



METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM V PREŠOVE

Kolektív autorov
PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽA

- 2006 -

OBSAH

ÚVOD.....	3
1 PROFESIA A PROFESIONALITA UČITEĽA V PEDAGOGICKÝCH SÚVISLOSTIACH.....	7
1.1 Učiteľstvo ako služba spoločnosti.....	8
1.2 Profesionálna identita učiteľov.....	9
1.3 Autonómia učiteľa, učiteľ ako subjekt.....	10
1.4 Expertnosť v učiteľskej profesii.....	13
1.5 Čo bráni v naplnení poňatia učiteľstva ako expertnej profesie na Slovensku.....	16
2 DIMENZIE UČITEĽSKEJ PROFESIE.....	20
2.1 Personálna dimenzia učiteľskej profesie.....	21
2.2 Etická dimenzia učiteľskej profesie.....	24
2.3 Odborná dimenzia učiteľskej profesie.....	28
3 KOMPETENCIE A SPÔSOBILOSTI UČITEĽA – EURÓPSKE TRENDY A SLOVENSKÝ PRÍSTUP.....	36
3.1 Novšie pohľady na kompetencie učiteľa.....	37
3.2 Súčasný európsky trendy.....	40
3.3 Návrh na štruktúru kompetenčného profilu učiteľa v Slovenskej republike.....	43
4 UČITEĽSKÁ PROFESIA V STRATEGICKÝCH DOKUMENTOCH.....	48
4.1 Medzinárodný kontext.....	48
4.2 Národný kontext.....	57
5 VYSOKOŠKOLSKÁ PRÍPRAVA NA UČITEĽSKÚ PROFESIU: SÚČASNÉ ŠTRUKTURÁLNE A OBSAHOVÉ ZMENY.....	60
5.1 Všeobecné východiská koncipovania študijných odborov.....	61
5.2 Učiteľské vs. neučiteľské študijné odbory.....	63
5.3 Klasifikácia tradičných učiteľských študijných odborov.....	64
5.4 Zmeny a inovácie v ďalších študijných odboroch.....	67
5.5 Niektoré štrukturálne chyby v sústave študijných odborov vo vzťahu k učiteľstvu.....	70
5.6 Uplatnenie trojstupňového modelu vysokoškolského vzdelávania: základné východiská.....	73
5.7 Všeobecné chápanie bakalárskeho štúdia.....	75

5.8	Poňatie bakalárskeho štúdia v pedagogických študijných odboroch a ich väzba na magisterské štúdium.....	77
5.9	Magisterské štúdium v učiteľských študijných odboroch – otvorenie študijných ciest.....	79
5.10	Niektoré legislatívne dôsledky.....	81
6	PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽOV V KARIÉRNOM SYSTÉME.....	83
6.1	Výzvy novej profesionality učiteľov.....	86
6.1.1	Nejasný profesijný status a identita učiteľa.....	88
6.1.2	Starnutie učiteľských zborov.....	88
6.1.3	Feminizácia profesie.....	88
6.1.4	Nedostatok a nerovnomernosť kvalifikovanosti učiteľov v jednotlivých regiónoch.....	89
6.1.5	Neatraktivnosť učiteľskej profesie.....	90
6.1.6	Nedostatočná kvalita personálnej stratégie rezortu.....	90
6.1.7	Nízka kvalita personálnej práce riaditeľov škôl.....	91
6.1.8	Nedostatočná kvalita pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania učiteľov.....	91
6.2	Východiská zmien profesionality učiteľov.....	91
6.2.1	Východiská školskej politiky profesionalizácie učiteľov.....	91
6.2.2	Pedeutologické východiská.....	93
6.2.3	Trendy rozvíjania profesionality učiteľov v krajinách Európskej únie.....	93
6.3	Profesionalita učiteľov v kariérnom systéme.....	94
6.3.1	Princípy systému profesijného rozvoja.....	95
6.3.1.1	Aspekt užívateľa.....	95
6.3.1.2	Aspekt kariérneho systému.....	95
6.3.2	Ciele systému profesijného rozvoja učiteľa.....	96
6.3.2.1	Legislatívne predpoklady.....	96
6.3.2.2	Profesijný štandard.....	97
6.3.2.3	Kariérny systém.....	101
6.4	Kontinuálne vzdelávanie učiteľov v kariérnom systéme.....	106
6.4.1	Systém kontinuálneho vzdelávania učiteľov.....	108
6.4.2	Akreditácia vzdelávacích programov a kreditný systém.....	121
6.4.3	Systém hodnotenia a odmeňovania učiteľov.....	127
6.5	Personálna stratégia školy v kontexte systému profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme.....	131
	ZÁVER.....	148
	Príloha 1: Opisy študijných odborov 1.1.1 a 1.1.5.....	149

Úvod

Nie je veľa profesií, ktoré by sa spájali s tým, že sa o nich často píše, problematizuje, teoretizuje, či, že sa intenzívne reflektujú ich vybrané aspekty. Učiteľstvo k takýmto profesiám jednoznačne patrí a je možno až podivuhodné, koľko štúdií, konferencií či výskumov sa tejto profesii nielen u nás, ale po celom svete venuje a zo všetkých možných strán ju analyzuje. Ak túto skutočnosť nechceme kvalifikovať inak, tak ju vnímajme ako signál významnosti, ale najmä mnohostrannej rozporuplnosti tejto profesie. Ide o rozporuplnosť, ktorá stále udržiava otvorené otázky zasahujúce povahu tejto profesie, profesijnú identitu v učiteľstve, sociálny i medziprofesijný status učiteľov, či mnohé atribúty prípravného i ďalšieho vzdelávania učiteľov. Napokon drvivá väčšina dostupných textov o učiteľstve dajakým spôsobom naráža práve na tieto otázky a priamo či sprostredkovane chce prispieť k ich rozuzleniu.

Táto knižka je tiež príspevkom do mozaiky spomínaných úvah. Viaže sa na základné otázky chápania učiteľskej profesie, na problematiku vzdelávania učiteľov a na profesijný rozvoj učiteľov v celoživotnej perspektíve. Ide samozrejme o úplne tradičné otázky, avšak ich spracovanie je poznačené so sumarizáciou novšieho teoretického poznania a v súvislosti so špecifickým slovenským kontextom. Ide i do roviny otázok projektovania učiteľského vzdelávania či koncepcných návrhov súvisiacich s profesijným rastom učiteľov. Lebo práve v týchto rovinách a témach sa táto knižka pohybuje, čím jej textový oblúk prepája aktuálne teoretické pedeutologické uvažovanie s celkom konkrétnou praktickou víziou budovania systému profesijného rozvoja učiteľov.

Teoretická rovina otázok, na ktoré reaguje tento monografický text je rozvinutá prevažne v prvých troch kapitolách. Ťažiskovými témami a pojmami sú profesionalita v učiteľstve, profesijná identita učiteľov, ich autonómia a expertnosť. To všetko v konceptuálnych a analytických súvislostiach, ako aj vo väzbe na niektoré koncepcné problémy vzdelávania učiteľov. Povaha učiteľskej profesie je v analytickejších kategóriách prezentovaná cez koncept dimenzií učiteľskej profesie, ktorý azda umožňuje plastickejšie i systematickejšie preniknúť do skrytejších vrstiev učiteľstva a determinantov, ktoré vstupujú do hry pri zložitom profesijnom vývine učiteľov. Konceptualizácia dimenzií umožňuje súčasne hlbšie vysvetliť i porozumieť tomu, ktoré aspekty učiteľskej profesie je možné regulovať dobre naplánovaným vzdelávaním a ktoré sú skôr menej ovplyvniteľným produktom sociálnych a psychologických faktorov. Pojmové spracovanie týchto dimenzií má teda inštrumentálny potenciál pre rozumné projektovanie systému aktivít naplňajúcich vzdelávanie učiteľov v širokom slova zmysle.

Práve voči možnosti funkčného projektovania profesijného rozvoja učiteľov bolo treba súčasne navrhnúť analytické kategórie zachycujúce jednotlivé a podstatné komponenty profesijného výkonu učiteľov. Základnou premostujúcou kategóriou medzi doteraz spomínanými teoretickými pojmami a systematickejším výpočtom profesijného výkonu sa v tomto texte stala dnes už udomácnená kategória profesijných kompetencií učiteľa, už aj z dôvodu súladného pojmového prístupu voči európskemu diskurzu. No zainteresovaný čitateľ iste veľmi dobre vie, aké ťažkosti sú spojené či už so všeobecným vymedzením kompetencií ako takých, profesijných kompetencií zvlášť, nehovoriac o problémoch, keď sa má pristúpiť ku klasifikačnému a aspoň mierne systematickému vymedzeniu ich konkrétnych podôb. Tieto ťažkosti sú v texte osobitne dokumentované. No nešlo len o ich dokumentovanie, ale aj o vytvorenie takého klasifikačného rámca učiteľských kompetencií, ktorý by v porovnaní s inými známymi prístupmi odolal vyšším nárokom na systematickosť a prehľadnosť. Výsledným produktom je ucelený všeobecný model kompetenčného profilu učiteľa, ktorý je dimenzovaný v kategóriách kompetencií orientovaných na žiaka, kompetencií orientovaných na edukačný proces a kompetencií orientovaných na sebarozvoj učiteľa. Vytvorenie tohto modelu je nielen prepojením teoretických analýz s praktickou potrebou vedieť „čítať“ profesijné výkony učiteľov. Je najmä kardinálnou podmienkou na koncepčne ucelenú tvorbu koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariernom systéme. Všeobecný model kompetenčného profilu učiteľov predstavuje totiž základnú kostru profesijných štandardov vo všetkých subkategóriách pedagogických pracovníkov. Tieto predstavujú normatívny a kriteriálny dokument pre definovanie požiadaviek na profesiu i projektovanie profesijného rastu učiteľov i iných pedagogických pracovníkov.

Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariernom systéme ako koncepčne praktické vyústenie textu tejto knižky je neodmysliteľne zviazaná najmä so vzdelávaním učiteľov ako základným predpokladom ich profesijného rastu. Tu však nemožno hovoriť len o vzdelávaní učiteľov po ich nástupe do profesie, ale aj o ich prípravnom vzdelávaní. A v tejto dobe u nás najmä preto, že vysokoškolská príprava učiteľov sa spolu s celou transformáciou vysokého školstva obsahovo i štrukturálne značne posunula, keďže systém vysokoškolského vzdelávania komplexne prešiel na model trojstupňového vzdelávania, kreditný systém štúdia, spolu s tým, že sa nanovo definovala štruktúra i obsah odborov vysokoškolského vzdelávania, pedagogické študijné odbory nevynímajúc. Preto je súčasťou tohto textu aj výklad spomenutých zmien v prípravnom vysokoškolskom vzdelávaní učiteľov, s vyznačením ich nesporných pozitív, ale aj niektorých nedoriešených otázok. Sumarizácia aktuálneho stavu vysokoškolského vzdelávania učiteľov svojím spôsobom naznačuje, aký typ absolventov budú vysoké školy v perspektívnej budúcnosti produkovať, keďže práve títo sú následnými nositeľmi

i konzumentmi zmien, ktoré prezentovaná koncepcia profesijného rozvoja učiteľov predpokladá. Možná je však aj spätná väzba, keď funkčné nastavenie kompetenčných profilov učiteľov ovplyvní súčasné nastavenie cieľov i obsahu vysokoškolského štúdia učiteľstva.

V nadväznosti na mnohé medzinárodné i domáce politické i profesijno-odborné deklarácie, v súlade s aktuálnym vnímaním základných pedeutologických otázok a ich riešení, ako i na základe spoločenskej objednávky, je teda podstatná časť textu venovaná predstaveniu a zdôvodneniu konkrétneho návrhu spomenutej Koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme. Návrh je spracovaný i prezentovaný tak, aby ponúkol systematickú predstavu o komplexnom zabezpečení starostlivosti o rozvoj učiteľskej profesie na báze profesijného rastu a kariérneho postupu učiteľov. Koncepcia sa odvodzuje od relevantných teoretických východísk, cez definovanie pojmov systému až po určenie všetkých jeho prvkov vrátane pomenovania kľúčovej legislatívy. V súčasnosti je tento návrh nepochybne výzvou do diskusie, ale i zodpovedným obrazom toho, ako by mohol vyzeráť systém podpory profesijného rastu tých, ktorí, ako to radi hovoríme, sú kľúčovým faktorom rozvoja znalostnej spoločnosti.

Branislav Pupala
za autorský kolektív

1 PROFESIA A PROFESIONALITA UČITEĽA V TEORETICKÝCH SÚVILOSTIACH

Beata Kosová

Keď hovoríme o učiteľskom povolani, obvykle ho bez zaváhania nazveme profesiou. Pozrime sa ale podrobnejšie, či ono naozaj zodpovedá atribútom, ktoré sú pre profesiu typické, či jeho príslušníkov charakterizuje vysoká úroveň profesionality, či cítia a prezentujú profesijnú identitu, či vedia, v čom majú byť vlastne profesionáli a či ich to dokážeme naučiť.

V sociologickom ponímaní sa povolania hierarchizujú ako remeslá, semiprofesie a profesie. **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-Kantorková 2003, s. 22). To je dosť typické aj pre učiteľstvo a najmä anglosaskí autori ho označujú ako semiprofesiou. Cesta od semiprofesie k profesii, alebo aj k vysokej úrovni profesionality býva označovaná ako profesionalizácia učiteľského povolania a podľa našich i zahraničných autorov prebieha v Európe od druhej polovice 20. storočia, keď sa plne zaviedla vysokoškolská pregraduálna príprava a zvýšil sa spoločenský status učiteľa (Walterová 2002, Kasáčová 2002, Hearnreaves 2002 a i.).

„**Profesie** predstavujú vzorce zamestnaní, ktoré majú vysoko rozvinuté systémy noriem, odvodených z ich špecifickej roly v spoločnosti“ (Koťa 1998, s. 20). Profesia utvára spoločenský status človeka. Za znaky nesporných profesií sa pokladajú v rôznych variáciách (The International Encyclopedia of Education 1994, Štech 1998, Kasáčová 2003, 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 dlhej prípravy na vysokej úrovni a i..

1.1 Učiteľstvo ako služba spoločnosti

Na učiteľov jednoznačne platí, že prispievajú k **prospechu spoločnosti**. Dá sa povedať, že sú si vedomí svojej vysokej zodpovednosti za výchovu detí a mládeže, pretože i spoločnosť im to dáva najavo vyjadrovaním náročných požiadaviek. Každodenné skúsenosti z praxe ukazujú, že učitelia si hlboko uvedomujú osobnú zodpovednosť za zdravie, bezpečnosť a osobnostný rast detí, ako aj očakávanie niekedy temer výchovných zázrakov zo strany rodičovskej a ostatnej verejnosti. Avšak práve táto zodpovednosť a zmysel pre povinnosť im často bráni uplatniť napr. nátlakové akcie na dosiahnutie oprávnených profesijných požiadaviek. A tak odvolávajú sa na prvoradosť lásky k deťom učiteľa ako stav, nie sú schopní vystúpiť na legitímnu obranu svojich práv a argumentovať ich v záujme rozvoja detí (podobne Helus 2001).

Ideál služby v minulosti viedol učiteľov k vysokej spoločenskej angažovanosti, lebo služba spoločnosti je totiž vždy spojená so širším spoločenským, politickým a ekonomickým kontextom. V histórii našej krajiny stáli učitelia vždy angažovane na čele spoločenských premien (napr. v rokoch 1848, 1944, 1948, 1989). Za socializmu však boli učitelia pod značným ideologickým a straníckym nátlakom, po roku 1989 boli zase kritizovaní ako opora minulého režimu, ako „mäkkýše bez chrbtovej kosti“. V súčasnosti sa paradoxne konštatuje nízka angažovanosť učiteľov mimo brán škôl. Učitelia sú kritizovaní za neschopnosť riešiť „novodobé“ problémy svojich žiakov, spôsobené ekonomickými, sociálnymi príčinami ale aj politickými rozhodnutiami. Pritom, napriek vedomiu veľmi vážnych dôsledkov, pociťujú ľahostajnosť a nezáujem o problémy učiteľov, či už zo strany verejnosti, vlády i vlastnej školskej reprezentácie. A tak sa zdá, že sa v súčasnosti stále viac uzatvárajú do teritória školy a triedy a namiesto boja za profesiu upadajú do profesijného pesimizmu.

V kontexte historického vývinu učiteľskej profesie u nás i v medzinárodnom meradle je však možné vnímať tento stav aj ako prechodný. Môže byť totiž špecifickým prejavom časovo posunutej krízy učiteľskej profesie, opisovanej v súvislosti s obdobím deprofesionalizácie učiteľstva v 70-tych až 90-tych rokoch 20. storočia vo svete (Teacher education 2001, Hargreaves 2002, Walterová 2002, Kasáčová 2003, Rosa 2003 a pod.) a tým, že v transformujúcich sa krajinách, a to exemplárne platí pre Slovensko, sa znaky obdobia neprofesionalizmu ešte výraznejšie neprejavili (podrobnejšie Kosová 2005).

1.2 Profesijná identita učiteľov

Cesta k identite vedie cez hľadanie jedinečnosti seba samého, svojej vnútornej kontinuity, cez sebadefinovanie a vymedzovanie sa voči druhým. Identita je potom daná vedomím, reflexiou a znalosťou seba samého (Přehled... 1999, s 183)). Znamená tiež „stotožnenie jednotlivca so svojimi životnými rolami“ (Jandourek 2001, s. 104). **Profesijná identita** je zreteľné uvedomenie si podstaty vlastnej profesionality a uvedomenie si miesta profesie v systéme sociálnych kategórií a vzťahov. Je charakterizovaná vysokým stupňom sebauvedomenia, autonómie a sebakontroly profesijnej komunity pri vykonávaní profesie a tiež vysokým vedomím a prežívaním príslušnosti k nej. Znamená to, že profesijná komunita je súčasne schopná sama generovať štandardy výkonu či kontroly profesie a jej etický kódex, čo sú súčasne nástroje ochrany profesie pred diletantizmom. Súčasťou profesijnej autonómie podľa Koťu (1998, s. 22) je aj obhajoba záujmov príslušníkov profesie proti neprofesionálnym zásahom zvonku, napr. proti neprimeraným a odborne nepodloženým požiadavkám okolia a klientov, proti mocenským ašpiráciám politických strán, cirkví, záujmových neprofesionálnych organizácií. Tento proces je podporený profesijnou socializáciou, t. j. napr. existenciou profesijnej komory, ktorá spomínané nástroje sama uplatňuje bez intervencií zvonku.

Menované súčasti profesijnej identity nie sú u slovenského učiteľstva dostatočne naplnené. Dost' výrazne sa prejavuje istá schizoidnosť v identite, ako neschopnosť jasne si uvedomiť, čo tvorí podstatu profesionality a expertnosti v učiteľskej profesii. Týka sa to všetkých kategórií učiteľov, nevynímajúc učiteľov na učiteľských fakultách a decíznu školskú sféru (podrobnejšie o podstate profesionality v učiteľstve pozri nižšie). Zreteľná je absencia učiteľskej profesijnej komory a apatia v profesijnom združovaní. Napriek pokusom po roku 1989 bolo združovanie neúspešné najmä pre hierarchizáciu vo vnútri učiteľskej profesie. Učitelia sami medzi sebou prisudzujú nižší status alebo nižšie potrebné vzdelanie svojim kolegom podľa veku ich žiakov (napr. vyjadrenia niektorých vysokoškolských učiteľov o postačujúcom bakalárskom vzdelaní pre učiteľov 1. stupňa ZŠ), pričom však napr. u lekárov by takéto kritérium nikdy nepripustili. Podceňovaná je kategória učiteliek materských škôl a učiteľov primárneho stupňa, ktorých edukačná práca je veľmi zložitá, a preto v skutočnosti potrebujú poznatky iného druhu, ale na vysokej odbornej úrovni. Znamená to, že jednotlivé subkategórie učiteľstva sa vzájomne málo podporujú pri riešení svojich problémov a obrane svojich práv a vnútroprofesijná rivalita z nich robí ľahko ovládateľné skupiny.

Na Slovensku chýba vnútroprofesijný tlak a odhodlanie vytvoriť nejaké, aspoň rámcové **štandardy učiteľskej profesie**. Nemožno sa tomu čudovať, pretože doteraz bolo učiteľstvo riadené byrokratickým aparátom. Používané normy slúžia ako nástroj kontroly zvonku a nie pre autonómne posúdenie výkonu, ktoré sa očakáva od profesionála alebo od profesijnej komory. Odborná ochrana profesie je veľmi vágna a tento stav je konzervovaný v školskej legislatíve. Do učiteľskej profesie môže vstúpiť v podstate každý, absolvent akejkoľvek vysokej či strednej školy, ak si urobí doplňujúce pedagogické štúdium. Štát nezmyselne povoľuje, že každý učiteľ môže učiť 50% svojho úväzku neodborne. V praxi sa stáva, že za učiteľa môže „zaskočiť“ stredoškólák, čo je žiaľ najčastejšie na úrovni primárneho stupňa školy. V niektorých regiónoch Slovenska sú napr. stále oblasti len s 50% kvalifikovanosťou učiteľov na 1. stupni ZŠ. Tento stav nemá obdobu v žiadnej inej profesii. Podobne etická ochrana profesie cez **etický kódex** dosiaľ nejestvuje, ani profesijná komora, ktorá by ho uplatňovala. Učitelia si málo uvedomujú jeho potrebu, pritom práve porušovanie etických princípov v medziľudských vzťahoch zo strany učiteľa veľmi silne znižuje status profesie v očiach verejnosti. V profesii môže úplne pokojne, bez adekvátnej reakcie ostatných profesionálov, prežívať aj ten, ktorý hazarduje s dušou dieťaťa, pravidelne mu ubližuje, alebo kto robí hanbu učiteľskému stavu.

Ako sa človek v priebehu socializácie dostáva do svojich sociálnych rol, tak je výrazne poznamenaný sociálnym či kultúrnym kontextom, teda tým, čo v jeho okolí všeobecne platí. Preto interiorizácia významu učiteľskej profesie v súčasnosti má značný význam pre jej poňatie a výkon v budúcnosti (Koňa 1998, s. 17). Nízka profesijná identita môže nadhlo ovplyvňovať vývin učiteľskej profesie, a preto naplnenie ktoréhokoľvek aspektu profesionality má pre učiteľskú profesiu temer konštitutívny význam.

1.3 Autonómia učiteľa, učiteľ ako subjekt

Ideál služby dáva príslušníkom profesií zvláštny mandát. Pretože uspokojujú významné potreby spoločnosti, môžu sa riadiť sami. Kvalita práce 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.

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. Zato vo vzdelávacích situáciách sú ešte stále značne **obmedzovaní uniformitou** vzdelávacích cieľov a obsahov, ktorých preplnenosť vedie i k uniforme foriem a metód vzdelávania. Vďaka akademickým slobodám sú na tom najlepšie učitelia vysokých škôl a potom učitelia primárneho stupňa, ktorí vďaka svojmu výlučnému postaveniu v triede a vo vyučovacom čase môžu účinnejšie meniť edukačné ciele podľa aktuálneho stavu, integrovať obsah výučby, presúvať činnosti, striedať formy a metódy práce, flexibilne narábať s časom. K tomu ich nútia aj vekové, individuálne a sociálne odlišnosti detí, ktoré pri vstupe do školy najviac determinujú pedagogický proces.

Autonómia učiteľa je limitovaná zvnútra aj zvonku. Učitelia v praxi 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). Podľa Vašutovej (2004, s. 19) je to preto, že autonómia vyžaduje zmenu profesijného správania, vysokú mieru zodpovednosti za výsledky každého dieťaťa, čo môže byť jednotlivcami vnímané ako príťaž. Profesiou ohrozuje i proces, ktorý Štech (2003, s.12) nazýva taylorizáciou práce. Podľa neho sú činnosti učiteľov stále viac podrobované metódam vedeckého riadenia práce, sú stále viac pod kontrolou vonkajších expertov, všetko je plánované, učiteľ je zbavovaný autentickej kontroly vlastnej činnosti, má stále menej priestoru na slobodnú komunikáciu so žiakmi.

Spomínané okolnosti sú pre učiteľskú profesiu mimoriadne závažné. Vzhľadom na jedinečnosť každého žiaka sú všetky edukačné situácie jedinečnými a neopakovateľnými vzťahmi s deťmi. Aby ich učiteľ mohol zvládnuť, vyžaduje to, aby bol schopný sebakontroly. Správne usmerňovať druhých môže len vtedy, ak bude vo vzťahoch k nim sám sebou, teda bude vystupovať ako **subjekt**, s porozumením situácií, deťom i sebe, s nutnosťou odstupu a nezávislého rozhodovania, s potrebou reflexie a kladenia otázok vlastnému konaniu. Potom stavebným kameňom učiteľskej profesionality je byť oslobodený od vonkajšieho tlaku inštitúcie, nebyť konformný, byť autonómny subjekt (Koťa 1998, Štech 1998, Lukášová-Kantorková 2003). Byť kompetentným učiteľom-profesionálom, ktorý pomáha tým druhým byť, je reflektovaný stav bytia v role učiteľa, uvedomovanie si vnútornej túžby po profesii a zodpovednosti za druhého človeka (Lukášová-Kantorková 2003, s. 28).

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, nezáujem žiakov, nedostatok času, nemožnosť venovať sa žiakom individuálne, mimoučebné povinnosti, nedostatok prostriedkov, nedostatok podpory zo strany rodičov, spoločnosti a kolegov, nedostatok pozitívnych ocenení a porozumenia jeho inováciám zo strany nadriadených, vlastné rodinné a sociálne problémy,
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). S vykonávaním tohto povolania sú spojené najmä nasledovné ťažko riešiteľné dilemy:
 - Autonómia žiaka, ktorá je konečným cieľom výchovy, samostatnosť v rozhodovaní, autoregulácia, aby žiak sám seba formoval verzus *závislosť* žiaka na učiteľovi, socializácia, t. j. interiorizácia noriem, zákonov, pravidiel. Žiak sa má podriadiť pravidlám, porozumieť im, prijímať ich, ale zároveň o nich uvažovať, prehodnocovať ich a meniť. „Dokázať naplno rozvinúť dieťa...znamená tak trochu podstúpiť vlastnú smrť“ (Štech 1998, s. 47).
 - Náročné ciele vzdelávania, či už národné alebo učiteľove, verzus nemožnosť plne preniknúť do vnútra žiaka a účinne ovplyvniť procesy jeho učenia, pretože žiak je uzavretý autopoietický systém, vytvára prirodzené obranné mechanizmy svojho sebapoňatia.
 - Rutina, využívanie vlastných osvedčených postupov, napodobňovanie skúsených profesionálov, ktoré však v istých situáciách neprináša úspech verzus tvorivosť, využívanie originálnych postupov, ktoré však vytvárajú situácie značnej neistoty, keď nie je o čo sa oprieť, iba o vzor, ktorý rutinu neguje.
3. **Pedagogický vzťah k žiakovi** – od profesionála sa vyžaduje dištancia, odstup, posúdenie potrieb žiaka bez ohľadu na vlastné pocity, aby mohol účinne pomáhať a vzdelávať, na druhej strane facilitujúci vzťah, založený na vcítení, vyžaduje blízkosť, hlboké porozumenie dieťaťu, odklon od posudzovania. Ak učiteľ nevie, môže ublížiť, ak vie príliš mnoho, uplatňuje poľahčujúce okolnosti, oboje môže dieťaťu uškodiť. Učiteľ pre efektívnosť svojej práce potrebuje u žiaka autoritu, mať na neho vplyv, ale zároveň túži byť žiakmi prijímaný a milovaný, s rizikom, že keď sa takto otvára druhému človeku (ešte k tomu „malému“), pociťuje hrozbu 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, napr.

v snahe presadiť svoje v komunikácii, pri hodnotení, v poskytovaní šancí a pod. Škola má brániť násiliu a agresivite, ale sama je ich špecifickým zdrojom (Štech 1998, s. 46).

4. **Svoje vlastné nedostatočnosti** – ako sú napr. vlastné subjektívne chyby, zvláštnosti vlastného temperamentu, subjektívne preferencie v pohľade na žiakov, na spôsoby ich myslenia, na dôležitosť učiva, ale aj obmedzenosť vlastných schopností, ktoré môžu byť u žiakov na vyššej úrovni (práca s IKT) a pod. Trvalým ohrozením učiteľa je, že niektoré výchovné situácie v ňom môžu vyvolávať nespracované traumy z detstva, že stresujúce faktory spôsobujú psychickú únavu až vyhorenie, že nízke sebahodnotenie učiteľa, vyplývajúce z nedocenenia profesie, vedie k tendencii kompenzovať si ho medzi žiakmi.

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

1.4 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 neprekoná pedagóga teoretika či klinického psychológa, keď využíva poznanie týchto vied najmä v aplikovanej podobe. Akú

identitu má cítiť učiteľ, keď v ničom vlastne nie je najlepší? Problémom je, že podstata jeho profesionality je v integrácii pedagogiky s psychológiou, pedagogiky s každým vyučovaným odborom v didaktike. Žiaľ, didaktiky predmetov dosiaľ neuskutočnili zásadný vedecko-metodologický krok k tomu, aby sa stali uznávanými vednými a študijnými disciplínami.

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 (vzdelávacích a výchovných) 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).

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. Pojem **profesijné znalosti** (professional knowledge) nepokrýva len vedomosti, ale zložitú štruktúru zahrňujúcu zložku vedomostnú, schopnostnú, skúsenostnú, postojovú a hodnotovú. Z tohto dôvodu sa začína namiesto kompetencií používať pojem profesijné hodnoty alebo zodpovednosti (Lukášová-Kantorková 2003, Vašutová 2004).

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-Kantorková 2003, s. 33) podľa myšlienkových procesov prebiehajúcich v tomto cykle potrebuje učiteľ 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 ponorenie 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 súvislostí 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 vlastne tvorí učiteľ? Jeho profesijné sebavedomie by sa výrazne zvýšilo, keby sme mu namiesto preceňovania vedno-odborového poznania dôrazne ukázali, že 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:

- **Pohybuje sa v „epistemológii praktického poznania profesie“** (Štech 1998) - teoretizuje praktické postupy, teda zvedomuje, racionalizuje, verbalizuje implicitné, intuitívne, skryté či zamlčané (tacit knowledge) predpoklady rozhodovania a konania. Rekonštruje svoje vlastné skúsenosti tým, že ich opisuje, prevádza do jazyka, do podoby procedurálnych poznatkov. Kládne si otázky, čo sa deje a prežíva pri najsamozrejmejších javoch, aby ich pochopil, nabudúce predvídal, alebo aby zmenil vlastné konanie. Ak sa neuvedomované schémy konania prostredníctvom reflexívnych techník pretransformujú do reči, vydedia sa z činnosti samotnej a sú k dispozícii ďalším ako poznanie skúsených praktikov (bližšie pozri Kasáčová 2005).
- **Vytvára vlastnú teóriu jedinečného prípadu**, pre každý prípad novú. Skúsený učiteľ - praktik v problémových situáciách akoby „plánovito improvizuje“ (podľa Štech 1998):
 - nepostupuje rutinne ani automaticky, má schopnosť presúvania a rozširovania kognitívneho rámca (rutinu využíva v typických situáciách),
 - má vyvinutý zmysel pre rozlíšenie typickosti a atypickosti situácie,
 - jeho konanie v situácii je nesprostredkované, myšlienkovane analyzované – má zvláštnu úroveň percepcie (hneď vidí, poznáva naostro), ktorá akoby priamo organizovala jeho konanie, dávala mu štruktúru a poriadok (na myslenie nie je čas, musí hneď za situácie konať),
 - nepostupuje ani dedukciou, ani indukciou, ale abdukciou – výberom jednej z niekoľkých hotových hypotéz.

Skúsený praktik hoci vyzerá ako nepremýšľajúci jedinec, vlastní intuitívne, zamlčané poznanie, ktoré však zanikne jeho odchodom z profesie. Toto poznanie v činnosti nie je možné iného teoreticky naučiť. Reflexiou jedinečných prípadov však možno lepšie pochopiť vlastné konanie a odovzdať ho iným aspoň ako

modelové, ako jednu z hypotéz.

Ak to teda dosiaľ povedané celé zhrnieme, **učiteľ ako expertný profesionál by mal byť expertom:**

- na seba (autonómny 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 praktickej činnosti a sebareflexiu.

1.5 Čo bráni v naplnení poňatia učiteľstva ako expertnej profesie na Slovensku

Okrem doteraz spomínaných súvislostí sú pre odpoveď na túto otázku podstatné dve zásadné skutočnosti: temer 60-ročné duálne chápanie učiteľskej spôsobilosti a duálna príprava na učiteľskú profesiu.

Schizoidnosť profesijnej identity spočíva o.i. aj v **separovanosti komponentov učiteľskej spôsobilosti**, pokiaľ ide o chápanie tzv. odborného a tzv. pedagogického v nej. Tu v žiadnom prípade nejde o banálny, ani o terminologický problém. Má ďalekosiahle dôsledky vo viacerých vážnych oblastiach:

- Oddelenie odbornej a pedagogickej spôsobilosti v legislatívnych dokumentoch zakladá dôvod na to, aby sa tieto súčasti vnímali ako od seba nezávislé, ktoré sa dajú získať oddelene.
- Za odbornú spôsobilosť sa považuje kvalifikácia v akomkoľvek profesijnom odbore, získaná aj mimo učiteľského štúdia, považuje sa dokonca za základnú, a pedagogická sa stáva akýmsi doplnkom pri nástupe do profesie, ktorú možno získať kedykoľvek náhradnou negraduačnou formou napr. doplňujúcim pedagogickým štúdiom.
- V rovine prípravy na povolanie tým dochádza k diskvalifikácii učiteľských študijných odborov, učiteľských fakúlt a vysokoškolských pedagogických štúdií vôbec, čo má odraz pri formovaní profesijnej identity učiteľov už vo fáze ich prípravy na povolanie.
- Separované vnímanie odbornej na jednej strane a pedagogickej spôsobilosti

na strane druhej problematizuje vnútorné identifikovanie sa s profesiou, keď sa odbornosť viaže na iný odbor ako je učiteľstvo, jeho teóriu i prax.

- Z uvedeného vyplýva, že doterajší dualizmus „odbornej“ a „pedagogickej“ spôsobilosti indikuje neúnosnú a nesprávnu predstavu o tom, že pedagogická spôsobilosť nie je vlastne odbornou spôsobilosťou, ale že je k odbornej spôsobilosti inštrumentálnou (som v niečom odborník a získam ešte nástroj, aby som odbor mohol učiť). Pre učiteľskú (pedagogickú) profesiu je **definične určujúci práve jej pedagogický kontext**, pričom jeho tzv. odborná zložka má pre výkon učiteľskej profesie inštrumentálnu funkciu. Ak odborná zložka má v učiteľstve inštrumentálnu povahu, je kontraproduktívne, ak sa vôbec uvažuje o separovaných komponentoch učiteľskej prípravy. Samotný koncept učiteľstva ako profesie sám vyžaduje nevyhnutnú vnútornú integritu doteraz separovaných zložiek profesijných spôsobilostí. Je totiž tvorený širokým súborom spôsobilostí, ktorých štruktúru určuje práve pedagogické hľadisko.

V **oblasti obsahu prípravy na profesiu** všeobecne sú prekážky zmeny profesionality nasledovné:

- Rozpor informačno-receptívnych modelov a koncepcií učiteľského štúdia (učiť sa obsahy vied) s požiadavkami profesijných kompetencií (byť schopný odborne konať).
- Rozpor akademicky preferovaného vedno-odborového obsahu štúdia s pedagogicko-psychologickým základom profesionalizácie.
- Rozpor akademicky poňatých vysokoškolských disciplín s aplikačným charakterom školských vyučovacích predmetov a edukačného procesu.
- Nerozpracovanosť didaktík ako vedných a študijných odborov.
- Nevyhovujúci pomer teórie a praxe, nedostatočná až neexistujúca riadená teoretická reflexia vlastnej praxe študenta.
- Nízka funkčná integrita štúdia (pedagogiky a psychológie, pedagogiky a didaktík, didaktík navzájom, teórie a praxe).
- Nízka všeobecná vzdelanosť, potrebná pre pochopenie širších súvislostí edukácie a seba ako subjektu v nej (podobne Lukášová-Kantorková 2003, Spilková 2004, Vašutová 2004).

V oblasti stratégií **vysokoškolskej výučby** sú najväčšie prekážky vo vývoji profesionality:

- Ignorovanie teórií učenia sa a procesov učenia sa vysokoškolákov zo strany vysokoškolských učiteľov.
- Neakceptovanie jednotlivých nadväzujúcich fáz procesu postupného stávania sa učiteľom.
- Prevládanie informačno-receptívnych metód výučby (prednáška), ich neúčinnosť pre študentov proces učenia sa a protikladnosť k profesijnému zameraniu štúdia.
- Výučba didaktických a pedagogických disciplín učiteľmi bez znalosti praxe, bez učiteľmi riadenej reflexie praxe študenta.
- Neadekvátnosť hodnotenia študentov učiteľstva, neopodstatnené testovanie a vedomostné skúšky namiesto hodnotenia profesionálnych učiteľských kompetencií, vrátane štátnych skúšok (podobne Lukášová-Kantorková 2003, Spilková 2004).

Vysokoškolská príprava učiteľov tvorí len východisko pre budúcu profesionalitu. To, či sa učiteľstvo vyprofiluje do profesionality, závisí od posunov v praktickom pôsobení učiteľov, ako aj od rozvoja systému celoživotného vzdelávania učiteľov. Významnú úlohu preto zohráva **kontinuálne vzdelávanie učiteľov v biodromálnom horizonte**, ktoré by malo vychádzať z podobných obsahových i procesuálnych východísk, aby cieľavedome viedlo k získaniu kompetencií, nevyhnutných pre expertnosť v učiteľskej profesii.

Literatúra

HARGREAVES, A.: *Four ages of professionalism and professional learning*. Teaching and Teacher Education, 2002, 6, 151 – 182.

HELUS, Z.: Čtyři teze k tématu „změna školy“. *Pedagogika*, roč. 50, 2001 , č. 1, s. 25 – 41.

JANDOUREK, J.: *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001.

KASÁČOVÁ, B.: Učitel – jeho profesia a príprava. Banská Bystrica: PF UMB, 2002.

KASÁČOVÁ, B.: Učiteľská profesia a jej dimenzie. In: *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Prešov: FFPU, 2003 s. 23 – 41.

- KASÁČOVÁ, B.: *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: PF UMB, 2005
- KOSOVÁ, B.: *Perspektívy učiteľského vzdelávania – východiská, paradigmy a spoločenské výzvy*. In: *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania*. Banská Bystrica: PF UMB, 2005, s. 24 – 30.
- KOSOVÁ, B. - KASÁČOVÁ, B.: *Vzdelávanie učiteľov v pedagogických inováciách*. In: *Inovácie v edukácii a v príprave učiteľov*. Banská Bystrica: PF UMB, 2001, s. 10 – 27.
- KOŤA, J.: *Profesionalizace učitel'ského povolání*. In: *Učitel'ské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PF UK, 1998 s. 6 – 42.
- LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H.: *Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PF OU, 2003.
- Přehled psychologie*: Praha: Portál, 1999l.
- ROSA, V.: *Učitel' a jeho profesia – problémy a perspektívy*. *Pedagogická revue*, roč. 55, 2003, s. 216 – 229.
- SPILKOVÁ, V.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ŠTECH, S.: *Dilemata a ambivalence učitel'ského povolání*. In: *Učitel'ské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PF UK, 1998, s. 42 – 59.
- ŠTECH, S.: *Pohled na učitel'skou profesi zvenjšku a zevnitř*. In: *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Prešov: FFPU, 2003, s. 9 – 22.
- Teacher education. The Challenges of Change*. ICET 46th World Assembly. Santiago de Chile: Santillana, 2001.
- The International Encyclopedia of Education*. 2nd ed. Oxford: Pergamon Press, 1994.
- VAŠUTOVÁ J.: *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido 2004.
- WALTEROVÁ, E.: *Učitelé: proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání*. *Pedagogická revue*, roč. 54, č.3, 2002, s.220-239.

2 DIMENZIE UČITEĽSKEJ PROFESIE

Bronislava Kasáčová

Každá profesia má svoje špecifiká v niekoľkých úrovniach, ktoré majú formulované konkrétne vyjadrenie v dimenziách profesionality a ich znakoch. Sú to tieto **úrovne profesionality**:

- **individuálna** – osobnostné predpoklady a charakteristiky profesionála, ktoré má splňať,
- **spoločenská** – v nej sa formulujú úlohy a povinnosti profesionála a požiadavky spoločnosti na jeho pracovný výkon a dosahované efekty, ako aj akceptovateľné normy jeho profesionálneho konania,
- **kvalifikačná** – v nej sa konkretizuje požadované vzdelanie, jeho úroveň, typ, špecializácia a požiadavky na ďalší kvalifikačný postup.

Jednotlivé úrovne profesionality všeobecne, t. j. individuálnu, spoločenskú a kvalifikačnú možno vyjadriť v troch **dimenziách**. Každá má cieľ, ktorý predstavuje vyjadrenie rozmeru profesionality v určitých **znakoch** profesionality. Pojem profesionalita nemožno stotožňovať iba s pojmom odbornosť. Táto tvorí len jej súčasť a jednu z nevyhnutných podmienok. Znaky profesionality majú svoj konkrétny prejav, sú evidovateľné, resp. merateľné.

Tab. 1 Vzťah dimenzií profesionality a znakov profesionality

DIMENZIA UČITEĽSKEJ PROFESIE	⇒ ZNAKY PROFESIONALITY
1. personálna	⇒ osobnostná zrelosť
2. etická	⇒ mravnosť osobnosti
3. odborná	⇒ odbornosť- kvalifikovanosť
professionalita	⇒ profesionálna zodpovednosť

1. **Personálna dimenzia** profesionality sa utvára v procese osobnostného, charakterového vyzrievania, pričom výrazným znakom jej dosiahnutia je osobnostná zrelosť - psychologicky merateľný znak.
2. **Etická dimenzia** profesionality sa utvára výchovou, preberaním mravných vzorcov správania. Jej znakom je mravnosť – étos učiteľa, ktorého

registrovatelnosť je problematická, pretože okrem všeobecne platných etických noriem sa riadi aj špecifickými etickými normami society alebo komunity. Prejavuje sa v mravnom konaní, správaní, postojoch a názoroch.

3. **Odborná dimenzia** profesionality je daná kvalifikačnými požiadavkami, ktoré sú legislatívne určené, a to predpísaným stupňom a typom vzdelania a jej znakom (je kvalifikácia). Mala by byť merateľná výkonom, ktorý určujú profesijné štandardy.

Rezultátom profesionality je všestranná **profesionálna zodpovednosť**. Profesionálnu zodpovednosť nemožno v plnej miere zveriť, ani očakávať od človeka bez odbornej kvalifikácie, aj keby bol pre učiteľstvo nadaný – osobnostne vhodný a morálne presvedčivý. Profesionálna zodpovednosť nevzniká automaticky ani nadobudnutím kvalifikácie, získaním diplomu. Rodí sa postupne a na jej utváraní sa výrazne zúčastňuje morálka učiteľa a jeho charakterový profil. Profesionálnu zodpovednosť nezabezpečujú ani kvalifikačné a etické predpoklady v prípade, že ide o človeka osobnostne nezrelého, či psychicky labilného. Je teda zrejmé, že **profesionálna učiteľa môže vzniknúť len naplnením všetkých troch dimenzií**.

2.1 Personálna dimenzia učiteľskej profesie

V máloktorej profesii hrajú osobnostné charakteristiky adepta takú významnú rolu, ako je to pri učiteľskej. Najčastejšie sa osobnostné faktory tohto typu rozdeľujú na tri oblasti:

- motivácia k povolaniu – vôľové predpoklady,
- nadanie k povolaniu – osobnostné predpoklady,
- kognitívne predpoklady.

Motivácia k povolaniu učiteľa pôsobí ako interiorizovaný osobnostný faktor utvárania profesionality učiteľa. To znamená, že niektoré udalosti alebo okolnosti zohrali v individuálnej histórii jedinca natoľko významnú úlohu, že sa v podobe zvnútorneného motívu podieľali na voľbe učiteľskej profesie. Možno zovšeobecniť, že učiteľské povolanie je snáď jediným, s ktorým sa všetky deti počas svojho detstva a dospievania denne stretávali a pomerne dobre ho poznajú i keď takpovediac z „druhej strany rieky“.

Motivácia k rozhodnutiu stať sa učiteľom má svoje vývinové etapy a môžeme predpokladať, že ich priebeh je veľmi individuálny. Konečné rozhodnutie v podobe ísť študovať učiteľstvo závisí od viacerých faktorov a niekedy je spojené s bojom vnútorných motívov. Gavora (2002) sa prikláňa k názoru, že proces

„učiteľskej socializácie“ sa začína veľmi skoro – už na základnej škole a rané rozhodnutie má vplyv tak na rozhodnutie stať sa učiteľom, ako aj na to, akým učiteľom bude.

Motivácia ku štúdiu učiteľstva nie je jedinou a trvalou zložkou utvárania profesionality a bolo by naivné spoliehať sa na izolovanú významnosť tohto faktora. Sú skúsenosti, že počas pregraduálnej prípravy sa neskôr o správnosti voľby povolania vyjadrujú aj študenti, ktorých voľba bola prvotne skôr náhodná, resp. úniková (Kasáčová 1996). Treba rozoznávať motiváciu ku štúdiu a motiváciu k učiteľskému povolaniu. Aj výskum amerických autorov (Schutz, Crowder, White 2001) dal vplyv priamej učiteľskej resp. vychovávateľskej skúsenosti na druhé miesto. Vo vzťahu k motivácii učiteľa je preto dôležitá **schopnosť reflexie**, založenej na sebazpoznávaní a konfrontovaní sa s vlastnou zmenou v procese profesijného rastu. Motivácia je potom zásadným faktorom, ktorý sa podieľa celoživotne na trende zotrvať v profesii, resp. opustiť ju.

