



Ivan PAVLOV

Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov

(východiská a perspektívy)

2013

Ivan Pavlov

**Štandardizácia profesijných
kompetencií učiteľov
(východiská a perspektívy)**

2013

OBSAH

| | |
|---|-----|
| Úvod | 6 |
| 1 Teóriu profesijného rozvoja k profesionalizácii učiteľstva | 7 |
| 1.1 Pedeutologická teória a profesionalizácia učiteľstva | 9 |
| 1.2 Profesijná dráha a profesijné učenie | 17 |
| 1.3 Profesijný rozvoj učiteľov, sebarozvoj a jeho podpora | 23 |
| 1.4 Profesijný rozvoj učiteľov a profesijná kariéra | 29 |
| 2 Súčasný stav v podpore profesijného rozvoja a modelovanie jeho perspektív | 34 |
| 2.1 Analýza vývoja podpory profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku | 34 |
| 2.2 Analýza vybraných výsledkov štatistík o slovenských učiteľoch | 47 |
| 2.3 Školocentrický model podpory profesijného rozvoja učiteľov | 54 |
| 2.3.1 Ciele a princípy profesijného rozvoja učiteľov | 55 |
| 2.3.2 Motivácia a potreby v profesijnom rozvoji učiteľov | 59 |
| 2.3.3 Programy profesijného rozvoja učiteľov | 65 |
| 2.3.4 Poskytovatelia programov profesijného rozvoja | 69 |
| 2.3.5 Formy a metódy podpory profesijného učenia učiteľov | 74 |
| 3 Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov | 81 |
| 3.1 Kontexty štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov | 82 |
| 3.2 Koncepty štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov | 84 |
| 3.2.1 Medzinárodný a národný koncept štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov | 85 |
| 3.2.2 Normatívny koncept štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov | 88 |
| 3.2.3 Rozvojový koncept štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov | 95 |
| 3.2.4 Evalvačný koncept štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov | 97 |
| Záver | 105 |
| Bibliografické odkazy | 107 |
| Príloha 1 Profesijný štandard: Učiteľ pre nižšie sekundárne vzdelávanie (návrh) | 116 |
| Príloha 2 Profesijný štandard : Triedny učiteľ (návrh) | 123 |

ZOZNAM SCHÉM, TABULIEK, GRAFOV, OBRÁZKOV, SKRATIEK A ZNAČIEK

ZOZNAM SCHÉM

- Schéma 1 Teória profesijného rozvoja v interdisciplinárnom poňatí*
- Schéma 2 Zmeny v profesionalite učiteľov*
- Schéma 3 Integrita osobnosti učiteľa – profesionála*
- Schéma 4 Model „cibuľových prstencov“ učenia sa učiteľov a ich profesijného rozvoja*
- Schéma 5 Modely podpory profesijného rozvoja učiteľov*
- Schéma 6 Model profesijného vývoja a kariéry učiteľov*
- Schéma 7 Piliere modelu školocentrickej podpory profesijného rozvoja učiteľov*
- Schéma 8 Profesijný rozvoj učiteľov v sústave potrieb*
- Schéma 9 Sieť potrieb v profesijnom rozvoji učiteľov*
- Schéma 10 Faktory motivácie učiteľa pre profesijný rozvoj*
- Schéma 11 Hierarchia úrovni podpory profesijného rozvoja učiteľov*
- Schéma 12 Modely podpory profesijného učenia učiteľov*
- Schéma 13 Kontexty podpory rozvoja učiteľov v podmienkach školy a mimo nej*
- Schéma 14 Kontexty štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov*
- Schéma 15 Koncepty štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov*
- Schéma 16 Modely štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov*
- Schéma 17 Komponenty tvorby programu profesijného rozvoja učiteľov*
- Schéma 18 Overenie profesijných kompetencií podľa profesijného štandardu*
- Schéma 19 Hodnotenie výsledkov pedagogickej činnosti učiteľa*
- Schéma 20 Sumatívne a formatívne hodnotenie učiteľov*
- Schéma 21 Východiská pre kompetenčný profil učiteľa*
- Schéma 22 Kompetenčný profil ako rámec pre personálne činnosti v škole*

ZOZNAM TABULIEK

- Tabuľka 1 Znak profesionalizmu učiteľstva – slovenský kontext*
- Tabuľka 2 Komparácia poňatí učenia sa v andragogike a pedagogike*
- Tabuľka 3 Vymedzenie formálneho a neformálneho (ako kontinuálne), informálneho vzdelávania v EÚ*
- Tabuľka 4 Vekové zloženie učiteľov podľa jednotlivých kategórií k 30.11.2009*
- Tabuľka 5 Kvalifikovanosť učiteľov na Slovensku k 30.11.2009*
- Tabuľka 6 Princípy podpory profesijného rozvoja učiteľov v kontexte ďalších aktérov*
- Tabuľka 7 Metódy profesijného učenia sa učiteľov*
- Tabuľka 8 Kompetencie požadované od učiteľov pre efektívne vyučovanie v 21. storočí*
- Tabuľka 9 Charakteristika efektívnych učiteľov*

ZOZNAM GRAFOV

- Graf 1 Vývoj počtu pedagogických a nepedagogických zamestnancov v školstve*
- Graf 2 Prognóza šesť ročných detí a novoprijatých do 1. ročníka ZŠ*
- Graf 3 Vývoj priemerného počtu žiakov v triede ZŠ*
- Graf 4 Zastúpenie učiteľov podľa veku v rokoch 2001 až 2009*
- Graf 5 Vekové zloženie učiteľov podľa jednotlivých kategórií k 30.11.2009*
- Graf 6 Odbornosť výučby na 2. stupni základných škôl v SR k 30.11.2009*

ZOZNAM OBRÁZKOV

Obrázok 1 Stav profesijného rozvoja učiteľov na ISCED 0, 1 a 2 v EÚ

ZOZNAM SKRATIEK A ZNAČIEK

EK – Európska komisia

EÚ – Európska únia

MPC – Metodicko-pedagogické centrum

MŠVVaŠ SR (ministerstvo) – názov označujúci ústredný orgán štátnej správy, riadiaci rezort školstva

NR SR – Národná rada Slovenskej republiky

NÚCEM – Národný ústav certifikovaných meraní

OECD – Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj

MŠ – materská škola

PISA - Programme for International Student Assessment

SR – Slovenská republika

SŠ – stredná škola

ŠIOV – Štátny inštitút odborného vzdelávania

ŠPÚ – Štátny pedagogický ústav

UIPŠ – Ústav informácií a prognóz školstva

UN – Učiteľské noviny

ZŠ – základná škola

Úvod

Za posledných dvadsať rokov prešlo slovenské školstvo významnými zmenami. Premeny diktované spoločenskými a ekonomickými potrebami v prvých dekádach priniesli jeho demokratizáciu, pluralitu, decentralizáciu jeho riadenia a financovania. Ostatné roky sú charakteristické zásadnými zmenami kurikulárnej povahy. Meniace sa potreby spoločnosti menia aj potreby škôl a učiteľov. Od učiteľov sa vyžaduje, aby sa vyrovnali s novými úlohami, na ktoré neboli pripravovaní na vysokých školách, ani v systéme celoživotného vzdelávania. Ide o výzvy, ktoré vznikajú na národnej, ale aj Európskej úrovni, kde sú profesionalita učiteľa a nástroje podpory jeho profesionalizácie kľúčovým východiskom. Na Slovensku sa prijatie kurikulárnej reformy a následne profesijného zákona stalo impulzom pre teoretické skúmanie otázok profesijného rozvoja učiteľov a získalo nové výskumné pole, ktoré chceme svojim skúmaním obohatiť.

Táto publikácia je výstupom riešenia grantu VEGA MŠVVaŠ SR č. 1/0754/13 „Determinanty profesijného rozvoja lektora v kontexte kvality vzdelávania dospelých“ na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Cieľom publikácie je poskytnúť podnety na hlbšie úvahy, ale najmä praxeologické námety na štandardizáciu profesijných kompetencií učiteľov v kontexte úsilia o profesionalizáciu učiteľstva a budovanie moderných systémov podpory jeho rozvoja. Obsah môže osloviť tých, ktorí sa venujú koncepčným otázkam podpory učiteľstva, podieľajú sa na jeho riadení alebo ich zaujímajú cesty jeho profesionalizácie v podmienkach škôl. Lektori v profesijnom vzdelávaní učiteľov získajú aktuálne poznatky z teórie profesijného rozvoja, ktoré môžu uplatniť v lektorskej praxi a podpore rozvoja škôl.

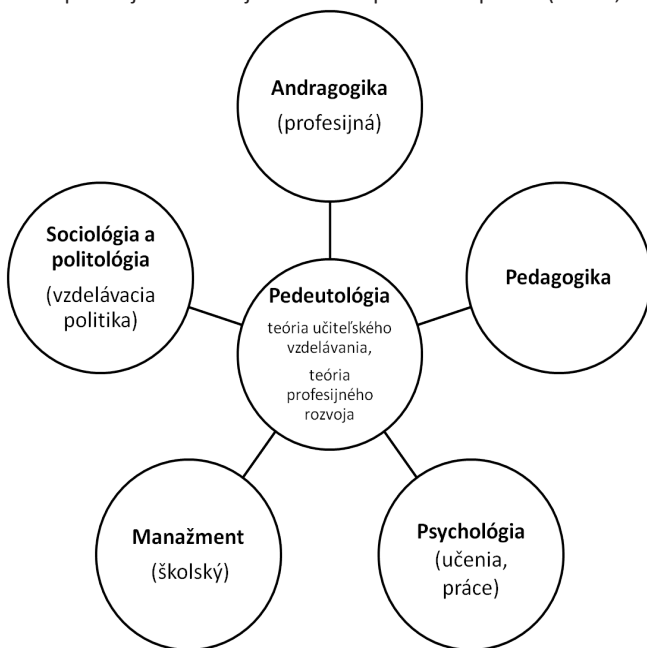
Publikácia sa vnútorne člení na tri kapitoly. Prvá kapitola popisuje súčasné východiská v teórii profesijného rozvoja, systemizuje kľúčové pojmy, analyzuje súčasný stav v profesionalizácii učiteľov v kontexte ich podpory počas profesijnej dráhy a profesijnej kariéry. Druhá kapitola na základe dokumentov vzdelávacej politiky, výskumov a štatistík analyzuje vývoj posledných desaťročí a aktuálny stav v profesijnom rozvoji učiteľov na našich školách. Ako východisko perspektívneho zlepšenia prezentuje návrh školocentrického modelu podpory rozvoja učiteľov. Model zahŕňa vybrané komponenty (ciele, princípy, motiváciu a vzdelávacie potreby, programy profesijného rozvoja, poskytovateľov vzdelávania, formy a metódy podpory profesijného učenia sa učiteľov), ktoré tvoria základné faktory jeho realizácie. Tretia kapitola obsahuje charakteristiku súčasného stavu v štandardizácii profesijných kompetencií učiteľov v medzinárodnom kontexte i národnom úsilí o ich spracovanie a implementáciu. Popisuje koncepty štandardizácie (normatívny, rozvojový a evalvačný), úskalí a metodické prístupy k tvorbe. Práca sa opiera o štúdium zahraničných zdrojov (dokumentov a štúdií z dielne Európskej komisie), domáce odborné texty a výsledky výskumov v problematike profesionalizácie učiteľov. Mnohé poznatky získal autor, keď pracoval na inštitúcii zabezpečujúcej kontinuálne vzdelávanie slovenských učiteľov, podieľal sa na koncepčnom riešení aktuálnych i perspektívnych otázok teórie a praxe ich profesijného rozvoja. Čerpá z vlastných praktických skúsenosti, aby hľadal možnosti zlepšovania práce učiteľov. Veríme, že publikácia bude podnetom pre úvahy o spoločnom úsilí skvalitňovať naše školy a pedagogickú činnosť učiteľov. Poďakovanie patrí recenzentom publikácie a všetkým, ktorí prispeli pri jej tvorbe svojimi podnetmi a návrhmi na jej zlepšenie. Námety a pripomienky môžete zasielať na adresu ivan.pavlov@umb.sk.

Autor

1 TEÓRIOU PROFESIJNÉHO ROZVOJA K PROFESIONALIZÁCIU UČITEĽSTVA

Profesijný rozvoj ako teoretická i praktická činnosť učiteľov je reflektovaná v pedeutologickej teórii v mnohých kontextoch. „**Teória profesijného rozvoja** je spracovaná vo viacerých štúdiách a monografiách, ale spravidla ako súčasť širšej problematiky, napr. vzdelávania učiteľov, profesijných kompetencií, či kurikulárnych zmien“ (Spilková, V. – Vašutová, J. 2008, s. 281). Teoretické zázemie tvorí predovšetkým teória vzdelávania učiteľov, v ktorej je profesijný rozvoj chápaný ako jeho kontinuálna celoživotná súčasť. Výskum učiteľskej profesie ako dokumentujú Píšová, M. – Najvar, P. – Janík, T. a kol. 2011 predstavuje mimoriadne rôznorodý súbor paradigmatických prístupov, modelov a poňatí. Ukotvenosť sa viaže aj na interdisciplinárne vzťahy s príbuznými disciplínami ovplyvňujúcimi **predmet skúmania – učiteľa v situácii profesijného rozvoja**. Ide najmä o pedagogiku, psychológiu, andragogiku, sociológiu, vzdelávaciu politiku a manažment organizácií, ale napr. aj ekonomiku školstva a iné. Úzka spätosť teórie profesijného rozvoja s pedagogikou je daná predovšetkým tým, že vytvára jeho obsahové jadro. Avšak ďalšie komponenty procesov profesijného rozvoja (otázky metód, foriem, prostriedkov vzdelávania) sa viažu k oblasti záujmu profesijnej andragogiky. Psychológia poskytuje odpovede na otázky ako sa učitelia učia, školský manažment hľadá optimálne možnosti na organizačné podmienky podpory rozvoja učiteľov v prostredí školskej sústavy a vzdelávacie politiky sa angažujú v zlepšovaní podmienok (systémových, legislatívnych, finančných), postavenia učiteľskej profesie v spoločnosti (Schéma 1).

Schéma 1 Teória profesijného rozvoja v interdisciplinárnom poňatí (Pavlov, I. 2013a)



Teoretické východiská problematiky profesijného rozvoja učiteľov nie sú ustálené, tvoria sieť pojmov, ktoré nie sú doposiaľ užívané zhodne v adekvátnych kontextoch. Nepresnosť v ich používaní v pedeutologickej teórii, ale aj v praxi učiteľského vzdelávania (profesijného rozvoja) spôsobuje, že sú nekompatibilné v domácom prostredí, a aj v porovnaní so zahraničnými systémami. Preto systemizujeme relevantné pojmy vytvárajúce ucelenú sústavu témotvorných a hierarchicky zoskupených prvkov (pedeutológia, profesionalizácia, profesijná dráha, profesijný vývoj, profesijná gradácia, profesijná kariéra, profesijné učenie, profesijný rozvoj a ďalšie) do oblasti, ktorú nazývame teória profesijného rozvoja učiteľov.

V súlade s poňatím Pířšová, M. – Najvar, P. – Janík T. a kol. (2011, s. 35 – 40) chápeme profesionalizáciu ako ekvivalent a súčasne podmienku skvalitňovania práce učiteľov (charakteristiky a kritéria), profesionalizmus ako konštrukt vzťahujúci sa k profesijnej komunite (statusové aspekty, postojoyé atribúty a hodnoty) a profesionalitu ako pojem týkajúci sa pedagogického výkonu (vedomosti, spôsobilosti a stratégie) jednotlivcov v profesii. Každý z uvedených konštruktov v posledných desaťročiach v dôsledku spoločenských zmien menil svoje atribúty, vyvíjal sa až po súčasný postmoderný individualizmus, deregulovaný v zmysle slobodnej a zodpovednej voľby podporovanej neoliberalnou politikou a jej školskými reformami. Profesijný rozvoj učiteľov predstavuje oblasť ovplyvňujúcu nielen kvalitu pedagogickej činnosti učiteľa, ale aj učebných výsledkov žiakov. Efektívna podpora profesijného rozvoja učiteľov našich škôl je zásadná téma pre skvalitňovanie školstva (najmä po neuspokojivých výsledkoch v medzinárodných meraniach PISA). V systéme podpory profesijného rozvoja vidíme odraz názorových, teoretických (zjavných i latentných) rozporov v profesionalizácii učiteľstva, ktoré spôsobujú napätie medzi dvomi perspektívami. Rozpor ponúka voľbu z dvoch možností, pričom každá z nich má svoju legitimitu, stoja proti sebe a je zložitá uviesť ich do súladu. Rozpor vytvára príležitosť na teoretické skúmanie a hľadanie optimálnych praxeologických riešení. Medzi najvýraznejšie rozpory v teórii i praxi profesijného rozvoja učiteľov počítame:

- Rozpor medzi požiadavkami na výkon profesie a jej aktuálnym výkonom („očkávania – reálne možnosti“).
- Rozpor medzi poňatím učiteľa ako autonómnej osobnosti a direktívne riadeným zamestnancom verejného školstva („vnútená autonómia – oslobodzujúca direktivita“).
- Rozpor medzi centralizovaným a decentralizovaným modelom riadenia procesov podpory profesijného rozvoja („nedôvera – dôvera“).
- Rozpor medzi poňatím tradičných a aktivizujúcich metód profesijného vzdelávania („učenia sa po práci – učenia sa pri práci a v práci“).
- Rozpor medzi rozvojovými potrebami školy a individuálnymi potrebami profesijného rozvoja učiteľov („čo vyžaduje moja škola – čo potrebujem ja“).

Hľadanie odpovedí na vznikajúce rozpory v profesijnom rozvoji učiteľov môžeme vnímať z troch rovín: expertnej (teoretickej, akademickej, výskumnej, vývojovej), vzdelávacej politiky (tvorba analytických, koncepčných dokumentov, legislatívne procesy prijímania zákonov a vykonávacích predpisov, utváranie podmienok na podporu profesionalizácie v duchu národných a medzinárodných stratégií) a praktickej, realizačnej (spätnoväzbová).

Každá rovina, ako uvádza Vašutová, J. (2006, s. 61): „je závislá na vlastnom poňatí profesijného rozvoja, a tým sa vytvára značná nekonzistentnosť vo výstupoch. Hľadanie systémového riešenia profesijného rozvoja učiteľov sa stáva komplikované pre nízku úroveň porozumenia, komunikácie a konsenzu v prijatých východiskách i záveroch“. Moos, L. (2013, s. 100-101) charakterizuje: „výskumníkov ako hľadačov pravdivého poznania, praktikov pátrajúcich po vedomostiach, ktoré im pomôžu v praxi a politikov, ktorí potrebujú výskum, aby bol aplikovateľný a užitočný pre prax“. Tento nesúlad expert – politik, politik – praktik, praktik – expert, je možné eliminovať systematickým spoločným úsilím o zmenu (vedecky podloženým argumentovaním, politickou odvahou pre zmeny a praktickými krokmi k naplneniu cieľa). Ak chceme pomenovať ciele profesijného rozvoja učiteľov, vyžaduje to neustále vysvetľovanie expertov, trepezlivú diskusiu s praktikmi a skutočný záujem o prijatie rozhodnutí u politikov.

1.1 Pedeutologická teória a profesionalizácia učiteľstva

Vedu o otázkach súvisiacich s učiteľskou profesiou označujeme **pedeutológia** (z gréckeho *paideutos* – vychovávaný, *logos* – slovo, náuka). „Je to pedagogická disciplína, nazývaná tiež teória učiteľskej profesie. Komplexne skúma ciele, prostriedky, predpoklady a podmienky profesionálnych činností učiteľov, predovšetkým psychické a sociálne nároky na osobnosť, kvalifikáciu a prácu učiteľa“ (Pedagogická encyklopédia Slovenska, II. diel, 1985, s. 46-47). Teória učiteľskej profesie podľa Prúchu, J. (2009, s. 770) označuje: „oblasť pedagogickej vedy o problematike poňatia podstaty a kvality učiteľstva, požiadaviek na profesijné spôsobilosti, vzdelávanie učiteľov a ich profesionalizáciu, poňatie učiteľskej etiky, identity, autonómie. Pojem *pedeutológia* označuje za blízky a dnes menej užívaný, charakterizuje ho viac vo vzťahu k normatívnemu chápaniu učiteľskej profesie. Ani vo svete táto disciplína nemá ustálené označenie napr. *teacher education* – vzdelávanie učiteľa, *teacher training* – príprava učiteľa, *teacher development* – vývoj učiteľa, *teacher research* – výskum učiteľa, ktoré vyjadrujú skôr čiastkové tematické okruhy“. *Pedeutológia* si v prístupe k jednotlivým problémom zachováva charakter pedagogickej vedy predovšetkým predmetom skúmania, ktorý je zakotvený v pedagogike. *Pedeutológia* sa ako vedecká teória s praktickým uplatnením zaoberá aktuálnymi otázkami učiteľstva a hľadá aj ich praxeologické vyústenia. Utvára si obsahové zameranie určené hlavnými témami svojho záujmu, ktoré ďalej konkretizujú predmet vedy. Határ, C. – Grofčíková, S. (2005, s. 68) otvárajú diskusiu o relatívne novej disciplíne (skôr novom poňatí) *andragogickej vedy* – *andragogickej pedeutológii*, ako aplikovanom odvetví *andragogiky*, ktorá spolu s pedagogikou patrí do *edukológie* (výchovovedy). Vymedzujú jej predmet bádania (nadobúdanie, zvyšovanie, rozširovanie a prehľbovanie pracovnej kvalifikácie, záujmové vzdelávanie) s dôrazom na sebvýchovu a sebvzdelávanie učiteľov. Podobne aj Kosová, B. (2007, s. 5) konštatuje, že: „prienik *andragogiky* do *pedeutológie* by mohol v ďalšom vzdelávaní učiteľov spôsobiť zásadné koncepčné zmeny“. Zhodne s týmito autormi zastávame stanovisko, že rozvoj súčasnej *pedeutológie*, je možný len v úzkom interdisciplinárnom prepojení na *andragogiku* (zvlášť profesijnú), ktorá ponúka mnohé podnety v oblasti podpory profesijného rozvoja, profesijného učenia sa učiteľov - jednotlivcov, ale aj učiacich sa tímov – učiacich sa škôl (organizácií). *Pedeutológia* (špecifické zameranie profesijnej *andragogiky*) je obsahovo zakotvená v pedagogike svojím predmetom (výchovou a vzdelávaním detí a mládeže), ale v metódach, formách a prostriedkoch podpory učiteľov ju radíme do *andragogiky*. Práve ujasnenie vzťahov, prienikov a inšpirácií na línii *pedagogika* – *pedeutológia* – *andragogika* si vyžaduje ďalšie interdisciplinárne bádanie, ktoré by posilnilo postavenie teórie profesijného rozvoja

novými empirickými poznatkami o „učiteľovi v situácii jeho celoživotného profesijného rozvoja“. **Pedeutologickú andragogiku vymedzujeme ako teóriu profesijného rozvoja zakotvenú v andragogike ako vede o výchove a vzdelávaní dospelých a špecificky orientovanú na významnú a mnohopočetnú socioprofesionálnu skupinu – učiteľstvo.**

Z hľadiska vzťahu k iným vedám má pedeutológia ako pedagogická subdisciplína charakter vedy (Kasáčová, B. – Tabačáková, P. 2010, s. 8):

a) **filozofickej**, najmä pri riešení problémov filozofického a etického charakteru – ide o zmysel učiteľskej profesie, o filozofické aspekty profesionálneho vývinu: osobnosť učiteľa ako ideál učiteľskej profesie, etika učiteľskej profesie, etické aspekty výchovy a vzdelávania, morálka učiteľa, výchovný cieľ a úlohy učiteľa pri jeho dosahovaní;

b) **sociálnej**, z hľadiska postavenia učiteľa v spoločnosti – zaoberá sa jeho sociálnym statusom, sociálnymi a ekonomickými komparáciami učiteľskej profesie s inými profesiami, ako aj prognostickými otázkami učiteľskej profesie, ktoré sú predmetom sociologických výskumov;

c) **psychologickej** a to vo vzťahu k osobnosti učiteľa – z tohto hľadiska sa zaoberá otázkami učiteľových osobnostných a charakterových vlastností, typológií učiteľa, sociálnych vzťahov učiteľa v profesionálnom prostredí, utvárania učiteľskej profesie z hľadiska osobnosti a špecifik učiteľskej profesie ako sociálnej skupiny“.

Stanovisko k obsahu pedeutológie zaujali napr. Kolláriková, Z. (1993, s. 484) a Kasáčová, B. (2004, s. 9-13). Zovšeobecňujúc výsledky ich skúmania je **predmetom pedeutológie**:

- Historiografia vývoja učiteľskej profesie (napr. historické podoby a zvláštnosti výkonu profesie, vývoj názorov na profesiu, vývoj cieľov, obsahu, metód a foriem prípravného vzdelávania v inštitucionalizovaných sústavách a i.).
- Profesijné činnosti učiteľa (napr. učiteľské myslenie, pedagogická komunikácia, pedagogické kompetencie, profesiografia, psychická a fyzická záťaž, vyhorenie, zdravotný stav, pracovná spokojnosť v profesii, typológia učiteľských osobností a i.).
- Prípravné vzdelávanie a profesijný rozvoj (napr. koncepcia učiteľskej prípravy, obsah, inštitucionálne zázemie, podiel pedagogicko-psychologickej a odbornopredmetovej zložky prípravy, zvláštnosti vzdelávania a profesijného rozvoja v priebehu profesijnej dráhy a i.).
- Sociálne a ekonomické postavenie učiteľa, učiteľstva v spoločnosti (napr. úloha učiteľstva v realizácii vzdelávacích politík, školských reforiem, prognózy rozvoja učiteľstva v kontexte očakávaní spoločnosti, prestíž profesie, úroveň finančného ohodnotenia a sociálneho zabezpečenia, feminizácia a i.).
- Etika učiteľskej profesie (napr. podstata a poňatie profesijnej morálky v učiteľstve ako pomáhajúcej profesii, etická dimenzia osobnosti učiteľa, etický kódex učiteľskej profesie a i.).

- Pedeutologický výskum o všetkých vyššie uvedených okruhoch tém (ale aj napr. komparácia zmien a vybraných indikátorov v učiteľskej profesii v medzinárodných súvislostiach a i.).

Predmetom skúmania pedeutológie je povolanie, profesia učiteľa. V zmysle poňatia autoriek (Kasáčová, B. – Tabačáková, P. 2010, s. 13-14) povolanie chápeme „ako ustálený druh pracovnej činnosti, súhrn spoločensky uznávaných a užitočných činností, ktoré sú realizované a uplatnia sa na trhu práce špeciálne pripravenými odborníkmi. Zamestnanie je spôsobilosť pracovníka vykonávať určitú vymedzenú oblasť pracovnej činnosti“.

Helus, Z. a kol. (2012, s. 39 – 40) charakterizuje poňatie učiteľstva ako:

- **zamestnanie** predstavujúce službu pre zamestnávateľa, vykonávanú za odmenu a podľa byrokratických noriem,
- **povolanie (poslanie)** zdôrazňujúce aspekt zodpovednosti za službu žiakovi a jeho výchove (archetypálny pohľad),
- **profesiu** založenú na vedecky fundovanej činnosti v oblasti spoločenskej praxe, ktorá je jej príslušníkmi zdieľaná, rozvíjaná a umožňuje reflexiu smerujúcu ku kritickému hodnoteniu a zlepšovaniu.

Povolanie, profesia, profesionalizácia sú sociologické kategórie a odborná literatúra obsahuje väčší/menší počet charakteristických znakov profesie, ktoré sú aj pre pedeutológiu nástrojom hlbšej analýzy učiteľskej profesie. Štech, S. (2003, s. 12 – 14) ponúka tri alternatívne modely učiteľa:

- **„robotníka** – riadeného a kontrolovaného, bez autentickej kontroly vlastnej práce, sprostredkovateľa cieľov a obsahov výučby, zaneprázdneného narastajúcim objemom administratívnych povinností;
- **remeselníka** – bez výraznejšej kontroly s relatívnou autonómiou a iniciatívou ako napodobňovanie dobrej praxe s dôrazom na praktický výkon bez reflexie a jej teoretizácie;
- **umelca** – ako autentickej a kreatívnej osobnosti, zapálenej pre deti a výučbu, ktorý sa učiteľom nestáva, ale sa ním rodí.

Tieto podoby – metafory učiteľstva sú zdanlivo nezlučiteľné, ale v reálnom živote ich v nejakom pomere má každý učiteľ.“ Z metafor vyvodzuje kľúčové kritériá pre profesiu: a) práca vyžadujúca hlboké poznanie v dotyku s praxou, b) vysoká osobná zodpovednosť učiteľa (maximálna autonómia a minimálna vonkajšia kontrola), c) vysoký spoločenský prospech z pracovnej činnosti (uspokojenie významnej spoločenskej potreby).

Vývoj a zmeny v poňatí učiteľskej profesie dnes skúmame zväčša z hľadiska zmien vzdelávacieho kontextu (cieľov, obsahov, funkcií vzdelávania, štrukturálnych zmien vzdelávacieho systému, škôl ako priestoru pre nové stratégie učenia sa žiakov, ale aj pomoc marginalizovaným skupinám žiakov a pod.). Premeny v chápaní učiteľskej profesie

v meniacich sa spoločenských požiadavkách na školy (výchovu a vzdelávanie) sú ústrednou témou európskeho významu a záujmu politických aj vedeckých štruktúr (Spilková, V. – Vašutová, J. 2008; Lukášová, H. 2003; Štech, S. 2003; Kosová, B. 2005). Rôznorodosť poňatí nebráni identifikovať spoločne zdieľané princípy vo vývoji a profesionalizácii učiteľstva. Sociologické hľadisko chápe profesionalizáciu ako trend od tzv. semiprofesionality k tzv. skutočnej profesii. Medzinárodné komparatívne výskumy vyvinuli teoretický model vymedzujúci podstatné znaky profesionality, ktoré sú kritériom aj na posúdenie miery profesionalizácie učiteľstva. Koncept profesionalizácie sa v pedeuológii javí ako sľubná cesta, ktorou sa chce učiteľstvo „vyrovnať“ ostatným profesiám.

Vyváženosť profesionality učiteľa vo všetkých dimenziách jeho rozvoja komplexne navrhla Kasáčová, B. (2004, s. 22 – 45). Průcha, J. (2009, s. 770) uvádza kritériá na posudzovanie profesie a profesionála, znaky profesionality. Spilková, V. – Tomková, A. a kol. (2010) a Vašutová, J. (2004) ich kriticky analyzujú, Štech, S. (2007, s. 334) skepticky poznamenáva, že neotrasiteľnosť základných kritérií pre profesie je spochybňovaná neoliberalnými prúdmi vo vzdelávaní. Švec, Š. (2003, s. 1 – 2) vymedzuje charakteristiky učiteľského povolania, ktoré ho odlišujú od povolání nižšej úrovne: prepracovaný vedecko-teoretický fundament a značný fond tradíciou nahromadenej múdrosti profesie a praktických pracovných skúseností; špecifická kultúra inštitucionalizovanej práce; autonómnosť v kompetentnom pracovnom rozhodovaní a samoregulatívnosť v pracovnom konaní; vysoká úroveň osobnej zodpovednosti za výkon povolania; kódex profesijnej etiky so záväznosťou pre príslušníka profesie; všeobecne akceptovaný katalóg štandardných profesijných spôsobilostí; vyššie spoločenské poslanie, prestíž a jeho priama väzba na všeobecne zdieľanú spoločenskú hodnotu (vzdelanosti). Opierajúc sa o národné analýzy sme aktualizovali plnenie kritérií profesionality učiteľstva (Kosová, B. – Porubský, Š. 2011; Kasáčová, B. a kol. 2011) a chápeme ich ako dynamický a otvorený priestor na zmeny (Tabuľka č.1).

Tabuľka 1 Znaký profesionalizmu učiteľstva – slovenský kontext (Pavlov, I.2013a)

| Kritériá profesionalizmu | Charakteristika stavu na Slovensku |
|---|---|
| Súbor vedomostí a zručností, presahujúci vedomosti a zručnosti laických osôb. | Spochybňovanie expertnosti učiteľov ako odborníkov na výchovu a vzdelávanie podľa požiadaviek doby (trhu práce), znehodnocovaním ich vzdelania a postavenia. Na druhej strane absencia konsenzu o tom, čo tvorí vedomostnú a praktickú bázu učiteľskej akademickej prípravy (systematická kodifikácia poznania ako pilier kultúry profesionalizmu). |
| Zmysel pre službu verejnosti, celoživotnú angažovanosť v jej prospech, oddanosť práci a žiakom. | Pretrvávajúce poňatie učiteľského povolania ako poslania (étos profesie) je ohrozené nielen trendmi jeho deprofesionalizácie, ale aj oslabovaním funkcií školy ako inštitúcie zabezpečujúcej prenos kultúrnych hodnôt z generácie na generáciu. |
| Aplikácia výskumu a teórie v profesijnej praxi. | Výsledky pedagogického výskumu sú do pedagogickej praxe implementované ojedinele, neexistuje efektívny systém prenosu pedagogických inovácií a experimentovania. Pretrváva priepasť medzi odporúčaniami pedagogického výskumu a reálnou vzdelávacou praxou. Zo strany štátu neexistuje objednávka na skúmanie reálneho stavu výchovy a vzdelávania, ani snaha tieto výsledky výskumu implementovať. |
| Dĺžka profesijnej prípravy. | Úroveň vysokoškolskej prípravy býva spochybňovaná ako zbytočne ekonomicky nákladná pre výkon učiteľského povolania. Konsenzus predstaviteľov akademickej učiteľskej obce o poňatí učiteľskej prípravy (napr. neštruktúrované štúdium) je nedosiahnuteľný. |
| Kontrola nad licenčnými štandardmi alebo požiadavkami na vykonávanie profesie. | Z iniciatívy odborníkov a decíznej sféry sú profesijné štandardy v legislatíve zakotvené, koncepcie spracované, ale v pedagogickej praxi doposiaľ nerealizované. Žiadne oficiálne profesijné štruktúry zastupujúce učiteľov, do ich tvorby, implementácie ani kontroly nie sú zapojené. |
| Autonómia v rozhodovaní vo vybraných sférach vlastnej pracovnej činnosti. | Učiteľ postupne prechádza z roly pasívneho sprostredkovateľa cez modifikátora vzdelávacích obsahov. Stále však nie je plne zodpovedným a autonómnym tvorcom kurikula a vlastnej pedagogickej činnosti, keďže na to nemá plne rozvinuté profesijné kompetencie ani potrebnú autonómiu v rozhodovaní. |
| Využitie administratívy pre uľahčenie práce profesionálov. | Učiteľstvo je zodpovedné v škole aj za prácu a úlohy nesúvisiace s pedagogickou činnosťou, zvyšuje sa jeho administratívna a byrokratická záťaž, zhoršuje pracovná spokojnosť a motivácia. |
| Existencia samostatných profesijných združení (komôr) pre príslušníkov profesie. | Existujú profesijné združenia učiteľov podľa zriaďovateľov, stupňov, druhov, typov škôl, politickej orientácie alebo záujmových skupín. Neexistuje profesijná komora zastupujúca záujmy a potreby učiteľov a reprezentujúca všetko učiteľstvo na Slovensku. |
| Etický kódex profesie pomáhajúci riešiť sporné otázky jej výkonu. | Etický kódex neexistuje. Nahrádzajú ho ustanovenia profesijného zákona o súbore práv a povinností učiteľa, ktoré nemajú charakter slobodného prihlásenia sa k princípom služby deťom vo výchove. |
| Vysoká úroveň dôvery v jednotlivých pracovníkov profesie. | Nízka úroveň dôvery spoločnosti v učiteľov vyplýva z ich obmedzenej autonómie v dôsledku rozsiahlych administratívnych pokynov, ale aj neefektívneho školského systému produkujúceho nezamestnaných, nedostatočne vzdelaných a do života málo pripravených mladých ľudí. |
| Vysoká sociálna prestíž a vysoký ekonomický status príslušníkov profesie. | Sociologické výskumy o vnímaní profesie spoločnosťou a aktuálny ekonomický status slovenského učiteľstva nezodpovedá jeho očakávaniam a neobstojí s porovnateľnými profesiami doma ani v zahraničí, čo znižuje jeho prestíž. |

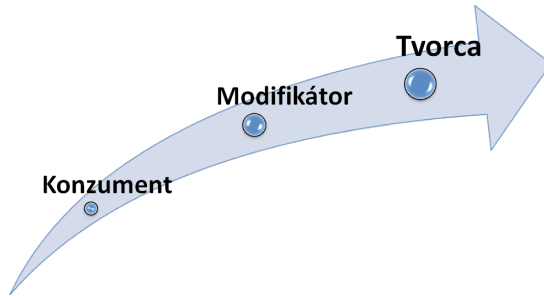
Uvedené znaky v Tabuľke č. 1 je potrebné z pohľadu nášho skúmania doplniť o ďalší – podporu profesijnému rozvoja učiteľov pri výkone práce (pedagogickej činnosti), ktorá je charakteristická aj pre iné „plnohodnotné“ profesie. Preto budeme ďalej analyzovať možnosti profesionalizácie učiteľstva z tohto aspektu.

Odporúčania o postavení učiteľov (Charta učiteľa, Paríž 1966 a Ženeva 1996) predstavujú dokument s významom všeobecnej deklarácie práv a povinností učiteľstva. V odporúčaní č. 7 o Profesionalizácii ako stratégii na zlepšovanie postavenia a pracovných podmienok učiteľov uvádzajú, že: „zlepšovanie postavenia učiteľov sa objavuje ako nevyhnutná podmienka pre posilnenie ich úlohy. Ale toto zlepšenie nemôže byť výsledkom jedného opatrenia alebo jediného faktora. Zlepšovanie materiálnej situácie učiteľov (platov, sociálnych dávok) je potrebnou, ale nepostačujúcou podmienkou na zlepšenie ich postavenia; je to celý komplex problémov vzdelávania, ktoré sa musia zlepšiť. Profesionalizácia predstavuje najslubnejšiu stratégiu v strednodobom a dlhodobom termíne“ (Charta učiteľa, 2002, s. 39). Blížkovský, B. – Kučerová, S. – Kurelová, M a kol. (2000, s. 197 – 198) na základe akčného komparatívneho výskumu dospeli k záveru že: „mimoriadny potenciál učiteľského vzdelávania (prípravného a ďalšieho) i sebazvedávania a pedagogickej tvorivosti zostáva nevyužitý. Nedostatočná stimulácia a gradácia profesionality pedagogických pracovníkov počas troch až štyroch desaťročí práce brzdi rozvoj ich pedagogického majstrovstva, bráni výraznejšej orientácii na kvalitu výchovy a vzdelávania“. Spracovanie teoretických východísk profesionalizácie je dôležité pre konkrétne aktivity na podporu profesionalizačných procesov, ako je spracovanie súboru požiadaviek na učiteľov (profesijné vedomosti, zručnosti, postoje a hodnoty) potrebných na úspešné zvládnutie profesie v meniacom sa vzdelávacom kontexte.

Cesta k učiteľstvu ako expertnej profesii je zložitá najmä preto, že učitelia pracujú v podmienkach tzv. obmedzenej profesionality, ktorá je charakteristická pre centralizované vzdelávacie systémy. Učiteľovi deklarovanému ako kľúčovému realizátorovi zmien je v závislosti na miere decentralizácie vymedzené postavenie (Schéma 2):

- **Učiteľ ako konzument** (sprostredkovateľ, „užívateľ a vykonávateľ“) kurikula s minimálnou profesijnou autonómiou, ktorý nemá možnosť ovplyvňovať centrálné predpísané ciele, obsahy a odporúčané metódy a formy výučby. Ťažisko jeho činnosti spočíva v sprostredkovaní predpísaného, detailne popísaného a metodicky spracovaného učiva. Veľa učiteľov si túto rolu zúženej zodpovednosti hlboko osvojilo a nie sú otvorení zmenám (z obáv, bez podpory, či pochopenia podstaty zmien).
- **Učiteľ ako modifikátor** kurikula, ktorý na základe zverených, obmedzených kompetencií upravuje v stanovenom rozsahu (napríklad 30 %) predpísané ciele, obsahy, metódy a formy pre potreby výučby žiakov.
- **Učiteľ ako spolutvorca** kurikula, ktorý sa v rozhodujúcej miere podieľa na formulovaní cieľov, obsahov, metód a foriem výučby, a tým má aj vysokú zodpovednosť za kvalitu výchovy a vzdelávania.

Schéma 2 Zmeny v profesionalite učiteľa (Pavlov, I.2013a)



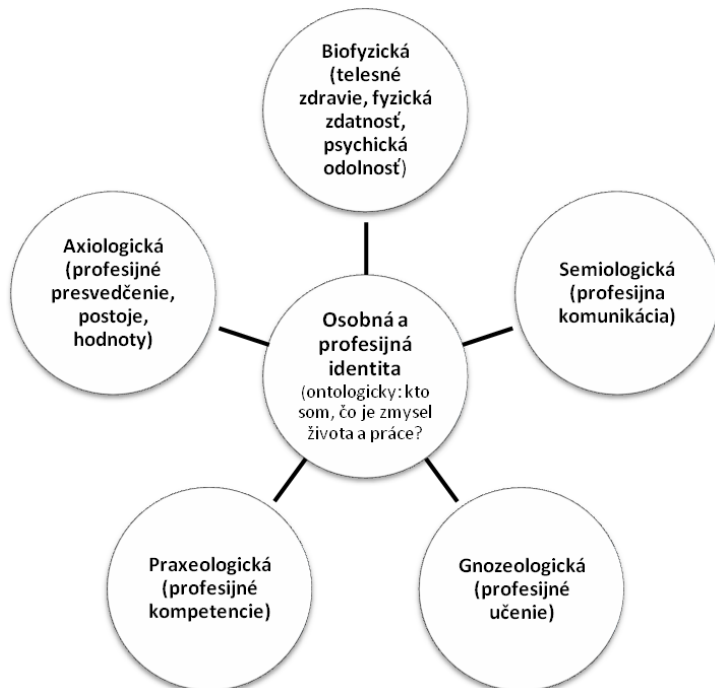
Osvojenie „nových“ spôsobilostí učiteľov súvisiacich s tvorbou školských vzdelávacích programov môže v pedagogickej praxi akcelerovať alebo spomaľovať reformné úsilie. Profesionálna autonómia nielen pri tvorbe vzdelávacích programov, ale aj pri stratégií výchovy a vzdelávania vyžaduje podmienky na tvorivé a tímové pracovné aktivity. Posun od učiteľa ako vykonávateľa zmien diktovaných (zhora a zvonku) k aktívnemu účastníkovi a spolutvorcovi zmien je náročný. Učiteľstvo sa s týmito požiadavkami vyrovnáva len postupne, čo môže byť verejnou vnímané ako neschopnosť prijať nové nároky na kvalitu výučby a stavia učiteľov do svetla neprofesionality a nekompetentnosti. Učiteľia majú nízke profesijné sebavedomie a vyznačujú sa zotrvačnosťou a konzervativizmom v poňatí profesie a sebaoponiatím. Nie sú ochotní ani schopní prevziať nové roly, vyššiu mieru profesijnej zodpovednosti (Vašutová, J. 2004). Príznačné je, že chýba systematická podpora učiteľov a ich profesionalizácie. Učiteľom je veľkoryso ponúknutá autonómia (podiel na tvorbe školských programov v povolených mantineloch kontrolovaných inšpekciou), no súčasne je obmedzovaná rozsiahlou administratívnou a byrokratickou záťažou. Osobná zodpovednosť za výchovu a vzdelávanie vyžaduje aj vysokú mieru autonómie v rozhodovaní. Autonómia v tvorbe kurikula (ciele, obsah, metódy, formy a prostriedky) dnes predstavuje dôležitú kompetenciu učiteľov. Nové poňatie štruktúracie obsahov, premena procesov vyučovania a učenia od transmisívneho ku konštruktivistickým, resp. sociokonštruktivistickým prístupom dnes predstavujú požiadavku diktovanú vzdelávacími politikami pri školských reformách, ale aj dôsledok vedeckého skúmania procesov učenia. Vysoká miera profesijnej autonómie, posilnenia autority učiteľa sa chápe pri odbornom rozhodovaní, spolu/zodpovednosti za podporu optimálneho rozvoja každého žiaka, vývojových a individuálnych možností, v intencích spoločenských požiadaviek a predstáv o kvalitnom vzdelávaní (Kosová, B. 2005, s. 1 – 13).

Kurikulárna decentralizácia deklaruje posilnenie autonómie škôl a učiteľov, dôveru v ich schopnosti zvládnuť zmeny a riadiť vo vymedzených oblastiach svoje pedagogické záležitosti. V skutočnosti však školám a učiteľom neverí, keďže zostáva naďalej množstvo podrobných a záväzných učebných plánov (ktoré s politickými zmenami menia ich skladbu), zostáva detailná dokumentácia procesov výchovy a vzdelávania (obsahové a výkonové štandardy), kontrola cez národné a medzinárodné testovania učebných výsledkov žiakov. Ale autonómny profesionál nie je produktom školskej kurikulárnej reformy, môže byť jej nositeľom, akceleratorom. Nemôžeme ignorovať skutočnosť, že mnohí učiteľia nepociťujú potrebu autonómnosti, uspokojujú sa s direktívnym riadením a nechcú prevziať vyššiu zodpovednosť za procesy výchovy a vzdelávania. Toto poňatie však reprezentuje len jednu rovinu profesijnej autonómie učiteľa. Autonómia učiteľa –

profesionála chápeme ako prejav vnútornej integrity jeho osobnosti, hlboké pochopenie hodnôt a cieľov výchovy a vzdelávania (nielen ako výbavu na kurikulárne zmeny). Integrita učiteľa – autonómneho profesionála má hlboké filozofické pozadie. Schéma 3 naznačuje, ako komplexná je ontologická integrita osobnosti učiteľa. V centre hľadania človeka – učiteľa sú odpovede na otázky o jeho mieste v reálnom svete, o jeho mravnom poriadku, o jeho zmysle života (Pavlov, I. 2007, s. 25):

- **Axiologická oblasť** (hodnotová – aký je človek) predstavuje orientáciu na osobnostné vlastnosti učiteľa (pozitívne hodnoty, ideály dobra, pravdy, odvahy a lásky), ktoré sú „pretavené“ do profesijného presvedčenia.
- **Praxeologická oblasť** (konatívna – čo dokáže urobiť) predstavuje orientáciu na utváranie výbavy profesijných spôsobilostí, potrebných na výkon povolania (inventár kompetencií v profesijnom štandarde).
- **Gnozeologická oblasť** (kognitívna – čo vie, pozná) predstavuje orientáciu na bázu teoretických poznatkov z pedagogických, psychologických a príbuzných vied.
- **Semiologická oblasť** (dorozumievacia – ako rozumie seba a iným) predstavuje sociálne kontakty, formy komunikácie a práce (napr. v tíme), empatiu a iné osobnostné vlastnosti potrebné na efektívnu komunikáciu o profesijných otázkach.
- **Biofyzická oblasť** (ako žije a stará sa o seba) predstavuje záujem o telesné zdravie, fyzickú zdatnosť a psychickú odolnosť ako kľúčové faktory ovplyvňujúce výkon profesie.

Schéma 3 Integrita osobnosti učiteľa – profesionála (Pavlov, I.2007, s. 26)



Úvahy o profesionalizácii učiteľov uzatvárame položením otázok, ktorých zodpovedanie je nevyhnutnou súčasťou zlepšovania ich pedagogickej činnosti:

- **Aké chceme mať slovenské učiteľstvo?** Vyžaduje spoznať strategické, koncepčné, legislatívno-normatívne a iné dokumenty vzdelávacej politiky o učiteľoch, ale aj výsledky vedecko-teoretického skúmania profesie a odporúčania na jej zlepšovanie.
- **Aké je slovenské učiteľstvo?** Efektívna podpora profesijného rozvoja učiteľov vyžaduje disponovať informáciami o ich základných charakteristikách (počet, vek, genderová proporcia, kvalifikovanosť a odbornosť, prognózy populácie žiakov, priemerná veľkosť triedy, počet žiakov na učiteľa, pracovná doba učiteľov a miera ich vyučovacej povinnosti, počet odučených hodín žiakov ročne, reálne vykonané pracovné činnosti – profesiografia a ďalšie).
- **Akým chce slovenské učiteľstvo byť?** Vyžaduje autonómne a zodpovedné vyjadrenie učiteľov prostredníctvom svojich samosprávnych orgánov o predstave vlastnej úlohy profesionálov pri napĺňaní verejnej služby vo výchove a vzdelávaní a vyžaduje poznať ich názory a postoje k profesijnému rozvoju.

1.2 Profesionálna dráha a profesijné učenie

Profesionálna dráha predstavuje celkový vývoj učiteľa pri výkone povolania (spravidla teoreticky periodizovaný do niekoľkých etáp). Pedeutológia si kladie otázku, či má na profesionalitu výkonu povolania vplyv etapa, v ktorej sa nachádza učiteľ na svojej profesijnej dráhe. Výskumy zvláštností profesijného vývoja učiteľov prinášajú zistenia o tom, ako môže životný cyklus ovplyvniť profesijný výkon učiteľa. Zlepšovanie práce učiteľov sa zakladá na predpoklade: čím vyššia etapa, tým je vyššia kvalita výkonu profesie. Porozumenie špecifikám jednotlivých vývojových fáz umožní efektívnejšiu podporu učiteľom pri zvládnutí úloh formulovaných školou, ale aj špecifikám vnútorných potrieb, ktoré v rôznych etapách vývoja učiteľa vedome, či nevedome pociťujú. Průcha, J. (2002, s. 29) uvádza, že „učiteľská profesia a práca jednotlivých učiteľov je vždy spojená nielen s vonkajšími, sociálnymi, politickými, ekonomickými i kultúrnymi podmienkami, ale aj osobnostnými charakteristikami konkrétnych učiteľov. Preto je žiaduce pristupovať k objasneniu vývoja etáp profesijnej dráhy v učiteľskej profesii z dvoch hľadísk:

- sociálnej vzťahovej normy – objektívneho vyhodnocovania charakteristík učiteľstva ako relatívne ustálenej socioprofesijnej skupiny;
- individuálnej vzťahovej normy – vyhodnocovaniu jedinečných životných a profesijných príbehov konkrétnych učiteľov“.

Pre pedeutologické výskumy profesijného vývoja učiteľa posledných desaťročí je príznačná paradigmatická pluralita cez kognitívne, sociálne, konštruktivistické, sociokonštruktivistické, či personalistické a humanistické prístupy, o ktorých podávajú prehľad Pířšová, M. – Duschinská, K. a kol. (2011); Lukas, J. (2007, 2008); Mareš, J. (2013); Kasáčová, B. a kol. (2011); Tomková, A. – Spilková, V. a kol. (2012). Vyznačujú sa hľadaním odpovede na otázku: Ako prebieha profesijný vývoj učiteľa na jeho profesijnej dráhe a čím sa vyznačujú zvláštnosti jeho profesijného učenia? „Učiteľia sú odborníkmi na vyučovanie žiakov, ale často od toho oddeľujú vlastné učenie sa. Manažment učenia sa pritom stáva základom rozvojových a inovačných procesov učiacich sa organizácií a spoločnosti. Spoločenský a ekonomický prospech zo získaných vedomostí a zručností, ako výsledkov procesov celoživotného učenia bude vtedy, ak im učiaci sa porozumel, vedel ich aplikovať v nových situáciách. Vedecké poznatky sa prakticky môžu uplatniť vtedy a v tej

miere, ak sú zrozumiteľné aj ďalším jedincom a sú nimi využívané. Do popredia záujmu sa preto dostáva nielen samotná vedecká tvorba, ale aj problematika jej sprostredkovania a porozumenia širokými vrstvami učiacich sa“ (Kotásek, J. 2001/2002, s. 13).

Profesijný rozvoj učiteľov sa realizuje najmä prostredníctvom **profesijného učenia**, ktoré predstavuje rôznorodé učebné aktivity orientované na osvojenie nových vedomostí, zručností a spôsobilostí zlepšujúcich kvalitu pedagogického procesu. Profesijné učenie dospelých učiteľov sa vyznačuje mnohými zvláštnosťami, ktoré sú psychologicky, andragogicky podmienené ako zložité a jedinečné postupy (Korthagen, F. 2011, Kosová, B. 2013a). Profesijné učenie učiteľa o vlastnej pedagogickej činnosti ovplyvňuje jeho prístup k novým skúsenostiam a motivácii zmeniť zaužívaný spôsob myslenia a konania. Učiteľova skúsenosť, spôsobilosť sebareflexie, hodnoty a postoje sú základnými premennými v tomto rámci. Skúsenosť sa stáva základom pre nové učenie zahŕňajúce zmenu, ktorá nemusí byť vždy prijímaná pozitívne a učitelia sa jej môže neraz aj brániť. Domnievame sa, že ak má nastať komplexná zmena paradigmy profesijného rozvoja učiteľov, jej podstatou bude pochopenie procesov prebiehajúcich v ich individuálnom profesijnom učení. Na to, aby sme vedeli poskytnúť učiteľom podporné programy, musíme disponovať podrobnými znalosťami o podmienkach, v akých pôsobia, o sociálnom zázemí, motivácii a iných aspektoch ich procesov učenia sa. V Tabuľke 2 porovnáваме pedagogické a andragogické prístupy a odlišnosti, ktoré má podpora profesijného učenia učiteľov rešpektovať najmä v aplikáciách metód a foriem vzdelávania. V súčasnosti v profesijnom učení učiteľov prevažujú prístupy založené na pedagogickom poňatí, čím sa plne nevyužíva potenciál metód a foriem vzdelávania inšpirovaných andragogikou.

Tabuľka 2 Komparácia poňatí učenia sa v andragogike a pedagogike podľa P. Jarvisa (In: Matulčík, J. 2002, s. 51).

