

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA ANDRAGOGIKY

**KONTEXTY PODPORY PROFESIJNÉHO ROZVOJA UČITEĽSTVA
(2. ČASŤ)**

Ivan Pavlov (ed.)



Banská Bystrica

2018

Názov: Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva (2.časť)

Editori: Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Autori:

Mgr. Margita Feranská
Mgr. Milan Gross, MBA
Ing. Lucia Hrebeňárová, PhD.
Ing. Pavlína Junková
DVM Alicja Konieczna
Ing. Bohumil Krajča, MBA, BBA
Mgr. Viktória Pančíková, PhD.
doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.
Mgr. Radim Štěpánek, Ph.D.
Mgr. Jana Trabalíková, PhD.
PhDr. Václav Trojan, Ph.D.
Ing. Marián Valent, PhD.

Recezentí: prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.
doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

Výkonný redaktor: Mgr. Michaela Skúpa

Publikácia je výstupom výskumnej úlohy KEGA (003UMB-4/2016)

**Kariérny systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia
v škole**

Zodpovedný riešiteľ: Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta
Tlač: EQUILIBRIA s.r.o.

© Copyright 2018 Ivan Pavlov

ISBN: 978-80-557-1501-8
EAN: 9788055715018

OBSAH

EDITORIÁL	7
KARIÉRA A JEJ KONTEXTY V UČITEĽSKEJ PROFESII	
Ivan Pavlov	9
KOMPARÁCIA ČESKÉHO A SLOVENSKEHO KARIÉRNEHO SYSTÉMU PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV	
Marián Valent	21
DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V SOUČASNÝCH PODMÍNKÁCH ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ	
Milan Gross.....	41
IMPLEMENTACE PROFESNÍCH ODBORNÝCH KOMPETENCÍ DO KURIKULA POČÁTEČNÍHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ	
Bohumil Krajča.....	53
MENTORING V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ AKO PODPORA ĎALŠIEHO PROFESIJNÉHO ROZVOJA UČITEĽOV	
Viktória Pančíková.....	67
SYSTÉMOVÁ PODPORA ŘEDITELŮ ŠKOL	
Václav Trojan.....	79
ROZVOJ SUBJEKTÍVNEJ TEÓRIE ZAČÍNajúCEHO UČITEĽA	
Margita Feranská	91
EDUKACE UČITELŮ V MULTIJAZYČNÉM PROSTŘEDÍ NA DOLNOŚŁĄSKE SZKOŁE WYŻSZEJ	
Pavĺina Junkov - Alicja Konieczna - Radim Štěpánek	101

PRIENIK PEDAGOGICKEJ TEÓRIE A VZDELÁVACÍCH POTRIEB
VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV TECHNICKÉHO A EKONOMICKÉHO
ZAMERANIA

Lucia Hrebeňárová - Jana Trbalíková 113

CONTENT

EDITOR'S PREFACE.....	7
CAREER AND ITS CONTEXT IN THE TEACHING PROFESSION	
Ivan Pavlov	9
COMPARISON OF THE CZECH AND SLOVAK CAREER SYSTEM OF TEACHING STAFF	
Marián Valent	21
FURTHER EDUCATION OF TEACHERS IN THE CURRENT CONDITIONS OF THE CZECH EDUCATION	
Milan Gross.....	41
IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE CURRICULUM OF INITIAL VOCATIONAL EDUCATION IN CZECH EDUCATION	
Bohumil Krajča.....	53
MENTORING IN SCHOOL ENVIRONMENT AS A SUPPORT OF PROFFESIONAL DEVELOPMENT OF TEACHER	
Viktória Pančíková.....	67
SUPPORT TO HEADMASTERS OF SCHOOL	
Václav Trojan.....	79
DEVELOPMENT OF THE SUBJECTIVE THEORY OF THE BEGGINER TEACHER	
Margita Feranská	91
EDUCATION OF TEACHERS IN THE MULTILINGUAL ENVIRONMENT ON UNIVERSITY OF LOWER SILESIA	
Pavĺina Junková - Alicja Konieczna - Radim Štpnek	101

EDUCATIONAL THEORY AND EDUCATIONAL NEEDS	
OF UNIVERSITY TEACHERS OF TECHNICAL AND ECONOMICAL FIELD	
Lucia Hrebeňárová - Jana Trbalíková	113

EDITORIÁL

Predkladaná publikácia voľne nadväzuje na zborník vedeckých prác *„Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva“* (Banská Bystrica: PF UMB, 2017), ktorý vznikol ako priebežný výstup z riešenia vedeckého projektu KEGA MŠVVaŠ č. 003 UMB – 4/2016 *„Kariérny systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia v škole“* (riešiteľské pracovisko: Katedra andragogiky PF UMB v Banskej Bystrici). S potešením konštatujeme, že táto problematika nestráca na aktuálnosti a kontinuálne oslovuje odborníkov z rôznych sfér edukologickej teórie a edukačnej praxe. Práve snaha zachovať tematickú kontinuitu a obsahovú konzistentnosť riešenej témy stála v pozadí nášho rozhodnutia vytvoriť priestor pre publikovanie vedeckých prác zameraných na otázky súvisiace s možnosťami podpory profesijného rozvoja učiteľstva. Výsledok našej snahy sa Vám dostáva do rúk v podobe zborníka vedeckých štúdií *„Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva – 2. časť“*. Zameranie jednotlivých štúdií naznačuje tematickú šírku, ktorú v autoroch evokuje téma podpory profesijného rozvoja učiteľiek a učiteľov. Príspevky sú tematicky orientované na rôzne aspekty tejto problematiky tak, ako je vedeckou komunitou a odbornou verejnosťou vnímaná na Slovensku i zahraničí (Česká republika, Poľsko). Ich štrukturálne zoradenie postupne zužuje optiku pohľadu na predmetnú tému od širších pohľadov na užšie profilované témy. Vnikol tým priestor pre práce teoretického, teoreticko-empirického i odborno-metodického charakteru. Prvú skupinu reprezentujú štúdie I. Pavlova (zodpovedný riešiteľ výskumnej úlohy), M. Grossa, B. Krajču a M. Feranskej, ktorí teoretický diskurz orientujú na kariéru v učiteľskej profesii, ďalšie vzdelávanie učiteľov, ale aj na proces ich pregraduálnej prípravy, resp. adaptačnej fázy výkonu učiteľskej profesie. Cenné a originálne empirické zistenia obohacujú texty M. Valenta (komparácia českého a slovenského kariérneho systému pedagogických zamestnancov), V. Pančíkovej (mentoring v školskom prostredí) a V. Trojana (potreba a možnosti podpory riaditeľov škôl). Inšpiratívnu reflexiu konkrétnej edukačnej praxe prináša pohľad na vzdelávanie učiteľov v multijazyčnom prostredí (P. Junková – A. Konieczna – R. Štěpánek) a štúdia o prieniku pedagogickej teórie a vzdelávacích potrieb vysokoškolských učiteľov technických a ekonomických odborov (L. Hrebeňárová – J. Trabalíková). Snahu o širokospektrálne uchopenie problematiky dokumentuje i fakt, že autorský kolektív

predkladanej publikácie tvoria tak zástupcovia akademickej komunity, ako aj autori disponujúci skúsenosťami z metodického riadenia či reálnej pedagogickej, resp. andragogickej praxe.

Vážení čitatelia, záverom sa chceme poďakovať všetkým autorom za ich inšpiratívne práce, recenzentom za ochotu odborne posúdiť túto publikáciu a zároveň vyjadriť presvedčenie, že zborník vedeckých štúdií „*Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva – 2. časť*“ nájde pozitívnu odozvu v radoch vedeckej i širšej odbornej verejnosti.

Editor

KARIÉRA A JEJ KONTEXTY V UČITEĽSKEJ PROFESII

CAREER AND ITS CONTEXT IN THE TEACHING PROFESSION

Ivan Pavlov

Abstrakt: *Kariéra v učiteľstve a jej perspektíva má svoje špecifiká dané kontextom profesie. Správne porozumieť a podporovať kariérový sebarozvoj učiteľstva je jedným z faktorov profesionalizácie a kvality výkonu profesie. Vyžaduje to dôkladne analyzovať kontexty, v akých sa profesia vykonáva a ktoré determinujú kariérový úspech jednotlivcov, pracovných tímov i škôl.*

Kľúčová slová: *učiteľstvo, kariéra, podpora profesijného rozvoja, vzdelávanie, poradenstvo.*

Abstract: *The teaching career and its prospect have specific features determined by the professional context. Correct understanding and support of career self-development in teachers represent factors of their professionalisation and teaching quality improvement. It requires a detailed analysis of the contexts in which the teaching profession is performed since they determine the career success in individuals, work groups and schools.*

Key words: *teaching, career, supporting professional development, education, consultancy.*

ÚVOD

Hľadanie a overovanie stratégií na skvalitnenie výkonu učiteľskej profesie je charakteristickým znakom vzdelávacích politík posledných desaťročí. Koncept profesionalizácie učiteľstva otvára nové pohľady na túto profesiu a ponúka interdisciplinárne prístupy. Fenomén profesijnej kariéry a jej systémovej podpory (na úrovni jednotlivca i školy) sa postupne etabluje v učiteľskej profesii a vytvára príležitosti na odbornú diskusiu.

1 POŇATIA KARIÉRY V UČITEĽSKEJ PROFESII

Kariéra je pojem vyskytujúci sa v súvislosti s mnohými profesiami. Profesie sa medzi sebou líšia spôsobom a dĺžkou prípravy, potrebnými vedomosťami a zručnosťami, špecifickosťou a náročnosťou vykonávanej pracovnej činnosti, vnímaním zo strany spoločnosti, či príslušníkmi profesie. V posledných rokoch sa pojem kariéra v súvislosti s učiteľstvom užíva stále častejšie a nachádzame ho v medzinárodných dokumentoch (Charta učiteľa 1996, EÚ 2018), národných stratégiách vzdelávania (Strategie vzdelávacie politiky v ČR do roku 2020, Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania v SR z roku 2018) alebo rezortnej legislatíve (Profesijný zákon č. 317/2009 Z. z. NR SR). Spravidla sa **poňatie učiteľskej kariéry** objavuje v dvoch doposiaľ neuspokojivo objasnených, ale pritom komplementárnych kontextoch:

- *Formálna kariéra (založená na legislatívne určenom postupe) v kariérovom systéme upravujúcom vertikálny pohyb po rebríčkoch – kariérových stupňoch v profesii.*
- *Neformálna kariéra založená na aktívnom kariérovom sebarozvoji jednotlivca alebo celého pedagogického zboru za podpory manažmentu školy.*

V Schéme 1 sme znázornili vzájomné vzťahy medzi procesom profesijného učenia prebiehajúcim v hlbokých psychických štruktúrach osobnosti človeka, ktorý je zameraný na osvojenie, prehĺbenie a rozšírenie profesijných kompetencií učiteľstva (vrátane tých, ktoré označujeme ako kompetencie pre plánovanie a riadenie profesijnej kariéry). Profesijným učením si každý jednotlivec buduje vlastnú profesijnú kariéru (kariérový postup a sebarozvoj) v podmienkach pracoviska – školy. Všetky tieto aktivity prebiehajú v najširšom rámci podpory profesijného rozvoja učiteľstvu, ktorá mu je poskytovaná z externého prostredia (manažment školy) v podobe profesijného (kariérového) vzdelávania a profesijného (kariérového) poradenstva určeného jednotlivcom i učiacim sa tímom.

Schéma 1 Kontexty podpory profesijného rozvoja a kariéry v učiteľstve



Zdroj: autor

Teoretické východiská kariéry v učiteľskej profesii sú obsiahnuté vo vedách, ktoré v rôznej miere a hĺbke vedeckého poznania skúmajú súvislosti procesov kariéry jednotlivca v pracovnom živote: sociológia (profesií), psychológii (práce), (aplikovaná) etika, andragogika (profesijná), manažment (školský), politika (vzdelávacia), ekonomika (školstva) a iné. Švec (2008, s. 30) chápe kariéru ako životnú dráhu (projektovanú postupnosť sociálnych rolí stanovenú jednotlivcami ako súčasť ich životných plánov) alebo sled zamestnaní (progresívne sa rozvíjajúcu sekvenciu príbuzných profesijných rolí alebo pracovných skúseností, cez ktoré jednotlivci postupujú počas svojho pracovného život, často so zvyšovaním ich prestíže a odmien). Kariéra zahŕňa rozvoj osobnosti človeka a jeho prácu v dynamicky sa meniacom svete. Ide o kontexty, v ktorých sú kľúčovými faktormi: jednotlivec, prostredie, interakcia a zmena. Pattonová – McMahonová (2006, s. 24 - 36) podávajú rozsiahly prehľad kariérových teórií a zdôrazňujú, že v súčasnosti sú jednotlivci stále častejšie nútení zameriavať sa na zamestnateľnosť a nie istotu zamestnania, pritom sa učia zručnostiam, ktoré im pomôžu prebrať zodpovednosť za určovanie smeru a vývoj svojej kariéry. Bezpečnosť a perspektíva spočíva v jednotlivcovi, jeho vedomostiach a zručnostiach, nie v pracovnom mieste. V poslednom období teoretici kariérového vývoja vzhľadom k rôznorodosti prístupov a komplexnosti problematiky považujú za perspektívne zblížovanie a integráciu kariérových teórií do ucelenejších preklenovacích rámcov či teórií. **Špecifiká učiteľskej profesie** sú dané podstatou jej pracovnej činnosti, ktorá je

založená na riadení procesov učenia sa v interaktívnej situácii medzi učiteľom (ktorý vyučuje) a žiakom (ktorý sa učí). Podľa Doylea 1996 (In Janík – Minaříková a kol. 2011 s.14) je pre vyučovanie i učenie typická komplexnosť vytváraná viacerými faktormi:

- **Viacrozmernosť** – školská trieda je učebným miestom, kde ľudia s rôznymi záujmami, schopnosťami ponúkajú a využívajú podnety na to, aby dosiahli sociálne, odborné i osobné ciele.
- **Simultánnosť** – mnohé javy sa v školskej triede odohrávajú súbežne.
- **Bezprostrednosť** – tempo interakcií a ich dôsledkov je vysoké a obsahuje učiteľom plánované (učivo), ale aj žiakmi dotvárané situácie.
- **Nepredvídateľnosť** – konanie učiteľov a žiakov pri výučbe má aj neočakávané dôsledky lebo vo vzájomnej dynamickej interakcii dianie dochádza k odchýlkam od toho, čo bolo plánované.
- **Verejný charakter** – učiteľ a žiaci v školskej triede sú účastníkmi každodenných aktivít a pozorujú vzájomné správanie a konanie, reakcie, ktoré ich sprevádzajú.
- **Historická a vývojová podmienenosť** – spoločne prežitý čas v školskej triede utvára vzorce správania, očakávania, skúsenosti, rutinné postupy a normy, ktoré ovplyvňujú ďalšiu výučbu (vytvárajú manipulačný priestor). Plánovanie výučby je ovplyvnené historickosťou a vývojovo psychologickým procesom konštituovania školskej triedy ako určitej pospolitosti.

Uvedené je možno ešte doplniť o **byrokratický faktor**, ktorý chápeme ako úradné, administratívne regulovanie procesov výučby a iných pracovných činností v podmienkach školskej organizácie.

Očakávanie lepšej kvality výchovy a vzdelávania na školách je často spájané s profesionalizáciou učiteľskej práce. Štúdiá OECD (Guerriero 2017) sumarizuje výsledky vedeckého výskumu o učiteľskej profesii a uvádza niektoré kľúčové zistenia. Podľa nich je učiteľská profesia semi/neúplnou/polo profesiou. Chýba jej expertnosť pretože užíva výsledky vedeckého výskumu, ale sama k budovaniu konceptov, teórií a validizácii procesov výrazne neprispieva (naopak ich neraz kritizuje ako irelevantné pre každodennú pedagogickú prax), čím zostáva na úrovni vedomostí „receptového“ typu. Neznalosť širokého zázemia poznatkov pedagogickej teórie vyvoláva neistotu v odbornom zdôvodnení rozhodovacích procesov vo výučbe. Profesionálne rozhodovanie sa však zakladá na preukázaní vedomostí a zručností vychádzajúcich zo systematizovaného a aktualizovaného objemu vedeckých poznatkov. Nesúhlas

učiteľstva s procesmi šandardizácie profesijných kompetencií a evalvácií procesov výučby je prejavom nepripravenosti prevziať plnú zodpovednosť za pedagogickú prácu, čo je v iných profesiách nemysliteľné. Uvedené výhrady (ale aj ďalšie) voči profesionalite učiteľstva je možné rôznymi systémovými intervenciami riešiť. Koncept profesionalizácie (ako intervenčná stratégia) obsahuje niekoľko komponentov a jedným z nich je podpora profesijného (kariérového) rozvoja učiteľstva (Pavlov, 2017). EK (2017) odporúča na zlepšenie profesijnej prestíže učiteľstva okrem zvyšovania plátov, skvalitňovania pregraduálnej prípravy, zlepšenia výberu uchádzačov na učiteľskú profesiu aj nové stratégie podpory učiteľov pri výkone pedagogickej činnosti. Opatrenia sú orientované predovšetkým na profesijný rozvoj učiteľov v podmienkach škôl, čo predpokladá systémové zmeny nielen v poňatí podpory profesijného rozvoja učiteľov ako aktívnych subjektov očakávaných zmien, ale aj efektívnej podpory poskytovanej manažmentmi škôl. Špecifickým prejavom podpory profesijného rozvoja učiteľstva je tvorba modelov profesijnej kariéry, ktoré vytvárajú podmienky pre gradáciu profesijných kompetencií učiteľiek a učiteľov počas celej profesijnej dráhy. Súčasne sa hľadajú nástroje profesionalizácie zasahujúce najhlbšie štruktúry profesionality (profesijného učenia) učiteľstva, ktoré je možné označiť aj ako podporu kariérovej perspektívy (rozvoja a sebarozvoja) jednotlivcov. Ak chceme profesionalizovať učiteľstvo aplikáciou inovačných modelov profesijnej kariéry a podpory kariérového rozvoja jednotlivcov, potrebujeme zhodnotiť prínos relevantných teórií v špecifickom prostredí výkonu učiteľskej profesie.

Kariéra v učiteľstve je dosiahnuteľný výhľad v získaní formálnych kariérových stupňov (pozícií) a príležitosť k úspechu a osobnej spokojnosti (uznaniu a oceneniu) pri výkone profesie. Je to šanca na sebarealizáciu jednotlivca v profesijnom živote spájajúca úspech vo formálnom kariérovom postupe s nárastom miery profesijnej identity, integrity a profesionalizácie pedagogickej činnosti. Kariéra vychádza z osobných a profesijných hodnôt, vyžaduje vnútorné sebapoňatie, aspirácie, plánovanie a vytrvalé úsilie o sebarozvoj, ktoré je možné a žiaduce zvonku podporovať a usmerňovať. Kariéra v učiteľstve má doposiaľ zväčša pejoratívnu (znevažujúcu) konotáciu na označenie ľudí, ktorí bezohľadne postupujú vo svojej profesii (karieristi). V podmienkach školy ide spravidla o úzke poňatie kariéry v zmysle napredovania po funkčnom rebríčku (zástupca riaditeľa školy, riaditeľ školy, inšpektor). Existuje bezpočet definícií kariéry (ELGPN 2015, s. 9.), ktoré ilustrujú jej špecifické teoretické poňatia, ktoré ovplyvňujú praktické aktivity. K témam vzťahujúcim sa k pracovnej kariére (aj v učiteľstve) patria (Bělohávek

1994, ELGPN 2016, Prochádzka et. al. 2015) napr. účel, funkcie a perspektíva kariéry, plánovanie a riadenie kariéry, kariérový cyklus (etapy), kariérový rozvoj a jeho podpora, kariérový úspech, kariérové kotvy, kariérové poradenstvo, kompetencie pre riadenie vlastnej kariéry, talent manažment a iné. Tieto koncepty sú dnes solidne teoreticky spracované, ale chýbajú ich implikácie na špecifické kontexty pracovného života dospelých v profesii. V učiteľskej profesii kariérou označujeme časť životnej dráhy človeka spätú s prácou – výkonom pedagogickej činnosti v škole. Pojem kariéra charakterizuje mnohostrannosť aspektov a nemožno ju zužovať len na povýšenie a úspešný postup v zamestnaní. Kariéra je cesta, ktorá umožňuje pochopiť správanie a konanie človeka v pracovnom a osobnom živote. V učiteľskej profesii je tradičné manažérske poňatie kariéry (ako vzostupný pohyb v hierarchii pracovných pozícií, funkcií v organizácii) nepostačujúce preto, že je dostupné len pre tých, ktorí aspirujú na novú kvalifikáciu – manažment školy. **Účelom kariéry v učiteľstve je byť lepším expertom na vyučovanie a úspešnejším profesionálom – učiteľkou a učiteľom.** Úlohou vedeckej teórie i podpory kariérovej praxe na školách je hľadať také nástroje, ktoré budú jedinečný účel učiteľskej kariéry podporovať. V tomto význame hovoríme o odbornej (paralelnej) kariére alebo aj expertnej (Lepeňová – Hargašová 2012, s.9 – 12), ktorá je orientovaná na vzostup odbornosti prejavujúci sa ako očakávaná kvalita pedagogickej činnosti, prijatie zodpovednosti za náročnejšie odborné činnosti (napr. uvádzajúci učiteľ, cvičný učiteľ, vedúci metodických orgánov na škole) alebo formálny kariérový rast. Vzťah medzi manažérskym a odborným poňatím v učiteľskej kariére vytvára pole, ktoré nebolo doposiaľ predmetom výskumu. Učiteľia, ktorí sú expertmi, profesionálmi môžu požívať väčšiu autoritu na pracovisku než tí, ktorým sú podriadený. Autorita založená na expertnosti má trvalejšiu hodnotu než autorita založená na vykonávaní funkcie (človek ju môže stratiť), ale stratiť nadobudnutú a stále aktualizovanú odbornosť nemožno. Odborná kariéra je úzko spätá so vzdelávaním a sebarozvojom a s podporou, ktorú školy poskytujú svojim zamestnancom. Kariéra sa spája nielen s jednotlivcami, ale uvedomujeme si, že je dôležitá aj pre organizácie. Cez rozvoj jednotlivcov (ich individuálne kariéry) je možný rozvoj školy ako celku a preto podpora kariéry v organizáciách je kľúčovou otázkou ich rozvoja. Profesijská kariéra je rozvíjateľná učením jednotlivca a učenie sa je súčasne fundamentom, potenciálom pre jeho kariérnu perspektívu. Štúdium procesov profesijského učenia (učenia sa kariére) vytvára príležitosť na andragogické intervencie podporujúce sebarozvoj človeka v profesii.

2 **PODPORA KARIÉRY V UČITEESTVE**

Model rozvoja a podpory kariéry v učiteľskej profesii sa opiera o koncepty univerzálnych kariérových teórií a špecifická, ktoré sme identifikovali v praxi podpory profesijného rozvoja učiteľstva. Medzi kľúčové komponenty tohto modelu patria:

- 1. Interakcia (spolupráca) so spolupracovníkmi na škole i mimo nej.** Práca má spravidla presne vymedzený obsah i čas na plnenie nevyhnutných pracovných činností. Spolupráca nemá presne určený čas, zväčša ani obsah a formu, či miesto. Faktory limitujúce možnosti spolupráce na školách (napriek tomu, že je stále viac žiadanou súčasťou pracovného života na pracovisku) signalizujú otázky učiteľov: Koľko mi zostáva času na spoluprácu? Chcem a potrebujem vôbec spolupracovať? Je s kým spolupracovať? Chcú spolupracovať so mnou? Aké má pre mňa účasť na spolupráci výhody? Aké sú očakávania zamestnávateľa? Aké mám predstavy, skúsenosti o (metódach, stratégiách) efektívnej spolupráci? Spolupráca učiteľstva na školách sa stáva predmetom záujmu výskumu na medzinárodnej úrovni a je mu pripisovaná významná úloha v profesijnom rozvoji a budovaní kariéry jednotlivcov i pedagogických zborov. Spolupráci je potrebné sa učiť a hľadať také stratégie, ktoré ju budú aj podporovať. Školy sa ocitli v ostrom konkurenčnom prostredí (súperenie o žiaka), ktoré ovplyvňuje školský život a blokuje možnosti spolupráce učiteľstva nielen na jednej škole, ale aj medzi nimi navzájom.
- 2. Otvorenosť pracovným zmenám a inováciám.** Dynamicky sa meniace požiadavky spoločnosti na školy, turbulentné prostredie, v ktorom reagujú na tieto zmeny, vytvára mimoriadne komplexné a jedinečné podmienky na pracovný výkon jednotlivca. Zvlášť pri výkone učiteľskej profesie je zmena všadeprítomná a schopnosť človeka bez ťažkostí zmenu prijať, aktívne ju spracovať a pritom prinášať inovácie je pre školy kľúčová.
- 3. Osobnostné charakteristiky jednotlivca.** Každé úsilie o zlepšovanie ľudskej činnosti (vrátane pracovnej) vyžaduje vysokú mieru autoregulácie (sebariadenia), ktoré sa prejavuje ako rozhodovanie ovplyvňujúce kariérovú perspektívu človeka. Kariéra v dôsledku miery sebariadenia môže mať vzostupný, ale aj kolísavý, zostupný, či stagnujúci priebeh. Miera autoregulácie dospelého je pre kariérovú perspektívu zásadná. K autoregulačným mechanizmom patria napr. schopnosť osvojiť si a udržať pozitívne hodnoty, schopnosť sebamotivácie a sebadisciplíny

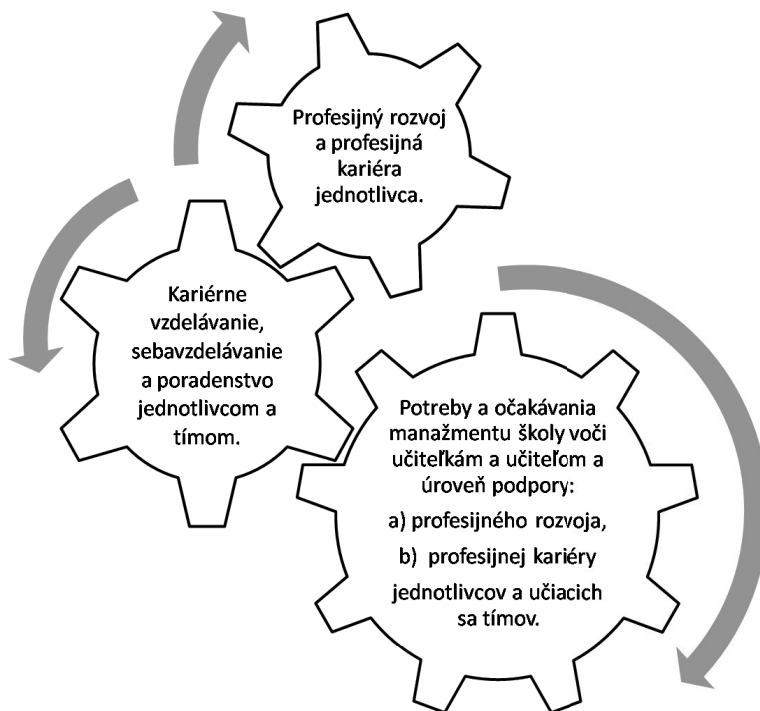
(sústredenia sa),schopnosť ovládať emócie a stres a zväžiť dôsledky svojho rozhodovania a konania, schopnosť zosúladiť vlastné kariérne ciele a plány s potrebami zamestnávateľa.

4. Podporujúce pracovné prostredie na škole. Podpora profesijného rozvoja a profesijného učenia sa učiteľstva na školách je predmetom štúdia učiteľskej andragogiky (Pavlov – Krystoň 2017), ktorá zahŕňa aj andragogické profesijné (kariérové) poradenstvo v učiteľstve. Ide o relatívne nový edukologický pojem, ktorý zdôrazňuje legitimitu a význam andragogickej intervencie v špecifických podmienkach výkonu učiteľskej profesie. Kariérové vzdelávanie sa tým rozširuje o nový prístup – kariérové poradenstvo. Andragogickým kariérovým poradenstvom učiteľstvu rozumieme vedecky zdôvodnené, zámerné intervencie do sebariadania kariéry jednotlivcov alebo pracovných tímov s cieľom podporiť ich profesijný rozvoj. Predstavuje komplex poradenských služieb, ktoré sa orientujú na cieľové skupiny:

- manažment škôl pri vytváraní podmienok a systémovú podporu pre rozvoj individuálnej profesijnej kariéry zamestnancov i pedagogického zboru školy ako celku,
- učiteľky a učiteľov pri plánovaní a riadení vlastnej kariéry v profesii (jednotlivci i pracovné tímy). Ide najmä o nastavenie subjektívne vnímaných vlastných schopností, profesijného sebaopätovania, sebaobrazu (presvedčenie, hodnoty, motívy a iné) smerujúceho k prekonávaniu prekážok, sebadôvere, stabilizácii a novým perspektívam sebarozvoja, ale aj zosúladenie vlastných kariérových plánov s potrebami školy.
- poradcov kariérového rozvoja učiteľiek, učiteľov a manažmentu škôl, ktorí majú osvojené potrebné kompetencie na poradenskú činnosť.

V Schéme 2 sú obsiahnuté dve komplementárne úrovne kariérového rozvoja v učiteľstve (škola a jednotlivec). Obe by mali vytvárať funkčný rámec pre naplnenie očakávaní, potrieb a rozvojového potenciálu oboch zúčastnených strán. Vnútorňý súlad a funkčnosti oboch úrovní uvádza do pohybu kariérové vzdelávanie a poradenstvo.

Schéma 2 Komponenty podpory učiteľského kariérového rozvoja na škole



Zdroj: autor

Pisoňová et. al. (2017, s. 54 – 56) charakterizuje súčasné možnosti riadenia kariéry, ktorej cieľom je poskytnúť zamestnancom adekvátne vedenie a podporu zodpovedajúcu ich schopnostiam, aspiráciám a talentu. Kariérové vzdelávanie a poradenstvo sa tak stáva kľúčovým nielen pre úspech jednotlivcov, ale aj pracovných tímov na školách.

ZÁVER

Učiteľia ako masívna profesijná sociálna skupina poskytujúca služby vo verejnom záujme je predmetom vzdelávacích politík na Európskych i národných úrovniach. Tieto vzdelávacie politiky vykazujú vysokú mieru diverzity a hľadania optimálnych nástrojov systémovej intervencie na podporu profesijného rozvoja učiteľov. Na Slovensku vzdelávacie politiky voči učiteľom vykazujú určité špecifické prístupy vyplývajúce zo školsko-historických, politických i odborných

východísk. Analýza týchto aspektov a ich dopadov na tvorbu a presadzovanie vzdelávacích politík voči učiteľom v pedagogickej praxi je predmetom vedeckého výskumu. Vzdelávacie politiky sa uplatňujú v rôznych dimenziách práce učiteľstva (príprava učiteľstva, sociálne zabezpečenie, mzdy, podmienky na prácu, kvalita legislatívy upravujúca výkon profesie a pod.). Z hľadiska Európskych politík nadobúda stále viac na význame podpora učiteľstva v celoživotnom kariérovom rozvoji (ako jednotlivcov tak aj škôl ako organizácií).

Literatúra:

- Bělohávek, F. (1994) Osobní kariéra. Praha: Grada.
- ELGPN (The European Lifelong Guidance Policy Network). (2015). *ELGPN GLOSÁŘ*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- ELGPN. *Doporučení pro rozvoj politik a systémů celoživotního poradenství. Referenční rámec pro EU a komisi.*(2016). Praha: Dům zahraniční spolupráce. [cit. 2017-07-06]. Dostupné z: <http://www.euroguidance.cz/publikace/elgpn-tools-6.pdf.pdf>.
- European commission /EACEA/ Eurydice. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. (2018). Luxembourg: Publications Office of the European Union. [cit. 2018-03-06]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-careers-europe-access-progression-and-support_en.
- Európska komisia. *Rozvoj škôl a excelentná výučba: kľúč pre výborný štart do života*. Brusel: 30. 5. 2017 COM(2017) 248 final [cit. 2017-12-12]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&from=SK>.
- Guerriero, S. (Ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing. [cit. 2017-07-08]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>.
- Charta učiteľa. (2002). Prešov: MPC.
- Janík, T. – Minaříková a kol. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska – aplikace – výzkum*. Brno: Paido.
- Lepeňová, D. – Hargašová, M. (2012). *Kariéra v meniacom sa svete*. Bratislava: MPC, [cit. 2017-07-08]. Dostupné z: https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/karierove-poradenstvo/preview-file/kariera_v-meniacom-svete-245.pdf.

- MŠMT ČR. (2014). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Praha: MŠMT ČR. [cit. 2018-07-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>.
- MŠVVaŠ SR. (2018). *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko. 2018 – 2027*. Bratislava: MŠVVaŠ SR. [cit. 2018-07-08]. Dostupné z: <http://www.minedu.sk/vlada-schvalila-narodny-program-rozvoja-vychovy-a-vzdelavania/>.
- Pattonová, W. – McMahonová, M. (2015). *Kariérový rozvoj a systémová teorie. Propojení mezi teorií a praxí*. Praha: Centrum Euroguidance, Dům zahraniční spolupráce. Dostupné z: http://www.dzs.cz/file/4963/EG_Karierovy%20rozvoj%20a%20systemova%20teorie_2015.pdf.
- Pavlov, I. (2017). *Učiteľská andragogika*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Pavlov, I. – Krystoň, M. (2017). Model podpory profesijného učenia a rozvoja učiteľstva. In I. Pavlov (Ed.), *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva*. (s. 9 – 48) Banská Bystrica: Belianum.
- Pisoňová, M. a kol. (2017). *Školský manažment. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Wolters Kluwer s r.o.
- Procházká, J. – Vaculík, M. – Součková, M. – Leugnerová, M. (eds). (2015). *Encyklopedie psychologie práce*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švec, Š. (2008). *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: IRIS.
- Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov*, čiastka 113, s. 2334 – 2361.

