavosť)
Porozumenie poznatkov	Cvičenie – napodobňovanie činnosti	Reagovanie
Použitie poznatkov v typických situáciách	Zručnosť – zautomatizovanie činnosti	Oceňovanie hodnoty
Použitie poznatkov v problémových situáciách	Prispôsobenie činnosti, tvorivá činnosť	Integrovanie hodnoty
		Začlenenie hodnoty do štruktúry osobnosti

V tejto časti uvádzam **príklady správne formulovaných špecifických cieľov**:

- *Žiak bude vedieť vypočítať slovnú úlohu a zdôvodniť svoj postup riešenia.*
- *Žiak bude vedieť vysvetliť význam prečítaného textu.*
- *Žiak bude vedieť vytvoriť textový dokument v programe MS Word v rozsahu jednej strany.*
- *Žiak bude vedieť vypočítať reznú rýchlosť kotúčovej píly pri stanovených podmienkach.*

Postup pri určovaní cieľov vyučovania

Pri určovaní špecifických cieľov I. Turek (1996) odporúča tento postup:

1. Oboznámiť sa s profilom absolventa, s cieľmi, ktoré uvádzajú učebné osnovy, tematický plán učiva.
2. Vymedziť ciele uvedené v učebných osnovách v terminológii výkonu žiaka. Odpovedá na otázku „*Čo má žiak vedieť?*“
3. Analyzovať obsah učiva, t.j. pri zohľadnení nadradených cieľov rozložiť obsah učiva na základné prvky: fakty, pojmy, princípy, schémy, zákony, teórie, postupy práce.
4. V tomto kroku musí majster splniť požiadavky jednoznačnosti, kontrolovateľnosti a primeranosti. Postaví si otázku: „*Čo to znamená vedieť?*“. Postup premeny všeobec-



Miroslav Čapovčák: Odkaz. Olej, 2002

ných cieľov na konkrétne sa nazýva **operacionalizácia**.

5. Vymedziť podmienky, za ktorých sa má výkon dosiahnuť, aby sa mohol považovať za vyhovujúci. Majster si pomôže otázkou „Za akých podmienok to má žiak vykonať?“
6. Určiť mieru – normu očakávaného výkonu, t.j. hranicu vedomosti a nevedomosti – minimálny výkon, ktorý musí žiak preukázať, aby získal aspoň známku dostatočnú.

Prečo je teda pre učiteľov formulácia cieľov v pojmoch výkonov žiaka stále novinkou?

Na túto otázku neexistuje jednoduchá odpoveď. U každého učiteľa sú dôvody iné. Medzi najčastejšie dôvody, ktoré autor článku na vzdelávaní zaznamenal, patria:

- nevedel som o takomto spôsobe (D.Tollingerová, 1971; J.Mareš, 1979; Švec, 1983 boli medzi prvými, ktorí takýto spôsob formulácie cieľov spracovali),
- je to veľmi ťažké,
- nezaujíma ma to,
- mali by sme ich dostať hotové,
- načo formulovať ciele,
- toľko roboty a čo za to dostanem a i.

Sú však aj učelia, ktorí oceňujú už spomínaný spôsob formulácie cieľov. Prečo? Naformulovali ciele a odskúšali vyučovanie viesť k ich splneniu. Je samozrejme, že samotné ciele nie sú pre učiteľov vykúpením. Okrem cieľov je dôležité dôkladné plánovanie celého procesu učenia sa žiakov (vyučovacieho procesu). Je však potrebné povedať, že učiteľ sa na túto cestu dá vtedy, keď pochopí, že nie vyučovanie, ale učenie sa žiakov je dôležitejšie a je pre nich cennejšie.

Prečo by sa mali učelia zaoberať stanovovaním cieľov?

Odpoveď na túto otázku je zložitá z viacerých dôvodov.

Jedným z nich je, že učiteľ už v niektorých prípadoch dostáva ciele spracované v učebných osnovách, štandardoch a v ďalších dokumentoch. Tieto ciele sú však spracované zvyčajne na všeobecnej úrovni. Učiteľ sa o tieto ciele môže oprieť a v súčinnosti so svojimi skúsenosťami a poznatkami konkrétnej situácie (konkrétnych žiakov) na škole vypracovať konkrétne špecifické ciele. Ďalším z dôvodov je aj to, že práca s cieľmi z hľadiska priebehu vyučovania má niekoľko etáp:

- **Pri príprave** vyučovacieho procesu učiteľ pracuje s cieľmi vyučovacích jednotiek alebo ich jednotlivých etáp, s prihliadaním na ciele predmetu, ciele školy a ciele všeobecné.
- **Na začiatku vyučovacej jednotky**, a tým skôr na začiatku tematického celku, by mal učiteľ žiakov oboznamovať s vyučovacími cieľmi (a vôbec nemusí pred žiakmi použiť slovo cieľ).
- **V priebehu vyučovania** učiteľ spoločne so žiakmi sledujú, ako sa približujú k stanoveným cieľom a ako ich dosahujú. Učiteľ v prípade potreby prispôsobuje ciele zmeneným podmienkam vo vyučovaní.
- **Na konci vyučovacej jednotky** hodnotí učiteľ spoločne so žiakmi výsledky vyučovania v porovnaní so stanovenými cieľmi, informuje žiakov o úspechoch a zlyhaniach, spoločne s nimi hľadá príčiny prípadného neúspechu.

Prácu učiteľa s cieľmi je možné vnímať nasledovne (Cronbach, 1954):

1. Každá činnosť žiaka by mala viesť k cieľu, ktorý má žiak pred očami a ktorý si praje dosiahnuť.
2. Každý cieľ by mal byť pre žiaka dosiahnuteľný a mala by sa posilňovať jeho dôvera, že cieľ môže skutočne dosiahnuť.
3. Každý žiak by mal mať sám možnosť posúdiť, či sa k cieľu blíži alebo nie. Žiak, ktorý sa učí, musí mať pocit, že sa k cieľu približuje.
4. Ciele by mali presahovať steny triedy a mali by byť významné pre žiaka aj mimo školy.
5. Ciele s väčšou perspektívou sú významnejšie, pretože pomáhajú preklenúť nepríťažlivé čiastkové ciele.
6. Čím viac sa k cieľu približujeme, tým je cieľ príťažlivejší.

Používanie cieľov na vyučovaní by nemalo vyznievať ako tlak učiteľa, prípadne cieľa na žiakov, ale malo by podnecovať žiakov k plánovaniu vlastnej učebnej činnosti, k vytyčovaniu vlastných cieľov a viesť žiakov k vlastnej sebakontrola a sebahodnoteniu (Bajtoš, 2003).

Záver

Práca s cieľmi je náročná a vyžaduje si veľa času. Je však prínosom nielen pre žiakov, ale aj pre učiteľa. Čo prináša práca s cieľmi pre žiaka? Ide hlavne o cílenosť učenia sa, získanie zmyslu učenia sa, žiak si bude vedieť plánovať svoje vlastné ciele učenia sa a v neposlednom rade sa bude vedieť sám skontrolovať a posúdiť, či sa k cieľu blíži alebo nie. Žiaci pri využívaní cieľov pracujú samostatne, vedia ohodnotiť prírastok svojich vedomostí a zručností, dokážu pracovať v tíme a vedia, čo si chcú do ďalšieho života zo školy odniesť. Čo prináša práca s cieľmi pre učiteľa? Učiteľ má pred sebou cieľ, ktorý je zmysluplný, jednoznačný, dá sa skontrolovať

jeho dosiahnutie a po rozpracovaní cieľa do činností a úloh pre žiakov, spôsobov hodnotenia atď. aj aktívne učenie sa žiakov na hodine.

Znalosť cieľov a ich prijatie má pre žiakov aj učiteľov **veľký motivačný význam**, a to aj v prípade, že ciele neboli

dosiahnuté. Používanie cieľov zo strany učiteľa posilňuje žiakovu aktivitu na vyučovaní a žiakovi môže pomôcť pri stanovovaní cieľov pre jeho voľný čas.

Čo povedať nakoniec? Ciele sú dôležitou súčasťou plánovania výchovno-vzdelávacieho procesu a každý učiteľ, ktorý s nimi začne pracovať, sám zistí ich prínos pre seba aj pre žiakov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BAJTOŠ, J.: *Teória a prax didaktiky*. 1. vyd. Žilina: Žilinská univerzita, 2003. –384 s. ISBN 80-8070-130-X.
 CRONBACH, J.L.: *Educational psychology*. New York, 1954.
 KOMENSKÝ, J.A.: *Veľká didaktika*. Bratislava: SPN, 1991. –271 s.
 MAREŠ, J. a kol.: *Psychologie školní úspěšnosti žáka*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979. –264 s.
 MILÉNIUM – *Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov*. Bratislava: IRIS. –186 s. ISBN 80-89018-36-X.
 SIHELSKÝ, B.: *Ako vytvoríť vyučovací projekt? Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2001. –56 s. ISBN 80-8041-379-7.*
 TUREK, I.: *Kapitoly z didaktiky. Ciele vyučovacieho procesu*. 1. vyd. B.Bystrica: Metodické centrum, 1996. –44 s. ISBN 80-8041-108-5.
 ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 2. vyd. Bratislava: IRIS, 1996. –230 s. ISBN 80-967013-4-7.

Summary: The author defines specific objective of education and he describes the demand for specific objectives.

OD PRÍKAZOV K MOŽNOSTIAM VÝBERU

O CIELOCH PREDŠKOLSKEJ EDUKÁCIE V POLSKU V HISTORICKOM A AKTUÁLNO M KONTEXTE

Anna Gajdzica, Sliezka univerzita v Cieszynie, Poľsko

Anotácia: Pohľad na vznik, tvorbu a vývin edukačných cieľov v predškolskej výchove v Poľsku. Dôležité vývinové etapy a súčasné prístupy k formulovaniu cieľov a ich napĺňanie v Programoch predškolskej edukácie.

Kľúčové slová: predškolská výchova, výchovno-vzdelávacia teleológia, formulácia cieľov predškolskej výchovy

Výchovno-vzdelávacia politika sa vo väčšine krajín sústreďuje na hľadanie školského systému optimálneho pre určité podmienky a eliminovanie neprospešných javov – takých, ktoré vyplývajú z kultúrnych, sociálnych a hospodárskych zmien. Závažné postavenie v tomto konštatovaní zaujíma otázka „vyrovnávania vzdelávacích šancí“. Toto heslo bolo jedným z najdôležitejších bodov kampane spojenej s reformou zavedenou v Poľsku v septembri 1999. Autori školskej reformy sa však dopustili základnej chyby, keď videli túto šancu nie v materskej škole – alebo najneskôr na úrovni vzdelávania v prvých triedach základnej školy – ale až v založení nového typu škôl – gymnázií.

Okrem iných činiteľov, ktoré rozhodujú o rovnosti šancí v prístupe ku vzdelávaniu, by sme mali v prvom rade požadovať „rovné podmienky prípravy a zúčastňovania sa na základnom vzdelávaní pre všetkých, to znamená, medzi iným, dostupnosť edukácie v materských školách“ (Pilch, 1999). Práve toto uvedenie spoločného a dostupného predškolského vzdelávania je podmienkou vyrovnania školských šancí pre žiakov z vidieckych oblastí, zanedbaných detí alebo takých, ktoré sa vychovávajú v patologických rodinách.

Obdobie predškolskej výchovy má bezpochyby strategický význam v perspektíve riadneho detského rozvoja aj preto, že všetky úsilie, účelom ktorých je vyrovnanie šancí, majú zmysel len vtedy, keď sa vyvíjajú v najskorších rokoch detského vývoja – teda vo veku 2 – 6 rokov. Len v takomto prístupe existuje možnosť, aby bola prerušená chybná reťaz kultúrnej reprodukcie s podielom školy (Kwieciński, 2003). Práve v etape vzdelávania v materských školách a v prvých triedach základnej školy sa tvarujú kľúčové schopnosti ako napr. čítanie

s porozumením. Práve od ich zvládnutia, ako o tom píše Z. Kwieciński, závisí kvalita zúčastňovania sa na kultúre, pracovných a občianskych činnostiach (Kwieciński, 2002). Mylné bolo teda skonštatovanie autorov reformy, že práve gymnáziá sa majú stať tou etapou vzdelávania, ktorá spôsobí vyrovnanie vzdelávacích šancí (Biblioteczka Reformy, 1998).

Kvalita školského štartu, interpretovaného ako začiatok procesu poznávania seba a sveta, podmieňuje teda kvalitu individuálneho a spoločenského života (Waloszek, 2002). V tejto situácii zvláštny význam nadobúda **výchovno-vzdelávacia teleológia**, ktorá sa tvorí v začiatkovej etape výchovy a vzdelávania detí. Lebo všetko vzdelávanie je smerované k cieľom a od porozumenia cieľom a učiteľovej schopnosti používať ich závisí hodnota jeho práce (Niemierko, 1995). Jednako spôsob vykonávania pedagogických činností, čo zahŕňa aj určovanie cieľov vzdelávania a výchovy, bol a je vo veľkej miere závislý od školskej politiky, definovanej ako „spoločenské pôsobenie, účelom ktorého je určiť základné predpoklady, ciele, idey, funkcie, pravidlá a štruktúry určitej stratégie konania na utíšenie aktuálnych a budúcich potrieb spoločenstva v oblasti školstva.“ (Okoń, 1992).

Ciele vzdelávania a výchovy v Poľsku v období ideologizácie školstva

Ciele vzdelávania a výchovy boli a sú determinované panujúcim spoločenským poriadkom a dominujúcou školskou doktrínou (Lewowicki 1994, 1999). Hneď po druhej svetovej vojne dominujúcim modelom v Poľsku sa stal hierarchický poriadok. Štát, a vlastne elity vlády určovali ciele a programy, ktoré – najmä v prvom období – boli presiaknuté ideologickými

heslami. Zároveň aj rozvoj pedagogiky, vrátane predškolskej, bol veľmi silne závislý od politických a ideologických vplyvov.

V školskom roku 1949/1950 bol vydaný program s názvom „Zajęcia w przedszkolu” (Zamestnania v materskej škole - pozn. B.K.) (1950), ktorý bol prvým programom, ktorý pripravila štátna vláda a ktorý platil vo všetkých predškolských zariadeniach. V tomto programe boli určené ciele, úlohy a obsah zamestnaní. Projekt bol konštruovaný s použitím vzorov programov, na ktorých sa zakladali materské školy v Sovietskom zväze a ktoré odmietali ideu slobodnej výchovy a organizačných, programových i metodických skúseností základnej školy (Krzyszczoszek, Lewin, 1967). Námiety, ktoré boli uvádzané voči Programu, sa týkali nadmerného rozšírenia požadovaných vedomostí, jednostranného didaktizovania zamestnania, čo v dôsledku viedlo k nadmernému priblíženiu sa metód a foriem práce používaných v materských školách tým, ktoré sa realizujú v základnej škole. Uvádzali sa napr. vyučovacie hodiny, ktoré boli ekvivalentom školskej výučby, a jednotlivé programové časti zodpovedali jednotlivým vyučovacím predmetom v 1.-4. triede základnej školy (Krzyszczoszek, Lewin, 1967).

V r. 1961 roku bolo legislatívne sformulované, že predškolská výchova má za cieľ (Zákon z dňa 15 júla 1961 roku. Dz. U. č. 32,):

- všestranný rozvoj detí a ich prípravu na začiatok školského vyučovania,
- pomoc pracujúcim rodičom v zabezpečení výchovnej opatery detí.

Zároveň v Postanowieniach ogólnych (Všeobecných ustanoveniach – pozn. BK.) boli uzavreté konštatovania, ktoré jasne určujú, aké sú nadriadené ciele vzdelávania a výchovy v školách a iných výchovno-vzdelávacích zariadeniach. Hlavný dôraz sa kládol na výchovu „... v duchu socialistickej mravnosti a socialistickej princípu spoločenskej koexistencie...” (Zákon z dňa 15 júla 1961 roku).

Na začiatku sedemdesiatych rokov v materiáloch určených učiteľom predškolskej výchovy sa zdôrazňovalo, že úlohy určené Programom predškolských zariadení sa na jednej strane zamerajú na dieťa, jeho výchovu, riadny a všestranný rozvoj, no na druhej strane vychádzajú v ústrety všeobecným potrebám hospodárskeho života a s tým spojenej situácii rodiny (Kopińska, 1972). „Tieto úlohy dvojakeho druhu spája potreba zabezpečiť podmienky životného štartu pre deti z prostredia s rôznou kultúrnou úrovňou a spolu s tým tiež potreba včasného odstraňovania spoločenských a zdravotných príčin školských neúspechov, predchádzanie opakovanému ročníka a nadmemej selekcie v škole” (Kopińska, 1972). Ciele ako také boli sformulované len pre oblasť, ktorá sa týka rozvíjania detskej reči a myslenia. Bolo teda prijaté, že základným účelom je rozvoj detských mentálnych činností, komunikatívnej schopnosti a vzbudzovanie citlivosti na krásu, čistotu a korektnosť národného jazyka (Kopińska, 1972).

Minister školstva 30. januára 1971 ustanovil *Komitéť expertov na spracovanie Správy o stave školstva v PRL*. Predsedajúcim komitétu bol J. Szczepański a jeho zostavu

tvorilo 24 predstaviteľov vedy a školských činiteľov, z toho do zloženia úzkeho prezídia patrilo deväť osôb (Założenia i tezy..., 1973). Komitéť mal za úlohu rozanalyzovať existujúci školský systém a iné výchovno-vzdelávacie formy za účelom vypracovania návrhov jeho modifikácie a zdokonalenia a tiež určenie úloh a spracovanie projektu budúceho školského modelu „na pozadí perspektívnych spoločenských, technických a kultúrnych zmien“ (Założenia i tezy..., 1973, s. 7). V r. 1973 bola publikovaná správa o stave školstva spolu s návrhmi budúcich reforiem. Na verejnú diskusiu bola spracovaná a uvedená syntetická verzia Správy. Materským školám boli určené dve základné úlohy: slúžiť všestrannému detskému rozvoju a pripraviť deti na začiatok školského vzdelávania, ako aj pomáhať pracujúcim rodičom v zabezpečovaní výchovnej opatery detí (Założenia i tezy..., 1973, s. 29). Pozornosť, ktorú experti upriamili na strategický význam materskej školy v procese pretvarovania celého systému školstva, zapríčinila zmeny v stanovení cieľov.

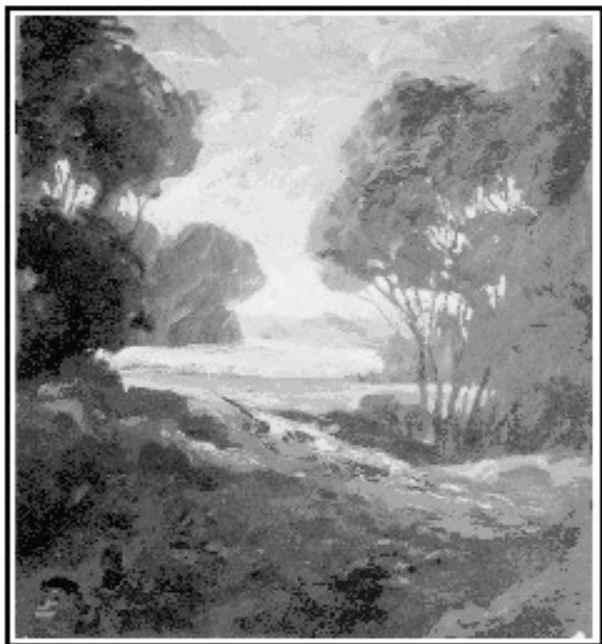
Tieto ciele zahŕňali problémy z oblasti: uspokojovania detských potrieb, ktoré podmieňujú náležitý, riadny rozvoj dieťaťa a možnosti pedagogického pôsobenia, riadenie psycho-fyzického rozvoja detí vo výchovno-vzdelávacom procese, uvádzanie detí do sociálneho života, obohacovanie skúseností kontaktmi s prírodou a umením, rozvíjanie poznávacích procesov, záujmov, schopností a vedomostí, a zároveň príprava detí na vyučovanie a život v škole (Burtowy, 1985). Tieto ciele podmieňovali spoločensko-pedagogické funkcie materskej škôlky (Program wychowania..., 1981). Ciele sa však z roka na rok realizovali s čoraz väčšími ťažkosťami – materiál určený pre 3- až 5-ročné deti bol spracovaný v jednoliatej štruktúre a narastanie ťažkostí počas uskutočňovania úloh sa stalo bežným javom. Diferenciácia bola len v programovom materiáli určenom pre 6-ročné deti, ktorý v rámci uľahčenia prechodu z materskej do základnej školy odlišoval predmety, ktoré umožňovali integráciu predškolského vzdelávania s prvou triedou (Program wychowania..., 1981).

V programe „*Wychowanie w przedszkolu*“ (Výchova v materskej škole – pozn. prekladateľa) hlavnému cieľu predškolskej výchovy boli podriadené úlohy, cez ktoré mal cieľ dosahovať.

V osemdesiatych rokoch sa objavili prístupy týkajúce sa dieťaťa ako subjektu výchovy a výchovné ciele v materskej škole mali: uvádzať do sveta kultúry, byť pre dieťa pomocou vo vlastnom rozvoji a v tvorbe vlastnej neopakovateľnej individuality (Wstępny projekt..., 1985). Jednako v Programe, ktorý platil až do r. 1992, existovala zmienka o materskej škole ako inštitúcii uskutočňujúcej výchovné úlohy plniace čoraz väčšiu úlohu v jednoliatom systéme socialistickej výchovy (Program wychowania..., 1981). Autori Programu písali medzi iným o: nevyhnutnosti vedomého, účelného a plánovaného riadenia detských aktivít, o rozvoji jednotlivcov pomocou utvárania postojov, presvedčení a záujmov; o tom, že materská škola formuje detskú osobnosť, učiteľ reguluje správanie dieťaťa (Program wychowania..., 1981).

Predškolská výchova po transformácii režimu

Prelom, ktorý nastúpil po r. 1989, zapríčinil kritiku hierarchického spoločenského usporiadania pri súčasnom presadzovaní novej doktríny – uvoľnenie rozvojových možností a zmien. Adaptačná doktrína, ktorá dovtedy platila, bola postupne nahrádzaná emancipačnou alebo kriticko-kreatívnou doktrínou. V dôsledku toho zmene podliehalo porozumenie cieľov, ktoré sa začali uvádzať ako: „...osobnosť (pranie neobmedzenému rozvoju osobnosti), hodnoty a postoje (ponúkajú spoločensky uznávané vízie sveta hodnôt), schopnosti, vedomosti“ (Lewowicki, 1999). Toto nachádza svoje odzrkadlenie v paradigme subjektového a oslobodzujúceho vzdelávania a tiež v návrate do vzdelávacej teórie hodnôt. Príťažlivé – priamo aj módné – sa stali súvislosti s tými prúdmi pedagogiky, ktoré majú svoj pôvod v humanizme. Nebolo to bez významu pre spôsob vyjadrovania a formulovania cieľov vzdelávania a výchovy.



Miroslav Čapovčák: Po búrke. Olej, 2000

V roku 1992 bolo vydané nariadenie poľského ministra školstva v zmysle: „minimum programu výchovy v materských školách a súboru programov predškolského vzdelávania prípustných na používanie“ (Dz. U. č. 95, poz. 425 1991 rok i z 1992 roku č. 26, poz. 113). V roku 1992 boli v materských škôlkach povolené na používanie 3 programy. Odvtedy programové minimum obsahuje základné ciele, úlohy a vedomostné požiadavky predškolskej výchovy pre deti vo veku 3 - 6 rokov. Za nadriadenú hodnotu predškolského vzdelávania bol uznaný rozvoj dieťaťa. Podčiarkovalo sa tiež, že predškolské zariadenia spĺňajú svoje úlohy v úzkom spolupôsobení s rodinou - ako pomoc rodine vo výchove detí. Základné smery pedagogických činností by sa mali určovať potrebami a rozvojovými možnosťami detí a tiež potrebami lokálneho prostredia. Určované ciele sa týkajú zdravia a bezpečnosti detí, podpory rozvoja poznávacej aktivity dieťaťa, podpory rozvoja detskej identity, zabezpečovania podmienok na rozvoj potenciálnych možností detí tak, aby boli pripravené

na školskú výchovu (Program wychowania..., 1992 a). Objavuje sa tiež nový predpoklad, ktorý je výsledkom tendencie k integrácii mentálne alebo fyzicky postihnutých detí so zdravými, dôsledkom čoho bol vznik materských škôl s takýmto charakterom. Zdôrazňuje sa potreba „prejavovať zvláštnu starostlivosť o mentálne alebo zdravotne postihnuté deti, ktoré si vyžadujú stimulujúco – kompenzačné pôsobenie, a uspokojovať potreby detí, ktoré sa odlišujú nadaním a záujmami.“ (Program wychowania..., 1992 a).

V jednotlivých programoch môžeme nájsť rôzne postoje voči formulovaným cieľom a úlohám

Vo všeobecnosti môžeme rozlíšiť dve skupiny účelov, z ktorých prvá je nemenná. Bez ohľadu na sociálno-politické zmeny - a zároveň aj na zmeny v spôsobe kreovania pedagogiky, materská škola spĺňala a naďalej spĺňa funkcie spojené s pomocou rodine v ochrane dieťaťa a jeho výchovou. Druhá skupina je už pohľadom autorov na potreby a možnosti dieťaťa a spôsoby rozvíjania jeho osobnosti. V závislosti od programu sa teda určované ciele týkajú:

- formovania a rozvíjania otvorenosti dieťaťa voči sebe, iným ľuďom, svetu a voči životu;
- podporovania a usmerňovania detského rozvoja s použitím jeho vrodeneho potenciálu a rozvojových možností;
- privedenia dieťaťa k takému stupňu psychofyzického rozvoja, aký je nevyhnutný pre začiatok školského vzdelávania (Program wychowania..., 1992 a).

V inom programe neboli ciele uvedené a autori sa sústreďovali na úlohy, z ktorých sa skladajú jednotlivé oblasti pôsobenia (Program wychowania..., 1992 b).

Účely sa vyjadrujú rôznorodými spôsobmi – často sa nadmerne zdôrazňuje pôsobenie materskej školy spočívajúce v tvorení „podmienok na riadny, harmonický rozvoj detí za účelom dosiahnutia optimálnej úrovne školskej pripravenosti pomocou splnenia ich výchovno- vzdelávacích potrieb.“ (Rościszowska-Woźniak, 2003).

Po roku 1999 získali mimoriadny význam stanovy materskej školy – tiež vzhľadom na spôsob vyberania a formulovania cieľov. Tento základný dokument, schválený radou materskej školy alebo pedagogickou radou, určuje medzi iným ciele a úlohy materskej školy, kompetencie jej orgánov a úlohy učiteľov i iných pracovníkov (DzU. Č. 14, poz. 131 z 1999 roku i č. 2, poz. 20 z 2000 roku). V roku 2000 uverejnené programové základy predškolskej výchovy všeobecným spôsobom určujú cieľ výchovy propagujúci rozvojové vzdelávanie a z toho vyplývajúce úlohy učiteľa. Podrobné ciele by mali byť určené v programe vybranom konkrétnou materskou školou. Zmeny v oblasti programovej reformy zahmuli aj predškolské zariadenia. V konzekvencii programu určeného autorom na prácu s deťmi z materskej škôlky, podobne ako aj každého programu vyučovania, môže byť učiteľ alebo iná osoba alebo aj skupina osôb. Spracovaný program môže byť používaný v určitej materskej škole alebo predškolskom oddelení, ale môže byť tiež, po splnení určených požiadaviek, schválený na používanie vo viacerých materských školách (Biblioteczka Reformy..., 2000).

Formulované ciele v jednotlivých programoch majú rôznu stupeň všeobecnosti. A tak napríklad autori programu *Moje przedszkole* (*Moja materská škola* – pozn. prekladateľa; 2001) sformulovali 28 cieľov načrtnutých pre 12 problémových oblastí, preskúmaných na základe programu, pričom program *Smyk się bawi...* (*Drobec sa baví* – pozn. prekladateľa; 2003) obsahuje hlavné výchovno-vzdelávacie ciele v 9 bodoch.