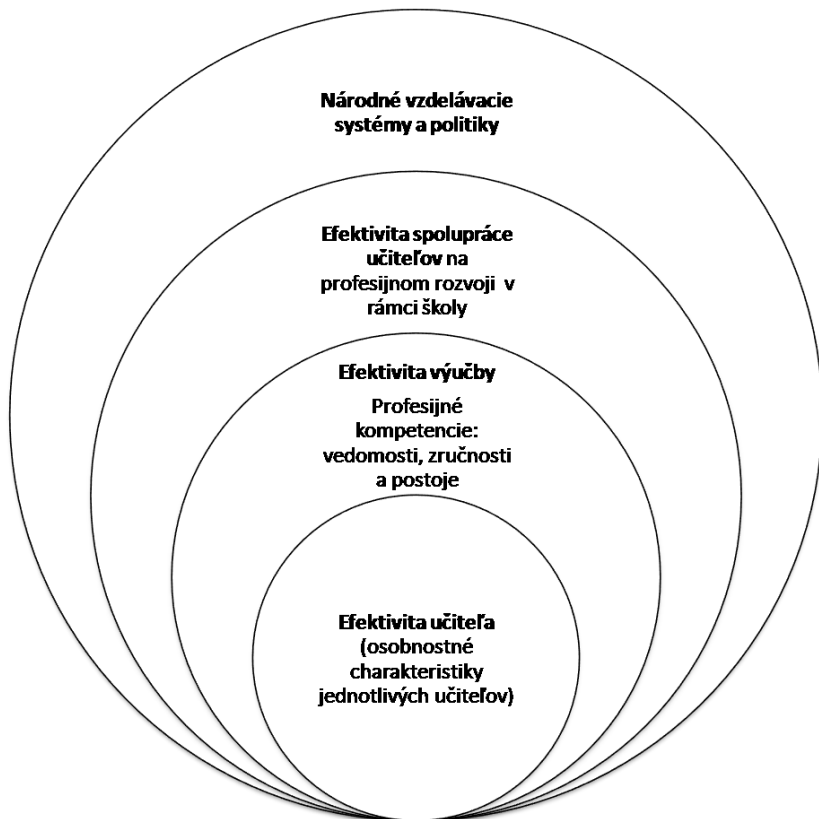
| Dimenzia | PEDAGOGIKA | ANDRAGOGIKA |
|------------------------------|--|--|
| Sebakoncepcia, sebapónímanie | Závislá osobnosť učiaceho sa na pomoci iných. | Smeruje k nezávislosti sebariadiacej ľudskej bytosti. |
| Skúsenosť učiaceho sa | Má malý význam, preto sú vyučovacie metódy didaktické. | Bohatý zdroj podnetov pre učenie, ale aj metóda poznávania nových kompetencií. |
| Pripravenosť učiť sa | Žiaci sa učia to, čo od nich škola očakáva, kurikulum je štandardizované pre všetkých. | Učitelia sa učia to, čo potrebujú vedieť pre úspešné zvládnutie sociálnych rolí. |
| Orientácia na učenie | Učenie sa pre budúcnosť (osvojenie obsahu predmetov kurikula). | Učenie sa pre súčasnosť a problémy, ktoré prináša so sebou život, profesia. |
| Motivácia pre učenie | Nízka vnútorná motivácia pre učenie, dieťa nie je plne zodpovedné za svoje konanie. | Silná vnútorná motivácia pre učenie sa stáva potrebou sebaaktualizujúceho sa človeka zodpovedného za svoje učenie. |

Otázka zvláštností učenia sa učiteľov sa prejavuje v ich konkrétnych vzdelávacích aktivitách. Podľa Európskej komisie (2011, s. 35 – 41) na prelome osemdesiatych a deväťdesiatych rokov bol profesijný rozvoj učiteľov založený na vzdelávaní sa v odbore, ktoré formou „jednorázových školení“ malo viesť k pedagogickému majstrovstvu. Kritika neefektívnosti školení sa stala hnacou silou nového prekonceptovania profesijného rozvoja (a učenia sa) učiteľov. Vyučovacie metódy pre dospelých, kognitívne teórie učenia inšpirovali (Anderson, L. W. a kol., 2000; Jarvis, P. 1987) k záverom, že učenie sa učiteľa má byť chápané ako aktívny a konštruktívny proces, ktorý je problémovo orientovaný, zasadený do spoločenského prostredia a okolností a prebieha počas celého profesijného života. Následne bol definovaný pojem kontinuálneho a celoživotného vzdelávania učiteľov v škole ako prirodzená súčasť profesijných aktivít učiteľov a ako kľúčový prvok na dosiahnutie vyššej kvality školy. Nie každé učenie sa učiteľa vedie k zlepšeniu jeho pedagogickej činnosti i práce školy. To vyvoláva otázky: ktoré činnosti môžu prispieť k vyššej zaangažovanosti učiteľov na živote školy, ktorý zo spôsobov učenia sa učiteľa by mal byť podporovaný? Dostupná literatúra a výsledky výskumov jasne udávajú činnosti, ktoré sú rozhodujúce, aby učitelia dokázali čeliť rýchlym zmenám (EK, 2011, s. 36 – 37):

- získavať a zhromažďovať aktuálne informácie a nové vedomosti,
- vedieť pripraviť a realizovať pedagogický experiment v škole,
- poznať metódy reflexie svojej práce, byť schopný dávať aj prijímať spätnú väzbu,
- vedieť zdieľať svoje vedomosti a skúsenosti s kolegami,
- byť schopný inovácie vo svojej práci.

Caena, F. (EC, 2013, s. 12) ilustruje vrstvenie potenciálu učiteľov pre profesijné učenie. V najhlbších štruktúrach spočívajú individuálne osobnostné charakteristiky učiteľov, obohatené o profesijné kompetencie nevyhnutné na efektívne riadenie výučby. Profesijné učenie a jeho efektívnosť je v ďalšej vrstve determinovaná spoluprácou učiteľov (vzájomným učením). V najširších súvislostiach ovplyvňuje profesijné učenie to, aké podmienky sú vytvárané na národnej úrovni vzdelávacími politikami pre profesijný rozvoj. Tento prístup podľa nášho názoru vystihuje najpodstatnejšie prvky determinujúce profesijné učenie aj našich učiteľov.

Schéma 4 Model „cibuľových prstencov“ učenia sa učiteľov a ich profesijného rozvoja (upravené podľa CAENA, F., EC, 2013, s. 12).



V poslednom desaťročí sa venuje pozornosť podmienkam, ktoré ovplyvňujú učenie sa učiteľov. Vo väčšine prípadov brali do úvahy psychologický alebo organizačný faktor. Výskumné štúdie sa pokúšajú objasniť vplyv kognície a motivácie na učenie sa učiteľov alebo organizačného vzdelávania v profesijných učiacich sa spoločenstvách (spôsob, akým je škola organizovaná a vedená, je považovaný za hlavný nástroj zmeny a prepojenia profesijného rozvoja učiteľov s rozvojom školy). Pojem profesionálneho učiaceho sa spoločenstva učiteľov (učiacej sa školy) vychádza z dvoch téz. Prvá predpokladá, že vedomosti a učenie sa sú začlenené do sociálnych kontextov a skúseností učiteľov a že ich úroveň sa môže zvyšovať prostredníctvom reflexívnych a sociálnych interakcií. Druhá obhajuje stanovisko, že účasť v profesijných učiacich sa spoločenstvách vedie k zmenám vo vyučovacích praktikách a následne vyvoláva zvýšený záujem o učenie sa u žiakov. Novotný, P. – Pol, M. – Hloušková, L. a kol. (2011, s. 248 – 252) skúmali a porovnávali koncept organizačného učenia a koncept komunit profesijného učenia. Pre profesijný rozvoj je zásadné fungovanie školy podporujúcej spoluprácu medzi učiteľmi na úrovni individuálneho učenia, učenia malých tímov a učenia ako súčasť organizačnej práce

školy. Kapacity, potenciál školy na podporu učenia na týchto úrovniach bývajú rôzne a ich komplexné pôsobenie napomáha efektívite profesijného učenia sa učiteľov.

Nejde len o demonštrovanie škôl ako profesionálnych vzdelávacích spoločenstiev, ale dôležité je skúmať účinok na zmeny v stratégiách učiteľov a učení sa žiakov, napr. Vescio, Ross a Adams, 2008; Bolam a kol., 2005; Lee a Smith, 1996; Louis a Marks, 1988; Supovitz, 2002 (In EK, 2011, s. 40). V týchto štúdiách boli pozitívne výsledky žiakov rôzne v závislosti od zainteresovanosti učiteľov a tímov, od tlaku profesionálneho vzdelávacieho spoločenstva (sledovaný ako jeden súhrnný ukazovateľ), od miery, do akej učiteľia preberajú kolektívnu zodpovednosť za akademické úspechy alebo neúspechy žiakov, od miery spolupráce medzi učiteľmi, od podpory profesijného rozvoja. Údaje z rôznych štúdií potvrdzujú, že orientácia na učenie (sa) žiaka a jeho potreby sú hlavným prvkom úspešného profesijného učenia sa učiteľov v spoločenstvách.

Vo výskumoch profesijného učenia sa učiteľa sledujeme viacero línii:

Sociologicko-psychologická (širšia) skúma normatívne členenie vývojových etáp založených na chronologickom chápaní – napr. Špendla, V. (1974, s. 13), Kolláriková, Z. (1993, s. 490), Hennig, C. – Keller, G. (1996, s. 17), Průcha, J. (1997, s. 197), Kasáčová, B. (2004, s. 46). Modely založené lineárne na fázach profesijného vývoja kladú dôraz na tie činnosti, ktoré sú v určitej fáze jeho profesijnej dráhy kľúčové, typické pre všetkých učiteľov, ktorí nimi „prirodzene prechádzajú“. Opierajú sa o aplikáciu teórií vývinovej alebo sociálnej psychológie. Ide v rôznych obmenách (podľa Lukas, J. 2011, s. 62 – 67) o fázy prípravy na profesiu, adaptáciu – vyrovnanie sa s požiadavkami pedagogickej praxe, stabilizáciu – zvládnutie seba samého vo výučbe, excelentnosť – zvládnutie procesov učenia sa žiakov, inovácie a experimentovanie vo výučbe, emeritnosť – spomalenie, či vyrovnanie sa s realitou. Zmeny u učiteľov pod vplyvom ich životných a pracovných skúseností vykazujú individuálne rozdiely a nemôžu byť zjednodušene vysvetlené fyzickým vekom, očakávaním gradácie, kríz, úbytkom schopností a pod. Tieto prístupy vnímajú vývoj osobnosti učiteľa (napr. v experta) ako samozrejmosť, ale nie sú prepracované konkrétne indikátory týchto zmien v rôznych kontextoch pracovného prostredia. Pritom ignorujú skutočnosť, že učiteľia majú rozdielne podmienky pre svoj rozvoj (individuálne charakteristiky) aj podľa škôl, na ktorých pôsobia (škola ako zamestnávateľská organizácia). Tiež nedoceňujú situačne alebo osobnostne podmienené individuálne odlišnosti vo vývoji učiteľa, chápu pomerne priamočiaro jeho profesijný vývoj (resp. v určitých cykloch), čo nezodpovedá realite. Pokusy o zlepšenie porozumenia prináša napríklad teória zlomových, kritických udalostí pri vytváraní profesijnej identity učiteľa (bez ohľadu na vek učiteľa), ktorá narúša priamočiarosť fáz vývoja, ale v zásade ju nemiení (Švaříček, R. 2011, s. 247-274). Model Fesslera a Inggrama integruje profesijné fázy vývoja s organizačným prostredím, osobnostnými dispozíciami a skúsenosťami učiteľa (In Lukas, J. 2008, s. 39-40). Jednotlivo boli skúmané a porovnávané etapy profesijného vývoja: začínajúci učiteľia (Šimoník, O. 1995), učiteľia v závere profesijnej dráhy (Lazarová, B. – Jůva, V. 2010), učiteľia v pozícii riaditeľov (Pisoňová, M. 2012). „Etapové modely dostatočne nereflektujú fakt, že životný aj pracovný cyklus učiteľa môže obsahovať aj zákruty a slepé uličky, tiež regres a nie každý prirodzene svoj profesijný vývoj zavŕši ako expert“ (Tomková, A. – Spilková, V. a kol. 2012, s. 11).

Pedagogicko-psychologická (užšia) skúma, ako sa na profesijnej dráhe učiteľ profesijne učí (mení, utvára vplyvom procesov výučby a učenia). Ide

o komplexné prístupy založené na teórii sociálneho konštruktivismu obsahujúce prvky teórií sociálneho učenia, sociálno-kognitívnych teórií (s teóriami učenia aj kontextuálnym prístupom) s dôrazom na:

- sebareflexiu učiteľa (Kasáčová, B.);
- myslenie učiteľa (Švec, V., Janík T.);
- identitu učiteľa chápe profesijný vývoj ako rozvoj identity učiteľa – uvedomenie si samého seba, kde sebapoňatie, seba porozumenie má zásadný vplyv na praktický výkon povolania. Učiteľ si počas pracovného života konštruuje a ďalej rekonštruuje svoju identitu, ktorá má najmenej tri roviny: osobnú, sociálnu a profesijnú. Za rozhodujúci pre porozumenie profesijnej identity je považovaný model, ktorý popisuje päť prepojených vrstiev učiteľovej osobnosti (správanie, kompetencie, presvedčenie, identitu a poslanie), všetky v interakcii s prostredím. Vnútorne úrovne (poslanie a profesijná identita) výrazne ovplyvňujú spôsob, akým jedinec funguje na vonkajších úrovniach. Zmena správania učiteľa je podmienená zmenou vnútorných, ale zároveň je možné zmenou vonkajších ovplyvňovať vnútorné vrstvy (Korthagen, F.);
- učiteľovo poňatie výučby (Mareš, J.);
- učiteľské krédo (Gilje, J.);
- učiteľovo vnímanie vlastnej zdatnosti chápe profesijný vývoj učiteľa – človeka s komplexnou „životnou históriou“. Reprezentuje konštruktivistické prístupy s dôrazom na holizmus, ktoré vnímajú jedincov ako ústredné postavy budovania svojho života a kariéry. Za principiálne sa považuje, že učiteľovmu správaniu a konaniu je možné rozumieť len v hlbokom pochopení jedinečných vnútorných a vonkajších faktorov, ktoré sa podieľajú na utváraní jeho profesionality (životnej cesty k učiteľstvu). Pochopenie profesijného vývoja je možné, len ak je sprevádzané učiteľovou vlastnou interpretáciou jeho osobných životných i pracovných úspechov a neúspechov (Gavora, P., Day, Ch.);
- osvojenie profesijných kompetencií – prístupy založené na poňatí učiteľa ako zlepšujúceho sa profesionála v oblasti vedomostí, spôsobilostí, postojov, hodnôt i osobnostných kvalít sú orientované na podporu ich rozvoja. Súhrne býva tento prístup označený ako kompetenčný, opierajúci sa o predpoklad, že s nárastom kvality profesijných kompetencií sa zlepšuje profesijný výkon a úspešnosť vo výkone profesie. Gradácia profesionality učiteľa preukazovaním zvládnutia požadovaných kompetencií sa v súčasnosti javí ako perspektívny model štruktúrácie individuálnej profesijnej dráhy učiteľa (podpory profesijného učenia) a môže priniesť aj nové zovšeobecňujúce poznatky, ktoré prispejú k poznaniu špecifik výkonu profesie v jednotlivých etapách jej výkonu (Vašutová, J.; Spilková, V.; Kosová, B.).

Všetky načrtnuté prístupy štruktúrovania profesijného vývoja (učenia sa) učiteľov majú svoje filozofické (sociologické, psychologické, pedagogické) a metodologické základy, usilujú sa vziať do úvahy komplexnosť a zložitosť pracovného života jedinca. Poňatie vývojových etáp smeruje v posledných rokoch viac od lineárnych (spoločných profesijných skúseností a postojov), cez všeobecno-systémové (premeny profesijnej identity učiteľa), až k individualizovaným modelom (zdôrazňujúcim jedinečnosť osobnosti v podobe individuálnych životných príbehov učiteľov).

1.3 Profesijný rozvoj učiteľov, sebarozvoj a jeho podpora

Kvalita učiteľov a podpora ich práce je v rozvinutých demokraciách jednou z priorit vzdelávacích politík a odzrkadľuje význam, aký pripisujú ich postaveniu, aké reálne podmienky vytvárajú na ich profesijný rozvoj (Dokumenty EU 2007, 2011, 2012, 2013). Profesijný rozvoj chápeme ako nástroj profesionalizácie učiteľstva, permanentného vyrovnávania sa so zmenami, ktoré prináša osobný a pracovný život, ktorý má v dlhodobom výhľade vplyv aj na kvalitu výchovy a vzdelávania. Ani kvalitná pregraduálna príprava nedokáže vybaviť budúcich učiteľov potrebnými profesijnými kompetenciami. Túto úlohu plnia nielen indukčné systémy podpory (adaptačné vzdelávanie), ale najmä celoživotný profesijný rozvoj. Mladých učiteľov je málo a v čase prípravy väčšina učiteľov pôsobiacich v pedagogickej praxi neboli poznatky vied o výchove rozvinuté tak ako dnes. Napriek tomu, že učiteľia majú k týmto poznatkom prístup, neznamená to, že ich vedia bez ťažkostí a pomoci implementovať do výučby.

Profesijný rozvoj na rozdiel od profesijného vývoja (označuje progresivitu i stagnáciu), chápeme jednoznačne ako pozitívne zmeny, zlepšovanie, zdokonaľovanie učiteľov (Mareš, J. 2013, s. 435). Profesijný (vzťahujúci sa k výkonu profesie) rozvoj (zdokonaľovanie motivované spravidla internacionalizovanými cieľmi osobnostného a profesijného rastu) sa v minulosti označoval po ukončení vysokoškolskej prípravy ako ďalšie vzdelávanie. Dnes už tento termín plne nevystihuje podstatu a špecifiká rozvoja zamestnancov v učiteľskej profesii, keďže nejde len o ich vzdelávanie (Lazarová, B. 2006, s. 14). Průcha, J. (ed) (2009, s. 413 – 418) uvádza pojem „ďalší vzdelávaní“, ale súběžne aj ekvivalent profesijný rozvoj. Rovnako Švec, Š. (2008, s. 205) uvádza, že „profesijný rozvoj (professional development) sú rozvíjacie aktivity na zvýšenie a zlepšenie odborného kariérneho rastu učiteľov, učiteľského zboru“. Profesijný rozvoj je spätý s výskumom expertnosti v učiteľskej profesii a Pišová, M. – Najvar, P. – Janík, T. a kol. (2011, s. 79 – 90) ho nachádzajú napr. vo výskumoch fáz jeho profesijnej dráhy, kariéry, identity, profesijných kompetencií, profesijných štandardov, podmienok a vývojových modelov podpory rozvoja a ďalších témach. Uvádzajú tri prístupy (paradigmy, modely) vo výskume profesijného rozvoja učiteľov: pedagogicko-didaktický (orientovaný na vedomosti učiteľov z didaktiky, pedagogiky a kognitívnej psychológie), socio-pedagogický (orientovaný na naratívny a paradigmatický výskum profesijného života, kariéry učiteľov) a socio-pedagogicko-didaktický (orientovaný na procesy, charakteristiky a kvalitu profesijného rozvoja).

Na Slovensku je od roku 2009 termín profesijný rozvoj učiteľov zakotvený v § 25 profesijného zákona ako: „proces prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania kvalifikácie a profesijných kompetencií v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti. Profesijný rozvoj sa v kariérovom systéme uskutočňuje prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania, tvorivých aktivít súvisiacich s výkonom pedagogickej činnosti alebo odborných činností a sebazvdelávania“ (zákon NR SR č. 317/2009 Z. z.). V teórii i praxi sa viac stretávame s termínom kontinuálne vzdelávanie, ktorý je užívaný v nesprávnych kontextoch, pretože predstavuje len časť (formálnu) komplexne poňatého profesijného rozvoja. Naše rozhovory s učiteľmi a vedúcimi pedagogickými zamestnancami škôl potvrdzujú zúžené chápanie profesijného rozvoja v duchu starých (nielen terminologických) prístupov ako „ďalšie dozvdelávanie“, zväčša formálne aktivity mimo školy, kompenzujúce niektoré nedostatky v práci alebo prípravu na nové úlohy predpísané školám. Ak máme rozvíjať profesionalitu učiteľov, bude budovanie povedomia

o podstate, hĺbke a šírke poňatia ich profesijného rozvoja naliehavé.

Osobnosť učiteľa sa utvára počas celoživotnej profesijnej dráhy a má v sociálnom kontexte (podľa ich formálnej podstaty v zmysle koncepcie celoživotného učenia) formálnu, neformálnu (neinštitucionálnu) a informálnu dimenziu (sebvzdelávanie). **Formálne vzdelávanie** je založené na organizovanej a štruktúrovanej ponuke vzdelávacích subjektov – poskytovateľov (výsledkom je získanie osvedčenia o jeho absolvovaní, ktoré umožňuje napr. splnenie požiadaviek na získanie kariérových stupňov). **Neformálne vzdelávanie** je založené viac na dopyte (vyplývajúcom z vnútornej motivácie učiteľa) po absolvovaní menej štruktúrovaných, neformálnych aktivít (napr. v neakreditovaných programoch alebo rôznorodých vzdelávacích aktivitách profesijného rozvoja), ktoré nemusia byť explicitne určené na vzdelávanie. Po splnení istých kritérií, napr. preukázaní nadobudnutých profesijných kompetencií (predpísaným spôsobom pred certifikovanou inštitúciou), je možné získať osvedčenie porovnateľné s výstupom z formálneho vzdelávania. **Informálne vzdelávanie** vyplýva z bežných potrieb pracovného života, nie je organizované ani štruktúrované, býva neúmyselné a uskutočňuje sa v rôznych prostrediach vhodných na rozvoj osobnostných i profesijných kvalít. **Kontinuálne vzdelávanie (profesijné) je pokračujúce, zámerne nadväzujúce na prípravné vzdelávanie** (Pavlov, I. 2002, s. 9).¹ Týmto pojmom označujeme špecifické vzdelávacie aktivity realizované učiteľmi za účelom ich profesijného rozvoja. V Tabuľke 3 uvádzame na porovnanie dva prístupy k definovaniu formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania vypracované CEDEFOP (2008) a Eurostat (2006) a ich vzťah ku kontinuálnemu (profesijnému) vzdelávaniu.

1 Termín kontinuálne profesijné vzdelávanie – continuing professional education, continuing teacher education, ako nadväzujúce na predchádzajúce vzdelanie získané v cykle formálneho vzdelávania sme použili v dizertačnej práci (Kontinuálne vzdelávanie učiteľov na Slovensku, Bratislava: FF UK. 2002). Následne bol akceptovaný v schválenej Koncepcii profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme, legislatívnom zámere zákona a § 34 zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch č.317/2009 Z. z..

Tabuľka 3 Vymedzenie formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania v EÚ (EK, 2011a, s.18)

Ukazovateľ 2.1: Pojem formálne, neformálne a informálne vzdelávanie podľa slovníka Terminology of European education and training policy (Cedefop, 2008)

| Formálne vzdelávanie | Neformálne vzdelávanie | Informálne vzdelávanie | |
|--|--|---|--|
| Poskytované v organizovanom a štruktúrovanom prostredí Explicitne určené ako vzdelávanie Typicky vedúce k validácii alebo certifikácii Zámerné/úmyselné | Zakotvené v plánovaných aktivitách, ktoré nie sú explicitne určené ako vzdelávanie Zámerné/úmyselné | Neorganizované alebo neštruktúrované Vyplyývajúce z denných činností Vo väčšine prípadov neúmyselné | |

Kontinuálne (profesijné) vzdelávanie

Informálne vzdelávanie

Ukazovateľ 2.2: Pojem formálne, neformálne, informálne a náhodné vzdelávanie podľa manuálu Classification of Learning Activities (CLA) (Eurostat, 2006)

| Formálne vzdelávanie | Neformálne vzdelávanie | Informálne vzdelávanie | Náhodné vzdelávanie |
|---|---|---|--|
| Poskytované v systéme formálnych vzdelávacích inštitúcií (vrátane 'duálneho systému') | V rámci a mimo vzdelávacích inštitúcií Organizované a podporované aktivity | Menej organizované a menej štruktúrované ako neformálne vzdelávanie | |
| Tvorí pokračujúci rebríček vzdelávania | Nevyhnutne nesledujú systém rebríka 'ladder' Doba trvania sa môže odlišovať | | |
| Zámerné/úmyselné | Zámerné/úmyselné | Zámerné/úmyselné | Neúmyselné Vylúčené zo štatistického sledovania |

Profesijný rozvoj učiteľov ako oblasť života a práce početnej profesijnej skupiny má svoje zvláštnosti. Tieto sa prejavujú v jeho komplexnosti danej zložitou vztťahov, subjektov, podmienok a kontextov, ktoré ho ovplyvňujú, ako sú napr.:

- profesijný rozvoj ako proces osobnostného a profesijného sebazdokonaľovania učiteľov v celoživotnom kontexte,
- profesijný rozvoj učiteľov ako súčasť národnej vzdelávacej politiky,
- profesijný rozvoj ako súčasť školskej legislatívy a systému financovania škôl,
- profesijný rozvoj ako predmet vedecko-pedagogického (andragogického) výskumu (efektívny systém podpory – ciele, princípy, obsah, formy, metódy, prostriedky, podmienky a iné),
- profesijný rozvoj ako súčasť personálnej práce manažmentu škôl,
- profesijný rozvoj ako nástroj zlepšovania procesov výchovy a vzdelávania a učebných výsledkov žiakov,
- profesijný rozvoj ako predmet záujmu sústavy inštitúcií na podporu profesijného rozvoja.

Podoba profesijného rozvoja je utváraná modelom prípravného vzdelávania učiteľov, ktorý nepriamo určuje, aká podpora profesijnému rozvoju učiteľov po nástupe do pedagogickej praxe bude potrebná. Pre modely prípravy učiteľov v Európe a kontinuity ich profesijného rozvoja sú charakteristické alternatívy (upravené podľa Starý, K. a kol. 2012, s. 12 -13):

- Integrovaný program pregraduálnej prípravy obsahuje akademické aj profesijné štúdium.
- Paralelný program pregraduálnej prípravy obsahuje súčasné štúdium dvoch súbežne prebiehajúcich príprav (akademickej a profesijnej).
- Konzekutívny program pregraduálnej prípravy, v ktorom najprv prebieha akademické štúdium aprobačných predmetov a následne profesijné štúdium. U absolventa sa predpokladá, že po vstupe do profesie a adaptácii na školu, bude iniciatívne zlepšovať svoj profesijný výkon. Úlohou podpory profesijného rozvoja je poskytnúť široké spektrum ponuky na zlepšovanie jeho kompetencií osvojených na vysokej škole.

Profesijný rozvoj je permanentný proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti celoživotne využívať príležitosti na formálne, neformálne vzdelávanie a informálne učenie, na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu profesie a edukácie žiakov (Pavlov, I. 2002a, s.9). Pri skúmaní profesijného rozvoja je potrebné rozlišovať, či ide o aktivity vyvolané, riadené vonkajšími podnetmi (školy, vzdelávacích inštitúcií a pod.) alebo ide o aktivity prameniace z vnútornej motivácie a profesijného presvedčenia - sebarozvoj učiteľa. **Profesijný sebarozvoj učiteľa je celoživotný proces, v priebehu ktorého pod vplyvom vnútorných motívov a potrieb dochádza k autoregulovanému rozvíjaniu osobnostných vlastností, profesijných kompetencií a celkového potenciálu pre pedagogickú činnosť do jedinečnej štruktúry (integrity) sebarealizujúceho sa profesionála.**

Profesijný rozvoj plní funkcie, pomocou ktorých dosahuje svoje ciele v profesionalizácii učiteľov. Funkcie sa realizujú prostredníctvom celej sústavy druhov a foriem podpory (vzdelávania) v špecifických podmienkach. Ide o tieto funkcie:

- **Adaptačná (induktívna)** – prispôbenie sa potrebám a podmienkam školy, výučby v prvých rokoch pedagogickej praxe.
- **Aktualizačná (kompenzačná)** – udržiavať na primeranej úrovni profesijné kompetencie počas celej profesijnej dráhy a kompenzovať prirodzené procesy zastarávania vedomostí a spôsobilostí a rutínérstva v práci (nie ako náprava a riešenie toho, čo sa nedosiahlo v pregraduálnej príprave).
- **Inovačná (novátorská)** – ako podmienka permanentného rozvoja a zvyšovania profesionálnej úrovne učiteľov a školstva ako systému. Prostredníctvom rozvoja nových profesijných kompetencií môže rezort v pomerne krátkom časovom horizonte ovplyvniť zameranie a akcieschopnosť veľkého počtu učiteľov (napr. na realizácii kurikulárnych zmien). Ide o potrebné spojenie medzi pedagogickou teóriou a praxou, medzi navrhovanými reformami a ich aplikovaním v školskej praxi.
- **Osobnostne rozvojová** – ako naplnenie ideí učiteľstva etickým obsahom, morálnymi hodnotami, pedagogickými cnosťami (Helus, Z. a kol. 2012, s. 41 – 42): pedagogickej lásky (učiteľovi na žiakovi záleží), pedagogickej múdrosti (učiteľ uvádza dieťa do jedinečnosti a zložitosti sveta poznania i praxe), pedagogickej odvahy (bojovať za lepšie podmienky pre výchovu detí) a pedagogickej dôveryhodnosti (ako

presvedčivosť správania a konania). Súčasťou tejto funkcie je aj podpora vzájomného spoznávania sa učiteľov i problémov, s ktorými zápasia v školskej praxi i bežnom občianskom živote, výmena skúseností, príležitosť na návštevu iných miest a škôl, návšteva kultúrnych a športových podujatí, aktívne zapojenie sa do mimovládnych občianskych a profesijných aktivít a pod.).

Determinanty, ktoré ovplyvňujú naplnenie vyššie uvedených funkcií profesijného rozvoja sú späté s poňatím nadania učiteľa a jeho vyvíjajúcej sa expertnosti (nielen vrodenej dispozície, ale aj potenciálu založenom na predpoklade zmeny a zlepšovania). Charakteristiku faktorov stimulujúcich (okrem genetických) aktivitu jedinca k zvyšovaniu výkonu tvoria subjektívne a objektívne determinanty profesijného rozvoja. Píšová, M. – Najvar, P. – Janík, T. a kol. (2011, s. 90 – 103) k subjektívnym determinantom profesijného rozvoja zaraďujú napr. tieto: osobnostné a charakterové vlastnosti, morálne kvality, kognitívne štýly, emocionálne, vôľové, postojové a etické aspekty, subjektívne vnímanú zdatnosť, profesijnú identitu, ale aj spokojnosť s povoláním. K objektívnym determinantom počítajú interaktívny (žiaci, sociálne skupiny v škole a iné), inštitucionálny (kultúra školy, kolaboratívne formy učenia sa a kolegiálnej spolupráce, profesijná autonómia, manažment školy a iné) a kultúrny vplyv prostredia (sociálne, politické a kultúrne zmeny a iné).

Školy ako inštitúcie, pôsobia v sústave vzdelávania, kde majú vymedzené svoje postavenie, poslanie, úlohy a riadia sa pravidlami legislatívy. V kontexte týchto faktorov si vytvárajú stabilné spôsoby, ktorými reagujú na podnety vonkajšieho prostredia (zmeny legislatívy, potreby rodičov a žiakov, zriaďovateľov), ale aj vnútorné podmienky (štýl riadenia, vedenia, správy školy, klíma školy a iné). Každá škola sa pod vplyvom týchto okolností sebe vlastným spôsobom „rozvíja zvnútra“, využíva vlastné zdroje (materiálne, ľudské), ktoré nemusia stačiť na to, aby plne uspokojili jej potreby a úlohy, ktoré plní. Vyrovnáť sa s tým, umožňuje systém podpory „rozvoja zvonku“. Podpora zvonku môže zasahovať rôzne oblasti práce alebo rôzne osoby pôsobiace v škole (vedenie školy, učiteľia) a môžu ju vytvárať a ponúkať rôzne subjekty (inštitúcie, individuálni odborníci a pod.) Beran, J. a kol. (2007, s. 115) uvádza model troch subsystémov podieľajúcich sa na rozvoji učiteľa, ktorý postihuje všetky relevantné vplyvy podpory a zároveň aj ich previazanosť :

- pedagogický (profesijný rozvoj);
- psychologický (vývoj učiteľa ako individua);
- sociálny (vývoj jeho interakcií s inštitucionálnym a sociálnym prostredím).

Profesijný rozvoj prebieha spontánne ako prirodzená súčasť osobnostného vývoja, ale aj ako súčasť vplyvu vonkajšieho prostredia. **Podpora profesijného rozvoja je súbor podnetov, podmienok (inštitucionálne, legislatívne, materiálne, finančné, personálne a iné) pôsobiach na skvalitňovanie práce učiteľa zvonku školy alebo z jej vnútra.** Filozoficky chápeme podporu profesijného rozvoja učiteľov ako komplexnú mobilizáciu ich vnútornej motivácie na to, aby sa stali sebaregulujúcim subjektom svojho osobnostného i profesijného rozvoja. Prakticky je podpora profesijného rozvoja učiteľov špecifický druh aktivít poskytovaný učiteľom (jednotlivcom, skupinám, celému pedagogickému zboru) externým poskytovateľom alebo školou za účelom zlepšovania ich profesijných kompetencií potrebných na riadenie pedagogickej činnosti. Podpora môže mať krátkodobý i dlhodobější charakter, líši sa poskytovateľmi a zameraním, môže

byť súčasťou povinnej ponuky na rozvoj učiteľov (nové kurikulum, maturita, testy) alebo vyplývať z vnútorných potrieb školy (ako dopyt po rozvoji). Podpora môže byť za istých okolností poskytovaná aj v úzkej súčinnosti so školou (škola nielen ako objekt podpory, ale aj jej aktívny subjekt). Porozumenie zvláštnostiam vývoja učiteľa na profesijnej dráhe, možnostiam jeho profesijného učenia smeruje k otázke: *Ako vytvoriť podmienky a podporovať profesijný rozvoj?* Výskum teoretických prístupov i skúseností z praxe podpory profesijného rozvoja nás viedli k vytvoreniu školocentrického modelu. Tento poskytuje možnosť prezentovať v teoretickom spracovaní fikciu fungovania ideálneho systému tak, aby poskytol prehľadný a čo najvernejší obraz reality. Je konceptuálnym inštrumentom pre popis a analýzu reality podpory rozvoja a jeho funkciou je, že podporuje komunikáciu o organizačných problémoch a možnostiach skvalitňovania.

O modeli podpory (ponuka a dopyt) rozvoja školy informuje Pol, M. (2007, s. 133). Upravili sme ho do Schémy 5 (Pavlov, I. 2002a, s. 48), ktorá vyjadruje možné varianty podpory profesijného rozvoja učiteľov aj v podmienkach našich škôl. Táto podpora zvonku sa opiera o vnútorný systém vzdelávania a stratégie rozvoja škôl ako učiacich sa organizácií (Prusáková, V. 2000). Kľúčovými faktormi sú podpora (ponuka) na rozvoj školy, učiteľov zvonku a ich záujem (dopyt) zvnútra. Kombinácia možností vytvára zjednodušene štyri prístupy, ktorými školy reagujú na potrebu svojho rozvoja v podmienkach externej podpory:

- A) Optimálny prístup majú tie školy, ktoré sa vo „vnútri“ venujú možnostiam svojho rozvoja, hľadajú nástroje a cesty svojho zlepšovania. Aktívne vyhľadávajú podporu (ponuku poskytovateľov) pre svoj rozvoj aj „zvonku“ tak, aby bola v súlade s ich potrebami. Profesionálny rozvoj vyplýva z dôkladného poznania úrovne výučby, diagnostiky potrieb učiteľov i strategických zámerov koncepcie školy. Vzdelávanie je adresné pre rôzne kategórie učiteľov a chápe sa ako efektívny nástroj zmeny kvality školy.
- B) Školy, ktoré majú vysoký záujem o svoj rozvoj (podobne ako A), ale existujú v prostredí, ktoré nevytvára zmysluplnú podporu (skôr ojedinelé aktivity nesúvisiace s potrebami rozvoja školy), ponuka je obmedzená, nedostupná alebo irelevantná potrebám školy. V dôsledku toho škola vyšle učiteľa na vzdelávacie podujatie, ale bez ohľadu na to, čo skutočne potrebuje. Niektorí sa zúčastňujú mnohých podujatí, iní len príležitostne, pritom zostávajú niektoré predmety nepokryté, aj keď by práve ich učiteľia vzdelávanie naliehavo potrebovali.
- C) Ide o školy, ktoré nemajú vnútornú motiváciu pre akékoľvek úsilie zlepšovať sa, ale ani zvonku nemôžu očakávať podnety a podporu, ktorá by im pomohla zlepšiť situáciu na škole.
- D) Tieto školy sú spokojné so stavom, aký je a neprejavujú záujem o podporu zvonku, aj keď by im jej využitie umožnilo zlepšiť sa. Škola nezabezpečuje žiadny profesionálny rozvoj učiteľov („my ho nepotrebujeme, máme všetkých učiteľov kvalifikovaných a pod.“).

Schéma 5 Modely podpory profesijného rozvoja učiteľov (Pavlov, I. 2013a)



V slovenskom školstve je spektrum podpory profesijného rozvoja učiteľov chudobné. Obmedzuje sa na tradičné metódy a formy, ako uvedieme ďalej v texte. A práve od rozpracovania teórie podpory profesijného rozvoja (manažérske a pedagogické kompetencie) závisí kvalita našich škôl. Ostatné dokumenty Európskej komisie (2012a, s. 13) uvádzajú, že „na prijímanie, udržanie pedagógov a rozvoj sú potrebné dobre finančne zabezpečené stratégie, počnúc počiatočným vzdelávaním až po ďalší odborný rozvoj v priebehu celej kariéry. Je potrebné, aby členské štáty zaviedli pre pedagógov vrátane školiteľov na počiatočnom aj ďalšom stupni odborného vzdelávania a prípravy rámec kompetencií alebo profesionálny profil. Na jeho podporu by sa mala jasne vymedziť úloha tých, ktorí pripravujú pedagógov, pomocou kritérií založených na kompetenciách“.

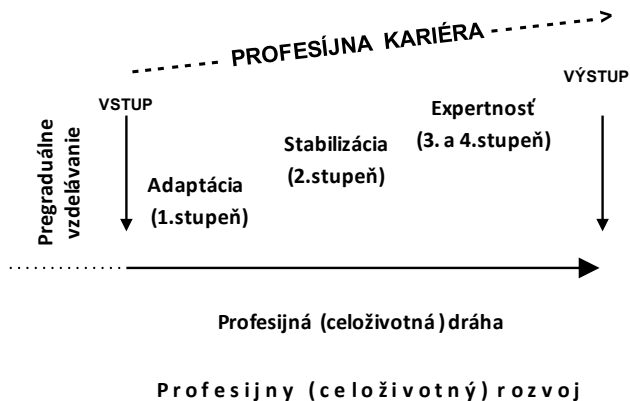
1.4 Profesionálny rozvoj učiteľov a profesionálna kariéra

Profesionalizácia učiteľstva sa odohráva v kontexte interdisciplinárneho skúmania a využívania výsledkov vedných disciplín, ktorých predmetom je učiteľ v situácii výučby (pedagogická psychológia), učiteľ ako vzdelávajúci sa dospelý (andragogika), učiteľ ako zamestnanec v organizácii (pracovná psychológia, školský manažment) a pod. Potreba teoreticky skúmať a modelovať kariéru slovenských učiteľov je daná tým, že ju chápeme ako charakteristický znak profesionalizácie, či atraktivity profesie. Ak chceme učiteľstvo profesionalizovať, mali by sme vytvoriť podmienky pre:

- kariérny postup** (predstavujúci napr. gradáciu profesijných kompetencií na vertikálnych kariérnych stupňoch a horizontálnych špecializáciách) prinášajúci kariérny úspech,
- osobnú kariéru** (vnútorné uspokojenie s vykonávanou pedagogickou činnosťou).

Schéma 6 predstavuje komplexne naše poňatie profesijného rozvoja od ukončenia pregraduálnej prípravy – vstup do profesie po ukončenie aktívnej pedagogickej činnosti – výstup. Horizontálne ide o celoživotnú profesijnú dráhu a počas nej aktivity profesijného rozvoja. Vertikálne ide o profesijnú kariéru (kariérne stupne) od vstupu do profesie po jej ukončenie (adaptácia, stabilizácia, expertnosť). Ide o lineárne a súčasne gradačné vyjadrenie modelu profesijného rozvoja, avšak v jeho hĺbke sú ukryté individuálne a jedinečné životné a profesijné osudy učiteľov. Model nám slúži na lepšie pochopenie principiálnych prvkov a ich vzťahov v celoživotnom profesijnom rozvoji učiteľov.

Schéma 6 Model profesijného vývoja, rozvoja a kariéry učiteľa (Pavlov, I. 2007)



Poňatie kariéry dnes už nie je obmedzené len na vybrané povolania (lekár, právnik). Učiteľstvo je tradičná profesia v zmysle zotrývania jedinca v jednom povolaní, v jednej organizácii počas celého profesijného života, bez príležitosti na hierarchický postup. Mužská a ženská kariéra môže mať rôzne vzorce, napr. u žien dominujú mliečniky ako vydaj, starostlivosť o deti (opakované návraty na materskú dovolenku), rodinu, domácnosť, čo môže v porovnaní s mužmi ovplyvniť ich kariérny úspech. Výrazná feminizácia našich škôl ovplyvňuje aj rôzny kariérny vývoj učiteliek a učiteľov. Kariéra v učiteľstve v hierarchickom (užšom, tradičnom) význame predstavuje príležitosť len pre malú časť zamestnancov a je orientovaná výhradne na manažérske pozície v škole (riaditeľ, zástupca riaditeľa). „Chápanie kariéry sa už bezprostredne neviaže len na prestíž, moc, bohatstvo, ale chápe sa ako pozitívne psychologické alebo pracovné výsledky alebo úspechy jedinca, ktoré nahromadil ako výsledok svojich pracovných skúseností“ (Kravčáková, G. a kol. 2011, s. 208). Perspektívne je kariéra založená na osobnom potenciáli jedinca, jeho proaktívite, motivácii a flexibilitě. V poňatí učiteľskej profesie teda už nejde len o chápanie kariéry ako „šplhanie po rebríku smerom nahor“, rovnako významnou sa stáva spokojnosť/nespokojnosť v kariére a budovanie profesijnej identity (Kravčáková, G. a kol. 2011, s. 243).

Kariérne úspechy človeka nadobúdajú objektívny charakter (pozorovateľný zvonku), ako sú napr. plat, pozícia a jej symboly, postup, titul, certifikáty a pod. a subjektívny – hodnotový charakter (osobné prežívanie kariéry ako pracovná spokojnosť, radosť a zmysluplnosť práce a jej výsledkov, autonómnosť a sloboda, životná rovnováha a pod.).

Dôkazom môžu byť učitelia, ktorí sú v kariére objektívne úspešní, ale nie sú spokojní s tým, čo dosiahli. Prediktory kariérneho úspechu/neúspechu predstavujú zdroje, ktoré uľahčujú, spomaľujú dosiahnutie úspechu v kariére. Ide o tieto skupiny:

- a) komplex životných a profesijných skúseností (vzdelanie, prax, pracovné skúsenosti),
- b) sociodemografické (rod, rasa, rodinný stav, vek),
- c) organizačná podpora ako asistencia pre rozvoj (rôzne formy a metódy profesijnej podpory a učenia sa),
- d) stabilné individuálne odlišnosti ako dispozičné črty (kognitívne schopnosti, proaktivita, neuroticizmus, optimizmus, pracovný elán, svedomitosť, extroverzia, privetivosť, otvorenosť a iné).

„Úspešný pracovník je optimistický a proaktívny typ, ktorý sa angažuje v plánovaní vlastnej kariéry, je emocionálne stabilný a úspech, či neúspech pripisuje vnútorným príčinám, t. j. pri neúspechu sa nevyhovára na vonkajšie faktory, ale hľadá zdroj neúspechu v sebe, aby to mohol ovplyvniť do budúcnosti“ (Kravčáková, G. a kol. 2011, s. 212-218). **Profesijná kariéra v učiteľstve je subjektívny úspech učiteľa pri výkone profesie alebo objektívny vzostup (kariérne stupne, špecializácie) podľa kariérneho poriadku spojený s vykonaním príslušných vzdelávacích aktivít (skúšok) a následným finančným ohodnotením. Profesijný rozvoj je možné v najširšom význame stotožniť s profesijnou kariérou.** Učitelia sa dobrovoľne, z vnútornej potreby zlepšujú vo výučbe, smerujú k potrebným profesijným kompetenciám vyjadrených v profesijnom štandarde na niekoľkých navzájom súvisiacich úrovniach (profesijné kontinuum). Dosiahnutím kvalitatívne vyššej úrovne pedagogickej činnosti ašpirujú na garantované vyššie finančné ohodnotenie svojej práce a zažívajú profesijný úspech. Kariéra učiteľa sa v objektivom význame môže vyjadriť prostredníctvom profesijných kompetencií diferencovaných podľa špecifických ciest (smerovaní). Kariérové cesty na Slovensku predstavujú ponuku pre učiteľov na alternatívne príležitosti profesijného rozvoja (profesijnej kariéry):

1. Na udržanie profesijných kompetencií (kompenzačná funkcia) – ako celoživotná aktualizácia štandardných profesijných kompetencií učiteľa v súlade s požiadavkami a potrebami školy a školského zariadenia (za absolvované akreditované programy kontinuálneho vzdelávania, iné tvorivé aktivity prezentujúce výsledky jeho neformálneho vzdelávania a informálneho učenia, získava príslušný počet kreditov, so stanovenou dĺžkou platnosti a je mu možné priznať kreditový príplatok). Kreditový systém slúži na započítavanie účasti učiteľov a výsledkov ich štúdií na akreditovaných vzdelávacích programoch. Predstavuje transparentný a funkčný model prehľadného evidovania absolvovaných druhov vzdelávania a doplnkových tvorivých aktivít učiteľa, spojený s platovým poriadkom a systémom hodnotenia a odmeňovania učiteľov. Kreditové hodnoty rôznych druhov vzdelávania sa stanovujú na základe ich časových rozsahov, ale aj náročnosti jednotlivých druhov vzdelávania. Akreditovaný vzdelávací program môže absolvovať učiteľ aj neformálnym vzdelávaním a informálnym učením. Profesijné kompetencie získané výkonom pedagogickej činnosti, resp. samoštúdiom si môže učiteľ overiť tak, že absolvuje len predpísanú formu ukončenia niektorého z druhov vzdelávania. Po úspešnom overení kompetencií a vydaní osvedčenia má učiteľ nárok získať taký počet kreditov, ktorých množstvo bude identické s príslušným druhom kontinuálneho vzdelávania.

2. Na dosiahnutie profesijných kompetencií vyššej kvality na kariérnych stupňoch (expertná funkcia) a získanie expertných profesijných kompetencií učiteľa a ich overenie prostredníctvom atestácií (prvá a druhá atestácia). Učiteľ je zaradený do príslušného kariérneho stupňa v rámci kariérneho systému po získaní nových profesijných kompetencií nadobudnutých vzdelávaním, sebazvzdelávaním a overením atestáciou. Kariérny stupeň je vyjadrenie miery preukázaného osvojenia si profesijných kompetencií. Učítelia sa bez rozdielu dosiahnutého stupňa vzdelania zaraďujú do týchto kariérnych stupňov:

1. stupeň – začínajúci učiteľ pri nástupe do prvého pracovného pomeru vykonáva pedagogickú profesiu podľa požiadaviek príslušného profesijného štandardu pod dohľadom uvádzajúceho učiteľa a je povinný absolvovať adaptačné vzdelávanie a ukončiť ho najneskôr do dvoch rokov.

2. stupeň – samostatný učiteľ, ktorý absolvoval adaptačné vzdelávanie, vykonáva pedagogickú profesiu samostatne, podľa požiadaviek príslušného profesijného štandardu.

3. stupeň – učiteľ s prvou atestáciou, ktorý vykonal prvú atestáciu pre príslušný stupeň požadovaného vzdelania a príslušnú kategóriu, do ktorej je zaradený.

4. stupeň – učiteľ s druhou atestáciou, po vykonaní druhej atestácie.

Po zaradení učiteľa do príslušného kariérneho stupňa mu zamestnávateľ prizná príslušný (zvýšený) tarifný plat podľa osobitného predpisu.

3. Na získanie špecifických profesijných kompetencií (špecializačná funkcia) potrebných na výkon špecializovaných alebo riadiacich profesijných kompetencií učiteľov s priznaním špecializačných príplatkov alebo príplatkov za riadenie. Švec, Š. (2003, s. 5) správne predpokladal, „že sa prehĺbi diverzifikácia a stratifikácia pedagogických povolání na rozmanitejšie a užšie špecializované pedagogické a riadiace činnosti, kde finančný, funkčný a odborný kariérny rast bude súčasťou celého procesu“. Špecializované kompetencie učiteľov sa spájajú s výkonom kariérnych pozícií v kariérnom systéme vyjadrujúcich ich gradačné (učiteľ s atestáciou), funkčné (riaditeľ, zástupca riaditeľa) alebo špecializačné (triedny učiteľ, uvádzajúci učiteľ, špecialista na výchovu a vzdelávanie znevýhodnených žiakov a pod.) zaradenie. Je zrejmé, že okruh profesijných špecializácií je dynamický systém, ktorý má reagovať na aktuálne a perspektívne potreby škôl. Európska komisia (2012a, s. 31) uvádza: „Väčší rozsah úloh a zodpovednosti škôl a učiteľov si vyžaduje vytvoriť novú rolu – rolu mentora začínajúcich učiteľov, koordinátorov profesijného rozvoja a koordinátorov školských projektov. Väčšie rozlišovanie v rámci kariérnych úrovni v rámci vzdelávania môže priniesť profesii výhody, ale vo väčšine krajín povýšenie a vyššia zodpovednosť berie kvalitných učiteľov z tried a znižuje spokojnosť učiteľov s prácou. Vytvorenie nových pozícií so špecifickými úlohami okrem vyučovania môže zvýšiť horizontálne kariérnu diferenciaciu; kariérny stupeň, ktorý odlišuje extra zodpovednosť, je prístupom k náročnejším kariérnym úrovniam, vyžaduje si viac zodpovednosti a užší výber, ale tiež prináša vyšší status a odmeny.“ Zhodne s týmto odporúčaním Kosová, B. (2007, s. 9-10) upozorňuje, „že takto poňatý systém špecializovaných, kariérnych pozícií je potrebné v súlade s andragogickými trendmi uplatniť aj v školstve. Ide najmä o pozície mentorov, tútorov, koučov, poradcov a ďalších, ktorých široko rozvetvený systém podpory rozvoja učiteľov vyžaduje“.

Miera štruktúracie (počet kariérnych stupňov) profesijnej kariéry je v krajinách EÚ rôzna. Pre variabilitu, kontextuálne premenné, v ktorých fungujú jednotlivé modely, je nemožné vyjadriť zovšeobecnený záver o ich efektívite, či neefektívite. To je možné len skúmaním národného kontextu vývoja profesie a školy z hľadiska vybraných indikátorov.

Spoločná pre všetky modely je snaha, aby funkčná kariéra učiteľa vytvárala nielen dostatok špecializácií (kariérnych pozícií v hierarchických i horizontálnych rovinách), ale predovšetkým rozvíjala potenciál učiteľov pre vyššiu kvalitu ich pedagogickej činnosti. Charakteristickým znakom úsilia o efektívny kariérny systém je výskum expertnosti v učiteľskej profesii (Píšová, M. – Najvar, P. – Janík, T. a kol. 2011), ktorý vychádza z určitých paradigiem učiteľstva a poňatí expertnosti v profesijnom rozvoji. Výsledky takto orientovaných výskumov naznačujú, že ide o perspektívny trend, ktorý postupne odhaľuje charakteristiky, limity determinanty profesijnej expertnosti a jej socio-pedagogicko-didaktické zameranie. Slovenský systém podpory profesijného rozvoja má potenciál vyrovnáť sa s požiadavkami, ktoré formulovala Európska komisia (2012a, s. 31-33): „Predovšetkým by mali všetky členské štáty zabezpečiť, aby bol profesijný rozvoj učiteľov integrovaný do individuálnej kariéry jednotlivých učiteľov a do školských a systémových zmien a aby bol v súlade s kontinuálnym profesijným rozvojom, spätnou väzbou, povýšením a odmeňovaním. Vzdelávanie, ktoré zlepšuje individuálne kompetencie, musí byť doplnené efektívnou spoluprácou medzi učiteľmi, aby dokázalo produkovať lepšie vzdelávanie učiteľov aj žiakov“.

2 Súčasný stav v podpore profesijného rozvoja a modelovanie jeho perspektív

2.1 Analýza vývoja podpory profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku

V úvode sme zdôraznili, že pre akékoľvek zmeny v podpore profesijného rozvoja je potrebné dobre poznať slovenské učiteľstvo. Profesijný rozvoj učiteľov a jeho systematickú podporu na národnej úrovni môžeme skúmať z pohľadu historického vývoja teórie i praxe (Pavlov, I. 2003) a štatistických zistení (o počte, veku, pohlaví, kvalifikovanosti a odbornosti výučby). Pre demokratický, pluralitný a humanistický vývoj slovenského školstva po roku 1989 sú charakteristické tri vývojové fázy decentralizácie, ktoré postupne menili tvár našich škôl i úlohu učiteľov:

- **decentralizácia riadenia (zriaďovania) škôl** na samosprávu miest, obcí a vyšších územných celkov,
- **decentralizácia financovania škôl** zo štátu na originálne a prenesené kompetencie (normatívny model financovania na žiaka),
- **decentralizácia kurikulárna (pedagogická)** od roku 2008, prijatím zákona o výchove a vzdelávaní.

Inšpiratívna je klasifikácia fáz transformácie školstva Kosovej, B. a Porubského, Š. (2011, s. 26 – 28) na dekonštrukciu, parciálnu stabilizáciu, systémovú rekonštrukciu a relatívnu stabilizáciu (destabilizáciu), ktorá je uplatniteľná v plnom rozsahu aj na oblasť učiteľského vzdelávania a podpory. Vývoj podpory profesijného rozvoja učiteľov (systém i sústava) na Slovensku po roku 1989 ovplyvnili dva pre učiteľstvo zásadné míľniky a súčasne hranice etáp vývoja:

- dekonštrukcia a parciálna stabilizácia (1989 – 2009), od transformácie sústavy ďalšieho vzdelávania cez hľadanie optimálnych modelov podpory učiteľov po prijatie profesijného zákona (zákon NR SR č. 317/2009 Z. z.);
- systémová rekonštrukcia a relatívna stabilizácia (2009 – súčasnosť), od implementácie ustanovení zákona, kritické skúmanie jeho dôsledkov na kvalitu pedagogickej činnosti a hľadanie možností zlepšenia.

1. etapa 1989 - 2009

Do zmenených spoločenských podmienok koncom osemdesiatych rokov vstupovalo Československo s centralizovanou a rozvetvenou inštitucionálnou sústavou podpory ďalšieho vzdelávania orientovanou prioritne na masové preškolenie učiteľov v súvislosti s implementáciou projektu „Ďalšieho rozvoja československej výchovnovzdelávacej sústavy“. Teoretické odporúčania (podmienky) na zvyšovanie účinnosti systému podpory profesijného rozvoja učiteľov však boli v súlade so svetovými a európskymi trendmi (Černá, M. 1989):

- vrastanie do systému celoživotného vzdelávania,
- užšia nadväznosť na pregraduálne vzdelávanie,
- zvyšovanie motivácie učiteľov na seba vzdelávanie,
- vzťah medzi vzdelávaním, kariérou a profesijným postupom učiteľa,
- náležitá finančná a materiálna podpora profesijnému rozvoju,
- zdokonaľovanie činnosti učiteľov – lektorov.

Prvý programový dokument ponovembrového vývoja v školstve na Slovensku Duch školy, si kládol za cieľ navrhnuť všeobecné zásady, ktoré by vyjadrovali nového, demokraticky a humanisticky orientovaného ducha nášho školstva. Odporúčal „podstatne zmeniť a zefektívniť prípravu i ďalšie vzdelávanie učiteľov, organizované najmä ako riadené sebazvedľávanie“ (Duch školy 1990, s. 14). Uverejnením materiálu Obnova a rozvoj nášho vzdelávacieho systému do roku 2000 v Učiteľských novinách v septembri 1991 ministerstvo iniciovalo širokú diskusiu o stave, obnove a rozvoji vzdelávacieho systému, ktorá mala vyústiť do vytvorenia programu Škola 2000 (plánovaný na schválenie v roku 1992). Materiál obsahoval požiadavku „dať všetky podporné inštitúcie rezortu školstva do služieb učiteľa, nezaťažovať ho byrokraciou, rozpracovať účinný systém ďalšieho vzdelávania“ (UN 1991, s. 3). Po verejnej diskusii, zhrnutí názorov a stanovísk pedagogickej verejnosti predložilo ministerstvo v júni 1992 náčrt prvých zmien pod názvom Premeny školstva na Slovensku do roku 2000. V tomto materiáli už predstava ďalšieho vzdelávania nadobúda jasnejšie kontúry: „systém ďalšieho vzdelávania učiteľov má byť prepojený s profesijným rastom učiteľa a spoločenským ocenením jeho práce, skúšky spôsobilosti a definitívy, prvú a druhú atestáciu nutnú na preradenie do vyššej platovej triedy i na výkon iných než učiteľských funkcií, problém permanentnej metodickej pomoci a svojpomoci“ (UN 1992, s. 5).

