

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

Rektor: prof. RNDr. Libor Vozár, CSc.

Pedagogická fakulta

Dekan PF: prof. PhDr. Eva Szórádová, CSc.

Ďalšie vzdelávanie učiteľov

Rigorózna práca

Mgr. Viera Tiefenbacherová

Nitra 2011

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

Rektor: prof. RNDr. Libor Vozár, CSc.

Pedagogická fakulta

Dekan: prof. Eva Szórádová, CSc.

Ďalšie vzdelávanie učiteľov

Rigorózna práca

Mgr. Viera Tiefenbacherová

Nitra 2011

ABSTRAKT

Mgr. Tiefenbacherová, Viera: Ďalšie vzdelávanie učiteľov. Rigorózna práca, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Pedagogická fakulta. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2011. str. 112

Predkladaná rigorózna práca sa zaoberá témou ďalšieho vzdelávania učiteľov. Je rozdelená do troch častí. Prvá časť je zameraná na vymedzenie pojmu profil učiteľa, zaoberáme sa povoláním učiteľa jeho prípravou, ďalej sa v tejto časti venujeme osobnosti a profesii učiteľa, ale aj fázam vývoja učiteľskej profesie. Táto kapitola spracováva aj ciele a funkcie učiteľa. Druhá kapitola tejto rigorózneho práce sa venuje realizácii celoživotného vzdelávania, vymedzuje pojem celoživotné vzdelávanie, ďalšie vzdelávanie, vymenúva a popisuje jednotlivé typy kontinuálneho vzdelávania a tiež popisuje využívanie moderných prvkov v edukačnom procese učiteľa. V poslednej časti tejto rigorózneho práce sa venujeme výskumu, kde sme sa snažili preskúmať záujem učiteľov o ďalšie vzdelávanie, ale aj to, o aký typ vzdelávania majú záujem najviac. Zaujímalo nás tiež, či učitelia majú záujem aj o vzdelávanie, ktoré priamo nesúvisí s ich prácou, teda či sa vzdelávajú v oblasti mimo svojej profesie.

Kľúčové slová: učiteľ, celoživotné vzdelávanie, ďalšie vzdelávanie, kontinuálne vzdelávanie, moderné trendy vo vyučovaní

ABSTRACT

Mgr. Tiefenbacherová, Viera.: Further Education of Teachers. Rigorous Work, Constantine The Philosopher University in Nitra. Department of Pedagogy. Nitra: Department of Pedagogy UKF, 2011. p. 112

Rigorous work deals with the theme of further training of teachers. Rigorous work is divided into three parts. The first part is focused on the term teacher and the teacher's profile, we deal with teacher's personality and the study of teacher and we pay attention at the phases of the development teacher's profession. This chapter talks about teacher's goals and functions. The second chapter of this rigorous work we stress upon the term of the lifelong education we specify the term of the lifelong education, the further education we describe types and of continual education and the exploitation of using the modern components of education or new modern trends of education. In this chapter we describe the goals and functions of adults' education. This chapter shows realisation of the lifelong education and it names some types of further and continual education. The last chapter of our rigorous work we deal with the exploration where we try to find out if there is an attention of teachers to learn in the future and what type of learning they want to do. We want to find out if the teachers want to learn only in the subject they need or if they learn in the ways they like.

Key words: teacher, lifelong education, further education, continual education, new modern trends in educating

OBSAH:

1. UČITEĽ A JEHO PROFIL.....	10
1.1 Príprava učiteľa na povolanie.....	13
1.2 Učítelia a celoživotné vzdelávanie.....	32
2. REALIZÁCIA CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA.....	45
2.1 Charakteristika celoživotného vzdelávania učiteľa.....	47
2.2 Moderné prvky v edukačnom procese učiteľa.....	62
3. VÝSKUMNÁ ČASŤ.....	72
3.1 Typ výskumu a dôvody.....	72
3.2 Hypotéza.....	74
3.3 Metodika.....	74
3.3.1. Dotazník.....	74
3.3.2. Výskumná vzorka a čas.....	75
3.3.3. Spracovanie.....	75
3.4 Interpretácia výsledkov.....	77
4. Zhrnutie praktickej časti práce.....	94
ZÁVER.....	95
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY.....	98
PRÍLOHY.....	106

Zoznam grafov:

Graf č. 1 – Pohlavie respondentov podľa pohlavia (uvedené v počte respondentov).....	77
Graf č. 2 – Vek respondentov v poradí vyhodnocovaných dotazníkov.....	78
Graf č. 3 – Typ stredoškolského vzdelania respondentov (uvedené v percentách).....	79
Graf č. 4 – Typ kontinuálneho vzdelávania respondentov (uvedené v počte odpovedí).....	80
Graf č. 5 – Dosiahnutá atestácia respondentov.....	82
Graf č. 6 – Vzdelávanie organizované školou (účasť uvedená v počte respondentov).....	83
Graf č. 7 – Spokojnosť respondentov s dosiahnutým vzdelaním (uvedené v percentách).....	83
Graf č. 8 – Ďalšie vzdelávanie nebudované kreditmi (uvedené v počte aktivít uvedených v dotazníku).....	85
Graf č. 9 – Odborná literatúra (uvedené v % z celkového počtu respondentov).....	87
Graf č. 10 – Vzdelávanie učiteľov profesijnej a mimoprofesijnej oblasti (v percentách).....	88
Graf č. 11 – Zdroje čerpania nových informácií.....	89
Graf č. 12 – Záujem o ďalšie vzdelávanie učiteľov (uvedené v počte respondentov).....	90
Graf č. 13 – Záujmové organizácie, rozvoj osobnosti (v počte uvedených odpovedí).....	91
Graf č. 14 – Typy kurzov, o ktoré by mali učítelia záujem (uvedené v počte odpovedí).....	91

Zoznam tabuliek:

Tabuľka č. 1 – Profil respondentov, ktorí uviedli nespokojnosť s dosiahnutým vzdelaním	84
Tabuľka č. 2 – Súčasné zdroje informácií (z celkového počtu 111 respondentov)	88
Tabuľka č. 3 – Profil respondentov bez záujmu o ďalšie vzdelávanie	92

Zoznam príloh:

Príloha č. 1 – Prieskumný dotazník k výskumnej časti práce	107
Príloha č. 2 – Tabuľka spracovanie výsledkov dotazníka praktickej časti práce	109
Príloha č. 3 – Tabuľka spracovanie výsledkov dotazníka praktickej časti práce	110
Príloha č. 4 – Tabuľka vzdelávania k otázke č. 10 dotazníka a ku grafu č. 8	112

SKRATKY:

EK - Európska komisia

EU – Európska únia

OECD – Organizácia pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj

ISCED – Medzinárodná norma pre klasifikáciu vzdelávania

IKT – Informačné a komunikačné technológie

BOZP – Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci

SŠ – Stredná škola

VŠ – Vysoká škola

CLIL – Integrované vyučovanie predmetu (napr. matematiky, dejepisu,...) v cudzom jazyku

NEJ – nemecký jazyk

ANJ – anglický jazyk

LVK – lyžiarsky výcvikový kurz

CO – civilná ochrana

PO – požiarna ochrana

IVVP – žiak s individuálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

PC – počítač

R-U-Z – komunikácia medzi rodič-učiteľ-žiak

KS – kvalifikačná skúška

FIT – fit pre učiteľa (počítačové zručnosti)

ŠIS – školský informačný servis

ORAVA – projekt

IWB – používanie interaktívnej tabule

ÚVOD

Tému rigorózneho práce „Ďalšie vzdelávanie učiteľov“ sme si vybrali preto, lebo si myslíme, že otázka a problematika vzdelávania učiteľov je dôležitá pre celú našu spoločnosť. Vzdelávanie učiteľov je dlhodobý a náročný proces, ktorý sa nikdy nekončí. Napriek tomu postavenie učiteľa v dnešnej spoločnosti nie je dostatočne a kvalitne docenené. Preto aj touto rigoróznou prácou chceme zdôrazniť dôležitosť učiteľa a jeho miesto v spoločnosti, pretože sa neustále vzdeláva.

Cieľom tejto rigorózneho práce je vymedziť pojem učiteľ a ďalšie vzdelávanie učiteľov, opísať podmienky celoživotného vzdelávania na Slovensku.

V prvej kapitole sme spracovali profil učiteľa. Ďalej sme sa venovali osobnosti učiteľa, profesii učiteľa ako aj jednotlivým fázam vývoja učiteľskej profesie. V tejto kapitole sa venujeme vzdelávaniu dospelých, kde patrí aj učiteľ, popisujeme obsah, ciele a funkcie vzdelávania učiteľa, spôsobilosti a kompetencie učiteľa, ktoré by mal nadobudnúť.

Druhá kapitola sa venuje otázkam realizácie celoživotného vzdelávania učiteľov. Táto časť je jednou z hlavných častí tejto rigorózneho práce, pretože rozoberá pojmy ako celoživotné vzdelávanie, ďalšie vzdelávanie, kontinuálne vzdelávanie, ďalej sa venuje typom ďalšieho vzdelávania a využívaním nových moderných trendov v edukačnom procese učiteľa.

Poslednú kapitolu našej práce tvorí výskum, ktorým sme chceli zistiť záujem ďalšieho vzdelávania učiteľov, sledovali sme, o aký typ vzdelávania majú učitelia záujem a či sa vzdelávajú len v profesijnej oblasti, alebo majú záujem aj o vzdelávanie mimo svojej profesii.

1 UČITEĽ A JEHO PROFIL

Nové trendy vo vývoji našej spoločnosti vyžadujú hľadať nové metódy a formy pôsobenia na človeka, aby bol lepším, dokonalejším, preto potrebujeme humanizovať a dobre pripraviť na prácu tých, ktorí sa na formovaní osobnosti najviac zúčastňujú – budúcich pedagógov. V tejto súvislosti je nevyhnutné, aby existoval a bol dobre vypracovaný systém permanentného vzdelávania učiteľov s premysleným pregraduálnym, graduálnym a postgraduálnym vzdelávaním.

V príprave budúcich učiteľov všetkých typov škôl majú významné miesto pedagogicko-psychologické disciplíny v obsahu vzdelávania. Optimálne vhodne zvolený obsah uvedených disciplín je základom výučby ďalších predmetov, najmä špeciálnych didaktík a cieľavedome organizovanej pedagogickej praxe. Pre učiteľov a vychovávateľov je pedagogika veľmi dôležitou v príprave na ich budúce povolanie. Každý učiteľ či vychovávateľ si pred nástupom do výchovno-vzdelávacej práce si musí položiť niekoľko otázok: Aký je obsah výchovy a vzdelávania? Čo učiť? Ako vychovávať? Na všetky podobné otázky odpovedá pedagogika. Jej úlohou je nielen poučiť o cieľoch, obsahu, zásadách a prostriedkoch výchovno-vzdelávacej práce, zisťovať v akých podmienkach, akými prostriedkami dosahuje učiteľ stanovené výchovno-vzdelávacie ciele, ktoré sú v súlade so spoločenskými a individuálnymi potrebami, v súlade s telesným a psychickým vývinom dieťaťa. Toto poznanie prispieva k úspešnej realizácii výchovno-vzdelávacej práce, k jej zlepšeniu a k zvýšeniu jej účinnosti. Ku skutočnému pedagogickému majstrovstvu môže učiteľ či vychovávateľ dospieť len vtedy, ak dokáže teoretické poznatky získané z rozličných pedagogických disciplín využívať v priamej výchovno-vzdelávacej činnosti, ako uvádzajú traja českí autori (Průcha, J. Walterová, E. Mareš, J., 2003) „učiteľ spoluvytvára edukačné prostredie, klímu triedy, organizuje a koordinuje činnosti žiakov, riadi a hodnotí proces učenia.“¹ Stúpa význam sociálnych rolí učiteľa v interakcii so žiakmi, v kolektíve učiteľov, v spolupráci s rodičmi a komunitou. Osobnosť učiteľa treba chápať ako súhrn učiteľových vedomostí a spôsobilostí, osobných vlastností a spôsobov správania. Učiteľova osobnosť je najdôležitejším determinujúcim činiteľom úspechu vo výchovno-vzdelávacej činnosti, a je preto nevyhnutné, aby učiteľ disponoval odborným vzdelaním, pedagogicko-psychologickou prípravou, vysokými morálnymi a inými vlastnosťami. Jeho odborná úroveň musí podstatne presiahnuť okruh učebnej látky, ktorú prednáša, vyžaduje sa získané všeobecné vzdelanie, širší kultúrny, filozofický a

¹ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003. Pedagogický slovník. Praha: Portál. s.261. ISBN 80-7178-772-8

spoločenský rozhľad, ale aj poznanie hlbších súvislostí poznatkov. Učiteľ musí vedieť podať informácie, voliť účinné výchovné metódy a formy, rovnako musí disponovať určitou dávkou pedagogického taktu. Učiteľ je ten, ktorý reprezentuje a predstavuje svojou prácou určité spoločenské hodnoty, odovzdáva informácie deťom a mládeži na rozličných školách, rozvíja a odovzdáva vedomosti mladým ľuďom, pripravuje ich na život, učí a rozvíja kultúru života a spoločnosti, učí žiakov a študentov do tajov vedy, vzdelania, umenia a literatúry, aktivizuje aj morálny rozvoj, pôsobí na citový vývin detí a mládeže, vzťahy, schopnosti a ľudskosť každého dieťaťa a mladého človeka.

Ďalšími požiadavkami, ktoré sa kladú na učiteľovu osobnosť sú: láska k deťom a učiteľskému povolaniu, úsilie o poznanie žiakov, úsilie byť spravodlivým, zodpovedným, prístupným, dôsledným, zásadovým, trpezlivým, primerane prísny a náročným voči žiakom, úsilie ovládať svoje citové stavy, priznať a korigovať svoje omyly. Ako uvádza Farkašová „učiteľ by mal byť prirodzenou autoritou, mal by disponovať motivačnými činiteľmi a tiež aj zmyslom pre humor. Osobnosť učiteľa je kľúčom k úspechu jeho činnosti. Schopnosť ako dokáže uplatniť získané odborné a pedagogické vedomosti a zručnosti však tiež závisí na osobných vlastnostiach učiteľa. Osobnosť učiteľa tiež ovplyvňuje charakter a kvalitu vzťahu so žiakmi, podmieňuje atmosféru v triede, podnecuje alebo tlmí záujem žiakov o predmet, ich prežívanie života v škole, rozvoj ich vedomostí aj celej osobnosti.“²

Každý z nás vie, čo je náplňou a zmyslom učiteľského povolania, avšak je pomerne ťažké zistiť, čo je jeho podstatou. Určiť podstatu učiteľského povolania nie je jednoduché, pretože v priebehu rokov sa mení nielen obsah, ale aj metódy výučby učebných predmetov. Sú rôzne podoby osvojovania si učiva, rovnako ako je rozdielne, či učiteľ učí v základnej škole, alebo učí žiakov na strednej škole, alebo poslucháčov na vysokej škole, či učí dospelých jedincov, napríklad základy počítačov, či niečo iné, a preto je veľmi náročné určiť podstatu učiteľstva.

Učiteľstvo patrí medzi tradičné povolania. Zmyslom a podstatou učiteľstva je odovzdávanie kultúrneho dedičstva z jednej generácie na druhú, uvádzanie jedincov do sveta dospelých. Byť učiteľom znamená zobrať na seba zodpovednosť za celoživotné vzdelávanie, ktoré sa mení počas celého života, menia sa podmienky práce, rozsah i obsah vzdelávania v závislosti od požiadaviek, ktoré určuje spoločnosť a všetci tí, ktorých sa vzdelávanie dotýka najviac, teda detí a mládeže. Učiteľstvo väčšina učiteľov nechápe len

² Farkašová, E.: Učiteľ a pedagogické nadanie. Pedagogická revue, 1993,s.5-6

ako povolanie, ale vníma ho aj ako poslanie. Rovnako je to aj otázka ich životnej orientácie a tiež postupne nadobudnutého osobného presvedčenia, ktoré vychádza z porozumenia hlbších základov kultúry a vývoja ľudskej spoločnosti. Takto prehĺbené poslanie učiteľstva sa vytvára spolu so skúsenosťami a má podobu vnútorného záväzku, s ktorým sa jedinec stotožňuje, prijíma ho za osobný a prostredníctvom ktorého sa stáva zmyslom a náplňou jeho životnej existencie a presahuje hranice jeho individuality. Týmto poslaním sa človek identifikuje s ľudstvom, s jeho vývojovými trendmi, do ktorých zasväcuje aj svojich žiakov. Učiteľ je tiež zodpovedný za účasť na tvorbe spoločného sveta, participovaní na celku, do ktorého sú zasvätení tí, ktorých sa výchova a vzdelávanie týka. V dnešnej dobe kladieme veľké požiadavky na kvalitnú prípravu budúcich učiteľov. Poslanie učiteľa nespočíva v tom, že získa „len“ didaktické schopnosti, zvládne učivo či nadobudne metódy o veciach, ktoré učí, tomuto všetkému sa dokáže naučiť takmer každý. Splnenie predpísaných požiadaviek na výkon učiteľského povolania sú veľmi dôležité, ale nemusia byť zárukou dobrého učiteľa.

Byť učiteľom, vychovávateľom a ideálom vzdelanosti je v prvom rade byť osobnosťou, tomu sa však človek nemôže naučiť, ale s tým sa musí človek narodiť. Skutočným učiteľom je ten, kto vychováva sám seba, je schopný prežívať a vžiť sa do problémov ostatných teda ten, kto je schopný vykonávať to, čo vyžaduje od iných. Jedinec, ktorý nie je schopný ísť cestou celoživotného vzdelávania, hľadať, vyjasňovať a overovať dôvody a argumenty, ten kto nie je schopný sledovať vývoj svojho odboru, kto chce len pokojne žiť svoj život, nemal by na učiteľské povolanie vôbec pomyslieť.

Učitelia sú veľmi významnými činiteľmi pre spoločnosť, pretože na základe získaného vzdelania majú možnosť ovplyvňovať ideály, postoje a správanie mladej generácie, sú tiež sprostredkovateľmi teórií, poznatkov, hodnôt, kultúrnych tradícií a zvyklostí. Spoločnosť si prostredníctvom učiteľského povolania zabezpečuje, že kultúra národa tak bude transformovaná z generácie na generáciu. Učitelia sú teda zodpovední za výchovu a vzdelávanie jedincov vzhľadom na spoločnosť, pretože tak uvádzajú svojich žiakov do sveta spoločnosti a dospelých. Význam činnosti učiteľov je široký, pretože správne pôsobenie na svojich žiakov vytvára ďalšie predpoklady pre zdravý rozvoj spoločnosti, či jej stagnáciu. Spôsob akým učitelia vykonávajú svoje povolanie má vplyv na formovanie ľudských jedincov a formovanie ich individuality.

Povolanie učiteľa vzbudzuje veľký záujem na verejnosti, neexistuje žiadne iné povolanie, o ktorom by sa hovorilo, či písalo toľko, ako o učiteľskom povolaní. Ľudia si i napriek tomu vážia a cenia prácu učiteľov. Ďalším mýtom, ktorý sa dotýka učiteľského

povolania je mýtus feminizácie v školstve. Učiteľské povolanie nie je jediným povolaním, kde narastá počet žien, rovnako je to aj v iných povolaniach. Počet žien, ktoré získali povolanie učiteľky narástol najmä od druhej polovici 19. storočia a vojnovými rokmi 20. storočia. Treba tiež pripomenúť, že pre ženy je práca učiteľky stále príťažlivá. Môžeme si tiež všimnúť, že povolanie učiteľa sa stáva menej atraktívnym pre mužov učiteľov. Zvláštnosťou tohto povolania je, že medzi učiteľom a žiakom vzniká určitý vzťah, ktorý vystihuje termín výchovná starostlivosť, ktorý naznačuje prečo je tento vzťah taký výnimočný či špecifický, a prečo tiež prináša väčšiu emočnú satisfakciu ženám v tomto povolaní.

1.1 Príprava učiteľa na povolanie

O výbere učiteľského povolania sa hovorí, že je „voľbou na istotu“. Každý adept, ktorý sa uchádza o povolanie učiteľa, mal v priebehu svojho života možnosť stretnúť sa s týmto povolaním, a teda mohol si vytvoriť určitú predstavu o tom, čo bude jeho náplňou práce. Dôvod, pre ktorý si uchádzač vyberie toto povolanie práve preto, lebo sa v škole stretol s učiteľom, ktorý na neho veľmi dobre pôsobil môžeme povedať, že sa stal pre neho akýmsi vzorom, že sa pokúšal identifikovať nielen s jeho správaním, ale aj metódami, formami a pôsobením a spoluprácou žiakovi, a tak ovplyvnil voľbu jeho ďalšieho pokračovania v živote. Môžeme potvrdiť, že voľba učiteľského povolania sa vždy odvíja od nejakého vzoru, ale aj od vplyvu, že môžeme pôsobiť na ľudských jedincov, ktorí sú mi zverení. Učiteľ strieda rôzne formy vo vyučovacom procese, tým ako pôsobí na svojich žiakov. Učiteľa sa predstavuje vo svojom povolaní v roli vedca, výskumníka, opatrovateľa, trénera atď. Kľúčom pre povolanie učiteľa je byť osobnosťou pre svojich žiakov, pričom nesmieme opomenúť ani teoretické znalosti a vedomosti, ktoré uchádzač o povolanie učiteľa nadobudne v priebehu svojho štúdia. Hľadanie profesijnej identity sa nekončí absolvovaním štúdia, ale je to proces dlhodobý, celoživotný. Pre učiteľa je nevyhnutné celoživotné vzdelávanie, do akej miery to bude učiteľ uskutočňovať a realizovať záleží len na ňom. Pri príprave na profesiu učiteľa sa dostávajú do popredia nevyhnutné znalosti, do ktorých sa zapájajú aj osobnostné dispozície akými sú emócie, motivácia, postoje, mravné zásady a podobne.

Odbor, ktorý sa zaoberá štúdiom osobnosti učiteľa je **pedeutológia**, ktorá uplatňuje pri skúmaní osobnosti učiteľa dva prístupy. Tým prvým je prístup **normatívny** a tým druhým je prístup **analytický**. Cieľom normatívneho prístupu je určiť, aký má učiteľ byť, aby bol

úspešný v praxi a k čomu by sa mal vo svojej profesii priblížiť. Cieľom analytického prístupu je určiť, aké typy učiteľov existujú a aké majú vlastnosti. Najjednoduchším spôsobom ako zistiť vlastnosti osobnosti je sledovať učiteľa priamo v praxi, teda v škole, vo výchovno-vzdelávacom procese. Vlastnosti osobnosti učiteľa sú odrazom jeho celkového momentálneho stavu, vyplývajú z jeho psychickej záťaže, ktorá sa odráža z povinností, ktoré sú na neho kladené počas dňa v jednotlivých situáciách, v jeho schopnosti rýchlo a pohotovo riešiť problémy, s ktorými sa denne a tak povediac aj „za pochodu“ stretáva, v schopnosti učiteľa pohotovo osvojovať nové poznatky a prijať ich za svoje a v neposlednom rade je to jeho komunikácia a sociálna empatia, to ako sa správa navonok v triede, v škole, vo výchovno-vzdelávacom procese, všetko to ovplyvňuje prácu a výkony žiakov, tak napríklad učiteľ agresívny, ktorý okolo seba šíri strach, ďalej učiteľ prehnane aktívny, či učiteľ majúci strach či úzkosť, alebo učiteľ ktorý je nepripravený či nepozorný, učiteľ ktorému unikajú súvislosti, ďalej učiteľ ktorý je málo presvedčivý či málo motivuje svojich žiakov, či naopak učiteľ, ktorý je ako nejaký „bežec,“ ktorý postupuje od jedného cieľa k ďalšiemu bez ohľadu na schopnosti žiaka, alebo naopak učiteľ, ktorý nestíha a nevie si zorganizovať svoju prácu tak, aby nepreťažoval a neunavoval svojich žiakov. Na základe poznatkov z pedagogickej psychológie je známe, že osobnosť učiteľa je dôležitým motivujúcim činiteľom a hybným faktorom výchovno-vzdelávacieho procesu. Profesionálna osobnosť učiteľa sa formuje v priebehu jeho štúdia, ale aj po získaní vzdelania, teda môžeme skonštatovať, že pregraduálna príprava je nesmierne dôležitá v príprave na povolanie učiteľa, tak ako aj postgraduálna príprava pri formovaní osobnosti učiteľa. Pri príprave na povolanie učiteľa sa preto musíme zamerať na rozvoj komunikačných zručností, socializácie ale aj metódy sebazdokonaľovania a aktivizácie.

Povolanie učiteľa je veľmi pretriasané na verejnosti, či už v pozitívnej alebo negatívnej forme. Učítelia sú tí, ktorí sú pre ďalšie generácie nesmierne dôležití, formujú a ovplyvňujú ďalší profesijný rast detí či generácie. Učítelia majú zásluhy, že sa z detí stávajú, stávali a budú stavať osobnosti. Průcha sa zamýšľa nad povolaním učiteľa analyzovaním pojmov edukátor, pedagogický pracovník, učiteľská profesia, učiteľ a konštatuje, že výchovná a vzdelávacia činnosť nie je len charakteristická len pre učiteľské povolanie. Pri konkretizácii práce a významu učiteľa autor spája historické a súčasné názory a konštatuje, že:

„1. Učiteľ je hlavný sprostredkovateľ systematicky upravených a urovnaných poznatkov z najrozličnejších vedných odborov v škole a zároveň vedľa otca a matky, je tretí činiteľ vo výchove.

2. Učiteľ je jeden zo základných činiteľov vzdelávacieho procesu, profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu, a výsledky tohto procesu.

3. Učiteľia (teachers) sú osoby, ktorých profesionálna aktivita zahŕňa odovzdávanie poznatkov (transmission of knowledge), postojov a schopností, ktoré sú špecifikované vo formálnych kurikulárnych programoch pre žiakov a študentov zapísaných do vzdelávacích inštitúcií. Kategória učiteľ zahŕňa len pracovníkov, ktorí priamo realizujú vyučovanie žiakov.“³ (Průcha, 2002)

Osobnosť učiteľa bola často skúmaná z hľadiska vlastností, ktoré sú žiaduce pre úspešný výkon pedagogickej profesie. Svoboda (1972; In: Fišer & Volný) uvádza „prehľad nasledujúcich vlastností úspešného učiteľa, ktorý vznikol zhrnutím viacerých empirických štúdií:

- prispôsobivosť (príjemnosť, pružnosť, uvoľnenosť, zmysel pre humor...)
- uvážlivosť (sympatie, porozumenie, nesebeckosť...)
- ochota spolupracovať (láskavosť, srdečnosť...)
- emocionálna stabilita (sebakontrola, rovnováha...)
- etické cítenie
- vyjadrovacie schopnosti (verbálna obratnosť a plynulosť, sčítanosť...)
- sila osobnosti (rozhodnosť, nezávislosť, presvedčivosť...)
- inteligencia
- úsudok (predvídavosť, zdravý rozum...)
- objektivita (spravodlivosť, nestrannosť, otvorenosť...)
- osobná príťažlivosť
- telesná energia (ctížiadosť, vitalita, vytrvalosť...)
- spoľahlivosť (poctivosť, zodpovednosť, presnosť...)
- nápaditosť (originalita, tvorivosť...)

³Průcha, J. 2002. Učiteľ. Současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002.s.21 ISBN 80-7178-621-7.

- profesionálna úroveň (vedomosti oboru, širšia informovanosť...)“⁴

Na základe štúdia učiteľovej osobnosti boli vypracované typy učiteľov, ktoré Spranger rozdeľuje takto (Spranger vymedzil 6 typov):

1. teoretický typ – u tohto učiteľa dominujú psychické poznávacie potreby, takýto učiteľ sa viac zaujíma o predmet, teoretické problémy vyučovania, nie o osobnosť žiaka,
2. ekonomický typ – u takéhoto učiteľa vystupuje ošoh , úžitok, takýto učiteľ chce pri najmenej námahe dosiahnuť, čo najväčší úspech,
3. estetický typ – je to učiteľ, ktorý sa vyníma estetickým cítením, umením, má bohatú fantáziu, cit, schopnosť empatie, formovať a utvárať osobnosť žiaka,
4. sociálny typ - u takéhoto učiteľa dominujú potreby spolupatričnosti, empatie, antipatie, lásky a nenávisť, tento učiteľ sa venuje všetkým žiakom,
5. mocenský typ – takýto učiteľ má potrebu ovládať druhých ľudí a zdôrazňuje seba samého, svoju vlastnú osobu a málo prihliada na potreby a osobnosť žiakov,
6. náboženský typ – takýto učiteľ všetky hodnoty priradzuje najvyššej hodnote – učiteľa sú charakterní, deti si ich ctia no nemajú ich rady. (Valachová, D. 2005)

Inú klasifikáciu popísal Ch. Caselman, ktorý delí učiteľov na (Ďurič, L.- Bratská, M., 1997):

1. učiteľ **logotrop** – tento učiteľ je zameraný len na predmet, svoj odbor, snaží sa vzbudiť záujem o predmet, veľa chce žiakov naučiť, organizuje krúžky, exkurzie a pod.
2. učiteľ **paidotrop** – je zameraný na žiaka, všetku pozornosť sústreďí na žiakov, menej na predmet, snaží sa im priblížiť.

Z uvedených charakteristík vyplýva, že oba typy učiteľov sa v krajných situáciách môžu stať nežiadúcimi.

Okrem samotných charakteristík úspešného učiteľa, je podľa Svobodu (1972; In Fišer & Volný), rovnako dôležitý aj proces utvárania učiteľovej osobnosti pod vplyvom prostredia (od sociálneho postavenia učiteľa až po situáciu v triede) a v príslušnej činnosti.

Z hľadiska dynamiky učiteľskej osobnosti rozlišuje:

- „**pedagogický talent** (potenciálna štruktúra) - vlohy
- **pedagogické schopnosti** (reálna štruktúra) - schopnosti

⁴ Svoboda, B.: Empirické studie osobnosti učitele tělesné výchvy.1972. s. 25-50. In: Fišer, J. & Volný, J.: Osobnost učitele a učení. Praha: Univerzita Karlova

- **pedagogický takt** (aktuálna štruktúra) – zručnosti⁵

Kasáčová (2004) delí osobnostné predpoklady pre učiteľskú profesiu nasledovne na:

- „**vlastnosti osobnosti** (žiaduce pre profesiu učiteľa) – to sú relatívne stále štruktúry osobnosti, ktoré možno zadeliť do 3 skupín:
 1. **personálne**(osobného) charakteru pričom sem zaraďujeme tieto vlastnosti:
 - intrapersonálne – sebadôvera, tvorivosť, zdravé sebavedomie, cieľavedomosť, zodpovednosť, emocionálna stabilita;
 - interpersonálne – trpezlivosť, flexibilita, kultivovanosť, presvedčivosť, svedomitosť, optimizmus, predvídavosť.
 2. **sociálneho** charakteru sem zaraďujeme- komunikatívnosť, sociabilitu, tolerantnosť, akceptovanie iných, empatiu, úcta k druhým, priateľskosť, afiliantnosť, zmysel pre humor, ohľaduplnosť, spravodlivosť, láska k deťom, prosociálnosť
 3. **etického** (mravného) charakteru sem patria altruizmus, obetavosť, kongruencia, čestnosť, zásadovosť, priamosť
- **schopnosti** – chápeme ich ako rozvoja schopné predpoklady, ktoré možno rozvíjať na základe určitých vlôh v procese profesijnej prípravy a osobnostného rozvoja, predstavujú tiež základ pre utváranie profesionálnej spôsobilosti, delia sa na:
 1. **kognitívne** – sú to predpoklady pre štúdium pregraduálne, ale aj celoživotné, primeraná intelektová úroveň;
 2. **psychomotorické** – predpoklady psychomotorickej činnosti a úkony potrebné v profesii učiteľa, schopnosť osvojiť si nové zručnosti a ďalej ich rozvíjať atď.;
 3. **afektívne** – predpoklady vedieť ovládať svoje city (hlavne negatívne), vedieť sa vysporiadať so záťažou, vedieť komunikovať, využívať pozitívne city v primeranej miere a schopnosť a vôľa naučiť sa tieto mechanizmy používať.⁶

„Nezastupiteľné miesto v rámci učiteľovej osobnosti má **sebarozvoj** a **sebavýchova**. Ich podmienkou je schopnosť metakognitívneho uvažovania (t.j. uvažovanie o poznávaní a schopnosť plánovať, realizovať a hodnotiť svoj vlastný rozvoj). Je dôležité a potrebné, aby učiteľ pokračoval vo vzdelávaní sa, rozvoji vlastnej osobnosti a svojich tvorivých síl, pretože iba tak sa vyhne rutine, monotónnosti, šablónovitosti a bude na žiakov pôsobiť podnecujúco. Učiteľ, ktorý o sebe premýšľa a rozumie svojim potrebám,

⁵ Tamže, s. 25-50

⁶ Kasáčová, B. Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe. Prešov: MPC, 2004. s. 32-34. ISBN 80-8045-352-

prianiam, obavám a úzkostiam, je schopný lepšie pochopiť aj svojich žiakov.“⁷ (Kasáčová, 2004,)

Podľa Čápa (1993) v učiteľovej osobnosti dôležitú úlohu zohráva **adekvátne sebahodnotenie**. Učitelia s negatívnym sebahodnotením sú neistí a majú chronicky zlú náladu, sú tiež pasívni, upadajú do agresie, prípadne striedajú autokratický a liberálny postup, čo má však negatívny dopad na psychosomatické zdravie žiakov aj samotných učiteľov. Predpokladom stability učiteľa ako osobnosti je schopnosť prežívať šťastie, akceptovať druhých ľudí a pôsobiť na nich, ďalej poznanie vlastných emócií a motívov a akceptovať ich. Vyššia zrelosť a priaznivé pôsobenie na deti a mládež môžu byť dosiahnuté zhodou vnútorného prežívania s vonkajšími prejavmi – kongruenciou. Nemenej dôležitá je **zrelosť** učiteľovej osobnosti. Nezrelý učiteľ, ktorý nedokáže spolupracovať s ľuďmi, neváži si ich, je podozrievavý, robí unáhlené úsudky, nevedomuje si svoje motívy a nedokáže regulovať svoje afekty, reaguje na nezrelé prejavy žiakov podobným spôsobom, na rovnakej úrovni a oslabuje tak svoju možnosť výchovného pôsobenia. Zrelá osobnosť sa nedá vyprovokovať a reaguje uvážlivo, a tým prejaví svoju vnútornú prevahu. Žiaci tak učiteľa postupne uznajú a prijímú jeho výchovné požiadavky.

Zvláštnu pozornosť si podľa Čápa a Mareša (2001) zaslужuje **odolnosť učiteľa k záťaži**. Pre povolanie učiteľa je charakteristický nadbytok interpersonálnych podnetov, ktorý vyvoláva napätie a môže viesť k podráždenosti a narušeniu neuropsychickej rovnováhy. Záťažou býva tiež premenlivosť situácií a podmienok (vývojové zmeny žiakov, aj celých generácií).