Nadanie pre povolanie predstavuje predovšetkým osobnostné predpoklady pre profesionálny výkon. Tvoria ich najmä vlastnosti a schopnosti osobnosti.

Vlastnosti osobnosti možno ponímať ako relatívne stálu štruktúru osobnosti. I keď je možné vymenovať pomerne obsiahly index vlastností, ktoré sú žiaduce (zodpovednosť, trpezlivosť, sociabilita, emocionalita, tvorivosť, tolerantnosť, cieľavedomosť, flexibilita a pod.), je dôležité špecifikovať tie vlastnosti, ktoré by v osobnosti budúceho učiteľa nemali prevládať, resp. dosahovať úroveň signalizujúcu nevhodnosť pre prácu s deťmi.

Charakteristiky osobnosti možno rozdeliť do troch hlavných skupín, pričom nejde o stály a nemenný stav. Mnohé z nich sa môžu počas štúdia aj v praxi ďalej rozvíjať, ak sú na to predpoklady. Ide najmä o vlastnosti:

- **personálneho - osobného charakteru**
 - intrapersonálne: sebadôvera, tvorivosť, zdravé sebavedomie, cieľavedomosť, zodpovednosť, emocionálna stabilita,
 - interpersonálne: trpezlivosť, flexibilita, kultivovanosť, presvedčivosť, svedomitosť, optimizmus, predvídavosť,
- **sociálneho charakteru** – komunikatívnosť, sociabilita, tolerantnosť, akceptovanie iných, empatia, úcta k druhým, priateľskosť, afiliantnosť, zmysel pre humor, ohľaduplnosť, spravodlivosť, láska k deťom, prosociálnosť,
- **etického - mravného charakteru** – altruizmus, kongruencia, čestnosť, priamosť.

Schopnosti sú rozvojaschopné predpoklady, ktoré na základe určitých vlôh

možno rozvíjať v procese prípravy na profesiu a počas profesijného rozvoja. Ich štruktúru utvárajú vnútorné kognitívne, psychomotorické a afektívne podmienky. Vlohy alebo schopnosti tvoria základ utvárania profesionálnych spôsobilostí. Možno rozlíšiť schopnosti:

- **kognitívne** – predpoklady na štúdium tak pregraduálne, ako aj celoživotné, primeraná intelektová úroveň atď.,
- **psychomotorické** – predpoklady pre psychomotorické činnosti a úkony, potrebné a bežné v práci učiteľa, schopnosť osvojiť si nové zručnosti a ďalej ich rozvíjať,
- **afektívne** – predpoklady ovládať city, najmä negatívne, vedieť sa vysporiadať so záťažou, vedieť komunikovať pozitívne city v primeranej miere. Za dôležitú považujeme schopnosť a vôľu naučiť sa tieto mechanizmy používať a celoživotne sa vzdelávať.

Kognitívne predpoklady sú v učiteľskej profesii neoddeliteľné od jeho personálnych a sociálnych predpokladov. Vo všeobecnosti sú založené na mentálnych schopnostiach jedinca, za ktoré sa považuje inteligencia ako všeobecná schopnosť chápať a riešiť problémy. Patria sem aj ďalšie špeciálne schopnosti, napr. verbálne schopnosti, priestorová predstavivosť, numerická schopnosť, percepčná pohotovosť, pamäťové, psychomotorické a umelecké schopnosti. Za dôležitejšiu kognitívnu charakteristiku, ktorá s nimi súvisí, sa však považuje schopnosť sebarozvoja.

Podmienkou **sebarozvoja** je rozvinutá schopnosť metakognitívneho uvažovania, t.j. uvažovanie o vlastnom poznávaní a schopnosť svoj vlastný rozvoj plánovať, realizovať a hodnotiť. Prítomnosť týchto schopností sa považuje u učiteľa za významnejší predpoklad, než vysoké hodnoty jeho intelektuálnych predispozícií. Sebapoznávanie nie je proces odtrhnutý od sociálneho prostredia, ani nemôže byť redukovaný na čisto kognitívne procesy. Vždy je v spojitosti so sociálnou a emocionálnou odozvou, a to v pozitívnom aj negatívnom zmysle. Schopnosť jedinca prijímať, akceptovať a spracovať zmenu závisí od flexibility jedinca. Môže nastať aj opačný jav, keď sociálna alebo emocionálna odozva nie je v súlade s kognitívnymi procesmi. Vtedy sa môže proces sebarozvoja spomaliť alebo aj zastaviť.

Dargová (2001) rozlišuje intrapersonálne a interpersonálne kognitívne spôsobilosti učiteľa, ktorý má byť autentickou osobnosťou.

- **Kognitívne intrapersonálne predpoklady** sú zamerané na seba:
 - schopnosť získavať informácie o sebe ako individuálnej osobnosti a tiež o sebe ako učiteľovi, aký som, aký mám byť, čo sa odo mňa ako učiteľa

očakáva,

- schopnosť poznávať svoje schopnosti, vlastnosti, názory, postoje ako individuálnej osobnosti aj ako učiteľa,
- schopnosť identifikovať motívy a spôsoby svojho správania v reálnom živote, ale aj v edukačných situáciách (seba ako učiteľa, aj seba ako vzdelávajúceho sa).
- **Kognitívne interpersonálne predpoklady** umožňujú učiteľovi vytvárať priaznivé sociálne a stimulujúce edukačné prostredie, organizovať a riadiť výučbu tak, aby v nej motivoval a stimuloval personálny rozvoj žiaka. Sú to:
 - schopnosť učiť sa,
 - schopnosť aplikovať vedomosti do praxe,
 - schopnosť určité fenomény identifikovať, pomenovať, triediť, rozoznávať súvislosti, postrehnúť zákonitosti ich výskytu,
 - schopnosť riadiť učebný proces tak, aby rozvíjal poznávacie procesy žiakov,
 - schopnosť motivovať žiakov, rozvíjať ich samostatnosť, aktivitu, ovplyvňovať ich postoje a rozvíjať ich záujem o učenie.

Prístup založený na chápaní schopností ako určitých predpokladov ďalšieho rozvoja osobnosti zdôrazňuje význam nielen pregraduálnej prípravy na učiteľskú profesiu, ale aj kontinuálneho vzdelávania, teda to, čo tvorí odbornú dimenziu profesionality.

2.2 Etická dimenzia učiteľskej profesie

Etická dimenzia učiteľskej profesie má nadprofesionálny, personálny aj sociálny rozmer. Obsahuje odpovede na otázky súvisiacej s etikou vo vzťahu učiteľa k občianstvu, k profesii, k sebe a k ľuďom. Pojem morálka učiteľskej profesie je nadpersonálny – týka sa celej profesijnej skupiny. Morálku učiteľského povolania utvárajú určité požiadavky, pravidlá a normy plniace regulatívnu funkciu v správaní sa učiteľa. Učiteľ má poznať a akceptovať etiku svojej profesie.

Ak hovoríme o morálke učiteľského povolania, máme na mysli faktory, ktoré ohraničujú mravnosť myslenia, konania a správania sa jedinca v profesionálnych situáciách, ale aj učiteľa – profesionála v osobných situáciách. Tieto faktory majú rozmer normatívny, personálny a sociálny.

Tab. 2 Etická dimenzia učiteľskej profesie

ROZMER ETICKEJ DIMENZIE	CHARAKTER	OBSAH	PROSTRIEDKY	CIEL'
normatívny	nadprofesionálny	právne a mravné normy	právne a mravné vedomie sebakontrola	individuálna mravnosť
personálny	osobnostno-profesionálny	interiorizované normy a vzorce správania	sebareflexia sebapoznanie sebahodnotenie sebautváranie	profesionálny ideál
interpersonálny	sociálno-profesionálny	láska k deťom autorita, empatia pedagogický takt kongruencia altruizmus	reflexívna konfrontácia s druhými	ideál dobra

Cieľom dosahovania **normatívneho rozmeru** etickej dimenzie je individuálna mravnosť a rešpektovanie zákonnosti. Má nadprofesionálny charakter. Ich obsah tvoria mravné a právne normy. Prostriedkom dosahovania individuálnej mravnosti je mravné a právne vedomie a sebakontrola.

Pre profesionála, tak ako pre každého občana, platia zákonné normy občianskeho, pracovno-právneho vzťahu a pod. Upravujú jeho povinnosti, ako aj práva, v rámci ktorých sa má mravne správať. Ďalej sa riadi aj akceptovanými spoločenskými princípmi, napr. humanistickými a demokratickými, ktoré si ctia osobnosť jedinca. Niekedy sa od neho očakáva mravnejšie správanie, než je tolerované u iných. Preto sa musí riadiť normami society, komunity a konfesie, ktoré v niektorých prípadoch silne ovplyvňujú akceptovateľnosť určitého druhu a typu správania a konania učiteľa. Dôležitou súčasťou systému noriem sú aj profesionálne normy, od všeobecných noriem týkajúcich sa učiteľskej profesie až po úzko chápané normy danej profesionálnej skupiny (stupeň školy, konkrétna škola, skupinka učiteľov v rámci školy).

Cieľom dosahovania **personálneho rozmeru** etickej dimenzie je profesionálny ideál, ktorý v tomto vzťahu vystupuje ako individuálna eticko-profesijná kvalita. Má osobno-profesionálny charakter. Predstavuje to, čo by človek ako profesionál chcel dosiahnuť v oblasti mravného vedomia, mravného konania, mravných postojov. Obsah spočíva v interiorizácii, zvnútornení mravných noriem a

vzorcov správania. Jeho podstatou je snaha o dosiahnutie profesionálneho ideálu seba samého. Prostriedkom k dosahovaniu cieľa je neustála sebareflexia, sebazpoznanie, sebahodnotenie a sebautváranie (alebo sebakorekcia).

Personálny rozmer vypovedá najmä o etickom vzťahu k sebe samému. Nie je stály a nemenný, ale sa vyvíja, flexibilne dotvára na základe neustálej reflexie a konfrontácie seba – reálneho so sebou – ideálnym. Snaha o sebazdokonaľovanie má svoju etickú podstatu a ňou sa ľudský jedinec najvýraznejšie líši od iných tvorov. Je založená na najvyšších sebaaktualizačných potrebách jedinca.

Cieľom etického snaženia v **interpersonálnom rozmere** učiteľa je ideál dobra. Má sociálno-profesionálny charakter. Dôležité je uvedomenie, že ideálom dobra nie je len učiteľova osobná, vnútorná predstava ideálu, ale zhoda ideálu dobra s tým, čo považujú za dobré aj druhí. Jej obsahom sú etické sociálno-profesionálne charakteristiky. Prostriedkom jeho dosahovania je reflexívna komunikácia a konfrontácia so žiakmi, profesionálnymi partnermi a rodičmi.

Keďže podstata učiteľskej profesie je založená na vytváraní vzťahov, týkajú sa jej konkrétne etické sociálno-profesionálne požiadavky. Vyjadrujú mravné paradoxy učiteľskej profesie, v ktorých etický imperatív môže v jedincovi spôsobiť mravný konflikt. Sú to:

- láska k deťom bez podmienok a úľav,
- autorita bez vynucovania.
- pedagogický takt nielen ako zmysel pre mieru či zdvorilosť,
- empatia bez straty výchovného cieľa,
- kongruencia bez profesionálnych ústupkov,
- altruizmus bez pocitu sebaobetovania a sebaľútosti (bližšie pozri Kasáčová 2002).

Učiteľská morálka je teda špecifickou formou osobitného vnútorného vzťahu – lásky k učiteľskému povolaniu, k formovaniu povinnosti a zodpovednosti za kvalitu práce a je tiež dôležitým prostriedkom efektívnosti učiteľovej práce (Gluchman 1994. s. 153). V niektorých krajinách je explicitne sformulovaná v etickom kódexe učiteľskej profesie. Etický kódex je súbor noriem a vzorcov správania, ktorý reguluje správanie sa profesionála pri výkone profesie a obsahuje záväzky voči žiakovi a voči povolaniu.

Podľa niektorých autorov (Brezinka 1996, Žilínek 1997) existuje niekoľko závažných **paradoxov**, spôsobené protikladnosťou požiadaviek na profesionála. Keďže oba protiklady sú dôležité a vyžaduje sa ich dodržiavanie, môžu vyvolávať

u učiteľa vnútorný konflikt. Etickú odpoveď na ich riešenie upravujú mravné axiómy:

- Sloboda verzus zodpovednosť. Práca učiteľa nepozná univerzálny recept. Možnosť učiteľa rozhodovať o svojich odborných postupoch sa s rozširovaním demokratických prístupov v škole stáva každodennou nutnosťou. Vyššia právomoc slobodne rozhodovať znamená aj vyššiu zodpovednosť, ktorá rastie zároveň s nárastom slobody. Axióma 1: **Učiteľ má právo slobodne sa rozhodovať a povinnosť odborne sa zodpovedať.**
- Pedagogická veda verzus etika. Pedagogické rozhodovanie učiteľa spočíva vo voľbe pedagogických cieľov, stratégií, metód a foriem. Sám volí mieru zasahovania do psychiky dieťaťa aj spôsob intervencie. Učiteľ má predvídať mieru efektívnosti zvolenej intervencie a zároveň aj možnosť nežiadúceho účinku určitého postupu. Axióma 2: **Učiteľ má právo rozhodovať o pedagogických stratégiách a povinnosť rešpektovať etiku pri ich voľbe a realizácii.**
- Etika verzus informovanosť. Pre profesionálnu činnosť učiteľa sú potrebné dôkladné informácie o dieťati, o rodine, v ktorej žije a poznanie sociálnych vzťahov v triede. Informácie o žiakovi nesmú byť zneužívané proti nemu ani proti jeho rodine, na úkor jeho sociálnych vzťahov v triede, na osobný prospech učiteľa, samého žiaka, ale ani v ich neprospech. Axióma 3: **Učiteľ má právo na pravdivé informácie o dieťati a povinnosť zachovávať ochranu údajov.**
- Učiteľova profesionalita – konečný stav verzus rozvoj. Odbornosť učiteľa daná jeho kvalifikáciou nesmie byť znevažovaná ani inak spochybňovaná. Morálnym záväzkom a profesijnou povinnosťou učiteľa je permanentne sa vzdelávať. Úctu, dôveru, akceptáciu žiakov a ich rodičov si získajú len vtedy, ak budú hodní úcty a dôvery. Axióma 4: **Permanentné vzdelávanie učiteľov má byť ich právo a povinnosť.**
- Kontrolovateľnosť profesionálneho výkonu verzus ochrana profesionálnej cti. Výkon učiteľa nie je možné v plnej miere kontrolovať zvonka. Neexistuje tu mechanizmus konkurencie, pretože v prípade nespokojnosti (žiaka, rodiča) nie je jednoduché prejsť k inému profesionálovi. Ťažisko kontroly spočíva v sebakontrola, v autodiagnostike, vedúcej k sebazdokonaľovaniu. Aktuálna je preto ochrana učiteľa a profesie pred neodborníkmi, neprofesionálnou pseudokontrolou, pred zasahovaním do profesionálnych právomocí a neoprávneným nátlakom okolia. Axióma 5: **Kontrola výkonu má byť**

záležitosťou profesionálnou a má podliehať nástrojom na ochranu profesionála.

Tak ako neexistuje ideálny učiteľ, nie sú ani ideálni žiaci, rodičia ani spoločnosť. Preto uvedené axiómy hľadajú rovnováhu v sociálnej bipolarite, resp. ochranu pred jednostrannosťou. Čím je spoločnosť rozkolísanejšia, tým viac vystupujú do popredia krajné riešenia. Podstata etiky v učiteľskej profesii spočíva v hľadaní „modus vivendi“ pre dobro detí aj učiteľa.

2.3 Odborná dimenzia učiteľskej profesie

Proces budovania profesionality učiteľa sa označuje sa termínom **profesijná dráha učiteľa**. V medzinárodnej terminológii sa používajú termíny *teachers' career development*, *professional development of teachers*. Odborníci, ktorí sa venujú tejto problematike u nás (Kolláriková 1993, Kariková 1999, Kosová 2001, Kasáčová 2002) i v zahraničí (Schutz et al. 2001, Verloop – Wubbels 2000, Průcha 1997, Šimoník 1994 a i.) zdôrazňujú pre túto dráhu potrebu systému celoživotného kontinuálneho vzdelávania s cieľom zabezpečiť sústavný profesijný rozvoj učiteľa ako jednotlivca, tak aj profesie ako takej.

Fázy profesijnej dráhy učiteľa tak ako aj v iných profesiách predstavujú konkrétne etapy, ktoré sa vyznačujú špecifikami, najmä inou kvalitou výkonu, úrovňou stotožnenia sa s profesiou, inými nárokmi kladenými na učiteľa. Obvykle (napr. Alan 1989, Průcha 1997 a i.) sa uvádzajú tieto:

Tab. 3 Fázy profesijnej dráhy učiteľa

FÁZA PROFESIJNEJ DRÁHY	ŽIVOTNÉ KROKY, ETAPY, ZNAKY	ZVYČAJNÝ VEK
1. voľba učiteľskej profesie	motivácia k štúdiu učiteľstva	do 18 – 19 rokov
2. prípravná fáza	pregraduálna príprava	do 24 rokov
3. profesijný štart	vstup do povolania	okolo 24 rokov
4. profesijná adaptácia	skúsenosti prvých rokov praxe	24 – cca 30 rokov
5. profesijný vzostup	vývoj kariéry učiteľa	cca 30 – individuálne

6. profesijná stabilizácia, resp. migrácia	zotrvanie v profesii, kariérny postup – ďalšie vzdelávanie, zmena učiteľskej profesie	od 35 roku života
7. profesijné vyhasínanie (vyhorenie)	únavná rutina – pedagogický konzervativizmus, opúšťanie profesie	individuálne

Pre účely rozpracovania problematiky profesijného rastu učiteľa sa nebudeme zaoberať prvými dvomi fázami – voľbou profesie a pregraduálnou prípravou na ňu. Sú rozpracované v publikácii B. Kasáčovej *Učiteľ – profesia a príprava* (2002). Podstatnou myšlienkou však je, že pregraduálna príprava, ako východisková etapa, má tvoriť integrálnu súčasť systému kontinuálneho vzdelávania učiteľa, pri rešpektovaní zásady, že profesionál sa štúdiom nepripravuje na profesie raz na vždy a definitívne. Táto má spĺňať podmienky a požiadavky tzv. dobrého štartu, teda poskytovať široký odborný základ vedomostí a schopností. Gradovanie, rozširovanie, inovovanie a špecializovanie profesionality je úlohou nadväzujúceho systému ďalšieho vzdelávania, ktoré musí mať kontinuálny a celoživotný charakter. Jeho cieľom je tiež rozvíjanie a upevňovanie profesionálnych postojov, smerujúcich k stabilizácii v profesii a k budovaniu profesijnej identity.

Profesijný štart – začínajúci učiteľ. Profesijným štartom sa označuje obdobie mladého človeka po skončení pregraduálnej prípravy, pri vstupe do zamestnania. Tento medzník je tak zo psychologického, ako aj sociologického hľadiska dôležitým krokom na profesionálnej dráhe. Mení sa rola študenta na rolu učiteľa, preberá zodpovednosť, ktorú predtým zastrešoval niekto iný, pričom preberá existenčnú zodpovednosť za seba samého.

V chápaní utvárania profesionality učiteľa niekedy dochádza ku konfrontácii dvoch modelov, ktoré určujú jeho výkony: modelu ideálneho absolventa, ktorý predstavovali požiadavky vysokej školy s modelom ideálneho zamestnanca, ktorý je určený predstavou pracoviska, resp. jeho manažmentu. Absolvent zvyčajne nie je profesionálne pripravený na mnohé úskalia praxe, a tiež nie je osobnostne pripravený vyrovnáť sa s niektorými okolnosťami a udalosťami. Vo všeobecnosti existujú tri okruhy **rozporov**, s ktorými sa absolvent počas svojho profesionálneho štartu konfrontuje:

- rozpor medzi vedomosťami a skúsenosťami,
- rozpor medzi osobnými aspiráciami a potrebami organizácie,

- rozpor medzi aktuálnym postavením a perspektívou, ktorá ho čaká (Alan 1989),
- pričom v súčasnosti v našich podmienkach pristupuje nový problém, typický najmä pre posledné roky – rozpor medzi túžbou a potrebou zamestnať sa a reálnou možnosťou nájsť pracovné miesto.

Existuje niekoľko prístupov, ako uľahčiť profesionálny štart učiteľov. Skúsenosti z predchádzajúcich období za osvedčenú cestu pokladali **sprevádzanie začínajúceho učiteľa uvádzajúcim učiteľom**, ktorý bol zodpovedný za adaptáciu začínajúceho učiteľa vedeniu školy. Táto prax dnes už nie je celkom samozrejmá, hoci v niektorých školách sa stále praktizuje. Upustenie od nej bolo pravdepodobne spôsobené všeobecne známymi zmenami v školách a ich vnútornej organizácii, ale aj absenciou konkrétnej odbornej metodiky vedenia začínajúceho učiteľa. Osobitne by sa mala oživiť snaha o sformulovanie **štatútu uvádzajúceho učiteľa**, ktorý by v rámci vnútornej organizácie školy mal vyšpecifikované svoje služobné miesto a povinnosti z toho vyplývajúce.

Iné prístupy priamo nadväzujú na systém pregraduálnej prípravy. V nich sa prvý rok praxe absolventa v školskej praxi považuje za posledný rok vysokoškolskej prípravy, pričom začínajúci učiteľ je v kontakte s vysokou školou, jeho **mentor – uvádzajúci učiteľ** je priamym spolupracovníkom fakulty. Takýto prístup, známy ako koncepcia KIVAS v niektorých holandských vysokých školách pedagogických, chápe prípravu študenta v poslednom ročníku ako učiteľa v rozvoji (Meulenkamp 2002).

Zhrnutie ťažkostí začínajúcich učiteľov do niekoľkých kľúčových skupín poukazuje na potrebu posilnenia pregraduálnej prípravy v rozvoji spôsobilostí už u študentov učiteľstva prostredníctvom prepojenia prípravy na fakulte a v spolupráci s cvičnými učiteľmi na cvičnej, škole. Kosová (2002) upozorňuje v týchto súvislostiach na rozvoj tých spôsobilostí budúceho učiteľa, ktoré tiež môžu uľahčiť profesionálny štart :

- **komunikatívnych spôsobilostí** so všetkými účastníkmi pedagogického procesu, osobitne s deťmi, v získaní skúseností jasne, zrozumiteľne a nedirektívne komunikovať s jednotlivcom i skupinou, nadväzovať pozitívne interpersonálne vzťahy,
- **diagnostických spôsobilostí** rozpoznávať individuálne zvláštnosti svojich žiakov a ich špecifické vzdelávacie potreby, sociálne vzťahy žiakov v triede,
- **psychodidaktických spôsobilostí** spočívajúcich v schopnosti didaktickej transformácie učiva vzhľadom na zvláštnosti žiakov, v schopnosti efektívnej pomoci deťom v učení, v schopnosti využiť vhodné stratégie

a metódy pre ich zmysluplné učenie, v schopnosti tvoriť emocionálne bezpečnú a podnetnú učebnú klímu,

- **manažerských spôsobilostí** spočívajúcich v plánovaní učebného procesu žiakov a tvorbe učebných programov a úloh, v dobrom organizovaní samostatného i kooperatívneho učenia žiakov, v schopnosti poskytovať žiakom efektívnu spätnú väzbu,
- **spôsobilostí sebareflexie** svojich profesijných spôsobilostí a osobnostných kvalít, vrátane reflexie aktuálnej skúsenosti a jej konfrontovania s uvádzajúcim učiteľom.

Skúsený učiteľ – učiteľ expert. Za skúseného učiteľa sa považuje praktik, ktorý zvládol obdobie profesionálneho štartu a v jeho pracovných návykoch, zručnostiach nastupuje v dobrom zmysle slova určitá dávka rutiny. Nastupuje fáza skutočného profesionálneho rozvoja učiteľa, ktorá zahŕňa: profesijný vzostup, profesijnú stabilizáciu, resp. migráciu, ale aj profesijné vyhasínanie.

Rôzni autori definujú začiatok obdobia rôznym spôsobom – od trvania niekoľkých mesiacov až po 3 – 5-ročnú prax (Veenman 1984 a i.). Tento jav je však veľmi individuálny. Vstup do obdobia profesijného vzostupu však nemožno určiť jednoducho dĺžkou trvania praxe. Tento prerod možno definovať aj inak, napr. určitými charakteristikami – stabilizovanými a rozvinutými spôsobilosťami. Vek je dôležitým momentom v riešení profesionálnych problémov učiteľa. Kým učiteľ - začiatok sa postavil zoči-voči triede plnej rodičov, ktorí boli od neho o 6 – 15 rokov starší, prirodzene u staršieho učiteľa sú rodičia detí jeho rovesníci a pribúdajú rodičia mladší. Tento príklad uvádzame preto, lebo z niektorých výskumov (Šimoník 1994) vyplýva, že práca s rodičmi tvorí významný podiel medzi činnosťami, na ktoré učiteľ nebol pripravený počas štúdia a sú ponechané na nadobudnutie vlastných skúseností. Sú to tieto činnosti: adekvátne reakcie na neočakávaný vývoj vyučovania, vedenie stretnutí s rodičmi, individuálne stretnutia s rodičmi, riešenie disciplinárnych priestupkov, práca s neprospievajúcimi žiakmi, vedenie pedagogickej dokumentácie, udržanie disciplíny pri vyučovaní. Jednotlivé problematické okruhy činností učiteľa sa časom prekonávajú jednak skúsenosťou, jednak osobnostným dozrievaním. Jednou z možností je formálna cesta prostredníctvom systému kontinuálneho vzdelávania, ktorý by sa v tomto období cielene zameriaval na proces sebazdokonaľovania v spomenutých činnostiach. Je žiaduce, aby postup profesijného rozvoja učiteľa bol formalizovaný (kariérnym systémom), inštitucionálne podmienený (vyžadovaný školou) a individuálne efektívny (potrebný pre učiteľa).

Profesijná stabilizácia a ďalšie vzdelávanie učiteľov. Potrebu kontinuálneho vzdelávania učiteľov v činnnej praxi sa zaoberajú už niekoľko rokov podujatia medzivládnej konferencie. Dokument UNESCO z roku 1987 (Porter, Gable 1987) upozorňuje na to, že ani dlhšia prax v profesii sama osebe nezaručuje zlepšenie, skvalitnenie profesionálnych zručností. Učitelia podobne ako ostatní profesionáli potrebujú, aby ich činnosť bola konfrontovaná s novými impulzmi, pohľadmi, dôkladnou analýzou a rozvíjajúcou sa teóriou. Dôležitou súčasťou obdobia profesijného vzostupu je preto zvyšovanie alebo rozširovanie kvalifikácie kontinuálnym, resp. celoživotným vzdelávaním a jeho dosahom na udržanie, resp. atestovanie profesionality.

V záveroch 35. medzinárodnej konferencie o vzdelávaní v Ženeve v roku 1975 sa konštatovalo, že učitelia, ktorí nastupujú do pedagogickej praxe, by mali akceptovať fakt, že učiteľské vzdelanie je nepretržitý alebo cyklický proces. Podobne zo strany štátu má dôsledná školská politika zabezpečiť, aby sa učiteľské vzdelanie koncipovalo ako nepretržitý koordinovaný proces začínajúci sa prípravou učiteľov a trvajúci počas celej učiteľovej profesionálnej kariéry.

S tým sú spojené nasledujúce úlohy:

- **vytváranie predpokladov** pre kontinuálne vzdelávanie už v čase pregraduálnej prípravy,
- **kompenzácia nedostatkov** pregraduálneho vzdelania prostredníctvom rôznych foriem kontinuálneho vzdelávania,
- využitie médií a informačnej techniky na **podporu všetkých foriem** inštitucionálneho formálneho a tiež neinštitucionálneho neformálneho aj informálneho vzdelávania a sebavzdelávania,
- **otvorenie tradičných vzdelávacích** inštitúcií širšej verejnosti, **rozvoj inštitúcií** pre ďalšie vzdelávanie učiteľov a prehĺbenie ich vzájomnej spolupráce.

Pre tvorbu systému celoživotného vzdelávania pre učiteľov je dôležité, že ľudia budú pokračovať vo vzdelávaní, len ak budú chcieť, ak budú mať pozitívne skúsenosti z doterajšieho vzdelávania a pocit osobného prospechu, ak budú vidieť význam vzdelávania, ak budú mať dostupné a vhodné príležitosti z hľadiska času, finančnej náročnosti, ak dosiahnutý efekt bude uznaný (certifikát, diplom alebo iný uznávaný doklad) a najmä ak budú chápať jeho celoživotný význam.

Profesijné vyhasínanie. Zo sociologického hľadiska je obdobie profesionálneho vyhasínania alebo profesionálneho konzervativizmu charakterizované aj ako „preddôchodkové“ obdobie. Nemožno však zovšeobecňovať, že všetci učitelia v tomto období vyhasínajú, ani to, že všetci sú

konzervatívnejší, než mladí. Ich typické charakteristiky spočívajú v tom, že sú viac než ich mladší kolegovia orientovaní na (Alan 1989):

- záujem o zárobok (vo vzťahu k výpočtu ich budúceho zárobku),
- záujem o pracovné podmienky (zdôrazňovanie hodnoty zdravia a životnej pohody),
- záujem o dobrý pracovný kolektív a interpersonálne vzťahy (kulminuje u nich sociálne hodnota práce).

Z výskumov vyplýva (Chaplan 1995, Zelina 1998, Daniel 2002), že učitelia, ktorí permanentne študujú, zúčastňujú sa vzdelávacích a výcvikových aktivít zriedkavejšie podliehajú javu profesionálneho vyhorenia. Tí, čo na sebe pracujú, získavajú mnoho podnetov a inšpirácií, ktoré im nedovolia podľahnúť profesionálnej depresii. Hoci na problémy vyhorenia sa zúčastňuje mnoho ďalších faktorov súvisiacich aj s osobným životom, jeho podstata spočíva v udržiavaní a revitalizácii zmyslu života a pracovného naplnenia.

Celoživotné vzdelávanie ako integrálna súčasť profesionálnej dráhy učiteľa má viac významov. Je dôležitým faktorom zvyšovania kvality výkonu, udržiavania a zvyšovania spoločenského statusu profesie, implementácie nových poznatkov do prostredia aktuálnej spoločenskej praxe a umožňuje profesionálovi držať krok s dobou. Z osobného hľadiska je podstatným prvkom prevencie nežiadúcich javov v morálno-psychickom stave, napr. rutina, syndróm únavy, neurotické príznaky až vyhorenie učiteľa.

Výskumy Kurelovej (2000) poukázali na určité rozdiely medzi profesionálnou únavou žien a mužov staršieho veku. Ženy sa cítia viac než muži unavené interpersonálnou stránkou profesie (únava zo žiakov, ich správania, hrubosti, vzťahov s kolegami), muži učitelia majú viac než ženy tendenciu ignorovať rôzne reformné a inovačné snahy v edukácii, nie preto, že by nesúhlasili, ale chcú dokončiť svoju profesionálnu kariéru v zabehnutých zvykoch a v „pokoji“.

Významným faktorom udržiavania pružnosti profesionálneho uvažovania a konania je pre učiteľov v staršom veku kontakt s profesionálnym dorastom, pomoc pri ich adaptácii na povolanie a odovzdávanie profesijných skúseností. Formálnu podobu môže táto činnosť nadobudnúť ich systémovým zapojením do lektorskej, konzultačnej, supervíznej, poradenskej, resp. koordinátorskej činnosti v rámci školy alebo regiónu. K takto vyjadrenej expertnej pozícii je tiež potrebný kontakt s aktuálnou odbornou literatúrou a novinkami v pedagogike a iných vedách. Niektorí autori zdôrazňujú aj podiel a účasť učiteľov z praxe na pedagogických výskumoch. Význam výskumnej participácie učiteľov spočíva jednak v ich kontakte s výskumnými aktivitami a ich ovplyvňovanie novými poznatkami a praktikami, jednak v zúročení ich dlhoročných skúseností. Takáto

spolupráca má nesporný pozitívny vplyv na profesionálne sebatvrdzovanie a nachádzanie nového, vyššieho zmyslu svojej práce a svojich celoživotných skúseností.

Opísané dimenzie profesionality pôsobia synergicky, t.j. jedna druhú dopĺňajú a podmieňujú a zároveň longitudinálne ovplyvňujú profesijný rozvoj učiteľa. To však platí len za predpokladu, že spoločnosť vytvorí **flexibilný systém kontinuálneho vzdelávania učiteľov, ktorý profesijný rozvoj podporuje legitímnou možnosťou kariérneho rastu**. To znamená, aby na úsilie a vzdelávanie sa učiteľa systémovo a zmysluplne nadväzovalo zvyšovanie kvalifikácie, pracovnej pozície a finančného ohodnotenia.

Literatúra

ALAN, J.: *Etapy života očima sociologa*. Praha : Panorama, 1989.

BREZINKA, W.: Profesiová morálka učiteľov. In: *Filozofické základy výchovy*. Praha, Zvon 1996, s. 155 –161.

DANIEL, J.: Závaž a jej zvládanie v profesii učiteľa. *Pedagogika*, 2002, roč. 54, č. 1, s. 33-46.

DARGOVÁ, J.: *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov : Privatpress, 2001.

GAVORA, P.: Rozhodnutie stať sa učiteľom. Pohľad kvalitatívneho výskumu. *Pedagogika*, 2002, roč. 54, č. 3, s. 240-256.

GLUCHMAN, V.: *Úvod do etiky*. Prešov : Universum, 1994.

HAVLÍK, R. – KOŤA, J. – SPILKOVÁ, V. – ŠTECH, S. – ŠVECOVÁ, J. – TICHÁ, M.: *Učiteľské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1998.

CHAPLAN, R. P.: Stress and Job Satisfaction: A Study of English Primary Teachers. *Educational Psychology*, 1995, vol. 15, no. 4, s. 473-485.

KARIKOVÁ, S.: *Osobnosť učiteľa*. Banská Bystrica : PF UMB, 1999.

KASÁČOVÁ, B.: Očakávania študentov od pedagogicko-psychologickej prípravy. *Pedagogická revue*, 1996, roč. 48, č. 7-8, s. 311-317.

KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľ. Profesia a príprava*. Banská Bystrica : PF UMB, 2002.

KOLLÁRIKOVÁ, Z.: Fázy utvárania učiteľskej profesie. *Pedagogická revue* 1993, č.9-10, s.483-493.

KOSOVÁ, B.: Perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov. In: *Vzdělávání – brána k evropské integraci*. Brno : Masarykova univerzita, 2000. s. 453-458.

- KOSOVÁ, B.: *Idea spolupráce univerzity a cvičných škôl*. In: *Spolupráca univerzity a škôl „Cvičný učiteľ“*. Banská Bystrica : PF UMB, VNJH, 2002, s. 14-20.
- KOSOVÁ, B.: Hodnotenie pedagogického procesu a sebaanalýza učiteľa. In: *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien*. Prešov : FHPV Prešovská univerzita – Metodické centrum, 2001, s. 339-345.
- KURELOVÁ, M.: *Učiteľská profesie v teorii a praxi*. Ostrava : PdF Ostravská Univerzita, 2000.
- MEULENKAMP, H.: Spolupráca vysokej školy a cvičných škôl při vedení študenta v rozvoji. In: *Spolupráca univerzity a škôl Cvičný učiteľ*. Banská Bystrica : PF UMB – VNJH, 2002, s. 14-27.
- Medzinárodná konferencia o vzdelávaní. 45. zasadnutie. UNESCO, Ženeva, 30.9.-5.10. 1996*. In: *Charta učiteľa*. Prešov: Metodické centrum, 2002, s. 28-45.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.
- SCHUTZ, P. A. – CROWDER, K. C. – WHITE, V. E.: The Development of a Goal to Become a Teacher. *Journal of Educational Psychology*. 2001, Vol. 93. No. 2, 299-308. ŠIMONÍK, O.: *Začínající učitel*. Brno : Masarykova univerzita, 1994.
- VEENMAN, S.: Perceived Problems of Being Teachers. *Review of Educational Research*, 1984, vol. 54, no. 3, pg. 143-178.
- VERLOOP, N. – WUBBELS, Th.: *Some major developments in teachers education in the Netherlands and their relationship with international trends*. In: *Trends in Dutch Teacher Education*. Leuven – Apeldoorn : Velon, Garant, 2000.
- ZELINA, M.: Učitel a burnout efekt. *Pedagogika*, 1998, roč. 48, č. 2, s. 164-169.
- ŽILÍNEK, M.: *Etos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava : IRIS, 1997.

3 KOMPETENCIE A SPÔSOBILOSTI UČITEĽA – EURÓPSKE TRENDY A SLOVENSKÝ PRÍSTUP

Bronislava Kasáčová – Beata Kosová

V novodobej histórii vývinu teórie učiteľskej profesie sa rôzni autori zaoberajú problematikou hľadania najvhodnejších a nevyhnutných kompetencií a spôsobilostí učiteľa, ktoré majú tvoriť jadro jeho profesionality a čoraz naliehavejšie požadujú zmeny v požiadavkách na profesijnú prípravu a výkon učiteľa. Tento trend je v stredoeurópskom kontexte veľmi výrazný od 90-tych rokov 20. storočia. Možno v ňom identifikovať niekoľko dominujúcich tendencií, od ktorých závisí štruktúra a priority vo formulácii učiteľských kompetencií:

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

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

Začiatky 90-tych rokov sú charakteristické prevahou prvého hľadiska. Typické preň je, že problematiku učiteľských kompetencií a spôsobilostí riešia najmä pedológovia teoretici, zväčša pedagógovia vysokých škôl pripravujúcich učiteľov. Obsah požadovaných zmien sa orientuje na zmeny v pregraduálnej príprave a na reformy učiteľského vzdelávania. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa sa vymedzujú v nadväznosti na obsah prípravy učiteľov, t. j. aké priority má príprava učiteľa zohľadňovať. V tomto trende sú známe najmä **normatívne modely**, ktoré určujú, čo v bode dovriešenia prípravy má absolvent vedieť, resp. dokázať urobiť (a nie, aká má byť jeho profesionálna kompetencia). Klasickým prípadom sú (aj doteraz prežívajúce) prístupy formulovať kompetencie, ktoré kopírujú prípravu učiteľa v zaužívanom rámci:

- odbornopredmetová zložka prípravy,
- pedagogicko-psychologická zložka prípravy,
- metodická, resp. predmetovo-didaktická zložka prípravy.

3.1 Novšie pohľady na kompetencie učiteľa

Spomínané 90-te roky sú obdobím prechodu k modernému ponímaniu (stále však akademickému), kde sa začínajú viac akcentovať požiadavky orientované na rozvojaschopné predpoklady učiteľa, pričom autori klasifikujú tieto požiadavky podľa rôznych kritérií, napr. podľa opisov činností, výpočtu zodpovedností, opisov výkonu, resp. vlastností a typológií osobností a pod. Prejavuje sa v nich snaha o opustenie normatívneho prístupu, vyjadreného v profile ideálneho absolventa. Tento prístup sa stáva predmetom kritiky. Oproti tomu sú formulované reálne spôsobilosti, ktoré sú viac individualizované a viazané na konkrétny kontext vzdelávacích situácií. Začína sa presadzovať *dynamické poňatie* ako postupné približovanie sa k žiaducim parametrom učiteľskej profesie, zdôrazňovaním sebareflexívnej spôsobilosti ako otvorenosti profesionála voči zmenám, schopného prispôbovať sa meniacim sa podmienkam.

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

- **Plánovanie a príprava** - spôsobilosti podieľajúce sa na výbere didaktických cieľov, na voľbe cieľových zručností, ktoré majú žiaci na konci hodiny zvládnuť a spôsobilosti zvoliť najlepšie prostriedky na dosiahnutie týchto cieľov.
- **Realizácia vyučovacej jednotky** - spôsobilosti potrebné na úspešné zapojenie žiakov do vyučovacej činnosti.
- **Riadenie vyučovacej jednotky** - spôsobilosti potrebné na riadenie a organizáciu učebných činností, ktoré udržia pozornosť žiakov, ich záujem a aktivitu.
- **Klíma triedy** - spôsobilosti potrebné na vytvorenie a udržanie kladných postojov žiakov voči vyučovaniu a ich dlhodobú motiváciu.
- **Disciplína** - spôsobilosti potrebné na udržaniu poriadku a na riešenie všetkých prejavov nežiadúceho správania žiakov.
- **Hodnotenie prospechu žiakov** - spôsobilosti potrebné na hodnotenie výsledkov žiakov, aplikované pri formatívnom hodnotení i sumatívnom hodnotení.

- **Reflexia vlastnej práce učiteľa a evalvácia** spôsobilosti potrebné na evalváciu vlastnej práce s cieľom zlepšiť ju.

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

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

Orientácia uvedených dvoch prístupov výraznejšie smeruje k spôsobilostiam, ktoré zohľadňujú samotný vyučovací proces, menej výrazná je orientácia na žiaka a na celoživotný rozmer rozvoja učiteľa. Tieto a podobné prístupy ovplyvnili aj českú pedeutológiu. Tu možno identifikovať snahy hľadať cesty medzi klasickým členením podľa oblastí pregraduálnej prípravy a novým pohľadom na spôsobilosti podľa oblastí výkonu práce učiteľa.

Podľa Helusa (1999) plne zavŕšené štúdium by malo nájsť adekvátny výraz v určitých kompetenciách. Kým prvé tri sú odvodené od oblastí prípravy, ostatné sú orientované viac na činnosti učiteľa v edukačnom procese. Sú to:

- **Odborno-predmetové** – t.j. kompetencie vo vecných základoch vyučovacích predmetov.
- **Psychologické** – t.j. kompetencie v spôsoboch pohľadov na žiakov a študentov z hľadiska ich vekových a individuálnych zvláštností,

možností i bariér rozvoja, vytvárania vzťahov a postojov k hodnotám a pod.

- **Pedagogicko-didaktické** – t.j. kompetencie v postupoch práce s učivom, tak aby sa toto učivo pretváralo na informovanosť a spôsobilosť osobnosti myslieť v danej oblasti, vytvárať si názory, diskutovať, ďalej sa samostatne orientovať a pod.
- **Komunikatívne** – tzn. kompetencie vo vytváraní vzťahov a pospolitostí medzi učiteľom a žiakmi a medzi žiakmi navzájom, vo vytváraní klímy súžitia, v rozvíjaní základov občianskej spolupatričnosti a pod.
- **Riadiace (pedagogicko-manažérske)** – tzn. kompetencie v realizácii možností využívať vzdelávaciu potencialitu obce a uplatňovať záujmy školy (triedy, detí) v obci, uvádzať deti do širších súvislostí reálneho života okolia a vnášať ho do diania školy (triedy).
- **Poradenské a konzultatívne** – najmä vo vzťahu k rodičom, najmä ak učiteľ rozpozná zvláštnosti detí (nadania, aj handikepov) v zmysle rôznych smerov ich individuality.
- **Plánovacie a pre projektovanie stratégií** – pre výchovno-vzdelávaciu prácu so žiakmi a študentmi, podieľať sa na tvorbe programov školy, tlmočiť ich verejnosti a obhájiť ich.

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

- **Kompetencie k vyučovaniu a výchove** – psychopedagogická, diagnostická, komunikatívna kompetencia.
- **Osobnostné kompetencie** – spôsobilosť akceptovať seba, žiakov a kolegov, spôsobilosť asertívneho, autentického a empatickeho správania.
- **Rozvojové kompetencie** – adaptačná, výskumná, informačná, sebareflexívna a autoregulačná spôsobilosť.

Spilková (1999, s. 41) na uvedenom základe vo vzťahu k pregraduálnej príprave odporúča pojem „kompetenčná príprava učiteľov“, ktorú podľa nej tvorí rámec šiestich nasledovných kľúčových kompetencií ako súčasť širokej profesionality učiteľa:

- psychodidaktická,
- komunikačná,
- organizačná a riadiaca,

- diagnostická a intervenčná,
- poradenská a konzultatívna (vo vzťahu k rodičom žiakov),
- sebarefektívna.

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

3.2 Súčasné európske trendy

Súčasnú ponímanie problematiky učiteľských kompetencií akcentuje tak hľadisko učiteľa ako autonómneho subjektu, ako aj hľadisko požiadaviek rozvíjajúcej sa spoločnosti, formulovaných najmä zo strany medzinárodného spoločenstva v nadväznosti na novú paradigmu spoločnosti založenej na poznání (učiacej sa spoločnosti). Tieto dve hľadiská sú základom nielen medzinárodných dohovorov a dokumentov o kompetenčných profiloch učiteľa, ale aj ich aplikácií na podmienky jednotlivých európskych krajín. Stále viac sa orientujú na kľúčové kompetencie človeka pre 21. storočie a príznačná je tiež okrem vysokoškolských pedagógov teoretikov účasť odborníkov z rôznych oblastí praxe (najmä školskej, ale nielen jej), ako aj rodičovskej a ďalšej verejnosti.

