

BRONISLAVA KASÁČOVÁ*

**ZMENY UČITELSKEJ PROFESIE A KONTINUÁLNE
VZDELÁVANIE UČITEĽOV**
CHANGES OF TEACHERS' PROFESSION AND THE CONTINUAL
TEACHERS' EDUCATION

Úvod

Vzdelávanie má kľúčovú úlohu v raste tak individuálnom, ako aj spoločenskom, ako zdroj skrytého bohatstva a trvalo udržateľného rozvoja (Delors, 1997). V týchto súvislostiach sa mení postavenie a funkcie školy ako inštitúcií tento proces zabezpečujúcich, a zároveň vyžadujúcich. Reformy školských systémov prebiehajúce v krajinách západnej Európy zaznamenávajú množstvo spoločných prvkov, ktoré sú predikované, formulované a akcentované zásadnými dokumentmi, ktoré sa týkali analýzy situácie vo vzdelávaní v druhej polovici 20. storočia (Coombs, 1985; Delors, 1997; Memorandum, 2002; a i). Mení sa pohľad na školu, reformujú, resp. rozširujú sa jej funkcie. Presúva sa ponímanie zodpovednosti za zmeny a vzdelávacie inovácie z najvyšších centrálne riadených štruktúr priamo na vzdelávacie inštitúcie – školy.

Novšie pohľady na školu prinášajú aj zmenené požiadavky na učiteľa. Môžeme zaznamenať snahy o zmenu obsahu profesie a v jej rámci o potrebu zmeny osobnej perspektívy profesionála. Okrem zmeny v ponímaní statusu učiteľa z transmisívneho odovzdávateľa poznatkov na pomáhajúceho a reflexívneho profesionála, vidíme podstatné zmeny profesionálnej a osobnej perspektívy, najmä v biodromálnom poňatí učiteľskej profesie, a to zdôraznením jeho zmysluplného celoživotného rozvoja.

V kontexte tejto publikácie a myšlienke o dobrej škole tušíme jednu z podmienok pre uskutočnenie tejto vízie: školu ako miesto profesionálneho rozvoja v celoživotnom vzdelávaní učiteľov.

* Doc. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc. pôsobí na Pedagogické fakulte Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici.

Profesionalita učiteľa

Každá profesia formuluje svoje špecifiká v niekoľkých úrovniach, sformulovaných v dimenziách profesionality a ich znakov (Alan, 1989). Sú to tieto úrovne profesionality:

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

Jednotlivé profesie majú aj svoj historický vývoj, v ktorom sa uskutočnili kvalitatívne a kvantitatívne premeny odrážajúce evolučné a revolučné zmeny vo všetkých troch spomínaných úrovniach. Tzv. „skutočné profesie“ sa v súčasnosti vyznačujú tým, že v nadväznosti na riadnu pregraduálnu prípravu koncipujú systémy celoživotného vzdelávania, ktorými spĺňajú určité ciele: udržiavať svojich príslušníkov v kontakte s novými poznatkami, reflektovať aktuálne otázky profesie, zabezpečovať špecializáciu a rozvoj profesie, saturovať potreby pracovísk a individuálne potreby kariérneho rastu príslušníkov profesie.

Profesie vo všeobecnosti predstavujú vzorce zamestnaní, ktoré majú vysoko rozvinuté systémy noriem odvodené z ich špecifickej roly v spoločnosti (Koťa, 1998). Profesionalizácia je možná, ak sú zachované určité podmienky profesionality, a to vysoká úroveň odborných znalostí, nezávislosť expertného posúdenia potrieb klienta, obrana profesionálneho stavu pred diletantizmom a šarlatánstvom, vytváranie odborných asociácií a etického kódexu pre autonómne posúdenie výkonu (Koťa, 1998, s. 22).

Súčasťou pre zabezpečenie profesionálnej autonómie je aj obhajoba a ochrana príslušníkov profesie pred zásahmi zvonka, a to pred neprimeranými požiadavkami okolia, pred mocenskými aspiráciami politických strán, cirkví a siekt, pred záujmovými neprofesionálnymi organizáciami a pred neprimeranými, či odborné nepodloženými nárokmi klientov.

V súčasnosti je veľmi dôležité aj pre učiteľskú profesiu formulovať a definovať podmienky udržania a zvyšovania jej úrovne, nástroje obhajoby a ochrany príslušníkov profesie, ako aj profesie samotnej. Je to aktuálne najmä v čase, pre ktorý je charakteristické množstvo spoločenských, ekonomických a politických zmien, vyvolaných často protichodnými tendenciami (snaha o znižovanie ekonomickej náročnosti prípravy na profesiu, požiadavka individualizácie výučby, otvorenie sa školy deťom so špeciálnymi edukačnými potrebami). Na rozdiel od iných profesií porovnateľných po stránke vyžadovanej vzdelanostnej úrovne, typu zodpovednosti pri výkone a spoločenskej potrebnosti, si učiteľská profesia podmienky profesionality, aj nástroje ochrany profesionála len formuluje, resp. buduje. Permanentné vzdelávanie učiteľov je „conditio sine qua non“ pre udržanie podmienok profesionality, ako aj pre zabezpečenie profesionálnej autonómie.