„Sebareflexia je vnútorný proces, ktorý človeku umožňuje porozumieť vlastným nevedomým obsahom mysle, pohnútkam a pomáha jedincovi uvedomiť si jeho konanie, myslenie, názory, postoje. Tento pojem sa často používa vo význame introspekcia, ktorá sa vymedzuje ako „činnosť, pri ktorej človek skúma seba samého, svoj vnútorný svet, svoje prežitky, myšlienky, spôsob uvažovania“⁸ (Průcha et al., 1995.). V pedagogickom chápaní sebareflexiu učiteľov definuje Švec (in Petlák, 2000,) ako „ uvedomenie si svojich (t.j. učiteľských) poznatkov, skúseností a prežitkov z pedagogickej činnosti, najmä z riešenia pedagogických situácií. Pri sebareflexii dochádza k opisu, analýze, hodnoteniu, usporiadaniu a zovšeobecneniu vlastných pedagogických poznatkov a skúseností“⁹. Jedná sa o vnútorný dialóg, ktorý učiteľ vedie so sebou, keď uvažuje o svojej práci, o tom, ako ju

⁷ Tamže, s. 33

⁸ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 1995. Pedagogický slovník. Praha: Portál. s. 293. ISBN 80-7178-029-4

⁹ Petlák, E. 2000. Pedagogicko-didaktická práca učiteľa. Bratislava: IRIS. s. 117 ISBN 80-89018-05X.

vykonáva, hodnotí svoj postoj ku kolegom, svoje postoje voči žiakom, k práci ku konkrétnej činnosti na vyučovaní, ku komunikácii so žiakmi a pod. Sebareflexiou učiteľ analyzuje a porovnáva skúsenosti, postoje a hľadá (nachádza) podnety na zdokonaľovanie svojej práce. (Kompoltová, 2000, s. 34) Sebareflexia je tiež základom pre autodiagnostiku pedagogickej činnosti pre učiteľa, ktorou učiteľ spoznáva a hodnotí vlastnú pedagogickú činnosť. (Hrabal, 1988, s.156). Sebareflexia plní význam iba vtedy, ak sa stáva podnetom k autoregulácii vlastného konania, ale najmä v konkrétnych pedagogických situáciách, kedy si učiteľ kladie otázky, hodnotí sám seba, hodnotí danú situáciu. Podľa Petláka (2000) význam cieľavedomej sebareflexie spočíva v plnení týchto úloh:

- „zabraňuje rutinérstvu v práci učiteľa, pretože učiteľ svoju činnosť stále hodnotí, zamýšľa sa metódami, formami práce a podobne,
- umožňuje mu overovať si nové metódy, učiteľ porovnáva predchádzajúce výsledky práce i výsledky získané inými , novými metódami,
- učí učiteľa predvídať možné dôsledky jeho pôsobenia,
- prispieva k neformálnemu a systematickému vzdelávaniu, k sebvýchove učiteľa.“¹⁰

Ak sa učiteľ zamýšľa nad svojim správaním, konaním, činnosťami, ktoré vyplývajú z výchovno-vzdelávacieho procesu potom sebareflexia plní tieto funkcie:

Poznávacia funkcia – učiteľ si sám uvedomuje aký je, aké sú jeho problémy, ako ich najčastejšie rieši a spôsoby ich riešenia ako ich rieši, poznáva svoje emócie, afekty, aký je senzitívny voči svojim žiakom, postojom, emóciám a potrebám žiakov.

Spätnoväzbová funkcia - na základe analýzy, svojej vlastnej a hodnotenia svojej práce, si uvedomuje, ako na niektoré jeho zásahy reagujú žiaci, kolegovia, rodičia.

Rozvíjajúca funkcia – poskytuje učiteľovi námety na ďalšie zdokonaľovanie sa.

Preventívna funkcia - poskytuje učiteľovi, aby si premyslel svoje správanie, konanie na základe skúsenosti zo situácií z minulosti a predišiel tak možným konfliktom.

Relaxačná funkcia - učiteľ analyzuje, hodnotí a opisuje situácie, ktoré boli menej úspešné, konfliktné či problémové, ale aj to, čo sa mu v jeho práci podarilo, z čoho má radosť , akú spätnú väzbu dostal napr. od žiakov na vyučovaní, kolegov, rodičov. Všetky príjemné spomienky prinášajú učiteľovi pocit uspokojenia, uvoľnenia, zadosťučinenia. Môžeme skonštatovať, že sebareflexia je pre edukáciu učiteľa dôležitá, ale nemožno učiteľov prinútiť, aby hľadali príčiny svojho neúspechu a možnosti, ako tento svoj neúspech odstrániť. Na tieto a ďalšie skutočnosti nám slúži celoživotné vzdelávanie.

¹⁰ Tamže, s. 117

Podľa Čápa a Mareša (2001) kladie učiteľská profesia náročné a psychologicky rozmanité požiadavky. „Úlohou učiteľov je:

- **vzdelávať** – sprostredkovať žiakom vedomosti, zručnosti, spôsoby myslenia a činnosti konkrétneho vedného, technického či umeleckého oboru
- **vychovávať** – rozvíjať záujmy, postoje, schopnosti a charakter žiakov na podklade poznania ich typologických a individuálnych rozdielov.

Z výchovnej a vzdelávacej úlohy vyplývajú tieto požiadavky:

- osvojenie si daného oboru a sústavné zdokonaľovanie sa v ňom, podľa ďalšieho vývoja,
- osvojenie a prehlbovanie pedagogických a psychologických poznatkov, metód a spôsobov myslenia potrebných pre poznávanie žiakov a pôsobenie na nich,
- dbanie o pomôcky, didaktickú techniku a pod.,
- zdokonaľovanie sa v sociálnych zručnostiach a realizovanie adekvátnej interakcie a komunikácie so žiakmi, ich rodičmi, ostatnými učiteľmi a nadriadenými
- organizovanie vlastnej činnosti i činnosti žiakov v triede, či menších skupinách, súčinnosť učiteľov vyučujúcich v tej istej triede, súčinnosť s rodičmi, vedením oddielov a záujmových krúžkov a pod.,
- najmä v menších mestách a obciach sa od učiteľa očakáva účasť na kultúrnom, či športovom živote aj mimo školy,
- starostlivosť o svoje telesné a duševné zdravie, sústavné poznávanie a korigovanie samého seba, poskytovanie modelu zrelej osobnosti žiakom.“¹¹

Pařízek (1988) uvádza na základe vlastnej analýzy nasledovný podiel pracovných činností učiteľov:

- vyučovanie v triede – 56,3 %
- organizačné a administratívne práce – 6,8 %
- mimotriedna a mimoškolská činnosť žiakov – 3,5 %
- kontakt s rodičmi – 1,5 %
- verejná činnosť – 4,9 %
- akcie školskej správy – 2,7 %
- príprava na vyučovanie – 21,2 %
- materiálne technické práce – 3 %

¹¹ Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001

Z Pařízkovej analýzy (1988) ďalej vyplýva, že viac ako polovicu pracovnej náplne učiteľa tvorí vlastný vyučovací proces, v rámci ktorého sú hlavnými činnosťami:

• **Motivácia žiakov k učeniu** - učiteľ motiváciou smeruje k tomu, aby žiak urobil predmet vyučovania svojím cieľom. Východiskom motivácie sú potreby žiakov. Poznávacie potreby možno aktualizovať napríklad problémovým učením či odvolaním sa na skúsenosť žiakov. Sociálne potreby sú uspokojované spôsobom vedenia žiakov, celkovou atmosférou triedy a pod. A napokon potreby výkonové, spojené s potrebou úspechu a elimináciou neúspechu, sa uplatňujú pri vyučovaní porovnávaním predchádzajúcich a súčasných výkonov žiaka, súťažením medzi žiakmi, známkovaním, odmenou a trestom. Vyjadrením potrieb sú ciele, a preto je dôležité ako ciele vyučovania prijímajú žiaci. Ciele kladené žiakmi závisia na tom, ako posudzujú svoje možnosti dosiahnuť ich. Úlohu tu zohráva učiteľovo hodnotenie, priame a nepriame, slovné aj mimoslovné. Učiteľ motivuje žiakov k učeniu viacerými spôsobmi:

- Vzdelávacím obsahom, u ktorého je zrejmá možnosť uplatnenia v praxi, ktorý vysvetľuje javy, s ktorými sa žiaci stretli, ale celkom ich nechápu, ktorý je blízky ich životným skúsenostiam, problémom a doposiaľ získanému vzdelaniu. Žiakov motivuje každá konkretizácia, začlenenie poznatkov do nových a pochopiteľných vzťahov a primeranosť učiva.
- Metódou a organizáciou vyučovania, pri ktorom žiaci môžu uplatniť vlastné myslenie a fantáziu. Žiakov ďalej motivuje problémové vyučovanie, striedanie rôznych druhov činností a súťaženie.
- Svojím vlastným zaujatím pre predmet a vyučovanie. Učiteľ, ktorý sa sám usiluje o hlbšie poznanie a snaží sa viesť k nemu aj žiakov, získa ich záujem svojím postojom, sugesciou.
- Priblížením vyučovacieho predmetu žiakom, aby vedeli, že sa učivo môžu naučiť a ukázať im spôsob, ako sa majú učiť.
- Zaradením zábavných prvkov slúžiacich k osvieženiu a radosti z učenia.
- Hodnotením výkonov žiaka.

• **Konkretizácia cieľov a obsahu vyučovania** – učiteľ ju realizuje dvoma spôsobmi:

1. Sústavu výchovne vzdelávacích cieľov prispôsobuje konkrétnym podmienkam vyučovania tým, že stanoví priority cieľov.

2. Vo vzťahu ku konkrétnym podmienkam vyučovania, stanovuje učiteľ rovinu, v ktorej sa ciele dosahujú. Napríklad posúva vyžadovanú úroveň vedomostí s ohľadom na nadanie žiakov.

Pod konkretizáciu obsahu vyučovania spadá:

- prispôsobenie výberu učiva danej triede, prípadne a jednotlivcom
- prispôsobenie usporiadania učiva žiakom
- vecná korektúra učiva podľa nových poznatkov vedy a vývoja umenia a praxe
- dopĺňovanie učiva napríklad podľa skúseností žiakov
- zmena časového rozvrhu učiva podľa konkrétneho postupu žiakov, redukcia alebo rozšírenie učiva podľa času, ktorý je k dispozícii
- dotváranie priorit a štruktúry učiva.

• **Voľba prostriedkov vyučovania** – o tejto voľbe učiteľ rozhoduje sám. V spôsobe vyučovania na školách je značná zotrvačnosť z dôvodu vplyvu tradície. Učiteľ sa pri voľbe vyučovacích prostriedkov rozhoduje predovšetkým podľa prevládajúceho spôsobu vyučovania, ktorým sám prešiel. Metódu a organizáciu vyučovania si učiteľ volí tiež na základe predstavy cieľa, obsahu vyučovania a predstavy o žiakovi. Prostriedky vyučovania môže učiteľ sám ovplyvniť, je na učiteľovi či sa bude pridržať tradičných foriem, alebo siahne po nových prostriedkoch a metódach, ako to ukazuje aj náš výskum, ktorým poukazujeme na inováciu a modernizáciu vo vyučovaní napr. využitím IKT, o ktorých sa dnes toľko hovorí a o ktoré majú učitelia aj záujem pri svojom ďalšom vzdelávaní.

• **Výchovné pôsobenie učiteľa** - výchovné úlohy plní učiteľ tým, že spoluvytvára postoje žiakov k druhým ľuďom a prírode, učí ich jednať nielen podľa vlastných potrieb, ale s rešpektom k potrebám ostatných a celej spoločnosti, pestuje vhodné formy správania a jednania, ovplyvňuje ciele žiakov a spôsob ich života a pod.

Byť učiteľom profesionálom, ktorý správne motivuje, konkretizuje obsah a ciele vyučovacieho procesu, vyberá vhodné metódy a prostriedky vo vyučovacom procese či výchovne pôsobí na svojich žiakov súvisí so „zrením“ učiteľovej osobnosti a s vývojom jeho profesie. Touto problematikou sa zaoberajú viacerí autori. Problematiku učiteľskej profesie spracovala aj Z. Kolláriková (1993), ktorá delí učiteľskú profesiu na štyri fázy:

1. *orientačnú* – táto je daná pred vysokoškolským štúdiom a je charakterizovaná orientáciou vo svete práce, povoláním, voľbou štúdia a prípravou naň.
2. *prípravná* – je to etapa prípravy na povolanie na univerzitách.

3. *adaptačná* – je to obdobie po absolvovaní vysokej školy, prvé pracovné návyky, adaptácia na profesiu a pracovný rytmus. V tejto fáze dochádza ku konfrontácii medzi tým, čo bolo obsahom štúdia a pedagogickou realitou.
4. *sebaregulačná* – táto fáza nastupuje po adaptačnej, učiteľ dokáže sám riešiť problémy a úlohy, nakoľko nadobudol už prvé skúsenosti. Do tejto etapy by malo byť zahrnuté aj ďalšie vzdelávanie učiteľa v podobe samoštúdia, kontinuálneho vzdelávania alebo vo formách postgraduálneho vzdelávania, tu by sa učiteľ mal zapojiť do celoživotného vzdelávania.

Z hľadiska vzťahu vzdelávania dospelých k povinnému školskému vzdelávaniu môžeme hovoriť o dvoch základných funkciách edukácie dospelých:

1. **náhradná funkcia** – spočíva v tom, že dospelému človeku sa vytvára nová príležitosť nadobudnúť určitý stupeň vzdelania, prípadne uspokojiť svoje vlastné vzdelávacie potreby, ktoré sa stali manifestnými až potom, keď vstúpil do pracovného pomeru (procesu);
2. **vlastná (pokračovacia) funkcia** – základ tvoria individuálne intelektuálne potreby dospelých jednotlivcov, ktoré presahujú program školy a sú spravidla späté s profesiou, verejným alebo súkromným životom toho ktorého človeka (Porubská, 2005, s. 100).¹²

Ďalšiu klasifikáciu funkcií výchovy a vzdelávania dospelých nachádzame v prácach F. Urbanczyka. Ten funkcie edukácie rozčlenil podľa vzťahu dospelého k životu v spoločnosti do nasledovných skupín:

- a) **adaptačná** - dospelý jedinec sa ľahšie adaptuje na nové sociokultúrne a ekonomické podmienky, ale zároveň tieto podmienky aj ďalej tvorivo pretvára;
- b) **integračná** – prostredníctvom nového systému poznatkov, ktoré sa v edukačnom procese transformujú na vedomosti, zručnosti a návyky je dospelý človek schopný ľahšie sa začleniť do pracovného i spoločenského prostredia;
- c) **kompenzačná** – dospelému jedincovi vynahradí to, na čom sa v minulosti nemohol zúčastňovať z rozličných subjektívnych či objektívnych príčin (napr. záujmové vzdelávanie vo svojom voľnom čase pre nedostatok finančných prostriedkov), resp. odstraňuje u dospelého pocit menejcennosti, ktorý môže byť dôsledkom nepriaznivého vplyvu postmodernej spoločnosti;
- d) **popularizačná** – jedná sa o sprostredkovávanie rôznorodých informácií z rozličných oblastí spoločenského a ľudského bytia tak na národnej, ako aj medzinárodnej úrovni;

¹² Porubská, G., Ďurdiak, L.: Manažment vzdelávania dospelých. Nitra: SLOVDIDAC, 2005. ISBN 80-969303-0-3, s. 100.

e) **ekonomická** – systém nových poznatkov otvára dospelému človekovi bránu na trh práce, umožňuje mu ľahšie zvládať pracovné situácie a rovnako aj prispieva k možnému kariérenmu postupu;

Široký repertoár funkcií, o ktorých sa zmieňuje F. Urbanczyk, uzatvára ešte **politická, konzervatívna a konštruktívna funkcia edukácie dospelých**.

Otázkam vývoja učiteľskej profesie sa venuje aj Průcha (1997) a Kasáčová (2004), ktorí hovoria o týchto etapách :

1.1.1.1 Fáza profesijnej dráhy učiteľa	1.1.1.1.1 Životné kroky, etapy, príznaky	1.1.1.1.2 Zvyčajný vek
1. voľba učiteľskej profesie	Motivácia k štúdiu učiteľstva	Do 18 – 19 rokov
2. prípravná fáza	pregraduálna príprava	Do 24 rokov
3. profesijný štart	vstup do povolania	okolo 24 rokov
4. profesijná adaptácia	skúsenosti prvých rokov praxe	cca 24 – 30 rokov
5. profesijný vzostup	vývoj kariéry učiteľa	cca 30 - individuálne
6. profesijná stabilizácia, Resp. migrácia	Zotrvanie v profesii, kariérny postup – ďalšie vzdelávanie, resp. zmena učiteľskej profesie	Od 35 roku života
7. profesijné vyhasínanie (vyhorenie)	únavná rutina – pedagogický konzervativizmus, opúšťanie profesie	Individuálne

Tab. 1. Fázy profesijnej dráhy učiteľa (Kasáčová, 2004)

1. „**Voľba učiteľskej profesie** – autorka tu rozlišuje niekoľko skupín adeptov na učiteľské povolanie. Do prvej skupiny patria tí, ktorí túžia učiť, pomáhať iným či žiť v škole. Druhú skupinu tvoria tí, pre ktorých je voľba učiteľského povolania náhradou za školu, na ktorú sa nedostali. Tretia skupina vníma učiteľské štúdium ako najschodnejší spôsob, ako dosiahnuť vysokoškolské vzdelanie. Štvrtú, poslednú skupinu tvoria tí, pre ktorých je učiteľstvo automatickou voľbou, danou rodičovsko – učiteľskými vzormi.

2. Prípravná fáza – predstavuje ju odborná pregraduálna príprava na univerzitách. Učitelia pre 1. stupeň sa pripravujú na pedagogických fakultách 4 roky. Učitelia pre 2. stupeň a stredné školy študujú 5 rokov na pedagogických fakultách, prírodovedeckých fakultách alebo fakultách humanitných a prírodných vied, pričom získavajú zvyčajne aprobáciu pre dva predmety. Počas tejto etapy by malo dôjsť k najvýraznejším zmenám

z hľadiska rozvoja osobnosti budúceho učiteľa a formovania etickej dimenzie učiteľskej profesionality. Dnešná spoločnosť kladie na učiteľa určité nároky, z ktorých mu vyplývajú isté roly – rola diagnostika, manažéra, konzultanta, ochrancu a vychovávateľa. Na to, aby učiteľ zvládol všetky role, ktoré sú na neho kladené musí byť dobre pripravený, a preto je nevyhnutná dobrá pregraduálna príprava, kde učiteľ získava množstvo teoretických i praktických poznatkov, a pedagogická prax, kde učiteľ naplno využíva všetko to, čo získal štúdiom.

Podľa Spilkovej (1999, s.41) pregraduálnu prípravu učiteľov tvorí rámec šiestich nasledovných kompetencií ako súčasť širokej profesionality učiteľa:

- psychodidaktická,
- komunikačná,
- organizačná a riadiaca,
- diagnostická a intervenčná,
- poradenská a konzultatívna,
- sebarefektívna.

3. Profesionálny štart – začínajúci učiteľ – je to obdobie konkrétneho vstupu do zamestnania, ktorý je zároveň významným medzníkom v životnej dráhe jedinca. Rola študenta sa mení na rolu učiteľa. Absolventi často nie sú pripravení na rôzne úskalia praxe a ťažkosti majú hlavne s rozmanitými činnosťami, s ktorými nepočítali alebo ich škola na ne nepripravila. Vynárajú sa rozpory medzi: vedomosťami a skúsenosťami; osobnými aspiráciami a potrebami organizácie; aktuálnym postavením a perspektívou a v našich podmienkach tiež medzi potrebou zamestnať sa a reálnou možnosťou nájsť pracovné miesto.

Veľmi stresovo pôsobia na začínajúceho učiteľa hlavne problémy, ako: udržanie disciplíny v triede, motivovanie žiakov, prispôsobenie sa individuálnym zvláštnostiam žiakov, hodnotenie výsledkov žiakov, rozvíjanie vzťahov s rodičmi, nevyhovujúce pomôcky a materiály, organizovanie práce žiakov v triede, riešenie individuálnych problémov žiakov, príliš veľká záťaž výučby a vzťahy s kolegami.

4. Skúsený učiteľ – učiteľ expert – je to praktik, v ktorého pracovných návykoch nastupuje určitá zdravá dávka rutiny. Táto etapa zahŕňa profesionálny vzostup, profesionálnu stabilizáciu, resp. migráciu, ale aj profesionálne vyhasínanie (vyhorenie). Začiatok tohoto obdobia možno definovať rôzne – od trvania niekoľkých mesiacov až po 3 – 5-ročnú prax. V tejto fáze sú najväčším zdrojom stresu činnosti, ako: adekvátne reakcie na neočakávaný vývoj vyučovania, vedenie stretnutí s rodičmi, individuálne stretnutia s rodičmi, riešenie

disciplinárnych priestupkov, práca s neprospievajúcimi žiakmi, vedenie pedagogickej dokumentácie a udržanie disciplíny pri vyučovaní. Postupným nadobúdaním praktickej skúsenosti sa stresové pôsobenie týchto činností znižuje.

5. Profesijná stabilizácia a ďalšie vzdelávanie učiteľov – je dôležité konfrontovať činnosť učiteľa s novými impulzmi, pohľadmi a rozvíjajúcou sa teóriou, pretože ani dlhšia prax sama o sebe nezaručuje zlepšenie profesionálnych zručností. Dôležitou súčasťou profesijného vzostupu je zvyšovanie a rozširovanie kvalifikácie, ďalším, resp. celoživotným vzdelávaním a jeho dosahom na udržanie profesionality.

6. Profesijné vyhasínanie – celoživotné vzdelávanie má pre učiteľov aj osobný význam, ktorý sa prejavuje najmä v tejto etape, predchádzaním nežiaducim javom v psychickom stave učiteľa (vyhorenie). Toto obdobie možno označiť ako obdobie profesionálneho konzervativizmu, či preddôchodkové. Z výskumov vyplýva, že existujú rozdiely v profesionálnej únave mužov a žien staršieho veku. Zatiaľ čo ženy sú unavené interpersonálnou stránkou učiteľského povolania (únava zo žiakov, ich správania, vzťahov v kolektíve a pod.), muži majú tendenciu ignorovať reformné snahy v edukácii (chcú dokončiť profesionálnu kariéru v zabehnutých zvykoch). V tomto období je dôležitý kontakt s profesionálnym dorastom, aktuálnou odbornou literatúrou a novinkami v pedagogických vedách, čo udržiava pružnosť profesionálneho uvažovania a konania.¹³

Už zo spomínaného vyplýva, že každá fáza má veľmi dôležité miesto vo vývoji a v príprave jednotlivca na povolanie učiteľa, preto je veľmi ťažké určiť, ktorá fáza je dôležitejšia. Ako uvádza Kasáčová rovnako dôležitá je každá z nich, pretože všetky spolu úzko súvisia. Podľa nášho názoru je fáza voľby prípravy na učiteľské povolanie rovnako dôležitá, pretože práve vzory „našich učiteľov,“ teda tých, ktorí nás učili mohli v nás vzbudiť túžbu po tomto povolaní, tým že sa nám páčil spôsob, akým pracovali a viedli nás svojich žiakov, a naopak v tejto fáze môže nastať ten pravý opak neúcta, či nechť k tomuto povolaniu, práve pre nejaké negatívne vplyvy, či správanie toho, ktorého učiteľa. To všetko sú faktory, ktoré môžu ovplyvniť rozhodnutie pre toto štúdium. Rovnako dôležitou je fáza prípravy na toto povolanie, ktorá sa uskutočňuje na vysokých školách, či univerzitách, práve tu prenikáme do tajov pedagogiky, psychológie a ďalších veľmi dôležitých vedných disciplín, ktoré nám majú pomôcť pri výkone nášho povolania učiteľa. Za hlavný cieľ pregraduálnej prípravy učiteľov sa považuje „vybaviť učiteľa kľúčovými kompetenciami (spôsobilosťami), ktoré chápe ako komplexné psychodidaktické

¹³ Kasáčová, B., Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe. Prešov: MPC, 2004. s. 46-49. ISBN 80-8045-352-7

spôsobilosti uľahčujúce učiteľovi zvládanie zložitých a premenlivých pedagogických situácií¹⁴ (Spilková, 1999, s.41) V odbornej literatúre sa stretávame s viacerými autormi, ktorí sa venujú otázkam učiteľských kompetencií, ako napríklad Kosová, Kasáčová, Porubská, Kyriacou, Průcha, Helus, Švec a mnoho ďalších, ktorí sa snažia vytvoriť kompetencie nevyhnutné na výkon učiteľského povolania. Všetci autori sa v podstate zhodujú, teda obsahujú nasledovné modifikované kompetencie:

1. odborovo-predmetové znamená byť dobrým v obore, teda dôkladne poznať obsah učiva daného predmetu,
2. metodicko-didaktické tie sú zamerané na riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu, to znamená ovládať metódy, zásady, formy a prostriedky výchovno-vzdelávacieho procesu
3. pedagogicko-psychologické ich cieľom je vytvoriť vhodné podmienky na učenie, vytvárať priaznivú sociálnu, pracovnú a emocionálnu klímu v triede, aktivizovať, motivovať a rozvíjať žiakov
4. osobnostné kompetencie sem môžeme zahrnúť kompetencie komunikačné, riadiace, plánovacie, konzultatívne, ďalej aktivitu, asertivitu, empatiu či akceptovanie seba a iných
5. sebareflexia tu sa jedná o reflexiu vlastnej práce, o zdokonalenie vlastnej pedagogickej činnosti.

Podľa Határa (2007, s. 77) ku kľúčovým kompetenciám pedagóga môžeme pri modifikácii na naše podmienky zaradiť:

- edukatívnu a reedukatívnu kompetenciu,
- poradenskú kompetenciu,
- pedagogicko-diagnostickú a prognostickú,
- kompetenciu výchovnej prevencie, intervencie, profylaxie a terapie,
- organizačno-manažérsku, evaluačnú a kooperačnú kompetenciu,
- komunikačnú kompetenciu,
- integračno-kompenzačnú a facilitátorskú kompetenciu.

¹⁴Spilková, V. Základní trendy vzdělávání učitelů primárních škol v zemích evropské unie. In: Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ. Bynská Bystrica: PF UMB, 1999. s. 33-43. ISBN 80-8055-317-3

„Je to práve vedomie, že pedagogické zručnosti potrebujú byť neustále rozvíjané, že učiteľ potrebuje zlepšovať svoju praktickú činnosť a vyrovnávať sa s novými požiadavkami, kvôli ktorým je učiteľstvo tak náročnou a zaujímavou profesiou.“¹⁵ (Kyriacou, Ch., 1996)

Učiteľ musí pochopiť a prevziať zodpovednosť za svoje celoživotné vzdelávanie, ktoré sa má uskutočňovať počas celej jeho kariéry. „Učiteľ musí neustále reflektovať zmeny v oblasti vedy, techniky a kultúry, aby dokázal svojim žiakom sprostredkovať vždy nové, objektívnu realitu odrážajúce skutočnosti.“¹⁶ (Porubská, G., Perhács, J., 2007, s. 26-27.

Učiteľská profesionalita spočíva zo systému kompetencií, ktoré sformuloval Helus (1995), podľa nároku na učiteľskú profesiu:

- učiteľ má byť odborníkom na úrovni magisterského vzdelania, s čím súvisí forma a úroveň jeho pregraduálnej prípravy,
- učiteľ má byť osobnostne zrelý – má byť „vybavený“ určitými poznatkami, názormi a postojmi,
- má byť rovnocenným a akceptovateľným partnerom pre rodičov, kolegov, iných odborníkov (lekárov, psychológov,..), s ktorými vstupuje do kontaktu v záujme rozvoja osobností žiakov,
- nové impulzy, korekcie, metódy práce by mali spoluutvárať veľkú dynamiku v oblasti vzdelávania učiteľov, ktorí by mali byť schopní vyrovnávať sa s touto skutočnosťou vo formách ďalšieho, postgraduálneho vzdelávania.

Horká (1999) aplikuje pre prípravu učiteľov primárneho stupňa členenie kompetencií podľa Šveca (1998):

1. Kompetencia k vyučovaniu a výchove – psychopedagogická, diagnostická, komunikatívna kompetencia.
2. Osobnostné kompetencie – spôsobilosť akceptovať seba, žiakov a kolegov, spôsobilosť asertívneho, autentického a empatického správania.
3. Rozvojové kompetencie – adaptačná, výskumná, informačná, sebaregulačná a sebareflexívna spôsobilosť.

Helus (1995) tiež vymedzuje členenie spôsobilostí, o ktorých majú pedagogické fakulty rozhodovať a určovať cestu ako k nim dospieť. Sú to nasledovné:

¹⁵ Kyriacou, Ch. 1996. Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portál, 1996, s.27 ISBN 80-7178-022-7

¹⁶ Porubská, G., Perhács, J., 2007. Základy andragogickej pedeutológie a sociálnej andragogiky. Nitra: UKF PF, 2007, s.26-27. ISBN 978-80-8094-086-7.

1. Odborno-predmetové – t.j. kompetencie vo vedeckých základoch daných predmetov.
2. Psychologické – to sú kompetencie v spôsoboch pohľadov na žiakov a študentov z hľadiska ich veku a individuálnych zvláštností, možností, bariér rozvoja, vytvárania postojov, vzťahov k hodnotám.
3. Pedagogicko-didaktické – kompetencie v postupoch práce s učivom, tak aby učivo sa pretváralo na informovanosť a spôsobilosť osobnosti myslieť, vytvárať si názory, diskutovať, samostatne sa orientovať v danej oblasti.
4. Komunikatívne – takými sú kompetencie, ktorými sa vytvárajú vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, vzťahy a dobrá klíma v triede, v rozvíjaní základov spolupatričnosti.
5. Riadiace (pedagogicko-manažérske) kompetencie – pod nimi rozumieme možnosti v realizácii využívať vzdelávaciu potencialitu obce a uplatňovať záujmy školy, triedy, detí v obci, uvádzať deti do širších súvislostí reálneho života okolia a vnášať život do diania okolia školy, triedy.
6. Poradenské a konzultatívne – najmä vo vzťahu k rodičom, pretože učiteľ často ako prvý rozpozná rôzne zvláštnosti u detí, ale aj rôzne nadanie, nedostatky, handicap a preto je táto kompetencia v práci s rodičmi veľmi dôležitá.
7. Plánovacie a pre projektovanie stratégií – kompetencie, ktorá je dôležitá pre výchovno-vzdelávaciu prácu so žiakmi, podieľať sa na tvorbe programov školy.

Kyriacou formuluje oblasti **spôsobilosti** (1996) podľa toho, ktoré prispievajú k úspešnosti učiteľovho vyučovania:

1. „Príprava a plánovanie – spôsobilosti, ktoré sa spolupodieľajú na výbere didaktických cieľov danej vyučovacej jednotky, voľbe cieľových zručností, ktoré majú žiaci na konci vyučovanie hodiny zvládnuť.
2. Realizácia vyučovacej jednotky – spôsobilosti potrebné na úspešné zapojenie žiakov do vyučovania.
3. Riadenie vyučovacej jednotky – také spôsobilosti, ktoré sú potrebné na riadenie a organizáciu vyučovania, aby sa udržala pozornosť, aktivita a záujem žiakov.
4. Klíma trieda – spôsobilosti, ktoré sú potrebné na udržanie kladných postojov žiakov na vyučovaní a ich aktívna účasť na vyučovaní.
5. Disciplína – spôsobilosti potrebné na udržanie poriadku v triede a vyriešenie všetkých negatívnych vplyvov správania v triede.

6. Hodnotenie prospechu žiakov – spôsobilosti potrebné na hodnotenie výsledkov žiakov.
7. Reflexia vlastnej práce učiteľa a evalvácia – spôsobilosti potrebné na evalvácie vlastnej práce učiteľa s cieľom zlepšiť ju.¹⁷

Tretiu fázu označuje Kasáčová ako fázu začínajúceho učiteľa, čo je vlastne začiatok samotného povolania, kde si v praxi každý z nás vyskúša využiť všetky vedomosti, ktoré nadobudol počas štúdia a kde má možnosť využiť odpozorované spôsoby správania, metodiku od svojho vzoru učiteľa, a kde začína vsúvať svoje naučené postupy, metódy. Štvrtú fázu pomenúva Kasáčová fázou učiteľa ako experta, sama autorka uvádza, že tým sa stáva jednotlivec po troch až piatich rokoch praxe, podľa môjho názoru je to veľmi individuálne, pretože to všetko závisí od každého jednotlivca zvlášť, nemôžeme určiť jednoznačne, že toto obdobie bude trvať tri alebo päť rokov, záleží to od osobnosti a od dozrievania jednotlivca, akým spôsob sa sám dokáže stotožniť a nadobúda nielen praktické, ale aj osobné skúsenosti, a tiež aj od prostredia v ktorom vykonáva svoje povolanie, ale aj od náročnosti úloh ktoré sú na neho kladené (plnením náročnejších úloh, ktoré je schopný zvládať, sa vytvára predpoklad priestor pre jeho ďalší rast, naopak učiteľ so schopnosťou napredovať ak nemá vytvorené podmienky pre jeho ďalší rozvoj a rast môže vo svojej profesii nielen stagnovať, ale dokonca aj stratiť motiváciu v jeho ďalšom profesijnom rozvoji.

Z vyššie uvedeného vyplýva je nevyhnutné venovať vysokú pozornosť už od samého počiatku ich zaradenia i počas ďalšieho profesijného života. U učiteľov to platí niekoľko násobne a preto, sú sami učitelia nútení sa vzdelávať v ďalšom vzdelávaní. Poslednou fázou, ktorú popisuje Kasáčová je profesijne vyhasínanie a už zo spomínaného vyplýva, že ďalšie vzdelávanie je veľmi dôležité a môže tiež slúžiť k tomu, aby dochádzalo k predchádzaniu tzv. opotrebovanosti, či nechuti k učiteľskému povolaniu.

Pedagogika dospelých zohráva v živote učiteľa veľmi dôležitú úlohu, pretože jeho cieľom je neustále sa vzdelávať, či už v oblasti svojho odboru, alebo novších teórií. Obsahom výchovy a vzdelávania dospelých sa rozumejú podnety, činnosti, vplyv pôsobenia, ktoré spoločnosť, skupiny alebo jednotlivci uplatňujú, aby u seba alebo iných ľudí, aby vypestovali želané vlastnosti, znaky, črty alebo iné zmeny v osobnosti. Ich ďalšia konkretizácia sa potom premieta do projektov, učebných plánov, kníh, učebných materiálov, učebných pomôcok, konkrétnych kurzov, seminárov, cvičení, inštrukcií,

¹⁷ Kyriacou, C. 1996. Kľúčové dovednosti učiteľa. Praha: Portál, 1996. s.23. ISBN 80-7178-022-7

konzultácií, samostatného štúdia a ďalších foriem, ktorými sa realizuje výchova a vzdelávanie dospelých. Práve andragogika je disciplínou, v ktorej záujme je vytvoriť želateľné požiadavky u dospelých a u učiteľov tiež sa ďalej vzdelávať v ďalšom celoživotnom vzdelávaní. Samozrejme je jasné, že andragogika má svoju vlastnú oblasť vzdelávania a špecifiká, ktorými sa zaoberá.

Každý dospelý jedinec si v plnej miere uvedomuje, že s vedomosťami, zručnosťami a návykmi, ktoré nadobudol počas svojho štúdia si v plnej miere uvedomuje, že v dnešnej dobe si nevystačí, preto sa často krát ďalej vzdeláva v rámci systému školskej, mimoškolskej alebo podnikovej (firmy, organizácie, zariadenia, inštitúcie) výchovy a vzdelávania dospelých, u učiteľa to musí platiť o to viac. Rozhodujúcim článkom v andragogickej edukácii je človek, jeho znalosti, vedomosti, skúsenosti, zručnosti a návyky, človek vyznačujúci sa určitou morálkou, iniciatívou, vynaliezavosťou, oduševnenosťou, schopnosťou organizovať, kontrolovať, riadiť, usmerňovať, vzdelávať sa a pod. Plnohodnotný vývoj človeka závisí od toho, ako si dokáže utvoriť aktívny vzťah k spoločnosti, k jej kultúre, ale aj k prírode. Nejde len o zvládnutie poznávacej skutočnosti, ale aj o aktívny prístup k pretváraniu a zdokonaľovaniu týchto vzťahov. Pred výchovou a vzdelávaním dospelých stoja veľké úlohy, lebo práve od tejto disciplíny sa očakáva, že umožní dospelým ľuďom realizovať svoj život tak, aby sa rozvíjali v harmonickom súlade s potrebami prudko sa meniacej dynamiky celospoločenského vývoja.

Súčasnú dobu vedecko-technickej revolúcie je charakterizované explozívnym tempom rastu vedeckých poznatkov a skracovaním doby od vzniku vedeckého poznatku po jeho praktickú aplikáciu. Úplné využitie výsledkov vedy a techniky a ďalšie zmeny sú podmienené zvyšovaním vzdelanostnej úrovne ľudí. Stále sa zdokonaľujúce vzťahy, nároky na intelektuálnu úroveň práce v zamestnaní, utváranie praktických podmienok na intenzifikáciu tvorivých možností umožňuje plné uspokojovanie osobných záujmov každého človeka. Výchova a vzdelávanie dospelých sa stáva v súčasnosti významným a novodobým javom, lebo cieľavedomým, systematickým, zámerne organizovaným, cieľovo orientovaným a komplexným prístupom k formovaniu psychických a fyzických vlastností dospelých ľudí zvyšuje a prehľbuje ich kvalifikáciu, a umožňuje im tak efektívnejšie sa zúčastňovať na plnení zložitých úloh súčasného života.