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

1. Kompetencie vzťahujúce sa na proces učenia zahrňujú:

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

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

- Kompetencie k občianstvu, európanstvu a udržateľnému rozvoju.
- Kompetencie pre učiacu sa spoločnosť (tu sa zdôrazňuje motivácia celoživotne sa učiť, učiť sa ako sa učiť, digitálna gramotnosť, kreativita a inovácie, schopnosť riešiť problémy komunikácia a spolupráca).
- Kompetencie pre integrovanie IKT do výučby.
- Kompetencie pre tímovú prácu.
- Kompetencie k participácii na tvorbe školského kurikula, na evalvácii.
- Kompetencie pre spoluprácu s rodičmi a so sociálnymi partnermi.

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

1. Profesionálne hodnoty a povinnosti

- Efektívnosť skvalitňovania učenia sa v triede (zabezpečiť pokrok žiaka v učení a jeho rozvoj, vytvárať pozitívnu klímu na učenie, využívať stratégie podporujúce učenie sa).
- Kritická reflexia, sebaevalvácia a rozvoj učiteľa (hodnotiť prax a kriticky ju reflektovať, zdokonaľiť svoj profesijný výkon, byť angažovaný v systéme ďalšieho vzdelávania, využívať v práci výsledky výskumu).

- Spolupráca a ovplyvňovanie (kolegov v profesijnom rozvoji, partnerstvo, vzájomné poradenstvo, účasť na budovaní kultúry školy).
- Vzdelávacie a sociálne hodnoty (zmysel pre pravdu, zodpovednosť, spravodlivosť, rovnosť žiakov, vzťahovať vyučovanie k širším spoločenským hodnotám, k cieľom školy, k individuálnemu rozvoju žiakov).

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

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

4. Profesionálne konanie – profesionálne povinnosti, znalosti a osobné atribúty sa majú vo vzájomnej interakcii explicitne prejavovať v profesionálnom konaní.

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

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

- predmetová,
- didaktická a psychodidaktická,
- pedagogická,
- informatická a informačná,
- manažérska,
- diagnostická a hodnotiacia.

2. Učiť sa žiť spoločne (socializačná funkcia školy), tvoria ju kompetencie:

- sociálna,
- prosociálna,
- komunikatívna,

- intervenčná.

3. Učiť sa konať (integračná funkcia školy), tvoria ju kompetencie:

- osobnostne kultivujúca,
- multikultúrna.
- environmentálna,
- proeurópska.

4. Učiť sa byť (personalizačná funkcia školy), tvoria ju kompetencie:

- diagnostická,
- hodnotiaci (sebahodnotiaci),
- zdravého životného štýlu,
- poradensko-konzultačná.

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

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

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

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

3.3 Návrh na štruktúru kompetenčného profilu učiteľa v Slovenskej republike

V súlade s európskymi trendmi a dokumentmi stojí aj pred slovenskou odbornou societou úloha vytvoriť národný kompetenčný profil učiteľa, rozpracovať ho v profesijných štandardoch jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov, v kľúčových kompetenciách a spôsobilostiach a v indikátoroch ich kvality¹.

Na základe komparácie, syntézy a kritickej analýzy niektorých existujúcich modelov profesijných kompetencií sa javí ako vhodné vychádzať pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa **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 pre tvorbu profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov (napr. učiteľ primárneho vzdelávania, učiteľ nižšieho sekundárneho vzdelávania, vychovávateľ a pod.)

Pri tvorbe kompetenčného profilu boli rešpektované nasledujúce základné 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 **kľúčové kompetencie človeka** v 21. storočí, ako aj medzinárodné dokumenty týkajúce sa profesie učiteľa a celoživotného vzdelávania.
- Jasné rozčlenenie **dimenzií profesionality učiteľa** na odbornú (t. j. kvalifikácia), etickú (t. j. mravnosť) a osobnostnú (t. j. osobnostná zrelosť), pričom problematika kompetenčného profilu a štandardov profesie je záležitosťou výsostne odbornej dimenzie. Napriek tomu, že etická a osobnostná dimenzia sú pre profesiu učiteľa mimoriadne dôležité, nie je možné požiadavky na osobnostné vlastnosti a etické charakteristiky zmiešavať s profesijnými kompetenciami a spôsobilosťami.

Výhodami navrhovaného trojdimenzionálneho modelu sú:

- jednoduchosť a zrozumiteľnosť pre odbornú pedagogickú a učiteľskú verejnosť,

¹ Vysvetlenie spomínaných kľúčových pojmov je uvedené v kapitole 6.

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

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

1. DIMENZIA – ŽIAK

- **identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka** – poznať, diagnostikovať a vedieť pracovať s individuálnymi špecifikami žiaka (nadanie, poruchy, vlastnosti),
- **identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia** – poznať teórie učenia, poznať, diagnostikovať a využívať individuálne učebné štýly v závislosti od psychických, fyzických a sociálnych podmienok,

- **identifikovať sociokultúrny kontext vývoja žiaka** - poznať, diagnostikovať a vedieť pracovať so sociokultúrnym prostredím žiakov, rodiny.

2. DIMENZIA - EDUKAČNÝ PROCES

2.1 Mediácia obsahu edukácie:

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

2.2 Vytváranie podmienok edukácie

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

2.3 Ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiaka:

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

prosociálne správanie), oceňovať sociálne spôsobilosti žiaka,

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

3. DIMENZIA - SEBAROZVOJ UČITEĽA

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

V návrhu kompetenčného profilu sa súčasne počíta s tým, že v slovenskom školstve sa v blízkom období uskutoční kurikulárna transformácia, ktorá bude mať prejav v tvorbe vlastných rozvojových programov škôl. To na jednej strane prinesie zvýšenú mieru rozhodovacích právomocí učiteľa, ale na druhej strane aj zvýšenie jeho zodpovednosti vo vyučovacom procese. Tiež to na jednej strane posilní autonómne postavenie učiteľa, čo na druhej strane zvýši nároky a požiadavky na profesionalizáciu, ktorej prejavom sú okrem iného profesijné štandardy. Profesijné štandardy musia preto nastaviť svoje požiadavky tak, aby sa učitelia podľa nich mohli v pregraduálnom i postgraduálnom vzdelávaní na nové potreby čo najlepšie pripraviť, aby v zmysle nich vedeli profesionálne konať a aby podľa nich bolo možné kvalitu práce profesionála hodnotiť.

Literatúra

DELORS, J. (ed): *Učení je skryté bohatství*. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání 1997.

EUROPEAN COMMISSION, *Expert Group on Improving the Education Teachers and Trainers. Changes in Teacher and Trainer Competences*. Synthesis Report, 2002

HELUS, Z. Ohrožení a možnosti vývoje dítěte v naší době. In: *Univerzitní vzělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Praha : PdF UK, 1999, s. 13-22.

KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996.

OSER, F. Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F. – Oelkers, J.: *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur/Zürich : Rüegger, 2001, s. 215 – 342.

SPILKOVÁ, V. Základní trendy ve vzdělávání učitelů primárních škol v zemích evropské unie. In: *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica : PF UMB, 1999. s. 33-44.

SPILKOVÁ, V.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004

ŠVEC, V. Jakými klíčovými pedagogickými dovednostmi by měl disponovat budoucí učitel? *Zborník Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy*. Olomouc : PdF UP, 1998, s. 256-260.

VAŠUTOVÁ, J.: Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha: PdF UK, 2001, s. 19 – 46.

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

VONK, J. H. C. – GIESBERS, J. H. – PEETERS, J. J. – WUBBELS, Th. *New prospects for Teacher Education in Europe*. Amsterdam : Vrije Universiteit, 1992.

4 UČITEĽSKÁ PROFESIA V STRATEGICKÝH DOKUMENTOCH

Bronislava Kasáčová – Miroslav Valica

4.1 Medzinárodný kontext

Mnohé z oblastí skúmania učiteľskej profesie a prípravy na ňu sú predmetom komparatívnych štúdií a analýz z hľadiska porovnávacej pedagogiky v medzinárodnom európskom, či celosvetovom meradle. Ich kvantitatívne ukazovatele prinášajú publikácie OECD – Organizácia pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development), pri ktorej od roku 1968 pôsobí **Centrum pre výskum a inovácie vo vzdelávaní** (Centre for Educational Research and Innovation).

Kľúčovým medzinárodným medzníkom v rozvoji myslenia o učiteľovi sa stala **Charta učiteľa** (v slovenskej verzii pozri Charta učiteľa 2002). Jej význam je nadčasový a nadregionálny. Organizácia spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru – UNESCO prijala tento dokument v roku 1966. Experti jednotlivých krajín v spolupráci s Medzinárodnou organizáciou práce a Medzinárodnou organizáciou učiteľov na mimoriadnej medzivládnej konferencii o postavení učiteľov (Paríž 21. 9. – 5.10. 1966) sformulovali a prijali dokument **Odporúčania týkajúce sa postavenia učiteľa – Charta učiteľa**. Tento dokument má charakter všeobecne platných princípov, práv a povinností pre učiteľskú profesiu. Charta učiteľa vymedzuje oblasť použitia tohto dokumentu pre učiteľov všetkých stupňov štátnych i súkromných škôl. Definuje pojmy učiteľ a jeho postavenie. Uvádza základné princípy, ktorými sa deklaruje, že pokrok vo vzdelávaní závisí v značnej miere od ľudských, pedagogických, odborných a technických kvalít jednotlivých učiteľov. Postavenie učiteľov by malo zodpovedať spoločenskému významu vzdelávania. Učítelia majú nárok na príslušné postavenie a ich profesia na všeobecnú úctu. Pedagogickú činnosť treba považovať za profesiu, ktorá vyžaduje od učiteľov hlboké vedomosti a špeciálne schopnosti získané a udržiavané dôkladným a permanentným vzdelávaním sa. Všetky stránky prípravy a zamestnávania musia byť zbavené akejkoľvek formy diskriminácie. Pracovné podmienky učiteľov majú byť priaznivé pre efektívnu výučbu a učiteľovi musia umožňovať plne sa sústrediť na plnenie jeho profesionálnych úloh. Charta pripisuje dôležitú úlohu učiteľským organizáciám, ktoré považuje za silu prispievajúcu k rozvoju vzdelávania, a preto ich treba zapájať do tvorby školskej politiky.

Charta definuje **podmienky a pravidlá prípravy** na povolanie učiteľa, vyjadruje sa rámcovo k programom prípravy učiteľov a inštitúciám pripravujúcim

učiteľov. Zvlášť zdôrazňuje výskumy a experimentovanie v oblasti pedagogických disciplín a jednotlivých predmetov. To by sa malo stimulovať vytváraním výskumných príležitostí v školách pripravujúcich učiteľov prostredníctvom učiteľov a študentov týchto inštitúcií. Požaduje od učiteľov pripravujúcich učiteľov profesionálnu odbornosť a prehľad o výsledkoch výskumov vo svojej oblasti. Osobitnú časť **tvorí kontinuálne vzdelávanie učiteľov**, v ktorom vidí podmienku pre systematické zlepšovanie kvality a obsahu vzdelávania a vyučovacích techník. K tomu by mali byť učelia motivovaní aj školskými úradmi. Dokument sa venuje zamestnaniu a kariére učiteľa, podmienkam pre postup a povýšenie a sociálnym podmienkam, ktoré má vláda vytvárať pre učiteľov.

Tiež sa hovorí o **právach a povinnostiach učiteľov**. Zdôrazňuje sa akademická sloboda učiteľa pri plnení profesionálnych povinností. Keďže sú kvalifikovaní, mali by byť oprávnení rozhodovať o pedagogických postupoch. Mali by sa zúčastňovať na príprave učebných osnov, učebníc a pomôcok. Inšpekcia by mala učiteľa motivovať tak, aby nebola obmedzovaná jeho sloboda, iniciatíva a zodpovednosť. Učelia majú právo rozhodovať o systéme hodnotenia žiakov. Malo by sa vyvinúť maximálne úsilie o spoluprácu s rodičmi, učiteľ by však mal byť chránený pred neobjektívnym a neoprávneným zasahovaním rodičov do záležitostí, ktoré sú výlučne otázkou profesionálnych povinností učiteľa.

Charta učiteľa sa zmieňuje aj o **podmienkach na zefektívnenie vyučovania**, o počtoch žiakov v triedach, pomocnom personáli, ktorý by mal uľahčovať prácu učiteľom, učebných pomôckach a dĺžke pracovnej doby. Charta odporúča poskytovať úplne, alebo čiastočne platené študijné voľno v záujme rozvoja kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Osobitná pozornosť sa venuje platom, ktoré majú zodpovedať profesiám ekvivalentnej kvalifikácie. Mzdy učiteľov by mali zabezpečovať uspokojivú životnú úroveň učiteľov a odrážať osobnú iniciatívu venovanú rozvoju svojej profesionality. S tým súvisia aj rôzne aspekty sociálneho zabezpečenia učiteľov.

V roku tridsiateho výročia prijatia Charty učiteľa **Medzinárodná konferencia o vzdelávaní ICE – UNESCO** (30.9. – 5.10. 1996) sformulovala **Navrhované odporúčania 45. zasadnutia ICE** v deklarácii ministrov školstva členských krajín. Dokument **Odporúčania 45. zasadnutia Medzinárodnej konferencie o vzdelávaní ICE – UNESCO** sa venujú prehodnoteniu postavenia učiteľov v školách a spoločnosti. Nadviazalo sa na dokument Charta učiteľa z roku 1966. Z textu deklarácie ministrov vyberáme hlavné myšlienky týkajúce sa učiteľov, učiteľskej profesie a prípravy na ňu:

- je potrebné rozvíjať nové, aktívnejšie a správne formy solidarity medzi jednotlivcami, pochopenie medzi národmi a generáciami,

- rozvoj, transformácia a prispôsobenie vzdelávacích systémov sa považujú za prioritu vzhľadom na rozmanitosť spoločenských kultúrnych, ekonomických a politických zmien a ťaživú situáciu v niektorých krajinách,
- obnova školstva vedie cez učiteľov prostredníctvom realizácie ich predstáv, metód a praktík,
- učitelia sú kľúčovými aktívnymi účastníkmi zmeny vzdelávania, ktorá sa musí realizovať v rámci školy a triedy, a to na všetkých úrovniach a typoch škôl, prostredníctvom všetkých edukačných kanálov a v rámci celého vzdelávacieho systému, ako aj jednotlivých prvkov,
- zrýchlené tempo zmeny vyžaduje od učiteľov schopnosť nielen pomáhať žiakom a viesť ich, aby prijímali poznatky, ale tiež, aby sa stali vedomými vlastnej identity, boli tolerantní, otvorení k iným ľuďom a k iným kultúram, a aby boli schopní pokračovať vo vzdelávaní počas celého života,
- rozširovanie nových technológií vyvolalo zmeny podmienok učiteľskej profesie a povahy vzťahu učiteľ – žiak,
- je potrebné aplikovať dohody medzinárodných konvencií týkajúce sa základných ľudských práv aj na profesiu učiteľov,
- je potrebné dodržiavať odporúčania sformulované Chartou učiteľa a nasledujúcich dohôd.

Odporúčania a prijatá deklarácia sa prostredníctvom členských krajín konkretizujú, aktualizujú pre jednotlivé národné školské systémy v súlade so súčasnými svetovými trendmi v príprave, profesijnom rozvoji a sociálnom postavení učiteľov vo svete. Spomínané 45. zasadnutie ICE – UNESCO v Ženeve 1996 prijalo tieto tézy ako odporúčania:

- **Nábor učiteľov:** prilákanie najschopnejších mladých ľudí k vyučovaniu (k profesii učiteľa).
- **Príprava pred výkonom profesie:** lepšie spojenie medzi prípravou pred výkonom služby a požiadavkami inovátorskej profesionálnej aktivity.
- **Príprava počas výkonu služby:** ako právo, tak aj povinnosť profesionálne sa rozvíjať pre všetkých zamestnancov školstva.
- **Zapojenie učiteľov a iných činiteľov do procesu transformácie školstva:** samostatnosť a zodpovednosť.
- **Učitelia a ich partneri vo vzdelávacom procese:** vzdelávanie ako zodpovednosť za všetkých.
- **Nové informačné a komunikačné technológie:** zlepšovanie kvality vzdelávania pre všetkých.

- **Profesionalizácia:** ako stratégia na zlepšovanie postavenia a pracovných podmienok učiteľov.
- **Solidarita s učiteľmi** pracujúcimi v ťažkých situáciách.
- **Regionálna a medzinárodná spolupráca:** nástroj na podporu mobility a kompetencie učiteľa.

Pre učiteľskú profesiu sú dôležité všeobecné vzdelávacie ciele známe zo zásadného dokumentu Delorsa (1997) ako koncept štyroch pilierov vzdelávania v krajinách EÚ, ktorý sa uplatňuje na všetkých stupňoch vzdelávacieho systému ako aj v celoživotnom vzdelávaní. K nim sa priradujú funkcie školy (kvalifikačná, integračná, socializačná a personalizačná), ktorých realizátorom má byť každý učiteľ-profesionál. Z týchto funkcií sa odvodzujú požiadavky na roly učiteľa-profesionála, ktorý má viesť každé dieťa k optimálnemu osobnému rozvoju jeho potencialít.

Bolonská deklarácia (jún 1999) zaviazala 31 krajín podpisom ich ministrov k plneniu cieľov týkajúcich sa zjednotenia systému vysokoškolského vzdelávania so zdôraznením:

- Prijat' systém ľahko čitateľných a porovnateľných akademických hodností aj prostredníctvom zavedenia dodatku diplomu, s cieľom podporiť možnosti európskych občanov uplatniť sa na trhu práce a medzinárodnú konkurencieschopnosť európskych systémov vysokoškolského vzdelávania.
- Prijat' systém štúdia založeného v podstate na dvoch hlavných cykloch – pregraduálnom a graduálnom. Prístup do druhého cyklu bude vyžadovať úspešné zavŕšenie prvého cyklu štúdia, trvajúceho minimálne tri roky. Titul udelený po prvom cykle má byť tiež relevantný pre európsky trh práce ako vhodný stupeň kvalifikácie. Druhý cyklus by mal viesť k akademickej hodnosti magister a/alebo doktor, ako je tomu v mnohých európskych krajinách.
- Vytvoriť systém kreditov – ako je ECTS – ako vhodného prostriedku na podporu širokej študentskej mobility. Kredity by sa mohli získavať aj v iných druhoch vzdelávania než je vysokoškolské, vrátane celoživotného vzdelávania, v prípade, že ich uznáva príslušná prijímajúca univerzita.
- Podpora mobility a odstraňovanie prekážok voľného pohybu so zvláštnou pozornosťou tak na študentov – ich možnosti prístupu k štúdiu a výučbe a s tým súvisiace služby, ako aj učiteľov, vedeckých a administratívnych pracovníkov – uznávanie a valorizáciu obdobia absolvovaného v európskom súťažnom výskume, výučbe a výcviku bez poškodenia ich

štatutárnych práv.

- Podpora európskej spolupráce pri zabezpečovaní kvality s ohľadom na rozvoj porovnateľných kritérií a metodológií.
- Podpora nevyhnutnej európskej dimenzie vo vysokoškolskom vzdelávaní, zvlášť vzhľadom na prípravu študijných plánov, spoluprácu medzi inštitúciami, mobilné schémy a integrované programy štúdia, výcviku a výskumu.

V záujme profesionalizácie učiteľského povolania bolo v roku významným prijatie dokumentu **Memorandum celoživotného vzdelávania** (Brusel 2000, pozri Memorandum... 2002). Jednou z kľúčových myšlienok je: „Celoživotné vzdelávanie nie je len jedným aspektom vzdelávania a odbornej prípravy. Musí sa stať usmerňujúcim princípom pre poskytovanie možností a účasť na vzdelávaní v jeho najrozmanitejších kontextoch. V budúcom desaťročí sa musí táto vízia uskutočniť. Všetci, čo žijú v Európe, bez výnimky, by mali mať rovnaké príležitosti prispôbiť sa požiadavkám sociálnych a ekonomických zmien a aktívne sa zúčastňovať na utváraní budúcnosti Európy.“ Z tohto pohľadu by celoživotné vzdelávanie učiteľov malo byť nevyhnutnou podmienkou k tomu, aby sa vôbec myšlienka celoživotného vzdelávania mohla stať výbavou každého jednotlivca, ktorý absolvoval pregraduálnu prípravu, ktoréhokoľvek druhu a zamerania.

Memorandum sformulovalo **šesť kľúčových posolstiev**, ktoré rámcujú súhrnnú stratégiu celoživotného vzdelávania pre Európu:

- Zaručiť **všeobecný a stály prístup ku vzdelávaniu** pre nadobúdanie a obnovovanie zručností, ktoré sú potrebné pre trvalé zapojenie sa do života spoločnosti založenej na vedomostiach. Pre učiteľov je nevyhnutnou podmienkou udržania kroku s dobou práve zabezpečenie profesionalizácie, inak nielen učiteľstvu, ale školstvu vôbec hrozí zaostávanie za svetom.
- Zvýšiť **úrovne investícií do ľudských zdrojov**, a tým zdôrazniť prioritu najdôležitejšieho bohatstva Európy – jej ľudí. Pre celoživotné vzdelávanie učiteľov je potrebné doriešiť v rámci systému vzdelávania aj systém financovania týchto aktivít. Nie je vhodné, ani strategicky účinné, ak toto vzdelávanie bude bezplatné: platba zaň má vyjadrovať jednak cenu vzdelávania, ako aj investíciu do vlastnej kariéry. Na druhej strane treba vytvoriť systém zainteresovanosti štátu, zriaďovateľa, zamestnávateľa prípadným príspevkom, či spoluúčasťou na financovaní celoživotného vzdelávania.
- Vyvinúť účinné **metódy a kontexty vyučovania a vzdelávania** zohľadňujúce biodromálne kontinuum učenia (*lifelong learning*) a

vzdelávania pre každú životnú situáciu (*lifewide education*). Metódy a obsahy v ponuke celoživotného vzdelávania by nemali rekapitulovať, či opakovať pregraduálne štúdium, no mali by sa orientovať na potreby vzdelávajúcich sa. To by vyžadovalo jednak pestrú ponuku, pružne reagujúcu na dopyt, so súčasným kvalitným obsadením odborníkmi z danej oblasti.

- Významne zlepšiť spôsoby **chápania a oceňovania účasti** na vzdelávaní a výsledkov vzdelávania, aj pri neformálnom a neinštitucionálnom vzdelávaní. Bude potrebné vypracovať systém ocenenia učiteľov, ktorí na sebe a svojej kariére pracujú, a to jednak vo formálnom, ale i neformálnom rámci. Preto je dôležité, aby tieto tri kategórie vzdelávania boli v systéme primerane zohľadnené.
- Zabezpečiť, aby mal každý ľahký **prístup ku kvalitným informáciám** a radám o možnostiach vzdelávania v celej Európe a počas celého života. Pre učiteľskú profesiu je nevyhnutné v najbližšom období vytvoriť cesty prístupu k informáciám, keďže školské a miestne knižnice nestíhajú držať krok s dobou. Ide o masívnu podporu multimedialného hardwaru a softwaru na školách a morálnu podporu jeho využívania učiteľmi.
- Poskytovať **príležitosti na celoživotné vzdelávanie čo najbližšie** k vzdelávajúcim sa, v ich vlastných komunitách a v maximálnej možnej miere ich podporovať prostriedkami dištančného vzdelávania a ICT. Nadväzuje na predchádzajúci bod, no nemožno zabúdať na ľudský faktor vo vzdelávaní, čím predpokladáme aj naďalej potrebu odborných a ľudských stretnutí učiteľskej vzdelávajúcej sa verejnosti pri vzdelávacích príležitostiach.

Na zasadnutí Európskej rady v Lisabone v marci 2000 bol pre EÚ stanovený nový strategický cieľ na ďalšie desaťročia – vybudovať konkurencieschopnú a dynamickú ekonomiku založenú na vedomostiach, s väčšou sociálnou súdržnosťou a vyššou mierou zamestnanosti. Naň nadväzujúci **Barcelonský summit (marec 2002)** v dokumente **Konkrétne ciele vzdelávacích systémov EÚ do roku 2010** vytýčil 3 strategické oblasti:

1. zlepšenie kvality a efektívnosti vzdelávacích a výchovných systémov v Európe,
2. uľahčenie prístupu k vzdelávaniu a výchove pre všetkých,
3. otvorenie vzdelávacích a výchovných systémov širšiemu svetu.

Uvedené strategické oblasti sú rozpracované do nasledujúcich cieľov:

- zlepšenie kvality vzdelávania a výchovy učiteľov a vychovávateľov,

- rozvoj schopnosti pre spoločnosť založenú na poznaní,
- zabezpečenie prístupu k informačným technológiám pre všetkých,
- zvýšenie záujmu o vedecké a technické štúdiá,
- efektívne využívanie zdrojov,
- otvorené vzdelávacie prostredie,
- zatriktívnenie vzdelávania,
- podpora aktívneho občianstva, rovnosti príležitostí a sociálnej kohézie,
- posilňovanie väzieb s praxou, výskumom a spoločnosťou v širšom ponímaní,
- vytváranie podnikateľskej atmosféry,
- zlepšovanie vyučovania cudzích jazykov,
- rozvíjanie mobility a výmenných pobytov,
- posilňovanie európskej kooperácie.

Na splnenie úloh vyplývajúcich z naplnenia daných cieľov bolo vytvorených 8 expertných skupín a pracovná skupina pre indikátory vzdelávania, v ktorých majú zastúpenie aj experti zo Slovenska.

Kodanská deklarácia prijatá v novembri 2002 zdôraznila nasledovné priority odborného vzdelávania:

- **Európska dimenzia:** Posilnenie európskej dimenzie v odbornom vzdelávaní a príprave s cieľom zlepšiť užšiu spoluprácu, aby sa uľahčila a podporila mobilita, rozvíjala spolupráca medzi inštitúciami, partnerstvá a ďalšie nadnárodné iniciatívy.
- **Transparentnosť, informácie a poradenstvo:** Zvyšovanie prehľadnosti v odbornom vzdelávaní a príprave prostredníctvom implementácie a racionalizácie informačných nástrojov a sietí vrátane integrácie už existujúcich nástrojov, akými sú európske CV, doložky k vysvedčeniam a diplomom, spoločný európsky referenčný rámec pre jazykové schopnosti a EUROPASS do jednotného rámca. Posilnenie politík, systémov a praktík, ktoré podporujú informácie, vedenie a poradenstvo v členských štátoch na všetkých úrovniach vzdelávania, odbornej prípravy a zamestnania, zvlášť v otázkach týkajúcich sa prístupu k učeniu, odbornému vzdelávaniu a príprave, prenosu a uznávaniu schopností a kvalifikácií, aby sa podporila pracovná a geografická mobilita občanov v Európe.

- **Uznávanie schopností a kvalifikácií:** Zisťovanie, ako možno transparentnosť, porovnateľnosť, prenosnosť a uznávanie schopností a/alebo kvalifikácií medzi rôznymi krajinami a na rôznych úrovniach zlepšiť vývojom referenčných stupňov, spoločných princípov na udeľovanie certifikátov a spoločných opatrení, vrátane systému prenosu kreditov na odborné vzdelávanie a prípravu. Zvyšovanie podpory rozvoja schopností a kvalifikácií posilňovaním spolupráce a koordinácie na sektorových úrovniach, najmä zapojením sociálnych partnerov. Tento prístup ilustrujú niektoré iniciatívy v rámci Spoločenstva, na bilaterálnej i multilaterálnej báze, vrátane tých, ktoré sa v rámci rôznych sektorov zamerali na vzájomné uznávanie kvalifikácií. Rozvoj súboru spoločných princípov týkajúcich sa uznávania neformálneho a neinštitucionálneho vzdelávania s cieľom zabezpečenia väčšej kompatibility medzi prístupmi v rôznych krajinách a na rozličných úrovniach.
- **Zabezpečenie kvality.** – Podpora spolupráce pri zabezpečení kvality so zvláštnym dôrazom na výmenu modelov a metód, ako aj spoločných kritérií a princípov na zabezpečenie kvality v odbornom vzdelávaní a príprave. Venovanie pozornosti vzdelávacím potrebám učiteľov a školiteľov v rámci všetkých foriem odborného vzdelávania a prípravy.

Stretnutie ministrov školstva v Dubline (marec 2004) v dokumente **Zvyšovanie kvality vyučovania pre všetkých** zdôraznilo, že na kariéru učiteľa je potrebné sa pozeráť ako na celoživotný program učenia sa, ktorý integruje pregraduálne vzdelávanie učiteľov, uvedenie do pracovnej pozície a kontinuálny profesionálny rozvoj, pričom učitelia majú byť motivovaní, podporovaní a stimulovaní k neustálemu profesionálnemu rozvoju.

Ďalším dokumentom, ktorý túto problematiku v európskych súvislostiach ovplyvňuje je **Európsky kvalifikačný rámec (EQF)**, ku prijatiu ktorého vyzvala Európska rada na summite v marci 2005. Jeho cieľom je definovať a vytvoriť taký európsky nástroj, ktorý umožní vytvoriť vzťahy medzi kvalifikačnými rámcami na úrovni štátov a jednotlivých sektorov, čím sa uľahčí prenos a uznávanie kvalifikácie jednotlivcov. S tým súvisí aj Integrovaný program celoživotného vzdelávania na roky 2007 – 2013, ktorý je jedným z implementačných nástrojov Lisabonskej stratégie (pozri Komisia európskych spoločenstiev 2005)

4.2 Národný kontext

Na medzinárodné dokumenty reagovalo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky (ďalej len „ministerstvo školstva“) vytvorením strategických dokumentov rôznej úrovne zdôrazňujúcich mnohé aspekty akcentované dokumentmi európskej úrovne a smerujúce k zvyšovaniu profesionalizácie učiteľov. Aj pedagogické fakulty slovenských univerzít, Ústav informácií a prognóz školstva, Štátny pedagogický ústav, Metodicko-pedagogické centrá a profesionálne asociácie či občianske združenia analyzovali jestvujúci stav učiteľskej profesie a navrhujú spôsoby kontinuálneho postupu pri riešení aktuálnych otázok učiteľskej profesie na Slovensku. Z novších národných dokumentov treba spomenúť aspoň niektoré.

Významným dokumentom ministerstva školstva bola v roku 2001 **Národná správa o celoživotnom vzdelávaní za Slovenskú republiku** v rámci konzultačného procesu k Memorandu o celoživotnom vzdelávaní v krajinách Európskej únie (pozri Národná správa... 2001). Konkretizovali sa niektoré národné špecifické aspekty šiestich posolstiev. V zmysle európskych dokumentov ťažiskovou myšlienkou je to, že škola má byť kľúčovou inštitúciou siete celoživotného vzdelávania a v rámci toho aj pre kontinuálne vzdelávanie učiteľov. V záveroch a odporúčaníach v časti o inováciách vo vzdelávaní sa navrhuje vytvoriť modulový kreditový systém vzdelávania, vybudovať sústavy štandardov a akreditácií pre učiteľské pozície, ale aj pre vzdelávateľov v systéme kontinuálneho vzdelávania učiteľov, vytvoriť flexibilný systém pre profesionálny rast učiteľov a motivačný program.

V nadväznosti na historické skúsenosti, medzinárodný aj národný kontext je zrejmé, že učiteľskej profesii sa v súčasnosti venuje mimoriadna pozornosť vo všetkých štátoch OECD a EÚ.

Národný program výchovy a vzdelávania rokov prijatý vládou Slovenskej republiky v roku 2002 diskutovaný širokou verejnosťou ako Projekt Milénium (pozri Milénium 2002), určil základné strategické zámery v procese profesionalizácie učiteľa. Východiskom by malo byť vytvorenie strategickej koncepcie rozvoja ľudských zdrojov v školstve a jej odraz v právnych predpisoch stimulujúcich motiváciu k profesionálnemu rozvoju každého učiteľa podľa jeho osobných a profesionálnych potrieb a personálnych potrieb školy a školských zariadení. V Národnom programe sa zdôrazňuje potreba vytvoriť stratégiu profesionalizácie učiteľov, ktorá spočíva v nasledujúcich krokoch:

1. Prepojenie **zásad personálnej a sociálnej politiky**, odborného a osobnostného rastu učiteľov, pracovného hodnotenia a odmeňovania na základe zvyšovania profesionálnych kompetencií učiteľa a jeho

pedagogického výkonu.

2. Vytvorenie **modelu kariérneho rozvoja** učiteľov s určením služobných stupňov (začínajúci učiteľ, učiteľ, učiteľ 1. atestácie a učiteľ 2. atestácie), ďalších kariérnych miest, riadiacich a pedagogických funkcií.
3. **Štandardizovanie požiadaviek** na kvalifikáciu, kompetencie a kontinuálne vzdelávanie učiteľov v jednotlivých služobných stupňoch a kariérnych pozíciách, riadiacich a pedagogických funkciách.
4. Vytvorenie **kreditného systému** započítavania, absolvovania vzdelávacích programov vo väzbe na služobné stupne, kariérne miesta a funkcie (vrátane vzdelávacích programov absolvovaných v zahraničí).
5. Prepojenie **systému služobných stupňov**, kariérnych miest a so systémom hodnotenia a odmeňovania učiteľov.

Na tieto trendy reagovala vláda SR svojím **Programovým vyhlásením vlády** už v roku 2002, v ktorom proklamovala dôraz na osobnosť a profesionalitu učiteľa ako kľúčový prvok rozvoja školského systému a navrhla vypracovať motivačný systém odmeňovania, odborného a kariérneho rastu učiteľov.

V súčasnosti je aktuálnou národná diskusia ku konzultačnému dokumentu pre rozpracovanie EQF s názvom **Smerom k Európskemu kvalifikačnému rámcu pre celoživotné vzdelávanie**, ktorým Európska komisia požiadala ministrov členských krajín EÚ o rozvinutie národných konzultácií v zmysle definovať prepojenie medzi národným a európskym rámcom pre efektívny prenos, transparentnosť a uznávanie kvalifikácií ako výsledku vzdelávania (pozri Komisia európskych spoločenstiev 2005). Tieto trendy sa prejavujú v profesionalizačných tendenciách jednotlivých povolání a majú svoje vyústenie v myšlienkach a konkrétnych návrhoch, ktorými sa zaoberá táto publikácia v ďalších kapitolách.

Literatúra

BOLOGNSKÁ DEKLARÁCIA. Dostupné na <http://www.minedu.sk/EI/LSAV/lav.htm>

DELORS, J. (ed) 1997. *Učení je skryté bohatství*. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.

CHARTA UČITEĽA. Prešov : MC, 2002.

KODANSKÁ DEKLARÁCIA. Dostupné na <http://www.minedu.sk/EI/LSAV/lav.htm>

Komisia európskych spoločenstiev. *Pracovný dokument komisie K európskemu*

kvalifikačnému rámcu pre celoživotné vzdelávanie. Brusel : 2003 Sec (2005) 957. (Materiál MŠ SR z 7.9. 2005)

MEMORANDUM o celoživotnom vzdelávaní. Prešov : MC, 2002.

MILÉNIUM. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov. Bratislava : Iris, 2002.

NÁRODNÁ SPRÁVA O VZDELÁVACEJ POLITIKE. Prešov : Róbert Vico, 2001.

ISBN 80-89041-35-3 Dostupné aj na <http://www.minedu.sk/EI/LSAV/lsav.htm>

ZÁVERY Európskej rady z Lisabonu. Dostupné na <http://www.minedu.sk/EI/LSAV/lsav.htm>

UČITEĽSKÁ PROFESIA V EURÓPE: profil, trendy a záujmy. Správa 1. Počiatočná príprava a prechod do pracovného života. [online], Eurydice 2003. Dostupné na <http://www.eurydice.org/Documents/Key topics3/cs/FrameSet1.htm>

UČITEĽSKÁ PROFESIA V EURÓPE: profil, trendy a záujmy. Správa 2. Ponuka a dopyt učiteľov. [online], Eurydice 2003. Dostupné na <http://www.eurydice.org/Documents/Key topics3/cs/FrameSet2.htm>

UČITEĽSKÁ PROFESIA V EURÓPE: profil, trendy a záujmy. Správa 3. Pracovné podmienky a plat. [online], Eurydice 2003c. Dostupné na <http://www.eurydice.org/Documents/Key topics3/cs/FrameSet3.htm>

5 VYSOKOŠKOLSKÁ PRÍPRAVA NA UČITEĽSKÚ

PROFESIU: SÚČASNÉ ŠTRUKTURÁLNE A OBSAHOVÉ ZMENY

Branislav Pupala

Názorové polemiky o povahe vysokoškolskej prípravy učiteľov sú bezpochyby permanentné a vlastne aj nekonečné. Na rozdiel od diskusií sa však len v istých časových intervaloch naskytnú podmienky na reálne uskutočnenie zmien, ktoré sa v diskusiách artikulujú. Takéto podmienky u nás naposledy nastali vtedy, keď sa začalo s reformou vysokoškolského vzdelávania ako takého, teda, keď sa vytvorila možnosť najmä pre obsahovú a štrukturálnu transformáciu vysokoškolského vzdelávacieho priestoru.

Fundamentálny rámec na svoj perspektívny rozvoj získali vysoké školy prijatím zákona o vysokých školách (131/2002), ktorý stanovil konkrétne podoby všetkých podstatných zmien vysokoškolského vzdelávania. Bez toho, aby sme robili výpočet a významovú analýzu všetkých podstatných, legislatívne projektovaných atribútov reformy vysokého školstva, niet pochýb o tom, že z obsahového hľadiska sa potenciálne tým najvýznamnejším prvkom stala inovácia štruktúry a obsahu študijných odborov a z nich odvodených študijných programov.

V dôsledku platného vysokoškolského zákona, ktorý nanovo definoval všeobecné poňatie študijného odboru a študijného programu, sa teda založila nevyhnutnosť tvorby novej sústavy študijných odborov, a to tak na úrovni ich celkovej štruktúry, ako aj na úrovni súladného a relevantného vymedzenia rámcových obsahov jednotlivých študijných odborov. S týmto cieľom potom mnohopočetné tímy expertov z vysokých škôl v priebehu druhého polroka 2002 a začiatkom roka 2003 pracovali v prvej fáze na vytvorení inovovanej sústavy študijných odborov vysokoškolského vzdelávania v SR a následne na tvorbe rámcových obsahov týchto študijných odborov. Výsledkom tejto práce sa stali štrukturálne dokumenty v podobe Sústavy odborov vysokoškolského vzdelávania v SR a opisov študijných odborov (vydaných a spracovaných Ministerstvom školstva SR), ktoré pre vysoké školy predstavujú vzťažný materiál pri príprave a realizácii konkrétnych študijných programov. Študijné programy odvodené z novej sústavy študijných odborov začali naplno žiť od školského roka 2005/2006, čo je akademický rok, v ktorom každá vysoká škola spustila študijné programy v zmysle tejto sústavy.

5.1 Všeobecné východiská koncipovania študijných

odborov

Aj keď sa v tomto texte chceme sústrediť na podrobnejšiu analýzu študijných odborov patriacich do 1. skupiny **Výchova a vzdelávanie**, uvedieme najprv niekoľko všeobecných poznámok, resp. ideí, ktoré stáli v pozadí tvorby novej sústavy odborov vysokoškolského vzdelávania a ich rámcových obsahov (opisov), či už ako zámer alebo predpoklad. Vyberieme tie najpodstatnejšie:

1. **Prekonanie dovtedajšej nesystematickej skladby študijných odborov na slovenských vysokých školách**, ktorá bola nadmieru košatá a stále menej prehľadná, a s tým spojená redukcia počtu študijných odborov. Výsledkom sa stala štruktúra študijných odborov, organizovaná v deviatich skupinách študijných odborov, ktoré sa konkretizujú v podskupinách s jednotlivými študijnými odbormi.
2. **Zosúladenie sústavy študijných odborov s medzinárodnými dokumentmi a klasifikačnými kritériami**, najmä s medzinárodným štandardom klasifikácie vzdelávania ISCED. Táto idea sa presadzovala veľmi ťažko, najmä v súvislosti s narážaním na užšie skupinovú záujmy vo vnútri existujúcich odborov odolávajúcim snahám integrovať ich do väčších celkov. Svoju úlohu tu určite zohrala aj otázka „využitelnosti“ terajšej skladby profesorov a docentov na jednotlivých fakultách – ako potenciálnych garantov študijných odborov, ktoré niekedy mohli stratiť svoju samostatnú existenciu. Na druhej strane však bolo treba určite zohľadniť dlhodobé tradície určitých odborov v našich podmienkach. Takže výsledkom je sústava odborov, v rámci ktorej sa niektoré širšie skupiny odborov viac, iné menej približujú vzťahnej klasifikácii ISCED.
3. **Plné uplatnenie trojstupňového modelu vysokoškolského vzdelávania**, najmä pokiaľ ide o široké rozvinutie prvého (bakalárskeho) stupňa vzdelávania. Drvivá väčšina študijných odborov bola následne koncipovaná tak, že sú definované i obsahovo vymedzené v trojstupňovej nadväznosti. Možné spojenie prvého a druhého stupňa do jedného celku (tam, kde ich sústava definuje samostatne), sa stanovilo skôr ako výnimočný prípad.
4. **Bezpodmienečné akceptovanie kreditovej formy vysokoškolského vzdelávania** ako základného predpokladu priestupnosti vysokoškolských štúdií. Plné rozvinutie tejto organizácie vysokoškolského vzdelávania, ktoré má podstatne širšie dôsledky ako len voči koncipovaniu študijných odborov, však aj pre tvorbu ich obsahov znamenalo, že rámcové obsahy študijných odborov používajú ako svoj indikačný nástroj kredity, a to

najmä pri posudzovaní toho, v akom podiele navrhnutý študijný program zodpovedá vymedzenému obsahovému jadru odboru.

5. Zabezpečenie nevyhnutnej miery obsahovej štandardizácie vysokoškolského vzdelávania v jednotlivých študijných odboroch.

Realizuje sa práve prostredníctvom rámcových obsahov študijných odborov a treba dodať, že napr. práve v učiteľských študijných odboroch, kde sa absolventi pripravujú na prácu definovanú verejným záujmom a musia disponovať spoločnými charakteristikami, je obsahová štandardizácia nevyhnutná a prospešná. Rámcové obsahy (opisy) učiteľských študijných odborov preto vytvorili minimálny predpoklad štandardizácie absolventov pri ich vstupe do profesie.

Ak sa niektoré z uvedených zámerov teda raz viac dotýkajú samotnej sústavy študijných odborov a iné sa skôr uplatňujú prostredníctvom ich rámcových obsahov, určite sa dá povedať, že každý z nich zreteľne vyjadruje konkrétny pozitívny prvok transformácie vysokoškolského vzdelávania na Slovensku a jeho realizácia by sa zrejme ťažko dala spochybňovať. Pozrime sa preto konkrétnejšie, ako sa uvedené zámery premietajú do oblasti pedagogických a učiteľských štúdií.

Aj keď by sa klasifikačné zaraďovanie pedagogických a učiteľských študijných odborov dalo realizovať zrejme aj tak, že by sa tieto odbory zaradili do iných širokých skupín študijných odborov (napr. pedagogika a jej odvetvia medzi sociálne a behaviorálne vedy, učiteľstvo a didaktika podľa odborovej príslušnosti k odborovým disciplinám), práve zohľadňovanie medzinárodnej klasifikačnej sústavy ISCED 97 bolo dobrým zdôvodnením existencie samostatnej skupiny pre koncentráciu týchto študijných odborov. Teda tak, ako v ISCED-e, aj v prijatej novej sústave študijných odborov je práve prvá skupina študijných odborov (s názvom **Výchova a vzdelávanie**) skupinou obsahujúcou odbory pedagogické a učiteľské. Keďže klasifikačná sústava odborov je hierarchicky trojúrovňová, v skupine je na druhej úrovni vymedzená aj (jediná) podskupina študijných odborov (pokrýva teda celú vyššiu úroveň, takže hierarchicky a rozsahom pokrytia je s ňou identická) s pomenovaním **Učiteľstvo, vychovávateľstvo a pedagogické vedy**. Podstatné však je to, aké konkrétne odbory sú v tejto skupine (a podskupine) definované, takže pripomeňme, že v súčasnosti sa tu klasifikačne vymedzujú:

1.1.1 Učiteľstvo akademických predmetov

1.1.2 Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy

1.1.3 Učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov

1.1.4 Pedagogika

1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika

- 1.1.6 Špeciálna pedagogika
- 1.1.7 Liečebná pedagogika
- 1.1.8 Logopédia
- 1.1.9 Andragogika
- 1.1.10 Odborová didaktika

(V prílohe 1 uvádzame konkrétnu podobu Opisov študijných odborov 1.1.1 a 1.1.5, ako sú zverejnené na internetových stránkach Akreditačnej komisie www.akredkom.sk)

Študijné odbory 1.1.1 - 1.1.3 sú vymedzené pre prvé dva stupne vysokoškolského vzdelávania (bakalársky a magisterský), študijný odbor 1.1.10 je definovaný výlučne pre tretí (doktorandský) stupeň vzdelávania a má priamy vzťah práve k prvým trom učiteľským študijným odborom. Všetky ostatné študijné odbory sú vymedzené ako trojstupňové, až na študijný odbor Logopédia, v ktorom sa prvý a druhý stupeň vzdelávania spája do jedného celku. V súvislosti so študijným odborom Logopédia však treba pripomenúť, že do tejto skupiny študijných odborov sa dostal až dodatočne, a to bez diskusie so zainteresovanou odbornou komunitou. Pôvodne bol tento odbor v súlade so svojou celkovou profiláciou obsiahnutý v širokej skupine zdravotníckych študijných odborov, čím sa mohol definitívne odpútať od historického a formálneho spojenia so špeciálnou pedagogikou i s pedagogickým kontextom ako takým.