Špecifiká učiteľskej profesie navodzujú mnohé otázky o profesionalite ako takej. Štech (1998) hovoril o určitej tendencii k de-profesionalizácii učiteľskej profesie. Walterová (2002) podľa Hargeavesa popisuje a analyzuje určité etapy vo vývoji učiteľskej profesie, pričom súčasne označuje ako etapu neoprofesionalizmu (od 90. rokov 20. storočia), nastupujúcu ako reakcia na etapu krízy profesie a de-profesionalizácie (70. – 90. roky). Súhlasíme s autorkou v tom, že v žiadnom prípade „nejde o semiprofesiú, ktorá svojou láskou k deťom, príznačným optimizmom a nadšením kompenzuje svoju nedostatočnú kvalifikáciu. Tento model bol charakteristický pre 19. storočie“ (Walterová, 2001, s. 13) – obdobie predprofesionálne. Ako autorka uvádza, vo väčšine teoretických statí a programových dokumentov existuje premisa, že učitelia majú byť hlavnými nositeľmi zmeny školy a aktérmi vzdelávacej reformy. Upozorňuje však aj na to, že nie vždy musia byť jej aktérmi, naopak, môžu byť aj jej brzdou.

V čom spočíva profesionalita učiteľa?

Helus (1995) sformuloval nároky na profesiu učiteľa, ku ktorým treba dodať, čo sa od učiteľa očakáva a vyžaduje, aby ako profesionál mohol byť a bol vážny, a aby si sám seba vážil:

1. Učiteľ má byť **odborníkom** zväčša na úrovni magisterského vzdelania, s čím súvisí forma a úroveň jeho pregraduálnej prípravy – **kvalifikácia**.
2. Okrem poznatkovej, inštrumentálnej, názorovej a postojovej vybavenosti tiež patričná **osobnostná zrelosť** – **plnohodnotná osobnosť**.
3. Učiteľ má byť **akceptovateľným partnerom** pre rodičov, predstaviteľov obce, iných odborníkov (psychológov, lekárov a i.), s ktorými vstupuje do kontaktu v záujme rozvoja osobnosti svojich žiakov – **spoločenský status**.
4. Nové impulzy, korekcie, nové metódy práce a pod. by mali spoluutvárať veľkú dynamiku v oblasti vzdelávania učiteľov. A tí by mali mať tomu zodpovedajúce možnosti, resp. povinnosti vyrovnávať sa s touto podstatnou skutočnosťou v rôznych formách svojho **d'alšieho, postgraduálneho vzdelávania** – **profesionálna perspektíva**.

Otázka celoživotného vzdelávania je vážnou aktuálnou úlohou, ktorá má svoje vyjadrenie v medzinárodných (Delors, 1997; Memorandum, 2002) i národných dokumentoch (napr. SR – Milénium, 2001, ČR – Bílá kniha, 2001).

Súčasná zmeny postavenia učiteľskej profesie

Učiteľstvo sa v súčasnosti chápe ako jedna zo sociálnych a pomáhajúcich profesií. Jednou z jej významných funkcií je sociálna funkcia. Vo všetkých profesiách tejto skupiny existuje a bežne sa používa pojem klient, ktorým sa označuje cieľová skupina alebo jednotlivec, na ktorého je služba profesionála orientovaná, a ktorý má k dispozícii určité nástroje na hodnotenie efektivity, užitočnosti práce

profesionála. Jedna z kľúčových zmien sa týka ponímania učiteľskej profesie, hoci nespočíva priamo v profesii samotnej, ale determinuje ju pojem klient. V tomto zmysle sa definuje zmena v ponímaní učiteľa: opúšťa sa chápanie učiteľa ako transmisívneho odovzdávateľa poznatkov. Považuje sa viac za pomáhajúceho, reflektujúceho profesionála poskytujúceho určitú odbornú „službu“. Službu pomoci pri rozvoji dieťaťa. V súvislosti s učiteľskou profesiou je z hľadiska diskusie o profesionalite neobvyklý termín klient svojím spôsobom opodstatnený. Kto je vlastne pre učiteľa – profesionála klientom? Je to maloleté dieťa alebo jeho zákonný zástupca? Vo všeobecnom zmysle slova je to žiak, resp. žiaci. Ich výchova a vzdelávanie je zároveň službou spoločnosti, teda v ďalšom rozmere (Košťa, 1998) je klientom pre učiteľa spoločnosť. V súvislosti s tým, kto najlepšie pozná potreby klienta (potreby žiaka), je nutné z hľadiska profesionálnej etiky vychádzať z potrieb klienta – dieťaťa, požiadaviek rodičov, potrieb spoločnosti. Tu je namieste požiadavka určiť hranice kompetencie profesionála. Tie majú vymedziť, v ktorých medziach sa pohybuje jeho odbornosť a kam už nesiahá. Na špecifiká klientskeho vzťahu upozorňuje aj Pol (2000) – tento vzťah nebyva vždy vnímaný ako adekvátny aj preto, že má potenciál k väčšej formálnosti, v dôsledku čoho môže byť vzťahom chladnejším, s istým odstupom a určitou dávkou nedôvery, čo bráni navodeniu osobného vrelého putá a väčšej otvorenosti, ako tomu býva vo väčšine profesionálnych vzťahov klientskeho typu.

Problémové môže byť v tomto prípade aj hodnotenie profesionála klientom. Vôbec výkon učiteľa je veľmi problematické hodnotiť, pretože efektívnosť učiteľovej práce sa vymyká bežne používaným evalvačným procedúram.

