

AKO ĎAĽEJ V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV V SR

Ivan Turek

Anotácia: V prvej časti príspevku autor analyzuje súčasný stav pregraduálneho vzdelávania učiteľov v SR. V druhej časti charakterizuje nové požiadavky na prácu učiteľov, ktoré vyplývajú z požiadaviek Národného programu výchovy a vzdelávania v SR. Ťažisko príspevku tvorí tretia časť zameraná na návrh systému pregraduálneho vzdelávania učiteľov v SR. V poslednej časti autor uvádza odporúčania na realizáciu ním navrhované koncepcie pregraduálneho vzdelávania učiteľov v SR.

Kľúčové slová: súčasný stav pregraduálneho vzdelávania učiteľov v SR, nové požiadavky na prácu učiteľa, návrh koncepcie pregraduálneho vzdelávania učiteľov v SR, odporúčania na realizáciu navrhovanej koncepcie.

Budúcnosť Slovenska, jeho prosperita bude závisieť najmä od vzdelania jeho občanov. V tomto tvrdení sa zhodujú politici, vedci, ekonómovia, futuroológovia i manažéri na všetkých úrovniach, obsahuje ho Programové vyhlásenie vlády SR, ako aj Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania a Národný program výchovy a vzdelávania v SR. Rozhodujúcu úlohu vo vzdelávaní zohrávajú učitelia. Učitelia nie sú ale v dostatočnej miere pripravení na realizáciu úloh vyplývajúcich z Koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v SR a Národného programu výchovy a vzdelávania v SR. Preto sa vo svojom príspevku zameriavame na návrh novej koncepcie pregraduálnej prípravy učiteľov. Pri tvorbe návrhu sme vychádzali: z Návrhu koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike – Projektu Milénium (Rosa; Turek; Zelina 2000), výskumu systému vzdelávania pedagogických pracovníkov v SR (Turek; Zeman; Jakubcová 1999), analýzy vzdelávania učiteľov v štátoch EÚ a OECD (Turek 2001a) a analýzy pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov v SR (Turek 2001b).

1. Súčasný stav pregraduálneho vzdelávania učiteľov v SR

Za pozitívum pregraduálnej prípravy učiteľov v SR treba považovať skutočnosť, že budúci učitelia všetkých typov škôl (až na materské školy) sa pripravujú na vysokých školách v magisterskom štúdiu. Pretože v prípade budúcich učiteľov ide o prípravu na konkrétne povolanie, cieľe, obsah a prostriedky štúdia by mali vychádzať z profesiogramu práce učiteľa príslušného typu školy a výsledky štúdia (postoje, schopnosti, zručnosti, vedomosti absolventov) by mali spĺňať aspoň minimálny štandard učiteľského povolania. Žiaľ, v SR žiadny profesiogram práce učiteľa nie je vypracovaný, neexistuje žiadny štandard učiteľského povolania a ani budúci zamestnávateľia (najmä Ministerstvo školstva SR) neurčujú žiadne konkrétne požiadavky na absolventov vysokých škôl, ktoré pripravujú budúcich učiteľov. Jediný záväzný dokument, ktorý určuje požiadavky na kvalifikáciu učiteľov, je *Vyhľadka Ministerstva školstva SR o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov* č. 41

zo dňa 20. februára 1996 (Zbierka zákonov č. 41/1996). Podľa tejto vyhlášky kvalifikáciu učiteľa tvorí odborná a pedagogická spôsobilosť. Odbornou spôsobilosťou sa rozumie súbor odborných vedomostí, zručností a návykov získaných štúdiom na vysokej alebo na strednej škole a odborná prax. „*Pedagogickou spôsobilosťou sa rozumujú vedomosti z oblasti pedagogiky, špeciálnej pedagogiky, liečebnej pedagogiky, psychológie, didaktiky odborných predmetov, schopnosti a zručnosti nevyhnutné na výkon pedagogických činností získané štúdiom na vysokej škole alebo na strednej škole v skupine študijných odborov učiteľstvo a vychovávateľstvo a v doplnujúcom pedagogickom štúdiu*“ (Zb. č. 41/1996, s. 398). Takéto všeobecné a neurčité formulácie nič nevypovedajú o požiadavkách na ciele, obsah, rozsah, prostriedky a výsledky výučby, tj. na kurikulum vysokých škôl, ktoré pripravujú budúcich učiteľov.