Takáto skladba študijných odborov v tejto skupine má svoje zámerné zdôvodnenie. A aj keď sú v nej badateľné isté systematické chyby, tie sú skôr výsledkom skrytých a verejne nediskutovaných záujmových tlakov. Práve zdôvodňujúce zámery, čitateľné najmä v konkrétnych rámcových obsahoch jednotlivých študijných odborov, spolu s poukazaním na niektoré dôvody a dôsledky spomenutých skrytých tlakov sa pokúsime načrtnúť.

5.2 Učiteľské vs. neučiteľské študijné odbory

Už na prvý pohľad je zrejmé, že v štruktúre študijných odborov širokej skupiny Výchova a vzdelávanie (a podskupiny Učiteľstvo, vychovávateľstvo a pedagogické vedy) sa zámerne nepočíta s klasickou dichotómiou učiteľské/neučiteľské študijné odbory, aj keď sa v názvoch prvých troch odborov explicitne slovo učiteľstvo objavuje. Tu však ide o študijné odbory, ktoré sú viazané na konkrétne vymedzené odborové špecializácie učiteľstva (napr. fyzika, história, výtvarné umenie...), takže študijné programy v týchto odboroch majú tesné prepojenie s konkrétnou obsahovou špecializáciou. Navyše profil týchto študijných odborov je najmä prostredníctvom svojho druhého stupňa jednoznačne

orientovaný práve na učiteľskú kvalifikáciu. Ak sa potom povedľa týchto odborov definuje odborová didaktika ako samostatný študijný odbor (len pre tretí stupeň vysokoškolského vzdelávania), tak je to práve preto, že jeho absolvovanie principiálne posúva predchádzajúcu kvalifikačnú spôsobilosť z učiteľstva na spôsobilosti vedecko-výskumné a metodicko-koncepčné. Učiteľskými odbormi sú však aj tie, ktoré priamo v názve slovo učiteľstvo nemajú, keďže obsah i profil týchto odborov je širší a kvalifikačne diferencovanejší ako v explicitne učiteľských. Ide o študijný odbor Predškolská a elementárna pedagogika a o odbor Špeciálna pedagogika, kde učiteľstvo je jedno z možných (aj keď možno aj dominantných, ale nie jediných) pedagogických kvalifikačných zameraní študijných programov, ktoré sa v nich môžu realizovať. Ak by sme chceli, tak o všetkých ostatných študijných odboroch by sme tradične mohli hovoriť ako o neučiteľských, čo však vyplýva z pedagogickej kvalifikačnej orientácie odboru, nie z jeho definičného zaradenia v tejto tradičnej diáde.

Je však jednoznačné, že najmasívnejšie realizovanými študijnými odbormi sú práve **prvé tri z klasifikácie (1.1.1 – 1.1.3)**, a tieto odbory sa dotýkajú aj širšej a pestrejšej škály fakúlt univerzít, v porovnaní s inými študijnými odbormi. Ide vlastne o študijné odbory, ktoré sme skôr poznali v konceptoch učiteľstva všeobecnovzdelávacích predmetov a učiteľstva odborných predmetov, pričom vieme, že sa týkajú vlastne všetkých tzv. učiteľských (teda nielen pedagogických, príp. filozofických) fakúlt. Možno práve preto, že sa realizácia týchto študijných odborov spája s angažovaním sa širokého spektra zainteresovaných (či menej zainteresovaných) odborných skupín (a ich záujmov), sa práve v súvislosti s nimi objavovalo i objavuje najviac diskusií, otázok či problémov, v ktorých sa kryštalizuje zdôvodnenosť ich vymedzenia v sústave študijných odborov, ako aj ich obsahovej konkretizácie v rámcových obsahoch.

5.3 Klasifikácia tradičných učiteľských študijných odborov

Hneď ako prvá sa objavovala otázka, aký bol dôvod nezachovania pôvodného učiteľstva všeobecnovzdelávacích predmetov a učiteľstva odborných predmetov a ich nahradenia tromi odbormi s pozmeneným pomenovaním. Tak v prvom rade treba povedať, že tu nešlo len o zmenu názvu príslušných študijných odborov, ale o zachytenie väzby odborov učiteľstva minimálne k dvom aspektom. Tým prvým je vyjadrenie väzby **voči povahe disciplín**, ktoré sú objektom učiteľstva, druhým aspektom je väzba na **špecifická uplatniteľnosti** absolventa toho-ktorého študijného odboru.

Povaha disciplín ako kritérium konštituovania troch samostatných odborov v učiteľstve vychádza na jednej strane z už spomenutej klasifikácie ISCED (tu sa v príslušnom kontexte stanovujú len dve skupiny učiteľstva, jedna vo väzbe na teoretické predmety, druhá vo väzbe na praktické, resp. neteoretické a profesijné oblasti výučby), na druhej strane akceptuje isté špecifiká a tradície nášho vzdelávacieho systému. Preto sa klasifikačne samostatne vymedzuje **Učiteľstvo akademických predmetov**, ktorého profilová orientácia sa sústreďuje na študijné programy učiteľstva štandardných akademických, resp. teoretických (či tzv. náukových) predmetov. Povedľa neho sa samostatne vymedzuje študijný odbor **Učiteľstvo umeleckých a výchovných predmetov**, zastrešujúci študijné programy učiteľstva takých oblastí, akými sú umenie, telesná kultúra, etická výchova a pod., teda oblastí, ktoré na jednej strane nemajú klasickú náukovú povahu a na druhej strane ich v učebných plánoch rôznych typov základných, či stredných škôl môže reprezentovať rôzne diferencovaná škála vyučovacích predmetov s rôznymi názvami. Sústava študijných odborov vysokoškolského vzdelávania v SR uvádzala tento študijný odbor najprv pod názvom Učiteľstvo umeleckých predmetov. Keďže obsah tohto odboru je o niečo širší a nevzťahuje sa len na učiteľstvo umeleckých oblastí, názov tohto odboru bol zmenený na Učiteľstvo umeleckých a výchovných predmetov, neskôr (už menej logicky) na Učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov.

Otázka konkrétneho názvu objektu učiteľstva (napr. učiteľstva biológie, histórie, výtvarného umenia a pod.) viedla k formulovaniu špecifického princípu pomenovania konkrétnych učiteľských študijných programov v týchto odboroch, a to takému, že názov konkrétneho študijného programu by sa principiálne nemal odvodzovať od názvu relevantného vyučovacieho predmetu učebného plánu základných či stredných škôl, ale mal by byť odvodený od názvu príslušnej akademickej disciplíny alebo relevantnej kultúrnej oblasti (teda nie učiteľstvo dejepisu, ale učiteľstvo histórie, nie učiteľstvo výtvarnej výchovy, ale učiteľstvo výtvarného umenia). Okrem toho, že tento princíp odstraňuje bariéry pri potenciálnej uplatniteľnosti absolventa, ktorého vymedzená predmetová špecializácia nemusí byť vždy v súlade s konkrétnymi názvami predmetov v základných a stredných školách, podieľa sa aj na riešení viacerých nejasností pri definovaní identickej disciplíny či kultúrnej oblasti raz ako všeobecno-vzdelávacej, inokedy ako odbornej. Nehovoriac o tom, že predpokladaná transformácia obsahu vzdelávania na základných a stredných školách, ktorá s vysokou pravdepodobnosťou bude stáť na koncepte rámcových vzdelávacích programov, bude skôr ako vyučovacie predmety definovať vzdelávacie oblasti, ktoré budú súladné s príslušnou oblasťou kultúry. Aby sa tento princíp zvýraznil, pôvodný návrh názvov príslušných odborov nepoužíval slovo **predmet**, ale **disciplína**, t. zn., že názov odboru znel napr. Učiteľstvo akademických disciplín. Výmena tohto

slova za slovo predmet však nie je šťastná, spája sa so zrejmovou absenciou vedomia toho, aký bol zámer pôvodne navrhutej terminológie.

Napokon tento princíp sa tradične uplatňoval v bývalom študijnom odbore Učiteľstvo odborných predmetov, dnes v študijnom odbore **Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy**. Názvy pôvodných študijných odborov v tejto oblasti nemohli byť totiž nikdy odvodené od konkrétnych pomenovaní príslušných predmetov stredných odborných škôl (príp. učilíšť), ale vyjadrovali spojitosť s celou sústavou predmetov v jednej obsahovej – profesijnej oblasti (napr. učiteľstvo ekonomických predmetov). Dnešné pomenovanie tohto študijného odboru teda zvyrazňuje väzbu na to, že ide o učiteľstvo tých oblastí, ktoré sú na jednej strane napojené na prípravu na konkrétne povolanie či profesiu, a ktoré na druhej strane nemajú ani svoj korelát v disciplínach obsiahnutých v učiteľstve akademických a učiteľstve umeleckých a výchovných predmetov. Samotný názov tohto študijného odboru súčasne priamo vyjadruje aj to, že tento odbor logicky spolu zahŕňa predtým vyčlenený (a odborovo dovedy nešpecifický) študijný odbor pre majstrov odborného výcviku. Je totiž viac ako logické, že aj v tejto oblasti ide o učiteľstvo pre profesijné ciele, hoci s akcentom na výcvik profesijných či remeselných zručností. Študijné programy s týmto zameraním učiteľstva predstavujú v odbore Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy jeho bakalársky stupeň. No a okrem jeho včlenenia do príslušného odboru to má také koncepčné súvislosti, že sa v bakalárskych programoch učiteľstva profesijných predmetov a praktickej prípravy síce na jednej strane tradične môže ako podmienka vyžadovať absolvovanie konkrétneho stredoškolského odborného vzdelania, na druhej strane sa však otvára možnosť tvorby takých študijných programov, ktoré v sebe obsahujú aj vlastné vzdelávanie v príslušnej profesijnej oblasti, čím sa stanú otvorené pre akéhokoľvek uchádzača spôsobilého vysokoškolského štúdia. Absolvovanie bakalárskeho stupňa v tomto odbore (a príslušnom programe) umožňuje jeho absolventovi pokračovať v nadväznom druhostupňovom štúdiu a viesť k získaniu komplexnej učiteľskej kvalifikácie pre príslušnú profesijnú oblasť.

Ak v odbore Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy je profilová uplatniteľnosť absolventa zrejmá, konštatovali sme, že diferencovanie učiteľstva akademických predmetov a učiteľstva umeleckých (a výchovných) predmetov má tiež svoje zdôvodnenie aj v diferencovaných možnostiach **uplatniteľnosti absolventa**. Pokiaľ ide o odbor Učiteľstvo akademických predmetov, nosným modelom študijných programov je kombinácia dvoch akademických disciplín (napr. učiteľstvo matematiky a chémie). Z toho vyplýva aj zrejmá profilácia učiteľstva – a to spoločne pre nižší a vyšší stupeň sekundárneho vzdelávania (čím sa definitívne podarilo potlačiť teoreticky a koncepčne ťažko

zdôvodniteľné návrhy na odčlenenie učiteľstva pre základné školy od učiteľstva pre stredné školy). V prípade odboru Učiteľstvo umeleckých a výchovných predmetov môžu povedľa seba v rovnakej miere existovať dva modely študijných programov. Prvý model je ten, že učiteľstvo sa tu viaže na jednu oblasť výučby (napr. len na učiteľstvo výtvarného umenia). V tomto prípade je uplatniteľnosť absolventa koncipovaná tak, že mu umožní pôsobiť všade tam, kde je výtvarné umenie objektom (obsahom) výučby. Teda napr. celoplošne v základných školách (s možnosťou špecializovaného pôsobenia aj na 1. stupni), v základných umeleckých školách, príp. v stredných školách, kde sa vyučujú niektoré oblasti výtvarného umenia. Druhý model študijného programu v tomto odbore je, keď sa vytvorí medziodborový študijný program v spojení s učiteľstvom akademických predmetov (napr. učiteľstvo histórie a výtvarného umenia). Tu sa potom vzhľadom na redukovaný obsah v príslušnej umeleckej (či inej) oblasti nadobúda spôsobilosť identická so spôsobilosťou získanou v rámci učiteľstva akademických predmetov (teda pre nižší a vyšší stupeň sekundárneho vzdelávania). Podobná logika profilácie absolventov je však možná a užitočná aj pre študijný odbor Učiteľstvo akademických predmetov, najmä pre špecifické prípady výučby cudzích jazykov so samostatnými študijnými programami pre jednotlivé cudzie jazyky.

5.4 Zmeny a inovácie v ďalších študijných odboroch

Odvážnejšie i výraznejšie inovácie sa uplatnili aj v ďalších študijných odboroch zo sledovanej skupiny, ktoré boli navrhované i prijímané s veľkou dávkou názorovej zhody tých zainteresovaných, ktorí príslušné odbory reprezentujú. Pozrime sa preto teraz na ďalšie odbory, ktoré v sebe tiež obsahujú učiteľskú profiláciu, a to študijný odbor Predškolská a elementárna pedagogika a študijný odbor Špeciálna pedagogika.

V súvislosti s koncipovaním študijného odboru **Predškolská a elementárna pedagogika** v prvom rade spomenieme to, že odráža relatívne výrazný rozvoj tohto odboru u nás v poslednom období. Pokiaľ ide o samotné jeho vymedzenie ako študijného odboru, tak v sebe integruje tradičné učiteľstvo pre 1. stupeň základnej školy, spolu s vychovávateľstvom pre školské kluby, vrátane učiteľstva pre materské školy. Vidíme teda, že odbor integruje jednak predtým odčlenené študijné odbory a zahŕňa do seba aj študijné odbory tradičného stredoškolského štúdia. Odstraňuje tiež doterajší nezmyselný problém pri definovaní vysokoškolského štúdia predškolskej pedagogiky ako učiteľského vs. neučiteľského študijného odboru. Diferencovanosť profesijnej orientácie v tomto študijnom odbore je daná jednak práve využitím trojstupňového modelu vysokoškolského vzdelávania, jednak možnou horizontálnou diferencovanosťou študijných programov tohto študijného odboru.

Bakalársky stupeň študijného odboru Predškolská a elementárna pedagogika je koncipovaný pre súčasné plnenie dvoch hlavných zámerov. Jeho absolvovanie na jednej strane speje k získaniu kvalifikácie pre učiteľstvo materskej školy a vychovávateľstvo pre školské kluby (kde doposiaľ dominovala vzdelávacia cesta na úrovni stredoškolského štúdia), na druhej strane je východiskom pre druhostupňové (magisterské) štúdium najmä v programe učiteľstva pre primárne vzdelávanie, ale aj v druhostupňovom programe predškolskej pedagogiky.

Takáto koncepcia študijného odboru súvisí s viacerými pozitívnymi dôsledkami. Ako prvý možno spomenúť ten, že sa vytvoril reálny priestor na to, aby sa realizoval už dávno deklarovaný zámer presunúť prípravu učiteliek materských škôl (a vychovávateľov pre školské kluby) dôsledne zo stredoškolskej úrovne na vysokoškolskú pôdu. Dovedajšie vysokoškolské (a z dnešného pohľadu vlastne spojené dvojstupňové) štúdium predškolskej pedagogiky totiž nikdy reálne nesúviselo s týmto zámerom, keďže nezakladalo dôvod zvýšenia základnej kvalifikačnej požiadavky a slúžilo skôr ako kvalifikačne nezávislé vysokoškolské štúdium motivovaných učiteliek materských škôl. Druhý dôsledok existencie takto poňatého študijného odboru je ten, že nielenže sa získanie učiteľskej spôsobilosti pre 1. stupeň ZŠ opätovne viaže až na druhostupňové štúdium, jeho absolvent má však podstatne širší kvalifikačný potenciál ako doterajší absolvent učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ, čo ho určite zvýhodňuje nielen v projektovaní vlastnej profesijnej kariéry, ale aj na trhu práce. Možnosť druhostupňového programu predškolskej pedagogiky vo väzbe na príslušný bakalársky stupeň zase spôsobí prirodzenejšie kvalifikačné rozloženie učiteliek materských škôl a otvorí plastickejšie možnosti ich vzdelávaciemu rastu, vrátane toho, že tento študijný odbor sa vymedzuje vo všetkých troch stupňoch vysokoškolského štúdia, teda aj stupňa doktorandského.

Študijný odbor **Špeciálna pedagogika** je ďalším z tých, ktoré implicitne v sebe obsahuje učiteľstvo – avšak ako jednu z možných pedagogických kvalifikácií (učiteľstvo, vychovávateľstvo a poradenstvo). Odbor v sebe integruje predtým samostatne stojaci tzv. učiteľský študijný odbor Učiteľstvo pre špeciálne školy a tzv. neučiteľský odbor Špeciálna pedagogika. Tak ako aj v prípade odboru Predškolská a elementárna pedagogika, aj tu sa kvalifikačná diferencovanosť sprostredkúva modelom trojstupňového vysokoškolského vzdelávania, navyše sa v tomto študijnom odbore používa horizontálna diferencácia v súvislosti s orientáciou na konkrétne špeciálnopedagogické zameranie. Pokiaľ prvostupňové štúdium je kvalifikačnou cestou k vychovávateľstvu, pokračujúce druhostupňové štúdium túto kvalifikáciu rozširuje na spôsobilosť učiteľskú, vrátane poradenskej. Existuje však aj možnosť samostatnej poradenskej kvalifikácie. Tretí stupeň vzdelávania v tomto študijnom odbore je tak ako všade inde spojený so získavaním vedecko-výskumných a metodicko-koncepčných spôsobilostí v príslušnej oblasti.

Priamo v napojení na charakteristiku študijného odboru Špeciálna pedagogika treba pripomenúť, že v sústave odborov hneď za týmto odborom samostatne figuruje študijný odbor **Liečebná pedagogika** (ktorý napokon má svoju samostatnú existenciu aj dnes). Avšak práve so sledovaním myšlienky redukcie (a potenciálnej integrácie) podobných študijných odborov existoval v novej sústave študijných odborov pôvodne návrh na vytvorenie jedného študijného odboru Špeciálna a liečebná pedagogika, keďže príbuznosť ich orientácie je viac ako zrejmá. A hoci by sme mohli vystopovať isté teoretické i metodologické rozdiely v pozadí týchto odborov, neboli by určite také, ktoré by principiálne mohli zabrániť integrácii týchto odborov, keď sa navyše kvalifikačné diferencie dajú efektívne riešiť prostredníctvom študijných programov vnútri jedného odboru. Napriek tomu však pôvodný návrh bol pozmenený vplyvom akejsi stavovskej nekoherentnosti reprezentantov týchto odborných zameraní, ktorá skôr dokumentovala istú dávku existenčnej nestability, a nie jasné diferenčné pozície. V tomto prípade by však na druhej strane mohlo platiť, že tvrdohlavé dištancovanie sa do polohy vynútenej samostatnosti je dobrým prostriedkom na následné získanie stabilnej identity, ktorá sa nestratí ani vo väčších potenciálne integrovaných celkoch.

Ak sa nebudeme špeciálne venovať **andragogike** ako študijnému odboru v sústave odborov, lebo tá sa v sústave i v trojstupňovom modeli vysokoškolského vzdelávania zaradila a profilovo vymedzila úplne bezproblémovo, tak sme sa vlastne až na záver dostali k tradičnému študijnému odboru **Pedagogika**. Obsahové vymedzenie tohto odboru sa v bakalárskom stupni pohybuje v hraniciach vychovávateľstva a akcentovaním sociálnopedagogického a výchovno-poradenského hľadiska na magisterskej úrovni, s prirodzeným zachovaním štandardného obsahového naplnenia tohto odboru. Takáto logická profilácia daného odboru umožnila svojim obsahom pokryť aj oblasť sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva, pri ktorej sa objavovali pokusy o jej definovanie ako samostatného študijného odboru povedľa pedagogiky. Našťastie sa veľmi rýchlo ukázalo, že by išlo o veľmi neuvážlivý krok, v ktorom by sa nezmyselne prekrývali študijné odbory s rovnakým obsahovým pokrytím. V tomto študijnom odbore sa pôvodne predpokladalo aj obsahové pokrytie pre oblasť školského manažmentu. Prax predkladaných študijných programov pre túto oblasť však ukázala, že cieľové zameranie týchto programov je racionálne odvoditeľné od prieniku odborov pedagogika a manažment v podobe medziodborového štúdia.

5.5 Niektoré štrukturálne chyby v sústave študijných odborov vo vzťahu k učiteľstvu

Ukázali sme, že nová Sústava odborov vysokoškolského vzdelávania v SR (rovnako ako ISCED 97) vymedzuje učiteľstvo a pedagogické vedy ako samostatnú skupinu študijných odborov, čo je princíp sám o sebe, a je dosť zásadný. Vychádza sa celkom jednoznačne z toho, že akékoľvek učiteľstvo (vrátane teórie učiteľstva či teórie vyučovania), resp. učiteľstvo čohokoľvek (akejkoľvek teoretickej, praktickej, profesijnej, či inej oblasti) je súčasťou odborov učiteľstva, a logicky prináleží do tejto skupiny. V tomto duchu boli vymedzené a definované konkrétne študijné odbory v tejto skupine a takto sú v plnom rozsahu koncipované aj ich opisy. Tento princíp preto prirodzene vylučuje, aby sa učiteľstvo vyskytovalo ako profilová súčasť študijných odborov z iných skupín študijných odborov, resp., aby jeho teória (odborová didaktika) neprináležala do vied o výchove a vzdelávaní. V tomto ohľade zaznamenávame v existujúcej sústave študijných odborov viaceré systémové chyby, ktoré nielenže narúšajú koncepčnú architektúru tejto sústavy, ale najmä signalizujú neodôvodnené spochybňovanie stability pedagogických štúdií a ich teoretických zdrojov.

Silný a signifikantný prípad spomínaných systémových chýb sa viaže na jednu z podstatných súčastí pedagogických štúdií – odborovú didaktiku. Pripomeňme, že v súvislosti s trojstupňovým modelom vzdelávania v učiteľských odboroch je realizácia tretieho (doktorandského) stupňa vzdelávania v tejto oblasti nespochybniteľná, preto v sústave študijných odborov, v širokej skupine Výchova a vzdelávanie, figuruje ako samostatný študijný odbor **Odborová didaktika** (vo väzbe na študijné odbory 1.1.1 - 1.1.3). Avšak vplyvom izolovaných záujmových skupín okrem odborovej didaktiky v sústave študijných odborov ešte nachádzame, v skupine Prírodné vedy, študijný odbor **Teória vyučovania fyziky**, v skupine Informatické vedy a matematika študijné odbory **Teória vyučovania matematiky** a **Teória vyučovania informatiky**, a napokon aj v skupine Služby nájdeme študijný odbor **Športová edukológia** (analogicky voči odborovej didaktike ide o aj tu študijné odbory len pre tretí stupeň vzdelávania).

Ak jednoznačne konštatujeme, že ide o systémovú chybu, tak chybovosť a s ňou súvisiacu precedentnosť treba okrem štrukturálnej duplicity v sústave odborov vidieť v tom, že spomenuté vyčlenené odborové didaktiky sú zaradené v skupinách odborov (prírodné vedy, matematika), do ktorých jednoznačne nepatria, keďže žiadna odborová didaktika nie je zo svojej cieľovej, metodologickej i vecnej podstaty ani prírodnou ani matematickou a ani inou nepedagogickou vedou. Ak by sa logika tejto chybnej príslušnosti jednotlivých odborových didaktík mala naplno rozvinúť, tak by to muselo znamenať, že aj učiteľstvo príslušných (a potom aj všetkých) disciplín by muselo samostatne figurovať pod hlavičkou príslušnosti konkrétnej disciplíny učiteľstva ku konkrétnej skupine odborov (t. zn. existencia

treťostupňovej Teórie vyučovania fyziky v skupine prírodných vied by mala nadväzovať na Učiteľstvo fyziky v tej istej skupine atď.). Nuž a v neposlednom rade je spomenutá chybovosť daná už aj archaickosťou názvu príslušných študijných odborov (teória vyučovania), keď vieme, že odborová didaktika je okrem otázok súvisiacich s vyučovaním dnes už širšie poňatá disciplína, zameraná na celú oblasť problematiky kultúrneho (a teda aj, ale nielen vzdelávacieho) prenosu konkrétnych obsahov ľudskej kultúry. Už aj z tohto poňatia odborovej didaktiky (odborových didaktík) je zrejmé, že evidentne ide o disciplínu antropologickú, sociálnovednú a s ohľadom na dominantnosť vzdelávacích procesov v predmete jej skúmania, o disciplínu pedagogickú.

Analogické chyby ako v prípade odborovej didaktiky (resp. niektorých jej odvetví) však nachádzame aj na úrovni **definovania pedagogickej kvalifikácie absolventa v opisoach študijných odborov, ktoré neprináležia do učiteľských študijných odborov**. S prípadom, keď sa nesystematicky diskvalifikuje koncept prípravy učiteľov v jasne definovaných učiteľských študijných odboroch sa stretávame v študijnom odbore Cudzíe jazyky a kultúry a v študijných odboroch Divadelné umenie, Tanečné umenie, Hudobné umenie a Výtvarné umenie (všetky v skupine odborov Humanitné vedy a umenie), ktoré vo svojich profiloch uvádzajú, že ich štúdiom sa za stanovených podmienok získava pedagogická kvalifikácia. Akiste by to bolo možné, ak by sa prijal celkom iný princíp koncipovania učiteľského vzdelávania, totiž, že učiteľstvo ako študijný odbor nebude samostatne existovať a že učiteľské programy sa budú navrhovať v rámci predmetných odborov. Ide však o nezlučiteľnú logiku s tou, ktorá bola prijatá.

Aj keď v súvislosti s prípravou učiteľov v umeleckých oblastiach problém zrejme naráža na dlhodobú tradíciu vnímania pedagogiky umenia, stačí nahliadnúť do súčastí ISCED-u, kde pedagogika (resp. učiteľstvo) všetkých druhov umenia spadá do skupiny učiteľských a pedagogických študijných odborov, pričom sa vôbec nerozlišuje, či ide o učiteľstvo umenia pre všeobecnovzdelávacie alebo profesijné zámery. Zdôvodnenie toho, prečo je učiteľstvo umenia zaradené k študijným odborom učiteľstva, je jednoduché: k priradeniu do učiteľstva je vo všeobecnosti a v každom prípade podstatný pedagogický/učiteľský profil absolventa, nie obsah, ktorý má absolvent sprostredkovať vo výchove, vyučovaní či výcviku.

Na základe koncepcnej neujasnenosti pedagogických štúdií vo väzbe na pedagogiku (učiteľstvo) jednotlivých umeleckých oblastí v tom slova zmysle, že umelecké študijné odbory jednoducho ignorujú študijný odbor učiteľstvo umeleckých a výchovných predmetov, sa iniciovala aj nezmyselná **redukcionistickú úprava názvu študijného odboru**, kedy pôvodný názov študijného odboru Učiteľstvo **umeleckých a výchovných** predmetov sa

premenoval na Učiteľstvo **umelecko-výchovných a výchovných predmetov**. Ak nebudeme osobitne rozoberať to, že navrhnutá zmena názvu je lexikálne a sémanticky nelogická a nesprávna (umelecko-výchovné sú tiež výchovné, takže by stačilo vlastne len – výchovné), zavrhuje sa aj týmto systémovo nezdôvodniteľným návrhom príslušnosť učiteľstva niektorých konkrétnych oblastí k učiteľstvu a narúša sa základné poňatie tejto skupiny študijných odborov. Práve na tomto mieste možno stojí za poznámku, že ak je na jednej strane oblasť umenia dokonca vysokoškolským zákonom (v § 51 ods. 7) chránená tak, že sa vymedzuje, kedy v názve študijného programu možno použiť slovo umenie, tak na druhej strane sa s pedagogikou či učiteľstvom paradoxne práve v tejto oblasti, ale i všeobecne zaobchádza takpovediac najneviazanejšie, bez akejkoľvek profesijnej disciplíny či aspoň stavovskej úcty. Pripojiť treba aj druhú poznámku, na prvý pohľad terminologickú, vo svojej podstate však koncepcnú: Existencia tzv. umelecko-výchovných predmetov by zrejme predpokladala komplementárnu existenciu iných, umelecko-nevýchovných predmetov, distribuujúc tak zrejme rôzne akcenty na „umenie vo vzdelávaní“ a „umenie vo výchove“. Aj keď sa však dá rozumne predpokladať iný zámer výučby umenia v základnej škole a iný trebárs v odbornom umeleckom vzdelávaní, vždy ide o výučbu umenia a o výučbu umeleckých predmetov. Medzinárodné dokumenty sú v tomto ohľade celkom zreteľné a jednoznačné, ISCED 97 nevynímajúc – nerozlišujú učiteľstvo umenia podľa vzdelávacích zámerov, špecifikácia zvlášťnej kategórie "umelecko-výchovný" v nich jednoducho nie je, a preto sa ani nevyčleňujú dve samostatné kategórie pre učiteľstvo umenia.

Pozoruhodné je tiež to, že práve umelecké študijné odbory so svojou afinitou k príprave na pedagogické profesie stále viažu túto profiláciu na udržiavanie konceptu doplnujúceho pedagogického štúdia. Je to v príkrom rozpore s tým, kam koncepcne smerovala reštruktúracia pedagogických študijných odborov ako takých, kde sa vytvorili všetky podmienky na to, aby sa pedagogická kvalifikácia získavala v silnej verzii graduačného vysokoškolského štúdia. Je to cesta, ktorú súčasný model vysokoškolského vzdelávania umožňuje, je prístupný aj pre vysoké školy umeleckého zamerania a vo všeobecnosti sa viaže na diferenciaciu stupňov vysokoškolského vzdelávania.

Výpočet uvedených chýb samozrejme nie je úplný, naznačili sme len tie, ktoré majú bezprostredný súvis s udrжанím zámerov pri projektovaní učiteľského vzdelávania. V opisoch študijných odborov je napr. stále ešte nedoriešená a otvorená otázka **vymedzenia príbuzných študijných odborov**, ktorá komplikuje viaceré koncepcné i technické rozhodnutia v príprave učiteľských študijných programov. Aj keď táto neujasnenosť je riešiteľná pomerne rýchlo a vecne, na tie predchádzajúce sme upozornili práve preto, aby potenciálne štruktúralne úpravy

študijných odborov v blízkej budúcnosti nenarušili pôvodné idey východiskového stavu.

5.6 Uplatnenie trojstupňového modelu vysokoškolského vzdelávania: základné východiská

Práve pri učiteľských študijných odboroch bolo najchúlostivejším miestom akceptácie novej sústavy študijných odborov (a niekde, ale vo výraznej menšine, aj stále je) vyrovnávanie sa s tým, že aj tu je zakomponovaný trojstupňový model vzdelávania. Inak alebo presnejšie povedané, išlo o vyrovnávanie sa s otázkou existencie **bakalárskeho stupňa** v týchto študijných odboroch. Najskôr sa pokúsime vysvetliť zdôvodnenosť tohto modelu aspoň prostredníctvom niekoľkých východiskových bodov.

1. Najpovrchnejší, no zo začiatku najfrekvencovanejší argument v neprospech uplatnenia bakalárskeho stupňa v učiteľských študijných odboroch sa spájal s poukazovaním na vytvorenie precedensu, že postačujúca učiteľská kvalifikácia pripadne na bakalársky stupeň. Avšak každý, kto si pozorne prečítal rámcové obsahy príslušných študijných odborov (a v nich definované profily absolventov) zistil, že učiteľskú kvalifikáciu možno získať až po absolvovaní druhého stupňa vzdelávania. Bakalársky stupeň v týchto odboroch je profilovo dominantne koncipovaný ako príprava na pokračujúce druhostupňové (magisterské) štúdium, spolu s vytvorením profesijných spôsobilostí na niektoré suportívne či asistentské pedagogické činnosti. Silnejšie povedané, učiteľské štúdium v zmysle nadobudnutia učiteľskej spôsobilosti je vlastne viazané až na druhostupňové štúdium v príslušných odboroch.
2. Argumenty proti existencii bakalárskeho stupňa sa tiež opierali o nesúlad zámerov novej sústavy študijných odborov s existujúcou vyhláškou o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov, resp. s obavou, že jej novelizácia môže využiť navrhnutý bakalársky stupeň v učiteľských odboroch ako postačujúcu učiteľskú kvalifikáciu. Nesúlad je však zrejmý, no nevyhnutný aj bez toho, že by išlo o problém bakalárskeho stupňa vzdelávania, a je viac ako isté, že vyhláška bude musieť byť novelizovaná, ak nie vytvorená celkom nová. Ani zakomponovanie možnej učiteľskej spôsobilosti na úroveň bakalárskeho stupňa nie je vlastne možné, keďže profil absolventa a z neho odvodený

obsah štúdia nadobudnutie učiteľskej spôsobilosti neumožňuje.

3. Tá najpodstatnejšia skupina argumentov – tentokrát v prospech existencie bakalárskeho stupňa aj v učiteľských študijných odboroch – sa však nachádza v celkovej zdôvodniteľnosti modelu trojstupňového vysokoškolského vzdelávania ako takého. V tu diskutovaných súvislostiach treba spomenúť najmä to, že trojstupňový model vzdelávania priniesol oveľa pružnejšie a otvorenejšie možnosti plánovania vzdelávacej trajektórie študentov. Ak napr. obsahy študijných odborov vymedzujú tzv. príbuzné študijné odbory, znamená to, že absolvovanie bakalárskeho stupňa v jednom študijnom odbore umožňuje pokračovať v druhostupňovom štúdiu iného (príbuzného) študijného odboru. Pre učiteľské štúdium to potom napr. znamená, že ak sa učiteľská kvalifikácia získava až prostredníctvom druhostupňového vzdelávania, potom sa oň môžu zaujímať aj absolventi bakalárskeho stupňa z príbuzných študijných odborov, ktorými napr. v prípade odboru Učiteľstvo akademických odborov môžu byť absolventi odborov prislúchajúcich príslušnej predmetovej špecializácii učiteľstva (napr. pre druhostupňové štúdium učiteľstva chémie a fyziky absolventi medziodborového štúdia dvoch odborov zo skupiny prírodných vied). Ak teda existuje viacero možností na získanie učiteľského vzdelania, existuje aj zdôvodniteľná možnosť diferencovať povahu učiteľského vzdelávania na rôznych fakultách pripravujúcich učiteľov, napr. v podobe diferencovania vzdelávacích ciest uplatňovaných na rôznych univerzitách. V dichotómii známych modelov tzv. následného a tzv. súbežného učiteľského vzdelávania treba možno podotknúť, že na Slovensku sa práve prostredníctvom možností viacstupňového vzdelávania vytvorila unikátna možnosť realizovať oba modely učiteľského vzdelávania, pričom ich aplikácia by mohla zmysluplne diferencovať pedagogické fakulty od iných fakúlt pripravujúcich učiteľov. A to najmä vnútri univerzít, kde sa častokrát nezmyselne, a najmä neekonomicky realizujú duplicitné učiteľské študijné programy.
4. V neposlednom rade treba spomenúť aj to, že dvojstupňový model vzdelávania učiteľov, v ktorom je získanie učiteľskej spôsobilosti napojené na druhý stupeň vzdelávania, umožňuje vyrovnáť sa dobre aj s tzv. doplnkovým pedagogickým štúdiom. Toto už len zo svojej podstaty, že išlo o štúdium negraduačné, vlastne nastoľovalo nepríjemné otázky o zmysle graduačného učiteľského vzdelávania. Presun doplnkového pedagogického štúdia na graduačné druhostupňové vysokoškolské učiteľské vzdelávanie umožňuje celkom logicky (a voči argumentom proti

bakalárskemu stupňu aj paradoxne) zvýšiť status učiteľského vzdelávania.

5. Naznačovali sme, že existencia stupňovitého modelu vo vzdelávaní učiteľov (a platí to vo všeobecnosti) má aj svoje pozitívne ekonomické aspekty. Z hľadiska fakúlt realizujúcich študijné programy v zmysle stupňovitého štúdia predstavuje každý absolvent bakalárskeho stupňa, vrátane toho, kto pokračuje v ďalšom vzdelávacom stupni, jedného absolventa. No a zrejme je všeobecne známe, že rozpočet fakulty závisí o. i. aj od počtu absolventov, ktorých pri spojení prvého a druhého stupňa vzdelávania do jedného celku bude vlastne menej. Druhý nezanedbateľný ekonomický dôsledok súvisí s prípadmi, keď študent ukončí svoju vzdelávaciu cestu skôr, ako absolvuje druhý stupeň vzdelávania. Pri programoch spájajúcich prvý a druhý stupeň vzdelávania stráca nielen študent vzdelanostné úročenie finančných prostriedkov investovaných do štúdia, ale analogicky definitívne sa týmto znehodnocujú aj štátne investície do študenta. Možnosť ukončiť štúdium na bakalárskej úrovni (z akýchkoľvek i neplánovaných dôvodov) uchováva spomenuté investície v zmysle priznania relevantného stupňa vzdelania a umožňuje zúročiť ich aj vyššou flexibilitou trhu práce.

5.7 Všeobecné chápanie bakalárskeho štúdia

Pri posudzovaní zmyslu bakalárskeho vzdelávania v pedagogických študijných odboroch (a nielen v nich) sa treba súčasne pozrieť na to, ako sa vo všeobecnosti vo svete poníma zmysel a funkcia bakalárskeho štúdia v štruktúre samotného vysokoškolského vzdelávania. V podstate možno hovoriť o dvoch základných modeloch bakalárskeho štúdia:

1. profesijné bakalárske vzdelávanie,
2. akademické bakalárske vzdelávanie.

Profesijné bakalárske vzdelávanie je typické pre odborné vysoké školy. Bakalárske študijné programy na tomto type vysokých škôl sú charakteristické tým, že sú tesne naviazané na výkon konkrétnej profesie, sú teda orientované viac na prax a jej potreby. Počíta sa s tým, že absolvent – bakalár priamo odchádza do profesie. Príkladom môžu byť napr. študijné programy zamerané na špecializované technológie výroby v rôznych technických študijných odboroch. Hoci sú tieto programy otvorené možnosti pokračovať v magisterskom/inžinierskom štúdiu, nie je to ich primárnym a nosným poslaním.

Akademické bakalárske vzdelávanie modelovo nachádzame v štruktúre tradičného univerzitného vzdelávania. Jeho charakteristickou črtou je najmä to, že slúži na rozvoj intelektuálnej výbavy študenta, čo znamená, že ho pripravuje predovšetkým na získavanie vyšších (náročnejších) stupňov vysokoškolského vzdelávania. Nemusí mať priamu väzbu na konkrétne profesijné účely. Je teda obsahovo orientované na získanie širšieho vzhľadu do vedných základov istého odboru poznania, ktoré vytvárajú základ ich hlbšieho štúdia vo vyšších stupňoch vzdelávania. Príkladom sú všetky klasické odbory univerzít (matematika, archeológia, psychológia a pod.), pričom treba uviesť, že v našich podmienkach k týmto klasickým odborom patria aj pedagogické študijné odbory. Aj keď bakalárske programy tohto typu predstavujú ucelený stupeň vzdelávania využiteľný v praxi, nie je to ich primárnym poslaním.

Na univerzitách môže existovať aj taká podoba bakalárskych študijných programov, ktoré kombinujú funkcie oboch spomínaných modelov.

Vidíme teda, že odlišnosť modelov bakalárskeho stupňa vzdelávania spočíva vo vymedzení jeho primárnych funkcií. Treba zdôrazniť, že s funkciou vzdelania ako so špecifickou kategóriou explicitne operuje aj vyhláška o kreditovom systéme štúdia, v tzv. dodatku k diplomu, ktorý sa v zmysle medzinárodných dohôd stáva od akademického roka 2008/2009 okrem diplomu povinným oficiálnym dokladom o absolvovaní vysokoškolského štúdia. Doklad totiž vyžaduje v bode 5 od vysokej školy explicitne uviesť údaje k nasledujúcim položkám - 5. *Informácia o funkcii vzdelania: 5. 1 prístup k ďalšiemu štúdiu, 5. 2 postavenie v systéme kvalifikácií (ak možno uviesť).*

Uvedená formulácia požiadaviek znamená, že vysokoškolské vzdelanie nemusí plniť iba funkciu, ktorou je príprava na povolanie a súčasne formulácia v zátvorke predpokladá skutočnosť, že nie každý študijný program musí mať priamu väzbu na konkrétnu odbornú kvalifikáciu, čo sa bude zrejme vzťahovať práve na bakalárske študijné programy akademického typu.

5.8 Poňatie bakalárskeho štúdia v pedagogických študijných odboroch a ich väzba na magisterské štúdium

Aplikácia spomenutých všeobecných východísk ponímania bakalárskeho štúdia sa vzťahuje aj na relevantné pedagogické, osobitne učiteľské študijné odbory. Treba zdôrazniť, že táto aplikácia súčasne vychádza z toho, že v našich podmienkach sa tieto programy realizujú naďalej na báze univerzitného vysokoškolského vzdelávania. S ohľadom na špecifiká jednotlivých odborov v skupine študijných odborov Výchova a vzdelávanie sa teda uplatňuje najmä akademický model bakalárskeho vzdelávania či model kombinovaný.

Typickým príkladom pre aplikáciu akademického modelu bakalárskeho štúdia sú študijné odbory Učiteľstvo akademických predmetov a Učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov. Primárnou funkciou bakalárskeho vzdelávania v týchto odboroch je príprava absolventov na pokračujúci magisterský stupeň štúdia. Uvedená primárna funkcia sa napĺňa tým, že štúdium je obsahovo orientované na širšie teoretické základy vo všetkých súčiastiach učiteľského štúdia, t. j. v sociálno-vednom a pedagogicko-psychologickom základe, ako aj vo vednom (resp. odbornom) základe jednej alebo dvoch predmetových špecializácií. Táto skutočnosť však zároveň nevyklučuje definovanie niektorých možností profesijného uplatnenia bakalárov učiteľstva najmä v suportívnych (podporných) pedagogických činnostiach v oblasti školského, resp. neškolského a záujmového vzdelávania.

Vo vymedzení profilu absolventa v oficiálnych opisoch týchto študijných odborov sa taktiež v súlade s vyššie uvedeným poňatím hovorí, že absolvent „je predovšetkým pripravený tak, aby mohol úspešne pokračovať v štúdiu tohto odboru na 2. stupni vysokoškolského vzdelávania“. Vo vzťahu k praktickému uplatneniu absolventa opis konštatuje možnosť jeho pôsobenia ako školského administratívno-metodického pracovníka (podľa predmetovej špecializácie, napr. spravovanie školských knižníc, počítačových sietí, školského technologického a laboratórneho fondu a pod.) a ako inštruktora voľnočasových aktivít neškolskej výchovy a vzdelávania.

Aj keď by sa mohlo zdať, že pri vymedzení praktického uplatnenia bakalára učiteľstva dochádza k istému prekryvaniu s profilom absolventa bakalárskeho štúdia odboru Pedagogika, je to pravda len do obmedzenej miery. Absolvent bakalárskeho štúdia učiteľstva v súvislosti so svojím predmetovým zameraním (napr. učiteľstvo informatiky, biológie, telesnej výchovy) disponuje špecifickými schopnosťami pre oblasť konkrétnych inštruktorských činností napr. pre záujmové

vzdelávanie. V porovnaní s ním je však bakalár pedagogiky viac pripravovaný na pôsobenie v oblasti komplexnej výchovnej a sociálno-pedagogickej starostlivosti. Je teda zrejmé, že oblasti pôsobenia týchto bakalárov sú diferencované a nemusia sa prekrývať.

Kombinovaný typ bakalárskeho vzdelávania je charakteristický pre študijný odbor Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy, ale aj pre odbory Predškolská a elementárna pedagogika a Špeciálna pedagogika. V týchto odboroch, ktorých súčasťou je aj učiteľská príprava, je v bakalárskom štúdiu jasne stanovená väzba na konkrétny typ pedagogickej profesie. V ich opisoch sú definované predovšetkým nasledovné profesijné profily:

- bakalár učiteľstva profesijných predmetov a praktickej prípravy je učiteľom praktických predmetov a praktického výcviku, dnes najmä v zaradení majstra odborného výcviku,
- bakalár predškolskej a elementárnej pedagogiky je učiteľom preprimárneho vzdelávania (t. j. materskej školy), pedagogickým asistentom pre výchovu a vzdelávanie detí zo sociálne a kultúrne znevýhodneného prostredia, ako aj vychovávateľom v školských kluboch detí,
- bakalár špeciálnej pedagogiky je vychovávateľom pre špeciálne výchovné zariadenia.

Tieto bakalárske programy majú povahu kombinovaného bakalárskeho štúdia preto, že je v nich paralelne zakomponovaná aj akademická príprava pre náročnejšie učiteľské štúdiá v magisterskom stupni vzdelávania. Priama nadväznosť na magisterské štúdium je v týchto odboroch nasledovná:

- bakalár učiteľstva profesijných predmetov a praktickej prípravy je pripravený pokračovať v štúdiu učiteľstva teoretických profesijných predmetov,
- bakalár predškolskej a elementárnej pedagogiky získava v bakalárskom štúdiu prípravné teoretické vzdelanie pre magisterské štúdium učiteľstva primárneho vzdelávania (t. j. učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ), v alternatíve s pokračujúcim magisterským štúdiom predškolskej pedagogiky,
- bakalár špeciálnej pedagogiky disponuje pripravenosťou pre magisterské štúdium učiteľstva pre špeciálne školy, resp. špeciálno-pedagogického poradenstva.

Všeobecná i konkrétna charakteristika bakalárskeho štúdia učiteľstva, spolu so skutočnosťou, že odborovodidaktické štúdium (vrátane učiteľskej praxe) je súčasťou výhradne magisterského štúdia, potvrdzuje jednoznačne, že učiteľskú

kvalifikáciu pre vyučovanie akademických, teoretických profesijných, umeleckých a výchovných predmetov na základných a stredných školách možno získať až absolvovaním magisterského stupňa vysokoškolského vzdelávania. Súčasne treba podotknúť, že uvedená analýza sa netýka všetkých odborov v skupine študijných odborov Výchova a vzdelávanie, ale len tých, ktoré vo svojom profile obsahujú učiteľské zamerania.