Veľká väčšina učiteľov sa na takto ponímaný vzťah učiteľa a žiaka nepripripravovala vo svojom pregraduálnom vzdelávaní a zmena postoja ku žiakovi a jeho rodičovi ako klientovi je zložitou otázkou zmeny osobnostného aj profesionálneho postoja. Sú tu prítomné efekty súvisiace so vzťahom profesionála k „firme“ – škole, ktorá ho nielen zamestnáva, ale formuluje svoje konkrétne požiadavky na jeho profesionalitu, a aj očakávania od jeho rozvoja. Učiteľ – profesionál zároveň aj navonok reprezentuje svoju firmu, čím sa upevňuje, alebo spochybňuje jej úroveň, kvalita a prestíž.

Argumenty k chápaniu učiteľstva ako tzv. „pravej“ profesie

Hoci existuje niekoľko všeobecne priznávaných nevýhod, ktoré sa pripisujú učiteľskej profesii, ako početnosť, feminizácia, starnutie učiteľských zborov, nízke platové ohodnotenie a tým nízka atraktívnosť, ktoré znižujú jej spoločenskú prestíž, narastá spoločenské uznanie pripisované učiteľom ako profesnej skupine. Argumentom pre podporu tejto mienky je aj analýza kľúčových parametrov profesií, ktorej sa venoval Štech (2003), svedčiaca jednoznačne pre vnímanie a akceptovanie učiteľstva ako „pravej“ profesie. Sú to hlboké vedomosti, ktorých význam si snáď nikto nedovolí spochybňovať, i keď ukotvenie týchto vedomostí je práve kameňom úrazu, ak sa k nim pristupuje cez vedomosti z vyučovacieho predmetu. Tu sa ako ťažiskové vo špecifikácii, ktorá vedná disciplína

na tvorí jadro profesie, javí integrácia sústavy vied o edukácii, vrátane relevantného výberu zo psychologických a sociálnych vied. Ďalším parametrom je osobná zodpovednosť, ktorá je v práci učiteľa nespochybniteľná, hoci v poslednom období došlo k značnému posunu od zodpovednosti za to, že učiteľ „naučil“ ku zodpovednosti „za deti a ich rozvoj“ v širšom zmysle slova. Tretí parameter, ktorý autor spomína, je spoločenská prospešnosť, ktorá bez ohľadu na všetky diskusie prebiehajúce v odbornej aj laickej verejnosti, reálne existuje, trvá a je nespochybniteľná. Snáď treba upozorniť na to, že spoločenská prospešnosť sa niekedy mylne stotožňuje so spoločenským uznaním, pričom rozdiel spočíva najmä v tom, kto ju priznáva. Kým prvá je daná spoločenským mravným a právnym systémom, spoločenské uznanie je vágnejšie a často sa tvorí v závislosti od tzv. skrytého systému mravných hodnôt, ktorý sa v spoločenskom vedomí formuje popri existujúcom uznanom mravnom hodnotovom systéme a latentne sa prijíma, hoci nikto by ho otvorene oficiálne nedeclaroval.

Tu sa vynára naliehavá potreba aktuálnym otázkam hľadať odpovede, aby sa neistoty spojené so stratou „mýtu zlatého veku učiteľstva“ podarilo ak už nie hneď všetky riešiť, tak im aspoň rozumieť. Súhlasíme s autorom, že „profesionalizácia učiteľstva je proces neustáleho boje za uchovávanie kontroly nad svou činnosťou a inštitúciami, v nichž probíhá“ (Štech, 2003, s. 21).

Funkcie školy

Škola a učitelia sú v súčasnosti konfrontovaní s narastajúcimi požiadavkami spoločnosti a to tak v makro, ako aj v mikroprostredí. Zmeny prebiehajúce v spoločnosti evokujú potreby zmien tak v profesii učiteľa, ako aj školy samotnej. Škola ako inštitúcia bude musieť prejsť výraznými zmenami a reagovať na novo koncipované úlohy v postmodernej spoločnosti. Podrobne o nich písala Rabušicová (1999, s. 39).

Prebiehajúce odborné diskusie často navodzujú otázky už o samotnom usporiadaní školy ako inštitúcie, či ide skôr o typ špecifickej organizácie, alebo pospolitosti – komunity (Pol, 2000). Nesporne, možno sa prikloniť viac alebo menej na jednu, či druhú stranu, no to, čo z hľadiska hlavných cieľov školy a inštitúcie považujeme za relevantné k našej téme, je otázka funkcií školy.

V našich súvislostiach chceme upozorniť najmä na zmenu funkcií školy, pretože tieto evokujú vážne otázky o tom, či sú učitelia na ich plnenie kompetenčne pripravení, pretože ak nie, treba považovať kompetenčné „medzery“ za predmet ďalšieho vzdelávania učiteľov.

Súčasná požiadavka na školu ako inštitúciu vychádza zo všeobecne známeho Delorsovho poňatia štyroch pilierov vzdelávania: učiť sa poznávať, učiť sa konať, učiť sa žiť s ostatnými a učiť sa byť a formulujú nasledujúce funkcie školy (Vašutová, 2001).

Kvalifikačná funkcia školy predstavuje úlohu, kde škola má poskytnúť klientovi sústavu poznatkov a zručností pre profesiu, resp. vedomosti a spôsobilosti pre nadväzujúce vzdelávanie, ktoré ho má na profesiu pripraviť. Preto volanie po

„životnosti“ vzdelania, teda jeho zmysel má smerovať k schopnosti uplatniť sa na trhu práce.

Socializačná funkcia školy znamená, že v škole sa žiak má naučiť žiť v spoločnosti, prijímať a odovzdávať sociálne prijateľným spôsobom hodnoty a postoje zlučiteľné so záujmami spoločnosti a zároveň rozvíjať schopnosť osvojiť si a zvládať svoje sociálne roly.