Záver

V Poľsku sa po roku 1989 uskutočnila zmena spôsobu kreovania pedagogiky. Systém nasýtený ideologickým obsahom a jednoznačnými pokynmi aj v oblasti výchovno-vzdelávacej teleológie bol nahradený otvorenou pedagogikou. Učiteľ má slobodu rozhodovania o výbere používaného

programu, alebo si ho samostatne spracovať. Vyššia sloboda a samostatnosť pre učiteľa znamená aj vyššiu zodpovednosť. (Kasáčová, 2006) Táto sloboda sa týka aj konkretizácie cieľov predškolskej výchovy. Vytýčený je hlavný cieľ predškolskej výchovy – precizovaný na programovom základe. Podmieňuje spôsob práce učiteľa a poukazovaním na nevyhnutnosť učiteľovho porozumenia rozvojovým pravidlám a potrebám dieťaťa. Okrem toho sa tiež pre učiteľov určujú požiadavky spojené s nevyhnutnosťou poznať dieťa, stanoviť diagnózu a podporovať ho v jeho rozvoji. Súčasne sa v poľskej pedagogike sústreďuje pozornosť na potrebu rešpektovať individualitu a neopakovateľnosť každého dieťaťa, umožňovať mu kontakty s prostredím a umožňovať mu spoznávať svet pomocou aktívnych činností

(Preklad korigovala Bronislava Kasáčová)

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- KASÁČOVÁ, B. Teoretické kontexty súčasnej pedeutológie. In: *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*. Opole: 2006. s. 59-70.
 KOPÍŇSKA, Z.: Zadania przedszkola. In: Kwiatkowska, M., Kopyńska, Z. (eds.): *Metodyka wychowania przedszkolnego*. Warszawa: PZWZ, 1972, s. 24, 225
 KRZYSZTOSZEK, Z., LEWIN, S.: Z teorii i praktyki wychowania przedszkolnego. Warszawa: PZWS, 1967.
 KWIECIŇSKI Z.: Wykluczanie. *Toruń: UMK*, 2002, s. 21.
 LEWOWICKI, T.: Przemiany oświaty. Warszawa: Żak, 1994.
Moje przedszkole. Kielce: MAC, 2001.
 NIEMIERKO, B.: *Cele kształcenia*. In: Kruszewski, K. (eds.): *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: PWN, 1995.
 PILCH, T.: *Spory o szkołę*. Warszawa: Żak, 1999, s. 70, 73-74.
 Kompletný zoznam bibliografických odkazov je k dispozícii v redakcii (krátené z priestorových dôvodov).

Summary: The article sets out the origins, creation and development of educational goals in pre-school education in Poland. He considers the important development stage and analyses present approaches to the formulation of goals and their fulfillment in the Programme of Pre-School Education.

MODERNÁ VÝUČBA CUDZÍCH JAZYKOV

ŠTUDIJNÁ NÁVŠTEVA V SZOMBATHELY V MAĎARSKU

Frances Bathgate, MPC Banská Bystrica

Tento príspevok obsahuje informácie o návšteve Pedagogického inštitútu oblasti v Szombathely, ktorá bola realizovaná s podporou Európskeho spoločenstva v rámci programu SOCRATES.

Za prínos návštevy považujem najmä oboznámenie sa s integrovaným obsahovým a jazykovým vyučovaním pomocou nových metód a foriem vo viacjazyčnom prostredí.

Program návštevy pozostával z nasledujúcich piatich tém (každá jeden deň):

1. Európsky rozmer vo vyučovaní cudzích jazykov
2. „Oživenie kultúr menšín“ – menšiny a výučba cudzích jazykov
3. Nové smery vo výučbe jazykov a vo vzdelávaní učiteľov
4. Multimédiá vo výučbe jazykov – IKT a náplň výučby jazykov CLIL
5. Merateľnosť a hodnotenie v cudzom jazyku

Program zahŕňal návštevy všetkých druhov škôl: materské, základné, stredné a taktiež Pedagogický inštitút Daniela Berzsényiho, pričom všade bola príležitosť nielen sa porozprávať s učiteľmi jednotlivých škôl, ale vidieť aj výučbu cudzích jazykov v triedach.

Ako účastník zo Slovenska som bola veľmi zvedavá na porovnanie vzdelávacieho systému v Maďarsku a na Slovensku, keďže obe krajiny sú novými členmi Európskej únie, zároveň realizujú rýchlu transformáciu vo všetkých oblastiach a majú podobný vzdelávací systém. Nasledujúce témy sú veľmi blízke problematike výučby CJ na Slovensku.

Prekonávanie spoločenských rozdielov

Obzvlášť zaujímavé bolo zameranie sa na prekonanie sociálnych problémov vo vzdelávacom procese, ktoré sa odrazili vo výsledkoch testov programu PISA z roku 2004. Tento problém je v centre záujmu aj na Slovensku. Na základe uverejnených štatistík 28% rodičov mína v priemere 40000 HF (1HF = 1/6 Sk, poznámka prekladateľa) ročne na súkromné jazykové vzdelávanie svojich detí. (Minimálna mesačná mzda v Maďarsku je okolo 50000HF). Prirodzene, niektorí rodičia si môžu dovoliť investovať do intenzívnej jazykovej prípravy svojich detí, pokladajúc túto za dôležitú pre ich budúcnosť, kým iní nie. V dôsledku uvedomenia si prehlbujúcich sa sociálnych rozdielov a so zámerom zlepšiť výučbu CJ boli zavedené niektoré opatrenia na základe

programu World-Language.

Odrážajú to nasledujúce ciele:

1. Pomoc študentom zo sociálne slabších rodín a etník
2. Rozvoj obsahu vyučovania všeobecných a odborných predmetov
3. Podpora výučby menej rozšírených jazykov
4. Prípravné programy a programy ďalšieho vzdelávania učiteľov

Súčasťou tohto programu je od roku 2005 aj zavedenie roku intenzívnej jazykovej prípravy na vybraných stredných školách (takzvaného „nultého ročníka“), počas ktorého vybrané deti intenzívne študujú cudzie jazyky. Ide o podobnosť s prípravným ročníkom na bilingválnych školách.

Zaujímavé je, že nielen stredné všeobecnovzdelávacie školy, ale i odborné ponúkajú takýto program. Štatistiky udávajú, že program bol zavedený do 449 škôl, z toho do 275 všeobecnovzdelávacích a do 214 odborných. Našiel pozitívnu odozvu u 15 000 zúčastnených študentov. Predpokladám, že zavedenie takéhoto „nultého ročníka“ na Slovensku by bolo rovnako pozitívne, keďže by vybraným stredným školám umožnilo ponúknuť atraktívnejší program a podporilo by zvýšený záujem o štúdium cudzích jazykov v školách. Napriek tomu sa zdá, že pokus o umožnenie takéhoto štúdia väčšiemu počtu detí so záujmom o jazyky v bežnom vzdelávacom systéme ešte viac prehľbuje sociálnu nerovnosť, pretože len vybrané deti dostanú prístup k vzdelaniu, kým ostatné nie. Napríklad v jednej navštívenej strednej škole je asi 150 uchádzačov o 32 miest v programe „nultého ročníka“. Je zrejmé, že požiadavka ďaleko presahuje možnosti v roku 2005. Bude zaujímavé sledovať výsledky študentov tohto programu po ukončení školy.

Používanie IKT vo výučbe CJ

Ďalšou zaujímavou oblasťou je intenzívne využívanie IKT počas jazykovej výučby na všeobecnovzdelávacích a odborných školách. Oceniť treba záujem Ministerstva školstva o IKT na školách a taktiež elán, nadšenie a know-how učiteľov a žiakov navštívených triedach.

Vypozorovala som niekoľko aspektov používania IKT, ktoré ma zaujali a ktoré majú význam pri výučbe jazykov aj na Slovensku.

A. Používanie IKT v predmetoch mimo úzko zameraného vyučovania IKT, v tomto prípade vo vyučovaní cudzích jazykov. Účastníčka z Nemecka prezentovala zaujímavý dokument, ktorý ukázal spôsob, ako je IKT integrované do osnov po etapách. Etapové integrovanie by mohlo byť užitočným modelom pre školy na Slovensku, kde nachádzame skôr snahu, aby IKT bolo vyučované ako samostatný predmet, t. j. bez, resp. s minimálnou medzipredmetovou previazanosťou.

B. Príprava materiálov a metodika na podporu výučby cudzích jazykov, vrátane vytvárania materiálov podľa potrieb žiakov, ku ktorým by sa mohli znova vrátiť a vyskúšať si ich; rozvoj interaktívnych prezentácií učiteľmi a žiakmi pomocou aplikácie PowerPoint, využitie autentických jazykových

materiálov pomocou internetu alebo CD-ROM.

Na stránke Ministerstva vzdelávania, adresu ktorej sme získali počas prezentácie, som zistila, že existuje rozšírený program na zabezpečenie škôl - 'digital trolley' and 'suitcase', tiež pripojenie všetkých škôl k internetu a zvyšovanie počtu moderných počítačov na školách. Nad'alej sa rozvíja ďalšie vzdelávanie učiteľov vo využívaní IKT vo výučbe. Návštevy škôl zapadajú do širšieho kontextu rozvoja vzdelávania v Maďarsku - s jasným cieľom transformácie vzdelávacieho systému pre 21. storočie.

C. Účastníčka zo Škótska prezentovala **využitie videa vo filmových projektoch** ako spôsob výučby jazykov. Filmové projekty boli napísané, nafilmované a postrihané skupinou detí v cieľovom jazyku a boli inšpiratívne na využitie IKT ako spôsobu, ktorý pritiahne deti k spolupráci na tvorbe vlastného textu. Rozoberali sme, ako tvorba filmu posmeľuje deti, aby opakovali a získavali jazykové zručnosti autentickým spôsobom. Skupinová práca umožňuje žiakom s rôznym sociálnym zázemím a s rôznou úrovňou rečových zručností spolupracovať v cieľovom jazyku spôsobom, pre ktorý je charakteristická experimentálna forma učenia.

Príprava učiteľov CJ

Ďalším zaujímavým momentom stáže bolo stretnutie s pracovníkmi Berzsényi Daniel College a diskusia o rozvoji v oblasti prípravy budúcich učiteľov jazyka podľa Bolonského rámca. Dôležité sú tieto poznatky:

a) *vysoký počet (cca 100%) kvalifikovaných učiteľov CJ* v maďarskom školskom systéme je v ostrom kontraste so situáciou na Slovensku, kde je zhruba 50% nekvalifikovaných učiteľov aj napriek tomu, že problémy s náborom a rekvalifikáciou učiteľov CJ sú v oboch krajinách podobné (vzhľadom na možnosti nájsť si lukratívnejšie zamestnanie). V 90-tych rokoch sa v Maďarsku aj na Slovensku rekvalifikovali mnohí učitelia ruského jazyka, avšak odvtedy sa Maďarsku darí udržať stav kvalifikovanosti učiteľov CJ, kým na Slovensku nie;

b) *ďalší profesionálny rast učiteľov* je tiež zaujímavý - učitelia v Maďarsku musia v priebehu siedmich rokov nazbierať 150 bodov účasťou v INSET-e. Ide o podobnosť so zamýšľaným systémom profesionálneho rastu na Slovensku, ktorý však zatiaľ nie je právne podchytený.

Európska dimenzia vzdelávania

Za zmienku stojí skutočnosť, ako sa vo všetkých navštívených školách uplatňuje vo vyučovacom procese európska dimenzia, najmä pri prezentácii prvkov kultúry danej krajiny, prostredníctvom piesní, tanca, dramatického umenia a družobnými aktivitami s inými európskymi krajinami.

Príležitosť spoznať vzdelávací systém susednej krajiny, novinky vo vyučovaní CJ a vymeniť si názory s členmi skupiny z rôznych krajín Európy bola pre mňa neoceniteľnou a prínosnou skúsenosťou - osobne aj profesionálne. Vrelo odporúčam všetkým učiteľom CJ, ale aj ostatným pedago-

gickým zamestnancom, ktorí ovládajú CJ, aby považovali o účasti na programe ARION. Informácie možno nájsť na webovej stránke národnej agentúry.

(Poznámka: Za obsah článku zodpovedá výlučne autor, produkt nereprezentuje názory Európskej komisie a Komisia nezodpovedá za použitie informácií obsiahnutých v produkte.)

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

DR. BALINT MAGYAR: *Constructivist Pedagogy as Oposed to Frontal Teaching* (Online). 26.03.2006 http://www.om.hu/letolt/english/Digital_ped_netities_EN_2004_10_27.ppt

What is PiE? Úvod ku projektu (Online, citované 26.04.2006) <http://WWW.pie.org.uk/whatispie.asp>

KRÍZA UČITEĽSKEJ PROFESIE V MEDZINÁRODNOM KONTEXTE

Beata Kosová, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Anotácia: Kríza učiteľskej profesie, jej vonkajšie prejavy. Medzinárodné prístupy k podpore učiteľskej profesie. Profesia a profesionalita učiteľa. Autonomía učiteľa. Expertnosť v učiteľskej profesii. Potreba legislatívnych zmien.

KLúčové slová: učiteľ, kríza učiteľskej profesie, profesionalita učiteľa, učiteľské kompetencie, expertnosť v učiteľskej profesii, legislatíva

Od 70-tych rokov 20. storočia sa v medzinárodnom meradle prudko mení chápanie úlohy vzdelávania pre pokrok celej ľudskej spoločnosti a začína sa presadzovať koncepcia **celoživotného vzdelávania a učiacej sa spoločnosti**. V roku 1970 bola na konferencii UNESCO prednesená správa P. Lengranda Úvod do celoživotného učenia sa a v roku 1972 publikovala medzinárodná komisia UNESCO správu o stave vzdelávania vo svete Učenie sa byť: Svet vzdelávania dnes a zajtra, ktoré odporúčali podstatné zmeny vo vzdelávaní smerom k stratégiám pre celoživotné učenie. V roku 1974 UNESCO publikovalo správu T. Huséna Učiaci sa spoločnosť a v roku 1979 Rímsky klub správu J. Botkina a kol. Učenie sa bez obmedzenia: prepojenie medzier medzi ľuďmi, ktoré predložili na diskusiu model budúcej spoločnosti, závislý od jednotlivcov, ktorí by boli schopní analyzovať a spracovávať nové vedomosti a dostupné informácie a ktorí by mali zodpovedný prístup (podľa Celoživotné vzdelávanie..., 2000, s.6 – 7). Súčasne s tým sa mení **poňatie vzdelanosti** už nie ako prenosu tradičných kultúrnych hodnôt, ale ako „schopnosti celej spoločnosti nielen sa učiť z kultúrnej a sociálnej skúsenosti, ale tiež produkovať nové poznatky a využívať ich ku svojmu rozvoju“ (Walterová, 2004, s. 26). To, čo je potom podstatné pri posudzovaní kvality vzdelanosti, sú dôkazy o schopnosti zvládať spolu s ostatnými zmeny, ktoré prináša súčasný svet, odolávať neistotám, tvorivo prispievať k zachovaniu a rozvoju ľudstva.

V roku 1997 publikovala medzinárodná komisia UNESCO správu J. Delorsa *Vzdelávanie pre 21. storočie: Učenie je skryté bohatstvo, ktorá* hovorí o **štyroch pilieroch vzdelávania**, ktoré bude človek v 21. storočí pre úspešné prežitie potrebovať – učiť sa poznávať, učiť sa konať, učiť sa žiť spoločne s inými a učiť sa byť (Delors, 1997). Takto poňaté piliere priniesli aj zmeny v chápaní **funkcií školy**, ktorá „preberá úlohu interaktívnej a integračnej inštitúcie vo výchove a vzdelávaní detí a mládeže“ (Walterová, 2001, s. 13). Preto má plniť nielen funkciu **kvalifikačnú** (poznať, učiť sa

celoživotne sa učiť, pracovať s informačno-komunikačnými technológiami a pripraviť sa na profesiu), ale aj funkciu **sociálizačnú** (učiť sa žiť spoločne, ochraňovať dieťa pred škodlivými vplyvmi), funkciu **integračnú** (pripraviť na aktívny osobný a verejný život) a funkciu **personalizačnú** (podporiť individualitu žiaka, viesť ho k sebauváraniam, vrátane kompenzácie jeho nedostatočností). Už od konania medzinárodnej konferencie o vzdelávaní ICE – UNESCO v roku 1975 sa hovorí o meniaci sa role učiteľa, ale najmä v 90-tych rokoch sa začína veľmi zdôrazňovať jeho rozhodujúca rola na vybudovanie učiacej sa spoločnosti.

1. Kríza učiteľskej profesie

Vo svetle týchto pohybov sa ukázalo, že učiteľský stav nie je na tieto úlohy pripravený. Viacerí autori (Hargreaves, Walterová, Kasáčová, Rosa) sa zhodujú v tom, že po období určitej profesionálnej autonómie v druhej polovici 20. storočia, keď sa plne zaviedla riadna pregraduálna príprava a zvýšil sa spoločenský status učiteľa, začína od 70-tych rokov obdobie deprofesionalizácie, alebo inak **krízy učiteľskej profesie**. Dokonca na jednej z najvýznamnejších konferencií OECD k vzdelávacím reformám Škola zajtrajška v roku 2000, kde bolo spracovaných šesť možných scenárov vývoja dnešných škôl, bol jeden z nich označený ako kolaps školy v dôsledku rozkladu učiteľskej profesie (Kotásek, 2003). Predovšetkým pre vyspelé krajiny je od 90-tych rokov typické tzv. obdobie neoprofesionalizmu, t. j. realizácia krokov na zvyšovanie statusu profesie. Európska komisia zverejnila v roku 2003 štyri zásadné komparatívne správy o stave učiteľskej profesie (www.eurydice.org), z ktorých ale vyplýva, že najmä v transformujúcich sa krajinách vrátane Slovenska sa znaky obdobia neoprofesionalizmu ešte výraznejšie neprejavili.

Vonkajšie prejavy krízy učiteľskej profesie sú:

- **Starnutie učiteľských zborov** – v krajinách OECD je 60, 6% učiteľov starších ako 40 rokov a 29, 6% ako 50, na

Slovensku je 56, 1% učiteľov nad 40 rokov a 28, 2% nad 50 (Education at Glance, 2005).

- **Feminizácia povolania** – spomedzi krajín OECD je podiel žien vo všetkých stupňoch škôl v štyroch krajinách (Slovensko, Maďarsko, Taliansko a Poľsko) viac ako 75%.

Tabuľka 1 Podiel žien učiteľiek v roku 2003 (Education at Glance 2005)

	SK	ČR	Tal.	Fín.	USA	Špan.	Fran.
ISCED 0	99,9	99,7	99,5	96,9	90,9	87,7	80,6
ISCED 1	92,1	84,0	95,3	74,8	88,2	70,5	80,6
ISCED 2	76,7	82,1	75,3	71,7	64,8	60,4	64,1

ISCED 0 – preprimárny (predškolský) stupeň, ISCED 1 – primárny,
ISCED 2 – nižší sekundárny

- **Nedostatok kvalifikovaných učiteľov** sa prejavuje temer všade, dokonca aj v USA s výnimkou Nemecka, Holandska a flámskej časti Belgicka.
- **Nízke platové ohodnotenie** v porovnaní s profesiami vyžadujúcimi vysokoškolskú kvalifikáciu, napr. na Slovensku sa podiel ročného minimálneho a maximálneho platu v porovnaní s HDP na obyvateľa (čo vyjadruje reálnu kúpnu silu v krajine) v roku 2001 pohyboval od 53 do 78%, a to je spolu s Maďarskom a Litvou najhoršia situácia v súčasných krajinách EÚ (Učiteľská profesia..., 2003b).
- **Neatraktivnosť profesie**, ktorá sa prejavuje znižujúcim sa záujmom o učiteľské štúdium, zvyšovaním odchodov z profesie osobitne u mladších vekových kategórií.
- **Nemožnosť kariérneho rastu**, keď prevažná väčšina učiteľov strávi celú kariéru v tej istej pozícii, pretože neexistuje kariérny systém.
- **Vysoké nároky na profesiu** spôsobené prudkou expanziou poznania, rozvoja vedy a techniky, premenami detskej populácie, nárokmi rodičov a pod., pričom **neexistujú podporné opatrenia** alebo zvýhodnenia v oblasti sociálnej alebo zdravotnej.

Menované prejavy sú v hlbokom vzťahu k **vnútorným znakom krízy**, ktoré sú závažnejšie, pretože zasahujú osobnosť učiteľa a tým zvnútra krízu ešte prehľbujú a bránia zmene. Sú to napr.: **rezignácia, bezmocnosť až vyhorenie** (z extrémneho pribúdania nových poznatkov, zo stresujúceho tempa vyučovania, z ďalšieho zamestnania), **beznádej** (žiadne proklamované zmeny, byrokratické prekážky inováciám), **nepripravenosť učiteľov na individualizáciu edukácie** (bezradnosť pri riešení špecifických edukačných problémov žiakov, zvyšovanie sociálnej, multikultúrnej, špeciálno-pedagogickej heterogenity žiactva), **vnútorná neschopnosť prijať zmenu** (predovšetkým vlastnú) ako nutnú súčasť svojej profesie (napriek tomu, že cítia, že ich žiaci prekonávajú v informačno-komunikačných technológiách a získavajú množstvo informácií, čo robí bežné vyučovanie pre ne nudným), **neistota pred stratou zamestnania** (rušenie škôl) a pod. (podrobnejšie Kosovová, 2005). Osobitne pozoruhodná je skutočnosť, že učitelia veľmi ťažko **prežívajú nízku prestíž** svojej profesie, ba dokonca sami oproti žiakom a rodičom ju hodnotia

najnižšie (Búgelová, T. – Baňasová, J.: 2004, s. 209-210).

2. Medzinárodné prístupy k podpore učiteľskej profesie

Medzinárodná konferencia o vzdelávaní ICE – UNESCO, ako aj Európska komisia prijali zásadné dokumenty pre zmenu statusu, kvality, ocenenia a prestíže učiteľskej profesie. Viaceré pôvodné krajiny EÚ začali na ich základe realizovať rôznorodé konkrétne **opatrenia na podporu učiteľskej profesie**. Ide o tieto prístupy:

- **Reformy učiteľského vzdelávania** sa stali súčasťou politických programov a priorit vlád. Krajiny EÚ jednak posilňovali akademické zameranie prípravy, pretože ju pozdvihli na vysoké školy, alebo sa orientovali na posilnenie profesijného zamerania prípravy zavedením nových modelov vzdelávania (Učiteľská profesia..., 2003a, s. 14).
- **Vytváranie profesijných štandardov** sa orientuje na stanovenie zásadných požiadaviek na učiteľa profesionála najmä v kategóriách jeho kompetencií podľa cieľov vzdelávania a funkcií školy, rozpracovaných až do merateľných indikátorov. Vyžaduje sa spojenie s vedeckým výskumom a evalváciou kvality.
- **Zabezpečenie podmienok profesijného rozvoja učiteľov** sa najčastejšie realizuje prostredníctvom reforiem ďalšieho vzdelávania, ktoré je v 12 krajinách Európy za určitých okolností povinné (Ďalší vzdelávaní..., 1997, s. 13–16). Sleduje predovšetkým myšlienku prepojenia kontinuálneho vzdelávania učiteľov s kariérnym systémom, aby učiteľ nielen profesionálne rástol, ale zároveň aj postupoval po rebríčku kariérnych stupňov a pozícií s dosahom na odmeňovanie.
- **Zreteľné je aj zvyšovanie investícií do školstva a plátov učiteľov**. V 14 krajinách EÚ je minimálny ročný plat učiteľa základnej školy vyšší ako 95 % HDP na obyvateľa (Učiteľská profesia..., 2003b, s. 65).
- Veľký význam sa pripisuje **sociálnemu a zdravotnému zabezpečeniu**, od rôznych výhod až po rozvoj antistresových programov pre učiteľov.

3. Profesia a profesionalita učiteľa

„Profesie predstavujú vzorce zamestnaní, ktoré majú vysoko rozvinuté sústavy noriem, odvodených z ich špecifickej roly v spoločnosti“ (Kof'a, 1998, s. 20). Remeslá sú prakticky manuálne zamerané. Semiprofesie sa vyznačujú tým, že sú vykonávané vo veľkých byrokratických organizáciách s hierarchickou štruktúrou na čele s administratívnou autoritou, majú veľký počet členov, značný podiel žien, vyžadujú nižšie vzdelanie s kratšou dobou prípravy a majú nižší legitímny status (Lukášová, 2003, s. 22). To je dosť typické aj pre učiteľstvo a najmä anglosaskí autori ho často označujú ako semiprofesiú. Cesta od semiprofesie k profesii alebo aj k vysokej úrovni profesionality býva označovaná ako profesionalizácia učiteľského povolania. Za **znaky nesporných profesií** sa pokladajú v rôznych variáciách (The International Encyclopedia of Education, 1994, Štech 1998, Kasáčová 2002, Vašutová 2004, Spilková 2004, a i) najmä tieto:

- silný ideál služby spoločnosti - vykonávanie povolania v prospech spoločnosti,
- profesijná identita - profesijná autonómia a socializácia, vytváranie odborných asociácií, profesijných noriem, etického kódexu,
- autonómia v rozhodovaní profesionála - nezávislé expertné posúdenie potrieb klienta,
- náročné expertné schopnosti, ktoré vlastní len členovia profesie,
- zvládnutie na teórii postavených formalizovaných poznatkov v rámci dlhšej prípravy na vysokej úrovni a i.

3. 1 Autonómia učiteľa, učiteľ ako subjekt

Ideál služby dáva príslušníkom profesií zvláštny mandát. Pretože uspokojujú významné potreby spoločnosti, môžu sa riadiť sami. Kvalita práce pravého profesionála nie je podmienená vonkajšou kontrolou, má **veľkú autonómiu** v rozhodovaní, pretože má hlboké znalosti, dobre pozná potreby klienta a využíva svoje expertné schopnosti v jeho záujme nezávisle na osobných pocitoch. Pri posudzovaní vlastných výkonov vyžaduje autonómiu alebo posúdenie kolegami, či profesijnou komorou, teda odborníkmi.

Učitelia majú na prvý pohľad pomerne veľkú autonómiu, pretože pracujú v triede sami bez kontroly zvonku. Vo výchovných situáciách sa od nich vyžaduje, aby sami posúdili potreby dieťaťa, reagovali flexibilne a uskutočnili účinné intervencie. Často sú však obmedzovaní uniformitou vzdelávacích cieľov a obsahov a nemôžu plne individuálne pristupovať k žiakovi. Učitelia na jednej strane žiadajú autonómiu, odsudzujú obmedzujúce byrokratické praktiky školských orgánov či inšpekcie, no na druhej strane paradoxne časť učiteľov nemá o autonómiu záujem, ku všetkému vyžaduje pokyny zhora a hotové metodické návody (Kosová – Kasáčová, 2001).

Vzhľadom na jedinečnosť každého žiaka sú všetky edukačné situácie jedinečnými a neopakovateľnými vzťahmi s deťmi. Aby ich učiteľ mohol zvládnuť, vyžaduje to, aby mal predovšetkým pod kontrolou sám seba. Správne usmerňovať druhých môže len vtedy, ak bude vo vzťahoch k nim sám sebou, teda bude vystupovať ako **subjekt**, s porozumením situácii, deťom i sebe, s nutnosťou odstupu a nezávislého rozhodovania, s potrebou reflexie a kladenia otázok vlastnému konaniu. Potom stavebným kameňom učiteľskej profesionality, t. j. byť kompetentný, znamená byť oslobodený od vonkajšieho tlaku inštitúcie, nebyť konformný, byť autonómny subjekt (Kofa, 1998, Štech, 1998, Lukášová, 2003).

To kladie na učiteľov paradoxne omnoho väčšie nároky, ako na profesionálov v iných, aj prestížnejších profesiách. Učiteľ musí zvládnuť predovšetkým sám seba, pretože mu to umožní zvládnuť najmä štyri nasledovné skutočnosti:

1. Stresujúce vonkajšie faktory – vyrušujúci žiaci, nedostatok času, nemožnosť venovať sa žiakom individuálne, mimoučebné povinnosti, nedostatok prostriedkov, nedostatok podpory zo strany rodičov, spoločnosti, nadriadených a pod.

2. Učiteľstvo ako nemožné povolanie – t. j. také, „u ktorého ani sebadokonalejšia príprava naň nezaručuje

vysokú a pravidelnú úspešnosť profesijných činností a ktorého súčasťou je neúspech žiaka i samotného edukačného podnikania“ (Štech, 1998, s. 46).



Miroslav Čapovčák: Jar. Olej, 2005

3. Pedagogický vzťah k žiakovi – od profesionála sa vyžaduje dišancia, odstup, posúdenie potrieb žiaka bez ohľadu na vlastné pocity, aby mohol účinne pomáhať, ale zároveň facilitujúci vzťah k žiakovi, ktorý je založený na vcitení, vyžaduje blízkosť, hlboké porozumenie dieťaťa, odklon od posudzovania. Učiteľ potrebuje u žiaka autoritu, mať na neho vplyv, ale zároveň túži byť žiakmi prijímaný a milovaný, s rizikom možného odmietnutia. Vzťah učiteľa a žiaka je vždy asymetrický, partnermi sú mu menej kompetentní a relatívne bezbranní *jednotlivci*. V takej situácii je ťažké nezneužiť moc proti tomu, kto neprináša to, čo sme od neho očakávali.

4. Svoje vlastné nedostatočnosti – ako napr. vlastné subjektívne chyby, zvláštnosti vlastného temperamentu, subjektívne preferencie v pohľade na žiakov, na spôsoby ich myslenia, ale aj obmedzenosť vlastných schopností, ktoré môžu byť u žiakov na vyššej úrovni a pod.

Uvedené, ale i ďalšie s autonómnym bytím súvisiace skutočnosti, si učitelia často neuvedomujú a niekedy ani netušia, že tvoria podstatnú časť ich profesionality, že ich sebapoňatie a sebaregulácia má na praktický výkon učiteľského povolania značný vplyv. Popisovaným dilemám sa učiteľ vstupom do profesie nemôže vyhnúť, ich riešeniam nie je možné ho dopredu naučiť, môže ich len poznať, jedinečne spracovávať a usilovať sa o uchovanie integrity vlastného ja.