1.2 Učítelia a celožitovné vzdelávanie

Myšlienkou celožitovnej výchovy a vzdelávania človeka sa zaoberal už Ján Amos Komenský a to hlavne v diele *Pampaedia*, teda táto myšlienka nie je nová. Komenský zdôrazňoval, aby ľudia boli vzdelávaní podľa zásady *omnes, omnia, omnis* (každý, všetkému, všestranne). V minulosti sa v podstate nerealizovala, najmä preto, že spoločensko-ekonomické podmienky vtedajšej doby to nevyžadovali a neumožňovali. Celožitovne sa prakticky vzdelávali len vedeckí pracovníci.

Celožitovná výchova a vzdelávanie sa systematicky začína uplatňovať až pod vplyvom súčasných spoločensko-ekonomických podmienok a faktorov. Požiadavky vedecko-technického rozvoja, zmeny v charaktere a obsahu práce, najmä intelektualizácie a prelínanie duševnej a fyzickej práce, komplexná mechanizácia, automatizácia, elektronizácia a inovácia pracovných procesov, narastanie a racionálne využívanie voľného času, informačná explózia, podmieňujú požiadavku nutnosti výchovy a vzdelávania človeka vo všetkých vekových obdobiach, po celý jeho život – „od narodenia až po hrob.“ Človek je schopný sa učiť nielen v mladosti, ale i v strednej a neskorej fáze svojho života, v produktívnom i postproduktívnom veku, čo deklarujú aj poznatky psychológie. „Oblasť výchovy a vzdelávania sa všeobecne poníma ako subsystém celožitovného vzdelávania. Celožitovné (permanentné) vzdelávanie sa definuje ako celožitovný proces vzdelávania, zahrňujúci v sebe formálne i neformálne, plánovité i príležitostné formy školského a mimoškolského vzdelávania.“¹⁸ (Bielik,1991) Takto o oblasti výchovy a vzdelávania dospelých ako súčasť celožitovného vzdelávania hovorí Štefan Bielik v *Učiteľských novinách* v roku 1991. Juraj Kalnický o koncepcii celožitovného vzdelávania v *Národnej osvete* v roku 1994 zasa píše: „Pre vytváranie vhodných podmienok na koncepciu celožitovného vzdelávania je potrebné úzke spojenie vedy (školy) a praxe – prechod ku škole myslenia a tvorivej činnosti, prechod od informatívneho k produktívnemu učeniu, od hotových poznatkov – k ich tvorbe.“¹⁹ S obidvoma autormi musíme súhlasiť. Nato, aby sa tieto myšlienky naplnili je nutné dobudovať a stabilizovať sieť inštitúcií, ktoré plne potvrdia slová týchto autorov.

Celožitovné vzdelávanie podľa dokumentu UNESCO *Learning: The Treasure within* (Paris, 1996), ale aj podľa ďalších dokumentov zo svetových konferencií UNESCO

¹⁸ Bielik, Š.: *Súčasný stav a poslanie systému výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Učiteľské noviny, 41,1991,č.37,s.6.

¹⁹ Kalnický, J.: *Aktuálnosť celožitovného vzdelávania*. Národná osveta, 1994, č.2, s. 27

(Elsinor 1949, Tokio 1972, Montreal 1960) je celoživotné vzdelávanie založené na štyroch pilieroch známych už z Delorsovej správy:

1. učiť sa vedieť
2. učiť sa konať
3. učiť sa spolunažívať
4. učiť sa byť

Celoživotné vzdelávanie je orientované na ciele, normy, prístupy rešpektujúce kultúru a sociálno-ekonomické podmienky v každej krajine. Typickým znakom celoživotného vzdelávania je sloboda voľby cesty k vzdelávaniu a zodpovednosť občana za výber typu a druhu vzdelávacieho zariadenia, tak aby si mohol občan vybrať sám vzdelanie zodpovedajúce jeho schopnostiam, záujmom a potrebám. Celoživotné vzdelávanie je služba verejná, teda umožňuje slobodný prístup každého človeka k vzdelaniu, ale aj k rozhodovaniu sa o fungovaní vzdelávacích inštitúcií. Celoživotné vzdelávanie predstavuje zložitý spoločenský systém konštruovaný z rozmanitých, navzájom prepojených systémov a procesov, determinovaných politickými, ekonomickými, kultúrnymi, etnickými, pracovnými a mnohými ďalšími faktormi a subsystémami. Všetky tieto systémy a subsystémy obsahujú rôzne formy vzdelávania, školské i mimoškolské, formálne i neformálne, plánované i príležitostné, podporné, rozširujúce, inovačné, kvalifikačné, rekvalifikačné, rozvojové atď.

Memorandum celoživotného vzdelávania v Európe, ktoré vydala Európska komisia (ďalej EK) v novembri 2000 v nadväznosti na rozhodnutie Európskej rady v Lisabone odôvodňuje jeho potreby takto:

- vytvorenie európskej stratégie pri realizácii celoživotného vzdelávania na úrovni jednotlivcov a inštitúcií vo všetkých oblastiach verejného a súkromného života;
- celoživotné vzdelávanie – cielená, nepretržitá vzdelávacia činnosť;
- všetci musia mať rovnakú možnosť a príležitosť prispôbiť sa požiadavkám sociálnych a ekonomických zmien;
- ide o podporu aktívneho občianstva a zamestnanosti – ciele celoživotného vzdelávania;
- princíp celoživotného vzdelávania zastrešuje rôzne druhy vzdelávania, vyžaduje si spoločnú efektívnu spoluprácu jednotlivcov a organizácií.

Memorandum celoživotného vzdelávania (2002) sformulovalo šesť posolstiev pre celoživotné vzdelávanie:

1. Nové základné zručnosti pre všetkých
2. Viac investícií do ľudských zdrojov

3. Inovácie vo vzdelávaní
4. Uznávanie výsledkov vzdelávania v Európe
5. Nový prístup k profesijnej orientácii a poradenstvu
6. Približovanie vzdelávania komunitám (Priblíženie vzdelávania sa k domovu).

Súčasná celoeurópska diskusia je dôkazom toho, že ústrednou myšlienkou v uvažovaní k Memorandu o celoživotnom vzdelávaní v 21. storočí sa stala potreba kultivácie človeka a rozvoja vo všetkých oblastiach jeho života. Kľúčové posolstvá Memoranda smerujú nielen do oblasti edukačnej, ale i do oblasti politickej a ekonomickej, kde dokumentujú, že sa jedná o problematiku, ktorá sa dotýka celého života a budúcnosti spoločnosti. Podľa Kasáčovej je dôležité, „aby sa navrhované systémy celoživotného vzdelávania prispôbovali potrebám a požiadavkám jednotlivcov, nie naopak.“²⁰ (Kasáčová, 2002, s.86)

Celoživotné vzdelávanie učiteľov by sa malo uskutočňovať a malo by vychádzať z troch formálnych kategórií základnej organizačnej štruktúry nasledovne(Memorandum, 2001):

- a) formálne vzdelávanie
- b) nonformálne vzdelávanie
- c) informálne vzdelávanie

a) **formálne vzdelávanie (formal learning)** - realizuje sa v školách a školských zariadeniach a rozumie sa pod ním pregraduálna príprava učiteľov, rovnako aj všetky ďalšie inštitucionalizované formy ďalšieho vzdelávania, ktoré sa podieľajú na kariérovom raste učiteľov. Toto vzdelávanie poskytujú inštitúcie pre ďalšie vzdelávanie, ale tiež aj univerzity. Zvyšuje sa dostupnosť, prístupnosť a otvorenosť vzdelávacieho systému od predškolskej výchovy až po výchovu a vzdelávanie dospelých. Zvyšuje sa podiel študujúcich na stredných a vysokých školách. Okrem širšieho vzdelávacieho základu sa kladie dôraz na aktívne vyučovacie stratégie, na využívanie nadobudnutých vedomostí, schopností a zručností v bežných pracovných a životných situáciách. Posilňuje sa tiež tvorivo-humanistická, environmentálna, mediálna, multikultúrna výchova, smerovanie k tým oblastiam, ktoré sú zásadné pre život v Európe. Študijné programy vysokých škôl sa účinnejšie prepájajú s rozvojom vedy a techniky nielen u nás, ale aj s vedecko-výskumnými inštitúciami. Formálne vzdelávanie (formal education) sa týka organizačných štruktúr primárnej a sekundárnej školy, ktoré je pod správou miestnej komunity alebo

²⁰ Kasáčová, B. Učiteľ – profesia a príprava. Banská Bystrica: PdF UMB, 2002, s. 86. ISBN 80-8055-702-0

školského dištriktu, prípadne aj vysokej školy. Termín školský systém a vzdelávanie v škole (education in school) zahŕňa celú národnú školskú sústavu od predprimárneho stupňa po postdoktorálny stupeň vzdelávania podľa 6 úrovní ISCED. Ako sme uviedli skúmanie učiteľskej profesie a prípravu na ňu sú predmetom mnohých komparatívnych štúdií a analýz z hľadiska porovnávacej pedagogiky v medzinárodnom, celoeurópskom a celosvetovom meradle (Průcha, 1997, 1999, 2000). Ich kvantitatívne ukazovatele prinášajú publikácie **OECD- Organizácia pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj** (Organization for Economic Co-operation and Development), pri ktorej pôsobí od roku 1968 Centrum pre výskum a inovácie vo vzdelávaní. Na základe rôznych skúmaní bola vypracovaná **Medzinárodná norma pre klasifikáciu vzdelávania ISCED 1997**. Táto klasifikácia vzdelávacích úrovní bola vypracovaná UNESCO a je záväzná aj pre Slovensko v súvislosti porovnaní údajov s krajinami Európskej únie. Sú v nej vypracované úrovne učiteľského vzdelávania a jeho zaradenia podľa medzinárodne komparabilných úrovní:

Úroveň ISCED 0 – preprimárne vzdelávanie - u nás v materských školách.

Úroveň ISCED 1 – primárne – elementárne vzdelávanie, resp. 1. stupeň základnej školy.

Úroveň ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie, resp. 2. stupeň základnej školy.

Úroveň ISCED 3 – vyššie sekundárne vzdelávanie – u nás stredné školy, napr. pedagogické a sociálne akadémie, ktoré zabezpečujú prípravu učiteliek pre materské školy.

Úroveň ISCED 4 – postsekundárne vzdelávanie – u nás pomaturitné, resp. nadstavbové štúdium pre absolventov stredných škôl, napr. pre učiteľky materských škôl na pedagogických a sociálnych akadémiách, alebo doplnujúce štúdium na pedagogických fakultách.

Úroveň ISCED 5 – prvý stupeň terciárneho vzdelávania – u nás príprava na fakultách univerzít, napr. magisterské štúdium učiteľstva pre 1. a 2. stupeň základnej školy prípadne aj pre učiteľky materských škôl v odbore učiteľstvo alebo predškolská pedagogika.

Úroveň ISCED 6 – druhý stupeň terciárneho vzdelávania – u nás doktorandské štúdium s dosiahnutím titulu PhD. Napr. vedecká, resp. vedecko-pedagogická graduácia učiteľov na fakultách univerzít.

Termín formálna edukácia sa v americkom slovníku pedagogiky od Gooda (1973, s.234) vymedzuje takto: „akýkoľvek výcvik alebo vzdelávanie, ktoré je konvenčné a je poskytované usporiadaným, logickým, plánovaným spôsobom, teda formálne vzdelávanie sa hovorí takému vzdelávaniu, ktoré končí školskou dochádzkou.“²¹ Formálne vzdelávanie sa vzťahuje na inštitúcie zamerané na vzdelávanie a odborný výcvik (v školách) a vedie k

²¹ Good, C.V.. 1973. Dictionary of education. 3. vyd. New York: McGraw-Hill Book. Company. s.234

udeleniu oficiálne uznaných dokladov o vzdelaní a k získaniu kvalifikácie. Na Slovensku sú to všetky inštitúcie, ktoré poskytujú vzdelávanie (školy štátne, súkromné ale i cirkevné).

b) **Neformálne vzdelávanie sa (nonformal learning)** prebieha popri hlavných prúdoch. Môže sa uskutočňovať na pracovisku, v rôznych organizáciách alebo hnutiach, rovnako však môže viesť k formálnemu vzdelávaniu, čo závisí od formy kurzov či aktivít, ktoré vzdelávanie poskytujú, teda aj do akej miery sú schopné vytvoriť priestor pre ich formalizovanie (týmito inštitúciami môžu byť asociácie, občianske združenia či súkromné organizácie). Vo vzdelávaní dospelých sa intenzívne rozvíja odborné vzdelávanie v spolupráci s podnikateľskou sférou a požiadavkami jednotného európskeho *trhu* zväčša formou podnikového vzdelávania, kvalifikačnými, rekvalifikačnými školeniami v rámci vzdelávania dospelých, ale poskytujú ho aj otvorené univerzity *tretieho veku*. Ďalej sa rozširujú formy *dištančného vzdelávania*, korešpondenčné vzdelávanie a podobne. Nonformálne vzdelávanie je medzinárodný termín na označenie takých vzdelávacích programov a aktivít, ktoré sú organizované mimo rámca systémových štruktúr základnej a strednej školy, avšak ktoré sú zamerané na závažné vzdelávacie ciele. Podľa Memoranda celoživotného učenia sa prebieha popri hlavných prúdoch vzdelávania a odborného výcviku a zvyčajne sa uskutočňuje vydaním oficiálnych dokladov o vzdelaní: organizuje sa na pracovisku a v rámci členstva v občianskych združeniach a podobných organizáciách (napr. pre mládež, odbory, politické strany), môžu ho uskutočňovať aj organizácie vytvorené na účel doplnenia programových aktivít formálnych systémov vzdelávania (napr. umelecko-výchovné a športové krúžky, súkromné lekcie na účel prípravy na skúšky).

c) **Neinštitucionálne vzdelávanie sa (informal learning)** je prirodzenou súčasťou každodenného života a nemusí byť uvedomé ani nijako zamerané na rozdiel od vyššie uvedených, ale veľmi veľkou mierou prispieva k vytváraniu postojov a rozširovaniu vedomostí a zručností. Informálne vzdelávanie je medzinárodný termín na označenie procesu mimovoľného, nezámerného, náhodného, príležitostného či sprievodného učenia a učenia sa jednotlivcov mimo sústavy školstva a mimo nonformálnych systémov vzdelávania. Poľský učenec Wincenty Okoń ho chápe ako incidentálne vzdelávanie (nezámerné a sprievodné učenie niekoho pri plnení jeho sociálnych rolí) a definuje ho ako celoživotne trvajúci neorganizovaný a nesystematický proces nadobúdania vedomostí, zručností, presvedčení a postojov na základe každodennej skúsenosti a výchovných vplyvov okolia. V medzinárodnom slovníku pedagogiky sa za informálne vzdelávanie pokladá také vzdelávanie, v ktorom nemožno rozlíšiť dve odlišné roly, napr. učiteľa a

študenta, a tiež vzdelanie, ktoré je získané sebou samým prostredníctvom čítania, skúseností.... Informálne vzdelávanie vychádza z každodenných aktivít jednotlivca, je spojené s prácou, voľným časom alebo rodinou. Nie je štruktúrované, obyčajne nevedie k získaniu osvedčenia, nie je to zámerné ani uvedomené, no napriek tomu prispieva k rozširovaniu vedomostí, zručností, postojov. V podstate smeruje k „chceni“ pokračovať v ďalšom vzdelávaní.

Súčasťou celoživotného vzdelávania je i **neorganizované vzdelávanie (semiformálne vzdelávanie)**, ktoré sprevádza človeka počas jeho každodenného života. Môže byť uvedomené i neuvedomené (čítanie kníh, sledovanie rozhlasu, televízie, návšteva divadla, kina...) Mimoškolské sústavy neformálneho vzdelávania, a rozdiel od informálneho vzdelávania, plánujú a organizujú a (vo forme certifikátov) vyhodnocujú svoje inštitucionálne programy a aktivity (avšak nie v rigidnej forme školských tried, ročníkov, učebníc), ktoré vedú k získaniu vzdelania na výkon povolania, semiprofesných činností (vodiča motorového vozidla, opravára domácich spotrebičov), ako aj na výkon mimopracovných životných rolí. Viacerí mimoškolskí poskytovatelia vzdelávacích služieb majú blízko k organizačným (najmä k cieľovo programovým a kontrolno-evalvačným) štruktúram školovania. Vzhľadom na tieto skutočnosti sa niektoré vzdelávacie aktivity zatriedujú do semiformálneho vzdelávania. Memorandum o celoživotnom vzdelávacom učení sa ho definuje ako prirodzenú súčasť každodenného života, na rozdiel od formálneho a nonformálneho vzdelávania nemusí byť zámerné. Môžeme sem zaradiť výchovu v rodine, mimorodinnú ústavnú výchovu detí a dorastu, pôsobenie paraprofesijných edukačných útvarov, ktoré umožňujú samousmerňovanie učenia sa, napr. v školskom klube žiakov, v stredisku záujmovej činnosti, v žiakom a študentskom domove.

Vzdelávanie učiteľov chápeme ako subsystém vzdelávacej sústavy. Celoživotné vzdelávanie učiteľov by malo byť rovnako prínosom pre učiteľov aj žiakov, pre školu a jej celkovú atmosféru, no v konečnom dôsledku aj pre celú spoločnosť. Celoživotné vzdelávanie učiteľov môžeme charakterizovať nasledovne:

- a) ako systematický, nepretržitý a koordinovaný proces, ktorý nadväzuje na pregraduálne vzdelávanie a trvá po celú dobu učiteľovej profesionálnej kariéry,
- b) jedná sa o celoživotný rozvoj profesijných kompetencií učiteľa a trvalý osobnostný rozvoj učiteľa,
- c) spoločensky zvlášť významná oblasť vzdelávania dospelých,
- d) základný predpoklad transformácie školstva,

- e) najefektívnejšia forma vyrovnávania obsahu a metód vzdelávania a výchovy v školstve s rýchlymi premenami v hospodársko-technickom a kultúrno-sociálnom kontexte.

Podľa medzinárodného dokumentu *Charta učiteľa* z roku 1966 slovo „učiteľ“ sa vzťahuje na všetky osoby v školách a školských zariadeniach, ktoré sa zaoberajú výchovou a vzdelávaním žiakov.²² Rovnako aj dnes má dokument *Charta učiteľa* charakter všeobecne platných princípov, práv a povinností pre učiteľskú profesiu, ale zároveň sa stal aj medzinárodným medzníkom v rozvoji myslenia o učiteľovi. Princípy a práva učiteľov deklarované v *Charte učiteľa* sú platné dodnes a premietajú sa tiež do platných dokumentov štátov OECD a UNESCO. V roku 1996 sa v Ženeve konalo štyridsiate piate zasadnutie medzinárodnej konferencie o vzdelávaní a vzišli z neho nasledovné odporúčania:

- Nábör učiteľov- Prilákanie najschopnejších mladých ľudí k vyučovaniu,
- Príprava pred výkonom služby- lepšie spojenie medzi prípravou pred výkonom služby a požiadavkami inovátorskej profesionálnej aktivity,
- Príprava počas výkonu služby- ako právo, tak aj povinnosť pre všetkých zamestnancov školstva,
- Zapojenie učiteľov a iných činiteľov do procesu transformácie školstva- samostatnosť a zodpovednosť,
- Učítelia a ich partneri vo vzdelávacom procese- vzdelávanie ako zodpovednosť za všetkých,
- Nové informačné a komunikačné technológie slúžiace na zlepšovanie kvality vzdelávania pre všetkých,
- Profesionalizácia ako stratégia na zlepšovanie postavenia a pracovných podmienok učiteľov,
- Solidarita s učiteľmi pracujúcimi v ťažkých situáciách,
- Regionálna a medzinárodná spolupráca- Nástroj na podporu mobility a kompetencie učiteľa.

Ak má škola plniť dôležitú úlohu v procese celoživotného vzdelávania jednotlivca, tak rovnako sa učiteľ dnešnej školy musí sám celoživotne vzdelávať, čo si vyžadujú spoločenské zmeny, zmeny vo vzdelávacej politike a školskej legislatíve, a rovnako aj zmeny v pedagogickej koncepcii škôl a v pedagogickom prístupe k žiakom. Podľa Vaňovej: “Celoživotné vzdelávanie učiteľov je ponímané ako jeden z prostriedkov

²² *Charta učiteľa*. Prešov: Metodické centrum, 2002. ISBN 80-8045-258-X

zvýšenia efektivity školského systému. Má za úlohu udržiavať odborné kompetencie učiteľov na úrovni doby, pomôcť učiteľom rozvinúť ich osobnostné kvality dôležité pre výkon povolania aj ich komunikačné schopnosti, a preto sa v rade zemí stáva podmienkou pre kariérový postup učiteľa. Celoživotné vzdelávanie učiteľov naberá v súčasnej dobe na význame, a to najmä z dôvodov demografických. Ako európske učiteľstvo pomaly starne (napr. v Európskej únii predstavujú najväčšie percento učitelia medzi 40-45 rokmi) a ako sa vplyvom všeobecnej demografickej situácie aj vo vyspelých štátoch oddiaľuje doba odchodu do dôchodku, znižuje sa postupne význam pregraduálnej prípravy ako nositeľa zmien a pozornosť školských politikov a plánovačov sa stále viac upiera k ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov, na ktoré sa postupne prenáša zodpovednosť pri zaisťovaní pokroku v oblasti vzdelávania.²³ Už v publikácii *Vzdelávanie v modernej spoločnosti* v roku 1992 boli sformulované tri hlavné skupiny úloh pre školstvo a školské politické zámery vyspelých krajín (Husén, Tuijnman, Halls, 1992)

1. Úlohy týkajúce sa ekonomických, sociálnych a technologických súvislostí, v ktorých sa školy v meniacej sa spoločnosti ocitli. Ide o zmeny súvisiace s demografickými pohybmi, štruktúrami, migrácia, etnické zloženie obyvateľstva, globalizujúca sa ekonomika, trh pracovných síl, nezamestnanosť, nové komunikačné prostriedky, informačné zdroje, prírodné zdroje, ekologické problémy a ich globálny rozmer.
2. Úlohy týkajúce sa vzdelávacích cieľov, pričom ide predovšetkým o otázky kvality versus kvantity, odborného vzdelávania versus všeobecného, rovnosti vzdelávacích príležitostí versus elitného vzdelávania, centrálného stanovovania kurikula versus autonómie školy, špecializovanosti versus všeobecnosti, formálneho versus neformálneho vzdelávania
3. Úlohy súvisiace so spôsobmi a procesmi dosahovania vzdelávacích cieľov. Jedná sa o formy a spôsoby pregraduálnej učiteľskej prípravy, postgraduálne vzdelávanie učiteľov, meniace sa postavenie školy v spoločenskom rámci, hodnotenie kvality vzdelávania a školy, riadenie a organizácia školy, spôsoby financovania škôl, usporiadanie školského systému a jeho vnútorné prepojenie, ďalej tiež prepojenie so sociálnymi partnermi a ich podiel na riadení a kontrole škôl.

²³Vaňová, M. 1999. *Trendy ve vzdělávání evropského učitele*. In. Praha: Pdf UK, 1999, Pedagogika.roč. XLIX, č. 2, s. 105-106. ISBN 3330-3815

Požiadavka ďalšieho vzdelávania učiteľov v súčasnej spoločnosti je vysoko aktuálnou témou. Ukončením vysokoškolského vzdelania sa tento proces pre učiteľov nekončí, naopak je dôležité, aby učiteľ i naďalej sledoval progres vo svojom odbore, rozvíjal svoje profesijné a pedagogické kompetencie, kvalifikácie i spôsobilosti. V Pedagogickej encyklopédii Slovenska je **kvalifikácia** definovaná ako: „.....stupeň odbornej pripravenosti“, ako „..... súhrn schopností, vedomostí, zručností a návykov, ktoré umožňujú vykonávať určitú prácu na vyššej úrovni.

Kvalifikácia je tiež definovaná v *Terminologickom a výkladovom slovníku* ako: “... po prvé ako spôsobilosť vykonávať odbornú činnosť, povolanie, vyjadrená stupňom, druhom a odborom vzdelania, odbornou - teoretickými a praktickými zručnosťami. Je jednotou odborných, spoločensko – politických a morálnych hľadísk a požadovaných osobnostných, fyzických a psychických vlastností. Normatívne sa vyjadruje odborným profilom absolventov stredných a vysokých škôl, kvalifikačnými charakteristikami, kvalifikačnými katalógmi a osobitými kvalifikačnými požiadavkami na príslušné pracovné miesta, ktoré sú vyjadrené príslušnými kvalifikačnými predpokladmi. Kvalifikácia pedagogických pracovníkov zahŕňa odbornú spôsobilosť a pedagogickú spôsobilosť.”²⁴

Pod pojmom „celoživotné vzdelávanie“ je v krajinách EU označované vzdelávanie počas celého života. Zahŕňa vzdelávanie občanov v *predproduktívnom veku*, ktorého základ tvorí vzdelávanie v školskom systéme, v školách a v školských zariadeniach, ktorým účastníci získavajú stupeň vzdelania absolvovaním základnej, strednej alebo vysokej školy. Jeho podstatným prvkom je vysokokvalitné základné vzdelávanie pre všetkých. Základné vzdelanie nasledované prvotným odborným vzdelávaním, má poskytnúť mladým ľuďom nové zručnosti, ktoré sú potrebné v podmienkach spoločnosti založenej na vedomostiach. Zároveň sa mladí ľudia majú naučiť, ako sa učiť a osvojovať si pozitívny vzťah k učeniu. Celoživotné vzdelávanie ďalej zahŕňa vzdelávanie v *produktívnom veku*, spravidla profesionálne odborné vzdelávanie včítane vzdelávania v nezamestnanosti a vzdelávanie v *poproduktívnom veku* života. Priepustnosť týchto relatívne samostatných subsystémov celoživotného vzdelávania umožňuje občanom začať a ukončiť vzdelávanie v každom veku života, voliť si druh a odbor štúdia a opätovne sa k štúdiu vrátiť. Veľký dôraz sa kladie na dodržiavanie základných práv všetkých občanov bez ohľadu na vek, bydlisko, materinský jazyk a finančné možnosti. Rovnosť príležitostí vzdelávania sa pre všetkých a rešpektovanie ťažkostí, ktoré prináša vyšší vek sa premieta

²⁴ Obdržálek, Z., Horváthová, K a kol.: Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: SPN, Mladé letá, s.r.o., 2004. ISBN 80-10-00022-1

do vzdelávacích programov na získanie gramotnosti dospelých, na získanie základných zručností a na vzdelávacie programy tzv. „druhej šance“.

Pojmy ako motivácia, očakávania a spokojnosť sú pre celoživotné vzdelávanie zásadne dôležité. V súčasnej informačnej spoločnosti sa očakáva iný prístup k vzdelávaniu. Veľký dôraz sa kladie hlavne na celoživotné vzdelávanie, pričom väčšia časť vzdelávacieho procesu sa bude diať mimo uzavretých škôl. Dôležitou súčasťou, ba až podmienkou sa stáva informačná gramotnosť (IKT), ktorá sa dostáva nad ostatné zložky gramotnosti ako je písanie, čítanie a počítanie. Veľa štátov Európy investuje do informačno-komunikačných technológií vo vzdelávaní a Slovensko nie je výnimkou. V celoživotnom vzdelávaní je podstatná slobodná voľba a zodpovednosť jednotlivca. Vzdelávacie inštitúcie, vzdelávacie programy, ale aj samotní lektori v rozvinutých štátoch ponúkajú množstvo učebných príležitostí a možností, kde jednotlivec sám má možnosť si vybrať podľa svojich predpokladov a preferencií. Práve informačno-komunikačné technológie priniesli veľa výhod do vzdelávania. Je to hlavne ich dostupnosť, masovosť, cena, flexibilita, rýchlosť, možnosť spätnej väzby, možnosť väčšieho výberu vzdelávacích programov. Nová budúcnosť bude patriť práve elektronickému učeniu (e-learning). Preto je dôležité rátať aj s možnými rizikami, ktoré súvisia pri zavádzaní informačno-komunikačných technológií do škôl a treba byť preto trpezliví, a tiež rátať s možnými negatívnymi vplyvmi. Všetky odbory a oblasti vzdelávania sa budú musieť vyrovnáť s využívaním moderných technológií v celoživotnom vzdelávaní. Celoživotné vzdelávanie umožňuje prechody medzi zamestnaním a ďalším vzdelávaním, teda umožňuje získavať rovnaké kvalifikácie a kompetencie rôznymi vzdelávacími cestami kedykoľvek počas života jednotlivca. Celoživotné vzdelávanie treba chápať ako možnosť osobnostného aj profesionálneho jednotlivca. Celoživotné vzdelávanie a učenie sa súvisí s pripravenosťou človeka učiť sa, prehĺbovať, rozširovať svoje vzdelanie, všestranne kultivovať svoju osobnosť, aktuálnou sa stáva otázka osvojenia si a rozvíjania kľúčových kompetencií. Pre kľúčové kompetencie (nazývané tiež základné, životné kompetencie, metakompetencie) je príznačné, že sa neviažu na konkrétnu profesiu, ale slúžia ako základ pre kvalitné učenie sa a neviažu na konkrétnu profesiu, ale slúžia ako základ pre kvalitné učenie sa a realizáciu v priebehu celého života človeka, a v rôznych oblastiach života. Medzi kľúčové kompetencie môžeme zaradiť schopnosť človeka komunikovať, spolupracovať, riešiť problémy, byť tvorivým a samostatným. Ďalej sem určite patrí schopnosť sebareflexie, teda vedieť sa učiť. Ak hovoríme o celoživotnom vzdelávaní človeka, tak úlohou školy je formovať túto potrebu človeka ďalej sa vzdelávať.

„Princípy pre definíciu kľúčových kompetencií:

Podľa Európskej komisie (2004) princípy, ktoré sú východiskom pre definíciu kľúčových kompetencií spočívajú v troch aspektoch života:

- *personálne naplnenie* a rozvoj počas celého života (kultúrny kapitál) - kľúčové kompetencie musia umožniť ľuďom dosahovať individuálne ciele v živote, cez osobné záujmy ašpirácie a túžby v celoživotnom vzdelávaní,

- *aktívne občianstvo a inklúzia (sociálny kapitál)* - kľúčové kompetencie by mali dovoliť každému zúčastniť sa na živote spoločnosti ako aktívny občan,

- *zamestnanosť (ľudský kapitál)* – kapacita každého a všetkých získať slušné zamestnanie na trhu práce. (Implementation of“ Education and Training 2010, 2004)

Komisia európskych spoločenstiev zadefinovala nasledovné kľúčové zručnosti pre celoživotné vzdelávanie. Z týchto princípov vyplynuli:

- komunikácia v materinskom jazyku,
- komunikácia v cudzích jazykoch,
- matematické zručnosti a základné zručnosti v oblasti vedy a technológie,
- digitálna zručnosť,
- učenie sa ako učiť,
- medzil'udské, kultúrne a spoločenské zručnosti a občianska zručnosť,
- podnikanie (podnikavosť- zručnosti spojené s podnikaním),
- kultúrna vnímavosť²⁵.

1. Cieľom pre *nové základné zručnosti pre všetkých* je zabezpečiť univerzálny a nepretržitý prístup k vzdelávaniu s cieľom získavania a obnovovania spôsobilostí, ktoré sú potrebné pre udržanie postavenia v spoločnosti založenej na vedomostiach. Nové zručnosti pre spoločnosť 21. storočia sa týkajú informačných technológií, cudzie jazyky, technologická kultúra, podnikateľstvo a sociálne zručnosti.

2. Naplnenie stratégie nových základných zručností pre všetkých vyžaduje zabezpečiť *viac investícií do ľudských zdrojov*. Na úrovni jednotlivca to znamená aktívne sa podieľať na financovaní svojho vzdelávania napríklad prostredníctvom špeciálneho sporenia a vkladov, ktoré by boli dopĺňané grantmi z verejných a súkromných zdrojov. Pre zamestnávateľov to znamená vytvárať podmienky pre také vzdelávacie programy, v ktorých budú poskytovať

²⁵ <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basinational/2004.pdf>

zamestnancom študijné voľno alebo finančné prostriedky na nevyhnutné odborné vzdelávanie.

3. Cieľom stratégie *viac inovácií vo vzdelávaní* je vyvinúť účinné metódy výučby a učenia sa v kontexte nepretržitého celoživotného a širokospektrálneho vzdelávania. Vzdelávacie technológie založené na informáciách a počítačoch ponúkajú veľký potenciál pre inováciu vzdelávacích a výučbových metód. Učenie z pohľadu profesionála v najbližších desaťročiach prejde rozhodujúcimi zmenami. Učiteľia sa stanú odbornými usmernovateľmi, poradcami a sprostredkovateľmi informácií. Dôraz sa kladie na aktívne učenie, ktoré predpokladá motiváciu učiť sa, schopnosť kritického pohľadu i spôsobilosť učiť sa.

4. Členské štáty Európskej únie venujú veľkú pozornosť problematike *uznávania výsledkov vzdelávania*. Integrovaná Európa si vyžaduje vedomosti, zručnosti a spôsobilosti, ktoré sú „prenosné“ v rámci celej Európskej únie. Významný pokrok sa dosiahol zmluvami o transparentnosti vzájomného uznávania vzdelávania. Inovatívne formy certifikácie neformálneho učenia sú tiež dôležité z hľadiska záberu uznávania vzdelávania bez ohľadu na osobu, ktorej sa to týka.

5. *Nový prístup k odbornému usmerňovaniu a poradenstvu* má zabezpečiť, aby každý mal ľahký prístup ku kvalitným informáciám a poradenstvu o možnostiach vzdelávania po celej Európe počas celého života. Nové úlohy sa očakávajú od profesionálnych učiteľov, školiteľov, poradcov. Zdroje informácií a diagnostických nástrojov založené na internete a informačnej komunikačnej technológii otvárajú nové horizonty rozširovania a zlepšovania kvality poradenských služieb. V globalizovanom svete vzdelávania ľudia potrebujú od poradenských služieb usmernenie o kvalite ponúkaných vzdelávacích aktivít.

6. Poskytovanie príležitostí na celoživotné *vzdelávanie čo najbližšie k učiacim sa*, v ich vlastných komunitách a v maximálnej možnej miere ich podporovať prostriedkami informačných technológií. Informačná a komunikačná technológia umožňuje virtuálnu komunikáciu medzi lokálnymi komunitami, ktoré sú od seba vzdialené. Za účelom približovania vzdelávania do domovov sa pozornosť sústreďuje na budovanie vhodných stredísk vzdelávania na bežne prístupných miestach, kde sa ľudia zhromažďujú, napríklad v knižniciach a múzeách a podobne.

V každej krajine je systém vzdelávania dospelých výsledkom dlhého vývinu a je odolný voči neočakávaným zmenám. V rozvinutých západných krajinách sa vzdelávanie dospelých považuje za politický nástroj, ktorý pomáha rozvoju národného, ekonomického, kultúrneho a sociálneho blahobytu a v podpore demokratického systému. Postupne sa

začleňuje do právne upraveného a integrovaného celoživotného vzdelávania. Celoživotné vzdelávanie je definované Európskou Iniciatívou/programom celoživotného vzdelávania, ako súvislý proces stimulácie a povzbudzovania jednotlivcov nadobúdať vedomosti, hodnoty a zručnosti potrebné pre ich budúci život, tak aby ho uplatnili dôveryhodne, kreatívne s potešením pri všetkých úlohách, situáciách a podmienkach, čo je obsiahnuté v nasledovných podmienkach:

1. všetci občania sa môžu vzdelávať a rozvíjať svoj potenciál
2. všetci majú mať prístup k vzdelaniu
3. všetci učitelia sa sú zákazníkmi a zákazník je prioritou jedna
4. všetci učitelia sa majú mať prístup k sociálnej podpore a profesionálnemu poradenstvu
5. všetky spôsoby vzdelávania majú byť potvrdené a umožnené
6. ktorákoľvek forma vzdelávania formálna ako aj neformálna, musí byť potvrdená akceptovateľným spôsobom učiacim sa
7. spolupracujúca/kooperujúca a pozitívna podpora by nemala byť bránená žiadnym spôsobom
8. moderné vyučovacie metódy a pomoc by mali byť kreatívne aplikovateľné v prospech učiacich sa
9. podpora a vedenie by malo byť prístupný všetkým učiacim sa bez rozdielu
10. vzdelávanie sa má podporovať počas celého života.