Integračná funkcia školy má zabezpečiť, že žiak sa v škole naučí konať a správať sa v demokratickej spoločnosti, naučí sa uplatňovať svoje práva a rešpektovať právny a mravný systém spoločnosti. Zároveň sa naučí akceptovať rozmanitosť multikultúrnych spoločností a prispôbiť sa novým sociálnym situáciám.

Personalizačná funkcia školy znamená, že škola vytvorí a zabezpečí trvalo priestor a čas pre individuálny rozvoj každého jednotlivca, podľa jeho schopností a možností.

V našich školách nie sú všeobecne známe a prijímané takto formulované princípy inštitucionálneho vzdelávania, pretože škola najmä v povedomí učiteľov zostáva inštitúciou, ktorej hlavnou funkciou je vzdelávať a organizovať vzdelávací proces. Za najvýznamnejšie v dosiahnutých výsledkoch sa považujú najmä učebné efekty merateľné prostredníctvom výkonov žiakov v kognitívnych ukazovateľoch. I keď súčasná pregraduálna príprava na pedagogických fakultách na Slovensku viac či menej zohľadňuje novokoncipované vzdelávacie priority (konceptne dosť rozmanito: viď Turek, 2002), učitelia pôsobiaci v praxi škôl majú často veľmi tradične zakódovanú predstavu o funkciách, ktoré v rámci školy majú napĺňať. Preto sa domnievame, že je úlohou kontinuálneho vzdelávania reagovať na potrebu nových rolí školy a preniesť tieto aktuálne požiadavky na učiteľov.

Treba zdôrazniť, že jednou zo zmien prebiehajúcich v škole ako inštitúcii je tiež rozvoj myšlienky, že ďalšie vzdelávanie učiteľov je v prvom rade jej záujmom a nevyhnutnosťou. Primárnym preň je rozvoj pedagogických funkcií školy, zaistenie kvality vzdelávania pre žiakov, upevnenie odbornosť-servisného statusu, čo dáva škole nové úlohy smerom k verejnosti, a tiež aj novú perspektívu jej rozvoja. Hoci prvoradá je záujem školy, nemožno individuálny záujem učiteľa považovať za nepodstatný. Niektorí autori (Kohnová, 2001) dokonca zdôrazňujú, že primárnou úlohou ďalšieho vzdelávania učiteľov nie je príprava učiteľov pre kariérny rast a pre rôzne diferencované funkcie a činnosti, ale predovšetkým pre rozvoj profesionálnych kompetencií učiteľov a podporu ich pedagogickej činnosti v najširšom význame. Domnievame sa však, že záujem jednotlivca je prinajmenšom rovnako dôležitý, ako záujem školy, ba dokonca, bez jeho zainteresovania, by bol systém ďalšieho vzdelávania prázdnu frázou založenou na chybných prístupoch. Čo však je dôležité, je to, aby záujem školy bol na základe definovanej vízie pomenovaný, boli diagnostikované tie konkrétne požiadavky na ďalšie vzdelanie konkrétnych učiteľov, ktoré pomôžu túto víziu naplniť a aby v súlade so záujmom jednotlivca bola postupne vízia školy dosahovaná.

Kontinuálne vzdelávanie učiteľov ako systém

O ďalšom učiteľskom vzdelávaní nemožno uvažovať oddelene od ich pregraduálnej prípravy, a preto považujeme termín kontinuálne vzdelávanie za výstižnejší a vhodnejší. Kontinuálnym vzdelávaním rozumieme systém formálneho, neformálneho a neinštitucionálneho vzdelávania učiteľov, ktoré plnia konkrétne funkcie, realizujú stanovené vzdelávacie ciele a vytvárajú špecifický subsystém prípravného a celoživotného vzdelávania, v ktorom sú vzájomne prepojené, organizované a riadené podľa istých zásad a sú vyjadrením školskej politiky štátu (Rosa, 2000).

Základné formy vzdelávacích aktivít kontinuálneho vzdelávania

V uvedených požiadavkách na tvorbu programov je zohľadnená potreba úzkeho prepojenia jedinca, školy a society, bez toho, aby sa striktno rozlišovali jednotlivé formy (Memorandum, 2001, s. 14–15), s čím je spojená otázka vzťahu troch základných formálnych kategórií účelových vzdelávacích aktivít:

1. **Formálne vzdelávanie sa** (*formal learning*), ktoré sa vzťahuje k vzdelávacím inštitúciám a vedie k udeleniu oficiálne uznávaných dokladov o nadobudnutí kvalifikácie. Formálnym vzdelávaním sa rozumie tak pregraduálna príprava učiteľov, ako aj všetky inštitucionalizované formy ďalšieho vzdelávania, ktoré sa podieľajú na profesionálnom raste učiteľov. Môžu ich zabezpečovať a poskytovať inštitúcie pre ďalšie vzdelávania, ale aj univerzity pre svojich absolventov a iných záujemcov a v štúdiu doktorandov 6. úrovne podľa ISCED. V rámci systému by sa malo uplatňovať ako argument pre nárokovateľné príplatky mzdy a vysielajúca organizácia – škola by sa mala starať o zabezpečenie tohto vzdelávania v súhlase so svojou rozvojovou stratégiou.
2. **Neformálne vzdelávanie sa** (*non-formal learning*), ktoré prebieha popri hlavných prúdoch a nie je ukončené dosiahnutím oficiálnych dokladov. Môže mať intrakomunitný obsah (pracovisko, hnutie, rôzne organizácie). Niekedy môže byť simultánnou súčasťou vedúcou k formálnemu vzdelávaniu. Tu závisí od systému, ktorý môže vytvoriť priestor pre „formalizovanie“ určitých kurzov a aktivít tak, aby ich započítaním mohli poskytnúť svojim absolventom uznanie certifikácie akreditovaným pracoviskom. Práve vo formách neformálneho vzdelávania sú veľké možnosti toho, ako „ušiť na mieru“ ďalšie vzdelávanie tak pre odberateľa – učiteľa, jeho zamestnávateľa – školu, zriaďovateľa – obec vo vzájomnej dohode s poskytovateľom – univerzitou či metodicko-pedagogickým centrom. Vo výhľade môžu vzniknúť aj iné inštitúcie ďalšieho vzdelávania pre učiteľov, ktoré by túto sprostredkovateľskú službu poskytovali – súkromné organizácie, občianske združenia, asociácie a pod. Ako najflexibilnejšie v zisťovaní potreby a jej saturovaní je však aj najviac ohrozené možnou infiltráciou nekvalitných ba aj nelegálnych pôsobení (sekty a kulty).