K realizácii navrhovaných koncepcií nedošlo, ale využili sa po zmene politickej moci, ktorá so sebou priniesla silnejúcu potrebu vypracovania návrhu Národného programu výchovy a vzdelávania. Tento bol po rozsiahlej diskusii predložený ministerstvom v roku 1994 pod názvom Konštantín. Ambícia „znemožniť dlhodobé využitie absolventom, raz získaného pedagogického vzdelania bez periodickej aktualizácie“ bola jasným vyjadrením potreby ďalšieho vzdelávania, ktorému sa program venoval najmä v časti 5.7.3 Kariéra učiteľa. Správne vystihol, že „udržiavanie, rozširovanie i prehľbovanie kvalifikácie si vyžaduje dobre fungujúci rezortný systém ďalšieho vzdelávania, ktorý integruje niektoré formy štúdia na vysokých školách s rôznymi formami seminárov, konferencií, letných škôl, organizovaným samoštúdiom, mentorstvom, alumnátmi učiteľských prípraviek, stáží na cvičných a pilotných pracoviskách, ktoré budú ponúkať rôzni organizátori. Celý systém mal vyústiť do atestačných skúšok, ktoré by zakladali nárok na učiteľskú kvalifikáciu. Súčasťou kariéry mal byť funkčný postup na vybrané školské funkcie.“ Návrh programu prvýkrát načrtnú otázku zákona o povolani učiteľa (Projekt Konštantín 1994, s. 20). Ani tento dokument nová vláda ani vedenie rezortu školstva nemalo vôľu ďalej rozvíjať, a tak zostal nerealizovaný ako predchádzajúce koncepčné zámery. V období rokov 1994 – 1998 sa na úseku ďalšieho vzdelávania (v poňatí koncepčných zmien) prešľapovalo na mieste. Obraz o reálnom stave ďalšieho vzdelávania učiteľov na Slovensku podáva výstupná štúdia projektu PHARE Rozvoj vzdelávacej politiky, časť – Príprava pedagogických pracovníkov, ktorá predstavuje jeden z alternatívnych a inovačných návrhov (Zelina, M. a kol. 1996).

Ministerstvo pod tlakom pedagogickej verejnosti, odborníkov, ale hlavne pragmatickej potreby vydať nové legislatívne normy o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov a ich ďalšom vzdelávaní (dovtedy upravovala proces ďalšieho vzdelávania učiteľov vyhláška z roku 1985) prijalo vyhlášky č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti a č. 42/1996 Z. z. o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov. Vyhlášky priniesli zmenu, ale ťažko ju označiť za očakávaný prelom na ceste ku skvalitňovaniu ďalšieho vzdelávania. Prvýkrát sa zaviedol systém kvalifikačných skúšok. Učitelia s najmenej 5 ročnou pedagogickou praxou sa hlásili na vykonanie 1. kvalifikačnej skúšky (napísanie záverečnej práce a jej obhajoba pred 5 člennou komisiou). Cieľom

bolo preukázať schopnosť uplatnenia tvorivých pedagogických schopností pri riešení odborného-metodických problémov výchovy a vzdelávania. Po úspešnom ukončení získali osvedčenie o zvýšení odbornej a pedagogickej spôsobilosti aj s platovým postupom. Učitelia s najmenej 10 - ročnou pedagogickou praxou mohli absolvovať 2. kvalifikačnú skúšku. Na rozdiel od prvej bol jej obsah orientovaný na riešenie odborného-metodických problémov vyučovania, metodiku riadenia s návrhom významných inovácií v procese výchovy a vzdelávania alebo jeho riadenia. Úspešné ukončenie obhajobou záverečnej práce neprinášalo nárokové finančné ohodnotenie, ale získanie najvyššieho stupňa odbornej a pedagogickej spôsobilosti.

Už prvé skúsenosti „masovej realizácie“ kvalifikačných skúšok (limit 4000 učiteľov v priebehu 6 mesiacov) v roku 1996 priniesli viac negatív a nezodpovedaných otázok, než systémového riešenia do prostredia ďalšieho vzdelávania. O zhrnutie nedostatkov, ktorými bolo ďalšie vzdelávanie poznačené sa pokúsili Zelina a kol. 1996, s. 13 – 17; Turek, I. a kol. 1999, s.128 – 132; Rosa, V. 2000, s. 36 – 38 a ich závery boli podnetom pre analýzu a koncipovanie vízie systému ďalšieho vzdelávania na prelome tisícročí. Programové vyhlásenie vlády SR z novembra 1998 deklarovalo, že bude vytvorená dlhodobá koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania, ktorá sa stane základom rozvoja školstva na najbližších 15 – 20 rokov bez ohľadu na striedanie vlád. Národný program výchovy a vzdelávania v SR – Milénium, schválený vládou SR a NR SR (v roku 2002) je najprepracovanejší návrh pre úsek ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktorý v časti 6. UČITEĽ – rozhodujúci činiteľ vo výchove a vzdelávaní formuluje zásadné požiadavky na jeho skvalitnenie. Ide najmä o to: “Prepojiť ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov s rozvojom školy a zlepšením ich profesijnej perspektívy. Za prioritnú úlohu považuje vytvorenie takých podmienok, aby každému pedagogickému pracovníkovi stálo za to, neustále sa vzdelávať, zdokonaľovať svoje pedagogické majstrovstvo a naopak, aby sa nevezdelávalo, pohodlnosť, lajdáctvo nevyplácali“ (Milénium, 2002, s. 52).

Potreba reflektovať aktuálny stav profesijného rozvoja učiteľov v SR a zámyery Milénia viedla v roku 2003 iniciatívne ku vzniku expertného tímu (M. Černotová, L. Drga, B. Kasáčová, P. Mäsiar, I. Pavlov, M. Valica) spolupracujúceho s riešiteľmi úlohy KEGA – učiteľské štúdium a pedagogická spôsobilosť jeho absolventov (Kosová, B. – Portik, M. – Pupala, B. 2004). Cieľom bolo navrhnúť ministerstvu koncepciu profesijného rozvoja slovenských učiteľov, ktorá by bola súčasťou pripravovaných legislatívnych zmien. V roku 2004 poverilo ministerstvo tím expertov na riešenie návrhu Koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme, ktorá mala vytvoriť návrh systému požiadaviek a podmienok pre profesijný rozvoj a kariérny postup učiteľov ako kľúčového prvku rozvoja školského systému a zvyšovania kvality a efektivity pedagogickej práce. Expertná skupina informovala pedagogickú verejnosť o priebežných výsledkoch svojej práce (Valica, M. 2004). Príspevok bol spojený s prieskumom postojov a názorov učiteľov k návrhu „Koncepcie“, ktorej sa v mesiacoch október – november 2004 zúčastnilo 640 učiteľov materských, základných a stredných škôl v SR. Ich stanoviská boli nasledovné (Kasáčová, B. – Kosová, B. – Pavlov, I. 2006, s. 79 – 80):

- S vytvorením kariérneho systému v slovenskom školstve súhlasilo 80 % učiteľov MŠ a ZŠ a 73 % učiteľov SŠ; nesúhlasilo 9 % učiteľov MŠ a ZŠ a 17 % učiteľov SŠ. Väčšiu podporu vytvoreniu kariérneho systému v slovenskom školstve prejavili učitelia MŠ a ZŠ ako učitelia SŠ. Celkovo podporuje vytvorenie kariérneho systému 76,5 % učiteľov a odmieta ho 13 % učiteľov.
- 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. S navrhovaným systémom služobných stupňov viac súhlasia učiteľia MŠ a ZŠ ako učiteľia SŠ. S navrhovaným systémom súhlasí 75,5 % učiteľov a nesúhlasí 15 % učiteľov.

- 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. S navrhovaným kariérnym poriadkom zvýšiť motiváciu učiteľov ďalej sa vzdelávať pozitívne vyjadřilo 67 % učiteľov a negatívne sa vyjadřilo 15,5 % učiteľov.
- 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. Existujúci systém hodnotenia a odmeňovania učiteľov, ktorý má odrážať skutočnú kvalitu kompetencií učiteľov a ich pedagogickú prácu v ich škole pozitívne hodnotilo 21 % učiteľov a negatívne odpovedalo 51,5 % učiteľov.
- 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. S navrhovaným kariérnym poriadkom, ktorý má zvýšiť spravodlivosť v odmeňovaní učiteľov pozitívne odpovedalo 51,5 % učiteľov a negatívne odpovedalo 18,5 % učiteľov.

Celkovo výsledky ankety vyzneli výrazne v prospech predložených návrhov expertnej skupiny ako ich podpora. Podobne aj ďalší prieskum (Mäsiar, P. 2003, s. 121 – 131) potvrdil stabilitu postojov učiteľov. Práca nad „Konceptiou“ v roku 2005 pokračovala rozpracovaním do podoby pripravovaného návrhu zákona o výchove a vzdelávaní (8. časť – zamestnanci škôl a školských zariadení). Na jar 2006 predložil bývalý minister M. Franc upravený pôvodný návrh zákona o výchove a vzdelávaní (ktorý vznikol na ministerstve za jeho pôsobenia) ako svoj poslanecký návrh, ktorý nezískal podporu v politických, ani odborných kruhoch. V júni 2006 bola Konceptia oficiálne predložená pedagogickej verejnosti prostredníctvom webovej stránky ministerstva a monotematického čísla Pedagogických rozhľadov č. 3/2006 na verejnú diskusiu s predhovorom ministra L. Szigetiho. V októbri sa v Banskej Bystrici uskutočnila konferencia s medzinárodnou účasťou na ktorej tvorcovia konceptie prezentovali za účasti predstaviteľov ministerstva jej ciele a obsah. Programové vyhlásenie vlády SR z roku 2006 v časti 5.1 Výchove a vzdelávanie uvádza jej záväzok „vypracovať koncepciu kariérneho rastu učiteľov ako aj zákon o postavení pedagogických zamestnancov“. V apríli roku 2007 vláda SR prijala Koncepciu profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme ako dokument vytvárajúci strategické rámce pre prijatie legislatívneho zámeru zákona (október 2007). Po pripomienkovom konaní, návrh zákona schválila vláda SR a NR SR v júni 2009 ako zákon č.317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch s účinnosťou od 1.10.2009. Hlbšia analýza spomínaných dokumentov (konceptia, legislatívny zámer, návrh zákona i schválený zákon) vykazujú znaky výrazných zmien, ktoré negatívne poznačili pôvodný odborný návrh expertov z roku 2006. Ani dve nasledujúce novely zákona (2011, 2012) doposiaľ neodstránili výrazné systémové diskrepancie tejto právnej normy.

Prijatím profesijného zákona ministerstvo splnilo svoje programové ciele v rade kľúčových rezortných zákonov. Napriek tomu, že sa podrobne nevenujeme analýze zákona NR SR č. 245/2008 Z. z. – zákona o výchove a vzdelávaní, ktorý bol prijatý o rok skôr, je zrejme, že jeho realizácia priamo súvisí s učiteľskou profesiou a podmienkami na profesionalizáciu

učiteľstva. Práve „školský zákon“ a procesy, ktoré uviedol do pohybu výrazne ovplyvňujú kontext v ktorom môže slovenské učiteľstvo zlepšovať svoju pedagogickú činnosť. Výskum dopadov kurikulárnej reformy na výkon profesie (napr. postoje a problémy učiteľov) je ojedinelý. Rehúš, M. (2009, s. 1 – 22) vo výskumnej správe INEKO na vzorke 1597 učiteľov (dotazníkovou metódou) konštatuje, že 90 % respondentov reforma neufahčila administratívnu prácu v škole, takmer 60 % vníma reformu ako príležitosť na sebarealizáciu a 61 % sa vytvorili lepšie podmienky na výber učiva, 68 % vníma širší priestor pre voľnosť výberu vyučovacích metód, 68,3% vníma možnosť profilácie škôl podľa svojich možností, 51,3 % podľa záujmu žiakov, 56,1 % podľa potrieb regiónu, 36,6 % podľa potrieb zamestnávateľov. 42,3 % si myslí, že reforma priniesla tvorivejšiu atmosféru v pedagogických zboroch. Kritické boli postoje k didaktickému zázemiu na realizáciu reformných zámerov 86,6 %, len 40,2 % si myslí, že štátny vzdelávací program je zrozumiteľný a 44,3 % vníma zavedenie a realizáciu ŠVP pre svoju školu ako zmenu k lepšiemu. Výsledky dotazníkového výskumu ukázali, že školská reforma pomohla liberalizovať niektoré aspekty fungovania škôl, ako napr. podporila prepájanie učiva medzi rôznymi predmetmi, priniesla školám väčšie možnosti profilovať sa podľa svojich možností a poskytla viac voľnosti pri výbere vyučovacích metód. Zároveň však zanedbala viaceré dôležité momenty, ako napr. nezaťažovanie administratívnou prácou, zabezpečenie učebníc a zlepšenie spolupráce s rodičmi.

2. etapa 2009 – súčasnosť

Správa o stave školstva z dielne ministerstva (Príloha I, 2013, s. 82) hodnotí etapu: „Pred účinnosťou zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch z 1. novembra 2009, keď bol systém ďalšieho vzdelávania upravený len u pedagogických zamestnancov právnym predpisom o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov, ktorý netvoril ucelený systém vzdelávania zamestnancov a mal len malý dosah na pripravované reformné zmeny v školstve. Vzdelávanie pedagógov bolo zo strany škôl a školských zariadení často náhodné, málo plánovité a nedostatočne motivujúce. Neexistovalo previazanie systému vzdelávania na systém kariérového rastu a odmeňovania pre všetky kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a vôbec pre kategórie odborných zamestnancov, bez rozdielu dosiahnutého stupňa vzdelania.“

Ešte pred účinnosťou zákona sa vybrané školy a učitelia na Slovensku v roku 2008 zúčastnili medzinárodného prieskumu OECD TALIS, ktorý monitoroval ich pedagogickú činnosť. Výsledkom bola štúdia „Postoje učiteľov v nižšom sekundárnom vzdelávaní“, ktorá priniesla poznatky o profile učiteľov a riaditeľov škôl, profile žiakov, profile škôl, štýloch vedenia školy, profesijnej spolupráci učiteľov, hodnotení škôl a učiteľov a ich ďalšom vzdelávaní. Národná správa NUCEM (2010) a Správa o stave školstva (Príloha 1, 2013, s. 85 – 86) zhrnula kľúčové závery medzinárodného výskumu vo vzťahu k slovenským učiteľom. Podľa nej sa v priemere krajín štúdie TALIS takmer 90 % učiteľov zúčastnilo nejakej formy ďalšieho vzdelávania. Na Slovensku bol tento podiel štatisticky významne nižší a predstavuje len 75 % učiteľov. Z toho vyplýva, že každý štvrtý slovenský učiteľ neabsolvoval žiadnu formu ďalšieho vzdelávania za posledných 18 mesiacov (pred rokom 2009). Najväčšou prekážkou slovenských učiteľov v ich účasti bola nedostatočná ponuka vhodného ďalšieho vzdelávania (Slovensko 58 %, TALIS priemer 42,3 %). Na základe odpovedí učiteľov je podobne ako v priemere krajín štúdie TALIS najväčší záujem slovenských učiteľov o vzdelávanie v oblasti vyučovania žiakov so špeciálnymi výchovno-

vzdelávacími potrebami (Slovensko 20,1 %, TALIS priemer 31,3 %). Problémy slovenských učiteľov boli s disciplínou a správaním žiakov (19,2 %), rozširovaním vedomostí a znalostí z hlavného predmetu aprobácie (17,2 %), získavaním IKT zručností (14,8 %), rozširovaním vedomostí a znalostí o (nových) vyučovacích postupoch (13,4 %). Učitelia vnímajú svoje vlastné hodnotenie pozitívne, pokladajú ho za spravodlivé (Slovensko 81,2 %, TALIS priemer 83,2 %) a nápomocné v ďalšom skvalitňovaní práce učiteľa (Slovensko 78,0 %, TALIS priemer 78,6 %). Podľa učiteľov má hodnotenie pozitívny vplyv aj na ich spokojnosť s prácou a na ich zotrvanie v zamestnaní. V priemere krajín štúdie TALIS sú učitelia pomerne skeptickí: 3/4 učiteľov je presvedčených, že ak zlepšia kvalitu svojho vyučovania, nedostanú väčšiu finančnú odmenu alebo nejakú jej inú formu. Na Slovensku viac ako polovica učiteľov neverí, že zlepšenie kvality vyučovania bude ocenené. Pracovná spokojnosť učiteľa je najsilnejšie spojená so sebadôverou učiteľa a má vzťah aj ku klíme školy a triedy (najmä z pohľadu disciplíny v triede a jej vnímania učiteľom). V medzinárodnom porovnaní majú slovenskí učitelia nižšiu sebadôveru ako je priemer krajín zúčastnených v štúdiu, čo indikuje nízku spokojnosť so zamestnaním.

Medzi učiteľmi existuje veľmi dobrá neformálna spolupráca, ako napríklad výmena vyučovacích materiálov s kolegami. V oveľa menšej miere sú však u nás zaužívané niektoré aktivity formálnej spolupráce učiteľov, napr. práca v tíme, pozorovanie iných učiteľov pri vyučovaní s poskytnutím spätnej väzby, zapojenie rôznych tried do spoločných projektov a podobne. Podobne aj závery Európskej komisie (2012a, s. 29 – 30) konštatujú, že sú veľké rozdiely v typoch aktivít, ktoré sú k dispozícii, ich intenzite, participácie, veku a podielu zúčastnených učiteľov. Mnoho učiteľov nenájde vhodný profesijný rozvoj alebo sa nedokážu zúčastniť pretože im koliduje s rozvrhom. Veľká časť učiteľov má záujem o väčší rozsah profesijného rozvoja než majú v súčasnosti k dispozícii, ale v dôsledku ekonomickej krízy v mnohých členských krajinách je kontinuálny profesijný rozvoj organizovaný častejšie mimo pracovných hodín, je redukované jeho financovanie. Bagalová, T. (2011, s. 25 – 32) v správe z výskumu o pedagogických inováciách na slovenských školách v rokoch 2009 - 2011 skúmala dotazníkovou metódou na vzorke 1248 učiteľov základných škôl aj faktory, ktoré považujú za najvýznamnejšie pri zavádzaní pedagogických inovácií do výučby. Takmer 40 % učiteľov označilo za dôležité pre inovácie „osobné zameranie učiteľa robiť niečo nové“ a ako prekážku: nedostatok podporných metodických materiálov 46,2 %, nízke finančné ohodnotenie 38,8 %. Prekvapujúce je zistenie, že až 80,7 % respondentov považuje svoju prípravu na zavádzanie inovácií do výučby za nedostatočnú a privítali by najmä interaktívne a zážitkové metódy a formy vzdelávania 62,5 %, čo korešponduje so zisteniami o deficite kolaboratívnych metód rozvoja (TALIS) uvedenými vyššie. Z medzinárodných aj národných zistení vyplýva, že vzdelávacie aktivity vykazovali rôznu formu, dĺžku, intenzitu. Možnosti participácie učiteľov boli limitované uvoľnením z výučby, nevhodnosťou alebo nedostupnosťou ponuky, absentovali kolaboratívne formy podpory profesijného rozvoja. Programy s prvkami spolupráce sa orientovali viac na výmenu informácií a nápadov, než priamu profesijnú spoluprácu nad zlepšovaním výučby (napr. tímové vyučovanie). Pochopenie, že zlepšovanie výučby nie je výsostnou záležitosťou jediného učiteľa, ale hlavne otázkou tímovej spolupráce sa stáva pre rozvoj našich škôl kľúčové.

Prijatý zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch mal ambíciu vytvoriť podmienky pre vyššiu kvalitu práce učiteľov, primerané podmienky a motiváciu pre ich profesijný rozvoj ako kľúčového prvku rozvoja školského systému. Obsahuje systémové predpoklady a piliere modelu profesijného rozvoja. K pozitívam zákona patrí, že je

motivačný, tzn. že rozhodnutie vzdelávať sa vo formálnom systéme závisí výhradne na učiteľoch a nie je povinné (okrem adaptačného a funkčného vzdelávania). Systém vzdelávania vytvára podmienky pre gradáciu profesijných kompetencií prostredníctvom kariérnych stupňov pre všetky kategórie pedagogických zamestnancov (bez diskriminácie), ale má aj svoje nedostatky. Nepodarilo sa aplikovať systém zahŕňajúci gradáciu učiteľských kompetencií cez výkon expertných pedagogických činností v triede a škole, metodické poradenstvo až po kontrolu (inšpekciu). Zákon priniesol príležitosť na systémovú diferenciaciu a gradáciu v kariérnom, ale aj platovom postupe učiteľov. Už pri prijímaní zákona bol zrejмый nedostatok finančných zdrojov, aby nový model predstavoval výrazný motivačný prvok pre učiteľov pretože platy učiteľov sú na Slovensku dlhodobo najnižšie v EÚ i OECD a v rámci republiky sa pohybujú na hranici priemernej reálnej mesačnej mzdy v národnom hospodárstve.

Vtedajší minister J. Mikolaj v príhovore učiteľom v súvislosti s prijatím profesijného zákona ho označil za „pilier školskej reformy, pretože vytvára priestor na zlepšenie ich spoločenského, sociálneho a ekonomického postavenia, umožňuje osobný rozvoj a novú perspektívu v odmeňovaní nielen podľa odpracovaného veku, ale aj podľa dosiahnutých výsledkov v práci“ (Belešová, J. – Krajčír, Z. – Tóthová, J. 2010). Tieto prísluby sa nenaplnili a vyvolali vlnu kritiky v súvislosti s prijatou stratégiou EÚ 2020 (Druga, P. – Fedák, M. – Kahaneč, M. 2011, s. 90 – 91): „Vo svetle aktuálnych protestov učiteľov, frustrovaných nesplnenými očakávaniami z reformy tzv. kontinuálneho vzdelávania a kariérneho rastu, zavedenej zákonom č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, musíme upozorniť na riziko ďalšieho prepadu kvality školstva. Predstavitelia ministerstva školstva spájali túto reformu so sľubmi o podstatnom navýšení plátov aktívnych učiteľov, ktorí sa budú zapájať do akumulácie kreditov za vzdelávanie a ďalšie zákonom stanovené aktivity.“

Od roku 2009 uplatňovaný model kariérneho a kreditového postupu vyvolal enormný záujem učiteľov o vzdelávaciu ponuku (veľkoryso dotovanú projektmi ESF). Je to hlavne preto, že učitelia tak kompenzujú nízke platy „zbieraním kreditov“ a následne získaním *istého* kreditového príplatku a zvýšenia svojho príjmu. Možnosť získať 12 % zvýšenie platu je neraz hybnou silou záujmu, na ktorý sústava vzdelávacích organizácií, ani ponuka programov nebola včas pripravená. Školy spochybňujú osvedčenia získané v programoch kontinuálneho vzdelávania, ktoré nerozvíjajú potrebné profesijné kompetencie učiteľov, ale prinášajú im finančné benefity. Zvýšenie plátov z dôvodu kariérneho postupu (atestácie) alebo kreditov (kreditového príplatku) obmedzilo možnosť riaditeľov využívať motivačnú časť hodnotenia učiteľov – osobný príplatok (keďže zdrojov viac nie je). Kritika tohto kupčenia a bezúčelného naháňania sa za kreditmi poznačená všade prenikajúcim formalizmom je oprávnená (Bartovičová, M. 2010). Zimenová, Z. – Havrilová, M. (2012, s. 39 – 40) kriticky vnímajú najmä to, že „sa systém kariérneho rastu a odmeňovania odvíja od nazbieraného počtu kreditov, učiteľov k výberu vzdelávacích programov nemotivuje ich obsah a kvalita, ale snaha získať príplatok k platu a systém ich odmeňovania nezohľadňuje reálny výkon a prínos učiteľa pre školu.“ Turek, I. (2013) tvrdí, že „nie je vytvorený žiaden zmysluplný a efektívny kariérny systém umožňujúci, aby sa učiteľ na základe svojich schopností, skúseností a výsledkov práce postupne posúval vyššie, od riaditeľa školy, cez vedúceho odboru na regionálnom školskom úrade až po najvyššie priečky ministerstva školstva bez ohľadu na vládnucu politickú garnitúru.“

Na Slovensku je intencionalný model podpory profesijného rozvoja učiteľov spojený

so sústavou kvalifikačných predpokladov a platových tried učiteľov, ktorí si vyberajú z ponuky možností kontinuálneho vzdelávania a po ich úspešnom ukončení (atesty, kreditný systém), získavajú vyšší kariérny, funkčný postup a zvýšenie platu. Prednosťou je flexibilita pri implementácii závažných zmien v školskom systéme, nedostatkom je centralistické riadenie a riziko uniformity foriem a metód vzdelávania potláčajúce tvorivý potenciál učiteľov. Avšak tento priestor podľa názorov mnohých výskumníkov, ale najmä učiteľov nestačí pokryť ich potreby. Nemôžeme stotožňovať profesijný rozvoj (v širšom význame spontánne, dobrovoľné a neformálne aktivity) a kariérny systém, ktorý poskytuje a umožňuje formálne vyjadrenie týchto kvalít profesie na štyroch stupňoch. Podporu systému profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku podľa zákona vytvára sústava poskytovateľov (rezortné organizácie, vysoké školy, právnické osoby oprávnené na vzdelávacie služby, cirkvi a školy). Ani po štyroch rokoch účinnosti zákona nemáme relevantné informácie o štruktúre, kvantite ani kvalite poskytovaných služieb. Neexistujú nástroje rezortu na spätnú väzbu o efektívnosti vynakladaných verejných zdrojov (resp. zdrojov štrukturálnych fondov EÚ).

Nový systém neumožnil uznať dovtedajšie preukázateľné výsledky učiteľov vo vzdelávaní v novom prostredí a diskriminoval tých, ktorí sa v minulosti profesijne rozvíjali najviac (stálo za to nevzdelávať sa). Dôsledkom nasýtenej „ponuky pre ponuku“ vyvolanú potrebou čerpať zdroje štrukturálnych fondov EÚ je „únava z formálneho vzdelávania“. Najrozšírenejší typ profesijných aktivít dnes predstavuje izolované vzdelávanie učiteľov mimo vlastnej školy, ktorých dopad na individuálne alebo školské potreby je obmedzený. Z našich výskumných zistení (Pavlov, I. 2013) i praxe profesijného rozvoja na Slovensku je zrejmé, že prevládajú viac tradičné **metódy profesijného učenia**, ojedinelé sú pokusy o ich inováciu, ale nie systémový prielom v zmene poňatia metód a foriem podpory rozvoja učiteľov. Je to dôsledkom málo rozvinutej teoretickej, výskumnej, ale najmä aplikatívnej úrovne, ktorá by bola podporovaná riadiacimi štruktúrami rôznych úrovní. Je možné súhlasiť s názorom Kosovej, B. a Porubského, Š. (2011, s. 49), že „obdobím intenzívneho využívania inováčných metód profesijného učenia bolo prvé desaťročie po roku 1989 ako obdobie „reformy zdola“, keď učitelia (združenia a nadácie) s podporou zahraničných expertov, projektov spoločne hľadali efektívne metódy výučby žiakov, ale aj vlastného učenia sa“. Tento potenciál sa však v ďalšom období nerozvíjal aj preto, lebo mu nebola poskytnutá systémová podpora (model grantov, podpory inovácií) a dnes na nich nadväzujú len niektoré neformálne iniciatívy učiteľov (napr. Klub moderných učiteľov), aktivity mimovládnych združení (napr. Orava – združenie pre demokraciu). Pozoruhodné sú závery rezortného projektu medzisektorovej spolupráce na začlenenie pedagogických inovácií do vzdelávacieho systému, ktoré obsahovali aj akčný plán na ich podporu v SR (Súbor nástrojov na podporu pedagogických inovácií, 2007). Doposiaľ jeho odporúčania orientované aj na implementáciu inováčných metód profesijného učenia učiteľov neboli realizované. Pre všetky tieto iniciatívy je charakteristický prístup založený na princípe, že pre učenie sa dospelých (učiteľov) sú efektívne iné metódy než pre vzdelávanie detí a žiakov. Presvedčenie, že kolaboratívnymi metódami učenia sa inováčných učiteľov a zovšeobecňovaním ich pedagogických skúseností je možné dosiahnuť zlepšenie kvality výučby i inšpiráciu práce ostatných učiteľov a škôl je základným východiskom týchto prístupov.

Každodenná realita **plánovania profesijného rozvoja učiteľov** na Slovensku má zväčša tieto charakteristické znaky a dôsledky: učitelia si zväčša sami (so súhlasom riaditeľa) vyberajú rôzne vzdelávacie aktivity inštitúcií mimo školy, ktoré ponúkajú formálne

príležitosti na vzdelávanie (skôr vedomostnú revitalizáciu), ktorým si obnovujú poznatky zo svojho odboru (majú skôr epizodický charakter), výber je podmienený väčšmi dostupnosťou a šírkou ponuky než cieľavedomým prepojením na vzdelávacie potreby školy, učiteľa. Priestor a čas, v ktorom sa realizujú, je oddelený od miesta a výkonu pracovnej činnosti, čím sa vyskytujú ťažkosti najmä v prenose nových vedomostí a zručností osvojených v „laboratórnych“ podmienkach školiacej inštitúcie do domovskej organizácie – školy.

Do roku 2009 neexistoval **proces akreditácie programov vzdelávania učiteľov**. Akákoľvek organizácia zmocnená zákonom, vyhláškou (vysoké školy, regionálne metodicko-pedagogické centrá, Štátny pedagogický ústav alebo školy), mohla byť poskytovateľom programov vzdelávania, za ich obsah zodpovedal štatutárny zástupca. Proces profesionalizácie profesijného rozvoja (prijatý v Koncepcii profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme) zasiahol aj túto oblasť, s cieľom vytvoriť podmienky na odbornú akreditáciu garantovanú nezávislou akreditačnou radou, ako poradným orgánom ministerstva. Cieľom bolo zabezpečiť vyššiu kvalitu ponuky, vyššiu zodpovednosť poskytovateľov a v kontexte úsilia o prijatie profesijných štandardov aj nastavenie programov v cieľových kategóriách tak, aby boli orientované na dosahovanie v nich obsiahnutých profesijných kompetenciách. Táto úloha sa nenaplnila, keďže profesijný štandard ako „navigácia pre program“ nebol doposiaľ prijatý a nebola spracovaná funkčná metodika prepojenia profesijných štandardov a programov kontinuálneho vzdelávania v praxi profesijného rozvoja učiteľov. V súčasnosti sú akreditované programy kontinuálneho vzdelávania schválené ministerstvom ak sa viažu k odborným – predmetovým kompetenciám učiteľov podľa ich pracovného zaradenia (učiteľ predprimárneho, primárneho nižšieho a vyššieho sekundárneho stupňa školy). To však nestačí, úplne abscentuje ponuka pre školské tímy a učiteľov, ktorí sa môžu orientovať na posilnenie ich kompetencií k budovaniu spolupráce, spoločné vzdelávanie k rôznym odborným témam nezávisle na aprobácií, odbore (napr. metódy sebareflexie a pod.).

Pregraduálna príprava aj kontinuálny profesijný rozvoj vyžaduje konsenzus o tom, aké sú očakávania od učiteľov a od ich práce v škole. Ide o **model štandardizácie profesijných kompetencií formulovaných v podobe profesijného štandardu**, ktorý svojou gradáčnou funkciou zabezpečuje rozvoj profesionality každého učiteľa a je pilierom kariérneho systému. Gradácia profesijných kompetencií učiteľov nadväzujúca na systém ich prípravného vzdelávania so sebou prináša tvorbu profesijného štandardu, ktorý sa ako nový prvok presadzuje v slovenskej pedagogickej terminológii a pedagogickej praxi. Vznik profesijných štandardov je výsledkom práce odborníkov, ktorí vypracovali návrh modelu rozvoja profesijných kompetencií (Pavlov, I. 2009, s. 20), ale profily absolventov učiteľského štúdia a na nich nadväzujúce profesijné štandardy sú stále otvoreným odborným problémom (bližšie v 3. kapitole).

Profesionalizácia lektorov učiteľov je na Slovensku málo diskutovaná a odborne ukotvená téma. Podľa profesijného zákona vznikla v roku 2009 nová kategória učiteľov – učителиa kontinuálneho vzdelávania (vykonávajú pedagogickú činnosť pri kontinuálnom vzdelávaní učiteľov). Ide o skupinu zamestnancov definovanú svojou príslušnosťou, zamestnaneckým pomerom ku organizácii zriadenej ministerstvom na zabezpečovanie kontinuálneho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. Donedávna postavenie takejto organizácie malo len MPC (predtým ako štyri regionálne, samostatné právne subjekty). V dôsledku politických rozhodnutí o potrebe

čerpať zdroje štrukturálnych fondov EÚ na národné projekty v oblasti vzdelávania učiteľov bolo formálnou podmienkou pridelenia projektu organizácii (ŠPÚ, ŠIOV, UIPŠ a iné), aby bola jej zriaďovacia listina, štatút rozšírená aj o novú kompetenciu – vzdelávať učiteľov. Tým so vzdelávacou ponukou (IKT, cudzie jazyky, inovácie v tvorbe školských vzdelávacích programov) vstúpili do škôl aj zamestnanci (lektori) týchto organizácií, respektíve fyzické osoby iných kontrahovaných subjektov (vysokých škôl). Ministerstvo týmto krokom vytvára kategórie lektorov: na ktorých sa vzťahujú kvalifikačné požiadavky (7 rokov pedagogickej praxe, absolvovanie 1. atestácie) a lektorov na základe zmluvného vzťahu spravidla bez preukazovania kvalifikačných alebo iných odborných predpokladov. Pôvodný zámer „Konceptie“ smeroval k tomu, aby sa vytvorila hierarchia odborných stupňov v učiteľskej profesii učiteľ – riaditeľ – metodik/lektor – inšpektor. Napriek progresívnemu poňatiu gradácie pedagogických, riadiacich, metodicko-poradenských až po kontrolné a evaluačné činnosti nebol prijatý pre odpor štátnej inšpekcie (ktorej vyhovovala práva úprava ako štátnych zamestnancov). Práve tu však vidíme možnosť pôsobiť na profesionalizáciu zboru lektorov učiteľov na Slovensku, možnosť vytvoriť z radov najlepších učiteľov „nový segment“ podporujúci ostatných tým, že zvládne efektívne nástroje profesijného učenia iných kolegov. Podľa našich skúseností v učiteľskej obci existuje početná skupina, ktorá by uvítala príležitosť ďalšieho profesijného rastu, napr. ako poradca školy, mentor, kouč, konzultant, expert a pod.

Vysoké školy prejavujú oprávnené zvýšený záujem o oblasť podpory profesijného rozvoja učiteľov. Je to prirodzené. Ide o pracoviská s významným vedecko-pedagogickým potenciálom, možnosťami výskumných aktivít i vysokou mierou akademickej slobody, ktorá dnes v búrlivých reformných zmenách a profesijnom rozvoji učiteľov chýba. „Vysoké školy sú pripravené, ale za rovnakých podmienok, ako boli vytvorené priamo riadeným organizáciám ministerstva, poskytnúť potrebnú kvalitu“ (Kosová, B. – Porubský, Š. 2011, s. 121 – 122). Starostlivosť o učiteľstvo nie je plne odborná, komplexná ani kontinuálne nadväzujúca na prípravné vzdelávanie. Univerzita má mať nezastupiteľné miesto nielen v príprave, ale aj profesijnom rozvoji učiteľov. V porovnaní s inými poskytovateľmi má najmä odborné zázemie pracovísk rozvíjajúcich pedagogickú vedu a výskum. Podpora profesijného rozvoja učiteľov nastupujúcich do praxe je efektívnejšia, ak nadväzuje na prípravné vzdelávanie, ktoré budúcich učiteľov vyzbrojí aj praktickými spôsobilosťami. Už dlhodobo sa systémovo nerieši otázka prepojenia pedagogickej teórie a praxe vo vzdelávaní učiteľov (napr. konsenzus o modeli učiteľskej prípravy, posilnenie výučby pedagogických a psychologických disciplín, podiel pedagogickej praxe, postavenie cvičných škôl a iné). Fakulty pripravujúce učiteľov neboli aktívne vťahnuté do aplikácie profesijného zákona a prepojenie najnovších pedagogických teórií, výsledkov bádania predmetových didaktík s pedagogickou praxou je nedostatočné. Ako každá iná oblasť ľudskej činnosti aj zlepšovanie práce učiteľov sa musí opierať o vedecké teórie, výsledky výskumov. Systém podpory profesijného rozvoja by mal byť schopný reflektovať spoločenské zmeny cez aktualizáciu profesijných kompetencií učiteľov, rozvojových a inovačných potrieb škôl. Roztrieštenosť výskumu profesijného rozvoja sťažuje vytváranie teórií a overovanie celého komplexu rôznych modelov.

Systém financovania podpory profesijného rozvoja je tvorený na jednej strane financovaním sústavy zabezpečujúcej vzdelávaciu ponuku pre učiteľov a na strane druhej zabezpečením platových nárokov učiteľov po absolvovaní vzdelávania (kreditové, špecializačné príplatky) alebo atestácie (platový postup). Hlavne platové zabezpečenie je nedostatočné, pretože jeho výška je málo motivačná a býva školám poskytnutá na úkor

iných položiek rozpočtu. Finančné zdroje na podporu profesijného rozvoja (vzdelávanie učiteľov) ministerstvo usmerňuje ako priamu dotáciu cez normatívne financovanie na žiaka školy (1 % objemu mzdových nákladov), cez dopytovo orientované projekty (o ktoré súťažia školy) a národné projekty spolufinancované štrukturálnymi fondmi EÚ, zadané priamo riadeným organizáciám (napr. MPC, ŠPÚ, UIPŠ, ŠIOV a iné). Efektivita takto vynaložených zdrojov štrukturálnych fondov EÚ a štátneho rozpočtu je sporná, pretože nesleduje strategické zámery v podpore profesijného rozvoja učiteľa a škôl, jej priority sú premenlivé vzhľadom na „vládnucu“ vzdelávaciu politiku, odbornosť a kompetentnosť organizácií, ale aj administratívnu zložitost projektov.

„Obrovské prostriedky z európskych štrukturálnych fondov boli vyčlenené na kontinuálne vzdelávanie učiteľov prostredníctvom národných projektov, zadaných priamo riadeným organizáciám ministerstva školstva, ktoré im umožňujú robiť vzdelávanie učiteľov päť rokov zadarmo. Vysoké školy sú v týchto projektoch v postavení servisu pre MPC alebo pre ŠPÚ, a to za veľmi nevýhodných podmienok: nemôžu sa do nich zapojiť ani formou subdodávok, nemôžu vytvoriť ani vlastný žiaden program. Učiteľské fakulty sú v absolútnej konkurenčnej nevýhode voči priamo riadeným organizáciám, ale nakoniec aj voči súkromným firmám, ktoré si občasne len niekoho najmú. To môže viesť k celkovému úpadku kontinuálneho vzdelávania na vysokých školách, a to je celkom naopak ako vo svete, kde sa centrá pre ďalšie vzdelávanie učiteľov budujú práve na vysokých školách“ (Kosová, B. – Porubský, Š. 2011, s. 17).

Zásadnou požiadavkou je zmeniť deformovaný systém financovania, ktorý nevytvára normálne podmienky, favorizuje jedného z poskytovateľov na úkor iných. Je potrebné zaviesť transparentnosť financovania v poskytovaní vzdelávacích služieb. Dotácie z verejných zdrojov sú nekoordinovane smerované rezortným poskytovateľom – priamo riadeným organizáciám, čiastočne cez normatívy škôlám, ale nie ich objednávateľom – učiteľom. Tým nie je možné zistiť skutočný záujem o služby, posilňovať konkurenciu, znižovať náklady a ani zvyšovať tlak na kvalitnejšie poskytovanie služieb. Preto je nevyhnutné preniesť priame aj nepriame dotácie na zákazníkov – školy ako účelové finančné dotácie v rámci rozpočtu (výška vzhľadom na počet žiakov alebo učiteľov). Rozhodnutie o voľbe poskytovateľa vzdelávacej služby je na riaditeľovi školy, tak ako to deklarovalo Milénium (2002, s. 52): „Každá škola by mala dostať účelovo viazané prostriedky na vzdelávanie pedagogických pracovníkov a škola si bude objednávať (vyberať z ponúk) také vzdelávanie, ktoré považuje za najpotrebnejšie.“ So systémom financovania súvisí aj dostatočné finančné zabezpečenie škôl, aby dokázali znášať vyššie náklady na kreditové príplatky, tarifné platy učiteľov, aby nedochádzalo k tomu, že riaditelia škôl vytvárajú umelé prekážky ich rozvoja (pre zriaďovateľa sú vzdelaní učitelia veľmi drahí).

Liberalizácia trhu so vzdelávaním učiteľov je lákavá najmä pre tých, ktorí nemajú žiadnu učiteľskú skúsenosť so zmenou vo vzdelávaní, ale prichádzajú s drahou ponukou pochybnej kvality (Pavlov, I. 2013, s. 4 – 5). „Do vysoko profesijného vzdelávania boli kvôli peniazom z Eurofondov pustené akékoľvek vzdelávacie subjekty, vysokým školám bola odobratá právomoc na základe vysokoškolskej akreditácie vykonávať rozširujúce štúdium, celý proces sa mimoriadne prebyrokratizoval, a čo je snáď najdemotivujúcejšie, osobitne najviac inovatívni učitelia neboli ocenení ani tým, aby sa im aspoň časť z dvadsaťročného vzdelávania započítala do ich kariérneho rastu. Náprava niektorých ustanovení, napr. navrátenie niektorých kompetencií vysokým školám a uznanie

niektorých predchádzajúcich študijných aktivít, sa udialo až novelou zákona v roku 2011. [Kosová, B. - Porubský, Š. 2011, s. 15].

Vláda SR v roku 2011 prijala uznesenie - dokument Minerva 2.0 Slovensko do prvej ligy (Vláda SR, 2011), ktorý nízku kvalitu vzdelávania vidí ako brzdu budovania vedomostnej ekonomiky. Vláda sa zaviazala pripraviť komplexnú reformu vzdelávacieho systému, ktorá sa zameria na podporu rozvoja kľúčových kompetencií absolventov, na podporu ďalšieho vzdelávania učiteľov a zvyšovanie kooperácie a tímovej spolupráce učiteľov v škole a medzi školami. Navrhované zmeny sa mali zamerať najmä na: premenu škôl na učiace sa organizácie spolupracou tímov učiteľov, hľadaním lokálnych riešení a podporou zdieľania najlepších skúseností, zvyšovanie profesionality riaditeľov škôl a školského manažmentu, podporiť procesy sebahodnotenia škôl tak, aby skúsenosti a tvorivosť učiteľov mali priamy vplyv na riadenie a profilovanie škôl a aby umožňovali rast kvality škôl a vzdelávania. Žiaden z týchto návrhov však nebol ďalej rozpracovaný. Ani Národný program reforiem Slovenskej republiky prijatý vládou SR v roku 2012, ktorý určil merateľné ukazovatele zníženia percenta populácie žiakov (18 – 24 rokov) predčasne ukončujúcich školskú dochádzku zo 14,1 % (2011) na 10,0 % v roku 2020, zvýšil priemerný počet dosiahnutých bodov v PISA zo 488 (2008) na 505 v roku 2020, a vytýčil strategický program rozširovania skúseností najlepších učiteľov, ktorého cieľom je podpora najlepšej praxe, sa neplní (Vláda SR, 2011a).

V závere roku 2013 prekvapili pedagogickú i laickú verejnosť na Slovensku zverejnené výsledky medzinárodných meraní PISA (NÚCM, 2013 Zhrnutie výsledkov štúdie PISA 2012): „Výsledky výkonov slovenských žiakov v piatom cykle medzinárodnej štúdie PISA nie sú uspokojivé. V každej skúmanej oblasti, či už matematickej, prírodovednej alebo čitateľskej, došlo k významnému poklesu výkonu slovenských žiakov. **Prvýkrát sú výsledky slovenských žiakov vo všetkých troch spomínaných oblastiach signifikantne nižšie, ako je priemerný výkon krajín OECD.** Najzávažnejšie zistenia, ktoré by mali byť zohľadňované pri ďalšej tvorbe vzdelávacej politiky školského systému Slovenskej republiky, sú:

- **Štatisticky významný pokles výkonu 15-ročných žiakov** vo všetkých testovaných oblastiach štúdie PISA 2012 v porovnaní s výsledkami zo štúdie PISA 2009. Matematická gramotnosť – pokles priemerného skóre výkonu o 15 bodov. Čitateľská gramotnosť – pokles priemerného skóre výkonu o 14 bodov. Prírodovedná gramotnosť – pokles priemerného skóre výkonu o 19 bodov.
- **Významný nárast percentuálneho zastúpenia žiakov v rizikovej skupine 6** vo všetkých troch sledovaných oblastiach. Tento nárast percentuálneho zastúpenia žiakov v rizikovej skupine môžeme sledovať takmer vo všetkých typoch škôl.
- **Významný pokles percentuálneho zastúpenia žiakov v najvyšších vedomostných úrovniach 5 a 6** vo všetkých troch sledovaných oblastiach. Tento pokles percentuálneho zastúpenia žiakov v top skupine môžeme sledovať takmer vo všetkých typoch škôl.
- **V SOŠ bez maturity** bol už v minulom cykle alarmujúco vysoký podiel žiakov v rizikovej skupine (viac ako 50 % žiakov). V cykle realizovanom v roku 2012 sa prejavilo ešte ďalšie zvýšenie percentuálneho zastúpenia rizikovej skupiny u týchto žiakov (viac ako 60 % žiakov) vo všetkých troch oblastiach.
- **Zníženie úrovne kvality výkonu na 8-ročných gymnáziách.** Zaznamenali sme významné zníženie percentuálneho zastúpenia žiakov v top úrovniach výkonu (5 a

6 úroveň) u žiakov 8-ročných gymnázií vo všetkých troch sledovaných oblastiach. Kým v predchádzajúcom cykle v roku 2009 sa žiaci tohto typu škôl v rizikovej skupine takmer nevyskytovali (pod 1 %), v cykle v roku 2012 sa už v rizikovej skupine nachádzajú (približne 3 %). Aj napriek spomínaným zisteniam, **8-ročné a 4-ročné gymnáziá** stále navštevujú **najúspešnejší žiaci** z hľadiska dosiahnutých vedomostných úrovní.

- **Za relatívne najstabilnejší typ školy je možné považovať 4-ročné gymnáziá**, kde došlo k najmenším percentuálnym zmenám na jednotlivých vedomostných úrovniach vo všetkých troch skúmaných oblastiach štúdie PISA 2012 a k miernemu zvýšeniu percentuálneho podielu v úrovni 6.
- **Na výkon našich žiakov má nadpriemerne veľký vplyv ich sociálnoekonomické zázemie.** SR patrí medzi krajiny, kde je vplyv zázemia žiakov na ich vzdelávacie výsledky výrazne vyšší ako v priemere krajín OECD. Slovenský školský systém nedokáže zmierňovať rozdiely medzi žiakmi podmienené ich sociálnym a ekonomickým zázemím. Tento vplyv je jeden z najvyšších spomedzi krajín OECD. V roku 2012 sa vplyv sociálno-ekonomického zázemia na vzdelávanie žiakov oproti predchádzajúcemu cyklu PISA 2009 ešte prehĺbil. V roku 2009 patrila SR medzi krajiny, kde bol vplyv sociálno-ekonomického statusu žiakov na ich výsledky v testovaní PISA porovnateľný s priemerom krajín OECD.”

Tieto závažné zistenia o znižovaní kvality učebných výsledkov našich žiakov sú alarmujúce aj z pohľadu, že profesijný zákon, dopytovo-orientované a i národné projekty za sto milióny eur do štrukturálnych fondov EÚ na podporu profesijného rozvoja učiteľov a školskú reformu zrejme neboli využité optimálne a nevytvorili podmienky na potrebnú pedagogickú modernizáciu a inovácie. Nástup novej politickej garnitúry v roku 2012 priniesol opäť zmeny v orientácii vzdelávacej politiky. Ministerstvu bola uložená úloha analyzovať plnenie národných priorít vo vzdelávaní ako ich obsahuje „Milénium“. Predložená Správa o stave školstva (2013), takéto hodnotenie (vo vzťahu k časti 5. Učiteľ) neobsahuje a preto sa pokúsime o stručnú charakteristiku odpočtu jeho plnenia. Podarilo sa zaviesť do praxe profesijný zákon (v rámci neho prijatý záväzok vytvoriť profesijné štandardy) s pokusom o systém ochrany učiteľa pred nárastom agresie a násilia zo strany žiakov i rodičov, ale aj nadmernou psychickou záťažou, zaviesť povinnosť absolvovať programy zvládania stresov a záťaže; uskutočňovať pravidelné lekárske a psychologické vyšetrenia zdravotného a psychického stavu s cieľom prevencie, pomoci a liečby. Ambícia zvýšiť finančné ohodnotenie učiteľov a vypracovať systém diferencovaného hodnotenia podľa stupňa vzdelania, ale aj podľa hodnotenia kvality a kvantity práce, zostal nenaplnený. Spoluautor „Milénia“ Zelina, M. (2012, s. 5), spája hodnotenie naplnenia piliera reformy (učiteľ) s prijatím zákona vcelku pozitívne, ale pripomína, že chýba koncepcia zdokonaľovania a vzdelávania učiteľov.“ Ako nesplnené je možné označiť zámery vytvoriť priaznivé podmienky na: vydávanie a dotáciu odborných časopisov a literatúry, dobudovanie knižnično-informačného systému rezortu; zámer, aby každá škola dostala účelovo viazané prostriedky na vzdelávanie učiteľov a mohla si objednávať (vyberať z ponúk) také vzdelávanie, ktoré považuje za najpotrebnejšie; vypracovať a zaviesť do praxe etický kódex; uskutočňovať výskum osobnosti učiteľa, vytvoriť profesijné a zamestnanecké zväzy a spolky učiteľov, ktoré budú bojovať za ich záujmy a stanú sa partnermi vláde, zamestnávateľom. Turek, I. (2013) ako spoluautor Milénia (časť o učiteľovi) zaujíma ku súčasnému stavu kritické stanovisko. Tvrdí, že vzdelávanie učiteľov by malo mať povinnú (ako recertifikácia učiteľa napríklad získaním istého predpísaného počtu kreditov za 5 rokov) a voľiteľnú časť. Získanie atestácií nemá

sprevádzať len zvýšenie platu, ale aj nové povinnosti pre učiteľa (uvádzajúci, predseda maturitnej komisie, vedúci metodického orgánu, lektor vo vzdelávaní učiteľov, iných špecializovaných činností a pod.) kompenzované napríklad znížením miery vyučovacej povinnosti.

Dlhodobé nedocenenie práce učiteľov (hlavne finančné ohodnotenie práce) vedie k pokračujúcemu znižovaniu ich spoločenského statusu. Aktivizácia učiteľov v zápase o dosiahnutie oprávnených požiadaviek na zlepšenie finančného ohodnotenia, ale aj podmienok práce je zjavná, ale málo účinná (štrajková aktivita v roku 2013). **Postavenie učiteľskej profesie** je možné identifikovať aj cez vnímanie jej náročnosti verejnosťou (Kaščák, O. – Pupala, B. – Marčevský, P. 2012). Súhrnne viac ako tri štvrtiny respondentov (32,9 % a 42,7 %) vníma učiteľstvo ako náročné povolanie, keď približne tretina opýtaných (32,9 %) uviedla, že je to ťažké povolanie a ďalšie viac ako dve pätiny (42,7 %) ho považujú za skôr ťažšie ako ľahšie povolanie. Opačný názor uviedla spolu viac ako pätina opýtaných (16,7% a 5,3 %), pričom podľa šestiny (16,7 %) je skôr ľahké ako ťažké povolanie a pre približne jedného z dvadsiatich oslovených (5,3 %) je to ľahké povolanie. Bližšia štatistická analýza meritórnych otázok ukázala podmienenosť medzi vnímaním finančného ohodnotenia učiteľov a pohľadom na náročnosť učiteľského povolania. Iba približne každý pätnásty respondent (6,8 %), ktorý považuje učiteľské povolanie za ťažké si myslí, že učiteľia zarábajú viac, ako sú terajšie finančné možnosti Slovenska. Ďalšie viac ako dve pätiny respondentov (zhodne 42,6 %) si myslí, že ich finančné ohodnotenie je primerané alebo nižšie, ako sú finančné možnosti našej krajiny. Oproti tomu účastníci prieskumu vnímajúci učiteľské povolanie ako ľahké až v takmer tretine odpovedí (30,7 %) uviedli, že zárobky učiteľov sú vyššie, a iba jeden zo štrnástich (7,1 %) pripustil, že zarábajú menej, ako sú finančné možnosti krajiny.

Pri bližšej analýze vnímania náročnosti učiteľského povolania bolo zistené, že je podmienené vzdelaním, socio-profesijným statusom a veľkosťou sídla, v ktorom respondenti žijú. S nárastom vzdelania respondentov rastie aj povedomie o náročnosti učiteľského povolania, aj keď vo všetkých vzdelanostných úrovniach výrazne prevažuje názor, že učiteľské povolanie je ťažké. Zatiaľ čo u respondentov so základným vzdelaním v ukončenom študijnom procese vnímajú učiteľské povolanie ako ťažké dve tretiny oslovených (66,9 %), u respondentov s vysokoškolským vzdelaním túto odpoveď uviedlo takmer deväť desiatín oslovených (87,7 %). Názor, že učiteľské povolanie je ťažké, prevláda vo všetkých veľkostných sídlach obcí. Najvýraznejšie je prítomný v mestách od 50 tisíc do 100 tisíc obyvateľov, kde ho deklarovali viac ako štyri pätiny respondentov (83,2 %) a predovšetkým v mestách nad 100 tisíc obyvateľov, kde povolanie učiteľa považuje za ťažké viac ako deväť desiatín respondentov (91,5 %).

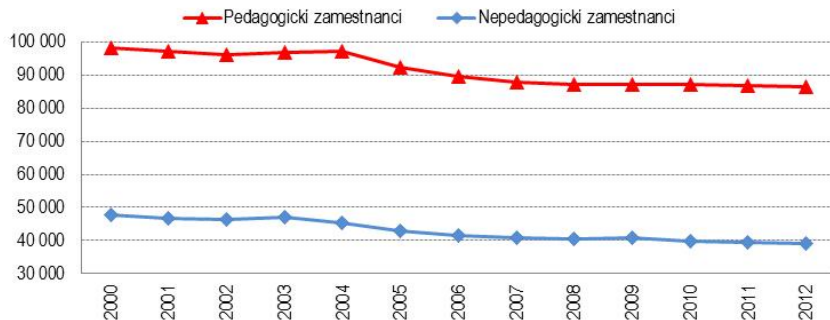
2.2 Analýza vybraných výsledkov štatistík o slovenských učiteľoch

V úvode sme zdôraznili, že pre akékoľvek zmeny v podpore profesijného rozvoja je potrebné dobre poznať slovenské učiteľstvo. Z vybraných štatistických zistení (o počte, veku, pohlaví, kvalifikovanosti a odbornosti výučby) vyberáme tie, ktoré sú najdôležitejšie.