Kontakt:

doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

E-mail: ivan.pavlov@umb.sk

KOMPARÁCIA ČESKÉHO A SLOVENSKEHO KARIÉRNEHO SYSTÉMU PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV

COMPARISON OF THE CZECH AND SLOVAK CAREER SYSTEM OF TEACHING STAFF

Marián Valent

Abstrakt: Príspevok je venovaný porovnaniu slovenského a českého kariérneho systému pedagogických zamestnancov. V rámci spracovania je priestor venovaný profesii učiteľa, profesionalizácii, kariérnemu systému, profesijnému rozvoju a profesijným štandardom. Následne sú vybrané podstatné časti komparácie kariérnych systémov v týchto analytických kategóriách: Predpoklady na výkon pedagogickej činnosti, Kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov, Profesijný rozvoj, Kariérový systém, stupeň a pozícia, Podmienky na zaradenie do kariérového stupňa čo pozície, Kontinuálne vzdelávanie, Atestácie, Kariérny systém a odmeňovanie, Štandardy, Inštitucionálne zabezpečenie pre kariérny systém. Na záver sú uvedené námety na zmeny, ktoré vyplynuli zo spracovanej komparácie oboch kariérnych poriadkov.

Kľúčová slová: profesia učiteľa, profesionalizácia, profesijný rozvoj, kompetencie učiteľa, profesijný štandard, kariérny systém

Abstract: The article focuses on comparison of the Slovak and Czech career systems of teaching staff. It deals with teaching profession, professionalisation, careersystem, professional development and professional standards. Subsequently, the essential parts of the comparison of career systems in the following analytical categories are selected: Prerequisites for the performance of pedagogical activities, Categories and subcategories of teaching staff, Professional development, Career system, degree and position, Conditions for inclusion in career degree and position, Continuing education, Attestations, Career System and Remuneration, Standards, Institutional Provision of a Career System. Finally, proposals are suggested for changes that resulted from the comparison of the two career orders.

Key words: teaching profession, professional development, teacher competency, professional standard, career system

ÚVOD

Kariérny poriadok v oblasti profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov je méta, ku ktorej slovenský aj český právny systém smeruje už od obdobia spoločnej republiky. Mnohé dokumenty, ktoré vznikali ešte pred rozdelením v roku 1993, naznačovali túto cestu vývoja pre pedagogických zamestnancov. Pri štúdiu teoretických zdrojov aj praktických výstupov z ostatných 28-ich rokov je zrejmé že dochádzalo k vzájomným inšpiráciám a tiež k štúdiu podobných, v tých časoch už existujúcich kariérnych poriadkov (napr. Veľká Británia, Spojené štáty americké, Holandsko, Austrália). V týchto ale aj v iných krajinách vznikali kariérne poriadky rôznymi spôsobmi, buď zhora-nadol alebo zdola-nahor. Iste to je spôsobené aj odlišnými prístupmi k slobode v rámci výkonu profesie a pocitu štátnej moci zasahovať do regulácie danej profesie, či povolania. V oboch našich krajinách by bolo vhodné robiť zmeny zdola-nahor, avšak zväčša nakoniec k tým zásadným zmenám a inováciám dochádza opačným postupom. Preukázaním toho je aj nevôľa, ktorú vzbudil návrh novely českého zákona o pedagogických pracovníkoch, čo nakoniec vyústilo do jeho neschválenia (iniciatíva, ktorá to spôsobila išla práve zdola).

Téma vznikla, keď spomínaný návrh novely českého zákona o pedagogických pracovníkoch bol ešte len v procese tvorby a následne v novembri 2016 bol predložený do legislatívneho procesu. **Cieľom** je zistiť rozdiely a zhodné riešenia v oblasti profesijného rozvoja v českom a slovenskom kariérnom poriadku.

1 PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽA

Pavlov (2013, s.26) vymedzuje profesijný rozvoj ako permanentný proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií a ktorý vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti celoživotne sa vzdelávať a využívať príležitosti na formálne a neformálne vzdelávanie, tiež informálne učenie a v neposlednom rade na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu profesie a edukácie žiakov.

Scheerens definuje profesijný rozvoj učiteľov ako „*jadro systematických aktivít pripravujúcich učiteľa pre výkon do profesie, zahŕňajúce prípravné vzdelávanie, fázu uvádzania do profesie, ďalšie vzdelávanie učiteľov a priebežný profesijný rozvoj v škole*“ (2010, In. Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s.11). Autori uvádzajú, že profesijný

rozvoj zahŕňajúci aj prípravné vzdelávanie učiteľov, nie je všeobecne prijímaný a väčšina zdrojov hovorí o profesijnom rozvoji až po vstupe do profesie (tamže, 2012, s.11).

Khan & Afridi (2017, s.213) celý proces profesionálneho rozvoja rozdelili na tri časti: profesionálna kvalifikácia (pregraduálne vzdelávanie); uvádzanie do učiteľskej profesie a tretou časťou je proces profesionálneho rozvoja (vlastný preklad). Marcut a Kifor(2017, s.228 - 230, podľa EU, 2016) tvrdia, že žiadny kurz pregraduálneho (počiatočného) vzdelávania učiteľov, nech je akokoľvek vynikajúci, nemôže vybaviť učiteľov všetkými kompetenciami, ktoré budú potrebovať počas svojej kariéry. Ďalším dôvodom je, že požiadavky na učiteľskú profesiu sa rýchlo vyvíjajú a vyžadujú si potrebu nových prístupov. V rámci ich výskumu vyšli závery, ktoré predchádzajúce tvrdenia potvrdzujú: počiatočné vzdelávanie učiteľov zabezpečuje malú časť potrebných kompetencií a učelia sa musia celoživotne vzdelávať, aby sa dokázali vyrovnávať so všetkými výzvami a profesionálnymi požiadavkami vo svojej kariére. (vlastný preklad)

1.1 Cieľ a funkcie profesijného rozvoja

Hlavným cieľom ďalšieho rozvoja pracovníkov je podľa Hána predovšetkým prekonať rozdiel medzi schopnosťami aktuálne aj do budúcnosti požadovanými daným pracovným miestom a reálnymi existujúcimi schopnosťami pracovníka (In. Žufan, Hán, Klímová, 2013, s.30). Hán ďalej uvádza, že redukcia tohto rozdielu vedie mimo iného k:

- zvýšeniu úrovne pracovného výkonu po kvantitatívnej alebo kvalitatívnej stránke,
- posilneniu motivácie pracovníka k vyššiemu pracovnému výkonu,
- posilneniu kvality pracovných aj osobných vzťahov medzi pracovníkmi a zlepšenie úrovne komunikácie a spolupráce,
- pozitívnemu formovaniu organizačnej kultúry,
- posilneniu úrovne lojality pracovníka k organizácii (tamže, 2013, s.30).

Profesijný rozvoj plní štyri dôležité funkcie, pomocou ktorých dosahuje ciele v profesionalizácii učiteľov (Pavlov, 2013, s.26):

- **adaptačná (induktívna)** – prispôbenie sa potrebám a podmienkam školy a vyučovania 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,

- **inovačná (novátorská)** – ako podmienka permanentného rozvoja a zvyšovania profesionálnej úrovne učiteľov a školstva ako systému, spojenie medzi teóriou a praxou, medzi navrhovanými reformami a ich aplikovaním v školskej praxi,
- **osobnostne rozvojová** - ako naplnenie idey učiteľstva etickým obsahom, morálnymi hodnotami a pedagogickými cnosťami.

1.2 Podpora profesijného rozvoja

„Podpora profesijného rozvoja je súbor podnetov, podmienok (inštitucionálnych, legislatívnych, materiálnych, finančných, personálnych, iných) pôsobiacich na skvalitňovanie práce učiteľa zvonku školy alebo z jej vnútra.“ (Pavlov, 2013, s.27)

Autor ďalej uvádza konkrétne modely podpory profesijného učenia sa učiteľov, ktoré je len schematickým vyjadrením poodhaľujúce možné súvislosti (tamže, 2013, s.75-76):

- I. **Kompetenčný model** – je založený na jasne definovaných požiadavkách v podobe súboru profesijných kompetencií (štandardov); tieto predstavujú inventár spoločensky prijatých noriem pre očakávané profesijné správanie a konanie učiteľov; profesijný rozvoj je zameraný na osvojenie a zvládnutie súboru záväzných spôsobilostí v nich obsiahnutých; podporným prvkom je kariérny systém založený na atestáciách, ktoré pracujú s gradáciou profesijných kompetencií v predpísaných oblastiach kompetencií.
- II. **Transmisívny model** – je založený na preferovaní akademických (teoretických) prístupov, ktoré sú opreté o poznatky vied a zdôrazňujú socio-kultúrne, etické a estetické princípy a tiež obsah učebných predmetov; je tu veľká spätosť modelu s tradičným akademickým poňatím profesijného učenia sústredeného na kurikulum školy; podporným prvkom je orientácia na predpísané obsahové štruktúry schválených vzdelávacích programov.
- III. **Reflektívny model** – je založený na osvojení teoretických východísk procesov vyučovania a učenia (konštruktivizmus), ktoré sú rozvíjané na individuálnej skúsenosti a vytvárajú zmysluplné subjektívne teórie vyučovania; ide o hľadanie inovácií, inšpiráciu, výmenu skúseností a tímovú prácu pri zlepšovaní vyučovania; podporným prvkom sú pedagogické javy a situácie ako predmet profesijného učenia učiteľov.
- IV. **Imitačný (tréningový) model** – je založený na pragmatických individuálnych potrebách učiteľa, kde rozvoj prebieha úzkym kontaktom s úspešnou pedagogickou

praxou, nácvikom osvedčených metodických postupov; zameraný na orientáciu na osvojovanie toho, čo umožňuje efektívne zvládnutie náročných a náročných edukačných situácií.

1.3 Hodnotenie účinnosti profesijného rozvoja

Nanešťastie systematické hodnotenie dopadov profesijného rozvoja v našich podmienkach veľmi často chýba. Už dlhšie sa síce hovorí o edukácii založenej na dôkazoch, akontabilite vzdelávania, avšak v realite bežného školského života v kontexte aplikácie vedomostí a zručností zo vzdelávania tieto pojmy a ich podstata zatiaľ nenachádzajú odozvu. Českí autori (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s.184) prezentujú zaujímavú ukážku jednoduchých a aplikovateľných zásad takéhoto hodnotenia:

- Evalvácia profesijného rozvoja musí sledovať dopad v troch oblastiach: *Čo sa účastníci naučili? Akým spôsobom využili to, čo sa naučili? Aké sú efekty na učenie sa žiakov?*
- Na tomto hodnotení sa podieľajú zainteresované skupiny: *účastníci vzdelávania, členovia manažmentu školy* (prinášajú rôzne perspektívy, ktoré sa navzájom dopĺňajú)
- Informačná základňa (údaje) musí byť dostatočne široká, nie je možné ju zúžiť len na zmenu výsledkov žiakov v testovaní.
- Evalvácia zahŕňa aj časové hľadisko, napr. v prípade dlhodobých vzdelávaní sa realizuje priebežné formatívne hodnotenie dopadu.
- Hodnotenie účinnosti profesijného rozvoja je integrálnou súčasťou procesu plánovania.
- Dôležité je stanovenie minimálnych kritérií úspešnosti aktivity profesijného rozvoja.
- Jedným z hľadísk je aj finančná efektivita.
- Tiež procesy evalvácie profesijného rozvoja sú podrobované pravidelnej evalvácii.

2 KARIÉRNÝ SYSTÉM

Kariérny systém je súbor pravidiel ustanovených pre zaradenie učiteľov do kariérnych stupňov a kariérnych pozícií (kolektív, 2006, s.139). Veteška uvádza, že súčasťou kariérnej politiky je systém vzdelávania a rozvoja pracovníkov, ktorý môže mať podobu kariérneho poriadku legislatívne alebo inak ukotveného. Jeho konkretizácia je pomenovaná v ďalšom texte, kde autor píše, že v ČR je diskutovaná zmena zákona (žiaľ, táto zmena bola v čase vydania slovníka odmietnutá), ktorá dopĺňa existujúci kariérny systém pedagogických pracovníkov o novú kariérnu cestu pre učiteľov, tzv. cestu rozvoja profesijných kompetencií (zatiaľ čo doteraz mohli voliť len cestu k výkonu špecializovaných činností v škole alebo smerovať k vedúcej pozícii). (Veteška, In. PISOŇOVÁ A KOL., 2017, s.54-56)

Havlík (Lazarová a kol., 2006, s.54) sa pri svojom zastavení pri problematike profesijného vzostupu učiteľa a jeho väzby na vzdelávanie zamýšľa nad množstvom pojmov:

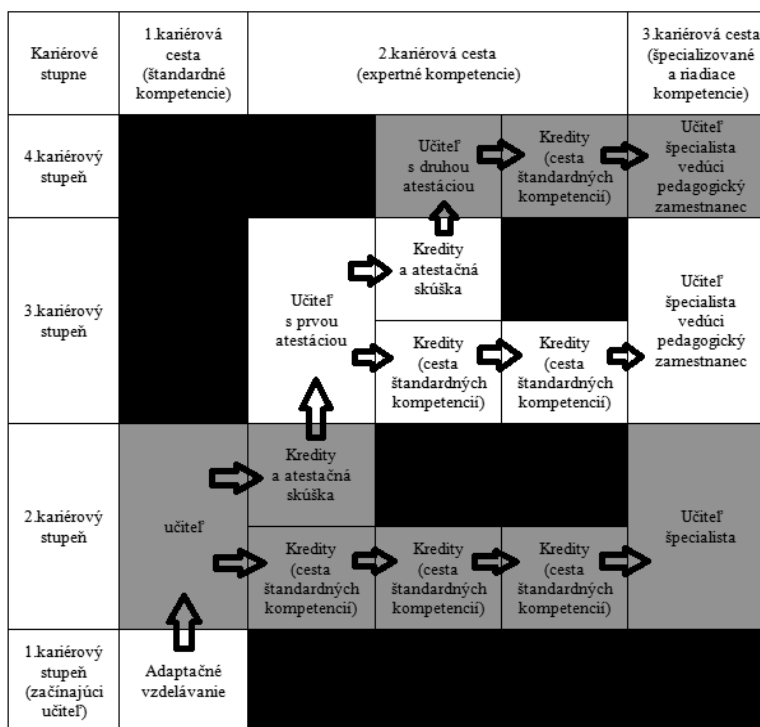
- kariérny poriadok,
- kariéra ako profesijný vzostup,
- kariéra ako profesijný vývoj,
- profesijná dráha ako celkový vývoj učiteľa v povolání.

2.1 Kariérny poriadok

Kariéra je podľa Eurydice (2018, s.117) výkon povolania alebo profesie, ktoré sú vykonávané počas významného obdobia života a ktoré ponúkajú príležitosti na postup (vlastný preklad). Kostrou kariérneho systému je kariérny poriadok učiteľov, ktorý sa vzťahuje na všetkých pedagogických zamestnancov. Kariérny poriadok predstavuje sústavu aktivít založených na skvalitňovaní kompetencií v kariérnych cestách profesie, ktoré vedú k vyššiemu finančnému oceneniu a profesijnému statusu. (kolektív, 2006, s.98-99)

Podľa rozhovoru v Českej škole povedie kariérny poriadok k skvalitneniu vzdelávania, ponúkne aktívnym a kvalitným učiteľom príležitosť k profesijnému rozvoju a sebarealizácii spojenej so systematickou podporou a lepším odmeňovaním (2017, online). Kariérny poriadok umožní pedagogickému zamestnancovi počas celoživotnej dráhy v škole flexibilne si zvoliť jednu z troch ciest. Tieto sa navzájom dopĺňajú a prelínajú, ako prezentuje obr.1.

Obrázok 1: Kariérové cesty podľa Konceptie profesijného rozvoja



Zdroj: upravené podľa Konceptia, 2007, s.8

Jednotlivé kariérové cesty sú bližšie charakterizované v Konceptii (2007, s.8) takto:

Prvá kariérová cesta vedie k celoživotnému udržiavaniu štandardných učiteľských kompetencií a ich nevyhnutných inovácií, vymedzených profesijnými štandardami, táto cesta sa uskutočňuje prostredníctvom akreditovaných druhov vzdelávania a umožní pedagogickému zamestnancovi získať kreditový príplatok, pričom pedagogický zamestnanec zotráva v príslušnej platovej triede. Podmienkou na získanie kreditového príplatku je získanie 60 kreditov v období 7 rokov, po uplynutí tejto doby sa buď kreditový príplatok odoberie alebo pre jeho potvrdenie je potrebné získať nových 60 kreditov.

Druhá cesta vedie k získaniu expertných učiteľských kompetencií – prvá alebo druhá atestácia, prostredníctvom akreditovaných druhov vzdelávania, ktorých absolvovaním splní podmienku na prihlásenie sa na atestáciu – 60 kreditov alebo 30 kreditov a prípravné atestačné vzdelávanie. Preukázanie kompetencií sa uskutoční pred

atestačnou komisiou. Úspešnou atestáciou splní učiteľ podmienku postupu do vyššej platovej triedy.

Tretia cesta vedie k získaniu špecializovaných alebo riadiacich kompetencií prostredníctvom špecializačného alebo funkčného vzdelávania a ich preukázaním pred komisiou. Úspešným preukázaním špecializovaných alebo riadiacich kompetencií vymedzených štandardami, splní učiteľ podmienku priznania špecializačného alebo funkčného príplatku (ak vykonáva špecializovanú alebo riadiacu činnosť).

Podľa MŠMT v súčasnosti žiadny kariérny poriadok pre pedagogických pracovníkov neexistuje a hlavným nedostatkom súčasného stavu je absencia kariérnej cesty rozvoja profesijných kompetencií. Aj preto je učiteľská kariéra plochá a chýbajú jej motivačné prvky k ďalšiemu profesijnému rozvoju, keď existuje len kariérna cesta na funkčné a špecializačné pozície (Česká škola, 2017, online). Z uvedeného vyplýva, že v ČR chýba druhá cesta, teda cesta, ktorá vedie k získaniu expertných učiteľských kompetencií.

2.2 Profesijný štandard

Podľa Vašutovej (In. Walterová, 2001, s.31) je profesijný štandard pojem normatívny, ktorého zmyslom je stanovenie kvalifikačných predpokladov pre vstup do profesie alebo oprávnenie vykonávať profesiu. Podľa Spilkovej (In. Spilková, Tomková, 2010, s.25-26) je štandard formulovaný v podobe profesijných kompetencií, ktoré sú vnímané ako komplexný a zároveň flexibilný súbor znalostí, zručností, reflektovaných skúseností, hodnôt a postojov. Mihaescu (2017, s.712) uvádza, že profesijné štandardy zabezpečujú na úrovni rumunského vzdelávania vytvorenie predpokladov rovnakých príležitostí pre všetkých žiakov na získanie kvalitného učiteľa, ktorý je vyškolený podľa rovnakých štandardov (vlastný preklad). Totožne je vnímané aj postavenie štandardu začínajúceho pedagogického zamestnanca v SR, ktorý má slúžiť ako obligatórne východisko pri koncipovaní študijných programov a študijných odborov učiteľského zamerania v pregraduálnom vzdelávaní.

Profesijný štandard (kolektív, 2006, s.98):

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

- vytvára základ pre systém profesijného rastu PZ,
- diferencuje jednotlivé kategórie, kariérne stupne a kariérne pozície PZ.

Spilková uvádza najdôležitejšie funkcie štandardov, ktoré vznikli na základe reflexie zahraničných prístupov (In. Greger a kol., 2015, s.168):

- a) východisko pre prípravné a ďalšie vzdelávanie učiteľov,
- b) východisko pre hodnotenie a sebahodnotenie učiteľov,
- c) východisko pre profesijný rozvoj a kariérny postup spojený s finančným ohodnotením kvality vykonávania profesie,
- d) východisko pre školský manažment,
- e) východisko pre poskytovateľov vzdelávacích programov pre učiteľov v praxi,
- f) východisko pre edičnú politiku v oblasti učebníc a didaktických materiálov.

2.3 Implementácia štandardov do praxe

Podľa Pavlova a Šnídlovej je úspešná implementácia profesijných štandardov do praxe a riadenia škôl podmienená odbornou prípravou školských manažérov a dostatočnou informovanosťou pedagogických zborov (2013, s.55). Autori ďalej uvádzajú myšlienku, že najdôležitejším fenoménom celého kariérneho rozvoja učiteľov je jeho riadenie na pôde školy. Síce je možné považovať za slovenské špecifikum, že profesijný štandard je orientovaný na profesijnú dráhu učiteľa a je prepojený na existujúci kariérový systém (kodifikovaný v zákone), avšak ak jeho potenciál nebude využitý a ďalej riadený v personálnej oblasti riadenia školy a tiež v profesijnom rozvoji pedagogických zamestnancov, je celý systém zbytočný a neúčinný. (2013, s.58)

Ako jeden z použiteľných nástrojov na overenie toho, že učiteľ dosiahol štandard sa javí profesijné portfólio. Profesijné portfólio považuje Syslová (2013, s.52) za komplexný nástroj sebahodnotenia učiteľa, ktoré môže plniť reprezentatívnu, pracovnú, hodnotiacu alebo diagnostickú funkciu. Veľmi úzky súvis s funkciami majú podľa autorky aj typy portfólií (Syslová, 2013, s.52):

- **pracovné** –predstavuje základný typ portfólia, ide o dokumentačné portfólio, do ktorého sa zaraďujú všetky artefakty, dôležité je potom pravidelné triedenie a to aj z dôvodu vzniku ukázkového portfólia,
- **ukázkové** – slúži k predstaveniu toho najlepšieho, čím sa môže učiteľ prezentovať, či „pochváliť“, označuje sa tiež ako reprezentačné, napr. aj pri výberovom konaní,

- **diagnostické (hodnotiace)** – je nástrojom pre sebahodnotenie ale aj hodnotenie riaditeľom školy.

3 KOMPARÁCIA KARIÉRNÝCH PORIADKOV SR A ČR

V SR v roku 2004 Ministerstvo školstva zaradilo do plánu úloh riešenie návrhu „Konceptie profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme“, ktorej cieľom bolo vytvorenie systému požiadaviek a podmienok pre profesijný rozvoj a kariérny postup učiteľov ako kľúčového prvku rozvoja školského systému a zvyšovania kvality a efektívnosti pedagogickej práce (kolektív, 2006, s.84). V pozadí návrhu boli aj také ambície, že nový kariérny systém zvýši motiváciu žiakov (už v začiatkoch bolo jasné, že tento jav sa týmto právnym predpisom nemôže dosiahnuť) a spravodlivosť v odmeňovaní (ide o jav, ktorý je ovplyvňovaný správaním sa ľudí a nedokonalosťou znenia právneho predpisu, nebol dosiahnutý).

Podobné argumenty pre zavedenie kariérneho systému zverejnilo aj MŠMT (<http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>), ktoré uviedlo: „Cílem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je zavést kariérní systém, který podpoří celoživotní profesní rozvoj učitelů a propojí ho se systémem odměňování“.

Prezentovaná komparácia kariérnych poriadkov SR a ČR je spracovaná podľa Valent, 2018, s.43-102.

3.1 Výskumné otázky

Ako je definovaná profesia pedagogického zamestnanca?

Aké sú zhody a rozdiely medzi kariérnymi poriadkami SR a ČR?

Ako je kariérny poriadok využiteľný pre profesijný rozvoj PZ?

Aké podnety na zmeny vyplývajú z komparácie pre slovenský a český kariérový poriadok?

3.2 Metodika práce

Obsahová analýza a komparácia slovenského zákona a súvisiacich noriem s návrhom českého zákona a súvisiacich noriem podľa ďalej opísanej štruktúry. Ako významové jednotky boli vyhodnocované témy, v špecifických prípadoch aj idey či tvrdenia v kvalitatívnom porovnaní (nebudú vyhodnocovaný výskyt – teda neboli použité žiadne kvantitatívne metódy používané pri bežnej obsahovej analýze).

Stanovenie analytických kategórií:

- Základné pojmy a ich definovanie v zákone (pedagogický zamestnanec, pedagogická činnosť, predpoklady na výkon pedagogickej činnosti, kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov)
- Kariérový systém vrátane kariérového stupňa a kariérovej pozície a podmienok na zaradenie do kariérového stupňa čo pozície
- Profesijný rozvoj (definovanie pojmu, profesijný štandard)
- Kontinuálne, ďalšie vzdelávanie
- Atestácie
- Kreditový systém, kariérový systém a odmeňovanie

V prípade paragrafov s rovnakým názvom boli analyzované aj rozdiely medzi právnymi ustanoveniami a to nielen v ich formuláciách, ale v prípade iných právnych noriem boli vzťahované k tým ustanoveniam, či paragrafom, v ktorých to rieši opačný zákon (niekedy sa môže stať, že daná vec v druhom právnom predpise nie je riešená vôbec). Pri porovnávaní zákonov boli v prípade potreby použité aj súvisiace predpisy a dôvodové správy, či stratégie, ktoré boli dôvodom pre spracovanie daných právnych predpisov, či zmien. V ojedinelých prípadoch sú pri porovnaní používané aj teoretické zdroje. Jednotlivé kategórie sú analyzované z pohľadu ich konkrétneho spracovania v týchto právnych predpisoch:

Zákon NR SR č.317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej „zákon 317“).

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovníkoch a o zmene niektorých zákonů, ve znění pozdějších předpisů a další související zákony (ďalej „zákon 563“) – a to v znení, ktoré bolo predmetom vládneho návrhu z roku 2016 pod číslom 959/0.

3.3 Zhrnutie zistení

V tejto časti sú zodpovedané výskumné otázky, ktoré boli položené na začiatku porovnávania. Ich zodpovedanie je rôzne náročné, prvá je zodpovedateľná najjednoduchšie, ostatné dve si vyžadujú dôkladnejšie porovnanie oboch predpisov. Zároveň je náročné vybrať práve tie zhody, či rozdiely, príp. možnosti využiteľnosti, ktoré patria medzi najvýznamnejšie (ide totiž o značne subjektívne posúdenie a iný autor by mohol dospieť k odlišným záverom). Na základe štúdia teoretických zdrojov, spracúvania teoretických východísk a najmä samotných porovnávaných zákonov je možné konštatovať, že okrem spoločného východiska (29/1984a vyhlášok) dochádzalo k vzájomným inšpiráciám aj pri tvorbe v súčasnosti platných právnych predpisov.

Ako je definovaná profesia pedagogického zamestnanca?

Už v základnej definícii pedagogického zamestnanca sú medzi SR a ČR rozdiely. Pokiaľ v slovenskom zákone je pedagogický zamestnanec osobou, ktorá vykonáva pedagogickú činnosť, v českom je to osoba, ktorá koná priamu vyučovaciu, výchovnú, špeciálno-pedagogickú alebo pedagogicko-psychologickú činnosť priamym pôsobením na vzdelávaného. Spoločné majú obidve ustanovenia to, že daná osoba musí byť zamestnancom školy (právnickej osoby). Rozdiel, ktorý je uvedený v rámci základnej definície pedagogického zamestnanca sa potom ďalej nesie aj pri členení, kedy slovenský zákon rozlišuje pedagogických a odborných zamestnancov (ktorí vykonávajú odbornú činnosť) a český zákon vzhľadom na širšiu definíciu a viacero činností pozná len jednu skupinu pedagogických zamestnancov, medzi ktorých zaraďuje aj špeciálneho pedagóga a psychológa, či metodika prevencie v pedagogicko-psychologickej poradni.

Aké sú zhody a rozdiely medzi kariérnymi poriadkami SR a ČR?

Pri zodpovedaní tejto otázky je náročné určiť koľkým zhodám a rozdielom je v rámci oboch poriadkov potrebné venovať pozornosť. Vzhľadom na to, súvybrané 3 najdôležitejšie zhody aj 3 najdôležitejšie rozdiely.

Medzi najzásadnejšie **zhody** sú zaradené:

1. Existencia 2. kariérnej cesty s definovaním štandardov – gradácia kompetencií prostredníctvom kariérnych stupňov a ich overovania prostredníctvom posunu medzi nimi, vrátane povinného posunu v rámci prvých dvoch kariérnych stupňov (v SR – zo stupňa „začínajúci pedagogický zamestnanec“ na stupeň „samostatný

pedagogický zamestnanec“, v ČR – z „prvého kariérneho stupňa“ do „druhého kariérneho stupňa“).

2. Profesionálny rozvoj ako cesta k dosahovaniu kompetencií (napr. kontinuálne/ďalšie vzdelávanie, sebvzdelávanie/samoštúdium).
3. Atestácie – uskutočňovanie atestácií pre overenie získaných kompetencií vymedzených v jednotlivých oblastiach štandardu.

Medzi najzásadnejšie **rozdiely** patria:

1. Druhá kariérna cesta je v ČR určená len učiteľom, pre ostatných pedagogických pracovníkov nie je možná. V SR je táto cesta určená takmer všetkým skupinám – s výnimkou pedagogických asistentov a zahraničných lektorov, ktorí končia na stupni „samostatný pedagogický zamestnanec“ a 2.atestácia je určená len pedagogickým zamestnancom s vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa.
2. V ČR existuje povinnosť absolvovať špecializačné vzdelávanie ako podmienku na výkon špecializovaných činností. Jeho rozsah je zásadne vyšší oproti slovenskému zákonu, čo je v kontexte získania špecializovaných kompetencií vhodné.
3. Existencia iných ciest ako získať vzdelanie pre výkon pozície riaditeľa v ČR. Tiež to, že takýto druh vzdelávania je povinný len pre riaditeľa školy, zatiaľ čo v SR je povinný pre všetkých vedúcich pedagogických zamestnancov. Okrem toho je v SR aj povinnosť povinného inovovania riadiacich kompetencií v 7-ročnom cykle v tzv. funkčnom inovačnom vzdelávaní.

Ako je kariérny poriadok využiteľný pre profesionálny rozvoj PZ?

Pre zodpovedanie tejto otázky sú samostatne posudzované kariérne stupne (2.kariérna cesta) a kariérne pozície (3.kariérna cesta) ako dva prvky kariérneho poriadku. V prípade, že ide o spoločnú využiteľnosť nie sú v zátvorkách uvádzané skratky republík, ak je daný prvok len v jednej krajine v zátvorke za bodom je použitá skratka ČR alebo SR.

Využiteľnosť pre **kariérne stupne**:

- zvyšovanie kompetencií pre výkon pedagogickej činnosti – získavanie expertných kompetencií v rámci profesionálneho rozvoja,
- dosahovanie štandardov pre kariérne stupne ako cieľové méty profesionálneho rozvoja,

- adaptačné obdobie a povinný posun do nasledujúceho kariérneho stupňa – čo predpokladá významný profesijný rozvoj počas tohto obdobia – z absolventa školy k samostatnému pedagogickému zamestnancovi,
- zaradenie iných tvorivých aktivít do profesijného rozvoja, napr. tvorba učebníc (SR).

Využitelnosť pre **kariérne pozície**:

- umožnenie výkonu špecializačných činností, ktoré sú určené len pre vyšší stupeň,
- povinné vzdelávanie pre špecializačnú činnosť (ČR),
- povinné vzdelávanie pre riaditeľov školy (ČR),
- povinné vzdelávanie pre všetkých vedúcich pedagogických zamestnancov (SR).

Aké podnety na zmeny vyplývajú z komparácie pre slovenský a český kariérový poriadok?

Pri formulovaní tejto otázky autor vychádzal z toho, že nie je možné na základe zistení formulovať opatrenia, či odporúčania na prevzatie niektorého prvku do právneho predpisu druhej krajiny. Preto je otázka formulovaná len do podoby podnetov na zmeny, ktoré je potrebné podrobiť ďalšiemu posúdeniu a to nielen v kontexte porovnania slovenského a českého zákona. Podnetov na zmenu je viacero pre obidva kariérne poriadky a to najmä z dôvodu naštartovania diskusie v odborných kruhoch napr. pri formulovaní nového návrhu v českom prostredí a tiež pri zmenách, ktoré sú práve v tomto období pripravované v SR. V slovenskom prostredí sa v období január - apríl 2018 už diskutuje úplne nový zákon, ktorý nahradí zákon 317 a niektoré podnety sú už v jeho znení zapracované (pri tých podnetoch, je uvedený text (1.1.2019), čo je dátum, od ktorého by mal byť nový zákon účinný).