Analýze sme podrobili študijné programy 13 učiteľských fakúlt pripravujúcich budúcich učiteľov v SR. Pretože diplomy zo všetkých týchto fakúlt sú rovnocenné, zdá sa samozrejmé, že aj študenti týchto fakúlt sú pripravovaní približne v rovnakom rozsahu a kvalite. Analýza študijných programov týchto fakúlt svedčí o opaku. Napr. rozsah vyučovania pedagogických disciplín u rovnakej aprobácie (anglický jazyk – etická výchova) je na Pedagogickej fakulte TU v Trnave až 4krát väčší ako na Filozofickej fakulte PU v Prešove, rozsah vyučovania príslušných predmetových didaktík 3,5krát väčší, psychológie 1,3krát väčší. Študenti Pedagogickej fakulty TU v Trnave získajú pedagogickú spôsobilosť za 874 hodín štúdia, na Filozofickej fakulte PU v Prešove za 429

hodín štúdia (tj. za 49 % času v porovnaní s PedF TU v Trnave). Neexistujú pritom žiadne dôkazy svedčiace o tom, že na Filozofickej fakulte PU v Prešove dokážu za podstatne menší počet vyučovacích hodín pripraviť rovnako kvalitných absolventov ako na Pedagogickej fakulte TU v Trnave, napr. tým, že používajú podstatne efektívnejšie vyučovacie stratégie, vyučujú tam kvalitnejší učители, alebo na týchto fakultách študujú motivovanejší a schopnejší študenti. Výučba predmetov tvoriacich príslušnú aprobáciu (odborná spôsobilosť) sa vyučuje na fakultách pripravujúcich budúcich učiteľov stredných škôl v rozsahu až 72,1 % celkového vyučovacieho času, ale výučba predmetov zabezpečujúcich pedagogickú spôsobilosť (pedagogické a psychologické disciplíny, didaktiky aprobačných predmetov a pedagogická prax) iba v rozsahu 23 % celkového vyučovacieho času. Získaniu odbornej spôsobilosti sa venuje na učiteľských fakultách v SR v priemere 3,1krát viac času ako získaniu pedagogickej spôsobilosti. Uvedené čísla potvrdzujú skutočnosť, že príprava budúcich učiteľov na vysokých školách sa koncentruje najmä na odpovede na otázku *Čo vyučovať?*, tj. na obsahovú stránku – odbornú spôsobilosť a podstatne menej na odpovede na rovnocenné otázky *Ako vyučovať? Prečo vyučovať? Ako zistím, čo som naučil?*, tj. na pedagogicko-psychologickú a metodickú stránku – pedagogickú spôsobilosť (podrobnejšie pozri Turek 2001b).

O mimoriadne veľkých rozdieloch v dotácii jednotlivých skupín vyučovacích predmetov na učiteľských fakultách v SR svedčí variačné rozpätie (minimálna a maximálna veľkosť zisťovaného údaju) uvedené v tabuľke 1:

Tab. 1: Variačné rozpätie vyučovania jednotlivých skupín predmetov na učiteľských fakultách v SR

Variačné rozpätie		
Skupiny predmetov	Celkový počet hodín za celé štúdium	% celkového času výučby
Pedagogické predmety	55 – 221	2,6 – 8,2
Didaktiky predmetov	78 – 322	4,0 – 11,6
Psychologické predmety	56 – 117	2,6 – 5,4
Probačné predmety	1560 – 2613	57,9 – 80,5

Na 3 fakultách sa vyučuje v priebehu celého štúdia iba jeden predmet z množiny pedagogických disciplín (okrem predmetových didaktík), ale na inej fakulte 9 predmetov a na ďalšej až 11 predmetov. Ako možno realizovať za takýchto podmienok plnohodnotný kreditný systém štúdia umožňujúci aj vnútroštátnu i medzinárodnú mobilitu študentov, ku ktorému sa podpisom Bolonskej deklarácie SR zaviazala?

Jednou z hlavných úloh slovenského školstva v súvislosti s predpokladaným vstupom do Európskej únie je zaradenie **európskej dimenzie** do učiva všetkých typov škôl. Hlavnou podmienkou úspešnej realizácie európskej dimenzie vo vzdelávaní je, aby každý občan budúcej zjednotenej Európy aktívne ovládal aspoň dva cudzie jazyky. Znamená to, že na základných, stredných, ale i vysokých školách by sa mali vyučovať dva cudzie jazyky. Na vysokých školách by bolo vhodné vyučovať niektoré predmety (najmä v doktorandskom štúdiu) alebo časť z nich (najmä terminológiu) aj v cudzom jazyku, najmä anglickom. Zo 13 učiteľských fakúlt v SR sa cudzí jazyk povinne vyučuje iba na šiestich.