3. 2 Expertnosť v učiteľskej profesii

Profesionáli sú ľudia, ktorí vo svojej činnosti využívajú poznatky, ktoré nie sú dostupné každému a ktoré sú zároveň účinné. Uznávaní profesionáli sa opierajú o hlboké teoretické, t. j. formalizované a systematické poznatky, ale zároveň majú

špeciálny vzťah k poznaniu, iniciujú ďalšiu produkciu poznania, tvoria nové poznatky.

Od konca 20. storočia sa hovorí o učiteľstve ako o expertnej profesii. V čom má byť ale učiteľ takým expertom, že ho nemôže zastúpiť žiaden iný odborník? Ktoré systematizované poznatky tvoria **podstatu jeho profesionality**? Poznatky z vedných odborov vyučovaných predmetov to nie sú. Každý matematik či umelec je v tomto smere väčší profesionál a učiteľ potrebuje len časť tohto poznania. Ak sa učiteľ zameriava na obsah vyučovaného, tak porovnávanie sa s nimi vedie k pocitom menejcennosti a nízkemu sebahodnoteniu. Nie je to ale ani pedagogika a psychológia, v ktorých učiteľ neprekona pedagóga teoretika či klinického psychológa, využíva poznanie týchto vied najmä v aplikovanej podobe. Učiteľia si málo uvedomujú, že podstata ich profesionality je v integrácii pedagogiky s psychológiou **v didaktike a psychodidaktike**, pedagogiky s každým vyučovaným odborom **v odborovej didaktike**.

Profesionalizácia učiteľskej profesie v 20. storočí priniesla so sebou aj posun od orientácie na minimálne kompetencie učiteľov, t. j. na odovzdávanie poznatkov, k orientácii na model širokej otvorenej profesionality učiteľa. Svetová pedagogika sa odkláňa od **chápania učiteľstva** ako technologického procesu, ktorý možno presne naplánovať a po krokoch realizovať, ale chápe ho ako zložitý, premenlivý a tvorivý proces osobného stretávania sa učiteľa a žiaka prostredníctvom obsahu vzdelávania. Učiteľa poníma ako experta na toto stretávanie, na uľahčovanie procesov učenia sa, experta na riešenie školských edukačných situácií (Coolahan, Vonk, Shulman, Hustler, Intyre, Perrenoud, Berliner a i. in Spilková, 2004). Učiteľ by teda mal ovládať „expertné diagnostikovanie situácií a subjektov, procesy rozhodovania a intervencie so znalosťou kauzality, interpersonálne stratégie, sebareflexiu na odbornej báze postaveného vyučovacieho konania“ (Vašutová, 2004, s. 23). Z týchto východísk sa konkretizujú základné **učiteľské kompetencie**, ktoré sú prevažne pedagogickej **alebo integrovanej povahy**.

Pojem **profesijné znalosti** (professional knowledge) potom neznamená zúžene vedomosti, ale zložitú štruktúru zahrňujúcu zložku vedomostnú, schopnostnú, skúsenostnú, postojujú a hodnotovú. Keďže učiteľstvo je praktická profesia a je permanentnou komunikáciou medzi teoretickým a praktickým, explicitným a implicitným, objektívnym a subjektívnym poznaním, špecificky sa v ňom prejavuje aj **integrácia teórie a praxe** v určitom cykle. Na základe teoretických východísk (napr. naučenej teórie) prebiehajú rozhodovacie procesy, potom akcia a nakoniec jej reflexia ako návrat k teórii na inej úrovni. Podľa Atkinsona a Claxtona (in: Lukášová, 2003, s. 33) potrebuje učiteľ podľa myšlienkových procesov prebiehajúcich v tomto cykle trojaké profesijné znalosti:

- Prisudzovanie príčin je ovplyvňované **teoretickými znalosťami** a vyústi do schopnosti plánovať edukačný proces.
- Vhľad (intuitívny) je reprezentovaný **znalosťami v činnosti** (knowledge in action), ide o skúsenostné poznanie, získané v praxi, (neznamená znalosti o činnosti, ale pono-

renie myslenia v činnosti samotnej, ktoré sa niekedy nedá ani opísať), ktoré vyústi do schopnosti realizovať edukačný proces.

- Reflexia umožní vytvárať **kontextové znalosti**, t. j. znalosti súvislosti teórie a praxe, ktoré vyústia do schopnosti hodnotiť a zlepšovať edukačný proces.

Ak skutočný profesionál je typicky tým, že aj **produkuje poznanie**, aké nové teoretické poznatky tvorí učiteľ? Učiteľ vlastne vytvára ono skúsenostné poznanie v činnosti, ktoré okrem neho nik iný nepozná a ktoré prostredníctvom reflexie môže previesť do teoretickej podoby. Ak je učiteľ schopný na odbornej metodologickej báze realizovať reflexiu vlastnej činnosti, potom vytvára „epistemológiu praktického poznania profesie“ (Štech, 1998) - teoretizuje praktické postupy, teda racionalizuje, verbalizuje implicitné, intuitívne, či skryté predpoklady rozhodovania a konania. Rekonštruuje svoje vlastné skúsenosti tým, že ich opisuje, vydeľuje ich z činnosti *samotnej k dispozícii ďalším ako poznanie skúsených praktikov. Zároveň vytvára vlastnú teóriu jedinečného prípadu, pre každý prípad, pre každé dieťa nové, doteraz neoverenú.*

Učiteľ ako expertný profesionál by mal teda byť expertom na seba (autonómnym subjektom), na pedagogické vzťahy (na pomoc individuálnemu rozvoju žiaka a riešenie výchovných situácií), na uľahčovanie učenia sa (na široko ponímanú psychodidaktickú transformáciu obsahu vzdelávania) a na permanentnú reflexiu praxe a sebareflexiu.

4. Potreba legislatívnych zmien

Zmena statusu profesie si však vyžaduje **komplexný prístup**, a preto tento krok by mal prebehnúť súčasne s ďalšími zákonnými úpravami. Na dobrej ceste sú práce na tvorbe systému kontinuálneho vzdelávania i kariérového systému pedagogických zamestnancov, ktorý umožní profesijný postup učiteľa podľa vzdelania i kvality výkonu do kariérnych stupňov a kariérnych pozícií, prepojený s finančným odmeňovaním (bližšie Konceptia profesijného rozvoja... 2006). Ďalej je potrebné zaviesť štandardy učiteľských profesií, aby do profesie nemohol vstúpiť neodborník. Samotná profesia by mala prijať etický kódex učiteľa ako nástroj ochrany profesie, učiteľa i dieťaťa. Ako nevyhnutná sa ukazuje úprava legislatívy o učiteľovi, či už vnútri zákona o výchove a vzdelávaní, alebo samostatne. Súčasná situácia už nevyhovuje. Napr. základný dokument pre učiteľov Výhláška MŠ SR o odbornej a pedago-gickej spôsobilosti okrem toho, že má nezmyselný názov (v medzinárodných dokumentoch sa hovorí o profesijnej spôsobilosti a pedagogická spôsobilosť, čiže stručne schopnosť učiť, sa považuje za prvoradú odbornú spôsobilosť učiteľa) je dnes síce platná, ale nevykonateľná, pretože sa odvoláva na neexistujúci vysokoškolský zákon a používa názvy študijných odborov, ktoré dnes už pomaly neexistujú. To zároveň ukazuje, že súčasná legislatíva regionálneho školstva nie je v súlade s legislatívou vysokého školstva a treba ich zosúladiť.

Rýchlosť zmien sveta, spoločnosti a človeka dynamicky rastie. Edukácia musí tieto zmeny akceptovať, a tak pripra-

vovať človeka na budúcnosť. Zmena sa tým stáva každodennou súčasťou učiteľskej profesie. Každý učiteľ sa musí celoživotne vzdelávať, aby týmto zmenám rozumel a sám sa

menil, aby deti na zmeny pripravoval a tým zmeny sveta aktívne ovplyvňoval. Inak bude o našej budúcnosti rozhodovať niečo iné...

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BÚGELOVÁ, T. - BAŇASOVÁ, J. 2003. Status a prestíž učiteľského povolania. In: *Biodromáone premeny učiteľa - učiteľ v premenách času*. Prešov : PF PU, s. 207-212.
- Celoživotné vzdelávanie: príspevok vzdelávacích systémov v členských štátoch Európskej únie*. 2000. [online] Euridyce. [cit. 2004-11-21] Dostupné na <<http://www.eurydice.org>>
- DELORS, J. (ed). 1997. *Učenie je skryté bohatstvi*. Zpráva mezinárodnej komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Education at Glance*. 2004. [online], OECD. Statistic. Education and Training. [cit. 2005-06-27]. Dostupné na <<http://www.oecd.org>>
- Education at Glance*. 2005. [online], OECD. Statistic. Education and Training. [cit. 2006-07-21]. Dostupné na <<http://www.oecd.org>>
- HARGREAVES, A. 2002. *Four ages of professionalism and professional learning*. Teaching and Teacher Education, 6, 151 – 182.
- KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ – profesia a príprava*. Banská Bystrica: PF UMB
- Key Data on Education in Europe 2005*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Koncepcia profesijného rozvoja učiteľvo v kariérom systéme*. 2006. In: Pedagogické rozhľady, roč. 15, č. 3. s. 1-26.
- LUKÁŠOVÁ - KANTOROKOVÁ, H. 2003. Učiteľská profesie v primárnom vzdelávaní a pedagogická príprava učiteľa (teorie, výzkum, praxe). Ostrava : PF OU.
- Poznámka red.: Kompletný zoznam bibliografických odkazov je k dispozícii v redakcii. (krátené z priestorových dôvodov).*

Summary: *The author considers the problems associated with the crisis in the teaching profession and its manifestations. She demonstrates the international approaches towards supporting the teaching profession and professionalism of the teacher; the autonomy of the teacher; and expertise in the teaching profession. In conclusion she demonstrates the need for legislative change.*

KARIÉROVÝ SYSTÉM ROZVOJA PROFESIONALITY UČITEĽOV

Bronislava Kasáčová, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Anotácia: *Profesionalita učiteľa a formulovanie požiadaviek na jej posilnenie. Tvorba systému kariérového vzdelávania. Návrh na štruktúru kompetenčného profilu pedagogického zamestnanca v SR.*

Kľúčové slová: *profesionalita učiteľa, kompetenčný profil pedagogického zamestnanca, koncepcia kariérového rozvoja učiteľa*

Úvod

Neoprofesionalizmus v deväťdesiatych rokoch znamenal výrazné snahy o hľadanie novej učiteľskej profesionality. Tieto snahy neboli samoučelné, pretože predstavovali reakciu na dramatické zmeny v postmodernej spoločnosti. Vyspelé krajiny prijali koncept spoločnosti založenej na poznatkoch, škola a učiteľia boli považovaní za kľúčové sily jej rozvoja. Cesty novej profesionality učiteľov sa odkláňajú od tzv. akademickej debaty a významnou zmenou v týchto snahách je **konvergencia akademických, štátno-politických a nadnárodných tendencií**. V týchto súvislostiach sa mení a posilňuje vzťah štátnej školskej politiky a inštitúcií pripravujúcich učiteľov vo vyspelých krajinách, pričom dochádza aj k snahám o integráciu národných systémov prípravy a nadväzujúceho kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Tieto sa už v 90-tych rokoch 20. storočia prejavili v prípravách reforiem učiteľského vzdelávania smerujúcich k profesionalite založenej na reflektovaní potrieb spoločnosti založenej na poznatkoch, rekonštruovaní profesionálnych štandardov a v zdôrazňovaní kontinuálneho vzdelávania. V súčasnosti sa rozvíja a silnie trend konštituovať systémy kontinuálneho vzdelávania učiteľov tak, ako je to v iných tzv. pravých profesiách. Tým sa vytvárajú predpoklady pre **profesionálny rozvoj učiteľov prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania** ako systémového

prvku národných vzdelávacích systémov (Memorandum, 2002; Oser, 2001; Walterová a kol. 2001).

V súčasnosti je potrebné zaoberať sa otázkami profesionality a formulovaním požiadaviek jej jednoznačného posilnenia, tvorbou systému kariérového vzdelávania s cieľom profesijného rozvoja učiteľa. Je to dôležité tak pre profesiu samotnú, ako aj pre vzťahy vnútri školy (učiteľ – učiteľ, učiteľ – žiaci, učiteľ – škola) a pre vzťahy profesie navonok (učiteľ – iné profesie, učiteľ – spoločnosť). A v neposlednom rade, naopak prioritne treba, aby mohol “ožiť” profesijný rozvoj učiteľa, aby si tieto otázky dokázali zodpovedať aj príslušníci profesie – učelia (učiteľ – sebarozvoj).

Návrh štruktúry kompetenčného profilu pedagogického zamestnanca v SR

V súlade s európskymi trendmi a dokumentmi stojí aj pred slovenskou odbornou komunitou úloha vytvoriť **kompetenčný profil pedagogického zamestnanca**, rozpracovať ho v **profesijných štandardoch** jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov, v **kľúčových kompetenciách a spôsobilostiach** a v **indikátoroch** ich kvality. Na účely plánovania, realizácie a evalvácie je potrebný kariérový poriadok, ktorý by tento systém pomáhal uviesť do reality.

Na základe komparácie, syntézy a analýzy niektorých existujúcich modelov profesijných kompetencií (Kyriacou, 1996; Oser, 2001; Vašutová, 2004; Švec, 1998; Spilková, 2004) sa javí ako vhodné pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa vychádzať **z interakčného modelu edukácie** s troma zásadnými dimenziami, ktorými sú: **žiak, učiteľ** a medzi nimi prebiehajúci **edukačný proces**. Z toho vychádza aj návrh kompetenčného profilu učiteľa, ktorý je nosnou štruktúrou tvorby profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov (napr. učiteľ primárneho vzdelávania, učiteľ nižšieho sekundárneho vzdelávania, vychovávateľ a pod.). Pri tvorbe rámca kompetenčného profilu boli rešpektované nasledujúce základné koncepcné východiská:

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

Výhody navrhovaného trojdimenzionálneho modelu sú:

- **jednoduchosť a zrozumiteľnosť** pre odbornú pedagogickú a učiteľskú verejnosť,
- **jednoznačnosť pomenovaní, ako aj obsahu jednotlivých kompetencií,**
- možnosť zaradenia všetkých profesijných činností a spôsobilostí do **širšieho kontextu** kompetencií (bez ich zamieňania s vlastnosťami),
- **kompatibilita modelu kompetencií pre prípravu programov učiteľského pregraduálneho i postgraduálneho vzdelávania**, osobitne na formulovanie profilov absolventov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov, ale aj jednotlivých kariérových stupňov napr. od začínajúceho učiteľa až po učiteľa experta a kariérových pozícií, napr. triedny učiteľ, vedúci MZ a PK, riaditeľ školy a pod.
- možnosť ich rozpracovania do **preukázateľných indikátorov**, t. j. do úrovne preukázateľných vedomostí, zručností, schopností a postojov, ktoré sa prejavujú v pracovných výkonoch, výsledkoch resp. v správani.

Dimenzie kompetencií pedagogického zamestnanca

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

1. **kompetencie orientované na žiaka, na jeho vstupné, priebežné a výstupné charakteristiky a podmienky rozvoja;**
2. **kompetencie orientované na edukačný proces, ktoré možno ďalej členiť na:**
 - kompetencie na mediáciu obsahu edukácie, jeho didaktickú transformáciu pre potreby vyučovania a učenia sa žiaka (obsahy a interakcie),
 - kompetencie na vytváranie podmienok edukácie,
 - kompetencie na ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiakov.
3. **kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa.**

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

V tomto základnom rámci sa majú zhodovať profesijné štandardy jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov tak, aby bola zachovaná jednotliaca línia dodržiavajúca:

- medzinárodné trendy, tendencie a dokumenty,
- národné špecifiká, ktoré sa môžu zvýrazniť podľa kontextu,
- konkrétne požiadavky výkonov jednotlivých pedagogických profesií vyjadrené až v indikátoroch.

Na dopracovanie kompetenčných profilov a profesijných štandardov sa tvorí a verejnou diskusiou oponuje návrh koncepcie kariérového poriadku. V pracovných subkomisiách v nadväznosti na všeobecnú štruktúru štandardu sa formulujú konkrétne **profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov**, pre všetky kariérové pozície. Dôležité je, že na ich tvorbe participuje vždy zástupca príslušnej pregraduálnej prípravy (fakulty univerzít), zástupca kontinuálneho vzdelávania (metodicko-pedagogického centra) a zástupca profesijnej skupiny z praxe (učiteľ, resp. pedagogický zamestnanec). Tak sa sleduje línia prepojenia pedagogických teórií a inovácií s pedagogickou realitou.

NÁVRH KARIÉROVÉHO SYSTÉMU AKO KONCEPCIE PROFESIJNÉHO ROZVOJA UČITEĽA

Profesijný rozvoj učiteľa je podmienkou profesionality učiteľa v biodromálnom aspekte. Ide o nepretržitý proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie profesionality (osobnostnú, odbornú a etickú) a týka sa rozvoja jeho profesijných kompetencií.

Východiská koncepcie kariérového systému ako koncepcie profesijného rozvoja učiteľa

Pri tvorbe kariérového systému od začiatku jeho vzniku (2003/2004) tvorcovia rešpektovali okrem medzinárodných relevantných dokumentov (bližšie: Kasáčová – Valica, 2006)

aj priority týkajúce sa problematiky definované v národných dokumentoch:

- **Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15-20 rokov**, kde sa v časti o učiteľovi uvádza: „kvalitné vzdelávanie pedagogických pracovníkov... sa týka ...aj ich nástupu do práce, celoživotného vzdelávania, motivácie vzdelávať sa a dodržiavanie etického kódexu učiteľa. Je potrebné vypracovať profily pedagogických pracovníkov a štandardy na posudzovanie kvality ich kompetencií v praxi, kariérové cesty a vytvoriť motivačné podmienky na zvyšovanie kvality a efektívnosti pedagogickej práce.“ (Milénium, 2002, 59-60)
- **Programové vyhlásenie vlády SR** na roky 2006-2009, kde časť venovaná školstvu zdôrazňuje potrebu
 - celoživotného vzdelávania učiteľov,
 - vytvorenie kariérového systému pre pedagogických zamestnancov,
 - vytvorenie dostatočných zdrojov.

Na realizáciu profesijného rozvoja učiteľa, rozvoj škôl a spoločnosti je nevyhnutnou podmienkou funkčný, zrozumiteľný a flexibilný **kariérový systém**, ktorý má legislatívnu oporu, svoje pravidlá realizácie, **kariérové cesty** vyjadrené stupňami a pozíciami, ktoré sú charakterizované **kompetenciami a štandardami** a na ich kontrolu a evalváciu existujú meraťelné **indikátory**. Treba, aby každý subjekt rozumel kariérovému systému, vedel akceptovať a realizovať podmienky stanovené pre svoj služobný – kariérový postup a chápal a osvojil si význam svojho profesijného rozvoja.

Účel a ciele koncepcie kariérového systému

Koncepcia navrhovaného kariérového systému má záujem zachovávať a udržať kvalitu vzdelávania v súlade s ponímaním *učiteľstva ako nespornej profesie – teda ako profesie vystupujúcej vo verejnom záujme*. Ako taká by mala byť chránená jej profesijná autonómia, ako aj autonómia v rozhodovaní, mali by byť jednoznačné expertné kompetencie, spôsobilosti a schopnosti založené na formalizovaných poznatkoch získaných v dlhodobej príprave a na ňu nadväzujúcom kontinuálnom vzdelávaní.

Účel *kariérového systému* sa musí odrážať v cieľoch *kontinuálneho vzdelávania*, pričom systém kontinuálneho vzdelávania má tvoriť oporu pre možnosť realizácie **kariérového systému**. Preto sú jeho ciele koncipované účelne:

1. pre učiteľa – ako sebarozvíjajúci sa subjekt, má kariérový systém tvoriť možnosť rozvíjať sa, uspokojovať potreby sebarealizácie, osobnostného a profesionálneho uspokojenia a dávať mu istotu spoločenského ocenenia jeho snahy a práce na sebe samom. *To súvisí s predchádzaním negatívnym javom – profesijná stagnácia, vyhorenie, pocit profesijnej nedostatočnosti, strata schopnosti konkurovať na trhu práce (bližšie Kosová 2006);*

2. pre školu – ako nástroj budovania kvality učiteľského zboru. Ak cieľom školy je kvalitná edukácia, spokojnosť klienta – rodičov a žiakov školy, úspešnosť žiakov, to nie je možné bez kvalitných učiteľov. Preto cieľom kariérového systému

je poskytnúť validný – spoľahlivý systém profesijného rozvoja učiteľa, opretý o štruktúru kariérových pozícií, stupňov a ciest, doplnený systémom kontinuálneho vzdelávania. O taký systém sa manažment školy môže opierať v plánovaní, realizácii aj v evalvácii vízie a cieľov rozvoja školy, takýmto systémom sa dá argumentovať pri realizácii vízie a cieľov školy; *to súvisí s predchádzaním negatívnych javov – strata povesti školy, odchod žiakov, zníženie schopnosti konkurovať až zrušenie školy;*

3. pre spoločnosť – kvalita učiteľov ako perspektíva rozvoja a trvalo udržateľného rozvoja. Ako to pertraktujú viaceré spomínané dokumenty rozvoj učiteľov je podmienkou rozvoja školy, a teda aj spoločnosti pri chápaní edukácie ako služby spoločnosti pre jednotlivca v zmysle trvalo udržateľného rozvoja; *to súvisí s predchádzaním negatívnym javom – spomínaných v súvislosti s krízou učiteľskej profesie (bližšie Kosová, 2006).*

ŠTRUKTÚRA KARIÉROVÉHO SYSTÉMU

Jadrom kariérového systému je **kariérový poriadok pedagogických zamestnancov**. Kariérový systém tvorí rámcovo prehľadná štruktúra **kariérových ciest** a v nej definovaných **kariérových pozícií**, ktoré vyjadrujú profesijnú gradáciu. Tento systém má byť prepojený s platovým poriadkom, kde pozíciám zodpovedajú platové stupne. Realizácii kariérového systému má byť oporou *systém kontinuálneho vzdelávania*, ktorého jednotlivé výstupy majú mať kreditové hodnotenie.

Základnou myšlienkou sú tri **kariérové cesty**, ktoré si učiteľ môže vo svojom rozvoji zvoliť, resp. ich vzájomná kombinácia:

1. kariérová cesta vedie k celoživotnému **udržiavaniu a rozvíjaniu profesijných kompetencií** a ich nevyhnutných inovácií vyplývajúcich zo zmien funkcií vzdelávania. Uskutočňuje sa prostredníctvom akreditovaných druhov kontinuálneho vzdelávania. Táto cesta umožní učiteľovi získať kariérový príplatok, pričom učiteľ zotrúva v príslušnej platovej triede. Podmienkou získania kariérového príplatku je opakované získanie 120 kreditov za absolvované ďalšie vzdelávanie v období 7 rokov.

2. kariérová cesta vedie k **nadobudnutiu expertných učiteľských kompetencií** (3. stupeň – učiteľ s 1. atestáciou a 4. stupeň – učiteľ s 2. atestáciou). Kariérový systém definuje, za akých podmienok v systéme kontinuálneho vzdelávania a po akom čase sa môže učiteľ prihlásiť na 1. a 2. atestáciu, kto a kedy môže tento kariérový proces vykonávať. Učiteľ po získaní 1. a 2. atestácie postúpi do vyššej platovej triedy a získa kariérový príplatok.

3. kariérová cesta vedie k získaniu **špecializovaných alebo riadiacich kompetencií** prostredníctvom akreditovaných modulov špecializačného a funkčného vzdelávania a preukázaním rozšírených kompetencií pred stanovenou komisiou. Systém popisuje podmienky prihlásenia sa, absolvovania štúdiá v závislosti od výkonu funkcie, pričom nárok na špecializačný, resp. funkčný príplatok trvá len po dobu

pôsobenia vo funkcii. Jeho zodpovednosť je daná výkonom špecializovanej resp. riadiacej funkcie.

Ďalším základným prvkom kariérového systému je **kategória pedagogického zamestnanca**, ktorá vymedzuje odborníka na výkon profesie pre príslušný druh a stupeň vzdelávania, školy alebo školského zariadenia (*napr. učiteľ primárneho vzdelávania, kde zmena spočíva v tom, že sa nepopisuje typ školy slovenského školského systému, ale typ vzdelávania podľa štruktúry OSCE*). Existuje 5 skupín kategórií a v ich rámci 13 kategórií, pričom pre tieto sú rozpracované jednotlivé **kariérové pozície** - stupne, ktoré však majú spoločnú štruktúru danú všeobecnou štruktúrou kompetenčného profilu pedagogického zamestnanca (bližšie Pavlov – Valica, 2006).

Rámčovo sú kariérové pozície 1. (udržiavacej) a 2. (expertnej) cesty definované v štyroch stupňoch, kde sa vyjadruje zodpovednosť a podmienky dosiahnutia tejto pozície:

1. stupeň – začínajúci učiteľ: je spolu s uvádzajúcim učiteľom spoluzodpovedný za svoju adaptáciu na výchovno-vzdelávací proces v triede. Musí spĺňať kvalifikačné predpoklady. Do dvoch rokov má nárok na postup za podmienky preukázania učiteľských kompetencií pred komisiou, ktorú menuje riaditeľ školy.

2. stupeň – učiteľ: má kompetencie na úrovni profesijného štandardu 2. stupňa s ukončeným adaptačným vzdelávaním. V tomto období má nárok na kariérový príplatok za predtým uvedených podmienok pre 1. kariérovú cestu.

3. stupeň – učiteľ s 1. atestáciou: má kompetencie na úrovni profesijného štandardu 3. stupňa. Má absolvované vzdelávacie aktivity v hodnote 120 kreditov v období do 7 rokov a úspešne vykonanú 1. atestáciu, ktorou preukáže svoje kompetencie pred komisiou, ktorú menuje riaditeľ školy a predsedom je externý učiteľ s 2. atestáciou.

4. stupeň – učiteľ s 2. atestáciou: má kompetencie na úrovni profesijného štandardu 4. stupňa. Má absolvované vzdelávacie aktivity v hodnote 120 kreditov v období do 7 rokov a úspešne vykonanú 2. atestáciu, ktorou preukáže svoje

expertné kompetencie pred komisiou menovanou dekanom fakulty alebo riaditeľom organizácie kontinuálneho vzdelávania učiteľov (MPC, ŠPÚ, ŠIOV).

Osobitne sú definované špecializované a funkčné pozície, ktoré sú časovo ohraničené výkonom funkcie a tvoria rozvojové možnosti 3. cesty:

- **Učiteľ špecialista:** je zodpovedný za výkon špecializovanej funkcie vymedzenej profesijným štandardom. Podmienkou výkonu činnosti je ukončené adaptačné obdobie, akreditované špecializačné a inovačné špecializačné vzdelávanie, ktoré musí absolvovať každých 7 rokov počas výkonu funkcie.
- **Učiteľ – vedúci pedagogický zamestnanec:** je zodpovedný za výkon riadiacej funkcie. Podmienkou je 1. atestácia, absolvovanie akreditovaného funkčného a inovačného vzdelávania a každých 7 rokov počas výkonu funkcie inovačného funkčného vzdelávania.

V návrhu kompetenčného profilu sa súčasne počíta s tým, že v slovenskom školstve sa v blízkom období uskutoční kurikulum transformácia, ktorá bude mať prejav v tvorbe dvojúrovňového kurikula – štátneho a školského výchovno-vzdelávacieho programu pre jednotlivé typy a druhy škôl. To na jednej strane prinesie zvýšenú mieru rozhodovacích právomocí učiteľa, ale na druhej strane aj zvýšenie jeho zodpovednosti vo vyučovacom procese. Tiež to posilní autonómne postavenie školy, čo zvýši nároky a požiadavky na skvalitnenie personálneho riadenia učiteľov školy. Prejavom autonómie školy bude vytváranie školských profesijných štandardov, ktoré budú modifikáciou štátnych profesijných štandardov vo vzťahu k cieľovým požiadavkám výchovno-vzdelávacieho programu školy. Profesijné štandardy musia preto nastaviť svoje požiadavky tak, aby sa učitelia podľa nich mohli v pregraduálnom i postgraduálnom vzdelávaní na nové potreby čo najlepšie pripraviť, aby v zmysle nich vedeli profesionálne konať a aby podľa nich bolo možné kvalitu práce profesionála hodnotiť.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- KASÁČOVÁ, B. – VALICA, M. 2006. Učiteľská profesia v strategických dokumentoch. In. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : Rokus. 2006
- KOSOVÁ, B. 2006. Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach. In. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : Rokus. 2006
- KYRIACOU, C. 1996. *Kľúčové dovednosti učiteľa*. Praha : Portál, 1996.
- MILÉNIUM, 2002. Prešov : MPC, 2002.
- OSER, F. 2001. Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F. – Oelkers, J.: *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur/Zürich : Rüegger, 2001, s. 215 – 342.
- PAVLOV, I. – VALICA, M. 2006. Profesijný rozvoj učiteľov v kariérovom systéme. In. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : Rokus. 2006
- SPIPKOVÁ, V. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004.
- ŠVEC, V. 1998. Jakými klíčovými pedagogickými dovednostmi by měl disponovat budoucí učitel? *Zborník Pripravujeme učiteľa pro 21. století a vstup do Evropy*. Olomouc : PdF UP, 1998, s. 256-260.
- VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004.
- WALTEROVÁ a kol. 2001. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha : UK PedF, 2001.