Pre český kariérny poriadok vyplývajú zo zistení tieto podnety:

1. oddeliť kategórie, ktoré vykonávajú špeciálno-pedagogickú alebo pedagogicko-psychologickú činnosť do samostatnej skupiny, napr. „odborní zamestnanci“,
2. vymedziť pojem pedagogická (príp. odborná – ak by bol akceptovaný 1. podnet) činnosť keďže ide o spoločný pojem používaný v zákone 563,
3. doplniť medzi práva aj právo na ďalšie vzdelávanie a profesijný rozvoj a medzi povinnosti doplniť udržiavanie a rozvíjanie svojich profesijných kompetencií,

4. keďže vedúci pedagogický pracovník je kariérová pozícia, odstrániť ju z §2 (ak je vedúci pedagogický zamestnanec zároveň v niektorej z predchádzajúcich pozícií a je len menovaný do funkcie, je ďalší dôvod na toto odstránenie),
5. preformulovať definíciu kariérneho stupňa,
6. nastaviť kariérové stupne aj pre ostatné kategórie pedagogických pracovníkov,
7. prehodnotiť účasť cudzieho človeka pri atestácii medzi prvým a druhým stupňom,
8. definovať „komplexnú vzdelávaciu a výchovnú činnosť“ a vymedziť ju oproti „vzdelávacej a výchovnej činnosti“,
9. ustanoviť pre riaditeľa školy povinnosť 3.kariérneho stupňa, aby mohol riadiť personálne či autoevalvačné činnosti, ktoré budú vykonávať koordinátor vlastného hodnotenia školy a mentor profesijného rozvoja,
10. zaviesť povinnosť sa vzdelávať pre výkon všetkých vedúcich pedagogických pracovníkov, nielen riaditeľa školy, školského zariadenia,
11. zaviesť povinnosť absolvovať nejakú časť prípravy vedúcich pedagogických pracovníkov už pred vstupom do kariérovej pozície (funkcie),
12. presnejšie vymedziť pojem profesijný rozvoj,
13. zaviesť funkčné inovačné vzdelávanie ako obligatórnu požiadavku so zámerom získať také kompetencie, či dozvedieť sa o trendoch a inováciách, ktoré sú pre výkon vedúceho pedagogického zamestnanca potrebné,
14. prehodnotiť postup a členov komisie pri atestácii, vrátane hospitácií a hodnotiacej správy od inšpektora,
15. ustanoviť kto bude hodnotiteľom práce riaditeľa, ktorý si bude žiadať o vyšší kariérny stupeň (keďže nie je možné, aby si vyjadrenie poskytol sám),
16. prehodnotiť člena atestačnej komisie „zástupca z odbornej praxe“ (argumenty sú v podkapitole 3.6).

Pre slovenský kariérny poriadok vyplývajú zo zistení tieto **podnety**:

1. zmeniť názov kategórie majster odbornej výchovy a zmeniť ju na podkategóriu „učiteľ odborného výcviku“,
2. zrušiť možnosť náhrady atestácií pri dosiahnutí vysokoškolského vzdelania 3.stupňa,
3. umožniť pedagogickému zamestnancovi s druhou atestáciou vykonávať také špecializačné činnosti, ktoré by boli orientované do vnútra školy (napr. aj pozíciu koordinátora vlastného hodnotenia školy, či mentora profesijného rozvoja),

4. zrušiť špecializačnú pozíciu „pedagogický zamestnanec cvičnej školy“ alebo „cvičný pedagogický zamestnanec“, keďže ide v rámci definície špecializovanej činnosti o činnosť, ktorá je vykonávaná súčasne s výkonom pedagogickej činnosti (1.1.2019),
5. zaviesť pre výkon špecializačnej činnosti povinnosť absolvovať špecializačné vzdelávanie (1.1.2019, zatiaľ sa navrhuje výnimka pre tých, čo danú činnosť vykonávajú dlhšie ako 5 rokov, pre ostatných to už bude povinné),
6. zaviesť povinnosť absolvovať časť prípravy vedúcich pedagogických zamestnancov už pred vstupom do kariérovej pozície (funkcie), (1.1.2019, pre pozíciu riaditeľ),
7. predĺžiť obdobie na ktoré je tvorená koncepcia rozvoja školy na 5-ročné obdobie - ako východisko pre plánovanie profesijného rozvoja, (1.1.2019),
8. umožniť viac voľna na profesijný rozvoj pedagogického zamestnanca, buď v podobe vyššieho počtu dní v rámci školského roka alebo tzv. sabbaticalu po určitom počte odpracovaných rokov (táto možnosť je v návrhu (1.1.2019) – po 10 rokoch praxe, avšak zatiaľ je navrhovaná v podobe, kde zamestnanec nebude mať vyplácaný plat),
9. umožniť získať vzdelanie pre vedúceho pedagogického zamestnanca aj iným spôsobom (napr. prostredníctvom bakalárskeho štúdia školského (teda odvetvového) manažmentu),
10. umožniť opakované pridelenie akreditácie už akreditovanému programu na ďalšie obdobie (nielen jednorazová akreditácia na 5 rokov),
11. zaviesť atestačné portfólio namiesto doterajšej atestačnej práce (1.1.2019),
12. zaviesť podmienku výkonu činnosti pedagogického zamestnanca na určitom kariérnom stupni, kým požiada o atestáciu do vyššieho kariérneho stupňa (1.1.2019),
13. ustanoviť len jednu poverenú inštitúciu na vykonávanie atestácií,
14. ustanoviť pri komisiách minimálny počet členov, kedy je komisia uznášaniaschopná,
15. zrušiť kreditový systém, keďže mení motiváciu pedagogických zamestnancov z profesijného rozvoja na finančné motivácie (1.1.2019),
16. zaviesť špecializačný príplatok pre viacej (alebo všetky) špecializačné činnosti.

ZÁVER

Témou, ktorá bola spracovaná v tejto práci je komparácia českého a slovenského kariérneho systému. Ide o tému, ktorá je veľmi zaujímavá a to najmä z pohľadu vzdelávacej politiky oboch našich republík, v tomto prípade orientovanej a špecifikovanej na problematiku kariérneho systému a profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov.

Využitie zistení v českom prostredí je podmienené ďalšími ambíciami ministerstva na zmenu zákona. Zatiaľ sa však v dohľadnej dobe žiadny nový návrh nepripravuje. Aj napriek tomu môže dôjsť k posúdeniu zistení tejto práce a tiež neschválenej novely, vrátane pripomienok jej oponentov a k prípadnej ďalšej analýze, ktorá ďalší návrh novely zákona 563 zlepší. Využitie zistení v slovenskom prostredí je otáznne, t.j. do akej miery by boli ochotní autori nového zákona zapracovať niektoré podnety do jeho znenia.

Literatúra:

- Česká škola (2017). *MŠMT: 5 otázek a 5 odpovědí ke kariérnímu řádu*. [online] 11.7.2017. [cit. 2018-03-08]. Dostupné na: <http://www.ceskaskola.cz/2017/07/msmt-5-otazek-5-odpovedi-ke-kariernimu.html>
- Eurydice, Eacea, European Commission (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. [online]. Eurydice Report. Luxembourg: Publication Office of the European Union, pdf version, 128s. [cit. 2018-03-27] DOI: 10.2797/309510
- Greger, D. a kol. (2015). *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy*. 1.vydanie. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2015, 186s.
- Khan, M. A. & Afridi, K.A, (2017). *Professional Development of Teachers and its Future Needs. Dialogue (Pakistan)* [online]. 2017, 12(2), 211-228 [cit. 2018-03-08]. Dostupné na: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=b0d3c112-f77a-4312-9045-2853e1db4c07%40pdc-v-sessmgr01&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZSZzY29wZTlzaXRI#AN=124500787&db=edb>.
- Kolektív autorov (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. 1.vyd. Prešov: MPC, 2006, 161s. (východiskový dokument na zmenu v SR)
- Lazarová, B. a kol. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, 230s.
- Marcut, I.G. a S. Kifor. (2017) How Did i Become a Good Teacher? Implications for Teacher Education. *Balkan Region Conference on Engineering and Business Education* [online]. 2017, 3(1), 223 - 232 [cit. 2018-03-08]. DOI: 10.1515/cplbu-2017-0030.
- Mihaescu, D. (2017). *Teaching competence and professional standards attached to it*. International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences [online]. 2017, 707-713 [cit. 2018-03-08]. DOI: 10.5593/sgemsocial2017/35.
- Pavlov, I. - Šnidlová, M. (2013). *Profesijný rozvoj učiteľov - podnety pre modely podpory*. Praha: Agentura 3P, 2013, 90s.
- Pavlov, I. (2013). *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Rokus, 2013, 126s.
- Pisoňová, M. a kol. (2017). *Školský manažment. Terminologický a výkladový slovník*. 1. vydanie. Bratislava: Wolters Kluwer, 2017, 167s.
- Spilková, V. – Tomková, A. a kol. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2010, 256s.

- Starý, K. - Dvořák, D. - Greger, D. - Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. 1.vydanie Praha: Karolinum, 2012, 188s.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. 1. vydanie. Praha: Grada Publishing, 2013, 160s.
- Valent, M. (2018). *Komparace českého a slovenského kariérního systému pedagogických pracovníků*. Diplomová práce. Vedúca práce: Mgr. Irena Trojanová, PhD. Praha: PF UK, Katedra andragogiky a managementu vzdělávání, 2018, 107 s.,
- Walterová, E. (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference. 1.díl*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 168s.
- Žufan, J. - Hán, J. - Klímová, M. (2013). *Kapitoly z personálního a interkulturního managementu*. 1. vydanie. Praha: Wolters Kluwer, 2013, 140s. (e-pub)

Koncepčné a legislatívne dokumenty

- Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme*. [online]. Bratislava: Vláda SR, Číslo materiálu: UV-7252/2007. Č. uznesenia: 367/2007. 2007, 21s. [cit. 2018-03-27] Dostupné na:
<http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=790>
- Sněmovní tisk 959/0*. [online] 10.11.2016. [cit. 2017-09-15]. Dostupné na:
<https://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?o=7&ct=959&ct1=0>
- Zákon NR SR č.317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online] Bratislava: Ministerstvo spravodlivosti SR [cit. 2018-01-25] Dostupné na: <https://www.slovlex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2009/317/20170901>

Kontakt:

Ing. Marián Valent, PhD.

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne pracovisko Banská Bystrica (RP BB)

Horná 97, 975 46 Banská Bystrica

E-mail: marian.valent@mpc-edu.sk

DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V SOUČASNÝCH PODMÍNKÁCH ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

FURTHER EDUCATION OF TEACHERS IN THE CURRENT CONDITIONS OF THE CZECH EDUCATION

Milan Gross

Abstrakt: *Další vzdělávání učitelů hraje významnou roli v profesní dráze každého učitele. Má vliv na jeho profesní život, na funkci a rozvoj organizace, v níž působí. Další vzdělávání ovlivňuje jeho kariérní a odborný růst. Má vliv na kvalitu a efektivitu práce. V neposlední řadě rozvíjí vlastní odpovědnost učitelů a jejich činnost profesionalizuje. Autor příspěvku se zabývá formami dalšího vzdělávání učitelů v současných podmínkách českého školství. Poukazuje na postoje a motivaci učitelů k jejich dalšímu vzdělávání. Dotýká se problémů dalšího vzdělávání učitelů v souvislosti s rozvojem jejich profesních kompetencí.*

Klíčová slova: *další vzdělávání učitelů, motivace, profese, profesní kompetence.*

Abstract: *Further education of teachers plays a significant role in the career of each teacher. Has an impact on his professional life, on the function and development of the organization in which it operates. Education further affects his career and professional growth. Has an impact on the quality and efficiency of work. Last but not least develops their own responsibility of teachers and their activities professionalised. The author of the contribution deals with the forms of further education of teachers in the current conditions of the Czech education system. Notes on the attitudes and motivation of teachers towards their further education. It touches upon the problems of further education of teachers in connection with the development of their professional competences.*

Keywords: *inservice teacher education, motivation, profession, professional competence*

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Profese učitele je povoláním, které si vyžaduje další zdokonalování znalostí a dovedností potřebných k dosažení cílů ve vzdělávání. Jedná se o tzv. profesní kompetence, které každý učitel získává postupem času učitelskou praxí. Neoddělitelnou součástí učitelské praxe je i další vzdělávání učitelů. Volba formy dalšího vzdělávání učitelů je závislá na mnoha faktorech, jednak na samotném rozhodnutí učitele, v němž hrají podstatnou roli jeho postoje a motivace, rovněž na požadavcích, které definuje legislativa nebo nároky kladené školou, která učitele zaměstnává.

Průcha (2009) charakterizoval další vzdělávání učitelů jako celoživotní rozvíjení profesních kompetencí navazujících na přípravné vzdělání. Další vzdělávání učitelů není pouze pojmem pro školící akce, ale patří sem i samostudium k dosažení určitých požadavků profese či aktivity, při kterých se učitelé připravují pod odborným vedením školitelů a učí se novým postupům a strategiím. Další vzdělávání učitelů má institucionální charakter, kdy institucionálnost je dána časovým vymezením aktivity, zadanou formou participace a přesně formulovaným programem, který je konstruován v kontextu požadavků směřujících k rozvoji školy a vzdělávání. Další vzdělávání učitelů je spojeno s nároky na profesionalizaci, systemizaci a institucionalizaci (Kohnová, 2004).

Na další vzdělávání učitelů lze pohlížet různými způsoby. Průcha, Walterová, Mareš (2009) definovali další vzdělávání učitelů v několika teoretických rovinách:

- vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy,
- povinnost učitelů vzdělávat se po dobu výkonu pedagogické činnosti za účelem obnovení, upevňování a doplňování kvalifikace,
- možnosti zvyšování kvalifikace.

Obecně bychom mohli do profesního rozvoje učitele zahrnout jakoukoliv činnost, která pomáhá v rozvoji individuálních schopností, dovedností a znalostí povolání učitele a další vzdělávání učitelů je jeho součástí.

1.1 Typy vzdělávání

Celoživotní učení zahrnuje tři základní typy vzdělávání, a to formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení. Všechny tři oblasti vzdělávání jsou vzájemně propojeny. Formální vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou definovány a vymezeny platnou legislativou. Oblast formálního vzdělávání zahrnuje

získávání na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělání, od základního vzdělání až po vysokoškolské vzdělání. Absolventi získávají příslušné osvědčení (vysvědčení, diplom apod.).

Neformální vzdělávání je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí vedoucí ke zlepšení společenského i pracovního uplatnění. Neformální vzdělávání

je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, neziskových organizacích, ve školských zařízeních a případně dalších organizacích, které se zabývají poskytováním služeb celoživotního učení. Do neformálního vzdělávání patří organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, rekvalifikační a jiné kurzy, krátkodobá školení a přednášky. Vzdělávání realizují odborní lektori, učitelé, v případě zaměstnavatelů proškolení vedoucí pracovníci.

Informální učení je myšleno jako proces vedoucí k získání vědomostí, osvojení si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině a ve volném čase. Součástí informálního vzdělávání je sebevzdělávání bez možnosti ověření nabytých znalostí (Veteška, Tureckiová, 2008).

1.2 Formy dalšího vzdělávání učitelů

Odborná literatura jednotně nevymezuje formy dalšího vzdělávání, ale můžeme v ní najít společné charakteristiky. Můžeme zmínit výčet forem dalšího vzdělávání, dle Lazarové a Prokopové (2004), mezi něž patří:

- studium textů a jiných dokumentů z internetu,
- diskusní fóra a učení formou e- learningu,
- mezinárodní návštěvy,
- výměnné pobyty ve školách
- aktivity realizované školami
- akční výzkumy,
- práce na projektech,
- supervize,
- hospitace,
- diskusní skupiny apod.

Lazarová a Prokopová (2004) dále hovoří o dalších možnostech vzdělávání zařazených do tzv. plánu vzdělávání¹, které je možné využít, např.:

- supervize,
- návštěvy v hodinách kolegů,
- výměnu zkušeností, exkurze,
- společné akce učitelů,
- samostudium,
- semináře,
- kurzy,
- konference,
- týmové vzdělávání na projektu či výzkumu,
- interní vzdělávání ve škole zajišťované pracovníky škol,
- otevřené vzdělávání ve škole pro skupinu učitelů, rodičů, žáků (týkající se např. témat perspektiv, profesní orientace, metod práce apod.).

Z předchozího výčtu vyplývá, že učitelé mají možnost kromě samostudia účastnit se akcí organizovaných mimo školu i v prostředí vlastní školy. Jednotlivé možnosti nabídky dalšího vzdělávání se liší stupněm organizovanosti, resp. formálnosti. Využívání jednotlivých variant je ovlivněno faktory, které mají kontextový nebo osobní charakter. Podle Lazarové a Prokopové (2004) patří mezi kontextové faktory zejména dostupnost a obsah vnějších nabídek a školních aktivit, finance, školní klima a kultura školy, cíle školy, způsoby vedení a atmosféra vzdělávacích akcí, stupeň formálnosti akce, povinnost či dobrovolnost vzdělávání, způsob organizace akcí a celospolečenské klima. K osobním faktorům řadí osobnostní vlastnosti učitele, předchozí zkušenosti, věk, fázi kariéry, vzdělání a odbornost učitele, aktuální zdravotní a psychický stav, pocit pracovní zátěže, potřeby a očekávání učitele, rodinnou situaci, postoje a hodnoty, zájmy, apod.

Další vzdělávání učitelů je v prostředí českého školství nejčastěji spojováno s mimoškolními a školními vzdělávacími akcemi ve formě školení, kurzů, přednášek, seminářů, výcviků nebo dílen (Lazarová, 2006). Jednotlivé formy jsou specifické a nejsou v odborných publikacích ani slovnících jednoznačně vymezeny. Vzdělávací aktivity, včetně jejich témat, cílů převažujících metod práce charakterizuje následující tabulka:

¹dle Perettiho (1998) - plán vzdělávání = Projet de formation

Tabulka č. 1: Přehled hlavních forem vzdělávacích akcí

Forma vzdělávání a vzdělavatel	Délka trvání a opakování akce	Typická témata	Cíle akce	Způsob řízení a převažující metody práce
Přednáška (lektor)	Krátkodobá, obvykle jednorázová akce. Někdy chápána jako metoda.	Široce nebo úzce tematicky vymezené (teorie, zajímavosti, předpisy, apod.)	Získat informace, rozšířit vědomosti.	Přednášení, aktivita na straně přednášejícího, s aktivitou a kreativitou účastníků se spíše nepočítá.
Školení (školitel/instruktor/lektor)	Krátkodobá nebo střednědobá akce. Typická je jednorázovost, někdy zakončení zkouškou.	Metodika práce, nové informace, postupy, předpisy apod.	Získat informace, rozšířit vědomosti.	Přednášení, aktivita je na straně školitele, případně možnost vyzkoušení nové aktivity, s kreativitou účastníků se příliš nepočítá.
Seminář (lektor/facilitátor)	Krátkodobá nebo střednědobá, jednorázová i navazující akce, opakování.	Konkrétní témata v oblasti didaktiky, pedagogicko-psychologických otázek, poradenství apod.	Rozšířit znalosti, získat informace a zkušenosti prostřednictvím diskusí a reflexe, příp. spíše povrchního zážitku.	Krátké přednášky a animace, diskuse, výměna zkušeností, cvičení apod., počítá se s aktivitou a kreativitou účastníka.
Kurz (lektor/instruktor)	Krátkodobá, střednědobá, dlouhodobá, jednorázová i navazující akce. Cyklus seminářů.	Jazykové, pohybové, počítačové, úzce vymezených dovedností (asertivity, šití...) aj.	Rozšířit schopnosti, získat novou konkrétní dovednost, naučit se postupy.	Aktivita střídavě na straně lektora i účastníků, facilitace, podpora, cvičení.
Výcvik (lektor/facilitátor)	Dlouhodobá, opakovaná akce s návaznostmi a s intervizními skupinami, mnohdy zakončení zkouškou.	Psychoterapie, rozvoj konkrétních sociálních dovedností, osobnostní rozvoj založený na konkrétní teorii.	Získat šířeji definovanou dovednost spojenou s rozvojem osobnosti, obvykle jde o změnu kognitivních schémat.	Aktivita na straně účastníků, animace, facilitace, podpora nácviku, prožitková cvičení, supervize, ověřování v praxi, reflexe praxe, samostatnost a kreativita účastníka vysoká.
Dílna (lektor/animátor)	Krátkodobá, obvykle jednorázová akce v rámci jednoho tématu.	Konkrétní pracovní postupy – didaktika, vyučovaný předmět.	Naučit se pracovní postupy, získat informace a základy nové dovednosti.	Aktivita na straně účastníků, nácvik dovedností, ukázky.

Zdroj: podle Lazarové, 2004

Učitelé z nabízených forem dalšího vzdělávání učitelů nejčastěji vyhledávají aktivity, mezi které patří diskuse s kolegy, semináře pořádané školou či mimo školu a kolegiální hospitace.

2. POSTOJE A MOTIVACE UČITELŮ K JEJICH DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Zákon o pedagogických pracovnících (2004) sice ukládá pedagogickým pracovníkům, resp. učitelům povinnost dalšího vzdělávání po dobu výkonu své pedagogické činnosti, ale zároveň žádným způsobem nemotivuje učitele k dobrovolnému sebevzdělávání. V mnoha případech učitelé konkrétní nařízení plní pouze z povinnosti a stává se tak pouze formalitou a nepřináší učiteli ani jeho zaměstnavateli žádaný efekt. Mezi učiteli je rozšířen názor, že by se měl učitel vzdělávat především pro svůj dobrý pocit. Úplnou dobrovolnost dalšího vzdělávání požadovalo ve výzkumu Kohnové a kol. (1995) dokonce 73% respondentů. Učiteli je možné v rámci zákona vymezit až 12 dnů ročně za účelem dalšího vzdělávání s tím, že o uvolnění, které nesmí bránit provozu školy, a o jeho finanční podpoře, rozhoduje ředitel školy.

S motivací učitelů je spojena široká škála pojmů a jevů, jako vzdělávací potřeby, hodnocení ze strany vedení, certifikáty, nutnost, věk, přetížení, osobní problémy, zábava, cestování, peníze, neodpovídající kvalita dalšího vzdělávání apod. V případě motivace učitele jde vždy o souhru vnitřních a vnějších faktorů, které motivaci učitelů ke vzdělávání podporují či tlumí a určují jejich specifickou podobu (Lazarová, 2006).

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, vymezuje v § 1 druhy dalšího vzdělávání:

- studium ke splnění kvalifikačních předpokladů,
- studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů,
- studium k prohlubování odborné kvalifikace.

Cílem uvedené vyhlášky by měla být motivace k dalšímu vzdělávání učitelů (resp. pedagogických pracovníků), která povede k finančnímu zvýhodnění. V praxi tomu tak není, neboť pro zařazení zaměstnance do platové třídy je rozhodující nejnáročnější činnost, kterou zaměstnanec vykonává a nelze ho zařadit do vyšší platové třídy jen na základě absolvování studia. Splnění kvalifikačních požadavků je nezbytné k výkonu profese a případné nesplnění je důvodem k rozvázání pracovního poměru. Ze zákona o pedagogických pracovnících vyplývá, že k výkonu specializovaných činností není

nezbytným předpokladem absolvování studia, avšak toto studium je podmínkou k poskytování specializačního příplatku.

Chybí jednotný systém dalšího vzdělávání učitelů a praxe ukazuje, že vzdělávací akce jsou často vybírány nahodile bez návaznosti a širších souvislostí. Řada programů dalšího vzdělávání učitelů je formálně akreditována, kontrola jejich realizace se však již neprovádí. Vést své zaměstnance k dalšímu rozvoji je velmi významným úkolem managementu všech typů škol. Mezi silné motivační faktory patří hodnocení zaměstnanců, propracovaný a jasně stanovený systém, na jehož tvorbě by měli zaměstnanci participovat. Hodnocení však neobsahuje pouze finanční ohodnocení, ale také například pochvalu a uznání. Dalším významným motivačním činitelem jsou vztahy na pracovišti, které jsou ovlivněny stylem řízení, velikostí, umístěním a strukturou školy (Syslová, 2013).

Tabulka č. 2: Hlavní determinanty motivace učitelů k dalšímu vzdělávání

Motivace učitelů ke vzdělávání	
Trvalejší osobnostní rysy	Motivace dokresluje osobnost každého člověka, odráží nejen „biologickou strukturu“ jedince, ale je dotvářena i dalšími okolnostmi a vnějšími vlivy v průběhu celého života.
Věk učitele	Mezi věková rizika patří vyšší únava, vidina konce kariéry, zvýšená potřeba klidu, stabilizovaná sociální síť bez podpory jejího rozšiřování, podceňování učitelů na konci kariéry, syndrom vyhoření, možné mezigenerační vztahové problémy apod.
Kariérní postup učitele	Motivaci ovlivňuje nejen profesní postavení učitele, ale i vidina a možnost dalšího kariérového postupu (splnění předpokladů pro vyšší plat, funkci apod.)
Pohlaví učitele	Muži častěji směřují k vedoucím pozicím. Učitel-muž může mít tendenci zaujímat v převážně ženských kolektivech výsadní postavení. Vliv má i problematika postavení a role žen ve společnosti.

Zkušenosti učitelů s dalším vzděláváním	Zkušenosti a spokojenost učitelů s dalším vzděláváním mohou sehrát významnou roli v oblasti další motivace vzdělávat se. Někteří učitelé zaujímají postoj, že vzdělávat se nemá cenu a vzdělávacích akcí se zúčastňují proto, aby si svou „pravdu“ opakovaně potvrdili.
Osobní a rodinný kontext	Někteří učitelé mohou mít přístup ke vzdělávání znesnadněný rodinnou situací, vlastním zdravotním stavem, komplikacemi s cestováním apod.
Řízení dalšího vzdělávání z úrovně školy i školské politiky	Mezi vnější motivační vlivy patří i způsob řízení dalšího vzdělávání učitelů z úrovně školy a některé prvky školní kultury, ale bezesporu také regulace dalšího vzdělávání učitelů z úrovně školské politiky.

Zdroj: podle Lazarové, 2005

3. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ V SOUVISLOSTI S ROZVOJEM PROFESNÍCH KOMPETENCÍ

Pro koncipování požadavků na další vzdělávání učitelů je třeba vycházet z požadavků, které jsou obecně kladeny na učitelskou profesi. Je obtížné stanovit přesné požadavky

na určení profesních kompetencí učitele. Obtížnost spočívá ve vypracování souboru teoretických vědomostí, odborných znalostí a dovedností, ale i osobních vlastností každého učitele, který by měly tvořit základ profesní kompetence učitele, jenž je potřeba dále rozvíjet. Problémy v oblasti výchovy a vzdělávání, které souvisejí se společenskými změnami, ukazují na nedostatečnost přetrvávajícího modelu kompetencí učitele, který byl založen na oborové poznatkové základně a klasickém způsobu organizace procesu poznávání a osvojování. (Kohnová, 2004).

Dělení kompetencí učitele není zcela jednoznačné a liší se podle různých autorů (Vašutová 2007, Švec 1999).

Tabulka č. 3: Okruhy kompetencí učitele

Kompetence učitelů	
Kompetence oborově předmětová	Učitel je schopen v rámci své odbornosti transformovat poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích hodin. Dovede integrovat mezioborové poznatky a vytvářet mezioborové vztahy.
Kompetence didaktická a psychodidaktická	Ovládá strategie vyučování a učení, dovede využívat metodický repertoár, který je schopen přizpůsobit individuálním potřebám žáků.
Kompetence diagnostická a intervenční	Dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky, je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení. Ovládá intervenční prostředky k zajištění kázně, je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků.
Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	Ovládá prostředky utváření pozitivního učebního klimatu, ovládá prostředky pedagogické komunikace, dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a ostatními sociálními partnery.
Kompetence pedagogické	Ovládá procesy a podmínky výchovy, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své práci.
Kompetence manažerské a normativní	Má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy, ovládá administrativní úkony spojené s evidencí žáků, má organizační schopnosti pro mimovýukové aktivity žáků.
Kompetence osobnostní a osobnostně kultivující	Psychická a fyzická zdatnost a odolnost, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost. Má znalosti všeobecného rozhledu, umí vystupovat jako reprezentant své profese, má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků.
Ostatní předpoklady k rozvoji učitelských kompetencí	

Zdroj: Vašutová 2007, Švec 1999

Cílem vzdělávání podle kompetencí je zajistit, aby učitel byl schopen úspěšně, efektivně a smysluplně zvládat situace a úkoly, s kterými se ve své profesi musí vypořádat, aby byl postupně autonomnějším při dosahování různých osobních a zejména společenských cílů (Veteška, 2010).

4. ZÁVĚR

Učitel v současných podmínkách českého školství musí být silnou osobností, musí být schopen reagovat na zvyšující se nároky učitelské profese. Je nutné, aby učitelé dalšímu vzdělávání, potažmo sebevzdělávání, v rámci své kvalifikace a odborností, věnovali značnou pozornost, aby sledovali nové trendy ve vzdělávání a byli schopni získané poznatky aplikovat do výuky.

Od devadesátých let minulého století bylo publikováno několik návrhů na změnu systému dalšího vzdělávání učitelů a přijetí tzv. nového kariérního systému pro učitele, ale doposud nebyl žádný z návrhu koncepcí uveden do praxe.

Literatura:

- Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: PedF UK.
- Kohnová, J. a kol. (1995). *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: PedF UK.
- Lazarová, B. a kol. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lazarová, B. (2005). Osobnost učitele a rezistence vůči změně. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická. U10: Změny a inovace ve vzdělávání*. Brno: FF MU Brno.
- Lazarová, B., Prokopová, A. (2004). *Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům*. In *Pedagogika*.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada Publishnig, a.s.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů*. Brno: Paido.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem*. Praha: PedF UK.
- Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých – pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: UJAK v Praze.
- Veteška J., Tureckiová M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishnig, a.s.

Online

- Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků v platném znění*. [online]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-317-2005-sb-1>>. [cit. 2018-04-10]
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů*. [online]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>>. [cit. 2018-04-10]

Kontakt:

Mgr. Milan Gross, MBA

Pedagogická fakulta, Dolnoslezská vysoká škola

Stregomska 55, 53-611 Wrocław - Polsko

e – mail: gromi@email.cz

IMPLEMENTACE PROFESNÍCH ODBORNÝCH KOMPETENCÍ DO KURIKULA POČÁTEČNÍHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ

IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE CURRICULUM OF INITIAL VOCATIONAL EDUCATION IN CZECH EDUCATION

Bohumil Krajča

Abstrakt: Příspěvek informuje o možném příkladu z českého školství, jak lze určitým způsobem potřebné odborné kompetence z profesního vzdělávání implementovat do kurikula pro počáteční odborné vzdělávání. Tento proces je v současné době řešen v rámci aktualizace kurikulárních dokumentů na národní úrovni ve středním odborném vzdělávání v českém školství. Předmětem příspěvku je rovněž diskurz, zda se tato nastolená cesta opírá nejen o moderní trendy a požadavky zaměstnavatelů, ale rovněž, zda se opírá i o provedené výzkumy v této oblasti.

Klíčová slova: kurikulum, národní soustava kvalifikací, počáteční odborné vzdělávání, profesní vzdělávání, kompetence

Abstract: This paper addresses a possible example of Czech education in the way how to implement necessary professional competencies from vocational education into the curriculum for initial vocational education. This process is currently solved in the context of updating curricular documents at national level in secondary vocational education in Czech education. The other subject of this paper is a discourse on whether the introduced path of education is builded not only on the modern trends and demands of employers, but also whether it relies on a research carried out in this field.

Keywords: curriculum, national qualifications system, initial vocational education, vocational training, competencies

1 ÚVOD

V současné době jsou kladeny stále vyšší požadavky na odbornou a profesní připravenost pracovníků firem a podniků, které souvisí s nástupem nejen nových technologií, ale i s rozvojem vědních oborů, a tím souvisejícím posunem lidského poznání. Tento fakt přináší kromě řady pozitiv rovněž i své negativní důsledky. Tyto negativní dopady se samozřejmě týkají zejména odborné přípravy pracovní síly.

Připravit odborně zdatný lidský potenciál je úkolem a cílem nejen samotných firem, ale je možné již v průběhu počátečního odborného vzdělávání nechat žáky odborných škol postupně nahlížet na existující systém profesního vzdělávání.

Příspěvek poukazuje na jeden možný přístup, jak lze již v počátečním odborném vzdělávání lidský potenciál připravovat a postupně vtahovat do systému celoživotního učení a vzdělávání. Splnění vytýčeného cíle je možné dosáhnout prostřednictvím implementace odpovídajících profesních kompetencí, z platných standardů, do kurikulárních¹ dokumentů počátečního odborného vzdělávání. A právě tímto pružným a praktickým nástrojem jsou standardy v Národní soustavě kvalifikací (dále jen NSK)².

2 TEORETICKÉ UKOTVENÍ CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ, KOMPETENCE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Teorie celoživotního vzdělávání je jak u nás, ale i v zahraničí intenzivně rozvíjena a ze strany vládnoucích politických subjektů vždy deklarována silnou podporou. Jak dokládají někteří vědecko-výzkumní pracovníci (Pol & Hloušková, 2008) je celoživotního učení rovněž zakotveno v dokumentech Evropské unie, OECD nebo UNESCO. Toto se odráží i v záměrech české vzdělávací politiky, jak je známe např. z vládního dokumentu (MŠMT, 2007), který byl upraven vládním usnesením *Implementačního plánu Strategie celoživotního učení (2008)*, a který byl doplněn o řadu konkrétních prováděcích opatření, kterými byly její cíle v období 2009 – 2015 naplňovány. Bohužel tento dokument však již

¹*Kurikulum* je v kurikulárních dokumentech chápáno jako „obsah vzdělávání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. jako veškerou zkušenost žáka (učícího se), kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocením“.

²*Národní soustava kvalifikací (NSK)* je veřejně přístupný registr všech úplných a profesních kvalifikací potvrzovaných, rozlišovaných a uznávaných na území České republiky; je legislativně zakotvena zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání).

neodpovídá současnému stavu a potřebám, a rovněž náš *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha)* (MŠMT, 2001) není aktualizován.

Rovněž Pol a Hloušková konstatují, že koncept celoživotního učení je chápáno jako prominentní téma u většiny rozhodujících a závazných dokumentů vzdělávací politiky nejen v ČR. Taktéž i představitelé kritické pedagogiky skepticky pohlíží na rozplynutí tématu vzdělávání dospělých ve veřejně definovaných politických strategiích. – názory klasika andragogiky P. Jarvise (Pol & Hloušková, 2008, str. 20).