3. **Neinštitucionálne vzdelávanie sa** (*informal learning*) je prirodzenou súčasťou každodenného života a na rozdiel od vyššie uvedených nemusí byť zámerne, ani uvedomené, no napriek tomu prispieva k rozširovaniu vedomostí, zručností a podieľa sa na utváraní postojov. V práci učiteľa sa podieľa na tom, čo sa označuje ako „skryté kurikulum“. Podstatnou mierou prispieva práve k rozvíjaniu schopností, zručností a „chcenia“ pokračovať v ďalšom vzdelávaní. Vidíme veľké rezervy práve tu, ako v možnosti spraviť proces celoživotného stávania sa učiteľom uvedomeným.

Permanentný proces stávania sa učiteľom hovorí o profesionálnom rozvoji učiteľa ako o kontinuálnom rozvoji začínajúcim pregraduálnou prípravou a pokračujúcim počas celej kariérnej dráhy.

Synergický prístup ku kontinuálnemu vzdelávaniu

Celoživotné vzdelávanie, alebo tiež kontinuálne vzdelávanie učiteľov (ďalej KVVU) vidíme systémovo, resp. ako synergický prienik niekoľkých systémov. Ide o tri od seba neoddeliteľné štruktúry, ktoré spoluvytvárajú fungujúci systém kontinuálneho vzdelávania. Na jednej strane existujú vzťahové systémy, v ktorých sa KVVU uskutočňuje, ktorých ciele realizuje, a potreby napĺňa. Druhé hľadisko sleduje, kto má záujem na KVVU, teda ktorá zo zúčastnených úrovní formuluje, realizuje a uspokojuje svoj záujem a smeruje k dosiahnutiu formulovaného cieľa. Vidíme ho ako nasledujúcu schému:

<i>Systém vzťahov</i>	<i>Rozmer záujmu na rozvoji</i>	<i>Cieľ</i>
systém osobného – profesionálneho biodromálneho rozvoja	osobnostný a profesionálny	kariérny postup
systém školy rozvíjajúcej sa – učiacej sa	inštitucionálny a odborno-expertný	dosahovanie vízie školy
systém spoločnosti v rozvoji, formulujúcej svoje potreby škole	spoločenský, resp. miestny, regionálny, obecný	„dobrá“ – kvalitná vzdelávacia sústava

Domnievame sa, že v dynamickej spoločnosti existujú, resp. formulujú sa požiadavky pre kontinuálne vzdelávanie a vidíme ich v dvoch hlavných typoch zmien:

- zmena profesie ako takej, vyvolaná vonkajšími požiadavkami,
- potreba osobnej zmeny, ako reakcia na vonkajšie podmienky – zmena profesionála.

Vychádzame z toho, že inštitúcia sa môže meniť, ak sa mení pozícia profesionála, ako člena profesijného stavu, a súčasne sa musí meniť aj profesionál ako jednotlivec. Práve táto pozícia zmeny je pre inštitúciu dôležitá, no aby bola aj užitočná, musí byť inštitúciou riadená, objednaná, uskutočnená a hodnotená.

Cieľom zmeny je zmena kvality. Zmenou školy je zlepšenie kvality školy. O rozvoji kvality školy sa nedá uvažovať bez rozvoja kvality učiteľov. Potreba

školy znamená nielen reagovať na požiadavky klienta či spoločnosti, ale aj rozvíjať vzdelávacie príležitosti a starať sa o profesionálny rozvoj svojich učiteľov. Profesionálny rozvoj sa považuje za efektívny „liek“ na profesionálne neuspokojenie, stres a syndróm vyhorenia učiteľov z praxe (Clement a Staessens, 1993). V nadväznosti na to je účelom KVV zabezpečiť, aby sa učitelia vyrovnali najmä s neustále sa meniacimi požiadavkami edukačnej sústavy na výkon ich povolania, so zmenami historickej, politickej, sociálnej, ekonomickej a demografickej povahy a v neposlednom rade s novými požiadavkami pedagogickej vedy na výkon učiteľskej profesie (Pavlov, 2002).

K realizácii kontinuálneho vzdelávania učiteľov

Aby kontinuálne vzdelávanie učiteľov tvorilo logický systém prinášajúci prospech jednotlivcovi, škole aj spoločnosti a posúvalo význam vzdelávania k jeho chápaniu ako nástroja utvárania spoločnosti založenej na vedomostiach (knowledge society), majú sa rešpektovať tieto princípy (podľa Gable, Porter, 1987): kontinuita, celoplošnosť, organizačné zabezpečenie a spolupráca.