2 REALIZÁCIA CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA

Celoživotné vzdelávanie je v rozhodnutí Európskeho parlamentu a Rady Európy č. 1720/2006/ES zo dňa 15. novembra 2006 definované ako „všetko všeobecné vzdelávanie, odborné vzdelávanie a príprava, neformálne a informálne vzdelávanie, ktoré človek absolvuje počas života a ktorého výsledkom je zlepšenie vedomostí, zručností a schopností z osobného, občianskeho, spoločenského a/ alebo profesijného hľadiska. Patrí sem aj poskytovanie služieb profesijnej orientácie a poradenstva,“ ale aj ako „akékoľvek všeobecné vzdelávanie, odborné vzdelávanie a odborná príprava, neformálne vzdelávanie a informálne učenie v priebehu života, ktorých výsledkom je zdokonalenie znalostí, schopností a schopností v osobnom, občianskom, sociálnom alebo so zamestnaním súvisia perspektívne.“²⁶ V literatúre sa často môžeme stretnúť s nesprávnymi interpretáciami pojmu celoživotné vzdelávanie. D. Kulich (1998) definuje vzdelávanie dospelých „ako neoddeliteľnú súčasť celoživotného vzdelávania, ktorá sa vzťahuje výlučne na dospelé osoby a poskytuje im možnosť zvyšovať, rozširovať, dopĺňať alebo meniť už získané vzdelanie, resp. rozvíjať svoju osobnosť z pohľadu svojich vlastných záujmov.“²⁷

Celoživotné vzdelávanie sa stáva správnym predpokladom pre rozvoj osobnosti a zahŕňa formálne (školské) vzdelávanie, neformálne (mimoškolské) vzdelávanie a informálne vzdelávanie. Aktívny prístup jedinca a vhodný výber vzdelávacích aktivít, správne prepojenie vzdelávania so zamestnaním umožňuje získať „kvalifikácie a kompetencie rôznymi cestami a kedykoľvek behom života“ (Palán, 2002,s.) Pojmom celoživotné vzdelávanie rozumieme súhrn všetkých vzdelávacích aktivít v priebehu celého života, ktoré začína už predškolským vzdelávaním, pričom najvyšší stupeň formálnej sústavy predstavuje terciárne vzdelávanie, ktoré nadväzuje na ďalšie vzdelávanie. Každým vzdelávaním jedinec získa a nadobudne určité schopnosti, skúsenosti, vedomosti, pričom je veľmi dôležité tieto získané informácie využívať a aplikovať ich v profesionálnom, osobnom a rodinnom živote.

Celoživotné vzdelávanie je určené každému, kto sa chce vzdelávať a získavať nové vedomosti, zručnosti či schopnosti, je teda vzdelávaním otvoreným pre všetkých bez rozdielu veku, záujmu, nadania či spoločenského postavenia pričom je veľmi dôležité poskytnúť bohatú paletu vzdelávacích možností, rovnako tak ide získanie druhej šance

²⁶ <http://eur-lex.europa.eu>

²⁷ Kulich, D.: Zborník celoživotného vzdelávania pri transformácii slovenskej spoločnosti. In: Zborník príspevkov celoštátnej konferencie k otázkam miestnej kultúry. Bratislava, NOC, 1998,s. 7-15

nadobudnúť vzdelanie, také ktoré jedinec nemohol uskutočniť v minulosti prípadne sa môže rekvalifikovať. Vzdelávanie je potrebné chápať ako „proces uvedomelého a cieľavedomého sprostredkovania a aktívneho osvojovania poznatkov a skúseností najrôznejšieho obsahu človekom i utváranie celkového postoja človeka k svetu a k životu, proces dosahovania vzdelania.“²⁸ (Horák, F. a kol.,1985) Podľa Š. Šveca: „Vzdelávanie značí dlhodobú a nepretržitú inštitucionalizovanú vyučovaciu činnosť učiteľov, lektorov, inštruktorov alebo iných osôb vo funkcii profesionálneho vzdelávateľa v škole a v mimoškolskom výučbovom zariadení na prípravu učiacich sa na ich pracovný a mimoškolský život v spoločnosti, v ktorej žijú.“²⁹ (Švec, Š.,1995)

Celoživotným vzdelávaním sa formuje osobnosť človeka. Proces celoživotného vzdelávania je súčasťou celospoločenského výchovno-vzdelávacieho systému, nadväzuje na výchovu a vzdelávanie poskytované deťom a mládeži v rodine, škole, v spoločenských, kultúrnych, záujmových, športových, náboženských a iných organizáciách a vytvára s nimi kontinuálne spojenie v smere celoživotnej výchovy a vzdelávania.

Cieľom celoživotného vzdelávania je všestranný harmonický rozvoj jedincov a rozvíjanie ich:

1. všeobecného vzdelania,
2. odborného vzdelania, špecializácie, kvalifikácie a rekvalifikácie, inovácie vzdelania,
3. sociálnych schopností a zručností, t.j. zodpovednosti, rozhodovania, spolupráce, komunikácie, empatie, práce s informáciami, tvorivosti, predvídavosti, perspektívnosti, uplatnenia kompetencií v občianskom a spoločenskom živote,
4. jazykového vzdelania,
5. vlastnej osobnosti, prehĺbovania vzdelanosti, kultúrnosti, svetonázoru, morálky, duchovného života, uplatňovania vedeckej, pracovnej, ekonomickej, právnej, ekologickej, telesnej a estetickej výchovy, ktoré vplyvajú na formovanie osobného spôsobu života a životnej filozofie dospelého človeka.

Pod pojmom cieľ celoživotného vzdelania chápeme také želané znaky a zmeny osobnosti, ktoré chceme u jedincov dosiahnuť. Hlavným cieľom je cieľavedomé utváranie, formovanie jedincov, ich optimálne uplatnenie v ekonomickom živote spoločnosti, hlavne v profesionálnej sfére prostredníctvom pracovných výkonov, ako aj ich ovplyvňovanie

²⁸ Horák, F. a kol.: *Didaktika základní a střední školy*. Praha, SPN 1985,s.24

²⁹ Švec, Š. : *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava, IRIS 1995, s. 105

v mimopracovnom občianskom, spoločenskom živote, na riadení spoločnosti ako aj v kvalite osobného individuálneho života.

2.1 Charakteristika celoživotného vzdelávania učiteľa

Ak hovoríme o vzdelávaní, tak máme na mysli hlavne vzdelávanie v školských podmienkach (ktoré je organizované a usmerňované). Osobitým druhom je **sebavzdelávanie** (autodidakcia), ktoré sa začína na určitom stupni vývinu jedinca a ktoré má významnú úlohu. Pedagógovia a psychológovia často uvádzajú, že väčšina tých vedomostí a zručností, ktorými dospelý človek disponuje, bola získaná práve sebavzdelávaním a životnými skúsenosťami. Táto skutočnosť však neznižuje úlohu školského vzdelávania, naopak školské vzdelávanie učí a pripravuje človeka aj na sebavzdelávanie – poskytuje vedomosti, učí systematizovať, analyzovať, porovnávať, kombinovať a pod. O sebavzdelávaní sa hovorí, ako o dôležitom subsysteme realizácie výchovy a vzdelávania dospelých. V *Pedagogickej encyklopédii Slovenska* sa termín sebavzdelávanie definuje ako “ ... individuálne riadený poznávací proces jedinca, zameraný na získavanie vedomostí a formovanie rozumových spôsobilostí a návykov“, ako „ samostatná rozumová činnosť človeka, ktorá vplýva na jeho všestranný rozvoj...“³⁰(*Pedagogická encyklopédia Slovenska*, II. diel. Bratislava,1985) Sebavzdelávanie tento proces vychádza z individuálnej potreby človeka zdokonaľovať sa, zlepšovať svoju orientáciu v živote i v spoločnosti, celkovú spôsobilosť riešiť svoje životné, pracovné, záujmové i sociálne problémy. Je to proces, v ktorom sa zjednocuje subjekt i objekt vzdelávacieho procesu. Je to proces poznávací, ale aj relaxačný, teda môžeme povedať že je to proces nevyhnutný, motivačný, vyplývajúci tiež z hodnotovej orientácie jedinca. Je súčasťou celoživotného vzdelávania dospelých a dnes už v mnohých firmách zakotvené medzi základné povinnosti pracovníkov. Je to logické, pretože bez sebavzdelávania nemôže napredovať žiadny pracovník a keď nenapreduje pracovník, nemôže byť úspešná ani firma či spoločnosť alebo i štát. Vzdelanosť je to najvyšší dosiahnutý stupeň vzdelania obyvateľstva danej spoločnosti či krajiny, ktorý sa vyjadruje podielom osôb s dosiahnutým základným vzdelaním, stredoškolským vzdelaním alebo vysokoškolským vzdelaním. Táto definícia však nevyjadruje skutočnú úroveň vzdelania obyvateľstva, ktorá sa často operuje a je predmetom medzinárodného porovnávania a klasifikovania.

³⁰ *Pedagogická encyklopédia Slovenska*, II. diel. Bratislava,1985,s.214

Celoživotné vzdelávanie, alebo učenie je späté s niekoľkými pojmami, v ktorých nie je jednoduché sa orientovať:

- celoživotné vzdelávanie,
- kontinuálne (pokračujúce) vzdelávanie a výcvik,
- ďalšie vzdelávanie.

Celoživotné vzdelávanie

Je tiež nazývané aj ako permanentné vzdelávanie (z latinčiny *permanens -pretrvávajúci*, z angličtiny *-lifelong education, lifelong learning instruction*; nemecky – *Lebensbildung*; francúzsky – *instrucion permanente, l'éducation permanente*; rusky – *permanentnoje obrazovanije*) – moderná koncepcia vzdelávania, ktorá si kladie fundamentálne ciele:

- a) celospoločenské ciele, ktoré sa orientujú na komplexný rozvoj ľudských zdrojov
- b) individuálne ciele, ktoré sú zamerané na rozvoj osobnosti, na splnenie úloh a potrieb jednotlivca v ekonomickej a sociálnej rovine v súvislosti s uspokojovaním kolektívnych, sociálnych, ekonomických, politických, kultúrnych, edukačných a duchovných potrieb spoločnosti.

Celoživotné vzdelávanie je teda vzdelávaním v priebehu celého života. G. Porubská (2005, s. 26), uznávaná slovenská andragogička, pojednáva o štyroch pilieroch celoživotného vzdelávania:

- „povinné základné vzdelávanie,
- stredoškolské vzdelávanie,
- vysokoškolské vzdelávanie,
- nadväzujúce ďalšie vzdelávanie.“³¹

Hlavným cieľom celoživotného vzdelávania je vytvoriť také sociálne, politické a ekonomické prostredie, ktoré umožní každému človeku bez výnimky rozvinúť svoj talent a umožniť mu, aby sa realizoval a rovnako tak využil vlastný tvorivý potenciál na dosiahnutie svojho cieľa. Môžeme teda povedať, že ide o kontinuálne prebiehajúci permanentný proces formovania človeka zameraný na rozvoj – vedomostí – schopností – spôsobilostí, na získavanie skúseností, ktoré umožnia človeku spoznať včas svoje sily a možnosti a zapojiť ich do kultivovania seba samého svojho sociálneho a profesijného prostredia, tak aby pritom porozumel aj zmenám, ktoré prebiehajú v jeho makroprostredí.

³¹Porubská, G. – Ďurdiak E. 2005. Manažment vzdelávania dospelých. Nitra: SlovDidac, 2005. s. 26. ISBN 80-969303-0-3.

Ďalšie vzdelávanie

Ďalšie vzdelávanie učiteľov je realizované prostredníctvom MPC, niektoré ďalšie okruhy vzdelávania je možné realizovať dištančnou formou vzdelávania, niektoré ďalšie krátkodobými – jednodňovými sústredzeniami, nácvikmi. Niektoré iné budú vyžadovať dlhší výcvik. Vzdelávanie učiteľov je nevyhnutné z hľadiska učiteľského povolania, pretože meniac sa sociálna spoločnosť si vyžaduje, aby sa učiteľ vzdelával nielen v odbore, ktorý vyučuje, ale treba siahnuť aj po metodike, psychológii, didaktike, pretože to, čo stačilo učiteľovi využívať v minulosti je dnes nedostatočné, mení sa spoločnosť, menia sa žiaci, a preto musíme všetky podmienky prispôbiť na žiaka dnešnej doby, pretože dnešná generácia je iná, ako tá ktorá tu bola pred dvadsiatimi rokmi.

Ďalšie vzdelávanie učiteľov možno začleniť do ďalšieho vzdelávania, pretože je nevyhnutné vzhľadom na zmeny v spoločnosti, v technológiách, v spôsobe a realizácii práce, teda je viac než isté, že učitelia majú možnosť sa vzdelávať, škola a rovnako aj vedenie školy podporuje, aby si učitelia svoju kvalifikáciu zvyšovali. Medzi základné formy vzdelávania učiteľov patrí:

- výmena skúseností a poznatkov v rámci predmetových komisií, vzájomná hospitačná činnosť kolegov,
- účasť na metodických akciách organizovanými metodickým centrom, alebo inými školskými orgánmi,
- vypracovanie a obhajoba I. a II. Kvalifikačnej skúšky,
- vypracovanie a obhajoba rigorózneho práce,
- absolvovanie špecializačného inovačného štúdia,
- zapojenie sa do dištančného vzdelávania,
- absolvovanie ďalšieho kvalifikačného vzdelávania,
- absolvovanie vzdelávania pre vedúcich zamestnancov,
- absolvovanie doktorandského štúdia, ukončeného obhajobou dizertačnej práce v oblasti teórie vyučovania predmetu.

Vyššie uvedené aktivity vedú k zvyšovaniu odbornej úrovne pedagogických pracovníkov s cieľom skvalitniť výchovno-vzdelávací proces, pričom veľmi závisí aj od inštitúcií, ktoré poskytujú dané vzdelávanie, ale rovnako aj účastník musí byť vnútorne presvedčený a motivovaný. Ak má učiteľ efektívne využívať a plniť svoje povolanie teda vzdelávať, vychovávať a rozvíjať osobnosť žiaka, musí jednak ovládať svoju odbornosť,

teda predmet, ktorý vyučuje, ale mal by mať aj dobrú pedagogickú prípravu a všeobecnú kultúru. Podľa I. Tureka „učiteľ by mal mať kvalitné odborné, pedagogické, ale aj všeobecné vzdelanie. Vysoké požiadavky sa kladú aj na osobné a charakterové vlastnosti učiteľa, z ktorých sa hlavne zdôrazňujú čestnosť, svedomitosť, usilovnosť, spravodlivosť, trpezlivosť, dôslednosť, zodpovednosť, sebaovládanie, dobrý vzťah k ľuďom, iniciatívnosť, tvorivosť, dobré vyjadrovacie schopnosti, logickosť a systematickosť myslenia, zmysel pre humor, ochota prijímať nové podnety.“³² Správanie učiteľa je rovnako dôležité aj vtedy, ak je mimo školy, aj potom sa „sleduje“ učiteľovo správanie, to ako sa prezentuje na verejnosti, teda mimo školy, pretože učiteľ je vzorom pre svojich žiakov. Zákon č.386/ 1997 o ďalšom vzdelávaní upravuje ďalšie vzdelávanie ako súčasť celoživotného vzdelávania. Za ďalšie vzdelávanie sa považuje vzdelávanie, ktoré umožňuje každému doplniť, rozšíriť a prehĺbiť si získané vzdelanie, rekvalifikovať sa, uspokojiť svoje záujmy alebo, ktorým sa účastník pripravuje na získanie stupňa vzdelania v školskom systéme.

Ďalšie vzdelávanie sa uskutočňuje v ustanovizniach ďalšieho vzdelávania rozličnými krátkodobými a dlhodobými vzdelávacími aktivitami rôznych foriem (napr. seminár, školenie, kurz) v rozličných organizačných formách štúdia (štúdium popri zamestnaní, doplnujúce štúdium, rozširujúce štúdium, špecializačné štúdium, rekvalifikačné štúdium). V ďalšom vzdelávaní sa využívajú tradičné i najnovšie metódy vzdelávania vrátane multimediálnych prístupov (korešpondenčné vzdelávanie, dištančné vzdelávanie, videokonferencie, vzdelávanie pomocou počítačových sietí). Pre učiteľov sa takéto vzdelávanie realizuje v školských inštitúciách, metodických centrách, organizáciách, ktoré podporujú ďalšie vzdelávanie napríklad aj v rámci predmetov. Ďalšie vzdelávanie je teda vzdelávaním počas výkonu povolania.

Ďalšie vzdelávanie sa uskutočňuje ako:

- a) vzdelávanie, ktorým sa jeho účastník pripravuje na získanie stupňa vzdelania okrem vysokoškolského stupňa vzdelania;
- b) odborné vzdelávanie a príprava, ktoré účastníkovi umožňuje rozširovať, prehĺbovať alebo obnovovať si vedomosti a zručnosti, získať spôsobilosť na vykonávanie činnosti; za odborné vzdelávanie sa považuje aj rekvalifikácia,
- c) záujmové vzdelávanie, občianske vzdelávanie a iné vzdelávanie, ktoré umožňuje účastníkovi uspokojiť jeho záujmy a zapojiť sa do života občianskej spoločnosti.

³² Turek, I. 1998. Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava: Edukácia, 1998. s. 67. ISBN 80-88796-89-X

Ďalšie vzdelávanie, umožňuje každému človeku a teda aj učiteľovi pripraviť sa na získanie určitého stupňa vzdelania, doplniť, rozšíriť, prehĺbiť si svoje už nadobudnuté vzdelanie, prípadne zmeniť svoju kvalifikáciu a zároveň uspokojovať svoje záujmy a potreby. Ak si chce dospelý človek udržať určitý životný štandard, úroveň rozumových i nonkognitívnych schopností, osobitne dôležité to je v učiteľskej profesii, kedy učiteľ musí neustále reflektovať na zmeny v oblasti vedy, techniky, umenia a telovýchovy, aby dokázal svojim žiakom sprostredkovať vždy nové skutočnosti, musí sa aktívne vzdelávať (učiť) po celý svoj život. Osobitnú pozornosť, pričom veľmi dôležitú si zasluhujú aj rôzne sociálne a výchovné problémy detí v rodine, škole i v mimoškolských zariadeniach, ktoré majú vzrastajúcu tendenciu zo dňa na deň, a nútia učiteľa či vychovávateľa k tomu, aby siahol po odbornej literatúre alebo absolvoval odborný seminár, ktorý by ho svojim spôsobom usmernil a pomohol mu nájsť alternatívu riešenia tých, ktorých ťažkostí. Na základe vyššie uvedených myšlienok možno konštatovať, že ďalšie vzdelávanie učiteľov sa môže týkať dvoch základných sfér:

- **súkromnej** – to znamená, ak sa učiteľ vzdeláva a tým uspokojuje svoje vlastné (vzdelávacie) potreby, záujmy, resp. ak vzdelávaním sleduje záujmy svojho individuálneho života (napr. rodinného);
- **verejnej** – to znamená, ak sa učiteľ vzdeláva a tým sleduje záujmy svojho spoločenského či profesijného života (napr. aby sa mu ľahšie riešili problémy na pracovisku).

Kontinuálne vzdelávanie

Zákon č. 317/ 2009 definuje kontinuálne vzdelávanie ako „súčasť celoživotného vzdelávania je to sústavný proces nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilostí s cieľom udržiavania, obnovovania, zdokonaľovania, rozširovania a dopĺňania profesijných kompetencií pedagogického zamestnanca potrebných na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti.“ Pavlov hovorí že: „kontinuálne vzdelávanie učiteľov chápe ako neustály proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja učiteľa a jeho profesijných kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k celoživotnej spôsobilosti využívať formálne, neformálne a neinštitucionálne príležitosti na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu povolania a edukácie žiakov.“³³ (Pavlov, I. 2002)

³³ Pavlov, I. 2002. Profesionálny rozvoj pedagogického zboru školy. Prešov: MPC, 2002, s. 9. ISBN 80-8045-285-7.

Transformácia školstva by sa bez kontinuálneho vzdelávania nedala zrealizovať, pretože učiteľ by nebol schopný sa vyrovnávať so zmenami v spoločenskom a hospodárskom rozvoji spolu s výchovou novej generácie žiakov. „V súčasnosti je potrebné zaoberať sa otázkami profesionality učiteľa a formulovaním požiadaviek jej jednoznačného posilnenia, tvorbou systému kariérového vzdelávania.“³⁴ (Kasáčová, B., 2006) Kontinuálne vzdelávanie nadväzuje na systém pregraduálneho vzdelávania, pričom pokračujúce vzdelávanie je jedným zo základných súčastí celoživotného vzdelávania, tento proces vzdelávania zahŕňa aj formálne aj neformálne, plánované i príležitostné formy školského i mimoškolského vzdelávania. „Kontinuálne vzdelávanie má inovačnú a korelačnú funkciu s cieľom získať nové vedomosti, skúsenosti a spôsobilosti podľa osobných predpokladov, individuálnych daností, záujmov a potrieb človeka. Charakter kontinuálneho vzdelávania dokonca naznačil aj J.A. Komenský vo svojom vzdelávacom systéme (predškolské vzdelávanie, školské vzdelávanie, vzdelávanie „zrelých“ dospelých ľudí), v ktorom jeden stupeň nadväzuje na druhý a zároveň prekonáva predošlý.“³⁵ (Hotár, -Paška, - Perhács a kolektív, 2000)

Kontinuálne vzdelávanie je celistvý systém celoživotného vzdelávania dospelých a vyjadruje predovšetkým vytváranie vzdelávacích príležitostí pre vysoko kvalifikovaných odborníkov (lekárov, vedcov, učiteľov a pod.) ako predpokladu plynulého rozvíjania a zdokonaľovania vzdelania človeka. Tiež aj rozvíjania praxe vedeckými poznatkami a inováciami. O kontinuálnom profesijnom vzdelávaní učiteľov možno hovoriť v súvislosti s ich profesijným odborným rastom. Ide o rozvoj kompetencií súvisiacich s riadením procesov učenia sa žiakov na vyučovaní, kompetencií súvisiacich s vlastným odborom – predmetom, ktorý učiteľ vyučuje, ale aj špecializovaných a riadiacich kompetencií. Kontinuálne vzdelávanie je súčasťou celoživotného vzdelávania, ide teda o sústavný proces nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilostí s cieľom udržiavania, obnovovania, zdokonaľovania, rozširovania a dopĺňania profesijných kompetencií pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca potrebných na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti. Absolvovaním kontinuálneho vzdelávania pedagogický zamestnanec a odborný zamestnanec splní požiadavky na zaradenie do príslušného kariérového stupňa alebo kariérovej pozície a aktualizuje alebo inovuje svoje profesijné kompetencie. Kontinuálne vzdelávanie je hodnotené kreditmi a jeho

³⁴ Kasáčová, B. 2006. Kariérový systém rozvoja profesionality učiteľov. In: Kríza učiteľskej profesie. Hľadanie riešení. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Banská Bystrica: MPC, 2006. s.17. SBN 80- 8041- 505-6

³⁵ Hotár, V. - Paška, P. – Perhács, J. a kol.: Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: SPN, 2000. s. 547 ISBN 80-08-02814-9

absolvovaním získa pedagogický zamestnanec kreditový príplatok, pričom v minulosti bolo hodnotené bez kreditov a bez odmeňovania. Podľa zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch sa kredity získavajú za absolvovanie programu, za sebavzdelávanie a absolvovanie akreditovaného vzdelávania a za autorstvo a lebo spoluautorstvo pri tvorbe učebníc, učebných textov, pracovných zošitov atď. za získané kredity má uchádzač možnosť uchádzať sa o vykonanie I. a II. Atestácie (v minulosti I. alebo II. kvalifikačnej skúšky). Poskytovateľom kontinuálneho vzdelávania môže byť:

- a) „škola alebo školské zariadenie,
- b) vysoká škola,
- c) organizácia zriadená ministerstvom na zabezpečenie alebo plnenie úloh v oblasti kontinuálneho vzdelávania,
- d) vzdelávacia organizácia iného ústredného orgánu štátnej správy podľa osobitného predpisu,
- e) cirkev alebo náboženská spoločnosť,
- f) právnická osoba, ktorá má v predmete činnosti vzdelávanie.“³⁶

Zákon č.317/ 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch rozdeľuje jednotlivé druhy kontinuálneho vzdelávania takto:

- a) „ adaptačné vzdelávanie,
- b) aktualizáčn é vzdelávanie,
- c) inovačné vzdelávanie,
- d) špecializačné vzdelávanie,
- e) funkčné vzdelávanie,
- f) kvalifikačné vzdelávanie.“³⁷

Charakteristika jednotlivých druhov kontinuálneho vzdelávania nasledovne:

Adaptačné vzdelávanie

Cieľom adaptačného vzdelávania začínajúceho pedagogického zamestnanca a začínajúceho odborného zamestnanca je získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon činností samostatného pedagogického zamestnanca alebo samostatného odborného zamestnanca, ktoré nemožno získať absolvovaním študijného programu alebo vzdelávacieho programu v požadovanom študijnom odbore, ktoré poskytuje požadovaný

³⁶ http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/.../zakon_o_ped._zam._zbierka.pdf

³⁷ Praktická príručka pre učiteľa. Bratislava: MPC. 2010. s.53. ISBN 978-80-8052-347-3

stupeň vzdelania. Poskytovateľom adaptačného vzdelávania je škola alebo školské zariadenie, s ktorým má pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec uzatvorený pracovný pomer. Adaptačné vzdelávanie sa ukončí záverečným pohovorom a otvorenou hodinou, ktorú predvedie pedagogický zamestnanec, alebo odborným výkonom, ktorý predvedie odborný zamestnanec. Adaptačné vzdelávanie sa ukončuje pred trojčlennou skúšobnou komisiou, ktorú vymenúva riaditeľ.

Aktualizačné vzdelávanie

Cieľom aktualizačného vzdelávania pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca je udržanie si profesijných kompetencií potrebných na štandardný výkon pedagogickej činnosti alebo na štandardný výkon odbornej činnosti, alebo príprava na vykonanie atestácie podľa § 50. Aktualizačné vzdelávanie uskutočňujú poskytovatelia podľa § 35 ods. 2. Aktualizačné vzdelávanie možno ukončiť záverečnou prezentáciou pred účastníkmi a lektorom aktualizačného vzdelávania alebo záverečnou prezentáciou pred trojčlennou skúšobnou komisiou. Ak ide o záverečnú prezentáciu pred skúšobnou komisiou, predsedu skúšobnej komisie a jej ďalších členov vymenúva štatutárny orgán poskytovateľa. Ak sa aktualizačné vzdelávanie organizuje ako príprava na vykonanie atestácie podľa § 50, toto vzdelávanie sa nazýva prípravné atestačné vzdelávanie.

Inovačné vzdelávanie

Cieľom inovačného vzdelávania pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca je zdokonaľovanie profesijných kompetencií potrebných na štandardný výkon pedagogickej činnosti alebo na štandardný výkon odbornej činnosti. Inovačné vzdelávanie zabezpečujú poskytovatelia podľa § 35 ods. 2 písm. b) až e). Inovačné vzdelávanie sa ukončuje záverečnou prezentáciou a pohovorom pred trojčlennou skúšobnou komisiou. Predsedu skúšobnej komisie a jej ďalších členov vymenúva štatutárny orgán poskytovateľa. Inovačné vzdelávanie na obnovovanie a zdokonaľovanie profesijných kompetencií na výkon špecializovaných činností je *špecializačným inovačným vzdelávaním* a inovačné vzdelávanie na obnovovanie a zdokonaľovanie profesijných kompetencií na výkon riadiacich činností je *funkčným inovačným vzdelávaním*.

Špecializačné vzdelávanie

Cieľom špecializačného vzdelávania pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca je získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon špecializovaných činností. Špecializačné vzdelávanie uskutočňujú poskytovatelia (škola, školské zariadenia, organizácie, atď.) Toto vzdelávanie sa ukončuje obhajobou písomnej záverečnej práce a záverečnou skúškou pred trojčlennou skúšobnou komisiou. Predsedu skúšobnej komisie a jej členov vymenúva štatutárny orgán poskytovateľa. O ukončení špecializačného vzdelávania sa vyhotovuje protokol podpísaný predsedom skúšobnej komisie a ostatnými členmi skúšobnej komisie. Ak sa špecializačné vzdelávanie skončilo neúspešne, môže pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec vykonať opravnú obhajobu písomnej záverečnej práce alebo opravnú záverečnú skúšku najskôr po šiestich mesiacoch a najneskôr do 18 mesiacov od termínu konania prvej obhajoby písomnej záverečnej práce alebo záverečnej skúšky. Štatutárny orgán poskytovateľa môže zdravotných alebo iných závažných dôvodov povoliť iný termín obhajoby písomnej záverečnej práce alebo záverečnej skúšky.

Funkčné vzdelávanie

Cieľom funkčného vzdelávania pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca je získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon riadiacich činností. Funkčné vzdelávanie poskytuje:

- a) organizácia kontinuálneho vzdelávania zriadená ministerstvom,
- b) vzdelávacia organizácia iného ústredného orgánu štátnej správy podľa osobitného predpisu; funkčné vzdelávanie pedagogických zamestnancov alebo odborných zamestnancov cirkevných škôl alebo cirkevných školských zariadení môže zabezpečovať aj cirkev alebo náboženská spoločnosť,
- c) vysoká škola.

Funkčné vzdelávanie sa ukončuje obhajobou písomnej záverečnej práce a záverečnou skúškou pred trojčlennou skúšobnou komisiou. Predsedu skúšobnej komisie a jej ďalších členov vymenúva štatutárny orgán poskytovateľa.

Kvalifikačné vzdelávanie

Cieľom kvalifikačného vzdelávania pedagogického zamestnanca je získanie profesijných kompetencií potrebných na splnenie kvalifikačného predpokladu na vyučovanie ďalšieho aprobačného predmetu, predmetov študijného odboru alebo na doplnenie kvalifikačných predpokladov podľa § 8 ods. 1. Kvalifikačné vzdelávanie

zabezpečuje poskytovateľ podľa § 35 ods. 2 písm. b) až d) a stredné odborné školy a konzervatóriá podľa § 8 ods. 4 písm. b). Poskytovateľ podľa § 35 ods. 2 písm. c) a d) zabezpečuje kvalifikačné vzdelávanie v spolupráci s učiteľmi vysokej školy pre príslušný aprobačný predmet alebo predmet študijného odboru. Kvalifikačné vzdelávanie sa ukončuje obhajobou písomnej záverečnej práce a záverečnou skúškou pred päťčlennou skúšobnou komisiou. Predseda skúšobnej komisie nie je zamestnancom poskytovateľa a vymenúva ho ministerstvo. Členov skúšobnej komisie vymenúva štatutárny orgán poskytovateľa.

Proces ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov je legislatívne ošetrený vyhláškou Ministerstva školstva SR č. 42/1996 Z. z. Vyhláška upravuje organizáciu, obsah, rozsah a formy ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov. I keď sa vo vyhláške hovorí všeobecne o pedagogických pracovníkoch, v našej štúdií sústredíme pozornosť len na učiteľov, preto budeme analyzovať jednotlivé formy práve z pohľadu učiteľov. **Vyhláška MŠ SR č. 42/1996 Z. z. o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov** zahŕňa nasledovné formy ďalšieho vzdelávania učiteľov:

1. Uvádzanie začínajúcich pedagogických pracovníkov do praxe

Túto formu organizuje škola aj v spolupráci s metodickým centrom alebo inými vzdelávacími organizáciami. Začínajúci učitelia tak za pomoci uvádzajúceho učiteľa získavajú praktické skúsenosti, ktoré im pomáhajú adaptovať sa v konkrétnych i špecifických podmienkach školy. Uvádzanie do praxe trvá jeden rok od nástupu absolventa do školy (do pracovného pomeru) a končí záverečným hodnotením učiteľa pred trojčlennou komisiou, ktorú vymenúva riaditeľ školy. V prípade, že začínajúci učiteľ bol neúspešný, môže sa uvádzanie zopakovať v nasledujúcom, druhom roku praxe. Študenti učiteľských odborov už počas vysokoškolskej prípravy dostávajú teoretické základy z pedagogických disciplín, ktoré aplikujú vo výstupovej a súvislej praxi. Práve počas praxe by mali nadobudnúť okrem iného aj zručnosti v administrácii školských dokumentov. I napriek tomu, v prieskumoch medzi študentmi i absolventmi sa neustále potvrdzuje, že ich pripravenosť na administratívne a organizačné práce v škole je nedostatočná a spôsobuje im často problémy. Preto pre začínajúcich pedagógov je takáto forma prípravy v prvom roku potrebná a nevyhnutná. Začínajúci učiteľ zodpovedá za svoju prácu od začatia pracovného pomeru, preto hlavnou funkciou uvádzajúceho učiteľa zostáva pomoc pri organizačných, administratívnych, výchovných a iných problémoch, ktoré sa môžu v práci začínajúceho učiteľa vyskytnúť.

2. Príprava vedúcich pedagogických pracovníkov

Príprava je zabezpečovaná metodickými centrami, Štátnym pedagogickým ústavom, vzdelávacími organizáciami v spolupráci s pedagogickými fakultami a trvá spravidla dva roky. Učitelia majú možnosť touto formou získať nové, aktuálne poznatky z oblasti riadenia, pedagogiky a psychológie. Ukončenie prípravy sa realizuje obhajobou záverečnej práce a pohovorom pred päťčlennou komisiou. O absolvovaní prípravy a úspešnom ukončení sa vydáva osvedčenie. Podmienkou na prihlásenie sa na túto formu vzdelávania je absolvovanie I. kvalifikačnej skúšky, ktorú upravuje **Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov**. I. kvalifikačnú skúšku môže absolvovať každý učiteľ, ktorý dosiahol vysokoškolské vzdelanie požadovaného študijného odboru a má najmenej päť rokov pedagogickej praxe. Obsahom takejto skúšky je preukázanie schopnosti uplatniť tvorivé pedagogické skúsenosti pri riešení odborných-metodických problémov výchovy a vyučovania.

Rozhodnutie Európskeho parlamentu a Rady č. 1720/2006/es z 15. novembra 2006 sa ustanovil program celoživotného vzdelávania na roky 2007 – 2013 pod názvom „Program celoživotného vzdelávania.“ Tento program zahŕňa štyri podprogramy, ktoré sa týkajú:

- školského vzdelávania (Comenius),
- vyššieho vzdelávania (Erasmus),
- odborného vzdelávania (Leonardo da Vinci)
- vzdelávania dospelých (Grundtvig)

Vypracovaný program celoživotného vzdelávania je tiež zameraný na politickú spoluprácu, učenie sa cudzím jazykom, informačné a komunikačné technológie a na šírenie využívania výsledkov. Program je určený pre žiakov, študentov, účastníkov odbornej prípravy, vzdelávajúcich sa dospelých osôb, učiteľov, školiteľov v odbornej príprave a ostatných pracovníkov, ktorí sú zapojení do celoživotného vzdelávania, ale aj osoby na trhu práce, inštitúcie, organizácie, ktoré poskytujú možnosti vzdelávania sa na úrovni miestnej, regionálnej a celoštátnej, ako aj ďalšie inštitúcie, združenia a organizácie, výskumné inštitúty, ktoré sa zaoberajú otázkami celoživotného vzdelávania. Program zahŕňa tieto aktivity:

- spolupráca a inovácie v oblasti politiky celoživotného vzdelávania,
- podpora jazykového vzdelávania sa,

- podpora a vývoj inovácií s IKT v obsahu, službách, pedagogických teóriách a praxi pre celoživotné vzdelávanie, atď.