V rozporu s dosti nejasnými politickými proklamacemi se však oblast celoživotního učení stala předmětem řady výzkumů. Zde je důležité upozornit na realizovaný projekt Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV) v ČR *Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje*³. Hlavní řešitelkou projektu byla M. Rabušicová a její tým spolupracovníků. Výzkumné nálezy projektu vypovídají o situaci ve vzdělávání dospělých v ČR letech 2004 až 2008. Popisují tehdejší nabídku vzdělávání dospělých, které poskytovaly školy a instituce neformálního vzdělávání. Výzkumný projekt rovněž analyzuje důvody účasti dospělých ve formálním a neformálním vzdělávání, zkoumá jejich motivaci a bariéry. Ze závěrů výše uváděného výzkumu vyplynuly tyto nejdůležitější charakteristiky (Rabušicová & Rabušic, *Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje*, 2008), jež jsou:

- *vzdělávání trvá celý život, neomezuje se jenom na některou z počátečních fází života člověka;*

Z výsledků zprávy provedeného výzkumu vyplývá, že mezi českou dospělou populací významně přetrvává klasický model životní dráhy, a to i v mladších věkových skupinách. Model, kde fáze studia předchází fázi pracovní a rodinné. Pouze minimum (9 %) české populace se navrácí zpět k formálnímu studiu na nějakém typu středních nebo vysokých škol. Naopak ti, kteří dále ani nestudují a ani to nemají v blízké budoucnosti v plánu je až 88 %.

- *jedná se o všechny formy a typy vzdělávání, a rovněž jde o všechny možné vzdělávací instituce a prostředí;*

Podle daného zjištění existuje relativně dobrá účast české populace v neformálním vzdělávání, a to téměř srovnatelná s jinými státy. Jedná se až o jednu třetinu, která již

³Výzkumné výsledky z projektu jsou publikovány ve sborníku *Studia paedagogica* (Rabušicová, Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení, 2006), a rovněž v knize *Učíme se po celý život?* (Rabušicová & Rabušic, *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, 2008).

nějakou neformální aktivitu v posledním roce absolvovala. Týká se rovněž jedné třetiny, která svou účast v nejbližší době také plánuje. Do neformálního vzdělávání se zapojují spíše lidé mladší, vzdělanější a ti, pro něž jsou motivací především mimopracovní důvody.

- *jedná se o možné poskytování vzdělávání všem, bez ohledu na jejich věk, nadání, zájem nebo pracovní a společenské postavení.*

Ze závěrů výzkumu veřejného mínění (CVVM, Sociologický ústav AV ČR, 2008) lze vyvodit, že velká část české veřejnosti dlouhodobě hodnotí, že občané mají na dostatečné úrovni možnost přístupu ke vzdělávání. Tento názor zastává přibližně 80 % dotazovaných z české populace (CVVM, Sociologický ústav AV ČR, 2008).

Tabulka 1: Hodnocení situace v ČR, pokud jde o... (%) (Pozn.: v řádcích jsou uvedena procenta)

	<i>velmi dobrá</i>	<i>poměrně dobrá</i>	<i>poměrně špatná</i>	<i>velmi špatná</i>	<i>neví</i>
možnost přístupu ke vzdělání	19	61	11	2	7
přístup ke zdravotní péči	6	57	28	7	2
možnost pracovat, být zaměstnán	3	41	42	11	3
finanční možnosti k založení rodiny, možnost mít děti	2	22	49	23	4
možnost získání bytu	2	20	39	34	5
životní podmínky zdravotně postižených	1	17	45	23	14
zabezpečení ve stáří	1	13	46	32	8

Zdroj: (CVVM, Sociologický ústav AV ČR, 2008)

Důležité závěry a zjištění v oblasti profesního vzdělávání dospělých přináší rovněž práce P. Novotného (Novotný, Profesní vzdělávání dospělých, 2008, stránky 113-141), (Novotný, Vzdělávání v institucích neformálního vzdělávání, 2009, stránky 520-525). Z empirických šetření lze zjistit nejen údaje o stavu profesního vzdělávání v různých kategoriích povolání, ale rovněž např. o regionálních diferencích v účasti na profesním vzdělávání. Zajímavé, ale současně nepřekvapující je, že nejaktivnější v oblasti profesního vzdělávání jsou právě pracovníci v oblasti školství a vzdělávání (participace 66,7 %) ve srovnání s ostatními obory povolání.

Nový pohled na učení v souvislosti s pracovištěm přináší Belcourt a Wright: *„nejde zdaleka jen o učení se novým vědomostem a dovednostem – jedinec coby příslušník organizace má být připraven k rozpoznání příležitostí k učení, k aktivnímu a kritickému uvažování, vyvíjení vlastní iniciativy v rámci prostoru své zaměstnanecké pozice nebo ke zvyšování své kapacity k vytváření toho, co pracovník i organizace*

považují za žádoucí“ (Belcourt, Wright in Novotný, Učení pro pracoviště, 2009, str. 6). Toto pojetí učení zdůrazňuje, že člověk sám musí být aktivní. Učení na pracovišti lze také definovat jako „interakci jedinec – pracoviště, kde jedinec je chápán skrze identitu učícího se pracovníka libovolné profese a prostředí pracoviště představuje komplex podmínek a okolností pro učení se a výkon práce, podmínek materiálních, sociálních i kulturních“ (Novotný, Učení pro pracoviště, 2009, str. 5). Pracoviště je zde chápáno jako prostředí určené pro učení a vzdělávání, které je spojeno přímo s pracovištěm. Zaměstnanec je v každodenním kontaktu se svým pracovištěm, a je proto chápáno jako jeden z efektivních přístupů v rozvoji jedince.

Celoživotní učení je považováno za neustálý a nepřetržitý proces, jehož cílem je především ochota a připravenost jedince se neustále učit a vzdělávat. Je tím zejména zdůrazňován význam „vzdělávacích aktivit, které nemají organizovaný ráz, např. samostatné učení (sebevzdělávání) a učení při práci“ (Veteška J., Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty, 2010, str. 18). Schopnosti, znalosti a dovednosti získané během školního vzdělávání nejsou „ani tak cenné, jako schopnost, resp. kompetence, učit se“ (Veteška J., Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty, 2010, str. 18).

Vzdělávání dospělých je důsledkem dnešní doby, vyvolaný zejména rychlým vývojem technologií ve všech oblastech lidské činnosti. Vzdělávání dospělých můžeme chápat jako veškeré vzdělávací aktivity, které jsou realizovány v řádném vzdělávání dospělých ve vzdělávacích institucích (školách), ale zahrnujeme i následné vzdělávání dospělých. Velmi často je vzdělávání dospělých vnímáno hned z několika úhlů pohledů. Především jako druhá šance pro lidi, kteří se z nejrůznějších důvodů nemohli nebo nechtěli vzdělávat za svého mládí. Další pohled chápe vzdělávání dospělých, jako odborné vzdělávání spojené výhradně se zvyšováním své osobní odborné kvalifikace, kompetence popřípadě jako rozvoj schopností plnit sociální úlohu ve společnosti. Ve vzdělávání dospělých jde nejen o získání vědomostí, ale rovněž o schopnost učit se využívat své získané výsledky vzdělávání v budoucích životních situacích (Beneš M., 2009, stránky 20-22).

S tímto názorem souhlasí rovněž Z. Palán (Palán, Základy andragogiky, 2007, str. 35) a vzdělávání dospělých vnímá jako cílevědomý proces. Proces, který zprostředkovává a upevňuje schopnosti, dovednosti, znalosti, ale rovněž hodnotové postoje a formy jednání, a chování lidí. A to ve fázi, kdy osoby ukončily odborné kvalifikační vzdělání a již vstupují na reálný trh práce. Vzdělávání v dospělosti člověka vnímá jako nástroj

rozvoje současných kompetencí, a to zejména v souvislosti s aktuálním pracovním uplatněním. V posledních letech můžeme vidět, že právě vzdělávání dospělých je s touto oblastí spojováno.

Například v *Memorandu o celoživotním učení* (Memorandum o celoživotním učení, 2001) za hlavní cíl, jehož součástí je vzdělávání dospělých, je považován mimo podpory aktivního občanství i podpora zaměstnanosti. Celoživotní učení chápe veškeré učení jako nepřerušenou kontinuitu „od kolébky do hrobu“. Vysoce kvalitní základní vzdělávání pro všechny, od nejútlejšího dětství, je jeho základnou. Základní vzdělávání následované počátečním odborným vzděláváním a přípravou by mělo vybavit všechny mladé lidi novými dovednostmi vyžadovanými v ekonomice založené na znalostech. Mělo by také zajistit, že se „naučí učit se“ a že budou mít k učení pozitivní postoj.

Přínos *Memoranda o celoživotním učení* můžeme spatřovat zejména v tom, že tento dokument vymezuje tři základní kategorie učení: formální - dochází k němu ve vzdělávacích institucích a vede k získání odborných způsobilostí k výkonu určitých povolání; neformální - uskutečňuje se mimo sektor školství obvykle vede k získání „jiných“ osvědčení; informální - prolíná se celým životem člověka.

Neméně důležitá zjištění o informálním učení dospělých (Rabušicová & Rabušic, Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice, 2008) objasňují uvedení autoři, jak mocný a rozsáhlý vliv mají právě zdroje informálního učení. Zdroje, jež mají vliv v realizovaném učení nejen v každodenních uvědomělých či neuvědomělých aktivitách, a působí současně na dospělé, děti i mládež. Tato konstatovaná zjištění souvisejí s volnočasovými aktivitami a rovněž se zájmovým vzděláváním dospělých a mládeže (Šerák, 2009).

Celoživotní učení je společnou střechou, pod kterou by se měly sjednotit všechny druhy vzdělávání. Uvedení celoživotního učení do praxe vyžaduje, aby všichni efektivně spolupracovali – jak jednotlivci, tak i organizace (Memorandum o celoživotním učení, 2001).

Memorandum o celoživotním učení vysvětluje rovněž šest klíčových myšlenek, které poskytují strukturovaný rámec pro otevřenou debatu o zavedení celoživotního učení do praxe. Tyto myšlenky jsou založeny na zkušenostech shromážděných na evropské úrovni prostřednictvím programů Společenství a Evropského roku celoživotního učení (1996).

A právě první klíčová myšlenka (Nové základní dovednosti pro všechny) si klade za cíl „Zaručit všeobecný a neustálý přístup k učení pro získání a obnovu dovedností potřebných pro trvalou participaci na znalostní společnosti“ (Memorandum o celoživotním učení, 2001). Z mnoha vyslovených otázek do diskuse, které vyplynuly z definovaných šesti klíčových myšlenek, které jsou zároveň inspirativní a kterými se zabývá tento příspěvek, jsou právě tyto určující a mohou přispět ke změně myšlení o celoživotním vzdělávání mladého člověka. Člověka, který se teprve připravuje na svou odbornou, profesionální, kariérní dráhu a který je zároveň na začátku své vytýčené cesty životem. Jsou to otázky, jako např.: Školní kurikula i vzdělávací programy vysokých škol jsou všude přetíženy novým obsahem a kvalifikačními požadavky. Co lze učinit pro uvolnění tohoto tlaku? Podle jakých principů by se mělo ve znalostním věku řídit uspořádání kurikula a výběr jeho obsahu? Lze počítat s individuálním právem získávat a aktualizovat dovednosti prostřednictvím celoživotního učení pro všechny občany? Ale samozřejmě i celá řada dalších otázek.

V andragogické a pedagogické teorii, ale nejen zde, je používána a velkou pozornost zaujímá problematika kompetencí. Pojem kompetence v oblasti vzdělávání je obecně definován jako „jedinečná schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojená s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“ (Veteška & Tureckiová, Kompetence ve vzdělávání, 2008, str. 27). Z pohledu pedagogiky jednaný pojem *kompetence* komplikovaný a nadále nejasný. Seznamovat se proto s formulacemi pojmu *kompetence* je nejen užitečné, ale i důležité. Výklad pojmu prezentuje rovněž monografie *Kompetence ve vzdělávání dospělých* (Veteška J., Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty, 2010). Autor ve své monografii objasňuje souvislosti vývoje pojmu kompetence. Objasňuje nejen psychologickou dimenzi, zdroje, strukturu a znaky kompetencí, ale rozebírá rovněž klíčové kompetence v různých úrovních školního vzdělávání a samozřejmě i v dalším vzdělávání dospělých. Bezesporu lze v těchto výkladech nalézat taktéž mnoho užitečného pro teorii kompetencí školního vzdělávání. Tato problematika je již částečně ukotvena v kurikulárních dokumentech v podobě stanovených kompetencí⁴. Kompetencí, které se mají prostřednictvím školního

⁴ Kompetence jsou v rámcových vzdělávacích programech středního odborného vzdělávání (RVP SOV) v ČR zakotveny v obecných kompetencích, klíčových kompetencích a odborných kompetencích.

vzdělávání vytvářet. Pedagogická teorie kompetencí je však nedostatečným způsobem rozvíjena a rovněž i výzkum konkrétních kompetencí.

Je také důležité připomenout, že problematika kompetencí je podrobně rozpracována v české andragogice, jež se například odráží v monografiích J. Vetešky (Veteška J., *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*, 2010) a J. Vetešky a M. Tureckiové (Veteška & Tureckiová, *Kompetence ve vzdělávání*, 2008), neborovněž ve sborníku *Nové paradigmat v kurikulu vzdělávání dospělých* (Veteška & kol., *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*, 2009).

A v neposlední řadě, bychom se měli podívat na relevantní tvrzení na odborné vzdělávání včetně její přípravy v rámci Evropy. Potřebné názory můžeme zjistit například v provedeném průzkumu veřejného mínění realizovaným v roce 2016 (Cedefop, 2017). V rámci tohoto šetření bylo provedeno více než 35 500 rozhovorů. Byli osloveni respondenti, jejichž věk byl více než 15 let. Celkem 86 % mělo nějaké povědomí o odborném vzdělávání. A jaké názory převažují ke stavu odborného vzdělávání? Méně než jedna třetina dotazovaných vnímá obraz odborného vzdělávání negativně a naopak 68 % jej vnímá spíše pozitivně. Dalším důležitým závěrem je, že v mnoha zemích Evropy bohužel, nemá odborné vzdělávání dobrou pověst a většinou je volba odborného vzdělání vnímána jako volba pro tzv. „horší“ žáky. Tento názor dokonce zastává plných 75 % obyvatel EU.

A jak je vnímána kvalita přípravy odborného vzdělání? Plných 87 % respondentů - žáků, kteří ukončili odborné vzdělání, potvrzuje názor spokojenosti se získanými odbornými dovednostmi v počáteční profesní přípravě. Zajímavý je i údaj dokládající, zda by absolventi, kteří ukončili odborné vzdělání, doporučili svým mladším žákům studium na odborných školách. Tento názor by podpořilo celkem 60 % respondentů, ale jen 15 % by doporučilo studium všeobecného zaměření. A jaký názor převládá u absolventů, kteří ukončili všeobecně zaměřené vzdělání? Celkem 38 % by doporučilo vzdělání všeobecné a odborné vzdělání pouze 26 %.

A posledním údajem pro podporu důležitosti oblasti odborného vzdělávání nám dokladuje skutečnost, že 84 % oslovených respondentů v rámci EU, považuje odborné vzdělávání a přípravu za důležité. Téměř polovina všech dotazovaných respondentů (49 %) podporuje názor, že by vlády jejich států měly investovat především do odborného vzdělávání, opačný názor zastává 28 % dotazovaných.

3 **IDENTIFIKACE EVROPSKÉHO KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE⁵, NÁRODNÍ SOUSTAVY KVALIFIKACÍ V ČR**

3.1 **Evropský kvalifikační rámec**

Cíl a smysl Evropského kvalifikačního rámce (EQF) v oblasti celoživotního vzdělávání⁶ je především podpořit mobilitu pracovní síly a vytvořit tak přístup ke vzdělávání co nejširší veřejnosti. Lidé by se dnes již neměli obávat toho, že by získanou kvalifikaci nemohli plně uplatnit v některé jiné členské zemi Evropské unie. EQF pomáhá rovněž zaměstnavatelům, ale také samotným zaměstnancům, lépe se orientovat v daných systémech kvalifikací. Systém evropského kvalifikačního rámce řeší otázku vzdělávání nejen všeobecného, odborného a vyššího, ale rovněž i všech dalších typů vzdělávání, včetně vzdělávání dospělých.

EQF specifikuje *osm referenčních úrovní*. Tyto úrovně odpovídají všem stupňům dosaženého vzdělání a určují schopnosti a dovednosti bez ohledu na to, v jakém státě a systému danou kvalifikaci získal. Stanovené referenční úrovně stanovují tři druhy výsledků učení: znalosti, dovednosti a širší kompetence definované jako osobní a profesní výsledky. Tímto pohledem, že se za rozhodující považují výsledky vzdělání, lze o to lépe využívat propojení potřeb vzdělávacích zařízení s potřebami samotného trhu práce

Členské státy měly za úkol své národní kvalifikační rámce EQF do roku 2010 přizpůsobit svým specifickým podmínkám a následně již každá kvalifikace měla obsahovat odkaz na příslušné EQF. V České republice je Národní soustava kvalifikací využívána od roku 2005 a EQF se rovněž povinně uvádí na dokladech o vzdělávání⁷ od 1. října 2017 (Vyhláška č. 3/2015 Sb., o některých dokladech o vzdělání, 2014).

Je rovněž důležité připomenout, že EQF nenahrazuje stávající platné národní kvalifikační soustavy, a také rovněž neobsahuje popisy jednotlivých kvalifikací. Součástí systému jsou jasně definovány principy a postupy při zajišťování odpovídající kvality. Konzistentní přístup stanovené kvality v rámci zemí EU je definován

⁵ EQF byl navržen Komisí v září 2006 a byl představen na konferenci „Ocenění vzdělávání: Evropské zkušenosti s ověřováním neformálního a běžného vzdělávání“ v listopadu 2007. Ministři vzdělávání jej formálně schválili 14. února 2008 a Evropský parlament o něm hlasoval v říjnu 2007.

⁶ EQF pro celoživotní vzdělávání (European Qualification Framework for Lifelong Learning – EQF) byl navržen ve společné hodnotící zprávě Rady (pro vzdělávání) a Komise o realizaci pracovního programu *Vzdělávání a odborné vzdělávání 2010* v únoru 2004. EQF je konkrétní výsledek tohoto uvedeného programu.

⁷ Jednotlivé druhy dokladů rovněž stanovuje Sbírka zákonů č. 3/2015 (Vyhláška o některých dokladech o vzdělání) s účinností od 1. ledna 2015.

v Boloňského⁸ a Kodaňského procesu⁹. Vznikl rovněž integrovaný evropský systém přenosu a shromažďování kreditů pro celoživotní vzdělávání. Ten je založen na zkušenostech z vytváření Evropského systému přenosu kreditů (ECTS) v rámci vysokoškolského vzdělávání.

3.2 Národní soustava kvalifikací České republiky

Účelem NSK je co nejlépe propojit počáteční odborné vzdělávání s dalším celoživotním vzděláváním. Tímto propojením rovněž umožnit srovnávání výsledků, kterých bylo dosaženo rozdílnými formami učení a vzdělávání. Jednotlivé kvalifikační úrovně v ČR lze porovnávat v rámci EU. Stávající platná česká národní soustava zároveň informuje o všech celostátně platných kvalifikacích, které si široká veřejnost může prostřednictvím příslušného portálu kdykoli ověřit.

Projekt NSK, jež předcházel vzniku samotného plně funkčního systému, umožnil vytvořit formu registrace. Stanovil standardní způsob, jak popsat úplné profesní kvalifikace a dílčí profesní kvalifikace a rovněž zavedl systém hodnocení odborných kompetencí. Zavedl se odpovídající informační systém NSK a byly rovněž legislativně¹⁰ zajištěny nutné podmínky pro uznávání těchto výsledků.

Národní soustava kvalifikací se tak stala mostem určitého druhu mezi světem práce a systémem vzdělávání. V této souvislosti je nutné zdůraznit, že počet osvědčení o profesní kvalifikaci k listopadu 2017 získalo celkem, za svých deset let působení, více než 170 000 občanů.

Obrázek 1: NSK v systému využití v praxi



zdroj: autor příspěvku

⁸Boloňský proces je dohoda 47 evropských i mimoevropských států, které chtějí zvýšit dostupnost, přitažlivost a kvalitu vysokoškolského vzdělávání a vytvořit Evropskou oblast vysokoškolského vzdělávání (EHEA).

⁹Doporučení o Evropském rámci kvalifikací propojuje jednotlivé systémy kvalifikací na národní úrovni. Kodaňský proces se zabývá oblastí odborné přípravy (od roku 2002); každé dva roky se stanovují konkrétní cíle pro členské a další zúčastněné státy (<https://www.euroskop.cz/670/sekce/vzdelani-a-skolstvi/>).

¹⁰Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání č. 179/2006 Sb., který vstoupil v platnost 1. srpna 2007.

4 PŘÍKLAD UCHOPENÍ IMPLEMENTACE NSK DO RVP SOV

Na základě teoretického ukotvení daného tématu je možné toto téma uchopit, při řešení otázek připravenosti žáků při získávání počátečních odborných znalostí a dovedností, různými způsoby. Již v současné době jsou některé odborné kompetence začleněny v kurikulárních dokumentech na národní úrovni (rámcové vzdělávací programy). Bylo tedy důležité správně pochopit a vyřešit základní otázky, které budou významně ovlivňovat současnou situaci ve vzdělávání. Jde zejména o to, kdo bude tím, kdo stanoví tyto minimální odborné kompetence v kurikulárních dokumentech. V dokumentech, které vyjadřují minimální požadavky, jež musí vzdělávací instituce a školy svými školními dokumenty, ale zejména svým praktickým vzděláváním, zabezpečit. Určitě není potřebné, což potvrzují i teoretická východiska problému, přesytit vzdělávací programy „všemi potřebnými“ odbornými kompetencemi.

V současné době se i těmito otázkami, a mnoha dalšími, musela potýkat instituce, která je pověřena aktualizací (tzv. revizí) stávajících rámcových vzdělávacích programů středního odborného vzdělávání (RVP SOV). Za základ implementace odborných počátečních kompetencí do RVP byla vzata právě soustava NSK. A proč právě tato soustava? Důležitým hlediskem při rozhodování, mimo jiné určitě bylo i to, že právě tuto soustavu vytváří pracovní odborné skupiny. Skupiny, které jsou tvořeny zejména členy ze široké odborné veřejnosti příslušných komor, asociací a sdružení a jsou zároveň odborně metodicky podporovány institucí odpovídající za tvorbu právě RVP. Dalším, ne nevýznamným faktorem mimo jiné je, že systém NSK je již skutečně v praxi využíván a ukazuje se, že systém funguje. A neposlední výhodou je, že odborné kompetence jsou již zformulovány, včetně požadavků, jak tyto získané kompetence ověřit. Jde tedy jen o to vhodným způsobem stanovit způsob implementace do RVP za současného dodržení požadavku „volnosti“. Volnosti při rozhodování směřování školních vzdělávacích programů pro školy a vzdělávací instituce. Jak se toto osvědčí po provedených současných aktualizacích (revizích) RVP v praxi? To zjistí jako první právě firmy a společnosti, ke kterým tito absolventi po počáteční odborné přípravě na středních školách nastoupí.

5 ZÁVĚR

Chápání sblížování kurikula pro střední odborné vzdělávání a soustavy, jež definuje a specifikuje potřebné odborné kompetence, je jistě téma na diskusi. Nyní je zakotveno, jakým způsobem lze uplatňovat po získání „profesní kvalifikace“ (úplné profesní kvalifikaci) rovněž odpovídající vzdělání v rámci „školského systému“.

V úvahu k diskusi musíme brát i závěry z průzkumů veřejného mínění. Je třeba se více podívat nejen na dosažené výsledky v rámci EU, ale zejména zjištěné údaje v jednotlivých státech. Jejich srovnáním můžeme přijít k dosti závažným zjištěním. V dnešním globalizovaném světě, musíme rovněž brát v úvahu sblížování potřeb společného trhu práce v Evropě. Sblížování požadavků na kvalitní odbornou a profesní úroveň kompetencí, a to samotné pracovní síly, samotného člověka a občana společnosti.

Skutečná konstruktivní diskuse se rovněž může uskutečnit z pohledu zainteresovaných stran, kterémusí řešit, jak tento proces implementace chápat „opačným způsobem“. Způsobem, jak a v jaké míře je důležitý a nezbytně nutný průnik specifikovaných odborných kompetencí z NSK do kurikula pro počáteční odborné vzdělávání.

Literatura:

- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: Nejnovější trendy a postupy* (10. vyd.). Praha: Grada.
- Belcourt, & Wright. (2009). Prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí. V P. Novotný, *Učení pro pracoviště*. Brno: Masarykova univerzita.
- Beneš, M. (1999). *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých. (1. vyd.)*. Praha: DAHA.
- Beneš, M. (2009). Andragogika. V J. Průcha, *Pedagogická encyklopedie* (stránky 691-695). Praha: Portál.
- Cedefop. (2017). Cedefop Europeav public opinion survey on vocational education and training. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CVVM, Sociologický ústav AV ČR. (2008). Hodnocení některých sociálních podmínek v ČR – říjen 2008. Načteno z https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a822/f9/100845s_eu81205.pdf
- Euractiv. (nedatováno). Načteno z <http://euractiv.cz/>

- Euroskop.cz; Věcně o Evropě. (nedatováno). Načteno z <https://www.euroskop.cz/>
- Memorandum o celoživotním učení. (2001). Evropská komise. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>
- MŠMT. (2001). Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris.
- MŠMT. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: MŠMT.
- Národní registr výzkumů o dětech a mládeži. (nedatováno). Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/cs/registr>
- Novotný, P. (2008). Profesní vzdělávání dospělých. V M. Rabušicová, & L. Rabušic, *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice* (stránky 113-141). Brno: Masarykova univerzita.
- Novotný, P. (2009). *Učení pro pracoviště*. Brno: Masarykova univerzita.
- Novotný, P. (2009). Vzdělávání v institucích neformálního vzdělávání. V J. Průcha, *Pedagogická encyklopedie* (stránky 520-525). Praha: Portál.
- NÚV Praha. (2017). Zpravodaj Oborové skupiny. (16).
- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. Praha: Academica.
- Palán, Z. (2007). *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A.Komenského.
- Pol, M., & Hloušková, L. (2008). Celoživotní učení a vzdělávání dospělých v politických dokumentech. V M. Rabušicová, & L. Rabušic, *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice* (stránky 9-24). Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2010). Česká andragogika na vzestupu. *Pedagogická orientace*, roč.20(4), s. 7-26.
- Rabušicová, M. (2006). Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení. *Studia Paedagogica*, 11(11), stránky 13-26.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (2008). Dospělí a informální učení. V M. Rabušicová, & L. Rabušic, *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. (stránky 77-95). Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (2008). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno, Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (2008). Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje. *Zpráva Projektu IJ017/04-DP2*. Brno. Načteno z https://www.mpsv.cz/files/clanky/3909/Proj_017.pdf
- Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.

- Veteška, J. (2008). *Kompetence vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.
- Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty* (1. vyd.). Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Veteška, J., & kol., a. (2009). *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Voznička, V. (19. Prosinec 2017). Uznávání kvalifikací získaných dalším vzděláváním. *Zpravodaj oborové skupiny*(16/zima 2017), 4.
- Vyhláška č. 3/2015 Sb., o některých dokladech o vzdělání. (2014). MŠMT. Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Vysvedceni_2015/Vyhlaska_o_dokladech_CJ39563_2013_5_Sb.pdf

Kontakt:

Ing. Bohumil Krajča, MBA, BBA

Pedagogická fakulta, Dolnoslezská vysoká škola Vratislav, Polsko

Wagonowa 9, Wrocław, Polská republika

E – mail: bohumil.krajca@nuv.cz

MENTORING V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ AKO PODPORA ĎALŠIEHO PROFESIJNÉHO ROZVOJA UČITEĽOV

MENTORING IN SCHOOL ENVIRONMENT AS A SUPPORT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHER

Viktória Pančíková

Abstrakt: *Mentoring patrí v súkromnom sektore medzi veľmi významné rozvojové a vzdelávacie techniky, avšak v prostredí školy sa prakticky nevyužíva. Pritom na základe najmä zahraničných skúseností vieme, že má pozitívne efekty na profesijný rozvoj učiteľov a ostatných pedagogických či odborných zamestnancov škôl, je vhodnou formou vzdelávania, môže byť formou podpory kolegiálneho učenia sa na pracovisku, a je možné implementovať ho do adaptačného vzdelávania. Práve v tejto rovine má vysoký potenciál. V štúdiu sa preto zameriavame najmä na jeho využitie v tejto adaptačnej fáze profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov škôl.*

Kľúčové slová: *mentoring, profesijný rozvoj, vzdelávanie, adaptácia, adaptačné vzdelávanie, učiteľ, škola.*

Abstract: *In a private sector, mentoring does belong to very significant developmental and educational techniques, however, in school environment it is practically not used at all. Based mainly on foreign experience we know, that it has positive effects on teacher's professional development and professional development of other school employees, it is a suitable form of education, it can be a form of support for collegiate learning at the workplace and is able to be implemented to adaptive learning. Right at this case it has high potential. Therefore, in the study we focus mainly on its use at this adaptation phase of professional development of teachers and professional school employees.*

Key words: *mentoring, professional development, education, adaptation, adaptation education, teacher, school.*

ÚVOD

Mentoring vnímame ako veľmi vhodnú podporu profesijného rozvoja a vzdelávania vo firmách, či celkovo v súkromnom sektore. Čoraz viac, najmä na základe zahraničných skúseností, preniká aj do slovenských škôl. Práve v škole a školských zariadeniach vidíme jeho možnú realizáciu v rovine učiteľ - učiteľ (kolega - kolega). Skúsený a začínajúci učiteľ.

Takýto vzťah, u nás podmienený aj legislatívnou úpravou ako adaptačné vzdelávanie, má vysoký potenciál využívať mentoring ako hlavný nástroj ďalšieho profesijného rozvoja začínajúceho učiteľa. Hovoríme tak o komplexnom a systematickom prístupe založenom na vzdelávaní a odovzdávaní skúseností, zahŕňajúc pracovnú a sociálnu adaptáciu, ako aj emocionálnu podporu.

Ako sme naznačili, vzťah začínajúceho a uvádzajúceho učiteľa má síce predpoklad byť vzťahom mentorským, avšak realita je v značnej miere iná. Počas realizácie výskumu, zameraného na analýzu adaptačného vzdelávania začínajúcich učiteľov a identifikáciu jeho silných a slabých stránok (Pančíková, 2016), sme sa čiastočne venovali aj otázke vedenia adaptačného vzdelávania formou mentoringu, a okrem teoretického východiska prinášame nasledovné zistenia.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKO PROBLEMATIKY

V odbornej literatúre, venujúcej sa začínajúcim učiteľom a ich adaptácii, sa s pojmom mentoring v rámci SR a ČR stretávame čoraz častejšie (napr.: Csandová, 2017; Kožuchová - Csandová, 2013; Šneberger - Dobrovolná, 2014; Havlíčková, 2011; Lazarová, 2010 a i.). Uvádzajúceho učiteľa čiastočne začíname vnímať synonymicky k pojmu mentor. V anglicky hovoriacich krajinách je to štandard. Aj dokumenty EÚ používajú pojem *mentoring beginning teachers*. Stále však musíme konštatovať, že celá teória mentoringu v školskom prostredí je viac rozpracovaná v ČR ako u nás.

Napriek tomu, že pojem mentor sa začína objavovať synonymicky k pojmu uvádzajúci učiteľ, realita realizácie nie vždy korešponduje. Uvádzajúci učiteľ nemusí viesť adaptačné vzdelávanie formou mentoringu, dokonca na túto rolu ani nemusí byť pripravený. A to práve preto, lebo byť mentorom si vyžaduje ďalšie vzdelávanie a prípravu. Čo môže u uvádzajúcich učiteľov absentovať. Z legislatívneho hľadiska (predovšetkým zákon č. 317/2009 Z.z.) podmienkou na zastúpenie roly uvádzajúceho učiteľa je 5 ročná pedagogická prax a 1. atestácia.

1.1 Mentoring v školskom prostredí

„Mentoring je ideálna metóda profesijného rozvoja na základe príkladu a skúseností úspešnej osobnosti. Podôb mentoringu môže byť mnoho, ale mentor by vždy mal spĺňať princíp seniority - rešpektovaný odborník, ktorý požíva vysoký kredit dlhodobých odborných skúseností“ (Havlíčková, 2011, s. 13). Čiže vo všeobecnosti je celá teória mentoringu postavená na premise, že skúsený (úspešný) jednotlivec vedie, učí a podporuje svojho menej skúseného kolegu. V školskom prostredí je teda vzťah práve začínajúceho a jeho uvádzajúceho učiteľa vhodný na to, aby mohol byť charakterizovaný ako mentorský.

Samotný mentoring v rovine uvádzajúci - začínajúci učiteľ považujeme za veľmi individualizovaný spôsob vzdelávania a uvádzania do praxe, kedy mentor prihliada na individualitu, osobitosti, špecifiká začínajúceho učiteľa, a akceptuje ho ako svojho zverenca. Okrem toho sa stáva, počas jeho adaptačného procesu, aj jeho sprievodcom v oblasti kultúry školy alebo školského zariadenia, pomáha mu adaptovať sa nie len pracovne, ale aj sociálne - vo vzťahoch ku kolegom, vedeniu školy, ale aj k žiakom a študentom, a iným partnerským organizáciám participujúcich na výchove a vzdelávaní detí a mládeže (porovnaj s Výbohová, D. 2012 - hovorí o pracovnej a sociálnej adaptácii v živote začínajúceho učiteľa, a s Csandová, E. 2017 - hovorí o praktickej a emocionálnej podpore začínajúceho učiteľa).