Profesionálny rozvoj učiteľov je závislý nielen na individuálnej iniciatíve a snahe, ale je ovplyvnený aj organizačným kontextom pôsobiska – školy (Clement a Staessens, 1993, s. 130) a podnetmi prichádzajúcimi zvonka. Preto vidíme nutnosť úzkej koordinácie týchto iniciatív:

- osobná iniciatíva a učiteľova potreba profesionálneho sebarozvoja,
- inštitucionálna iniciatíva a formulovaná vízia školy,
- potreby mikro a makro society a očakávania od vzdelania.

Potreba koordinovať podnety pre ďalšie vzdelávanie nadobúda špecifický charakter pre učiteľskú profesiu vtedy, keď si uvedomíme vysokú mieru izolovanosti učiteľa vo výkone jeho práce. Jeho izolovanosť vytvára špecifický uhol pohľadu aj na autonómiu a kolegiálnosť. V určitom slova zmysle ide aj o tzv. falošnú autonómiu, resp. vynútenú či pestovanú izoláciu. Namiesto autonómie niektorí autori (Pol, 2000; Pol, Lazarová, 2000) zdôrazňujú potrebu silnejšieho konceptu vzájomnej spolupráce učiteľov, ale aj ďalších ľudí v škole ako procesu, ktorý nejde na úkor individuálneho rastu, ale naopak ho podporuje.

Na rozdiel od iných porovnateľných profesionálov, učiteľ nereflektuje bežne, každodenne svoju „rutinu“ s kolegami, je izolovaný vo „svojej triede“, alebo „svojom predmete“ a nie je každodenne nútený k sebarozvoju konfrontáciou s kolegami. To vytvára zvláštny stav „sebauspokojenia“, izolácie a redukcie pojmu kolegiálnosť na čas prestávok, odtrhnutý od priameho profesionálneho výkonu. Možno povedať, že učiteľ sa nemusí zodpovedať zo svojho profesionálneho rozvoja svojím výkonom, ale môže spokojne zotrvať na absolutórii, ak nie je povzbudzovaný a motivovaný svojím kolegiálnym okolím a vedením školy. Na druhej strane silná vnútorná motivácia k sebarozvoju, bez koordinovania so záujmom školy (postavenom na koncepčnom zámere), môže ostať opäť „zavretá v triede“ a nestane sa devízou školy pre jej rozvoj.

Kontinuálne vzdelávanie a škola

Memorandum o celoživotnom vzdelávaní (2001) zdôraznilo, že z hľadiska celoživotného vzdelávania je všetko vzdelávanie nepretržitou kontinuitou od „kolisky až po hrob“. Jeho základom je vysoko kvalitné základné vzdelanie pre všetkých obsahujúce aj osvojenie zručností ako sa učiť a získanie pozitívneho vzťahu ku vzdelávaniu. Preto navrhovaný prístup k myšlienke celoživotného vzdelávania vychádza z toho, že jeho systémy by sa skôr mali prispôsobovať potrebám a požiadavkám jednotlivcov a inštitúciám, než naopak.

Ako také má plniť zámery smerom k škole, jednotlivcovi aj spoločnosti, kde sa však dajú rozlíšiť dva hlavné typy podľa toho, či uprednostňujú aktuálne zámery jednotlivca, resp. saturujú nedostatky v pregraduálnom štúdiu, alebo naplňajú víziu a program školy či society:

Operatívne vzdelávanie, ktoré má doplniť vzdelanie učiteľov o nové, moderné poznatky v pedagogike, psychológii a odbornej problematike, ktoré sa považujú za podstatné z hľadiska zámerov školy, správy škôl a školskej politiky.

Permanentné kontinuálne vzdelávanie, ktoré predstavuje premyslený, integrovaný systém štátom riadeného zámeru naplniť požiadavky myšlienky o celoživotnom vzdelávaní.

V takomto zmysle má byť celoživotné vzdelávanie koncepciou založenou na potrebe permanentnej kultivácie človeka, jeho rozvoja vo všetkých obdobiach.

Zásadnejšie však sú zmeny v štruktúre a formovaní obsahov programov (Pavlov, 2002, s. 103) ďalšieho vzdelávania ktoré spočívajú v tom, že by mali byť spojené so záujmom a dianím školy a realizovať zámer rozvoja školy:

- *umožňovať vzdelávanie v prirodzenom školskom prostredí*, teda tam, kde jediniec pôsobí, spolu s kolegami a tam, kde priamo nájde využiteľnosť nových učebných obsahov,
- *nabádať na individuálnu i spoločnú reflexiu školskej praxe*, pričom reflexia má tvoriť integrálnu súčasť kontinuálneho vzdelávania, a to ako učebný prostriedok, ako aj nástroj porozumenia procesov, ktoré sa počas vzdelávania dejú,
- *využívať výsledky neformálneho učenia sa*, a to v bežnej každodennej vyučovacej realite, ale aj ako obsah odovzdávaných skúseností kolegom,
- *podporovať kontakty so spoločenstvami, sociálnymi partnermi, mimovládnyimi organizáciami, súkromným sektorom*, jednak ako partnerov pri zabezpečovaní rozvoja školy a uskutočňovania zámerov zmeny školy, ako aj zdroje pre reflexiu reálnosti zamýšľaných zámerov rozvoja školy,
- *využívať rozmanitosť lektorov z rôznych odvetví ľudskej činnosti*, a to nielen smerom k žiakom, ale aj cielene k rozvoju učiteľského potenciálu a sprostredkovane, či priamo aj pre rodičov.