Počet učiteľov regionálneho školstva na Slovensku v poslednom desaťročí stagnuje a mierne klesá (Graf 1), od roku 2005 klesol o 7.415 osôb, čo predstavuje 5,5 %. Počet zamestnancov financovaných z rozpočtovej kapitoly ministerstva v roku 2011 v porovnaní s rokom 2005 poklesol o 10 059 osôb, čo predstavuje pokles o 10,7 %. Počet zamestnancov financovaných z podielových daní v roku 2011 v porovnaní s rokom

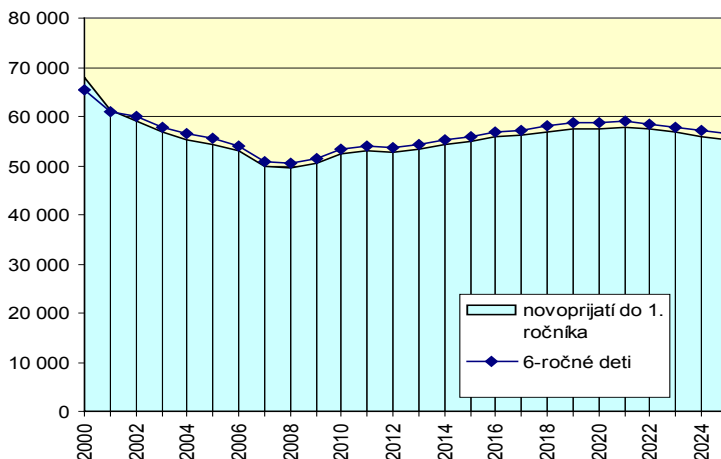
2005 stúpol o 2 645 osôb, čo predstavuje nárast o 6,4 % (Správa o stave školstva 2013, Príloha 1, s. 77). Znižovanie počtu učiteľov súvisí s demografickými zmenami, ktoré viedli k poklesu žiakov v školách a školských zariadeniach.

Graf 1 Vývoj počtu pedagogických a nepedagogických zamestnancov v školstve (UIPŠ)



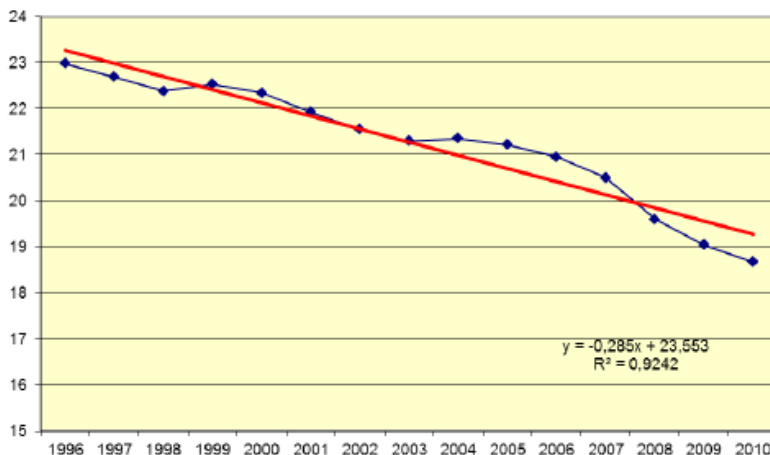
Počet učiteľov sa odvíja od počtu žiakov. Podľa údajov ÚIPŠ o referenčnej populácii ZŠ vyplýva, že v prípade prvákov rastová fáza nastúpila v roku 2009 a mala by trvať do roku 2017. Počet 6-ročných detí by mal vzrásť o 20 %, približne o 10,2 tisíc a v ďalších rokoch bude opäť klesať. Veková skupina žiakov 2. stupňa sa od roku 2000 znížila o 132 tisíc na súčasných 278 tisíc a mala by naďalej klesať. V roku 2015 budeme mať ešte o 15 tisíc žiakov menej (Správa o stave školstva 2013, Príloha 1, s. 21). Vzhľadom na nepriaznivý demografický vývoj a jeho prognózu (Graf 2), potreba nových učiteľov ani v blízkych rokoch nebude vyššia najmä, ak sa spája s úsilím štátu šetriť verejné výdavky napr. zvyšovaním počtu žiakov v triede na učiteľa.

Graf 2 Prognóza 6-ročných detí a novoprijatých do 1. ročníka ZŠ (UIPŠ)



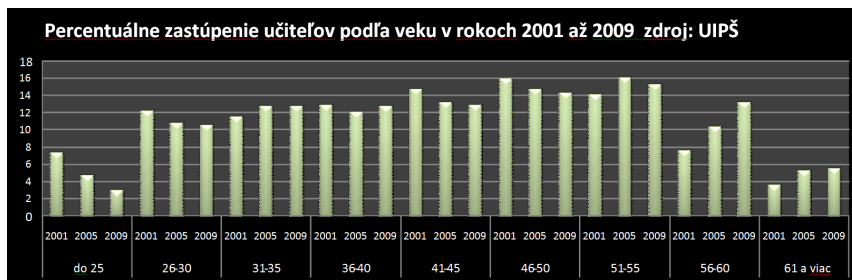
V počte žiakov, ktorý pripadá na jedného učiteľa existujú medzi štátmi EÚ podstatné rozdiely. Najmenší počet žiakov na učiteľa pripadá v Poľsku, Luxembursku a Maďarsku. Z údajov Education at Glance (2012) vyplýva, že počet žiakov na učiteľa v SR je na I. stupni ZŠ vyšší ako priemer krajín OECD, na II. stupni je počet žiakov rovnaký ako priemer OECD a aj počet žiakov v SŠ je na jedného učiteľa vyšší ako priemer OECD. Graf 3 ilustruje klesajúci trend priemerného počtu žiakov v triede z 23,0 na 18,7 detí v triede na Slovensku (Zimenová, Z. – Havrilová, M. 2011, Príloha 2 a, s. 19).

Graf 3 Vývoj priemerného počtu žiakov v triede ZŠ (UIPŠ)



Otázka starnutia pracovnej sily je páľčivá najmä v kontexte opatrení zvyšujúcich vek pre odchod do dôchodku. Pri údajoch o veku učiteľov sa opierame o zdroje ministerstva, ktoré predložilo na verejnú diskusiu (Graf 4). Alarmujúce údaje ministerstvo konštatuje, ale neuvádza, ako chce tento stav v budúcnosti koncepcne riešiť (Správa o stave školstva, 2013, Príloha 1, s. 76).

Graf 4 Zastúpenie učiteľov podľa veku v rokoch 2001 až 2009 (UIPŠ)

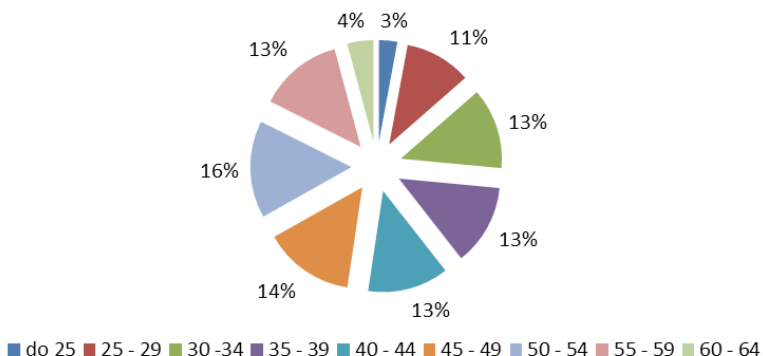


Táto situácia sa podobá mnohým krajinám Európy, kde demografické zmeny ovplyvňujú približne 6 miliónov učiteľov. Majorita učiteľov pôsobiach v profesii je v najvyššej vekovej skupine (40 – 49 a starší než 50). Demografické starnutie je dlhodobým trendom v celej Európe, čo je kritické v prípade učiteľov a niektoré členské štáty budú nútené prijať veľký počet nových učiteľov a vyplniť tak medzeru po tých učiteľoch, ktorí odídu do dôchodku (EK, 2012, s. 8). Podobný trend je aj v ostatných krajinách OECD, kde v 19 z 32 krajín bolo 60 % a viac učiteľov v sekundárnom vzdelávaní v roku 2010 vo veku 40 a viac rokov. Medzi rokmi 1998 a 2010 vzrástol podiel 50 ročných a starších učiteľov v sekundárnom vzdelávaní v krajinách s porovnateľnými údajmi z 28,8 – 34,2 %. Na Slovensku klesá počet učiteľov v dvoch vekových kategóriách do 25 rokov a do 30 rokov. Menej učiteľov do systému prichádza a na druhej strane rastie percentuálne zastúpenie učiteľov v posledných dvoch kategóriách – teda počet učiteľov, ktorí zo systému v priebehu nasledujúceho desaťročia odídu (Tabuľka 4 a Graf 5).

Tabuľka 4 Vekové zloženie učiteľov podľa jednotlivých kategórií 30.11.2009

| druh školy | do 25 | 25 - 29 | 30 - 34 | 35 - 39 | 40 - 44 | 45 - 49 | 50 - 54 | 55 - 59 | 60 - 64 | 65 a viac | |
|-----------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|------------|-----|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | |
| materské školy | 4,4 | 7,1 | 7,8 | 10,8 | 14,7 | 21,4 | 20,7 | 10,9 | 1,8 | 0,3 | |
| základné školy | 1,9 | 11,3 | 14,7 | 14,5 | 13,7 | 12,0 | 13,1 | 14,5 | 3,7 | 1,2 | |
| Z toho | 1. stupeň | 1,4 | 9,5 | 14,3 | 17,9 | 18,4 | 12,9 | 10,0 | 12,5 | 2,0 | 0,9 |
| | 2. stupeň | 2,2 | 12,4 | 14,8 | 12,0 | 10,5 | 11,3 | 15,0 | 15,6 | 4,8 | 1,3 |
| ZUŠ | 11,3 | 13,8 | 12,5 | 11,7 | 10,9 | 11,6 | 10,5 | 8,9 | 5,2 | 3,6 | |
| Gymnázia | 2,0 | 13,2 | 15,8 | 13,7 | 10,1 | 12,5 | 13,6 | 13,2 | 4,7 | 1,3 | |
| SOŠ | 1,5 | 9,2 | 11,2 | 10,5 | 10,9 | 15,5 | 18,8 | 14,4 | 5,8 | 2,1 | |
| Konzervatóriá | 2,6 | 12,3 | 15,8 | 10,3 | 7,4 | 10,9 | 12,4 | 11,9 | 8,8 | 7,9 | |
| jazykové školy | 5,0 | 15,4 | 17,5 | 12,7 | 7,0 | 7,2 | 10,3 | 16,8 | 6,3 | 1,7 | |
| špeciálne školy | 1,4 | 9,7 | 12,4 | 14,1 | 15,1 | 14,4 | 14,7 | 12,2 | 4,7 | 1,3 | |
| Spolu | 2,9 | 10,5 | 12,7 | 12,7 | 12,8 | 14,3 | 15,3 | 13,2 | 4,1 | 1,4 | |

Graf 5 Vekové zloženie učiteľov podľa jednotlivých kategórií 30.11.2009 – percentuálny podiel (UIPŠ)



Veková štruktúra učiteľov na Slovensku je podobná priemeru krajín, ktoré sa zúčastnili štúdie TALIS 2008. Populácia učiteľov starne a po odchode starších kolegov do dôchodku bude v priebehu nasledujúcich rokov potrebná obnova pedagogických zborov. Chýba nám stratégia rezortu na podporu ich stabilizácie, udržania pracovných schopností, kompenzáciu zníženej výkonnosti i elimináciu akýchkoľvek príznakov ich vekovej diskriminácie a stereotypov. Priemerný vek učiteľov na Slovensku je 41,5 rokov (ženy 41,3 a muži 42,1). Väčšina učiteľov má viac ako 40 rokov, učiteľov nad 50 rokov je takmer dvakrát viac ako učiteľov do 30 rokov. Učitelia vo veku nad 40 rokov v rozhodujúcej miere utvárajú podobu výučby na slovenských školách. Táto skutočnosť by mala významne ovplyvniť metódy a formy podpory profesijného rozvoja, pretože ide o vekové kategórie, ktoré absolvovali pregraduálnu prípravu pred rokom 1989 a následne rôzne podoby „ďalšieho vzdelávania“. Tomu je potrebné adresne nastaviť ponuku vzdelávania, metódy profesijného učenia zodpovedajúce pracovným skúsenostiam, dvadsaťročiu zmien a turbulencií, ktorými prešlo nielen školstvo, ale aj vývoj učiteľskej profesie.

Podiel žien a mužov v školstve je podľa „Správy“ v materských a základných školách doménou žien. So stúpajúcim vekom žiakov stúpa aj počet učiteľov mužského pohlavia. Feminizácia školstva na Slovensku patrí medzi najvyššie v Európe. Nie sú známe žiadne strategické aktivity, ktoré by plánoval rezort urobiť na zmenu tejto nepriaznivej situácie. Podľa Národnej správy (Koršňáková, P – Kováčová, J. 2010) vo všetkých zúčastnených krajinách štúdie TALIS tvoria väčšinu učiteľov **ženy**, v priemere 70 %. Na Slovensku je 82 % učiteliek, podobne ako v ostatných zúčastnených krajinách Východnej Európy (Litva, Estónsko, Bulharsko), kde tento podiel predstavuje 80 – 85 %. V roku 2009 bolo skoro vo všetkých členských štátoch (napr. Belgicko, Česká republika, Nemecko, Írsko, Španielsko, Francúzsko, Cyprus, Luxembursko, Maďarsko, Holandsko, Poľsko, Portugalsko, Slovinsko, Slovensko, Švédsko, Spojené kráľovstvo, Fínsko) viac než 60% žien učiteliek. V Bulharsku, Estónsku, Lotyšsku a Litve tento podiel stúpol na 80%. V krajinách OECD podobne podiel žien klesá s rastúcim stupňom vzdelávania od 97 % v preprimárnom stupni, cez 82 % žien v primárnom stupni a 68 % žien v nižšom sekundárnom stupni, až do 56 % žien na vyššom sekundárnom stupni vzdelávania a 41 % žien v terciálnom. Táto genderová disproporcía v učiteľskej profesii a dopad na vzdelávanie žiakov si vyžaduje ďalší výskum.

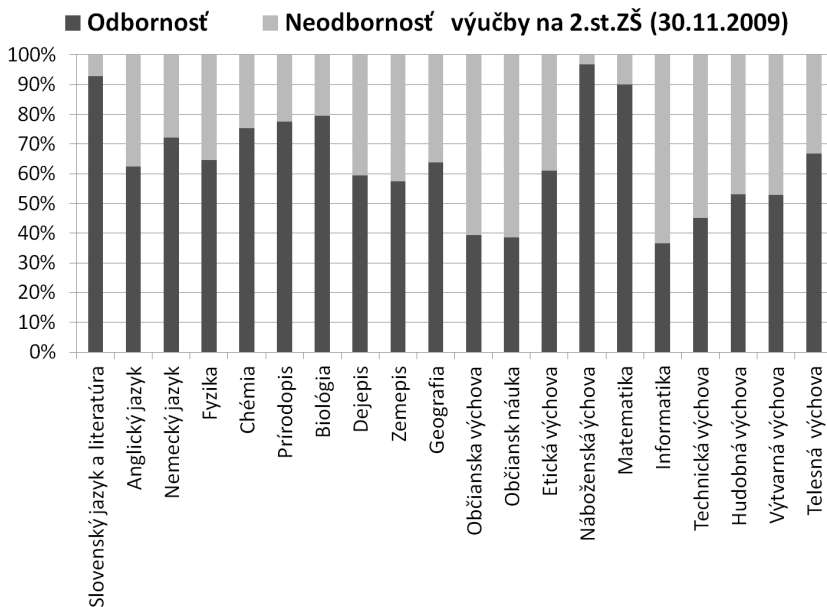
Kvalifikovanosť a odbornosť výučby je na Slovensku podľa nášho názoru decíznou sférou dlhodobo ignorovaný vážny odborný problém. Kvalifikovaní pre pedagogickú činnosť sú tí učitelia, ktorí v zmysle platnej legislatívy získali potrebný stupeň vzdelania (úplné stredné odborné vzdelanie, bakalársky, magisterský stupeň vysokoškolského štúdia) pre príslušný stupeň školy (materskej, základnej, strednej). Štatistiky (Tabuľka 5) dokumentujú takmer 100 % kvalifikovanosť učiteľov na našich školách.

Tabuľka 5 Kvalifikovanosť učiteľov na Slovensku k 30.11. 2009 (UIPŠ)

| druh školy | | učitelia | | | |
|-----------------|--------------|----------|------|---------|------|
| | | spĺňa | | nespĺňa | |
| | | Σ | % | Σ | % |
| materské školy | | 13622 | 98,7 | 177 | 1,3 |
| základné školy | | 34059 | 95,1 | 1752 | 4,9 |
| z toho | na 1. stupni | 13628 | 95,6 | 624 | 4,4 |
| | na 2. stupni | 20431 | 94,8 | 1128 | 5,2 |
| ZUŠ | | 4677 | 81,3 | 1073 | 18,7 |
| gymnázia | | 7856 | 98,2 | 143 | 1,8 |
| SOŠ | | 15448 | 94,9 | 835 | 5,1 |
| konzervatóriá | | 718 | 89,8 | 82 | 10,3 |
| jazykové školy | | 397 | 95,4 | 19 | 4,6 |
| špeciálne školy | | 3382 | 80,4 | 825 | 19,6 |
| spolu | | 80159 | 94,2 | 4906 | 5,8 |

Vážnejším problémom sa však stáva odbornosť výučby. Odborná výučba je realizovaná učiteľom, ktorý spĺňa nielen požiadavky stupňa svojho vzdelania, ale aj odbornosti lebo vyučuje učebné predmety aprobácie (študijný odbor), ktoré absolvoval v rámci učiteľskej prípravy. Na Slovensku platí legislatíva, ktorá umožňuje za odborne vyučujúceho učiteľa (s riadnym platom) zaradiť aj toho, kto vyučuje 49 % úväzku tie učebné predmety, na ktoré v pregraduálnom vzdelávaní nebol pripravovaný. Táto situácia je tolerovaná decíznou sférou, ale aj manažmentom škôl. Na jednej strane ide o ústretové riešenie vo vzťahu k zamestnanosti učiteľov a možnosti organizačne zabezpečiť výučbu na škole (podľa učebných predmetov učebného plánu). Na strane druhej v súvislosti s kvalitou poskytovaného vzdelávania dochádza k situáciám, keď mnohí učitelia vyučujú učebné predmety na ktoré neboli pripravení, nemajú vzťah k ich výučbe (napr. učiteľ matematiky potrebuje do úväzku 2 vyučovacie hodiny iného predmetu a tak vyučuje telesnú výchovu alebo naopak). Ďalším závažným problémom odbornosti výučby a zamestnanosti absolventov učiteľstva sú ťažko uplatniteľné aprobácie, ktoré vzhľadom na nízky počet vyučovacích hodín v učebnom pláne škôl nenachádzajú uplatnenie, sú dlhodoboz nezamestnaní, alebo musia hneď po ukončení vysokej školy pokračovať napr. v rozširujúcom štúdiu. Posledné údaje o stave odbornosti výučby na Slovensku máme z roku 2009, uvádzame ich pre ilustráciu len pre druhý stupeň ZŠ (Graf 6).

Graf 6 Odbornosť výučby na 2. stupni základných škôl v SR k 30.11.2009 (UIPŠ)



Vyplyva z nich výrazný nedostatok odbornosti výučby v učebných predmetoch ako sú informatika, občianska výchova a náuka, hudobná a výtvarná výchova, ale aj dejepis a zemepis a hlbšia analýza by preukázala aj možné regionálne rozdiely. Domnievame sa, že táto situácia priamo súvisí aj s oblasťou profesijného rozvoja učiteľov, ktorí by mohli prostredníctvom vzdelávacej ponuky rozvíjať aj tie profesijné (predmetové) kompetencie, ktoré nezískali v prípravnom vzdelávaní. Súčasný systém kontinuálneho vzdelávania však umožňuje na akreditovaných programoch zúčastňovať sa len tým, ktorí sú kvalifikovaní a odborne vyučujúci. Pre neodborne vyučujúcich učiteľov neexistuje žiadna vzdelávacia ponuka, ktorá by rozšírila ich kompetencie, posilnila ich sebadôveru. Výzvou pre profesionalizáciu učiteľstva je otázka, či nebude vhodnejšie koncipovať prípravu učiteľov na vysokých školách širšie než len predmetovo, napr. na vzdelávacie oblasti, resp. blízke skupiny odborov, ktoré sú nielen uplatniteľnejšie v praxi, ale reflektujú trend integrácie poznatkov z príbuzných vied. Podobne uvažuje Kosová, B. – Porubský, Š. (2011, s. 121), ktorí tvrdia, že: „príprava učiteľov bude pravdepodobne musieť opustiť silnú viazanosť na obsahy dvoch vyučovacích predmetov a pretransformovať sa na prípravu pre vyučovanie širších vzdelávacích oblastí“.

Z výsledkov vybraných národných a medzinárodných štatistík o učiteľoch je zrejmy neuspokojivý stav vo všetkých sledovaných ukazovateľoch aj u slovenského učiteľstva. Učiteľstvo starne, je výrazne feminizované, podlieha ekonomickým tlakom na zvyšovanie počtu žiakov v triedach (aj pri slabnúcej demografickej krivke), je vysoko kvalifikované, ale ohrozené nízkou odbornosťou výučby. Kvalitatívne štúdiá a analýzy dokumentujú, že súčasný systém podpory profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku nevytvára podmienky

na ich vnútornú aktivizáciu a sebarozvoj. Individualizácia podpory zohľadňujúca špecifické potreby škôl a učiteľov ako učiacich sa jedincov je dlhodobou zanedbávaná.

2.3 Školocentrický model podpory profesijného rozvoja učiteľov

Úlohou kapitoly je predstaviť model profesijného rozvoja učiteľov, ktorý reaguje na aktuálny stav (pozitívna aj negatívna) a v ucelenom systéme prvkov poskytuje teoretické (výskumné), ale aj aplikačné (praktické) podnety na jeho inováciu. Opierajúc sa o medzinárodné trendy a vlastný výskum, je možné formulovať bázové komponenty školocentrického modelu podpory profesijného rozvoja učiteľov. Model predstavuje zjednodušené štruktúrne znázornenie reality (konštrukcia zjednodušeného obrazu) so základnými väzbami medzi premennými. Má prognostickú funkciu v tom, že umožňuje pochopiť tendencie vývoja alebo testovať intervenčné stratégie. Verbalizovaná podoba modelu prepája kvalitatívne i kvantitatívne prístupy. Model je konštrukt obsahujúci teórie, plány, scenáre, prognózy, zákony, normy, ktoré nejakým spôsobom určujú alebo ovplyvňujú reálne procesy. Z hľadiska teórie manažmentu náš model patrí do súboru modelov riadenia škôl, ktoré predstavujú: „vzory prístupu k riadeniu škôl orientujúce sa na kľúčové oblasti riadiacej činnosti, abstrahujúce od nepodstatných, druhořádnych riadiacich činností“ (Obdržálek, Z. – Horváthová, K. a kol. 2004, s. 193). Z metodologického hľadiska radíme naše poňatie modelu k druhu evalvačného výskumu, ktorý popisuje, porovnáva a formuluje predikcie (Hendl, J. 2005, s. 289-313). „Model je konceptuálny útvar s určitými rámcovými vzťahmi voči vedeckej teórii a umožňuje koncipovať a overovať, hľadať nové interpretácie zhromaždených vedeckých faktov. Vyjadruje rozhodujúce stránky (komponenty, ich vzťahy a funkčné dôsledky i zmeny) skúmaných systémov a dosahuje maximálny možný súlad medzi modelom a realitou. Obsahuje nástroje štruktúru problému, stavby systému pochopenie kľúčových vzťahov medzi prvkami i kauzálne vzťahy i procesy jeho vnútorného rozvoja“ (Darák, M. – Ferencová, J. 2001, s. 109-110).

Na rozpory uvedené vyššie sa pokúsime hľadať riešenie teoretickým štúdiom a praxeologickým konštruktom – vlastným návrhom školocentrického modelu podpory profesijného rozvoja učiteľov. Pojem **školocentrický** je novotvar zložený z dvoch slov: škola predstavuje miesto, v ktorom je centrováný (sústredený) profesijný rozvoj učiteľa. Predpokladáme, že tým poskytneme odpovede na otázky: *Prečo naše školy dnes efektívne nepodporujú profesijný rozvoj učiteľov a čo je potrebné urobiť pre zmenu?* Návrh vyúsťuje do organizačného modelu, ktorý je v súlade s vedeckými princípmi podpory profesijného rozvoja učiteľov, kde nebudú len jeho pasívnym objektom, ale aktívnym subjektom (sebarozvoj, sebaregulácia ako ústredné pojmy humanistickej pedagogiky). Medzi základné prvky – piliere modelu patria (Schéma 7):

- **hodnoty** (vyjadrujúce etické princípy profesie) a **ciele** profesijného rozvoja určujúce motiváciu a potreby rozvoja (prepojenie individuálnych a školských),
- **programy rozvoja** (ponuka poskytovateľov), **legislatíva a spôsob financovania**, vrátane inštitucionálnej sústavy na podporu profesijného rozvoja,
- **podpora profesijného učenia** (modely profesijného učenia, formy a metódy v profesijnom rozvoji), uplatnenie výsledkov pedagogickej vedy a výskumu v praxi profesijného rozvoja a profesionalita zboru lektorov (učitelia učiteľov),
- **poskytnutie spätnej väzby** (sumatívne a formatívne hodnotenie).

Schéma 7 Piliere modelu školocentrickej podpory profesijného rozvoja učiteľov (Pavlov, I. 2013a)



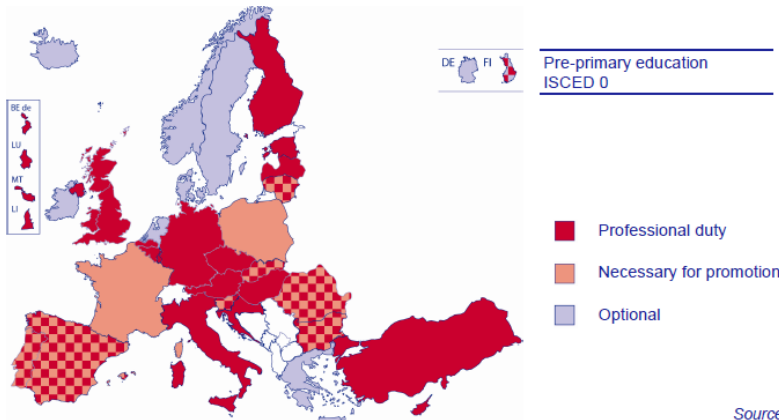
Názorne môžeme tieto piliere nášho školocentrického modelu vyjadriť v schéme, kde ústrednou postavou je osobnosť učiteľa a jeho rozvoj v prostredí humanistickej koncepcie školy (Zelina, M. 2004; Kosová, B. 2013). Štyri piliere znázorňujú faktory, ktoré determinujú efektivitu podpory profesijného rozvoja učiteľa (zvnútra aj zvonku). V odbornej literatúre sa stretávame s výpočtom mnohých kritérií, náš pohľad ich redukuje na tie, ktoré sú dnes kľúčové pre diskusiu o zlepšovaní práce učiteľov na Slovensku.

2.3.1 Ciele a princípy profesijného rozvoja učiteľov

Zásadnou otázkou pre učiteľa je, či profesijný rozvoj je jeho povinnosťou alebo právom. Charta učiteľa – v Odporúčaní č. 3 – Príprava počas výkonu služby: ako právo, tak aj povinnosť pre všetkých zamestnancov školstva, uvádza: „učitelia sú povinní neprestajne obnovovať svoju kvalifikáciu a vzdelávanie počas výkonu služby by malo byť považované ako právo, tak aj ako povinnosť pedagógov“ (Charta učiteľa, 2002, s. 34). Právo účasti na aktivitách profesijného rozvoja je deklarované vo všetkých krajinách EÚ, jeho uplatňovanie býva obmedzené z finančných dôvodov, pre ktoré sú potrebné doplňujúce kritériá výberu založené, napr. na súhlase riaditeľa školy, počte odpracovaných rokov, predchádzajúcej kvalifikácii a pod. V niektorých krajinách prevládol názor, že sa nedá spoliehať len na etický imperatív, a preto vyžadujú povinnú účasť na aktivitách profesijného rozvoja,

ak ide o prípravu na obsadzovanie školských funkcií riaditeľ, metodik, inšpektor a pod. (Obrázok 1).

Obrázok 1 Stav profesijného rozvoja učiteľov na predprimárnom, primárnom a všeobecnom (nižšom a vyššom) sekundárnom stupni vzdelávania, 2011/12 (European Commission, 2013, s. 57).



Source: Eurydice.

Z prehľadu je zrejmé, že v Európe je značná variabilita prístupov k otázke povinnosti – práva učiteľov na profesijný rozvoj. Na stupňoch školských sústav ISCED 0, 1 a 2 sú krajiny s povinnosťou (professional duty), dobrovoľnosťou (optional), ich kombináciou („šrafované“ krajiny) alebo povinnosťou pre kariérny postup (necessary for promotion) (EK, 2013, s. 57). Za optimálny považujeme prístup, ktorý umožní stotožnenie vlastnej potreby učiteľa s potrebami spoločnosti a ponúka dostatočnú motiváciu (spojenú napr. so zvyšovaním profesijnej prestíže, napredovaním v kariérnom postupe, v kombinácii s finančným ohodnotením). Účasť na profesijnom rozvoji, jeho mnohotvárných formách a metódach má byť v zásade dobrovoľná a má smerovať k naplneniu práva učiteľa na sebarozvoj.

Európska komisia (2012, s. 35 – 38) uvádza, že vo väčšine krajín existuje podpora profesijného rozvoja ako rôzne varianty aktivít, intenzity (participácie, veku a množstve učiteľov). Profesijný rozvoj je vnímaný ako profesijná povinnosť učiteľov v 24 európskych krajinách a najbežnejším stimulom pre participáciu je možnosť povýšenia. V 17 európskych vzdelávacích systémoch je participácia prepojená s kariérnym rastom alebo systémom postupu do vyššej úrovne kariérneho rastu (u nás s atestáciou). Niekoľko krajín neponúka žiadne stimuly pre učiteľov absolvujúcich profesijný rozvoj. Len niektoré členské štáty (napr. Belgicko, Česká republika, Litva, Malta, Spojené kráľovstvo) majú povinný profesijný rozvoj pre učiteľov, ktorý je súčasťou ich školských rozvojových plánov. V roku 2002/03 bola pre učiteľov účasť na aktivitách nepovinná približne v polovici Európskych krajín, v súčasnosti je považovaná za profesijnú povinnosť v 24 krajinách (v Španielsku, Francúzsku, Litve, Rumunsku a Slovinsku je podmienkou pre kariérny postup a zvýšenie platu, v niektorých krajinách nie sú učitelia povinní zapojiť sa, ale v Poľsku, Portugalsku a Slovensku je profesijný rozvoj jasne spojený s kariérnym postupom).

Pri aktivitách profesijného rozvoja s učiteľmi zreteľne vnímane ich rozdielnu mieru pripravenosti „obetovať niečo zo seba“ pre svoj sebarozvoj (čas, úsilie, peniaze a iné). Je zjavné, že pre každého má profesijný rozvoj istú (inú) cenu (hodnotu), ktorá ho motivuje k úsiliu o zlepšovanie. Zväčša si učitelia uvedomujú svoje osobné motívy pre profesijný sebarozvoj, menej sú artikulované potreby školy ako inštitúcie poskytujúcej výchovu a vzdelávanie. Profesijný rozvoj učiteľov by mal utvárať vnútornú motiváciu pre sebavzdelávanie a sebazdokonaľovanie. Tvorba motivačného systému učiteľa pre jeho permanentné rozvíjanie je paradigmou pre metodológiu a organizáciu systému podpory profesijného rozvoja.

Úvahy o podpore učiteľov majú vychádzať z dohodnutých cieľov tejto podpory. Formulovanie cieľov vyplýva z chápania roly učiteľa v spoločnosti, vymedzenia profesijných činností (kompetencií) vzhľadom na aktuálne a perspektívne potreby spoločnosti. Až na základe dohody o tom, čo majú učitelia v školách robiť, je možné stanoviť to, čo je potrebné urobiť na ich podporu (Starý, K. a kol. 2012, s. 27). Profesijný rozvoj je celoživotné zlepšovanie učiteľov orientované na ústrednú hodnotu ich profesionality – aktívnu profesijnú sebarealizáciu. Ciele profesijného rozvoja učiteľov bývajú vyjadrené v medzinárodných dokumentoch, návrhoch národných programov výchovy a vzdelávania, rezortných koncepciách, ale zamieňajú sa za ciele inštitúcií, obsahy vzdelávania, prípadne sú nekompatibilné s inými systémovými prvkami sústavy učiteľského vzdelávania ako celku. Finálnym (rezultatívnym) cieľom profesijného rozvoja učiteľov je zlepšiť výchovu a vzdelávanie detí a žiakov. Praktickým (procesuálnym) cieľom je zlepšiť prácu učiteľov na všetkých stupňoch škôl a školských zariadení. Ciele profesijného rozvoja učiteľov je možné popísať z dvoch komplementárnych hľadísk, keďže vystupujú v jednote a vzájomne sa podmieňujú. Hľadisko autonómneho rozhodovania sa učiteľa – profesionála a hľadisko plnenia úloh školskej politiky učiteľom – verejným zamestnancom:

- školský systém – ako presadzovanie vzdelávacích politík v zmenách procesu výchovy a vzdelávania v školách;
- učiteľ – ako zdokonaľovanie profesionality výkonu povolania vo všetkých jeho dimenziách (Kasáčová, B. 2004).

Cieľom profesijného rozvoja je zdokonaľovanie profesionality učiteľov za účelom zlepšovania kvality procesov výchovy a vzdelávania žiakov a rozvoja škôl. Naplnenie cieľa profesijného rozvoja sa uskutočňuje podľa všeobecných požiadaviek, ktoré skupina expertov formulovala ako východiskové princípy realizácie budúcej koncepcie profesijného rozvoja slovenských učiteľov ako dôležitú podmienku jej úspešnosti z dvoch hľadísk (Kasáčová, B. – Kosová, B. – Pavlov, I. a kol. 2006, s. 92 – 93):

užívateľa – profesijný rozvoj učiteľa a kvality školy:

- princíp práva a povinnosti učiteľa rozvíjať svoje profesijné kompetencie v zmysle etického imperatívu,
- princíp práva a povinnosti školy formulovať stratégiu personálneho rozvoja učiteľov v nadväznosti na stratégiu školy,
- princíp slobodnej voľby vlastnej kariérnej cesty (napr. rozhodovania sa pre tempo a obsah vzdelávania),
- princíp subsidiarity v rozhodovaní a zodpovednosti školy za profesijný rozvoj učiteľského zboru,
- princíp rovných šancí 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,

- princíp otvorenosti a participácie učiteľa aj učiteľských zborov na permanentnom zdokonaľovaní kvality výchovy a vzdelávania.

kariérneho systému – regulatívna funkcia:

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

Tieto všeobecné princípy pre činnosť systému a sústavy podpory učiteľov dávajú odpoveď na to, čím sa je potrebné riadiť v každodennej praxi. Houpert, D. (In: Lazarová, B. 2006, s. 149 – 157) nás svojím poňatím princípov profesijného rozvoja inšpiroval, aby sme ich rozšírili smerom ku školocentrickému modelu podpory profesijného rozvoja učiteľov. Tieto princípy korešpondujú s aktuálnymi trendmi podpory profesijného rozvoja učiteľov v Európe a vo svete (Lemke, C. 2010; Schleicher, A. ed. 2012; EC, 2012) aj s vlastnou viacročnou skúsenosťou ako lektora vzdelávacích aktivít učiteľov. V Tabuľke 6 sme sústredili štyri nosné princípy pre efektívnu podporu profesijného rozvoja učiteľov a kontext (prístupy), ktorý ich uplatnenie vyžaduje od participujúcich subjektov – aktérov (učiteľ, škola, poskytovateľ a lektor). V každej rovine sme zdôraznili kľúčové činnosti, na ktoré je potrebné sústrediť sa, aby bol princíp rozvoja naplnený.

Princípy profesijného rozvoja učiteľa v školocentrickom modeli podpory:

- Vzdelávanie učiteľov pomáha učeniu dospelých ľudí, ktorí sú plne zodpovední za svoj život a plne kompetentní prijímať vlastné rozhodnutia o svojom učení. Zodpovednosť za spoluúčasť na príprave, tvorbe a realizácii programu rozvoja znamená dať učiteľom možnosť vybrať si z ponuky podľa vlastných potrieb, spoluvytvárať obsah vzdelávania, hodnotiť jeho priebeh a výsledky. Ak sa program rozvoja stane „vlastníctvom“ učiteľa, je vyšší predpoklad, že bude motivačným stimulom pre jeho aktívne zapojenie a rozvoj.
- Praktická skúsenosť učiteľa z vlastnej pedagogickej činnosti hrá dôležitú úlohu v jeho profesijnom rozvoji a predstavuje aj dominantnú metódu prehlbovania profesijných kompetencií v kontexte života školy a školskej triedy. Otázky vzťahu teórie a praxe v profesijnom rozvoji stoja v popredí záujmu pedeutologických výskumov (Švec, V. 2005 a 2012; Janík, T. 2005; Mareš, J. 2013; Gavora, P. 2002).
- Spätná väzba, ak poskytneme učiteľovi nástroje, spôsoby získavania spätnej väzby, sebareflexie osvojených kompetencií, očakávame, že podporíme jeho sebaistotu aj budovanie spôsobilosti „vidieť svoju vlastnú pedagogickú činnosť v zrkadle teórie i praxe“ (Kasáčová, B. 2005).
- Učenie sa v tíme vyžaduje, aby rozvojové aktivity prebiehali za aktívnej účasti učiacich sa tímov učiteľov, učiacich sa spoločenstiev ako organizované učenie v podmienkach školy (Kasíková, H – Dubec, M. 2009; Pol, M. 2012; Lazarová, B. 2011).

Tabuľka 6 Princípy podpory profesijného rozvoja učiteľov v kontexte ďalších aktérov (Pavlov, I.2013a)

| PRINCÍPY PODPORY | Učiteľ | Poskytovateľ (škola) | Poskytovateľ (iný dodávateľ ponuky) | Lektor |
|---|--|---|---|---|
| Zodpovednosť a spoluúčasť na príprave, tvorbe, a realizácii programu rozvoja | Chápe, že jeho účasť na tvorbe a realizácii programu rozvoja je jeho profesionálne právo i povinnosť | Spoluvytvára podmienky na individuálny profesijný plán rozvoja učiteľov v súlade s rozvojom pedagogického zboru školy | Programy vytvára v súčinnosti s potrebami škôl a učiteľov, tak aby boli pri ich tvorbe, realizácii aktívnymi účastníkmi | Povzbudzuje otvorenosť a spoluprácu, je poradcom pri individuálnom a školskom plánovaní profesijného rozvoja |
| Učenie sa v práci a pri práci (nielen po práci) | Chápe, že učenie sa pri práci je rovnocenným zdrojom podnetov pre jeho profesijný rozvoj ako iné aktivity | Vytvára podmienky na metódy učenia sa pri (v) práci (výučbe) ako zdroj profesijného rozvoja učiteľov školy | Programy rozvoja pripravuje tak, aby obsahovali metódy a formy podporujúce učenie pri (v) pedagogickej činnosti | Vytvára príležitosti na profesijné učenie sa v pedagogickej činnosti ponukou spektra inovačných metód učenia sa |
| Spätná väzba o efektívite profesijného učenia | Vyžaduje spätnú väzbu o účinnosti osvojených vedomostí a spôsobilostí získaných profesijným rozvojom v praxi | Vyžaduje spätnú väzbu o efektívite profesijného rozvoja učiteľov pozorovateľnú v pedagogickej činnosti | Ponúka ako integrálnu súčasť programu merateľné výsledky jeho prínosu pre pedagogickú činnosť učiteľa | Disponuje nástrojmi spätnej väzby o efektívite osvojených vedomostí, spôsobilostí pre pedagogickú prax |
| Učiť sa v tíme – školocentrický model rozvoja | Chápe, že škola, kolegovia a spoločné učenie sa, je dôležitým zdrojom inšpirácií na efektívne metódy učenia sa | Podporuje tímové projekty profesijného rozvoja na škole, aktívne vyhľadáva podnety na inovácie | V ponuke programov zahŕňa aj skupinové formy a metódy podpory profesijného rozvoja učiteľov školy | Sústredzuje sa na pomoc tímom učiteľov priamo pri práci poradenstvom (mentoring, tútoring, koučing) |

Uvedené princípy podpory profesijného rozvoja korešpondujú s našim modelom školocentrickej podpory v tom, že ju orientujú na utváranie aktívneho prístupu učiteľov ku sebarozvoju, prednostne v podmienkach vlastnej školy a tímovej spolupráce s ostatnými kolegami.

2.3.2 Motivácia a potreby v profesijnom rozvoji učiteľov

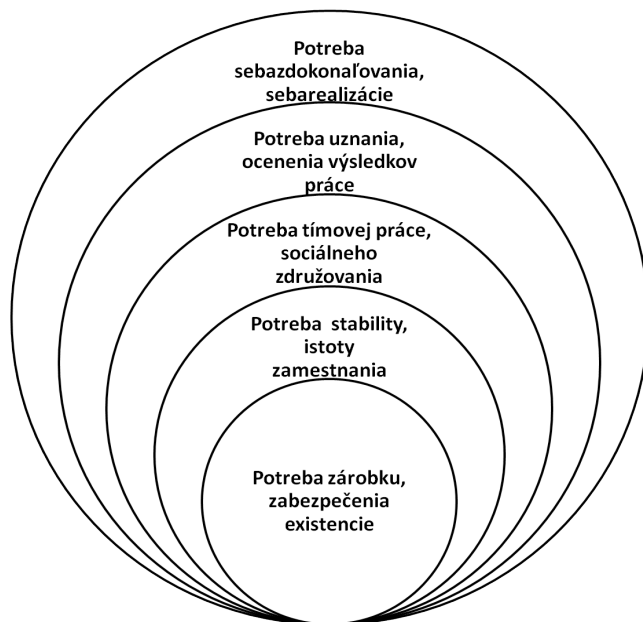
Nosnou myšlienkou v profesijnom rozvoji je vnútorná motivácia určená uspokojovaním potrieb učiteľa v duchu humanistickej hierarchie potrieb A. Maslowa (Hall, C. S. – Lindzey, G. 1999, s. 163 – 166). V ľudskej psychike pôsobí súbor špecifických, viac či menej uvedomovaných motívov, ktoré človeka aktivizujú alebo brzdia v správaní a činnosti. Stimuly ako podnety vonkajšieho alebo vnútorného prostredia vyvolávajú zmeny správania a konania. Reakcie ľudí na rovnaké podnety sa rôznia a základnými zdrojmi motivácie sú potreby, návyky, záujmy a hodnotová orientácia človeka. Aj v učiteľskej profesii platí, že hlavnými motivátormi môžu byť zmeny:

- ekonomické (výška platu, odmeňovanie, sociálna starostlivosť a pod.),
- pracovné (atraktívny charakter práce, zaujímavosť, náročnosť, miera samostatnosti)

- zodpovednosti a seberealizácie, využitie kvalifikácie a potenciálu, pracovné podmienky, osobná prestíž a autonómia v práci a pod.),
- sociálno-psychologické (medziľudské vzťahy, štýl riadenia, klíma na pracovisku a pod.),
 - statusové (hrdosť na spoločenský status vykonávanej práce, pracovná pozícia, možnosti kariérneho rastu, odborný a osobnostný rozvoj, úspech a uznanie v práci a pod.).

Positívne a negatívne vplyvy motivačných faktorov práce učiteľa na jeho profesijnú motiváciu sú predmetom pedagogických aj psychologických výskumov. Ako zdroje pozitívnej motivácie pre profesiu učiteľa uvádzajú prácu s deťmi, kreativitu vo vyučovaní, seberealizáciu a osobný rozvoj, charakter pracovnej doby. K negatívnym motívom učiteľa zaradili stresujúce prostredie, platové ohodnotenie, zlú spoluprácu s rodičmi, správanie detí a ďalšie (Šimčíková – Čížková, J. 2010). Štúdium vzdelávacích potrieb učiteľov patrí do okruhu záujmu profesijnej andragogiky (Prusáková, V. a kol. 2010, s. 49), kde sa presadzuje koncepcia humanistickej psychológie, ktorá vidí problém motivácie väčšmi v účastníkovi než v podmienkach vytváraných vonkajšími faktormi (stanovisko behavioristickej psychológie). Ak má byť učiteľ motivovaný pre profesijný rozvoj (sebazedokonaľovanie ako najvyšší stupeň individuálnych potrieb), má mať naplnené všetky potreby nižšieho rádu (uspokojená potreba prestáva byť potrebou). Tam, kde nie sú uspokojené potreby zabezpečenia, istoty v práci, sociálneho združovania a ocenenia výsledkov práce, je nízky predpoklad, že učiteľ bude motivovaný pre sebarozvoj (Schéma 8).

Schéma 8 Profesijný rozvoj učiteľov v sústave potrieb (upravené podľa A. Maslow)



Okrem uspokojovania individuálnych, vnútorných potrieb učiteľa je dôležité, aké sú vonkajšie podmienky povzbudzujúce motiváciu na profesijný rozvoj. Súčasný model podpory profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku nie je sankčný (ak sa nevdzdelávaš nepostúpiš, nezískaš) a je založený na vonkajšej motivácii (ak sa vzdelávaš postúpiš v kariére, získaš na plate). Tento prístup nie je systémovo prepojený s vytváraním motivačného prostredia na školách tak, aby povzbudzoval učiteľov a školy ku spolupráci, aby sa vytváral synergický efekt ich spoločného úsilia. Školy a učitelia majú veľmi odlišné predstavy o tom, ako by mal fungovať ich profesijný rozvoj. Tento rozpor sa môže efektívne riešiť, ak sú splnené podmienky:

- existencia motivácie učiteľov pre vlastný profesijný rozvoj,
- existencia analýzy vzdelávacích potrieb učiteľov,
- existencia súladu programu školy a individuálnych potrieb učiteľov,
- existencia podpory rozvoja učiteľov vedením školy.

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 strategické potreby školy 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/vnútorné podmienky a požiadavky vplývajú na kvalitu jeho výkonu, ktorý sa stáva predmetom hodnotenia. Rozpor medzi požiadavkami (štandardom) a hodnotením chápeme ako perspektívnu vzdelávaciu potrebu. Individuálne vzdelávacie potreby učiteľa sú determinované zložitou sústavou vzťahov, ktoré predstavujú faktory (Pavlov, I. 2002a, s. 54):

- učiteľ (osobnostný profil, kvalifikácia, odbornosť, dĺžka pedagogickej praxe, úroveň profesijných kompetencií, motivácia pre profesijný rozvoj),
- žiaci (vzdelávacie potreby, záujmy a možnosti),
- škola (materiálno-technické vybavenie, dostupnosť učebných pomôcok a pod.),
- pedagogické dokumenty školy, učebného, študijného odboru (úroveň ich spracovania v podobe učebných osnov a vzdelávacích štandardov),
- pedagogické riadenie školy a podpory profesijného rozvoja učiteľov.

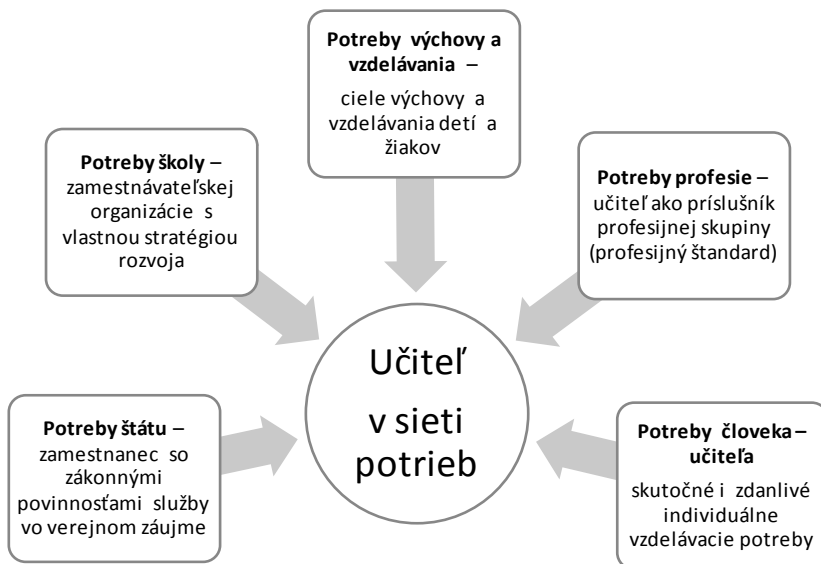
Identifikácia vzdelávacích potrieb tvorí súčasť zložitejšieho procesu – evaluácie vzdelávacích potrieb, ktorá popisuje, analyzuje a vyhodnocuje vzdelávacie potreby jednotlivých subjektov alebo skupín subjektov. Udržiavanie rovnováhy medzi potrebami jednotlivcov, tímov a školy (keď sú skromné finančné 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 pedagogickej činnosti. Metódy identifikácie vzdelávacích potrieb učiteľov školy sú málo preskúmané. Rozhovory s riaditeľmi škôl naznačujú, že len sporadicky a viac intuitívne než cielene využívajú napr. 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,

hospitácie a iné. Vzdelávacie potreby v systéme kontinuálneho vzdelávania skúmala Majerová, T. (2011) a zistila vysokú nespokojnosť učiteľov, pretože nové podmienky vytvorené profesijným zákonom nereflektujú ich potreby (napriek tomu vykazujú vysokú motiváciu ďalej sa vzdelávať).

Na Slovensku neexistuje metodicky spracovaný systém identifikácie vzdelávacích potrieb na úrovni učiteľov a škôl, ktorý by viedol k efektívnej tvorbe plánov profesijného rozvoja učiteľov prepojených na rozvojové potreby školy (zväčša sú plány orientované len na formálne vzdelávanie učiteľov za účelom získania kreditov). V súčasnosti nie je možné hovoriť o cieľavedomom prepojení potrieb rozvoja školy s potrebami a vzdelávaním učiteľov ako dôležitého princípu profesijného rozvoja učiteľov a školstva vôbec. Je to aj v dôsledku toho, že na tieto zmeny nebol a stále nie je dostatočne pripravený manažment škôl (praktické riadenie personálneho rozvoja zamestnancov vrátane ich hodnotenia). Existujúci systém málo podnecuje tvorivosť a širokospektrálnosť metód učenia sa, je orientovaný len na tradičné a formalizované štruktúry metodickej svojpomoci (prostredníctvom metodických orgánov školy).

Schéma 9 vyjadruje okruh potrieb, ktoré ovplyvňujú učiteľa (priamo alebo nepriamo) pri artikulovaní vlastných potrieb profesijného rozvoja. Ide o jeho individuálne potreby ako autonómnej osobnosti (človek, učiteľ). Ďalej potreby formulované ako požiadavky, očakávania na jeho profesijné kompetencie na pedagogickú činnosť (vyplývajúce z cieľov výchovy a vzdelávania), potreby školy ako zamestnávateľa s vlastnou stratégiou rozvoja (výchovy a vzdelávania žiakov) a štátu ako tvorcu zákonných požiadaviek na zamestnanca vykonávajúceho prácu vo verejnom záujme.

Schéma 9 Sieť potrieb v profesijnom rozvoji učiteľov (Pavlov, I.2013a)

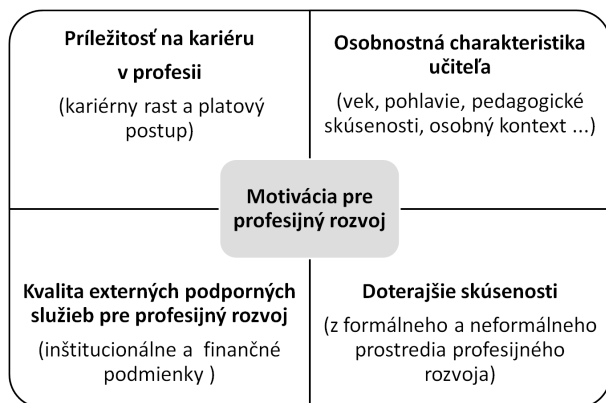


Časť učiteľov (ich iniciatív) odmieta tlak (aj keď nepovinnej vonkajšej motivácie) a hlási sa k vnútornej motivácii založenej na profesionálnej zodpovednosti za svoj rozvoj, ktorý je prejavom ich slobodnej vôle, motivácie uspokojiť svoje vzdelávacie potreby (nielen pre finančné benefity) predovšetkým pre samotnú hodnotu profesijného rozvoja. Zmysluplný profesijný rozvoj nepotrebuje podnety zvonku, pretože učitelia sú prirodzene vnútorne motivovaní a motivácia pre profesijný rozvoj je hlboko integrovaná v ich systéme hodnôt (Vantuch, J. 2009, s. 6). Je otázne, koľko učiteľov na Slovensku má dnes takú vysokú motiváciu a takúto úroveň profesionality. Okrem stimulov pre rozvoj (vyjadrených v podobe finančných ziskov) aj samotný systém a sústava podpory profesijného rozvoja môže pôsobiť motivačne (vlastným efektívnym nastavením). Motivácia učiteľov pre profesijný rozvoj predstavuje komplexný, u každého jednotlivca vysoko individualizovaný systém podmienený mnohými faktormi. Lazarová, B. (2006, s. 79) uvádza tieto determinanty motivácie učiteľov pre profesijný rozvoj:

- osobnostné črty (otvorenosť k učeniu a zmenám, sebahodnotenie a sebarozvoj),
- vek (motivácia rozvíjať sa klesá ku koncu profesijnej kariéry),
- kariérny postup (splnenie podmienok pre funkčný a platový postup),
- pohlavie (muži spravidla motivovaní v ženských kolektívoch ašpirovať na riadiace funkcie),
- doterajšia skúsenosť s profesijným rozvojom (spokojnosť/nespokojnosť s absolvovanými aktivitami),
- osobný a rodinný kontext (dôvody, pre ktoré učiteľ z objektivných dôvodov nemá príležitosť na profesijný rozvoj, nedostatok času, financií, dostupnosť ponuky vzdelávania, organizačné aspekty – málotriedna škola, rodinné zázemie a pod.).

Vlastné skúsenosti s profesijným rozvojom učiteľov a štúdium motivačných systémov podpory profesijného rozvoja u nás i v zahraničí, nás vedú k formulovaniu zásadných faktorov utvárajúcich motiváciu učiteľa (Schéma 10). Vznikli redukciou návrhov iných autorov, popisujú vnútorné i vonkajšie aspekty a sú v súlade aj so zisteniami Daya, Ch. (In Beran, J. a kol. 2007, s. 116). Medzi kľúčové faktory motivácie učiteľov pre svoj rozvoj radíme osobnostné charakteristiky učiteľa; jeho doterajšie skúsenosti z aktivít profesijného rozvoja; kvalitu, dostupnosť a komplexnosť externých podporných služieb pre rozvoj; príležitosti na kariérny rast a platový postup.