Vo všetkých hospodársky vyspelých štátoch sveta (státy OECD a EÚ) sa do praxe škôl zavádza TQM – komplexný manažment kvality, ktorý má umožniť zvyšovanie kvality výučby pri súčasnom obmedzovaní finančných dotácií škôl a náraste počtu študentov.

Jedným z charakteristických znakov TQM je kontinuálne zvyšovanie kvality výučby prostredníctvom akčného výskumu (action research): organizačne, metodologicky a finančne nenáročného pedagogického výskumu, ktorý by mal vykonávať každý učiteľ v rámci výučby svojich predmetov. To si ale vyžaduje, aby sa učitelia už vo svojej pregraduálnej príprave oboznámili s pedagogickým výskumom. Bez aspoň elementárnych znalostí pedagogického výskumu učiteľ nemôže realizovať ani validnú a reliabilnú spätnú väzbu. Z 13 učiteľských fakúlt v SR majú vo svojom študijnom programe **pedagogický výskum ako samostatný, povinný vyučovací predmet** iba dve fakulty.

Jedným z hlavných cieľov školstva v rýchle sa meniacom svete sa stáva príprava žiakov a študentov na **celoživotnú zamestnateľnosť**. Prostriedkom k dosiahnutiu tohto cieľa je najmä formovanie **kľúčových kompetencií**: schopnosti spolupracovať a pracovať v time, rozhodovať sa a niesť zodpovednosť za rozhodnutie, komunikovať, riešiť problémy, tvoriť, kriticky myslieť, racionálne sa učiť, samostatnosť, pružnosť, adaptabilita. Problematiku formovania kľúčových kompetencií nemá zaradenú ako samostatný vyučovací predmet ani jedna z 13 učiteľských fakúlt v SR. Osvojenie si **schopnosti racionálne sa učiť, efektívne vyhľadávať a využívať informácie** je mimoriadne dôležité aj pre uľahčenie precho-

du študentov zo strednej na vysokú školu a pre úspešnosť ich štúdia na vysokej škole. Túto problematiku má vo svojom učebnom pláne zahrnutú ako povinnú pre všetkých študentov učiteľstva iba jediná z 13 fakúlt v SR.

Ďalším hlavným cieľom školstva je **počítačová gramotnosť, spôsobilosť využívať pri štúdiu i práci informačné a počítačové technológie**. Využívanie informačných a počítačových technológií je aj jedným z hlavných prostriedkov zvyšovania efektívnosti vzdelávania. Práca s počítačmi je zahrnutá ako povinný vyučovací predmet v študijných programoch iba siedmich učiteľských fakúlt v SR.

Podľa článku 25 celosvetovo platného dokumentu UNESCO nazývaného Charta učiteľov by učelia, ktorí vyučujú pedagogické disciplíny, mali mať skúsenosti s vyučovaním na školách, pre ktoré pripravujú svojich študentov, a tieto skúsenosti by si mali podľa možnosti obnovovať praktickým vyučovaním v niektorej škole. Žiaľ, kvalita vzdelávania nikto nezisťuje. Nie je dokonca ani žiadna systematická spätná väzba zameraná na zisťovanie postojov študentov k ich vzdelávaniu a na zisťovanie požiadaviek budúcich zamestnávateľov absolventov vysokých škôl. Preto sme v oblasti kvalitatívnej analýzy súčasného stavu pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov stredných škôl odkázali iba na interpretáciu výsledkov niekoľkých prevažne časťkových výskumov.

Vyššie uvedené údaje sa vzťahujú na kvantitatívnu analýzu súčasného stavu pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov. Kvalitatívnu analýzu sťažuje nedostatok podkladov. Na vysokých školách v SR, žiaľ, kvalitu vzdelávania nikto nezisťuje. Nie je dokonca ani žiadna systematická spätná väzba zameraná na zisťovanie postojov študentov k ich vzdelávaniu a na zisťovanie požiadaviek budúcich zamestnávateľov absolventov vysokých škôl. Preto sme v oblasti kvalitatívnej analýzy súčasného stavu pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov stredných škôl odkázali iba na interpretáciu výsledkov niekoľkých prevažne časťkových výskumov.