5.9 Magisterské štúdium v učiteľských študijných odboroch – otvorenie študijných ciest

Jedným z hlavných princípov reštruktúracie vysokoškolského vzdelávania učiteľov bol teda ten, aby na získanie učiteľskej kvalifikácie bolo výlučne viazané vysokoškolské **graduálne vzdelávanie**. Ako sme ukázali, tento princíp našiel výraz v klasifikačnom vymedzení učiteľstva v sústave študijných odborov, pričom jeho prospech a plastickú využiteľnosť znásobuje práve existencia trojstupňového modelu vysokoškolského vzdelávania. Aj keď žiadny zo študijných odborov učiteľstva neposkytuje absolvovaním prvého (bakalárskeho) stupňa štúdia učiteľskú kvalifikáciu (pre základné a stredné školy), ako kvalifikačne relevantný je práve výlučne druhý – **magisterský stupeň štúdia**. Vo svojej samostatnej podobe sú potom magisterské (druhostupňové) programy práve tie programy, ktoré vo vzťahu k diferencovaným predchádzajúcim vzdelávacím cestám zabezpečujú graduované učiteľské vzdelávanie na stupni vysokoškolského štúdia. Ak osobitne zdôrazňujeme funkciu práve druhostupňového magisterského štúdia učiteľstva, tak je to preto, že tieto programy sú schopné v podobe a vo vážnosti graduálneho štúdia zabezpečiť (a zlúčiť):

- **prechod na učiteľské štúdium** absolventom bakalárskeho štúdia z príbuzných študijných odborov (zo štúdia odborov predmetových zameraní učiteľstva), čo v porovnateľnej terminológii vlastne znamená otvorenie modelu tzv. následného štúdia učiteľstva,
- **získanie tretej (niekedy druhej) predmetovej špecializácie**, čím sa v silnejšom graduálnom variante dá nahradiť doteraz jestvujúce tzv. rozširujúce štúdium. Jeho realizácia môže mať podobu rozšírenia študijného záberu študenta v čase štúdia pôvodného učiteľského študijného programu, uplatnenie však má najmä ako spôsob rozšírenia predmetovej špecializácie učiteľov z praxe. Tieto študijné programy sú taktiež nástrojom na **rozšírenie kvalifikačného záberu** pre tých učiteľov, ktorých predchádzajúce vysokoškolské štúdium (najmä v priebehu 90.

rokov) sa profilovo redukovalo len na uplatniteľnosť pre 2. stupeň ZŠ.

- nahradenie doterajšieho doplnkového pedagogického štúdia pre absolventov neučiteľských odborov vzťahných k predmetovým zameraniam učiteľstva plnohodnotnejším vysokoškolským vzdelávaním. Plnohodnotnejším preto, že ako študijné programy vysokoškolského vzdelávania sú tieto programy ako súčasť definovanej skupiny študijných odborov predmetom akreditácie, čo **vylučuje poskytovanie učiteľskej kvalifikácie cestou menej kontrolovateľných projektov doplnkového pedagogického štúdia**, ktorého samotná existencia už zo svojej podstaty diskvalifikuje vlastné učiteľské študijné programy, výrazne oslabuje poňatie pedagogickej spôsobilosti ako definičnej odbornej kompetencie, čím v konečnom dôsledku destabilizuje učiteľstvo ako profesiu.

Za bežnú vysokoškolskú vzdelávaciu dráhu v príprave učiteľov je naďalej možno považovať tú, keď magisterský učiteľský program študent absolvuje po predchádzajúcom štúdiu bakalárskeho programu v tom istom učiteľskom študijnom odbore. Diferencovanie vysokoškolského vzdelávania na jednotlivé stupne (tu ide najmä o prvé dva) však umožňuje, aby sa o učiteľské študijné programy uchádzali aj absolventi iných bakalárskych (či dokonca druhostupňových) programov, takže magisterský študijný program ostáva vždy funkčnou graduačnou cestou nadobúdania učiteľskej kvalifikácie.

Magisterské študijné programy môžu byť či už dvojpredmetové (v štandardnom postupe s bakalárskeho učiteľského programu na nadväzujúci magisterský) alebo jednopredmetové (ktoré sú dobre využiteľné napr. pre uchádzačov z predchádzajúceho neučiteľského štúdia). Nevylučuje sa však ani možnosť dvojpredmetových magisterských učiteľských programov pre uchádzačov z adekvátnych medziodborových neučiteľských bakalárskych študijných programov.

Prípád špecifických jednopredmetových magisterských učiteľských študijných programov (niekedy sú označované aj ako konverzné študijné programy) je práve tým, ktorý dobre dokumentuje možnosti prípravy učiteľov prostredníctvom riadneho vysokoškolského vzdelávania. Koncipovanie takýchto programov musí byť spojené s jasným definovaním troch komponentov (modulov) programu, ktorých vzájomná kombinácia závisí od predchádzajúcej kvalifikácie študentov. Štruktúra modulov je nasledovná:

1. sociálno-vedný a pedagogicko-psychologický základ predpísaný pre oba stupne učiteľského vzdelávania,
2. odborovo-didaktický základ učiteľstva príslušného vyučovacieho predmetu, ktorý sa viaže na vyštudovaný odbor bakalárskeho štúdia,

vrátane systému učiteľskej praxe,

3. rozšírenie, prípadne doplnenie pôvodného vedného (odborného) základu s ohľadom na potreby učiteľstva príslušného predmetu.

Ak sú uchádzačmi o tento študijný program absolventi príbuzného neučiteľského bakalárskeho programu, zostavujú sa ich študijné plány najmä s ohľadom na prvý a druhý, výberovo aj tretí modul.

Ak sa o program uchádzajú absolventi neučiteľského magisterského alebo inžinierskeho štúdia (za účelom získania učiteľskej kvalifikácie) alebo kvalifikovaní učitelia uchádzajúci sa o rozšírenie aprobácie, študijný program sa pre oba typy spomínaných adeptov špecificky modifikuje pomerom a rozsahom jeho vyššie uvedených súčastí (modulov) pri konkretizácii ich študijných plánov.

V prípade **absolventa neučiteľského magisterského alebo inžinierskeho štúdia** sa jeho študijný plán zo študijného programu zostaví tak, že v povinných kurzoch dominuje sociálno-vedný a pedagogicko-psychologický základ spolu s odborovo-didaktickým základom učiteľstva príslušného vyučovacieho predmetu, resp. predmetového zamerania. Keďže absolventi sú už magistri alebo inžinieri v konkrétnom odbore, predmety vedného (odborného) základu nie sú nevyhnutné.

Ak ide o **absolventa učiteľského magisterského štúdia**, ktorý chce získať spôsobilosť na výučbu ďalšieho vyučovacieho predmetu, jeho študijný plán sa vytvára tak, že povinnú časť štúdia tvoria kurzy z modulov vedného (odborového) a odborovo-didaktického základu daného študijného programu. Absolvovanie kurzov z modulu sociálno-vedného a pedagogicko-psychologického základu v tomto prípade nie je nevyhnutné.

Na naplnenie všetkých doteraz spomínaných možností uplatnenia magisterského štúdia učiteľstva nebude možné striktne stanoviť príslušnosť konkrétnych kurzov študijného programu do kategórie povinných, povinne voliteľných a výberových ako to v súčasnosti vyžaduje Vyhláška MŠ SR o kreditovom štúdiu. Kurzy v tomto prípade je nutné štruktúrovať do modulov, a podľa toho, pre ktorých absolventov je študijný program určený, sa stanovuje povinnosť alebo voliteľnosť absolvovania jednotlivých modulov.

5.10 Niektoré legislatívne dôsledky

Uvedené, dnes už aj uskutočňované zmeny vo vysokoškolskom vzdelávaní učiteľov (ale i ďalších pedagogických pracovníkov) majú takú povahu, že logicky narúšajú viaceré existujúce legislatívne normy, ktoré dosiaľ definovali niektoré

základné podmienky fungovania učiteľskej profesie. Z týchto noriem sa vo vzťahu k aktuálnym zmenám vo vysokoškolskom štúdiu treba zaoberať najmä tou, ktorá definuje kvalifikačné požiadavky na učiteľov a ďalších pedagogických pracovníkov a ktorá má dnes podobu vyhlášky Ministerstva školstva SR č.41/1996 Z.z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov, ale aj vyhlášky č.42/1996 Z.z. o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov. Je jasné, že žiadna z týchto vyhlášok nie je kompatibilná ani s novou situáciou vo vysokoškolskom vzdelávaní ako takom (napr. so stupňovitým modelom vysokoškolského vzdelávania) ani s novými okolnosťami a možnosťami získavania pedagogickej kvalifikácie v rámci novej sústavy odborov vysokoškolského vzdelávania.

Príprava zodpovedajúcich legislatívnych noriem, ktoré budú schopné zachytiť existujúcu novú situáciu vo vysokoškolskom vzdelávaní učiteľov, sa musí vysporiadať najmä s ich koncepčným, ale i terminologickým zosúladením so zákonom o vysokých školách a s novou sústavou odborov vysokoškolského vzdelávania a jej konkrétnym vyjadrením v novom type absolventov štúdia. Legislatíva vymedzujúca kvalifikačné požiadavky na pedagogických pracovníkov musí teda celkom jednoznačne:

- akceptovať trojstupňový model vysokoškolského vzdelávania,
- pohybovať sa v pojmoch študijný odbor a študijný program,
- akceptovať existujúce opisy študijných odborov a v nich vyjadrené profily absolventov,
- aplikovať pomenovania pedagogických profesií podľa názvov študijných odborov,
- vysporiadať sa s potenciálnou diverzitou študijných programov v rámci existujúcich študijných odborov a podľa základných vetiev študijných programov sprehľadniť klasifikáciu pedagogických profesií a kvalifikačných požiadaviek na ne.

Okrem toho sa súladná legislatíva bude musieť vysporiadať s internacionalizáciou školskej terminológie (a jej praktických dôsledkov), ktorá znamená napr. zavádzanie takých pojmov, ako je stupeň vzdelania a v rámci neho predprimárne, primárne, či sekundárne vzdelávanie, čo sa v konečnom dôsledku nielen reflektuje aj v rámci nových študijných programov učiteľstva, ale umožňuje aj medzinárodnú porovnateľnosť pedagogických profesií v rámci školských systémov.

Aj keď sa dnes základné kvalifikačné požiadavky na učiteľov a ďalších pedagogických pracovníkov stanovujú prostredníctvom samostatnej (už

spomenutej vyhlášky), je asi dosť ťažko predstaviteľné, aby uvedené rozsiahle zmeny v prípravnom vzdelávaní učiteľov boli legislatívne zachytené doterajšou cestou inovácie predmetného dokumentu. A nejde tu len o rozsiahlosť prebiehajúcich zmien, pochybnosť môže vzbudzovať aj samotná „filozofia“ existujúcej vyhlášky o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov, ktorá sa do dnešnej doby vlastne stala akousi historickou mozaikou premien vzdelávania učiteľov i historickou dokumentáciou podrobných premien predmetovej skladby učebných plánov základných a stredných škôl. Cesta posudzovania kvalifikácie učiteľov, ktorú dodnes ponúka uvedená vyhláška sa vyznačuje takou mierou nezmyselnej zviazanosti kvalifikačných požiadaviek s formálnymi atribútmi vzdelávania, ktorá niekedy bráni či už uplatňovaniu zdravého rozumu vedení škôl pri zamestnávaní učiteľov, normálnemu vývoju obsahu základného a stredného vzdelávania, ako aj inováciám, ktoré sú do kvalifikačného potenciálu učiteľstva schopné vniesť vysoké školy.

Nutnosť nového legislatívneho uchopenia kvalifikačných požiadaviek na učiteľov teda skôr nahráva tomu, aby sa tieto normy vyjadrili v koncepcne inej, azda všeobecnejšej podobe, než je tomu dnes. Školská legislatíva je v našich podmienkach nateraz stále ešte otvorená (neexistencia nového školského zákona je v tomto prípade výnimočne výhodná), takže problematiku adekvátneho legislatívneho vymedzenia kvalifikačných požiadaviek na pedagogických pracovníkov je možné riešiť v komplexe širších súvislostí a v potrebnej väzbe na ďalšie inovácie v našom školskom systéme. Nech už ide o zakotvenie problematiky pedagogických zamestnancov v široko poňatom školskom zákone (jeho posledné návrhy, ktoré už reflektovali novú situáciu vo vysokoškolskom vzdelávaní učiteľov to robili práve takto), nech už sa počíta s existenciou samostatného zákona o učiteľoch a pedagogických pracovníkov, alebo nech už ide o tvorbu právnej normy nižšieho rádu, každý z prístupov sa bude musieť rozumne vysporiadať nielen s realitou nového modelu prípravného vzdelávania učiteľov na vysokých školách ako sme o tom hovorili dosiaľ, ale napokon aj so zmenami, s ktorými sa počíta v kariérom raste učiteľov, ako sa o tom referuje v ďalšej kapitole.

6 PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽOV V KARIÉRNOM SYSTÉME

Ivan Pavlov – Miroslav Valica

Potreba reflektovať aktuálny stav profesijného rozvoja učiteľov v SR viedla riaditeľov MPC v Banskej Bystrici a v Prešove, aby v roku 2003 vytvorili tím (M.Černotová, B.Kasáčová, P.Mäsiar) spolupracujúci s tímom riešiteľov úlohy KEGA – učiteľské štúdium a pedagogická spôsobilosť jeho absolventov (B.Kosová, M.Portik, B.Pupala). Cieľom práce bolo navrhnúť MŠ SR koncepciu profesijného rozvoja Slovenských učiteľov, ktorá by bola súčasťou pripravovaných legislatívnych zmien. MŠ SR v roku 2004 zahrnulo v rámci aktivít na príprave návrhu zákona o výchove a vzdelávaní do plánu hlavných úloh vytvorenie tímu expertov na riešenie návrhu **Koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme**, ktorej cieľom bolo vytvorenie systému požiadaviek a podmienok pre profesijný rozvoj a kariérny postup učiteľov ako kľúčového prvku rozvoja školského systému a zvyšovania kvality a efektívnosti pedagogickej práce. Expertná skupina pracovala v zložení M.Černotová, Ľ.Drga, B.Kasáčová, P.Mäsiar, I.Pavlov, M.Valica a spolupracovala so Z.Humajovou (Konzervatívny inštitút v Bratislave), A.Fodorom (Pedagogický inštitút J.A.Komenského v Komárne), J.Lužákom (OZPŠaV Bratislava), Z.Šrankovou (Centrum pre vzdelávaciu politiku Bratislava).

Pedagogická verejnosť bola informovaná o priebežných výsledkoch práce tímu prostredníctvom prílohy časopisu Pedagogické rozhľady (vydávané MPC v SR) č. 4/2004. Publikovaný príspevok bol spojený s anketou - prieskumom postojov a názorov učiteľov ku Koncepcii profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme na Slovensku. Diskusie učiteľov ku Koncepcii v mesiacoch október - november 2004 prostredníctvom časopisu Pedagogické rozhľady sa zúčastnilo 640 učiteľov materských, základných a stredných škôl v SR. Ich stanoviská boli nasledovné:

1. **s vytvorením kariérneho systému v slovenskom školstve súhlasilo 80 % učiteľov materských a základných škôl (ďalej len „učiteľov MŠ a ZŠ“) a 73 % učiteľov stredných škôl (ďalej len „učiteľov SŠ“); nesúhlasilo 9 % učiteľov MŠ a ZŠ a 17 % učiteľov SŠ;**
2. **s navrhovaným systémom kariérnych stupňov (začínajúci učiteľ, učiteľ, učiteľ s prvou a druhou atestáciou) súhlasilo 80 % učiteľov MŠ a ZŠ a 71 % učiteľov SŠ; nesúhlasilo 12 % učiteľov MŠ a ZŠ a 18 % učiteľov SŠ;**
3. **navrhovaný kariérny poriadok zvýši motiváciu učiteľov ďalej sa vzdelávať predpokladá 71 % učiteľov MŠ a ZŠ a 63 % učiteľov SŠ;**

- nepredpokladá 11 % učiteľov MŠ a ZŠ a 20 % učiteľov SŠ;**
4. **či existujúci systém hodnotenia a odmeňovania učiteľov odráža skutočnú kvalitu kompetencií učiteľov a ich pedagogickej práce v ich škole odpovedalo negatívne 49 % učiteľov MŠ a ZŠ a 54 % učiteľov SŠ; pozitívne odpovedalo 25 % učiteľov MŠ a ZŠ a 17 % učiteľov SŠ;**
5. **či navrhovaný kariérny poriadok môže zvýšiť spravodlivosť v odmeňovaní učiteľov pozitívne odpovedalo 55 % učiteľov MŠ a ZŠ a 48 % učiteľov SŠ; negatívne odpovedalo 15 % učiteľov MŠ a ZŠ a 22 % učiteľov SŠ.**

Celkový trend

1. Väčšiu podporu vytvoreniu kariérneho systému v slovenskom školstve prejavili učitelia MŠ a ZŠ ako učitelia SŠ. Celkove podporuje vytvorenie kariérneho systému 76,5 % učiteľov a odmieta ho 13 % učiteľov.
2. S navrhovaným systémom služobných stupňov viac súhlasia učitelia MŠ a ZŠ ako učitelia SŠ. Z navrhovaným systémom súhlasí 75,5 % učiteľov a nesúhlasí 15 % učiteľov.
3. S navrhovaným kariérnym poriadkom zvýšiť motiváciu učiteľov ďalej sa vzdelávať pozitívne vyjadrilo 67 % učiteľov a negatívne sa vyjadrilo 15,5 % učiteľov.
4. S existujúcim systémom hodnotenia a odmeňovania učiteľov, ktorý má odrážať skutočnú kvalitu kompetencií učiteľov a ich pedagogickú prácu v ich škole pozitívne odpovedalo 21 % učiteľov a negatívne odpovedalo 51,5 % učiteľov.
5. S navrhovaným kariérnym poriadkom, ktorý má zvýšiť spravodlivosť v odmeňovaní učiteľov pozitívne odpovedalo 51,5 % učiteľov a negatívne odpovedalo 18,5 % učiteľov.

Výsledky ankety boli podnetom pre tím expertov MŠ SR, ktorý ukončil práce na „Koncepti“ v novembri 2004 a odovzdali ju na MŠ SR na prerokovanie a schválenie. Predložený návrh bol následne prerokovaný v štruktúrach MŠ SR (nebo však zaradený na rokovanie operatívnej porady ministra školstva). Až v júni 2006 bol oficiálne MŠ SR predložený na stránkach odborného časopisu Pedagogické rozhľady č. 3. (monotematické číslo) a web stránok (MŠ SR, MPC v SR) slovenským učiteľom na verejnú diskusiu.

Nasledujúci text je rozšírenou verziou publikovaného návrhu koncepcie o nové aspekty, ktoré reflektujú reakcie a očakávania učiteľov, riadiacich zamestnancov škôl a školských zariadení. Ide najmä o priblíženie procesov kontinuálneho profesijného vzdelávania učiteľov² v modeli učiacej sa školy

²) 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

a personálnu stratégiu školy v jednotlivých takticko-operatívnych krokoch riadenia ľudských zdrojov v podmienkach škôl. Práve táto oblasť úzko súvisí s aplikáciou koncepcie v riadiacej praxi, školskom manažmente.

6.1 Výzvy novej profesionality učiteľov

Vzdelávacia reforma vyjadrená v Národnom programe výchovy a vzdelávania Slovenskej republiky na najbližších 15 – 20 rokov (ďalej len „Národný program“) je pre väčšinu pedagogických zamestnancov - učiteľov³⁾ abstraktná a príliš vzdialená. Reformu školstva vnímajú najmä z hľadiska svojich podmienok, konkrétnej situácie práce v triede, v škole a v školskom zariadení. Učitelia majú dostať podporu vo svojej zložitej ľudskej, občianskej i profesijnej situácii, v ktorej zažívajú permanentné zmeny a narastajúcu psychickú záťaž. Potrebujú pocítiť, že si ich spoločnosť váži a že uznanie statusu a prestíže pedagogickej profesie nie je len politickou deklaráciou. Potrebujú vedieť, prečo a ako realizovať zmeny vlastnej pedagogickej práce, na ktorú musia byť vzdelávaní. Ako nositelia pozitívnych zmien obsiahnutých v Národnom programe očakávajú vytvorenie štandardných podmienok, primerané ocenenie svojej práce a fungujúci podporný systém profesijného rozvoja a systému kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov.

Aby sa vízia sformulovaná v Národnom programe realizovala, je potrebné mať rozpracovanú aj koncepciu profesionalizácie učiteľov.

Kvalita učiteľov a ich profesionalizácia je kľúčovým problémom vzdelávacích systémov v globálnom kontexte. Kritický stav profesie je nielen krízou učiteľov, ale aj dôsledkom vývoja postmodernej spoločnosti. Ohrozenie učiteľskej profesie je ohrožením spoločnosti, v ktorej má byť vzdelávanie a učenie zdrojom jej prosperity a rozvoja. Súčasná postavenie a kvalita učiteľov ako hlavných aktérov principiálnej premeny vzdelávania nezodpovedá náročným požiadavkám učiacej sa a informačnej spoločnosti deklarovanej Európskou úniou (ďalej len „EÚ“). Kým budú pokračovať negatívne trendy, ktoré ohrozujú učiteľskú profesiu, napr. znižovanie sociálneho statusu, deprofesionalizácia, únik kvalifikovaných učiteľov zo školstva a iné, môžu byť ohrozené funkcie školy ako jedného z pilierov inštitucionálnej štruktúry spoločnosti.

(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).

³⁾ V texte sa používajú termíny učiteľ a pedagogický zamestnanec ako synonymá: „slovo učiteľ sa vzťahuje na všetky osoby v školách a školských zariadeniach, ktoré sa zaoberajú výchovou a vzdelávaním žiakov“. In *Charta učiteľa*. 2002. Prešov: MPC, s.7.

Teoretické štúdie, ako aj výskumy v európskom a svetovom kontexte, sa zhodujú vo formuláciách, že posledné roky dvadsiateho storočia priniesli krízu učiteľskej profesie.

Znaky krízy učiteľskej profesie:

- nízky spoločenský status,
- nezadefinovaný profesijný status,
- nízke finančné ocenenie,
- nezvládnuté 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 (v celoživotnej dimenzii) a kontinuálneho vzdelávania učiteľov (ďalej len „vzdelávanie“). Reformy uskutočňované v krajinách EÚ v posledných dvoch desaťročiach menia tradičné prístupy k profesii a reflektujú zmenu chápania vzdelávania. Kvalita učiteľov a podpora ich práce v rozvinutých demokraciách je jednou z priorít štátnej vzdelávacej politiky. Úspešnosť realizácie reforiem profesijného rozvoja učiteľov a ich vzdelávanie je podmienená spolupracou vzdelávacích organizácií so sférou praxe, so vzdelávacou politikou a s vedeckým výskumom.

V súčasnosti sa učitelia považujú za nositeľov vzdelanosti v zmysle odovzdávania kultúrnych hodnôt a kultivácie mladej generácie. Zvyšuje sa spoločenská požiadavka na učiteľov ako spoluaktérov realizácie stratégií podporujúcich udržateľný rozvoj, ekonomickú prosperitu a sociálnu spravodlivosť. Učitelia sú jedinou profesiou, ktorá programovo vytvára kompetencie občanov pre učiacu sa spoločnosť. Európa očakáva, že sa tak budú zmiernovať problémy spoločnosti, napr. sociálna nerovnosť, nezamestnanosť, multikulturalita, násilie a iné. Neustále sa zvyšujúce požiadavky na výkon učiteľov, aby boli inovátormi, manažérmi, konzultantmi, prieskumníkmi i tvorivými zamestnancami, si vyžadujú nové profesijné kompetencie.

Dosiahnutie nových profesijných kompetencií učiteľov je ohrozené nasledovnými faktormi:

- nejasný profesijný status a identita učiteľa,
- starnutie učiteľských zborov,
- feminizácia profesie,
- nedostatok a nerovnomernosť kvalifikovanosti učiteľov v jednotlivých regiónoch,
- neatraktívnosť učiteľskej profesie,
- nedostatočná kvalita personálnej stratégie rezortu,

- nízka kvalita personálnej práce riaditeľov škôl,
- nedostatočná kvalita pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania.

6.1.1 Nejasný profesijný status a identita učiteľa

Doteraz zaužívané terminologické spojenie „odborná a pedagogická spôsobilosť“ sa prejavuje v tom, že pedagogická spôsobilosť nie je vlastne odbornou spôsobilosťou, ale že je k odbornej spôsobilosti inštrumentálnou (napr. som v niečom odborník a získam ešte nástroj, aby som odbor mohol učiť). Oddelenie odbornej spôsobilosti od pedagogickej spôsobilosti spôsobuje ich vnímanie ako od seba nezávislých, ktoré sa dajú získať oddelene. Za základnú odbornú spôsobilosť sa považuje kvalifikácia v akomkoľvek profesijnom odbore, získaná aj mimo učiteľského štúdia a pedagogická spôsobilosť sa stáva akýmsi doplnkom pri nástupe do profesie, ktorú možno získať kedykoľvek náhradnou formou. Dochádza tak k *diskvalifikácii učiteľských študijných odborov a učiteľských fakúlt*, keďže kvalifikáciu na vykonávanie učiteľskej profesie možno získať aj *negraduačnou alternatívou*, čo nenachádzame v žiadnej inej profesii.

6.1.2 Starnutie učiteľských zborov

Starnutie učiteľov je sprievodným znakom celkového starnutia populácie v Európe a znižovania populačnej krivky. V Slovenskej republike (ďalej len „SR“) je vysoké percento učiteľov starších ako 50 rokov, cca 10 % dôchodcov, pričom do školstva prichádza ročne len 5,5 % mladých učiteľov (údaj 2003).

Nástrojom na posilnenie učiteľských zborov o mladých učiteľov môže byť funkčný kariérny systém, ktorý dáva osobnú perspektívu profesijného rozvoja a zvyšuje motiváciu na zotrvanie v profesii. Stratégia profesijného rozvoja učiteľov počíta aj s využitím motivačných nástrojov pre učiteľov vyšších vekových kategórií, ktorí tvoria v súčasnosti väčšinu.

6.1.3 Feminizácia profesie

Učiteľstvo sa postupne stalo tradične profesiou s dominantnou prevahou žien, najmä na nižších stupňoch vzdelávania. V žiadnom štáte OECD sa v posledných desiatich rokoch podiel žien v učiteľskej profesii neznížil. V SR je podobný trend a možno ho korigovať len v súčinnosti s opatreniami ekonomického a sociálneho charakteru. Feminizácia samotná nie je problém, ale problémom sú jej dôsledky

vyplývajúce z homogénosti učiteľských zborov na všetkých úrovniach (žiaci, učiteľský zbor, rodičovská verejnosť, spoločenské postavenie profesie, profesijná orientácia žiakov a iné).

6.1.4 Nedostatok a nerovnomernosť kvalifikovanosti učiteľov v jednotlivých regiónoch

Nedostatok učiteľov sa prejavuje nerovnomerne v jednotlivých regiónoch SR, pričom vo väčších mestách a sídlach učiteľských fakúlt existuje „prezamestnanosť“ učiteľov. Tento stav je spôsobený viacerými faktormi, ako napr. neatraktívnosť profesie, absencia pozitívnej diskriminácie učiteľov v neatraktívnych regiónoch a lokalitách, ale aj klesajúcou demografickou krivkou žiakov. Tento stav má za následok neadekvátne zvyšovanie úväzku, zvyšovanie počtu žiakov v triedach, nekvalifikované a neodborné vyučovanie, zamestnávanie učiteľov v dôchodkovom veku alebo obsadzovanie miest tými, ktorí nespĺňajú požadované vzdelanie pre výkon činnosti na príslušné pracovné pozície.

Vysoký počet nekvalifikovaných učiteľov a neodborne vyučujúcich učiteľov v niektorých druhoch a stupňoch škôl negatívne ovplyvňuje kvalitu vzdelávania. Kvalifikačné požiadavky spĺňalo v základných školách 85,1 %, gymnáziách 95,5 %, stredných odborných školách 88,7 % a v stredných odborných učilištiach a učilištiach 88,2 % učiteľov. V špeciálnych základných školách (okrem špeciálnych základných škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím) spĺňalo kvalifikačné požiadavky 74,2 %, v špeciálnych základných školách pre žiakov s mentálnym postihnutím 55,3 % a v špeciálnych stredných školách 67,8 % učiteľov. Podmienky požadovaného vzdelania na vyučovanie cudzích jazykov na prvom stupni základných škôl spĺňalo pre anglický jazyk 47,2 % a nemecký jazyk 55,8 % učiteľov a na druhom stupni základných škôl spĺňalo pre anglický jazyk 50,3 % a nemecký jazyk 60,9 % učiteľov. V stredných školách podmienky požadovaného vzdelania na vyučovanie cudzích jazykov, jazykov bez príslušných konverzácií a odbornej angličtiny a nemčiny spĺňalo v gymnáziách pre anglický jazyk 91,0 % a nemecký jazyk 96,5 % učiteľov, v stredných odborných školách spĺňalo pre anglický jazyk 85,9 % a pre nemecký jazyk 93,9 % učiteľov a v stredných odborných učilištiach spĺňalo pre anglický jazyk 70,6 % a pre nemecký jazyk 75,8 % učiteľov.⁴⁾ Tento jav je nerovnomerný z hľadiska jednotlivých regiónov, miest, obcí SR a vyžaduje si dôkladnú analýzu, systém priebežného monitorovania a prijatie účinných opatrení.

⁴⁾ Informácia o stave kvalifikovanosti pedagogických zamestnancov a odbornosť vyučovania v regionálnom školstve 2001, Bratislava: ÚIPŠ.

6.1.5 Neatraktivnosť učiteľskej profesie

Na základe prieskumov spokojnosti učiteľov v poslednom desaťročí sa vyskytli nasledovné okruhy problémov, ktoré učitelia hodnotia ako najvýraznejšie zdroje negatívneho ovplyvňovania atraktívnosti profesie v tomto poradí:

- **odmeňovanie – mzdy učiteľov, finančné ocenenie kvality ich práce;** nízke reálne platy učiteľov oproti porovnateľným profesiám, čo negatívne ovplyvňuje nástup absolventov učiteľských fakúlt, ako aj ich zotrvanie v profesii, zároveň tento faktor výrazne ohrozuje aj udržanie kvality a kvalifikačnej štruktúry učiteľských zborov, pričom niektorí učitelia majú ešte ďalšie zamestnanie, aby si zarobili na primeraný životný štandard,
- **materiálno-technické vybavenie škôl;** nespokojnosť v univerzálnom a špeciálnom vybavení učebni, v osobnom vybavení učiteľov učebnými pomôckami a modernou didaktickou technikou, s vybavením žiakov novými učebnicami zodpovedajúcimi inováciám obsahu vyučovania,
- **pracovné prostredie;** nespokojnosť sa prejavuje najmä nízkou ergonomickou úrovňou škôl, nedostatkom priestorov pre kvalitné vyučovanie vo viacerých vyučovacích predmetoch a odbornej praxi, nízkym štandardom úrovne sociálno-hygienických zariadení v školách,
- **vybrané charakteristiky práce;** vysoká psychická náročnosť práce učiteľov negatívne sa prejavujúca v zdravotných problémoch časti učiteľov, nízka možnosť profesijného rozvoja a kariérneho postupu, obmedzená možnosť učiteľov odborne rásť a inštitucionálne sa vzdelávať pre reálny nedostatok finančných prostriedkov v školách,
- **nenaplnenie profesijných očakávaní učiteľov;** vyplýva z predchádzajúcich zdrojov ich nespokojnosti a nižšej participácie učiteľov na riadení školy.

Spoločensky alarmujúcim javom je to, že vysoké percento absolventov učiteľských fakúlt vôbec nenastúpi na svoju profesijnú dráhu. Možnými dôvodmi sú tu uvedené zdroje nespokojnosti, pričom nie je vyčíslená spoločensky stratená hodnota investovaná do ich vzdelania.

6.1.6 Nedostatočná kvalita personálnej stratégie rezortu

V strategickej koncepcii rozvoja ľudských zdrojov v školstve, ktorá má významný vplyv na jeho kvalitu, chýba integrácia personálnej a sociálnej politiky s politikou profesijného rozvoja učiteľov, ich pracovného hodnotenia, odmeňovania, stimulácie; chýba legislatívna podpora personálnej práce riaditeľov škôl a riaditeľov školských zariadení (ďalej len „riaditeľ školy“), ktorá významným spôsobom ovplyvňuje kvalitu školy alebo školského zariadenia (ďalej len „škola“).

6.1.7 Nízka kvalita personálnej práce riaditeľov škôl

Nízka kvalita personálnej práce riaditeľov škôl, ktorá nie je prepojená na strategické a programové riadenie kvality výchovy a vzdelávania, efektívnu prácu so zdrojmi (informačné, personálne, finančné a iné), nevytvára dostatočný priestor na motiváciu učiteľov k profesijnému rozvoju zameranému na napĺňanie hodnôt a cieľov školy. Doteraz sa využívajú indikátory merania kvality učiteľov, ako je kvalifikácia, výsledky akademických skúšok, dĺžka pedagogickej praxe, stupeň ďalšieho vzdelávania a iné. Chýba cieľavedomé plánovanie profesijného rozvoja každého učiteľa školy, štandardy kompetencií učiteľov a kritériá hodnotenia ich kvality. Absentuje systematické a pravidelné hodnotenie, sebahodnotenie úrovne kvality kompetencií učiteľov, ktoré umožňuje identifikáciu ich vzdelávacích potrieb.

6.1.8 Nedostatočná kvalita pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania učiteľov

Profesijný rozvoj sa začína pregraduálnou prípravou, ďalej ho ovplyvňujú skúsenosti, sebareflexia a vzdelávanie. Existujúci systém vzdelávania čiastočne podporuje profesijný rozvoj učiteľov, nie je však dostatočne previazaný s motivačnými stimulmi.

Chýba riadenie a meranie kvality pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania založeného na celoštátnych štandardizovaných požiadavkách - profiloch kompetencií absolventa učiteľských fakúlt, začínajúceho učiteľa, učiteľa, učiteľa s prvou atestáciou a druhou atestáciou, učiteľov zastávajúcich špecializované pozície a riadiace funkcie v školách. Profesijné štandardy umožnia reprofiláciu pregraduálneho štúdia učiteľov smerom k jej väčšej celoštátnej konzistentnosti a zohľadneniu nových kompetencií učiteľov vyplývajúcich z Národného programu, ktorých rozvoj sa premietne i do cieľov kontinuálneho vzdelávania.

6.2 Východiská zmien profesionality učiteľov

6.2.1 Východiská školskej politiky profesionalizácie učiteľov

Politické zámery Národnej rady Slovenskej republiky (ďalej len „NR SR“) a vlády Slovenskej republiky (ďalej len „vláda SR“) v oblasti profesijného rozvoja učiteľov v strednodobom a dlhodobom horizonte sú vyjadrené v týchto koncepčných materiáloch:

Programové vyhlásenie vlády SR (2006) uvádza v časti 5.1 Výchova a vzdelávanie:

"Vláda si plne uvedomuje, že podmienkou zvyšovania kvality vo vzdelávaní je zlepšenie spoločenského a ekonomického postavenia pedagógov, zlepšenie ich pracovného prostredia a regenerácie pracovnej sily. Vláda SR sa sústreďí na koncepčné riešenie dopadov nepriaznivého demografického vývoja. Cieľom vlády SR je postupne dosiahnuť v tomto volebnom období priemerný plat v školstve na úrovni priemerného platu v národnom hospodárstve. Vláda SR vytvorí také legislatívne a ekonomické rámce, aby učители v čo najväčšej miere spĺňali odborné a morálne predpoklady na výkon tohto náročného povolania. Vláda bude podporovať vzdelávacie programy pre učiteľov na všetkých stupňoch škôl a vypracuje koncepciu kariérneho rastu učiteľov. Vláda podporí vznik stavovskej komory pedagogických pracovníkov v školstve. Vo vzdelávaní sa budú uplatňovať európske legislatívne normy. Ak sa má vzdelávací systém ďalej rozvíjať, je treba odstrániť dlhodobé zaostávanie jeho financovania.

Vláda v legislatívnej oblasti pripraví moderný zákon o výchove a vzdelávaní ako základný predpoklad obsahovej reformy v školstve, ako aj zákon o postavení pedagogických pracovníkov a ostatných zamestnancov pôsobiacich na všetkých stupňoch vzdelávacej sústavy. Zákon sa bude vyznačovať novým motivujúcim platovým systémom, odborným rastom a sociálnym statusom."

Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov prijatý vládou Slovenskej republiky 19. decembra 2001 uznesením č. 1193, prerokovaný vo všetkých výboroch parlamentu v priebehu prvého polroka a v pléne NR SR v júli 2002. V časti o učiteľovi uvádza:

„Kvalitné vzdelávanie pedagogických pracovníkov sa netýka len ich pregraduálnej prípravy, ale aj ich nástupu do práce, celoživotného vzdelávania, motivácie ku vzdelávaniu a dodržiavanie etického kódexu učiteľa. Je potrebné vypracovať profily pedagogických pracovníkov a štandardy na posudzovanie kvality ich kompetencií v praxi, kariérne cesty a vytvoriť motivačné podmienky na zvyšovanie kvality a efektívnosti pedagogickej práce. Rovnako je dôležitá aj sociálna starostlivosť o pedagogických pracovníkov.“(Milénium 2002.Prešov:MPC, s.59-60).

Ciele *Lisabonskej stratégie EÚ premietnuté do Kodanskej deklarácie* postavenej na princípoch celoživotného vzdelávania. Medzi priority budúceho vývoja v Strategickom zámere č.1 (cieľ 1.1) stanovila - Skvalitnenie vzdelávania a odbornej prípravy učiteľov.

Učители sú najdôležitejšími aktérmi v stratégii vytvárania spoločnosti a ekonomiky založenej na vedomostiach. To predpokladá do roku 2010 zmeniť vnímanie učiteľskej profesie zo strany verejnosti. K tomu bude potrebné okrem iných úloh vymedziť kompetencie, ktoré determinujú postavenie učiteľa vo vzťahu k

jeho úlohe v spoločnosti, vytvoriť podmienky pre zodpovedajúcu podporu učiteľom v pregraduálnom a kontinuálnom vzdelávaní i garanciu takých podmienok, za ktorých by bola pedagogická činnosť príťažlivejšia. (Jakubova, G.-Stankovský, I. 2004. Ciele odborného vzdelávania a prípravy v SR v súlade s princípmi Kodanskej deklarácie. Bratislava: ŠIOV).

6.2.2 Pedeutologické⁵⁾ východiská

Koncepcia vychádza z troch rovín analýz, opierajúc sa o odbornú literatúru uvedenú v Prílohe č. 12 z analýz výsledkov teoretického výskumu, medzinárodných komparácií (porovnanie) v oblasti profesijného rozvoja a vzdelávania, z analýz modelov kariérneho systému a vzdelávania uplatňovaných v krajinách EÚ s dôrazom na transformujúce sa krajiny v strednej Európe (Česká republika, Poľsko a Maďarsko), z analýz systémových zámerov Národného programu vo väzbe na riešenie súčasných problémov profesijného rozvoja učiteľov v SR.

6.2.3 Trendy rozvíjania profesionality učiteľov v krajinách Európskej únie

Vyššie spomínané trendy ohrozujúce učiteľskú profesiu a v konečnom dôsledku celý systém inštitucionálnej výchovy a vzdelávania riešia krajiny EÚ takto:

1. V teórii pedagogickej profesie je zreteľný posun od chápania učiteľa ako entuziastického poloprofesionála k modelu otvoreného profesionalizmu; učiteľ je vzdelaný odborník na výchovu a vzdelávanie „vybavený“ kompetenciami, ktoré mu umožňujú vykonávať svoje povolanie s vysokou mierou autonómie a zodpovednosti k vychovávaným deťom a mládeži.
2. Na vývoji nových modelov profesijného rozvoja učiteľov participujú vedecké pracoviská, vysoké školy, organizácie kontinuálneho vzdelávania; ich verifikácia je uskutočňovaná permanentným výskumom a evalváciou kvality výchovy a vzdelávania.
3. Spoluprácou organizácií pre vzdelávanie a vysokých škôl so školami, zriaďovateľmi štátnych aj neštátnych škôl, profesijnými asociáciami, tretím sektorom, podnikovým sektorom a inými.
4. Investície do rozvoja „ľudského kapitálu“ v školstve zamerané na profesijný rozvoj a kariérny postup, kvalitu pregraduálneho a najmä kontinuálneho vzdelávania predstavujú v EÚ zvyšujúce sa percento financovania z celkového rozpočtu na školstvo.

⁵⁾ Pedeutológia - teória učiteľskej profesie.

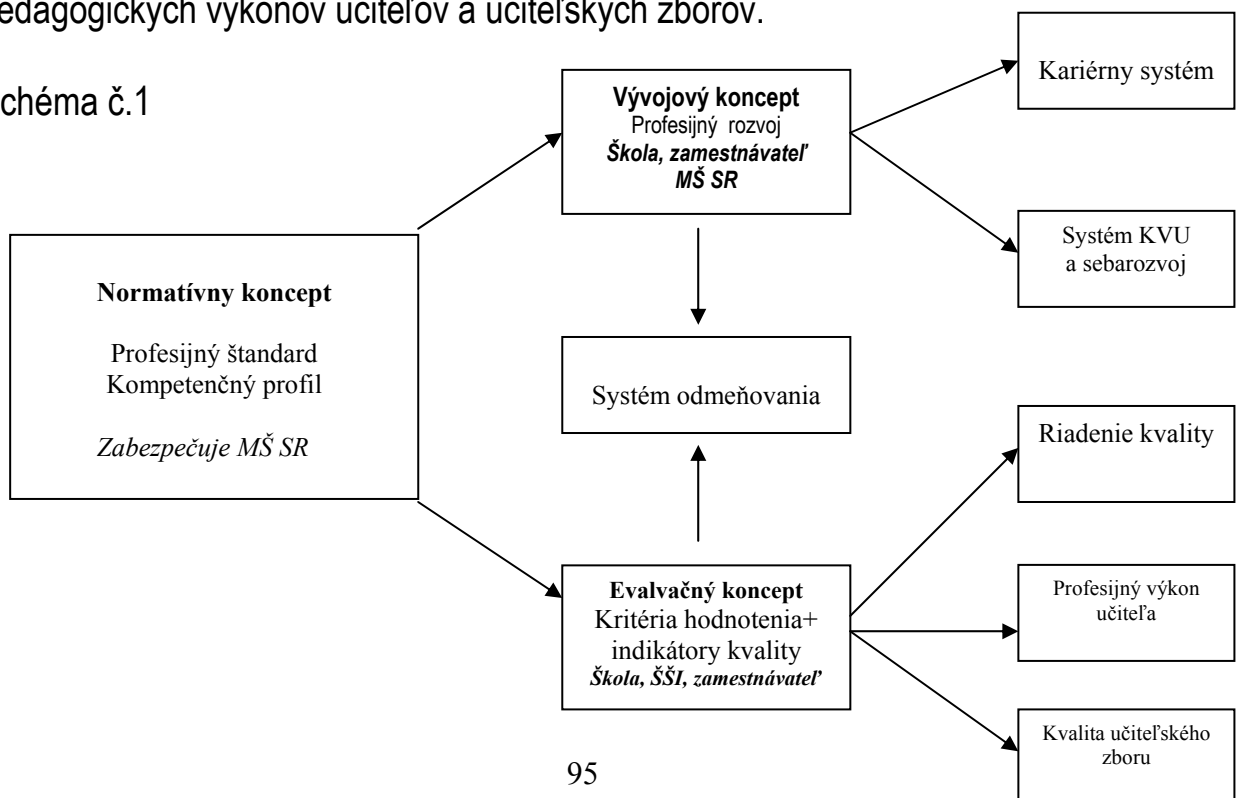
5. Reformy učiteľského vzdelávania smerujú k profesionalizácii, ktorá je založená na reflektovaní potrieb „učiacej sa“ a informačnej spoločnosti, rekonštruovaní profesijných štandardov a vytváraní predpokladov pre celoživotné vzdelávanie, celoživotný profesijný rozvoj učiteľov.
6. Reformy kariérneho systému a vzdelávania spojené s riadením kvality výchovy a vzdelávania sú obsiahnuté v politických programoch a sú prioritou vlád, pričom významnú rolu plnia ministerstvá školstva.

6.3 Profesionalita učiteľov v kariérnom systéme

Profesijný rozvoj a kariérny postup učiteľov bol v poslednom desaťročí realizovaný len čiastočne. Existujúci systém ďalšieho vzdelávania a kvalifikačných skúšok učiteľov vytvára predpoklady na uplatnenie kvalitatívnych zmien korešpondujúcich so zámermi Národného programu a jestvujúcimi trendmi v EÚ. *Strategickým rámcom na vytvorenie systému profesijného rozvoja a kariérneho postupu je kodifikácia zmien filozofie výchovy, kurikula, riadenia kvality výchovy a vzdelávania na úrovni školy, zriaďovateľov a štátu v pripravovanom zákone o výchove a vzdelávaní.*

Na realizáciu transformačných zmien týkajúcich sa Koncepcie je potrebné vypracovať normatívny koncept profesionality učiteľa tvorený profesijnými štandardami jednotlivých kategórií učiteľov uvedený v schéme č. 1. Tento koncept tvorí východisko pre systém profesijného a kariérneho postupu, ktorý je podporovaný systémom vzdelávania. Normatívny koncept je súčasne východiskom pre evalvačný systém podporujúci motiváciu profesijného rozvoja učiteľov prostredníctvom procesov hodnotenia a odmeňovania kvality kompetencií, pedagogických výkonov učiteľov a učiteľských zborov.