Okrem takéhoto prevádzania začiatkom profesijnej kariéry mladého učiteľa, mentor - uvádzajúci učiteľ mu môže pomáhať aj v oblasti odhaľovania jeho potenciálu, hľadania využiteľných inovatívnych prístupov v edukácii detí a mládeže, môže mu pomáhať rozvíjať jeho tvorivosť a kreativitu, ale aj schopnosť sebazdokonaľovania a sebareflexie, a učiť ho naďalej profesijne rásť.

O. Lošťáková (2013) hovorí o pomoci na ceste k sebapoznaniu, odhaľovaniu svojho potenciálu a nevyužitých schopností, s čím sa my stotožňujeme. Mentoring v školskom prostredí v nami opisovanom vzťahu má svoje špecifiká a výhody, ktoré charakterizujú V. Šneberger a S. Dorovolná (2014, s. 6) nasledovne:

- mentoring zvyšuje kvalitu pedagogických kompetencií, najmä v oblasti zvyšovania úrovne praktických zručností,
- umožňuje úspešnú implementáciu vzdelávacích stratégií a požiadaviek kladených na učiteľa z vonku, prostredníctvom vlastnej vnútornej motivácie a vlastného vnímania úspešnosti,

- ponúka rámec pre celoživotné učenie a podporu vlastného, individualizovaného riadeného učenia,
- a ponúka model spolupráce na procese učenia a zvyšovania kompetencií učiteľov.

Okrem uvedeného, mentoring má prvky medzigeneračného učenia sa, podporuje kolegiálne učenie sa a výmenu skúseností na pracovisku. Takto vnímaný mentorský prístup podporuje začínajúceho učiteľa nie len na poli pracovnej adaptácie, ale zabezpečuje aj emocionálnu podporu, oboznámenie sa s kultúrou školy a pod., čím výrazne prispieva k zvyšovaniu kvality práce začínajúceho učiteľa, a k jeho celkovej spokojnosti.

Toto je možné za predpokladu, že mentoring sa v školách využíva, že vedenie škôl a uvádzajúci učitelia sú pripravení a oboznámení s problematikou, a najmä za predpokladu, že uvádzajúci učitelia sú ochotní prijať ďalšiu profesijnú rolu, a to rolu mentora, a vzdelávať sa v tejto oblasti. A tak opätovne vzniká dilema, pretože mentor by mal byť špeciálne vyškolený a pripravený na túto rolu (zhodne s Veteška, 2016).

Avšak súhlasíme s B. Lazarovou (2010), ktorá uvádza, že využívanie mentoringu v školskom prostredí má vysoký potenciál, a nejedná sa teda o otázku či je alebo nie je vhodným, ale ide o to, **akú má mať podobu a ako má byť realizovaný, aby bol učiteľmi prijatý.**

2 CIEĽ, METODIKA VÝSKUMU A VÝSKUMNÁ VZORKA

Hlavným cieľom výskumu bola analýza adaptačného vzdelávania ako celku a identifikácia jeho silných a slabých stránok. V rámci čiastkových cieľov sme sa, okrem iného, zamerali na to, či sa adaptačné vzdelávanie realizuje aj formou mentoringu.

Na základe výsledkov TALIS 2013 vieme, že medzinárodný priemer využívania mentoringu v školskom prostredí je 13%, na Slovensku necelých 5%. Aj na základe tejto informácie sme sa zamerali na skúmanie mentoringu práce počas adaptačného vzdelávania začínajúcich učiteľov.

Výskum pozostával z kvalitatívnej časti (analýza písomných materiálov - programy adaptačného vzdelávania, n=6, realizácia hĺbkových rozhovorov - neformálne, pološtruktúrované, so začínajúcimi a uvádzajúcimi učiteľmi, n=7), a z kvantitatívnej, kde sme pomocou dotazníkov vlastnej konštrukcie zbierali informácie od uvádzajúcich a začínajúcich učiteľov na Slovensku.

Výskumnú vzorku v kvantitatívnej časti výskumu uvádzame v T1.

T1 Počet, priemerný vek a priemerná dĺžka praxe respondentov

Kategória Zar. učiteľa	N	Priemerný vek	Priemerná dĺžka pedagogickej praxe v rokoch
<i>Uvádzajúci učitelia</i>	53	47,5 (min. 30; max. 62) SD 7,3	22,6 (min. 7; max. 37) SD 8,1
<i>Začínajúci učitelia</i>	54	28,5 (min. 24; max. 52) SD 5,5	1,3 (min. 1; max 3) SD 0,6

Výskumnú vzorku tvorilo 86,9 % žien. Čo poukazuje na stále pretrvávajúcu feminizáciu v učiteľskom povolání. Na jedného uvádzajúceho učiteľa pripadá v priemere 2,5 uvádzaného začínajúceho učiteľa. Uvádzajúci učitelia najčastejšie popri realizácii a vedení adaptačného vzdelávania začínajúcich učiteľov vystupovali vo funkcii vedúci predmetovej/odborovej komisie (n=13); triedny učiteľ (n=8), zástupca riaditeľa (n=6) a i. Žiadnu inú funkciu nezastávali učitelia v počte 3.

Výskumná vzorka má zastúpenie všetkých krajov Slovenska a nasledovných typov škôl: základná škola (1. aj 2. stupeň, n=76), stredná škola (n=22), gymnázium n=5.

Na základe získaných údajov konštatujeme, že priemerný vekový rozdiel medzi začínajúcimi a uvádzajúcimi učiteľmi je približne jedna generácia (cca 20 rokov). Pritom minimálny možný vekový rozdiel odvodený od potrebnej dĺžky praxe uvádzajúceho učiteľa na základe zákona č. 317/2009 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch je 5 rokov. Následne si bližšie priblížime výsledky ohľadom problematiky realizácie mentoringu.

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU A ICH INTERPRETÁCIA

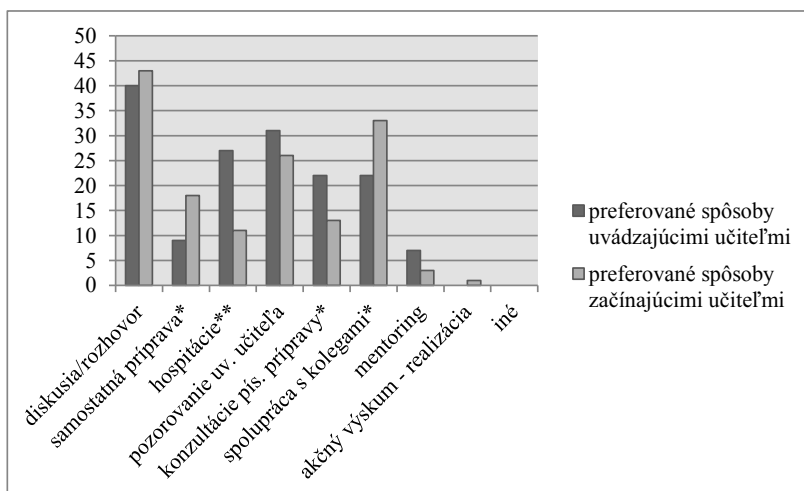
V rámci skúmania problematiky využívania mentoringu v adaptačnom vzdelávaní sme najskôr zisťovali, aké spôsoby realizácie sa najčastejšie využívajú. Výsledky uvádzame v T2. Najčastejším spôsobom sú hospitácie na hodinách začínajúceho učiteľa. Nasledujú diskusie a rozhovory. Prvú tretinu uzatvára pozorovanie uvádzajúceho učiteľa na jeho hodinách začínajúcim učiteľom. Za dobrý znak považujeme, že mentoring sa objavuje vo výsledkoch, bez toho, aby sme sa naň priamo dopytovali. Aj keď výsledky poukazujú už na začiatku na veľmi nízke využívanie.

T2 najčastejšie spôsoby realizácie adaptačného vzdelávania

p.č.	Spôsob realizácie adaptačného vzdelávania	n
1.	Hospitácie na hodinách začínajúceho učiteľa	82
2.	Diskusia, rozhovor	79
3.	Pozorovanie uvádzajúceho učiteľa	60
4.	Spolupráca začínajúceho učiteľa s inými kolegami	38
5.	Samostatná príprava začínajúceho učiteľa	37
6.	Konzultovanie písomnej prípravy	32
7.	Mentoring	8
8.	Realizácia akčného výskumu na hodinách	1
9.	Iné	1

Pri skúmaní najčastejšie využívaných spôsobov vedenia adaptačného vzdelávania, sme sa zamerali aj na to, aké spôsoby sú začínajúcimi a uvádzajúcimi učiteľmi preferované (uvedené v G1).

G1 Preferované spôsoby realizácie adaptačného vzdelávania



* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Najčastejšie využívanou metódou počas realizácie adaptačného vzdelávania je na základe našich zistení realizácia hospitácií na hodinách začínajúceho učiteľa ($n=82$). Táto metóda je preferovaná zo strany uvádzajúcich učiteľov, avšak začínajúcim učiteľom, ako môžeme vidieť na G1, nevyhovuje. V tomto prípade sme zaznamenali rozdiel, ktorý je vysoko štatisticky významný ($p=0,001$).

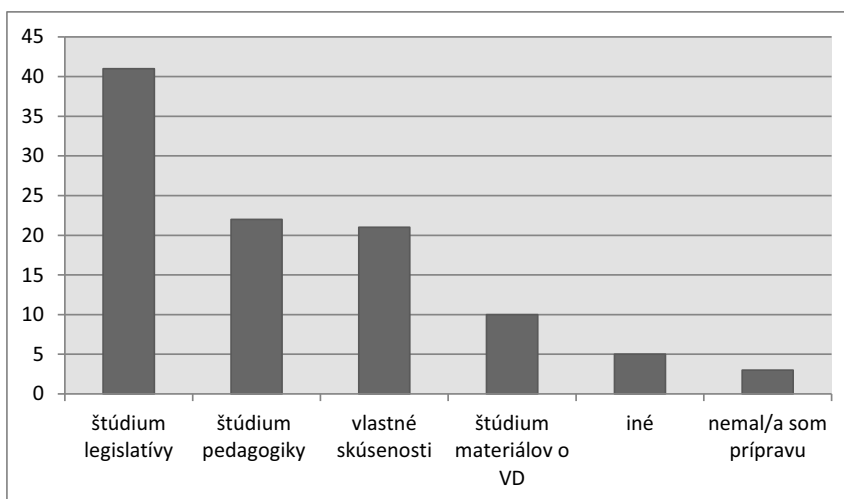
Druhou najčastejšie používanou metódou je rozhovor/diskusia medzi začínajúcim a uvádzajúcim učiteľom (n=79). Táto metóda vzdelávania vyhovuje obom stranám. Do prvej tretice najčastejšie využívaných metód zaradili respondenti pozorovanie uvádzajúceho učiteľa na jeho hodinách (n=60).

Avšak štatisticky významný rozdiel v preferencii spôsobov realizácie adaptačného vzdelávania sme zaznamenali u samostatnej prípravy začínajúceho učiteľa ($p=0,05$) a pri spolupráci začínajúceho učiteľa s ostatnými kolegami ($p=0,043$) kedy tieto spôsoby vyhovujú viac začínajúcim ako uvádzajúcim učiteľom. Na druhej strane, uvádzajúci učitelia preferujú viac konzultovanie písomných príprav ($p=0,05$) ako začínajúci učitelia.

Mentoring v tomto ohľade nie je preferovaný prakticky ani zo strany uvádzajúcich ani začínajúcich učiteľov. Naskytá sa nám otázka, či je tento stav spôsobený nevedomosťou alebo na základe nejakých iných príčin.

Následne sme sa zamerali na prípravu učiteľov k vedeniu adaptačného vzdelávania. Ako sme už uviedli, na základe legislatívnej úpravy je potrebné, aby uvádzajúci učiteľ mal minimálne 5 rokov pedagogickej praxe a 1. atestáciu. Nie je potrebné akékoľvek iné vzdelávanie na túto pozíciu. Odporúča sa však, aby mal učiteľ rovnakú alebo príbuznú aprobáciu. Preto sme zisťovali, či sa uvádzajúci učitelia na túto profesijnú rolu nejakým spôsobom pripravujú. Výsledky uvádzame v G2.

G2Príprava uvádzajúcich učiteľov k vedeniu adaptačného vzdelávania



Ako najčastejší spôsob prípravy uviedli uvádzajúci učitelia štúdium legislatívy a dokumentov týkajúcich sa adaptačného vzdelávania (n=41) a štúdium pedagogiky a didaktiky (n=22). Na základe získaných dát uvádzame, že spôsob prípravy štúdium materiálov o vzdelávaní dospelých uviedlo 10 respondentov, čo považujeme za nedostatočné. Takisto negatívne je, že niektorí uvádzajúci učitelia priznali, že nemali žiadnu prípravu (n=3). Medzi možnosť *iné* na základe odpovedí respondentov môžeme zaradiť: konzultácie s kolegami aj z iných škôl a hľadanie informácií a námetov na internete.

Na druhej strane, väčšina uvádzajúcich učiteľov si uvedomuje dôležitosť prípravy k vedeniu adaptačného vzdelávania. Takisto sa hodnotia spolu so začínajúci učiteľmi ako pripravení viesť adaptačné vzdelávanie (T3). Avšak na základe výsledkov konštatujeme, že na päťbodovej škále sa nehodnotili ako úplne pripravení, takže stále pripúšťajú možnosť svojho zlepšenia.

T3 Dôležitosť prípravy a pripravenosť uvádzajúceho učiteľa

	<i>Dôležitosť prípravy uvádzajúceho učiteľa</i>	<i>Pripravenosť uvádzajúceho učiteľa</i>
<i>Medián</i>	4	4

Následne sme sa zamerali konkrétne na využívanie mentoringu v adaptačnom vzdelávaní (viď T4). Až 30,6% respondentov uviedlo, že počas adaptačného vzdelávania sa mentoring realizuje. Tieto výsledky na jednej strane prekročili očakávania, avšak interpretovať ich môžeme len tým spôsobom, že sa počas adaptačného vzdelávania používajú aspekty mentoringu.

Učitelia nie sú pripravovaní na pozíciu a prácu mentora a mentoring si vyžaduje špeciálne pripravených mentorov. 52,7% respondentov uviedlo, že nevie túto skutočnosť posúdiť. Z toho usudzujeme, že mentoring, jeho možný priebeh a využitie nepoznajú. Na základe týchto výsledkov konštatujeme, že mentoring (jeho prvky) sa počas adaptačného vzdelávania využíva minimálne, aj keď má vysoký potenciál.

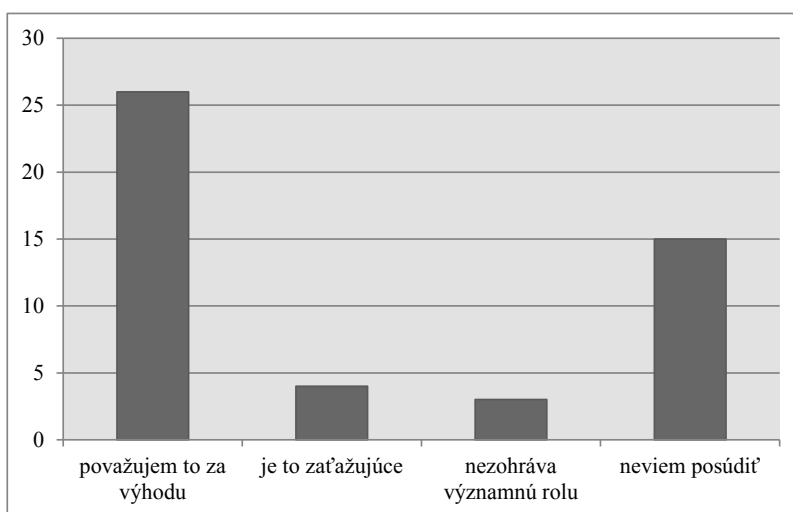
T4 Využívanie mentoringu počas adaptačného vzdelávania

	<i>áno</i>	<i>nie</i>	<i>neviem posúdiť</i>
<i>Mentoring</i>	30,6%	16,7%	52,7%

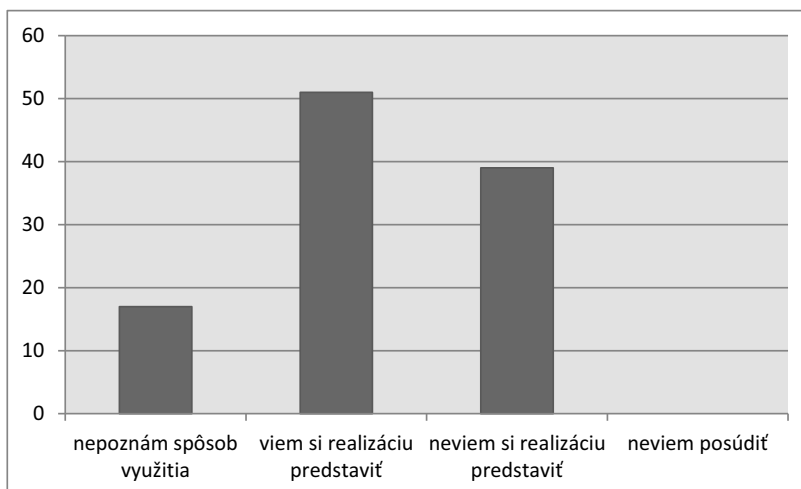
U respondentov sme následne zisťovali ako vnímajú, ak sa mentoring využíva a ak sa nevyužíva. Výsledky sú znázornené v G3 a G4. Na základe vyobrazených grafov konštatujeme, že pokiaľ sa mentoring (jeho aspekty) realizuje, respondenti to považujú za výraznú výhodu (n=26). Situáciu nevedelo posúdiť spolu 15 respondentov. 17 respondentov, uviedlo, že mentoring nepozná.

Práve tu sa vynára otázka kvality prípravy, ale aj ďalšieho vzdelávania učiteľov, keďže nepoznajú mentoring, ktorý je v súkromnom sektore veľmi rozšírený. Na druhej strane, kladne hodnotíme, že 51 respondentov si vie realizáciu mentoringu počas adaptačného vzdelávania predstaviť.

G3Využívanie mentoringu počas adaptačného vzdelávania



G4Nevyužívanie mentoringu počas adaptačného vzdelávania



3.1 Závěry

Na základe uvedených výsledkov konštatujeme, že mentoring sa v školskom prostredí využíva minimálne. Ak sa využíva, sú to len jeho prvky, pretože úplne absentuje príprava učiteľov na rolu mentora, a príprava na rolu uvádzajúceho učiteľa nie je systematická a ani vyžadovaná. Aj preto opätovne upozorňujeme na dôležitosť prípravy uvádzajúceho učiteľa k vedeniu adaptačného vzdelávania. Akýkoľvek vzdelávateľ dospelých, lektor, mentor, konzultant, tak aj uvádzajúci učiteľ musí byť na túto rolu pripravovaný.

Z uvedených výsledkov vieme, že ako najčastejší spôsob svojej prípravy uvádzajúci učitelia uviedli štúdium legislatívy a dokumentov týkajúcich sa adaptačného vzdelávania. Túto zistenú realitu hodnotíme vysoko pozitívne, pretože legislatíva upravujúca adaptačné vzdelávanie je bohatá. Nasledovalo štúdium pedagogiky a didaktiky.

Negatívne hodnotíme, že uvádzajúci učitelia v malej miere prejavili záujem o vzdelávanie sa v oblasti vzdelávania dospelých. Pritom vzdelávanie detí a mládeže nie je zhodné so vzdelávaním dospelých. Každá cieľová skupina má svoje špecifiká, ktoré považujeme za potrebné zohľadniť vo vzdelávaní. Tento jav pripisujeme skutočnosti, že neexistuje ucelená príprava na pozíciu uvádzajúceho učiteľa.

Najväčšmi zarážajúcim faktom je, že niektorí učitelia priznali skutočnosť, že sa na túto rolu vôbec nepripravovali. Absencia a nedostatočná príprava vzdelávateľa dospelých sa podľa nášho názoru negatívne odráža vo vzdelávacom procese. Tu vidíme aj prienik situácie, že niektorí učitelia nepoznajú modernejšie spôsoby vzdelávania, ako napríklad nami skúmaný mentoring.

Pokiaľ mentoring, ale aj iné inovatívne spôsoby vzdelávania, nepoznajú mladí učitelia, otázkou je, ako sú pripravovaní počas vysokoškolského štúdia, a či toto štúdium reflektuje aj nové (efektívne) spôsoby vzdelávania. Pokiaľ ich nepoznajú uvádzajúci (skúsení) učitelia, vynára sa otázka kvality ďalšieho a kontinuálneho vzdelávania učiteľov.

Reálne, uvádzajúci učiteľ nemôže bez prípravy vykonávať rolu mentora. Avšak aspekty mentoringu sa vo vzdelávaní učiteľov vyskytujú. Podstatné je pre nás zistenie, že učitelia, ktorí mentoring poznajú, si vedia jeho využitie počas adaptačného vzdelávania predstaviť. Potenciál realizovať mentoring v prostredí školy je veľmi vysoký a najmä na základe zahraničných skúseností vhodný. Preto považujeme za dôležité realizovať vzdelávania, napríklad v rámci kontinuálneho vzdelávania učiteľov, aby nielen

uvádzajúci učitelia poznali mentoring, ale aby ho obsiahli, vedeli realizovať a implementovať do adaptačného vzdelávania.

ZÁVER

Cieľom tohto príspevku bolo poukázať na situáciu, že uvádzajúci učiteľ môže za istých okolností vo vzťahu k začínajúcim učiteľom vystupovať v role mentora. Takýto vzťah má na to vysoký predpoklad. Momentálne však nepovažujeme za celkom správne používať pojem mentor synonymicky k pojmu uvádzajúci učiteľ. A to práve preto, že na rolu mentora je potrebná špeciálna príprava a vzdelávanie. Aj na základe nami prezentovaných výsledkov vidíme, že mnohí učitelia mentoring nepoznajú.

Preto odporúčame v rámci kontinuálneho vzdelávania alebo ďalšieho vzdelávania pripravovať učiteľov špecificky na rolu uvádzajúceho učiteľa, so zameraním na realizáciu adaptačného vzdelávania začínajúcich učiteľov formou mentoringu, oboznamovať ich s novými a efektívnymi spôsobmi vedenia adaptačného vzdelávania. A to práve preto, že mentoring považujeme za veľmi vhodný nástroj vzdelávania a profesijného rozvoja, ktorý možno aplikovať nielen do adaptačného vzdelávania, ale je možné celkovo ho implementovať do profesijného rozvoja škôl vo viacerých rovinách.

Literatúra:

- Csandová, E. (2017). Emocionálna verus praktická podpora začínajúceho učiteľa. In *Evropské pedagogické fórum 2017* (s. 147-158). Hradec Králové: Magnanimitas.
- Havlíčková, M. (2011). *Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe učitele*. Praha: VOŠP.
- Kožuchová, M., a Csandová, E. (2013). Uvádzajúci pedagóg v preprimárnom a primárnom vzdelávaní. In Krajčová, M. a Šuťáková, V. *Učiteľ na ceste k profesionalite* (s. 294 - 304). Prešov: FHPV PU a Škola plus, s.r.o.
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. In *Pedagogika*, 60(3/4), 59-69.
- Lošťáková, O. (2013). mentorské dovednosti a jejich využití v organizaci. In Veteška, J. a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání* (s. 81 - 105). Praha: Česká andragogická společnost.
- Pančíková, V. (2016). *Analýza adaptačného vzdelávania ako súčasti kontinuálneho vzdelávania učiteľov* (Dizertačná práca). Banská Bystrica: PDF UMB.

- Šneberger, V. a Dobrovolná, S. (2014). *Metodika interného mentoringu pedagogických kompetencií*. Ostrava: SPKŠ.
- Veteška, J. (2016) Koučování a mentoring jako nástroje rozvoje pracovníků v kontextu talent managementu. In Pavlov, I., a Schubert, M. *Etické kontexty andragogického pôsobenia* (s.195 - 212). Banská Bystrica: Belianum.
- Výbohová, D. (2012). *Príprava a realizácia adaptačného vzdelávania na škole, školskom zariadení*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- TALIS 2013: *The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 Results*. Dostupné na: <<http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>>.
- Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Kontakt:

Mgr. Viktória Pančíková, PhD.

ProSchool, s.r.o.

Kosorín 177, 966 24, SR

e – mail: viktoria.pancikova@gmail.com

SYSTÉMOVÁ PODPORA ŘEDITELŮ ŠKOL

SUPPORT TO HEADMASTERS OF SCHOOL

Václav Trojan

Abstrakt: Ředitel školy je základním faktorem pedagogického vedení. Vzhledem k vysoké míře autonomie školy v kurikulární oblasti je přímo zodpovědný za pedagogický proces, jeho průběh i výsledky. Bohužel v posledních letech jsou ředitelé škol stále více zatěžováni povinnostmi z mnoha oblastí a na pedagogické vedení jim často nezbývá čas ani energie. Navíc systémová podpora ředitelů je nedostatečná. Autor příspěvku zjišťoval názory samotných ředitelů českých a slovenských škol na konkrétní oblasti podpory, kterou by potřebovali pro svoji práci a poukazuje na systémová úskalí stávajícího stavu.

KPůčové slova: ředitel školy, podpora ředitelů, základní škola, Česká republika, Slovenská republika

Abstract: Headmaster of the school is an essential factor in educational leadership. Is directly responsible for the educational process, the progress and results of the pupils. Scientific sources and conclusion of the author's research point out some critical characteristics in the understanding of school master, the problems in his preparation and his lifelong support as well. The current situation is not satisfying, which is based on a variety of arguments and research findings.

Key words: headmaster of school, support to headmaster, elementary school, Czech Republic, Slovak Republic

1 ÚVOD

Jedním ze zásadních problémů, který byl poslední dobou identifikován výzkumníky zabývajícími se řediteli škol, je nedostatečná až neexistující podpora těchto pro školu zásadních a rozhodujících osob (Trojan, 2016).

V uplynulých letech, zejména po reformě veřejné správy, došlo k nebývalému a v zemích OECD téměř neporovnatelnému nárůstu hodnoty kurikulární autonomie českých škol a jejich ředitelů (Trojan, 2011; Dvořák, 2011). V souladu s principy

subsidiarity došlo k přesunu zřizovatelských pravomocí na kraje (střední školy) a obce (základní a mateřské školy), čímž se roztržila a v jistém slova smyslu až atomizovala zřizovatelská struktura škol v České republice. Zároveň s tím si v rámci zmíněné autonomie začaly týmy pedagogických pracovníků sestavovat vlastní, originální a podmínkám konkrétní školy přizpůsobený školní vzdělávací program. Ukázalo se, že právě kombinace těchto dvou faktorů – roztržitost zřizovatelů a skokový nárůst autonomie a z ní vyplývajících povinností – generovala potřebu podpory ředitelů i celých pedagogických sborů. Odpovědné osoby nestačily na tuto situaci reagovat, což bylo jednou z příčin vlažného přijetí kurikulární reformy učiteli ve školském terénu (Straková, 2013; Trojan, 2017).

Bohužel systémová podpora neexistuje dodnes. Aktivita národního projektu Kariéra zůstaly díky politické ne-podpoře nevyužity a je otázkou, jak budou systémově uchopeny a využity budoucí produkty vznikající ve dvou současně probíhajících projektech Národního institutu dalšího vzdělávání (NIDV) – Strategické plánování a rozvoj ve školách a územích (SRP) a Systémová podpora učitelů a ředitelů škol (SYPO), obojí přístupné na www.nidv.cz. Česká školní inspekce (ČŠI) sice sestavila v rámci projektu Kompetence III vzorový program Vzdělávací lídr (Faltýsek a další, 2015), avšak žádná z uvedených aktivit dosud k vytvoření ucelené systematické a systémové podpory ředitelů škol nevedla.

Je to paradoxní, neboť ředitel školy je poměrně osamělou osobou. Pokud ještě vezmeme do úvahy normativní financování škol a z něho vyplývající ekonomickou (i existenční) konkurenci mezi sousedními školami, nemá se často ředitel školy s kým poradit, probrat svoje problémy, sdílet zkušenosti či komparovat průběh a výsledky pedagogického procesu své školy.

Nelze přehlédnout řadu aktivit snažících se tuto skutečnost eliminovat (projekt Pomáháme školám k úspěchu, sdílení ředitelů škol v rámci vzdělávacích kurzů či probíhajících národních projektů), ale záměrem článku je poukázat na tento problém z hlediska celého vzdělávacího systému.

2 TEORETICKÉ VYMEZENÍ

Nejdůležitějšími faktory úspěšného pedagogického procesu jsou učitelé a ředitel působící v konkrétním prostředí na žáky. Proto musí být zásadní otázkou jejich kvalitní příprava a kontinuální podpora. V současné době se konečně vážně diskutuje nutnost předchozího manažerského vzdělání pro budoucí ředitele školy a jejich systematické

rozvoj. V odborné literatuře je podrobně rozebráno úskalí současného systému přípravy ředitelů škol a neexistence další podpory po nástupu do funkce (Trojan, 2016).

V širším slova smyslu musí být ředitel školy vzdělán takovým způsobem, aby byl nejen schopen zajistit optimální chod školy, školského zařízení, odboru školství, ale také zachytit tendence vývoje, vyhodnocovat a eliminovat riziko a v optimálním případě se aktivně podílet na formování budoucnosti vzdělávání. V užším slova smyslu musí být ředitel školy veden k pedagogickému vedení, řízení pedagogického procesu a zvyšování kvality výuky. Nikoli primárně svým přímým pedagogickým působením, ale kultivováním kompetencí k výběru a vedení lidí (Pisoňová, 2011), budování a řízení organizace, stejně jako k sestavení školního vzdělávacího programu a pochopení nezbytných souvislostí. Pedagogický proces musí být schopen plánovat, organizovat, kontrolovat a rozhodovat o jeho aktivitách v plné šíři. Kompetenční model ředitele školy (Lhotková, a další, 2012) rozdělený na kompetence lídrové, manažerské, odborné, osobnostní, sociální a řízení a hodnocení edukačního procesu právě pedagogickou složku ředitelské práce akcentuje.

Napříč vzdělávacími systémy různých zemí můžeme vysledovat odlišnou míru autonomního postavení ředitele školy. Mezinárodní komparativní analýzy (EURYDICE 2007, 2012, TALIS 2008, PISA 2010, 2013) hodnotí tradičně autonomii škol ze dvou perspektiv: řízení zdrojů (finančních a personálních) a řízení vzdělávacích záležitostí (řízení kurikula). V rámci rozsáhlého šetření výzkumu PISA 2009 byly pro potřeby statistického vyhodnocení zkonstruovány dva typy indexů: index zodpovědnosti školy za alokování zdrojů a index zodpovědnosti školy za kurikulum a hodnocení (průměr obou indexů je roven nule, indexy tak vyjadřují standardní odchylku od průměru zemí OECD). Např. relativně nejvyšší stupeň školní autonomie vyjádřenou indexem zodpovědnosti za kurikulum a hodnocení mají Japonsko, Holandsko, Česká republika, Velká Británie a Nový Zéland. Ředitelé škol těchto zemí ve výzkumu uvedli, že mají vysokou míru svobody v samostatném rozhodování v těchto čtyřech sledovaných oblastech: Stanovování pravidel pro hodnocení žáků, výběr učebnic, ze kterých se žáci budou učit, stanovování vzdělávacího obsahu jednotlivých předmětů a rozhodování o tom, které předměty škola nabízí. Mezi zeměmi s nejnižší mírou tohoto indexu jsou Řecko, Turecko, Jordánsko a Tunis. Je tedy patrné, že data OECD odhalují široký rozptyl míry autonomie škol v jednotlivých zemích.

Metaanalýzy faktorů ovlivňujících vzdělávací výsledky žáků ukazují, že kvalita učitelů a ředitelů ovlivňuje kvalitu vzdělávání mnohem více než jakékoli jiné faktory (Leithwood, a další, 2006), (Hattie, 2011). Jakákoli vzdělávací reforma se tedy musí zaměřit na zvýšení kvality vyučování přímo ve třídách – na schopnosti učitelů lépe vzdělávat a schopnosti ředitelů lépe řídit. To předpokládá kvalitní profesní vzdělávání, orientované na skutečné potřeby učitelů a ředitelů. Místo „sdělování pravd ze strany expertů“ musí jít spíše o koučink, poskytování zpětné vazby přímo ve třídě, kolegiální sdělování zkušeností, vytváření vzdělávacích pomůcek atd. Profesní vzdělávání ředitelů by mělo být mnohem více posíleno o pedagogický leadership, tj. na to, jakým způsobem zvyšovat kvalitu vyučování (Veselý, 2013).

Právě nedostatečná podpora učitelů ze strany vedení školy je jedním z hlavních faktorů, které stojí za opouštěním učitelského povolání (především u učitelů v průběhu prvních pěti let praxe). Lze tedy předpokládat, že ředitelé hrají důležitou roli v samotném vývoji učitele, mohou pomáhat začínajícím učitelům ve zvládání jejich nové role, vést zkušenější učitele k dosažení role učitele-experta nebo usnadňovat učitelům na sklonku kariéry zvládání tohoto výrazného profesního a životního mezníku. To mimo jiné znamená, že by se ředitel měl dobře orientovat v možných fázích učitelova *profesního* i *psychického* vývoje (Lukas, 2009).

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Záměrem autora výzkumu bylo získat názory od většího množství respondentů, zvolil záměrně kvantitativní design svého výzkumného šetření realizované formou elektronického dotazníku a následného zpracování.