Summary: The author presents a proposal for the structure of the competence profile of a teacher in the Slovak Republic, as well as a proposal for a career system based on the professional development of the teacher.

PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽOV A ICH KONTINUÁLNE VZDELÁVANIE NA SLOVENSKU

Ivan Pavlov, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

Anotácia: *Kriza učiteľskej profesie. Profesionalizácii ako stratégii na zlepšovanie postavenia a pracovných podmienok učiteľov. Ciele systému profesijného rozvoja učiteľov a ich realizácia. Identifikácia potrieb učiteľov. Projektovanie, realizácia a evalvácia kontinuálneho vzdelávania učiteľov.*

KLúčové slová: *konceptia profesijného rozvoja, učiteľa učiteľská profesia, profesijný rozvoj učiteľa, kontinuálne vzdelávanie*

V tomto roku si pripomínáme 40. výročie prijatia Charty učiteľa - dokumentu, ktorý má svojou závažnosťou pre učiteľskú profesiu význam všeobecnej deklarácie jej práv a povinností. V Paríži 21.9. - 5.10.1966 na rokovaní Mimo-riadnej medzivládnej konferencie o postavení učiteľov pri Organizácii spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru - UNESCO, boli prijaté *Odporúčania týkajúce sa postavenia učiteľov - Charta učiteľa*. Ide o dokument, ku ktorému sa Československá republika prihlásila už v roku 1966, čím sa zaradila v duchu svojich významných historických učiteľských tradícií ku krajinám uznávajúcim dôležitosť učiteľského povolania pre vzdelanosť svojich národov. Deň prijatia Charty je významný pre všetky národy, a preto bol neskôr 5. október vyhlásený za Medzinárodný deň učiteľov ako jeden z nemnohých dní, ktoré si každoročne pripomína svetové spoločenstvo. Na zasadnutí UNESCO - medzinárodnej konferencie o vzdelávaní, ktoré sa konalo 30. 9. - 5.10.1996 v Ženeve a venovalo sa prehodnoteniu postavenia učiteľov v školách a spoločnosti, boli ministrami školstva členských krajín prijaté Odporúčania a deklarácia, ktoré konkretizujú a aktualizujú úlohy v súlade so súčasnými svetovými trendmi v príprave, profesijnom rozvoji i sociálnom postavení učiteľstva vo svete. Z pohľadu krízy učiteľskej profesie je významné najmä odporúčanie č.7 o *Profesionalizácii ako stratégii na zlepšovanie postavenia a pracovných podmienok učiteľov*. Z textu vyberáme: „V integrovanej politike na zlepšenie postavenia učiteľov profesionalizácia predstavuje najslubnejšiu stratégiu v strednodobom a dlhodobom termíne. Okrem odporúčaní uskutočnených pre ich nábor, školenie, účasť na riadení a ich samostatnosť pri prijímaní rozhodnutí týkajúcich sa vzdelávania, zlepšovanie postavenia učiteľov by mohlo byť vykonávané nasledujúcimi smermi:

7.2.1 podporovanie profesionálnosti učiteľov, hlavne realizáciu vysokých úrovní počiatočného vzdelávania učiteľov a profesionálneho rozvoja počas obdobia profesie, vytvorenie rozmanitých štruktúr kariéry podopreté primeranými systémami hodnotenia a zlepšenia v materiálnom a sociál-

nom postavení učiteľov;

7.2.2 poskytnutie potrebných zdrojov na zaistenie školenia učiteľov na úrovni vysokoškolského vzdelania;

7.2.3 realizovanie systematických stratégií na upútanie pozornosti médií na zlepšenia a úspešné experimenty, ktoré boli vykonané učiteľmi a skupinami učiteľov;

7.2.4 efektívne využívanie pedagogického výskumu a usku-točnenie náležitého použitia existujúcich informácií ako v procese výučby, tak aj v procese vzdelávania sa a v rozho-dovacom procese;

7.2.5 vytváranie iniciatív výkonu pre učiteľov. Tieto podnety nemusia byť obmedzené na peňažné stimuly, ale mohli by zahŕňať príležitosti na vyššie školenie, formálne uznanie a príležitosti kariéry;

7.2.6 vytváranie rovnováhy medzi právami a zodpovednosťami učiteľov, ako bolo predvídané odporúčaniami ILO/UNESCO týkajúcimi sa postavenia učiteľov. (Charta učiteľa s.39-40, 2002)“.

S meniacimi sa potrebami spoločnosti sa menia aj roly a potreby škôl a učiteľov. To vyžaduje, aby sa vyrovnali s novými úlohami, na ktoré neboli pripravovaní na vysokých školách ani v systéme doterajšieho „ďalšieho vzdelávania“. Problémom pedagogickej teórie i praxe je otázka, ako nové požiadavky na profesijné kompetencie učiteľov v očakávaní zložitých spoločenských a ekonomických zmien realizovať v praxi profesijného rozvoja. Učiteľia by nemali zostať osamotení v úsilí o lepšiu kvalitu školy. Je to nielen ich povinnosť a zodpovednosť ako individuálnych profesionálov, pedagogických zborov ako profesionálnych tímov škôl, ale aj verejný záujem - úloha štátu a jeho systematickej podpory na rôznych úrovniach. Kvalita systému kontinuálneho vzdelávania (ďalej len KVVU)¹ učiteľov odzrkadľuje význam, aký spoločnosť pripisuje ich postaveniu, aké reálne podmienky vytvára na možnosti ich profesijného rozvoja. Táto otázka sa stáva prioritou vzdelávacej politiky v koncepčných návrhoch zmien školstva, ktoré bude len ťažko možné realizovať bez aktívnej účasti a podpory učiteľov. V EÚ sa v posledných dvoch desaťročiach menia tradičné prístupy k profesii a reflektujú

¹ Ďalšie vzdelávanie učiteľov (further education) - doteraz používaný mnohoznačný termín zväčša na označenie odborného vzdelávania po ukončení strednej školy, nevystihuje podstatu procesov, ktoré sú vlastné učiteľskej profesii po ukončení vysokoškolského vzdelania. Termín kontinuálne profesijné vzdelávanie (continuing professional education) považujeme za adekvátnejší v súčasnej teórii i praxi permanentného profesijného rozvoja učiteľov (Švec, Š., 2002, s.187-188). Termín continuing teacher education ako „ďalšie vzdelávanie učiteľov“ uvádza aj Gavora, P.-Mareš, J. (1998, s.45). Průcha, J. (1999, s.179) chápe continuing education ako nadväzujúce na predchádzajúce vzdelanie získané v cykle formálneho vzdelávania (jedným z jeho druhov je ďalšie profesijné vzdelávanie).

zmenu chápania edukácie. Kvalita učiteľov a podpora ich práce v rozvinutých demokraciách je jednou z priorit štátnej vzdelávacej politiky. Učiteľia sú jedinou profesiou, ktorá programovo vytvára kompetencie občanov pre učiacu sa spoločnosť. Teoretické štúdie, ako aj výskumy v európskom a svetovom kontexte, sa však zhodujú vo formuláciách, že posledné roky dvadsiateho storočia priniesli krízu učiteľskej profesie, ktorá sa vyznačuje aj týmito znakmi:

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

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

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

Tieto faktory ovplyvňujú učiteľskú profesiu, čo sa stáva predmetom diskusie politických, ekonomických i kultúrnych zoskupení štátov i profesijných združení učiteľov. Signalizuje sa potreba zlepšenia koordinácie medzinárodných, národných i regionálnych aktivít pri rešpektovaní odlišností vzdelávacej politiky každého štátu. Jednou z perspektívnych možností profesionalizácie učiteľstva sa javí posilňovanie kvality ich KVVU, ktoré predstavuje špecifický subsystém ich celoživotného vzdelávania. KVVU nadobúda v každej krajine rôznorodú podobu foriem a metód, čím inšpiruje hľadanie najefektívnejších prístupov podnecujúcich kvalitu ich práce a následne edukácie v školských systémoch.

Kvalita učiteľskej profesie vo veľkej miere závisí od kvality systému vzdelávania, od jasnej formulácie jej funkcií, cieľov, obsahu, druhov, foriem a metód, organizácie v nadväznosti na prípravné vzdelávanie. KVVU predstavuje proces, ktorý je zameraný na profesijný rozvoj učiteľov v kariérovom systéme. Ak tomu tak nie je, stáva sa náhodným, nevytvára ucelený systém, nemôže byť samo osebe efektívnym a ani výrazne neovplyvňuje zásadné reformné zmeny školstva. KVVU prestáva byť považované len za proces odstraňovania nedostatkov pregraduálneho vzdelávania, ale naopak, stáva sa súčasťou celoživotného vzdelávania budovaného na

princípoch, ktoré majú byť rešpektované pri tvorbe jeho systému. Princípy sú vnímané z dvoch aspektov:

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



Miroslav Čapovčák: Morské oko. Olej, 2005

Aspekt užívateľa vychádza z nasledujúcich princípov:

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

Aspekt kariérového systému vychádza z nasledujúcich princípov:

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

Ciele systému profesijného rozvoja učiteľa

Cieľom systému profesijného rozvoja učiteľov je

vytvorenie optimálnych podmienok pre kariérový postup učiteľov ako kľúčového prvku rozvoja školského systému a zvyšovania kvality a efektívnosti pedagogickej práce.

Na jeho realizáciu je potrebné postupné naplnenie nasledujúcich strategických cieľov:

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

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

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

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

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

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

zmeny poňatia učiteľskej profesie,
 zmeny paradigmy (podstaty) KVVU (*učitelia sa učia inak než žiaci, tzn. inšpirácie z andragogiky, personálneho manažmentu a iných disciplín*),
 zmeny prístupov v pedagogickom (pedeutologickom) výskume,
 zmeny vo vzdelávacích politikách o úlohe učiteľov v školstve a úlohe učiteľstva v ich presadzovaní,
 zmeny v systéme inštitucionálnej podpory KVVU.
 Kontinuálne vzdelávanie učiteľov chápeme ako neustály proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu celoživotnej spôsobilosti na využívanie formálnej, neformálnej a neinštitucionálnej príležitosti na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu povolania a edukácie žiakov²).

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

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

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

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

Funkcie kontinuálneho vzdelávania z aspektu učiteľa a školy

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

1. *adaptačnú* - pomoc učiteľom prispôbiť sa aktuálnym podmienkam a potrebám školy. Jej význam je najmä v počiatkových fázach vstupu do profesijného života;
2. *motivačnú* - vytvoriť potrebu vzdelávania sa a seba-vzdelávania v zmysle sebareflexie, sebakorekcie, sebaoprotiverdenia, sebaaktualizácie počas celého života - *lifelong learning*;
3. *rozvíjajúcu* - rozvoj učiteľských kompetencií v priebehu profesionálneho rozvoja v duchu poňatia učiteľstva ako pomáhajúcej profesie, v zmysle *life wild learning*;
4. *inovačnú* - aby učitelia nestratili odbornú potencialitu nadobudnutú pregraduálnou prípravou, je potrebné, aby

sa permanentne vzdelávali, inovovali svoje poznatky štúdiom pedagogickej vedy i odborných poznatkov;

5. *reflexívnu* - rozvíjať svoje spôsobilosti a zručnosti smerom k edukačnej praxi v zmysle poňatia reflexívneho profesionála.

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

1. Integráciu učebnej a profesijno-pedagogickej

činnosti učiteľa (kompetencie osvojované učiteľmi majú pre nich význam, ak sú prostriedkom na riešenie problémov vznikajúcich v práci - edukácii. Čím viac je učenie sa späté s prácou, tým efektívnejší je proces osobnostného a profesijného rozvoja učiteľa).

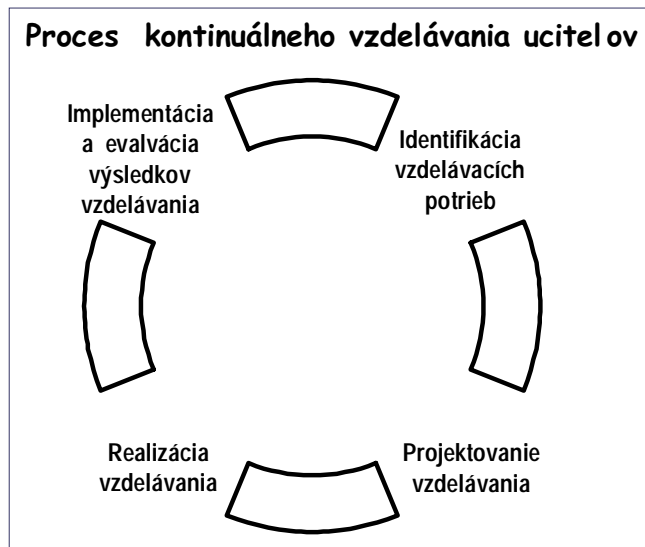
2. **Demokratizáciu riadenia procesu profesijného rozvoja učiteľov** (efektívny osobnostný a profesijný rozvoj nastáva, ak je učiteľ ich aktívnym účastníkom a participuje (v tíme) na jeho projektovaní, realizácii a hodnotení).

Tieto trendy sa premietajú do hľadania optimálneho modelu profesijného rozvoja učiteľov v kontinuálnom vzdelávaní. Predstaviť funkčný model profesijného rozvoja učiteľov školy je možné v intenciách niektorého z modelov riadenia školy, ako ich rozpracúva teória organizácií. Škola predstavuje komplexný systém a teoretické modelovanie má zjednodušiť pochopenie vzájomných vzťahov a súvislostí medzi jednotlivými komponentmi jej fungovania. Dnes je vytvorených nemálo teoretických modelov podmienených rôznymi konceptmi teórie organizácie a riadenia. Z nášho pohľadu je významné, ako školy pristupujú k profesijnému rozvoju svojich zamestnancov. Na účely nášho modelovania sa stal východiskový model učiacej sa školy založený na metafore učiaceho sa organizmu.

Školy sa v súčasnosti dostávajú do konkurenčného prostredia a viac než predtým si uvedomujú, že ich najväčším bohatstvom sú vedomosti a schopnosti učiteľov. V takejto škole sa všetci zúčastňujú na procesoch neustáleho rozširovania svojich vedomostí a zručností, s cieľom zdokonaľiť svoju vlastnú profesijnú činnosť, výkon v povolání. Ide o to, aby **škola pretvárala „samu seba“ (učiaca sa škola)**. Školy sa nechápu ako formálne organizácie, ale ako spoločenstvá učiacich sa, ktoré majú vlastný spoločenský život, uznávajú spoločné hodnoty, vykonávajú spoločné aktivity a utvárajú novú kultúru medziľudských a profesionálnych vzťahov. Predstava učiacej sa organizácie vznikla z myšlienky organizovaného učenia sa a modernej utópie učiacej sa spoločnosti. Výsledkom ich splynutia je téza, podľa ktorej sa uskutočňuje učenie nielen na individuálnej úrovni, ale aj na úrovni celej organizácie, ktorá sa tak pretvára.

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

Obr. 1 Proces kontinuálneho vzdelávania učiteľov



1. Identifikácia vzdelávacích potrieb učiteľov

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

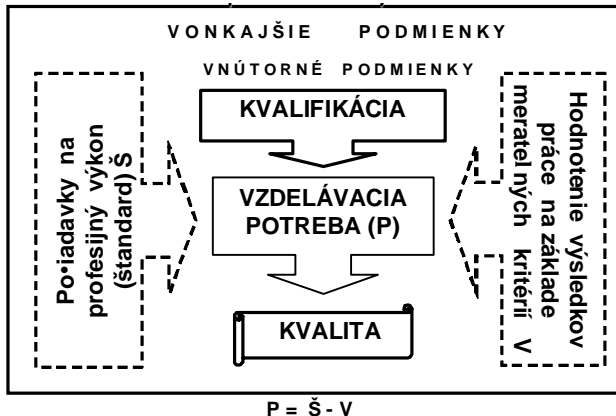
- existencia podpory vzdelávania učiteľov vedením školy,
- učelia majú motiváciu na vlastný profesijný rozvoj,
- vykonanie kvalitnej analýzy vzdelávacích potrieb učiteľov,
- existencia súladu programu školy a analýzy potrieb.

Vzdelávacia potreba je učiteľom vnímaná ako napätie medzi požadovanými výsledkami práce a hodnoteným reálnym výkonom. Vzdelávacie potreby nemusia byť totožné so vzdelávacími požiadavkami. To znamená, že nie vždy sa napríklad strategické potreby školy ako inštitúcie musia stotožňovať s tým, aké požiadavky považujú v danom momente učelia za rozhodujúce vzhľadom na svoj profesijný rozvoj. Tento rozpor sa môže vnímať ako konflikt predstáv vedenia školy (deklarovaných zámerov štátnej vzdelávacej politiky) a učiteľov ako realizátorov každodenných úloh v procese výchovy a vzdelávania. Vzdelávacie potreby učiteľov v kontexte potrieb školy sú výslednicou vzťahu, v akom vonkajšie/vnútoré podmienky a požiadavky vplývajú na kvalitu jeho výkonu, ktorý sa stáva predmetom hodnotenia. Rozpor medzi požiadavkami (štandardom) a hodnotením chápeme ako perspektívnu vzdelávaciu potrebu. Veľmi zjednodušene môžeme vyjadriť potrebu (P) ako rozdiel medzi požadovaným štandardom (Š) a reálnym výkonom (V). (Obr. 2)

Individuálne vzdelávacie potreby učiteľa sú determinované zložitou vzťahou, ktoré predstavujú faktory:

učiteľ (osobnostný profil, kvalifikácia, odbornosť, dĺžka pedagogickej praxe, úroveň profesijných kompetencií, motivácia profesijného rozvoja),
 žiaci (vzdelávacie potreby, záujmy a možnosti),
 škola (materiálno-technické vybavenie, dostupnosť učebných pomôcok a pod.),
 kvalita pedagogických dokumentov školy, učebného, študijného odboru (úroveň ich spracovania v podobe učebných

Obr. 2 Vzdelávacie potreby učiteľa v kontexte potrieb školy



In: Pavlov, I. 2002. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov: MPC, s. 54.

osnov a vzdelávacích štandardov, ktoré podstatne uľahčujú učiteľovi pochopenie cieľov, obsahu výučby a zefektívňujú jeho pedagogické projektovanie), kvalita pedagogického riadenia školy a podpory profesijného rozvoja učiteľov.

Identifikácia vzdelávacích potrieb tvorí súčasť zložitejšieho procesu - evaluácie vzdelávacích potrieb, ktorá popisuje, analyzuje a vyhodnocuje vzdelávacie potreby jednotlivých subjektov alebo skupín subjektov (Průcha, J. 1996, s. 38). Udržiavanie rovnováhy medzi potrebami jednotlivcov, tímov a školy (keď sú skromné finančné možnosti) je náročné. Zásadným kritériom pri uprednostňovaní určitých potrieb je väzba medzi plánom školy a plánom profesijného rozvoja jedinca. Len tak budú učitelia podporovaní v tom, aby sa podieľali na atmosfére učiacej sa školy a využívali zdroje na svoj profesijný rozvoj. Je prirodzené, že proces identifikácie vzdelávacej potreby vzniká v konfrontácii s pedagogickou praxou, úspešnosťou alebo neúspešnosťou učiteľa v realizácii úloh výchovy a vzdelávania. Za významný moment a **integrálnu súčasť procesu identifikácie potreby považujeme sebareflexiu učiteľa ako jednu z jeho kľúčových kompetencií**. Jej rozvíjanie môže stimulovať aj uvedomenie si tých kognitívnych potrieb, ktoré vedú k vyššej kvalite profesijného výkonu. Metódy identifikácie vzdelávacích potrieb učiteľov školy sú málo preskúmané, môžeme sa len domnievať, že riaditelia využívajú (viac intuitívne než cielene a uvedomene): analýzu dotazníkov a iných foriem prieskumu názorov, postojov a požiadaviek učiteľov; analýzu informácií získaných od vedúcich metodických orgánov školy, metodikov, inšpekcí, ale aj od žiakov, rodičov, kolegov; hodnotenie pracovného výkonu jednotlivých učiteľov (hodnotiace rozhovory); monitorovanie výsledkov pracovných, pedagogických porád a iné.

2. Projektovanie kontinuálneho vzdelávania učiteľov

Komplexný systém starostlivosti o profesijný a osobnostný rozvoj učiteľov školy sa v súčasnosti stáva účinným nástrojom rozvoja úspešnosti školy. Jeho tvorba, realizácia a vyhodnocovanie v riadiacej praxi školy tvorí jadro personálneho

manažmentu. Kladieme si otázku, či sa môže stať cieľaveľomý profesijný rozvoj pedagogických zborov škôl hybnou silou ich vnútorných zmien? Koľko škôl ide cestou tvorby projektov profesijného rozvoja zosúladeného so strategickými plánmi školy? Koľko škôl vychádza z analýzy výkonnosti najslabších miest a najvyššieho potenciálu)? V akej miere je najnižšia výkonnosť učiteľov podmienená ich zaoštvávaním v odborných a pedagogicko-psychologických vedomostiach a zručnostiach? Mnohým školám chýba schopnosť odnecovať učiteľov, aby boli schopní stavať pred seba nové ciele a prehodnocovať výsledky vlastnej výchovnej a vyučovacej činnosti. Len málo škôl vytvára náročnú atmosféru sebahodnotenia a profesionalizmu, ktorý má veľký význam najmä vtedy, keď sa škola nachádza v zlom stave.

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

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

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

3. Realizácia kontinuálneho vzdelávania učiteľov

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

Spomenuté trendy je možné označiť ako **zblížovanie vzdelávania učiteľov s praxou vlastnej školy**. To umožňuje, aby učitelia sami rozhodovali o cestách k dosiahnutiu zmien vo svojej práci a uvedomili si ich význam pre vlastný profesijný rozvoj. Cieľom je, aby sa na zmene kvality práce školy podieľal celý pedagogický zbor, aby komunikoval, diskutoval a rozhodoval o potrebných zmenách. Tým nadobúda vzdelávanie učiteľov veľmi osobný význam a stáva sa nevyhnutnou súčasťou sebarealizácie v ich profesii. Zmysluplné učiteľské vzdelávanie pre potreby konkrétnej školy, rešpektujúce a rozvíjajúce potreby a profesionalitu každého učiteľa, stráca rozmer útržkovitosti, nedobrovoľnosti a pasivity učiteľov, ktorá viedla k jeho nízkej efektívnosti. Z tohto pohľadu je dôležité **projektovať účasť učiteľov školy predovšetkým na vzdelávacích podujatiach, ktoré ich vyzbroja vedomosťami a zručnosťami umožňujúcimi efektívne realizovať strategické zmeny, o ktoré sa usiluje ich škola**. Tento trend predstavuje výrazný odklon od pasívneho akceptovania ponuky rôznych inštitúcií smerom k učeniu sa objavovaním, v činnosti, jej hodnotením, sebahodnotením v podmienkach vlastnej školy (podpora škole zvnútra, riadené sebvzdelávanie).

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

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

- **Individualita učiteľa** (predurčená rôznymi faktormi) ovplyvňuje jeho prístup k novým skúsenostiam ak motivácii **zmeniť zaužívaný spôsob myslenia a konania**. Učiteľova skúsenosť, spôsobilosť sebareflexie vlastnej osobnosti, jej hodnoty a postoje sú základnými premennými v tomto rámci.

- Dospelých jedincov od učiacich sa detí odlišuje ich **jedinečnosť ako dôsledok odlišných životných skúseností**. Skúsenosť sa stáva základom pre nové učenie zahŕňajúce zmenu (napr. odučenie už naučeného), ktorá nemusí byť vždy prijímaná pozitívne a učitelia sa jej môže neraz aj brániť.

- Vzdelávanie učiteľov vyžaduje používanie **rozmanitých metód učenia sa**, keďže sa od neho očakávajú komplexné výsledky.

- **Praktická skúsenosť učiteľa z vlastnej pedagogickej činnosti hrá rozhodujúcu úlohu v jeho profesijnom rozvoji**. To znamená, že predstavuje aj dominantnú metódu prehlbovania profesijných kompetencií v kontexte života školy a školskej triedy. Zovšeobecnené poznatky a kompetencie vytrhnuté z kontextu pedagogickej situácie nemôžu dosiahnuť tú efektívnosť, ako učenie sa prostredníctvom skúseností.

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

1. miesta, kde sa kontinuálne vzdelávanie realizuje; **v polovici 90-tych rokov sa databankou Eurydice (1995) zaužíval pojem in-service training of teachers:**
 - a) **Inservice (INSET)** – vzdelávanie mimo školy, zvyčajne v organizáciách kontinuálneho vzdelávania,
 - b) **Onservice (ONSET)** - vzdelávanie vnútri školy;
2. subjektu, ktorý riadi vzdelávanie:
 - a) **organizované** vzdelávanie (akreditované aj neakreditované inštitúcie), sebvzdelávanie (riadené sebvzdelávanie a pod.);
3. miery formalizovanosti (inštitucionalizovanosti) **ako sú uvedené v Memorande o celoživotnom učení (2002):**
 - a) **formálne** vzdelávanie (formal learning) - v inštitúciách určených na vzdelávanie, s udelením oficiálneho dokladu,
 - b) **neformálne** vzdelávanie (non-formal learning) - prebieha popri hlavnom prúde vzdelávania, bez oficiálneho dokladu o ukončení,
 - c) **informálne** vzdelávanie (informal learning) - je prirodzenou súčasťou každodenného života, všetko to, čo prispieva k obohateniu vedomostí, zručností a postojov;
4. **zamerania cieľa a obsahu kontinuálneho vzdelávania**
 - a) **adaptačné** - vzdelávanie začínajúcich učiteľov, absolventov učiteľských fakúlt,
 - b) **špecializačné** - vzdelávanie učiteľov pripravujúcich sa na špecializované funkcie na škole,
 - c) **funkčné** - vzdelávanie vedúcich pedagogických zamestnancov,
 - d) **inovačné** - vzdelávanie učiteľov osvojujúcich si inovačné, alternatívne stratégie a metódy výučby a výchovy,
 - e) **aktualizačné** - vzdelávanie učiteľov na udržanie učiteľ

ských kompetencií počas výkonu profesie,
 f) **špecializačné inovačné, funkčné inovačné** - určené učiteľom a vedúcim pedagogickým zamestnancom na znovupotvrdenie ich profesijných kompetencií.

4. Evalvácia kontinuálneho vzdelávania učiteľov

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

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

V praxi evalvácie kvality KVV rozlišujeme dva prístupy:

- **Tradičný prístup** chápe kvalitu KVV ako istú mieru, zodpovedajúcu výsledkom učenia podľa projektovaných cieľov, alebo ako uspokojenie individuálnych vzdelávacích potrieb učiteľov v nových vedomostiach a spôsobilostiach.
- **Inovačný prístup** vníma kvalitu KVV s dôrazom na uspokojenie systémových potrieb škôl (KVV je tým efektívnejšie, čím viac jeho výsledky – osvojené spôsobilosti

učiteľov - v kvalitatívnych i kvantitatívnych parametroch uspokojujú neustále sa meniace a dynamické potreby škôl).

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

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

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

Skúmanie miery uplatňovania získaných vedomostí, zručností, spôsobilostí a reálnych zmien v profesijných postojoch a konaní učiteľov v podmienkach výkonu ich povolania. Skúmanie, na akej úrovni zmenené spôsobilosti učiteľov ovplyvňujú kvalitu edukácie v škole (učebné výsledky žiakov, učebná motivácia, klíma školy, tvorivá aktivita, disciplína a pod.). Podstatou je hľadanie odpovede na otázku, či KVV prinieslo zmeny v kvalite edukácie,

v kvalite profesijného rozvoja učiteľov a práce školy vôbec. Až na základe týchto analýz sa posudzuje KVV ako úspešné, prípadne vyžadujúce korekcie v cieľoch, obsahu, metódach a pod.