Schéma č. 1



6.3.1 Princípy systému profesijného rozvoja

Princíp je kľúčová a najvšeobecnejšia požiadavka, ktorá má byť rešpektovaná pri tvorbe, realizácii a evalvácii Koncepcie.

Princípy sú vnímané z dvoch aspektov:

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

6.3.1.1 Aspekt užívateľa

Aspekt užívateľa vychádza z nasledujúcich princípov:

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

6.3.1.2 Aspekt kariérneho systému

Aspekt kariérneho systému vychádza z nasledujúcich princípov:

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

Uplatňovanie princípov vytvára podmienky pre kvalitatívny rozvoj systému na báze spätnej väzby.

6.3.2 Ciele systému profesijného rozvoja učiteľa

Cieľom systému **profesijného rozvoja učiteľov** je vytvorenie optimálnych podmienok pre kariérny 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** pre realizáciu kariérneho systému učiteľov.
2. Vytvoriť normatívny koncept **profesijných štandardov** jednotlivých kategórií učiteľov v jednotlivých kariérnych stupňoch a kariérnych pozíciách.
3. Vytvoriť vývojový koncept **kariérneho systému** pozostávajúceho z kariérnych stupňov pre učiteľov, existujúcich a možných kariérnych pozícií, ktoré potrebuje škola na plnenie svojich funkcií (špecialisti a riadiaci zamestnanci) a vymedzenia kariérnych 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 kariérnych stupňoch a kariérnych pozíciách.
6. Vytvoriť evalvačný koncept **hodnotenia a odmeňovania učiteľov** prepojený s konceptom profesijných štandardov, kariérnych stupňov, kariérnych pozícií, ciest a kreditným systémom.

6.3.2.1 Legislatívne predpoklady

Podmienkou realizácie systému profesijného rozvoja je prijatie všeobecne záväzných právnych predpisov, napr.:

- zákon o zamestnancoch v školstve; riešenie systémov profesijného rozvoja, kariérneho rastu a odmeňovania pedagogických zamestnancov a nadväzujúce vykonávacie predpisy (vyhlášky, smernice a pod.),
- zákon o výchove a vzdelávaní; riešenie problematiky zmien filozofie výchovy, kurikula, riadenia kvality výchovy a vzdelávania na úrovni školy, zriaďovateľov a štátu,
- nariadenie vlády SR o katalógoch pracovných činností (profesijných štandardov) pedagogických zamestnancov.

Nové všeobecne záväzné právne predpisy budú definovať kategórie

pedagogických zamestnancov⁶⁾ nasledovne.

Učiteľ a asistent učiteľa

Učiteľ je pedagogický zamestnanec, ktorý vykonáva priamu vyučovaciu činnosť pri realizácii výchovno-vzdelávacieho programu poskytujúceho alebo neposkytujúceho stupeň vzdelania. Učiteľom je aj pedagogický zamestnanec organizácie poskytujúcej akreditované vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických a nepedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Asistent učiteľa asistuje pri priamej vyučovacej činnosti. Podieľa sa na utváraní podmienok nevyhnutných na vytváranie rovnakých šancí vo výchove a vzdelávaní a na prekonávanie najmä jazykových, zdravotných, sociálnych a kultúrnych bariér detí a žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese.

Vychovávateľ a asistent vychovávateľa

Vychovávateľ je pedagogický zamestnanec, ktorý vykonáva priamu výchovnú činnosť pri realizácii výchovno-vzdelávacích programov v školách a v školských zariadeniach. Asistent vychovávateľa asistuje pri priamej výchovnej činnosti. Podieľa sa na utváraní podmienok nevyhnutných na vytváranie rovnakých šancí vo výchove a vzdelávaní a na prekonávanie najmä jazykových, zdravotných, sociálnych a kultúrnych bariér žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese.

Výchovno-poradenský a terapeuticko-výchovný zamestnanec

Výchovno-poradenský a terapeuticko-výchovný zamestnanec je pedagogický zamestnanec školy, ktorý poskytuje preventívnu a kuratívnu diagnostickú, poradenskú, intervenčnú a terapeuticko-výchovnú pomoc vo výchove a vzdelávaní žiakov. Sú to školský pedagóg, školský špeciálny pedagóg, školský liečebný pedagóg a školský sociálny pedagóg.

6.3.2.2 Profesionálny štandard

Koncepčným východiskom profesionálneho rozvoja učiteľov a ich kontinuálneho vzdelávania v EÚ je profesionálny štandard. Je založený na kompetenčných profiloch jednotlivých kategórií učiteľov odvodených z cieľov vzdelávania, hodnôt a cieľov školy. Profesionálny štandard vyjadruje vnútornú integritu doteraz separovaných zložiek profesionálnych kompetencií učiteľov. Dominantnou je pedagogická zložka a odborná zložka má pre výkon profesie inštrumentálnu funkciu.

⁶⁾ V tejto časti chápeme pojem učiteľ v užšom význame, zatiaľ čo v ostatnom texte v širšom význame.

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

Dôvody na vytvorenie profesijných štandardov učiteľov sú nasledujúce:

- a) nadnárodný význam – porovnateľnosť pedagogickej (učiteľskej) profesie na Slovensku a v EÚ, umožnenie profesijnej mobility,
- b) profesijný štandard vymedzuje učiteľstvo ako expertnú profesiu,
- c) iné profesie sú definované v podobe profesijných štandardov, zatiaľ, čo v učiteľskej profesii absentujú,
- d) štandardy umožňujú porovnanie s inými profesiami, kategóriami učiteľskej profesie a porovnanie kvality programov vzdelávania a ich výstupov,
- e) štandardizácia poskytuje rámec na monitorovanie a hodnotenie kvantity a kvality profesijných výkonov učiteľov a argumentáciu pre zmenu platových noriem,
- f) štandardy vymedzujú rámec pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania, profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme.

Profesijné štandardy učiteľov škôl sú tvorené rámcovými profesijnými štandardami a školskými profesijnými štandardami. **Rámcové profesijné štandardy** vychádzajú z princípov a cieľov výchovy a vzdelávania a rámcových výchovno-vzdelávacích programov, ktoré vydá Ministerstvo školstva Slovenskej republiky (ďalej len „ministerstvo školstva“). Školy na základe analýzy činností učiteľov, vychádzajúc z cieľov školy a ich školských výchovno-vzdelávacích programov vypracúvajú **školské profesijné štandardy**, ktorých základ tvoria rámcové profesijné štandardy. Profesijný štandard:

- definuje predpísané kvalifikačné predpoklady,
- definuje komplex preukázateľných spôsobilostí pedagogického zamestnanca vyjadrený vedomosťami, zručnosťami, postojmi a indikátormi kvality spolu s nástrojmi jej merania,
- vyjadruje spoločný základ profesie orientovanej na rozvoj žiaka, kvalitu edukačného procesu a profesijný sebarozvoj,
- odvodzuje sa od cieľov a princípov výchovy a vzdelávania a od

- vytvára základ pre systém profesijného rastu pedagogického zamestnanca,
- diferencuje jednotlivé kategórie, kariérne stupne a kariérne pozície pedagogických zamestnancov.

Štruktúra profesijného štandardu pedagogického zamestnanca taxatívne vymedzuje:

- a) kategóriu pedagogického zamestnanca,
- b) nevyhnutný kvalifikačný predpoklad pedagogického zamestnanca,
- c) kariérny stupeň pedagogického zamestnanca,
- d) kariérnu pozíciu pedagogického zamestnanca (vedúci pedagogický zamestnanec alebo pedagogický zamestnanec – špecialista),
- e) kompetenčný profil pedagogického zamestnanca,
- f) indikátory úrovne kompetencií pedagogického zamestnanca.
- g) Nástroje evalvácie kompetencií pedagogického zamestnanca

a) Kategória pedagogického zamestnanca

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

učiteľ

- predprimárneho vzdelávania (materskej školy),
- primárneho vzdelávania (prvého stupňa základnej školy),
- nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania (druhého stupňa základnej školy a strednej školy),
- praktickej prípravy (majster odbornej výchovy),
- špeciálnej školy (špeciálnej materskej, základnej a strednej školy),
- školy neposkytujúcej stupeň vzdelania (základnej umeleckej školy, štátnej jazykovej školy a jazykovej školy),

vychovávateľ v

- školských zariadeniach,
- špeciálnych výchovných zariadeniach,

asistent učiteľa a asistent vychovávateľa

výchovno-poradenský a terapeuticko-výchovný zamestnanec,

- výchovno-poradenský zamestnanec (školský pedagóg, sociálny pedagóg),
- terapeuticko-výchovný zamestnanec (špeciálny a liečebný pedagóg v školách a školských zariadeniach),

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

b) Nevyhnutný kvalifikačný predpoklad pedagogického zamestnanca

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

- a) vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa („Mgr.“) v pedagogických študijných odboroch,
- b) vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa („Bc.“) v pedagogických študijných odboroch,
- c) vzdelanie nadobudnuté podľa doterajších predpisov.

e) Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca

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

Koncept kompetenčného profilu vytvoreného spoločne s tímom riešiteľov projektu KEGA, je založený na trojdimenzionálnom modeli, ktorý zohľadňuje:

1. *kompetencie orientované na žiaka, na jeho vstupné charakteristiky a podmienky rozvoja,*
2. *kompetencie orientované na edukačný proces,*
3. *kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa.*

Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca tvoria kľúčové kompetencie a z nich vychádzajúce preukázateľné špecifické kompetencie (spôsobilosti) na výkon profesie v jednotlivých kategóriách a kariérnych stupňoch pedagogických zamestnancov škôl alebo školských zariadení. Kompetenčný profil – špecialistu a vedúceho pedagogického zamestnanca tvoria kľúčové kompetencie a z nich vychádzajúce preukázateľné špecifické kompetencie (spôsobilosti) na výkon v danej kariérnej pozícii.

f) Indikátory úrovne kompetencií pedagogického zamestnanca

Indikátor (ukazovateľ) úrovne kompetencií pedagogického zamestnanca (ďalej len „indikátor“) identifikuje a určuje úroveň kompetencií. Indikátor je kvalitatívny a kvantitatívny ukazovateľ, ktorý vypovedá o preukázateľných vedomostiach, zručnostiach a postojoch pedagogického zamestnanca. Tam kde je

to možné, tvorba indikátorov predpokladá operacionalizáciu, čo znamená určiť konkrétne vedomosti, zručnosti a postoje. Spoľahlivosť a platnosť indikátora závisí od toho, či postihuje špecifické kompetencie.

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

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

g) Nástroje evalvácie kompetencií pedagogického zamestnanca

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

6.3.2.3 Kariérny systém

Kostrou kariérneho systému je kariérny poriadok učiteľov. **Kariérny poriadok** sa vzťahuje na všetkých učiteľov, tzn. profesiu učiteľa a všetky kategórie pedagogických zamestnancov. Predstavuje sústavu aktivít založených na skvalitňovaní učiteľských kompetencií v kariérnych cestách profesie, ktoré vedú k vyššiemu finančnému oceneniu a profesijnému statusu, prestíži.

Kariérny poriadok umožní učiteľovi po adaptácii počas celoživotnej dráhy v škole flexibilne si voliť **tri kariérne cesty**, ktoré sa vzájomne dopĺňajú a prelínajú (pozri tabuľky č. 1, 2 a 3).

Prvá cesta vedie k celoživotnému udržiavaniu štandardných učiteľských kompetencií a ich nevyhnutných inovácií vymedzených profesijnými štandardami, vyplývajúcich zo zmien cieľov a funkcií vzdelávania. Uskutočňuje sa prostredníctvom akreditovaných druhov vzdelávania. Táto cesta umožní učiteľovi získať kariérny príplatok, pričom učiteľ zotrúva v príslušnej platovej triede. Podmienkou získania kariérneho príplatku je získanie 120 kreditov, v období do 7 rokov. Pre potvrdenie uznaného kariérneho príplatku v tej istej platovej triede, po 7 rokoch je opätovné získanie 120 kreditov v danom období, v opačnom prípade sa

učiteľovi kariérny príplatok odoberie.

Druhá cesta vedie k získaniu expertných učiteľských kompetencií (učiteľ prvej a druhej atestácie) prostredníctvom akreditovaných druhov vzdelávania, ktorých absolvovaním splní podmienku prihlásiť sa na atestáciu - 120 kreditov pre učiteľa s prvou a druhou atestáciou. Preukázanie rozšírených expertných kompetencií sa uskutoční pred atestačnou komisiou školy alebo výnimočne pred komisiou organizácie kontinuálneho vzdelávania (prvá atestácia) a komisiou vysokej školy alebo komisiou organizácie kontinuálneho vzdelávania (druhá atestácia). Úspešným preukázaním expertných kompetencií vymedzených profesijnými štandardami splní učiteľ podmienku postupu do vyššej platovej triedy, zvýšeného tarifného platu.

Tretia cesta vedie k získaniu špecializovaných alebo riadiacich kompetencií učiteľov prostredníctvom akreditovaného špecializačného a funkčného vzdelávania a ich preukázaním pred komisiou vysokej školy alebo komisiou organizácie kontinuálneho vzdelávania. Štúdium je koncipované modulárnym spôsobom, čo umožní učiteľovi postupnú funkčnú gradáciu výberom modulov príslušných pre konkrétnu vykonávanú funkciu. Úspešným preukázaním špecializovaných alebo riadiacich kompetencií vymedzených profesijnými štandardami splní učiteľ podmienku priznania funkčného príplatku (vedúci pedagogický zamestnanec) alebo špecializačného príplatku v alternatíve so znížením základného úväzku (učiteľ špecialista).

Kariérny systém je súbor pravidiel ustanovených pre zaradenie učiteľov do kariérnych stupňov a kariérnych pozícií.

Kariérny stupeň je stupeň, ktorý vyjadruje mieru preukázateľného osvojenia si profesijných kompetencií v rôznych oblastiach výkonu pedagogickej činnosti, ktoré učiteľ získava absolvovaním programov vzdelávania a sebavzdelávania. Kariérny stupeň je vyjadrený rámcovým profesijným štandardom.

Kariérne stupne odrážajú gradáciu profesijných kompetencií učiteľov počas ich profesijnej dráhy. Učitelia môžu dosiahnuť kariérne stupne:

1. stupeň - začínajúci učiteľ,
2. stupeň - učiteľ,
3. stupeň - učiteľ s prvou atestáciou,
4. stupeň - učiteľ s druhou atestáciou.

1. stupeň

Začínajúci učiteľ je pod vedením uvádzajúceho učiteľa zodpovedný za svoju adaptáciu na výchovno-vzdelávací proces a je povinný absolvovať adaptačné vzdelávanie, ktoré organizuje škola v spolupráci s organizáciami kontinuálneho vzdelávania. Musí spĺňať kvalifikačné predpoklady a má nástupný plat. Začínajúci učiteľ je povinný v lehote do dvoch rokov od vzniku prvého pracovného pomeru preukázať učiteľské kompetencie pred trojčlennou komisiou, ktorú menuje riaditeľ školy.

Komisia na základe vyhodnotenia adaptačného procesu začínajúceho učiteľa, ktorý vypracuje uvádzajúci učiteľ, vyhodnotenia seba vzdelávania, otvorenej hodiny a na základe pohovoru rozhodne či preukázané kompetencie sú na úrovni profesijného štandardu učiteľa. Po úspešnom preukázaní učiteľských kompetencií spĺňa začínajúci učiteľ podmienku postupu do 2. kariérneho stupňa učiteľ, do vyššej platovej triedy, zvýšeného tarifyného platu.

Ak začínajúci učiteľ úspešne neukončí adaptačný proces do dvoch rokov, zamestnávateľ s ním skončí pracovný pomer.

2. stupeň

Učiteľ má kompetencie na úrovni profesijného štandardu druhého stupňa s ukončeným adaptačným vzdelávaním. V tomto období má nárok na kariérny príplatok k platovej tarife, ak získal stanovený počet 120 kreditov v období do 7 rokov, za absolvovanie akreditovaných vzdelávacích programov všetkých druhov vzdelávania uvedených okrem adaptačného vzdelávania. Po splnení podmienky získania 120 kreditov v období do 7 rokov sa učiteľ môže uchádzať o prvú atestáciu vykonaním atestačnej skúšky a predložením portfólia pred komisiou, ktorú menuje riaditeľ školy. V prípade, že škola nespĺňa počtom zamestnancov podmienky organizovať a vykonávať prvú atestáciu vo vlastnom zariadení, požiada riaditeľ školy riaditeľa organizácie kontinuálneho vzdelávania o vykonanie prvej atestácie svojho učiteľa v jeho organizácii.

Komisia rozhodne, či preukázané kompetencie sú na úrovni profesijného štandardu učiteľa prvej atestácie. Úspešným vykonaním skúšky splní podmienku postupu do 3. kariérneho stupňa, vyššej platovej triedy, zvýšeného tarifyného platu.

3. stupeň

Učiteľ s prvou atestáciou má kompetencie na úrovni profesijného štandardu tretieho stupňa. V tomto období má nárok na kariérny príplatok k platovej tarife, ak získal stanovený počet 120 kreditov v období do 7 rokov, za absolvovanie akreditovaných vzdelávacích programov všetkých druhov vzdelávania. Okrem adaptačného vzdelávania. Po splnení podmienky získania 120 kreditov v období do 7 rokov, sa učiteľ môže uchádzať o druhú atestáciu,

vykonaním atestačnej skúšky a predložením portfólia pred komisiou, ktorú menuje dekan fakulty alebo riaditeľ organizácie kontinuálneho vzdelávania.

Komisia rozhodne, či preukázané kompetencie sú na úrovni profesijného štandardu učiteľa druhej atestácie. Úspešným vykonaním skúšky splní podmienku postupu do 4. kariérneho stupňa, vyššej platovej triedy, zvýšeného tarifného platu.

Učiteľ s prvou atestáciou sa môže prihlásiť na výberové konanie na miesto vedúceho pedagogického zamestnanca školy alebo učiteľa v organizáciách kontinuálneho vzdelávania.

4. stupeň

Učiteľ s druhou atestáciou má kompetencie na úrovni profesijného štandardu štvrtého stupňa. V tomto období má nárok na kariérny príplatok k platovej tarife, ak získal stanovený počet 120 kreditov v období do 7 rokov za absolvovanie akreditovaných vzdelávacích programov všetkých druhov vzdelávania adaptačného vzdelávania.

Učiteľ s druhou atestáciou môže vykonávať činnosti napr. člena skúšobnej komisie pre prvú atestáciu alebo člena akreditačnej komisie pre akreditáciu školských výchovno-vzdelávacích programov.

Kariérna pozícia vyjadruje funkčné zaradenie učiteľa v škole alebo v školskom zariadení popisom práce. Popis práce určuje práva a povinnosti, predpoklady a podmienky výkonu pozície. Učiteľ môže dosiahnuť kariérne pozície

a) učiteľ špecialista,

b) vedúci pedagogický zamestnanec.

Učiteľ špecialista je zodpovedný za výkon špecializovanej funkcie vymedzenej profesijným štandardom. Podmienkou výkonu činnosti je ukončenie adaptačného vzdelávania, absolvovanie akreditovaného špecializačného vzdelávania a každých 7 rokov, počas výkonu funkcie, absolvovanie akreditovaného inovačného špecializačného vzdelávania, koncipované modulárnym spôsobom. Učiteľom špecialistom je napr. triedny učiteľ, výchovný poradca, uvádzajúci učiteľ, koordinátor drogovej prevencie, poradca informačných a komunikačných technológií, vedúci predmetovej komisie, vedúci metodického združenia a školský knihovník.

Vedúci pedagogický zamestnanec je zodpovedný za výkon riadiacej funkcie vymedzenej profesijným štandardom. Podmienkou výkonu činnosti je ukončenie adaptačného vzdelávania, absolvovanie prvej atestácie, absolvovanie funkčného vzdelávania vedúcich pedagogických zamestnancov a každých 7 rokov, počas výkonu funkcie, inovačné funkčné vzdelávanie, koncipované modulárnym

spôsobom.

Pravidlá absolvovania špecializačného, funkčného, inovačného špecializačného a inovačného funkčného vzdelávania v závislosti od výkonu funkcie

A. Nepretržitý výkon funkcie

- a) Učiteľ sa prihlási na špecializačné alebo funkčné vzdelávanie najneskôr tri mesiace od ustanovenia do funkcie a ukončí ho najneskôr do troch rokov od jeho začatia,
- b) opakovane do 7 rokov od ukončenia predchádzajúceho špecializačného alebo funkčného štúdia je učiteľ povinný prihlásiť sa znovu na inovačné špecializačné, resp. inovačné funkčné vzdelávanie, zabezpečujúce inováciu jeho kompetencií.

B. Prerušený výkon funkcie

- a) v prípade prerušenia výkonu funkcie na obdobie do 7 rokov platí pravidlo A. b),
- b) v prípade prerušenia výkonu funkcie nad obdobie 7 rokov, platí pravidlo A. a).

Špecializačný, resp. funkčný príplatok, ktorý učiteľ získava nástupom do pozícií učiteľ špecialista alebo vedúci pedagogický zamestnanec, sa nesplnením vyššie uvedených požiadaviek pozastaví až do doby ich splnenia. Učiteľ poberá špecializačný, resp. funkčný príplatok počas vykonávania funkcie. Učiteľ absolvovaním špecializačného a funkčného vzdelávania získava kredity, ktoré sa započítavajú do kariérneho systému. Učiteľ na špecializovaných a riadiacich pozíciách je kompetentný vykonávať činnosti potrebné na riadenie kvality školy.

V prechodnom období 7 rokov, po prijatí Koncepcie a jej zavedení do praxe, riaditeľ školy rozhodne, či učiteľ má kompetencie na výkon špecializovaných pozícií vymedzených profesijnými štandardami. Môže nastať aj prípad, že učiteľ neabsolvuje špecializačné vzdelávanie na základe rozhodnutia riaditeľa, a v tom prípade aj po uplynutí 3 rokov od začatia výkonu špecializovanej funkcie poberá špecializačný príplatok. Podľa týchto pravidiel rozhodne riaditeľ školy aj o absolvovaní inovačného špecializačného štúdia.

6.4 Kontinuálne vzdelávanie učiteľov v kariérom systéme

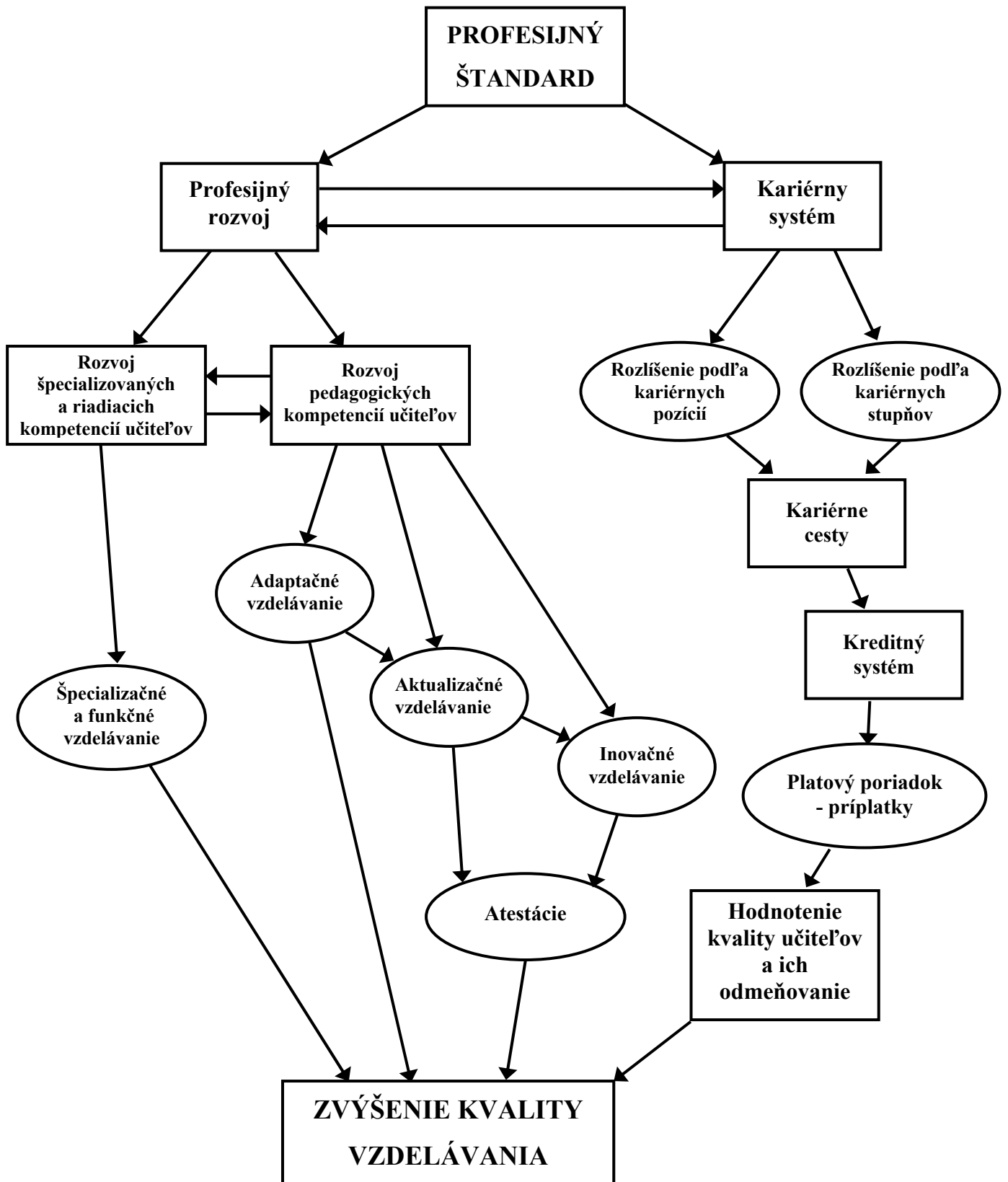
Vývoj našej spoločnosti v ostatných desaťročiach spôsobil, že sa mení kontext školskej edukácie, pretože:

- väčší význam nadobúda celoživotné vzdelávanie občanov a tiež kontinuálne vzdelávanie učiteľov (Lisabonský proces, Kodanská deklarácia),
- sa presadzujú decentralizačné trendy smerujúce k autonómii školy a jej zodpovednosti za vlastný rozvoj,
- nastali zmeny v poňatí učiteľskej profesie,
- realizuje sa kurikulárna transformácia,
- rastie tlak na produktivitu a kvalitu školského systému a jeho výsledkov.

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. Málokto pochybuje, že kvalita vo vzdelávaní môže priniesť prosperitu, pokrok a stabilitu sociálnym systémom. Oveľa problematickejšie je hľadanie ciest, ktoré nám môžu pomôcť v oblasti učiteľskej profesie zvyšovať kvalitu výkonu povolania. UNESCO, OECD a EÚ vo svojich dokumentoch pripisujú učiteľom významný podiel na zvyšovaní kvality edukácie. Jednou z perspektívnych možností profesionalizácie učiteľstva sa javí posilňovanie kvality ich kontinuálneho profesijného vzdelávania (ďalej KVV), ktoré predstavuje špecifický subsystém ich celoživotného vzdelávania. KVV nadobúda v každej krajine rôznorodú podobu foriem a metód, čím inšpiruje k hľadaniu 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 (schéma 2). Vzdelávanie je proces, ktorý je zameraný na profesijný rozvoj učiteľov v kariérom systéme. Ak tomu tak nie je, kontinuálne vzdelávanie je náhodné, nevytvára ucelený systém, nemôže byť samo o sebe efektívnym a ani výrazne neovplyvňuje zásadné reformné zmeny školstva. Kvalita vzdelávania je riadená systémom akreditácií vzdelávacích programov pre vzdelávanie učiteľov. Vzdelávanie preto prestáva byť považované len za proces odstraňovania nedostatkov pregraduálneho vzdelávania, ale naopak sa stáva súčasťou celoživotného vzdelávania.

Schéma 2 Kontinuálne vzdelávanie učiteľov v kariérom systéme



6.4.1 Systém kontinuálneho vzdelávania učiteľov

Kontinuálne vzdelávanie učiteľov chápeme ako neustály proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k celoživotnej spôsobilosti využívať formálne, neformálne a neinštitucionálne príležitosti na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu povolania a edukácie žiakov⁷⁾ uvedené v schéme č.2.

Účelom kontinuálneho vzdelávania je napĺňať očakávania a uspokojovať potreby na úrovni

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

Na všetkých troch úrovniach je účelom systému vzdelávania zabezpečiť, aby sa učitelia vyrovnali s nasledovnými 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.

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

Každá krajina EÚ má svoje špecifické podmienky, v rámci ktorých rozvíja systém kontinuálneho vzdelávania 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 podpore inovácií.

V nadväznosti na to sa identicky formulujú **ciele kontinuálneho vzdelávania** (Další vzdělávání učitelů v EU a v zemích ESVO/EHP. 1997, s. 8-9):

1. *osobnostný a profesijný rozvoj učiteľov*; aktualizácia a inovácia

⁷⁾ Pavlov, I. 2002. Prešov : MPC, s. 9.

- 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.

Funkcie kontinuálneho vzdelávania z aspektu učiteľa a školy

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

1. *Adaptačnú* - pomoc učiteľom prispôbiť sa aktuálnym podmienkam a potrebám školy. Jej význam je najmä v počiatočných fázach vstupu do profesijného života.
2. *Motivačnú* - vytvoriť potrebu vzdelávania sa a sebvzdelávania v zmysle sebareflexie, sebakorekcie, sebaoprotvrdenia, 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.

Prax školy, kultúra práce školy, rozvoj pedagogických vied a zmenené spoločenské podmienky vyžadujú reformulovať doteraz zaužívané poňatie druhov, foriem, obsahov a metód vzdelávania. Doterajšia nepresnosť v používaní pojmov v pedagogickej teórii ale aj v praxi vzdelávania spôsobuje, že ich označovanie je v porovnaní so zahraničnými systémami nekompatibilné. Potreba zosúladiť našu terminológiu so zaužívanými pojmami a významami v EÚ viedla v Konceptcii k používaniu pojmov, ktoré sú už prispôbené jej terminológii.

Predstaviť funkčný model profesijného rozvoja učiteľov školy je možné v intenciách niektorého z modelov riadenia školy, ako ich rozpracúva teória organizácií (Obdržálek,Z. 1994; Zelina,M.–Zelinová,M. 1996; Furman,A. 1998). Škola predstavuje komplexný systém a teoretické modelovanie má zjednodušiť

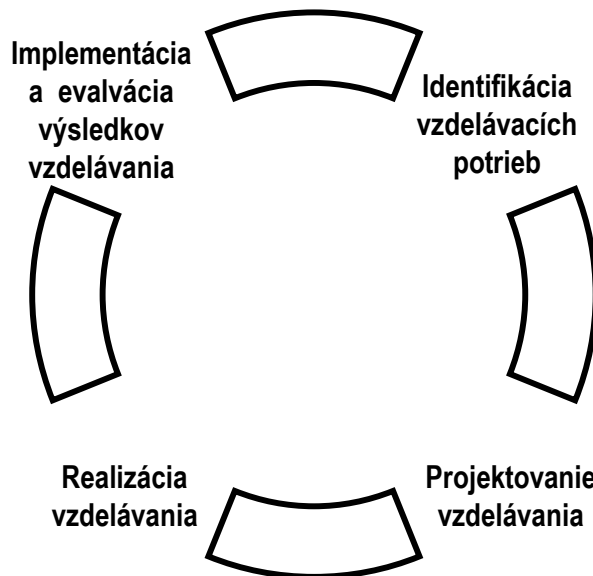
pochopenie vzájomných vzťahov a súvislostí medzi jednotlivými komponentmi jej fungovania. Dnes je vytvorených nemálo teoretických modelov podmienených rôznymi konceptmi teórie organizácie a riadenia. Z nášho pohľadu je významné, ako školy pristupujú k profesijnému rozvoju svojich zamestnancov. Pre účely 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 (Pol,M. 2000, s.74-75). 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 úrovni celej organizácie**, ktorá sa tak pretvára.

Je väčší predpoklad, že práve zmeny zvnútra umožnené vonkajšími podmienkami prinesú očakávané zmeny v školách. Je úlohou manažmentu školy, aby včas rozpoznal možné perspektívy vývoja, pružne na nich reagoval a inicioval inovačné postupy predtým, než nastanú pod tlakom vonkajších potrieb (aby boli krok vpred). **Inovujúca sa škola potrebuje nielen optimálne vnútorné podmienky pre uskutočnenie zmien, ale aj vonkajšie podmienky**, za ktoré zodpovedá spoločnosť prostredníctvom napr. decíznej sféry, jej inštitúcií a legislatívneho prostredia. Ak dlhší čas absentujú práve vonkajšie podmienky, môže sa inovácia vo vnútri škôl vyčerpať (motivácia zainteresovaných, rezignácia na osobné riziká a nadšenie pre inovačný zámer).

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

Proces kontinuálneho vzdelávania učiteľov



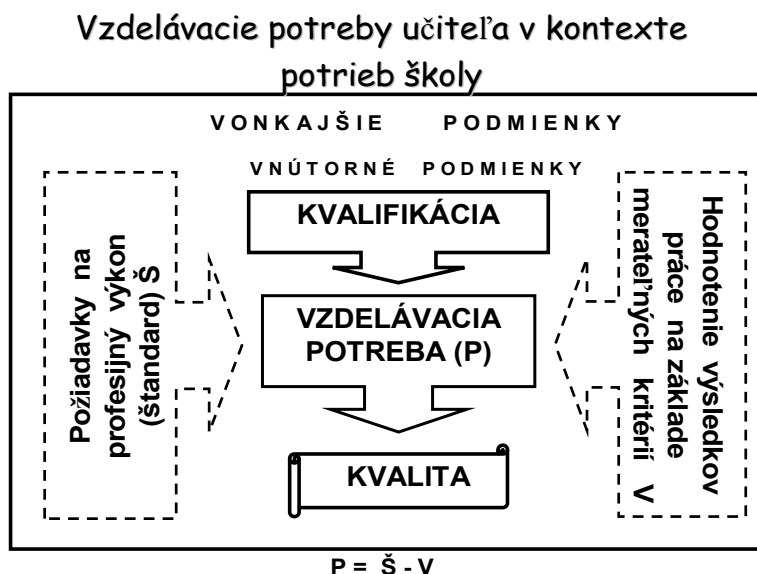
1. Identifikácia vzdelávacích potrieb učiteľov

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

- existencia podpory vzdelávania učiteľov vedením školy,
- učitelia majú motiváciu,
- je vykonaná kvalitná analýza vzdelávacích potrieb,
- existencia súladu programu školy a analýzy potrieb.

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

Veľmi zjednodušene môžeme vyjadriť potrebu (P), ako rozdiel medzi požadovaný štandardom (Š) a reálnym výkonom (V).



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

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

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

Identifikácia vzdelávacích potrieb tvorí súčasť zložitejšieho procesu - evalvácie 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 k tomu, 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, inšpekcie, ale aj žiakov, rodičov, kolegov; hodnotenie pracovného výkonu jednotlivých učiteľov (hodnotiace rozhovory); monitorovanie výsledkov pracovných, pedagogických porád a iné.

2. Projektovanie kontinuálneho vzdelávania učiteľov

Komplexný systém starostlivosti o profesijný a osobnostný rozvoj učiteľov školy sa v súčasnosti stáva účinným nástrojom rozvoja úspešnosti školy. Jeho tvorba, realizácia a vyhodnocovanie v riadiacej praxi školy tvorí jadro personálneho manažmentu. Kladieme si otázku, či sa môže stať cieľavedomý profesijný rozvoj pedagogických zborov škôl hybnou silou ich vnútorných zmien? Koľko škôl ide cestou tvorby 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 zaostávaním v odborných a pedagogicko – psychologických vedomostiach a zručnostiach? Mnohým školám chýba schopnosť podnecovať učiteľov, aby boli schopní stavať pred seba nové ciele a prehodnocovať výsledky vlastnej výchovnej a vyučovacej činnosti. Len málo škôl vytvára náročnú atmosféru sebahodnotenia a profesionalizmu, ktorý má veľký význam najmä vtedy, keď sa škola nachádza v zlom stave.

Východiskom sa môžu stať **individuálne projekty škôl vytvorené na základe:**

- Schopností analyzovať a hodnotiť prácu školy z hľadiska jej možnosti zdokonaľovať sa.
- Vedomostí a zručností riaditeľov a nositeľov inovácií v procese nastúpených zmien.
- Intenzívnej vonkajšej podpory pri zdokonaľovaní práce školy.
- Permanentného výskumu a hodnotenia inovačných procesov v škole.

- Stimulácie zavádzania inovačných stratégií do výučby, riadenia školy a vzdelávania učiteľov.

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

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

Súčasťou plánu profesijného rozvoja pedagogického zboru by sa mali stať plány metodických orgánov a individuálneho rozvoja každého učiteľa. Majú byť zostavované na základe rešpektovania individuálneho štádia osobnostného a profesijného vývinu. Pri zostavovaní individuálneho plánu profesijného rozvoja zohráva dôležitú úlohu riaditeľ školy, vedúci metodických orgánov, ktorí by mali najlepšie poznať, aké ciele, metódy, formy rozvoja individuálnej kariéry zamestnanca v rovine osobnostnej a odborno – pedagogickej sú najoptimálnejšie a najžiaducejšie. Mali by dokázať zosúladiť tieto plány do komplexu, ktorý bude reagovať na potreby školy, učiteľa a aktivizovať ho k vyššej efektivite 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

Naše ambície v profesionalizácii učiteľstva pomenúva Národný program výchovy a vzdelávania (Milénium 2002,s.51-54). Trendy v zahraničí predstavujú myšlienky o nevyhnutnosti intenzifikovať proces KVV cestou (W.Hawley-L.Vallis podľa Gargaj,V.B.2003, s.75-77):

1) Integrácia učebnej a profesijno – pedagogickej činnosti učiteľa:

Vedomosti a zručnosti osvojované dospelým človekom majú pre neho význam, ak sú prostriedkom na riešenie úloh, problémov vznikajúcich v procese jeho práce. Čím viac je učebná činnosť spätá s prácou, tým efektívnejší je proces osobnostného a profesijného rozvoja učiteľa, čo predstavuje v praxi tendenciu ku kooperácii a syntéze „kurzového a školského modelu výučby“.

2) Demokratická riadenia učebného procesu:

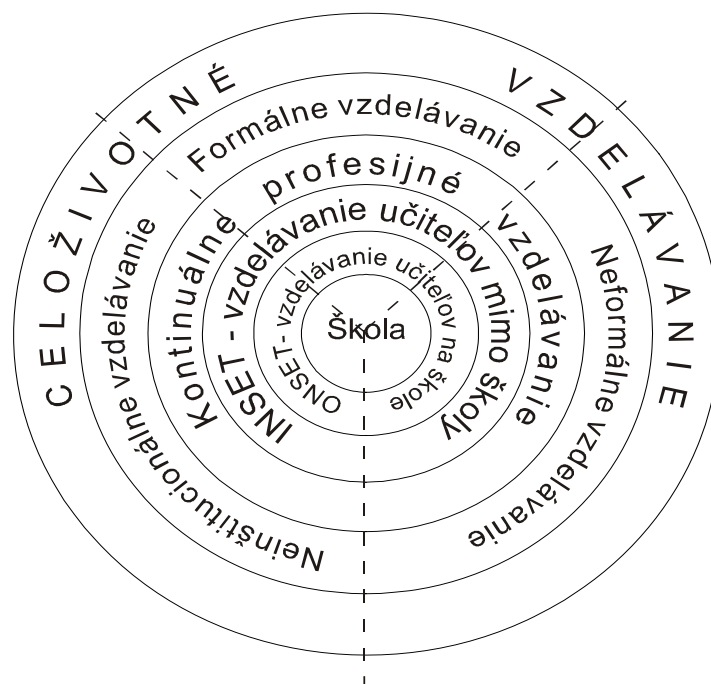
Efektívny osobnostný a profesijný rozvoj a zmeny nastávajú, ak je učiteľ ich aktívnym účastníkom, participujúcim na projektovaní, realizácii a hodnotení vlastného rozvoja.

V posledných desaťročiach sa prejavuje úsilie rozšíriť vyššie uvedené prístupy s dôrazom na permanentne prebiehajúce celoživotné učenie, ktoré má organicky zjednotiť pregraduálne a kontinuálne vzdelávanie na základe princípu - že človek sa učí neustále, ale predovšetkým pri výkone vlastnej práce, 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, školiteľskej) zvonku. Spolupracujúci učelia a ich potenciál sú považovaní za hlavný zdroj rozvoja školy, kam sa presúva aj ťažisko ich profesijného rozvoja – organizovaných i sebavzdelávacích aktivít (Pol,M. - Lazarová,B. 2000,).**

Spomenuté trendy je možné označiť ako **zblížovanie vzdelávania učiteľov s praxou vlastnej školy**. To umožňuje, aby učelia 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, 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 efektivite. Z tohoto pohľadu je dôležité **projektovať účasť učiteľov školy predovšetkým na vzdelávacích podujatiach, ktoré ich vyzbroja takými**

vedomosťami a zručnosťami, umožňujúcimi efektívne realizovať strategické zmeny, o ktoré usiluje ich škola. Tento trend predstavuje výrazný odklon od pasívneho akceptovania ponuky rôznych inštitúcií smerom ku učeniu sa objavovaním, v činnosti, jej hodnotením, sebahodnotením v podmienkach vlastnej školy (podpora škole zvnútra, riadené sebvzdelávanie).

Školocentrický model profesijného rozvoja učiteľov



Nasledujúci kruhový graf predstavuje školocentricky orientované vzdelávanie učiteľov. Kružnice sú sústredené od najširšie poňatých druhov vzdelávania po rozvoj učiteľských osobností (personocentricky) v podmienkach školy.

Kontinuálny profesijný rozvoj učiteľov školy je možné realizovať ako :

1. Podporu profesijného rozvoja učiteľov zvonku školy (INSET).
2. Podporu profesijného rozvoja učiteľov zvnútra školy (TPD).

1. Doškoľovanie (In-service training of teachers“- INSET) učiteľov predstavuje druh aktivít, ktorých sa učitelia zúčastňujú za účelom rozširovania vedomostí, zdokonaľovania zručností a rozvíjania ich profesijných prístupov a postojov (Eurydice 1995). INSET znamená vzdelávacie aktivity so silne doučovacím charakterom, pri ktorých sú učitelia žiadaní (alebo nútení), aby sa

vzdelávali v programoch založených skôr na ponuke ako na dopyte. Aktivity sú organizované zväčša mimo škôl, verejnými subjektami na centrálnej, strednej alebo miestnej úrovni.

2. Profesionálny rozvoj učiteľov (Teacher professional development -TPD) sú vzdelávacie aktivity učiteľov riadené dopytom. Školy alebo učitelia jednotlivo definujú dopyt po vzdelávaní podľa svojich vzdelávacích potrieb. TPD aktivity sa konajú v školách, v miestach, ktoré s nimi súvisia alebo v inštitúciách na lokálnej úrovni. TPD aktivity môžu mať formu individuálneho štúdia, skupiny pracujúce s jednou témou, siete. INSET aktivity môžu byť integrované s TPD aktivitami, keďže každá môže rozvíjať rôzne učiteľské spôsobilosti, kvalifikačné a profesijné kvality.

Domnievame sa, že má nastať komplexná zmena paradigmy profesionálneho rozvoja učiteľov, ktorej podstatou bude pochopenie procesov prebiehajúcich v individuálnej profesijnej štruktúre učiteľa, ako jedinečnej osobnosti. Etapa realizácie KVV predstavuje zložitú cestu, ktorou má profesionál - učiteľ dosiahnuť vytýčený cieľ. Je potrebné diskutovať, v čom sú tieto cesty vo vzdelávaní učiteľov špecifické. **„Organizované vzdelávanie dospelých si kladie za cieľ 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, 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 KVV:

- **Individualita** učiteľa (predurčená rôznymi faktormi) ovplyvňuje jeho prístup k novým skúsenostiam a **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 učiaci 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 prehľbovania 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.

Domnievame sa, že všetky prístupy predstavujú v istom zmysle paradigmy profesijného rozvoja a ich súbežné uplatnenie vytvára podmienky na efektívne KVVU. **Myšlienka, že efektívne učenie okrem toho, že sa odohráva v rôznych situáciách a rôznymi metódami, vyžaduje adekvátne ocenenie skúseností učiaceho sa jedinca je pilierom nášho modelu.**

Druhy kontinuálneho vzdelávania

1. **Podľa miesta, kde sa kontinuálne vzdelávanie realizuje,** sa v polovici 90-tych rokov 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. **podľa subjektu, ktorý riadi vzdelávanie:**
 - a) organizované vzdelávanie (akreditované aj neakreditované inštitúcie), sebavzdelávanie (riadené sebavzdelávanie a pod.).
3. **podľa 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. **podľa zamerania cieľa a obsahu kontinuálneho vzdelávania**
 - a) **adaptačné;** vzdelávanie začínajúcich učiteľov, absolventov učiteľských fakúlt,
 - b) **špecializačné;** vzdelávanie učiteľov pripravujúcich sa na špecializované

- funkcie na škole,
- c) **funkčné**; vzdelávanie vedúcich pedagogických zamestnancov,
 - d) **inovačné**; vzdelávanie učiteľov osvojujúcich si inovačné, alternatívne stratégie a metódy výučby a výchovy,
 - e) **aktualizačné**; vzdelávanie učiteľov na udržanie učiteľských kompetencií počas výkonu profesie,
 - f) **špecializačné** **inovačné**, **funkčné** **inovačné**; určené učiteľom a vedúcim pedagogickým zamestnancom na znovupotvrdenie ich profesijných kompetencií.