Program o celoživotnom vzdelávaní je určený pre (z ktorého vyberáme nasledovné):

- žiakov, študentov, účastníkov odbornej prípravy a vzdelávajúcich sa dospelých osôb,
- učiteľov, školiteľov v odbornej príprave a ostatných pracovníkov akýmkoľvek spôsobom zapojených do celoživotného vzdelávania,
- inštitúcie alebo organizácie, ktoré poskytujú možnosti vzdelávania sa v kontexte programu celoživotného vzdelávania alebo v rámci podprogramov,
- osoby a subjekty zodpovedné za systémy a politiky týkajúce sa akejkoľvek oblasti celoživotného vzdelávania na miestnej, regionálnej a celoštátnej úrovni,
- združenia, ktoré pôsobia v oblasti celoživotného vzdelávania, vrátane združení študentov, účastníkov odbornej prípravy, žiakov, učiteľov, rodičov a vzdelávajúcich sa dospelých osôb

Program Jean Monnet sa zameriava na európsku integráciu a podporu určitých inštitúcií a združení, ktoré pôsobia v tejto oblasti. Cieľom programu je prispievať k celoživotnému vzdelávaniu a k rozvoju Európskej únie ako vyspelej spoločnosti založenej na vedomostiach, ktorá sa bude vyznačovať trvalým hospodárskym rastom, väčším počtom pracovných miest a väčšou sociálnou súdržnosťou. Program sa zameriava na podporu súčinnosti, spolupráce a mobility medzi systémami vzdelávania a odbornej prípravy v rámci Spoločenstva, aby sa stali svetovou značkou kvality. Ako sme už spomínali jedná sa o štyri odvetvové podprogramy, ktorých ciele sú:

- pre program Comenius – zapojiť do trvania tohto programu do spoločných vzdelávacích činností aspoň tri milióny žiakov,
- pre program Erasmus – prispieť k tomu, aby sa do roku 2012 v rámci tohto programu, ale aj predchádzajúcich programov, zapojili do študentskej mobility tri milióny osôb,
- pre program Leonardo da Vinci – zvýšiť do skončenia tohto programu počet umiestnení v podnikoch na 80 000 ročne,
- pre program Grundtvig – do roku 2013 podporovať mobilitu 7000 osôb zapojených do vzdelávania dospelých ročne.

Program Jean Monnet je určený pre:

- študentov a výskumných pracovníkov v oblasti európskej integrácie vo všetkých formách vysokoškolského vzdelávania v Spoločenstve i mimo neho,
- inštitúcie vysokoškolského vzdelávania v Spoločenstve i vo vlastných krajinách,
- pre učiteľov a iných pracovníkov týchto inštitúcií, pre tých ktorí sú zapojení do vzdelávania a odbornej prípravy i mimo nej,
- pre verejnoprávne a súkromné subjekty, ktoré zodpovedajú za organizovanie a poskytovanie vzdelávania a odbornej prípravy na miestnej, regionálnej a celoštátnej úrovni, atď.

Ciele programu Jean Monnet sú stimulovať vyučovacie a výskumné aktivity a reflexiu v oblasti štúdia európskej integrácie, podporovať existenciu primeraného spektra inštitúcií a združení, ktoré sa zaoberajú otázkami európskej integrácie a odbornou prípravou vzdelávania, stimulovať excelentnosť výučby, výskumu a reflexie v štúdiách európskej integrácie v inštitúciách vysokoškolského vzdelávania v Spoločenstve i mimo neho, zvyšovanie vedomostí a povedomia, ktoré súvisia s otázkami európskej integrácie medzi akademickými odborníkmi i medzi európskymi občanmi, podporovať kľúčové európske inštitúcie, ktoré sa zaoberajú otázkami európskej integrácie, podporovať existenciu vysokokvalitných európskych inštitúcií a združení, ktoré pôsobia v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy. Program Jean Monnet podporuje národné a jednostranné projekty, ktoré zahŕňajú katedry Jean Monnet, strediská excelentnosti a vyučovacie moduly, združenia profesorov a iných vysokoškolských učiteľov a výskumných pracovníkov, ktoré sa špecializujú na európsku integráciu, rovnako podporuje aj mladých výskumníkov, ktorí sa zaoberajú štúdiom európskej integrácie, a mnohé ďalšie projekty, ktoré sa venujú výskumu európskej integrácie.

Podprogram Comenius je určený pre:

- žiakov zapojených do školského vzdelávania do ukončenia vyššieho stredoškolského vzdelania,
- školy určené členskými štátmi,
- učiteľov a iných pracovníkov týchto škôl,
- združenia, neziskové organizácie, ktoré sú zapojené do školského vzdelávania.

Cieľom podprogramu Comenius je venovať sa potrebám v oblasti výučby a učenia sa všetkých osôb zapojených do predškolského a školského vzdelávania až do skončenia vyššieho stredoškolského vzdelávania, ako aj inštitúciám, ktoré takéto vzdelávanie poskytujú, rozvíjať medzi mladými ľuďmi (žiakmi a študentmi) a pedagogickými

pracovníkmi poznanie a porozumenie rozmanitosti európskych kultúry a jej hodnoty, vedieť komunikovať v cudzích jazykoch, teda podporovať učenie sa cudzích jazykov a tiež pomáhať mladým ľuďom získavať základné zručnosti a schopnosti pre ich osobný rozvoj, ale aj zlepšiť kvalitu a zvýšiť mobilitu žiakov, pedagogických pracovníkov v rôznych členských štátoch s cieľom vytvárať spoločné vzdelávacie aktivity pre žiakov a učiteľov, a tým vytvárať partnerstvá medzi týmito žiakmi, učiteľmi či školami, a aj podporovať rozvoj inovácií v oblasti IKT, zvýšiť kvalitu a európsky rozmer odbornej prípravy učiteľov, podporovať zlepšovanie pedagogického prístupu a riadenie škôl.

Podprogram Erasmus je určený pre:

- študentov a účastníkov odbornej prípravy, ktorí sa zúčastňujú akejkoľvek formy vzdelávania a odbornej prípravy na terciárnom stupni,
- učiteľov, školiteľov v odbornej príprave a iných pracovníkov týchto inštitúcií, rovnako aj pre inštitúcie vysokoškolského vzdelávania, atď.

Podprogram Erasmus má vymedzené nasledovné ciele venovať sa potrebám v oblasti výučby a učenia sa všetkých osôb zapojených do formálneho vysokoškolského vzdelávania a odborného vzdelávania a prípravy na terciárnom stupni nezávisle od dĺžky štúdia kvalifikácie a vrátane doktorandského štúdia, ako aj inštitúciám a organizáciám, ktoré takéto vzdelávanie a odbornú prípravu poskytujú alebo podporujú, podporovať vytvorenie európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania, posilňovať prínos vysokoškolského vzdelávania a vyššieho odborného vzdelávania k procesu inovácie, zlepšiť kvalitu a zvýšiť objem mobility študentov a učiteľov v celej Európe, aby bolo do programu zapojený čo najväčší počet študentov, rovnako sa jedná o zlepšenie kvality spolupráce medzi inštitúciami vysokoškolského vzdelávania v Európe, zvýšenie miery transparentnosti a súladu medzi kvalifikáciami získanými v Európe v rámci vysokoškolského vzdelávania a vyššieho odborného vzdelávania, ďalej sa jedná o uľahčenie vývoja inovačných postupov a ich prenos medzi krajinami, podporovať rozvoj IKT. Podprogram Erasmus podporuje mobilitu učiteľov v inštitúciách vysokoškolského vzdelávania s cieľom vyučovať alebo absolvovať odbornú prípravu v partnerskej inštitúcii v zahraničí.

Podprogram Leonardo da Vinci je určený pre:

- osoby vzdelávajúce sa v rámci všetkých foriem odborného vzdelávania a prípravy okrem terciárneho stupňa,
- osoby na trhu práce,
- inštitúcie alebo organizácie, ktoré poskytujú možnosti vzdelávania v oblastiach, na ktoré sa program vzťahuje,
- pre učiteľov, školiteľov v odbornej príprave, teda tých, ktorí sú zapojení do odborného vzdelávania,
- výskumné strediská a subjekty, ktoré sa zaoberajú otázkami celoživotného vzdelávania,
- inštitúcie vysokoškolského vzdelávania, neziskové organizácie, dobrovoľné subjekty, mimovládne organizácie.

Cieľom programu Leonardo da Vinci je venovať sa potrebám v oblasti výučby a učenia sa všetkých osôb zapojených do odborného vzdelávania a prípravy iného ako na terciárnom stupni, ako aj inštitúciám a organizáciám, ktoré takéto vzdelávanie a odbornú prípravu poskytujú alebo podporujú, podporovať účastníkov odbornej prípravy a ďalšej odbornej prípravy pri získavaní a využívaní vedomostí, zručností a kvalifikácií s cieľom podporiť ich osobný rozvoj, rozširovať zamestnateľnosť a účasť na európskom trhu práce, podporovať tiež zvýšenie kvality a inováciu systémov, inštitúcií a praxe odborného vzdelávania a prípravy, okrem toho aj zlepšiť kvalitu a zvýšiť objem spolupráce medzi inštitúciami alebo organizáciami, ktoré poskytujú možnosti vzdelávania, uľahčiť vývoj inovačných postupov v oblasti odborného vzdelávania a rovnako aj ich prenos z jednej krajiny do iných krajín, zlepšiť transparentnosť a uznávanie kvalifikácií a spôsobilostí, ktoré boli získané prostredníctvom neformálneho a informálneho vzdelávania, ďalej podporovať učenie jazykov, podporovať rozvoj inovácií v rámci IKT v obsahu, pedagogických teóriách a praxi pre celoživotné vzdelávanie. Program Leonardo da Vinci podporuje mobilitu jednotlivcov, ktorá môže zahŕňať nadnárodné stáže v podnikoch a inštitúciách odbornej prípravy, stáže a výmeny zamerané na profesijný rozvoj školiteľov odbornej prípravy i tých, ktorí sú zodpovední za plánovanie a realizáciu odbornej prípravy atď.

Program Grundtvig je určený pre:

- osoby, ktoré sú zapojené do vzdelávania dospelých,
- pre inštitúcie alebo organizácie, ktoré poskytujú takéto možnosti vzdelávania.

Ciele programu Grundtvig je venovať sa potrebám v oblasti výučby a učenia sa osôb zapojených do akejkoľvek formy vzdelávania dospelých, ako aj inštitúciám a organizáciám, ktoré takéto vzdelávanie podporujú, flexibilne reagovať na vzdelávacie problémy starnúceho obyvateľstva v Európe a pomáhať poskytovať dospelým cesty k zvyšovaniu ich vedomostí a spôsobilostí, ďalej zlepšiť kvalitu a dostupnosť mobility v celej Európe pre jednotlivcov zapojených do vzdelávania dospelých, zlepšiť kvalitu a zvýšiť objem spolupráce medzi organizáciami, ktoré sú zapojené do vzdelávania dospelých v rámci celej Európy, pomáhať osobám, ktoré zanechali vzdelávanie bez dosiahnutia základnej kvalifikácie, aby mali alternatívne zdroje zapojiť sa do vzdelávania dospelých, podporovať rozvoj a šírenie využívania IKT medzi krajinami, atď. Program Grundtvig môže podporiť mobilitu jednotlivcov, ktorá môže zahŕňať návštevy, asistentúry a výmeny pre účastníkov formálneho a neformálneho vzdelávania dospelých vrátane odbornej prípravy a profesijného rozvoja pracovníkov vzdelávania dospelých, najmä v súčinnosti s partnerstvami a projektmi. <http://eur-lex.europa.eu>

2.2 Moderné prvky v edukačnom procese učiteľa

Jednou z možností ako realizovať vzdelávanie učiteľov, môže byť formou dištančného vzdelávania. Táto forma vzdelávania ponúka učiteľom, pedagogickým zamestnancom, lektorom a zamestnancom MŠ VVaŠ SR prístup k ďalšiemu vzdelávaniu prostredníctvom alternatívnych foriem vzdelávania tzv. e-learningu. Tento typ vzdelávania je sprostredkovaný Metodickým centrom v Prešove a je spolufinancovaný Európskym sociálnym fondom. Vzdelávanie je v súlade s Vyhláškou MŠ SR č.42/ 1996 o ďalšom vzdelávaní pedagogických zamestnancov. Samotné dištančné vzdelávanie je realizované formou elektronických kurzov, kde po absolvovaní absolvent získa osvedčenie. Nečakaný prudký a rýchly rozvoj v oblasti informačných a komunikačných technológií nás núti pružne a flexibilne reagovať na zintenzívnenie ďalšieho vzdelávania, a preto aj ďalšie vzdelávanie učiteľov nie je výnimkou. Ako vyplynulo aj nášho výskumu učitelia majú záujem o vzdelávanie sa a zvyšovanie si svojich kompetencií práve v oblasti informačno-komunikačných technológií, niektorí sa takéhoto vzdelávania už zúčastnili, iní sa ešte zúčastňujú. Rýchle prenikanie informačných a komunikačných technológií do vyučovacieho procesu a ich využívanie na vyučovaní spôsobilo, že učitelia budú musieť

zúčastňovať na rôznych druhoch vzdelávania, čo vyústilo do potreby zaviesť do praxe dištančné vzdelávanie.

Dištančné vzdelávanie je formou riadeného samostatného štúdia, kde je vyučujúci trvalo oddelený od študujúcich. V tomto type vzdelávania vystupuje vyučujúci, teda učiteľ ako tútor. Jeho úlohou je hodnotiť práce študujúcich, kontrolovať plnenie úloh, oznamovať im výsledky, či odpovedať na otázky, alebo aj viesť konzultácie. Dištančné štúdium sa neprednáša, jedná sa najmä o využívanie študijných materiálov, prezentácií a ďalších pomôcok, ktoré sú prispôbené tak, aby čo najviac uľahčovali štúdium. Najvýhodnejšou formou realizácie dištančného vzdelávania sa javí e-learningové metódy vzdelávania. **E-learning** ponúka využívanie dostupných informačných a komunikačných technológií, ktorými učivo ľahko prezentujeme, rovnako môže obsahovať multimedialne, teda zvukové a obrazové súbory, príklady, ďalej ho tiež môžeme overovať a testovať v priebehu vyučovacieho procesu. Učiteľa dnešnej doby núti spoločnosť sa vzdelávať a získavať nové informácie aj v oblasti informačných a komunikačných technológií, jedným z vhodných spôsobom je dištančné vzdelávanie, z ktorého najviac využívané je e-learningové vzdelávanie. Forma e-learning vzdelávanie ponúka učiteľom, pedagogickým zamestnancom, lektorom a zamestnancom MŠ VVaŠ SR prístup k ďalšiemu vzdelávaniu prostredníctvom alternatívnych foriem vzdelávania. E-learningové vzdelávanie je pomerne jednoduchou formou vzdelávania pre učiteľa z časového hľadiska, pretože ponúka učiteľovi, pohodlne študovať a získavať informácie z miesta, ktoré si sám určí, ďalšou výhodou je, že si sám učiteľ môže určovať tempo a obsah vzdelávania. Ako sme spomenuli jedná sa o pomerne menej využívaný spôsob vzdelávania, avšak ako môžeme vidieť aj v našom výskume, nájdú sa medzi učiteľmi takí, ktorí využívajú tento spôsob vzdelávania. Je pravdou, že tento typ vzdelávania je pomerne málo využívaný medzi učiteľmi, čo môže vyplývať jednak z nedôvery takéhoto typu vzdelávania a jednak z nedostatku informácií, čo však nemáme nijakým spôsobom podložené faktami, teda môžeme to len usudzovať.

Existujú dve formy vzdelávania prostredníctvom e-learningu:

1. Prvý spôsob je ten, či je počítač pripojený k elektrickej sieti a vtedy hovoríme o on-line vzdelávaní, ktoré si vyžaduje výhradne pripojenie k internetu.
2. Druhým spôsobom, je off-line vzdelávanie, ktoré si nevyžaduje pripojenie k internetu.

Študijné materiály sú prístupné na rôznych diskoch akými sú napríklad CD, DVD a pod. Tento typ vzdelávania je ponúkaný a prevádzkovaný v našich podmienkach Metodickým

centrom v Prešove a je spolufinancovaný Európskym sociálnym fondom. Vzdelávanie je v súlade s Vyhláškou MŠ SR č.42/ 1996 o ďalšom vzdelávaní pedagogických zamestnancov. Samotné vzdelávanie je realizované formou elektronických kurzov, kde po absolvovaní absolvent získa osvedčenie. Nečakaný prudký a rýchly rozvoj v oblasti informačných a komunikačných technológií nás, učiteľov, núti pružne a flexibilne reagovať na zintenzívnenie ďalšieho vzdelávania, a preto aj ďalšie vzdelávanie učiteľov nie je výnimkou. Rýchle prenikanie informačných a komunikačných technológií do vyučovacieho procesu a ich využívanie na vyučovaní, čo spôsobilo, že učelia budú musieť zúčastňovať na rôznych druhoch vzdelávania, čo vyústilo do potreby zaviesť do praxe dištančné vzdelávanie. Dištančné vzdelávanie je formou riadeného samostatného štúdia, kde je vyučujúci trvalo oddelený od študujúcich. V tomto type vzdelávania vystupuje vyučujúci, teda učiteľ ako tútor. Jeho úlohou je hodnotiť práce študujúcich, kontrolovať plnenie úloh, oznamovať im výsledky, či odpovedať na otázky, alebo aj viesť konzultácie. Dištančné štúdium sa neprednáša, jedná sa najmä o využívanie študijných materiálov, prezentácií a ďalších pomôcok, ktoré sú prispôbené tak, aby čo najviac uľahčovali štúdium. Najvýhodnejšou formou realizácie dištančného vzdelávania sa javí e-learningové metódy vzdelávania. E-learning ponúka využívanie dostupných informačných a komunikačných technológií, ktorými učivo ľahko prezentujeme, rovnako môže obsahovať multimediálne, teda zvukové a obrazové súbory, príklady. Tento spôsob ponúka aj organizátorom možnosť priebežného testovania znalostí či preškolenie väčšieho počtu študujúcich naraz. [http:// www.edif.sk](http://www.edif.sk)

Ako sme už v našej práci spomenuli celoživotné vzdelávanie je veľmi úzko prepojené aj s využívaním moderných technológií, prácu učiteľa nevynímajúc. Učiteľ dnešnej doby na to, aby bol flexibilný, aby zaujal svojich žiakov a vyučovacie hodiny pripravoval a realizoval zaujímavo je nutné, aby sa zhostil využívania informačných a komunikačných technológií (ďalej IKT). Ako uvádza Granger to, „či budú IKT úspešne začlenené do vyučovacieho procesu a následne i využívané závisí od mnohých faktorov a okolností, ako sú napríklad učebné pomôcky, politika škôl a spoločnosti.“³⁸ (Granger a kol., 2002) To, čo stačilo učiteľovi v minulosti, teda jeho príprava na vyučovanie, ktorá spočívala vo využívaní kníh, obrázkov a encyklopédií, to žiaľ už v dnešnej dobe neplatí. Ako uvádza Zelina „končí sa éra školstva, keď najmodernejšou technikou či pomôckou vo vyučovacom procese boli fólie, spätný projektor, prípadne diapozitívy. Do škôl sa

³⁸ Granger, C.A., Morbey, M. L., Lotherington, H., Owston, R.D., Wideman, H.H.: Factors contributing to teachers' successful implementation of IT. Journal of Computer Assisted Learning, 18, 2002. No. 4, p. 480-488.

dostávajú moderné informačné a komunikačné technológie, ako sú počítače, rozhlasové a televízne vysielanie, elektronické hračky, internet, e-mail, videokonferencie³⁹, a v neposlednom rade aj interaktívne tabule, a iné.

Integrácia IKT do vyučovania je aktuálna pre súčasnosť. Výhody využívania IKT vo vyučovacom procese sú nesmierne veľké, čo je však ovplyvnené aj schopnosťou a zručnosťou učiteľa. Učiteľ, ktorý chce „kráčať s dobou“ musí využívať IKT na vyučovaní, jednak preto, aby jeho vyučovacie hodiny boli zaujímavé a kreatívne, ale hlavne aby nadchol svojich žiakov. Vplyv využívania IKT nachádzame aj v rôznych dokumentoch ako napríklad v Memorande či rozhodnutí Európskej únie, ktorí sa usilujú o rozvoj a používanie IKT v školách, ale aj v rámci celoživotného vzdelávania pre všetkých, ktorí sa ďalšieho vzdelávania zúčastňujú. Snahou využívať informačné technológie je nielen v záujme Slovenska, ale je to celosvetovým záujmom.

Čo však rozumieme pod pojmom IKT? Jedná sa o využívanie internetu, výpočtovej techniky...? V prvom rade by sme si mali tento pojem zadefinovať, pretože definícií je veľa. Napríklad Nagy (2000) zaraďuje pod IKT modernú výpočtovú techniku, výmenu informácií a komunikáciu na lokálnej až celosvetovej úrovni, napojenie na internet, spracovávanie informácií, edukačné disky, atď. Na porovnanie uvedieme ešte jednu definíciu, ktorú uvádza Zounek (2006), ktorý pod „IKT zahrňuje všetky technológie a komunikačné systémy umožňujúce prácu s dátami v elektronickej podobe.“⁴⁰

Ako sme už spomínali dnešná generácia, alebo lepšie povedané ľudia v dnešnej dobe sú vystavovaní vplyvu a využívaniu IKT. Moderné technológie sa vyskytujú v každom zamestnaní a školstvo nevynímajúc. Učitelia aj žiaci môžu prostredníctvom IKT využívaním napríklad internetu získavať informácie, pracovať s nimi oveľa flexibilnejšie a rýchlejšie. Pre učiteľa sa informačné technológie a práca s počítačom aj internetom stáva nesmierne dôležitá.

Učiteľ môže získať veľa cenných informácií prostredníctvom internetu, internet ponúka neobmedzený prístup k rôznym atlasom, encyklopédiám, slovníkom atď. Ďalším problémom, ktorý sa vynára je ochota učiteľov využívať IKT. Tento problém určite stojí za to, aby sme porozmýšľali, ako to vlastne na našich školách prebieha. Do akej miery sú učitelia ochotní venovať sa na vyučovaní využívaniu IKT, sú ochotní najmä starší kolegovia naučiť sa pracovať a využívať túto modernú techniku na vyučovaní? Toto je

³⁹ Zelina, Miron. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS, 2000. 256s., ISBN 80-88778-98-0

⁴⁰Zounek, J.: E-Learning a vzdělávání. Několik pohledů na problematiku e-learningu. *Pedagogika*, 56, 2006, č. 4 s. 335 – 347

otázka by si zaslúžila, aby sme sa jej venovali aj v našom výskume, avšak nestalo sa tak. Môžeme však spomenúť aspoň niekoľko postrehov, ktoré sme získali z rozhovorov medzi kolegami. Je pravda, že starší kolegovia majú tak povediac „rešpekt“ pred používaním IKT na vyučovacích hodinách, ale nemôžeme jednoznačne tvrdiť, že len starší kolegovia majú „strach“ používať nové moderné technológie, aj medzi mladšími kolegami sa nájdu takí, ktorí odmietajú, alebo nechcú využívať moderné technológie na vyučovaní a radšej sa pridržajú starých, ale osvedčených metód a spôsobov. Dnes však určite môžeme povedať, že žiak prahne, ba doslova núti učiteľa, aby používal modernú techniku na vyučovaní, vyžaduje si to jednak dnešná doba, ale aj to, že takýmto spôsobom si žiak buduje svoj vzťah, postoj k danému predmetu a to buď negatívnym alebo pozitívnym smerom.

V súčasnosti si už môžeme byť viac ako istí, že dnešné školy sú dostatočne vybavené modernými technológiami, avšak využívanie tradičných metód vo vyučovaní jednotlivých predmetov stále pretrváva. Úlohou škôl a učiteľov je čo najviac a najefektívnejšie využívať nové možnosti k naplneniu výchovno-vzdelávacích cieľov. Integrovanie IKT, cieľavedomá príprava učiteľov do každodenného života by malo byť súčasťou stratégie a rozvoja každej modernej školy.

Vyučovanie bez využívania IKT sa pre mnohých stáva nezaujímavé, nezmyselné a môže negatívnym spôsobom ovplyvniť vzťah k jednotlivým predmetom. Využívanie IKT vo vyučovaní musí mať tiež nejaký zmysel, preto treba nájsť vhodné spôsoby, kedy, ako a za akých okolností ho využívať. Na jednej strane je vhodné pracovať a využívať IKT, avšak netreba IKT využívať nadmerným spôsobom. Žiakov musíme v prvom rade motivovať, zaujať a učiť takým spôsobom, aby našli prepojenie využitia danej látky so svojom živote v ktoromkoľvek predmete. S využívaním IKT na vyučovaní úzko súvisí pojem vizualizácia, ktorá je mimoriadne dôležitá pre žiakov v súčasnosti, pretože umožňuje žiakom ukázať a vidieť také veci, ktoré nie sú voľným okom viditeľné. Úlohy, ktorých vizualizačné prvky sprostredkujeme prostredníctvom IKT majú vysoký potenciál pre žiakov vzbudiť či zvýšiť záujem žiaka o daný predmet. Vizualizácia je v dnešnej dobe veľmi dôležitá o to viac, pretože žiaci dnešnej doby majú tendenciu prijímať nové informácie skôr vizuálne ako verbálne. Môžeme teda usudzovať, že využívaním IKT na vyučovaní sa učebná látka stáva pre žiakov jednoduchšia, zrozumiteľnejšia a ľahšie zapamätateľná, jednak z toho hľadiska, že žiak má možnosť vizuálne sledovať výklad učiva, ľahšie porozumieť pojmom a súvislostiam. Je teda viac než isté, že využívanie IKT má svoje nezastupiteľné miesto vo vyučovaní. Musíme tiež priznať, že sa to nedá porovnať s inými vyspelejšími krajinami, kde je využívanie IKT využívané vo väčšej miere, ale

postupne sa aj Slovensko približuje k tomu, že IKT využívame vo vyučovaní viac ako tomu bolo v minulosti. Prispieva k tomu určite aj fakt, čo sme uviedli aj v našom výskume, že učitelia sami majú záujem na získanie zručností používania IKT, čoho dôkazom je aj to, že sa školy samy organizujú rôzne kurzy na zlepšenie a zefektívnenie používania IKT technológií vo vyučovaní učiteľmi, na druhej strane je fakt, že učitelia sami majú záujem zlepšovať svoje schopnosti a zručnosti pri práci s počítačom. Správna motivácia a interaktívnosť umožňuje žiakom, ale aj učiteľom spolupodieľať sa na vlastnom vzdelávaní.

Učitelia sú konfrontovaní s nevyhnutnou požiadavkou rozvoja interkultúrnej kompetencie študentov, ktorá súvisí so spoločenskými zmenami, čoho sme sami svedkami v posledných desaťročiach. (Chovancová, 2008). Učiteľov cudzích jazykov sa výrazne dotkli spoločenské zmeny, pretože nastal posun v chápaní cudzojazyčnej literatúry. Hlavným princípom osvojovania si cudzieho jazyka sa stala axióma cez kultúru, cez jej zvyky, obyčaje, cez komunikáciu. V interkultúrnom dialógu dochádza k poznávaniu mentality národa, učeníu sa a faktov cudzej kultúry. Zázrivcová uvádza (2008), že „jazyk je prirodzeným javom kultúry. Kultúra je každodenný život, ktorý sa snažíme pochopiť a uvedomujeme si pritom, že ho tvoria záhady, tajomstvá a nepochopenie. Jazyk nám dáva ilúziu, že svet môžeme pochopiť, skúmať ho, poznať ho, dokonca ho ovládnuť. Jazyk nie je len kódom na výmenu informácií, ale reprezentuje identitu národa i jednotlivca.“⁴¹

Učiteľ a každý jeden jedinec je súčasťou multikultúrneho sveta, je v kontakte s inými kultúrami, učí sa ich rešpektovať, a čo najviac ich využiť. Ak chce učiteľ sebaisto pohybovať v multikultúrnom svete a rešpektovať tento svet vo vyučovaní, musí:

- „poznať kultúrnu situáciu v modernej spoločnosti,
- vedieť komunikovať s osobami rôznych kultúr,
- rozvíjať postoje v kontexte kultúry a skupín diverzity,
- zúčastňovať sa na sociálnej interakcii vytvárajúcej identity.“⁴² (Lips-Pfizenmaier, 2008, s. 102) Učiteľ sa v rámci interkultúrneho vyučovania zameriava na vzťah medzi partnermi a kultúrami, medzi učiteľom a študentom, študentom a študentom – to všetko podporuje Európsky referenčný rámec. Vyučovanie cudzieho jazyka prispieva k odkrývaniu iných kultúr, a to všetko sa odohráva v procese dialógu.

⁴¹Zázrivcová, M. 2008. Otázniky a perspektívy jazykovej politiky Európskej únie 21. storočia. Nitra.s.49. In: Európa v škole. Vyd. Enigma, Nitra. ISBN 978-80-89132-58-4.

⁴² Lips, Ch.- Pfizenmaier, A.. 2008. Informačné a komunikačné technológie v službách interkulturality. Nitra. In: Európa v škole. Vyd. Enigma, Nitra. ISBN 978-80-89132-58-4.

„Nová kulturologická cudzojazyčná edukácie prezentuje jazyk v učebnom procese, nielen ako prostriedok utilitárnej, profesijnej „kelerskej“ komunikácie s pragmaticky formulovaným cieľom prehĺbiť vedomosti, zručnosti, návyky, ale stáva sa vzdelávacou disciplínou formujúcou osobnosť človeka. Obsahom takejto cudzojazyčnej edukácie je kultúra. Učiteľ cudzieho jazyka sa takýmto sprostredkovaním kultúry stáva mediátorom a cudzí jazyk prostriedkom na poznanie vzájomných vzťahov.“⁴³ (Kollárová, 2004) Učiteľ cudzieho jazyka plní funkciu, pri ktorej neplatí odovzdávanie vedomostí prostredníctvom nadikovaných, namemorovaných informácií. Učiteľ prostredníctvom cudzieho jazyka sprístupňuje, odhaľuje, logicky hodnotí, analyzuje, teda dostáva sa do pozície facilitátora, partnera, niekedy aj moderátora. Pri vyučovaní cudzieho jazyka gramatické a lexikálne kompetencie nie sú dostačujúce, oveľa dôležitejšie pre učiaceho sa je, aby bol schopný úspešne vstúpiť do sveta komunikácie, teda učenie cudzích jazykov musí viesť k nadobudnutiu komunikatívnych kompetencií, len tak bude učitelia schopní pripraviť na komunikáciu v multikultúrnom svete.

V súvislosti so zavádzaním európskej dimenzie je jazyková príprava učiteľov nedostatočná. Každý učiteľ by sa mal zaujímať a naučiť sa aspoň jeden cudzí jazyk, aby bol schopný komunikovať. Posilňovaním mobility a spolupráci v rámci Európy je to žiaľ dnes nepostačujúce ovládanie len jedného cudzieho jazyka. Cieľom EU je, aby bol každý jedinec schopný komunikovať aspoň v dvoch jazykoch. Anglický jazyk sa stáva jazykom univerzálnosti, čo dokazuje aj skutočnosť, že zvládnutie a ovládanie jazyka bude poskytovať ľahšie a jednoduchšie možnosti vo vzdelávaní v zahraničí, tiež zvýši možnosť uplatnenia sa na európskom trhu práce. Výučba cudzích jazykov sa premietla aj do koncepcie vzdelávania cudzích jazykov na Slovensku, čo spôsobilo fakt, že povinná výučba je už od 3. ročníka na základných školách, pričom ďalší cudzí jazyk sa žiaci začínajú učiť už od 6. ročníka základných škôl. Môžeme teda skonštatovať, že dochádza k zvyšovaniu jazykových požiadaviek, čo si vyžaduje aj zavádzanie nových inovačných prístupov vo vyučovaní, ktoré by mali viesť k zvyšovaniu jazykových kompetencií žiakov, a všetkých učiacich sa. Rozšírenou metódou je vyučovanie cudzieho jazykov pomocou CLIL.

Vyučovacie metódy používané na vyučovaní sa dnes javia ako neefektívne, a preto existuje snaha o pretvorenie tradičnej školy na modernú školu s využívaním, často krát alternatívnych foriem na vyučovaní. V dnešnej dobe, kedy sa snažíme o pretvorenie

⁴³Kollárová, E. 2004. Kulturologické smerovanie cudzojazyčnej edukácie. Námestovo: vyd. Štúdio F.s.5-6. ISBN 80-89070-20-5.

školy musíme si zvoliť aj vhodný výber metód, ktoré chceme na vyučovaní použiť, práve pri výučbe cudzích jazykov musíme byť obzvlášť opatrní. Dnešná podoba vyučovaní si vyžaduje zamerať a venovať našu pozornosť na metódy, ktoré sú momentálne v trende. My sa ich pokúsime priblížiť:

1. Metóda naratívna a audiolingválna – žiaci sa učia imitovať príbehy a rozprávať.
2. Metóda komunikatívna – na tejto metóde je založená súčasná výučba cudzích jazykov. V tejto metóde sa do popredia dostáva schopnosť komunikovať v cudzom jazyku, vyjadrovať svoje pocity, názory často len naučenými frázami a slovnými spojeniami, pričom sa nekladie dôraz na gramatickú štruktúru (lepšie povedané, nie je dôležité všímať si gramatickú štruktúru, dôležitá je schopnosť používať jazyk).
3. Metóda celkovej fyzickej odpovedi (Total Physical Response) – princíp tejto metódy spočíva v zapájaní viacerých zmyslov do procesu učenia, pretože zvýšenie aktivity prináša zlepšenie zapamätávania, uchovávanía, poznania a reprodukovania sprostredkovaných informácií.
4. Metóda CLIL (Content Language Integrated Learning) - jedná sa o integrované vyučovanie cudzieho jazyka v medzi predmetových vzťahoch, presne povedané vyučovací predmet (okrem cudzieho jazyka) je vyučovaný prostredníctvom cudzieho jazyka. Vyučovanie cudzieho jazyka tu nie je len samotným cieľom vzdelávania, ale aj prostriedkom pomocou ktorého sa vzdelanie získava, učiteľ učí predmet a cudzí jazyk zároveň. Výhodou je, že žiaci sa tak učia cudzí jazyk prirodzeným spôsobom, komunikujú, spôsobom ktorý nie je umelo navodený t.z., že nepoužívajú jazyk v umelo navodených situáciách. Dôraz sa kladie na obsah, o ktorom chcú komunikovať, získavajú tak pozitívny vzťah k cudziemu jazyku, vidia jeho praktické využitie v praxi, nevnímajú ho ako systém ucelených gramatických pravidiel, ale ako nástroj komunikácie. Propagátori tejto metódy uvádzajú, že „CLIL v súčasnosti predstavuje najefektívnejšiu prípravu absolventov pre požiadavky trhu práce a medzinárodných študijných možností,“⁴⁴ (Pokrivčáková, 2008) .

⁴⁴Menzlová,B.- Farkašová, E.- Pokrivčáková, S. Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov. Bratislava: ŠPÚ 2008. s.13 [online].[2010-04-26]. Dostupné http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/Pedagogické_dokumenty/Základné_školy/Osnovy/clil.pdf.

5. Metóda projektového vyučovania – za hlavný cieľ tejto metódy sa pokladá zapojenie žiakov do poznávacieho procesu. Jedná skôr o otvorený projekt, hlavný dôraz sa kladie na kreativitu žiakov a ich vlastné riešenie zadaných úloh, na integráciu vedomostí a skúseností z iných predmetov a zo života, pri riešení daných problémov a úloh.
6. Metóda vyučovania na stanovištiach – technika, ktorá využíva pohyb detína vyučovaní. Žiaci sa premiestňujú na rôzne miesta (stanovištia) pričom riešia rôzne úlohy. Úlohy sú určené pre skupinu, alebo jednotlivcov, pričom nie je dôležité poradie náročnosti a riešenia úloh. Takéto vyučovanie môže byť realizované jednu vyučovaciu hodinu, alebo sa realizuje počas dlhšieho obdobia. Po ukončení tohto typu vyučovania musia byť odprezentované výsledky, ku ktorým žiaci dospeli svojimi riešeniami.
7. Metóda využívania IKT vo vyučovaní – pre žiakov je to najzaujímavejší spôsob, žiaci prijímajú takýmto spôsobom informácie oveľa rýchlejšie, výhody spočívajú aj vo využívaní audio nahrávok či videonahrávok, môžeme tiež priblížiť žiakom krajinu cieľového jazyka i autentickú výslovnosť. Využívaním IKT vo vyučovaní cudzieho jazyka sa prepájajú viaceré metódy ako napr. projektové vyučovanie, naratívna a audiolingválna metóda.