Takto formulované štruktúry a obsahy vychádzajú z myšlienky komunitného kontinuálneho vzdelávania v tendenciách myšlienky o škole ako komunite, pričom systém kontinuálneho vzdelávania preberá myšlienky a východiská školy ako organizácie.

Kontinuálne vzdelávanie a učiteľ

V čom vidíme význam systému KVV pre jednotlivca ?

Možnosť perspektívy učiteľovho profesionálneho rastu podľa mnohých autorov pomáha predchádzať profesionálnemu vyhoreniu, únave, strate profesionálneho záujmu. S tým má byť spojený aj systém kariérneho poriadku, aby profesijný postup mal aj osobný význam pre učiteľa v podobe vyššej mzdy.

Aktivity, v ktorých vzdelávanie prebieha, dávajú *príležitosť konfrontovať* názory a vymieňať si skúsenosti, ktoré inak ostávajú zavreté za dverami triedy. Na jednej strane to vyžaduje aj zmeny v ochote „otvoriť sa“ ostatným, no na druhej strane aj možnosť prezentovať to, v čom sa domnieva, že je dobrý.

Vzdelávajúci sa učiteľ nadobudne *pocit užitočnosti pre svoju školu*, samozrejme, ak mu túto odozvu škola dá a tým sa zvýši aj jeho prínos škole.

Za veľmi dôležitý považujeme aj *osobný vývoj učiteľa*, kde mu ďalšie vzdelávanie otvára obzor širšieho, než len profesionálneho rozvoja. Stretávanie sa s ľuďmi – odborníkmi sa zväčša neobmedzuje len na profesionálne témy, a tiež štúdium literatúry nie je len štúdiom odborných textov. Každý rozvoj tak znamená posilnenie osobného aj profesionálneho sebavedomia.

V neposlednom rade vidíme význam KVV ako systému najmä v *pozdvihnutí profesionálneho statusu* učiteľskej profesie, ktorým sa dostáva na porovnateľný stupeň s inými tzv. pravými profesiami, v ktorých je systém riadneho kontinuálneho vzdelávania všetkých príslušníkov profesionálneho stavu samozrejmom nevyhnutnosťou.

Namiesto záveru

Naznačené okruhy tvoria kostru viacerých vážnejších problémov, ktorých riešenie zrejme nebude jednoduché. Systém kontinuálneho vzdelávania nemožno chápať izolovane od pregraduálneho vzdelávania, hoci sa mu v tejto stati nevenujeme, naopak, príprava učiteľom je vstupom ku kontinuálnemu vzdelávaniu. Širšie poňatým problémom profesionalizácie učiteľstva sa však nemožno zaoberať bez riešenia jej celoživotnej podpory predovšetkým tvorbou, uvedením do realizácie a následnou evalváciou kariérneho systému. Vzhľadom na provenienciu autorky, zameriavame sa na situáciu na Slovensku, kde od roku 2003 z iniciatívy prešovského Metodického pedagogického centra zastúpeného jej riaditeľom I. Pavlovom a z poverenia MŠ SR začala pôsobiť pracovná skupina pre celoživotné vzdelávanie pedagogických zamestnancov (Pavlov, I., Černotová, M., Kolláriková, Z., Valica, M., Drga, L., Mäsiar, P. a autorka tejto state). Dovoľme si naznačiť niekoľko úloh, ktoré budú čakať na svoje riešenie na úrovni spoločnosti, škôl a jednotlivca v najbližšej dobe.

- Formulovať stratégiu riešenia a rozvoja ľudských zdrojov – na úrovni ministerstva školstva.
- Upraviť legislatívne pozadie systému kontinuálneho vzdelávania učiteľov.
- Súčasne s tým vytvoriť kariérny poriadok, zohľadňujúci spoločenskú stratégiu, umožňujúci realizovať stratégie škôl a individuálny profesionálny rast.

- Vytvoriť finančné zdroje na financovanie učiteľov zapojených v kariérnom postupe – na úrovni štátneho rozpočtu, ale aj z iných zdrojov.
- Ujasniť organizačné a obsahové zabezpečenie formálnej stránky kontinuálneho vzdelávania, vrátane spôsobu certifikácie programov KVVU – inštitúcie ako metodické centrá a fakulty pripravujúce učiteľov.
- Vytvoriť regulárny čas a priestor pre ďalšie vzdelávanie v rámci školy – na úrovni inštitúcie a školy.
- Zabezpečiť v systéme KVVU prepojenie a uznávanie rozmanitejších foriem aktivít v KVVU, nielen hlavného štátom riadeného prúdu.

Pre celoživotné vzdelávanie učiteľov v škole si treba uvedomiť, že ľudia budú chcieť pokračovať vo vzdelávaní, len ak budú chcieť, ak budú mať pozitívne skúsenosti z doterajšieho vzdelávania a pocit osobného prospechu, ak budú vidieť význam vzdelávania, ak budú mať dostupné a vhodné príležitosti z hľadiska času, finančnej náročnosti, ak dosiahnutý efekt bude uznaný pracoviskom a najmä ak budú stotožnení s jeho významom pre seba, kolegov a svoju prácu.