V rokoch 1997–1998 sme urobili prieskum postojov pedagogických pracovníkov k ich ďalšiemu vzdelávaniu (Turek; Zeman; Jakubcová 1999). Jedna z otázok anonymného dotazníka, ktorý vyplnilo 1679 náhodne vybraných pedagogických pracovníkov základných a stredných škôl v SR, bola zameraná na hodnotenie prípravy budúcich učiteľov pre pedagogickú prax na učiteľských fakultách vysokých škôl po stránke metodickú. Iba 3,5 % respondentov hodnotilo prípravu budúcich učiteľov na vysokých školách v oblasti metodiky vyučovania ako výbornú. Negatívne hodnotenie tejto prípravy všetkými respondentami prevyšovalo pozitívne hodnotenie o 12,4 %.

Zvalová (1999) zisťovala názory riaditeľov 432 základných a stredných škôl v SR na pripravenosť mladých začínajúcich učiteľov pre prax. Z pohľadu riaditeľov škôl absolventi učiteľských fakúlt nastupujú do praxe s pomerne dobrým teoretickým vybavením, avšak teoretické poznatky nie sú schopní dostatočne efektívnym spôsobom odovzdať svojím žiakom. To všetko ešte umocňujú nedostatky v psychologickú prípravu, minimálne skúsenosti s psychologickými a sociálnymi aspektami pedagogickej práce súvisiace najmä s komunikáciou, vytváraním priaznivej klímy v triede, ale i individuálnym prístupom k žiakom, riešením konfliktov, dobrou stratégiou a plánovaním, ale i pedagogickou tvorivosťou. Študenti učiteľstva nemajú podľa názorov riaditeľov škôl v súčasnosti ešte stále dosť príležitostí osvojiť si repertoár vyučovacích stratégií a praktík, ktoré prispievajú k tomu, aby boli úspešnými učiteľmi, tj. pedagogická prax realizovaná v priebehu štúdia na vysokých školách je nedostatočná. Úroveň teoretického zvládnutia študovaného odboru – odbornú spôsobilosť – hodnotia riaditelia škôl v podstate rovnako, bez väčších výhrad. Výhrady riaditeľov škôl smerujú najmä k neuspokojivej pedagogickej

spôsobilosti absolventov učiteľských fakúlt. Riaditelia základných a stredných škôl odporúčajú učiteľským fakultám najmä kvalitatívne i kvantitatívne posilniť pedagogickú prax študentov, posilniť rozsah i obsah prípravy ich pedagogickej spôsobilosti a zlepšiť aj ich psychologickú prípravu.

Blížkovský, Kučerová, Kurelová a ďalší pedagogickí pracovníci uskutočnili v rokoch 1992–1998 rozsiahly medzinárodný výskum, cieľom ktorého bolo poznanie, porovnanie a zhodnotenie profesných činností a pracovných podmienok 1100 učiteľov všeobecnovzdelávacích predmetov na základných a stredných školách v Českej, Slovenskej a Poľskej republike (Blížkovský; Kučerová; Kurelová et al. 1999). Výskum potvrdil najmä tieto skutočnosti:

- Absolventi učiteľských fakúlt majú nedostatočný profesný výcvik, nemajú nevyhnutné pedagogické skúsenosti, učiteľská spôsobilosť sa priznáva väčšine z nich viac menej iba formálne.
- Absolventi učiteľských fakúlt majú nedostatočnú spôsobilosť vychovávať žiakov vo vyučovaní i mimo neho. Problémy majú najmä v oblasti hodnotovej orientácie žiakov a udržaní disciplíny.
- Absolventi učiteľských fakúlt sú nedostatočne pripravení na rolu triednych učiteľov a na tímovú spoluprácu v škole i mimo nej, na podieľaní sa na správe a samospráve školy, nemajú dostatočne rozvinutú schopnosť racionálne sa učiť, riešiť problémy, byť sami sebou a žiť s inými, dobre sa orientovať v súčasnom svete, nie sú dostatočne samostatní a tvoriví, majú nedostatočnú kompetenciu kultivovať človeka a ľudské schopnosti.
- Učiteľské fakulty celkove nezvládli prípravu učiteľov pre demokratickú a učiacu sa spoločnosť.
- Vzdelávanie budúcich učiteľov je stále príliš verbálne, knižné, vzdialené od reálnych

problémov pedagogickej praxe a života. Jednostrannú ideologizáciu vystriedali rovnako jednostranné úzke odborové záujmy, preceňovanie odbornej spôsobilosti na úkor spôsobilosti pedagogickej. Pedagogicko-psychologická príprava je neúnosne redukovaná a je nedostatočne funkčná.