Za hlavný cieľ vo vyučovaní cudzích jazykov sa dnes pokladá najmä komunikatívnosť, pričom sa zabúda na učenie sa gramatiky. Viacerí autori sa zhodujú v názore, že gramatiku sa netreba učiť, ale žiak sa ju osvojí prirodzeným spôsobom. Nepriame osvojovanie gramatických väzieb má oveľa dlhší a trvalejší charakter, ako učenie sa memorovaním. Pri učení sa cudzieho jazyka považujeme učenie komunikácie, čo súvisí s neustálou propagáciou turistiky, cestovania, poznávania cudzích krajín a dnes aj výmennými študijnými pobytmi v zahraničí, či už na stredných alebo vysokých školách, okrem iného zvyšuje konkurencie schopnosť a podporuje mobilitu v európskom vzdelávacom priestore. Čím lepšie a hlbšie ovládame cudzí jazyk, tým viac sme schopní spolupracovať, začleniť sa a zjednocovať sa do spoločnosti. Musíme sa zamyslieť nad tým, že za hlavný cieľ vo vyučovaní cudzieho jazyka by nemala byť len schopnosť komunikovať, ale malo by sa jednať o schopnosť zvládnuť komunikáciu ako systém pravidiel a nadobudnúť tak trvalý záujem o iné kultúry. Toto sa však nemôže uskutočňovať bez hlbšieho pochopenia obsahu, pojmov, a schopnosti ich používania v presných významoch.

Prudký rozvoj mediálnych technológií má za následok zmeny v prístupe ku konvenčným vyučovacím metódam, ktoré sa výrazne dotýkajú aj vo vyučovaní cudzích

jazykov. Posledné desaťročia priniesli pokrok v oblasti rozvoja IKT a ich efektívnu implementáciu do vyučovania cudzích jazykov vo vyučovacom procese. Medzi výhody vyučovania podporovaného počítačom a multimédiami patrí interaktivita. Implementácia IKT do vyučovacieho prostredia prináša množstvo pozitívnych prvkov, akými napr. sú učenie sa vlastným tempom, okamžitá bezprostredná odpoveď, ktorá je poskytovaná individuálne v závislosti od konkrétneho výkonu, navodenie pozitívnej, emocionálnej atmosféry v triede, vnášanie reality do učebných situácií, oživenie rutinných cvičení prostredníctvom farebnosti, zvuku, vizualizácie, hudby, animovanej grafiky, umožňuje priebežne modifikovať naplánované aktivity, postupy vo vyučovaní podľa situácií a zároveň udržiava kontakt s učiacimi sa (žiakmi). Cieľom a prostriedkom pre vyučovanie cudzieho jazyka je komunikatívna kompetencia s dôrazom na rozvíjanie schopnosti porozumieť a tvoriť z lexikálnej a gramatickej stránky správne vety a schopnosť integrácie v súlade s normami cudzieho jazyka. Hlavným cieľom interaktívnych činností je schopnosť prirodzene komunikovať, preto by tento proces mal prebiehať vo vyučovaní cudzieho jazyka súčasne. Cudzojazyčné úlohy sa zameriavajú na rozvoj kompetencií používať jazyk v reálnych komunikačných situáciách tak, že vyučujúci v triede vytvára a využíva také autentické materiály, ktoré zabezpečujú nácvik rečových schopností spolu s o základnými jazykovými prostriedkami. Aplikáciu IKT do vyučovania cudzích jazykov sa realizuje v multimediálnej jazykovej učebni, využívaním počítačov, rôznych multimediálnych programov, zdrojov internetu pomocou ktorých zabezpečíme autentické, prirodzené komunikačné aktivity.

3. VÝSKUMNÁ ČASŤ

Ako sme ukázali v teoretickej časti práce, existuje veľa typov, druhov, či foriem ďalšieho vzdelávania. Pedagóg rozvíja svoju osobnosť jednak vzdelávaním vo svojej oblasti, čím získava vedomosti, v učiteľskej praxi štúdiom a využívaním vedomostí a poznatkov získava zručnosti a ich pravidelným uplatňovaním si vytvára návyky. Osobnosť pedagóga je však komplexná a rozvíja a tvorí sa i v mimo pracovnej a profesijnej oblasti.

Učiteľ musí byť schopný odolávať stresu, vedieť ho zvládať, vedieť sa odreagovať, načerpať novú energiu pre ďalšiu prácu, rozvíjať tvorivosť a ďalšie stránky svojej osobnosti, napríklad talent. Zaujímalo nás preto nielen ďalšie vzdelávanie v profesijnej oblasti, ale aj vzdelávanie i mimo profesijnej oblasti.

Z týchto dôvodov sme sa rozhodli zamerať výskumnú časť práce na vzdelávanie učiteľov jednak v oblasti priamo a nepriamo súvisiacej s učiteľstvom, ako aj v oblasti mimo nej. V tejto druhej časti sme sa zamerali na rozvoj vedomostí, zručností a návykov o oblastiach osobných záujmov, či ďalšieho uplatnenia na trhu práce a v živote.

Cieľom nášho výskumu preto bude získať informácie o celej škále vzdelávacích aktivít učiteľov a ich vzájomných súvislostí.

3.1 Typ výskumu a dôvody

Výskum sme sa rozhodli realizovať vo fázach tak, ako ich uvádza Gavora v kapitole 5, Fázy výskumného procesu. (Švec a kol., 1998, s. 56) Vzhľadom na zameranie našej práce a zameranie výskumu ako sme uviedli vyššie, nebolo jednoduché zvoliť vhodnú metódu. Vychádzali z metodológie pedagogického výskumu. Pedagogický výskum je možné klasifikovať na základe viacerých kritérií, jednak podľa miery všeobecnosti a hĺbky skúmania (základný, aplikovaný, prieskum), alebo podľa vzťahu k realite (teoretický, empirický). Z metodického hľadiska sa ako najčastejšie uvádza, že je možné postupovať spôsobom kvalitatívneho výskumu alebo kvantitatívneho. (Vaniš, Sirotová, Ručková, 2000, s.110)

Je veľa otázok, ktoré sa nám otvorili pri štúdiu ďalšieho vzdelávania pedagógov na školách, od motivácie učiteľov, zaujímavosti a rôznorodosti týchto aktivít, efektivity vzdelávania, jeho časovej náročnosti a podobne.

Množstvo týchto otázok ako aj ich rôznorodosť je vhodná skôr pre kvalitatívny výskum. Tento, ktorý uvádza zistenia v podobe slovného opisu, skúmateľ sa usiluje o zblíženie so skúmanými osobami, situáciami, výskum sa zameriava na konkrétny prípad (učiteľ, skupina učiteľov, konkrétna škola), má konštrukčný charakter (buduje novú teóriu), je zameraný na porozumenie zmyslu javov. (Vaniš, Sirotová, Ručková, 2000, str. 111)

Tento výskum je však zložitý uskutočniť, najmä vzhľadom na otvorenosť výpovedí pri cudzej neznámej osobe, ktorá ho robí, najmä ak sú smerované k vnútornej a vonkajšej motivácii, spokojnosťou s prácou v školstve, podmienkach či finančným ohodnotením alebo výskumnou činnosťou apod. Určite by svoju rolu zohrala aj nedôvera, či obavy o zneužitie informácií voči jednotlivým objektom výskumu.

Naproti tomu, **kvantitatívny výskum** uvádza zistenia v podobe číselných údajov, skúmateľ udržiava odstup od skúmaných javov, výskumnú vzorku predstavujú osoby, ktoré čo najlepšie reprezentujú istú populáciu, má verifikačný charakter (overuje teórie), vysvetľuje javy. (Vaniš, Sirotová, Ručková, 2000, str. 111) Rovnako je pre kvantitatívny výskum charakteristické stanovenie presných definícií na začiatku a získavané dáta sú redukované na numerické skóre. Dôraz sa kladie na spoľahlivosť výskumných nástrojov a štatistické indexy a presné opisy metodických procedúr. Typická je manipulácia so stránkami, situáciami alebo podmienkami pri skúmaní zložitého javu. (Švec, 1998, str. 56)

Práve táto charakteristika kvantitatívneho výskumu a tiež cieľ, aby sme mohli poskytnúť bližší obraz o vzdelávaní učiteľov v kvantifikovateľnej podobe, boli dôvodmi, prečo sme sa rozhodli zamerať náš výskum kvantitatívne. Zároveň by sme chceli dosiahnuť, aby bolo možné náš výskum použiť v ďalšom skúmaní vzdelávania učiteľov, prípadne, aby naša práca mohla byť podkladom pre ďalšie skúmanie, možno aj kvalitatívneho charakteru. Náš výskum by tiež mohol otvoriť ďalšie otázky, ktoré spomenieme v záverečnej časti práce.

Výskum sme realizovali prioritne formou prieskumu, ktorý sme vykonali spracovaním vyplnených dotazníkov, hoci prieskum samotný neslúži na verifikáciu hypotéz. Z metodologického hľadiska bude mať náš výskum charakter **empirický**, pretože využijeme nasledovné metódy: dotazníkovú, techniky merania (kvantitatívne vyhodnocovanie a obsahovú analýzu pedagogických dokumentov (Vaniš, Sirotová, Ručková, 2000, str. 113).

3.2 Hypotéza

Množstvo vzdelávacích aktivít pre učiteľov, z ktorých mnohé majú povinný charakter, nás viedlo k záveru, že napriek tomu, že sa učitelia vzdelávajú aj mimo svojej profesie a tiež v čase osobného voľna, čas, ktorý týmto aktivitám venujú je omnoho menší. Ak sa učiteľ ďalej vzdeláva mimo svojej profesie, často sa toto vzdelávanie zameriava na praktické využitie v živote a v spoločnosti, či už napríklad pri vzájomnej komunikácii a získavaní informácií, alebo na trhu práce.

Z uvedeného sme sformulovali dve hypotézy, ktoré sa budeme snažiť našim výskumom potvrdiť:

1. Učitelia venujú cieľným vzdelávacím a rozvojovým aktivitám svojej osobnosti v inej ako profesijnej oblasti podstatne menej času ako tým, ktoré súvisia priamo s ich prácou a kvalifikáciou.
2. Potreba ďalšieho vzdelávania v súčasnosti odráža potreby spoločnosti, a preto v ďalších oblastiach vzdelávania dominuje cudzí jazyk a práca s počítačom.

3.3 Metodika

Ako nástroj prieskumu realizovaného v praxi bol zvolený dotazník, ktorý obsahoval 16. otázok (viď príloha č. 1). Formulácia otázok bola zvolená tak, aby nám poskytla jednak štatisticky jednoduché vyhodnocovanie dát (krúžkovanie), ktoré umožňuje respondentom odpovedať rýchlo, avšak limituje odpovede respondentov na dané odpovede, ako aj otázky, pri ktorých šlo o doplnenie pre možnosť vyjadrenia sa. Až pri spracovávaní jednotlivých dotazníkov sme zistili, že napriek našej snahe o čo najpresnejšiu formuláciu, chápanie niektorých otázok bolo individuálne, a preto aj ich spracovanie bolo individuálne, ako ho popisujeme v časti C, tejto kapitoly.

3.3.1 Dotazník

Rozsah dotazníka (viď príloha č. 1) sme zvolili na maximálne 1 stránku formátu A4 obojstranne, aby rozsahom neodrádzal respondentov od vyplnenia. Zvolili sme slovný úvod, pretože poďakovanie respondentom zvyšuje jeho „návratnosť“ a kvalitu odpovedí. Tento fakt sa nám potvrdil, keďže sme dosiahli vyššiu návratnosť dotazníka, než sme

pôvodne predpokladali (z rozdaných 150 dotazníkov sa nám vrátilo 111 – t.j. 74% z predpokladaných 50%).

Celkový počet otázok v dotazníku bol 16. V závislosti na zisťovanom fakte sme v dotazníku použili jednak uzavreté otázky, ktoré respondenti zodpovedali krúžkovaním, ďalej otvorené, doplňovacie otázky, kde respondenti odpovedali slovne vyplnením na to určeného prázdneho miesta dotazníku, ako aj kombináciu týchto možností... Všeobecne je možné skonštatovať, že otvorené otázky vyžadujú väčšie sústredenie a „úsilie“ respondenta, preto sú menej obľúbené a nie každý respondent sa pri nich vyjadří. Táto možnosť sa dá eliminovať v elektronickej forme dotazníka, kde je možnosť nastaviť „nevyplnené pole“ ako „nesprávne“, čo respondentovi nedovolí pokračovať v ďalšej otázke. Túto možnosť sme však z technických dôvodov vylúčili (čas prípravy, odbornosť spracovania, web priestor k dispozícii, informácia k respondentom atď.).

V otázkach č. 5., 6., 10., 12., 14. a 15. sme v zátvorkách bližšou špecifikáciu spresnili položenú otázku, prípadne navrhovanú možnosť odpovede. Napr. v otázke č.6 sme špecifikovali jednotlivé typy vzdelávania a tiež udali príklad, pretože nie každý učiteľ (najmä začínajúci) pozná tieto termíny.

3.3.2 Výskumná vzorka a čas

S našim dotazníkom sme oslovili celkom šesť škôl. Cieľovou vzorkou boli učitelia štyroch základných škôl, jednej obchodnej akadémie a jednej strednej odbornej školy v mieste bydliska autorky práce. Dotazník bol osobne doručený na danú školu so žiadosťou o vyplnenie a termínom 1 týždeň na jeho spracovanie. Vyplnené dotazníky si autorka vyzdvihla osobne.

3.3.3 Spracovanie

Z dôvodov presnej evidencie a spätného vyhľadania informácií sme každý dotazník očíslovali v poradí, v ako sme ho spracovávali. Spracovanie dotazníka sme uskutočnili v programe MS Office, konkrétne tabuľkou v Excely (viď príloha č. 2), ktorá kopírovala dotazníkové otázky. Krúžkovanie v tabuľke bolo reprezentované číslom 1 (jedna), čo umožňuje štatistický súčet.

Pri spracovaní dát dotazníkov sme narazili na tieto špecifiká:

- pri spracovaní otázok v otázke č. 3, ak respondenti uviedli 6m, sme predpokladali údaj 6 mesiacov, t.j. 0,5 roka a tento údaj sme preto následne v tabuľke upravili na 0,5
- V otázke č. 4 traja respondenti označili 2 odpovede, a v každom prípade tam bola stredná škola pedagogická, takže sme zo štatistických dôvodov za relevantnú považovali odpoveď b (neplatná odpoveď bola nahradená 0 – nulou, aby neovplyvnila výsledný súčet)
- V otázke č. 5 uviedli dvaja respondenti, v prvej časti tejto otázky max. dosiahnuté vzdelanie stredoškolské, a druhej časti uviedli, že majú vzdelanie vyššieho typu (resp. č. 74 – Bc. a č. 105 – Mgr.). Tu sme zo štatistických dôvodov prvú časť otázky č. 5 museli opraviť (v tabuľke sme ich odpoveď nahradili číslom 0) a ako maximálne dosiahnuté vzdelanie sme označili vzdelanie vyššieho stupňa (v tabuľke číslom 1). Urobili sme tak z dôvodu, že nie je možné, aby jeden respondent označil ako maximálne dosiahnuté vzdelanie stredoškolské a v hneď v druhej časti označil, že má akademický titul. Pravdepodobne sa jednalo iba o chybu z nepozornosti. Usudzujeme tak na základe toho, že sme vylúčili možnosť, že toto chybné označenie súvisí s tým, že sa jedná o VŠ, ktorú respondenti práve navštevujú. Ak by totiž respondenti práve navštevovali VŠ, mali by potom v otázke č. 6 označenú možnosť F, čo však nemali). Tým pádom nám súčty odpovedí súhlasili. VŠ má ukončenú 104 respondentov.
- V otázke č. 6 sme mali na mysli vzdelávanie, ktoré je v systéme vzdelávania pedagógov hodnotené kreditmi, čo sme v otázke neuviedli.
- V desiatej otázke sme chceli zistiť vzdelávanie mimo kreditného systému, ohodnotené napríklad osvedčením, certifikátom alebo len potvrdením o účasti. Rozdiel medzi otázkami č. 6. a 10. v dotazníku nebol špecifikovaný, a preto sme individuálne uvedené odpovede zaradili podľa typu do správnej oblasti.
- V otázke číslo 8. mohol jeden respondent uviesť viacero odpovedí. Každému typu vzdelávania sme preto priradili 1 bod kvôli štatistickému spracovaniu. Celkový súčet týchto bodov preto nezodpovedá počtu respondentov.
- odpoveď b, v otázke č. 12. bola vlastne kombináciou odpovede A a C a bolo potrebné zakrúžkovať iba jednu odpoveď – pri kombinácii A a B, C a B, alebo A a C sme za relevantnú odpoveď brali odpoveď B

Otvorené otázky s možnosťou individuálnej odpovede boli spracované v samostatných hárkoch toho istého zošita, čo nám umožnilo zvážiť ich grafickú interpretáciu a vybrať najvhodnejší typ grafu.

3.4 Interpretácia výsledkov

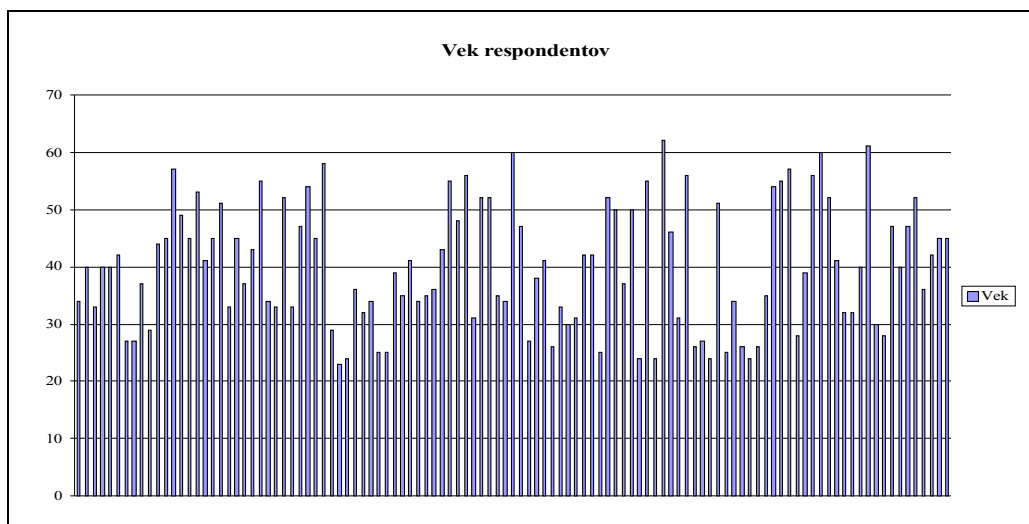
Prvých 5 otázok malo skôr informatívny charakter a netýkali sa priamo ďalšieho vzdelávania učiteľov. Napriek tomu nám poskytli zaujímavé informácie o respondentoch a cenné dáta pre porovnanie s ďalšími otázkami.

K dispozícii sme pri spracovaní mali 111 vyplnených dotazníkov, celkove sa teda nášho prieskumu zúčastnilo 111 respondentov z čoho 9 bolo mužov (cca. 8%) a 102 bolo žien (cca. 92%), čo sme zistili spracovaním otázky č. 1 (viď graf č.1 nižšie).



Graf č. 1 – Pohlavie respondentov podľa pohlavia (uvedené v počte respondentov)

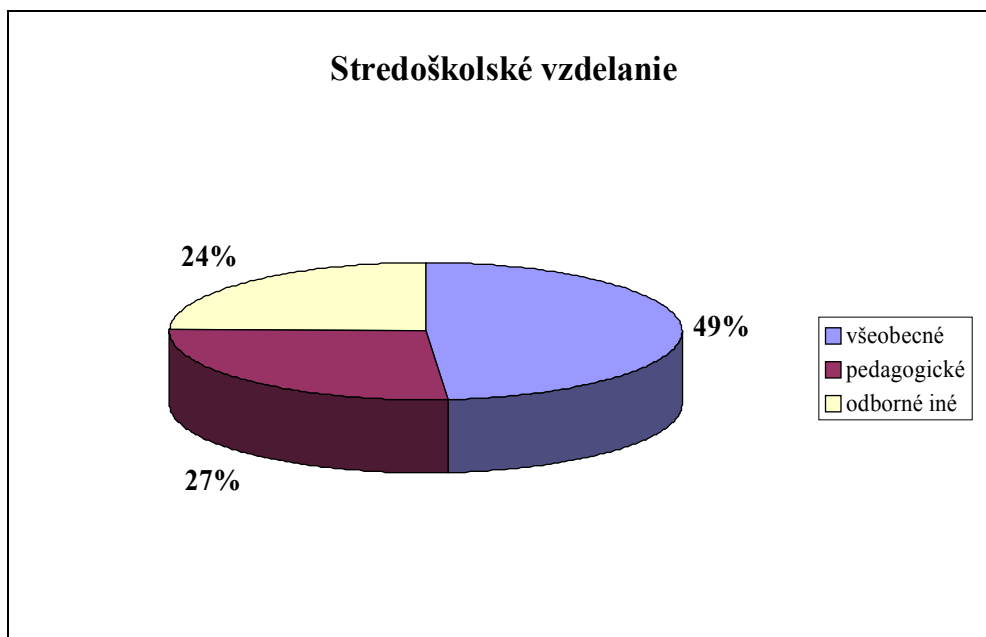
Ako ukazuje ďalší graf (graf č. 2), približne rovnaký počet učiteľov na školách tvoria mladí učitelia vo veku menej ako 30 rokov ako učitelia nad 50 rokov. Z tohto dôvodu sme tomuto faktoru nevenovali významnú pozornosť.



Graf č. 2 – Vek respondentov v poradí vyhodnocovaných dotazníkov

Z otázok číslo 2. a 3. sme zistili, že vekový priemer respondentov bol 40 rokov a ich priemerná dĺžka praxe bola 16 rokov z čoho je možné usúdiť, že väčšina učiteľov na týchto školách nastúpila do pracovného pomeru v školskom systéme vzdelávania vo veku 24 rokov, t.j. po ukončení vysokej školy. Tento fakt je dôležitý najmä z pohľadu vzdelávania určeného práve nastupujúcim pedagógom. Ako sme uviedli v teoretickej časti práce, v súčasnosti je začínajúcim pedagógom určené adaptačné vzdelávanie, počas ktorého majú získať profesijné kompetencie na výkon činností samostatného pedagogického zamestnanca alebo samostatného odborného zamestnanca. Adaptačné vzdelávanie trvá spravidla jeden rok a najmenej tri mesiace. Adaptačné vzdelávanie sa ukončuje otvorenou hodinou pred trojčlennou komisiou. Otázkou je, či je zvolená forma a dĺžka tohto vzdelávania dostačujúca a či spĺňa ciele.

Otázka č. 4 bola zameraná na druh stredoškolského vzdelania učiteľov. Ako je možné vidieť na grafe č. 3, asi tretina učiteľov študovala na strednej pedagogickej škole. Iné, odborné vzdelanie malo 24% respondentov. Je vysoko pravdepodobné, že by práve táto oblasť mala prevahu, ak by sme prieskum uskutočnili aj na odborných školách zameraných napríklad na strojárstvo, potravinárstvo, chémiu, farmáciu a pod. Tu predpokladáme vyššie percento strednej školy práve odborného charakteru.



Graf č. 3 – Typ stredoškolského vzdelania respondentov (uvedené v percentách)

Celkove môžeme povedať, že je menej učiteľov, ktorí sa pre svoje povolanie rozhodli už pri nástupe na strednú školu. Tu si môže položiť otázku, čo môže vplývať na rozhodnutie mladých ľudí pre učiteľské povolanie, aký vplyv zohrávajú rodičia, samotná škola a pedagógovia, či napríklad aj momentálna ekonomická situácia v krajine.

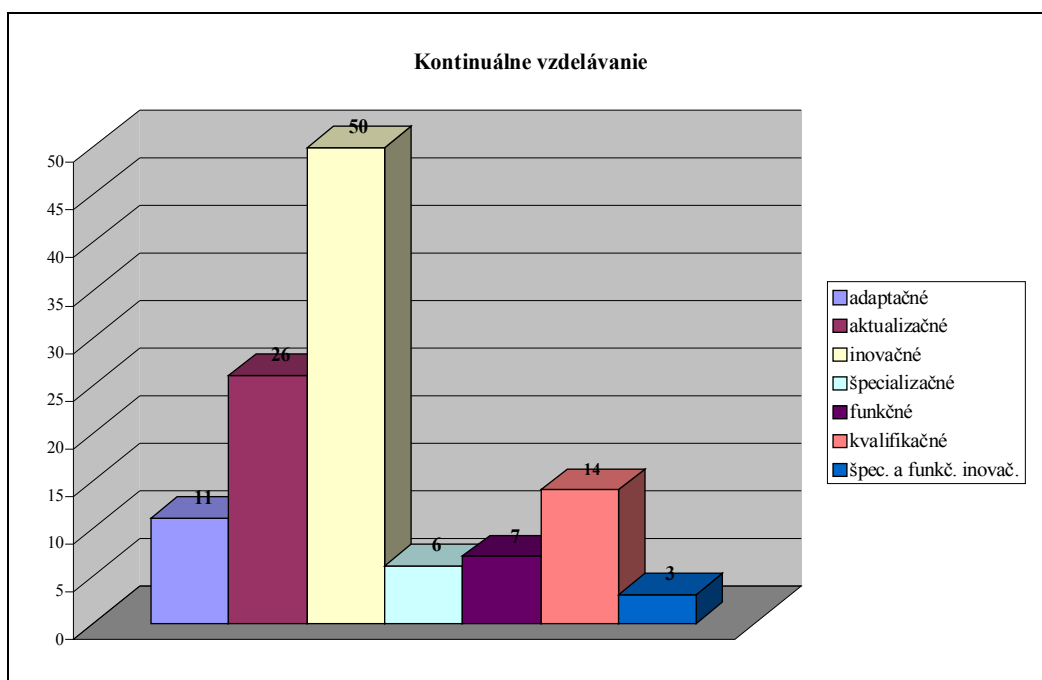
V otázke č. 5 sme sledovali maximálne dosiahnuté vzdelanie. 104 respondentov v prvej časti uviedlo vysokoškolské vzdelanie a 7 iba stredoškolské. Z uvedených siedmich ani jeden respondent neuviedol v otázke č. 6, že by si momentálne vysokoškolské vzdelanie dopĺňal. Toto je možné v prípade, že sa jedná o pracovníka školského klubu, prípadne zastupujúceho učiteľa na dobu určitú (liečenie, materská dovolenka, dlhodobá PN).

Z vysokoškolsky vzdelaných majú 2 respondenti titul Bc., 95 respondentov (t.j. 91%) titul Mgr. a 7 respondentov (t.j. cca. 7%) má doktorát.

Ďalšie otázky dotazníka sa už priamo týkali ďalšieho vzdelávania učiteľov.

Ako vyplýva z nasledujúceho grafu (viď Graf č. 4), pri otázke č. 6 o kontinuálnom vzdelávaní, ktoré je v súčasnom školskom systéme kreditovo hodnotené, väčšina respondentov uviedla inovačné vzdelávanie, pri ktorom, ako sme uviedli v teoretickej časti práce, že ide o zdokonaľovanie profesijných kompetencií potrebných na štandardný výkon pedagogickej činnosti alebo na štandardný výkon odbornej činnosti. Zameranie tohto vzdelávania je rôznorodé a ide o ponuku toho, ktorého programu. Ide o obnovenie

profesijných kompetencií na vyššej úrovni. Výber kontinuálneho vzdelávania závisí od ponuky, ktorú daná inštitúcia ponúka, a to je rôzne.



Graf č. 4 – Typ kontinuálneho vzdelávania respondentov (uvedené v počte odpovedí)

Inovačné vzdelávanie vyšlo v dotazníku ako najčastejšie, pretože priamo súvisí s profesiou každého učiteľa a zároveň im umožňuje, aby si osvojili nové didaktické postupy a techniky a zároveň udržiavali krok s modernými technológiami a tým pádom boli aj bližšie ku študentom. Zároveň je inovačné vzdelávanie časovo menej náročné ako napríklad štúdium popri zamestnaní. Z nášho prieskumu v dotazníku sa objavilo ako najčastejšie navštevované, hoci patrí medzi tretie najdlhšie trvajúce, pretože môže trvať od 60 do 110 hodín. Predpokladáme, že jedným z dôvodov môže byť fakt, že po jeho absolvovaní respondenti získajú väčší počet kreditov. Z uvedených je najnáročnejšie **kvalifikačné vzdelávanie** (do tejto kategórie spadá aj štúdium popri zamestnaní), pretože tu ide vlastne o získanie kvalifikačných predpokladov pre ďalší aprobačný predmet a trvá aj najdlhšie, od 200 hodín ale nesmie presiahnuť 36 mesiacov. Inovačné vzdelávanie je určené všetkým učiteľom (okrem začínajúcich učiteľov, tí musia absolvovať najprv adaptačné vzdelávanie) bez ohľadu na pozíciu, či dĺžku praxe či aprobáciu a je im zároveň aj bližšie, keďže pri ňom môžu uplatniť už získané vedomosti, či zručnosti.

Pre úplnosť uvádzame príklady kontinuálneho vzdelávania, ktorého sa respondenti zúčastňujú alebo, ktoré už absolvovali, tak, ako to respondenti uviedli v dotazníkoch:

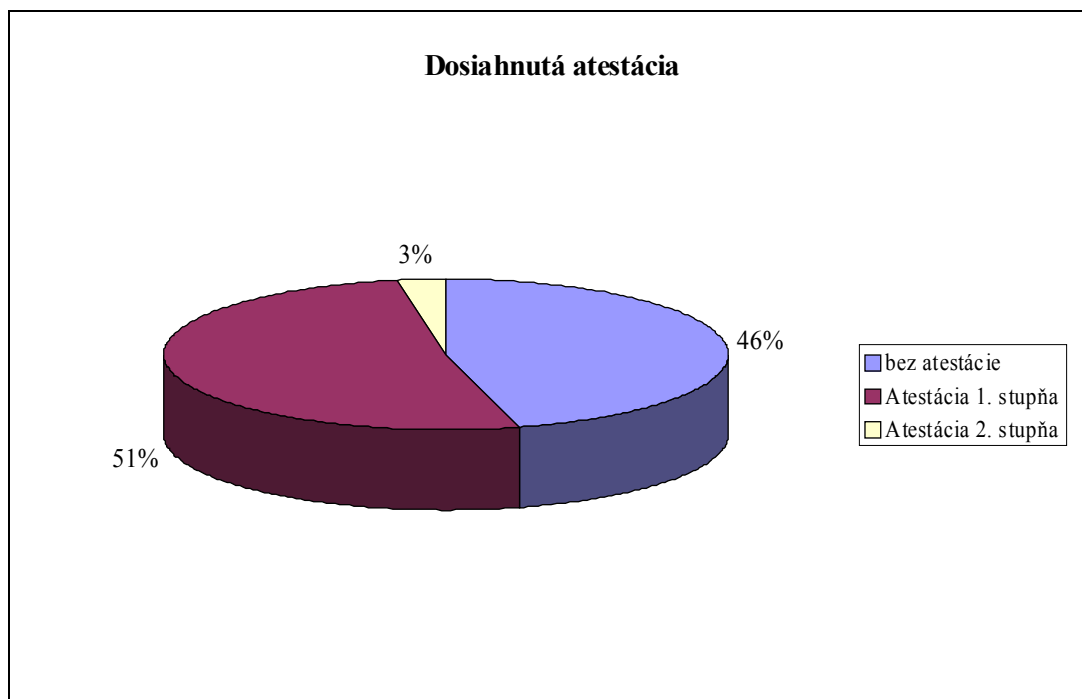
- Inovačné vzdelávanie - etická výchova pre I. stupeň ZŠ, mediálna výchova, využívanie IKT v cudzích jazykoch (NEJ, ANJ)
- Inovačné špecializačné vzdelávanie - pre riadiacich pracovníkov (riaditelia, zástupcovia riaditeľov škôl)
- Kvalifikačné vzdelávanie - anglický jazyk pre učiteľov I. stupňa ZŠ
- Aktualizačné vzdelávanie - inštruktor lyžiarskeho kurzu (LVK)

Konkrétnych aktivít tohto typu vzdelávania je viac, ale my vychádzame len z informácií, ktoré nám respondenti uviedli v dotazníku, pretože naša otázka nesmerovala na presné pomenovanie štúdia, ale iba na to či sa zúčastňujú kontinuálneho vzdelávania.

Ako uvádzame v teoretickej časti práce, kontinuálne vzdelávanie vyplýva z nového zákona č.317/ 2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch a je pomerne časovo náročné, keďže učitelia majú možnosť počas jedného školského roka absolvovať aj viac druhov vzdelávania. Toto však závisí od ponuky a záujmu samotného učiteľa, preto je pomerne ťažké zistiť presný čas, ktorý tomuto vzdelávaniu venujú, z praxe ale vieme, že niektorí učitelia venujú tomuto vzdelávaniu čas v rozsahu približne 40- 50 hodín ročne. Ako sme však už uviedli, tento údaj však nie je možné využiť pre potreby nášho výskumu.

Napriek tomu je možné z príkladov vidieť jasný trend ďalšieho vzdelávania zameraný na jazykové a počítačové zručnosti. Výsledok tejto otázky, preto z časti potvrdzuje našu hypotézu o tom, že prevažuje vzdelávanie, ktoré odráža potreby spoločnosti.

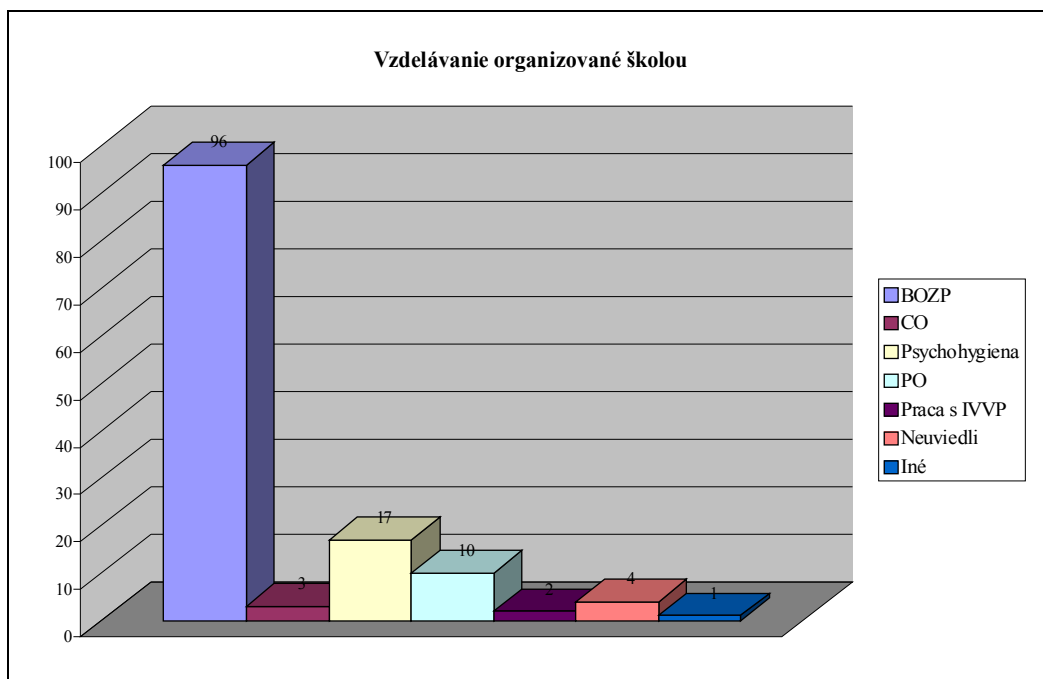
Ďalšia otázka č. 7 sa týkala atestácii. Výsledky sme graficky znázornili na Grafe č. 5. Môžeme povedať, že má informatívny charakter, keďže prvá atestácia je pre učiteľov povinná a druhá nie. Takisto je druhú atestáciu možné vykonať až po desiatich rokoch praxe, alebo po absolvovaní šesťdesiatich kreditov. 2. atestáciu musia mať tiež vedúci pedagogickí zamestnanci, pre ktorých je to povinné. Je možné, že práve to je dôvodom, prečo má druhú atestáciu iba 3% respondentov (uviedli traja). Keďže sme prieskum uskutočnili na piatich školách, môžeme predpokladať, že sa prieskumu zúčastnili až traja riaditelia. Dokázať to však nemôžeme, keďže iba jeden z týchto troch respondentov uviedol, v otázke č. 6 možnosť E, t.j. funkčné vzdelávanie. Získanie atestácie je pre učiteľa aj finančne motivujúce, pretože je po absolvovaní atestácie zaradený o jednu platovú triedu vyššie.