4. Evalvácia kontinuálneho vzdelávania učiteľov

Formálne je koncepcia kvality KVV jednoduchá, ale z hľadiska empirického 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 náhľade (tvorcov a realizátorov vzdelávacej politiky) na účinnosť KVV pri zvyšovaní kvality výučby, je potrebné otvorene poukázať aj na skepticizmus, ktorý je spôsobený tým, že existujú veľmi **sporné metódy zisťovania skutočnej účinnosti KVV**. Výsledky nimi dosiahnuté nesvedčia o oprávnenosti nádejí, ktoré spoločnosti a edukačné systémy vkladajú do KVV. Za rozhodujúce pri zmenách kvality edukácie sú považované najmä vonkajšie, organizačno – legislatívne opatrenia pri implementácii nových cieľov, obsahov a metód výučby, požiadavky učebných osnov, vzdelávacie štandardy a pod.(Průcha,J., 2002, s.114).

Hľadanie ciest zvyšovania kvality procesov a výsledkov KVV považujeme za kľúčovú otázku. Rozhodujúcim výstupným ukazovateľom jeho kvality by sa mali stať očakávané zmeny v edukácii na školách, konkrétne a pozorovateľné výsledky profesijnej činnosti učiteľa. Evalvácia práce učiteľa však patrí k najzložitejším činnostiam v procesoch riadenia a hodnotenia. Je to predovšetkým pre komplexnosť očakávaných výsledkov, časový odstup od výučby po uplatnenie sa žiaka v živote, ale aj komplikované pôsobenie mnohých, na

kvalite učiteľa a školy nezávislých faktoroch a vplyvoch. Európska komisia si vo svojej správe o kvalite školského vzdelávania kladie aj otázku vo vzťahu k jednému z jej indikátorov – vzdelávaniu učiteľov: „Aké postupy by sa mali uplatniť, aby sa zaistilo, že učitelia budú uplatňovať najnovšie vedomosti a praktické postupy osvojené v kontinuálnom vzdelávaní?“ (MPC 2002, s.58).

V praxi evalvácie kvality KVV rozlišujeme dva prístupy:

- **Tradičný prístup** ku KVV chápe jeho kvalitu 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 (projekt KVV je tým efektívnejší, čím viac 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, 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, ktorých poznaniu zostávame dodnes dlžný na poli pedeutológie. Domnievame sa, že výskum profesijného rozvoja učiteľov, ako základný predpoklad realizácie nášho úsilia o lepšieho učiteľa a školu by mal v budúcnosti obsahovať „5 P“:

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

6.4.2 Akreditácia vzdelávacích programov a kreditný systém

Akreditácia je štátne overenie kvality vzdelávacích programov pre kontinuálne vzdelávanie učiteľov (ďalej len „vzdelávacie programy“) na základe splnenia podmienok a požiadaviek na predkladanie a posudzovanie vzdelávacích programov pre kontinuálne vzdelávanie učiteľov (ďalej len „podmienky a požiadavky“), ktoré ustanoví ministerstvo školstva.

Vzdelávací program umožňuje riadenie kvality kontinuálneho vzdelávania učiteľov (ďalej len „KVVU“). Orientuje KVVU na rozvoj kompetencií rôznych kategórií učiteľov vychádzajúcich z Národného programu výchovy a vzdelávania, školskej politiky v štáte, regiónoch a stratégií škôl, celoštátnych profesijných štandardov. Kvalita vzdelávacieho programu je limitovaná splnením požiadaviek na jeho štruktúru. Evalváciu kvality programu umožňujú kritériá. Umožňujú tiež evalváciu procesov a výsledkov vzdelávania projektovaných vo vzdelávacom programe. Navrhujeme:

A. Štrukturálne požiadavky na vzdelávací program

Názov programu:

Garant programu:

1. **Zdôvodnenie vzdelávacej potreby;** zdôvodnenie potreby rozvoja požadovaných kompetencií učiteľa, s ohľadom na potreby rozvoja žiakov v procesoch výchovy a vzdelávania, ktoré vyplývajú z Národného programu výchovy a vzdelávania, štátnej školskej politiky, regionálnej školskej politiky, strategického plánu školy, školského zariadenia a profesijného štandardu učiteľa.
2. **Analýza problematiky;** obsahuje charakteristiku súčasného reálneho stavu kompetencií účastníkov vzdelávania na základe exaktnejších nástrojov zistenia (prieskum), charakteristiku žiadaného stavu kompetencií v tejto oblasti a profesijného štandardu učiteľa. Jej súčasťou je **SWOT analýza**, ktorá zisťuje silné a slabé stránky, šance a riziká dosiahnutia zámerov vzdelávania s ohľadom na požadované podmienky žiadateľa.
3. **Charakteristika cieľovej skupiny;** špecifikácia pracovného zaradenia učiteľov – možných účastníkov vzdelávania.
4. **Hlavný cieľ programu vzhľadom na účastníka;** cieľ formulovaný na preukázateľný zisk účastníka vzdelávania, rozvoj jeho profesijných kompetencií.
5. **Kritériá overenia cieľa programu;** kritéria, podľa ktorých sa bude dať preukázať a jednoznačne posúdiť splnenie hlavného cieľa programu.
6. **Špecifické ciele;** čiastkové ciele odvodené z hlavného cieľa programu - očakávané čiastkové preukázateľné kompetencie účastníka získané postupne vo vzdelávaní.
7. **Forma vzdelávania;** prezenčná, dištančná, kombinovaná forma.
8. **Úlohy na realizáciu cieľov;** činnosti účastníka vzdelávania potrebné na dosiahnutie špecifických cieľov a hlavného cieľa programu (sú akčným vyjadrením obsahu vzdelávania).
9. **Kritériá splnenia úloh - indikátory;** požiadavky, podľa ktorých bude možné objektívne posúdiť plnenie úloh.
10. **Metódy, spôsoby realizácie úloh;** projektovanie spôsobov získavania vedomostí, zručností, postojov a ich osvojovania účastníkmi vzdelávania s ohľadom na jednotlivé úlohy; vhodnými metódami vo vzdelávaní učiteľov sú napr. Situačné a inscenačné metódy, tréningy zručností, samoštúdium, diskusia, prezentácia úloh, tímová práca a iné.
11. **Učebné zdroje, prostriedky na realizáciu úloh;** návrh vhodnej literatúry, študijných materiálov, učebných textov, počítačový program, technické prostriedky a pod. k jednotlivým úlohám.

12. **Lektorské zabezpečenie programu;** zoznam lektorov a stručný popis ich kvalifikácie, odborných kompetencií a lektorských skúsenosti vo vzťahu k cieľom programu.
13. **Časová dotácia programu;** vyjadrená v časových jednotkách (hod., dni) - celkovo pre jednotlivé formy, úlohy vzdelávania.
14. **Materiálno - technické zabezpečenie;** predpokladané ekonomické náklady na realizáciu programu vyplývajúce z cieľov, foriem, úloh, metód a spôsobov, učebných zdrojov a prostriedkov vzdelávania, ceny práce lektorov (honorár) - za jednotlivé položky, celkovo v Sk.
15. **Spôsob hodnotenia úspešnosti programu;** návrh kritérií hodnotenia úrovne výstupov účastníkov zo vzdelávania, kritériá hodnotenia záverečných prác, ich rôznych foriem s ohľadom na uplatnenie indikátorov cieľov a úloh v programe.

B. Kriteiálne požiadavky na posúdenie vzdelávacieho programu

1. Program je navrhnutý v požadovanej štruktúre prvkov; obsahuje rozpracovanie bodov 1-15.
2. Kritériá na kvalitu cieľov v programe, v štruktúre programu, sa vzťahujú na body 1-6.
 - 2.1 Hlavný cieľ programu je odvodený z potrieb Národného programu výchovy a vzdelávania, cieľov štátnej a regionálnej školskej politiky, strategických cieľov rozvoja školy, školského zariadenia, rozvoja ľudských zdrojov v danom časovom období (školský, kalendárny rok) a z profesijných štandardov učiteľa.
 - 2.2 Program obsahuje exaktné nástroje analýzy skutočných (reálnych) a žiaducich profesijných kompetencií účastníkov vzdelávania s ohľadom na charakteristiku cieľovej skupiny účastníkov.
 - 2.3 Cieľ programu je formulovaný na zisk v profesijných kompetenciách (vedomosti, zručnosti, postoje) účastníka vzdelávania.
 - 2.4 Formulácia cieľa programu spĺňa požiadavky na jeho:
 - 2.4.1 reálnosť (možný a dosiahnuteľný v plánovanom čase vzdelávania),
 - 2.4.2 konkrétnosť (jednoznačný v interpretácii),
 - 2.4.3 kvantifikovateľnosť (obsahuje údaje o čase, rozsahu),
 - 2.4.4 merateľnosť (dá sa zistiť, či sa splnil, tzn. či účastník získal programované kompetencie).
 - 2.5 Cieľ programu má kritériá na jeho overenie; indikátory cieľa - bod 9 v programe.
 - Indikátory majú byť:
 - 2.5.1 merateľné (navonok preukázateľné účastníkmi vzdelávania),
 - 2.5.2 hodnotové s ohľadom na úroveň cieľa.

- 2.6 Špecifické ciele sú čiastkové ciele odvodené z hlavného cieľa.
 - 2.7 Špecifické ciele sú formulované na očakávané čiastkové kompetencie účastníka vzdelávania získanými postupne vo vzdelávaní.
 - 2.8 Špecifické ciele sú navrhnuté tak, že vyjadrujú postupnosť v úrovni (kvalite) získaných kompetencií (vedomosti, zručnosti, postoje) vzhľadom na výstupnú úroveň cieľa.
3. Formy vzdelávania súvisia so stanovenými cieľmi vzdelávania a limitujú projektované úlohy, metódy a spôsoby realizácie úloh, učebné zdroje a prostriedky, lektorské zabezpečenie, časovú dotáciu a materiálno-technické zabezpečenie, spôsob ohodnotenia úspešnosti programu. (body 8 až 15 v programe).
 4. Úlohy na realizáciu špecifických cieľov, v štruktúre programu body 8-9.
 - 4.1 Úlohy sú formulované pomocou činností (operácií) účastníka vzdelávania vzhľadom na splnenie špecifických cieľov - obsahujú aktívne sloveso s predmetom činnosti.
 - 4.2 Úlohy sú v súlade s programovanými špecifickými cieľmi.
 - 4.3 Postupnosť úloh sleduje úroveň špecifických cieľov, súvisiace s bodom 2.8.
 - 4.4 Jednotlivé úlohy majú kritériá splnenia úloh, indikátory úloh.
 - 4.5 Indikátory úloh sú navonok preukázateľné činnosti účastníkov vzdelávania.
 - 4.6 Sústava indikátorov úloh konverguje ku kritériám overenia cieľa programu.
 5. Metódy a spôsoby realizácie úloh; v štruktúre programu bod 10. Navrhované metódy a spôsoby vzdelávania podporujú realizáciu úloh a plnenie ich kritérií.
 6. Učebné zdroje a prostriedky sú špecifikované a odvodené od potrieb realizácie jednotlivých úloh a plnenia ich kritérií, metód a spôsobov ich realizácie v štruktúre programu (bod 8-10) obsahuje návrh konkrétnych zdrojov a prostriedkov vo väzbe na formy, metódy a spôsoby vzdelávania.

Ministerstvo školstva vydá potvrdenie o akreditácii vzdelávacích programov predložených fyzickou alebo právnickou osobou, ktoré sú v súlade s podmienkami a požiadavkami. Potvrdenie o akreditácii udelí ministerstvo školstva na základe odborného posúdenia a stanoviska Akreditačnej rady pre kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov (ďalej len „akreditačná rada“). Akreditačná rada predkladá ministerstvu školstva odborný posudok a stanovisko k vydaniu potvrdenia o akreditácii vzdelávacích programov, pričom môže vykonávať aj ďalšie činnosti v oblasti akreditácie vzdelávania, ak tak určí ministerstvo školstva.

Členov akreditačnej rady menuje a odvoláva minister školstva Slovenskej republiky na základe návrhov predkladateľov, ktorých ustanoví všeobecne záväzný právny predpis. Podrobnosti o činnosti akreditačnej rady upraví Štatút akreditačnej rady, ktorý vydá ministerstvo školstva.

Ministerstvo školstva štvrťročne zverejňuje v publikačnom prostriedku ministerstva a na svojej internetovej stránke zoznam vzdelávacích programov, ktorým bolo vydané alebo odobraté potvrdenie o akreditácii.

Kreditný systém je nástroj, ktorý slúži na započítavanie účasti učiteľov na akreditovaných vzdelávacích programoch, ktoré absolvujú v rámci svojho profesijného rozvoja. Tento systém umožní efektívnejší transfer výsledkov vzdelávacích aktivít vo vzdelávacích organizáciách, vrátane rôznych organizovaných foriem sebvzdelávania.

Systém kreditov predstavuje jednoduchý, transparentný a funkčný model prehľadného evidovania absolvovaných druhov vzdelávania a doplnkových tvorivých aktivít učiteľa prezentovaných v učiteľskom portfóliu pri ukončení adaptačného vzdelávania a atestáciách.

Kreditný systém spojený s platovým poriadkom a systémom hodnotenia a odmeňovania učiteľov umožňuje aktívnym a tvorivým učiteľom vyššie a rýchlejšie finančné ohodnotenie za rozvoj kvality ich kompetencií a pedagogického výkonu v procese ich celoživotnej profesijnej dráhy.

Kritérium na hodnotu a počet kreditov je stanovené počtom hodín absolvovaných v akreditovaných vzdelávacích programoch vzdelávania. Základná jednotka je jeden kredit (**1 K**), ktorý je reprezentovaný rozsahom absolvovaného vzdelávania **za cca 90 minút**, to znamená 2 x 45 minútové vzdelávacie hodiny.

Platnosť kreditov je sedem rokov.

Kredity v kariérnom systéme sú podmienkou:

- a) na prihlásenie sa na prvú a druhú atestáciu,
- b) na priznanie kariérneho príplatku.

Kreditné hodnoty rôznych druhov vzdelávania sa stanovujú na základe ich časových rozsahov uvedených v nasledujúcej tabuľke, ktoré budú ďalej dopĺňané ministerstvom školstva, resp. akreditačnou radou.

Druhy kontinuálneho vzdelávania učiteľov	Rozsah vzdelávania (vzdelávacie hodiny)	Počet kreditov
Funkčné vzdelávanie	180	90
Inovačné funkčné vzdelávanie	90	45
Špecializačné vzdelávanie	90	45
Inovačné špecializačné vzdelávanie	60	30
Inovačné vzdelávanie	60 – 180	30 – 90
Aktualizačné vzdelávanie	30 – 58	15 – 29

Modelový postup priznávania kreditov a kariérneho príplatku u učiteľa s vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa

- a) **učiteľ sa** postupne prostredníctvom riaditeľa školy **prihlási** na jednotlivé akreditované vzdelávacie programy,
- b) **organizácia zapíše** učiteľovi na základe absolvovania akreditovaného vzdelávacieho programu do individuálnej evidencie (napr. študijný preukaz) príslušný počet kreditov, nahlasuje absolventov vzdelávania a príslušný počet kreditov organizácii poverenej zberom dát,
- c) **učiteľ** po získaní 120 kreditov v období do 7 rokov (napr. 100 kreditov získa učiteľ už počas prvých dvoch rokov a 20 kreditov získa v piatom a šiestom roku), **si uplatňuje** u svojho zamestnávateľa alebo riaditeľa školy **nárok na priznanie kariérneho príplatku**,
- d) **učiteľ** po získaní 120 kreditov **sa môže prihlásiť** u svojho zamestnávateľa alebo riaditeľa školy **na prvú atestáciu**,
- e) v prípade, že **škola nespĺňa** počtom zamestnancov **podmienky organizovať a vykonávať prvú atestáciu** vo vlastnom zariadení, **požiada riaditeľ** školy **riaditeľa organizácie** kontinuálneho vzdelávania o **vykonanie prvej atestácie** svojho učiteľa **v jeho organizácii**,
- f) **učiteľ po** získaní osvedčenia o **prvej atestácii sa môže zúčastniť výberového konania** na funkciu vedúceho pedagogického zamestnanca školy alebo učiteľa v organizácii kontinuálneho vzdelávania,
- g) **učiteľ po** úspešnom absolvovaní **prvej atestácii a po získaní 120 kreditov** v období do 7 rokov (napr. 120 kreditov získa učiteľ už počas prvých troch rokov), **si uplatňuje** u svojho zamestnávateľa alebo riaditeľa školy **nárok na priznanie kariérneho príplatku** a zároveň **sa môže prihlásiť** u svojho zamestnávateľa alebo riaditeľa školy **na druhú atestáciu**,
- h) **učiteľovi**, ktorý sa po získaní 120 kreditov neprihlási na prvú resp. druhú atestáciu sa priznáva kreditný príplatok počas nasledujúcich 7 rokov. V prípade, že **učiteľ** počas tohto obdobia nepokračuje vo vzdelávaní ako v písm. a) a nezíska ďalších 120 kreditov, zamestnávateľ alebo riaditeľ školy **učiteľovi kariérny príplatok odoberie**.

Tvorivé aktivity učiteľa reprezentujúce neformálne a informálne vzdelávanie prezentuje učiteľ ako súčasť portfólia pri ukončovaní adaptačného vzdelávania a atestáciách. Ich prípadné uznávanie a ohodnotenie kreditmi dorieši akreditačná rada pre jednotlivé kategórie učiteľov.

Ide napr. o nasledovné aktivity prípadne produkty:

- a) autorstvo učebníc a učebných osnov, ktoré boli schválené ministerstvom školstva a následne vydané,

- b) autorstvo metodických publikácií schválených ministerstvom školstva,
- c) autorstvo zhotovených, akreditovaných a patentovaných učebných pomôcok, ktoré boli dané do výroby,
- d) umiestnenie sa na prvom až treťom mieste v celoštátnom kole Pedagogického čítania, certifikát získaný v inom vzdelávacom systéme a pod.

Nový systém priznávania kreditov započítava preukázateľne ukončené vzdelávanie učiteľa v doposiaľ platnom systéme ďalšieho vzdelávania (vyhláška MŠ SR č. 42/1996 Z. z. o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov) za posledných 7 rokov a absolvovanie I. a II. kvalifikačnej skúšky resp. jej uznanej náhrady (vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov) bez časového obmedzenia.

Súčasne systém vytvorí podmienky na uznávanie platnosti, „prevoditeľnosti kreditov“ zahraničných osvedčení, certifikátov, na základe ekvivalencie dokladov aj v kariérnom systéme učiteľov v SR.

6.4.3 Systém hodnotenia a odmeňovania učiteľov

V strategickej koncepcii rozvoja ľudských zdrojov v rezorte školstva a v personálnej stratégii škôl a školských zariadení výrazne chýba prepojenie a integrácia profesijného rozvoja učiteľov a vedúcich pedagogických zamestnancov s ich hodnotením, odmeňovaním a stimuláciou (motiváciou k výkonu). Východiskom zmeny sú celoštátne resp. rámcové profesijné štandardy všetkých kategórií učiteľov a vedúcich pedagogických zamestnancov na rôznych kariérnych stupňoch a kariérnych pozíciách. Školy si nadväzujú na rámcové štandardy vytvoria školské štandardy kompetencií, ktoré budú špecifikovať kompetenčné požiadavky na učiteľov s ohľadom na ciele školy a školské výchovno-vzdelávacie programy. Systematické hodnotenie úrovne kvality kompetencií učiteľov (v prípade riaditeľa školy táto úloha pripadá riaditeľovi) a ich pedagogického resp. riadiaceho výkonu umožní riaditeľom škôl spravodlivejšie a diferencovanejšie odmeňovanie.

Navrhované systémy hodnotenia a odmeňovania pedagogickej práce založené na kompetenciách, profesijných štandardoch a kariérnom poriadku môžu flexibilnejšie reagovať na požiadavky na nové spôsobilosti učiteľov, ktorých získanie alebo rozvoj je potrebné podporiť a odmeniť. Ide o hodnotenie a odmeňovanie takých profesijných kompetencií, ktoré môže učiteľ produktívne a tvorivo využívať vo svojej práci pre skvalitnenie pedagogického procesu a

výsledkov zameraných na rozvoj kľúčových kompetencií žiakov.

Personálne riadenie založené na kompetenciách učiteľov umožňuje škole získavať, riadiť, rozvíjať a odmeňovať tých, ktorí majú požadované spôsobilosti napĺňať hodnoty, funkcie a ciele školy. Profesionálne štandardy vymedzené prostredníctvom kompetenčných profilov učiteľov vytvárajú predpoklady pre objektívnejšie hodnotenie ich pracovného výkonu. Hodnotiť mieru a kvalitu kompetencií znamená hodnotiť kompetentnosť plnenia pracovných úloh, činností učiteľov a vedúcich pedagogických zamestnancov.

Systémy hodnotenia výkonov učiteľov sú v našich školách postavené na ročnej periodicite a formálnom hodnotení, ktoré sú zamerané skôr na minulosť. Nepretržitý proces riadenia pracovného výkonu zdôrazňuje:

- potrebu trvalého zlepšovania výkonu,
- nepretržitý rozvoj kompetencií učiteľov,
- že škola je „učiacou sa organizáciou“.

Hodnotenie predpokladá definovať kritériá výkonu z hľadiska profesionálnych štandardov pre jednotlivé kategórie učiteľov a podmienok ich práce v škole. Riadenie pracovného výkonu manažmentom školy je založené na dohode o cieľoch a potrebách rozvoja každého učiteľa, na hodnotení výsledkov a výkonu vo vzťahu k týmto potrebám. Dohody uzatvára manažment školy s každým učiteľom prostredníctvom pravidelne uskutočňovaných hodnotiacich rozhovorov.

Priebežné hodnotiace rozhovory uskutočňované manažmentom školy by mali odpovedať na otázky:

- aktualizácie cieľov a plánov školy,
- riešenia problému výkonu učiteľov,
- sústavného vzdelávania učiteľov.

Hodnotenie ukazuje na to, čo je potrebné urobiť na zlepšenie činnosti učiteľov a ich pracovného výkonu, aby boli naplnené hodnoty a ciele školy. Ide o monitorovanie výkonu vo vzťahu k profesionálnym štandardom a poskytovanie spätnej väzby na zmenu kvality kompetencií učiteľov.

Hodnotenie spojené so sebahodnotením má motivovať učiteľov, aby sami sledovali a hodnotili svoj pracovný výkon a menili jeho kvalitu prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania a sebazvedávania.

Navrhovaný **system odmeňovania** učiteľov, učiteľov špecialistov a vedúcich pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení podporuje dosiahnutie strategických a programových cieľov rezortu školstva vyjadrených v Národnom programe výchovy a vzdelávania prostredníctvom zmien právnych predpisov. Ide o zabezpečenie kvalifikovanejších, lojálnejších a dobre

motivovaných učiteľov a riadiacich zamestnancov, bez ktorých nie je možné uskutočniť transformáciu slovenského školstva. Odmeňovanie založené na kompetenciách vytvára možnosť odvodzovať kariérne stupne a tarifný plat v závislosti od úrovne očakávaných kompetencií vyjadrených v profesijných štandardoch.

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

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

Z hľadiska učiteľov a vedúcich pedagogických zamestnancov navrhovaný systém odmeňovania má vytvoriť podmienky na:

- a) **komunikáciu** s nimi ako so zainteresovanými partnermi, pretože od pracovného výkonu a motivácie vlastného sebarozvoja bude závisieť aj výška ich odmeňovania,
- b) **naplnenie ich očakávaní**, že odmeňovanie bude spravodlivo reflektovať kvalitu ich kompetencií, pedagogickej a riadiacej práce vo väzbe na plnenie cieľov školy,
- c) **transparentnosť** – učitelia a vedúci pedagogickí zamestnanci majú dopredu vedieť, aká je politika a pravidlá odmeňovania v rezorte, škole, a aký bude mať na nich dopad.

Platová tarifa

Zamestnávateľ alebo riaditeľ školy zaraďuje učiteľa do platovej triedy podľa kariérneho stupňa (začínajúci učiteľ, učiteľ, učiteľ s prvou atestáciou a učiteľ s druhou atestáciou), ktorý učiteľ dosiahol a do príslušnej platovej tarify, ktorá je určená dosiahnutým stupňom vzdelania učiteľa (vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa, vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa, vyššie odborné vzdelanie alebo úplné stredné odborné vzdelanie).

Učiteľovi patrí platová tarifa, ktorá predstavuje súčin minimálnej mzdy určenej osobitným predpisom a koeficientu pre jednotlivé platové triedy.

Zaradenie učiteľa do platovej triedy musí byť v súlade s:

- a) kvalifikačnými predpokladmi pre výkon činnosti jednotlivých kategórií učiteľov,
- b) kariérnym stupňom,
- c) získaným stupňom vzdelania,
- d) charakteristikou platovej triedy,
- e) katalógom pracovných činností charakterizovaným profesijnými štandardami (kompetenčnými profilmi) jednotlivých kategórií učiteľov na príslušnom kariérnom stupni.

Charakteristika platových tried a katalóg pracovných činností resp. profesijné štandardy učiteľov na príslušnom kariérnom stupni budú tvoriť súčasť všeobecne záväzného právneho predpisu.

Tarifný plat

Učiteľovi patrí tarifný plat, ktorý je súčtom platovej tarify priznanej podľa kariérneho stupňa a sumy zvýšenia o 1% za každý rok započítanej pedagogickej praxe určenej podľa osobitného predpisu.

Kariérny príplatok

Učiteľovi, ktorý za absolvovanie akreditovaných programov vzdelávania získa 120 kreditov v období do 7 rokov, vzniká nárok na kariérny príplatok vo výške 10%, ktorý sa vypočíta z platovej tarify priznanej podľa kariérneho stupňa od prvého dňa, ktorý nasleduje po dni, v ktorom splnil podmienky na priznanie kariérneho príplatku. Kariérny príplatok sa priznáva učiteľovi na nasledujúcich 7 rokov.

Kritérium na počet a hodnotu kreditov je ustanovené počtom hodín absolvovaných učiteľom v akreditovaných vzdelávacích programoch vzdelávania. Základnou jednotkou je jeden kredit, ktorý je vyjadrený v rozsahu dvoch vyučovacích hodín absolvovaného vzdelávania, čo znamená 1 vyučovacia hodina = 45 minút.

Špecializačný príplatok

Špecializačný príplatok patrí učiteľovi, ktorý vykonáva okrem priamej výchovno-vzdelávacej činnosti v rozsahu ustanovenom osobitným predpisom aj špecializovanú činnosť, ako kariérnu pozíciu v školách za podmienok, že:

- a) spĺňa kvalifikačné predpoklady pre výkon činnosti učiteľa podľa platných predpisov,
- b) spĺňa podmienky povinného špecializačného vzdelávania na získanie a udržiavanie špecializovaných kompetencií na výkon špecializovanej

funkcie.

Špecializované funkcie v školách sú:

- a) triedny učiteľ,
- b) výchovný poradca,
- c) uvádzajúci učiteľ,
- d) cvičný učiteľ,
- e) koordinátor prevencie,
- f) poradca informačnej a komunikačnej technológie,
- g) vedúci metodického združenia a predseda predmetovej komisie, školský knihovník.

Učiteľovi, ktorý je zaradený na kariérnu pozíciu vzniká nárok na špecializačný príplatok, ktorý je vyjadrený násobku koeficientu a minimálnej mzdy alebo znížením základného úväzku stanoveného osobitným predpisom.¹¹⁾

Príplatok za riadenie

Vedúcemu pedagogickému zamestnancovi patrí príplatok za riadenie, ktorý mu určuje zamestnávateľ v rámci rozpätia násobku koeficientu a minimálnej mzdy, určenej osobitným predpisom, platovej tarify príslušného kariérneho stupňa do ktorej je vedúci pedagogický zamestnanec zaradený.

6.5 Personálna stratégia školy v kontexte systém profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme

Personálna stratégia školy predstavuje pre manažment školy základný nástroj riadenia kvality zamestnancov školy. Je súčasťou celkovej strategickú koncepcie školy spolu s pedagogickou, marketingovou a finančnou stratégiou. Projektuje v dlhodobejšom 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 legislatívny 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 kariérom systéme bude akceptovaný a premietne sa i do príslušných legislatívnych noriem, prejaví sa to na úrovni školy v hlavných oblastiach personálnej stratégie:

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

Vo vyššie 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 v kontexte navrhnutého systému 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 – aké množstvo, štruktúru pedagógov a kvalitný učiteľský zbor a manažment školy potrebujeme? Rámec vymedzujú príslušné legislatívne normy, čo je však určujúce je kvalita učiteľov, manažérov školy vo vzťahu k pedagogickej koncepcii a stratégii, charakteru školského výchovno – vzdelávacieho programu, požiadavkám rámcových a školských profesijných štandardov. Po určení personálnej potreby školy v danom strategickom období špecifikujeme 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 vytvoríme katalóg pracovných miest, ktorý ak je to potrebné priebežne aktualizujeme.

Cieľový stav: sú známe 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 pre tvorbu popisov práce pre jednotlivé pracovné pozície učiteľov, ktoré vymedzia:

1. hlavný a špecifické ciele práce učiteľa;
2. úlohy k jednotlivým špecifickým cieľom;
3. indikátory plnenia pracovných úloh;
4. kompetencie potrebné pre dosiahnutie cieľov a plnenie úloh;
5. podmienky práce potrebné pre dosahovanie štandardného výkonu, určeného výkonovými kritériami pre 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)

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

Programy k realizácii 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 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 vymedzujeme v popise práce, školských štandardoch - je tu vecné, časové a finančné určenie. Plán je základným nástrojom kalkulácie finančných nákladov na personál školy v strategickom období.

Cieľový stav: Pedagogickí zamestnanci školy dosiahli očakávaný stav, úroveň kompetencií podľa dosiahnutého kariérového stupňa a pozície; sú pripravené efektívne opatrenia k udržiavaniu potrebnej kvality manažmentu a pedagogického zboru školy.

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

Programy k realizácii 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 možnej kariéry sa budú uplatňovať. Pôjde o aplikáciu celoštátneho kariérneho systému, o vymedzenie podmienok, za ktorých je možný postup zamestnanca na vyšší kariérny stupeň alebo kariérnu pozíciu učiteľa špecialistu, vedúceho pedagogického zamestnanca. Systém profesijných kariér je špecifikovaný v rámci katalógu pracovných miest. Dobrý kariérny 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 nežiaducu fluktuáciu.

Cieľový stav:

Je vytvorený 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 pre postup v kariére sú jasne a prehľadne deklarované a sú pedagogickému personálu známe.

Programy k realizácii 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 - čím viac požadujeme kvalifikovanejší personál, tým vyššia je konkurencia zamestnávateľov. Preto škola, ktorá chce byť na trhu práce úspešná, prechádza od naborovania (podávanie informácií o konkrétnom voľnom mieste) k systému personálneho marketingu (na ponuku školy na trhu práce sa pozerá ako na produkt a k jeho realizácii sú využívané marketingové nástroje).

Cieľový stav: Je vytvorený efektívny systém získavania a výberu požadovaného personálu, pružná komunikácia s trhom práce a zabezpečovanie pedagogických zamestnancov, ktorí majú predpoklady pre úspešný výkon profesie, prípadne pre ďalší kariérny rast.

Cieľ: Zabezpečiť získavanie a výber potrebného personálu v požadovanom

množstve a kvalite.

Programy k realizácii cieľa:

- program vytvorenia systému personálneho marketingu,
- program komunikácie s trhom práce,
- program finančného zabezpečenia personálneho marketingu.

Poznámka: Základným východiskom pre 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

Realizovať v personálnej politike princíp výkonnosti znamená, že zamestnanec je odmeňovaný a preferovaný v raste kariéry na základe skutočného výkonu, presnejšie jeho prínosu k plneniu cieľov školy. To je jedna z hlavných úloh systému hodnotenia zamestnancov.

Cieľový stav: Bol implementovaný systém hodnotenia, ktorý určuje kvantitatívne a kvalitatívne kritériá hodnotenia a umožňuje porovnateľnosť výsledkov; je využívaný k odmeňovaniu a rozhodovaniu o kariérovom raste, zabezpečuje stimuláciu, kvalitnejšie vedenie 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 a kariérneho rastu učiteľov a manažmentu školy.

Programy k realizácii cieľa:

- program tvorby systému hodnotenia a zásad pre následné inovácie;
- zásady pre využitie výsledkov hodnotenia v riadení kariér a odmeňovaní;
- program výcviku manažérov v hodnotení, spracovaní a využití výsledkov hodnotenia pedagogických zamestnancov škôl.

K bodu 6) Profesijný rozvoj

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

Cieľový stav: S každým pracovným miestom, kariérom stupňom a pozíciou sú spojené druhy vzdelávania, ktoré poskytujú rozvoj kompetencií, potrebných pre ich výkon počas profesijnej dráhy.

Cieľ: Štandardizovať a poskytnúť jednotlivé druhy vzdelávania pre všetky kariérne stupne a pozície z katalógu pracovných miest tak, aby vzdelávanie zabezpečilo ich efektívny výkon a vytvárali sa predpoklady pre ďalší kariérny rast

pedagogických zamestnancov školy. Ako súčasť profesijného rozvoja vytvoriť systém optimalizácie adaptačného procesu pri nástupe do školy. Pripraviť systém pružnej rekvalifikácie pedagogických zamestnancov.

Programy k realizácii 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

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

Aké formy zabezpečenia a starostlivosti o pedagogických zamestnancov školy zvolíme k tomu, aby sme vytvárali dobré pracovné podmienky a podporovali pracovnú 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 nasledujúcich oblastiach:

- ekonomického zabezpečenia (mzda, rôzne formy príplatkov, podľa dosiahnutého kariérneho stupňa a pozície), sociálneho zázemia (pomoc v núdzi, podpora mobility personálu, byty, ubytovne), materiálneho zabezpečenia (stravovanie a podobne), zdravotnej starostlivosti; kultúrnych a rekreačných ponúk, pracovného prostredia a bezpečnosti práce; sociálnych služieb (poradenské služby pre zamestnancov).

Sociálna politika dosiahla takú úroveň, že učelia majú vytvorené vhodné podmienky pre 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 k realizácii cieľa:

- koncepcia sociálnej politiky školy,
- sociálny plán k realizácii koncepcie,
- zásady spolupráce s odborovou organizáciou školy.

K bodu 8) Personálny informačný systém (PIS)

Mať perfektnú personálnu evidenciu zamestnancov s archívom, funkčnou a rýchlou administratívou pre každodennú personálnu operatívu, k tomu mať 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 voliť pre školu adekvátny informačný systém, ktorý je užívateľsky príjemný a vhodný pre manažment školy.

Cielový stav: Bol vytvorený a implementovaný PIS, ktorý podporuje rozhodovací proces managementu školy v personálnych otázkach; existuje funkčný exekutívny model, zabezpečujúci informačnú a spracovateľskú podporu každodenným personálnym operáciám.

Ciel: Vybudovať plne automatizovaný systém personálnych informácií, ktorý bude zameraný na podporu rozhodovacích procesov a na operatívne informácie v personálnom riadení školy.

Programy k realizácii cieľa:

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

K bodu 9) Personálny management 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 prijatá kultúra školy. Práve táto oblasť personálnej stratégie ukazuje, aká škodlivá môže byť redukcia personalistiky do roviny občajnej administratívy.

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

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

Programy k realizácii:

- program tvorby personálneho systému;
- program vzdelávania v personálnej práci a vedení ľudí pre management školy;
- program optimalizácie vedenia ľudí;
- kultúra školy.

Záver

V súčasnosti sa učitelia považujú za nositeľov vzdelanosti v zmysle odovzdávania kultúrnych hodnôt a kultivácie mladej generácie. Učitelia sú jedinou profesiou, ktorá programovo vytvára kompetencie občanov pre učiacu sa a informačnú spoločnosť. Zvyšuje sa spoločenská požiadavka na učiteľov ako spoluaktérov realizácie stratégií podporujúcich udržateľný rozvoj, ekonomickú prosperitu a sociálnu spravodlivosť. Reformy uskutočňované v krajinách Európskej únie v poslednom období menia tradičné prístupy k učiteľskej profesii. Návrh systému profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme reflektuje vyššie uvedené skutočnosti a podporuje dosiahnutie strategických a programových cieľov rezortu školstva vyjadrených v Národnom programe výchovy a vzdelávania na Slovensku na najbližších 15-20 rokov.

Prezentovaný systém nemôže riešiť všetky krízové aspekty učiteľskej profesie. Zameriava sa na vytvorenie systému požiadaviek a podmienok pre profesijný rozvoj a kariérny postup učiteľov na Slovensku. Učiteľom sa otvárajú 3 kariérne cesty, z ktorých si každý učiteľ môže na svojej celoživotnej profesijnej dráhe slobodne voľiť. Šancu kariérneho rozvoja majú všetky kategórie pedagogických zamestnancov pri akceptovaní odlišností ich pregraduálnej prípravy a dosiahnutej kvalifikácie. Tie môžu byť východiskom pre žiaduce legislatívne zmeny nanovo vymedzujúce postavenie pedagogických zamestnancov na Slovensku a tak pomôcť vo zvýšení kvality personálnej práce riaditeľov škôl, kvality práce učiteľov, pedagogických zborov.

Slovník termínov

Akreditácia je štátne overenie kvality vzdelávacích programov pre kontinuálne vzdelávanie učiteľov (ďalej len „vzdelávacie programy“) na základe splnenia podmienok a požiadaviek na predkladanie a posudzovanie vzdelávacích programov pre kontinuálne vzdelávanie učiteľov (ďalej len „podmienky a požiadavky“), ktoré ustanoví ministerstvo školstva.

Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov - neustály proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k celoživotnej spôsobilosti využívať formálne, neformálne a neinštitucionálne príležitosti na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu povolania a edukácie žiakov. Vzdelávanie je proces, ktorý je zameraný na profesijný rozvoj učiteľov v kariérnom systéme.

Kariérny systém je súbor pravidiel ustanovených pre zaradenie učiteľov do kariérnych stupňov a kariérnych pozícií.

Kariérny poriadok sa vzťahuje na všetkých pedagogických zamestnancov, tzn. profesiu učiteľa a všetky kategórie pedagogických zamestnancov, predstavuje sústavu aktivít založených na skvalitňovaní učiteľských kompetencií v kariérnych cestách profesie, ktoré vedú k vyššiemu finančnému oceneniu a profesijnému statusu, prestíži.

Kariérna cesta predstavuje alternatívne príležitosti pre rozvoj profesijných kompetencií učiteľa:

- celoživotným udržiavaním štandardných učiteľských kompetencií a ich nevyhnutných inovácií, vyplývajúcich zo zmien cieľov a funkcií vzdelávania,
- získaním expertných učiteľských kompetencií (učiteľ prvej a druhej atestácie),
- získaním špecializovaných alebo riadiacich kompetencií učiteľov.

Kariérny stupeň vyjadruje mieru preukázateľného osvojenia si profesijných kompetencií v rôznych oblastiach výkonu pedagogickej činnosti, ktoré učiteľ získava absolvovaním programov vzdelávania a sebavzdelávaním. Kariérny stupeň je vyjadrený rámcovým profesijným štandardom.

Kariérna pozícia vyjadruje funkčné zaradenie učiteľa v škole alebo v školskom zariadení vyjadrené súborom kompetencií, ktoré získava absolvovaním programov vzdelávania a sebavzdelávaním. Kariérna pozícia je vyjadrená rámcovým profesijným štandardom. Popis práce určuje práva a povinnosti, predpoklady a podmienky výkonu pozície.

Kompetenčný profil je súhrn kompetencií a spôsobilostí, ktorými je charakterizovaný výkon profesie, popisuje kombináciu vedomostí, zručností a ďalších charakteristík osobnosti.

Kreditný systém je nástroj, ktorý slúži na započítavanie účasti učiteľov na akreditovaných vzdelávacích programoch, ktoré absolvujú v rámci svojho profesijného rozvoja. Tento systém umožní efektívnejší transfer výsledkov vzdelávacích aktivít vo vzdelávacích organizáciách, vrátane rôznych organizovaných foriem sebavzdelávania.