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

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

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

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BARRIUSO-DE CEUSTER, A. 1997. Další vzdělávání učitelů v Evropské unii a v zemích ESVO/EHP. (*In-service Training of teacher in the European union and the EFTA/EEA Countries*), red. Brožová, S – Goulliová, K. 1. vyd. EURYDICE European Unit. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0252-7.
- EURÓPSKA KOMISIA. 2002. Správa o kvalite školského vzdelávania v Európe. *Šestnásť indikátorov kvality*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-262-8.
- GARGAJ, V.B. 2003. Povyšenie kvalifikácii učiteľov na Západe: nové podchody. In *Pedagogika*, č.2, s.74-80. ISSN 0869-561X.
- GAVORA, P. - MAREŠ, J. 1998. Anglicko – slovenský pedagogický slovník. 2. vydanie. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-74-3.
- CHARTA UČITEĽA. 2002. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-258-X.
- KOHNŮVÁ, J. 2004. Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj. Praha: PF UK. ISBN 80-7290-148-6.
- KOLEKTÍV. 2006. Profesionálny rozvoj učiteľa. Prešov: MPC. ISBN 80-8045-431-0.
- KASAČOVÁ, B. 2002. Učiteľ profesia a príprava. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. ISBN 80-8055-702-0.
- LAZAROVÁ, A. a KOL.: 2006. Cesty ďalšieho vzdelávania učiteľů. Brno: Paido. ISBN 80-7315-114-6.
- LAZLOV, I. 2002. Profesionálny rozvoj pedagogického zboru školy. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-285-7.
- POL, M. – LAZAROVÁ, B. 2000. Spolupráca učiteľov – podmienka rozvoja školy. Prešov: Metodické centrum. ISBN 80-8045-192-3.
- PRŮCHA, J. 1996. Pedagogická evaluace. Brno: Masarykova univerzita, Centrum dalšího vzdelávání učitelů. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J. 2002. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- ŠVEC, Š. 2002. Základné pojmy v pedagogike a andragogike. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-31-9.
- ZELINA, M. - VALICA, M. - ROSA, V. - JODAS, V. 1996. Príprava pedagogických pracovníkov. Výstupná štúdia Phare – rozvoj vzdelávacej politiky. Bratislava: Matematicko-fyzikálna fakulta UK. s.83.

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

INOVÁCIA SYSTÉMU ODMEŇOVANIA UČITEĽOV

Euboslav Drga, Ministerstvo školstva SR, Bratislava

Anotácia: Dôvody vzniku nového systému odmeňovania učiteľov vyplývajúce z návrhu koncepcie profesijného rozvoja učiteľov. Návrh nového systému odmeňovania učiteľov. Príklady odmeňovania učiteľov podľa navrhovaného systému.

Kľúčové slová: koncepcia profesijného rozvoja, odmeňovanie učiteľov, platová trieda, platová tarifa, tarifný plat, kariérový príplatok, špecializačný príplatok, príplatok za riadenie

Vláda Slovenskej republiky vo svojom Programovom vyhlásení na roky 2006 až 2010 zadefinovala priority, ktoré sa výrazným spôsobom dotýkajú riešenia spoločenského a ekonomického postavenia učiteľov, zlepšenia ich pracovného prostredia a regenerácie pracovnej sily, kariérneho rastu, ako aj zmien vo financovaní. Vypracovanie nového systému odmeňovania učiteľov, založeného na princípe prepojenia povinnosti vzdelávať sa a adekvátneho ocenenia tejto aktivity tak, aby zároveň naplnila ciele pri dosahovaní kvalitného výchovno-vzdelávacieho procesu v Koncepcii profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme, môžeme považovať za súčasť plnenia Programového vyhlásenia vlády SR.

Dôvody vzniku nového systému odmeňovania učiteľov

Systém odmeňovania učiteľov v poslednom desaťročí nevytvára dostatočný priestor na finančnú motiváciu, prirodzenú ako aj vlastným spôsobom riadenú gradáciu odborného a osobnostného rastu a odmeňovania, na základe zvyšovania profesijných kompetencií a učiteľského výkonu. Existujúci systém neprimeranou výškou platu učiteľov k priemernému platu v národnom hospodárstve nerieši náročnosť učiteľského povolania. Zároveň sa diskriminačným spôsobom uplatňuje inštitút zvýšenia platovej tarify za každý rok započítanej praxe v súlade s ustanovením § 7 ods. 10 zákona č. 553/2003 Z. z.

o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov tak, že sa zvyšuje o 1% do 16 rokov započítanej praxe a o 0,5% do 32 rokov započítanej praxe.

Dnešný systém ďalšieho vzdelávania a kvalifikačných skúšok učiteľov, prípadne ich náhrad, je realizovaný iba u učiteľov s vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa.

Absolvovanie I. kvalifikačnej skúšky po piatich rokoch pedagogickej praxe je povinnosťou učiteľa pri jeho zaradení do vyššej platovej triedy, pričom sa táto povinnosť uplatňuje len u absolventov učiteľských fakúlt. Absolventom neučiteľských fakúlt sa ako náhrada I. kvalifikačnej skúšky, v súlade s ustanovením § 9 ods. 1 písm. b) vyhlášky MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov, započítava kvalifikácia na vykonávanie učiteľskej profesie získaná negradačnou formou, doplnujúcim pedagogickým štúdiom, čo nenachádzame v žiadnej inej profesii. Absolventom 2. kvalifikačnej skúšky zamestnávateľ zohľadňuje štúdium v osobnom príplatku, v súlade s ustanovením § 10 zákona č. 553/2003 Z. z. v znení neskorších predpisov.

Ďalším diskriminačným znakom tohto systému je odmeňovanie učiteľov zaradených v školách na výkon špecializovaných funkcií - aj napriek tomu, že tieto funkcie

úzko súvisia so zabezpečením chodu škôl. Špecializovaná funkcia triedneho učiteľa v súlade s ustanovením § 14 zákona č. 553/2003 Z. z. v znení neskorších predpisov je odmeňovaná príplatkom triedneho učiteľa podľa počtu tried, výchovného poradcu v súlade s ustanovenie § 3 ods. 1 písm. a) a b) nariadenia vlády SR č. 238/2004 Z. z. o rozsahu vyučovacej činnosti a výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov je „odmeňovaná“ znížením základného úväzku podľa počtu žiakov a ostatné špecializované funkcie sú zohľadňované učiteľom, alebo aj nie, v osobnom príplatku, resp. v odmenách. Z vyššie uvedeného vyplýva, že previazanosť profesijného rozvoja, kariérneho rastu a ďalšieho vzdelávania učiteľov s finančným odmeňovaním a motiváciou je minimálna, skôr žiadna.

Návrh nového systému odmeňovania učiteľov

Vzhľadom na to, že vláda Slovenskej republiky vidí v osobnosti a profesionalite učiteľa kľúčový prvok rozvoja školského systému na Slovensku, bolo potrebné vypracovať nový motivačný systém odmeňovania s cieľom zvýšiť atraktivitu učiteľskej profesie. Kariérny poriadok je evalvačný koncept nového systému odmeňovania učiteľov v kariérnom raste, umožňujúci učiteľovi počas jeho celoživotnej dráhy v škole a v školskom zariadení flexibilne si voliť tri kariérne cesty.

Naplnením strategického cieľa koncepcie v oblasti odmeňovania učiteľov je vytvorenie kariérneho systému, kostru ktorého tvorí kariérny poriadok pre učiteľov. Definovaný je ako sústava aktivít na vzostupnej dráhe v profesii, založenej na zvyšovaní, prehľbovaní, rozširovaní a hodnotení kompetencií, ktoré vedú k vyššiemu finančnému oceneniu a profesijnému statusu, prestíže učiteľa.

Návrh nového systému odmeňovania učiteľov, učiteľov špecialistov a vedúcich pedagogických zamestnancov dáva reálnu nádej na dosiahnutie strategických cieľov koncepcie prostredníctvom nových právnych predpisov, prípadne zmien v dnes existujúcich právnych predpisoch.

Systém odmeňovania učiteľov a vedúcich pedagogických zamestnancov má významnú úlohu pri:

- identifikácii učiteľov a vedúcich pedagogických zamestnancov s hodnotami a cieľmi projektovaných zmien v rezorte školstva,
- podpore takého profesionálneho konania učiteľov a vedúcich pedagogických zamestnancov, ktoré budú prispievať k dosiahnutiu hodnôt, cieľov a funkcií škôl (výchovnej, vzdelávacej, profesionalizačnej, ochrannej),
- podpore a zvyšovaní iniciatívnosti učiteľov a vedúcich pedagogických zamestnancov v pedagogických a riadiacich inováciách prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania a seba-vzdelávania.

Predpokladá to navrhovanú výraznú zmenu platového poriadku učiteľov, predefinovanie kľúčových pojmov, ako sú platová trieda, platová tarifa, tarifný plat, a systém príplatkov učiteľov v jednotlivých kariérnych cestách, kariérnych stupňoch a kariérnych pozíciách.

Platová trieda

Kariérny poriadok v systéme odmeňovania učiteľov definovaný ako platový poriadok je tvorený platovými triedami a platovými stupňami. Platová trieda je stanovená jednotlivými kariérnymi stupňami, ktoré učiteľ počas svojej celoživotnej dráhy môže získať. Je charakterizovaná ako súbor kvalifikačných predpokladov a kompetencií na úrovni profesijného štandardu príslušného kariérneho stupňa a získaného stupňa vzdelania učiteľa.

Pri zaradovaní učiteľa do platových tried budú rozhodujúce jeho kvalifikačné predpoklady na výkon činností, ktoré budú tvoriť súčasť nového právneho predpisu, napr. zákona o zamestnancoch v školstve, pričom dnes sú definované v zákone č. 552/2003 Z. z. o výkone práce vo verejnom záujme a následne vo vyhláske MŠ SR č. 41/1996 Z. z. v znení neskorších predpisov.

Ďalším určujúcim faktorom zaradenia učiteľa do platovej triedy je dosiahnutý kariérny stupeň, ktorý vyjadruje mieru preukázateľného osvojenia si profesijných kompetencií v rôznych oblastiach výkonu pedagogickej činnosti, ktoré učiteľ získava absolvovaním akreditovaných programov vzdelávania a seba-vzdelávania. Nemenej dôležitým faktorom zaradenia učiteľa do platovej triedy príslušného kariérneho stupňa je dosiahnutý stupeň vzdelania učiteľa, ktorý bude tvoriť súčasť nového právneho predpisu.

Platová tarifa

Učiteľovi vzniká právny nárok na platovú tarifu, ktorá predstavuje súčin minimálnej mzdy a koeficientu pre príslušný kariérny stupeň platovej triedy, v závislosti od dosiahnutého stupňa vzdelania. Výška koeficientu platovej tarify pre príslušný kariérny stupeň platovej triedy závisí od dosiahnutého stupňa vzdelania a u učiteľov špeciálnych škôl, resp. špeciálnych výchovných zariadení, aj od ukončeného rozširujúceho štúdia špeciálnej pedagogiky. V navrhovanej platovej tabuľke je koeficient s vyššou nominálnou hodnotou platovej tarify uvádzaný pre učiteľov špeciálnych škôl a špeciálnych výchovných zariadení.

Zavedením inštitútu minimálnej mzdy a koeficientu pre príslušnú platovú tarifu v závislosti od dosiahnutého vzdelania mali autori koncepcie ambíciu vytvoriť jednoduchú platovú tabuľku a zákonitosti v nej tak, aby nemusela prechádzať pri zmenách novelizovaním právneho predpisu, ale automaticky.

Tarifný plat

Učiteľovi vzniká právny nárok na tarifný plat, ktorý predstavuje súčet platovej tarify priznanej pre príslušný kariérny stupeň platovej triedy a sumy zvýšenia o 1% za každý rok pedagogickej praxe určenej podľa osobitného predpisu. Autori koncepcie navrhujú uplatňovať princíp nulovej diskriminácie pri stanovení percentuálnej sumy zvýšenia za roky započítanej pedagogickej praxe.

Kariérový príplatok

Učiteľovi, ktorý získa 120 kreditov v období do siedmich

rokov za absolvovanie akreditovaných programov vzdelávania, vzniká právny nárok na kariérový príplatok vo výške 10%, ktorý sa vypočíta z priznanej platovej tarify podľa príslušného kariérmeho stupňa platovej triedy.

Základným kritériom na vypočítanie počtu kreditov je vyučovacia hodina absolvovaná učiteľom v akreditovaných vzdelávacích programoch v organizáciách kontinuálneho vzdelávania. Jeden kredit je vyjadrený rozsahom dvoch vyučovacích hodín absolvovaného vzdelávania, pričom 1 vyučovacia hodina sa rovná 45 minútam.

Kariérový príplatok sa odoberá učiteľovi po úspešnom absolvovaní prvej, resp. druhej atestácie, vtedy vzniká učiteľovi právny nárok postupu do 3., resp. 4. kariérmeho stupňa platovej triedy a zvýšenie tarifného platu. Taktiež sa kariérny príplatok odoberá učiteľovi, ktorý na potvrdenie uznaného kariérmeho príplatku na príslušnom kariérmom stupni platovej triedy opätovne do siedmich rokov nezíska 120 kreditov.

Špecializačný príplatok

Kariérová pozícia učiteľa špecialistu vyjadruje úroveň preukázateľného osvojenia si špecifických profesijných kompetencií, ktoré učiteľ získava prostredníctvom akreditovaných programov špecializačného vzdelávania, resp. inovačného špecializačného vzdelávania na kariérmej pozícii učiteľ špecialista. Predpokladom na výkon činnosti učiteľa špecialistu je kvalifikačný predpoklad minimálne na 2. kariérmom stupni a splnenie podmienky povinného špecializačného vzdelávania, resp. inovačného špecializačného vzdelávania, podľa pravidiel stanovených na nepretržitý, resp. prerušený výkon funkcie, ktoré budú tvoriť súčasť nového právneho predpisu.

V prechodnom období 7 rokov, po prijatí nového právneho predpisu, napr. zákona o zamestnancoch v školstve, riaditeľ školy rozhodne, či učiteľ špecialista má primerané kompetencie na výkon špecializovanej funkcie vymedzenej profesijným štandardom a právny nárok na príplatok.

Príplatok za riadenie

Učiteľovi zaradenému na kariérnu pozíciu vedúceho pedagogického zamestnanca v súlade s právnymi predpismi, napr. zákonom č. 596/2003 Z. z. v znení neskorších predpisov, zákonom č. 29/1984 Zb. v znení neskorších predpisov, nariadením vlády SR č. 238/2004 Z. z. a vyhláškou MŠ SR č. 41/1996 Z. z. v znení neskorších predpisov, vzniká právny nárok na príplatok za riadenie vtedy, ak spĺňa kvalifikačný predpoklad na výkon činnosti učiteľa pre príslušný druh a stupeň školy alebo školského zariadenia. Ďalšou limitujúcou podmienkou na výkon činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca je predpoklad zaradenia minimálne na 3. kariérmom stupni a absolvovanie akreditovaných programov funkčného vzdelávania, resp. inovačného funkčného vzdelávania podľa



Miroslav Čapovčák: Lekná. Olej, 2005

pravidiel stanovených na nepretržitý, resp. prerušený výkon funkcie, ktoré budú tvoriť súčasť nového právneho predpisu.

Na zvýraznenie princípu nového kariérmeho systému s uplatnením inštitútov minimálnej mzdy, koeficientu, kariérmeho príplatku, funkčného príplatku, špecializačného príplatku a sumy zvýšenia o 1% za každý rok pedagogickej praxe uvádzame niekoľko príkladov. *Zaroven upozorňujeme na skutočnosť, že prezentované príklady sú len orientačným návrhom pred legislatívnym procesom, ktorý môže priniesť zmeny v niektorých z inštitútov, napr. zmenu inštitútu minimálnej mzdy a pod.*

Príklad č. 1

- Výchovný poradca školy do 300 žiakov, vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa, 2. kariérmom stupeň, získaných 100 kreditov, 7 rokov pedagogickej praxe
 - Platový stupeň A
 - Platová trieda/2. kariérmom stupeň učiteľ
 - Platová tarifa 19 000,- Sk
 - Kariérmom príplatok 1 900,- Sk
 - Špecializačný príplatok 0,- Sk
 - Suma zvýšenia za pedagog. prax 1 330,- Sk

Učiteľ, ktorý bol ustanovený do kariérmej pozície výchovný poradca, za predpokladu, že spĺňa vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa, splnil podmienku kompetencií profesijného štandardu druhého kariérmeho stupňa, má absolvované špecializačné vzdelávanie za podmienok ustanovených právnym predpisom, nezískal 120 kreditov za absolvovanie akreditovaných programov vzdelávania a pôsobí v pedagogickej praxi 7 rokov, splní právny nárok na prezentované platové zaradenie. Na priznanie kariérmeho príplatku učiteľovi nevznikol právny nárok z dôvodu, že v cykle do sedem rokov nesplnil podmienku získania 120 kreditov absolvovaním akreditovaných programov vzdelávania, alebo v cykle do siedmich rokov pokračuje v získavaní kreditov absolvovaním akreditovaných programov vzdelávania.

Príklad č. 2

- Riaditeľ školy s právnou subjektivitou s počtom 18 tried, vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa, 3. kariérny stupeň, získaných 120 kreditov, 10 rokov pedagogickej praxe
- | | |
|-------------------------------------|---------------------------|
| • Platový stupeň | A |
| • Platová trieda/3. kariérny stupeň | učiteľ s prvou atestáciou |
| • Platová tarifa | 22 800,- Sk |
| • Kariérny príplatok | 2 280,- Sk |
| • Funkčný príplatok | 5 320,- Sk |
| • Suma zvýšenia za pedagog. prax | 2 280,- Sk |

Učiteľ, ktorý bol ustanovený do kariérnej pozície riaditeľa školy s právnou subjektivitou s počtom 18 tried, za predpokladu, že spĺňa vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa, splnil podmienku kompetencií profesijného štandardu tretieho kariérneho stupňa, má absolvované funkčné vzdelávanie za podmienok ustanovených právnym predpisom, získal 120 kreditov za absolvovanie akreditovaných programov vzdelávania a pôsobí v pedagogickej praxi 10 rokov, splní právny nárok na prezentované platové zaradenie.

Summary: The author sets out the reasons for setting up a new system of reward for teachers and sets out a proposal of a possible system.

Príklad č. 3

- Učiteľ s vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa, 3. kariérny stupeň, získaných 120 kreditov, 28 rokov pedagogickej praxe
- | | |
|-------------------------------------|---------------------------|
| • Platový stupeň | A |
| • Platová trieda/3. kariérny stupeň | učiteľ s prvou atestáciou |
| • Platová tarifa | 22 800,- Sk |
| • Kariérny príplatok | 2 280,- Sk |
| • Suma zvýšenia za pedagog. prax | 6 380,- Sk |

Učiteľ, ktorý je zaradený na výkon činnosti učiteľa, majstra odbornej výchovy a vychovávateľa pre príslušný druh a stupeň školy alebo druh školského zariadenia, za predpokladu, že spĺňa úplné vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa, splnil podmienku kompetencií profesijného štandardu tretieho kariérneho stupňa, získal 120 kreditov za absolvovanie akreditovaných programov vzdelávania a pôsobí v pedagogickej praxi 28 rokov, splní právny nárok na prezentované platové zaradenie.

PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽOV A SOCIÁLNA POLITIKA

Ing. Ján Gašperan, Odborový zväz PŠaV, Bratislava

Anotácia: Pracovné podmienky a podmienky zamestnania zamestnancov školstva ako súčasť sociálnej politiky. Priemerné mzdy v regionálnom školstve a na vysokých školách v rokoch 1999-2005.

KLúčové slová: sociálna politika, odmeňovanie zamestnancov v školstve, kariérový systém odmeňovania

Na úvod niekoľko slov o Odborovom zväze pracovníkov školstva a vedy na Slovensku, ktorý je v súčasnosti najväčším na Slovensku. Združuje viac ako 71 tisíc členov z radov nepedagogických a pedagogických zamestnancov a pracuje jednak na báze združení (združenia základného, stredného a vysokého školstva) a tiež na báze profesijných sekcií. Naš Odborový zväz je členom Svetového vzdelávania EI, Európskeho vzdelávania EIE a členom ETUCE, čo je Európsky odborový výbor pre vzdelávanie. Veľmi dobré kontakty má aj s Českomoravským odborovým zväzom školstva a tiež s odborovými zväzmi v školstve v Poľsku, Maďarsku, Nemecku a pod.

V nasledujúcej časti sa chcem venovať téme „Profesijný rozvoj učiteľov na Slovensku a sociálna politika“, ako som ju prezentoval na konferencii "Križa učiteľskej profesie - hľadanie riešení", ktorá sa konala v októbri 2006 v Banskej Bystrici a na organizácii ktorej sme participovali.

So sociálnou politikou úzko súvisia pracovné podmienky a podmienky zamestnania, ktoré náš Zväz rieši pomocou kolektívneho vyjednávania a kolektívnej zmluvy. Momentálne je v platnosti Kolektívna zmluva na rok 2006, tiež je dohodnutá kolektívna zmluva na rok 2007, podpis ktorej sa pripravuje.

Pracovný čas učiteľa môžeme rozdeliť na všeobecný pracovný čas a na mieru vyučovacej povinnosti. Všeobecný pracovný čas je prostredníctvom kolektívnych zmlúv skrátený o 2 hodiny oproti zákonnému stavu a miera vyučovacej povinnosti je stanovená nariadením vlády SR. V minulých mesiacoch sme ukončili prácu v rámci medzinárodného projektu, kde sme podrobne rozpracovali mieru vyučovacej povinnosti v jednotlivých krajinách strednej a východnej Európy. V súčasnosti materiál prekladáme, verejnosti bude k dispozícii na našej webovej stránke a poskytneme ho na publikovanie aj Pedagogickým rozhľadom. Čo sa týka dĺžky dovolenky, je predĺžená oproti zákonnému stavu o jeden týždeň - na 9 týždňov - Odborový zväz v najbližšom čase nebude iniciovať dlhšiu dobu dovolenky, pretože spolu so štátnymi sviatkami a voľnými sobotami a nedeľami považuje čas na regeneráciu pracovnej sily učiteľov za dostatočný.

S témou úzko súvisí odmeňovanie učiteľov a kariérový systém. V tabuľkách predkladáme vývoj platov od roku 1999 - jednak v regionálnom školstve, jednak na vysokých školách - z ktorého vidieť vývoj odmeňovania zamestnancov v slovenskom školstve. Prognóza hovorí, že v budúcom roku sa oproti roku 2006 zvýšia platy učiteľov v regionálnom školstve o 10%.

Trend je za posledné tri roky slušný, ale nedosahuje tie ciele, ktoré Odborový zväz pracovníkov školstva a vedy na Slovensku má zakomponované vo svojom programe, preto podporujeme vypracovanie kariérového poriadku, stotožňujeme sa s tým, aby sa zaviedli 4 stupne učiteľskej profesie, a to začínajúci učiteľ, učiteľ, učiteľ s 1. atestáciou, učiteľ s 2. atestáciou. Zároveň upozorňuje, že systém musí byť jednoduchý, zrozumiteľný a realizovateľný, musí rešpektovať doterajšie vzdelávanie, napr. 1. a 2. kvalifikačnú skúšku, ktoré by sa mali automaticky započítavať ako 1. a 2. atestácia. Odborový zväz zároveň upozorňuje, že nadviazanie kariérového systému na minimálnu mzdu nie je realizovateľné z toho

dôvodu, že v najbližšom období sa na základe dohody v RHSP pracuje na systéme, kde sa budú od minimálnej mzdy odpájať právne predpisy, ktoré sú na ňu naviazané, a je možné, že minimálna mzda bude v budúcich rokoch rôzna podľa odvetví a možno aj podľa regiónov. Preto navrhujeme napojiť systém na priemernú mzdu v národnom hospodárstve na základe výsledkov Štatistického úradu SR. Odborový zväz bude podporovať zavedenie kariérového systému, zapojí svojich odborníkov do procesu a predpokladá, že kariérový systém pomôže zlepšiť sociálno-ekonomické postavenie pedagogických zamestnancov.

Tab. 1 Priemerná mzda pedagogických zamestnancov v regionálnom školstve od r. 1999 do 1. polroka 2006

Rok	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Nominálny rast		I. polrok 2006
								(+)(-)	%	
Priemerná mzda	9 800	10 486	11 128	12 877	13 812	15 548	16 560	6 760	68,97	17 252

Tab. 2 Prehľad mzdových prostriedkov za jednotlivé typy škôl a školských zariadení od r. 1999 do 1. polroka 2006

Rok	I. polrok 2005	I. polrok 2005 priem. mzda pedag. zamest.	I. polrok 2006 priemerná mzda	I. polrok 2006 priem. mzda pedag. zamest.	nárast v %	
					priemerná mzda	pedag. zamest.
Materské školy	11 655	12 885	13 128	14 635	112,64	113,58
Základné školy	14 465	16 026	16 103	17 977	111,32	112,17
Gymnázia	15 173	16 424	16 889	18 479	111,31	112,51
SOŠ	14 975	16 329	16 433	18 204	109,74	111,48
SOŠ - umelecké	14 451	16 255	15 802	17 047	109,35	104,87
Sportové školy	14 754	16 492	16 103	17 462	109,14	105,88
Špeciálne školy	15 443	16 575	16 620	18 044	107,62	108,86
Škol. stravovanie	8 955	0	9 600	0	107,2	0
Domov mládeže	12 153	14 996	13 117	16 273	107,93	108,52
Školy pre záuj. činn.	10 661	10 830	14 941	15 793	140,15	145,83
Centrá voľ. času	12 052	13 380	14 290	15 914	118,57	118,94

Tab. 3 Priemerná mzda zamestnancov na verejných vysokých školách od r. 1999 do 1. polroka 2006

Rok	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Nominálny rast		I. polrok 2006
								(+)(-)	%	
Priemerná mzda	10 375	10 806	11 616	13 288	16 789	17 664	18 890	8 515	82,07	18 051

Tab. 4 Priemerná mzda pedagogických zamestnancov na verejných vysokých školách od r. 1999 do 1. polroka 2006

Rok	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Nominálny rast		I. polrok
								(+) (-)	%	2006
Priemerná mzda	13 652	14 320	15 516	17 254	22 837	22 869	24 396	10 744	78,7	23 193

Tab. 5 Vysokoškolskí učitelia 1. polrok 2005 a 1. polrok 2006

zamestnanie	I. polrok 2005		I. polrok 2006		nárast - osôb		nárast- platov	
	PEPZ	priemerný plat/Sk	PEPZ	priemerný plat/Sk	%	(+) (-)	%	(+) (-)
profesori	1 315	31 957	1 344	35 111	2,21	29	9,87	3 154
docenti	2 037	27 705	2 108	29 258	3,49	71	5,61	1 553
odborní asistenti	5 564	20 333	5 534	21 777	-0,54	-30	7,1	1 444
asistenti	588	15 795	590	17 069	0,34	2	8,07	1 274
lektori	79	17 400	86	18 381	8,86	7	5,64	981
Vysokoškolskí učitelia	9 583	23 193	9 662	24 946	0,82	79	7,56	1 753
nepedagogickí zamestnanci	7 854	12 620	7 953	13 796	1,26	99	9,32	1 176

PERSONÁLNA STRATÉGIA ŠKOLY V KONTEXTE PROFESIJNÉHO ROZVOJA UČITEĽOV V KARIÉROVOM SYSTÉME

Miroslav Valica, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Anotácia: Konceptia profesionálneho rozvoja. Personálna stratégia školy ako základný nástroj riadenia kvality zamestnancov školy. Oblasti personálnej stratégie a vymedzenie priorít, programov

Kľúčové slová: personálna stratégia školy, cieľový stav, programy na realizáciu cieľov

Personálna stratégia školy predstavuje pre manažment školy základný nástroj riadenia kvality zamestnancov školy. Je súčasťou celkovej strategickej koncepcie školy - spolu s pedagogickou, marketingovou a finančnou stratégiou. Projektuje v dlhodobjšom horizonte zmeny kultúry školy prostredníctvom strategických cieľov a nástrojov reflektujúcich silné stránky a možnosti rozvoja školy, potenciálne využiteľné zdroje školy.

Personálna stratégia školy preto odráža i vonkajší rámec dotýkajúci sa profesijného rozvoja učiteľov. Domnievame sa, že pri vymedzovaní princípov personálnej politiky školy a hlavného cieľa personálnej stratégie bude vedenie školy zohľadňovať aj legislatívne požiadavky na personálnu prácu vedenia školy. Ak predpokladáme, že návrh systému profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme (bol publikovaný v Pedagogických rozhľadoch, 2006, č. 3) bude akceptovaný a premietne sa i do príslušných legislatívnych noriem, prejaví sa to na úrovni školy v hlavných oblastiach personálnej stratégie:

1. v stanovení personálnych potrieb školy;
2. v pláne rozvoja ľudských zdrojov, aj v podporných oblastiach, ktoré vyplývajú z 1. a 2.;
3. v systéme profesijných kariér v škole;
4. v personálnom marketingu;
5. v hodnotení personálu školy;
6. v profesijnom rozvoji personálu školy;
7. v sociálnej politike školy;
8. v personálnom informačnom systéme;
9. v personálnom manažmente a vedení zamestnancov školy.

V uvedených oblastiach personálnej stratégie školy je potrebné vymedziť:

- personálne priority,
- cieľový, želaný stav, ktorý chceme dosiahnuť,
- čiastkové ciele personálnej práce,
- k cieľom rozpracovať programy.

Ako by mohli byť hypoteticky koncipované jednotlivé oblasti personálnej stratégie školy v kontexte navrhnutého

systemu profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme? V našom modelovaní sa obmedzíme len na pedagogických zamestnancov školy.