Výzkum probíhal ve dvou základních etapách. V první z nich byly realizovány dvě ohniskové skupiny složené z ředitelů základních a středních škol, jedno šetření proběhlo v Praze v říjnu 2017 na ZŠ Vratislavova 13 a druhé v Bratislavě v listopadu 2017 na ZŠ Nejedlého 8. Ve druhé etapě šetření byl sestaven dotazník a elektronicky administrován ředitelům základních škol v obou územích (www.surveymonkey.com, licence katedry CŠM PedF UK).

Ohniskovou skupinu (focus group) chápeme jako výzkumnou metodu, pomocí které získáváme data za využití skupinových interakcí, které samovolně vznikají a probíhají v debatě na předem určené téma (Švaříček, a další, 2007). Ohniskové skupiny byly realizovány s cílem plasticky zmapovat subjektivní názory účastníků a hledat

klíčová slova pro následující dotazníkové šetření. V Praze byla ohnisková skupina složena ze 7 osob (5 ředitelek, 2 ředitelé) ze základních a středních škol. Většinou se jednalo o vedoucí pracovníky pražských základních škol, dále byl účasten ředitel střední školy a středního odborného učiliště. V Bratislavě byla ohnisková skupina složena z devíti osob (8 ředitelek, 1 ředitel), zde se jednalo o vedoucí pracovníky ze základních škol z Bratislavy a nejbližšího okolí, jednalo se o skupinu složenou z pracovníků škol různé velikosti a různé délky výkonu funkce ředitele školy).

S ředitelkami a řediteli účastných v těchto skupinách byl veden hloubkový skupinový rozhovor mapující jejich současné podmínky, které jim umožňují být lídrem pedagogického procesu nebo hledat faktory či okolnosti, které jim to komplikují. Stejně tak bylo diskutováno o podpoře, kterou by účastníci potřebovali pro tuto oblast jejich práce.

Klíčovými slovy výpovědí účastníků ohniskových skupin byla vlastní pedagogická praxe ředitele, učitelský sbor, delegování činností, zřizovatel, rodiče, podpora v nejširším slova smyslu, strategické řízení a vize školy. Na tyto pojmy byl proto dále kladen důraz v dotazníkovém šetření. Ohnisková skupina má na jedné straně výhodu osobního kontaktu s účastníky, výzkumník může klást více otázek a doptávat se kvůli přesnému pochopení, ale úskalím této metody je vždy omezený počet zúčastněných osob.

Následné dotazníkové šetření bylo realizováno v období 30.11. 2017 – 04.01. 2018. Dotazník měl 1561 návštěv, v šetření bylo pracováno s 616 dokončenými dotazníky (nedokončených 0, pouze zobrazení 945).

První dvě otázky zkoumaly faktory, které kladně či záporně působí na pedagogické vedení školy. Obě byly stejně formulovány v opačném významu (které faktory pomáhají x které faktory ztěžují pedagogické vedení).

První otázka tedy zkoumala pomáhající faktory. Cílem zadavatele šetření bylo zjistit, co je skutečně tím, co řediteli v jeho pedagogickém vedení pomáhá. Otázka obsahovala 8 faktorů a respondenti volili na škále a vybírali mezi hodnotami rozhodně ano – spíše ano – spíše ne – rozhodně ne.

V jiném autorově textu budou zpracovány výsledky první otázky dotazníkového šetření, které jsou zajímavé v těchto jednotlivostech: Ředitelé škol spoléhají hodně sami na sebe, protože nejvíce kladně hodnotili faktor vlastní pedagogické praxe (97,4%) a vlastní profesní rozvoj, vzdělávání (97,4%). Vysoce hodnocený faktor vlastní pedagogické praxe považujeme za důležité a pozitivní východisko vzhledem k úkolům, které pedagogické vedení ředitelům přináší.

Dále je možno konstatovat, že kromě tohoto mají zájem o svůj rozvoj a mohou (či chtějí) se opřít o svůj pedagogický tým. Bohužel mezi kladně působící faktory nepatří rodiče žáků (67,2% odpověď ne a spíše ne), mnohem lépe než rodiče je hodnocen zřizovatel školy. Přitom během debat v ohniskových skupinách byl právě zřizovatel několikrát zmiňován negativně, bez zájmu o pedagogické vedení akcentující pouze byrokratickou složku věci. Je vidět, že zrovna vztah ředitelů škol a jejich zřizovatelů by si zasloužil další zkoumání už kvůli velikému počtu zřizovatelů škol a z toho vyplývajícím rozmanitosti možných pohledů i modelů spolupráce.

Z dalších interakcí s řediteli školy vyplývá poměrně vysoká míra nespokojenosti se současným stavem a místy nastupující pocity bezvýchodnosti v oblastech, které již nejsou schopni sami ovlivnit nebo nenacházejí další možné řešení. Typickou ukázkou je personální situace, která shodně v obou hlavních městech přináší neřešitelné situace. Odpověď na čtyřbodové škále bylo možno doplnit volnou odpovědí v délce 250 znaků. Nejčastěji odpovídali respondenti takto:

Řediteli v pedagogickém vedení školy pomáhají jeho osobní vlastnosti, spolupráce s ostatními ředitelkami a řediteli, preferována jsou setkání neformálního charakteru, komunikace, sdílení dobré praxe, elektronický informační systém, odborné časopisy, ale i rodinné zázemí. Skutečně nejvíce byla akcentována slova – sdílení, spolupráce, komunikace.

Druhá otázka byla respondentům položena významově naopak, měla pojmenovat faktory, které pedagogické vedení ztěžují, komplikují. Nejsilněji jako komplikující faktor působí administrativní náročnost práce (96,4% rozhodně ano + spíše ano), nejasná vzdělávací politika (92,7 rozhodně ano + spíše ano) a nedostatek času (86,6 % rozhodně ano + spíše ano), který ovšem jistě souvisí s prvním faktorem. K podotknutí stojí druhý nejsilněji hodnocený negativní faktor – nejasná státní vzdělávací politika – jasně poukazující na nejistotu podmínek, ve kterých se ředitelé škol pohybují. Stejně jako první otázka i zde byla respondentům otevřena možnost volných odpovědí. V rámci doplňujících volných odpovědí byli často pojmenováni nespolupracující rodiče, popř. rodiče nadmíru kritičtí či bázliví. V poměrně velkém množství případů bylo možno vycítit neochotu rodičů zapojovat se do nabízených aktivit školy (výzkumník ovšem nemá k dispozici rodičovské názory, proto by závěr byl pouhou spekulací). Stejně tak stále dokola zaznívají argumenty proti bující byrokracii, jeden ze zajímavých názorů byl ten, že přibývá institucí, vůči nimž má škola nějaké povinnosti. Respondenty trápí nejasná

legislativa, špatné prováděcí předpisy či neustálé a zejména nepochopitelné změny, často k horšímu.

Co je znepokojivé, tak je pojmenovávaná přetíženost a patrné vyhoření ředitelů i jistá míra rezignace na situaci, která podle několika respondentů nemá v dohledné době řešení.

Jedním z klíčových slov výzkumného šetření bylo slovo podpora. Z rozhovorů s řediteli, stejně jako z průběhu ohniskových skupin vyplývá, že ředitelé cítí velice nízkou míru podpory pro svoji práci, mají pocit osamocení a přetížení. Potřeba a nutnost podpory ředitelů vyplývá i z mezinárodního šetření TALIS i následných materiálů ČŠI. Z tohoto důvodu byla do výzkumného šetření začleněna otázka, jakou ředitelé v současné době cítí podporu ať už v taxativně vymezených faktorech nebo v možnosti jakéhokoli doplnění v části volná odpověď.

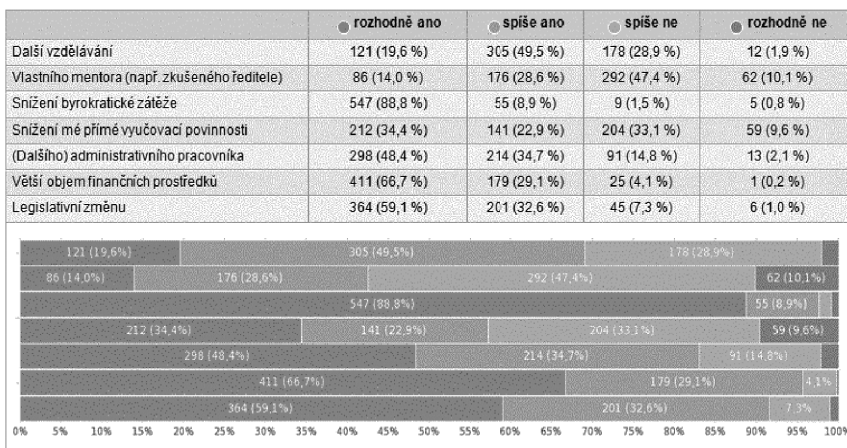
Respondenti by nejvíce chtěli být podpořeni snížením byrokratické zátěže (97,7% rozhodně ano + spíše ano) a větším objemem finančních prostředků (95,8 % rozhodně ano + spíše ano). Zajímavou skutečností je fakt, že vlastního mentora nepotřebuje více než polovina respondentů (57,5%)¹, přitom národní projekty MŠMT právě s mentorskou pomocí pro ředitele počítají a připravují její realizaci. Stejně tak není respondenty vyžadováno snížení vyučovací povinnosti, což má svoji logiku vzhledem k nastavení našeho systému, kdy ředitelé škol jsou pedagogickými pracovníky a mají za sebou několik let pedagogické praxe na pozici učitelů. Očekávatelně by v této oblasti byly jiné odpovědi od ředitelek mateřských škol, které mají vysokou míru přímé práce s dětmi nesrovnatelnou s řediteli škol základních či středních.

Výsledky je možno dále komparovat s jiným šetřením autora věnujícím se vnější determinantám pedagogického procesu (Trojan, 2017).

¹ Autor bude výsledky šetření během roku 2018 podrobně publikovat, zajímavé bude srovnání názorů respondentů různé délky výkonu funkce ředitele školy

Potřeboval(a) bych v současné době tento typ podpory moji ředitelské práce

Matice výběru z možností, zodpovězeno 616x, nezodpovězeno 0x



Volné odpovědi měly generovat další oblasti, v nichž by respondenti cítili potřebu podpory v jejich práci. Často byla volná odpověď (opět) využita více pro pojmenování negativních jevů. Nejčastěji byla uváděna potřeba dalších pracovníků, zde bylo možno najít dvě skupiny. Jedna deklarovala potřebu dalších administrativních pracovníků či zástupce ředitele (tento požadavek byl akcentován u respondentů z malých či málotřídních škol), druhá skupina hovořila o potřebě odborných pedagogických pracovníků jako speciálních pedagogů, psychologů, asistentů, zde lze názorově vystopovat problémy spojené se společným vzděláváním. Napříč všemi respondenty byla pojmenovávána potřeba kvalitních učitelů, někteří respondenti ovšem uváděli potřebu jakýchkoli učitelů vzhledem k jejich pocíťovanému nedostatku.

„Mě v současnosti nejvíc trápí otázka, jak se má zachovat ředitel školy, kterému jednoho krásného dne řekne učitel: "Hele, já už fakt dál přesluhovat nebudu, nezlob se, ale končím." Přitom škola bude plná řádně přijatých dětí, zbývající učitelé budou mít úvazek i s přesčasy na hranici únosnosti. Co pak? Děti mají právo na vzdělání dle ŠVP na škole, kde byly řádně přijaty a ředitel je odpovědný za zajištění výuky. O.K. Ale nebude mít učitele (jednoho, dva...), zbývá rezignovat. Ale ani tím se nic nevyřeší. Pořád tu budou ty bezprizorné děti ve třídě. Školský zákon, stejně jako poslanci, vláda, rodiče a vlastně všichni jaksí samozřejmě počítají s tím, že učitel ve škole vždycky automaticky bude. A když nebude? Na to žádné paragrafy, ani metodické pokyny nejsou. Kdy se to bude řešit? Až to nastane? To už bude pozdě. A ono to nastane, o tom jsem přesvědčen. Někde za rok, jinde za dva, za tři. A bude to katastrofa pro náš vzdělávací systém. Ale k původní otázce: co má nebo může ředitel dělat, když nemá koho poslat do třídy?“

Další formou podpory vyjádřenou ve volných odpovědích je podpora státu ve formě pořádných zákonů a prováděcích předpisů, popř. flexibilní právní poradenství. Dále jasná a přehledná metodika k inkluzi, transparentně nastavená pravidla.

„Nejednotně vykládaná legislativa. I samo MŠMT vykládá svou legislativu rozdílně. Když pak přijde ČŠI na kontrolu, závisí na tom, kdo přijde a jak co chápe. Vše by mělo být jednoznačně dáno. Pak lze kontrolovat, popř. postihovat.“

„Velmi nás brzdí zavedení 2. cizího jazyka. Tímto krokem jsme přišli o většinu volitelných předmětů a slabým dětem přibyla další špatná známka na vysvědčení. Nevyhovuje nám podoba ŠVP. Neustále jenom píšeme a doplňujeme a inspekci ani tak nezajímá výsledek jako papíry...“

„...na Slovensku súkromná firma vytvára rebríček škôl, čím zásadne deformuje školské prostredie. Nastáva honda za dobrým umiestnením v rebríčku INEKO...“

„Spokojenost s VŠ je téměř nulová“

„Nezohlednění specifík málotřídek...“

„Každý do školy chodil, a tudíž jí rozumí...“

„Za posledných takmer 10 rokov, počas ktorých som vo funkcii, štát bez prípravy vytvoril celé nové oblasti, ktoré výrazne administratívne zaťažujú riaditeľov škôl (Kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov vrátane Plánov kontinuálneho vzdelávania, Štátne a školské vzdelávacie programy, Pracovné zdravotné služby, Ochrana osobných údajov, Povinné zverejňovanie, Podnety podľa infozákona, Elektronické schránky, čoraz ťažšie a zložitejšie Verejné obstarávanie,...). Na novú agendu pritom štát nevyčlenil žiadne ďalšie finančné prostriedky a väčšina škôl nemá financie na to, aby si zaplatili drahé súkromné spoločnosti, ktoré by robili agendu za školu. Obvykle preto ten istý počet (najmä administratívnych zamestnancov) ako pred 20 rokmi (niekedy aj menší počet) musí zvládnuť oveľa väčšie množstvo práce. Nepedagogickí administratívni zamestnanci pritom nie sú finančne motivovaní (majú takmer porovnateľnú mzdu ako nekvalifikovaní pracovníci, keďže minimálna mzda sa neustále zvyšuje) a obvykle nemajú ani vysokoškolské vzdelanie, keďže pre vysokoškolákov nie je táto práca zaujímavá. Vedenie školy je potom zavalené administratívnou prácou a vôbec sa nemá čas venovať pedagogickému vedeniu školy (hospitácie, vzdelávanie vlastných zamestnancov, analýza výsledkov školy, napĺňanie vízií a koncepcií školy a pod.)...“

„Slovenské Ministerstvo školstva evidentne nemá páru o tom, čo v skutočnosti školy potrebujú. Všetky relevantné pripomienky z radov bežných učiteľov idú do stratená, z praxe sa do reformy nezapracováva asi nič overené, stále nám posunie niekto svoju demagógiu podľa toho, ktorá strana rezort aktuálne riadi. Nám zostávajú oči pre plač...“

4 ZÁVĚR

Článek se zabýval problematikou neexistující systematické a systémové podpory ředitelů škol a vyplývajících problémů.

Ukazuje se, že se jedná o vícevrstevnatý problém zasahující do mnohem větší hloubky, než je patrné na první pohled. Z výzkumů vyplývající znepokojivé skutečnosti. Ředitelé škol již nevěří, že jim současný systém nabídne podporu a pomoc. Stávající zřizovatelská struktura je nebyvalé roztržistěná a prakticky znemožňuje centrální opatření. Díky dlouhému časovému úseku, během něhož se ředitelé škol pohybují v prostoru bez podpory, dokáží obtížně argumentovat, jaký typ podpory by vlastně potřebovali či jaký typ podpory by byl pro ně optimální. Zvykli si spoléhat se sami na sebe. Autor příspěvku vidí v této oblasti silné riziko pro probíhající národní projekty zabývajícími se právě podporou a vyžadujícími vysokou míru spolupráce a přijetí právě od ředitelů škol. Zásadní problémy ředitelů v oblasti nedostatku učitelů nemůže vyřešit sebelepší systém podpory a ředitelé škol si tuto skutečnost uvědomují. Bohužel se to projevuje ve snižující se hladině optimismu vzhledem k budoucnosti a klesající zájem o jakýkoli jiný typ podpory.

Respondenti by nejvíce chtěli být podpořeni snížením byrokratické zátěže (97,7% rozhodně ano + spíše ano) a větším objemem finančních prostředků (95,8 % rozhodně ano + spíše ano). Vlastního mentora nepotřebuje více než polovina respondentů (57,5%). Stejně tak není respondenty vyžadováno snížení vyučovací povinnosti, což má svoji logiku vzhledem k nastavení našeho systému, kdy ředitelé škol jsou pedagogickými pracovníky a mají za sebou několik let pedagogické praxe na pozici učitelů.

Je namístě věnovat energii dalšímu zkoumání, co vše by měl ředitel školy obsáhnout, jak by měl být na pedagogické vedení připravován, do jaké hloubky a jakými metodami, popř. jaké druhy podpory, zdroje a materiály by ke své práci kontinuálně potřeboval. Pedagogické vedení charakterizují čtyři široké kategorie – určování směru školy, rozvoj lidí, budování prostředí příznivého pro učení a rozvoj vzdělávacího

programu. Jde o mnohem větší míru oblastí odpovědnosti, než se zdá na první pohled. Nejde totiž o pouhé cizelování hospitačních aktivit, o tvorbu úvazků či podepisování vysvědčení. Kurikulární reforma přesunula na ředitele školy obrovskou odpovědnost. Je vidět, že bez systémové podpory si s touto odpovědností často neví a nemůže vědět rady.

Literatúra:

- Dvořák, D. (2011). Pedagogické vedení školy – hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis Scholae* 3/2001, str. 9-21
- Faltýsek, P., Krivánek, R., Šlajchová, L., Trojan, V.(ed).(2015)*Vzdělávací lídr - zkušenosti s realizací vzdělávacího programu pro vedoucí pracovníky ZŠ, ČŠI Praha*
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for Teachers*. United Kingdom. Taylor&Francis
- Leithwood, K. a další (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham. University of Nottingham.
- Lukas, J. (2009). Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách. *Studia paedagogica* 14/1, str. 127-145.
- Pisoňová, M. (2011). *Kompetenčný model manažéra výchovno-vzdelávacej inštitúcie*. Bratislava. Iura Edition.
- Straková, J. (2013). Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace* (5), str. 734-743.
- Švaříček, R. a K. Šedřová (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha. Portál, s.r.o.
- Trojan, V. (2016). Neřešené otázky přípravy ředitelů škol a jejich dalšího rozvoje. *Andragogická revue* 1/2016, str. 62-70
- Trojan, V. (2017) *Řízení pedagogického procesu v současné škole*. Praha, PedF UK.
- Trojan, V. (2011). Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství. *Orbis scholae*, 2011, roč. 5, č. 3, s. 107-122
- Veselý, A. (2013). Vzdělávací reforma v Ontariu: kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR. *Orbis Scholae*, str. 11-28

Kontakt:

PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství PedF UK

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha

E-mail: vaclav.trojan@pedf.cuni.cz

ROZVOJ SUBJEKTÍVNEJ TEÓRIE ZAČÍNajúCEHO UČITEĽA

DEVELOPMENT OF THE SUBJECTIVE THEORY OF THE BEGGINER TEACHER

Margita Feranská

Abstrakt: *Príspevok sa zaoberá teoretickou analýzou subjektívnej teórie učiteľa v jednotlivých fázach profesie, konkrétne začínajúcim učiteľom. Subjektívna teória učiteľa sa v príspevku koncipuje vo vzťahu k profesijnému štartu a jeho determinantom. Teoretickú štúdiu analyzuje vo vzťahu k adaptácii učiteľa na profesiu a skúma jeho vnútorné a vonkajšie determinanty. Vstup do profesie – profesijný štart je adaptačným obdobím v profesii učiteľa, kedy sa formuje profesijná identita učiteľa a uvedomuje si vlastnú podstatu profesionality a miesto svojej profesie. Tento proces sa chápe ako profesijná socializácia, pričom príspevok sa zameriava na niekoľko determinantov, ktoré ju do značnej miery ovplyvňujú.*

Kľúčové slová: *subjektívna teória učiteľa, začínajúci učiteľ, adaptácia učiteľa na profesiu.*

Abstract: *The paper deals with the theoretical analysis of the subjective theoretical theory of the teacher in terms of his Professional phases, namely the beginning teacher. We conceive the contribution in relation to the Professional start and the subjective theory of the teacher and its determinants. The theoretical analysis is conceived in relation to the teacher's adaptation to the profession and we examine his internal and external determinants. Entry into the profession - a Professional start is an adaptation period in the teacher's profession, when the teacher's professional identity is formed and is aware of the very nature of the profession and the place of his profession. We can also call this process as a Professional socialization, and we focus on a number of determinants that influence it to a great extent.*

Key words: *subjective teacher theory, beginning teacher, teacher adaptation to the profession.*

1 SUBJEKTÍVNA TEÓRIA UČITEĽA

Učiteľ v súčasnej škole vykonáva výchovno- vzdelávaciu činnosť a musí sa vyrovnávať s vnútornou premenou školy, jej autonómiou či vnútornou premenou spoločnosti. Prekonáva rolu transformátora týchto zmien a sprostredkúva ju tak aj iným ľuďom. Ako príklad môžeme uviesť žiakov učiteľa, ostatní kolegovia, učiteľa, pedagogický pracovníci, rodičia žiakov či širšia verejnosť.

V súvislosti s uvedenými nárokmi súčasnej školy a spoločnosti, vyplývajúcich z mnohých zmien zastáva učiteľ viaceré role súčasne: učiteľ ako diagnostik učebných štýlov žiaka, učiteľ ako manažér práce triedy, učiteľ ako konzultant či poradca v situáciách s učebnými a výchovnými problémami žiakov, učiteľ ako vychovávateľ, učiteľ ako modifikátor a inovátor postupov pri vzdelávaní, učiteľ ako tvorivý pracovník školy, ktorý prichádza s novými nápadmi, učiteľ ako facilitátor učenia sa žiakov, v neposlednom rade učiteľ ako reflexívny profesionál.

Osobnosť učiteľa sa transformuje a utvára v dlhodobom, celoživotnom procese. Tento proces môžeme charakterizovať a pomenovať aj ako proces formovania profesijnej identity. V tomto procese prebieha adaptácia učiteľa na svoju profesiu a tiež jeho socializácia na profesiu učiteľa. Identita nie je hotovým produktom a preto ju v týchto procesoch musí učiteľ získať. Podľa Š. Chudého – P. Neumeister (2014) je formovanie profesijnej identity podnietené časom, sociálnymi, psychologickými, antropologickými súvislosťami, ktoré sa spájajú s človekom a jeho vývinom. Nové zážitky, učenie sa novým situáciám a transformácia vývinových etáp socializácie a personalizácie neustále menia štruktúru profesijnej identity učiteľa. Rovina profesijnej kariéry učiteľa sa úzko prelína s rovinou osobnosti učiteľa a tvoria súbor sociálnych vzťahov, ktoré sú špecifikované výkonom profesie učiteľa.

Subjektívnu teóriu učiteľa môžeme chápať ako istý konštrukt, ktorý riadi rozhodovanie a konanie učiteľa. Podľa T. Janíka (2005) do tohto konania vstupujú viac alebo menej intenzívne interné a externé perspektívy. Externá perspektíva je podporená vedeckými teóriami, pričom interná perspektíva hovorí o determinantoch procesu vyučovania a učenia. Obe perspektívy predstavujú určitý mentálny kapitál učiteľa s ktorým operuje počas vyučovacieho procesu, alebo počas jeho príprav na vyučovanie. Ak spomenieme ďalšiu štúdiu T. Janíka (2003), v ktorej zhromažďuje poznatky o subjektívnej teórii a charakterizuje ju ako rozhodovanie učiteľa v konkrétnych pedagogických situáciách. Spreádzajú myslenie, cítenie a konanie učiteľa v jeho profesii.

Profesia učiteľa je charakterizovaná svojimi kvalitatívnymi a kvantitatívnymi ukazovateľmi, no nie všetky je možné presne popísať a zmerať. Výsledky práce učiteľa sa odrážajú aj v jeho jednotlivých etapách výkonu jeho profesie. Etapy, resp. fázy výkonu profesie učiteľa rozdeľujú mnohí autori podobne, aj keď sa odlišujú názvy jednotlivých etáp profesie učiteľa. Každá etapa, fáza je charakteristická niečím iným, no napriek tomu, že sa autori viac či menej v názvoch rozchádzajú, ich obsah je totožný.

Jedno zo základných vymedzení nachádzame u J. Průchu (1997), ktorý jednotlivé fázy a profesijnú dráhu učiteľa vymedzuje nasledovne:

- ➔ voľba profesie (motivácia a výber štúdia, pregraduálna príprava),
- ➔ profesijný štart (vstup do povolania, oboznámenie sa s povinnosťami),
- ➔ profesijná adaptácia (prvé roky povolania učiteľa),
- ➔ profesijný vzostup (budovanie kariéry),
- ➔ profesijná stabilizácia (stabilizovanie, určitá rutinná práca),
- ➔ profesijné vyhasínanie (profesijný konzervatorizmus, viaže sa ku koncu povolania).

Práve túto klasifikáciu vývinových fáz profesie učiteľa považujeme za najucelenejšiu, preberá ju mnoho autorov či výskumných pracovníkov a tvorí základ vývinových etáp profesie učiteľa.

Pre porovnanie uvádzame aj fázy výkonu profesie učiteľa podľa B. Kasáčovej (2004), ktorá rozdelila jednotlivé etapy nasledovne:

1. Začínajúci učiteľ – profesijným štartom a vstupom do profesie sa označuje z hľadiska vývinovej psychológie obdobie mladého dospelého, kedy po skončení pregraduálnej prípravy vstupuje do zamestnania. Tento vývinový medzník je dôležitý nie len zo psychologického hľadiska, ale aj zo sociologického, pretože sa v profesii učiteľa začína jeho profesijná alebo kariérna dráha. Mladý dospelý preberá na seba rolu učiteľa a mení sa jeho rola študenta, zároveň preberá zodpovednosť voči svojej práci a aj existenčnú zodpovednosť voči sebe samému.
2. Skúsený učiteľ – učiteľ expert, praktik vo svojom odbore. Nastupuje dávka rutiny, zautomatizovaná činnosť vo svojej profesii. Táto fáza v sebe zahŕňa profesijný vzostup, stabilizáciu povolania.
3. Profesijné vyhasínanie – viaže sa k preddôchodkovému obdobiu učiteľstva, kedy pociťujú učitelia únavu, vyčerpanie z profesie. Významným faktorom udržania profesijnej pružnosti je kontinuálne vzdelávanie.

Na základe tohto rozdelenia vidíme iný pohľad na rozdelenie fáz, pričom v druhom rozdelení vidíme tri zásadné vývinové medzníky profesie učiteľa a jej konkrétne charakteristiky. Práve z týchto dôvodov sme si vybrali týchto dvoch autorov, kde môžeme komparovať ich jednotlivé vývinové fazy profesie učiteľa. Pričom v prvom rozdelení vidíme členenie, ktoré sa viaže k širšiemu vývinovému obdobiu života človeka. Pričom druhé členenie je konkrétnejšie v troch medzníkoch učiteľskej profesie.

2 *ADAPTÁCIA ZAČÍNAJÚCEHO UČITEĽA NA PROFESIU A JEHO SOCIALIZÁCIA*

Z pohľadu vstupu do profesie učiteľa je adaptácia kľúčovým obdobím, dochádza v ňom k počiatočnej profesijnej socializácii začínajúcich učiteľov a zoznamovanie sa tiež s kultúrou a filozofiou školy. Zároveň ide o veľmi citlivé obdobie pre učiteľa, učelia sa nachádzajú na štarte profesijnej dráhy v plnom rozsahu vyťažení takmer všetkými učiteľskými povinnosťami. Veľa krát tak učelia prežívajú situácie v ktorých sa cítia bezradní či frustrovaní.

Profesijná dráha učiteľov býva opisovaná na základe ich jednotlivých fáz profesie učiteľa. V pedagogickej literatúre je táto problematika chápaná cez vývinové modely jednotlivých autorov. Ich podstatou sú špecifiká vývinových fáz profesie učiteľa, ktorými postupne prechádza. M. Píšová (2011) začínajúceho učiteľa nahrádza pojmom učiteľ novíc. Pre potreby podpory začínajúcich učiteľov je nevyhnutné porozumieť tomu, čo pre učiteľov v prvých rokoch profesijnej aktivity typické. V adaptačnom období profesie učiteľa začínajúci učelia ako špecifická skupina vykazujú spoločné problémy. Ide o problémy, ktoré sa viažu k prekonávaniu obdobiu výzvy, pričom sa tejto problematike venuje Lukas (2007), Juklová (2013), M. Píšová - Hanušová (2016). Čoraz väčším problémom začínajúceho učiteľa sa stáva oblasť komunikácie, jeho komunikačné kompetencie a udržanie disciplíny počas vyučovania. To znamená, že učiteľ na začiatku svojej profesie nemá problém s psychodidaktickou kompetenciou, ale so žiakmi a ich správaním, resp. s disciplínou žiakov počas vyučovania, čo súvisí aj s komunikáciou učiteľa, ktorú sme spomenuli.

T. Janík a kol. (2017) uvádza niekoľko perspektív, na ktoré treba prihliadať pri začínajúcich učiteľoch a ktoré môžu učiteľom pomôcť pri zvládaní ťažkých pedagogických situácií. Ako prvú perspektívu autori opisujú pedagogicko-didaktickú perspektívu, ktorá sa sústreďuje na profesijný rozvoj učiteľa, jeho didaktické kompetencie

a možnosti rozvoja jeho zručností v prospech edukačnej praxe, či efektivity vyučovania. Druhá perspektíva socio-pedagogická sa zameriava na jednotlivé fázy profesijného života učiteľov, pričom sa uplatňuje profesijná biografia učiteľa. Prvá perspektíva sa sústreďuje na vstup do profesie a na postupnú adaptáciu. Druhá perspektíva hovorí o prežívaní a objavovaní smerom k profesii učiteľa. V prvej fáze, perspektíve sa učiteľ socializuje (učiteľ novice) vo vzťahu ku spoločnosti, ku kontextu školy, k sebe samému. No v druhej fáze a nasledujúcich fázach učiteľ rieši nové výzvy, ktoré môže získavať skúsenosťami z viacerých vzdelávacích kontextov či elementov, ktoré k nemu prichádzajú, alebo ich sám vyhľadáva. V tejto fáze sa prehlbujú vedomosti, zručnosti a skúsenosti učiteľa. Posledná, tretia perspektíva je socio-pedagogicko-didaktickou, ktorá sa snaží prepojiť poznatky o tom, ako sa učiteľ učí a tiež poznatky o tom, od čoho sa odvíja profesijný život učiteľov. Ak zhrnieme predchádzajúce perspektívy autorov, môžeme konštatovať, že názaklade toho, že začínajúci učitelia môžu prežívať šok z reality v súvislosti so vstupom do profesie. Spája sa predovšetkým s nárokmi kladenými na učiteľa od prvého dňa jeho nástupu do práce.

Novodobým fenoménom pri začínajúcom učiteľovi, pri profesijnom štarte býva aj syndróm vyhorenia už na začiatku profesie. To znamená že syndróm vyhorenia, ktorý poznáme, sa neviahne len ku koncu profesijnej dráhy, k profesijnému vyhasínaniu, ale aj k začiatku profesie. Ako opisujú C. Mansfield a kol. (2014), môže nastať proces vyhasínania a teda burn-out syndróm už na začiatku profesie. Problematika syndrómu vyhorenia je čoraz aktuálnejšou vplyvom meniacich sa podmienok a nárokov aj na učiteľov zo strany spoločnosti, riaditeľov či samotných rodičov. Hlavnými stresujúcimi faktormi je hlavne pracovná záťaž (aj časová náročnosť profesie učiteľa), nedostatok sebadôvery, stanovenie si nesplniteľných cieľov, nedostatočný prístup k informačným zdrojom. Spomenuté faktory môžu tak vo svojom dôsledku prispievať k vyššej miere odchodu začínajúcich učiteľov

z profesie. Z toho vyplýva, že začínajúcich učiteľov môžeme považovať za ohrozenú skupinu (učiteľov). Môžeme teda tvrdiť, že profesijná dráha a jednotlivé vývinové etapy profesie učiteľa nie sú lineárne a ani kontinuálne, ide o individuálny proces, na ktoré vplyvajú hlavne skúsenosti učiteľa pri vstupe do profesie a v prvých rokoch pedagogického pôsobenia.

Adaptácia začínajúceho učiteľa na povolanie sa spája aj s rozvojom profesijného sebavedomia učiteľa, ktoré pociťujú v situácii získavania dôkazov o kvalite svojich profesijných kompetencií prostredníctvom vyučovania. Porozumenie tomu, čo učitelia na

začiatku profesie prežívajú, napomáha k identifikácii faktorov, ktoré môžu predikovať profesijnú spokojnosť učiteľov.