Schéma 10 Faktory motivácie učiteľa pre profesijný rozvoj (Pavlov, I. 2013a)



Kosová, B. (2007, s. 10 – 11) zastáva názor, že motivácia pre rozvoj a profesijné učenie učiteľov je daná charakterom ich práce (učenie nedospelých), ktorý určuje aj ich poňatie efektívnych procesov učenia. Učители sú viac objektmi než subjektmi svojho rozvoja (vzdelávania), keďže v učiteľskej profesii nefungujú motívy pre vzdelávanie, ako je to u iných profesií (napr. chyba kariérny postup prinášajúci prestíž, zvýšenie platu či príležitosti na sebarealizáciu). Je to aj preto, že zdravá pracovná nespokojnosť podnecujúca k rozvoju nie je prepojená so spätnou väzbou o výsledkoch a kvalite práce od nadriadených, kolegov, expertov. A preto je profesijný rozvoj učiteľov (na rozdiel od iných profesií) motivovaný existujúcou ponukou, módnymi trendmi, tlakom vedenia školy a pod.

V praktickej rovine sa úroveň motivácie učiteľov prejavuje ako konkrétne postoje jednotlivcov k aktivitám profesijného rozvoja. Lazarová, B. (2006, s. 81 – 82) uvádza motivačné typy (učiteľské osobnosti) pre vzdelávanie. Učiteľ ako subjekt rozvoja (motivačné faktory) pri jeho voľbe a realizácii vystupuje v niekoľkých rolách, ktoré signalizujú jeho vnútornú motiváciu pre rozvoj. Na základe teoretických podnetov i praktických skúsenosti získaných pozorovaním a rozhovormi s účastníkmi vzdelávacích aktivít sme navrhli ich „kategorizáciu“. Účastníkov rozvojových aktivít je možné zatriediť do skupín v závislosti na ich motivácii vzdelávať sa a ochote ku spolupráci pri vzdelávaní:

Učiteľ pragmatik – aktívne si vyberá z ponuky také vzdelávacie aktivity, ktoré potrebuje k zlepšeniu svojej práce (napr. po zmene učebných osnov, nových učebniciach). Chce sa uistiť, že jeho spôsob výučby je správny a v súlade s požiadavkami doby. Nechce zostať a profesijný rozvoj chápe ako hľadane odpovedí (návodov) na praktické otázky, ktoré prináša školský život. Prínos vzdelávania vidí najmä v potvrdení svojich postupov alebo osvojení nových, aplikovateľných do praxe. Na aktivitách sa prejavuje ako spolupracujúci a vecný, ale nechce prevziať spoluzodpovednosť za úspech aktivity, chápe ju ako úlohu lektora.

Učiteľ skeptik – zúčastňuje sa aktivít, aj keď je presvedčený o ich bezvýznamnosti pre svoj profesijný rozvoj, zásadne nesúhlasí s lektorom (len ja viem, čo sa deje v triede). Vzdelávanie sa zúčastňuje preto, aby nepútal pozornosť alebo až keď je mu to nariadené, pretože to vyplýva napr. zo zmien legislatívy. Absolvované aktivity ho len utvrdia v presvedčení, že to bol zle investovaný čas a námaha (pretože ho v ničom pre potreby jeho výučby neinšpirovali). Na aktivitách nespokupuje, ak je vyzvaný, poukazuje na nemožnosť aplikácie inovácií do svojej výučby pre jej špecifiká, ktorým rozumie a vie ich zvládnuť len on sám osvedčenými metódami.

Učiteľ fanúšik – aktívne vyhľadáva v ponuke podujatia (často aj bez ohľadu na svoju aprobáciu a skutočné potreby), profesijný rozvoj chápe a podporuje, je ním nadšený, chce byť informovaný viac než kolegovia (mať viac osvedčení, aby ohúril), neváha obetovať čas aj zdroje. Chce vykročiť na chvíľu zo stereotypu školského života a kontaktovať nových ľudí, témy a prostredie. Efektivita prenosu nových poznatkov a spôsobilostí do výučby je minimálna. Spolupracuje, býva zaujatý pre tému, pôsobí rušivo tým, že hľadá vo svojej pedagogickej činnosti dôkazy, že inováciu pochopil a dávno ju aplikuje. Rád preberá spoluzodpovednosť za aktivitu, ale hĺbka porozumenia je povrchná.

Učiteľ profesionál – aktívne sa zaujíma o ponuku aktivít, ktoré môžu cielene rozvinúť kompetencie, ktoré potrebuje. Zvažuje ponuku, reaguje na aktivity bez „módnych

a trendových“ nálepiek. Je orientovaný na zlepšovanie svojej práce a usiluje o zovšeobecnenie svojich pedagogických skúseností, ako lektor, autor učebných textov, metódik, účastník výskumu a experimentovania (je terčom kritiky preto, že svoj potenciál uplatňuje aj mimo školy). Býva aktívnym členom neformálnych profesijných združení a aktivít. Chápe hĺbku zložitosti zmien vo výučbe, vidí ju v kontexte širších súvislostí, nerezignuje, ale hľadá riešenia v súlade teoretických poznatkov a praktických skúseností. Preberá spolu s lektorom spoluzodpovednosť za úspech aktivity.

Uvedomujeme si, že ide o schematické vyjadrenie možných prístupov (motivácií) pre profesijný rozvoj, ktoré nemusia vystihovať jedinečnosť individuálnych učiteľských osobností, ani bežnú realitu vzdelávacích aktivít. Napriek tomu nám poskytla „navigáciu“ najmä pri hľadaní vhodných metód profesijného rozvoja (napr. plánovanie profesijného rozvoja na úrovni učiteľa, školy, vzťah lektora a účastníka aktivity a pod.). V kontexte s prezentovaným modelom školy (Schéma 4) utvára alternatívny pohľad na podporu rozvoja, uplatniteľný napríklad pri poradenstve školám v personálnej práci.

2.3.3 Programy profesijného rozvoja učiteľov

Otázku plánovania profesijného rozvoja považujeme za kľúčový prvok v jeho efektívnej podpore. Plánovanie je možné vnímať z pohľadu individuálneho (učiteľa) alebo školy (organizácie). Zo zákona sú na Slovensku školy povinné od roku 2009 každoročne do 15. októbra predložiť svojmu zriaďovateľovi na schválenie plán kontinuálneho vzdelávania svojich zamestnancov na príslušný školský rok. Donedávna boli povinné informovať zriaďovateľa, ale keďže so vzdelávaním je spojené aj zvyšovanie zdrojov v rozpočte školy, pri ostatnej novele zákona si samospráva presadila schvaľovaciú kompetenciu. Kvalita plánov kontinuálneho vzdelávania (nie sú stanovené žiadne formálne náležitosti) vykazuje na základe našich analýz plánov a rozhovorov s riaditeľmi škôl tieto charakteristické znaky:

- tvorbe plánu kontinuálneho vzdelávania na škole zväčša nepredchádza analýza vzdelávacích potrieb učiteľov a ojedinelé sú plány individuálneho profesijného rozvoja učiteľov ako súčasť „školských plánov“,
- plán má vysokú mieru záväznosti, ale ponuka sa v priebehu roka mení a tým je plán skôr byrokratickou prekážkou brániacou flexibilne reagovať na ponuku (ak sa učiteľ rozhodne neprihlásiť na vzdelávanie podľa plánu, nemusí riaditeľ v priebehu roka súhlasiť s jeho uvoľnením na vzdelávanie, pretože nemá plánové zdroje na jeho vzdelávanie, kreditový príplatok a naopak, aj keď ho do plánu zaradiť, nemusí poskytovateľ program otvoriť,
- plán kontinuálneho vzdelávania je predpísaný zákonom len vo vzťahu ku formálnym (akreditovaným) vzdelávacím aktivitám a manažmenty škôl sa nezaoberajú plánovaním neformálnych vzdelávacích aktivít rozvoja svojich učiteľov,
- marketing vzdelávacej ponuky a jej akvizícia školou je zbytočná, keďže štát má neobmedzené zdroje na vzdelávanie učiteľov, vytvára si monopol likvidujúci iných poskytovateľov a školy si v tomto finančnom nedostatku nemôžu dovoliť investovať do podpory rozvoja učiteľov, keďže nemajú ani na základné prevádzkové potreby.

Komplexný systém starostlivosti o profesijný a osobnostný rozvoj učiteľov školy je predpokladom rozvoja školy a v riadiacej praxi školy tvorí jadro personálneho manažmentu. Mnohým školám však chýba schopnosť podnecovať učiteľov, aby boli

schopní stavať pred seba nové ciele a prehodnocovať výsledky vlastnej pedagogickej činnosti. Plán profesijného rozvoja školy by mal odpovedať na otázky:

Školy ako organizácie:

- 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?

Učiteľa ako profesionála:

- Prečo sa mám profesijne rozvíjať (aký to ma pre mňa význam, hodnotu)?
- S akým efektom sa budem rozvíjať (čo mi to prinesie)?
- Čo ma bude profesijný rozvoj stáť (čas, zdroje, úsilie a iné)?
- V čom sa chcem a v čom potrebujem rozvíjať (aké sú moje potreby a očakávania iných)?
- Akými metódami sa budem rozvíjať (ako sa budem učiť)?
- Kto a kde ma bude podporovať v rozvoji (kto bude lektor a na akom mieste)?

Súčasťou plánu profesijného rozvoja pedagogického zboru by sa mali stať plány metodických orgánov (metodických združení a predmetových komisií) a individuálneho rozvoja každého učiteľa. Majú byť zostavované na základe rešpektovania individuálneho štádia osobnostného a profesijného vývinu. Pri zostavovaní individuálneho plánu profesijného rozvoja zohrávajú dôležitú úlohu riaditeľ školy, vedúci metodických orgánov, ktorí by mali najlepšie poznať, aké ciele, metódy, formy rozvoja individuálnej kariéry učiteľa v rovine osobnostnej a odbornopedagogickej sú optimálne. Mali by dokázať zosúladiť tieto plány do komplexu, ktorý bude reagovať na potreby školy, učiteľa, a aktivizovať ho k vyššej efektívnosti pedagogickej práce. Poslaním plánovania profesijného rozvoja je motivovať učiteľa k jasne formulovaným cieľom jeho rozvoja. Analýzou a porovnávaním výsledkov vyučovacej činnosti učiteľa s požiadavkami kladenými na jeho pedagogickú činnosť môžeme dospieť k plánu jeho ďalšieho zdokonaľovania. Plán profesijného rozvoja však zostane len formálnym súpisom cieľov, úloh, plánovaných aktivít, ak sa s nimi sám učiteľ neidentifikuje.

Predpokladom správnej voľby rozvojovej aktivity je podľa Lazarovej, B. (2006, s. 74) ochota učiteľa reflektovať svoju pedagogickú činnosť. Je skutočnosťou, že ide o málo rozvinutú spôsobilosť, čo by malo byť predmetom vzdelávania, aby vyzbrojilo učiteľov na uvedomenie si svojich potrieb, cieľov rozvoja a vedieť ich v prepojení na potreby školy formulovať v individuálnom pláne profesijného rozvoja. Spôsobilosť vytvárať si individuálny plán profesijného rozvoja patrí medzi dôležitú kompetenciu v rámci sebarozvoja učiteľa. Sama o sebe však nestačí, ak nie je prepojená s plánom podpory profesijného rozvoja učiteľov na škole.

Plán profesijného rozvoja pedagogického zboru školy by mal obsahovať formálne aktivity (kontinuálne vzdelávanie) a neformálne vzdelávacie aktivity s touto štruktúrou:

- Pomenovanie súboru vybraných profesijných kompetencií učiteľov, ktoré sú žiaduce:
 - a) z hľadiska školského vzdelávacieho programu (profilácie, aktuálnych a perspektívnych potrieb školy),

- b) z hľadiska vzdelávacích potrieb väčšiny učiteľov školy (nejde o opakovanie, sumarizovanie výstupov individuálnych plánov profesijného rozvoja, ale o voľbu tých, ktoré sú potrebné skupine, všetkým na zlepšenie profesijných kompetencií podľa potrieb školy).
- Forma a metóda vzdelávania adekvátne osvojeniu profesijných kompetencií (matica potrieb – vedomosti, spôsobilosti, postoje).
- Externý alebo interný „dodávateľ vzdelávania“ (harmonogram, zodpovednosť, cena). Určenie akvizíciou externého poskytovateľa alebo využitie interných zdrojov (učiteľov expertov, kolegov – absolventov vzdelávania a pod.). Súčasne stanovenie podpory, ktorá bude potrebná zo strany vedenia školy na zabezpečenie profesijného rozvoja.
- Dôkazy osvojenia profesijných kompetencií (osvedčenie, aplikácia v pedagogickej praxi), evalvácia efektivity (účelnosť a účinnosť).

Programy profesijného rozvoja sú realizačným nástrojom plánovania z úrovne objednávateľa (školy), užívateľa vzdelávacej služby (učiteľa) a tvorca (poskytovateľa vzdelávacej ponuky). Profesijný rozvoj učiteľov, ako sme naznačili v 1. kapitole, chápeme v rovine formálnych vzdelávacích aktivít (kontinuálneho vzdelávania) učiteľov v akreditovaných programoch, ktorých účasť a úspešné absolvovanie je spravidla viazané na získanie istého počtu kreditov. Alebo ide o aktivity neformálneho charakteru, ktoré nemajú formalizované procedúry schvaľovania programov (predpísanú štruktúru) a vytvárajú priestor pre rôznorodú ponuku, ktorú môžu učitelia absolvovať v rámci neformálneho vzdelávania (aj bez získania osvedčenia).

Proces akreditácie programov kontinuálneho vzdelávania učiteľov považujeme za významný administratívny, ale predovšetkým odborný – pedeutologický problém, keďže predstavuje regulatívnu funkciu, od ktorej závisí kvalita, štruktúra, adresnosť vzdelávacej ponuky a tým priamo rozvoj kvality práce učiteľov. Doposiaľ tento proces unikal odborným diskusiám a pohyboval sa v rovine administratívno-správnej. Naším zámerom je analyzovať súčasný stav a teoreticky modelovať optimálne alternatívne prístupy ku tvorbe programov kontinuálneho vzdelávania ako kľúčového faktora efektivity profesijného rozvoja učiteľov našich škôl. Program profesijného rozvoja a jeho nositeľ (poskytovateľ) zohráva kľúčovú úlohu v kvalite podpory učiteľov. V rezorte školstva sú na procesoch akreditácie podľa zákona založené programy:

- a) vysokoškolského štúdia všetkých troch stupňov (zákon o vysokých školách),
- b) kontinuálneho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení (zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch),
- c) celoživotného, občianskeho vzdelávania (zákon o celoživotnom vzdelávaní),
- d) vzdelávania pracovníkov s deťmi a mládežou (zákon o podpore práce s mládežou).

V medzinárodných dokumentoch sa nestretáme s formálnymi požiadavkami na programy profesijného rozvoja, skôr so všeobecnými princípmi, ktoré by mala podpora učiteľa zahŕňať. Metodika tvorby programov profesijného vzdelávania ovplyvňuje, či ponuka pre učiteľov bude pôsobiť ako motivačný stimul alebo bude brzdoú ich rozvoja. Vráťme sa k formulovaniu teoretického poňatia programov podpory profesijného rozvoja. V súlade so systémovým poňatím profesijného rozvoja v jeho komplexnosti formálnych, neformálnych a informálnych aktivít je žiaduce rozlišovať programy podpory profesijného rozvoja ako:

Programy profesijného rozvoja učiteľov (širšie – neformálne poňatie). Dnes sa rozvojové aktivity tohto druhu vytratili z ponuky poskytovateľov (vysokých škôl, vládnych aj mimovládnych organizácií a inštitúcií). Ide o vážny nedostatok, keď neexistujú podnety na rozvoj neformálnych aktivít rozvoja. Tvorba programov profesijného rozvoja (bez akreditácie) zodpovedá neformálnemu charakteru vzdelávania. Priestor pre programy rozvoja v neformálnom vzdelávaní učiteľov vidíme hlavne v spojitostami s takými aktivitami učiteľov, ktoré ich podnecujú k netradičným metódam a formám rozvoja. Kosová, B. (2007, s. 7 – 11) pomenúva prekážky brániace efektívnemu učeniu sa učiteľov, ktoré vyplývajú z výkonu profesie (nízka motivácia, špecifické postoje k učeniu, izolovanosť od kolegov, absencia spätnej väzby). Ide o prekážky, ktoré je zložitá meniť, pretože predstavujú podstatné (takmer nemenné) charakteristiky práce učiteľstva. Učitelia nemajú príležitosť spoznať aktivizujúce metódy profesijného učenia, nemajú možnosť si v praxi profesijného rozvoja vybrať tie, ktoré sú blízke ich „učebnému štýlu“. Vysvetľujeme si to tak, že prax profesijného rozvoja učiteľov je málo inšpirovaná profesijnou andragogikou, chýba výskum dobrej praxe a zovšeobecnenie skúseností z využitia efektívnych vyučovacích metód a foriem (napr. portfóliá úspešných lektorov učiteľov), dlhodobo sú podceňované a nepodporované možnosti sebarozvoja učiteľov ako hnacieho motora zmien. **Programy kontinuálneho vzdelávania učiteľov (užšie – formálne poňatie).** Ide o programy v súčasnom poňatí, ktoré sú poskytované podľa legislatívnych predpisov učiteľom na získanie, prehĺbenie, rozšírenie profesijných kompetencií vo formálnom systéme vzdelávania. Oba druhy programov sa odlišujú vo formálnom vyjadrení (napr. spôsob ukončenia), ale z odborného a metodického hľadiska ich spracovanie zahŕňa rovnaké komponenty. Kvalita vzdelávacieho programu je limitovaná splnením požiadaviek na jeho štruktúru:

1. vzdelávacie potreby účastníkov programu,
2. ciele programu (profesijné kompetencie učiteľov),
3. poskytovatelia, garant a lektori programu,
4. formy a metódy profesijného rozvoja (učenia),
5. evalvácia priebehu a výsledkov programu.

Vzdelávacie potreby účastníkov programu obsahujú ich zdôvodnenie s ohľadom na potreby rozvoja žiakov, ktoré vyplývajú zo školského vzdelávacieho programu a profesijného štandardu učiteľa. Ide o analýzu, charakteristiku reálneho stavu kompetencií účastníkov vzdelávania na základe exaktnejších nástrojov zistenia. Charakteristika cieľovej skupiny je špecifikáciou pracovného zaradenia učiteľov – budúcich účastníkov vzdelávania.

Cieľ programu je formulovaný vzhľadom na preukázateľný zisk účastníka vzdelávania, rozvoj jeho profesijných kompetencií, aby bol reálny (dosiahnuteľný v plánovanom čase vzdelávania), konkrétny (jednoznačný v interpretácii), kvantifikovateľný (obsahuje údaje o čase, rozsahu), merateľný (dá sa zistiť, či sa splnil, tzn. či účastník získal programované kompetencie). **Čiastkové ciele** odvodené z hlavného cieľa programu ako očakávané preukázateľné kompetencie účastníka navrhnuté tak, že vyjadrujú postupnosť v úrovni (kvalite) získaných kompetencií (vedomosti, zručnosti, postoje) vzhľadom na výstupnú úroveň cieľa. Sú formulované pomocou činností (operácií) účastníka vzdelávania, obsahujú aktívne sloveso s predmetom činnosti. Jednotlivé úlohy majú kritériá splnenia úloh, indikátory úloh, ktoré sú navonok preukázateľné v činnosti účastníkov vzdelávania. Prenos profesijných kompetencií do programu (cieľov programu) vidíme ako odbornú výzvu pre ich tvorcov. Okrem vymedzenia cieľovej skupiny – účastníkov (podľa príslušnej kategórie) je potrebné ponuku adresovať aj vzhľadom na to, či ide o učiteľov

začínajúcich, samostatných, s prvou alebo s druhou atestáciou. Takáto požiadavka na členenie programov a ich realizácia sa zdá byť nerealizovateľná, ale zrejme predstavuje perspektívnu cestu cieleného rozvoja tých kompetencií, ktoré sú pre účastníkov potrebné pre efektívnu pedagogickú činnosť.

Kvalita programov vzdelávania je spätá s kvalitou práce školského manažmentu i poskytovateľov vzdelávania, ale aj s presvedčením učiteľov, že individuálny plán je efektívnym nástrojom ich profesijného rozvoja. Rozličné prístupy k plánovaniu aktivít profesijného rozvoja sú v širšom kontexte determinované rôznym stupňom školy ako „učiacej sa organizácie“ od odmietania, povinnosti, neucelenosti systému až po integráciu vzdelávania do systémovej podpory profesijného rozvoja (Prusáková, V. 2000). Spätnú väzbu o podpore profesijného rozvoja učiteľov môžeme skúmať z aspektu kvality programov (realizácie a výsledkov), plnenia profesijných štandardov alebo priebehu pedagogickej činnosti.

2.3.4 Poskytovatelia programov profesijného rozvoja

Nositeľom programov orientovaných na osvojenie profesijných kompetencií sú ich poskytovatelia. Od roku 2009 je na Slovensku podľa zákona ustanovené, kto môže byť poskytovateľom kontinuálneho vzdelávania (akreditovaných programov) učiteľov. Sústavu tvoria (ods. 2 § 35 zákona č. 317/2009 Z. z.):

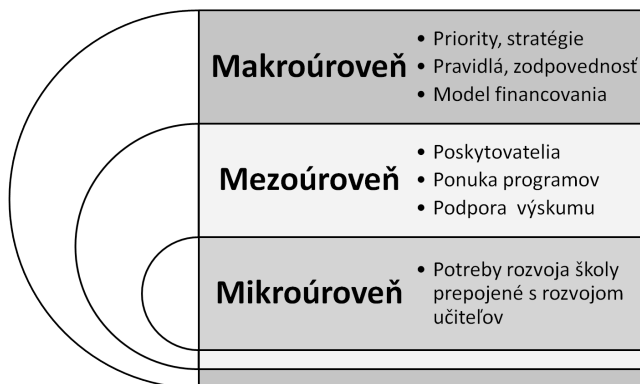
- a) škola alebo školské zariadenie,
- b) vysoká škola,
- c) organizácia zriadená ministerstvom na zabezpečenie alebo plnenie úloh v oblasti kontinuálneho vzdelávania,
- d) vzdelávacia organizácia iného ústredného orgánu štátnej správy,
- e) cirkev alebo náboženská spoločnosť alebo iná právnická osoba, ktorá má v predmete činnosti vzdelávanie.

V roku 2002 (Pavlov, I. 2002a, s. 18 – 19) sme upozorňovali, že otázka o počte inštitúcií, obvode, či území, ktoré budú poskytovať poradenstvo, nie je na mieste. Celá naša sústava nesmie byť budovaná inštituocentricky, ale školocentricky (či skôr učiteľocentricky). To vyžaduje uvažovať z pohľadu potrieb škôl ako kľúčového činiteľa, okolo ktorého sa má organizovať široké spektrum podpory. Každá škola má potenciál stať sa efektívnym miestom pre zmenu, má hnaciu silu za podmienky, že štát a jeho vzdelávacia politika vytvorí stimulujúce (legislatívne, organizačné a materiálne) podmienky pre širokú participáciu a kooperáciu všetkých zúčastnených činiteľov (riadiacich zamestnancov, učiteľov). Toto poňatie korešponduje so závermi medzinárodných konferencií: „Príprava počas výkonu povolania by mala byť organizovaná prevažne v rámci školských inštitúcií, prostredníctvom tímovej práce a aktívnou účasťou samotných učiteľov na definovaní programu, mala by byť rozvíjaná tiež prostredníctvom profesionálnych podporných služieb, ktoré boli plánované v strediskách pomoci pri riešení problémov a ku ktorým by mali mať prístup všetci učitelia“ (Charta učiteľa 2002, s. 34).

Pri podpore profesijného rozvoja sa stretávame s prístupom akademickým (teoreticko-vedecká orientácia kontinuálneho vzdelávania najmä na vysokých školách), pragmaticko-metodickým (neuniverzitným, prakticko-metodické vzdelávanie na rezortných pracoviskách), ale optimálny sa javí kombinovaný prístup (vedecko-výskumné a

metodické funkcie), ktorý predstavuje funkčné spojenie pedeutologického výskumu a jeho transfer do pedagogickej praxe. Centrálne riadený model podpory z Bratislavy je prekonaný a zjavne neefektívny. Poskytovanie vzdelávacej služby nie je potrebné riadiť z centra, ale naopak čo najbližšie ku školám, učiteľom na základe znalosti ich potrieb, špecifik regiónu (napr. v podpore učiteľov znevýhodnených žiakov a detí). Efektívna činnosť poskytovateľov sa spája hlavne so systémom financovania podpory profesijného rozvoja, kvalitou úrovne odborného personálu (lektormi) a implementáciou výsledkov pedagogickej vedy a výskumu na troch úrovniach systému (Schéma 11):

Schéma 11 Hierarchia úrovní podpory profesijného rozvoja a jej priority (Pavlov, I.2013a)



Podpora profesijného rozvoja by mala byť decentralizovaná do tej miery, aby sa podporilo rozhodovanie na úrovni školy, aby učители (pedagogické zbory) mali možnosť sami rozhodovať o jeho realizácii (zodpovednosť z rozvetvených inštitucionálnych systémov prenesená na samosprávne orgány škôl a zriaďovateľov). Zodpovednosť za organizáciu systému a sústavy podpory profesijného rozvoja (miera centralizácie – decentralizácie) v rozhodovaní o jeho cieľoch, obsahu, metódach je spravidla rozdelená medzi tri úrovne. Každá z nich sa podieľa na realizácii podpory profesijného rozvoja učiteľov a mala by mať pre jeho efektívny priebeh presne vymedzenú pôsobnosť. Na makroúrovni (ústredný orgán štátnej správy – ministerstvo), je potrebné stanoviť národné priority, stratégie a pravidlá financovania podpory profesijného rozvoja učiteľov regionálneho školstva. Mezoúroveň zahŕňa rôznych poskytovateľov s ponukou akreditovaných aj neakreditovaných programov a podporu tých subjektov, ktoré rozvíjajú vedecký výskum a jeho implementáciu v praxi profesijného rozvoja. Mikroúroveň predstavujú jednotlivé školy s jedinečnými rozvojovými potrebami, ich pedagogické zbory a učiteľov.

Rosa, V. (1997, s. 14) uvádza tri modely systémov podpory profesijného rozvoja učiteľov v Európe (v závislosti na tom, akú majú prevahu organizačných foriem a metód):

- **Obligatórny** – príznačné jednotné požiadavky na všetkých učiteľov, čo vytvára priestor na plošné formy vzdelávania. Prednosťou je flexibilita pri implementácii nových pedagogických dokumentov, závažných zmenách v školskom systéme, uplatňovaní jednotných požiadaviek na obsadzovanie funkcií v školstve. Nedostatkom je centralistické riadenie a uniformita foriem, metód vzdelávania potláčajúca tvorivý potenciál učiteľov.

- **Intencionálny** – spojený so sústavou kvalifikačných predpokladov a platových tried učiteľov, ktorí si vyberajú zo širokej ponuky možností profesijného rozvoja a po ich úspešnom ukončení (atesty, kreditný systém) získavajú vyšší kvalifikačný stupeň, funkčný postup a zvýšenie platu.
- **Autoregulačný** – založený na predpoklade, že každý učiteľ má takú mieru vnútornej motivácie, že je schopný sám kompetentne rozhodovať o svojich vzdelávacích potrebách a cestách ich uspokojenia. Nedostatkom je, že uvedený predpoklad sa týka len menšieho počtu vysoko a trvalo motivovaných učiteľov, ostatní zostávajú mimo.

Financovanie sústavy podpory profesijného rozvoja je trvalým problémom školských systémov. Je závislé na organizačnej, inštitucionálnej podobe a politickom rozhodnutí o tom, ako sa budú prerozdeľovať obmedzené finančné zdroje. Alternatívy spolupodieľania sa štátu, regiónu, samosprávy, školy alebo učiteľa na jeho financovaní znemožňujú porovnať výšku výdavkov, ktorú jednotlivé krajiny investujú v tejto oblasti. Každá má vytvorený osobitný model financovania profesijného rozvoja. Vo väčšine krajín si iniciatívu pri financovaní ponecháva ústredná školská správa. Spravidla sú tieto zdroje smerované na priority štátnej vzdelávacej politiky prostredníctvom centrálne riadených inštitúcií, vysokých škôl, miestnu samosprávu. Štruktúru výdavkov spojených s profesijným rozvojom tvoria výdavky na organizáciu a realizáciu vzdelávacích aktivít, výdavky na zabezpečenie účasti (cestovné, diéty, náhrada – suplovanie výučby, účastnícke poplatky a pod.), výdavky na uspokojenie zákonných nárokov učiteľov spojených s platovým postupom (po absolvovaní napr. atestácií), inou formou ocenenia kvality ich práce.

Model financovania môže zahŕňať rôzne prístupy:

- Priame štátne dotácie ministerstvom riadeným verejným organizáciám, ktoré realizujú podporu profesijného rozvoja učiteľov v plnej výške alebo len na akreditované projekty stanovené ministerstvom (charakteristické pre centralistické sústavy).
- Účelové finančné dotácie (normatívne) v rámci rozpočtu pre jednotlivé školy (výška je stanovená vzhľadom na počet žiakov alebo učiteľov školy), nie je ich možné čerpať na iné než rozvojové aktivity. Rozhodnutie o voľbe poskytovateľa vzdelávacej služby je na riaditeľovi školy (charakteristické pre sústavy s konkurenčným – trhovým systémom).
- Na vzdelávanie učiteľov môže prispievať miestna samospráva, škola, ale aj učiteľ (v tomto prípade sa často uplatňuje model neredukujúci ich mzdu, ale kompenzujúci ich výdavky na vzdelávanie napríklad predĺženou dovolenkou, študijným voľnom, inými úľavami a výhodami – zastupovanie, znížený úväzok a pod.).
- Grantový režim ako model ponúkajúci verejné zdroje na transparentné súťaže poskytovateľov najmä v takých segmentoch vzdelávacej ponuky, na ktorú nemajú ministerstvom riadené organizácie kapacity, alebo ide o špecifickú vzdelávaciu ponuku (napr. pre málopočetné profesijné skupiny, učiteľov umeleckých škôl, odborných škôl, majstrov odbornej výchovy, odborných zamestnancov a pod.).

Často diskutovanou otázkou je problém – ktoré druhy kontinuálneho vzdelávania majú byť spolplatňované školami (učiteľmi). Bezplatné by mali byť tie aktivity, ktoré rezort, štátna správa ponúka a vyžaduje ako súčasť implementácie inovácií v cieľoch a obsahu vzdelávania alebo pri zásadných štrukturálnych reformách školstva. Tieto podujatia by mali byť bezplatné, pretože učiteľ ako zamestnanec vykonávajúci verejnú službu vo

verejnou záujme by mal mať prístup k týmto aktivitám bez finančného obmedzenia. Úhradu nákladov (v úplnej alebo čiastočnej výške) za vzdelávanie považujeme za účelnú vtedy, ak ide o súčasť prípravy učiteľa na výkon špecializovanej funkcie, rozšírenie odbornej spôsobilosti, prípadne jej zvýšenie (napr. atestáciou), čím učiteľ dosiahne aj nárokovateľné finančné zvýhodnenie (platový postup).

Pre kvalitu realizácie programu profesijného rozvoja má zásadný význam **personálne zázemie – garant programu a zbor lektorov programu**. Garantom programu kontinuálneho vzdelávania na Slovensku môže byť učiteľ s druhou atestáciou, s ukončeným tretím stupňom vysokoškolského vzdelania, ak má aspoň 6 rokov pedagogickej praxe alebo vysokoškolský učiteľ vo funkcii docent alebo profesor, ktorý pôsobí v odbore súvisiacom s obsahom vzdelávacieho programu (Smernica ministerstva č. 18/2009 – R). Ďalšie požiadavky na lektorov sa nevyžadujú (ani popis ich kvalifikácie, odborných kompetencií a lektorských skúsenosti vo vzťahu k cieľom programu), ale za ich odbornosť zodpovedá garant programu. Na Slovensku sa tematika odbornosti lektorov rieši okrajovo a bez hlbšej systematickej reflexie, vedecko-teoretického skúmania. V Európe naopak stúpa záujem o tých, ktorí učia učiteľov (EK, 2012, s. 46): „Lektori učiteľov sú rozhodujúci pre ich kvalitu, ale sú často zanedbávaní pri tvorbe legislatívy. Sú prítomní pri každej úrovni pracovného kariérneho cyklu učiteľov, vzdelávajú a usmerňujú ich. Mali by modelovať a ilustrovať v ich každodennom vyučovaní, čo znamená byť profesionálnym učiteľom orientovaný na učiaceho sa, mali by realizovať výskum, ktorý rozvíja naše porozumenie učenia sa a vyučovania.“

Na procese vzdelávania učiteľov sa na Slovensku podieľajú rôzni ľudia a inštitúcie. Označujeme ich ako učiteľov učiteľov, metodikov, učiteľov kontinuálneho vzdelávania, lektorov alebo školiteľov v profesijnom rozvoji učiteľov (ďalej len lektori). **Lektori spravidla vytvárajú tieto špecializované skupiny:**

- lektori na plný úväzok v centrách pre vzdelávanie, ktorí sa špecializovali na tento typ vzdelávania,
- lektori z vysokých škôl, ktorí sa podieľajú predovšetkým na pregraduálnom vzdelávaní, ale sú často zapojení do programov kontinuálneho vzdelávania učiteľov,
- lektori pôsobiaci na školách so skráteným úväzkom ako poradcovia, konzultanti školských projektov, podpory inovačných zmien v práci pedagogických zborov škôl,
- príležitostní lektori (experti) z rôznych oblastí profesijného života k aktuálnym otázkam pedagogickej teórie a praxe (legislatíva, riadenie, odborné vzdelávanie, profesijná orientácia, psychológia, protidrogová prevencia, zdravý životný štýl, európska dimenzia vo vzdelávaní, informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní a pod.).

Funkcie lektora sa odvíjajú od potrieb učiteľov v ich profesijnom rozvoji (Pavlov, I. 2002a, s. 5):

- lektor ako expert – ponúka odborné alternatívy riešenia;
- lektor ako mediátor – vyžaduje pochopenie;
- lektor ako tréner – výcvikom rozširuje zručnosti;
- lektor ako vedec a výskumník – vyhodnocuje vedeckými metódami edukačné procesy a procesy učenia sa učiteľov;

- lektor ako poradca – prejavuje záujem, pomáha, umožňuje dosahovanie konsenzu pri riešení problémov;
- lektor ako konzultant – overuje výsledky;
- lektor ako facilitátor – sprevádza procesy sebautvárania.

Rôzne roly, v ktorých lektori realizujú podporu učiteľov, vyžadujú vysoký akademický štandard a bohatú skúsenosť z pedagogickej praxe. Inštitúcie, na ktorých pôsobia, vytvárajú diverzitu (osôb aj inštitúcií), ktorá môže byť inkonzistentná s ponukou programov. Lektori nemajú na Slovensku etablované štruktúry ani model systémovej podpory, čo vytvára riziko neefektívnych postupov v podpore profesijného učenia nerozvíjajúceho skutočný potenciál učiteľov. Za špecifické kvalifikačné požiadavky na lektorov (okrem učiteľov kontinuálneho vzdelávania na Metodicko-pedagogickom centre) zodpovedajú poskytovatelia vzdelávania. Lektori sú rozdielni v pohľadoch na výučbu v závislosti na svojom vzdelaní, skúsenosti z pedagogickej praxe, praxi profesijného rozvoja, vlastnom sebazvdelávaní a zdokonaľovaní. Lektori by mali byť aktívne zapojení do výskumných aktivít, teórie i praxe podpory profesijného rozvoja. Fragmentácia lektorov je prirodzená, ale zodpovednosť za ich koordinovanú podporu by mal nieť subjekt, ktorý bude fundovane rozvíjať ich kompetencie (pedagogické, andragogické). Na Slovensku absentuje monitorovanie efektivity práce, systémová podpora nevyhnutných kompetencií. Lektori profesijného rozvoja sú cenným zdrojom informácií o pracovných problémoch, úrovni rozvoja, potrebách, ale aj celkovej situácii učiteľov v školách. Vzdelávanie lektorov učiteľov vyžaduje špecifické podmienky, pretože kompetencie, ktoré má mať osvojené, sú nielen o vyučovaní nedospelých žiakov (pedagogické), ale aj o vzdelávaní dospelých učiteľov (andragogické). Medzi skupiny lektorov patria učители vysokých škôl, iných odborných pracovísk vedy a výskumu, poradenského systému. Kvalita lektorov učiteľov býva aj predmetom kritiky účastníkov vzdelávania pre nedostatočnú znalosť procesov výučby a učenia alebo nedostatočnú spôsobilosť viesť efektívnymi metódami profesijné učenie učiteľov.

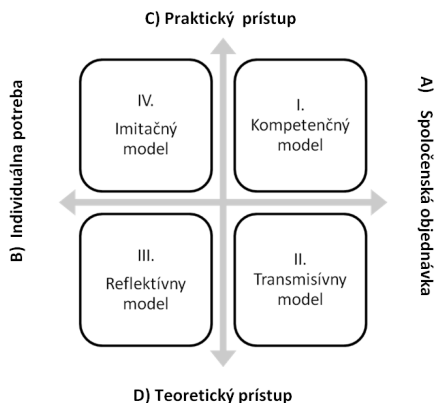
Ak sú učители najdôležitejším faktorom ovplyvňujúcim kvalitu učenia žiakov, kompetencie tých, ktorí ich vzdelávajú a podporujú, sú vyššieho stupňa. Pôsobenie lektorov nemôže byť porovnávané s vyučovaním v triede. Vyžaduje sa od nich, aby si osvojili špecifické kompetencie súvisiace nielen s vyučovaním (ako učiť žiakov), ale aj týkajúce sa vzdelávania dospelých a manažmentu ich pracoviska – školy alebo výskumnej kompetencie. Podpora pre tých, ktorí vzdelávajú učiteľov, je nedocenená vo väčšine krajín, nie je jasne stanovený zodpovedný orgán za profesijné štandardy súvisiace s ich náborom alebo výberom (EK, 2012, s. 47 – 57). V súčasnosti je sústava poskytovateľov na Slovensku zákonom zakotvená prijateľne, ale iné prvky vytvárajúce jej optimálne fungovanie (napr. financovanie zvyšujúce vybraných poskytovateľov) jej efektívnosť zoslabujú. Od účinnosti zákona by bolo potrebné vykonať hĺbkovú analýzu silných a slabých miest v novom systéme podpory profesijného rozvoja (prijatú stratégiu profesionalizácie vrátane podpory profesijného rozvoja učiteľov) a sústrediť sa „ľudský faktor“ tzn. posilnenie úlohy a kompetencií lektorov učiteľov.

2.3.5 Formy a metódy podpory profesijného učenia učiteľov

Súčasťou programu profesijného rozvoja má byť opis foriem vzdelávania (prezenčná, dištančná, kombinovaná forma) a metód profesijného učenia (spôsoby osvojovania vedomostí, spôsobilostí a postojov tak, aby podporovali dosahovanie plánovaných profesijných kompetencií). Pri akreditácii programov kontinuálneho vzdelávania tento prvok uniká odbornej pozornosti napriek tomu, že ovplyvňuje kvalitu jeho realizácie. „Automatizácia“ sa predpokladá, že program bude realizovaný modernými, aktivizujúcimi metódami profesijného učenia. Je to aj preto, že poskytovatelia neponúkajú iné, než tradičné formy vzdelávania (mimo škôl a pre jednotlivých učiteľov) a rovnako súbor metód učenia neobsahuje tie, ktoré aktivizujú učiteľov v ich profesijnom učení. Poskytovatelia programov vzdelávania preferujú určité metódy a formy profesijného učenia využívané lektormi programu. Nestretli sme sa s tým, aby garanti programov zámerne podľa cieľov programu, plánovaných profesijných kompetencií účastníkov, ale aj „výbavy“ lektorov uvažovali o zodpovedajúcich formách a metódach profesijného učenia účastníkov vzdelávania.

Profesijný rozvoj, ktorým si učelia osvojujú, prehlbujú a rozširujú svoje vedomosti, zručnosti a postoje, prebieha v zajatí istých typologických prístupov k ich profesijnému učeniu (Villegas – Reimers, E. 2003, s. 40 – 43). Tieto prístupy označujeme ako modely, keďže vykazujú vysokú mieru teoretického rozpracovania ako systému. Väčšina aktivít profesijného učenia učiteľov má eklektický charakter, tzn., že využíva prvky rôznych teórií a prístupov v závislosti od potrieb vzdelávaných učiteľov, cieľov a obsahu vzdelávania, kompetencií lektorov a pod. (Schleicher, A. 2012, s. 45). Typológia a charakteristika modelov profesijného učenia sa učiteľov nepredstavuje „čistú“ podobu. Typológia ponúka optiku, ktorou vidia svoje profesijné učenie učiteľia a súčasne sa opiera o overené učebné postupy. Na základe viacročného pozorovania, realizácie vzdelávacích aktivít učiteľov a praxe ich profesijného rozvoja sme vyčlenili dve polarity, ktoré (latentne alebo zjavne) zastávajú lektori, účastníci vzdelávania, tvorcovia programov kontinuálneho vzdelávania. Profesijný rozvoj učiteľov osciluje medzi osovými polaritami, ktoré na prienikoch v kvadrantoch vytvárajú špecifické prístupy, modely prevládajúcich foriem a metód profesijného učenia (Schéma 12).

Schéma 12 Modely podpory profesijného učenia učiteľov (Pavlov, I. 2013a)



Os teoretického a praktického (C – D). Teoretický (akademický, vedecký) prístup, kladie dôraz na vedecky overené postupy. Praktický (metodický, pragmatický) prístup zdôrazňuje využiteľnosť a okamžitú aplikovateľnosť osvojených poznatkov vo výučbe. Ich polarita sa prejavuje v praxi profesijného rozvoja v ponuke cieľov a obsahov programov vzdelávania, v dominancii metód profesijného učenia, v presvedčení lektorov o optimálnych nástrojoch podpory učiteľov.

Os spoločenskej objednávky a individuálnych potrieb škôl a učiteľov (A – B). Spoločenská objednávka kladie dôraz na politické, kultúrne a sociálne potreby v profesijnom rozvoji. Polarita naklonená potrebám spoločnosti preferuje štátom definované kurikulá, prispôsobenie sa predpísaným pravidlám ich aplikácie vo výučbe. Dôraz na individuálne potreby zvyraňuje uspokojovanie očakávaní účastníkov vzdelávania založených najmä na ich skúsenostiach z výučby (učiteľove subjektívne teórie), individuálnych vzdelávacích potrebách a podporuje nástroje aktívnej reflexie vlastnej výučby.

Na prieniku naznačených polarít vznikajú pod ich vplyvom konkrétne modely podpory profesijného učenia sa učiteľov. Uvedomujeme si, že síce ide o schematické vyjadrenie, ale poodhaľuje možné súvislosti a ponúka nové výskumné pole.

I. Kompetenčný model je založený na jasne definovaných požiadavkách v podobe súboru profesijných kompetencií (profesijných štandardov), ktoré predstavujú inventár spoločensky prijatých noriem pre očakávané profesijné správanie a pedagogické činnosti učiteľov. Profesijný rozvoj a metódy učenia sa učiteľov sú zamerané predovšetkým na osvojenie a zvládnutie súboru závažných spôsobilostí obsiahnutých v kompetenčných profiloch (štandardoch). Podporným prvkom tohto modelu je kariérny systém, ktorý prostredníctvom atestácií orientuje učiteľov na zlepšovanie – gradáciu profesijných kompetencií v predpísaných oblastiach kompetencií.

II. Transmisívny model je založený na preferovaní zväčša akademických (teoretických) prístupov opierajúcich sa o poznatky vied a zdôrazňujúcich potrebu socio-kultúrnych, etických, estetických princípov a dôrazu na obsah učebných predmetov nielen v profesijnom rozvoji, ale aj v pedagogickej praxi. Sprievodným znakom je spätosť modelu s tradičným (akademickým) poňatím profesijného učenia sústredeného na vzdelávacie obsahy – kurikulum školy. Podporným prvkom tohto modelu je orientácia na predpísané obsahové štruktúry schválených štátnych vzdelávacích programov, respektíve vzdelávacie programy školy.

III. Reflektívny model sa zakladá na osvojení teoretických východísk procesov výučby a učenia (najmä konštruktivismu), rozvíjaných na individuálnej skúsenosti (reflektívneho praktika) a vytvárajúci zmysluplné subjektívne teórie výučby. Sprievodným znakom je iniciatívnosť v hľadaní inovácií, vzájomná inšpirácia, výmena skúseností a tímová práca učiteľov nad zlepšením výučby. Ústredným prvkom podpory tohto modelu sú pedagogické javy a situácie ako predmet profesijného učenia učiteľov.

IV. Imitačný (tréningový) model zdôrazňuje najmä pragmatické individuálne potreby učiteľa (v závislosti na aktuálnej učebnej situácii) a ich rozvoj predovšetkým úzkym kontaktom s úspešnou pedagogickou praxou, nácvikom osvedčených metodických postupov, kde rozhodujúcim kritériom je užitočnosť (tu a teraz). Sprievodným znakom býva orientácia na osvojenie tých metodických postupov, ktoré umožňujú efektívne

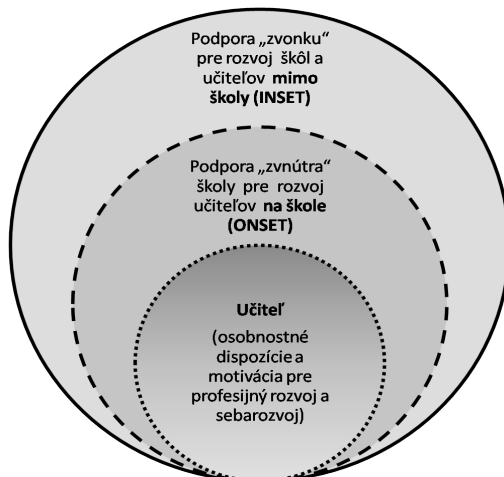
zvládnuť naliehavé a náročné edukačné situácie v škole. Nasýtením potreby sa môže učiteľ uspokojiť alebo hľadať nové námety, ak to zlepšenie jeho práce vyžaduje.

Uvedené modely podpory profesijného učenia poskytujú podnety pre aktivity, ktoré poskytovatelia kontinuálneho vzdelávania plánujú ako formálne, ale aj neformálne programy. Inšpiratívnosť modelu vidíme vo vyjadrení kľúčových premenných rámca podpory metód profesijného učenia. Súčasne model slúži ako komunikačný prostriedok pre tvorcov i užívateľov nástrojov podpory profesijného rozvoja v uvedomení si podstaty a dosahu aktivít profesijného učenia (v zmysle niektorého z modelov). Kennedy, A. (2005, s. 231 – 250) pomenúva deväť modelov kontinuálneho profesijného rozvoja, ktoré vytvárajú rámce pre ďalšie analýzy (vzhľadom k účelu: od transmisie a prechod ku transformácii) a významne korešpondujú s našim poňatím. Tieto modely charakterizuje v závislosti na ich potenciály pre zvyšovanie profesijnej autonómie učiteľov. Náš školocentrický model podpory podobne inklinuje k tým metódam a formám profesijného učenia sa učiteľov, ktorými sa aktivizujú jednotliví učители aj učiace sa tímy učiteľov školy.

Klasifikácia aktivít učiteľov v ich profesijnom rozvoji je rozmanitá z hľadiska cieľov, obsahu, metód, časovej náročnosti, finančného a inštitucionálneho zabezpečenia. Anderson, L. W. (1995, s. 621) podáva definíciu INSET (Inservice teacher education and training) ako „také vzdelávanie, tréningové, školiace činnosti, do ktorých sú zapojení učители a riaditelia škôl, ktorí majú potrebnú kvalifikáciu a ich cieľom je zdokonaľiť sa po odbornej stránke, zručnostiach, aby mohli efektívnejšie vyučovať. Rozvoj profesijných kompetencií priamo v pedagogickej praxi a podmienkach školy nazýva ONSET aj ako sebazvdelávanie“. Vysvetlenie prístupu INSET – ONSET k profesijnému rozvoju učiteľov predstavuje jeho vonkajší (organizačný) aspekt. Naša Schéma 13 vyjadruje vzťah medzi učiteľom (ako objektom i subjektom profesijného rozvoja), školou (ako bezprostrednou príležitosťou na profesijné učenie sa) a prostredím mimo školy poskytujúcim pomoc „zvonku“. Sústredené kružnice vyjadrujú:

1. sebarozvojovú, sebazvzdelávaciu aktivitu učiteľa (učiteľov),
2. rozvojovú aktivitu organizovanú v prostredí školy (napr. ako tímov učiacich sa spoločentiev),
3. rozvojovú aktivitu jednotlivých učiteľov (ojedinele pedagogických zborov) organizovanú v školiacom prostredí „poskytovateľa mimo školy“.

Schéma 13 Kontexty podpory rozvoja učiteľov v podmienkach školy a mimo nej (Pavlov, I. 2013b)



V podstate ide o triedenie foriem profesijného rozvoja podľa miesta jeho realizácie, ktoré umožňuje aj rôznu mieru efektívneho zapojenia učiteľov a aktivizácie metód ich učenia sa. „V posledných desaťročiach sa presadzuje princíp, 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 učitelia a ich potenciál sú považovaní za hlavný zdroj rozvoja školy, kam sa presúva aj ťažisko ich profesijného rozvoja (organizovaných i sebazvdelávacích aktivít)“ (Pol, M. – Lazarová, B. 2000, s. 7-32).

Ako perspektívna cesta sa javí model organizačného učenia v škole, ktorý Sedláček, M. – Pol, M. – Hloušková, L. a kol. (2012, s. 29) charakterizujú ako „exogénny i endogénny proces (v závislosti na úrovni zapojenia ľudí a kontexte), ktorý vyvoláva zmeny (kognitívneho i behaviorálneho charakteru) na úrovni celej organizácie. Organizačné učenie môže byť metodický vedené, ale má aj dimenziu spontaneity, môže sa rozvíjať postupne aj veľmi rýchlo“. V rámci organizačného učenia prebiehajú tri procesy: rozširovanie (od individuálneho ku skupinovému učeniu), prehlbovanie (hĺbka zdieľania témy učiacimi sa), kotvenie (podpora a riadenie), ktoré sa prelínajú a majú synergický efekt. Výsledky nimi publikovaného výskumu (prípadové štúdie), poukazujú na špecifické školské podmienky ovplyvňujúce efektívnosť modelu organizačného učenia učiteľov. Ide o jeden zo súčasných najkomplexnejších modelov zaoberajúcich sa podporou profesijného rozvoja učiteľov v školách, ktorý však podľa nášho názoru v nedostatočnej miere berie do úvahy vplyv vonkajších podmienok a kontextu, neaspíruje na systémové zmeny podpory rozvoja „zvonku“.

Súčasná pedeutologická (Lazarová, B. 2006, s. 10-38), andragogická (Mužík, J. 2005, s. 115-160; Hroník, F. 2007), školsko–manažérska (Prášilová, M. 2006) odborná literatúra

obsahuje rôzne klasifikácie metód podpory profesijného učenia sa učiteľov na školách. Zmysluplný profesijný rozvoj učiteľov pre potreby konkrétnej školy, rešpektuje a rozvíja potreby a profesionalitu každého učiteľa, stráca rozmer útržkovitosti, nedobrovoľnosti a pasivity učiteľov, ktorá viedla k jeho nízkej efektívnosti. Vzdelávanie učiteľov sa označuje aj ako „na školu zamerané vzdelávanie“, „vzdelávanie založené na práci školy“ alebo „rozvoj učiteľského zboru“. Tento trend predstavuje výrazný odklon od pasívneho akceptovania ponuky rôznych inštitúcií smerom k učeniu sa objavovaním, v činnosti, jej hodnotením, sebahodnotením v podmienkach vlastnej školy – podpora školy zvnútra (riadené sebavzdelávanie). Posun učiteľa v role pasívneho subjektu vo vlastnom profesijnom rozvoji na aktívny subjekt sa spája s pojmom sebavzdelávanie. Sebavzdelávanie je cieľnou individuálnou činnosťou učiteľa (neusmerňovanou a neinštitucionalizovanou). „Kvalita a pedagogická efektívnosť sebavzdelávania učiteľov závisí podľa Blížkovského, B. (1992, s. 85) na metodickom vedení – kompetentnej pomoci ku svojpomoci“. Sebavzdelávanie učiteľov škôl je proces, rozšírený aj o cieľnú odbornú podporu učiteľovi zvonku (uvádzajúci kolega, riaditeľ, metodik a pod.), materiálnu podporu na sebavzdelávanie (tvorba študijných materiálov, vhodného učebného prostredia a pod.). Porubská, G. – Ďurdiak, Ľ. (2005) ďalej člení sebavzdelávanie na viaceré druhy podľa uvedomelosti (zámerné, náhodné), spôsobu riadenia (autonómne, heteronómne), postoja k sebavzdelávaniu (dobrovoľné, nedobrovoľné) a aktivity vzdelávajúceho sa subjektu (formálne, neformálne, informálne).

Klasifikáciu metód profesijného učenia učiteľov sme v Tabuľke 7 predstavili ako súbor metód profesijného učenia, ktoré sme utriedili v závislosti na tom, ako svojím charakterom vytvárajú/nevytvárajú priestor pre aktívnu participáciu učiteľov na profesijnom učení. Od jednoduchej transmisie (prenosu) poznatkov, cez ich rekonštrukciu a plánovanie výučbových dokumentov a situácií, po aktívne praktické využitie vo výučbe až na úroveň konštruovania (zovšeobecnenia) osvedčených pedagogických postupov. Všetky metódy môžu byť aplikované mimo školy (účast' jednotlivcov alebo skupín zo školy) alebo na škole (učiace sa učiteľské tímy).

Tabuľka 7 Metódy profesijného učenia učiteľov (Pavlov, I. 2013a)

| Pasívny prístup k profesijnému učeniu (učiteľ = objekt) | |
|--|--|
| Skupina učiteľov školy (metodické orgány, učiace sa tímy, prípadové diskusie, profesijné siete...) | Transmisia |
| | poznatkov a spôsobilostí (prenos z objektu na objekt) spravidla akademickým štúdiom vybraných tém a situácií z teórie alebo reálnej praxe (virtuálne, kombinované, prezenčné). |
| | Rekonštrukcia |
| | ako obnovovanie, prebudovanie poznatkov a spôsobilostí zo starých základov na nové. |
| | Projektovanie |
| ako adaptácia a rozvoj kurikula – plánovanie vyučovacích postupov, tvorba pedagogických dokumentov, učebných zdrojov a iné. | |
| Prenos a uplatnenie | |
| nových poznatkov a spôsobilostí priamo v pedagogickej činnosti (za podpory tútora, mentora, kouča). | |
| Konštruovanie | |
| nových poznatkov a spôsobilostí na základe teoretických vedomostí a spôsobilostí potvrdených, overených v pedagogickej činnosti (príklady dobrej praxe). | |
| Aktívny prístup k profesijnému učeniu (učiteľ = subjekt rozvoja) | |

Učiteľ – jedinec ako individuálny účastník aktivít profesijného rozvoja

Každá z uvedených metód profesijného učenia v sebe obsahuje „určitý podiel“ teoretického i praktického, transferu i facilitácie, poznávania i riešenia problémov. V podmienkach našich škôl sa venuje nízka pozornosť efektívnosti metód profesijného učenia učiteľov. Organizátori vzdelávania, ale aj lektori počítajú s tým, že ten, „kto učí iných sa bez ťažkostí učí aj sám“ a nevyžaduje k tomu zvlášť upravené podmienky, prostredie ani učebné postupy. Práve posilnenie andragogických profesijných kompetencií lektorov považujeme v tomto smere za rozhodujúce pre zlepšenie podpory profesijného rozvoja učiteľov. Pedagogická i andragogická literatúra uvádza rôzne klasifikácie, druhy výučbových metód v profesijnom učení učiteľov. Pre profesijný rozvoj považujeme za kľúčový aktívny prístup učiaceho sa jedinca v prostredí stimulujúcom kooperáciu s ostatnými účastníkmi aktivít rozvoja a najlepšie v úzkom kontakte s miestom výkonu pedagogickej činnosti.