K bodu 1 - stanovenie personálnych potrieb

Kľúčovou otázkou, na ktorú musí manažment školy dať odpoveď, je to, aké množstvo, štruktúru pedagógov a kvalitný učiteľský zbor a manažment školy potrebuje. Rámec vymedzujú príslušné legislatívne normy, určujúca je však kvalita učiteľov, manažérov školy vo vzťahu k pedagogickej koncepcii a stratégii, charakteru školského výchovno-vzdelávacieho programu, k požiadavkám rámcových a školských profesijných štandardov. Po určení personálnej potreby školy v danom strategickom období manažment špecifikuje pedagogické pozície (učiteľ – asistent učiteľa, vychovávateľ – asistent vychovávateľa, výchovno-poradenský a terapeuticko-výchovný zamestnanec) na rôznych kariérových stupňoch a kariérových pozíciách (učitelia – špecialisti, vedúci pedagogickí zamestnanci) a vytvorí katalóg pracovných miest, ktorý, ak je to potrebné, priebežne aktualizuje.

Ciel'ový stav: Známe sú potrebné počty a štruktúra manažmentu a pedagogického zboru; na základe špecifikácie rámcových profesijných štandardov si škola vytvorí školské profesijné štandardy, ktoré budú špecifikovať kompetenčné požiadavky na pedagogických zamestnancov školy vo väzbe na jej hodnoty, ciele, programy. Štandardy budú východiskom na tvorbu popisov práce pre jednotlivé pracovné pozície učiteľov, ktoré vymedzia:

1. hlavný cieľ a špecifické ciele práce učiteľa,
2. úlohy k jednotlivým špecifickým cieľom,
3. indikátory plnenia pracovných úloh,
4. kompetencie potrebné na dosiahnutie cieľov a plnenie úloh,
5. podmienky práce potrebné na dosahovanie štandardného výkonu určeného výkonovými kritériami na množstvo a kvalitu práce učiteľa,
6. požadovanú kvalifikáciu,
7. platové, príp. sociálne zabezpečenie,
8. predpoklady ďalšieho kariérového rastu s možnosťami 3 kariérových ciest (udržiavacej, expertnej, špecializačnej a funkčnej).

Ciel': konkrétne určenie počtu a profesijnej štruktúry pedagogických zamestnancov vychádzajúci z potrieb školy, popisu práce jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov školy.

Programy na realizáciu cieľa:

- program určenia potrebnej štruktúry pedagogického personálu školy,
- program tvorby katalógu pracovných miest pedagógov na rôznych kariérových stupňoch a pozíciách,
- program využívania a aktualizácie katalógu pracovných miest v jednotlivých oblastiach personálnej práce.

K bodu 2 - plán rozvoja ľudských zdrojov

Základnou otázkou, ktorú plán rozvíja, je to, ako dosiahnuť

cieľový stav v počte, štruktúre a kvalite manažmentu a pedagogického zboru školy. Špecifikácia, plánovanie postupu zmeny štruktúry a kvality pedagogického personálu školy smerom k cieľovým požiadavkám je vymedzené v popise práce, v školských štandardoch - vecné, časové a finančné určenie. Plán je základným nástrojom kalkulácie finančných nákladov na personál školy v strategickom období.

Ciel'ový stav: Pedagogickí zamestnanci školy dosiahli očakávaný stav, úroveň kompetencií podľa dosiahnutého kariérového stupňa a pozície; sú pripravené efektívne opatrenia na udržiavanie potrebnej kvality manažmentu a pedagogického zboru školy.

Ciel': Dosiahnuť cieľový, očakávaný stav v počte a štruktúre pedagogických zamestnancov a v kvalite ich kompetencií vymedzených rámcovými a školskými profesijnými štandardami, popismi práce.

Programy na realizáciu cieľa:

- Program vypracovania a realizácie plánu rozvoja ľudských zdrojov
- Program kalkulácie finančných nákladov na personál
- Programy krízovej reakcie v prípade ohrozenia dosiahnutia cieľového stavu v určitej oblasti personálnej stratégie

K bodu 3 - systém profesijných kariér

V tejto oblasti ide o to, ako dať pedagogickým zamestnancom školy perspektívu profesijného rastu, aké scenáre novej kariéry sa budú uplatňovať. Pôjde o aplikáciu celoštátneho kariérového systému, o vymedzenie podmienok, za ktorých je možný postup zamestnanca na vyšší kariérový stupeň alebo kariéru pozíciu učiteľa špecialistu, vedúceho pedagogického zamestnanca. Systém profesijných kariér je špecifikovaný v rámci katalógu pracovných miest. Dobrý kariérový systém školy môže byť výrazným nástrojom motivácie pedagogického zboru i manažmentu školy, posilnenia ich pracovných perspektív, vedie k dobrému využívaniu vnútorných personálnych zdrojov a obmedzuje nežiadúcu fluktuáciu.

Ciel'ový stav: Existuje systém jasne definujúci podmienky kariérového rastu pedagogických zamestnancov školy. Systém je dynamický, orientovaný na stimuláciu personálu k výkonnosti, ktorá je rozhodujúcou podmienkou kariérového rastu. Podmienky na postup v kariére sú jasne a prehľadne deklarované a sú pedagogickému personálu známe.

Programy na realizáciu cieľa:

- Program vytvorenia siete kariér v katalógu pracovných miest
- Program riadenia siete kariér, ktorý určuje procesy riadenia kariérového rozvoja zamestnancov školy

K bodu 4 - personálny marketing

Jedným z predpokladov toho, aby škola mala kvalitný a kompletný pedagogický personál, je dobre vytvorený, fungujúci systém získavania; výberu personálu. V oblasti trhu platí zásada, že čím kvalifikovanejší personál požadujeme, tým vyššia je konkurencia zamestnávateľov. Preto škola, ktorá chce byť na trhu práce úspešná, prechádza od náborovania (podávanie

informácií o konkrétnom voľnom mieste) k systému perso-nálneho marketingu (na ponuku školy na trhu práce sa pozerá ako na produkt a na jeho realizáciu sú využívané marketingové nástroje).

Cieľový stav: Vytvorený je efektívny systém získavania a výberu požadovaného personálu, pružná komunikácia s trhom práce a zabezpečovanie pedagogických zamestnancov, ktorí majú kompetencie na úspešný výkon profesie, prípadne na ďalší kariérový rast.

Cieľ: Zabezpečiť získavanie a výber potrebného personálu v požadovanom množstve a kvalite.

Programy na realizáciu cieľa:

- Program vytvorenia systému personálneho marketingu
- Program komunikácie s trhom práce
- Program finančného zabezpečenia personálneho marketingu

Poznámka: Základným východiskom na kvalitný výber pedagogického personálu je katalóg pracovných miest, profesijné štandardy a očakávané kompetencie na konkrétny kariérový stupeň a pozíciu učiteľa vymedzené v popisoch práce.

K bodu 5 - hodnotenie personálu

Realizovanie princípu výkonnosti v personálnej politike znamená, že zamestnanec je odmeňovaný a preferovaný v raste kariéry na základe skutočného výkonu, presnejšie jeho prínosu k plneniu cieľov školy. Systematické hodnotenie úrovne kvality kompetencií učiteľov (v prípade riaditeľa školy patrí táto úloha zriaďovateľovi školy a ŠŠI) a ich pedagogického, resp. riadiaceho výkonu, umožní spravodlivejšie a diferencovanejšie odmeňovanie a rozvoj. To je jedna z hlavných úloh systému hodnotenia zamestnancov.

Cieľový stav: Implementovaný bol systém hodnotenia, ktorý určuje kvantitatívne a kvalitatívne kritériá hodnotenia a umožňuje porovnateľnosť výsledkov; je využívaný na odmeňovanie a rozhodovanie o kariérovom raste, zabezpečuje stimuláciu, ako aj kvalitnejšie vedenie rozvoja a výber personálu.

Cieľ: Vytvoriť systém hodnotenia kvalít kompetencií a výkonnosti pedagogických zamestnancov školy, ktorý bude umožňovať ich kvantitatívnu a kvalitatívnu porovnateľnosť. Jeho výsledky budú patriť k rozhodujúcim faktorom odmeňovania, rozvoja a kariérového rastu učiteľov a manažmentu školy.

Programy na realizáciu cieľa:

- Program tvorby systému hodnotenia a zásad pre následné inovácie
- Zásady na využitie výsledkov hodnotenia v riadení kariér a odmeňovaní, v rozvoji kompetencií učiteľov
- Program výcviku manažérov v hodnotení, spracovaní a vo využití výsledkov hodnotenia pedagogických zamestnancov školy



Miroslav Čapovčák: Dom umelcov. Olej, 2005

Poznámka: Pri koncipovaní systému hodnotenia sa vychádza z rámcových a školských profesijných štandardov a z popisu práce, kde sú vymedzené ciele, úlohy, indikátory a nástroje na hodnotenie úrovne kompetencií učiteľov školy.

K bodu 6 - profesijný rozvoj

Profesijný rozvoj pedagogického personálu má zabezpečiť pripravenosť na výkon profesie, na jeho ďalšie zdokonaľovanie, inováciu, ale tiež rekvalifikáciu pedagogických zamestnancov školy.

Cieľový stav: S každým kariérovým stupňom a kariérovou pozíciou učiteľa sú spojené druhy vzdelávania (včítane informálneho a neformálneho), ktoré poskytujú rozvoj kompetencií, potrebných na ich výkon počas profesijnej dráhy.

Cieľ: Poskytnúť jednotlivé druhy vzdelávania pre všetky kariérové stupne a pozície z katalógu pracovných miest tak, aby vzdelávanie zabezpečilo ich efektívny výkon a vytvárali sa predpoklady na ďalší kariérový rast pedagogických zamestnancov školy. Ako súčasť profesijného rozvoja vytvoriť systém optimalizácie adaptačného procesu pri nástupe do školy. Pripraviť systém pružnej rekvalifikácie pedagogických zamestnancov.

Programy na realizáciu cieľa:

- Program optimalizácie adaptačného procesu (uvádzanie do praxe)
- Program interného vzdelávania pedagogických zamestnancov školy
- Programy vzdelávania jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov školy, ktoré ponúkajú škole vysoké školy a inštitúcie kontinuálneho vzdelávania učiteľov, príp. 3. sektor
- Program fakultatívneho vzdelávania učiteľov – špecialistov a vedúcich pedagogických zamestnancov, ktoré ponúkajú škole vysoké školy a inštitúcie kontinuálneho vzdelávania učiteľov
- Program pre 1. atestáciu uskutočňovanú na škole

Poznámka: Pri koncipovaní a korekcii systému vzdelávania sa vychádza z katalógu pracovných miest, požiadaviek profesijných štandardov a výsledkov hodnotenia výkonu a úrovne kompetencií pedagogických zamestnancov školy.

K bodu 7 - sociálna politika

Áké formy zabezpečenia a starostlivosti o pedagogických zamestnancov školy budú zvolené na to, aby sa vytvárali dobré pracovné podmienky a aby sa podporovala pracovná spokojnosť, aký bude spôsob spolupráce, komunikácie s odborovou organizáciou, aby sa udržal v škole sociálny konsenzus. To je len hrubý náčrt jednej z najzložitejších oblastí personálnej stratégie školy.

Cieľový stav: Sociálna politika je úspešne uskutočňovaná v oblasti ekonomického zabezpečenia (mzda, rôzne formy príplatkov, podľa dosiahnutého kariérového stupňa a pozície), sociálneho zázemia (pomoc v núdzi, podpora mobility personálu, byty, ubytovne), materiálneho zabezpečenia (stravovanie apodobne), zdravotnej starostlivosti; kultúrnych a rekreačných ponúk, pracovného prostredia a bezpečnosti práce; sociálnych služieb (poradenské služby pre zamestnancov).

Sociálna politika dosiahla takú úroveň, že učitelia majú vytvorené vhodné podmienky na kvalitné plnenie pedagogických úloh. Kvalita sociálnej politiky je výrazným faktorom konkurencieschopnosti školy na trhu práce a je nástrojom stabilizácie pedagogického personálu.

Cieľ: Komplexné sociálne zabezpečenie potrieb pedagogických zamestnancov školy a starostlivosť o ne.

Programy na realizáciu cieľa:

- Koncepcia sociálnej politiky školy
- Sociálny plán na realizáciu koncepcie
- Zásady spolupráce s odborovou organizáciou školy, prípadne so zamestnaneckou radou

Poznámka: Navrhovaný systém profesijného rozvoja sprehladní možnosti kariérového postupu učiteľov v nadväznosti na jeho odmeňovanie a podmienky práce.

K bodu 8 - personálny informačný systém (PIS)

Mať perfektnú personálnu evidenciu zamestnancov s archívom, funkčnou a rýchlou administratívu na každodennú personálnu operatívu, k tomu možnosť prognózovať, modelovať možný personálny vývoj a na základe modelov prijímať rozhodnutie a to všetko v potrebnom reálnom čase. Táto predstava je dnes, vďaka rozsiahlej informatizácii personalistiky, už reálna. Zásadné však je, zvoliť pre školu adekvátny informačný systém, ktorý je užívateľsky príjemný a vhodný pre manažment školy.

Cieľový stav: Bol vytvorený a implementovaný PIS, ktorý podporuje rozhodovací proces manažmentu školy v personálnych otázkach; existuje funkčný exekutívny model, zabezpečujúci informačnú a spracovateľskú podporu na každodenné personálne operácie.

Cieľ: Vybudovať plne automatizovaný systém

personálnych informácií, ktorý bude zameraný na podporu rozhodovacích procesov a na operatívne informácie v personálnom riadení školy.

Programy na realizáciu cieľa:

- Program tvorby a implementácie PIS do personálnej praxe vedenia školy
- program výcviku využívania PIS vedúcimi pedagogickými zamestnancami škôl

K bodu 9 - personálny manažment a vedenie ľudí

Jasne povedať, aké personálne kompetencie majú manažéri jednotlivých úsekov školy a v akej organizačnej štruktúre sa bude zabezpečovať „chod“ školy. Strategicky významné je, aký model vedenia ľudí bude v škole uplatňovaný a ako sa v personalistike odrazí kultúra školy. Práve táto oblasť personálnej stratégie ukazuje, aká škodlivá môže byť redukcia personalistiky do roviny obyčajnej administratívy.

Cieľový stav: Realizácia personálnej stratégie je vnímaná ako úloha všetkých vedúcich zamestnancov školy. Sú presne definované ich kompetencie. Skvalitní sa proces vedenia ľudí, ktorý je vnímaný ako neoddeliteľná súčasť personálnej práce.

Cieľ: Zapojiť manažment školy do realizácie personálnej stratégie školy s dôrazom na definovanie spôsobu riadenia kariér a vedenia ľudí.

Programy na realizáciu cieľa:

- Program tvorby personálneho systému
- Program vzdelávania v personálnej práci a vo vedení ľudí pre manažment školy
- Program optimalizácie vedenia ľudí
- Kultúra školy

Poznámka: Kariérový systém presnejšie vymedzí požiadavky na personálnu prácu manažmentu, prípadne jeho profesijný rast.

Záver

Navrhovaný systém profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme sa zameriava na vymedzenie požiadaviek a podmienok na profesijný rozvoj a kariérový postup učiteľov na Slovensku. Učiteľom sa otvárajú 3 kariérové cesty, z ktorých si každý učiteľ môže na svojej celoživotnej profesijnej dráhe slobodne voľiť. Šancu kariérového rozvoja majú všetky kategórie pedagogických zamestnancov pri akceptovaní odlišnosti ich pregraduálnej prípravy a dosiahnutej kvalifikácie. Tie môžu byť východiskom pre žiaduce legislatívne zmeny nanovo vymedzujúce postavenie pedagogických zamestnancov na Slovensku a pomôcť vo zvýšení kvality personálnej práce riaditeľov škôl, kvality práce učiteľov, pedagogických zborov. Transformácia celoštátnych požiadaviek a možností kariérového rozvoja učiteľov na podmienky školy je možná len prostredníctvom zmeny riadenia kvality pedagogických zamestnancov školy. Nanovo bude potrebné prehodnotiť personálnu stratégiu školy (jej jednotlivé oblasti) a skvalitniť realizáciu personálnej práce vedenia škôl, resp. školských zariadení.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- AMSTRONG, M.: Personálny manažment. Praha : Grada Publishing, 1999. ISBN – 807169 – 614 – 5
- COLE, G. A.: Personal Management –Theory and Practice. London : D. P. Publications, Ltd., 1988. ISBN 1-8709-4116-0
- HALL, L., TORRINGTON, D.: Personal Management – HRM in Action. New Jersey : Prentice Hall International (UK), Ltd., 1987, 1991, 1995. ISBN 0-13-149543-7
- KALOUS, J. et al.: Úvod do teórie a praxe školského manažmentu. Praha : Univerzita Karlova, Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-010-6
- PAVLOV, I. 1999. Sebahodnotenie (autoevalvácia) kvality školy. Prešov: Metodické centrum. ISBN 80-8045-150-8.
- PLAMÍNEK, J.-FIŠER, R. 2005. Řízení podle kompetencí. Praha: Grada. ISBN 80-247-1074-9.
- POL, M. – LAZAROVÁ, B. 2000. Spolupráca učiteľov – podmienka rozvoja školy. Prešov: Metodické centrum. ISBN 80-8045-192-3.
- ZAFEIRAKOU, A. 2003. Doškoloňovanie a profesionálny rozvoj učiteľov v Európe: Pohľad na hlavné problémové otázky. Washington D.C.: Svetová banka.
- Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 15, 2006, č. 3, s. 1 - 32.

Summary: The author considers the personnel strategy of schools as a basic tool for managing the quality of the employees of the school. He presents the areas of personnel strategy and determines priorities.

PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ V ČESKÉM KONTEXTU 90. LET A SOUČASNOSTI

Jaroslava Vašutová, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta - Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Anotace: *Profesionalizace a profesní rozvoj učitelů v expertní rovině. Profesionalizace učitelů a vzdělávací politika. Profesionalizace a profesní rozvoj učitelů v legislativní rovině. Profesní rozvoj učitelů a praxe.*

Klíčová slova: *profesionalizace učitelů, profesní rozvoj, model profesionalizace, vzdělávací politika v ČR*

Uvedení do rámce problému

Profesní rozvoj učitelů je v odborné komunikaci obvykle chápán jako důležitá součást či etapa profesionalizace učitelství, která je spjata s profesní dráhou/kariérou a s profesní praxí, t.j. profesním výkonem učitele ve škole.

Pojem **profesionalizace** bývá uváděn buď ve vztahu k učitelství jako profesi nebo přímo ve spojení se vzděláváním učitelů. Jde o komplexní postižení procesu, který zahrnuje veškeré vzdělávání učitelů (tzn. přípravné a další) a také složky seberozvoje. Podstatou profesionalizace je posílení expertnosti učitelů ve výchově a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých, tedy získání takové úrovně znalostí a dovedností v pedagogicko-psychologické a didaktické oblasti, kterými lidé mimo učitelskou profesi nedisponují. Výsledkem je uznání učitelství jako skutečné/pravé profese.

Vztah mezi profesionalizací a profesním rozvojem má systémový charakter a má tudíž zásadní význam při koncipování dokumentů, vzdělávacích programů, systému hodnocení a odměňování aj.

Tématika profesního rozvoje učitelů je zahrnuta ve čtyřech rovinách působnosti:

1. *rovina expertní* (teoretická, akademická, vědecká, výzkumná, vývojová)
2. *rovina vzdělávací politiky* (tvorba dokumentů reflektujících evropský kontext a domácí podmínky)
3. *rovina legislativní* (zákony, vyhlášky, metodické pokyny...)
4. *rovina praktická* (realizační a reflektivní)

Uvedené roviny zájmu o profesní rozvoj učitelů jsou ve svých přístupech diferencované (pokud jde o cíle, prostředky, podmínky), což má své opodstatnění, nežádoucí je avšak nekonzistentnost ve výstupech. Z toho vyplývá, že systémové

řešení profesního rozvoje učitelů se stává komplikovaným a téměř nereálným. Jednotlivé roviny působnosti spolu příliš nekorespondují (typicky expertní - legislativní, expertní - praktická, politická - praktická). Vynaložené úsilí pro podporu a rozvoj profese se tak stává kontraproduktivní. Podívejme se na českou realitu ilustrovanou konkrétními příklady.

1. Profesionalizace a profesní rozvoj učitelů v rovině expertní

Zájem o profesi učitele a profesionalizaci učitelství se v ČR odvíjí od přelomového roku 1989. **Učitel jako vědecký problém** se stává předmětem mnoha výzkumů jak teoretických tak empirických, neboť proměna vzdělávání je přímo na učitelích závislá. Vznikají také odborné publikace vycházející z výzkumů a aktuálních témat (např. profesiografie učitelů v mezinárodním srovnání, začínající učitel, studenti učitelství a absolventi, profese versus semiprofese, prestiž učitelské profese, vzdělavatelé učitelů, vzdělávání učitelů a vzdělávací potřeby učitelů z praxe, role a kompetence, vyučovací dovednosti učitelů atd.). (B. Blížkovský, M. Kurelová, H. Lukášová, J. Průcha, O. Šimoník, V. Spilková, V. Švec, J. Vašutová, P. Urbánek a další autoři). Mnohé práce přispěly k rozvoji teorie profese učitele nebo přinesly důležité poznatky pro řešení aktuálních problémů praxe a také legislativy. Zde však byly využity částečně a s jistou opatrností.

Na akademické půdě a v odborných kruzích se od 90. let hojně uskutečňují konference, symposia a debaty věnované nastolenému tématu. V diskusích (mezinárodních i národních) se profesní rozvoj učitele odvíjí od konstituování **nové identity učitelství**. Mluví se o **krizi učitelství**, kdy je kritizováno neadekvátní vzdělávání učitelů a je předvídána krize školy. Mluví se o **paradozech učitelství** – učitelé jako „katalyzátory“

společnosti nebo jako „strážci“ tradičních lidských a etických hodnot? Mluví se také o *směřování v rozvoji profese*, která by měla být expertní, reflektivní, založená na široké a otevřené profesionalitě. Důležitým tématem je rovněž přípravné učitelské vzdělávání, jeho obsahová a didaktická inovace vycházející nejčastěji z konstruktivistického přístupu, z propojování se školní praxí, z aplikace netradičních metod vysokoškolské výuky budoucích učitelů.

Jednou ze zásadních se stává otázka *standardizace versus autonomie* učitelské profese. Nejen evropský vliv, ale také domácí potřeba vymezit učitelkou profesi, iniciovaly zadání tohoto problému k řešení na expertní úrovni. Je třeba předeslat, že od počátku 90. let dominovala tendence posilování autonomie učitelké profese ve smyslu značné liberalizace kvalifikačních požadavků, pedagogického výkonu a také pojetí přípravného vzdělávání. To, co se zdálo být zpočátku progresivní, se posléze odrazilo například v nesouměřitelnosti kvality absolventů učitelkých fakult, ale také v (ne)kvalifikovanosti pedagogických sborů i hodnocení a odměňování učitelů.

Ve směřování ke standardizaci učitelké profese a učitelského vzdělávání na přelomu století působily jak zájmy politické, tak akademické, tak praktické. Bylo to pravděpodobně poprvé a také naposledy, kdy došlo ke shodě v těchto rovinách působnosti.

V souvislosti s Bílou knihou (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001), jejíž tvorba se datuje od konce 90. let, byl formulován požadavek MŠMT ČR ve formě rezortního výzkumného projektu nazvaného *Podpora práce učitelů* (2000-2001), jehož hlavní komponenty byly stanoveny následovně: *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů* (řešitel J. Vašutová), *Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů* (řešitel V. Švec) a *Další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich rolím a funkcím* (řešitel J. Kohnová). Řešitelskými pracovišti byla Pedagogická fakulta UK v Praze, Pedagogická fakulta MU v Brně a CDVPP v Brně. Projekt usiloval o systémové řešení profesionalizace učitelství a profesního rozvoje učitelů. Výstupem byla jednak celostátní konference a jednak dvoudílná publikace *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (Walterová a kol., 2001).

Návrh profesního standardu a jeho tvorby byly jádrem první komponenty. Přinesl originální řešení založená na triádě *kompetence-standard-kvalita*, která se stala východiskem pro model systémového řešení profesionalizace učitelství. Pro vlastní tvorbu standardu byly uplatněny čtyři zásady *kontinuita-systémový přístup-konvergence-využitelnost v praxi*. Profesní standard byl postavený na vymezení standardních kompetencí v sedmi oblastech:

- předmětové/oborové předmětové
- didaktické a psychodidaktické
- pedagogické/obecně pedagogické
- diagnostické a intervenční
- sociální, psychosociální a komunikativní
- manažerské a normativní
- profesně a osobnostně kultivující.

Jednotlivé oblasti byly rozpracovány do kompetencí vyjádřených aktivními slovesy (dle požadavku zadavatele). V následných diskusích se jako problématické ukázaly názvy oblastí kompetencí (bylo poukazováno na částečné překrytí se složkami přípravného vzdělávání), vadila jednotná struktura standardu pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků (kvůli nepochopení zásady konvergence uplatněné pro zmírnění hierarchizace v profesi). Diskutabilní byla i prokazatelnost kompetencí, která byla v návrhu vázána na absolvování určitých disciplín a témat a uznání zkoušek.

Navržený profesní standard byl zadavatelem projektu předložen k širší diskusi na různých úrovních (decizní, poradní a akademické), která byla žádoucí. Standard sice vyvolal zájem, ale také kritiku více či méně konstruktivní. Diskuse však nebyla nijak uzavřena, a tak standard nebyl v české školské legislativě uveden v život jako takový. Především došlo k rozporu mezi chápáním profesního standardu (přísluší zaměstnavatelské sféře) a profilu absolventa (přísluší vzdělávací sféře - vysoké škole) a účastníci expertní diskuse nebyly vždy skutečnými odborníky na problematiku profese učitele. Na druhé straně, školní praxe zosobněná ve vzorku ředitelů škol jednoho vybraného okresu vysoce ocenila profesní standard a zargumentovala jeho potřebu a důležitost.

Využití profesního standardu pak bylo dotazeno do *modelu profesionalizace*, jehož část byla akceptována slovenskou odbornou veřejností. Model je rozložen do dvou fází a vystaven na čtyřech konceptuálních pilířích: *normativní, receptivní, evaluační a rozvojový*.

Normativní koncept lze ztotožnit s *profesním standardem*, který je jádrem modelu profesionalizace a má v něm funkci řídicí. Je normativem, který kodifikuje decizní sféru, t.j. ministerstvo školství a jeho akceptování je v kompetenci zaměstnavatelů, a to v souladu s platnou legislativou. Profesní standard vstupuje do definování postupu učitelů na úrovni personální a mzdové. Je určující pro kritéria výběru učitelů řediteli škol do svých pedagogických sborů. Předpokládá se také, že přispívá ke sjednocení terminologie v oficiálních dokumentech týkající se učitelství. Jeho význam především však spočívá v tom, že determinuje vzdělávací standard, systém hodnocení a systém profesního rozvoje učitelů.

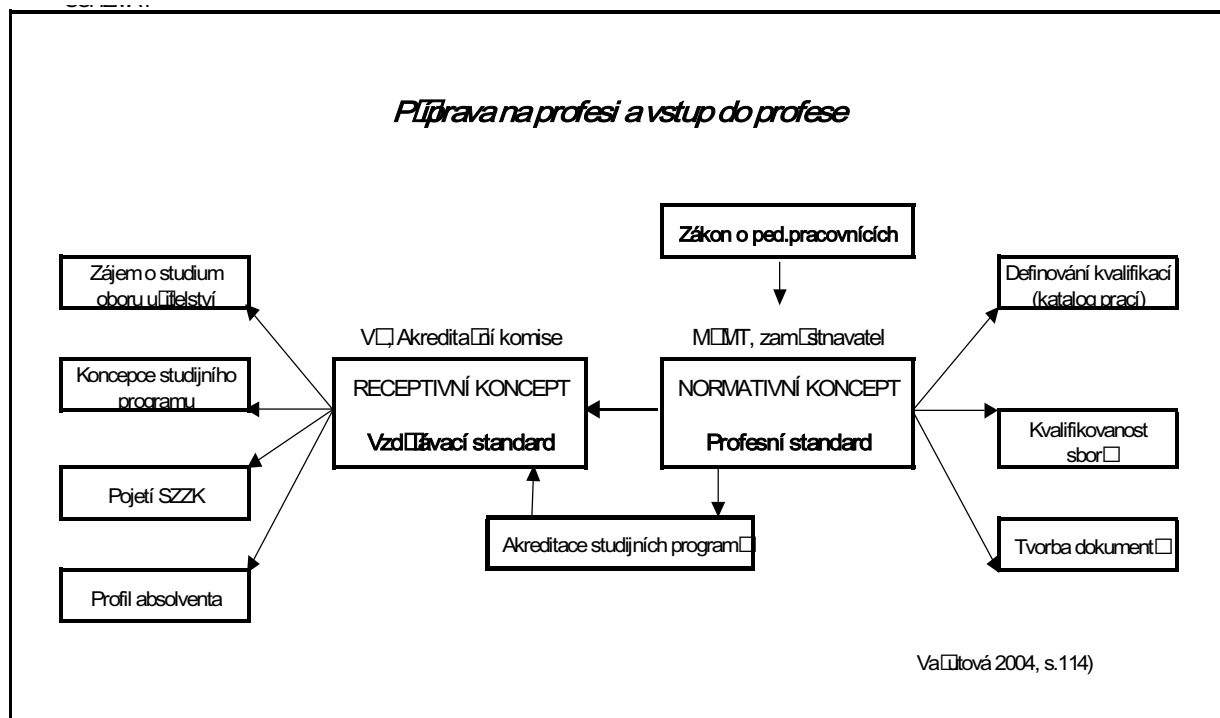
Receptivní koncept je ve skutečnosti *vzdělávacím standardem* v přípravě na profesi a je odvozený od profesního standardu. Stanovuje nezbytné požadavky pro přípravné vzdělávání (tzn. rozsah a uspořádání kurikula, proporce mezi složkami studia, teorií a praxí, organizací studia, kreditové ohodnocení a dosažení vysokoškolských stupňů). Má tudíž funkci návodnou. Garantuje adekvátní studijní cíle a výstupy pro budoucí profesi, které přinesou kompatibilitu absolventů z různých institucí a studijních programů připravujících učitele. Konkrétně to znamená, že vzdělávací standard determinuje profil absolventa učitelství, tvorbu kurikulárních dokumentů a pojetí státních zkoušek. Do značné míry ovlivňuje zájem uchazečů o studium učitelství, jehož vstupy a výstupy jsou jasně definované. Vzdělávací standard je v kompetenci Akreditační komise ČR a samozřejmě fakult připravujících učitele.