Graf č. 5 – Dosiahnutá atestácia respondentov

Otázka č. 8. sa týkala vzdelávania organizovaného školou. Výsledky je možné vidieť na grafe č. 6. Do tejto oblasti spadá aj vzdelávanie vyplývajúce z legislatívy pre všetkých zamestnancov (teda nielen zamestnancov škôl). Je teda logické, že sa takmer všetci respondenti museli zúčastniť školenia BOZP. Tu uviedlo 7 respondentov odpoveď nie, čo si vysvetľujeme tým, že pravdepodobne túto otázku iba nesprávne pochopili. Veková štruktúra týchto respondentov bola 23, 24, 25, 29, 34, 51, 58 pričom poslední dvaja boli muži. Nie je preto možné predpokladať, že sa jednalo „novo“ nastúpených pedagógov, ktorí by takéto vzdelávanie neboli absolvovali.

Do tejto skupiny rovnako patrí aj dobrovoľné vzdelávanie organizované školou. Ako uvádza graf, maximum tu dosiahla „Psychohygiena“ so 17 respondentmi. Ostatné typy ako uvádza graf, dosiahli menej ako 10%. Tento typ vzdelávania nesúvisí priamo s kvalifikáciou učiteľa a preto je z časti v súlade s našou prvou hypotézou (viď str. 74), že sa učitelia vzdelávajú mimo svojej pedagogickej kvalifikácie v menšej miere.



Graf č. 6 – Vzdelávanie organizované školou (účasť uvedená v počte respondentov)

Spokojnosť respondentov s ich dosiahnutým vzdelaním sme sledovali v otázke č. 9., ktorej výsledky sme graficky znázornili na grafe č. 7. Ako je možné vidieť, spokojnosť vyjadrilo 91 (82%) respondentov a 20 (18%) sa vyjadrilo ako nespokojných.



Graf č. 7 – Spokojnosť respondentov s dosiahnutým vzdelaním (uvedené v percentách)

Ako vyplýva z otázky č. 5, väčšina respondentov má vysokoškolské vzdelanie, čo je v našej spoločnosti, kde vzdelanie je stále dôležitým faktorom hodnotenia človeka, vyšší štandard a preto je daný výsledok predpokladateľný. Profil „nespokojných“ respondentov uvádzame v tabuľke č. 1 nižšie.

Vek	Respondenti	Vzdelanie
26 – 30	5 žien	bez VŠ
31 – 35	4 ženy	s VŠ
36 – 40	3 ženy	s VŠ
41 – 45	3 ženy	s VŠ
46 – 50	2 ženy	s VŠ
51 – 60	3 ženy	s VŠ

Tabuľka č. 1 – Profil respondentov, ktorí uviedli nespokojnosť s dosiahnutým vzdelaním

Ako je možné vidieť z tabuľky, zistili sme, že všetky osoby boli ženy, pričom 5 z nich bolo medzi rokom 26 – 30, ktoré nemali vysokoškolské vzdelanie. Tu je celkom logická momentálna nespokojnosť. Ďalšie ženy, ako je možné vidieť z tabuľky, sú v rôznych vekových škálach takmer ako „exemplárny priemer“, čiže o reprezentatívnu vzorku (priemerný vek týchto respondentov bol 38 rokov - vid' otázka č. 2.), čiže nie je možné urobiť žiadny uzáver. Keďže všetky majú už vysokoškolské vzdelanie, je možné predpokladať, že majú záujem o získanie doktorandského typu. No ak sa chceme zdržať špekulácií, musíme konštatovať, že z daného výsledku nie sme schopní vyvodiť žiadny záver, čiže možný dôvod nespokojnosti.

Napriek tomu si dovoľíme úvahu, že je možné, že by títo respondenti chceli viac študovať napríklad metodiku predmetu, ktorý učia a podobne. Jednoducho istým spôsobom napredovať dopredu a nie stagnovať. Na základe nášho dotazníka vieme však iba uviesť, že dokonca aj jedna žena vo veku 36 rokov s doktorandským titulom uviedla nespokojnosť. Dôvody nám však nie sú známe. Tieto hypotézy by mohol potvrdiť prieskum spokojnosti, pri ktorom by respondenti uvádzali aj dôvod.

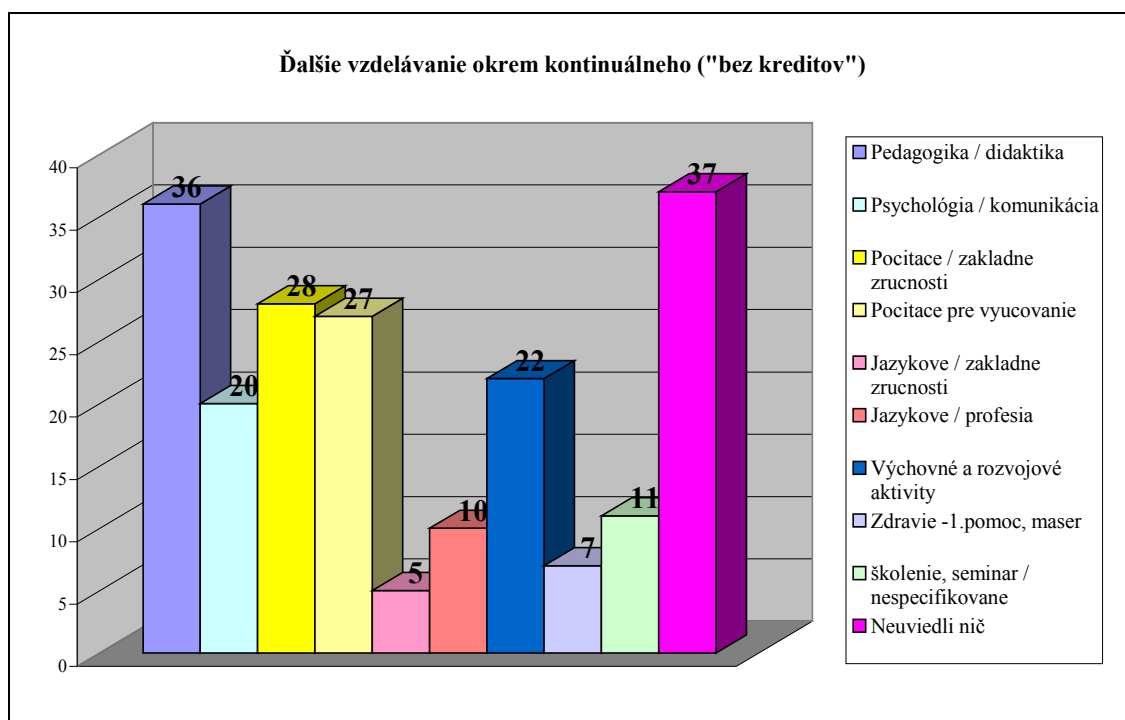
Po otázkach na kontinuálne vzdelávanie a iné vzdelávanie organizované školou nás zaujímalo ďalšie vzdelávanie nad rámec legislatívneho a profesijne bodovaného kreditmi práve vzdelávanie, ktoré kreditmi hodnotené nie je, t.j. vzdelávanie, ktoré jasnejšie vyjadruje ochotu učiteľov ďalej sa vzdelávať, kvôli svojmu dobrovoľnému charakteru. V otázke č. 10 bolo potrebné, aby respondent uviedol aj konkrétne príklady takéhoto typu

vzdelávania. Ako sme uviedli v časti 3.3.3 (viď str. 77), vzdelanie, ktoré respondenti uviedli v tejto časti dotazníka, ale svojim charakterom spadalo pod otázku č. 6 (kontinuálne vzdelávanie) sme do výsledkov nezapočítali, pretože už bolo započítané v otázke č. 6.

Všetky slovné odpovede v tejto otázke sme si vypísali a podľa ich charakteru a typu sme ich rozdelili do logických skupín tak, ako to uvádza graf č. 8. nižšie.

Z logických dôvodov zamerania nášho výskumu boli pre nás dôležité 3 hlavné oblasti:

- **vzdelávanie súvisiace s využitím v praxi** (pedagogika a psychológia) - prvý a druhý stĺpec grafu
- **vzdelávanie v oblasti informatiky a počítačov** - tretí a štvrtý stĺpec grafu
- **jazykové zručnosti** - piaty a šiesty stĺpec



Graf č. 8 – Ďalšie vzdelávanie nebodované kreditmi (uvedené v počte aktivít uvedených v dotazníku)

Do aktivít **súvisiacich** priamo aj nepriamo (t.j. nesúvisia priamo s vyučovacím predmetom a jeho didaktikou, ale získané vedomosti, zručnosti a návyky je možné v učiteľskej profesii využiť) s pedagogickou praxou patria skupiny (stĺpce grafu č.8): 1, 2, 4, 6, 7. Ak zrátame počet aktivít uvedených v jednotlivých vymenovaných stĺpcoch (36+20+27+10+22) dostaneme súčet 115, t.z. že respondenti uviedli celkom 115 aktivít

súvisiacich s pedagogickou praxou, ktoré nie sú hodnotené kreditmi, alebo majú povinný charakter.

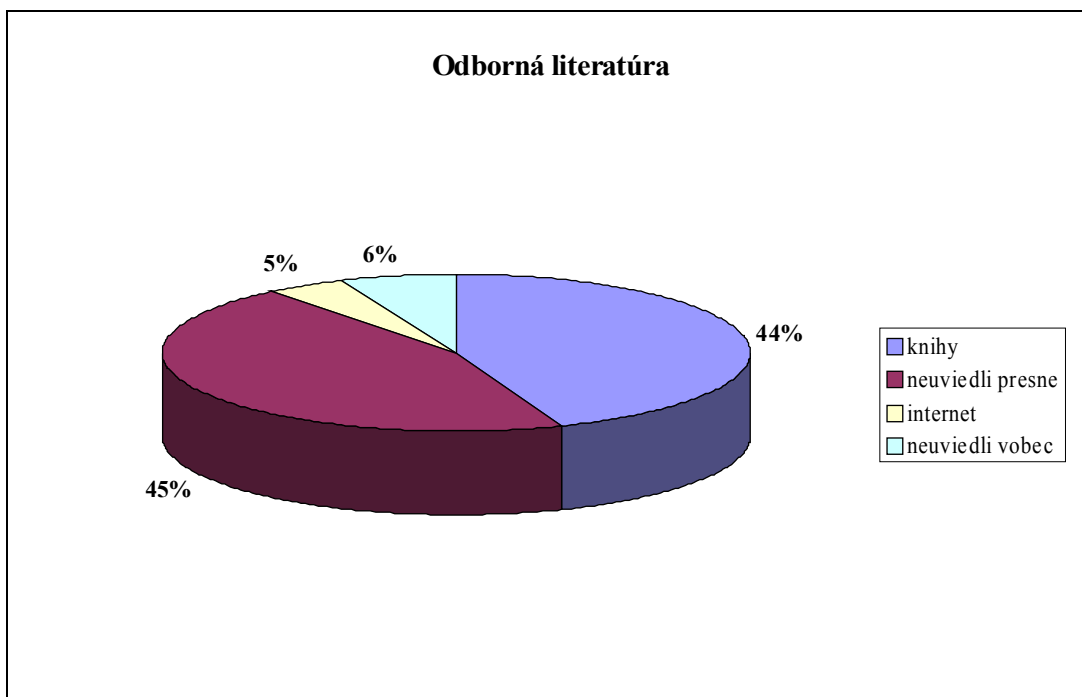
Do aktivít **nesúvisiacich** s praxou patria skupiny (stĺpce grafu č. 8): 3, 5, 8. Sú tu vzdelávacie aktivity, ktoré nesúvisia priamo s výkonom pedagogickej praxe. Tento súčet ($28+5+7$) činí 40.

Stĺpce č. 9 (nešpecifikované semináre a školenia) a č. 10 (počet respondentov, ktorí neuviedli v tejto otázke nič) sme pri vyhodnocovaní nebrali do úvahy. Ako sme spomenuli v úvode výskumnej časti práce, neuvádzanie bližších informácií môže súvisieť s faktom, že respondentom sa nechce konkretizovať a vypisovať detaily do dotazníka a s týmto faktom je potrebné počítať. Napriek tomu, ak by sme súčet týchto dvoch stĺpcov ($11 + 37 = 48$) pripočítali k druhej, vyššie uvedenej skupine, dostali by sme súčet 88 ($40 + 48 = 88$).

Ani tento súčet však neprevyšuje súčet v prvej skupine vzdelávacích aktivít – $115 > 88$ a preto môžeme povedať, že učitelia venujú cieľným vzdelávacím a rozvojovým aktivitám svojej osobnosti v inej ako profesijnej oblasti podstatne menej času ako tým, ktoré súvisia priamo s ich prácou a kvalifikáciou, čo priamo potvrdzuje našu prvú hypotézu, uvedenú v časti 3.2.

Stĺpce č. 3. a 4. súvisia s používaním počítačov (súčet je $27 + 28 = 55$) a stĺpce č. 5 a 6. súvisia s cudzím jazykom ($5 + 10 = 15$). Tieto údaje potvrdzujú našu druhú hypotézu, že potreba ďalšieho vzdelávania v súčasnosti odráža potreby spoločnosti, a preto v ďalších oblastiach vzdelávania dominuje cudzí jazyk a práca s počítačom.

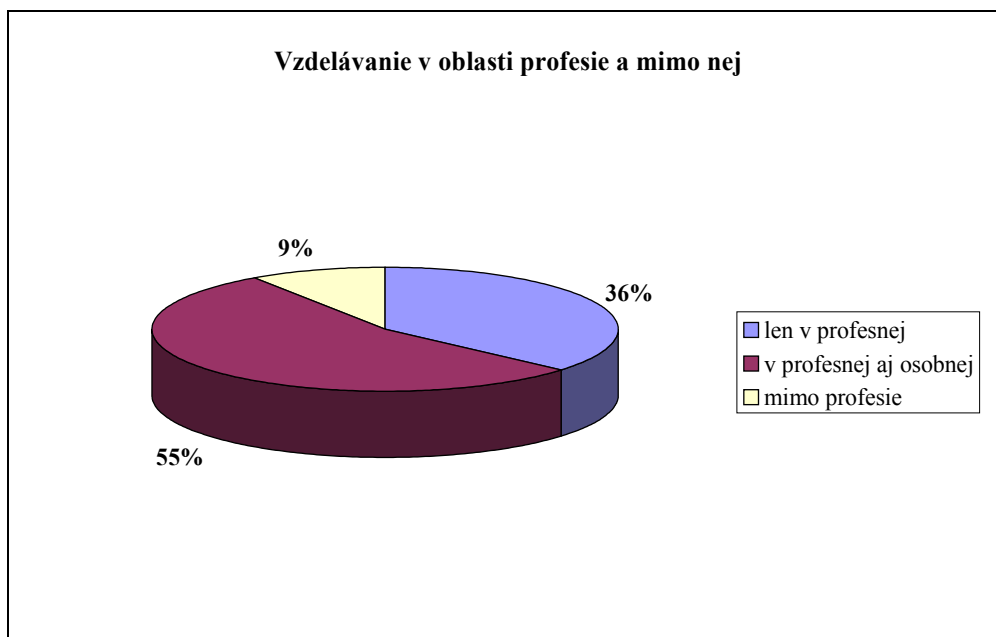
Otázka č. 11 bola zameraná na štúdium odbornej literatúry. Jednalo sa o otvorenú otázku, do ktorej mali respondenti v prípade odpovede „áno“ aj špecifikovať druh odbornej literatúry. Tu sa nám opäť potvrdil predpoklad, ktorý sme uviedli v kapitole 3 časť 3.3.1. týkajúci sa slovného vyplňovania dotazníkov (nižší záujem – pohodlnejšie je krúžkovanie). Napriek tomu niektorí respondenti uviedli napríklad noviny, časopisy, zákony, metodiky, daňové zákony, ekonomické príručky, či encyklopédie.



Graf č. 9 – Odborná literatúra (uvedené v % z celkového počtu respondentov)

Zo štylizácie našej otázky je zrejmé, že pramene z internetu, či elektronické knihy, nie sú zatiaľ považované za literatúru. Ako je možné vidieť z grafu č. 9. vyššie, získavanie informácií z kníh podstatne prevyšuje internet, čo je pri priemernom veku respondentov 40 (viď Graf č. 2) typické pre generáciu v strednom veku. A práve tento fakt vplýva na to, že vzdelávanie práve v oblasti informačných technológií je v súčasnosti v popredí záujmu súčasných učiteľov, čo rovnako potvrdzuje našu druhú hypotézu.

Otázka č. 12 priamo súvisela s našou prvou hypotézou. Pýtali sme sa respondentov, či sa momentálne vzdelávajú len v profesijnej oblasti, len v osobnej oblasti (mimo svojej profesie) alebo v oboch. Z teoretickej časti práce ako aj z predchádzajúcich kapitol vyplýva, že sme mohli vylúčiť možnosť, že by sa niektorí učitelia nevzdelávali vôbec. Graficky sme výsledky spracovali v grafe č. 10 nižšie.



Graf č. 10 – Vzdelávanie učiteľov profesijnej a mimoprofesijnej oblasti (v percentách)

Pri tejto otázke štyria respondenti neuviedli vôbec nič. Jednalo sa o dve 60 a 61 ročné ženy - to pravdepodobne vyplýva z dôchodcovského veku a teda aj možného nezájmu a ďalšie 2 boli tiež ženy, jedna 25 rokov, VŠ vzdelaná a druhá 29 ročná, tiež VŠ vzdelaná. Týchto respondentov sme nebrali do úvahy.

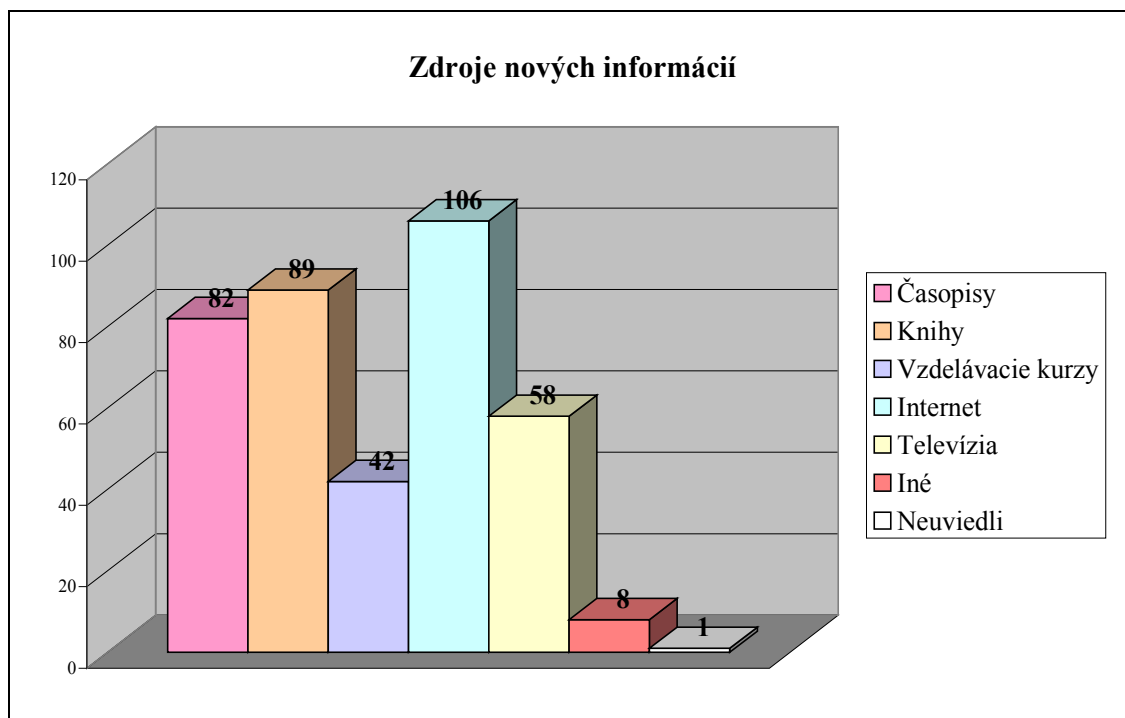
Ak porovnáme výlučne profesijnú a výlučne mimoprofesijnú časť, môže jednoznačne potvrdiť našu prvú hypotézu, že **učitelia venujú cieleným vzdelávacím a rozvojovým aktivitám svojej osobnosti v inej ako profesijnej oblasti podstatne menej času ako tým, ktoré súvisia priamo s ich prácou a kvalifikáciou**. Rovnako potvrdzuje túto hypotézu aj nadpolovičné percento (55%) tých, ktorí sa vzdelávajú v oboch oblastiach.

Pri spracovaní otázky č.13 sme zistili, že učitelia našej výskumnej vzorky čerpajú najviac informácií z internetu – až 95%.

Zdroj informácií	Počet odpovedí	Percento
Časopisy	82	74%
Knihy	89	80%
Vzdelávacie kurzy	42	38%
Internet	106	95%
Televízia	58	52%
Iné	8	7%
Neuviedli	1	1%

Tabuľka č. 2 – Súčasný zdroje informácií (z celkového počtu 111 respondentov)

Ako je možné vidieť z tabuľky č. 2 vyššie, stále vysoké percento predstavujú zdroje v tlačenej forme - knihy a dôležitú rolu zohrávajú časopisy, s podielom 80% a 74%. V časti „iné“ ôsmi uviedli nasledovné: semináre – dvaja respondenti, výstavy, cestovanie, kultúrne podujatia – jeden respondent, semináre v zahraničí – jeden, neuviedli nič – štyria.



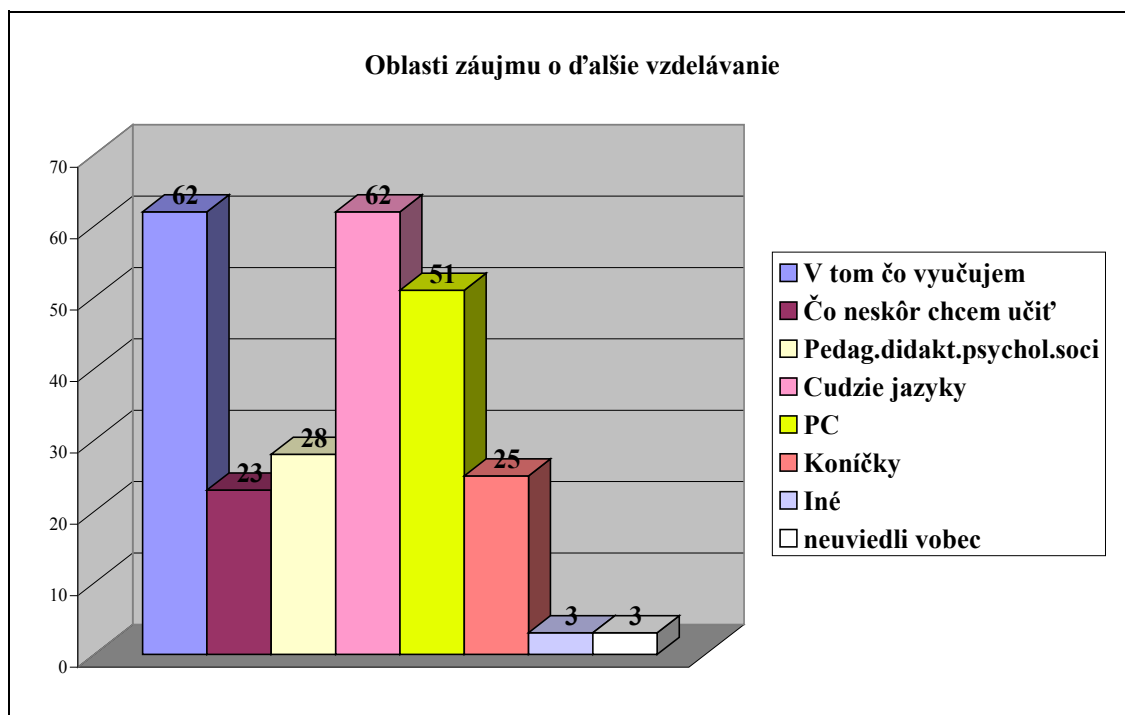
Graf č. 11 – Zdroje čerpania nových informácií

Vysoké percento pri internetových zdrojoch je výsledkom neustáleho vzdelávania sa v oblasti počítačov, ale najmä v aktívnom používaní IKT, ktoré sa stávajú stále dostupnejšími.

Záujem o ďalšie vzdelávanie u učiteľov sme sledovali v otázke č. 14. Výsledky je graficky možné vidieť v Grafe č. 12. nižšie.

Najväčší záujem prejavili respondenti o vzdelávanie v oblasti predmetu, ktorý vyučujú (62 respondentov = 55%) a s rovnakým počtom odpovedí bodovala oblasť cudzích jazykov, kde sa chce vzdelávať rovnako 62 respondentov. Na druhej priečke sa umiestnili počítačové zručnosti, ktoré uviedlo 51 respondentov (46%). Približne 23% respondentov uviedlo oblasť, v ktorej chcú vyučovať a v oblastiach humanitných vied, ktoré sú učiteľom blízke a je ich možné využiť aj v pedagogickej praxi ako v oblasti vlastných koníčkov a záľub.

Záujem o cudzie jazyky a počítačové zručnosti a technológie zodpovedá súčasným trendom a požiadavkám trhu práce. Výsledky z tejto otázky potvrdzujú obe naše hypotézy uvedené v časti 3.2.

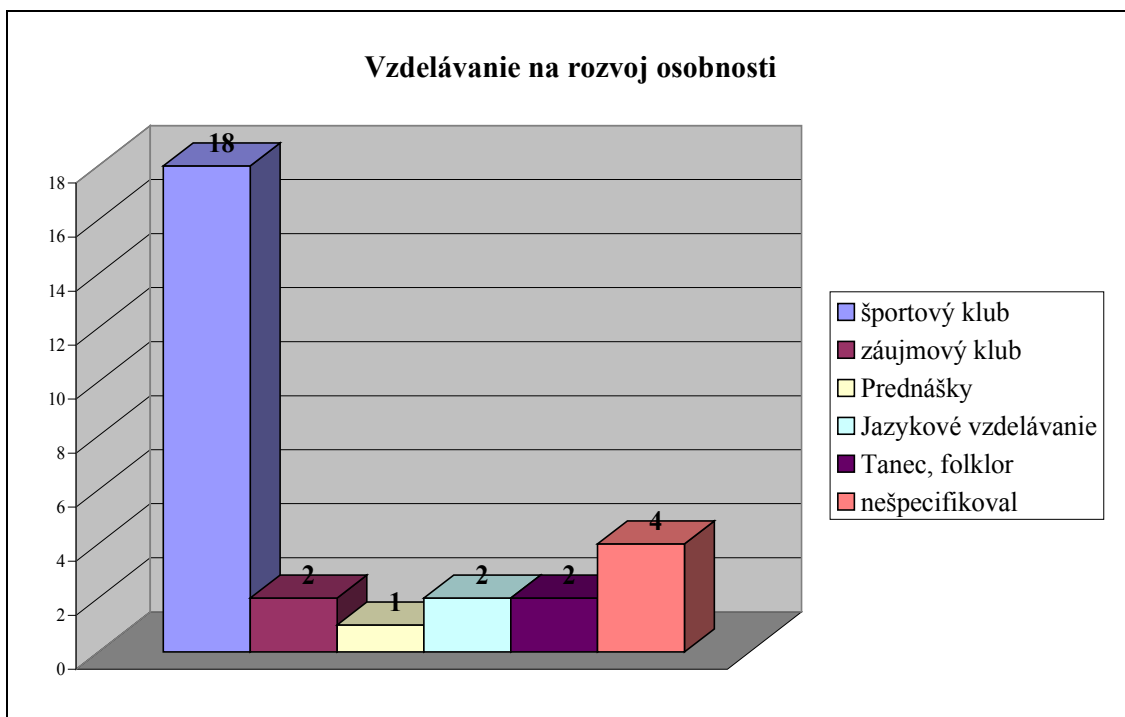


Graf č. 12 – Záujem o ďalšie vzdelávanie učiteľov (uvedené v počte respondentov)

Učitelia navštevujú aj iné záujmové útvary, alebo organizácie, kde sa rozvíjajú a vzdelávajú. Tento fakt sme skúmali v otázke č. 15. (viď Graf. č. 13 nižšie).

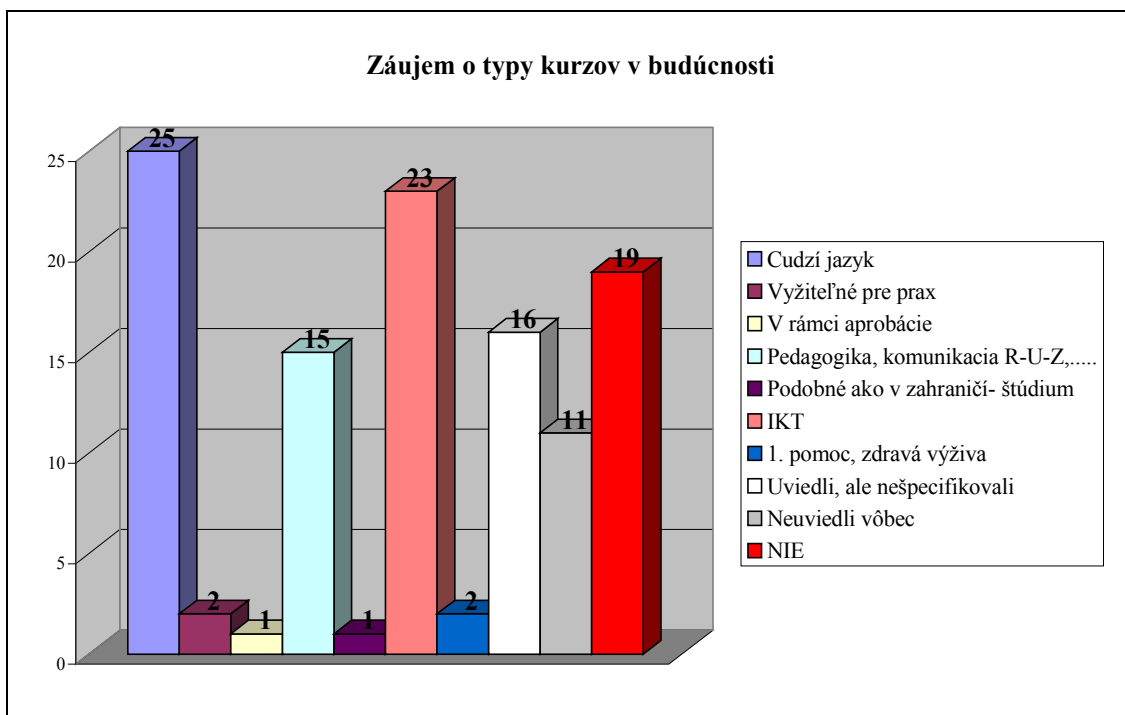
Všeobecný predpoklad, že duševne pracujúci človek rád relaxuje fyzicky sa preukázal, keďže šport uviedlo až 18 respondentov, čo predstavuje takmer 70% z celkového počtu uvedených odpovedí. Treba však upozorniť na to, že až 84 respondentov uviedlo, že nenavštevujú takéto centrá.

Je veľmi pravdepodobné, že drvivá väčšina pravdepodobne trávi svoj voľný čas s rodinou, prípadne relaxujú individuálnou neorganizovanou formou, na záhradke, v prírode v kaviarňach s priateľmi a podobne. Aj keď sa priamo nejedná o vzdelávacie aktivity, v tomto prípade vidíme v tejto skupine aj vzdelávanie, ktoré môže byť dôležitou formou relaxácie, či oddychu.



Graf č. 13 – Záujmové organizácie, rozvoj osobnosti (v počte uvedených odpovedí)

V poslednej otázke č. 16 sme zisťovali záujem o kurzy pre pedagogických zamestnancov v budúcnosti. Graf č. 14. graficky znázorňuje výsledok spracovania.



Graf č. 14 – Typy kurzov, o ktoré by mali učitelia záujem (uvedené v počte odpovedí)

Najviac respondentov uviedlo cudzí jazyk s počtom 25 a hneď na druhom mieste boli informačné technológie s 23 odpoveďami. Tento výsledok rovnako potvrdzuje našu druhú hypotézu.

Až 19 respondentov, čo tvorí 17% z ich celkového počtu, odpovedalo, že nemajú záujem sa ďalej vzdelávať či navštevovať vzdelávacie kurzy. Dôvody, pre tento nezáujem nie je možné priamo vyčítať z dotazníka, keďže sme nezapracovali otázku zameranú na túto skutočnosť. Opäť sme sa pokúsili bližšie pozrieť na základné informácie o týchto 19-ich respondentov, či nie je možné nájsť spoločné rysy, z ktorých by sme nejaký záver mohli vyvodit'.

Resp.	Vek	Pohl.	Prax	AT	Poznámka:
34	23	Ž	0,5	0	nový
35	24	Ž	0,5	0	nový
85	26	Ž	1	0	nový
7	27	Ž	3	0	nový
33	29	Ž	5	0	
36	32	Ž	7	0	
88	33	Ž	13	1	
54	35	Ž	7	1	
59	38	Ž	15	1	
4	40	Ž	12	1	
60	41	Ž	15	0	
31	45	Ž	21	1	
111	45	M	21	0	
89	54	Ž	19	1	
90	55	M	31	1	
78	56	Ž	35	1	
56	60	Ž	40	1	
95	60	M	35	0	
101	61	M	39	0	

Tabuľka č. 3 – Profil respondentov bez záujmu o ďalšie vzdelávanie

Tabuľka č. 3 zobrazuje základné informácie o respondentoch, ktorí vyjadrili nezáujem o ďalšie vzdelávanie. Ako je možné vidieť, jedná sa tak o ženy ako aj mužov, vo všetkých vekových rozmedziach. Urobiť jednoznačný záver z týchto dát nie je možný, no naznačuje priestor pre ďalší výskum možno aj kvalitatívneho charakteru.

V závere tejto časti práce si dovoľíme úvahu o možných dôvodoch nezáujmu. Nezáujem môže vyplývať z prílišnej vyčerpanosti učiteľov, z množstva práce, ktorú musia vykonávať často krát po vyučovaní, ako napríklad vyplňanie triednej agendy, uskutočňovanie triednych rodičovských schôdzok, pohovory s rodičmi, príprava na vyučovanie, organizovanie mimoškolských triednych aktivít so žiakmi... Toto všetko je mimoriadne vyčerpávajúce a časovo náročné a vyžaduje to aj značnú prípravu, ak chce svoju prácu, čiže prácu učiteľa, vykonávať dobre.

Ako je možné vidieť z tabuľky, vo veku od 23-30 rokov to bolo 5 osôb, tu môžeme konštatovať že sa jedná o mladých učiteľov. Sú medzi nimi aj dvaja absolventi 23 a 24 roční a traja – 26, 27 a 29 roční pri tejto skupine je logické, že majú sami problém sa zaradiť do pracovného procesu a prijať pracovné návyky za svoje, no práve oni by mali mať záujem o ďalšie vzdelávanie v budúcnosti. Je veľmi pravdepodobné, že absolvent alebo mladí učiteľ, iba pár rokov po ukončení vysokej školy, má ešte „čerstvo“ v pamäti štátne skúšky a s nimi spojený stres, čo taktiež môže vplývať na ich záujem o ďalšie štúdium. Tento pocit sa však praxou a vekom často mení.

Ďalšiu skupinu tvoria učitelia vo veku 31-35 rokov, tí boli 3 môžeme usudzovať, že táto skupina učiteľov patrí do kategórie učiteľov, ktorí majú za sebou prvých päť rokov praxe a teda ešte stále sa zoznamujú so všetkým, čo učiteľstvo predstavuje a zahŕňa. Potom skupina vo veku 36-40, kde boli 2 osoby, ďalej skupina medzi 41-45 tu boli 3 osoby. Tieto skupiny učiteľov ich nezáujem môže prameniť napríklad z toho, že sú to osoby väčšinou produktívneho veku a teda všetok svoj čas, ktorí im ostáva sa snažia venovať svojej rodine. Veková skupina 46-50 nebola zastúpená žiadnou osobou, naopak skupina medzi rokmi 51-61 bola zastúpená 7 osobami, čo môže vyplývať z pred dôchodkového veku a títo učitelia už nejavia záujem o ďalšie vzdelávacie aktivity podobného charakteru.