Kasíková, H. (2001, s. 178 – 181) uvádza vzdelávacie formy organizované vo vnútri školy a člení ich na zvykové (skôr tradičné) a tie, ktorých inováčné možnosti sa javia ako perspektívne (z hľadiska teórie i výskumu), ale z rôznych dôvodov existujú pri ich uplatnení na školách bariéry:

- Jednorazové aktivity vedené iným lektorom na škole.
- Vzdelávanie celého pedagogického zboru iným lektorom mimo školy. Ide o tzv. dni pre učiteľské zbory (víkendové pobyty), orientované na prácu s celým pedagogickým zborom ako sociálnou skupinou, ktorá získava pochopenie pre zmeny na škole, motiváciu podieľať sa aktívne na ich realizácii. Sporná je efektívnosť výsledkov aplikovaných v praxi, keďže ani dobre a prakticky riadený kurz nemusí zohľadniť špecifiká podmienok a prostredia, do ktorého sa učitelia vrátia pôsobiť.
- Vzdelávanie skupiny záujemcov pod vedením externého poradcu.
- Práca v metodických kabinetoch ako prirodzených centrách vzdelávania učiteľov na škole.
- Jednotliví učitelia pedagogického zboru vzdelávajúci kolegov.
- Skupiny vzájomnej pomoci učiteľov (kompenzujú fenomén individuálneho výkonu, v zmysle ktorého je učiteľ izolovaný od ostatných kolegov).

V teórii i praxi profesijného rozvoja úsilie o modernizáciu metód vyžaduje skúmať a meniť dva kľúčové faktory:

- Rozvoj teórie profesijného rozvoja učiteľov a jej praxeologické vyústenie do odporúčaní pre zmenu vzdelávacích politík (vrátane legislatívy) a vzdelávanie manažmentu škôl.
- Profesionalizáciu zboru lektorov v profesijnom rozvoji učiteľov (štandardizáciou kompetencií, podporou a vzdelávaním), pretože sú to zväčša učitelia (základných stredných i vysokých škôl) bez náležitej andragogickej prípravy (mentoringu, tútoringu a pod.), výbavy modernými metódami profesijného učenia.

Dôležité je zmeniť zažitý názor, že vyučovanie je izolovaná individuálna aktivita učiteľa za zatvorenými dverami učebne. „Deprivatizáciu pedagogickej činnosti“ prináša presvedčenie, že vyučovanie je tímová záležitosť učiteľov celej školy, ktorá je účasťou široko podporovaného profesijného rozvoja učiteľov pedagogického zboru, ktorí pravidelne pozorujú, spolupracujú a kriticky reflektujú svoje skúsenosti. Pol, M. – Lazarová, B. (2000, s. 12 – 13) uvádzajú zistenie, že „v mnohých školách sa prejavuje tzv. kultúra nezasahovania, ktorá izoluje učiteľov od spätnej väzby. Podstatou je, že diskusie o práci, spôsoboch jej vykonávania sa nepovažujú za vhodné, pretože každý je autonómny a zodpovedný za svoje výsledky v triede. Učitelia síce priateľsky konverzujú,

ale chýba im kolegiálna interakcia, v dôsledku čoho sa stále viac izolujú od profesijných myšlienok kolegov, zvyšuje sa riziko stereotypu, rutiny a neochoty (skrytej či otvorenej) a konzervativizmu ku všetkému novému. Ako prevencia je správne podporovať zo strany vedenia školy rôzne úrovne kolegiálnych vzťahov: spoločenská konverzácia, pomoc a podpora, predloženie a výmena názorov a skúseností, ale najmä spoločnú prácu (napríklad v metodických orgánoch a iných tímoch na riešenie problémov).“ Aby sa stal učiteľ kooperujúcim a pociťoval potrebu spolupracovať a učiť sa kolegami, zdieľať spoločné úspechy aj problémy pedagogickej činnosti je ojedinelé. Ide o kompetenciu, ktorá dozrieva v emočne podporujúcom prostredí, tam kde je prítomný vzťah pomoci a podpory pri spoločnom dosahovaní cieľov. Kasíková, H. – Dubec, M. (2009) skúmali tímovú spoluprácu učiteľov v rámci projektu vzájomnej pomoci na vybraných školách. Dospeli k záverom, že spolupráca je vnútornou potrebou učiteľov (zdanlivo nesúvisiaca s aktivitami profesijného rozvoja), vyžaduje špecifické spôsobilosti pre kooperáciu (ktoré sú „naučiteľné“) a po odstránení organizačných, emočných bariér vedie k efektívnemu rozvoju učiteľov i celých pedagogických zborov škôl.

Metódy a formy podpory profesijného rozvoja na Slovensku na základe našich skúseností a výsledkov výskumov nasvedčujú, že ide o málo teoreticky, ale hlavne prakticky rozvinutú oblasť, ktorej sa v pedeutológii nevenuje systematická pozornosť. Efektivita metód a foriem podpory závisí aj od spektra ponuky poskytovateľov zodpovedajúcej špecifickým potrebám skupín učiacich sa učiteľov, od odbornej prípravou lektorov. Kosová, B. (2007, s. 7 – 11) pomenúva prekážky brániace efektívnemu učeniu sa učiteľov, ktoré vyplývajú z výkonu profesie (nízka motivácia, špecifické postoje k učeniu, izolovanosť od kolegov, absencia spätnej väzby). Ide o prekážky, ktoré je zložitá meniť, pretože predstavujú podstatné (takmer nemenné) charakteristiky práce učiteľstva. Učitelia nemajú príležitosť spoznať aktivizujúce metódy profesijného učenia, nemajú možnosť si v praxi profesijného rozvoja vybrať tie, ktoré sú blízke ich „učebnému štýlu“. Vysvetľujeme si to tak, že prax profesijného rozvoja učiteľov je málo inšpirovaná profesijnou andragogikou, chýba výskum dobrej praxe a zovšeobecnenie skúseností z využitia efektívnych vyučovacích metód a foriem (napr. portfóliá úspešných lektorov učiteľov), dlhodobo sú podceňované a nepodporované možnosti sebarozvoja učiteľov ako hnacieho motora zmien.

3 Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov

Úsilie o zlepšovanie kvality vo vzdelávaní sprevádza snaha o zvyšovanie kvality práce učiteľov. Ide o kľúčový faktor vzdelávacích politík krajín OECD aj EÚ. Prijatie Lisabonskej stratégie roku 2000 prinieslo konsenzus o celoeurópskom poňatí profesijných činností učiteľa a ich štandardizácii. Podmienkou ekonomického a sociálneho rozvoja je premena funkcií školy, funkcií a rolí učiteľa, čo sa odrazí nielen v zmene poňatia práce učiteľa, ale najmä jeho prípravy a podpory rozvoja. Úsilie o identifikovanie kompetencií (vedomostí, zručností, postojov, osobnostných predpokladov), ktoré charakterizujú kvalitné vyučovanie/učenie a prácu učiteľa viedlo k vytvoreniu profesijných štandardov ako východiska pre vzdelávanie, rozvoj a hodnotenie učiteľov. Profesijný štandard vyjadruje široko zdieľnú podstatu profesionality učiteľa, spoločenské očakávania jeho rolí a kompetencií. Konceptie profesijného štandardu sú rôzne v úzkej väzbe na poňatie učiteľskej profesie v každej krajine. Na Slovensku sú otázky štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov súčasťou širšej práce nad Konceptiou profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme (po roku 2007) a tvoria jadro teórie profesijného rozvoja učiteľov (Pavlov, I. 2013a).

Východiská štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov vyplývajú z charakteru **vzdelávacích politík EÚ** ako sú **Lisabonská stratégia EÚ 2000** (napr. ciele vzdelávania a funkcie škôl – 1996, 8 kľúčových kompetencií žiakov pre celoživotné učenie – 2006) a **Stratégia Európa 2020** (strategický cieľ 2) o kvalite počiatočného vzdelávania, podpore nových učiteľov na začiatku kariéry, zvyšovaní kvality príležitostí a ďalšom rozvoji učiteľov, školiteľov. Rovnako významné sú aj **meniace sa potreby pedagogickej praxe založené** na konceptualizácii kvalitnej výučby a učenia sa žiakov v 21. storočí (UNESCO), na konceptualizácii učiteľskej profesionality v podobe súboru profesijných kompetencií a požiadavkách výkonu služby vo verejnom záujme (formuluje a garantuje štát v podobe noriem - podobe profesijných štandardov na výkon pedagogickej činnosti učiteľov).

Pregraduálna príprava aj kontinuálny profesijný rozvoj vyžaduje konsenzus o tom, aké sú očakávania od učiteľov a od ich práce v škole. Ide o model profesijných kompetencií formulovaných v podobe profesijného štandardu, ktorý svojou gradačnou funkciou zabezpečuje rozvoj profesionality každého učiteľa a je pilierom kariérneho systému. Profesionalizácia pedagógov na Slovensku stále naráža na absenciu presného vymedzenia súboru profesijných spôsobilostí. Prejavuje sa to negatívne v rozmanitej úrovni pregraduálnej prípravy, systéme celoživotného vzdelávania, personálnej práci manažmentu škôl, nekvalifikovaných zásahoch decíznej sféry do výkonu profesie a znižovaním prestíže profesie v spoločnosti. Predpokladom pre komplexné riešenie prípravného vzdelávania a profesijného rozvoja pedagógov je vypracovanie kompetenčných profilov a profesijných štandardov kategórií pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení, ale aj vysokoškolských učiteľov učiteľov a lektorov v kontinuálnom vzdelávaní, ktoré by charakterizovali ich roly, zodpovednosť, očakávané vedomosti, spôsobilosti a postoje. Konceptným východiskom profesionalizácie je profesijný štandard založený na kompetenčných profiloch jednotlivých kategórií pedagógov odvodených z cieľov vzdelávania, hodnôt a cieľov školy. „Profesijný štandard vyjadruje vnútornú integritu doteraz separovaných zložiek profesijných kompetencií. Dominantnou je pedagogická zložka a odborná zložka, ktorá má pre výkon profesie inštrumentálnu funkciu. Profesijný štandard je normatív, ktorý vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie na štandardný výkon profesie. Je pilierom profesionalizácie,

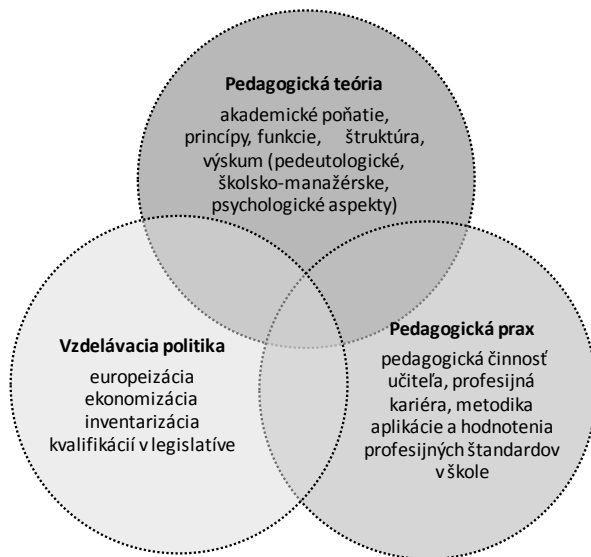
z ktorého vychádza profil absolventa vysokej školy, profesijný a kariérny rast a kritériá hodnotenia a odmeňovania. Vyjadruje sa v systéme preukázateľných kompetencií. Dôvody na vytvorenie profesijných štandardov pedagógov sú nasledujúce (Kasáčová, B. – Kosová, B. – Pavlov, I. – Pupala, B. – Valica, M. 2006, s. 95):

- nadnárodný význam – porovnateľnosť pedagogickej profesie na Slovensku a v EÚ (profesijná mobilita),
- vymedzuje pedagogickú profesiu ako expertnú profesiu,
- umožňuje porovnanie s inými profesiami, kategóriami pedagogickej profesie porovnaním kvality programov vzdelávania a ich výstupov,
- poskytuje rámec na monitorovanie a hodnotenie kvantity profesijných výkonov pedagógov za účelom hodnotenia a odmeňovania (platové predpisy) a personálnej práce manažmentu škôl,
- je nástrojom štátnej objednávky pre vysoké školy pripravujúce pedagógov (vymedzuje rámec pregraduálneho vzdelávania),
- je nástrojom profesijného rozvoja, pretože je základom tvorby programov kontinuálneho profesijného vzdelávania pedagógov v kariérnom systéme,
- vytvára podmienky pre odbornú diskusiu: Aký je kvalitný učiteľ? Aká je kvalitná škola? Aké je kvalitné vzdelávanie?
- je nástrojom na lepšie porozumenie problémom profesie (profesijný jazyk),
- umožňuje skvalitnenie práce manažmentu škôl (personálny rozvoj zamestnancov),
- umožňuje pedagógom porozumieť, aké sú očakávania na ich profesijný výkon,
- umožňuje pedagógom identifikovať sa s ich profesijnou rolou a profesiou,
- umožňuje vytvárať perspektívy – modelovanie individuálneho profesijného rozvoja i rozvoja pedagogického zboru školy,
- umožňuje prezentáciu kľúčových oblastí vlastnej práce (verejnej služby) verejnosti (rodičom, zriaďovateľom)“.

3.1 Kontexty štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov

Štandardizácia profesijných kompetencií je procesom normatívneho vyjadrenia preukázateľných (pozorovateľných a dokumentovateľných) pedagogických činností učiteľa, ktoré komplexne popisujú (dynamické a premenlivé) profesijné kompetencie v podobe konsenzuálnych modelov. Štandardizácia sa prejavuje v troch úzko prepojených kontextoch (Schéma 14), ktoré ovplyvňujú tvorbu a akceptáciu modelu sprevádzanú polemickými diskusiami doma i v zahraničí. Každý z uvedených kontextov štandardizácie sa rozvíja a prehľbuje prostredníctvom seba vlastných nástrojov, pričom nemusí ísť o kompatibilné procesy, ba naopak môžu si odporovať a stáť voči sebe v konflikte.

Schéma 14 Kontexty štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov (Pavlov, I. 2013b)



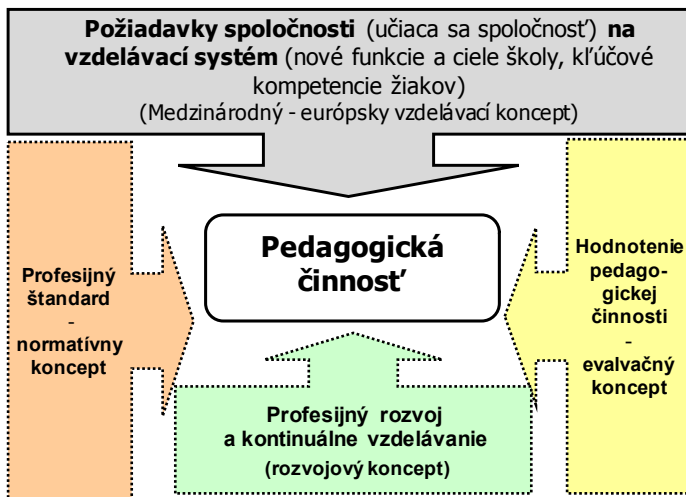
Kontext pedagogickej teórie predstavuje akademické poňatie problematiky štandardizácie, jej princípov, štruktúry, funkcií, podoby výskumu z pohľadu pedagogickej (pedeutologickej), psychologickej vedy a príbuzných disciplín (školský manažment a iné). V tomto kontexte hrozí riziko akademizmu (odtrhnutosť vzdelávania učiteľov a ich profesijného rozvoja od potrieb pedagogickej praxe, napr. keď vysoké školy draho pripravujú neuplatniteľných absolventov), scientizmu (bezbrehá dôvera v možnosti vedy) alebo redukcie a atomizácie (fragmentácie) pedagogických činností, čo ohrozuje integritu a komplexnosť poňatia výkonu profesie. **Kontext vzdelávacej politiky** predstavuje tie súvislosti a faktory, ktoré ovplyvňujú štandardizáciu (ukotvenie v koncepcnej a legislatívnej podobe) v širších medzinárodných (i národných) súvislostiach (napr. unifikácia prístupov v tvorbe modelu európskeho štandardu učiteľa v duchu integračného úsilia EÚ, globalizácie, ekonomizácie a akontability vo vzdelávaní). Vzdelávacia politika býva spätá s rizikom byrokratizmu (štandardizácia ako flexibilný proces stráca schopnosť reagovať na meniace sa potreby pedagogickej praxe pod tlakom byrokratických pravidiel na ich spracovanie, schvaľovanie a inováciu), paternalizmu (nadmerný a neopodstatnený štátny dozor nad procesom tvorby, implementácie a inovácií profesijných štandardov, môže ohroziť dôveru učiteľov v ich autonómne spravovanie vysoko profesijnej témy).

Kontext pedagogickej praxe chápeme nielen ako pedagogickú činnosť učiteľa, jeho profesijnú kariéru, ale aj ako metodiku aplikácie, hodnotenia profesijných štandardov v pedagogickej praxi a personálnej práci na škole. V tomto kontexte hrozí riziko tradicionalizmu (neopodstatnené pridržanie sa tradičných pohľadov a prístupov, napr. bez profesijných štandardov to išlo doteraz, pôjde to aj naďalej), pragmatizmu (upriamenie sa na tie stránky pedagogickej činnosti, ktoré prinášajú výhradne užitočné a praktické výsledky), praktizmu (zotrúvanie na zabehnutých rutinných činnostiach, odtrhnutých od implementácie inovácií a zmien) a inštrumentalizmu (napr. pri práci s indikátormi a nástrojmi hodnotenia).

3.2 Koncepty štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov

Na Slovensku v posledných rokoch vyvrcholilo úsilie o uskutočnenie zásadných zmien v učiteľskej profesii. Vládou SR schválená koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme (2008) a profesijný zákon (2009) položili základy aj pre legislatívnu úpravu profesijných štandardov. Jedna z ciest k profesionalizácii pedagogickej profesie vedie cez štandardizáciu profesijných kompetencií pedagógov. Ide o zložitý, nielen vedecko-teoretický problém, ale predovšetkým o praktickú realizáciu priority štátnej vzdelávacej politiky a personálnej politiky rezortu školstva. **Koncepty štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov** (Schéma 15) predstavujú názorný náčrt kľúčových faktorov, ktoré ovplyvňujú procesy štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov a ich nasledujúca analýza poskytuje rámce diskusie o ich komplexnom poňatí. Procesy štandardizácie profesijných kompetencií sprevádzajú problémové okruhy, ktoré sa prelínajú cez všetky koncepty. Ide o prijatie kultúry štandardov (princípy, funkcie) v národnej diskusii, zhodu a spoločne zdieľaný súbor (model) profesijných kompetencií (legislatívne zakotvenie), tvorbu (deskriptívna, empirická) a implementácia štandardov do praxe, integráciu modelu štandardov do personálnej práce školy, aktualizáciu súboru profesijných kompetencií (participácia učiteľov), štandardizáciu ako súčasť komplexného systému podpory učiteľského vzdelávania a profesijného rozvoja učiteľov.

Schéma 15 Koncepty štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov (Pavlov, I. 2013b)



3.2.1 Medzinárodný a národný koncept štandardizácie profesijných kompetencií

Tomková, A. - Spilková, V. a kol. (2012) uvádzajú, že úsilie zlepšiť profesionalitu učiteľa štandardizáciou jeho kompetencií v pedagogickej teórii a výskume prechádzalo od idealizovaného poňatia - **normatívnych modelov profesie** (koniec 60. rokov 20. storočia) s detailnými požiadavkami na učiteľa v podobe žiaducich činností a vlastností. Tieto boli neskôr konfrontované a vytesnené „reálnymi charakteristikami“ a oproti statickému je zdôrazňované dynamické poňatie požiadaviek na učiteľa smerujúce k žiaducim parametrom učiteľskej profesie. Od 80. rokov behavioristický prístup redukujúci požiadavky na pracovné zručnosti potrebné pre výkon povolania (zjednodušený prevod na pozorovateľné prejavy správania), vyvažuje **holistický prístup** vychádzajúci z komplexného obrazu práce učiteľa, kde je dôležitá kontextovosť a prepojenosť jednotlivých komponentov (aj keď sú ťažko pozorovateľné a hodnotiteľné). Od 90. rokov je zjavné úsilie charakterizovať kľúčové prvky kvality učiteľov v základných oblastiach profesijných vedomostí, spôsobilostí, skúseností, postojov a hodnôt (professional knowledge). Neskôr sa téma kvality učiteľov dostáva do centra pozornosti vzdelávacích politík a modely efektívnych učiteľov sú vytvárané v rámci modelov kvalitných škôl a efektívnej výučby. Model profesijných kompetencií bol vytvorený na základe tzv. Delorsovho konceptu „štyroch pilierov“ vzdelávania, ktoré sa vzťahujú k vzdelávacím cieľom a funkciám školy. Profesijný štandard sa chápe ako konkretizácia požadovaných kvalít učiteľa, ktoré sú nevyhnutné pre výkon pedagogickej činnosti. Kvalita učiteľa, vyjadrená profesijným štandardom je formulovaná v úzkej súvislosti s poňatím kvalitnej školy a výučby v kurikulárnych dokumentoch (v súlade so zásadnými premenami v poňatí cieľov, obsahu a stratégií školského vzdelávania).

Podobne ako na Slovensku aj štáty EÚ presadzujú nevyhnutnosť definovať požiadavky na učiteľov ako profesijný štandard odlišný od požiadaviek na absolventov učiteľského štúdia. Štruktúru hlavných kompetencií požadovaných od učiteľov (na ich vedomosti, spôsobilosti) formulovala Európska komisia ako „Kompetencie požadované od učiteľov pre efektívne vyučovanie v 21.storočí“ (2012a, s. 25 – 26):

Tabuľka 8 Kompetencie požadované od učiteľov pre efektívne vyučovanie v 21.storočí

| | | |
|---|--|--|
| Vedomosti a porozumenie | Poznanky týkajúce sa učebného predmetu | |
| | Poznanky z obsahu pedagogiky (Pedagogical Content Knowledge (PCK)) zahŕňajú obsahy a štruktúry: <ul style="list-style-type: none"> ♦ znalosti úloh, obsahov a cieľov vzdelávania, ♦ znalosti o predchádzajúcich vedomostiach žiakov a opakovaných špecifických ťažkostiach s učením sa vyučovacieho predmetu, ♦ strategické vedomosti o vyučovacích metódach a kurikulárnych materiáloch. | |
| | Poznanky z oblasti pedagogiky (vedomosti o vyučovaní a procesoch učenia sa) | |
| | Poznanky z obsahu kurikula (poznanky o vyučovacích procesoch a procesoch učenia sa) | |
| | Vedecké základy (interkultúrne, historické, filozofické, psychologické, sociologické vedomosti) | |
| | Kontextuálne, inštitucionálne, organizačné aspekty vzdelávacej politiky | |
| | Otázky týkajúce sa inklúzie a diverzity | |
| | Efektívne využitie technológií vo vzdelávaní | |
| | Vývinová psychológia | |
| | Skupinové procesy a dynamika, vzdelávacie teórie, problematika motivácie | |
| | Evalvácia a procesy hodnotenia a metód | |
| | Zručnosti | Plánovanie, riadenie a koordinácia výučby |
| | | Používanie učebných materiálov a technológií |
| Manažovanie/vedenie žiakov a skupín | | |
| Monitorovanie, prispôsobenie a hodnotenie výučby/vzdelávacie ciele a procesy | | |
| Zber, analýza, interpretáciu dôkazov a údajov (školské výsledky externého hodnotenia) pre profesionálne rozhodnutia a zlepšenie vyučovania/a učenia sa | | |
| Používanie, vytváranie a rozvoj poznatkov, výskumu pre informovanie praxe | | |
| Spolupráca s kolegami, rodičmi a sociálnymi službami | | |
| Schopnosti na rokovanie (sociálne a politické interakcie s viacerými vzdelávacími zúčastnenými stranami, aktérmi a kontextom) | | |
| Reflektívne/kritické, metakognitívne, interpersonálne zručnosti nevyhnutné pre individuálne učenie sa a učenie sa v odborných vzdelávacích komunitách (učiteľské kluby) | | |
| Prispôsobenie sa vzdelávaciemu kontextu charakterizovanému multiúrovňovou dynamikou s medzi predmetovými vplyvmi (od makroúrovne vládnych politík, mezoúrovne školských kontextov a mikroúroveň triedy a dynamiky žiakov) | | |
| Dispozície: viera, postoje, hodnoty, záväzky | Epistemologické povedomie (problematika týkajúca sa črt a historického rozvoja oblasti predmetu a jeho status súvisiaci s inými predmetmi) | |
| | Mať predpoklad prijímať zmeny, byť flexibilný, kontinuálne sa vzdelávať a profesijne rásť, vrátane vzdelávania sa a výskumu | |
| | Oddanosť k podpore učenia sa všetkých žiakov | |
| | Predpoklad na propagáciu demokratických postojov a praxe žiakov ako európskych občanov (vrátane uznávania rôznorodosti a multikulturality) | |
| | Kritické postoje k sebareflexii vlastného vyučovacieho procesu (preskúmanie, diskutovanie, questioning practices/prax pýtania sa) | |
| | Predpoklad na tímovú prácu, spoluprácu a sieťovanie (networking) | |
| Zmysel pre vlastnú efektívnosť | | |

Okrem týchto kompetencií efektívne vyučovanie tiež vychádza z kľúčových osobnostných kvalít učiteľa, postojov a hodnôt, ktoré boli popísané v charakteristike efektívnych učiteľov vytvorenej EC/OECD 'Teachers' Professional Development: Europe in international comparison' 2010 (EK 2012, s. 26 – 27):

Tabuľka 9 Charakteristika efektívnych učiteľov (EK, 2012)

| Skupina | Charakteristika | Popis |
|------------------|------------------------|--|
| Profesionalizmus | Oddanosť profesii | Úsilie urobiť všetko pre žiaka a umožniť všetkým žiakom byť úspešný |
| | Sebadôvera | Viera vo vlastné schopnosti prevziať úlohy a výzvy života |
| | Dôslednosť | Byť zásadový a férový, vedieť dodržať slovo |
| | Rešpekt | Veriť v to, že všetci ľudia si zaslúžia rešpekt |
| Myslenie | Analytické myslenie | Schopnosť logicky uvažovať, analyzovať problém, rozoznať príčinu a dôsledok |
| | Konceptuálne myslenie | Schopnosť uvádzať príklady a súvislosti, a to aj vtedy, keď je prezentovaných veľa detailov |
| Očakávania | Motivácia k zlepšeniu | Vytrvalé úsilie pre stanovenie a splnenie cieľov, ktoré sú primerane náročné pre žiakov a školu |
| | Hľadanie informácií | Úsilie zistiť informácie a príčinu dejov a vecí (intelektuálna zvedavosť) |
| | Iniciatíva | Úsilie okamžite konať a vedieť predvídať a predísť negatívnym vplyvom a udalosťami |
| Vodcovstvo | Flexibilita | Schopnosť a ochota zmeniť taktiku, prispôbiť sa potrebám situácie |
| | Zodpovednosť | Úsilie a schopnosť vytýčiť jasné ciele a očakávania pri výkone a viesť žiakov k zodpovednosti za svoje výkony |
| | Zanietenosť pre učenie | Úsilie a schopnosť podporovať žiakov v procese učenia sa a pomôcť im, aby sa stali sebaistými a nezávislými učiacimi sa. |

Profesionalizácia učiteľov a podpora ich profesijného rozvoja môže byť vhodnou stratégiou a preto sa zlepšovanie práce učiteľov v posledných desaťročiach spája s myšlienkou štandardizácie ich profesijných kompetencií. Vyššie sme naznačili, aké náročné sú požiadavky na učiteľov a aké sú očakávania od modelu štandardizácie ich profesijných kompetencií. Vznik profesijných štandardov na Slovensku je vyústením práce odborníkov, ktorí vypracovali návrh modelu rozvoja profesijných kompetencií. Na Slovensku bola v roku 2005 na rokovaní operatívnej porady ministra schválená „Metodika tvorby profesijných štandardov“ (Černotová, M.; Drga, Ľ.; Kasáčová, B.; Pavlov, I.; Šnidlóva, M. a Valica, M. definovali základné pojmy, súvislosti, model a postup štandardizácie profesijných kompetencií). Pedagogická verejnosť sa s návrhom profesijných štandardov oboznámila prostredníctvom odborného-metodického časopisu MPC – Pedagogické rozhľady (2006 – 2008 publikované v prílohe časopisu výsledky práce pracovných skupín). Východiská tvorby profesijných štandardov na Slovensku boli formulované expertnou skupinou (Profesijný rozvoj učiteľov, 2006) a následne bola roku 2007 prijatá vládou SR „Konceptcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme“ (vrátane uznesenia B.5, podľa ktorého mali byť v tom istom roku vypracované profesijné štandardy!). Schválenie profesijného zákona v roku 2009 zakotvilo profesijné štandardy v legislatíve, ale bez náležitej teoretickej i aplikačnej podpory (Pavlov, I. 2009, s. 20). Úsilie o spracovanie a prijatie profesijných štandardov (v rokoch 2009 – 2010) nebolo podporované ministerstvom, ani Metodicko-pedagogickým centrom ako odborným garantom úlohy

(financované zo štrukturálnych fondov EÚ v národnom projekte Profesijný a kariérový rast). Kosová, B. – Porubský, Š. (2011, s. 121-122), kriticky hodnotia, že „prijatý zákon síce otvára cestu k vytvoreniu profesijných štandardov učiteľskej profesie, ale práce na ich zostavení vo forme žiaducich profesijných kompetencií trvajú už niekoľko rokov. Ich existencia by však umožnila zásadnú zmenu orientácie a obsahu učiteľských štúdií všetkých vysokých škôl, pretože by sa pre ne mala stať nosným východiskom konštrukcie učiteľského kurikula“. Od roku 2011 dochádza k intenzívnej práci pracovných skupín na dopracovaní návrhu profesijných štandardov, ktoré vyvrcholilo ich pilotným overovaním v pedagogickej praxi a odborným oponovaním v rokoch 2012 - 2013. V roku 2014 bude návrh súboru profesijných štandardov odovzdaný na schválenie ministerstvu.

V Českej republike po viacročnej diskusii a niekoľkých rezortných koncepcných návrhoch, Národný inštitút pre ďalšie vzdelávanie (NIDV) od marca 2012 realizuje národný projekt Kariérny systém. Jeho cieľom je tvorba a overenie kariérneho systému učiteľov, ktorý by vďaka odmeňovaniu na základe transparentných pravidiel motivoval učiteľa k ďalšiemu vzdelávaniu a k zvyšovaniu kvality jeho práce, úprava platných právnych predpisov týkajúcich sa profesijného rozvoja, definovanie jednotlivých kariérnych stupňov v nadväznosti na viacúrovňový štandard učiteľa (vrátane vytvorenia a overenia obsahu, rozsahu a spôsobu ukončenia vzdelávania pre každý kariérny stupeň, jeho financovania a kritérií pre pravidelné hodnotenie kvality učiteľov). Učiteľ bude mať možnosť vydať sa po jednej z troch kariérnych ciest a ich kombinácii: 1. rozvoj profesijných kompetencií; 2. špecializované pozície v školách; 3. funkčné pozície. Prvá z navrhovaných ciest v pripravovanom kariérnom systéme je pre českého učiteľa nová. V rámci nej by mal možnosť postupovať štyrmi kariérnymi stupňami, pričom ako s povinným postupom sa počíta po ukončení dvojročného adaptačného obdobia a navrhované kariérne stupne sú: kariérny stupeň 1 (učiteľ začiatočník), kariérny stupeň 2 (učiteľ štandard), kariérny stupeň 3 (učiteľ expert), kariérny stupeň 4 (učiteľ líder). Východiskovým bodom pre prvú z týchto ciest bude štandard učiteľa, ktorý celistvo popíše nielen očakávanú, ale aj rastúcu kvalitu práce učiteľa v každom kariérnom stupni, nároky na zväčšujúci sa rozsah učiteľovho pôsobenia v profesijnej komunite. V prvom stupni budú absolventi pedagogických fakúlt, ktorí s profesiou učiteľa začínajú. Dva roky sa budú povinne zaučať a potom škola ich činnosť vyhodnotí a zaradí ich do druhého stupňa. V ňom už učitelia môžu zotrvať, alebo využijú možnosť sa ďalej vzdelávať a po niekoľkých rokoch získať u nezávislej komisie atestáciu a postúpiť do 3. stupňa. Štvrtý stupeň dosiahnu po zložení ďalšej atestácie tí najkvalitnejší učitelia, ktorí napríklad pôsobia v profesijných združeniach, publikujú alebo poskytujú poradenstvo vo svojom odbore ostatným kolegom. Návrh je predmetom odborných diskusií, ktoré majú výhrady voči konceptu zlepšujúceho sa učiteľa, ktorý novými kompetenciami neposilňuje primárne svoju pedagogickú činnosť v triede, ale smeruje ku kompetenciám uplatniteľným v odbornom-metodickom servise kolegom a školám.

3.2.2 Normatívny koncept štandardizácie profesijných kompetencií

Koncepcným východiskom profesionalizácie pedagógov v EÚ (EK 2007, 2011 a 2012) je profesijný štandard. Je založený na kompetenčných profiloch jednotlivých kategórií pedagógov odvodených z cieľov vzdelávania, hodnôt a cieľov školy. **Profesijný štandard je norma**, ktorá nie je statická, definitívna, ale otvorená a rozvoja schopná, vyvíjajúca sa vzhľadom na meniace sa ciele výchovy a vzdelávania, potreby škôl a profesionalizácie učiteľov. **Profesijný štandard plní najmä tieto funkcie** (Pavlov, I. 2012, s. 42):

- **rozvojová** – spočíva v potenciáli kompetencií poskytnúť učiteľom nástroj na sebareflexiu vlastnej pedagogickej činnosti, ich rozvoj počas celej profesijnej dráhy (od vstupu do profesie – adaptácie a počas celého jej výkonu);
- **regulačná** – podľa profesijného štandardu sú povinní poskytovatelia vypracovať ciele a obsah programov kontinuálneho vzdelávania učiteľov (tzn. smerovať k tým kompetenciám učiteľov, ktoré sú žiaduce a ich osvojením sa vytvára kvalifikácia alebo potenciál na zlepšenie práce učiteľa);
- **ochranná** – profesijný štandard jasne pomenúva tie činnosti, za ktoré je učiteľ v škole zodpovedný, a chráni ho pred narastajúcim tlakom, zvyšujúcim sa rozsahom požiadaviek od rôznych neškolských subjektov, ktoré ho robia zodpovedným, napr. aj za mnohé nepedagogické činnosti;
- **motivačná** – transparentnosť profesijného štandardu (zrozumiteľnosť, dosiahnuteľnosť) má motivačný účinok pre učiteľa, aby mohol „modelovať“ svoju profesijnú cestu (inak povedané: podľa štandardu by som mal vedieť, čo odo mňa škola očakáva a čo je preto potrebné urobiť);
- **gradačná** – profesijný štandard slúži na overenie profesijných kompetencií učiteľov na jednotlivých kariérnych stupňoch, ktoré si učiteľ zvolil (tzn. výstupné požiadavky pri prvej, druhej atestácii) a tiež pri ukončovaní jednotlivých druhov vzdelávania;

Komparatívne analýzy profesijných štandardov krajín EÚ svedčia o rozmanitosti prístupov (rôznorodosť v štruktúracii profesijných kvalít učiteľa, miera detailnosti a konkrétnosti formulácií, počet úrovní kvality práce – kariérne stupne). Štúdiom teoretických prístupov, výskum expertnosti v učiteľskej profesii tvorí zásadné východisko pri tvorbe jedinečných modelov (normatívov) profesijných štandardov. Zhoda sa prejavuje v konkrétnych charakteristikách kvalitného pedagogickej činnosti (ako spoločne preferované znaky kvality práce vzťahujúce sa k efektívnemu vyučovaniu a učeniu), tiež v otázke funkcií profesijného štandardu (východisko pre prípravné a kontinuálne vzdelávanie, hodnotenie a sebahodnotenie učiteľov a pre podporu profesijného rozvoja). Kosová, B. (2012, s. 51- 52) uvádza tri možné prístupy k tvorbe profesijných štandardov: legislatívny, akademický a scientisticko-empirický. Každý z nich má nielen svoje prednosti, ale aj riziká, ktoré je vhodné eliminovať ich vzájomným prepojením. Píšová, M. - Najvar, P. – Janík, T. a kol. (2011, s. 71 – 77) charakterizujú dva koncepčné pohľady na expertnosť v štandardoch kvality učiteľa: ako štátom garantovaný a inštitucionálne kontrolovaný kariérny systém (napr. Anglicko a Wales) alebo dobrovoľná identifikácia a certifikácia učiteľov na nevládných inštitúciách (napr. USA). Tieto poňatia reprezentujú aj dve paradigmy štandardizácie - štandard kariéry učiteľa a štandard kvality jeho pedagogickej činnosti. Výsledky teoretického skúmania na Slovensku (Kasáčová, B. – Kosová, B. – Pavlov, I. – Pupala, B. – Valica, M. 2006, s. 95) môžeme porovnať so závermi Európskej komisie, ktorá vo svojej správe (2013, s. 28) formulovala požiadavky, na ktorých sa zhodli členské krajiny pri profesijných štandardoch učiteľov (upravené):

- súvisia s učením sa žiakov a tým, čo sa chápe ako efektívne vyučovanie,
- súvisia s referenčným rámcom pre rozvoj programov pregraduálnej prípravy učiteľov a ich profesijný rozvoj,
- definujú rozdielne úrovne kompetencií pre začínajúcich, skúsených učiteľov aj pre tých, ktorí majú špecifickú zodpovednosť,
- berú do úvahy špecifiká každého odboru učiteľskej profesie,
- vedú k spoločnej dohode a predstave o učiteľských kompetenciách za účasti záujmových skupín a posilňujú vedomostnú základňu učiteľskej profesie, kontrolu kvality a profesijný rozvoj,

- vedú k súdržnosti pri rozvoji a aplikácii, reprezentujú celkový konsenzus o význame vyučovania a vzdelávania,
- používajú sa tak, aby dokázali vplyv a zodpovednosť učiteľov, neslúžia len na ich kontrolu,
- zapájajú učiteľov do procesu vývoja, čím sa stávajú oddaní výsledkom,
- sú založené na vzdelávacích výsledkoch, poprepájané s kultúrou a obsahom, obsahujú dostatočné množstvo detailov pre ich zdôvodnenie a konkrétny, jasný, konzistentný jazyk,
- môžu mať niekoľkonásobné použitie, napr. ako prostriedok sebareflexie študentmi pedagogických fakúlt, ako zdroj vo vzdelávaní učiteľov, ako usmernenie osobných priorít v profesijnom rozvoji, ako začiatočný bod pre aktivity profesijného rozvoju pre školy, pri náboře a výbere učiteľov do zamestnania,
- sú užitočné, pokiaľ sú zakotvené v širšej systematickej stratégii na výber správnych kandidátov, rozvoj ich profesijných kompetencií pri pregraduálnej príprave a zabezpečení, aby sa ďalej počas svojej kariéry rozvíjali.

Na základe komparácie, syntézy a kritickej analýzy niektorých existujúcich modelov profesijných kompetencií sa vychádzalo pri tvorbe kompetenčného profilu z interakčného modelu edukácie s tromi zásadnými dimenziami, ktorými sú: žiak, učiteľ a medzi nimi prebiehajúci edukačný proces. Z toho vychádza aj návrh kompetenčného profilu, ktorý je nosnou štruktúrou v tvorbe profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagógov (napr. učiteľ primárneho vzdelávania, učiteľ nižšieho sekundárneho vzdelávania, vychovávateľ a pod.). Kasáčová, B. – Kosová, B. – Pavlov, I. – Pupala, B. – Valica, M. (2006, s. 41 – 42) predstavili návrh profesijného štandardu, ktorý člení požadované kompetencie na tri základné široko koncipované skupiny (dimenzie):

1. **Dimenzia dieťa/žiak** – kompetencie zamerané na poznanie dieťaťa/žiaka vstupujúceho do výchovno-vzdelávacieho procesu.
2. **Dimenzia výchovno-vzdelávací proces** – kompetencie zamerané na procesy smerujúce k rozvoju dieťaťa/žiaka.
3. **Dimenzia profesijný rozvoj** – kompetencie súvisiace s rolou učiteľa, jeho sebazdokonaľovaním a pôsobením v škole, školskom zariadení.

1. kompetencie orientované na žiaka (na jeho vstupné charakteristiky a podmienky rozvoja):

- a) identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka – poznať, diagnostikovať a vedieť pracovať s individuálnymi špecifikami žiaka (nadanie, poruchy, vlastnosti),
- b) identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia – poznať teórie učenia, vedieť diagnostikovať a využívať individuálne učebné štýly v závislosti od psychických, fyzických a sociálnych podmienok,
- c) identifikovať sociokultúrny kontext vývoja žiaka – poznať, diagnostikovať a vedieť pracovať so sociokultúrnym prostredím žiakov, rodiny.

2. kompetencie orientované na edukačný proces:

- 2.1 Mediácia obsahu edukácie vyžaduje kompetencie:
 - a) ovládať obsah odboru vyučovaných predmetov,
 - b) 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,
 - c) stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka – poznať cieľové požiadavky

- d) psychodidaktickej analýzy učiva – poznať a vedieť uskutočniť didaktickú analýzu učiva, vybrať základné a rozvíjajúce učivo v súlade s edukačnými cieľmi a vzdelávacími potrebami žiakov,
 - e) výber a realizácia vyučovacích foriem a metód – poznať a efektívne používať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka,
 - f) 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 vyžaduje kompetencie:
- a) 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),
 - b) vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania – tvoriť a využívať didaktické pomôcky, médiá, IKT v edukačnom procese.
- 2.3 Ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiaka vyžaduje kompetencie:
- a) ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka – poznať, aplikovať stratégie personálneho rozvoja žiaka (sebapoňatia, sebadôvery, sebaregulácie), oceňovať personálne spôsobilosti žiaka,
 - b) rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiaka – poznať, aplikovať stratégie sociálneho rozvoja žiaka (empatia, prosociálne správanie), oceňovať sociálne spôsobilosti žiaka,
 - c) prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a poruchy správania sa žiaka – rozpoznať ich, spolupracovať s odborníkmi, oceňovať pozitívne vzory.

3. kompetencie orientované na sebarozvoj pedagóga:

- a) 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,
- b) identifikácie sa s profesijnou rolou a školou – stotožniť sa s rolou učiteľa, poznať ciele rozvoja školy, vystupovať ako reprezentant profesie, efektívne komunikovať so sociálnymi partnermi“.

Každá kompetencia je popísaná potrebnými **vedomosťami** (súbory poznatkov, ktoré tvoria nevyhnutné predpoklady pre správne posúdenie, resp. výkon činností v danej kompetencii) a **spôsobilosťami** (schopnosti nadobudnuté v praktickej činnosti, ktoré sú predpokladom pre správny výkon činností v danej kompetencii). Vedomosti a spôsobilosti pre kariérový stupeň **začínajúci pedagogický zamestnanec** predstavujú ich úroveň **na vstupe do profesie**, t. j. sú to očakávané vedomosti a reálne praktické spôsobilosti absolventa pregraduálnej prípravy. Vedomosti a spôsobilosti v ostatných kariérových stupňoch sú doplnené o indikátory, ktoré opisujú preukázateľný prejav kompetencie v praxi. Kariérové stupne na Slovensku predstavujú ponuku pre učiteľov na príležitosti profesijného rozvoja. Učiteľ je zaradený do príslušného kariérneho stupňa v rámci kariérneho systému po získaní nových profesijných kompetencií nadobudnutých vzdelávaním, sebazvdelávaním a overením atestáciou. Kariérny stupeň je vyjadrenie miery preukázaného osvojenia si profesijných kompetencií (vo vyššie uvedených dimenziách). Učitelia sa bez rozdielu dosiahnutého stupňa vzdelania zaraďujú do kariérnych

stupňov: 1. stupeň – začínajúci učiteľ má požadované vedomosti a spôsobilosti, ktoré sú nevyhnutné pre vstup do profesie, t.j. na úrovni absolventa pregraduálnej prípravy. Pri nástupe do prvého pracovného pomeru vykonáva pedagogickú profesiu podľa požiadaviek príslušného profesijného štandardu pod dohľadom uvádzajúceho učiteľa a je povinný absolvovať adaptačné vzdelávanie, ukončiť ho najneskôr do dvoch rokov a tým postupuje na druhý stupeň. 2. stupeň – samostatný učiteľ absolvoval adaptačné vzdelávanie, vykonáva pedagogickú profesiu samostatne, podľa požiadaviek príslušného profesijného štandardu a bez ťažkostí zvláda požiadavky na výchovu a vzdelávanie žiakov v triede. 3. stupeň – učiteľ s prvou atestáciou vykonal prvú atestáciu pre príslušný stupeň požadovaného vzdelania a príslušnú kategóriu, do ktorej je zaradený, súčasne je pripravený vo svojej pedagogickej praxi aplikovať pedagogické inovácie. 4. stupeň – učiteľ s druhou atestáciou, po vykonaní druhej atestácie je expertom na výchovnú a vzdelávaciu činnosť v triede, dosahuje v nej výborné výsledky a môže poskytovať poradenstvo svojim kolegom na škole alebo mimo nej. Po zaradení učiteľa do príslušného kariérneho stupňa mu zamestnávateľ prizná príslušný (zvýšený) tarifný plat podľa osobitného predpisu.

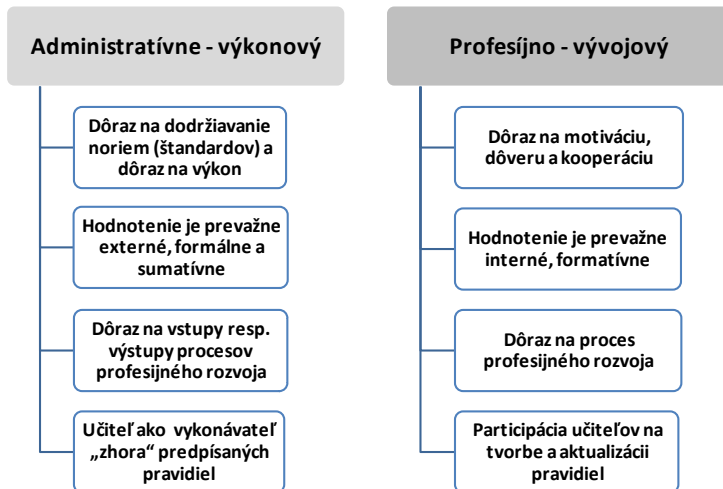
Optimizmus o zmene kvality profesijných činností učiteľov na základe ich štandardizovaných profesijných kompetencií nezdediajú všetci. V širšom kontexte kritiky neoliberalných vplyvov v školstve (Štech, S.; Pupala, B.; Kaščák, O.) prejavujúcich sa ako funkcionalistický, „tréningový, výkonový“ prístup poníma učiteľa ako profesionála, ktorý dokáže v rámci merateľných profesijných štandardov (ktoré sú ľahko opísateľné, zrozumiteľné a sprostredkované jednoduchým transferom) zefektívňovať svoj pracovný výkon (podľa indikátorov kvality), exceluje v dosahovaní vytýčených cieľov (kľúčových kompetencií žiakov), vie riadiť výučbu v súlade s predpísanými (mierne) modifikovanými učebnými osnovami a pritom reflektovať efektívnosť (pridanú hodnotu) svojho výkonu (v dosahovaní merateľných učebných výsledkov žiakov). Profesionalita učiteľa je vnímaná ako jeho efektívnosť (účinnosť/účelnosť) a maximalizácia výkonu. Súčasne sa predpokladá, že to, čo robí jedného učiteľa efektívnejším (výkonnejším), môže byť identifikované ako podnet pre ostatných na zlepšovanie. „Glorifikácia praxe a kritika akademickej teórie je sprevádzaná neúčinným opisovaním príkladov tzv. dobrej praxe, bez ohľadu na kontext a hlbšie teoretické analýzy, býva nadradená nad systematickú teoretickú prípravu“ (Štech, S. 2008, s. 220). Korene tohto prístupu vidia Kaščák, O. a Pupala, B. (2012, s. 147 – 156) v „neoliberalných teóriách a dominantnom utilitarizačnom princípe presadzujúcom na prax zameraný model prípravy a podpory, založený na konštruktivistickej interpretácii formovania učiteľskej profesionality. Na prax orientované vzdelávanie učiteľov, spojené so štandardizáciou očakávaných profesijných výkonov, je politickou agendou EÚ. Ide o vonkajší, centralizovaný regulačný nástroj vzdelávania, ktorý sa uplatňuje permanentnou kontrolou profesijných výkonov cez výkonové indikátory, ktoré preberajú kontrolu nad sebarozvojom učiteľov. Dôsledkom je potlačenie autonómie, sebavedomia učiteľov ako kultúrne neistých a nerozhľadených praktikov rezignujúcich na reprodukciu kultúrneho a historického vedomia (základov vzdelanosti), ale aj podriadenosť učiteľstva politickej moci a strata intelektuálnej významnosti, ktorá vytvárala sociálny vplyv na presadzovanie vlastných záujmov a pozitívnych sociálnych zmien“. Podobne Patrick, F. – Forde, Ch. – McPhee, A. (2003) upozorňujú (zo skúseností reforiem v Anglicku a Škótsku) na riziko, že internacionalizovanie prevládajúceho poňatia profesijných kompetencií v pedagogickej praxi (výkonový prístup) ohrozí kritické uvažovanie učiteľov o ich pedagogickej činnosti (autonómny prístup).

Hrozbu, že profesijný štandard bude plniť kontrolnú a hodnotiacu funkciu vo vzťahu k aktuálnemu výkonu pedagogickej činnosti, považujeme za vážnu aj v našom školstve. Presvedčenie, že použitie profesijných štandardov nám pri kontrole pedagogickej činnosti učiteľa umožní zaujať jednoznačné a nespochybniteľné stanovisko o jeho kvalite je nebezpečná ilúzia. Ak deklaruujeme, že učiteľ nesie zodpovednosť, musí mať aj slobodu v rozhodovaní. Len slobodný učiteľ môže vychovať slobodného žiaka, občana a k tomu treba vytvoriť také podmienky, aby túto slobodu užíval. Profesijný štandard ako štátny regulatív nesmie obmedzovať slobodu učiteľa, stať sa bičom v rukách „osvietených“ manažérov škôl, ktorým poslúži na „nespochybniteľné dôkazy o kvalite práce učiteľa“. Štandard, aj keď je normatívom, nikdy nemôže vyčerpávajúco opísať to, čo má učiteľ robiť. „Výchova a vzdelávanie nie je redukovateľná na štandard, podobne ani profesijný rozvoj učiteľa (človeka) nie je možné redukovať a orientovať len na akokoľvek dokonale opísanú normu, ktorá sa stane jediným kritériom posudzovania efektívnosti učiteľa“ (Babiaková, S. 2008, s. 50 – 52). Jansma, F. (2011, s. 6) tvrdí, „že v inštrumentalistickom prístupe sa rozvoj kompetencie ľahko stane reštriktívnym. Inštrumentalistický prístup sa viaže na vonkajší prejav kvality a jeho merateľné aspekty. Kvalita potom veľmi často nie je definovaná, aká by mala byť, ale ako je meraná. Takýto inštrumentalistický a redukcionalistický prístup ku kvalite je urážlivý pre vnútorne motivovaného učiteľa, ale opomína aj základné, ale viditeľné výstupné kvality inej úrovne. Preto je dôležité kriticky preveriť vonkajšie prejavy kvality, merateľné výstupy, výsledky, efekty a priradovať ich k aktivitám (konaniu) učiteľa. Nesmieme však zanedbať to, čo je v jeho vnútri. Učiteľove konanie ovplyvňuje jeho motivácia a inšpirácia a tie sú podmienené jeho postojmi a presvedčením. Tieto osobnostné kvality poskytujú jedinečnosť, neopakovateľnosť a dušu jeho vyučovaniu a keďže sú menej zreteľnými zdrojmi jeho kvality, mali by byť určite predmetom diskusie a kritického posudzovania.“

Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov vytvára v národných kontextoch „vlastnú kultúru“, ktorá je podmienená vzdelávacími politikami, školsko–historickými skúsenosťami, úrovňou pedagogickej vedy a výskumu, participáciou učiteľov a zvládnutím logistiky procesov štandardizácie na makro–mezo–mikro (štát – škola – učiteľ) úrovni systému. Kritiku upozorňujúcu na riziká implementácie profesijných štandardov je potrebné analyzovať a postupovať tak, aby nevyvolala ďalšiu deprofesionalizáciu učiteľstva. Komparatívne analýzy vykonané na úrovni medzinárodných organizácií (OECD, EK) nasvedčujú, že jednotlivé krajiny sa **kultúrou štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov prikláňajú k niektorému z prístupov** (v praxi môžu vytvárať rôzne kombinácie):

- **Administratívne – výkonový**, ktorý kladie dôraz na dodržiavanie noriem a výkonu, vyvodzovanie zodpovednosti (meraním, porovnávaním, a reguláciou pedagogickej činnosti), kde hodnotenie je prevažne externé, formálne a samatívne, s orientáciou na vstupy a výstupy procesov profesijného rozvoja učiteľov.
- **Profesijne – vývojový**, ktorý je orientovaný na prijatie princípov založených na dôvere a motivácii učiteľov participujúcich na tvorbe a aktualizácii štandardov. Hodnotenie je zväčša interné a formatívne, dôraz sa kladie na procesy profesijného rozvoja, pomoc pri identifikovaní školských a individuálnych rozvojových potrieb.