Profesijný štandard je založený na kompetenčných profiloch jednotlivých kategórií učiteľov odvodených z cieľov vzdelávania, hodnôt a cieľov školy, je kritériom kvalifikácie a spolu s aktuálnym výkonom učiteľov aj kritériom kvality ich práce. Predstavuje komplex preukázateľných spôsobilostí vo vedomostiach, zručnostiach a postojoch. Uplatnenie profesijného štandardu umožňuje jednoznačné definovanie požiadaviek na kvalifikovaný výkon profesie a vytvára rámec na určenie rozsahu

KARIÉRNÝ PORIADOK UČITEĽOV S VYSOKOŠKOLSKÝM VZDELANÍM DRUHÉHO STUPŇA

Tabuľka č. 1

KARIÉROVÁ CESTA	KARIÉRNE STUPNE/ POZÍCIE	KRITÉRIÁ VSTUPU	PLATOVÝ POSTUP/ PRÍPLATOK	POVINNÉ/ NEPOVINNÉ	PODMIENKY NA ZÍSKANIE OSVEDČENIA	OSVEDČENIE UDEĽUJE	DRUH VZDELÁVANIA POSKYTOVATEĽ
I. cesta získanie a udržiavanie štandardných učiteľských kompetencií	1. stupeň Začínajúci učiteľ	Splnené požiadavky odbornej a pedagogickej spôsobilosti na výkon činnosti učiteľa (vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa)	Absolvovanie a úspešné ukončenie adaptačného vzdelávania, vznik trvalého pracovného	Povinné pre začínajúcich učiteľov do 2 r. pedagogickej praxe	Rozhovor + otvorená vyučovacia hodina + portfólio	Komisia menovaná riaditeľom školy (3 členovia), osvedčenie	Adaptačné vzdelávanie, škola a MŠ SR akreditované vzdelávacie programy
	2. stupeň UČITEĽ	Úspešne ukončenie adaptačného procesu	Kariérny príplatok	NEPOVINNÉ	Absolvované aktualizčné a inovačné vzdelávanie	Získavanie kreditov, MŠ SR akreditovanými vzdelávacími programami, osvedčenie	Aktualizačné a inovačné vzdelávanie, MŠ SR akreditované vzdelávacie programy
II. cesta získanie expertných učiteľských kompetencií	3. stupeň zvýšenie spôsobilosti Učiteľ s prvou atestáciou	ZÍSKANIE 120 KREDITOV	Tarifný plat zvýšený o 1 triedu	NEPOVINNÉ	Skúška + portfólio	Komisia menovaná riaditeľom školy alebo školského zariadenia, prípadne ako pri druhej atestácii (3 členovia z toho externý predseda komisie), osvedčenie	AKTUALIZAČNÉ A INOVAČNÉ VZDELÁVANIE, MŠ SR akreditované vzdelávacie programy
	4. stupeň zvýšenie spôsobilosti Učiteľ s druhou atestáciou	ZÍSKANIE 120 KREDITOV PO PRVEJ ATESTÁCII	TARIFNÝ PLAT ZVÝŠENÝ o 1 triedu	NEPOVINNÉ	Obhajoba záverečnej práce + portfólio	Komisia menovaná MŠ SR na návrh riaditeľov MPC, ŠPÚ, ŠIOV/ dekanom fakulty (5 členovia), osvedčenie	Aktualizačné a inovačné vzdelávanie, MŠ SR akreditované vzdelávacie programy
III. cesta získanie a udržiavanie špecializovaných a riadiacich kompetencií	Pozícia: Učiteľ špecialista na výkon funkcie napr. uvádzajúci učiteľ; cvičný učiteľ; koordinátor IKT; koordinátor drogovej prevencie; vedúci MZ a PK; výchovný a profesijný poradca; triedny učiteľ, predseda maturitnej komisie; predseda skúšobnej komisie pre prvú a druhú atestáciu; školský knihovník	Ukončené adaptačné vzdelávanie	Špecializačný príplatok	Povinné na výkon funkcie, v prechodnom období o povinnosti rozhoduje riaditeľ školy	Absolvovanie špecializačného vzdelávania, pohovor a obhajoba záverečnej práce	KOMISIA MENOVANÁ riaditeľom MPC, ŠPÚ, ŠIOV/dekanom fakulty (3 členovia), osvedčenie	Špecializačné vzdelávanie a inovačné špecializačné vzdelávanie, MPC, ŠPÚ, ŠIOV a VŠ
	Pozícia: Vedúci pedagogický zamestnanec školy a školského zariadenia - riaditeľ a zástupca riaditeľa, vedúci vychovávateľ, hlavný majster OV	Absolvovanie prvej atestácie	Príplatok za riadenie u vedúcich pedagogických zamestnancov školy	POVINNÉ na výkon funkcie	Absolvovanie funkčného vzdelávania, skúška a obhajoba záverečnej práce	Komisia menovaná MŠ SR na návrh MPC, ŠPÚ, ŠIOV/ dekanom fakulty (5 členovia), osvedčenie	Funkčné vzdelávanie a inovačné funkčné vzdelávanie, MPC, ŠPÚ, ŠIOV a VŠ

KARIÉRNÝ PORIADOK MAJSTROV, VYCHOVÁVATEĽOV A UČITEĽOV MATERSKÝCH ŠKÔL S VYSOKOŠKOLSKÝM VZDELANÍM PRVÉHO STUPŇA

Tabuľka č. 2

KARIÉRNA CESTA	KARIÉRNE STUPNE/POZÍCIE	KRITÉRIÁ VSTUPU	PLATOVÝ POSTUP/ PRÍPLATOK	POVINNÉ/ NEPOVINNÉ	PODMIENKY NA ZÍSKANIE OSVEDČENIA	OSVEDČENIE UDEĽUJE	DRUH VZDELÁVANIA POSKYTOVATEĽ ROZSAH/ KREDITY
I. Cesta získanie a udržiavanie standardných učiteľských kompetencií	1. stupeň Začínajúci učiteľ (majster, vychovávateľ a učiteľ materskej školy)	Splnené požiadavky odbornej a pedagogickej spôsobilosti na výkon pedagogickej činnosti (bakalársky študijný program)	Pracovná zmluva na dobu neurčitú	Povinné pre začínajúcich majstrov, vychovávateľov a učiteľov materských škôl do 2 rokov pedagogickej praxe	Pohovor + otvorená vyučovacia a výchovná činnosť + portfólio	Komisia menovaná riaditeľom školy, DM (3 členovia), osvedčenie	Adaptačné vzdelávanie, Škola , DM a MŠ SR akreditované vzdelávacie programy
	2. stupeň UČITEĽ (MAJSTER, VYCHOVÁVATEĽ A UČITEĽ MATERSKEJ ŠKOLY)	Úspešne ukončenie adaptačného procesu	Kariérny príplatok	NEPOVINNÉ	Absolvované aktualizačné, inovačné vzdelávanie	Získavanie kreditov vo vzdelávacích organizáciách s akreditovanými programami, osvedčenie	Aktualizačné a inovačné vzdelávanie, MŠ SR akreditované vzdelávacie programy
II. Cesta získanie expertných učiteľských kompetencií	3. stupeň rozšírenie spôsobilosti Učiteľ s prvou atestáciou (majster, vychovávateľ a učiteľ materskej školy)	ZÍSKANIE 120 KREDITOV	Tarifný plat, zvýšenie o 1 platovú triedu	NEPOVINNÉ	Skúška + portfólio	Komisia menovaná riaditeľom školy a školským zariadením, prípadne ako v tabuľke č. 1 (3 členovia, externý predseda komisie) osvedčenie	Aktualizačné a inovačné vzdelávanie, MŠ SR akreditované vzdelávacie programy
	4. stupeň rozšírenie spôsobilosti Učiteľ s druhou atestáciou (majster, vychovávateľ a učiteľ materskej školy)	ZÍSKANIE 120 KREDITOV	Tarifný plat, zvýšenie o 1 platovú triedu	NEPOVINNÉ	Skúška + portfólio	Komisia menovaná MŠ SR na návrh riaditeľov MPC, ŠPÚ, ŠIOV/ dekanom fakulty (5 členovia), osvedčenie	Aktualizačné a inovačné vzdelávanie, MŠ SR akreditované vzdelávacie programy

KARIÉRNÝ PORIADOK MAJSTROV, VYCHOVÁVATEĽOV A UČITEĽOV MATERSKÝCH ŠKOL S ÚPLNÝM STREDNÝM ODBORNÝM VZDELANÍM

Tabuľka č. 3

KARIÉRNA CESTA	KARIÉRNE STUPNE/ POZÍCIE	KRITÉRIÁ VSTUPU	PLATOVÝ POSTUP/ PRIPLATOK	POVINNÉ/ NEPOVINNÉ	PODMIENKY NA ZÍSKANIE OSVEDČENIA	OSVEDČENIE UDELUJE	DRUH VZDELÁVANIA POSKYTOVATEĽ ROZSAH/ KREDITY
I. Cesta získanie a udržiavanie štandardných učiteľských kompetencií	1. stupeň Začínajúci učiteľ (majster, vychovávateľ a učiteľ materskej školy)	Splnené požiadavky odbornej a pedagogickej spôsobilosti na výkon pedagogickej činnosti (úplné stredné odborné vzdelanie)	Pracovná zmluva na dobu neurčitú	Povinné pre začínajúcich majstrov, vychovávateľov a učiteľov materských škôl do 2 rokov pedagogickej praxe	Pohovor + otvorená vyučovacia a výchovná činnosť + portfólio	Komisia menovaná riaditeľom školy, DM (3 členovia), osvedčenie	Adaptačné vzdelávanie, Škola, DM a MŠ SR akreditované vzdelávacie programy
	2. stupeň UČITEĽ (MAJSTER, VYCHOVÁVATEĽ A UČITEĽ MATERSKEJ ŠKOLY)	Úspešne ukončenie adaptačného procesu	Kariérny príplatok	NEPOVINNÉ	Absolvované aktualizčné, inovačné vzdelávanie	Získavanie kreditov vo vzdelávacích organizáciách s akreditovanými vzdelávacími programami, osvedčenie	Aktualizačné a inovačné vzdelávanie, MŠ SR akreditované vzdelávacie programy
II. Cesta získanie expertných učiteľských kompetencií	3. stupeň rozšírenie spôsobilosti Učiteľ s prvou atestáciou (majster, vychovávateľ a učiteľ materskej školy)	ZÍSKANIE 120 KREDITOV	Tarifný plat zvýšený o 1 triedu	NEPOVINNÉ	Skúška + portfólio	Komisia menovaná riaditeľom školy, DM (3 členovia, externý predseda komisie), osvedčenie	Aktualizačné a inovačné vzdelávanie, MŠ SR akreditované vzdelávacie programy
	4. stupeň rozšírenie spôsobilosti Učiteľ s druhou atestáciou (majster, vychovávateľ a učiteľ materskej školy)	ZÍSKANIE 120 KREDITOV	Tarifný plat, zvýšenie o 1 platovú triedu	NEPOVINNÉ	Skúška + portfólio	Komisia menovaná MŠ SR na návrh riaditeľov MPC, ŠPÚ, ŠIOV/ dekanom fakulty (5 členovia), osvedčenie	Aktualizačné a inovačné vzdelávanie MŠ SR akreditované vzdelávacie programy

Literatúra

ANDERSON, L.W. (ed.) 1995. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Second edition, Cambridge- UK: Cambridge University Press. ISBN 0-08-042304-3.

ARMSTRONG, M. 1999. *Personální management*. Praha: Grada ISBN 80-7169-614-5.

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.

BEŇO, M. a kol. 2001. *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: UIPŠ. ISBN 80-7098-305-1.

BEŇO, M. a kol. 2003. *Získavanie, rozvoj a udržiavanie efektívnosti učiteľov (Národná podkladová správa za SR pre OECD)*. Bratislava: UIPŠ.

BLÍŽKOVSKÝ, B. – KUČEROVÁ, S. – KURELOVÁ, M. 2000. *Středoevropský učitel. Na prahu učící se společnosti 21.století*. Brno: Konvoj. ISBN 80-85615-95-9.

Cole G.A.: *Personal Management – Theory and Practice*, London, D.P. Publications, Ltd., 1988, ISBN – 1 870941 160

DELORS, J. (ed): *Učení je skryté bohatství*. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 1997.

ELSNER, D. 1999/2000. Zdokonalování učitelů ve škole je jedním z pilířů reformy vzdělávání v Polsku. In *Učitel'ské listy*, č.6, s.12–13.

ENDER, B. a kol. 1999. *Jak pomoci školám? Organizační poradenství a rozvoj školy*. Žďár nad Sázavou: Fakta. ISBN 80-902614-2-6.

EURÓPSKA KOMISIA. 1999. *Vyučovanie a vzdelávanie - Smerom k učiacej sa spoločnosti*. Biela kniha o vzdelávaní a odbornej príprave. Bratislava: Národná kancelária programu Leonardo da Vinci.

EURÓPSKA KOMISIA. 2002. *Správa o kvalite školského vzdelávania v Európe*. Šestnášť indikátorov kvality. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-262-8.

EURYDICE. 2002. *Učitel'ské povolání v Evropě: Profil, trendy a úkoly*. Zpráva I. Přípravné vzdělávání učitelů a přechod do zaměstnání. Klíčová témata vzdělávání v Evropě, svazek 3.

GARGAJ, V.B. 2003. Povyšenie kvalifikácii učiteľej na Zapade: novye podchody. In *Pedagogika*, č.2, s.74 -80. ISSN 0869-561X.

GAVORA, P.-MAREŠ, J. 1998. *Anglicko – slovenský pedagogický slovník*. 2.vydanie. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-74-3.

GOLD, A. 1998. *Řízení současné školy*. Žďár nad Sázavou: Fakta. ISBN 978-80-

902614-0-2.

Hall L., Torrington D.: Personal Management – HRM in Action, New Jersey, Prentice Hall International (UK), Ltd., 1987, 1991, 1995, ISBN 0-13-149543-7

HELD, L.-PUPALA, B. 1992/1993. O procese ďalšieho vzdelávania učiteľov cez model konceptuálnej zmeny. In *Pedagogické rozhľady*, roč.1,č.4-5,s.10-12.

HELUS, Z.: Alternativní pohled na kompetence učitelů. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha: PdF UK, 2001, s. 44 – 49.

HELUS, Z.: Čtyři teze k tématu „změna školy“. In *Pedagogika*, roč. 50, 2001, č. 1, s. 25 – 41.

CHARTA UČITEĽA. 2002. Prešov: Metodicko–pedagogické centrum. ISBN 80-8045-258-X.

Implementation of „Education and Training 2010.“ Working Group B „Key Competences“ Analysis of Key Competency Frameworks. European Commission, Directorate – General for Education and Culture: 2004. <http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/200/doc/basicnational/2004.pdf>

Implementation of „Education and Training 2010.“ Working Group B „Key Competences“ Key Competences for Lifelong Learning a European Reference Frameworks. European Commission, Directorate – General for Education and Culture: 2004.

<http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/200/doc/basicnational/2004.pdf>

JAKUBOVÁ, G. a kol. 2004. *Ciele odborného vzdelávania a prípravy v SR v súlade s princípmi Kodanskej deklarácie. Podkladový materiál pre koncepcné práce MŠ SR*. Bratislava: ŠIOV. 82s.

KOHNNOVÁ, J. 2004. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: PF UK. ISBN 80-7290-148-6.

KASAČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ profesia a príprava*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. ISBN 80-8055-702-0.

KOSOVÁ, B.: Celoživotné vzdelávanie a školská edukácia. In: *Pedagogické rozhľady*, 11, 2002, č. 4, s. 3 – 6.

KOSOVÁ, B.: Učiaci sa škola a rozvoj osobnosti žiaka v nej. In: *Škola v kontexte celoživotného učenia*. Prešov, Metodické centrum 2000, s. 19 - 24.

KOSOVÁ, B. - PUPALA, B. - PORTÍK, M 2004. Status, identita a profesijná spôsobilosť učiteľov. In *Pedagogické rozhľady*, roč.13, č.5, s.9-11.

KUBEŠ, M.-SPILLEROVÁ, D.-KURNICKÝ, R. 2004. *Manažérske kompetence. Způsobnosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0698-9.

MILÉNIUM. 2002. *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-268-7.

Ministerstvo školstva SR a Európska komisia Direktoriát pre vzdelávanie a kultúru EDIS. 2001. *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní*. Konzultačný proces. Bratislava: MŠ SR. ISBN 80-7100-923-7.

„Návrh metodiky tvorby profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov“ Bratislava 14.6.2005, CD – 2005-14964/16904-1:12.

PATRICK,F.-FORDE,CH.-McPHEE,A. 2003. Challenging the „New Professionalism“: from managerialism to pedagogy? In *Journal of In-service Education, Oxford UK, volume 29, number 2, 237-253. ISSN 0305-7631.*

PAVLOV, I. 1999. *Sebahodnotenie (autoevalvácia) kvality školy*. Prešov: Metodické centrum. ISBN 80-8045-150-8.

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

PLAMÍNEK,J.-FIŠER,R.2005. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1074-9.

POL,M. 2000. Škola: organizace běžná, specifická či snad pospolitost? In *Studia paedagogica 1998-1999*. Sborník prací Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brne. Ročník XLVII-XLVIII, řada pedagogická (U), č.3-4. Brno: Masarykova univerzita, s. 59-80. ISBN 80-210-2310-4.

POL,M. 2000. Růst učitelů, rozvoj škol a podpůrné služby: „Nové“ souvislosti ve „staré“ situaci? In *Škola v kontexte celoživotného učenia. Zborník z kolokvia Od vyučujúcej k učiacej sa škole*. Prešov: Metodické centrum, s.14-18. ISBN 80-8045-191-5.

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 vzdelávaní učitelů. ISBN 80-210-1333-8.

PRŮCHA,J. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha:Portál. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA,J.: Vzdelávání učitelů: nové koncepce a diskuse v zahraničí. In *Pedagogická revue*, roč. 54, 2002, č. 5, s. 401 – 417.

ROSA,V. 2003. Učitel a jeho profesia – problémy a perspektívy. In *Pedagogická revue*, roč.55, č.3, s.216 – 230.

SLOVENSKÉ ŠKOLSTVO NA KRIŽOVATKE TISÍCROČÍ, VÝVOJ V ROKOCH 1989 – 1999. 2000. Bratislava: UIPŠ. ISBN 80-7098-242-X.

SPILKOVÁ,V.: Učitel primární školy – klíčové kompetence a profesní standard. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 12, 2003, č. 2, s. 5 – 8.

ŠVEC,Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-31-9.

UČITEL'SKÁ PROFESIA V EURÓPE: profil, trendy a záujmy. Správa 1. Počiatočná príprava a prechod do pracovného života. [online], Eurydice 2003a [cit. 2004-08-29]. Dostupné na: [http://www.eurydice.org/Documents/Key topics3/cs/FrameSet1.htm](http://www.eurydice.org/Documents/Key%20topics3/cs/FrameSet1.htm)

UČITEL'SKÁ PROFESIA V EURÓPE: profil, trendy a záujmy. Správa 2. Ponuka a dopyt učiteľov. [online], Eurydice 2003b [cit. 2004-08-29]. Dostupné na [http://www.eurydice.org/ Documents/Key topics3/cs/FrameSet2.htm](http://www.eurydice.org/Documents/Key%20topics3/cs/FrameSet2.htm)

UČITEL'SKÁ PROFESIA V EURÓPE: profil, trendy a záujmy. Správa 3. Pracovné podmienky a plat. [online], Eurydice 2003c [cit. 2004-08-31]. Dostupné na [http://www.eurydice.org/ Documents/Key topics3/cs/FrameSet3.htm](http://www.eurydice.org/Documents/Key%20topics3/cs/FrameSet3.htm)

VALICA,M.: Pracovná spokojnosť učiteľov stredných škôl na Slovensku, v Čechách a v niektorých krajinách EÚ. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 11, 2002, č.1, s. 2.

VALICA,M.: Pracovná spokojnosť učiteľov základných škôl v stredoslovenskom regióne. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 13, 2004, č.5, s. 11.

VAŠUTOVÁ,J.: Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha: PdF UK, 2001, s. 19 – 46.

VAŠUTOVÁ, J.: *Profesie učitel v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido 2004.

WALTEROVÁ,E.: Proměny funkcí školy a rolí učitelů v kontextu vzdělávací reformy. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha: PdF UK, 2001a, s. 9 – 18.

WALTEROVÁ,E.: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha: PdF UK, 2001b, s. 11 – 22.

WALTEROVÁ,E. 2002. Proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání. In *Pedagogická revue*, roč.54, č.3, s. 220-239.

ZAFEIRAKOU,A. 2003. Doškoloňovanie a profesionálny rozvoj učiteľov v Európe: Pohľad na hlavné problémové otázky. Washington D.C.: Svetová banka.

ZELINA,M. - VALICA,M. - ROSA,V. - JODAS,V. 1996. *Príprava pedagogických pracovníkov*. Výstupná štúdiá Phare – rozvoj vzdelávacej politiky. Bratislava: Matematicko–fyzikálna fakulta UK. s.83.

Záver

Má učiteľské povolanie perspektívu do budúcnosti? Alebo sa naplní jeden zo šiestich medzinárodne diskutovaných scenárov vývoja školstva, ktorý hovorí o jeho rozpade v dôsledku kolapsu učiteľskej profesie? Je najvyšší čas aj v Slovenskej republike dôkladne sa touto otázkou zaoberať.

Predložená publikácia ponúka koncepčnú cestu k zvyšovaniu profesionalizácie učiteľskej profesie na Slovensku v takom rámci, ako sa to dialo a stále deje i na pôde iných krajín Európskej únie. Umožňuje postupné prekonávanie prejavov krízy učiteľskej profesie, dosahovanie vyššej úrovne profesijnej identity a profesionality, štandardizáciu výkonov profesie ako jej ochrany pred diletantizmom a neodbornosťou, ako aj nové chápanie profesijného rastu učiteľa spojeného s postupom v kariérnom systéme. Všetky tieto kroky môžu zároveň zabezpečiť lepšiu kompatibilitu požiadaviek na učiteľskú profesiu v medzinárodnom meradle.

Celkový zmysel týchto návrhov – posilnenie postavenia učiteľskej profesie v spoločnosti - sa však môže naplniť iba v tom prípade, ak bude v jeho duchu upravená aj príslušná školská legislatíva. Ideálnym a takej profesie hodným riešením by bol samostatný zákon o učiteľovi, ako je tomu v niektorých krajinách EÚ. Tento zákon by však mal jednoznačne deklarovať spoločenské postavenie učiteľa, požadovanú kvalifikáciu graduálnou vysokoškolskou cestou, právo a povinnosť celoživotného vzdelávania, čo je vždy podmienkou etablovanej profesie.

Prvé kroky k tomu umožňuje terajšia sústava študijných odborov a ich opisy schválené ministrom školstva, ale aj vysokoškolské štúdium rozčlenené na bakalárske a magisterské. V rámci dvojročného až trojročného magisterského štúdia je možné realizovať doterajšie rozširujúce, ale i doplňujúce pedagogické štúdium, musí to však byť týmto spôsobom zakotvené aj v príslušných vyhláškach. Legislatívne prijatie štandardov pedagogických profesií a kariérneho systému pedagogických zamestnancov by koncepčne, obsahovo i formálne vytvorilo rámec pre kontinuálnosť a funkčnosť pregraduálneho i ďalšieho vzdelávania učiteľov, zohľadňujúci potreby samotného učiteľa, rozvoja školy, regiónu i Slovenska.

Komplexnosť predpokladaných zmien, ktoré učiteľskú profesiu čakajú, si pravdaže vyžaduje, aby sa na prijatí, rozpracovaní a zavádzaní týchto návrhov do praxe podieľalo množstvo pedagogických zamestnancov z rôznych úrovní vzdelávania a riadenia. Autorský kolektív verí, že publikácia bude výzvou pre všetkých, ktorým leží na srdci osud slovenského učiteľa, aby sa do procesu transformácie učiteľskej profesie aktívne zapojili.

*Beata Kosová
za autorský kolektív*

Príloha 1: Opisy študijných odborov 1.1.1 a 1.1.5

ŠTUDIJNÝ ODBOR UČITEĽSTVO AKADEMICKÝCH PREDMETOV

Identifikácia študijného odboru

a) Názov

UČITEĽSTVO AKADEMICKÝCH PREDMETOV (angl. Training for teachers with academic subject specialisation)

b) Stupne vysokoškolského štúdia, v ktorých sa odbor študuje a štandardná dĺžka študijných programov pre jednotlivé stupne:

Študijný odbor UČITEĽSTVO AKADEMICKÝCH PREDMETOV sa môže podľa Sústavy študijných odborov študovať v:

- prvom stupni vysokoškolského štúdia (Bc.) so štandardnou dĺžkou 3 roky,
- druhom stupni vysokoškolského štúdia (Mgr.) so štandardnou dĺžkou štúdia 2 roky. (Pre uchádzačov, ktorí ukončili prvostupňové štúdium v inom, ale príbuznom odbore, možno navrhnúť študijný program s dĺžkou štúdia 3 roky),
- nadväzujúci tretí stupeň vysokoškolského štúdia (PhD.) je v sústave študijných odborov vyčlenený a definovaný ako samostatný študijný odbor ODBOROVÁ DIDAKTIKA.

c) Zdôvodnenie potreby:

Existencia odboru učiteľstvo akademických predmetov (napr. história, biológia, geografia, matematika, cudzie jazyky...) sa tradične viaže na potrebu prípravy učiteľov teoretických všeobecno-vzdelávacích predmetov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie. Vzhľadom na špecifiká výučby teoretických/náukových disciplín sa vyčleňuje ako samostatný študijný odbor voči učiteľstvu umeleckých a výchovných predmetov (teda disciplín s prevažujúcim akcentom na emocionálno-senzorické, resp. senzomotorické obsahy, činnosti a zámery - napr. telesná výchova, výtvarné a hudobné umenie, etická výchova, technická výchova), ako aj voči učiteľstvu profesijných predmetov a praktickej prípravy. Študijné programy v tomto študijnom odbore sa spravidla vytvárajú ako kombinácie dvoch akademických disciplín (ktorých názov sa odvodzuje od názvoslovia príslušných vedných disciplín, nie vyučovacích predmetov), alebo ako medziodborové štúdium s učiteľstvom umeleckých a výchovných predmetov, kedy sa študijný program vymedzuje kombináciou jednej akademickej disciplíny a jednej umeleckej alebo výchovnej disciplíny.

d) Podobné študijné odbory v zahraničí:

Študijný odbor zameraný na prípravu učiteľov v predmetových špecializáciách pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie je súčasťou štruktúry vysokoškolských študijných odborov krajín celej Európy.

e) Vymedzenie príbuzných študijných odborov a rozdielov medzi nimi:

- Učiteľstvo umeleckých a výchovných predmetov a Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy (tieto študijné odbory sú navzájom vo veľkom rozsahu príbuzné svojim sociálnovedným základom, ako aj pedagogickou a psychologickou časťou odboru).
- Predškolská a elementárna pedagogika (Tento študijný odbor je príbuzný v sociálnovednom, pedagogickom i didaktickom aspekte obsahu. Vzhľadom na jeho orientáciu na oblasť základných akulturačných procesov na úrovni predškolského a primárneho vzdelávania v ňom však nedochádza ku konkrétnej predmetovej špecializácii).
- Odborová didaktika (Študijný odbor - existujúci len pre 3. stupeň vysokoškolského štúdia - priamo nadväzuje na 2. stupeň štúdia v odboroch učiteľstva akademických predmetov, umeleckých a výchovných predmetov a profesijných predmetov a praktickej prípravy, vrátane teórie vyučovania matematiky, fyziky a informatiky).
- Relevantné akademické odbory v sústave študijných odborov (Ide o všetky tie študijné odbory zo sústavy študijných odborov, z ktorých sa odvodzuje príslušná predmetová špecializácia študijných programov v učiteľstve akademických odborov. Príbuznosť je tu potom daná obsahovým prienikom príslušného odboru a konkrétnej špecializácie študijného programu učiteľstva akademických predmetov.)

f) Obsah študijného odboru

Cieľové uplatnenie absolventa

Absolventi študijného odboru sú spôsobilí vykonávať podľa dosiahnutého stupňa vzdelania profesiu:

1. stupeň:

- pomocného učiteľa, resp. asistenta učiteľa, pedagogického pracovníka pre mimoškolské záujmové činnosti detí, pracovníka štátnej správy pre príslušnú oblasť, školského administratívno - metodického pracovníka (podľa predmetovej špecializácie, napr. spravovanie školských knižníc, počítačových sietí, školského technologického a laboratórneho fondu a pod.),

2. stupeň

- učiteľa príslušných predmetov na úrovni nižšieho a vyššieho sekundárneho

- vzdelávania,
- metodika pre výučbu konkrétnych predmetov a predmetových skupín,
 - špecializovaného pracovníka štátnej správy pre oblasť výchovy a vzdelávania na základných a stredných školách.

OBSAH PRE 1. STUPEŇ

a) Vymedzenie odborného profilu absolventa (1. stupňa)

Absolvent odboru učiteľstvo akademických predmetov (Bc.) je predovšetkým pripravený tak, aby mohol úspešne pokračovať v štúdiu tohto odboru na 2. stupni vysokoškolského vzdelávania. Je zorientovaný v odbore svojej predmetovej špecializácie, v jeho výstavbe, má vhlad do širších súvislostí výchovy a vzdelávania, a má osvojenú informačnú gramotnosť. Taktiež je schopný orientovať sa v organizačných podmienkach inštitucionálneho vzdelávania, preto dokáže pôsobiť najmä v suportívnych zložkách inštitucionálneho vzdelávania.

b) Teoretické vedomosti absolventa 1. stupňa:

- pozná a chápe koncept inštitucionálneho socializačného procesu v širších sociálnovedných súvislostiach,
- ovláda psychologickú interpretáciu vývinu, výchovy a vzdelávania človeka,
- pozná princípy tvorby a projektovania pedagogického a didaktického prostredia v sekundárnom vzdelávaní,
- pozná organizačné charakteristiky školského systému, ako aj inštitucionálne pravidlá školy,
- ovláda základnú štruktúru a obsah disciplín svojej predmetovej špecializácie,
- najmä je však pripravený získať úplnú učiteľskú spôsobilosť na 2. stupni vysokoškolského štúdia.

c) Praktické schopnosti absolventa 1. stupňa:

- je schopný analyzovať a reflektovať (pojmovovo uchopiť) všeobecnopedagogické a všeobecnodidaktické vlastnosti výučby v školskej triede,
- vie sa dobre orientovať v školskej legislatíve a v školských predpisoch a dokumentoch,
- vie plánovať a organizovať činnosť skupín žiakov príslušných vekových kategórií (11 - 18 ročných),
- je schopný asistovať pri riešení odborných úloh v disciplínach svojej predmetovej špecializácie
- vie využívať informačné a komunikačné technológie pre osobné profesijné

potreby ako aj pre pedagogické účely.

d) Doplnujúce vedomosti a schopnosti absolventa 1. stupňa:

- má návyk permanentného vzdelávania sa,
- je schopný orientovať sa vo vedeckých textoch tak z oblasti pedagogiky, ako aj z relevantných disciplín predmetovej špecializácie,
- vie efektívne komunikovať na úrovni pracovného tímu, ako aj na úrovni žiackych skupín,
- ovláda možnosti a konkrétne spôsoby využitia modernej didaktickej technológie.

e) Vymedzenie jadra vedomostí (1. stupeň)

Nosné témy jadra sú viazané na:

Sociálnovedný základ učiteľských štúdií s tematickou orientáciou na:

- základné filozofické súvislosti pedagogického myslenia,
- sociálny a politický kontext výchovy a vzdelávania.

Pedagogický a psychologický kontext odboru:

- základy psychológie vývinu dieťaťa a dorastu a biológie dieťaťa a dorastu,
- všeobecné teórie výchovy a vzdelávania,
- teória a prax sekundárneho vzdelávania, teória vzdelávania v širších skupinách vedných disciplín.
- organizácia a legislatíva školstva a školy.

Predmetový kontext odboru (podľa špecializácie študijného programu):

- základné štrukturálne odvetvia a oblasti vedného odboru.

Semestrálny projekt (voliteľne predmetová disciplína/pedagogika)

Záverečná práca (voliteľne predmetová disciplína/pedagogika) Štátna skúška

Ďalšie témy jadra:

- špecializované poznatky v disciplíne predmetovej špecializácie,
- vybrané medicínske poznatky,
- alternatívne pedagogické koncepcie,
- technologická podpora vzdelávania a základy informačno-komunikačnej technológie

Tieto tematické oblasti musia byť súčasťou každého študijného programu v danom odbore. Pre spôsobilosť priznávať titul Bc. je kumulatívna hodnota kreditov študijného programu aspoň 3/5 celkového počtu ECTS kreditov odpovedajúcich príslušnému odboru.

Štátna skúška (1. stupeň)

- obhajoba záverečnej práce,
- kolokviálna skúška z oblasti poznania študijného odboru, osobitne v časti disciplín predmetovej špecializácie a v časti pedagogicko-sociálnovednej.

OBSAH PRE 2. STUPEŇ

a) Vymedzenie odborného profilu absolventa (2. stupňa)

Absolvent druhého stupňa vysokoškolského štúdia v odbore učiteľstvo akademických predmetov je spôsobilý byť učiteľom predmetov prislúchajúcim jeho špecializácii na úrovni nižšieho a sekundárneho vzdelávania. Ovláda základný obsah disciplín svojej špecializácie, princípy jeho štruktúry, je oboznámený s metodológiou produkcie obsahu odboru a jeho širšími kultúrnymi a sociálnymi súvislosťami. S týmto obsahom dokáže narábať ako s produktom ľudskej (vedeckej) činnosti a v tomto kontexte ho dokáže projektovať pre didaktické zábery a účely. Okrem zvládnutia učiteľskej spôsobilosti (projektovania, realizácie a reflexie výučby v triede) je schopný participovať na vývoji metodických materiálov pre výučbu. Má taktiež primerané poznatky z metód výskumu a vývoja v didaktike svojich odborov.

b) Teoretické vedomosti absolventa 2. stupňa

- ovláda súčasné teoretické modely kognitívnej socializácie a vzdelávania človeka,
- pozná základný obsah, metodológiu a epistemológiu disciplín svojej predmetovej špecializácie,
- pozná teoretické i praktické súvislosti odborovej didaktiky v príslušnej špecializácii, najmä s ohľadom na projektovanie výučby v školskej triede,
- pozná spôsoby využívania informačných a komunikačných technológií vo vzdelávaní.

c) Praktické schopnosti absolventa 2. stupňa

- samostatne projektuje a realizuje výučbu príslušných predmetov na úrovni nižšieho i vyššieho sekundárneho vzdelávania,
- vie adaptovať vzdelávacie programy v príslušných disciplínach na konkrétne podmienky žiakov, školskej triedy a typu školy,
- je schopný účelne podporovať rozvoj informačnej gramotnosti žiakov,
- vie analyzovať a posudzovať alteratívne programy sekundárneho vzdelávania,
- vie efektívne komunikovať o pedagogických a odborových poznatkoch

so širším prostredím laickej i profesijnej komunity.

d) Doplnujúce vedomosti a schopnosti absolventa 2. stupňa

- tvorba metodických textov so širšou aplikovateľnosťou,
- e-learning,
- vedomosti o právnych, ekonomických a etických aspektoch práce vo svojej oblasti.

e) Vymedzenie jadra vedomostí (2. stupeň)

Nosné témy jadra sú viazané na:

Sociálnovedný kontext odboru s tematickou orientáciou na:

- kultúrno - a sociálnoantropologické súvislosti výchovy a vzdelávania,
- sociologickú interpretáciu detstva a mládeže,
- metodológiu tvorby sociálnovedného poznania.

Pedagogický a psychologický kontext odboru:

- modely kognitívneho vývinu a kognitívnej socializácie,
- modely personálneho a sociálneho vývinu detí a mládeže, poruchy vývinu v tejto oblasti.

Predmetový a odborovodidaktický kontext odboru:

- teória, metodológia a epistemológia odborov špecializácie,
- odborová didaktika príslušných disciplín,
- základy výskumnej a projektovej práce v odborovej didaktike
- semestrálny projekt (empiricko-výskumná práca v odborovej didaktike).

Diplomová práca a štátna skúška

Tieto tematické oblasti musia byť súčasťou každého študijného programu v danom odbore. Pre spôsobilosť priznávať titul Mgr. je kumulatívna hodnota kreditov študijného programu aspoň 1/2 celkového počtu ECTS kreditov zodpovedajúcich príslušnému odboru. 1. stupeň.

Štátna skúška (2. stupeň)

- obhajoba diplomovej práce (s anglickým abstraktom),
- overenie spôsobilosti riešiť konkrétne didaktické zadania v príslušnom akademickom predmete,
- kolokviálna skúška z oblasti teoretického poznania študijného odboru (na priereze teórie odboru a jeho odborovej didaktiky).

ŠTUDIJNÝ ODBOR PREDŠKOLSKÁ A ELEMENTÁRNA PEDAGOGIKA

Identifikácia študijného odboru

a) Názov

PREDŠKOLSKÁ A ELEMENTÁRNA PEDAGOGIKA (angl. Pre-school and Elementary School Education)

b) Stupne vysokoškolského štúdia, v ktorých sa odbor študuje, a štandardná dĺžka študijných programov pre jednotlivé stupne:

Študijný odbor PREDŠKOLSKÁ A ELEMENTÁRNA PEDAGOGIKA sa môže podľa sústavy študijných odborov študovať v:

- prvom stupni vysokoškolského štúdia (Bc.) so štandardnou dĺžkou 3 roky,
- druhom stupni vysokoškolského štúdia (Mgr.) so štandardnou dĺžkou štúdia 2 roky. (Pre uchádzačov, ktorí ukončili prvostupňové štúdium v inom, ale príbuznom odbore, možno navrhnúť študijný program s dĺžkou štúdia 3 roky.),
- treťom stupni vysokoškolského štúdia (PhD.).

c) Zdôvodnenie potreby:

V odbore predškolská a elementárna pedagogika ide v hlavnom akcente o prípravu učiteľov pre predprimárne a primárne vzdelávanie. Vzhľadom na teoretickú i praktickú komplexnosť socializačných a pedagogických procesov sa príprava pre danú profesijnú oblasť viaže na vysokoškolské štúdium.

d) Podobné študijné odbory v zahraničí:

Programy pre vzdelávanie učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania sú zakotvené v drvivej väčšine vysokoškolských štúdií v rozvinutom svete.

e) Vymedzenie príbuzných študijných odborov a rozdielov medzi nimi:

- Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo (Odbor je príbuzný v pedagogickom, psychologickom a širšom sociálnovednom zábere. Od prezentovaného odboru sa líši absenciou odborovodidaktických tém.)
- Špeciálna pedagogika (Odbor je príbuzný učiteľskou a vychovávateľskou orientáciou pre príslušnú vekovú kategóriu. Špeciálna pedagogika je výraznejšie orientovaná na prácu s deťmi so špecifickými potrebami.)
- Učiteľstvo akademických predmetov (Príbuznosť je daná spoločnou

teoretickou - pedagogickou, didaktickou a sociálnovednou základňou. Učiteľstvo akademických odborov sa však koncentruje na konkrétny špecializovaný obsah výučby.)

- Odborová didaktika (Odbor je príbuzný v tom, že konkrétne odborové didaktiky tvoria podstatnú súčasť obsahovej výstavby odboru predškolská a elementárna pedagogika.)
- Pedagogika (Všeobecnopedagogický záber odboru Pedagogika je súčasťou teoretického základu predškolskej a elementárnej pedagogiky).

f) Obsah študijného odboru

Cieľové uplatnenie absolventa:

Absolventi študijného odboru sú spôsobilí vykonávať podľa dosiahnutého stupňa vzdelania profesiu:

1. stupeň:

- učiteľ materskej školy, vychovávateľ v zariadeniach pre deti v predškolskom a mladšom školskom veku (najmä školské kluby a centrá voľného času).

2. stupeň:

- učiteľ na úrovni primárneho vzdelávania,
- metodik pre oblasť predprimárneho a primárneho vzdelávania,
- špecializovaný pracovník štátnej správy pre oblasť výchovy a vzdelávania detí predškolského a mladšieho školského veku.

3. stupeň:

- práca pre oblasť vedy, výskumu a vývoja pre príslušný úsek pedagogiky.

OBSAH PRE 1. STUPEŇ

a) Vymedzenie odborného profilu absolventa (1. stupňa)

Absolvent odboru Predškolská a elementárna pedagogika (Bc.) dokáže projektovať výchovné a vzdelávacie prostredie v inštitúciách predškolskej výchovy a v zariadeniach voľnočasových aktivít detí mladšieho školského veku (školské kluby, CVČ a pod.). Je spôsobilý realizovať výchovné a vzdelávacie programy v konkrétnych skupinách detí, viesť detské skupiny vo vzťahu k pedagogickým zámerom príslušných inštitúcií a organizácií.

Absolventi majú vedomosti o kultúrnych a sociálnych súvislostiach výchovy, poznajú základné psychologické podmienky výchovy a vzdelávania, poznajú a vedia aplikovať pedagogické a didaktické programy príslušných výchovných inštitúcií. Taktiež poznajú organizačné zázemie príslušných výchovných zariadení.

b) Teoretické vedomosti absolventa 1. stupeň:

- pozná a chápe koncept socializačného a výchovného procesu v širších sociálnovedných súvislostiach,
- ovláda psychologickú interpretáciu vývinu a výchovy detí,
- pozná princípy tvorby a projektovania pedagogického prostredia pre deti príslušných vekových kategórií.

c) Praktické schopnosti absolventa 1. stupeň:

- vie organizovať a riadiť pedagogický proces na úrovni predškolskej triedy a v skupinách detí mladšieho školského veku,
- je spôsobilý metodicky spracovať konkrétne pedagogické programy, ako aj navrhovať a realizovať špecifické programy pre jednotlivé časti obsahu výchovy a vzdelávania,
- je schopný komunikovať svoje pedagogické poznanie na úrovni príslušnej komunity.

d) Doplnujúce vedomosti a schopnosti 1. stupeň:

- má návyk permanentného vzdelávania sa,
- je schopný interpretácie vedeckých textov z oblasti pedagogiky,
- dokáže efektívne spolupracovať na tvorbe celoškolských a komunitných projektov týkajúcich sa práce s deťmi.

e) Vymedzenie jadra vedomostí (1. stupeň)

Nosné témy jadra sú viazané na:

Sociálnovedný základ odboru s tematickou orientáciou na:

- základné filozofické súvislosti pedagogického myslenia,
- sociálny a politický kontext výchovy a vzdelávania,

Pedagogický a psychologický kontext odboru:

- základy psychológie vývinu dieťaťa a biológie dieťaťa,
- všeobecné teórie výchovy a vzdelávania,
- teória predškolskej a mimoškolskej výchovy,
- programy a všeobecná metodika výchovy a vzdelávania v predškolskom a mladšom školskom veku.

Metodický kontext odboru:

- metodika výchovných a vzdelávacích činností v základných oblastiach výchovy a vzdelávania (jazyk, matematika a prírodoveda, umenie, telesná kultúra),
- pedagogický projekt (semestrálna práca),
- záverečná práca (metodického charakteru) a štátna skúška.

Ďalšie témy jadra:

- organizácia školských a výchovných inštitúcií,
- gender štúdie,
- vybrané medicínske poznatky,
- alternatívne výchovné programy.

Tieto tematické oblasti musia byť súčasťou každého študijného programu v danom odbore. Pre spôsobilosť priznávať titul Bc. je kumulatívna hodnota kreditov študijného programu aspoň 3/5 celkového počtu ECTS kreditov odpovedajúcich príslušnému odboru.

Štátna skúška (1. stupeň)

- obhajoba záverečnej práce,
- overenie spôsobilosti viesť výchovnú a vzdelávaciu činnosť v príslušných zariadeniach,
- kolokviálna skúška z oblasti poznania študijného odboru.

OBSAH PRE 2. STUPEŇ

a) Vymedzenie odborného profilu absolventa (2. stupňa)

Absolvent druhého stupňa vysokoškolského štúdia v odbore Predškolská a elementárna pedagogika je spôsobilý byť učiteľom na úrovni primárneho vzdelávania, je schopný organizačne a metodicky viesť inštitúcie predškolskej a mimoškolskej výchovy detí príslušného veku, ako aj pracovať v sektore vzdelávania ľudí s kultúrnym hendikepom. Absolvent disponuje schopnosťou didaktického projektovania výučby v základných oblastiach ľudskej kultúry, s dôrazom na počiatočnú akulturáciu detí, ako aj enkulturáciu imigrantov či členov kultúrne hendikepovaných minorít. Má hlboké teoretické vedomosti o zásadných faktoroch a procesoch socializácie a výchovy, o kultúrnych súvislostiach antropogenézy a jej psychologických interpretáciách. Je dôkladne zorientovaný v obsahoch základného všeobecného vzdelávania a dokáže ich efektívne transformovať na didaktické účely. Absolvent taktiež získa primerané poznatky z oblasti organizácie a riadenia vzdelávania, ako aj metód výskumu a vývoja v oblasti pedagogiky.

b) Teoretické vedomosti absolventa 2. stupňa

- je schopný kritického narábania s teoretickým zázemím predškolskej a elementárnej pedagogiky,
- ovláda súčasné teoretické modely výchovy, socializácie a akulturácie

človeka,

- pozná a analyzuje koncepcie rozvoja kultúrnej gramotnosti,
- ovláda myšlienkové algoritmy v didaktike a jej odborových súčiastiach (najmä v didaktike jazyka, matematiky, základného sociálnovedného a prírodovedného poznania).

c) Praktické schopnosti absolventa 2. stupňa

- samostatne projektuje a realizuje výučbu na úrovni primárneho vzdelávania (1. stupeň ZŠ),
- ovláda metodicko-organizačnú prácu na úseku predškolskej výchovy a mimoškolského vzdelávania,
- vie projektovať podporné akulturačné programy pre kultúrne hendikepovaných,
- vie analyzovať a posudzovať alternatívne programy predprimárneho primárneho vzdelávania,
- vie efektívne komunikovať so širším prostredím laickej i profesijnej komunity.

d) Doplňujúce vedomosti a schopnosti absolventa 2. stupňa

- tvorba metodických textov so širšou aplikovateľnosťou,
- vedomosti o právnych, ekonomických a etických aspektoch práce vo svojej oblasti,
- špecializácia na konkrétnu didaktickú oblasť.

e) Vymedzenie jadra vedomostí (2. stupeň)

Nosné témy jadra sú viazané na:

Sociálnovedný kontext odboru s tematickou orientáciou na:

- kultúrno- a sociálnoantropologické súvislosti výchovy,
- sociologickú interpretáciu detstva,
- metodológiu tvorby sociálnovedného poznania.

Pedagogický a psychologický kontext odboru:

- teórie formovania kultúrnej gramotnosti,
- modely kognitívneho vývinu,
- modely personálneho a sociálneho vývinu,
- teória a prax primárneho vzdelávania,
- teória riadenia predškolskej a mimoškolskej výchovy.

Didaktický kontext odboru:

- didaktika základných oblastí primárneho vzdelávania (jazyk, matematika, počiatočné prírodovedné a sociálnovedné vzdelávanie, priestorovo umenie a telesná kultúra),

- základy výskumnej a projektovej práce v didaktike,
- semestrálny projekt (empiricko-výskumná práca),
- diplomová práca a štátna skúška.

Tieto tematické oblasti musia byť súčasťou každého študijného programu v danom odbore. Pre spôsobilosť priznávať titul Mgr. je kumulatívna hodnota kreditov študijného programu aspoň 1/2 celkového počtu ECTS kreditov zodpovedajúcich príslušnému odboru.

Štátna skúška (2. stupeň)

- obhajoba diplomovej práce (s anglickým abstraktom),
- overenie spôsobilosti riešiť didaktické zadania na vybranom obsahu primárneho vzdelávania,
- kolokviálna skúška z oblasti teoretického poznania študijného odboru.

OBSAH PRE 3. STUPEŇ

a) Vymedzenie odborného profilu absolventa (3. stupňa)

Absolvent je spôsobilý vykonávať vedecko-výskumnú a komplexnejšiu projektovú a vývojovú činnosť v oblasti svojho odboru. Orientovať sa môže na oblasť všeobecnejších pedagogických tém a problémov alebo na špecializovanú didaktickú oblasť. Je spôsobilý pôsobiť aj v ďalšom vzdelávaní učiteľov a pedagogických pracovníkov z daného odboru.

b) Teoretické vedomosti (3. stupeň)

Absolvent rieši vedecko-výskumné úlohy a projekty v oblasti predškolskej a elementárnej pedagogiky.

Osvojí si:

- metodológiu vedeckej práce v odbore, zásady prezentovania výsledkov výskumu, väzby vedy, výskumu, pedagogického vývoja a praxe, etické a právne súvislosti vedeckej práce,
- širší filozofický a sociálnovedný kontext odboru.

c) Vymedzenie jadra vedomostí

Nosné témy jadra sú viazané na teoretické výstavbové prvky predškolskej a elementárnej pedagogiky a metodológiu pedagogického výskumu.

Študijná časť:

Metodológia pedagogického výskumu. Kvantitatívne a kvalitatívne prístupy.
Teoretický a empirický výskum. Vedecký jazyk, vedecký text.
Výskum predškolského a primárneho vzdelávania. Interdisciplinárne prístupy.
Filozofia výchovy.

Vedecká časť:

Riešenie individuálneho vedecko-výskumného projektu,
Priebežná prezentácia výsledkov projektu,
Spracovanie dizertačnej práce.

Názov: Profesionálny rozvoj učiteľa

Autori: Doc. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc. (časť 2, 3 a 4)
Prof. PhDr. Beata Kosová, CSc. (časť 1 a 3)
PaedDr. Ivan Pavlov, PhD. (časť 6)
Prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc. (úvod a časť 5)
PhDr. Miroslav Valica, PhD. (časť 4 a 6)

Recenzenti: Doc. PhDr. Marta Černotová, CSc.
Doc. PhDr. Milan Portík, CSc.
Mgr. Ľuboslav Drga

Jazyková úprava: PhDr. Pavel Mihok

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove

Za vydanie zodpovedá: PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.
riaditeľ MPC

Cover design: Mgr. Lenka Kasáčová

Tlač: Rokus, s. r. o., Sabinovská 55, Prešov

Náklad: 700 ks

Rok vydania: 2006

1. vydanie **ISBN 80-8045-431-0**

N e p r e d a j n é !

Určené pre vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov škôl
a školských zariadení východného Slovenska.

Publikácia bola vydaná ako súčasť riešenia úloh MŠ SR – Koncepcia celoživotného vzdelávania učiteľov (list MŠ SR CD – 2006 – 2320/5172 – 1:099 zo dňa 10. 4. 2006).