Dve osoby neuviedli žiadnu odpoveď v tejto otázke pričom sa jednalo o dve ženy vo veku 45 a 56 rokov. Túto skutočnosť sme sa rozhodli neanalyzovať.

4. Zhrnutie praktickej časti práce

Ako sme uviedli v úvodnej časti kapitoly tri, rozhodli sme sa pre kvantitatívny výskum, a preto sme si definovali sme si hypotézy v časti 3.2, ktoré sa nám našim výskumom podarilo dokázať.

Prvá hypotéza, že **učitelia venujú cieleným vzdelávacím a rozvojovým aktivitám svojej osobnosti v inej ako profesijnej oblasti podstatne menej času, ako tým ktoré súvisia priamo s ich prácou a kvalifikáciou**, bola dokázaná odpoveďami respondentov na viaceré otázky. V otázke číslo 8. respondenti uviedli, že iného vzdelávania organizovaného školou sa okrem povinného vzdelávania vyplývajúceho v legislatívy zúčastňujú v minimálnej miere (menej ako 10%). Otázka č. 10. priamo preukázala, že vzdelávacie aktivity súvisiace s výkonom pedagogickej praxe prevažujú nad aktivitami neprofesijného charakteru. Otázka č. 12. bola priamo adresovaná na oblasť, v ktorej sa respondenti v súčasnosti vzdelávajú, kde sa nám jednoznačne podarilo preukázať prevahu vzdelávania profesijného charakteru.

Druhá hypotéza o tom, že **potreba ďalšieho vzdelávania v súčasnosti odráža potreby spoločnosti, a preto v ďalších oblastiach vzdelávania dominuje cudzí jazyk a práca s počítačom** bola rovnako dokázaná výsledkami zo spracovania viacerých otázok. Jednak otázkou číslo 6. o kontinuálnom vzdelávaní, kde dominovalo inovačné, aktualizčné a kvalifikačné vzdelávanie, otázkou č. 10 o ďalšom vzdelávaní mimo kontinuálneho, kde najmä počítačové vedomosti a zručnosti mali vysoké skóre a otázkou číslo 16., pri ktorej najviac respondentov, ktorí špecifikovali slovne svoj záujem o ďalšie vzdelávanie uviedlo cudzí jazyk a informačné technológie.

Otázka č. 14, zameraná na oblasti, v ktorých by sa učitelia chceli ďalej vzdelávať, potvrdila obe naše hypotézy, keďže najviac respondentov sa chce vzdelávať v oblasti predmetu, ktorý učia, ako aj v oblasti cudzích jazykov a informačných technológií.

Výsledky, ktoré sme zhrnuli v tejto časti práce nepoukazujú na všetky aspekty ďalšieho vzdelávania učiteľov, pretože nám to umožňuje rozsah našej práce. Na význam nášho výskumu, ako aj na jeho možné využitie pri iných výskumoch alebo v praxi poukazujeme v záverečnej časti našej práce (viď nasledujúca kapitola).

ZÁVER

Našou prácou sme chceli ukázať, že dnešná doba plná zmien si doslova vyžaduje, aby sa učiteľ ďalej vzdelával, pretože to vyplýva jednak z legislatívy, ktorá za ostatné obdobie priniesla veľa zmien pre učiteľské povolanie, a jednak to tiež vyplýva zo samotnej podstaty práce učiteľa. Učiteľ ako osoba, ktorá nesie zodpovednosť za vzdelávanie budúcej generácie je doslova nútený podstúpiť tieto zmeny a venovať sa kontinuálnemu, celoživotnému vzdelávaniu, pretože je to nevyhnutné pre jeho osobu a pre jeho ďalšiu prácu.

V teoretickej časti sme sa venovali osobnosti učiteľa, jeho jednotlivým fázam vývoja, kompetenciám, ktoré má učiteľ nadobudnúť svojim vzdelávaním, cieľom ktoré plní vo výchovno-vyučovacom procese, ale aj ďalším otázkam, ktoré sú spojené s prácou učiteľa. Cieľom našej práce bolo poukázať na to, že ďalšie, kontinuálne, a teda celoživotné vzdelávanie je pre prácu a výkon povolania učiteľa nesmierne dôležitá, pretože „otvára“ brány do ďalšieho poznávania, učenia sa a využívania nových metód a trendov, ktoré sa učiteľ má možnosť naučiť, osvojiť si ich a prijať ich za svoje. Okrem toho, že sa učiteľ môže vzdelávať a zlepšovať si svoje kompetencie, má možnosť naučiť sa používať nové technológie vo vyučovacom procese. Učiteľovi sa tak otvára priestor, má možnosť sám sa rozhodnúť a vybrať si typ vzdelávania o aké má záujem, má možnosť sám rozhodnúť aké nové kompetencie chce vzdelaním dosiahnuť.

V praktickej časti nášho výskumu sme skúmali záujem učiteľov o ďalšie vzdelávanie, ich ochotu a vôľu sa ďalej vzdelávať, typy vzdelávaní, o ktoré majú ony sami záujem, aké vzdelávanie už absolvovali, ďalej ich účasť na vzdelávaní, ktoré je hodnotené kreditmi, alebo nie.

V tejto časti práce sme sa rozhodli pre kvantitatívny výskum a z tohto dôvodu sme si stanovili dve hypotézy a to, že učelia venujú menej času tým vzdelávacím aktivitám, ktoré nesúvisia priamo s ich prácou a kvalifikáciou, čo znamená, že väčšinu času venujú aktivitám, ktoré súvisia s ich pracovnými požiadavkami, ktoré učiteľstvo prináša. Druhou hypotézou, ktorú sme si stanovili, bola potreba ďalšieho vzdelávania, ktorá odráža potreby spoločnosti a tými sú cudzie jazyky a práca s počítačom. Obidve stanovené hypotézy sa nám podarilo našim výskumom dokázať, z čoho jednak vyplýva potreba ďalšieho vzdelávania pre učiteľov, ako aj jeho súčasné trendy.

Z nášho výskumu tiež vyplynulo, že učelia nastupujú do pracovného pomeru prakticky hneď po ukončení vysokej školy čo ukazuje aj vek učiteľov, ktorí sa zapojili do

nášho prieskumu. Je veľmi dôležité venovať náležitú pozornosť práve začínajúcim učiteľom, pretože tí môžu mať problémy práve na začiatku povolania, jednak s adaptovaním sa na pracovné návyky, problémy pri pedagogickej dokumentácii a celý rad ďalších ...

Pri niektorých respondentoch sme mali dojem istého nezájmu, prípadne demotivácie zo strany respondentov o ďalšie vzdelávanie, ktoré však nemusí, ale môže súvisieť s učiteľským povoláním ako takým.

Preto sa nám javí ako logická, ďalšia otázka, ktorá by mohla byť predmetom ďalšieho výskumu. Ako zvýšiť atraktivnosť o povolanie učiteľa? V prvom rade treba povedať, že prácu učiteľa nemôže vykonávať niekto, kto nemá ochotu pracovať s deťmi, vniknúť do tajomstiev detskej duše, byť ich kamarátom, osobou ktorej môžu veriť, alebo byť niekým kto sa stane im blízkou osobou. Učiteľ je totiž ten, kto bude pozitívne pôsobiť na ich vývoj, ten kto môže ovplyvniť ich ďalší krok, natoľko, že sa rozhodnú ísť v šľapajach učiteľa, ktorý sa stal pre nich vzorom, a ktorému sa chcú pripodobniť.

Nesmierne dôležitým faktorom je aj finančné ohodnotenie učiteľa, ktoré určite výrazne prispieva k tomu, že hoci máme veľa absolventov pedagogických fakúlt, je oveľa menej je tých, ktorí sa rozhodnú pokračovať v povolání, ktoré vyštudovali. Určite by stála za zmienku tá skutočnosť, že povolanie a prácu učiteľa by si vybralo viac jedincov, ak by sa zvýšila prestíž tohto povolania, ako je tomu napríklad u lekárov, ekonómov, právnikov... Myslíme si však, že ani titul nemôže ovplyvniť to, či má väčšiu hodnotu ten učiteľ ktorý titul má, a že všetko závisí od toho, či sa tento učiteľ pre túto prácu narodil, či ju plní nie len ako svoje zamestnanie, ale prijíma ju ako svoje poslanie v živote.

Zaujímavým predmetom skúmania by mohol byť samotný kreditný systém vzdelávania učiteľov. Má motivačný charakter, alebo naopak? Podporuje zdravú súťaž medzi učiteľmi, či podnecuje záujem o vzdelávanie, alebo naopak? Nerobia to učitelia len pre získanie kreditov, o ktorých sa v súčasnosti tak veľmi hovorí? Je možné nájsť odpoveď na strane vedenia školy, ktorá musí mať záujem na ďalšom vzdelávaní svojich zamestnancov, a ktorá vypracováva plán o kontinuálnom vzdelávaní na nasledujúci školský rok? Je to odpoveď na požiadavku doby, aby boli učitelia „vybavení a vyzbrojení“ novými kompetenciami a zručnosťami? Ako si vysvetliť prípadný nezáujem? Môže prameniť z ich nedostatku času? Nemajú čas venovať sa ďalšiemu vzdelávaniu kvôli rodine? Alebo sú naozaj nedostatočne motivovaní? Ako by dopadol prieskum spokojnosti? Čo by chceli učitelia zmeniť? Aké majú návrhy? Bolo by možné hodnotiť učiteľov namiesto spôsobom ich ďalšieho vzdelávania skôr výsledkom jeho práce –

vedomostí a zručností použitých v praxi? Tieto a mnohé ďalšie otázky otvárajú priestor pre ďalší výskum a prácu v oblasti skvalitňovania školského systému.

Dôležitým záverom našej práce je fakt, že učitelia sa vzdelávajú, bez ohľadu na to, čo to vyžaduje legislatíva, alebo nie. Ako vyplýva z výsledkov, je dôležité aby učitelia mali možnosť ďalej sa vzdelávať vo svojej profesii, metodike, didaktike a ďalších oblastiach, ktoré sú súčasťou ich každodennej činnosti, no zároveň by mali mať možnosť rozvíjať sa v oblastiach, ktoré zvyšujú ich spoločenský „kredit“ a hodnotu na trhu práce. V tejto oblasti v súčasnosti dominujú najmä jazykové a počítačové zručnosti. Vyplýva to však nie len z momentálneho súčasného trendu spoločnosti, ale aj z medzinárodných dohovorov EU a súčasného zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Zaujímavou alternatívou sa zdajú byť práve projekty, ktoré tieto požiadavky stmelujú a učiteľom ponúkajú možnosti vzdelávať sa v cudzom jazyku, prípadne využívať moderné technológie pri vyučovaní (napríklad multimedialne učebnice a pod.)

Určite by učiteľov potešila aj širšia ponuka vzdelávania organizovaného školou, napríklad viac seminárov, školení a tréningov, ktoré majú využitie nie len v profesijnej oblasti, ale aj v osobnom živote. Práve tento typ vzdelávania by mohol byť vnímaný ako „benefit“ zo strany školského systému pre učiteľov – zamestnancov a mohol by zvýšiť motiváciu učiteľov, zvýšiť ich záujem o ďalšie vzdelávania a v konečnom dôsledku taktiež prispieť k atraktivite učiteľského povolania.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

BIELIK, Š.: Súčasný stav a poslanie systému výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí. Učiteľské noviny, 41,1991,č.37,s.6.

ČÁP, J. 1980. Psychologie pro učitele. Praha: SPN, 1980. s. 381. ISBN 14-652-80.

ČÁP, J.: Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Univerzita Karlova. 1993.

ČÁP, J.- MAREŠ, J.: Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001

DELORS, L: Učení je skryté bohatství. Správa Medzinárodnej komisie UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství. 1997.

ĎURIČ, L. - BRATSKÁ, M. a kol. 1997. Pedagogická psychológia: Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-02498-4.

ĎURIČ, L. – ŠTEFANOVIČ, J. a kol. 1973. Psychológia pre učiteľov. Bratislava: SPN.

EURÓPSKA KOMISIA. 2006. Zabezpečenie kvality v príprave učiteľov v Európe. Brusel: Eurydice, [cit. 2006-12-04]. Dostupné na <http://www.eurydice.org>.

EXPERTNÁ SKUPINA PRI EURÓPSKEJ KOMISII „ Zlepšenie vzdelávania učiteľov a školiteľov „ Education and Training 2010“ – Úspech Lisabonskej stratégie závisí na urgentných reformách“, dokument spoločne prijatý Európskou radou a Európskou komisiou 26. februára 2004. Implementation in „ Education and Training 2010“ Work Programme Key Competences for Lifelong Learning a European Reference Framework November 2004.

FARKAŠOVÁ, E.: Učiteľ a pedagogické nadanie. Pedagogická revue, 1993,s.5-6.

FARKAŠOVÁ, E.- MENZLOVÁ, B. - BISKUPOVIČOVÁ, K. Jazyky hrou. Metodická príručka pre učiteľov cudzích jazykov.1. vyd. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava:2001.s.81 ISBN 80-7158-353-7.

GOOD, C.V.. 1973. Dictionary of education. 3. vyd. New York: McGraw-Hill Book Company. s.234

GRANGER, C.A., MORBEY,M.L., LOTHERINGTON, H. OWSTON, R.D. ,
WIDEMAN, H.H.: Factors contributing to teachers' successful implementation of IT. Journal of Computer Assisted Learning, 18, 2002. No. 4, p. 480-488.

HALÁKOVÁ, Z.: Vizualizačné prvky v učebných úlohách zo všeobecnej chémie. Chemické rozhľady, 5, 2004, č. 5, s. 175 – 179 .

HALÁKOVÁ, Z.: Vyučovanie chémie z pohľadu využitia IKT. Technológia vzdelávania, príloha Slovenský učiteľ, 14, 2006, č. 2, s. 5 – 7.

HATÁR, C. Agresia žiakov očami sociálneho pedagóga. Nitra: PF UKF, 2007, s.100. ISBN 978-80-8094-103-1

HELD, L. O procese ďalšieho vzdelávania učiteľov cez model koncepzuálnej zmeny. In: Pedagogické rozhľady, roč. 2, č. 4-5, s. 10-12.

HELUS, Z. Jak dál ve vzdělávání učitelů? In: Pedagogika. 1995. roč. 45. č. 2., s. 105-109.

HOMOLOVÁ, E. 2005. Rola učiteľa a jej miesto v edukačnom procese. In: Pedagogické rozhľady. roč. 14. 2005. č. 5., s. 9.

HORKÁ, H. 1999. Hodnotová kompetence jako jádro pedagogických kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ. In: Přeměny pedagogické složky přípravy učitelů 1. stupně ZŠ. Banská Bystrica: PF UMB, 1999. s. 45-54. ISBN 80-8055-317-3.

CHARTA UČITEĽA. Prešov: Metodické centrum, 2002. ISBN 80-8045-258-X.

CHOVANCOVÁ, K. 2008. Interkulturalita ako „pridaná hodnota“ vo vyučovacom procese. Nitra. In: Európa v škole. Vyd. Enigma. ISBN 978-80-89132-58-4.

KAČÁNI, V. Osobnosť žiaka a učiteľa. In: Konôpka, J. et al. Vybrané kapitoly z pedagogiky. Bratislava: Univerzita Komenského, 1995.

KAČÁNI, V. a kol. 1999. Základy učiteľskej psychológie. Bratislava: SPN, 1999. s. 214 ISBN 80- 08-02830-0.

KALNICKÝ, J.: *Aktuálnosť celoživotného vzdelávania*. Národná osveta, 1994, č.2, s. 27.

KASÁČOVÁ, B. *Učiteľ profesia a príprava* . Banská Bystrica : Pdf UMB, 2002, s.86-88 ISBN 80-8055-702-0

KASÁČOVÁ, B. 2004. Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe. Prešov: Metodické centrum, 2004. s. 32-49. ISBN 80- 8045-352-7.

KASÁČOVÁ, B. 2006. Kariérový systém rozvoja profesionality učiteľov. In: Kríza učiteľskej profesie. Hľadanie riešení. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Banská Bystrica: MPC, 2006. s. 17. ISBN 80- 8041- 505-6.

- KASÁČOVÁ, B. – VALICA, M. 2005. Učiteľská profesia v medzinárodnom a národnom kontexte. Banská Bystrica: Pedagogické rozhľady č.3,s.27-31.Metodicko-pedagogické centrum,2005. ISSN 1335- 0404.
- KARIKOVÁ, S. 1999. Osobnosť učiteľa. Banská Bystrica: PF UMB, 1999. s. 102 ISBN 80-8055-239-8.
- KOHNNOVÁ, J.: Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství. In. Praha: Studia pedagogika, č. 16, PedF UK, 1995. ISSN 0862 -4461.
- KOHNNOVÁ, J. 2004. Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj. Praha: PF UK. ISBN 80-7290-148-6.
- KOHOUTEK,R. a kol. Základy pedagogické psychologie. Brno: Akademické nakl. CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z.: Fázy utvárania učiteľskej profesie. Pedagogická revue 1993, č. 9-10, s-. 483-493.
- KOLLÁROVÁ, E.: Kulturologické smerovanie cudzojazyčnej edukácie. Námestovo: 2004.vyd. Štúdio F.s.5-6. ISBN 80-89070-20-5.
- KOMPOLTOVÁ, S. 2000. Pohľad učiteľa na svoje rétorické spôsobilosti. In Pedagogická revue, ISBN 1335-1982, roč. 52, č. 1, s. 34-42.
- KOSOVÁ, B.: Profesia a profesionalita učiteľa. In: Pedagogická revue, roč. 58, 2006, č. 1, s. 1 - 14.
- KOSOVÁ, B. – KASÁČOVÁ, B. 2001. Vzdelávanie učiteľov v pedagogických inováciách. In: Inovácie v edukácii a v príprave učiteľov. Banská Bystrica: PF UMB, 2001. s. 10-27.
- KULICH, D.: Úlohy celoživotného vzdelávania pri transformácii slovenskej spoločnosti. In : Zborník príspevkov z celoštátnej konferencie k otázkam miestnej kultúry. Bratislava, NOC 1998. NOC, s. 7-15.
- KYRIACOU, D. 1996. Kľúčové dovednosti učiteľa. Praha: Portál, 1996. s.23.ISBN 80-7178-022-7
- LAZAROVÁ,B. a KOL.2006. Cesty dalšího vzdělávání učitelů. Brno: Paido. ISBN 80-7315-114-6.

LIPS, Ch. – PFIZENMAIER, A.: 2008. s.102. Informačné a komunikačné technológie v službách interkulturality. Nitra. In: Európa v škole. Vyd. Enigma, Nitra. ISBN 978-80-89132-58-4.

MEDZINÁRODNÁ KONFERENCIA O VZDELÁVANÍ. 45. zasadnutie. UNESCO, Ženeva. 30.9.- 5. 10. 1996. In: Charta učiteľa. Prešov: MPC, 2002, s. 28-45. ISBN 80-8045-258-X.

MEMORANDUM O CELOŽIVOTNOM VZDELÁVANÍ SA. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-8045-257-1

MENZLOVÁ, B.-FARKAŠOVÁ, E.-POKRIVČÁKOVÁ, S.: Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov. Bratislava: ŠPÚ 2008. s.13 [online].[2010-04-26]. Dostupné [http:// www2.statpedu.sk/buxus/docs/Pedagogické dokumenty/Základné školy/Osnovy/clil.pdf](http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/Pedagogické_dokumenty/Základné_školy/Osnovy/clil.pdf).

MEZINÁRODNÍ NORMA PRO KLASIFIKACI VZDĚLÁVANÍ ISCED 1997. Praha: ÚIV, 1999. ISBN 80-211-0280-2.MILÉNIUM. 2002. Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-268-7.

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

NAGY, T.: Minulosť, súčasnosť a budúcnosť informačných a komunikačných technológií vo vyučovaní prírodovedných predmetov na slovenských školách. Biológia – Ekológia – Chémia, 5, 2000, č. 1, s. 2-6. Naša škola ISSN 1335 - 2733 roč. 11, č. 3 – 4, 2007/2008, s. 50-53.

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

OBST, O. 2002. Učitel ve výuce, In. Obst, O. Kalhous, Z. et al. Školní didaktika. Praha. Portál, s. 92-120. ISBN 80-7178-253-X.

PAJTINKA, Ľ. Učiteľ ako človek. In: Technológia vzdelávania. roč. 15. 2007. č. 8, s. 1. ISBN 1335-003-X.

PAŘÍZEK, V.: Učitel a jeho povolání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988

- PAVLOV, I. 2002. Profesionálny rozvoj pedagogického zboru školy. Prešov: Metodické centrum, 2002.s. 9.
- PAVLOV, I.: 2006. Profesionálny rozvoj učiteľov a ich kontinuálne vzdelávanie na Slovensku. In: Kríza učiteľskej profesie. Hľadanie riešení. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Banská Bystrica: MPC, 2006. s. 17. ISBN 80-8041-505-6
- Pedagogická encyklopédia Slovenska, I. diel. Bratislava, 1985. s. 479
- Pedagogická encyklopédia Slovenska, II. diel. Bratislava, 1985, s. 214.
- PETLÁK, E. 2000. Pedagogicko-didaktická práca učiteľa. Bratislava: IRIS. s. 117 ISBN 80-89018-05X.
- PETLÁK, E., HUPKOVÁ, M. 2004. Sebareflexie a kompetencie v práci učiteľa. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80- 89018- 77-7.
- PETLÁK, E. 2005. Ku kompetenciám učiteľa 1. stupňa ZŠ. In: Retrospektíva a perspektívy v edukácii. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra: UKF, 2005. ISBN 80-8050-918-2.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. 2005. Komunikačné kompetencie vysokoškolského učiteľa. Nitra: PF UKF, ISBN 80-8050-814-3.
- POHLED NA ŠKOLSTVÍ V UKAZATELÍCH OESC 1997. Praha: ÚIV, 1999. ISBN 80-211-0280-2.
- PORUBSKÁ, G. – ĎURDIAK, L. 2005. Manažment vzdelávania dospelých. Nitra: SlovDidac, 2005. s. 100. ISBN 80-969303-0-3.
- PORUBSKÁ, G., PERHÁCS, J. , 2007. Základy andragogickej pedeutológie a sociálnej andragogiky. Nitra: UKF PF, 2007, ISBN 978-80-8094-086-7.
- PRAKTICKÁ PRÍRUČKA PRE UČITEĽA. Bratislava: MPC. 2010. s. 53 - 63. ISBN 978-80-8052-347-3.
- PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 1997. s. 495 ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. Vzdelávaní a školství ve světě. Praha: Portál, 1999. ISBN 80- 7178-294.
- PRŮCHA, J. Přehled pedagogiky. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J. 2002. Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002.s.21 ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál. s.293-298. 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2003. Pedagogický slovník. Praha: Portál. s.261. ISBN 80-7178-772-8.

SIROTOVÁ, M. Vysokoškolský učiteľ a požiadavky kladené na jeho osobnosť. Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, 2008.

SPIPKOVÁ, V. Základní trendy vzdělávání učitelů primárních škol v zemích evropské unie. In: Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ. Bynská Bystrica: PF UMB, 1999. s. 33-43. ISBN 80-8055-317-3.

SVOBODA, B.: Empirické studie osobnosti učitele tělesné výchvy.1972. s. 25-50. In: Fišer, J. & Volný, J.: Osobnost učitele a učení. Praha: Univerzita Karlova.

ŠVEC, Š.:Didaktika I. Bratislava: Univerzita Komenského, 1988. s. 125-139.

ŠVEC, V.: Kľúčové dovednosti ve vyučování a výcviku. Brno: PdF MU, 1998. ISBN 80-210-1937-9.

ŠVEC, Š. a kol. 1998. Metodológia vied o výchove. Bratislava: IRIS. 1998. ISBN 80-88778-73-5.

ŠVEC, Š.: Základné pojmy v pedagogike a andragogike. Bratislava : IRIS, 2002. s.105.ISBN 80- 89018-31-9

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

ŠVEC, V. 1999. Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.

URBANCZYK F. 1970. Didaktika dospělých. Praha : SPN

VALACHOVÁ, D. 2005. Profesionálne kompetencie učiteľa. In: Pedagogické rozhľady, roč. 13. 2005. č.5., s. 4-7. ISBN 1335-0404.

VANIŠ, L., SIROTOVÁ. M, RUČKOVÁ, G. 2000. Úvod do pedagogiky. Bratislava: Veda, 2000. ISBN 80-224-0629-5.

VAŇOVÁ, M. 1999. *Trendy ve vzdělávání evropského učitele*. In.Praha: Pdf UK, 1999,Pedagogika.roč.XLIX,č.2,s.105-106.ISBN 3330-3815.

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

VAŠUTOVÁ, J.: Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

TUREK, I. 1998. Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava: Edukácia, 1998. s. 67
ISBN 80-88796-89-X.

TUREK,I. 2010. Didaktika. Bratislava: Iura Education., Bratislava ISBN 978-80-8078-
322-8.

ZÁZRIVCOVÁ, M. 2008. Otázniky a perspektívy jazykovej politiky Európskej únie 21.
storočia. Nitra.s.49. In: Európa v škole. Vyd. Enigma, Nitra. ISBN 978-80-89132-58-4.

ZELINA, M. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS, 2000. s.256. ISBN 80-88778-98-0 .

ZOUNEK,J.: E-Learning a vzdelávaní. Několik pohledů na problematiku e-learningu.
Pedagogika, 56, 2006,č. 4 s. 335 – 347.

VYHLÁŠKA MŠ SR o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov,
z 26. januára 1996 č. 41.

VYHLÁŠKA MŠ SR o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov, z 26. januára
1996 č.42

Vyhláška MŠ SR o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických
zamestnancov a odborných zamestnancov ,z 19. októbra 2009 č. 445

Vyhláška MŠ SR ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné
požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných
zamestnancov, z 20. októbra 2009 č. 437

Zákon MŠ SR o ďalšom vzdelávaní, zo 4. decembra 1997 č. 386

Zákon MŠ SR o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene
a doplnení, z 24. júna 2009 č. 317

Zákon o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov, z 1. decembra
2009č. 568

<http://sk.wikipedia.org/wiki/Andragogika>

<http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basinational/2004.pdf>

[http:// www.saaic.sk](http://www.saaic.sk)

<http://www.uniba.sk>

http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/.../zakon_o_ped.zam.zbierka.pdf

PRÍLOHY

Príloha č. 1 – Prieskumný dotazník k výskumnej časti práce

Vážené kolegyně a kolegovia,
týmto by som Vás chcela požiadať o spoluprácu pri prieskume ďalšieho vzdelávania nás, učiteľov, ktorý bude súčasťou výskumu rigorózneho práce. Verím, že moja práca bude prínosom pre nás všetkých, a preto Vám vopred úprimne ďakujem za Váš čas a ochotu spolupracovať. Viera Tiefenbacherová

DOTAZNÍK

V jednotlivých bodoch zakrúžkujte (alebo podčiarknite) hodiace sa, prípadne doplňte údaj:

1. Pohlavie: Muž Žena

2. Vek: rokov

3. Dĺžka pedagogickej praxe: rokov

4. Stredoškolské vzdelanie:

a, všeobecné b, pedagogické c, odborné iné

5. Maximálne dosiahnuté vzdelanie:

a, stredoškolské b, absolvent VŠ /univerzity

a, Vysokoškolské vzdelanie I. stupňa (Bc)

b, Vysokoškolské vzdelanie II. stupňa (Mgr., Ing., iné)

c, Vyššie univerzitné vzdelanie (PaedDr., PhDr., RNDr., iné)

6. Akého druhu kontinuálneho vzdelávania sa zúčastňujete (viac možných odpovedí):

a, adaptačné vzdelávanie (začínajúci učiteľ/ka)

b, aktualizčné vzdelávanie (vzdelávanie učiteľov na udržanie učiteľských kompetencií

počas výkonu profesie)

c, inovačné vzdelávanie (vzdelávanie učiteľov osvojujúcich si inovačné, alternatívne

stratégie a metódy výučby a výchovy)

d, špecializačné vzdelávanie (učitelia pripravujúci sa na špeciálne funkcie na škole)

e, funkčné vzdelávanie (vzdelávanie vedúcich pedagogických zamestnancov)

f, kvalifikačné vzdelávanie (určené pedagogickým zamestnancom na získanie profesijných kompetencií na splnenie kvalifikačného predpokladu na vyučovanie ďalšieho aprobačného predmetu)

g, špecializačné inovačné, funkčné inovačné (určené učiteľom a vedúcim

pedagogickým zamestnancom na znovupotvrdenie ich profesijných kompetencií)

7. Dosiahli ste atestáciu:

a, 1. stupňa (I.KS) b, 2. stupňa (II.KS)

8. Zúčastňujete sa vzdelávania, ktoré organizuje Vaša škola (napr.: BOZP, Psychohygiena zamestnancov, iné....)?

a, nie b, áno (uved'te akého)

9. Ste spokojný so svojim dosiahnutým vzdelaním? a, áno b, nie

„OBRÁŤTE“

10. Uved'te absolvované vzdelávacie aktivity, školenia v rámci ďalšieho vzdelávania: (napr.: školenie, seminár, workshop,....., ktorého výsledkom bolo získanie nejakého iného dokladu o vzdelaní -oprávnenie, certifikát, akreditovaný certifikát, diplom, potvrdenie o štátnej skúške, osvedčenie, potvrdenie o účasti...)

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f)

11. Čítate alebo odoberáte odbornú literatúru resp. si kupujete knihy v odbore, ktorý učíte: a, nie b, áno (ak je možné, upresnite)

12. Momentálne sa vzdelávate:

- a, len v rozsahu vyžadovanom profesiou (zamestnaním)
- b, v profesnej aj osobnej oblasti (záujmy a koníčky)
- c, len mimo svojej profesie (iná kvalifikácia, záujmy, osobné koníčky)

13. Ako sa sami vzdelávate a odkiaľ čerpáte nové informácie a vedomosti?

- a, časopisy b, knihy c, vzdelávacie kurzy
- d, internet e, televízia f,

iné:

14. Uved'te, v akých oblastiach by ste sa chceli vzdelávať

- a, v oblasti, ktorú vyučujete (odborná predmet)
- b, v inej oblasti, ktorú by ste chceli neskôr vyučovať (rozšírenie kvalifikácie)
- c, v oblasti pedagogiky, didaktiky alebo psychológie al. sociológie
- d, cudzie jazyky
- e, počítače
- f, v oblasti osobných záujmov (koníčkov)
- g, iné

(spresnite)

15. Navštevujete iné záujmové útvary, organizácie, kde sa vzdelávate a rozvíjate svoju osobnosť (napr.: športový klub, záujmový klub alebo krúžok, umelecká škola)?

- a, nie b, áno (prosím

upresnite)

16. Uvítate vzdelávacie kurzy určené pedagogickým zamestnancom škôl:

- a, nie b, áno (uved'te o aké by ste mali

záujem):

...

Ďakujem za Vašu podporu a spoluprácu.

Príloha č. 2 – Tabuľka spracovanie výsledkov dotazníka praktickej časti práce

Ot.	1.	2.	3.
1. Pohlavie M			
Pohlavie Z	1	1	1
2. Vek	34	40	33
3. Prax	7,5	20	11
4. Vzd SŠ a	1	1	
Vzd SŠ b			1
Vzd SŠ c			
5. Vzd Max a			
Vzd Max b	1	1	1
Vzd Max I			
Vzd Max II	1	1	1
Vzd Max III			
6. KontV a			
KontV b		1	
KontV c	1	1	
KontV d			
KontV e			
KontV f	1		1
KontV g			
7. bez atestácie			
7. Ates I		1	
Ates II			
8. Vzd šk a			
Vzd šk b	1	1	1
9. Spok A	1		
Spok N		1	1
10. Aktiv iné #			
11. Literat A	1	1	1
Literat N			
12. MomVzd a	1		
MomVzd b		1	
MomVzd c			1
13. Info a	1	1	1
Info b	1	1	1
Info c		1	
Info d	1	1	1
Info e	1		1
Info f		1	1
14. Chcem a	1	1	1
Chcem b	1	1	1
Chcem c		1	1
Chcem d	1	1	1
Chcem e	1	1	1
Chcem f		1	1
Chcem g			1
14. Neuvedené			
15. Zauj m a	1		
zauj m b		1	1
16. Dalsie kurzy a			
Dalsie kurzy b	1	1	1

Príloha č. 3 – Tabuľka spracovanie výsledkov dotazníka praktickej časti práce

Názov	DATA	INFO	Názov grafu / info	Graf	Kontrola	Číslo grafu
Muži	9					
Ženy	102	111	počet respondentov	G1	111	1
priemerný vek	40	4458	priemerný vek	G2		2
priemerná prax	16	1811	priemerná prax	bez grafu		
Všeobecné	49%	54				
Pedagogické	27%	30	stredoškolské vzd.		111	3
odborné iné	24%	27		G4		
Stredoškolské	6%	7			111	
VŠ	94%	104				
Bc.		2		bez grafu		
Mgr.	91,35%	95			104	
Dr.	6,73%	7				
Adaptačné	11	11				
Aktualizačné	27	27				
Inovačné	50	50				
Špecializačné	6	6				
Funkčné	7	7	Kontinuálne vzd.	G6		4
Kvalifikačné	14	14				
špec. a funkč.	3	3				
Inovač.	3	3				
bez atestácie	46%	51				
Atestácia 1. stupňa	51%	57	Dosiahnutá atestácia		111	5
Atestácia 2. stupňa	3%	3		G7		
	7	7		bez grafu		
	103	103	Vzd.organ.škoolou	G8		6
Áno	82%	91	Ste spokojný s ...	G9	111	7
Nie	18%	20		G10		8
	0	0	Ďalšie v.okrem kont.			9
	97	106	Odborná literatúra			9
	9	9				
len v profesnej	36%	39				
V profesnej aj		58	Vzdelávanie v oblasti...		107	10
osobnej	54%	58				
mimo profesie	9%	10		G12		
Časopisy	82	82				
Knihy	88	88				
Vzdelávacie kurzy	41	41				
Internet	105	105	Zdroj nových info			11
TV	60	60				
Iné	9	9		G13		
čo vyučujem	62	62				
čo chcem vyučovať	23	23				
pedag.didak.soci.	28	28				
cudzí jazyk	62	62	Oblasti záujmu			12
PC	51	51				
Hobby	25	25				
Iné	3	3		G14		
Neuvedené	4					
špecif.	110	79	Iné zájmové organ.	G15		13
		31				

špecif.

107 **18**
89 Vzdelávanie pre
 učiteľ.

G16

14

Príloha č. 4 – Tabuľka vzdelávania k otázke č. 10 dotazníka a ku grafu č. 8

Skupina	Stručný popis	Vzdelávanie ako ho uviedli respondenti
1. Pedagogika/ didaktika	Vzdelávanie súvisiace s pedagogikou alebo didaktikou	ŠIS- Školský informačný servis, ORAVA, Daltonská škola, Vzdelávanie pre vedúcich pedagogických zamestnancov, Cvičné firmy, Školenie zo špeciálnej pedagogiky, Seminár „nadaní žiaci“, Tvorba testov zo SJL, Metodický seminár, Seminár k tvorbe plánov
2. Psychológia a komunikácia:	Vzdelávanie súvisiace s psychológiou príp. komunikáciou so žiakom ,rodičom, al. kolegom	Národný projekt ďalšieho vzdelávania (komunikácia), komunikácia 1. modul,
3. Počítače základné zručnosti	Vzdelávanie zamerané na počítačové zručnosti na základnej užívateľskej úrovni	
4. Počítače pre vyučovanie	Počítačové zručnosti zamerané na využitie pri vzdelávaní	Baltic, FIT, Scrarabeus, IWB (interaktívna tabuľa), využitie IKT v práci učiteľa
5. Jazykové základné zručnosti	Cudzí jazyk zameraný na získanie základných zručností a komunikáciu, mimo využitia pre učiteľskú prax	
6. Jazykové zručnosti profesia:	Cudzí jazyk používaný pri vyučovaní (na didaktické účely)	CLIL vo vyučovaní cudzích jazykov
7. Výchovné a rozvojové aktivity:		Globálna výchova, Prosociálna výchova, Environmentálna výchova, Dopravná výchova, Digitálna fotografia, Cestovný ruch a ekonómia, Protidrogová výchova (Koordinátor protidrogovej prevencie)
8. Zdravie:	Vzdelávanie mimo skupín 1. – 7. vyššie	masér, Prvá pomoc