B. Johnson a kol. (2014, s.531-532) uvádza zhrnutie niekoľkých výskumných a teoretických štúdií a hovorí o šiestich oblastiach, ktoré identifikujú príčiny problémov pociťovaných začínajúcich učiteľov. Ide o nasledovné oblasti:

- prípravné vzdelávanie učiteľov nedáva učiteľom dostatočné vedomosti, zručnosti a dispozície k výkonu profesie,
- začínajúci učitelia sú konfrontovaní so závažným rozporom medzi svojimi idealistickými motívmi k výkonu profesie a realitou,
- malá skupina začínajúcich učiteľov prejde kvalitným procesom uvádzania priamo do praxe,
- existujú osobné a kontextové faktory ovplyvňujúce odchod úspešných začínajúcich učiteľov,
- štruktúry v škole a zavádzané praktiky začínajúcich učiteľov demotivujú a oni tak prichádzajú o entuziazmus a vlastnú kreativitu,
- vedenie školy nemá často priestor efektívne podporovať začínajúceho učiteľa.

Z uvedeného vyplýva, že začínajúci učitelia si so sebou v počiatočnom štádiu svojej profesie prinášajú niektoré špecifické problémy ale aj potreby. Adaptačné obdobie učiteľa je cestou, ako u začínajúcich učiteľov vstup do profesie motivovať s cieľom posilniť ich profesijnú spokojnosť a znížiť mieru odchodu z profesie.

2.1 Formy úspešnej adaptácie na profesiu učiteľa a miesto uvádzajúceho učiteľa v škole

Základnou črtou adaptačného obdobia začínajúceho učiteľa je, že stávanie sa a bytie učiteľom je kontinuálny proces rozdelený do niekoľkých rokov. Práve preto by adaptačné obdobie učiteľa malo byť koncipované s ohľadom na etapy, ktoré mu predchádzajú a tiež za ním nasledujú. V takomto prípade môžeme spomenúť autorov I. Stuchlíkovú, T. Janík (2017), ktorý opisujú profesionalizačné kontinuum. Nadväznosť v jednotlivých fázach profesie učiteľa by sa mala premietnuť aj do profesijného kontinua. Kompetencie dôležité pre výkon učiteľskej profesie, ktorých základ vychádza z prípravného vzdelávania učiteľov by malo byť ďalej rozvíjané v adaptačnom období profesie učiteľa. V oblasti profesijného rozvoja môžeme hovoriť o profesijných zručnostiach učiteľa, schopnostiach sebahodnotenia či sebareflexie.

Pedagogickú činnosť učiteľa by v adaptačnom období učiteľa mala podporovať plánovanie vyučovania, podporu učenia a vyučovania, vytváranie pozitívnej klímy v triede počas vyučovania aj mimo neho, či v neposlednom rade hodnotenie priebehu a výsledkov vzdelávania a učenia sa žiakov. Ak hovoríme o spolupráci začínajúceho učiteľa adaptácia by sa mala hlavne zamerať na oblasť spolupráce s rodičmi či širšou verejnosťou, s ostatnými pedagogickými pracovníkmi, kde sa prejavujú komunikačné zručnosti učiteľa.

Pohľad na rôzne zahraničné koncepcie (Francúzsko, Nemecko, Veľká Británia) adaptačného obdobia začínajúceho učiteľa ukazuje, že indukcia do profesie je obvykle zabezpečovaná školami v spolupráci s univerzitami alebo vysokými školami, ktorá je nadväzná na pregraduálne štúdium. Adaptačné obdobie býva zaradené do systému učiteľského vzdelávania aj v rámci magisterského štúdia, alebo až po jeho skončení, v období adaptácie na profesiu. Z hľadiska uplatňovania foriem sa môžeme stretnúť s riadením vlastného vyučovania začínajúceho učiteľa alebo s riadením mocou hospitácii. V situácii kedy sú začínajúci učitelia hospitalizovaní alebo naopak, že sú hospitujúcimi, kedy si môžu viesť poznámky z iných vyučovacích hodín.

Ďalším princípom, formou adaptácie na profesiu učiteľa je, že aktivity v rámci adaptačného obdobia by mali byť prioritne zamerané na podporu profesijného učenia. Učitelia v období vstupu do profesie majú veľký potenciál ďalej rozvíjať svoje profesijné kompetencie, no úspešnosť realizácie tohto potenciálu je znásobená podľa autora Maulana (2015) vhodnou podporou hlavne zo strany školy, kde učiteľ pracuje.

V adaptačnom období by malo byť využívané široké spektrum foriem profesijnej podpory pre začínajúcich učiteľov. Mali by zahŕňať rôzne intervenčné stratégie a techniky, ktoré umožňujú rozvíjať sebareflexiu učiteľa ako predpoklad zvyšovania kvality ich pedagogického pôsobenia. Napríklad môžeme hovoriť o hospitáciách uvádzajúcich učiteľov, ktorý s nimi uskutočnia reflexiu a následne rozbor vyučovacej hodiny, tiež tímové vyučovanie, realizácia akčného výskumu, videozáznam vyučovacej hodiny a jeho rozbor a i. Dôvodom rozmanitosti foriem je potreba reflektovať individuálne potreby začínajúcich učiteľov v príslušnom kontexte, vrátane ich štýlu vyučovania, preferovaných metódach vyučovania a i. V adaptačnom období začínajúci učitelia spomenuté nástroje umožňujú plánovať a koordinovať vyučovanie. Následne je predpokladom účinnosti spomenutých foriem podpory profesijného rozvoja začínajúceho učiteľa ich využitie a zachytenie.

Pri upriamení pozornosti na uvádzajúceho učiteľa a jeho pôsobení na začínajúceho učiteľa charakterizujeme jeho osobnosť. Prvou podmienkou je vykonávanie činnosti uvádzajúceho učiteľa je splnenie kvalifikačného predpokladu, ktorý charakterizuje zákon. Funkciu uvádzajúceho učiteľa môže vykonávať iba samostatný pedagogický zamestnanec s prvou atestačnou skúškou. Súhlasíme s názorom M. Černotovej (2010), ktorá opisuje uvádzajúceho učiteľa ako osobu, ktorá riadi, dozoruje a následne spolu vyhodnocuje činnosť adeptov učiteľstva, resp. začínajúcich učiteľov.

Uvádzajúceho učiteľa môžeme chápať ako mentora, či skúsenejšiu osobu, ktorá vystupuje ako „model“ profesie, učia, rozvíjajú, riadia a povzbudzujú osoby menej zdatné a skúsene v profesii učiteľa. Uvádzajúci učiteľ je teda skúsený učiteľ, ktorý disponuje osobnostnými, vedomostnými, praktickými vlastnosťami a zručnosťami. Ako sme už uviedli, je mentorom pre začínajúceho učiteľa, ktorý sa chápe tiež ako:

- poradca, ktorý poskytuje dobré rady týkajúce sa edukačného procesu, ale aj každodenného života v školskej triede,
- zdroj informácií pre začínajúceho učiteľa, o školskom kurikule, dokumentácii, charakteristikách jednotlivých žiakov,
- mentor, ktorý zodpovedá za jeho výcvik v príslušných pedagogických schopnostiach, napríklad plánovanie vyučovacieho procesu,
- poverenú osobu, ktorá hodnotí prácu začínajúceho učiteľa a správne ju usmerňuje.

Z uvedeného vyplýva, že uvádzajúci učiteľ je rozhodujúcim činiteľom v priebehu adaptačného obdobia začínajúceho učiteľa. Má zodpovednosť za rozvoj pedagogických kompetencií začínajúceho učiteľa, ktorý bude onedlho samostatným učiteľom. Jednou z najdôležitejších úloh uvádzajúceho učiteľa je viesť začínajúceho učiteľa k sebareflexii svojej pedagogickej činnosti. Zvyšujúce sa nároky na učiteľov a to, ako dokážu pracovať s reflexiou vlastnej pedagogickej činnosti odzrkadľuje ich formu práce, metódy práce so žiakmi alebo snahu o inováciu vo vyučovaní.

Na záver by sme mohli zhodnotiť, že nie je jednoduché zvládnuť proces socializácie v profesii učiteľa. Zameriavali sme sa na mnoho faktorov, ktoré ovplyvňujú adaptačné obdobie začínajúceho učiteľa a opisovali sme aj niekoľko foriem úspešnej adaptácie začínajúceho učiteľa. Uviedli sme niekoľko charakteristík a úloh uvádzajúceho učiteľa pri práci so začínajúcim učiteľom, pričom upozorňujeme na jeho nezastupiteľnú funkciu v školstve a teda snahu o zlepšenie jeho postavenia na školách.

Literatúra:

- Černotová, M. (2010). *Cviční učitelia*. Prešov: FHPV PU. 111 s.
- Chudý, Š. - Neumeister, P. (2014). *Začínajúci učiteľ a zvládanie disciplíny v kontexte druhého stupňa základnej školy*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2003). Subjektívni teorie učiteľů amožnosti jejich výzkumu. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*: 11, výroční mezinárodnákonference ČAPV: Sborník referatů, Brno: PdF MU.
- Janík, T. (2005). *Znalostjaklíčovákatégorieučitelskéhovzdelávání*. Brno: Paido. 171 s.
- Johnson, B. a kol. (2014). Promotin gearly career teacher resilience: A framework for under standing and acting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 530-546.
- Kasáčová, B. a kol. (2004). *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. 85 s.
- Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*: 57(4), 46-60.
- Mansfield, C., Beltman, S., Price, A. (2014). I'm coming back again! There silience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: 20(5)*. 547-567. Maulana, R. (2015). A longitudinal study ofinduction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes od their students.*Teacher Education:51*, p. 225 – 245.
- Pišová, M. a kol. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pišová, M. - Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop – out. *Pedagogika*: 66(4), 368-407.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. 495 s.
- Stuchlíková, I. – Janík, T. (2017). Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry. *Pedagogická orientace*: 27 (1), 242 – 246.

Kontakt:

Mgr. Margita Feranská

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UKF v Nitre

Dražovská cesta 4, 949 74

E-mail: margita.feranska@ukf.sk

EDUKACE UČITELŮ V MULTIJAZYČNÉM PROSTŘEDÍ NA DOLNOŚŁĄSKE SZKOLE WYŻSZEJ

EDUCATION OF TEACHERS IN THE MULTILINGUAL ENVIRONMENT ON UNIVERSITY OF LOWER SILESIA

Pavlına Junková – Alicja Konieczna – Radim Štěpánek

Abstrakt: Příspěvek přináší informace z realizace nového studijního programu Speciální pedagogika pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami a pedagogika předškolního věku a učitelství pro 1. stupeň základních škol při Dolnośląske Szkole Wyższej ve Wrocławu. Příspěvek pojednává o možnostech akreditovaného studia v multijazyčném prostředí pro české a slovenské pedagogy v oblasti speciální pedagogiky a zpětným ohlasem studentů na kvalitu výuky. Článek prezentuje vybrané otázky evaluace ze strany studentů–většinou pedagogů s mnohaletou praxí. Ve spolupráci s českými kolegy a pracovníky Dolnośląske Szkole Wyższej byl vytvořen vzdělávací program, který byl připraven tak, aby absolventi tohoto oboru získali komplexní odbornost pro práci na území České republiky, která plně zapadá do Evropského kvalifikačního rámce. Výuka probíhá na akademické půdě Dolnośląske Szkole Wyższej v Polsku. Vzhledem k výše nastiněným okolnostem je studium v rámci česko–polské spolupráce a výměny pedagogických zkušeností unikátní. Příspěvek je určen do obecné rozpravy a diskuze.

KPůčové slová: pedagogika, speciální pedagogika, vysokoškolské vzdělání

Abstract: The article provides information on the realization of a new program for study of special education for children, pupils and students with special educational needs and pedagogy of preschool age and teaching for the first level of primary schools at University of Lower Silesia in Wrocław. The article with the possibilities of accredited study in a multilingual environment for Czech and Slovak pedagogues in the field of special pedagogy and the feedback of students on the quality of teaching. The article presents selected questions of evaluation by students - mostly teachers with many years of experience. in cooperation with Czech colleagues and employees of the University of Lower Silesia , an educational program was prepared which was prepared so that the graduates of this field gained comprehensive expertise for work in the territory of the

Czech Republic which fully fits into the European Qualifications Framework. Teaching takes place at the University of Lower Silesia campus in Poland. Given the above-mentioned circumstances, studying in the framework of Czech-Polish cooperation and exchange of pedagogical experience is unique. The article is intended for general debate and discussion.

Key words: *pedagogy, special pedagogy, higher education*

ÚVOD

Prvotním impulzem k realizaci celého projektu studia českých studentů v Polsku byla jejich aktuální tíživá situace, do které se dostali vlivem odnětí akreditace významné české soukromé univerzity. Pod tlakem legislativy studenti v mnoha případech dostávali ultimáta ze stran ředitelů škol. Získání vzdělání se stalo existenční nutností pro uchování svého zaměstnání. Podobné situace zažívala státní správa v jiných oborech již několikrát, tyto byly vždy spojeny s významným procentuálním exodem profesionálů ze svých postů, na kterých byli i několik desetiletí považováni za naprostou špičku v oboru. I v našem případě byli studenti – ve většině zastoupení pedagogové s mnohaletou zkušeností - z celé situace zpočátku velmi frustrováni a získání potřebného magisterského vzdělání pro udržení své práce se zdála chimérou.

Chtěli jsme najít rychlý způsob vyřešení a hledali jsme na trhu možnosti a flexibilitu, jak těmto lidem pomoci. Po přeanalyzování českého trhu jsme došli k závěru, že řešení pro tyto dané případy neexistuje, proto jsme se rozhodli najít řešení v zahraničí a oslovit prestižní univerzity v příhraničí, které by byly v tomto ohledu schopné reakce. Abychom mohli studentům nabídnout co nejvyšší kvalitu vzdělání a získání potřebné odbornosti, musela vybraná instituce splňovat naše očekávání na základě celostátních hodnocení polských vysokých škol. Náš výběr se na základě dalších kritérií zajišťování vysoké kvality vzdělání na evropské úrovni zaměřil na Dolnoslezskou vysokou školu ve Vratislavi. Dolnoslezská vysoká škola byla velice vstřícná a operativní pro přijetí českých studentů. S celým vědeckým štábem a odborníky připravila vzdělávací plán s ohledem na českou a polskou realitu a požadavky s možností získání rozšířené kvalifikace, čímž daný pedagog vždy najde místo práce. Pro získání důvěry a jistoty u studentů, že získaný diplom v Polsku bude plnohodnotný, včetně potvrzení uznání odborné kvalifikace pedagogického pracovníka, jsme začali podnikat první kroky na MŠMT. Předložili jsme vypracované dokumenty a celý vzdělávací program k analýze složkám MŠMT, abychom

získali potřebné potvrzení o uznání odborné kvalifikace. Toto potvrzení jsme získali, což byl podnět pro mimořádné přijímací řízení na náborovém oddělení Dolnoslezské vysoké školy. Bylo přijato cca 80 nedostudovaných studentů magisterského studia, kteří dostali možnost kontinuace studia a získání vysokoškolského diplomu. V roce 2016 ukončili toto studium první absolventi. Od tohoto období projekt získává stále více nadšenců jak ke studiu, tak k pedagogickým příležitostem, spolupráci a vzájemným vztahům mezi Českou a Polskou republikou.

1 PROČ STUDOVAT NA DSW

Dolnośląska Szkoła Wyższa ve Vratislavi působí již 20 let a studium úspěšně ukončilo již více než 25 000 lidí a je uváděna jako nejlepší soukromá vysoká škola v Dolním Slezsku v Polsku. Je jednou ze čtyř soukromých vysokých škol, která má akademickou pravomoc pro udělování doktorských a postgraduálních diplomů a má právo požádat o udělení titulu profesora. V současné době studuje více než 4000 studentů, včetně mnoha studentů ze zahraničí (Ukrajina, Mongolsko, Německo, Česká republika, Velká Británie, Norsko, Kazachstán, Chorvatsko, Bangladéš, Turecko, USA, Tunisko, Zimbabwe, Bulharsko, Dánsko, Francie, Řecko, Španělsko, Nizozemsko, Rumunsko, Itálie aj.)

DSW nabízí 13 bakalářských (prvního stupně), 6 magisterských (druhého stupně), 72 postgraduálních a doktorských program. Všechny tudijní obory byly opakovaně hodnoceny polskou akreditační komisí a byly akreditovány s hodnocením pozitivním. Z více než tři sta soukromých vysokých škol pouze DSW, stejně jako tři univerzity ve Varšavě, má právo udělovat titul PhD. a doktorské tituly na dvou fakultách. Poskytuje studentům vynikající vysokoškolský pedagogický sbor, který reprezentuje různé obory z praxe. Má mnoho mezinárodních kontaktů, jak při výměně studentů, tak i v oblasti vědecké spolupráce. Fakulta pedagogických věd získala 1. místo v národní soutěži Ministerstva vědy a vysokého školství v Polsku pro nejlepší vzdělávací programy v zemi, mezi všemi vysokými školami v roce 2012.

Vzdělávací program na oboru speciální pedagogika se zaměřuje k formování charakteristik absolventů, kteří jsou schopni reflektivní praxe a kritického kontextového myšlení. Speciální pedagogika zdůrazňuje hodnotu rozmanitosti, humanitní smysl podpory zranitelných osob a osob vyžadují zvláštní vzdělávací a rehabilitační péči. Realizovaný vzdělávací program bere v úvahu současný stav znalostí v oblasti speciální

pedagogiky a příbuzných věd. Většina pedagogického sboru pro magisterské studium má velké vědecké úspěchy důležité pro vedení didaktických přednášek. V rámci výzkumného procesu se také aktivně podílejí student. Metody výuky jsou různorodé, mají charakter konzultací, seminářů a přednášek. Používané metody zahrnují sebevzdělávání studentů a vlastní výzkumy. Vzdělávací nabídka v oboru speciálního pedagogika je úzce spojena s fungujícími institucemi, které jsou rozumněny pod širokospektrálním pojmem a jsou zaměřeny na tento speciální profil. Instituce má vědecká potenciál a praktické zkušenosti pracovníků daleko převyšující aktuální vzdělávací nabídky

Studenti mají možnost podílet se na vědeckých a výzkumných projektech prováděných výzkumnými pracovníky a také se mohou zúčastňovat aktivit v mnoha oblastech. Kromě přípravy na povolání, DSW také vytváří příležitosti pro osobní rozvoj a realizaci jednotlivých vášní.

Na DSW fungují:

- Dolnoslezská vysoká škola provozuje v Polsku největší soukromou vědeckou knihovnu, své vlastní knihkupectví a vědecké vydavatelství, televizní studio, pracovny (multiediální, počítačové, projekční a fotografické) a moderní zvukovou laboratoř s nahrávacím studiem.
- Divadlo Studentská aula, která spolupracuje s rockovou kapelou a hudebním souborem.
- Studentské vědecké kurzy: kurzy fotografie, vědecké sdružení pedagogiky "Kreacja", vědecké sdružení Resocjalizacja (Resocializace), vědecké sdružení Sztukateria (Umění).
- Kreativní akademie - jako součást akademie, děti a mládeže v péči studentů, kteří mají možnost rozvíjet kreativní myšlení, tvůrčí trávení volného času při společné umělecké práci, a mají možnost podělit se o své nápady a poznatky v otázkách jejich zájmu.

Obrázok 1: Část bohaté univerzitní knihovny



Obrázok 2: Aula DSW



2 VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Unikátní vzdělávací program byl připraven pro české studenty, ale nejen pro ně v souladu s myšlenkou Evropského rámce kvalifikací, jehož hlavní předpoklady se týkají mobility a vzdělávacích příležitostí k celoživotnímu vzdělávání obyvatel zemí Evropské unie. Evropský rámec kvalifikací podporuje mobilitu studentů ze zemí Evropské unie, stejně jako zjednodušuje rozpoznávání a popisování kvalifikací a diplomů získaných na vysokých školách. Po absolvování tohoto programu bude mít český, polský nebo slovenský student stejně dokonale teoretické znalosti a širokou škálu příležitostí k využití vzdělání a diplomu a získání věcných, didaktických a praktických dovedností.

Vzdělávací program realizovaný v českém jazyce s praktickým profilem vzdělávání se skládá z pěti vzdělávacích modulů:

- modul základního vzdělávání,
- modul odborného vzdělávání – speciální pedagogika,
- modul odborného vzdělávání – výuka na prvním stupni základních škol a předškolní výchova,
- modul pedagogicko – psychologické přípravy se speciální didaktikou,
- modul praxí.

V průběhu 4 semestrů v kombinované formě studia studenti realizují 768 vyučovacích hodin a 270 hodin pedagogické praxe a získávají 145 ECTS kreditů.

Během studia student absolvuje interdisciplinární znalosti o příčinách a specifčnosti vývojových poruch u dětí. Získá dovednosti a kompetence potřebné pro vzdělávací práci a výuku dětí se zdravotním postižením. Získá základní dovednosti v oblasti diagnostiky a terapeutické práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Naučí se vytvořit individuální vzdělávací a terapeutický program založený na funkční diagnóze. Naučí se vypracovat návrh vzdělávací práce se studentem, provádět terapeutické aktivity a podporovat rodinu dítěte se zdravotním postižením. Teoretické znalosti a praktické dovednosti, získané i během stáží a praxe, dávají absolventovi příležitost využít nejnovější didaktické a terapeutické metody při práci se studenty s různými zdravotními postiženími a stupni postižení. Získá kompetence v oblasti individuální a skupinové práce s dětmi a mládeží, jakož i ve spolupráci s dalšími odborníky pracujícími se studenty. Výběr tříd a předmětů je vhodně přizpůsoben a umožňuje studentům získat specifické dovednosti v oblasti speciální pedagogiky.

3 UPLATNĚNÍ ABSOLVENTA

Absolvent se uplatní na pozicích:

- učitel na 1. stupni základní školy;
- učitel v mateřské škole;
- speciální pedagog – učitel na 1. stupni základní školy;
- speciální pedagog – učitel na 1. stupni základní školy při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou vzděláváni v režimu individuální nebo skupinové integrace;
- speciální pedagog – učitel přípravné třídy základní školy;
- speciální pedagog – učitel v základních školách s upraveným vzdělávacím programem pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v 1. – 5. ročníku

(např. základní školy logopedické, základní školy pro sluchově postižené, základní školy pro tělesně postižené, základní školy pro zrakově postižené, základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení, základní školy pro žáky se specifickými poruchami chování);

- speciální pedagog – učitel v základní škole se vzdělávacím programem školy praktické, speciální, v rehabilitačních třídách;
- speciální pedagog – učitel v přípravném stupni základní školy speciální; speciální pedagog pro poradenskou práci ve školských poradenských zařízeních typu speciálně pedagogických center, pedagogicko-psychologických poraden;
- speciální pedagog v nestátních zařízeních určených pro osoby se zdravotním postižením či znevýhodněním včetně resortu práce a sociálních věcí;
- speciální pedagog pro poradenskou práci ve speciálních zařízeních pro děti a mládež psychopedického a etopedického charakteru (speciální školy, speciální odborná učiliště, dětské diagnostické ústavy, ústavy sociální péče, zařízení pro výkon ústavní, resp. ochranné výchovy, doléčovací centra, terapeutické komunity, dětská krizová centra, domovy s pečovatelskou službou), v oblasti speciálního poradenství; v sociálních službách, ve vězeňství, v policejních složkách.

Toto studium speciální pedagogiky je unikátní v tom, že žádný podobný program nezahrnuje možnost získat tolik různých pracovních kvalifikací od učitele až po speciálního pedagoga a možností práce ve speciálních poradnách.

Absolvent je připraven k plnění úkolů:

- plánování, organizace a realizace vzdělávacích aktivit s předškolními dětmi apředčasné školní vzdělávání, se zvláštním důrazem na individuální schopnosti dětí;
- realizace didaktických, vzdělávacích, pečovatelských a terapeutických úkolů v rámci základní a mateřské školy;
- diagnostikování abnormalit ve vývoji dítěte, včetně znalostí a dovedností v oblasti pedagogiky, speciálního vzdělávání, psychologie, neurobiologie, psychiatrie, psychopatologie;
- vytváření individuálních programů terapeutických interakcí;
- provádění vzdělávacích a rehabilitačních aktivit s dětmi se zdravotním postižením;
- orientace v řešení problémů v rodině dítěte se zdravotním postižením a provádění podpůrných činností ve prospěch rodiny;

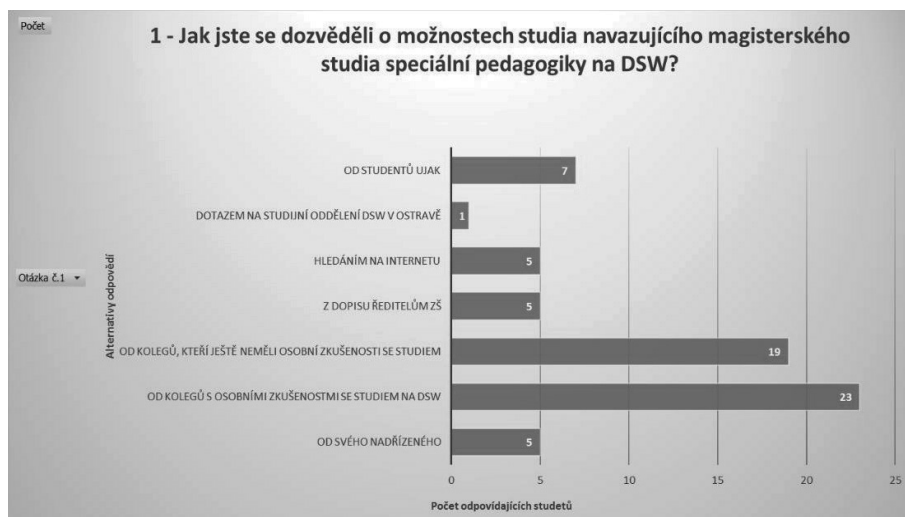
- využívání interdisciplinárních znalostí v oblasti pedagogiky, speciálního vzdělávání, psychologie.

4 ***SPOKOJENOST STUDENTŮ S KVALITOU VÝUKY***

Prezentujeme vybrané výsledky z analýzy zpětné vazby studentů DSW jako podklad pro inovaci studijního programu a autoevaluační smyčku. Pro aktuální zpětnou vazbu na vybrané otázky ohledně dvouletého navazujícího magisterského studia na DSW jsme mezi 65 studenty druhého ročníku realizovali anonymní dotazníkové šetření, které mělo za úkol nastavit zrcadlo všem členům Studijního oddělení a česko-polským pedagogům, kteří v programu vyučují.

Z úvodních otázek výzkumu vyplývá, že studenti v rozhodovacím faktoru volby školy ve velké míře potřebují radu, nebo konzultaci s kolegy, kteří již na DSW působí (35% odpovědí), nebo kteří již o škole v pozitivním slova smyslu slyšeli (29,2 % odpovědí).

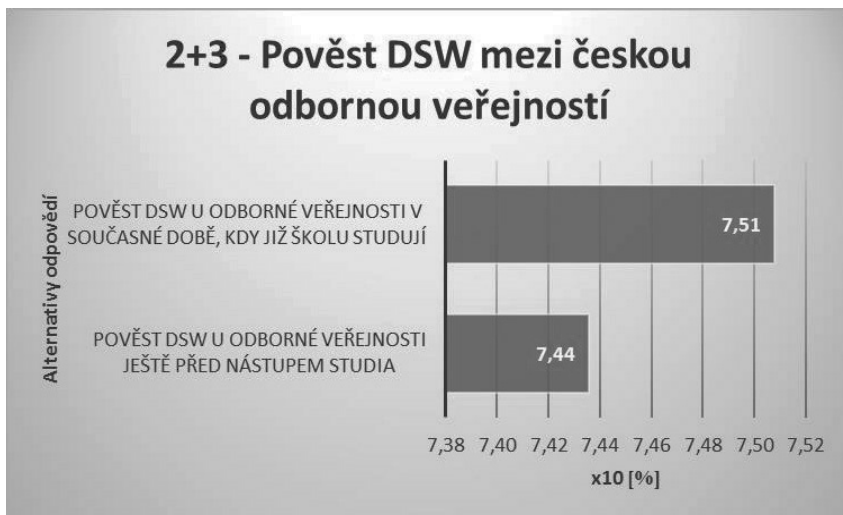
Tabulka 1: Výsledky evaluační ankety



Další škálové otázky poukázaly na fakt, že studium na DSW má v odborných kruzích – mezi českými pedagogy či odbornými webovými stránkami týkající se pedagogiky – pozitivně velkou úroveň.

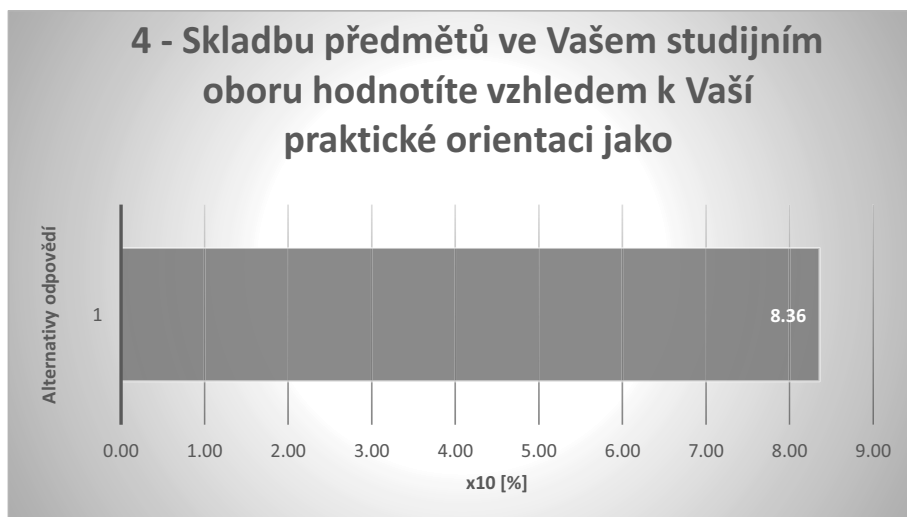
Z možného maxima 100% bylo našimi žáky určeno 74,4% pozitivní pověsti již před nástupem studia. Během studia žáci evidují celkovou pověst ještě vyšší, resp. 75,1 %.

Tabulka 2 – výsledky evaluační ankety



Praktický ukazatel spokojenosti se skladbou předmětů studia DSW je vzhledem k mnohaletým pedagogickým zkušenostem našich žáků také vysoký: 83,6%.

Tabulka 3 – výsledky evaluační ankety



V další otázce měli studenti posoudit, který z předmětů by si dle jejich názoru zasloužil větší hodinovou dotaci.

Zde respondenti preferují především předměty Metody reedukace žáka (15,3%) a Didaktika českého jazyka (13,8%). Z dalších významných předmětů je to na třetím místě Psychopedie (10,7%).

Tabulka 4 – výsledky evaluační ankety



U šesté otázky – u kterého předmětu by studenti naopak uvítali menší hodinovou dotaci se projevila na prvním místě Pedagogická praxe (24,6%) a Didaktika tělesné výchovy (10,7%).

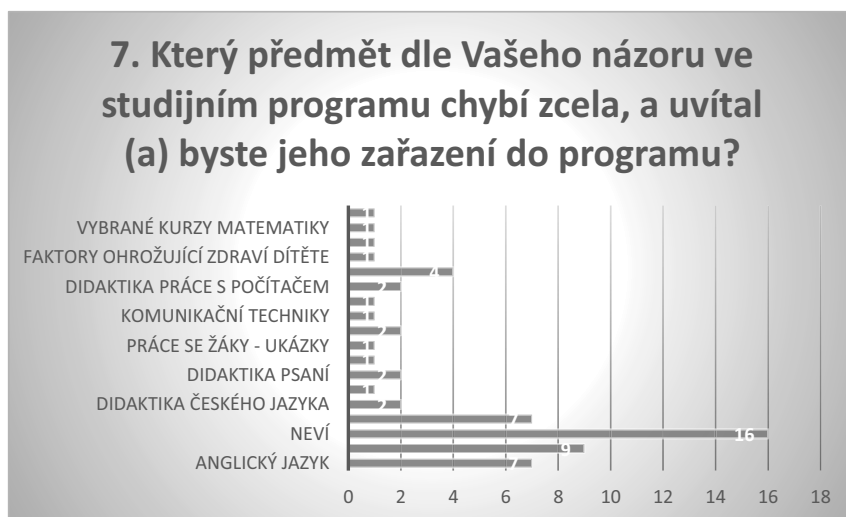
Tabulka 5 – výsledky evaluační ankety



V otázce sedmé se měli studenti vyjádřit k problematice absence důležitého předmětu, který by se měl ve studijním programu objevit.

Výsledek koresponduje s otázkou č. 4, kdy už v obecné rovině byli studenti se strukturou nasazených předmětů spokojeni. Většina nedokázala najít odpověď jinou, než formu nevím (24,6%), plnou spokojenost se skladbou vyjádřilo 13,8 % dotázaných. Z významných zastoupení, kterými se budeme zabývat, uvádíme absenci Didaktiky hudební výchovy a anglického jazyka (oba předměty 10,7%) a předmět zabývající se práci s rodiči (6,15%).

Tabulka 6 – výsledky evaluační ankety



ZÁVĚR

V březnu 2016 Dolnośląska szkoła wyższa umožnila dostudovat poslední rok magisterského studia oboru Speciální pedagogika 73 českým studentům. Úspěšnost, kvalita, lidský přístup a pochopení pedagogů ze strany vyučujících kolegů zapříčinily, že do nového akademického roku 2016/2017 bylo přijato 85 studentů a v aktuálním akademickém roce 2017/2018 jich evidujeme skoro dvojnásobek a to 150.

Tento progres neušel ani evropským politikům, kteří v roce 2017 vzdělávací program ocenili společně s Business Center Club a Evropským hospodářským a sociálním výborem v Bruselu **Evropskou medailí** v kategorii služeb.

Literatura:

Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. 1. vydání.* Praha: Grada Publishing.