Schéma 16 Modely štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov (Pavlov, I. 2013b)



Súčasný stav na Slovensku v oblasti tvorby profesijných štandardov v zmysle normatívneho konceptu laviruje medzi administratívno-výkonovým a profesijno-vývojovým modelom aj preto, lebo sa jednoznačne nezaraďuje svojimi znakmi k niektorému z nich. Táto nekonzistentnosť môže byť zásadná pre prijatie alebo odmietnutie modelu štandardizácie profesijných kompetencií učiteľmi v pedagogickej praxi. Ne zodpovedané stále zostávajú otázky podielu zástupcov združení učiteľov, inštitucionálneho zázemia pre rozvoj a aktualizáciu štandardov, systémového prepojenia profesijných štandardov na personálnu prácu manažmentu škôl. Za významné pokladáme, aby ministerstvo zverilo do kompetencie niektorej vysokej školy odbornú garanciu nad tvorbou, aktualizáciou, výskumom i aplikáciou profesijných štandardov. Paralelne bude potrebné vytvárať indikátory, rozvíjať nástroje na sumatívne i formatívne overenie profesijných štandardov v pedagogickej praxi a pripraviť odborníkov kompetentných ako členov atestačných komisií. Zavádzanie profesijných štandardov bude postupné a bude závisieť nielen od úrovne teoretického rozpracovania modelu, ale predovšetkým od toho, ako sami učitelia pochopia ich podstatu, význam a prínos pre vlastný profesijný rozvoj, ale najmä ako sa zapoja do procesu ich neustálej aktualizácie a zlepšovania. Rýdl, K. (2009, s. 21) zdôrazňuje demokratický proces tvorby štandardov v profesijnom diskurze a širokom zdieľaní a zvnútornení v profesijnej komunite. Len tak budú pre učiteľa motiváciou a motorom ku skvalitňovaniu vlastnej činnosti. Pokiaľ učitelia chápu profesijný štandard ako normu vnútenú zvonku, či zhora (priníp „top – down“) a necítia sa byť jej spolutvorcami, spoluvlastníkmi (priníp „ownership“), je miera jeho vplyvu na zvýšenie profesijnej kvality a celoživotný profesijný rozvoj učiteľov obmedzená. Predstava o kvalite učiteľa, vyjadrená profesijným štandardom, má byť utváraná v spolupráci reprezentantov školskej praxe, pedagogického výskumu a vzdelávacej politiky. Za kľúčový sa pokladá aktívny podiel učiteľov v procese tvorby, aby bol nimi vnútorne prijatý, aby bol v súlade s tým, ako oni sami chápu podstatu svojej práce a ako vidia sami seba ako profesionálov - profesijná identita. To prináša dôraz na demokratický proces tvorby štandardov „zdola“, a možnosť

spolupodieľať sa a ovplyvňovať celkové poňatie aj konkrétne formulácie. Len profesijný štandard, ktorý je zdieľaný a zvnútornený, môže byť pre učiteľa motiváciou a hnacou silou ku skvalitňovaniu vlastnej činnosti. Aktívny podiel učiteľov na tvorbe, aktualizácii profesijných štandardov však nerieši iný zásadný problém – individuálnu uzavretosť učiteľa „pri práci so štandardom“, odtrhnutosť od kolegiálnych, kooperatívnych, kolaboratívnych foriem profesijného rozvoja. Štandardizácia individualizuje rozvoj učiteľa orientáciou na jeho výkon, kariérny postup alebo odmenu, no nie na spoluprácu a spoločné zdieľanie toho, čo je dobrá výučba a dobrý učiteľ. Profesijné štandardy samé o sebe kvalitu do profesijného výkonu neprinesú, predstavujú len jeden prvok z celého systému podpory profesijného rozvoja učiteľov. Na ich efektívne využitie bude potrebné vytvoriť hlavne adekvátne pracovné podmienky pre učiteľov, ktoré im umožnia sa naplno venovať zlepšovaniu svojej práce.

3.2.3 Rozvojový koncept štandardizácie profesijných kompetencií

Ak chceme učiteľstvo profesionalizovať, mali by sme vytvoriť podmienky pre ich **kariérny postup** (predstavujúci napr. gradáciu profesijných kompetencií na vertikálnych kariérnych stupňoch a horizontálnych špecializáciách) prinášajúci kariérny úspech a **osobnú kariéru** (vnútorné uspokojenie s vykonávanou pedagogickou činnosťou). Kariéra učiteľa sa v objektívom význame môže vyjadriť prostredníctvom profesijných kompetencií diferencovaných podľa špecifických ciest (smerovaní). Poňatie kariéry, počet kariérnych stupňov v národných sústavách podpory profesijného rozvoja vytvára variabilitu možného kariérneho postupu učiteľov a súčasne vyjadruje mieru podpory ich profesionalizácii. Každá krajina si modifikuje vlastné modely profesijnej kariéry učiteľov a teoreticky sa stretávajú:

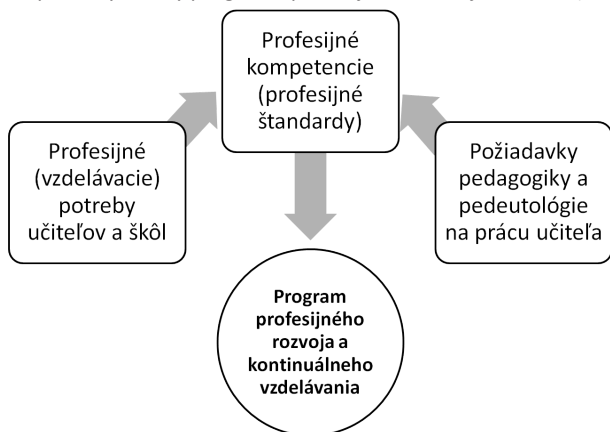
- **gradačné modely** (založené na preukazovaní zlepšujúcich sa profesijných kompetencií v pedagogickej činnosti v triede, napr. podľa profesijných štandardov);
- **špecializačné modely** (založené na výkone špecializovaných pozícií na škole alebo iných poradenských a lektorských činnostiach mimo nej);
- **akceleračné, výkonové modely** (založené na sledovaní zlepšovania učebných výsledkov žiakov, tried, škôl);
- **zásluhové modely** (podľa rokov pedagogickej praxe a hodnotenia vybraných kritérií výsledkov práce);
- **kombinované modely** pozostávajúce z rôznych komponentov vyššie uvedených modelov.

Rozvojový koncept štandardizácie predstavuje oblasť integrácie profesijných štandardov do komplexného systému podpory profesijného rozvoja učiteľov a ich kariérneho rastu. Opiera sa o myšlienku, že je možné profesijné štandardy konštruovať a formulovať tak, aby postihovali dynamiku rozvoja profesijných kompetencií učiteľa v celej zložitosti a komplexnosti na jeho profesijnej ceste. Koncept pracuje s maximalistickou predstavou, že je reálne zachytiť a vyjadriť na vzostupnej (gradačnej) línii pozorovateľné a identifikovateľné rozvoja schopné profesijné kompetencie učiteľov. Výsledky diskusie v pilotnom overovaní profesijných štandardov naznačili smerovanie k pomenovaniu prejavov vybraných kompetencií, ktoré odlišujú slabších od lepších (resp. vyčleňujú najlepšíh) učiteľov na základe preukázateľných pedagogických činností v triede. Štruktúra profesijného štandardu tak vychádza z predpokladu, že každý vyšší kariérový stupeň obsahuje úroveň kompetencií nižších kariérových stupňov. Preto sú vo vyššom

kariérovom stupni uvádzané len tie indikátory, ktoré charakterizujú vyššiu úroveň kompetencií v náročnejších pedagogických činnostiach. Výnimku tvoria indikátory kompetencií v kariérovom stupni začínajúci učiteľ, ktorý profesijný štandard neuvádza. Dôvodom sú veľké rozdiely v rámci podobných a príbuzných študijných programov učiteľských fakúlt vysokých škôl na Slovensku a rôzna úroveň teoretickej a praktickej prípravy študentov učiteľstva. Napriek tomu, že sa systém nazýva kariérny (teda gradačný v zmysle kariérnych stupňov) smeruje k budovaniu **kariéry učiteľa, ktorá spočíva predovšetkým v jeho pedagogickej expertnosti na výchovu a vzdelávanie žiakov v triede**. Ostatné činitele, ako je špecializácia (manažérska, pedagogická), alebo poradenská iným školám, učiteľom nestojí v centre našich úvah, len reflektuje prirodzené potreby škôl a učiteľov. Inak povedané: ide nám o to, aby sme mali čo najviac dobrých i najlepších učiteľov v triedach.

Súčasťou rozvojového konceptu je systémové prepojenie komponentov - nástrojov, ktoré vytvárajú celú sústavu podpory profesijného rozvoja učiteľov (bližšie Pavlov, I. 2013). Vo vzťahu k profesijným štandardom ide predovšetkým o programy profesijného rozvoja, ktoré zaujímajú v štruktúre regulatívnych komponentov modelu podpory profesijného rozvoja učiteľov významné miesto. Ciele programov profesijného rozvoja sa priamo spájajú s potrebou definovať profesijné kompetencie a štandardizovať ich do podoby profesijných štandardov. Bez takto poňatej koncepcie cieľov je plánovanie profesijného rozvoja neadresné, bez určenia konkrétnych požiadaviek na účastníkov vzdelávania. Program profesijného rozvoja je úzko prepojený s profesijnými štandardami, ktoré sa utvárajú na základe požiadaviek pedagogickej (pedeutologickej) vedy, individuálnych vzdelávacích potrieb učiteľov a inštitucionálnych potrieb škôl. Súčasná neuspokojivá situácia v kvalite programov kontinuálneho vzdelávania učiteľov je práve dôsledkom nerešpektovania systémového prepojenia týchto komponentov (Schéma 17):

Schéma 17 Komponenty tvorby programu profesijného rozvoja učiteľov (Pavlov, I. 2013a)

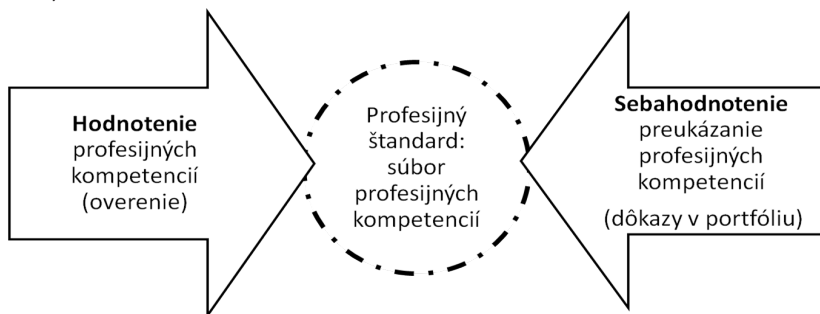


Program je kľúčový regulátor kvality ponuky rozvojových aktivít a vzdelávania učiteľov, umožňuje riadenie kvality profesijného rozvoja na vstupe (z pohľadu poskytovateľa) a orientuje ho na rozvoj kompetencií v profesijných štandardoch na výstupe (z pohľadu účastníka).

3.2.4 Evalvačný koncept štandardizácie profesijných kompetencií

Evalvačný koncept sa od rozvojového odlišuje tým, že rozvojový predstavuje aktivity a procedúry spojené s podporou potenciálu učiteľa na profesijný rozvoj a kariérny rast (dôraz na profesijné učenie), evalvačný sa orientuje na fázu a aktivity spojené s preukazovaním, overovaním a hodnotením (sebahodnotením) výsledkov profesijného rozvoja učiteľa podľa profesijného štandardu. Profesijný zákon vymedzuje kariérne stupne ako mieru preukázaného osvojenia profesijných kompetencií a náročnosť vykonávania pedagogickej alebo odbornej činnosti. Súbor profesijných kompetencií tak predstavuje aj výstupné požiadavky na adepta atestácie, ktoré by mal náležite preukázať. Atestácia je overenie získaných profesijných kompetencií učiteľa ako podmienky pre zaradenie do vyššieho kariérneho stupňa. Vykonáva sa pred atestačnou komisiou vysokých škôl, organizácií ministerstva pre kontinuálne vzdelávanie. Učiteľ s vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa môže absolvovať prvú a druhú atestáciu a učiteľ, ktorý nadobudol nižší stupeň vzdelania ako vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa, môže vykonať len prvú atestáciu. Naše skúsenosti z členstva v komisiách pre obhajoby atestačných prác a atestačné skúšky nasvedčujú, že ich realizácia (spôsob vykonania) ďaleko zaostáva za modernými spôsobmi overenia profesijných kompetencií učiteľov. Je to najmä z dôvodov absencie profesijných štandardov, tradičného poňatia atestácie ako skúšky z vyzrebovaných tém (neraz opakujúcich témy vysokoškolských skúšok učiteľskej prípravy) a obhajoby práce, ktorej inovačný charakter zodpovedajúci požiadavkám legislatívy je neuchopiteľný, tiež absencie teoretického rozpracovania alternatívnych možností overenia profesijných kompetencií a nepripravenosti systému a členov skúšobných komisií na nové prístupy v overovaní profesijných kompetencií. V súčasnosti je postup preukazovania profesijných kompetencií výhradne záverečnou prácou prekonaný. V súlade s trendmi v profesijnom rozvoji bude nevyhnutné spracovať nové metódy preukazujúce profesijný rozvoj a dosiahnutie kompetencií (napr. portfóliá). Procesy hodnotenia (overenia) osvojených (preukázaných) profesijných kompetencií predstavujú odborne a metodicky náročné postupy, na ktoré v súčasnosti nie sme pripravení. Schéma 18 znázorňuje vzťahy medzi prvkami v procese overovania profesijných kompetencií. Kritériom je profesijný štandard, voči ktorému učiteľ preukazuje (napr. dôkazmi vo svojom portfóliu) ich naplnenie. Iný subjekt (skúšobná komisia) overuje a hodnotí, či predložené dôkazy skutočne preukazujú požadované kompetencie.

Schéma 18 Overenie profesijných kompetencií podľa profesijného štandardu (Pavlov, I. 2013a)



Z hľadiska hodnotenia kvality pedagogickej činnosti učiteľa profesijný štandard je kľúčový v uzlových bodoch jeho kariéry, lebo slúži na sumatívne (spravidla externé) hodnotenie úrovne profesijných kompetencií (atestácie, špecializácie). „Sumatívne hodnotenie je najviditeľnejší a najrozpoznatelnejší spôsob evalvácie spočívajúci v poskytovaní súhrnných dôkazov o schopnostiach učiteľa, ktoré realizuje prostredníctvom overovania učiteľových schopností a znalostí, s cieľom zistiť, či spĺňa požadovanú úroveň napr. aj pre kariérový postup. Formatívne hodnotenie má za úlohu poskytnúť konštruktívnu spätnú väzbu, hľadať spôsoby na zlepšenie pedagogickej činnosti“ (Isore, M. 2009, s. 7). Výsledok sumatívneho hodnotenia (úspech pri atestácii) je spojený so zákonným nárokovateľným platovým postupom, vyjadruje potenciál, ktorého je učiteľ nositeľom, býva presne kvantifikovaný (v podobe postupu do vyššej platovej triedy, poberaním špecializačného, riadiaceho príplatku). Profesijný štandard môže plniť svoju funkciu aj pri formatívnom (priebežnom, rozvíjajúcom) hodnotení učiteľov. Formatívne hodnotenie je vo väzbe na odmeňovanie pružnejšie, variabilnejšie, pokiaľ je na neho dostatok zdrojov. Môže vyjadriť aktuálnu úroveň pracovného výkonu učiteľa. V našom návrhu školocentrického modelu podpory profesijného rozvoja učiteľov (Pavlov, I. – Šnídlová, M. 2013) zaujíma hodnotenie pedagogickej činnosti učiteľov dôležité miesto ako integrálna súčasť kultúry školy. „Proces hodnotenia a sebahodnotenia ja založený na hodnotách (slobody a zodpovednosti) a cieľoch školy, základnou metódou je dialóg založený na poskytovaní spätnej väzby a podpore učiteľovi“ (Šnídlová, M. 2010, s. 32). V zahraničí sa v súvislosti s hodnotením pedagogickej činnosti poukazuje na jeho portfólio, ktoré je súborom rôznych dôkazov o pedagogickej činnosti učiteľa (Trunda, J. 2012). Má hodnotu ako produkt obsahujúci osobné profesijné úspechy, výsledky vyučovacej činnosti, prínos k rozvoju pedagogickej teórie a praxe a pod. Portfólio môže byť využité v procese overovania profesijných kompetencií adepta atestácií (sumatívne hodnotenie), ale aj priebežne v procese jeho profesijného rozvoja (formatívne hodnotenie).

Profesijné portfólio plní funkcie pri:

Sumatívnom hodnotení učiteľa ako prezentovanie významných výsledkov pedagogickej činnosti, ako dôkazy jeho profesijného rozvoja (predpísané kompetencie), napr. u adepta atestácie. Portfólio obsahuje súbor rôznorodých informácií zodpovedajúcich úrovni profesijnej činnosti učiteľa a umožňujúce expertom, kolegom, riaditeľovi komplexne zhodnotiť jeho profesijné kompetencie. Učiteľ predkladajúci portfólio môže sám vykonať jeho sebaocenenie, sebaexpertízu, môže zaraďovať do portfólia najvýznamnejšie výsledky pedagogickej činnosti, dôkazy preukazujúce jeho individuálny rozvoj napríklad v tejto štruktúre:

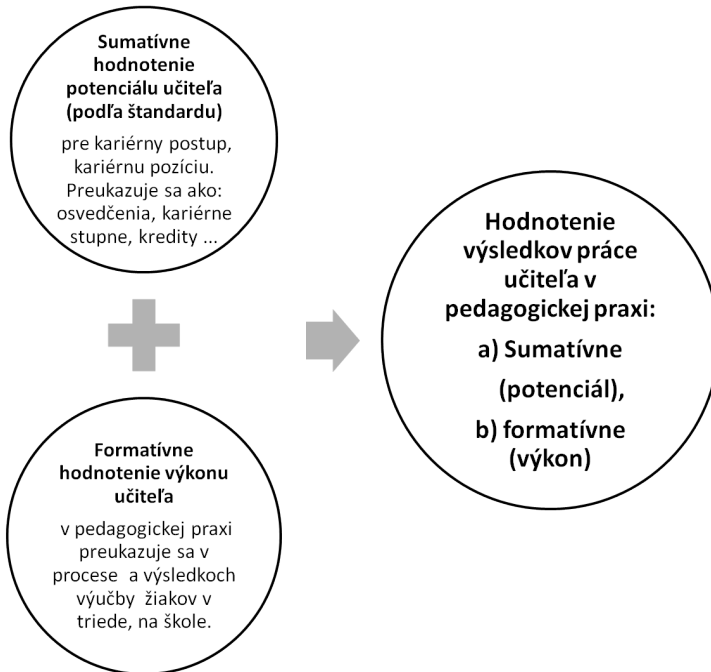
- Dôkazy o vzdelaní a vzdelávaní učiteľa (kópie dokumentov o ukončenom vzdelaní, ďalšom prebiehajúcom vzdelávaní, kurzy, konferencie, publikačná činnosť, seba vzdelávanie, plány profesijného rozvoja – osobné profesijné ciele a kroky k ich dosiahnutiu a iné).
- Sebahodnotenie pedagogickej činnosti učiteľa – štruktúrovaný profesijný životopis obsahujúci napr. vlastnú koncepciu, poňatie pedagogickej činnosti, názory a postoje voči profesii, závažným otázkam pedagogickej teórie a praxe. Hlavné myšlienky, princípy, ktorými sa riadi (pedagogické krédo), pedagogické problémy, s ktorými sa stretol a ako ich riešil.

- Dôkazy o osvojení moderných IKT a ich implementácii v pedagogickom procese.
- Dokumenty o zvyšovaní kvality výučby (zovšeobecnené osvedčené pedagogické skúsenosti, odborno-metodická činnosť, námety na riešenie didaktických a výchovných situácií, vystúpenia na metodických dňoch, seminároch, vedenie práce metodických orgánov, tematické plány výchovy a vzdelávania, učebné osnovy, písomné prípravy, scenáre výučby, videozáznamy, hodnotenia výučby od iných subjektov, hospitačné záznamy a pozorovacie systémy výučby, prípadové štúdie, demonštrácie kompetencií, publikované metodiky, poznámky o žiakoch, inštruktážne materiály, výkresy, nástenné prehľady, výsledky akčného výskumu, dotazníky pre žiakov, rodičov o hodnotení výučby, fotografie, schémy učiva, myšlienkové mapy učiva, rešerše a iné.
- Dôkazy o učebnom úspechu a dynamike zlepšovania učebných výsledkov žiakov (napr. za posledných 5 rokov).
- Ocenenia pedagogickej práce, reakcie na pedagogickú činnosť a jej výsledky (odporúčania, charakteristiky, certifikáty rôznych organizácií, rodičov, reakcie na publikované dokumenty, úspešní absolventi a pod.).

Formatívnom hodnotení učiteľa ako nástroj na zapojenie učiteľov do diskusie o otázkach výučby. Na školách je prirodzené, že si učitelia počas pedagogickej činnosti k určitým tematickým celkom učiva, témam vyučovacích hodín zhromažďujú materiály, ktoré využívajú vo výučbe, priebežne ich aktualizujú. Bežné už nie je, aby si vzájomne tieto materiály vymieňali s kolegami, diskutovali o nich, spoločne zlepšovali napr. v metodických orgánoch. Práve práca s portfóliom dokumentov, ktoré využíva učiteľ na projektovanie a realizáciu vyučovacej činnosti, môže svedčiť nielen o kvantite a kvalite učebného materiálu, ktorý využíva vo výučbe, ale aj o tom, ako poníma procesy výučby a učenia, ako naplňa svoje učiteľské kompetencie. Naše školy sa nezaujímajú o portfóliá učiteľov, kultúra vzájomného nezasahovania do práce neumožňuje využiť tento potenciál na spoločné zlepšovanie pedagogickej činnosti. Odchodom učiteľa na inú školu alebo do dôchodku s ním odchádza aj rokmi zhromažďovaný rôznorodý didaktický materiál. Uchovávanie, systemizácia súboru individuálnych aj spoločne vytvorených portfólií na škole by mohla pomôcť v profesijnom rozvoji skúseným učiteľom (podeliť sa o osvedčené pedagogické skúsenosti), ale aj začínajúcim na inšpiráciu.

Odlíšenie dobrých a slabých učiteľov je spojené s hodnotiacimi procesmi ich pedagogickej činnosti na škole. Európska komisia (2013, s. 34 – 37) „očakáva, že vzdelávacie systémy budú identifikovať, vážiť si a podporovať tých učiteľov, ktorí majú výrazný vplyv na učenie sa žiakov a manažmenty škôl, poskytovať spätnú väzbu učiteľom o ich práci (nielen raz ročne) a zabezpečiť, aby smerovala k špecifickému individualizovanému profesijnému vzdelávaciemu plánu“. Isore, M. (2009, s. 8) považuje za významné, či je učiteľom poskytované formatívne hodnotenie za účelom zlepšenia ich praxe. Formatívne hodnotenie je orientované na aktuálnu pedagogickú činnosť (silné a slabé stránky) s cieľom hľadať spôsoby, ako ju zlepšiť. Formatívne hodnotenie poskytuje priebežnú konštruktívnu spätnú väzbu (prostredníctvom spektra metód) a vedie k zlepšovaniu profesijných kompetencií.

Schéma 19 Hodnotenie výsledkov pedagogickej činnosti učiteľa (Pavlov, I. 2013a)



V slovenskom školstve je výrazný nepomer zdrojov určených na odmeňovanie učiteľov za sumatívne hodnotenie (potenciál vyjadrený výstupom z profesijného rozvoja) a formatívne hodnotenie (aktuálny výkon v triede). Tento stav pôsobí demotivačne najmä na tých, ktorí podávajú v triede dobrý výkon, ale nie sú „držiteľmi rôznych certifikátov“. Metodológia hodnotenia učiteľov v zmysle moderných trendov pri oboch druhoch hodnotení je málo rozvinutá, chýba jej základná filozofia a podporné mechanizmy (absencia profesijných štandardov, nástroje sebareflexie, dostatok zdrojov na diferencované odmeňovanie). Pravidelné ročné sumatívne hodnotenie učiteľov predpísané zákonom (§ 52 zákona č. 317/2099 Z. z.) je v týchto podmienkach len formálnym plnením zákonnej povinnosti pre manažmenty škôl a nemotivujúcim činiteľom pre rozvoj učiteľov. Aj keď ide o jeden z účinných nástrojov získavania pravidelnej spätnej väzby o výkonoch učiteľov, o efektívite profesijného rozvoja, na Slovensku v tomto poňatí naše školy výrazne zaostávajú. Je to zrejme aj preto, lebo predstavitelia školského manažmentu nemajú túto kompetenciu dostatočne rozvinutú. Tému hodnotenia pedagogickej činnosti učiteľov považujeme za závažnú a veľmi citlivú, vyžadujúcu intenzívne „preškolenie“ zodpovedných riadiacich zamestnancov škôl na zlepšenie ich personálnej práce (Šnidlóvá, M. 2010). Manažmenty škôl nerozlišujú zásadné rozdiely v sumatívnom a formatívnom hodnotení učiteľov, nerozlišujú potenciál (získaný profesijným rozvojom) a reálne výsledky v pedagogickej činnosti, ani perspektívu motivačných a finančných nástrojov, ktoré sú s nimi spojené. Turek, I. (2013, s. 5) sa pýta „či nie je súčasný spôsob ďalšieho vzdelávania učiteľov

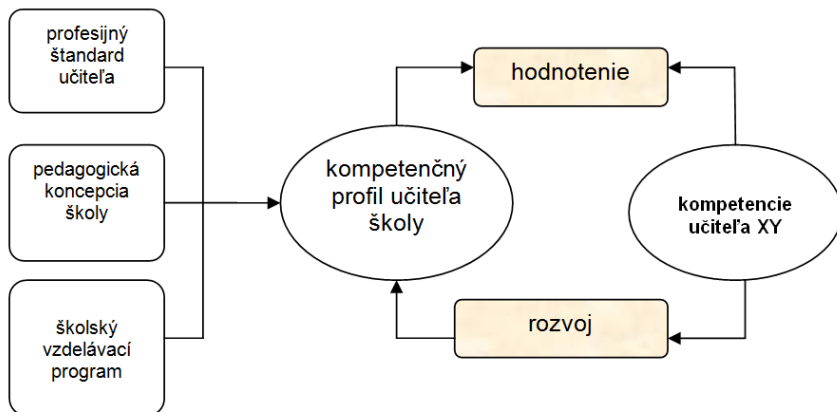
pomýlený a neefektívny, ak nikto nezisťuje, či učitelia s druhou atestáciou vyučujú kvalitnejšie ako pred jej získaním alebo ako učitelia s prvou atestáciou alebo aj bez atestácie?“ Tvrdí, že učitelia by mali získať vyšší plat (po získaní kreditov, atestácií) len ak kvalitnejšie vyučujú. Zjavne tým nerozlišuje potenciál získavaný vzdelávaním a výkon v pedagogickej činnosti, ktoré sú síce úzko podmienené, ale nie je ich možné stotožňovať (v Schéme 6 ilustrujeme tento rozdiel).

Schéma 20 Sumatívne a formatívne hodnotenie učiteľov (Pavlov, I. 2013a)

| Potenciál (preukazuje sa výsledkom vzdelávania, osvedčením – sumatívne hodnotenie) | | Výkon (preukazuje sa v pedagogickej praxi – formatívne hodnotenie) | |
|--|---|--|------------------------------------|
| Ponuka: | Benefit: | Ponuka: | Benefit: |
| Absolvovaný stupeň vzdelania | tarifný plat (stupeň vzdelania + kariérny stupeň + roky pedagogickej praxe) | Mimoriadne schopnosti a pracovné výsledky | osobný príplatok / resp. príplatok |
| Atestácie | zvýšenie tarifného platu | Kvalitné vykonávanie pracovných činností | Odmena |
| Kredity | kreditový príplatok | | |
| Špecializácie | špecializačný príplatok | | |

Profesijné štandardy sú využiteľné nielen na úrovni jednotlivca – učiteľa, ale aj na úrovni školy v jej personálnom riadení, a to najmä v adaptácii začínajúcich učiteľov, pri hodnotení pracovného výkonu a v rozvoji zamestnancov. Profesionálny štandard je vymedzenie profesijných kompetencií „príslušníka profesie“ bez ohľadu na školu a región, v ktorom pôsobí. Pre dobrú personálnu prácu v školách je vhodné modifikovať ho do kompetenčného profilu učiteľa školy, ktorý je „mostom“ medzi pedagogickou koncepciou a personálnou stratégiou školy. Je praktickým nástrojom ich vzájomného prepojenia a integrácie. Pedagogická koncepcia školy (vyjadrená v školskom vzdelávacom programe) naznačuje, aké kompetencie u žiaka školy chceme rozvíjať a akými procesmi to budeme robiť (výchovné a vzdelávacie stratégie). Personálna stratégia rozpracováva tieto procesy do systému práce s učiteľmi. Kompetenčný profil učiteľa (Schéma 21) spája obe tieto stratégie v podobe nevyhnutných kompetencií učiteľa. Vyjadruje očakávania školy na schopnosti a spôsobilosti (kompetencie) učiteľa potrebné pre optimálny výkon pedagogickej práce. Pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa školy vychádzame z profesionálneho štandardu, pedagogickej koncepcie školy a školského vzdelávacieho programu (Pavlov, I. - Šnidlová, M. 2013, s. 56).

Schéma 21 Východiská pre kompetenčný profil učiteľa (Šnídlová, M. 2010, s. 16)

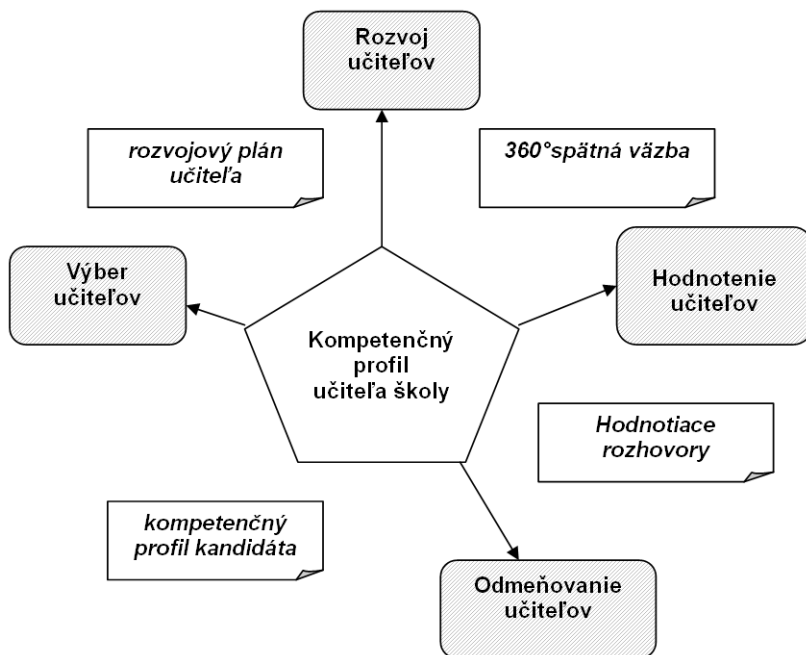


Kompetencie učiteľa sa majú prejavíť v jeho (pozorovateľnej) činnosti a výsledkoch práce. V opačnom prípade sú len vyjadrením predpokladov pre výkon práce a ešte nezaručujú, že učiteľ ich skutočne uplatňuje v každodennej práci. Z toho je zřejmé, že rozvoj a preukazovanie kompetencií v praxi musia byť procesy riadené. Pri tvorbe kompetenčného profilu existuje niekoľko prístupov, vychádzajúcich zo skúseností firiem z ekonomického prostredia. V školskom prostredí síce existujú pokusy na jednotlivých školách, avšak sú skôr výnimkou ako pravidlom. Dôležité je vytvoriť kompetenčný profil učiteľa školy, ktorý by bol dostatočne jednoduchý, zrozumiteľný a odrážal by školské špecifiká. Vo väčšine krajín, ktoré sa zaoberajú profesijnými kompetenciami učiteľa, sú profesijné štandardy zamerané najmä na kvalitu prípravy učiteľov a profesijný štandard je chápaný ako popísaná výstupná kvalita z pregraduálneho štúdia. U nás je profesijný štandard orientovaný aj na profesijnú dráhu učiteľa, je prepojený na existujúci kariérový systém kodifikovaný v zákone. Aj keď profesijné kompetencie sú jednotné pre celú kariérovú dráhu jednotlivca, ich miera, kvalita a rozsah naplnenia sa s kariérovými stupňami, teda s očakávaným profesijným rozvojom, menia.

Kompetenčný profil učiteľa školy je nástrojom na:

1. určenie požiadaviek na vstupné schopnosti uchádzača o zamestnanie (prijímanie do zamestnania nielen na základe normatívnych požiadaviek, ako je požadovaný stupeň vzdelania, aprobácia, ale aj na základe požadovaných schopností v oblastiach výchovy a vzdelávania, ktoré sú pre školu zásadné),
2. hodnotenie pracovného výkonu učiteľa,
3. rozvoj zamestnancov – vzdelávanie zamerané na získanie nových, resp. prehĺbenie už nadobudnutých kompetencií celého pedagogického zboru vo vybraných kompetenciách alebo jednotlivcov v závislosti od úrovne ich kompetencií (M. Šnídlová, 2010, s. 14).

Schéma 22 Kompetenčný profil ako rámec pre personálne činnosti v škole (Šnidlóvá, M. 2010, s 14)



Formálne hodnotenie pedagogickej činnosti učiteľov v Slovenskej republike nemá dlhú tradíciu. V súčasnosti sa realizuje na všetkých školách a je súčasťou personálnej práce manažmentu škôl. V školskej legislatíve je od roku 2008 (zákon NR SR č. 245/2008 Z. z.) zakotvená povinnosť riaditeľov škôl hodnotiť svojich zamestnancov, t. j. hodnotiť výsledky, kvalitu a náročnosť výkonu ich pedagogickej činnosti, mieru osvojenia si a využívania profesijných kompetencií. Legislatíva však neurčuje, akou formou a akými postupmi má hodnotenie učiteľov prebiehať. Každá škola si volí spôsob a kritériá hodnotenia autonómne, pričom zohľadňuje vlastné špecifické podmienky, spravidla v závislosti na požiadavkách školského vzdelávacieho programu a ostatných prioritách školy. O efektoch a vplyve hodnotenia učiteľov na kvalitu výchovy a vzdelávania v škole, zvyšovaní zodpovednosti učiteľov za výsledky vlastnej práce nemáme k dispozícii žiadne výskumné zistenia. Autonómnosť škôl vo výbere spôsobu hodnotenia učiteľov na jednej strane prináša školám slobodu a možnosť určiť si vlastné priority, na druhej strane prináša so sebou úskalia v podobe rôzneho vnímania kvality výchovy a vzdelávania v školách a tiež kvality pedagogickej činnosti ich učiteľov. Predpokladáme, že strategický význam hodnotenia učiteľov v rámci evalvácie/autoevalvácie škôl sa bude postupne presadzovať, pretože riaditelia škôl vnímajú hodnotenie učiteľov ako nielen ako významnú súčasť svojej riadiacej práce, ale aj integrálnu súčasť realizácie personálneho rozvoja školy. Kombinácia interného hodnotenia učiteľa v škole a externého posudzovania jeho profesijných kompetencií v rámci kariérneho systému umožňuje komplexnejšie posúdiť výkon učiteľa vo vzťahu k jeho profesijným kompetenciám počas celej profesijnej kariéry.

Hodnotenie zamestnancov je spojené s rozvojom zamestnancov. Jeden z možných prístupov, ako posudzovať proces rozvoja učiteľov, je optika stratégií rozvoja školy a jednotlivca. Podľa Hroníka, F. 2007 pre stratégiu rozvoja organizácie je charakteristické sústredenie sa na zmenu fungovania celej organizácie alebo jej častí. To sa prejavuje spoločnou prácou na konkrétnych problémoch organizácie. Vzdelávacie aktivity hrajú podpornú rolu. V prostredí školy tieto podmienky spĺňa spoločná práca na tvorbe a realizácii školských vzdelávacích programov a s tým súvisiace vzdelávanie celých učiteľských kolektívov alebo vybraných skupín. Druhou možnosťou je stratégia rozvoja jednotlivca. Táto stratégia predpokladá, že individuálny rozvoj zamestnancov je založený na rozvoji ich kompetencií pri existencii kompetenčného profilu učiteľa školy alebo s využitím profesijného štandardu. V školských podmienkach ide o cieľavedomé vzdelávanie učiteľov na základe poznania úrovne ich profesijných kompetencií. To je možné len vtedy, ak je rozvoj učiteľov prepojený s dobre vybudovaným systémom hodnotenia kompetencií a hodnotenia pracovného výkonu učiteľa (Šnídlová, M., 2010, s. 30). Ako optimálna sa javí kombinácia oboch stratégií, t. j. rozvoj jednotlivca podmienený prioritami školského vzdelávacieho programu. Evalvačný koncept profesijných štandardov je potrebné zakotviť v personálnej práci manažmentu škôl, kde sa ich zodpovednosť nekončí schválením plánu profesijného rozvoja učiteľov školy, ale siaha ďalej k neustálemu záujmu o kvalitu práce učiteľov.

Na záver tejto časti práce zhrnieme zásadné odporúčania pre metodiku implementácie profesijných štandardov do praxe, tak vyplynuli z praktických aktivít a teoretického štúdia problematiky a sú uplatniteľné aj v našich podmienkach:

- prijatie kultúry štandardov (princípy, funkcie) v národnej diskusii,
- zhoda a spoločne zdieľaný súbor (model) profesijných kompetencií (legislatívne zakotvenie),
- tvorba (deskriptívna, empirická) a implementácia štandardov do praxe,
- integrácia modelu štandardov do personálnej práce školy,
- aktualizácia súboru profesijných kompetencií (participácia učiteľov),
- štandardizácia ako súčasť komplexného systému podpory učiteľského vzdelávania a profesijného rozvoja učiteľov.

ZÁVER

Zlepšovanie práce učiteľov je aj výsledkom podpory, ktorá im je poskytnutá v profesijnom rozvoji počas celoživotnej profesijnej dráhy. Od kvality učiteľa vo veľkej miere závisí kvalita školy a úspešnosť jej žiakov. Úskalím pre skvalitňovanie práce učiteľov je v prvom rade nízka úroveň vzdelávacích politík, zaostávajúci pedeutologický výskum a nedostatočná úroveň personálnej práce manažmentu našich škôl. Za kritérium profesionality považujeme aj podporu, ktorú učiteľstvo zvonku alebo zvnútra školy využíva pre svoj rozvoj. V súčasnej dobe plnej zmien je nemožné očakávať, aby sa s nimi učители (najmä ak pracujú v podmienkach nezodpovedajúcich ich potrebám a motivácii) dokázali vyrovať. Preto je hľadanie inováčných nástrojov podpory naliehavé. Napriek tomu, že pedeutológia identifikovala príčiny, prejavy, aj možné dôsledky deprofesionalizácie našich učiteľov, nemáme k dispozícii prexeologické návrhy, ktoré by obohatili pedagogickú (manažérsku) prax o aplikovateľné modely podpory rozvoja učiteľov.

V našej práci sme dospeli k záverom, že zmeny v podpore profesijného rozvoja učiteľov škôl sprevádzajú viaceré faktory negatívne ovplyvňujúce ich profesionalizáciu. Alarmujúci je stav učiteľstva, ktoré starne, je prefeminizované, klesá jeho odbornosť výučby, úsporné opatrenia výdavkov na školstvo ani kurikulárne zmeny a deklarovanie verejných politík o podpore učiteľstva neposilňujú jeho profesijnú autonómiu a znižujú potenciál pre kvalitný výkon pedagogickej činnosti. Systémové zmeny v podpore profesijného rozvoja po prijatí profesijného zákona, nevytvorili podmienky pre vyššiu motiváciu učiteľov na zlepšovanie práce, ani prostredie pre poskytovateľov vzdelávania alebo školy ako kľúčové subjekty zmeny. Podporu profesijného rozvoja „zvonku školy“ tvorí kariérny systém previazaný s finančnou motiváciou učiteľov, ponuka formálnych i neformálnych vzdelávacích aktivít a optimálne podmienky pre efektívny (vnútorný) rozvoj na školách. Takto sú chápané priority aj v dokumentoch Európskej komisie o profesionalizácii učiteľstva. Ak chceme modelovať pre učiteľov optimálny systém podpory, nezaobíde sa to bez dialógu a spätnej väzby od učiteľov. Zmena učiteľa (aj školy) zo subjektu na objekt vlastného rozvoja predpokladá, aby sa stali aktívnymi partnermi pri prijímaní všetkých relevantných rozhodnutí.

Štúdium aktuálnych trendov v profesionalizácii učiteľstva a prax profesijného rozvoja nás viedla k modelovaniu systému podpory, ktorý obsahuje kľúčové princípy a komponenty (profesijná kariéra, učenie, štandardy, programy rozvoja, formy a metódy vzdelávania). Školocentrický model podpory profesijného rozvoja chápeme ako efektívnu cestu k utváraniu aktívneho prístupu učiteľov, manažmentu škôl k zlepšovaniu kvality výchovy a vzdelávania. Ide o návrh, ktorý budeme v nasledujúcom období overovať na vybraných školách a očakávame, že prinesie ďalšie inšpiratívne poznatky pre teóriu i prax profesijného rozvoja učiteľov. Napriek tomu, že sa sústreďujeme na vonkajšie nástroje podpory profesijného rozvoja učiteľov v našich školách, sme si vedomí rozhodujúcej úlohy vnútornej motivácie a profesijného presvedčenia pre individuálny sebarozvoj, ktorý má nemenej významnú funkciu. Práve sebarozvoj učiteľa prameniáci z jeho hodnotových štruktúr, z prirodzenej potreby neustále sa vzdelávať zostáva pre nás výzvou na ďalšie skúmanie.

Slovensko sa prihlásilo k európskym trendom v profesionalizácii učiteľstva, zakotvilo profesijný štandard v školskej legislatíve, vypracovalo koncepcne ucelený model

štandardizácie profesijných kompetencií a realizuje pilotné overovanie modelu. Profesijné štandardy však samé o sebe kvalitu do profesijného výkonu neprinesú, predstavujú len jeden prvok z celého systému podpory profesijného rozvoja učiteľov. Na ich efektívne využitie bude potrebné vytvoriť hlavne adekvátne pracovné podmienky pre učiteľov, ktoré im umožnia sa naplno venovať zlepšovaniu svojej práce. Závažnú výzvu predstavuje integrácia modelu štandardov do personálnej práce školy, pretože kostrou kariérneho rozvoja učiteľov je jeho riadenie na pôde školy. Nezodpovedané zostávajú otázky participácie zástupcov združení učiteľov, inštitucionálneho zázemia pre rozvoj a aktualizáciu profesijných štandardov, systémového prepojenia profesijných štandardov na personálnu prácu (vzdelávanie) manažmentu škôl.

BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY

- ANDERSON, L.W. 1995. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2. vyd. Cambridge-UK: Cambridge Univerzity Press, 1995. 684 s. ISBN 0-08-042304-3.
- BABIÁKOVÁ, S. 2008. *Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: Pedagogická Fakulta Univerzita Mateja Bela, 2008. 143 s. ISBN 978-80-8083-550-7.
- BAGALOVÁ, L. 2012. Pedagogické inovácie na Slovensku z pohľadu učiteľov a riaditeľov základných škôl (náčrt výsledkov výskumu). In *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, 2012, roč. 59, č. 4, s. 25-32.
- BARTOVIČOVÁ, M. 2010. Prečo sa vzdelávať? In *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, 2010, roč. 58, č. 8-9, s. 4.
- BELEŠOVÁ, J. – KRAJČÍR, Z. – TÓTHOVÁ, J. 2010. *Praktická príručka učiteľa*. Bratislava: MPC, 2010. 144 s. ISBN 978-80-8052-347-3.
- BERAN, J. – MAREŠ, J. – JEŽEK, S. 2007. Rezervované postoje učiteľů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. In *ORBIS SCHOLAE*. ISSN 1802-4637, 2007, roč. 2, č. 1, s. 111-130.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. 1992. Další vzdělávání, sebevzdělávání a rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků. In *Pedagogická orientace*. ISSN 1211-4669, 1992, č. 3, s. 79-101.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. – KUČEROVÁ, S. – KURELOVÁ, M. a kol. 2000. *Středoevropský učitel. Na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 2000. 251 s. ISBN 80-85615-95-9.
- CAENA, F. 2013. *Teacher CPD policies: balancing needs and provision at the level of individual teachers, schools and of education systems*. IN: Policies on teachers' continuing professional development (CPD): balancing provision with the needs of individual teachers, schools and education systems. [online]. European Commission, 2013. 12 – 21 p. [cit. 2013-23-10]. Dostupné na internete: < http://ec.europa.eu/education /school-education/doc/cpd_en.pdf >.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. 2007 *Improving the Quality of Teacher Education*. [online]. Brusel: KOM (392), 2007. s. 15. [cit. 2013-07-08]. Dostupné na internete: < <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52007DC0392:EN:NOT> >.
- ČERNÁ, M. 1989. Další vzdělávání učitelů v osmdesátých letech. In *Vybrané aspekty dalšího vzdělávání učitelů v osmdesátých letech*. Praha: Evropské informační středisko pro další vzdělávání učitelů, UK. s. 13-36.
- ČERNOTOVÁ, M. – DRGA, L – KASÁČOVÁ, B. a kol. 2006. Konceptia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, roč. 15, č. 3, s. 3-27.
- DARÁK, M. – FERENCOVÁ, J. 2001. *Metodológia pedagogického výskumu. Terminologické minimum*. 1. vyd. Prešov: ManaCon., 2001. 230 s. ISBN 80-89040-07-1.
- DAY, CH. 2012. Efektivní učitelé a jejich zaujetí kvalitou. In *ORBIS SCHOLAE* [online]. 2012, roč. 6, č. 3, s. 9-26. [cit. 2013.07.08]. Dostupné na internete: < http://www.orbisscholae.cz /archiv/2012/2012_3_01.pdf >.
- DRUGA, P. – FEDÁK, M. – KAHANEC, M. 2011. *Európa 2020 – inteligentná, udržateľná a inkluzívna Európa. Odporúčania pre Slovensko*. Luxemburg: Úrad na vydávanie publikácií Európskej únie, 2011. 108 s. ISBN 978-92-79-21748-7.

DUCH ŠKOLY. 1990. Námety expertnej skupiny MŠMaTV SR. Bratislava: UIPŠ. s. 14.

EUROPEAN COMMISSION. 2011. *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison. Teachers' Professional Development - Europe in international comparison :An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. [online]. 200 p. ISBN 978-92-79-15186-6, [cit. 2013-7-8]. Dostupné na internete: < http://ec.europa.eu/education/school-education/development_en.htm >.

EUROPEAN COMMISSION. 2012. *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. [online]. Strasbourg, 20.11.2012, SWD (2012) 374 p., [cit. 2013-7-8]. Dostupné na internete: < http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf >.

EUROPEAN COMMISSION. 2012a. KEY DATA ON EDUCATION IN EUROPE 2012. *Key Data Series. Eurydice*. [online]. 212 p. Date of publication: 10/02/2012. [cit 20-02-2011]. Dostupné na internete: < http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf >.

EUROPEAN COMMISSION. 2013. KEY DATA ON TEACHERS AND SCHOOLS LEADERS IN EUROPE. [online]. In *Eurydice Report*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2013. 148 p. ISBN 978-92-9201-412-4. [cit. 2013-7-8]. Dostupné na internete: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf>.

EUROPEAN COMMISSION. 2013a. *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. [online]. 59p. [cit. 2013-7-10]. Dostupné na <http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teachercomp_en.pdf>.

EURÓPSKA KOMISIA. 2011. Zvyšovanie efektívnosti vzdelávania prostredníctvom profesijného rozvoja učiteľov. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 2011, 52s. ISBN 978-80-8052-382-4.

EURÓPSKA KOMISIA. 2011a. Dospelí vo formálnom vzdelávaní: politika a prax . Brusel : Eurydice, s.88. ISBN 978-92-9201-174-1.

GAVORA, P. 2002. Rozhodnutie stať sa učiteľom. Pohľad kvalitatívneho výskumu. In *Pedagogika*. ISSN 0031-3815. 2002, roč. 54, č. 3, s. 240-256.

GILJE, J. 2009. Krédo učiteľa – čo znamená v učiteľskej praxi? In *Vybrané otázky školského manažmentu. Norská perspektíva*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. s 83 – 95. ISBN 978-80-210-5078-5.

HALL, C.S. – LINDZEY, G. 1999. *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SPN, 1999. 510 s. ISBN 0-471-08906-0.

HATÁR, C. – GROFČÍKOVÁ, S. 2005. Ďalšie vzdelávanie učiteľov v centre záujmu andragogickej pedeutológie. In *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská Univerzita, 2005. ISBN 80-7040-789-1, 198 s.

HELUS, Z. – BRAVENÁ, N. – FRANCOVÁ, M. 2012. *Perspektivy učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2012. 126 s. ISBN 978-80-7290-596-6.

HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HENNING, C. – KELLER, G. 1996. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál, 1996. 96 s. ISBN 80-7178-093-6.

- HRONÍK, F. 2007. *Rozvoj a vzdelávaní pracovníku*. Praha: Grada Publishing (České Budějovice: Protisk, s.r.o., dotlač 4., 2011), ISBN 978-80-247-1457-8.
- Charta učiteľa*. Prešov: MPC, 2002. 45 s. ISBN 80-8045-258-X.
- ISORE, M. 2009. Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. In *OECD, Education Working Papers*. OECD Publishing, 2009. ISSN 1993-9019, č. 23, 49s.
- JANÍK, T. 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. 171 s. ISBN 80-7315-080-8.
- JANSMA, F. 2011. *Teacher quality, professional competence and the quality of education in the Netherlands. 2011 nepublikovaná prednáška na konferencii MPC, 11s.*
- KASAČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ, profesia a príprava*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. ISBN 80-8055-702-0.
- KASAČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2005. 210 s. ISBN 80-8083-046-0.
- KASAČOVÁ, B. – KOSOVÁ, B. – PAVLOV, I. – PUPALA, B. – VALICA, M. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC, 2006. 164 s. ISBN 80-89055-69-9.
- KASAČOVÁ, B. – TABAČÁKOVÁ, P. 2010. *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2010. 148 s. ISBN 978-80-557-0096-0.
- KASAČOVÁ, B. a kol. 2011. *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2011. 416 s. ISBN 978-80-557-0162-2.
- KASÍKOVÁ, H. 2001. Vzdelávací kompetence učitele a možnosti jejich rozvoje uvnitř školy. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference. Praha: Univerzita Karlova. 2. vyd. s. 178-181. ISBN 80-7290-059-5.
- KASÍKOVÁ, H. – DUBEC, M. 2009. Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé. In *Studia paedagogica*. ISSN 1803-7437, 2009, roč. 14, č. 1, s. 67 – 86.
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. 2012. *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2012. 208 s. ISBN 978-80-7419-113-8.
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. – MARCHEVSKÝ, P. 2012. *Vybrané aspekty školskej politiky v optike slovenskej verejnosti*. Bratislava: MPC, 2012. 68 s. ISBN 978-80-8052-445-6.
- KENNEDY, A. 2005. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. In : *Journal of In-service Education*. Volume 31, Number 2, 2005, p. 235 – 250. ISSN 1367 - 4587.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. 1993. Fázy utvárania učiteľskej profesie. In *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 1993, roč. 45, č. 9-10, s. 483-493.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. – KOVÁČOVÁ, J. 2010. *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008. Národná správa*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2010. 158 s. ISBN 978-80-970261-2-7.
- KORTHAGEN, F. 2011. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5.
- KORTHAGEN, F. 2011. Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education. IN: ORBIS SCHOLAE, 2011, Vol. 5, No. 2, pp. 31 – 50, ISSN

- 1802-4637. [online]. [cit. 2013-7-8]. Dostupné na: < http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_2_02.pdf >.
- KOSOVÁ, B. - PUPALA, B. - PORTÍK, M. 2004. Status, identita a profesijná spôsobilosť učiteľov. In *Pedagogické rozhľady*, roč.13, č.5, s.9-11.
- KOSOVÁ, B. 2005. Profesia a profesionalita učiteľa. In *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 2005, roč. 57, s. 1-13.
- KOSOVÁ, B. 2007. Andragogický pohľad na vzdelávanie a učenia sa učiteľov. In *Orbis scholae*, 2007. ISSN 1802-4637, roč.1, č. 3, s. 5-12.
- KOSOVÁ, B. 2007a. Špecifické otázky učenia sa učiteľov. In *Ako sa učitelia učia?* Prešov: MPC, 2007. ISBN 978-80-8045-493-7, s. 9- 14.
- KOSOVÁ, B a kol. 2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2012. ISBN 978-80-557-0353-4.
- KOSOVÁ, B. 2013. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2013. 173 s. ISBN 978-80-557-0434-0.
- KOSOVÁ, B. 2013a. Teoretická reflexia praxe a profesijný rozvoj učiteľa. In *Učiteľ na ceste k profesionalite. Recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov: FHPV Prešovskej univerzity a Škola plus s.r.o., 2013, s. 8 -16. ISBN 978-80-555-0984-6.
- KOSOVÁ, B. – PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2011. 169 s. ISBN 978-80-557-0275-9.
- KOTÁSEK, J. 2001/02. Modely školy budoucnosti. In *Učiteľské listy*. ISSN 0031-3815, č. 6, s. 13-17.
- KOVÁČOVÁ, R. 2013. Výskum spolupráce učiteľov na príprave školského vzdelávacieho programu v základnej škole. In *PEDAGOGIKA.SK*, roč. 4, č. 4, s. 253 – 282, 2013. Dostupné na: < http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-4/cislo-4/studia_kovacova.pdf >.
- KRAVČÁKOVÁ, G. – LUKÁČOVÁ, J. – BÚGELOVÁ, T. 2011. *Práca a kariéra vysokoškolského učiteľa*. [online]. Košice: UPJŠ Fakulta verejnej správy, Katedra sociálnych štúdií, 2011. 328 s. ISBN 978-80-7097-927-3 [cit. 2013-07-08]. Dostupné na Internete: < <http://www.upjs.sk/public/media/5596/Praca-a-kariera-vysokoskolskehoucitela.pdf> >.
- LAZAROVÁ, B. a kol. 2006. *Cesty ďalšieho vzdelávani učiteľů*. Brno: Paido, 2006. 230 s. ISBN 80-7315-114-6.
- LAZAROVÁ, B. a kol. 2011. *O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido, 2011. 158 s. ISBN 978-80-7315-206-2.
- LAZAROVÁ, B. – JŮVA, V. 2010. Učitelé a faktor času: o proměnách pracovního sebepojetí. In *Studia paedagogica*. ISSN 1803-7437, 2010, roč. 15, č. 2, s. 43-60.
- LEMKE, C. 2010. *Professional Development: Ensuring a Return on Your Investment*. [online]. Commissioned by Intel, Inc. 22 p. [cit. 2013-07-08]. Dostupné na internete: < <http://www.intel.ie/content/dam/doc/white-paper/education-professional-development-paper.pdf> >.
- LUKAS, J. 2007. Vývoj učiteľa: Přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). In *Pedagogika*. ISSN 0031-3815, 2007, roč. 57, č. 4, s. 364-379.
- LUKAS, J. 2008. Vývoj učiteľa: Přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). In *Pedagogika*. ISSN 0031-3815, 2008, roč. 58, č. 1, s. 36-49.
- LUKAS, J. 2011. *Učitel – jeho profesní vývoj a vztahy ve škole*: dizertační práce. Brno:

Fakulta sociálnych štúdií Masarykovej univerzity, 2011, 149 s.

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. 2003. *Učiteľská profesie v primárnom vzdelávaní a pedagogická príprava učiteľů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2003. 305 s. ISBN 80-7042-272-6.

MACBEATH, J. 2012. *FUTURE OF TEACHING PROFESSION*. [online]. University of Cambridge: LEADERSHIP for LEARNING. The Cambridge Network, 112 pISBN 978-92-95089-93-8 (PDF). [cit. 2013-07-08]. Dostupné na internete: < http://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/current/research/Future_Teaching_Prof_2012.pdf >.

MÄSIAR, P. 2003. Prieskum postojov pedagogických zamestnancov k niektorým otázkam ich ďalšieho vzdelávania. In *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2003. ISBN 80-8068-231-3, s. 121-131.

MAJEROVÁ, T. 2011. *Vzdelávacie potreby v systéme kontinuálneho vzdelávania učiteľov*: dizertačná práca. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, 2011. 230 s.

MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál 2013, 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MATULČÍK, J. 2002. Komparácia poňatí andragogiky H. Hanselmana, F. Pöggelera a M. Knowlesa. In *Jazyk vied o výchove*. Bratislava: Gerlach print a Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 2002. ISBN 80-968564-9-9, s. 41-54.

Milénium. Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov. 2002. Prešov: MPC, 2002. 66 s. ISBN 80-8045-268-7.

MŠVVaŠ SR. 2013. Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja (Text predložený na medzirezortné pripomienkové konanie, september 2013). Bratislava: MŠVVaŠ SR, 84 s. [online]. [cit. 2013-01-12]. Dostupné na internete: <<http://www.minedu.sk/sprava-o-stave-skolstva-na-slovensku/>>.