Rozvojový koncept představuje *profesní a kariérní růst*. Na základě definování profese v profesním standardu lze odvodit požadavky, cesty a implikace pro rozvoj kompetencí od začátečníků přes pokročilé učitele až po expertní úroveň. Profesní a kariérní růst je propojen se systémem dalšího vzdělávání, který kontinuálně navazuje na přípravné vzdělávání a praktickou zkušenost a akceptuje aktuální vzdělávací potřeby

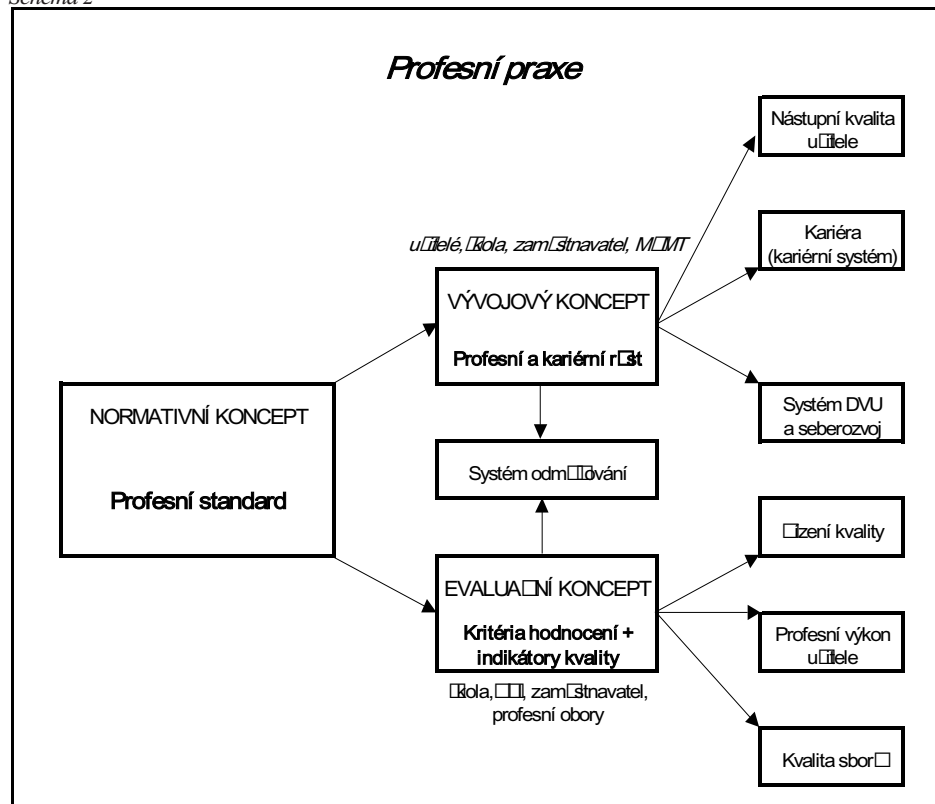
učitelů nebo učitelských sborů. Jejich pracovní a vzdělávací výsledky jsou zhodnoceny v kariérním růstu a v rozvoji samotné profese. Profesní rozvoj a kariéra jsou v kompetenci učitelů, škol, zaměstnavatelů a také ministerstva školství, které stanovuje kariérní systém. V tomto konceptu má opodstatnění motivace a angažovanost učitelů, kteří mají zájem o postup v kariéře a zdokonalují se ve své pedagogické práci.

MODEL PROFESIONALIZACE UČITELŮ:

Schema 1



Schema 2



Evaluační koncept zahrnuje *kritéria hodnocení a indikátory kvality*. Profesionalita pedagogického výkonu učitelů jako jednotlivců a celých sborů se stává výsledkem profesionalizace učitelů. Promítá se do úrovně vzdělávacích výsledků školy vyplývající z vyšší kvality vyučování, které je expertní. Podpora a prokazatelnost kvality vyžadují adekvátní mechanismy a nástroje hodnocení. Vyžadují zkonstruovat systém kritérií odpovídajících standardu profese a postihujících nadstandardní výkon ve formulování indikátorů kvality. Vytvoření systému vnitřní a vnější evaluace a jeho realizace jsou v působnosti školy, České školní inspekce, zaměstna-

vatelů a zde mají také vliv profesní obory, které posuzují výstupy ze školního vzdělávání. Návaznost evaluačního systému na profesní standard garantuje skutečné řízení kvality. Evaluace je provázána s profesním rozvojem a kariérou učitelů, neboť dává odpovědi na otázky týkající se sebereflexe, reflexe kvality, rozvoje jednotlivců a sborů, kvality práce škol jako instituce. Obojí pak je zahrnuto v systému odměňování.

Závěrem lze konstatovat, že profesní standard jako výstup s grantového úkolu MŠMT alespoň ovlivnil v některých prvcích Zákon o pedagogických pracovnících a vzdělávací standard doporučený Akreditační skupinou pro pedagogiku a kinantropologii Akreditační komise ČR, dále i novou vyhlášku o dalším vzdělávání učitelů.

2. Profesionalizace učitelů a vzdělávací politika

V posledních deseti letech došlo v ČR k posunu ve vzdělávací politice, a to od pouhých deklarací k vypracování politických dokumentů. Mezi nejvýznamnější patří *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR-Bílá kniha* (2001), která je politickou vizí v časovém horizontu 5-10let, vytvořenou na expertní bázi. Navazuje na strategický materiál *České vzdělávání a Evropa-Zelená kniha* (1999) a na relativně neúspěšnou celonárodní diskusi *Výzva pro 10 milionů* (1999-2000). Zahnuje významnou kapitolu *Pedagogičtí pracovníci*, v níž se od učitelů očekává služba společnosti vyžadující profesionalizaci a také standardizaci učitelské profese.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy je navazující strategický dokument s dvouletou působností, kdy se vyhodnocuje dosažený stav a stanovuje další postup prací. Materiál z roku 2004 zahrnuje kapitolu *Zvyšování profesionality a společenského postavení pedagogických pracovníků*, v němž v souvislosti s Lisabonskou strategií věnuje pozornost systému dalšího vzdělávání, a to jednak pro řídicí pracovníky ve školství a jednak pro učitele v přípravě na kurikulární reformu školního vzdělávání, která se stává realitou přijetím školského zákona č. 561/2004 Sb. Nedává však žádné garance.

Nelze opomenout *Boloňskou deklaraci*, která vnesla do přípravného vzdělávání učitelů nový přístup k organizaci studia, tzv. *strukturované studium*. Jeho podstata spočívá v zavedení dvou cyklů vysokoškolského studia, a to bakalářského a magisterského. Bakalářský studijní program je obvykle tříletý ukončený bakalářskou zkouškou. Magisterský studijní program je obvykle dvouletý s dosažením magisterského stupně vzdělání. V přípravě učitelů to znamená, že doposud zavedený model integrovaného uceleného programu připravujícího na profesi se rozdělí na dvě samostatné části, přičemž bakalář není učitelská kvalifikace. Význam této změny je zdůvodňován dost nepřesvědčivě ekonomicky a politicky a chybí zcela argumenty pro podporu profesionalizace učitelství, která se při strukturování studia stává podružným cílem. Určité snahy české Akreditační skupiny pro pedagogiku o prosazení vyšší míry zastoupení pedagogicko-psychologické a didaktické složky ve vzdělávacím standardu, která je základem profesionalizace, naráží na odpor dokonce na samotných pedagogických fakultách.

Součástí současné politiky resortu školství je oblast tzv. rozvoje lidských zdrojů, v níž jsou zahrnuti učitelé a studenti učitelství, a která je finančně podporovaná Evropským sociálním fondem. Za přínos lze považovat vytvoření prostoru pro tvorbu a realizaci vzdělávacích programů pro učitele a pro inovace v učitelském vzdělávání. V přípravě učitelů na kurikulární reformu je to jen „malá náplast“ a zcela nesystémové řešení dalšího vzdělávání pro nastupující změnu. Současný problém nesystémovosti a nekonceptnosti dalšího vzdělávání učitelů lze přičítat likvidaci center dalšího vzdělávání, případně transformaci některých z nich na účelová pracoviště s jiným hlavním posláním.

3. Profesionalizace a profesní rozvoj učitelů v legislativní rovině

V návaznosti na dokumenty vzdělávací politiky došlo také k pohybu na poli legislativy. Pro učitele a další pedagogické pracovníky a především pro profesi samotnou má zásadní význam *Zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb.*, který kodifikuje *odbornou kvalifikaci pro jednotlivé kategorie pedagogických pracovníků a definuje cesty jejího získání*. Garantuje magisterský stupeň vzdělání pro většinu kategorií učitele. Zákon lze považovat za významný počín resortu pro učitelstvo a jeho profesi.

Zákon zahrnuje následující kategorie:
učitel mateřské školy, učitel prvního stupně základní školy, učitel druhého stupně základní školy, učitel střední školy s diferenciací učitel všeobecně vzdělávacích předmětů SŠ, odborných předmětů SŠ, praktického vyučování, odborného výcviku, učitel SŠ se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, učitel uměleckých odborných předmětů v ZUŠ a konzervatoři, učitel vyšší odborné školy, učitel v zařízení pro DVPP, učitel jazykové školy, učitel náboženství, učitel odborného výcviku v zařízení sociální péče, vychovatel, pedagog volného času, speciální pedagog, psycholog, asistent pedagoga, trenér).

Profesní rozvoj učitelů je zakotven ve *Vyhlášce o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků č. 317/2005 Sb.* Vyhláška kodifikuje druhy dalšího vzdělávání, které se vztahuje *ke splnění kvalifikačních předpokladů, ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů, k prohlubování odborné kvalifikace*. V části o kariérním systému jsou stanoveny podmínky, za kterých jsou pracovníci zařazováni do kariérních stupňů, a to *podle složitosti, odpovědnosti a namáhavosti vykonávané činnosti, podle vykonávání specializované činnosti a podle plnění odborné kvalifikace a dalších kvalifikačních předpokladů*. Přílohou k vyhlášce je rozpracování kariérních stupňů pro jednotlivé kategorie pedagogických pracovníků definovaných zákonem. Je zde uveden popis činností, požadavek odborné kvalifikace a dalších kvalifikačních předpokladů, délka praxe a zařazení do platové třídy. Jednotlivé kategorie jsou strukturovány do 4-6 stupňů.

Je na místě zmínit, že vyhláška o kariérním systému má svou „historii“. Již v polovině 90. let ministerstvo školství připravovalo koncepci profesního rozvoje a kariéry učitelů jako program „Učitel“ (1996-1997), což bylo jedno z možných řešení platové politiky. Veřejná diskuse odborná i laická nešetřila kritikou, zvláště se jevílo nepřijatelným, aby za vrchol kariéry učitele byl považován řídicí a kontrolní pracovník na úrovni okresu. Byl tu i nesplnitelný požadavek značných finančních prostředků. Materiál sám o sobě však přinesl pokrok v nahlížení na profesní rozvoj a kariérní růst učitelů.

4. Profesní rozvoj učitelů a praxe

Profesní rozvoj učitelů v praktické rovině má v současnosti celou řadu otázek. Pomineme-li již zmíněný rozpad institucionálního systému DVPP, ptáme se po nabídce adekvátních vzdělávacích programů, po jejich zabezpečení kvalifikovanými odborníky a garantování institucemi, po vytvoření podmínek na úrovni škol i regionů k tomu, aby se učitelé z praxe dále systematicky vzdělávali. Ptáme se po zájmu, vzdělávacích potřebách, motivaci a postojích učitelů k dalšímu vzdělávání, po kvalitě programů a jejich přínosu pro profesní rozvoj učitelů.

Hlavní pozornost je v současnosti soustředěna k projektům a vzdělávacím programům, které reagují na potřebu připravenosti učitelů z praxe na kurikulární reformu v definovaných oborech vzdělávání na všech stupních škol. V rámci finanční podpory ESF vznikla řada projektů různé kvality a odborné úrovně realizace, často založených na širším partnerství rozmanitých institucí. Vzdělávací aktivity směřují jednak k přípravě koordinátorů školních programů, jednak k řadovým učitelům (např. podle předmětů) nebo k celým pedagogickým sborům. Zatím nejsou vyhodnoceny jejich přínosy a rizika, vysoká sledovanost auditorů se týká především čerpání financí a dokladování, nikoli kvality programů a dosažených výsledků. Ačkoliv mnohé programy jsou vysoce hodnotné, adresné a s pozitivními ohlasy klientů - učitelů, lze předpokládat, že živelnost a diskontinuita v dalším vzdělávání učitelů neprospívá ani jednotlivcům, profesi ani v důsledcích kvalitě školního vzdělávání

Závěr

V příspěvku jsme se pokusili otevřít některé otázky profesního rozvoje učitelů v České republice. Charakterizovali jsme čtyři úrovně působnosti, v nichž je tematika zahrnuta

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

MŠMT *Národní program vzdělávání v ČR. Bílá kniha.* Praha, Tauris, 2001.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno : Paido, 2004.

WALTEROVÁ, E. a kol. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. a 2. díl.* Praha : UK PedF, 2001.

Zákon o předškolním, základním středním vyšším odborném a jiném vzdělávání 561/2004 Sb.

Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb.

Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků č. 317/2005 Sb.



Miroslav Čapovčák: Karča. Olej, 2005

a řešena způsobem sobě vlastním. Poukázali jsme na vědeckovýzkumné a teoretické zdroje pro systémové řešení profesionalizace učitelů a uvedli posuny v české legislativě. Pro praktickou realizaci, k níž zaujímáme kritický postoj, bude do budoucna nutné vytvořit v ČR koncepční, institucionální, personální a finanční zázemí odpovídající měnícímu se vzdělávacímu kontextu.

Před odborníky, vzdělavateli učitelů a školní praxí stojí velmi konkrétní otázky:

- Je učitelství posláním (učitelé), službou společnosti (vzdělávací politika), kvalifikací (legislativa) nebo expertní profesí (pedagogická věda a teorie)?
- Jak zmírnit nesoulad expertním vs. legislativním, politickým vs. praktickým, politickým vs. expertním, expertním vs. praktickým přístupem k profesi a profesionalizaci učitelů?
- Jak ovlivní strukturované studium kvalitu přípravy budoucích učitelů a kvalitu absolventů? Jak je zajištěna kontinuita dalšího vzdělávání?
- Jak jsou v profilech absolventa zakomponovány aspekty celoživotního vzdělávání, resp. profesního rozvoje? Jak koresponduje profil absolventa s profesním standardem/profílem či jinými formálními požadavky?
- Lze změnit pedagogické myšlení učitelů dalším vzděláváním?
- Jsou akceptována specifika vzdělávání a učení se učitelů z praxe?
- Mají učitelé potřeby dále se vzdělávat a zdokonalovat se ve své profesi?

Summary: The author considers the professionalisation and professional development of teachers at the level of expert, in relation to education politics, legislation and work.

ZMĚNA PARADIGMATU ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

SPECIFIKA SITUACE V ČESKÉ REPUBLICE

Jana Kohnová, Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Anotácia: *Změna paradigmatu vzdělávání. Základní dokumenty vzdělávací politiky: Teoretická východiska pro změny dalšího vzdělávání v ČR.. Stav dalšího profesního vzdělávání učitelů v ČR.*

Klíčová slova: *paradigma školního vzdělávání, profesní vzdělávání učitelů, legislativa*

Úvodní poznámka

Pojem „změna“ je jedním z nejméně frekventovaných pojmů v oficiálních školských dokumentech, v odborných publikacích, v názvech konferencí i v diskusích o současném školství. Že je „změna“ ve školském vzdělávání chápána jako samozřejmost je zřejmé i z názvů výročních zpráv ministerstva školství.¹

Změna, vývoj, rozvoj jsou pojmy vzdělávání imanentní. Vzdělávání je proces, od starověku je tento proces chápán jako pozitivní vývoj, rozvoj, kultivace. Již stará sumerská hádanka o škole, popisuje školu jako místo, kam „člověk vchází slepý a odchází vidoucí“. V současné diskusi však nejde jen o skutečnost proměny vzdělaného, ale změnu systému vzdělávání. Školství a celá oblast vzdělávání je natolik složitý a od počátku lidské civilizace se vyvíjející systém, že je třeba respektovat jeho svébytnost a skutečnost, že v něm existují současně dva stejně hodnotné proudy. Prvním je standardní udržování stávajícího školského systému a stávající úrovně vzdělávání, představuje zajištění stability, realizaci osvědčených metod a postupů, předvídatelné dosažení požadovaných výsledků. I tato dimenze má v sobě zabudované sebezdokonalování a rozvoj. Druhý proud představuje zásadní změnu, transformaci, inovace vzdělávání a školy. Tyto dva proudy by neměly být chápány jako nezávislé, protikladné přístupy, ale měly by se prolínat. V různých etapách je výraznější jeden proud, jindy druhý. Kurikulární reforma jako zásadní změna patří k druhému proudu.

Výrazné změny ve vzdělávání, nové kurikulární reformy, proměna školy, výuky, požadavků na žáky i učitele - to však není záležitost jen států, v nichž došlo v roce 1989 k politické změně. Je to problém celoevropský, je to problém patřící do skupiny problémů globálních. To dosvědčuje pozornost mezinárodních institucí (OECD, EU, Rada Evropy, ILO, UNESCO a jejich na vzdělávání orientované složky) už po desetiletí zaměřená na vzdělávání, jejich publikační a výzkumná činnost.

Průvodním problémem současné etapy změn je nejednotnost a proměna pedagogické terminologie, dokonce dochází k posunu nebo přímo obsahové proměně významu některých základních pojmů. O zaváděných změnách se často jedná jako o dílčích problémech, bez dostatečného kontextuálního a kauzálního zakotvení. Tato skutečnost významně ovlivňuje diskusi o současném školství. Přitom požadavek porozumění požadovaným a proklamovaným změnám se týká velkého počtu lidí - především těch, kdož mají změny realizovat, tedy stovek tisíců učitelů, ale i pracovníků státní správy a samosprávních pracovníků, rodičů a v důsledku přímo dětí, žáků, studentů.

Než přistoupíme k prezentaci podmínek a stavu dalšího vzdělávání učitelů v České republice, považujeme za vhodné poukázat na širší kontext proměn ve školství. Pokusíme se odkazem na několik „samozřejmostí“, které, jak se v diskusích začíná ukazovat, zdaleka samozřejmé nejsou, ukázat možné zdroje obav z kurikulární reformy, ale i na možná nebezpečí plynoucí ze zjednodušení.

1. Změna paradigmatu vzdělávání

Změny ve školním vzdělávání jsou proklamovány jako natolik zásadní, že začíná hovořit o změně paradigmatu² školního vzdělávání.

Ve výkladu významu pojmu paradigma se vychází nejčastěji z teorie vývoje vědy T. S. Kuhna (1962),³ kde je paradigma užíváno jako komplex názorů a koncepcí, určujících v určité historické etapě volbu vědecké problematiky i způsob jejího řešení.

Paradigmatem pedagogiky s užitím výrazu „změny paradigmatu“ se u nás zabývá mj. Jan Průcha⁴. Uvedený Kuhnův výklad upřesňuje ve smyslu, že paradigma je víc než metodologie vědy, je to „způsob myšlení“ či „základní orientace“ určující, co a jak zkoumat. Pro snazší orientaci v množství často protikladných teorií ve vědách o člověku a společnosti i různých reformních projektů navrhuje J. Průcha využití

¹ Výročních zpráv mají v názvu pojem „změna“ nebo název odkazuje na pohyb jako element změny – např.: Školství v pohybu (1996), Školství na křižovatce (1999), Na prahu změn (2000), Ke společnosti znalostí (2002) a Na cestě k učící se společnosti (2003), Vstupujeme do evropského vzdělávacího prostoru (2004) s podtitulem Od koncepcí k inovacím vzdělávání. Tyto „Výroční zprávy MŠMT o stavu a rozvoji výchovně-vzdělávací soustavy“ jsou podle zákona předkládány Poslanecké sněmovně PCR, do r. 2006 je jich celkem osm. Zprávy jsou určeny i dalším politickým grémiím, odborné i široké veřejnosti.

² Pojem paradigma (dáňŮáléléčáá parádeigma – vzor; příklad, model) můžeme definovat jako určitý vzor vztahů či vzorec myšlení. Cit. dle <http://cs.wikipedia.org/wiki/Paradigma>.

³ KUHN, T. S. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago : University of Chicago Press, 1962.

⁴ PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3, str. 29-36.

schématu klasifikace paradigmat podle dvou dimenzí, z nichž každá obsahuje dvě polaroty trvale přítomné v evropském myšlení. Je to (podle G. Burrella a G. Morgana)⁵ dimenze „subjektivní–objektivní“ a dimenze „stabilita–změna“. Tyto dimenze vymezují klasifikaci paradigmat výzkumu sociálních procesů a institucí, tedy i edukačních procesů a školy (Průcha, 1997).

Podle této klasifikace lze většinu současných společenskovedních teorií přiřadit k jednomu ze čtyř paradigmat.

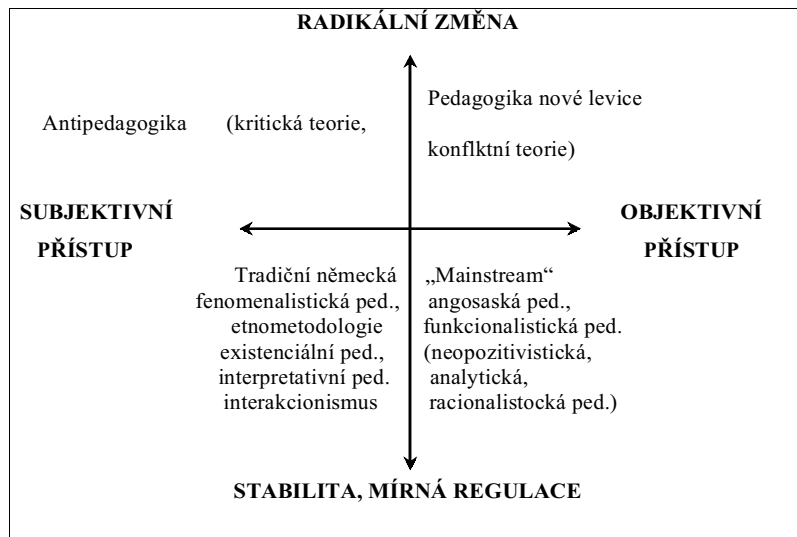
Jsou to:

- *radikální humanismus* – vymezený subjektivním přístupem a radikální změnou;
- *radikální strukturalismus* – vymezený objektivním přístupem a radikální změnou;
- *interpretativní přístup* (sociální relativismus) – vymezený subjektivním přístupem a stabilitou či mírou změnou;
- *strukturní funkcionalismus* – vymezený objektivním přístupem a stabilitou či mírou změnou.

Máme tedy dělení na čtyři základní dimenze a čtyřmi vymezené oblasti paradigmat. Pro rozvedení této úvahy prezentujeme aplikaci J. Průchy, v níž výše uvedené schéma paradigmat konkretizuje v oblasti současných pedagogických teorií.

Klasifikace paradigmat současných pedagogických teorií

(podle J. Průchy, 1997, str. 36)



Uvedené schéma je možné doplnit podle klasifikace teorií vzdělávání Yves Bertranda a dalších. Toto schéma však nemá sloužit k diskusi o klasifikaci teorií současné pedagogiky. Uvádíme jej proto, abychom zdůraznili možná rozdílná východiska v diskusi o změně školního vzdělávání, abychom si uvědomili, že v základu úvah o změnách ve vzdělávání stojí rozdílné teorie vzdělávání, rozdílná paradigmat současných teorií vzdělávání.

Ve teorii vědy je odkazováno na skutečnost, že vědy jsou synchronně multiparadigmatické.⁶ Vycházíme tedy ze skutečnosti, že ani v pedagogických vědách nemáme jedno společné paradigma, ale máme různá východiska pro proklamovanou změnu a cíle pak mohou být formulovány výrazně odlišně.

Současné však je důležité, že v množství často protikladných teorií ve vědách o člověku a společnosti a tedy i v teoriích pedagogických věd dochází k překrývání, prolínání a vzájemnému ovlivňování. Tato skutečnost nám otvírá perspektivu.

Diskuse o současné kurikulární reformě vychází z výše uvedených rozdílných paradigmat vzdělávání, tedy z rozdílných pojetí školního vzdělávání. Přitom nelze hodnocení této diskuse zjednodušit na stoupence a odpůrce, jedná se o mnohozměrný problém, kdy by mělo dojít k jisté úrovni shody, otázkou je, jak jí dosáhnout.

Rozdílnost paradigmat vede k zásadním rozdílům v chápání významu kmenových pojmů z oblasti školství a vzdělávání je příčinou následných nedorozumění, ale i odlišných konceptů vzdělávání a odlišných nároků na vzdělávání i na činnost učitele. Neklademe si úkol tento problém dále osvětlovat. Uvedeme jen několik pojmů, které procházejí výrazným významovým posunem.

Je to samotný pojem *vzdělávání*. Tradiční pojmy vztahující se ke vzdělávání dostávají nové významy v podmínkách společnosti vědění a jejich vzájemné vztahy musí být reinterpretovány (WALTEROVÁ 2004). Je otázkou, nakolik je požadavek zdůrazněný jak E. Walterovou, tak i J. Skalkovou, že „nové interpretace musí reflektovat dosavadní pojmový systém a kulturní tradici, v níž se rozvíjely i nové problémy, které v oblasti výchovy a vzdělávání existují a nově vznikají“, možné vysledovat především v překladech evropských dokumentů. Jako příklad můžeme uvést takové materiály jako je „Zpráva Mezinárodní komise UNESCO – Vzdělávání pro 21. století“ (1996), materiál Evropského oddělení Eurydice „Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném vzdělávání“ (2003) a další, kde bychom mohli analyzovat posun v pojmech vzdělávání, učení, trénink, znalost, vědomost, dovednost, fakt atd., navíc není jednotný výklad nových pojmů. Kromě

toho je interpretace významu pojmů ovlivněna rozdílným vnímáním sociálního, resp. celospolečenského či národního zakotvení vzdělání, odlišným časovým horizontem jeho platnosti, rozdílným názorem na individuální, rodičovskou a státní (celospolečenskou) odpovědnost za vzdělání. Není smyslem tohoto pojednání výše uvedené problémy rozvádět, berme je však jako faktory významně ovlivňující jak současnou diskusi, tak i samotnou kurikulární reformu.

5 PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3, str. 34.

6 srv. M. Petrušek (1993)

2. Základní dokumenty vzdělávací politiky a teoretická východiska pro změny dalšího vzdělávání a v ČR

Koncepce dalšího vzdělávání učitelů je zásadně determinována koncepcí školního vzdělávání. V této konkrétní době je jejím centrálním bodem kurikulární reforma. Tato koncepce by měla vycházet jednak z teorie, pedagogických věd, věd o výchově a vzdělávání, současně by mělo být další vzdělávání učitelů úzce propojeno s pedagogickou skutečností, přičemž termín „pedagogická skutečnost“ chápeme v širším významu než „pedagogická praxe“. Z hlediska koncipování dalšího, kontinuálního profesního vzdělávání učitelů je zvláště významná znalost této „pedagogické skutečnosti“. Existuje řada fundovaných teoretických prací o škole, školním vzdělávání, i četné dílčí výzkumy, které v urči-tých aspektech tuto pedagogickou skutečnost prezentují, sezna-mují nás s ní. Ale je třeba zdůraznit, že je tu jeden velký dluh, nedostatek, možná chyba, nemáme rozsáhlý a dlouhodobý základní výzkum problematiky školy, žáka, učitele, vzdělávání.