Lužný, D. (2013). *Metodologie společenských věd.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

www.dsw.edu.pl

Kontakt:

Ing. Pavlína Junková

International Association of Cooperation and Strategy, z.s.

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych

ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław, Polsko

E-mail: pavlina.junkova@liacs.org

DVM Alicja Konieczna

International Association of Cooperation and Strategy, z.s.

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych

ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław, Polsko

E-mail: alicja.konieczna@liacs.org

Mgr. Radim Štěpánek, Ph.D.

Pedagogická fakulta Ostravské Univerzity

Mlýnská 5, 70103 Ostrava, Česká republika

E-mail: radim.stepanek@osu.cz

**PRIENIK PEDAGOGICKEJ TEÓRIE
A VZDELÁVACÍCH POTRIEB VYSOKOŠKOLSKÝCH
UČITEĽOV TECHNICKÉHO A EKONOMICKÉHO ZAMERANIA**

**EDUCATIONAL THEORY AND EDUCATIONAL NEEDS
OF UNIVERSITY TEACHERS OF TECHNICAL AND
ECONOMICAL FIELD**

Lucia Hrebeňárová – Jana Trbalíková

Abstrakt: *Príprava vzdelávacieho programu, v ktorom hlavným cieľom je rozvíjať didaktické a pedagogicko-psychologické spôsobilosti vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania na UNIZA sa odvíja od základných kompetencií vysokoškolského učiteľa. V príspevku poukazujeme na skutočnosť, že ak má takéto vzdelávanie prispieť ku kvalite pedagogickej činnosti vysokoškolských učiteľov, stáva sa tvorba obsahu i voľba použitých metód sprostredkovania poznatkov pre autorov vzdelávacích modulov zaujímavou výzvou. Zvlášť, keď je potrebné rešpektovať nielen špecifiká vzdelávania dospelých či realizovať primeranú analýzu vzdelávacích potrieb vzdelávaných.*

Kľúčové slová: *vzdelávací program, vzdelávacie potreby, vysokoškolský učiteľ, učiteľské spôsobilosti*

Abstrakt: *The preparation of an educational program, in which the main objective is to develop didactical, pedagogical and psychological skills of university teachers of technical and economical field at UNIZA, is based on the core competencies of the university teacher. In this paper we point out that, if such an education should contribute to the quality of university teachers teaching practice, content creation and the choice of methods used to mediate learning is an interesting challenge. Especially when it is necessary to respect not only the specifics of adult education or to realize an adequate analysis of the educational needs.*

Keywords: *educational program, educational needs, university teacher, teaching skills*

1 ÚVOD

Nepochybujeme o tom, že vysokoškolskí učitelia Žilinskej univerzity v Žiline (UNIZA) sú skvelými odborníkmi. Odborná a vedecká erudícia je základným a najdôležitejším predpokladom pre profesiu vysokoškolského učiteľa. To však automaticky nezaručuje úspech v oblasti sprostredkovania poznatkov vo vzdelávaní či inšpirovaní mladých ľudí k hlbšiemu záujmu o študovanú problematiku.

Študenti sú rôzni a aj my sa často stretávame so študentmi preferujúcimi získanie vysokoškolského titulu najľahšou a najmenej bolestnou cestou. Pracovať so študentmi, ktorí nie sú vždy naladení pracovať na sebe je mimoriadne náročné. Je obrovskou výzvou snažiť sa vytážiť z minima maximum bez znižovania nárokov na štúdium. Výzvou je aj odhaliť tých, ktorí možno nie sú v úvode vysokoškolského štúdia práve tí najlepší, nie sú veľmi priebojní ale cieľená podpora zo strany vysokoškolského učiteľa im môže pomôcť byť skvelými a úspešnými absolventmi. Jej zvládnutie si okrem silnej vnútornej motivácie vysokoškolského učiteľa vyžaduje aj istú úroveň pedagogických kompetencií. Dar „byť učiteľom“ nemáme všetci. Mnohé vyučovacie stratégie, metódy a techniky s fokusom na špecifické prostredie vysokého školstva sa však dajú naučiť. Práve tieto skutočnosti nás viedli k myšlienke vytvoriť vzdelávací program, ktorí bude pre vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania UNIZA stimulujúci v smere rozvoja ich pedagogického rozvíjania a zdokonaľovania sa (doslova takto ho označuje Smernica UNIZA č.113).

2 INŽINIERSKA PEDAGOGIKA NA SLOVENSKU V EURÓPSKOM KONTEXTE

Mnohými súčasnými autormi zdôrazňovanú potrebu **pedagogicko-psychologického vzdelávania vysokoškolských učiteľov** si všíma aj Sirotová (2014, s. 144). Zdôrazňuje presadzovanie tejto požiadavky vyslovene v zmysle kvalitnej realizácie edukačného procesu na vysokých školách. Pozerá sa na ňu aj z pohľadu súčasných vysokoškolských študentov, ktorí očakávajú od učiteľa nielen nové poznatky a ich aplikáciu do profesijnej praxe, ale najmä zaujímavý spôsob ich prezentácie. Chcú byť aktívnymi účastníkmi edukačného procesu, nie iba pasívnymi prijímateľmi hoci nových, zaujímavých a potrebných informácií.

Môžeme tak povedať, že aj na vysokej škole možno považovať za rozhodujúci činiteľ vo výučbe vysokoškolského učiteľa, hoci, v porovnaní s nižšími stupňami vzdelávania, máme tendenciu pripisovať napr. zodpovednosť za úspešnosť v štúdiu na vysokej škole viac samotnému vysokoškolskému študentovi ako vysokoškolskému učiteľovi. Nie vždy je však tento pohľad opodstatnený. Práve vysokoškolských učiteľov – inžinierov nazýva Turek (2006, s. 11) v podstate akýmisi pedagogickými samorastmi bez toho, aby znevažoval prácu vysokoškolských učiteľov, ktorí nemajú pedagogické vzdelanie. Mnohí z nich dospeli k pedagogickému majstrovstvu, hodnému obdivu, iba na základe svojich skúseností. Zároveň sa podľa neho nemožno spoliehať na to, že k takémuto pedagogickému majstrovstvu dôjde iba na základe svojich skúseností väčšina vysokoškolských učiteľov. Spolu s týmto autorom sme presvedčení, že prvoradou podmienkou práce vysokoškolského učiteľa je dôkladné ovládanie odboru, ktorý vyučuje, avšak všetci učitelia a tých vysokoškolských nevynímajúc, by sa mali vzdelávať v oblasti didaktiky, pedagogiky, psychológie.

Máme za to, že **informácia o spôsobe a kvalite vyučovacieho procesu** na každom jednom seminári, každej prednáške sa posúva subjektívne upravená študentmi jednotlivých fakúlt oveľa ďalej ako po dvere učebne. Nevyspytateľnými cestami sa študentom vysokej školy zažitá skúsenosť, dostáva do povedomia širokej i odbornej verejnosti. V konečnom dôsledku takéto, samozrejme, v medzičase postupne podľa potreby upravované informácie výrazne ovplyvňujú aj študentov stredných škôl pri výbere fakulty vysokej školy, na ktorej chcú realizovať svoj ničím nekazený „sen“ o vysokoškolskom štúdiu.

Máme tiež za to, že práve cibrením pedagogického majstrovstva vysokoškolských učiteľov, v našom prípade vysokoškolských učiteľov – inžinierov, môže vysoká škola jasne odbornej i širokej verejnosti deklarovať, že vyvíja úsilie o zvyšovanie kvality vysokoškolského vzdelávania. Toto sa teda prirodzene premieta do budovania pozitívnej povesti o úrovni výučby.

Na Slovensku sa nám potreba realizácie vzdelávania vysokoškolských učiteľov v oblasti ich učiteľských spôsobilostí ukáže naliehavejšia aj vtedy, ak sa pozrieme na prestížne svetové rebríčky hodnotenia univerzít:

- **Šanghajský - ARWU** (AcademicRanking of WorldUniversities). Kritériom je napr. počet absolventov či učiteľov s Nobelovou cenou, príspevky, citácie v karentovaných časopisoch a výskum. Slovensko medzi 500 najúspešnejšími univerzitami nie je(<http://www.shanghairanking.com/>, 2017).

- **World University Rankings** – pri zohľadňovaní výsledkov v ňom 30% tvorí kvalita výučby, zamestnanie a plat absolventov a ich vplyv. Pre informáciu uvádzame, že Karlova univerzita v Prahe je na 266. mieste, Univerzita Komenského v Bratislave na 637. mieste(<https://www.timeshighereducation.com/>, 2017).
- Holandský rebríček **Leiden** – Univerzita Komenského 456. – 497. miesto.
- **SCImago** – rebríček vedecko-výskumných inštitúcií. Umiestnilo sa v ňom 13 slovenských inštitúcií. Žilinská univerzita sa tu umiestnila na 624. mieste, pred ňou sa umiestnili SAV, UK, STU, TUKE(<http://www.scimagoir.com/>, 2017).

Často uvádzanými dôvodmi, prečo sa slovenské univerzity neumiestňujú na vyšších priečkach je slabé financovanie vzdelávania, malá rozloha Slovenska a pod. Zaostávame však aj za susednými štátmi s porovnateľnými podmienkami. Na výsledky hodnotení je potrebné pozerat' sa aj tak, že niektoré z nich vychádzajú aj z hodnotení viac ako tisíc vysokých škôl a z kritérií, ktoré v slovenských podmienkach nie sú dosiahnuteľné.

Naliehavosť ďalšieho vzdelávania vysokoškolských učiteľov vychádza aj z poznatkov získaných pri riešení projektov PHARE (Cooperation in Higher Education), zdôrazňuje ho CEPES (Unesco European Centre for Higher Education so sídlom v Paríži), FEANI (Federation Européenne d'Associations Nationales d'Ingenieurs so sídlom v Bruseli) či SEFI (European Society for Engineering Education) akonajväčšiasieť inžinierskych vzdelávacích inštitúcií a pedagógov v Európe a IGIP (Internationale Gesellschaft für Ingenieurpädagogik, The International Society for Engineering Education) a pod.

Internému vzdelávaniu vysokoškolských učiteľov sa venujú mnohé domáce i zahraničné univerzity. Ak sa pozrieme na prvé z top európskych univerzít, na všetkých sú vyučujúci prizvaní k vzdelávaniu sa v tejto oblasti. Na niektorých je vzdelávanie povinnosťou. Na iných síce povinné nie je ale pokiaľ chce vysokoškolský učiteľ kariérne rásť, musí dokladovať svoje pedagogické kompetencie aj preukázaním počtu kreditov, ktoré získal absolvovaním vzdelávacích kurzov zameraných na ich rozvoj. Aj na najlepších európskych technických a ekonomických univerzitách tento typ vzdelávania zabezpečujú osobitné univerzitné pracoviská (sú to zväčša inštitúty, centrá, ústavy a pod.):

- Cambridge University, UK - Institute of Continuing Education, Cambridge centre for Teaching and Learning,
- Imperial College London – Continuing Professional development,
- ETH-Swiss Federal Institute of Technology, - Centre for Continuing Education,
- Oxford University, UK – Department for Continuing Education,
- École Polytechnique Fédérale di Lausanne, Switzerland – Teaching Support Centre,
- Technical University Munich, Germany – das Zentrum Pro Lehre,
- KTH, Sweden, Stockholm – The School of Education and Communication in Engineering Science.

Nemusíme však chodiť ďaleko a môžeme spomenúť aspoň na dva príklady z mnohých od našich susedov v Českej republike:

- Vysoké učení technické v Brne každoročne pripravuje svojich mladých učiteľov a doktorandov v ročných vzdelávacích programoch,
- Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava organizuje pre zamestnancov kurzy vysokoškolskej pedagogiky, ktorého absolventi sa môžu uchádzať o titul udeľovaný medzinárodnou spoločnosťou pre inžiniersku pedagogiku IGIP.

Na Slovensku, okrem iných pracovísk, kde prebieha vzdelávanie zamerané na rozvoj učiteľských spôsobilostí vysokoškolských učiteľov, sú aktuálne dve pracoviská, ktorých absolventi vysokoškolskej pedagogiky môžu požiadať o zápis do registra IGIP a titul Ing. Paed. IGIP (International Engineering Educator). Ide o Katedru inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity, Košice a Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva FEM, Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre. Ekonomická univerzita v Bratislave má takéto vzdelávanie ukotvené vnútornou smernicou.

Vzdelávanie sa vysokoškolských učiteľov v oblasti pedagogického rozvíjania a zdokonaľovania sa možno považovať za **celoživotný proces**. Aj z tohto dôvodu sa jeho realizácie na UNIZA ujal Ústav celoživotného vzdelávania UNIZA. Prispieva tak k budovaniu pozitívnej „kultúry kvality“ univerzity, ktorá, tak ako spomínajú európske dokumenty je nevyhnutnosťou.

Pred realizáciou samotného vzdelávania sme si museli odpovedať na viaceré otázky. Otázkou bolo aj ako nájsť, vzhľadom na cieľovú skupinu, prienik či až kompromis (z časových dôvodov, dôvodu „upotrebitelnosti“ pre prax, dôvodu motivácie účastníkov, dôvodu, že účastníci vzdelávania vyučujú rôzne predmety) medzi

pedagogickou teóriou a vzdelávacími potrebami vysokoškolských učiteľov a zároveň rešpektovať požiadavky vzdelávania dospelých. K odpovediam viedli aj nižšie prezentované východiská tvorby vzdelávacieho programu.

3 **VÝCHODISKÁ TVORBY VZDELÁVACIEHO PROGRAMU**

Uvedomujeme si, že na pedagogický výkon učiteľa pôsobia mnohé faktory, oproti minulosti je to dnes aj vplyv informačno-komunikačných technológií či explózia informácií. Niektorí učitelia môžu pociťovať silný tlak týchto faktorov ako stresujúci, iní ho môžu vnímať ako pozitívnu možnosť, ktorá vytvára bezhraničný priestor ich tvorivosti. Ak má univerzitné vzdelávanie spĺňať požiadavky 21. storočia, od vysokoškolských učiteľov si to vo všeobecnosti vyžaduje odborný prístup k manažovaniu študijných činností, projektovaniu výučby. Iba učiteľ, ktorý dokáže zefektívniť svoj prístup pri motivácii študentov, či tvorivo do fázy expozície učiva zahrnúť princípy konštruktivismu, problémový výklad, prípadové štúdie, inscenačnú metódu, kolaboratívne vyučovanie a teda aktivizovať študentov inovatívnymi stratégiami vysokoškolského vzdelávania, je garantom kvality vysokoškolskej výučby. Otázkam motivácie pritom odporúča Bajtoš (1999, s. 58) venovať väčšiu pozornosť ako doposiaľ, pretože obsah vzdelávania je čoraz náročnejší, žiaci sa učia oveľa viac ako v minulosti.

Načrtli sme už, že ak má vzdelávanie rozvíjajúce didaktické a pedagogicko-psychologické spôsobilosti vysokoškolských učiteľov prispieť ku **kvalite pedagogickej činnosti vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania**, stáva sa tvorba obsahu i voľba použitých metód sprostredkovania poznatkov pre autorov vzdelávacích modulov zaujímavou výzvou či súborom výziev. Prvou z nich je, pri tvorbe obsahu vzdelávacieho programu, hľadať prienikymedzi pedagogickou teóriou a ďalšími základnými, aplikovanými, hraničnými pedagogickými vedami, či príbuznými vedami.

Ak teda hovoríme o procese hľadania prienikov, z hľadiska zamerania vzdelávacieho programu určeného pre vysokoškolských učiteľov a na základe našej skúsenosti, máme na mysli hlavne nasledovné **významné oblasti prelínania sa**, ktoré vyplynuli z našej skúsenosti:

- a) **oblasť prelínania sa všeobecnej pedagogiky a psychológie.** Ako píše Turek (2006, s. 11), neodmysliteľnou súčasťou výbavy vysokoškolského učiteľa vo vyučovanom procese sú vedomosti o osobnosti vysokoškolských študentov, ich motivácie a aktivizácie, zákonitostiach učenia, pamäti, myslenia.

b) druhou oblasťou je prelínanie sa **všeobecnej pedagogiky s didaktikou** (resp. vysokoškolskou didaktikou), ktorá sa síce opiera o jej poznatkovú bázu, avšak rozhodujúce poznatky čerpá z psychológie. Učiteľ disponujúci týmito poznatkami dokáže adekvátne, vzhľadom k obsahu učiva vyberať metódy, ktoré budú u študentov viesť k hlbokému a trvalému osvojeniu si vedomostí, zručností, návykov, schopností i postojov a ich efektívnemu uplatneniu v praxi. Zároveň tak berieme do úvahy, že, ako píše Vaněček, D. a kol. (2016, s. 37) extenzívne rozvíjajúca sa pedagogika a jej jednotlivé disciplíny, najmä didaktika postupne, v závislosti na spoločenských požiadavkách a meniacich sa požiadavkách pracovného trhu rozširuje svoj záujem do všetkých vekových kategórií učiacich sa subjektov.

c) významnou je potom aj oblasť hľadania prienikov medzi **poznatkovou bázou pedagogiky a andragogiky**. Je nevyhnutné akceptovať interdisciplinárny prístup s andragogikou. Pedagogické a andragogické vedy majú spoločné špecifiká (Beneš, 2008, s. 33) a jedným z nich je výrazná orientácia na podporu praxe, na vytváranie prakticky využiteľného poznania. Na prax sa zároveň pozerajú ako na zdroj poznania a inovácií a ako na miesto sprostredkovania profesijného poznania a praktických zručností. Aj preto nielen Vašašová a kol.(2016, s. 5) zdôrazňujú narastajúci význam celoživotného vzdelávania sa.

d) nami pripravený obsah vzdelávania sa odvíjal od **kľúčových kompetencií** vysokoškolského učiteľa, tak, ako sú zadefinované v kritériách pre akreditáciu IGIP a prelínalo sa ním aj IGIP-om vytvorené štandardné kurikulum. Táto medzinárodná spoločnosť pre inžiniersku pedagogiku očakáva preukázanie získania nasledovných kompetencií v inžinierskej pedagogike:

- kompetencie psychodidaktické ,
- kompetencie diagnostické,
- kompetencie organizačné a riadiace,
- kompetencie reflexie vlastnej činnosti a sebarozvoja,
- kompetencie komunikatívne a sociálne (<http://www.igip.org/>).

Dnešní vysokoškolskí učitelia totiž pracujú s generáciou, ktorá vyrastá v podmienkach presadzujúcich vo vzdelávaní Medzinárodnou komisiou UNESCO definované piliere výchovy a vzdelávania (zdroj: Vzdelávanie pre 21. storočie,

Medzinárodná komisia UNESCO). Títo učitelia tiež majú svojich študentov viesť k tomu, aby boli schopní:

- **učiť sa konať** - teda byť aktívnym riešiteľom životných situácií a nie pasívnym manipulovaným objektom, byť človekom schopným slobodného rozhodovania,

- **učiť sa žiť spoločne** - teda vážiť si, rešpektovať, tolerovať odlišnosti iných, kooperovať s nimi, nie s nimi bojovať, nechciet ich ovládať, ale konať voči nim zodpovedne a mravne,

- **učiť sa byť** - teda byť autentickou osobnosťou, ktorá vie, čo chce, uvedomelo si riadi vlastný život, je sama sebou, nachádza zmysel vlastného života, vlastné šťastie a identitu.

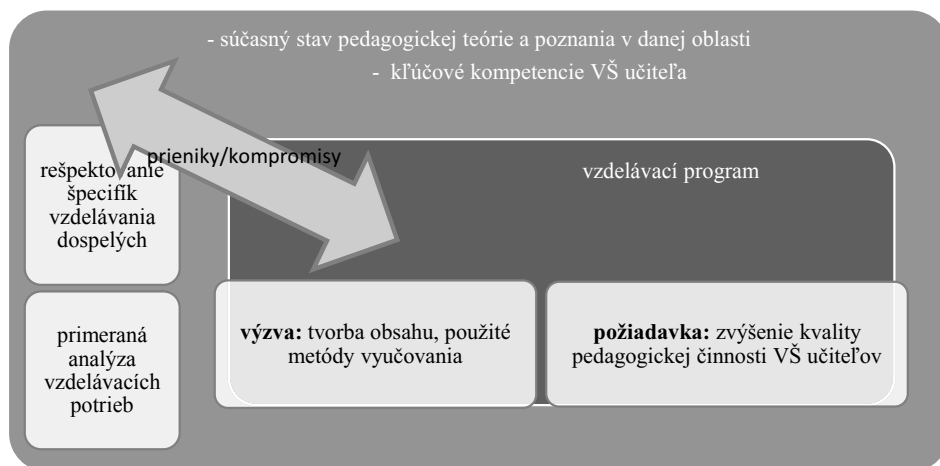
- **učiť poznávať**, čo súčasne znamená **učiť sa učiť** a rozvíjať tak svoje kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie.

e) definované prieniky musia byť nevyhnutne vyvážené uplatnením skúseností z „bestpractice“ iných pracovísk.

f) je potrebné v maximálnej možnej miere rešpektovať **vzdelávacie potreby** vysokoškolských učiteľov (Suchožová, E. 2014, s. 14).

Nami definované východiská tvorby vzdelávacieho programu odzrkadľuje nasledovná schéma:

Obr. 1 Východiská tvorby vzdelávacieho programu



Iba neustále hľadanie, rešpektovanie a nachádzanie týchto prienikov v konečnom dôsledku môže vyústiť do originality ponúkaného riešenia, do vytvorenia vzdelávacieho programu „šitého na mieru“ účastníkom, v ktorom je rešpektované jedno z najzásadnejších kritérií učenia sa dospelých a to je praktická „použitelnosť“ poznatkov.

4 REALIZÁCIA VZDELÁVACIEHO PROGRAMU

Cyklus Ďalšieho vzdelávania vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania na UNIZA zameraný na rozvoj učiteľských spôsobilostí vysokoškolských učiteľov – inžinierov na UNIZAsme realizovali od októbra 2017 do apríla 2018. Išlo o pilotný kurz, jeho cieľom bolo aj experimentálne overenie pripraveného obsahu a foriem vzdelávania.

Jednou z prvých úloh bolo prizvať vysokoškolských učiteľov, v našom prípade podotýkame, že k dobrovoľnej účasti. Išlo o vzdelávanie, ktoré nie je viazané na získanie kreditov či titulov, absolventi vzdelávania získali osvedčenie. Oslovili sme vysokoškolských učiteľov – inžinierov, s ukončeným doktorandským štúdiom, ktorí mali do 5 rokov pedagogickej praxe. V súvislosti s touto úlohou sa ukazuje, že jedným z kritérií zapojenia sa do takéhoto programu, je jednoducho povedané „dobrá vôľa“. Aj keď tento pojem neznie veľmi akademicky, v akademickej obci skutočne existujú nielen racionálne (pracovná vyťaženosť, nemožnosť zosúladiť svoj rozvrh s nastavením rozvrhu cyklu vzdelávania ...) ale aj iné prekážky neposilňujúce rozhodnutie prihlásiť sa na takýto typ vzdelávania. Takou môže byť aj postoj kolegov či vedenia fakulty. Naša skúsenosť vypovedá o tom, že otvorený postoj vedenia fakulty novým aj nekonvenčným riešeniam je pre ostatných zamestnancov fakulty stimulujúcim faktorom. Stretávame sa i s tým, že ak predstavitelia fakulty mali v minulosti pozitívnu skúsenosť s podobným typom vzdelávania miera ich otvorenosti voči vzdelávaniu v tejto oblasti je vyššia.

Samotní frekventanti vzdelávania, vysokoškolský učitelia, si svoj názor môžu urobiť v podstate až na základe poznania problematiky, teda po absolvovaní vzdelávania. Dovtedy „zorné pole“, v ktorom sa vysokoškolský učiteľ „chce“, či „mal by“ vzdelávať môže, čo je pochopiteľné, presahovať rozsah jeho rozhľadenosti v danej oblasti. Nemá napr. skúsenosť, nemá možnosť vidieť iné vyučovacie hodiny okrem svojich, môže ísť o inovácie, o ktoré sa vzhľadom na svoje bohaté vedecké aktivity nemal vôbec možnosť zameriavať, doteraz sa s nimi nestretol a pod.

Kľúčovou výzvou pri príprave kurzu pre vysokoškolských učiteľov pre nás v tomto zmysle bolo a ešte stále je - zabezpečiť takú kvalitu programu vzdelávania vysokoškolských učiteľov, aby sama o sebe bola pre učiteľov motivujúca nielen k účasti na kurze a jeho absolvovaní ale aby viedla k implementácii vedomostí z kurzu do každodennej praxe vyučovania. Tiež bolo pre nás dôležité posilňovať „povešť“ pracoviska, ktoré vie tým správnym spôsobom realizovať víziu vytvárania profesijnej komunity expertov (skúsených VŠ učiteľov). Táto vízia vyplýva z východísk znalostného manažmentu, v ktorom sa zdieľajú najmä tie implicitné a tacitné znalosti, ktoré sa dajú získať len skúsenosťami, neustálym vzdelávaním a tréningom učiteľských zručností.

Naším úmyslom bolo totiž vysokoškolských učiteľov – inžinierov oboznámiť s prezentovaným obsahom aj tak, aby sme ich stimulovali k absolvovaniu pedagogického štúdia v akreditovanej organizácii a požiadať o zápis do medzinárodného registra kvalifikovaných učiteľov technických predmetov a používať titul Ing.PaeD.IGIP. Cieľom tejto spoločnosti je totiž zlepšovať vyučovacie metódy v technických predmetoch, rozvíjať na prax orientované a potrebám študentov i zamestnávateľov zodpovedajúce kurikulum, napomáhať používaniu médií vo vyučovaní, do inžinierskeho vzdelávania integrovať jazyky a humanitné vedy, pre inžinierov posilniť tréning manažmentu, podporovať environmentálne povedomie a podporovať rozvoj inžinierskeho vzdelávania v rozvojových krajinách(<http://www.igip.org/ing-paed-IGIP.php>).

Vzdelávanie sme nastavili tak, aby bolo pre každého učiaceho sa efektívne a malo pre neho význam. Rešpektovali sme najmä nasledovné **charakteristiky zmysluplného učenia** dospelých, ktoré upravila Vašašová a kol. (2016, s. 21-24) podľa D. P. Ausubela:

- **aktívnosť učenia** – je na vzdelávateľovi, aby podnecoval aktivitu a na vzdelávanom, aby sa pozitívne nastavil na proces učenia, vyvinul čo najviac úsilia pre to, aby sa učiť začal a aby v ňom zotrval dovtedy, kým nedosiahne stanovený cieľ,
- **konštruktívnosť učenia** – vzdelávajúci sa pracuje s učivom jedinečným spôsobom v závislosti od svojich doterajších vedomostí, skúseností, záujmov a teda ho aktívne konštruuje,
- **kumulovanosť učenia** – vzdelávateľ musí dostatočne poznať doterajšie vedomosti a zručnosti učiacich sa, iba tak na ne môže vrstviť ďalšie,
- **autoregulatívnosť učenia** – z hľadiska ktorej je podstatná jeho *zacielenosť* – keďže pre dospelého vzdelávaného je dôležité poznať ciele učenia a tieto sa majú stať jeho osobnými.

Z hľadiska zložiek zmysluplného učenia sa ukázali byť podstatné najmä **naplnenie očakávaní, aktivovanie doterajších vedomostí a zručností ako aj motivovanie**, čo je aj pri učení sa dospelých jeden z najdôležitejších aspektov učenia.

Problematika motivácie v súvislosti s nami realizovaným vzdelávaním bola nanajvýš zaujímavá i preto, že účastníci nášho vzdelávania sa ho zúčastnili dobrovoľne. Ich motivácia súvisela s tým, že vzdelávaní dospelí pri výbere vzdelávacích aktivít často volia také, ktoré vyplývajú z ich edukačných potrieb, a získané vedomosti a zručnosti môžu hneď, bezprostredne po absolvovaní vzdelávania, využiť v praxi (Vašašová, Z. a kol., 2016, s. 62). Tento prvok sme taktiež brali do úvahy pri tvorbe programu vzdelávania.

Vzhľadom na cieľovú skupinu – VŠ učiteľov sme si zároveň uvedomovali, že s ohľadom na motiváciu bude podstatná jednak odbornosť vzdelávajúcich (lektorov) ale aj ich otvorenosť viesť vzdelávanie tak, aby rozvíjali tvorivosť, prebúdali záujem učiteľov o nové poznatky v oblasti vyučovania na vysokej škole. Vytváranie pozitívnej učebnej atmosféry prispelo uplatňovanie aktivizujúcich metód, čo sa odrazilo aj na pozitívnej sociálno-psychologickej klíme na jednotlivých stretnutiach.

Pripravený systém ďalšieho vzdelávania vysokoškolských učiteľov UNIZA má za cieľ vybudovať vzťah k neustálemu zlepšovaniu sa - nielen na základe spätnej väzby študentov či kolegov - ale aj na základe vlastného samohodnotenia. Malo by sa stať absolútnou samozrejmou a súčasťou práce na statuse vysokoškolského učiteľa.

5 ZÁVER

Vyššie prezentované dôvody už dlhodobo vedú Ústav celoživotného vzdelávania UNIZA k snahe venovať sa vzdelávaniu zameranému na rozvoj učiteľských spôsobilostí vysokoškolských učiteľov. Najväčšiu potrebu tohto typu vzdelávania vidíme prirodzene na fakultách technického a ekonomického zamerania našej univerzity. Je pre nás dôležité, aby vzdelávací proces bol realizovaný korektne a efektívne, podporoval, inšpiroval, zanechával pozitívnu emóciu a motivoval ku štúdiu na našej univerzite mladých ľudí. Ale na druhej strane, aby začínajúci učitelia cítili podporu v tejto oblasti, získali znalosť a istotu. Ak začínajúci vysokoškolský učiteľ (a tu myslíme aj na doktorandov) v úvode svojej pedagogickej praxe bude venovať svoj čas aj tomu, aby sa naučil ako správne a efektívne učiť, bude potom aj vďaka pribúdajúcej vlastnej skúsenosti zvyšovať svoje pedagogické kompetencie a bude schopný:

- obštát' na univerzitetnom poli nielen ako odborník a vedec, ale aj ako vynikajúci učiteľ schopný systematicky, jasne a zrozumiteľne sprostredkovať poznatky z vyučovaného odboru;
- prezentovať obsah prístupnou formou a tak svoj odbor nepriamo i popularizovať;
- uľahčiť študentom pochopenie vyučovaného obsahu, lepšie riadiť ich učenie, objektívnejšie hodnotiť a budovať svoj vzťah ku študentom.

Pre neho samotného bude prínosné ujasniť si kľúčové body vyučovaného obsahu, jeho hlavné prvky, väzby, systém, nadväznosti a príčinné súvislosti i význam. Zvýši sa jeho sebavedomie a istota pri voľbe postupov a metód. Synergickým efektom sa následne môže zvýšiť kvalita vzdelávania na UNIZA želaným smerom.

Literatúra:

- Academic ranking of world universities. (2017). [online]. [cit. 2017-3-10]. Dostupné na: <<http://www.shanghairanking.com/>>.
- Bajtoš, J. (1999). *Didaktika technických predmetov*. Žilina: Žilinská univerzita.
- Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Gradapublishing.
- IGIP. (2005). *Criteria for Accreditation of Engineering Pedagogy Studies*. Decided by the International Monitoring Committee. [online]. [cit. 2017-3-10]. Available at: <<http://www.igip.org/ing-paed-IGIP.php>>.
- International society for engineering pedagogy. (2017) [online]. [cit. 2017-3-10]. Available at: <<http://www.igip.org/>>.
- Scimago institutions rankings. (2017). [online]. [cit. 2017-3-10]. Dostupné na: <<http://www.scimagoir.com/rankings.php?sector=&country=SVK>>.
- Sirotová, M. (2014). *Vysokoškolský učiteľ v edukačnom procese*. Trnava: UCM FF.
- Smernica UNIZA č. 113, (2013). Vnútorý systém zabezpečovania kvality vzdelávania na Žilinskej univerzite v Žiline. (Proces zabezpečovania a hodnotenia kvality VŠ učiteľov, kritérium KVSK-B3).
- Suchožová, E. (2014). *Rozvíjanie a hodnotenie kľúčových kompetencií v edukačnom procese*. Bratislava: MPC.
- The world university rankings. (2017). [online]. [cit. 2017-3-10]. <<https://www.timeshighereducation.com/>>.
- Turek, I. (2006). *Základy didaktiky vysokej školy*. Bratislava: STU.
- Vaněček, D. a kol. (2016). *Didaktika technických odborných predmetov*. Praha: České vysoké učení technické.
- Vašašová, Z. a kol. (2016). *Psychológia učenia dospelých*. Banská Bystrica: UMB.

Kontakt:

Ing. Lucia Hrebeňárová, PhD.

Ústav celoživotného vzdelávania Žilinská univerzita

Ul. 1. mája 32, 010 26 Žilina

E-mail: lucia.hrebenarova@uniza.sk

Mgr. Jana Trabalíková, PhD.

Ústav celoživotného vzdelávania Žilinská univerzita

Ul. 1. mája 32, 010 26 Žilina

E-mail: jana.trabalikova@uniza.sk

KONTEXTY PODPORY PROFESIJNÉHO ROZVOJA UČITEĽSTVA (2. ČASŤ)

Ivan Pavlov (ed.)

Príspevky neprešli jazykovou úpravou.

Za obsah a jazykovú úpravu zodpovedajú jednotliví autori.

Vydanie: prvé

Náklad: 100 kusov

Rozsah: 128 strán

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej
Bystrici, Pedagogická fakulta

Tlač: EQUILIBRIA s.r.o.

ISBN : 978-80-557-1501-8

EAN : 9788055715018