MUŽÍK, J. 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. 202 s. ISBN 80-7238-220-9.

NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ. 2013. Standard učiteľa a jeho miesto v kariérnom systéme pedagogických pracovníků. [online]. [cit. 2013-27-11]. Dostupné na: <<http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/>>.

NOVOTNÝ, P. – ŠVAŘÍČEK, R. 2013. Nemíchejme politiky, výskumníky a praktiky: rozhovor s LEJFEM MOOSEM. In *Studia paedagogica*. ISSN 1803-7437, 2013, roč. 18, č. 1, s. 97-104.

NÚCEM. 2013. PISA 2012. Prvé výsledky medzinárodného výskumu 15-ročných žiakov z pohľadu Slovenska. [online]. [cit. 2013-28-11]. Dostupné na: < http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/4_ine/pisa_2012.pdf >.

NOVOTNÝ, P. a kol. 2011. Škola jako komunita profesního učení. In *Škola – statický element v sociálnej dynamike*. Bratislava: Iura Edition, 2011, s. 258-253. ISBN 978-80-8078-459-1.

OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. a kol. 2004. *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2004. 419 s. ISBN 80-10-00022-1.

OBNOVA A ROZVOJ nášho vzdelávacieho systému do roku 2000. 1991. In *Učiteľské noviny*, roč. 16, č. 34, s. 3-5.

OECD. 2012. *Education at a Glance*. OECD Publishing, 2012. 568 p. [online]. ISBN 92-6417-929-1. [cit. 2013-07-08]. Dostupné na internete: < http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf >.

OECD. 2013. *Teachers for the 21st Century. Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing. 2013. 124p. [online]. ISBN 978-92-64-19385-7 (print), ISBN 978-92-64-19386-4 (PDF), [cit. 2013-7-10]. Dostupné na: <<http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>>.

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

PAVLOV, I. 2002. *Kontinuálne vzdelávanie učiteľov na Slovensku*: dizertačná práca. Bratislava: Filozofická fakulta, Univerzita Komenského, 2002. 200s.

PAVLOV, I. 2002a. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov: MPC, 2002. 106 s. ISBN 80-8045-285-7.

PAVLOV, I. 2003. *Náčrt histórie ďalšieho vzdelávania učiteľov na Slovensku*. Prešov: MPC, 2003. 44 s. ISBN 80-8045-291-1.

PAVLOV, I. 2007. *O učiteľskej profesii – kompendium profesijného rozvoja učiteľov*. Prešov: MPC, 2007. 80 s. ISBN 978-80-8045-504-0.

PAVLOV, I. 2009. Profesijné štandardy majú zelenú. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2009, roč. 18, č. 4, s. 20-21.

PAVLOV, I. 2010. Môže profesijný zákon priniesť vyššiu kvalitu do práce učiteľov, škôl a výsledkov žiakov? In *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, 2010, roč. 58, s. 4-5.

PAVLOV, I. 2012. Model profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku. In: KOHNOVÁ, Jana, ed. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. s. 37 – 47. ISBN 978-80-7290-625-3.*

PAVLOV, I. 2013. Profesijný rozvoj učiteľov na Slovensku desať rokov „po Miléniu“. In *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, 2013, roč. 60, č. 12, s. 4-5.

PAVLOV, I. 2013a. Profesijný rozvoj učiteľov [Habilitačná práca], Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 190 s.

PAVLOV, I. 2013b. Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (tézy k habilitačnej prednáške 27.11.2013). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, nepublikovaný materiál, 10s.

PAVLOV, I. – ŠNÍDLOVÁ, M. 2013. Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory. Praha: Agentura 3p spol. s r. o., 90 s. ISBN 978-80-260-4014-9.

Pedagogická encyklopédia Slovenska. 2. zväzok. 1985. Bratislava: Veda, 1985.

PIŠOŇOVÁ, M. 2012. *Osobnostný rozvoj riaditeľa školy východiská a determinanty výskumné závery a odporúčania pre školskú riadiacu prax*. Bratislava: Iura Edition, s.r.o., 2012. 126 s. ISBN 98-80-8078-470-6.

PIŠOŇOVÁ, M. – DUSCHINSKÁ, K. a kol. 2011. *Mentoring v učiteľství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, 2011. 148 s. ISBN 978-80-7290-589-8.

PIŠOŇOVÁ, M.- NAIJAR, P. – JANÍK T. a KOL. 2011. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 154 s. ISBN 978-80-210-5744-9.

POL, M. – LAZAROVÁ, B. 2000. *Spolupráca učiteľov – podmienka rozvoja školy*. Prešov: MPC, 2000. 93 s. ISBN 80-8045-192-3.

- POL, M. 2007. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova Univerzita, 2007. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.
- PORUBSKÁ, G. – ĎURDIÁK, L. 2005. *Manažment vzdelávania dospelých*. Nitra: SlovDidac, 2005. 212 s. ISBN 80-969303-0-3.
- PRÁŠILOVÁ, M. 2006. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2006. 212 s. ISBN 80-244-1415-5.
- PREMENY ŠKOLSTVA NA SLOVENSKU DO ROKU 2000. 1992. In *Učiteľské noviny*, roč. 17, č. 24, s. 3-6.
- PROJEKT KONŠTANTÍN – Národný program výchovy a vzdelávania. 1994. In *Učiteľské noviny*, 1994. ISSN 0139-5769, roč. 44, č. 28, s. 3-7.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2000. *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava: Inštitút pre verejnú správu, 2000. 125 s. ISBN 80-968308-2-1.
- PRUSÁKOVÁ, V. a kol. 2010. *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých. Teoretické východiská*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2010. 258 s. ISBN 978-80-557-0086-1.
- REHŮŠ, M. 2009. *Učitelia dostali viac slobody, chýbajú im však učebnice*. [online]. Bratislava: INEKO, 2009. s. 22. [cit. 2013-07-08]. Dostupné na internete: < <http://www.ineko.sk/clanky/ucitelia-dostali-viac-slobody-chybaju-im-vsak-ucebnice> >.
- ROSA, V. 1997. Trendy v ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov na Slovensku a v zahraničí. In *K problematike ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov*. Zborník príspevkov zo seminára. Bratislava: MPC. s. 13-24. ISBN 80-88796-77-6.
- ROSA, V. 2000. Kedy bude ďalšie vzdelávanie systémom? Alebo ďalšie vzdelávanie ako systém. In *Vzdelávanie pedagogických pracovníkov v 21. storočí*. Zborník príspevkov z celoštátnej konferencie. Bratislava: MPC. s. 31-41. ISBN 80-8052-096-8.
- RÝDL, K. 2009. Proměny pojetí role a funkce učitele. In *Rozvoj a perspektívy pedagogiky a vzdelávania učiteľov*. Prešov: FHPV a MPC v Prešove, 2009. ISBN 978-80-555-0064-5, s. 19-23.
- SEDLÁČEK, M. – POL, M. – HLOUŠKOVÁ, L. – LAZAROVÁ, B. – NOVOTNÝ, P. 2012. Organizační učení v realitě života školy: impulzy, témata, strategie řízení. In *Studia pedagogica*. ISSN 1211-6971, 2012, roč. 17, č. 2, s. 27-49.
- SCHLEICHER, A. 2012. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century, Lessons from around the World*. OECD Publishing, 2012. 108 s. ISBN 978-92-64-17421-4.
- Smernica č. 18/2009 – R, ktorou sa vydávajú kritéria na vypracovanie a posudzovanie programu kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov na účely akreditácie. 2009. In *Zvesti MŠ SR a MK SR*. Bratislava: M. S. Agentúra. ISSN 0862-9471, roč. 2009, č. 9-10, s. 293-295.
- SPILKOVÁ, V. – VAŠUTOVÁ, J. 2008. *Učiteľské profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Pedagogická

- fakulta UK, 2008. 330 s. ISBN 80-7290-384-5.
- SPILKOVÁ, V. – TOMKOVÁ, A. – kol. 2010. *Kvalita učiteľa a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2010. 256 s. ISBN 978-80-7290-496-9.
- STARÝ, K. a kol. 2012. *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum, 2012. 188 s. ISBN 978-80-246-2087-9.
- ŠIMÍČKOVÁ – ČIŽKOVÁ, J. a kol. 2010. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2010. 118 s. ISBN 978-80-7368-913-1.
- ŠIMONÍK, O. 1995. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita. 1995. 94 s. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠNÍDLOVÁ, M. 2010. *Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca v personálnom manažmente školy*. Prešov: Škola plus s.r.o, 2010. 58 s. ISBN 978-80-970275-2-0.
- ŠPENDLA, V. 1969. Perspektívne tendencie učiteľskej profesie. In *Učiteľské vzdelání. Zprávy Ústavu pro učitelské vzdělání na Univerzite Karlově v Praze*. Praha: UK, č. 17, s. 1-26.
- ŠTECH, S. 2003. Pohled na učitelkou profesi zvnějšku a zevnitř. In *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2003. ISBN 80-8068-231-3, s. 9-22.
- ŠTECH, S. 2007. Profesionalita učiteľa v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. In *Pedagogika*. ISSN 0031-3815, 2007, roč. 57, č.4., s 325 – 337.
- ŠTECH, S. 2008. Úpadek profesionality. In *Pedagogika*. ISSN 0031-3815, 2008, roč. 58, č. 3, s. 219-221.
- ŠVAŘÍČEK, R. 2011. Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. In *Pedagogika.sk* [online]. 2011, roč. 2, č. 4, s. 247. [cit. 2013-7-8]. Dostupné na internete: < <http://www.casopispedagogika.sk/studie/svaricek-roman-zlomove-udalosti-pri-vytvareni-profesni-identity-ucitele.html> >.
- ŠVEC, Š. 2003. K etickému kódexu učiteľskej profesie. In *Spravodaj SPS pri SAV*. Trnava: SPS pri SAV, 2003, roč. 2, č. 4, s. 1-4.
- ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko – slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: Iris, 2008. 323 s. ISBN 978-80-89256-21-1.
- ŠVEC, V. 2005. *Pedagogické znalosti učiteľa*. Praha: ASPI, 2005. 136 s. ISBN 80-7357-072-6.
- ŠVEC, V. 2012. Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. In *Pedagogická orientace*. ISSN 1211-4669, 2012, roč. 22, č. 3, s. 387-403.
- TOMKOVÁ, A. – SPILKOVÁ, V. a kol. 2012. *Rámeček profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 38 s. ISBN 978-80-87063-64-4.
- TRUNDA, J. 2012. *Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 19 s. ISBN 978-80-87652-17-6.
- TUREK, I. – ZEMAN, M. – JAKUBCOVÁ, E. 1999. *Návrh systému vzdelávania pedagogických pracovníkov v SR*. Bratislava: MPC, 1999. 216 s. ISBN 80-8052-053-4.
- TUREK, I. 2013. K situácii v našom školstve. In *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, 2013, roč. 60, č. 14, s. 4-6.
- VALICA, M. 2004. Rámcový návrh kariérového systému profesionálneho rozvoja učiteľov

na Slovensku (výťah). In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2004, roč. 13, č. 4, príloha 1, 6 s.

VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VANTUCH, J. 2009. Po dvadsiatich rokoch. In *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, 2009, roč. 58, č. 47-48, s. 6.

VAŠUTOVÁ, J. 2007. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

VILLEGAS-REIMERS, E. 2003. *Teacher Professional development: an international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning, 2003. 197 p. ISBN 92-803-1228-6.

VLÁDA SR, 2007. Konceptia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme (uznesenie č. 367/2007). [online]. [cit. 2013-07-08]. Dostupné na internete: <<http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=790>>.

VLÁDA SR, 2011. Minerva 2.0 – Slovensko do prvej ligy (uznesenie č. 544/2011). [online]. [cit. 2013-07-08]. Dostupné na internete: <<http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=20088>>.

Zákon NR SR č.317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov*, čiastka 113, s. 2334 – 2361.

ZIMENOVÁ, Z. – HAVRILOVÁ, M. 2012. *Štart k novej kvalite vzdelávania. Rozmanitosť vzdelávacích ciest v regionálnom školstve*. [online]. In *Nové školstvo*. Bratislava, 2012. 43 s. [cit. 2013-07-08]. Dostupné na internete: <http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/2011Zimenova-Havrilova_Start_k_novej_kvalite_vzdelavania.pdf>.

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

ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN, 2004. 231s. ISBN 80- 10-00456-1.

ZELINA, M. 2012. Reforma školstva: stav – problémy a perspektívy. In *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, 2012, roč. 59, č. 2, s. 4.

PRÍLOHA 1 PROFESIJNÝ ŠTANDARD: UČITEĽ PRE NIŽŠIE SEKUNDÁRNE VZDELÁVANIE (NÁVRH)

| | |
|--------------------------------------|---|
| Kategória pedagogického zamestnanca: | Učiteľ |
| Podkategória: | učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie (učiteľ druhého stupňa základnej školy) |
| Kariérový stupeň: | začínajúci pedagogický zamestnanec, samostatný pedagogický zamestnanec, pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou, pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou |

Kompetenčný profil:

| Dimenzie | Kompetencie |
|-------------------------------|---|
| 1. Žiak | 1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka 1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka 1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka |
| 2. Výchovno-vzdelávací proces | 2.1 Ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov 2.2 Plánovať a projektovať vyučovanie 2.3 Realizovať vyučovanie 2.4 Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka |
| 3. Profesionálny rozvoj | 3.1 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj 3.2 Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou |

1. DIMENZIA ŽIAK

Kompetencia 1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka

Začínajúci učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie

Vedomosti a spôsobilosti potrebné na vstupe do profesie:

Vedomosti:

- ovládať biologické, psychologické a sociologické aspekty vývinu detí a mládeže.

Spôsobilosti:

- tvorivo a efektívne využívať vedomosti na identifikovanie individuálnych charakteristík žiaka,
- mať základnú skúsenosť s identifikáciou individuálnych charakteristík žiaka.

Samostatný učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie, učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s prvou atestáciou, učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s druhou atestáciou

Vedomosti a spôsobilosti potrebné na dosiahnutie príslušného kariérového stupňa:

Vedomosti:

- poznať zákonitosti psychického vývinu a osobitosti žiaka príslušného vekového obdobia,
- poznať metódy a nástroje identifikácie vývinových a individuálnych charakteristík žiaka.

Spôsobilosti:

- identifikovať individuálne charakteristiky žiaka.

Indikátory - preukázateľnosť kompetencie

| Samostatný učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie | Učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s prvou atestáciou | Učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s druhou atestáciou |
|--|--|---|
| <p>Používa vhodné, overené (odporúčané) metódy (napr. pozorovanie, rozhovor a pod.) na posúdenie kognitívnych, sociálnych, morálnych a charakterových vlastností žiaka.</p> <p>Interpretuje výsledky diagnostikovania a vyvodí závery pre optimalizáciu vyučovacích stratégií.</p> | <p>Vyberá a používa metódy a nástroje (napr. schránka dôvery, dotazník pre zákonného zástupcu žiaka, pozorovania a pod.) na identifikáciu problémov a prekážok v kognitívnom, sociálnom, morálnom a charakterovom vývine žiaka.</p> <p>Interpretuje výsledky pedagogického diagnostikovania a vyvodí závery pre optimalizáciu vyučovacích stratégií.</p> | <p>Na úrovni predmetovej komisie, v predmetoch svojej aprobácie:</p> <ul style="list-style-type: none"> analyzuje zistenia a navrhuje systémové riešenia v oblasti diagnostikovania individuálnych charakteristík žiaka, tvorí diagnostické nástroje (napr. pozorovací hárok, škály a pod.), skúma zmeny, ktoré priniesli navrhované riešenia a vyvodzuje všeobecné závery. <p>Poskytuje pomoc a poradenstvo kolegom v pedagogickej diagnostike sociálnych, morálnych a charakterových vlastností žiaka.</p> |

| Kompetencia 1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka | | |
|--|---|--|
| Začínajúci učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie | | |
| <p>Vedomosti a spôsobilosti potrebné na vstupe do profesie:</p> <p>Vedomosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať a chápať koncept inštitucionálneho socializačného procesu v širších sociálno-vedných súvislostiach. <p>Spôsobilosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ analyzovať a reflektovať všeobecno-pedagogické a všeobecno-didaktické a psychologické osobitosti učenia sa žiaka. | | |
| Samostatný učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie, učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s prvou atestáciou, učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s druhou atestáciou | | |
| <p>Vedomosti a spôsobilosti potrebné na dosiahnutie príslušného kariérového stupňa:</p> <p>Vedomosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať štýly učenia sa žiakov, ▪ poznať metódy a nástroje identifikácie faktorov učenia sa žiaka. <p>Spôsobilosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ identifikovať učebný štýl a individuálne edukačné potreby žiakov (intaktní žiaci, žiaci so špeciálnymi potrebami), ▪ identifikovať individuálne charakteristiky žiaka. | | |
| Indikátory - preukázateľnosť kompetencie | | |
| Samostatný učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie | Učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s prvou atestáciou | Učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s druhou atestáciou |
| <p>Používa vhodné, overené (odporúčané) metódy a nástroje na posúdenie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ poznávacích schopností žiaka (učebné stratégie, štýl učenia sa a pod.), ♦ motivácie k učeniu (vrátane príčin nedostatočnej motivácie, nezaujmu a pod.), ♦ individuálnych vzdelávacích potrieb žiakov v sociálnej skupine (napr. v triede, krúžku, učebnej skupine). <p>Interpretuje výsledky diagnostikovania a vyvodí závery pre optimalizáciu vyučovacích stratégií.</p> | <p>Vyberá a používa metódy a nástroje na odhalenie príčin problémov a prekážok v učení sa žiaka (napr. úroveň poznávacích schopností, nedostatočnosť motivácie k učeniu a individuálnych vzdelávacích potrieb žiakov v triede).</p> <p>Interpretuje výsledky pedagogického diagnostikovania, vyvodí závery pre optimalizáciu vyučovacích stratégií.</p> | <p>Na úrovni predmetovej komisie, v predmetoch svojej aprobácie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ analyzuje zistenia a navrhuje systémové riešenia v oblasti identifikácie psychologických a sociálnych faktorov učenia sa žiaka, ♦ tvorí diagnostické nástroje (napr. pozorovací hárok, škála, didaktický test a pod.), ♦ skúma zmeny, ktoré priniesli navrhované riešenia a vyvodzuje všeobecné závery. <p>Poskytuje pomoc a poradenstvo kolegom v pedagogickej diagnostike psychologických a sociálnych faktorov učenia sa žiakov.</p> |

| Kompetencia 1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka | | |
|---|---|---|
| Začínajúci učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie | | |
| <p>Vedomosti a spôsobilosti potrebné na vstupe do profesie:</p> <p>Vedomosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ovládať problematiku multikulturality vo vzťahu k žiakovi. <p>Spôsobilosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ identifikovať špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov v sociokultúrnom kontexte. | | |
| Samostatný učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie, učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s prvou atestáciou, učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s druhou atestáciou | | |
| <p>Vedomosti a spôsobilosti potrebné na dosiahnutie príslušného kariérového stupňa:</p> <p>Vedomosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať odlišnosti kultúr v multikultúrnom prostredí a ich vplyv na osobnosť žiaka, ▪ poznať metódy a nástroje zisťovania individuálnych charakteristík žiaka vychádzajúcich z jeho sociokultúrneho prostredia (sociálne znevýhodneného prostredia). <p>Spôsobilosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ identifikovať charakteristiky žiaka vyplývajúce z jeho sociokultúrneho prostredia. | | |
| Indikátory - preukázateľnosť kompetencie | | |
| Samostatný učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie | Učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s prvou atestáciou | Učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s druhou atestáciou |
| <p>Používa vhodné, overené (odporúčané) metódy a nástroje (napr. rozhovor, dotazník pre zákonného zástupcu, analýza osobného spisu žiaka a pod.) na posúdenie vplyvov sociokultúrneho prostredia na vývin žiaka.</p> | <p>Vyberá a používa vhodné metódy a nástroje na posúdenie vplyvov sociokultúrneho a multikultúrneho prostredia na školskú úspešnosť žiaka.</p> <p>Interpretuje výsledky pedagogického</p> | <p>Na úrovni predmetovej komisie v predmetoch svojej aprobácie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ analyzuje zistenia a navrhuje systémové riešenia v oblasti identifikácie sociokultúrneho kontextu vývinu žiaka, ♦ tvorí diagnostické nástroje (napr. pozorovací hárok a pod.). |

| | | |
|---|--|--|
| Interpretuje výsledky diagnostikovania a vyvodí závery pre optimalizáciu vyučovacích stratégií. | diagnostikovania a vyvodí závery pre optimalizáciu vyučovacích stratégií a kompenzáciu týchto vplyvov. | <ul style="list-style-type: none"> skúma zmeny, ktoré priniesli navrhované riešenia a vyvodzuje všeobecné závery. <p>Poskytuje pomoc a poradenstvo kolegom v pedagogickej diagnostike psychologických a sociálnych faktorov učenia sa žiakov.</p> |
|---|--|--|

2. DIMENZIA VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍ PROCES

Kompetencia 2.1 Ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov

Začínajúci učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie

Vedomosti a spôsobilosti potrebné na vstupe do profesie:

Vedomosti:

- poznať základný obsah, metodológiu a epistemológiu disciplín svojej predmetovej špecializácie v súlade s potrebami vzdelávania na nižšom sekundárnom stupni,
- poznať aktuálne štátne vzdelávacie programy.

Spôsobilosti:

- transformovať vedecký systém odboru do didaktického systému vyučovacieho predmetu,
- orientovať sa v školskej legislatíve a v školských a dokumentoch (štátny vzdelávací program, učebné osnovy vyučovacích predmetov aprobácie, výkonové a obsahové štandardy a pod.).

Samostatný učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie, učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s prvou atestáciou, učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s druhou atestáciou

Vedomosti a spôsobilosti potrebné na dosiahnutie príslušného kariérového stupňa:

Vedomosti:

- mať vedomosti a zručnosti zo svojho odboru vrátane interdisciplinárnych väzieb a reflexie rozvoja príslušných vedných odborov,
- poznať metodológiu pedagogického výskumu,
- orientovať sa v povinnej pedagogickej dokumentácii a v školských dokumentoch (štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, učebné osnovy, vzdelávacie štandardy a pod.),
- poznať obsah školského vzdelávacieho programu.

Spôsobilosti:

- spolupracovať na aktualizácii školského vzdelávacieho programu v príslušnej vzdelávacej oblasti,
- vybrať obsah v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi a obohatovať ho o školské a regionálne špecifiká,
- spôsobilosť psychodidaktickej analýzy obsahu,
- identifikovať a preskúmať spojenia vo vnútri a medzi predmetmi alebo oblasťami učebných osnov,
- realizovať akčný výskum.

Indikátory - preukázateľnosť kompetencie

| Samostatný učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie | Učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s prvou atestáciou | Učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s druhou atestáciou |
|--|--|---|
| <p>Spolupracuje pri tvorbe učebných osnov predmetov, ktoré vyučuje, t. j. transformuje ciele, výkonový a obsahový štandard a učebný obsah predmetov zo štátneho vzdelávacieho programu do školského vzdelávacieho programu.</p> <p>Didakticky spracováva poznatky príslušných vedeckých, umeleckých, športových odborov a začleňuje ich do učebných osnov vyučovacích predmetov v školskom vzdelávacom programe.</p> | <p>Integruje mediodborové poznatky do predmetov, ktoré vyučuje, overuje integrovaný obsah a zavádza ho do vyučovania.</p> <p>Overuje didaktické inovácie a zavádza zmeny na základe výsledkov akčného výskumu.</p> <p>Aplikuje nové poznatky daného vedeckého (umeleckého, športového) odboru a jeho odborovej didaktiky do vyučovania predmetu.</p> | <p>Podieľa sa na tvorbe pedagogickej koncepcie školy, na tvorbe a aktualizácii školského vzdelávacieho programu.</p> <p>Poskytuje pomoc a poradenstvo v tvorbe učebných osnov a navrhuje systémové riešenia pre učiteľov na úrovni predmetovej komisie, v predmetoch svojej aprobácie.</p> <p>Navrhuje riešenia problémov súvisiacich so zavádzaním medzipredmetových súvislostí a priezračových tém do vyučovania.</p> |

Kompetencia 2.2 Plánovať a projektovať vyučovanie

Začínajúci učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie

Vedomosti a spôsobilosti potrebné na vstupe do profesie:

Vedomosti:

- poznať aplikáciu a integráciu teoretických základov projektovania, realizácie a hodnotenia vo vyučovaní,
- poznať teoretické i praktické súvislosti odborovej didaktiky v príslušnej špecializácii, najmä s ohľadom na projektovanie výučby v školskej triede.

Spôsobilosti:

- plánovať a organizovať činnosť jednotlivcov a skupín žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese,
- vymedziť ciele vyučovania a formulovať ich v podobe učebných požiadaviek,
- uskutočniť didaktickú analýzu učiva – rozložiť obsah učiva na základné prvky (fakty, pojmy, vzťahy, postupy), vedieť vybrať základné a rozvíjajúce učivo v kontexte s edukačnými cieľmi a individuálnymi potrebami žiakov, zvoliť úlohy a činnosti pre žiakov.

| Samostatný učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie, učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s prvou atestáciou, učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s druhou atestáciou | | |
|--|---|--|
| <p>Vedomosti a spôsobilosti potrebné na dosiahnutie príslušného kariérového stupňa:</p> <p>Vedomosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať teoretické východiská plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacieho procesu, <p>Spôsobilosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ plánovať a projektovať edukačný proces v súlade so školským vzdelávacím programom a individuálnymi potrebami žiakov, ▪ vymedziť ciele učenia sa žiakov orientované na rozvoj ich kompetencií a formulovať ich v podobe učebných požiadaviek, ▪ uskutočniť didaktickú analýzu učiva – rozložiť obsah učiva na základné prvky (fakty, pojmy, vzťahy, postupy), vedieť vybrať základné a rozvíjajúce učivo v kontexte s edukačnými cieľmi a individuálnymi potrebami žiakov, ▪ navrhnuť učebné činnosti, úlohy pre žiakov a kritériá úspešnosti žiakov v riešení úloh v súlade s cieľmi a obsahom učiva, ▪ reflektovať skutočný proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcie, ▪ vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ▪ využívať a vytvárať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu, ▪ akceptovať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu. | | |
| Indikátory - preukázateľnosť kompetencie | | |
| Samostatný učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie | Učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s prvou atestáciou | Učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s druhou atestáciou |
| <p>Vytvára tematické výchovno-vzdelávacie plány v súlade s učebnými osnovami predmetu, výsledkami pedagogickej diagnostiky a predchádzajúcej výučby.</p> <p>Vytvára projekty vyučovacích jednotiek v súlade s tematickým výchovno-vzdelávacím plánom.</p> <p>Spolupracuje s odborníkmi pri tvorbe individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.</p> <p>Zapája žiakov do plánovania a prípravy výchovno-vzdelávacích aktivít (napr. exkurzie, školské výlety, projekty a pod.</p> | <p>Zaraduje do tematických výchovno-vzdelávacích plánov vlastné projekty na riešenie problémov v učení, správaní žiakov a na rozvoj nadania a kompenzáciu znevýhodnenia žiakov.</p> | <p>Navrhuje, vytvára výchovno-vzdelávacie projekty na komplexný rozvoj kompetencií, nadania žiakov.</p> <p>Poskytuje pomoc a poradenstvo v tvorbe výchovno-vzdelávacích plánov a vyučovacích projektov, navrhuje systémové riešenia v oblasti plánovania a projektovania o výchovno-vzdelávacieho procesu, predmetoch apróbácie učiteľom na úrovni predmetovej komisie, školy.</p> |

Kompetencia 2.3 Realizovať vyučovanie

Začínajúci učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie

| <p>Vedomosti a spôsobilosti potrebné na vstupe do profesie:</p> <p>Vedomosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať súčasné teoretické modely kognitívnej socializácie a vzdelávania žiaka, ▪ poznať vyučovacie metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka. ▪ poznať zásady efektívnej komunikácie, ▪ poznať vplyv verbálnej a neverbálnej komunikácie na klímu v triede. <p>Spôsobilosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ adaptovať vzdelávacie programy v príslušných disciplínach na výchovno-vzdelávacie a špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov, na konkrétne podmienky školskej triedy a druhu školy, ▪ rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov, ▪ analyzovať a realizovať alternatívne programy vzdelávania. ▪ mať skúsenosť s riadením výchovno-vzdelávacieho procesu, ▪ monitorovať klímu v triede, ▪ využívať materiálne a technické prostriedky vo vyučovaní, ▪ rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov. |
|--|
| Samostatný učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie, učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s prvou atestáciou, učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s druhou atestáciou |
| <p>Vedomosti a spôsobilosti potrebné na dosiahnutie príslušného kariérového stupňa:</p> <p>Vedomosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať vyučovacie metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka, ▪ poznať metódy a stratégie personálneho a sociálneho rozvoja žiaka, ▪ poznať riziká sociálno-patologických javov a možnosti primárnej prevencie a nápravy, <p>Spôsobilosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ vybrať a využívať vyučovacie metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele a individuálne edukačné potreby žiakov, ▪ riadiť učenie sa skupin a celých tried, ▪ navrhnuť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka so vzdelávacími, výchovnými problémami, príp. talentovaného žiaka, ▪ efektívne komunikovať so žiakmi, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti žiaka, ▪ flexibilne zmeniť naplánovanú činnosť vzhľadom sa aktuálnu situáciu v triede, ▪ rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov, ▪ využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny. |

| Indikátory - preukázateľnosť kompetencie | | |
|---|---|---|
| Samostatný učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie | Učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s prvou atestáciou | Učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s druhou atestáciou |
| <p>Rešpektuje dôstojnosť všetkých žiakov, uplatňuje jasné a zrozumiteľné pravidlá podporujúce dobré vzťahy a vzájomnú spoluprácu medzi žiakmi, žiakmi a učiteľom, učiteľom a zákonnými zástupcami žiakov.</p> <p>Organizuje a zabezpečuje vyučovací proces s dôrazom na plnenie učebných úloh a pomáha žiakom plniť ciele výučby.</p> <p>Podporuje, koordinuje a riadi aktívnu činnosť žiakov.</p> <p>Používa diferencované úlohy a uplatňuje metódy a formy podporujúce učenie sa žiakov v triede vrátane žiakov zo špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, v súlade s cieľmi a učivom.</p> <p>Cielene zaraďuje aktivity primárnej prevencie sociálno-patologických javov do vyučovania.</p> <p>Zapája žiakov do riadenia výchovno-vzdelávacích aktivít (napr. časti vyučovacej hodiny, dramatizácia a pod.).</p> <p>Reaguje na zmenenú situáciu v triede modifikáciou plánovaných činností.</p> <p>Používa vhodné didaktické prostriedky a didaktickú techniku v súlade s cieľmi vyučovania.</p> | <p>Analyzuje problémy vo vyučovaní v triede, triedach a navrhuje riešenia.</p> <p>V súlade s cieľmi a učivom a pedagogickou diagnostikou vytvára diferencované úlohy, overuje a zavádza nové metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiakov, vrátane žiakov zo špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.</p> <p>Poskytuje žiakom organizačnú a metodickú pomoc a učebné zdroje na dosiahnutie ich individuálnych učebných cieľov.</p> <p>Na základe poznania multikultúrnych špecifik v škole vytvára priaznivé prostredie, identifikuje a rieši vzniknuté multikultúrne konflikty.</p> <p>Používa prostriedky pedagogickej komunikácie v triede v náročných sociálnych situáciách (riešenie konfliktov, problémy s disciplínou a pod.).</p> <p>Odhaľuje prejavy sociálno-patologického správania, aktívne spolupracuje so zákonnými zástupcami žiaka a odborníkmi (kolegami) na ich eliminácii.</p> <p>Vytvára vlastné didaktické pomôcky.</p> | <p>Vykonáva prieskumno-analytickú činnosť, analyzuje zistenia a navrhuje systémové riešenia v oblasti realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu voľbe účinných výchovných a vzdelávacích stratégií, na úrovni predmetovej komisie, predmetov svojej aprobácie.</p> <p>Poskytuje pomoc a poradenstvo v realizácii a inováciách vyučovania a učenia sa žiakov a voľbe účinných výchovných a vzdelávacích stratégií pre učiteľov na úrovni predmetovej komisie, školy.</p> |

| Kompetencia 2.4 Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka |
|---|
| Začínajúci učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie |
| <p>Vedomosti a spôsobilosti potrebné na vstupe do profesie:</p> <p>Vedomosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať filozoficko-metodické východiská, formy a druhy hodnotenia žiaka a ich psychodidaktické aspekty, ▪ poznať metodické pokyny týkajúce sa hodnotenia a klasifikácie žiakov. <p>Spôsobilosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ hodnotiť žiakov vzhľadom na ich vývinové a individuálne charakteristiky, ▪ využívať rôzne metódy hodnotenia, ▪ reflektovať skutočný proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcie, ▪ hodnotiť objektívne a motivujúco. |
| <p>Samostatný učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie, učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s prvou atestáciou, učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s druhou atestáciou</p> <p>Vedomosti a spôsobilosti potrebné na dosiahnutie príslušného kariérového stupňa:</p> <p>Vedomosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať teoretické východiská, spôsoby hodnotenia žiaka a ich psychodidaktické aspekty, ▪ poznať metodické pokyny týkajúce sa hodnotenia a klasifikácie žiakov. <p>Spôsobilosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ stanoví kritériá hodnotenia priebehu a výsledkov učenia sa žiaka, ▪ rozvíjať sebahodnotenie žiakov, ▪ hodnotiť žiakov vzhľadom na ich vývinové a individuálne charakteristiky, ▪ hodnotiť a klasifikovať žiaka bez predsudkov a stereotypov. |

| Indikátory - preukázateľnosť kompetencie | | |
|---|--|--|
| Samostatný učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie | Učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s prvou atestáciou | Učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s druhou atestáciou |
| <p>Hodnotí splnenie cieľov podľa stanovených kritérií úspešnosti žiakov vzhľadom na ich vývinové a individuálne odlišnosti a možnosti.</p> <p>Používa rôzne druhy, formy a spoľahlivé</p> | <p>Vytvára nástroje na hodnotenie žiakov vzhľadom na ich vývinové a individuálne charakteristiky (napr. didaktické texty a pod.) a vyhodnocuje ich spoľahlivo.</p> <p>Vyhodnocuje účinnosť intervencií (zásahov,</p> | <p>Vykonáva prieskumno-analytickú činnosť, analyzuje zistenia a navrhuje systémové riešenia v oblasti hodnotenia výchovno-vzdelávacieho procesu a učebných výsledkov žiakov.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>nástroje hodnotenia na základe znalosti psychodidaktických aspektov hodnotenia.</p> <p>Rozvíja sebareflexiu, sebahodnotenie a vzájomné hodnotenie žiakov (kooperatívne metódy) v súlade s cieľmi, obsahom a úlohami.</p> <p>Podporuje samostatnosť a zodpovednosť žiakov za výsledky ich činnosti.</p> <p>Poskytuje žiakom priebežnú spätnú väzbu na zlepšenie ich výkonu a správania a vyhodnocuje jej účinnosť.</p> <p>Pomáha žiakom pri vytváraní pozitívnych vzorov.</p> <p>Oceňuje personálne a sociálne zručnosti žiaka .</p> <p>Na základe priebežného hodnotenia a testovania poskytuje žiakom spohľadlivé celkové hodnotenie úrovne ich vedomostí, zručností a správania.</p> <p>Využíva výsledky hodnotenia žiakov a hodnotenia vyučovania pre ďalšie plánovanie výchovno-vzdelávacieho procesu.</p> | <p>riešení) v eliminácii sociálno-patologických javov v spolupráci so zákonnými zástupcami žiaka.</p> <p>Vyhodnocuje účinnosť výchovných a vzdelávacích stratégií na elimináciu problémov a prekážok v učení a správaní sa žiakov.</p> <p>Vyhodnocuje úspešnosť podpory individuálneho rozvoja žiakov.</p> | <p>Poskytuje pomoc a poradenstvo v plánovaní a využívaní účinných hodnotiacich stratégií pre učiteľov na úrovni predmetovej komisie, školy.</p> <p>Podieľa sa na hodnotení plnenia Školského vzdelávacieho programu a navrhuje systémové riešenia vo výchovno-vzdelávacom procese.</p> |
|---|--|--|

3. DIMENZIA PROFESIJNÝ ROZVOJ

Kompetencia 3.1 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj

Začínajúci učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie

Vedomosti a spôsobilosti potrebné na vstupe do profesie:

Vedomosti:

- poznať systém kariérneho rozvoja pedagogických zamestnancov a možnosti kariérneho rastu ,
- poznať metódy sebavzdelávania,
- poznať metódy výskumu a vývoja v oblasti pedagogickej praxe.

Spôsobilosti:

- komunikovať pedagogické a odborné poznatky so širším prostredím laickej i profesijnej komunity ,
- stanoví si ciele svojho profesijného rozvoja,
- používať metódy výskumu a vývoja,
- identifikovať sa s celoživotným vzdelávaním.

Samostatný učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie, učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s prvou atestáciou, učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s druhou atestáciou

Vedomosti a spôsobilosti potrebné na dosiahnutie príslušného kariérového stupňa:

Vedomosti:

- poznať svoje osobné dispozície, hodnoty, silné a slabé stránky a dokázať ich využiť v pedagogickej práci,
- poznať trendy vývoja spoločnosti a trendy v oblasti výchovy a vzdelávania,
- poznať systém kariérového rozvoja pedagogických zamestnancov a možnosti kariérového rastu ,

Spôsobilosti:

- stanoví si ciele svojho profesijného rozvoja a realizovať ich.

Indikátory - preukázateľnosť kompetencie

| Samostatný učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie | Učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s prvou atestáciou | Učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s druhou atestáciou |
|--|---|--|
| <p>Diagnostikuje a priebežne vyhodnocuje úroveň svojich profesijných, osobnostných a etických kompetencií.</p> <p>Využíva diagnostiku, hodnotenie a spätnú väzbu od iných pre svoj ďalší profesijný rast a sebarozvoj.</p> <p>Vypracuje a realizuje plán profesijného rozvoja.</p> | <p>Vykonaáva prieskumno-analytickú činnosť týkajúcu sa poznania stavu vlastnej výchovno-vzdelávacej činnosti a vedúcu k jej zlepšeniu .</p> <p>Podieľa sa na internom vzdelávaní v škole ako lektor.</p> <p>Prezentuje spôsoby autodiagnostiky,</p> | <p>Poskytuje pomoc a poradenstvo pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom pri tvorbe plánov ich profesijného rozvoja.</p> <p>Navrhne systémové riešenia v oblasti rozvoja profesijných kompetencií pre učiteľov na úrovni predmetovej komisie, školy.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Využíva možnosti kontinuálneho vzdelávania.</p> <p>Reflektuje a hodnotí vlastnú pedagogickú činnosť.</p> | <p>sebareflexie a plánovania profesijného rozvoja a dáva spätnú väzbu kolegom, ktorých profesijný rast facilituje.</p> | |
|---|--|--|

Kompetencia 3.2 Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou

Začínajúci učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie

Vedomosti a spôsobilosti potrebné na vstupe do profesie:

Vedomosti:

- poznať organizačné charakteristiky školského systému, ako aj inštitucionálne pravidlá školy,
- poznať základné teórie učiteľskej profesie,
- poznať základnú štruktúru profesie a profesijného zázemia odboru.

Spôsobilosti:

- reflektovať a zdokonaľovať efektívnosť vlastnej učiteľskej činnosti,
- identifikácia s vlastnou profesiou.

Samostatný učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie, učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s prvou atestáciou, učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s druhou atestáciou

Vedomosti a spôsobilosti potrebné na dosiahnutie príslušného kariérového stupňa:

Vedomosti:

- poznať poslanie a ciele pedagogickej profesie a školy,
- poznať a rešpektovať východiská, princípy a prax profesijnej etiky.

Spôsobilosti:

- stotožniť sa poslaním, víziou a deklarovanými hodnotami školy ,
- vystupovať ako reprezentant profesie a školy,
- stotožniť sa rolou facilitátora, účinne komunikovať so sociálnymi partnermi školy.

Indikátory - preukázateľnosť kompetencie

| Samostatný učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie | Učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s prvou atestáciou | Učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie s druhou atestáciou |
|---|--|---|
| <p>V profesijnej činnosti vystupuje ako podporovateľ učenia sa žiakov, vzor hodnôt a kultivovaného, etického správania.</p> <p>Vystupuje ako reprezentant profesie a školy vo vzťahu k zákonným zástupcom a ďalším partnerom školy.</p> <p>Dodržiava a rozvíja hodnotový systém školy a školského zariadenia.</p> | <p>Poskytuje spätnú väzbu kolegom v oblasti ich pedagogickej činnosti a kariérového rastu vedúcu k jej zlepšeniu vo vzťahu k programu rozvoja školy.</p> <p>Prezentuje vlastné pedagogické kúsenosti v odbornej tlači, publikáciách a na odborných fórach.</p> | <p>Poskytuje pomoc a poradenstvo pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom a podieľa sa na tvorbe projektov rozvoja školy.</p> <p>Koordinuje prípravu vzdelávania a ďalších aktivít učiteľov v oblasti programu rozvoja školy, vytvára projekty spolupráce a rôznymi partnermi.</p> |

PRÍLOHA 2 PROFESIJNÝ ŠTANDARD: TRIEDNY UČITEĽ (NÁVRH)

| | |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| Katéria pedagogického zamestnanca: | Učiteľ |
| Kariérová pozícia: | pedagogický zamestnanec špecialista |

Kompetenčný profil:

| Dimenzie | Kompetencie |
|-------------------------|---|
| 3. Dieťa/Žiak | 3.1 Identifikovať individuálne a vývinové charakteristiky dieťaťa/žiaka 3.2 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa/žiaka |
| 4. Vedenie triedy | 4.1 Ovládať obsah špecializácie 4.2 Plánovať a projektovať činnosť triedneho učiteľa 4.3 Realizovať činnosť triedneho učiteľa 4.4 Hodnotiť priebeh a výsledky činnosti triedneho učiteľa |
| 5. Profesionálny rozvoj | 5.1 Plánovať a realizovať svoj profesionálny rast a sebarozvoj 5.2 Stotožniť sa s rolou špecialistu a školou |

3. DIMENZIA DIEŤA/ŽIAK

Kompetencia 3.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa/žiaka

Predpoklady pre výkon špecializácie:

Vedomosti:

- poznať špecifiká psychosomatického vývinu dieťaťa /žiaka príslušného vekového obdobia,
- poznať špecifiká učenia sa a správania detí / žiakov,
- poznať problematiku zdravotného oslabenia, znevýhodnenia a postihnutia detí/ žiakov,
- poznať metódy a nástroje identifikácie vývinových a individuálnych charakteristík dieťaťa /žiaka,
- poznať metódy a nástroje pedagogickej diagnostiky na identifikáciu faktorov učenia sa a správania detí / žiakov.

Spôsobilosti:

- identifikovať osobnostné charakteristiky dieťaťa/žiaka,
- identifikovať učebný štýl a individuálne výchovno-vzdelávacie potreby detí/ žiakov .

Indikátory - preukázateľnosť kompetencie

Triedny učiteľ s využitím metód a nástrojov pedagogickej diagnostiky identifikuje:

- špecifiká v osobnostnom vývine dieťaťa/ žiaka v triede,
- učebné štýly a správanie sa detí/žiakov v triede,
- príčiny problémov v učení a správaní sa detí/žiakov v triede
 - na základe vlastných zistení,
 - na základe podnetu od iných učiteľov, zákonného zástupcu, resp. iných pedagogických zamestnancov,
- interpretuje výsledky pedagogickej diagnostiky a vyvodí závery pre činnosť triedneho učiteľa.

Kompetencia 3.2 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa/žiaka

Predpoklady pre výkon špecializácie:

Vedomosti:

- poznať sociokultúrne prostredie detí/žiakov v triede.

Spôsobilosti:

- identifikovať sociokultúrne špecifiká, ktoré vplyvajú na vývin, správanie a učenie sa detí/žiakov v triede.

Indikátory - preukázateľnosť kompetencie

Triedny učiteľ s využitím metód a nástrojov pedagogickej diagnostiky identifikuje:

- špecifiká sociálneho a kultúrneho prostredia (komunita, etnická skupina, rovesnícka skupina, rodina, a pod.) detí /žiakov v triede
 - na základe vlastných zistení,
 - na základe osobného kontaktu, záujmu dieťaťa/ žiaka,
 - na základe podnetu od iných PZ, zákonného zástupcu a pod.
- interpretuje výsledky pedagogickej diagnostiky a vyvodí závery pre činnosť triedneho učiteľa.

4. DIMENZIA VEDENIE TRIEDY

Kompetencia 4.1 Ovládať obsah špecializácie

Predpoklady pre výkon špecializácie:
Vedomosti:

- poznať teoretické východiská vedenia triedy,
- poznať legislatívu súvisiacu s výkonom práce triedneho učiteľa,
- poznať základnú dokumentáciu súvisiacu s prácou triedneho učiteľa,
- poznať možnosti spolupráce s odborníkmi a inštitúciami, ktoré sa priamo alebo nepriamo podieľajú na výchove a vzdelávaní detí a žiakov.

Spôsobilosti:

- aplikovať teoretické poznatky v praxi,
- uplatňovať právne normy v oblasti pedagogického pôsobenia.

Indikátory - preukázateľnosť kompetencie

Triedny učiteľ:

- na základe diagnostických zistení aplikuje teoretické poznatky z oblasti vedenia triedy v závislosti od typu problému a potrieb dieťaťa/žiaka,
- dodržiava právne normy a využíva ich v procese vedenia triedy,
- spolupracuje s odborníkmi a inštitúciami, ktoré sa podieľajú na výchove a vzdelávaní detí a žiakov,
- vedie pedagogickú dokumentáciu súvisiacu s prácou triedneho učiteľa.

Kompetencia 4.2 Plánovať a projektovať činnosť triedneho učiteľa

Predpoklady pre výkon špecializácie:
Vedomosti:

- poznať teoretické východiská plánovania a projektovania činnosti triedneho učiteľa.

Spôsobilosti:

- plánovať projekty činnosti triedneho učiteľa,
- vytvoriť projekt rozvoja osobných a sociálnych zručností jednotlivca a triedy,
- zvoliť vhodnú stratégiu výchovného pôsobenia vychádzajúcu z poznania dieťaťa /žiaka, resp. skupiny detí/žiakov.

Indikátory - preukázateľnosť kompetencie

Triedny učiteľ
Plánuje a projektuje:

- činnosti podporujúce rozvoj osobných a sociálnych zručností jednotlivca a triedy,
- aktivity na riešenie problémov v učení sa a správaní detí/žiakov triedy,
- aktívnu účasť triedy na živote školy,
- aktivity podporujúce kooperáciu s pedagogickými zamestnancami a odbornými zamestnancami, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní detí/žiakov triedy,
- spoluprácu so zákonnými zástupcami detí/žiakov a širšou verejnosťou.
- spolupracuje pri plánovaní aktivít poradných orgánov školy,
- flexibilne reaguje na podnety a ponuky z vonkajšieho prostredia (napr. projektové výzvy, dobrovoľnícke aktivity, a pod.) a implementuje, resp. iniciuje ich zapracovanie do plánov.

Kompetencia 4.3 Realizovať činnosť triedneho učiteľa

Predpoklady pre výkon špecializácie:
Vedomosti:

- poznať stratégie osobného a sociálneho rozvoja dieťaťa/žiaka,
- poznať zásady efektívnej komunikácie.

Spôsobilosti:

- aplikovať stratégie osobného a sociálneho rozvoja dieťaťa/žiaka,
- ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti dieťaťa/žiaka,
- spolupracovať so zákonnými zástupcami detí/žiakov, pedagogickými a odbornými zamestnancami školy a školskou komunitou,
- podporovať rozvoj detí/žiakov v oblasti ich záujmov,
- viesť a motivovať žiakov k autoregulatívnemu vzťahu k sebe samému.
- viesť evidenciu o deťoch/žiakoch, ich osobnom a sociálnom rozvoji,
- identifikovať potreby zákonných poradcov vo vzťahu ku škole a rozvoju ich dieťaťa/žiaka.

Indikátory - preukázateľnosť kompetencie**Triedny učiteľ:**

- na základe výsledkov pedagogickej diagnostiky ovplyvňuje pozitívnu klímu v triede a podnecuje individuálny rozvoj jednotlivcov,
- citlivo rieši individuálne problémy detí/žiacov s dôrazom na budovanie dôvery, úcty a vzájomného rešpektovania,
- uplatňuje prosociálne správanie vo vzťahu k deťom/žiakom ,
- uplatňuje stratégie predchádzania sociálno - patologických prejavov detí/žiacov,
- efektívne komunikuje a spolupracuje so zákonnými zástupcami detí /žiacov, vyučujúcimi v triede a ďalšími pedagogickými zamestnancami a odbornými zamestnancami a špecialistami,
- koordinuje poradenstvo deťom/ žiakom a ich zákonným zástupcov v súlade s ich špeciálnymi potrebami,
- vedie predpísanú pedagogickú dokumentáciu v súlade s platnou legislatívou.

Kompetencia 4.4 Hodnotiť priebeh a výsledky činnosti triedneho učiteľa**Predpoklady pre výkon špecializácie:****Vedomosti:**

- poznať teoretické východiská hodnotenia činnosti špecialistu,
- poznať metódy a nástroje hodnotenia činnosti špecialistu.

Spôsobilosti:

- stanoviť kritériá hodnotenia priebehu a výsledkov činnosti triedneho učiteľa,
- rozvíjať sebahodnotenie a vzájomné hodnotenie detí/ žiacov,
- spoluvytvárať kritériá na hodnotenie a hodnotiť procesy výchovy a vzdelávania v triede,
- vyvodit' závery z hodnotenia a uskutočniť korekcie.

Indikátory - preukázateľnosť kompetencie**Triedny učiteľ:**

- zapája deti a žiakov do tvorby kritérií hodnotenia,
- vytvára situácie na rozvoj sebahodnotenia detí a žiakov a na hodnotenie práce skupiny.
- podporuje samostatnosť a zodpovednosť detí a žiakov za výsledky ich učenia sa,
- pri hodnotení detí /žiacov využíva individuálnu vzťahovú normu (hodnotí individuálny pokrok dieťaťa /žiacika).
- oceňuje pozitívne prejavy učenia a správania sa detí a žiakov.
- na základe výsledkov hodnotenia plánuje ďalšie aktivity v triede.

5. DIMENZIA PROFESIJNÝ ROZVOJ**Kompetencia 5.1 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj****Predpoklady pre výkon špecializácie:****Vedomosti:**

- poznať svoje osobné dispozície a limity, hodnoty, silné a slabé stránky a dokázať ich využiť v činnosti špecialistu,
- poznať trendy vývoja spoločnosti a trendy v oblasti výchovy , vzdelávania a možnosti odbornej starostlivosti o jednotlivca a skupinu.

Spôsobilosti:

- stanoviť si ciele sebarozvoja profesijných kompetencií triedneho učiteľa a naplňať ich.

Indikátory - preukázateľnosť kompetencie**Triedny učiteľ:**

- reflektuje a priebežne vyhodnocuje úroveň svojich špecializovaných kompetencií v kontexte profesijného štandardu,
- reflektuje a hodnotí vlastnú činnosť špecialistu.
- využíva spätnú väzbu od pedagogických zamestnancov, odborných zamestnancov , žiakov, zákonných zástupcov a pod. pre svoj ďalší profesijný rast a sebarozvoj,
- na základe reflexie o sebareflexie vypracuje a realizuje plán osobného a profesijného rozvoja /rastu .
- využíva možnosti a rôzne formy celoživotného vzdelávania.

Kompetencia 5.2 Stotožniť sa s rolou špecialistu a školou**Predpoklady pre výkon špecializácie:****Vedomosti:**

- poznať poslanie a ciele školy,

Spôsobilosti:

- stotožniť sa s poslaním a víziou a deklarovanými hodnotami školy,
- stotožniť sa s rolou špecialistu,
- podporovať spoluprácu a podporovať partnerstvo školy a rodiny,
- správať sa v súlade s etikou práce špecialistu.

Indikátory - preukázateľnosť kompetencie**Triedny učiteľ:**

- vystupuje ako reprezentant školy:
 - vo vzťahu k zákonným zástupcom a ďalším partnerom školy,
 - vo vzťahu k verejnosti,
- spolupracuje s pedagogickými a odbornými zamestnancami, rodinou, komunitou a odbornými inštitúciami.
- prezentuje vlastné odborné skúsenosti na odborných fórach, v médiách,
- pozitívne ovplyvňuje kultúru školy.



Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD. (1965) absolvoval Pedagogickú fakultu Univerzity P. J. Šafárika v Prešove, študijný odbor ruský jazyk - pedagogika. Od roku 1989 pôsobil ako učiteľ pedagogiky na Strednej pedagogickej škole v Prešove a po roku 1996 ako metodik pedagogiky na Metodickom centre, v rokoch 1999- 2009 ako jeho riaditeľ, v rokoch 2010 – 2012 ako generálny riaditeľ celoslovenského pracoviska MPC. Externe vyučoval na fakultách Prešovskej univerzity, pôsobil ako lektor, poradca rozvoja škôl, konzultant a recenzent záverečných prác foriem kontinuálneho vzdelávania učiteľov. V roku 2003 ukončil na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave doktorandské štúdium v odbore pedagogika obhajobou dizertačnej práce na tému Kontinuálne vzdelávanie učiteľov na Slovensku. V roku 2013 obhájil na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici vedecko-pedagogický titul docent v odbore 1.1.4 pedagogika habilitačnou prácou Profesionálny rozvoj učiteľov na Slovensku a habilitačnou prednáškou na tému Štandardizácia profesionálnych kompetencií učiteľov. V súčasnosti pôsobí na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Napísal publikácie Úloha metodických orgánov na základných a stredných školách - 1997, Pedagogická rada školy (podnety pre kooperatívny štýl riadenia) - 1998, Sebahodnotenie (autoevalvácia) kvality školy - 1999, Poradné a metodické orgány v pedagogickom riadení základných a stredných škôl -2001, Profesionálny rozvoj pedagogického zboru školy –2002, O učiteľskej profesii (kompéndium) – 2007, O metodike tvorby kurikula učebného predmetu – 2008, Základy pedagogiky pre pedagogických asistentov – 2012, Profesionálny rozvoj učiteľov (podnety pre modely podpory) – 2013 a je autorom viacerých štúdií k problematike podpory profesionálneho rozvoja učiteľov.

| | |
|---------------------|--|
| Názov: | Štandardizácia profesionálnych kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy) |
| Autor: | doc. PaedDr. Ivan PAVLOV, PhD. |
| Recenzenti: | prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc. doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD. |
| Náklad: | 100 ks |
| Vydavateľ: | Škola plus s.r.o., Prešov |
| Počet strán: | 125 |
| Tlač: | Rokus, s.r.o., Prešov |
| Rok vydania: | 2013 |
| ISBN: | 978-80-970275-5-1 |

Publikácia vychádza ako súčasť riešenia grantu VEGA MŠVVaŠ SR č.1/0754/13 **Determinanty profesionálneho rozvoja lektora v kontexte kvality vzdelávania dospelých** na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.



9 788097 027551