LITERATÚRA

- ALAN, J. *Etapy života očima sociologa*. Praha: Panorama, 1989.
- CLEMENT, M. – STAESSENS, K. The Professional Development of Primary School Teachers and the Tension between Autonomy and Collegiality. In *School Culture, School Improvement, and Teacher Development*. Leiden: DSWO Press, Leiden University, 1993. s. 131 – 152.
- DELORS, J. *Učenie je skryté bohatstvie*. Vzdelávanie pro 21. stololetí. Praha: ÚIV, 1997.
- GABLE, M.N. – PORTER, J.F. *The Changing Role of the Teacher*. International Perspectives. Paris: UNESCO, 1987.
- HAVLÍK, R. – KOŤA, J. – SPILKOVÁ, V. – ŠTECH, S. – ŠVECOVÁ, J. – TICHÁ, M. *Učitel'ské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 80–86039–72–2.
- HELUS, Z. Jak dál ve vzdělávání učitelů? *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 2, s. 105–109.
- KARIKOVÁ, S. *Učitel' ideální – učitel' reálný*. In Library of Congress. "650 anni Universitas Carolinae 1348 – 1998", International Conference.
<http://www.pedf.cuni.cz/svi/vydavatelstvi/ucitel/ref/karikova.html>
- KASÁČOVÁ, B. Kontinuita učitel'skej prípravy a ďalšieho vzdelávania učiteľov v tendenciách smerujúcich k európskej integrácii. In *Vzdelávání – brána k evropské integraci*. Brno: Masarykova univerzita, 2000, s. 447–452. ISBN 80–210–2419–4.
- KASÁČOVÁ, B. *Učitel'. Profesia a príprava*. Banská Bystrica: PF UMB, 2002. ISBN 80–8055–702–0.
- KASÁČOVÁ, B. Učitel'ská profesia a jej dimenzie. In *Biodromálne premeny učitel'a – učitel' v premenách času*. Pedagogický zborník 3 AFPhÚP 92/174. Prešov: FF PU, 2003. s. 23–41. ISBN 80–8068–231–3.
- KOHNOVÁ, J. Další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich rolím a funkcím. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 64–92. ISBN 80–7190–059–5.
- KOSOVÁ, B. Hodnotenie pedagogického procesu a sebaevalvácia učitel'a. In *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien*. Prešov: FHPV Prešovská univerzita – Metodické centrum, 2001, s. 339–345. ISBN 80–8068–037–X.
- MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha, 2001, ISBN 80–211–0372–8.
- MŠ SR. *Národní program rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15–20 rokov (MILÉNIUM)* schválený uznesením Vlády SR č. 1193/2001.
<http://www.education.gov.sk>
- Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, ISBN 80–8045–257–1.

- PAVLOV, I. Od hodnotenej k sebahodnotiacej sa škole. In *Škola v kontexte celoživotného učenia*. Prešov: Metodické centrum, 2000, s. 53–60. ISBN 80–8045–191–5.
- PAVLOV, I. *Kontinuálne vzdelávanie učiteľov na Slovensku*. [Dizertačná práca] Bratislava: FFUK, 2002.
- POLLARD, A. *Reflective teaching in the Primary school*. London: Cassell, 1998. ISBN 0–304–33870–2.
- POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráca učiteľov – podmienka rozvoja školy*. Prešov: Metodické centrum, 2000. ISBN 80–8045–192–3.
- POL, M.. Škola: organizace běžná, specifická či snad pospolitost. In *Studia paedagogica*, roč. 1998–1999, U 3–4. Brno: FF MU, 2000, s. 59–80. ISBN 80–210–2310–4.
- RABUŠICOVÁ, M. Hlavní témata, otázky a problémy vzdělávací politiky v moderní evropské společnosti v 60. až 90. letech 20. století. In *Studia paedagogica*, roč. 1998–1999, U 3–4. Brno: MU, 2000, s. 25–42. ISBN 80–210–2310–4.
- ROSA, V. Kedy bude ďalšie vzdelávanie systémom. In *Vzdelávanie pedagogických pracovníkov v 21. storočí*. Bratislava: Metodické centrum, 2000, s. 34–41. ISBN 80–8052–096–8.
- ŠTECH, S. Dilemata a ambivalence učiteľského povolání. In *Učitelství z pohledu sociálních věd*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998 s. 43–59. ISBN 80–86039–72–2.
- ŠTECH, S. Pohled na učitelství z vnějšku a zevnitř. In *Biodromální přeměny učitele – učitel v přeměnách času*. Pedagogický zborník 3 AFPhUP 92/174. Prešov: FF PU, 2003. s. 9–22. ISBN 80–8068–231–3.
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 19–46. ISBN 80–7190–059–5.
- WALTEROVÁ, E. Proměny funkcí školy a rolí učitelů v kontextu vzdělávací reformy. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. s. 9–18. ISBN 80–7190–059–5.
- WALTEROVÁ, E. Učitelé: proměny profese a rekonstrukce jejich profese. *Pedagogická revue*, 2002, roč. 54, č. 3, s. 220–239.
- TUREK, I. Ako ďalej v príprave budúcich učiteľov v SR. *Pedagogika*. Roč. 52, 2002, č.1, s. 16–34.

SUMMARY

The study examines the relations among teaching, the school, and the continuous formation of teachers. Taking into account the general preconditions of professionalism and the changing preconditions and specific features of teaching, the study outlines the stipulation and requirements of what is called genuine professionalism. In the context of the changing functions of the school, the inevitability of continuous formation is emphasized. Rooted in the basic forms of life-long learning, the study explains the synergic approach to continuous formation as intersecting the personal development, the evolving school, and the society. Hence the three levels of initiatives of the continuous formation: personal, institutional, and societal. The conclusion of the study formulates some current tasks for the creation, materialization, and evaluation of the career system of teachers.