Jako úspěch akademických kruhů lze označit skutečnost, že stávající teoretické práce jsou významným základem pro nově koncipované kurikulum školního vzdělávání i pro koncepci dalšího vzdělávání učitelů. Z celé řady prací jmenujme např. dvě studie Pedagogické fakulty UK v Praze, které jsou výsledkem práce týmů pod vedením E. Walterové. Jednak je to soubor studií „Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém“ (2001), což je výstup projektu resortního výzkumu „Podpora práce učitelů“ a výstup výzkum-ného záměru „Úloha školy v rozvoji vzdělanosti“, (2004). Vedle těchto publikací je řada dalších českých i zahraničních a mezinárodních publikací. Můžeme konstatovat, že základní dokumenty vzdělávací politiky respektují v zásadě tyto odborné studie a analýzy a na koncipování, připomínkování a oponování těchto dokumentu se podílejí experti z vysokých škol.

Základními dokumenty strategie české vzdělávací politiky, které jsou určující pro změny v českém školství a prakticky v celé oblasti vzdělávání po roce 2000, jsou „**Národní program rozvoje vzdělávání v České republice**“⁷, tzv. **Bílá kniha (2001)** a „**Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky**“ (inovovaná verze - 2005), kde jsou rozvedena a zdůvodněna východiska nové koncepce vzdělávání.

Dále jsou to legislativní normy - **Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, doplněný Vyhláškou č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a karié-rním systému pedagogických pracovníků.

Na tuto vyhlášku navazují „Standardy pro udělování

akreditací DVPP“⁸. Jsou to závazné normy pro koncipování vybraných vzdělávacích programů, jejichž výstupem je získání specializace pro určitou funkci nebo specializovanou činnost ve škole (výchovný poradce, ředitel školy aj.)⁸

Pro koncipování dalšího vzdělávání učitelů jsou směrodatné i další vzdělávací dokumenty. Především dokumenty nové kurikulární reformy. Je to Národní program vzdělávání, který vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. Dalšími dokumenty na státní úrovni jsou pak **Rámcové vzdělávací programy (RVP)** pro jednotlivé etapy počátečního vzdělávání – RVP pro předškolní vzdělávání, RVP pro základní vzdělávání, RVP pro gymnaziální vzdělávání, RVP pro střední odborné vzdělávání, kromě toho jsou ještě „Ostatní RVP“ – např. pro jazykové vzdělávání, pro základní umělecké vzdělávání.

Z připravovaných dokumentů by to měl být **Dlouhodobý záměr dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků České republiky**.

Vliv nové legislativy na situaci v DVPP

Je posílena pozice učitelské profese. Učitel od prvního stupně ZŠ musí mít magisterskou úroveň vysokoškolského vzdělání. Učitelská odborná kvalifikace má dvě rovnocenné složky oborovou a pedagogickou (pedagogicko-psychologickou a oborově didaktickou). Neexistuje už legislativní degradace učitelské profese v dřívě uváděné opozici „odborná“ a „učitelská“ část kvalifikace.

Je posílena pozice celoživotního vzdělávání. Zákon o pedagogických pracovnících postavil na stejnou úroveň kvalifikaci dosaženou několika různými cestami. Nejen absolvováním řádného denního studia je možné dosáhnout plně učitelské kvalifikace, ale je to možné kdykoli během života „vzděláním v programu celoživotního vzdělávání realizovaném vysokou školou“ po dřívějším vystudování odpovídajícího oboru na vysoké škole na magisterské úrovni. Stejně tak je možné rozšířit si v programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole aprobaci pro jiný obor.

Nebezpečným je v nové legislativě oslabení požadavku aprobovanosti. Její požadavek není ve školském zákoně stanoven a v zákoně je uváděna jen nepřímě,

Dalším velmi nešťastným důsledkem nové legislativy je zásadní znevážení pedagogických věd v § 22 zákona o pedagogických pracovnících. Kde se studiem pedagogiky rozumí „vzdělání získané studiem v akreditovaném⁹ vzdělávacím programu v oblasti pedagogických věd uskutečňovaném zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.“ Tato zařízení, která vzdělávají v „pedagogických vědách“, nemusejí mít žádnou ověřenou vědeckou úroveň, jsou pouze zapsána v rejstříku zařízení pro DVPP, mohou to být resortní zařízení, ale i podnikatelské subjekty, doposud mezi nimi není žádná vysoká škola.

7 Vedoucím autorského a redakčního týmu byl prof. Jiří Kotásek.

8 Jsou to: *Studium pedagogiky (podle problematikého § 22 zákona o pedagogických pracovnících)*, dále *Studium pro asistenty pedagoga*, *Studium pro ředitele škol a školských zařízení*, *Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky*, *Studium pro výchovné poradce* a *Studium k výkonu specializovaných činností*, je to 5 standardů, např. tvorba a následná koordinace školních vzdělávacích programů a prevence sociálně patologických jevů.

9 Rozuměj „Akreditační komisi pro DVPP, nikoli Akreditační komisi pro vysokoškolské studijní programy“.

3. Stav dalšího profesního vzdělávání učitelů v ČR

Další profesní vzdělávání učitelů (dále DVU) má v českých zemích, stejně jako ostatních zemích někdejší rakouské monarchie více než dvousestletou tradici¹⁰, počínající prakticky již tereziánskou reformou školství. První zákonné zakotvení pojmu „další vzdělávání učitelů“ je již z roku 1869.¹¹ Vývoj dalšího vzdělávání učitelů procházel různými etapami. Připomeňme, že spolu s uzákoněním vysokoškolského vzdělávání učitelů v Československu (1945) byl již v témže roce založen systém dalšího vzdělávání učitelů, od centrálního Výzkumného ústavu pedagogického J. A. Komenského, přes krajské až po okresní pedagogické sbory, které měly být nápomocny školské správě při dalším vzdělávání učitelů a zvyšování jejich kvalifikace. V jistých modifikacích existoval tento systém čtyřicet pět let.

V době pro nás aktuální, v době po r. 1989, prošlo další vzdělávání učitelů velmi problematickým obdobím několika-násobného rušení systému i jednotlivých zařízení.

Ke zrušení všech zařízení pro DVU došlo v r. 1991.¹² K jejich zániku však díky učitelům, ředitelům škol a pracovníkům školské správy na úrovni okresů v plném rozsahu nedošlo. V této době byla také výrazná aktivita různých profesních a odborných sdružení zaměřených na rozvoj školského vzdělávání, mnohá tato sdružení jsou činná dodnes. Postupně byla do r. 1995 síť okresních zařízení a některá krajská centra obnovena. Z iniciativy MŠMT vznikají v polovině devadesátých let první dokumenty ke koncepci DVU, je zpracováván projekt „Učitel“, vznikají studie k zavedení atestací. Ovšem v roce 1996 dochází ke změně financování DVU. Byla stanovena rozpočtová pravidla pro DVPP, která otevřela další vzdělávání pedagogických pracovníků dalším subjektům mimo resort školství. Místo financování zařízení pro DVPP začaly být finance na DVPP přidělovány přímo školám, jako účelově vázané prostředky (po roce 2005 jsou tyto prostředky součástí celého rozpočtového balíku školy). V souvislosti se změnou financování byla v r. 1996 při MŠMT ustavena Akreditační komise pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a žádost o akreditaci vzdělávacího programu mohla podat jakákoli instituce, která měla nebo si nechala do zřizovací listiny doplnit jako činnosti další vzdělávání učitelů. Tento typ financování byl určen jen na vzdělávací programy, nepočítal s dalšími funkcemi okresních zařízení pro DVU, např. s činností metodiků, s poradenskou, informační, knihovnickou činností atd. Na řadě okresů byly

tyto funkce okresních zařízení nadále zajištěny dohodou ředitelů škol se školským úřadem a přesunem části prostředků na činnost okresních metodiků. Zásadní změna nastala při reformě státní správy a samosprávy v r. 2000, kdy byly zrušeny školské úřady. Za všemi těmito změnami se skrývá přerušování kontinuity programové i personální sítě dalšího vzdělávání.

V posledních letech dochází ke konsolidaci. Je to dáno mimo jiné i výše uvedenou legislativou. Došlo k dílčímu obnovení resortní sítě dalšího vzdělávání. V roce 2005 byl zřízen Národní institut pro další vzdělávání (NIDV),¹³ který má krajské pobočky.

Kromě této resortní linie byla významná zařízení pro DVU zřizovaná po r. 2000 kraji, některá měla své pobočky na úrovni bývalých okresů. Kvalita činnosti těchto zařízení byla dána mj. i tím, že pod kraje přešla mnohá, dá se říci prestižní, okresní pracoviště, která od devadesátých let nebyla fyzicky zrušena a při všech transformacích si zachovala své personální složení, vybavenost a okruhy svých „učitelů“. V posledním roce se opět mění metodika financování a je otázkou, nakolik budou moci kraje tato zařízení finančně podporovat.

Dalším okruhem jsou vysokoškolská zařízení pro další vzdělávání učitelů. Prakticky na všech pedagogických fakultách nebo na celouniverzitní úrovni existují zařízení pro DVU. Jednak realizují rozsáhlou nabídku kvalifikačního studia. Například pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů, ale i pro učitele SOŠ, mistry odborného výcviku, vychovatele, pracovníky škol či školských zařízení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a další. Neboť podle zákona o pedagogických pracovnících je možné získat plnohodnotnou učitelskou kvalifikaci „vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou“, pokud uchazeč absolvoval na magisterské úrovni studijní obor, který odpovídá vyučovanému předmětu, zákon specifikuje i získání plné kvalifikace v programu celoživotního vzdělávání pro učitele uměleckých odborných předmětů v ZUŠ, konzervatoři a SOŠ, vychovatele a další pedagogické pracovníky. Jsou však ještě další kvalifikační studia, rozsáhlá je nabídka studia školského managementu. Kromě toho vysoké školy realizují programy kontinuálního dalšího vzdělávání.¹⁴

Vedle těchto institucí je rozsáhlá nabídka mnoha dalších subjektů od profesních učitelských asociací, škol, občanských sdružení až po podnikatele, subjekty s.r.o., akciové společnosti a nejnověji i soukromé osoby.

Nabídka programů dalšího vzdělávání je poměrně vysoká.

10 Obdobně v německých zemích.

11 Zákon říšský pro království a země v radě říšské zastoupené, č. 62 (školský zákon) ze dne 14. 5. 1869, §§ 43 až 47.

12 Zákon České národní rady č. 390/1991 Sb. o školských zařízeních.

13 Podle dokumentace je NIDV nástupcem Pražského centra vzdělávání pedagogických pracovníků zřízeného MŠMT v r. 1992 (Dodatek č. 3, Změna zřizovací listiny), jehož název byl v r. 1994 změněn na Pedagogické centrum a v r. 2000 na Pedagogické centrum Praha. Ovšem v podstatě je NIDV nástupcem Krajského pedagogického ústavu zrušeného v r. 1990, který byl v r. 1990 Magistrátem hlavního města Prahy transformován na Pedagogický ústav hlavního města Prahy.

14 Např. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze realizuje během jednoho roku celkem cca 100 programů DVU. 30-35 kvalifikačních (1,5 až 3 semestrální kombinovaná studia), 30-40 programů kontinuálního vzdělávání nabízených v Katalogu programů DVU a dalších cca 20-30, které jsou součástí grantů nebo jiných projektů a nejsou v nabídce zveřejňovány.

Počet žádostí právnických osob o akreditaci poslaných Akreditační komisí

2004

Počet žádostí:	648
Počet vzdělávacích programů:	5948

2005

Počet žádostí:	582
Počet vzdělávacích programů:	5803

Tabulka ukazuje počty žádostí právnických osob. Po změně legislativních podmínek mohou od r. 2005 realizovat DVU i fyzické osoby. Těch je zatím aktivních 34 a podaly v r. 2005 celkem 39 žádostí o akreditaci 282 programů. Platnost akreditace byla 2 roky, nyní jsou to tři, což znamená, že počet vzdělávacích programů s platnou akreditací je podle počtu podaných žádostí o akreditaci v letech 2004 – 2006 okolo 15 000 – 18 000, žádost během těchto necelých 3 let podalo 1624 institucí.

Toto číslo není přesné, jde spíše o počet podaných žádostí, ale počet vzdělávacích akcí bude podle všeho nižší. Ne všechny se realizují, některé se naopak několikrát opakují. Žádosti projednává AK čtyřikrát až pětkrát ročně a instituce dávají žádosti v různých termínech.

Právnické osoby realizující DVU (výběr podle četnosti skupin je uváděno více)

	instituce	podané žádosti	počet progr. v žádosti *	hodin.rozsah programů**
1.	občanská sdružení	403	1-2	různý
2.	soukromé společnosti	265	1-4	různý
3.	střední školy	204	1-2	4-8
4.	vysoké školy / příp. fakulty	175	8-10***	30-300
5.	krajské instituce DVPP	97	20-200	4-20
6.	základní školy	94	1-2	4-8
7.	pedagogická centra (resortní)	53	20-200	4-20

Legenda

* Počet je uváděn jako odhad průměrného počtu na základě projednávaných žádostí na AK pro DVPP, v některých případech může být odlišný.

** Jazykové vzdělávací programy nejsou zahrnuty, realizuje je většina subjektů a jsou to zpravidla půlroční až roční kurzy.

*** Některé vysoké školy dávají během roku k akreditaci 20 i více programů.

Žadatel o udělení akreditace podává žádost, jejíž struktura je dána. Musí uvést cíl vzdělávacího programu, jeho obsah, hodinovou dotaci, technické a materiální zabezpečení, garanta akce a lektory, nepovinné je uvedení rozpočtu a platby za akci.

Pravidla udělování akreditace jsou však velmi vágní, kromě školení pro činnost, které by mohly následně ohrozit psychické nebo fyzické zdraví žáků, prakticky nedochází k zamítnutí akce,

nanejvýš se vrátí k upřesnění nebo přepracování. Kvalitu akcí lze sledovat pouze nepřímo, podle ohlasu či kritiky účastníků, což při uvedeném počtu akcí není příliš validní. Akreditační komise má sice právo kontroly, ale toto není možné z časových možností členů komise realizovat. Školní inspekce nemá právo akce kontrolovat.

Podle tematického zaměření rozděleny programy do zhruba padesáti tematických skupin¹⁵. Podle počtu vzdělávacích programů v letech 2004 – 2005 je další vzdělávání učitelů a jiných pedagogických pracovníků nejvíce zaměřeno na:

- *informační a komunikační technologie* (1735),
- *cizí jazyky: angličtina* (666), *němčina* (438),
- *výchovy: výtvarná* (624), *tělesná* (467), *hudební* (245),
- *oblast pedagogiky a psychologie: pedagogika* (549), *psychologie* (579), *speciální pedagogika* (473), *výchovné poradenství* (104), *prevence sociálně patologických jevů* (303),
- *školský management* (472),
- *předmětově, nejčetněji pro: český jazyk a literatura* (443), *matematika* (334), *dějepis* (265), *další předměty mají také nabídku okolo až přes 100 programů na předmět,*
- *vzdělávací programy pro mateřské školy* (334),
- *předměty a metodiky předmětů pro 1. stupeň* (233),
- *environmentální výchova* (203)

Jako samostatné téma není zohledněna kurikulární reforma a programy připravující na tvorbu školního vzdělávacího

programu, i když jejich nabídka je prokazatelná, mnohdy přímo v názvech programů. Jedním z důvodů může být skutečnost, že velká část tohoto typu vzdělávání je realizována jako soubor školení mimo systém akreditací.

Hovoříme o současném stavu dalšího vzdělávání učitelů v České republice, nikoli o systému, protože ani legislativní vymezení není dostatečně zaměřeno na podporu jasné koncepce a realizaci vládou stanovených priorit. Shrneme

tedy základní pozitiva a negativa současného stavu dalšího profesního vzdělávání učitelů – kvalifikačního i kontinuálního.

Pozitiva současného stavu v oblasti DVPP:

- široká nabídka vzdělávacích programů,
- kvalitu a variabilitu posilující konkurenční prostředí v oblasti DVPP,
- možnost svobodné volby vzdělávacího programu,
- odpovědnost ředitele za profesní rozvoj pedagogického sboru a možnost profilovat školu výběrem DVPP.

Negativa současného stavu v oblasti DVPP:

- chybí systém v DVPP, nabídka je sice široká, ale chaotická,
- neexistuje výzkum potřeb DVPP, potřeby jsou zaměřovány s požadavky,
- neprovádí se evaluace výsledků DVPP,
- není kontrola kvality vzdělávacích programů, pravidla AK nejsou v tomto smyslu dostatečně zpracovaná,

15 Přehled programů DVU byl sestaven na MŠMT.

- neprovádí se podrobnější statistická evidence vzdělávacích programů.

Závěr

Z přehledů programů dalšího vzdělávání, které máme k dispozici, není toto sice patrné, ale v současnosti je další vzdělávání učitelů zaměřeno výrazně na kurikulární reformu. Právě při přípravě učitelů na její realizaci se projevují klady i zápory současného stavu dalšího vzdělávání. Skutečnost, že tvorba školního vzdělávacího programu specifikuje nároky

na jednotlivé učitele a na jejich přípravu pro realizaci kurikulární reformy, dostává další kontinuální vzdělávání do specifického postavení, kdy začíná být vnímáno skutečně jako nezbytná, imanentní součást učitelské profese a rozvoje školy. Abychom však mohli vyhodnotit, nakolik se „změna paradigmatu školního vzdělávání“ projevuje v programech kontinuálního dalšího vzdělávání a v jaké podobě, bylo by třeba analyzovat nikoli jen programy DVU, ale hodnotit přímo průběh, metody, formy a celkové pojetí jednotlivých programů. Jen tak by bylo možné posoudit vliv koncepčních záměrů na proměnu školy, učitelů a vzdělávání.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
 Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnicích.
 Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.
 Standardy pro udělování akreditace DVPP. Č.j. 26 451/2005-25, 30 908/2005-25. http://www.msmt.cz/_DOMEK/default.asp?ARI=103616&CAI=3138,
 Dlouhodobý záměr dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků České republiky. Praha : MŠMT, 2005. <http://www.msmt.cz>
 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2005, ISBN 80-87000-02-1.
 PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
<http://cs.wikipedia.org/wiki/Paradigma>,
 KUHN, Thomas S. Struktura vědeckých revolucí. Praha, 1997 : Oikúmené. ISBN 8086005542.
 KOHNOVÁ, Jana. Další profesní vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-148-6.
 KOHNOVÁ, Jana. Instituce a systém dalšího vzdělávání. In: WALTEROVÁ, E. (red.). Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském systému. Výzkumný záměr. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7290-034-X.
 WALTEROVÁ, E. s kol. Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. a 2. díl. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
 WALTEROVÁ, E. a kol. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. a 2. díl. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

RECENZIE

POMÔCKA PRE MATURANTOV Z FYZIKY

BEŇUŠKA, Jozef: NOVÁ MATURITA Z FYZIKY - I. ČASŤ.

Banská Bystrica : MPC, 2006. 82 s. ISBN 80-8041-496-3

Michal Blaško, Katedra inžinierskej pedagogiky TU v Košiciach

Po dobrej správe z Ministerstva školstva SR zo začiatku školského roka o znížení počtu maturitných predmetov gymnázia na štyri, možno uvedenú publikáciu považovať za ďalší krok k zlepšovaniu kvality výučby a školy.

Publikácia má hlavne pomôcť maturantom pri ich príprave na novú formu maturitnej skúšky z fyziky v tematických celkoch stredoškolského učiva z mechaniky. Súčasne má poslúžiť učiteľom fyziky na stredných školách ako dobrá pomôcka pri vytváraní maturitných zadaní z fyziky, ale aj ako inšpiračný zdroj pre ich každodennú učiteľskú prax. Text publikácie je rozdelený do 7 kapitol.

V 1. kapitole autor charakterizuje základné oblasti vedomostí a zručností maturantov z fyziky podľa Katalógu cieľových požiadaviek vydaných Štátnym pedagogickým ústavom v Bratislave. Podľa ustanovení o internej časti maturitnej skúšky z vyhlášky MŠ SR o ukončovaní štúdia na stredných školách z r. 2004 sú tu uvedené zastúpenia jednotlivých tematických okruhov v úlohách maturitných zadaní z fyziky. Autor v tabuľke Kalkulácie počtu úloh pre 30 zadaní z učiva fyziky ponúka učiteľom fyziky spôsoby rozdeľovania počtu jednotlivých úloh z každého tematického celku, čo môžu využiť pri tvorbe maturitných zadaní podľa svojich podmienok. Ďalej sú tu uvedené požiadavky Vyhlášky na každú z troch úloh maturitného zadania z fyziky z hľadiska charakteristiky ich obsahu, ako aj ďalšie ustanovenia uvedenej Vyhlášky.

V súlade s cieľovými požiadavkami obsahuje druhá až siedma

kapitola úlohy maturitných zadaní zo 6 tematických celkov mechaniky.

V každej z uvedených kapitol autor uvádza cieľové požiadavky z príslušného tematického celku a spracováva úlohy maturitných zadaní na úrovni A. Sú to úlohy na opis javu, pojmu, vzťahu, úlohy štruktúrované a experimentálne.

K úlohám na opis a ku štruktúrovaným úlohám sú v každej kapitole uvedené aj výsledky, čo ocenia predovšetkým žiaci pri autoregulácii vlastných riešení.

K experimentálnym úlohám každého tematického celku je pomenovaný zoznam pomôcok, ako je to uvedené v požiadavkách na maturitné skúšky z fyziky. Fotografie pomôcok sú vhodným doplnením týchto úloh pri zostavení experimentu.

Všeobecným cieľom maturitnej skúšky z fyziky je preveriť, ako žiaci prenikli do podstaty fyzikálnych javov, ktoré sú zahrnuté do obsahu učiva fyziky uvedeného v štandardoch vzdelávania pre jednotlivé typy stredných škôl, a ako sú schopní svoje vedomosti a zručnosti uplatniť pri riešení primeraných problémov.

Publikácia dobre kopíruje uvedené ciele a ponúkané zadania umožnia žiakom preukázať, či si vytvorili systém usporiadaných a použiteľných vedomostí, či si osvojili racionálny a kritický prístup ku skutočnosti, ktorý je charakteristický pre fyziku, či dokážu riešiť primerane obťažné fyzikálne problémy, s ktorými sa stretávajú v praktickom živote a či dokážu kvalitatívne vysvetliť primerane

zložité skutočnosti pomocou fyzikálnych zákonitostí.

Autor pri tvorbe maturitných zadanií dbá o to, aby študenti mohli preukázať, že vedia vyvážené používať bežný jazyk fyziky, symboliku i adekvátne matematické a grafické prostriedky na vyjadrovanie fyzikálnych javov, vzťahov a zákonov, na popis i vyhodnocovanie pozorovania a experimentov, žedokážu ústne i písomne formulovať svoje myšlienky, získavať potrebné informácie z rôznych zdrojov, stručne a prehľadne ich zaznamenať a kriticky zhodnotiť, ale aj používať fyzikálne poznatky vo svojom živote.

Spracovaný materiál dobre vyhovuje aj z hľadiska naplňovania kľúčových kompetencií maturantov, ktoré sa vzťahujú k maturitnej skúške z fyziky. Tieto sa majú stať spoločným základom európskych systémov vzdelávania, majú získavať podporu hlavne u pedagogických zamestnancov.

Ide predovšetkým o komunikačnú kompetenciu (zapojiť sa do komunikácie, porozumieť, vyjadrovať a tlmočiť myšlienky, pocity, informácie ústnou, písomnou a grafickou formou v prostredí maturitnej komisie) a kompetenciu riešiť problémy (poznávať, skúmať vonkajší svet, efektívne riešiť problémy osobného a spoločenského života, prírody a životného prostredia).

Nepochybne, maturanti môžu na maturitnej skúške z fyziky dobre prezentovať aj svoju informačnú kompetenciu, pripravenosť efektívne získavať informácie z rôznych zdrojov a rôznymi prostriedkami, informácie tvorivo spracovávať a odovzdávať, využívať informačno-komunikačné technológie (používať počítače na získavanie, posudzovanie, vytváranie, prezentáciu informácií, na komunikáciu prostredníctvom internetu). Tejto oblasti by mohlo byť prispôbených viac úloh aj v uvedenej práci Nová maturita z fyziky.

Publikácia je inšpiratívnym materiálom z hľadiska perspektívneho naplňovania a prezentácie aj ostatných kompetencií žiakov na maturitách z fyziky, akými sú kompetencie učiť sa učiť, interpersonálne a občianske, personálne a podnikateľské.

Historické poznámky, sprevádzajúce maturitné zadania z fyziky, ktoré tu autor cituje zo slovenských učebníc fyziky 19. a 20. storočia, nielen spestrujú fyzikálne úlohy, ale dávajú tejto publikácii aj historický rozmer.

Publikácia **Nová maturita z fyziky** je podnetným materiálom na prípravu maturantov z fyziky - tak pre pedagógov, ako aj pre žiakov, a preto možno len podporiť autorovo odhodlanie pokračovať v podobnom spracovávaní ďalších častí učiva fyziky.

Z ČINNOSTI MPC

ZÁVERY Z MEDZINÁRODNEJ KONFERENCIE KRÍZA UČITEĽSKEJ PROFESIE - HLADANIE RIEŠENÍ

Vladimír Laššák, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Medzinárodná konferencia Kríza učiteľskej profesie – hľadanie riešení sa konala 4. a 5. októbra 2006 v Banskej Bystrici. Konferenciu organizovalo MPC Banská Bystrica v spolupráci s MPC Bratislavského kraja v Bratislave a MPC v Prešove, s Odborovým zväzom PŠaV na Slovensku. Konferencia sa konala pod záštitou ministra školstva SR.

Zámerom konferencie bolo pokračovanie verejnej diskusie k pripravovanej koncepcii profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme (ďalej koncepcia). Cieľom konferencie bolo porovnanie prístupov k profesionalizácii povolania učiteľov na Slovensku a v krajinách EÚ a komparácia existujúceho a projektovaného stavu v subsystemoch profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku a štyroch krajinách EÚ. Konferencie sa zúčastnilo vyše 100 účastníkov zo Slovenska, Českej republiky, Poľska, Maďarska a Nemecka. V rámci prezentácie systémov profesijného rozvoja učiteľov vystúpili okrem domácich a zahraničných expertov aj zástupcovia Ministerstva školstva SR a zástupcovia Odborového zväzu PŠaV na Slovensku.

V prvom dni rokovania konferencie si účastníci konferencie vypočuli príspevky týkajúce sa krízy učiteľskej profesie v medzinárodnom kontexte, navrhovaného kariérového systému rozvoja profesionality učiteľov, inovácii systémov kontinuálneho vzdelávania, hodnotenia a odmeňovania učiteľov, profesijného rozvoja učiteľov a sociálnej politiky. Zahraniční hostia konferencie prezentovali špecifiká jednotlivých národných systémov profesijného rozvoja učiteľov a ich vývoj.

Počas druhého dňa konferencie sa uskutočnili panelové diskusie expertov z jednotlivých krajín a účastníkov konferencie v pracovných sekciiach na témy kariéromy systém rozvoja profesionality učiteľov, inovácia kontinuálneho vzdelávania učiteľov a inovácia systému hodnotenia a odmeňovania učiteľov.

Rokovania v sekciiach potvrdili potrebu ďalej sa oboznámovat' so systémami kontinuálneho profesijného rozvoja aplikovanými v zahraničí (napr. Česko, Poľsko, Maďarsko, Nemecko), vhodne z nich implementovať najlepšie prístupy a vyhnúť sa zopakovaniu niektorých chýb, ako napríklad nesystémovosť riešenia ďalšieho vzdelávania učiteľov, prílišná centralizácia, alebo naopak, decentralizácia systému.

Prezentované príspevky a panelové diskusie vyvolali živý záujem účastníkov konferencie, predovšetkým vedúcich zamestnancov škôl. Najčastejšie prezentované ohlasy sa týkali termínu uvedenia koncepcie do života a jej dopadov na personálne riadenie a praktický chod škôl v oblasti ďalšieho vzdelávania, hodnotenia a odmeňovania učiteľov. Napriek tomu, že závery a odporúčania z panelových diskusií jednotlivých pracovných sekcii boli veľmi rôznorodé, možné je zhrnúť ich nasledujúcim spôsobom:

- Navrhnutý model troch kariérových ciest učiteľa bol prijatý pozitívne, pretože zabezpečuje rozvoj kompetencií učiteľov prostredníctvom slobodného výberu kariéromy cesty, pričom umožňuje zvýšenie jeho profesionálneho statusu i hodnotenia
- Vzdelávanie by malo byť navrhované na základe identifikovaných reálnych potrieb školy, ktoré vziadu z deklarovanej rozvojovej stratégie školy a reflektujú potreby jej žiakov a učiteľov.
- Viacerí účastníci sa zhodli v názore, že ponuku ďalšieho vzdelávania učiteľov v rámci pripravovanej koncepcie netreba monopolizovať, ale je potrebné otvoriť trh pre rôznych poskytovateľov vzdelávania, pokiaľ preukážu kvalitu prostredníctvom získaných akreditácií, resp. certifikácií. Od otvorenia trhu sa očakáva zvýšenie pružnosti pri riešení vzdelávacích potrieb škôl. Konferencia vyvolala tiež záujem väčšiny národných mienkotvorných tlačových a elektronických médií.

Sprievodnými aktivitami konferencie boli vystúpenia zástup-