Na Slovensku nemá príprava učiteľov žiadnu celoštátnu koncepciu, koordináciu ani kontrolu, je príliš liberálna, rozdielna a roztrieštená. V školskom systéme SR, najmä na vysokých školách, sa zatiaľ nepodarilo presadiť ani zárodok konkurencie (trhového mechanizmu), kvalitu práce vysokých škôl nikto nezisťuje, a táto dokonca nie je ani definovaná. Riadenie vysokých škôl býva často amatérske, spolupráca vysokých škôl, ale aj katedier v rámci jednej vysokej školy je nedostatočná, motivácia vysokoškolských učiteľov je veľmi nízka (najmä pre mimoriadne finančné poddimenzovanie školstva, nízke zárobky učiteľov a slabé riadenie), pedagogický výskum sa podarilo takmer úplne zlikvidovať, vzdelávanie budúcich učiteľov na našich vysokých školách vychádza často iba z tradície, intuície a žiaľ často sa presadzuje právo silnejšieho – toho, kto dokáže presadiť úzke požiadavky svojho vedného odboru. Väčšinu štúdia študenti strávia osvojovaním si sice potrebných, ale rozsahom neprimeraných informácií o obsahu učiva svojich aprobačných predmetov. V rozsahom podstatne menšej pedagogicko-psychologickej príprave sa učia viac o vyučovaní, výchove, vzdelávaní ako reálne vyučovať, vzdelávať. Mnohí „učitelia učiteľov“ nemajú žiadnu pedagogickú prax na školách, pre ktoré pripravujú budúcich učiteľov. Prevláda málo efektívne tradičné informatívno-receptívne vyučovanie, hoci práve učiteľské fakulty a vyučovanie pedagogických disciplín by malo byť ukážkou moderného vyučovania. Výber kvalitných „učiteľov učí-

tel'ov" sa nezodpovedne zanedbáva. Dôsledkom toho je skutočnosť, že na našich učiteľských fakultách (a vysokých školách vôbec) vyučuje v podstate: kto chce, čo chce a ako chce. Namiesto učiteľa, ktorý je spôsobilý kultivovať človeka, rozvíjať jeho schopnosti, záujem a schopnosť neustále sa vzdelávať a účinne sa vysporiadávať s neustálymi zmenami v čoraz sa zrýchľujúcim tempe života, naše učiteľské fakulty pripravujú najmä úzkych špecialistov, odborníkov na obsah učiva aprobačných predmetov, ktoré sa navyše často vyučujú na základných i stredných školách v tak malom rozsahu, že sa tým iba zvyšuje už beztak veľmi vysoká nekvalifikovanosť vyučovania.

Učiteľské fakulty boli do roku 1990 najviac podrobené ideologickému tlaku, ktorý sa prejavoval výberom učiteľov i študentov, zásahmi do kurikula, podoby učebných textov atď. Dôsledkom bola neuspokojivá personálna kvalifikačná štruktúra, malé nároky na vedeckú prácu a málo kvalitná publikačná činnosť. Pedagogický výskum bol nedostatočne rozvinutý. Pedagogické vedy boli často chápané ako úniková cesta, ako možnosť obísť o mnoho prisnejšie požiadavky odboru a ľahšie získať príslušnú vedecko-pedagogickú hodnotu. Žiaľ, od roku 1989 sa na tomto stave zmenilo len veľmi málo.

2. Nové požiadavky na prácu učiteľov

V Koncepcii rozvoja výchovy a vzdelávania a v Národnom programe výchovy a vzdelávania v SR sa zdôrazňuje rozhodujúca úloha učiteľov v transformácii školstva, ale z týchto dokumentov vyplývajú aj nové požiadavky na učiteľov:

Na všetkých školách v SR by malo dominovať tvorivo-humanistické vyučovanie, ktoré si vyžaduje zásadnú zmenu postavenia učiteľa: od toho, kto rozhoduje, riadi, vysvetľuje, kontroluje, k tomu, kto inšpiru-

je, motivuje, aktivizuje, usmerňuje, pomáha, radi, koordinuje, diagnostikuje, vytvára priaznivú klímu, usmerňuje rozvoj osobnosti vzdelávaných. Učiteľ má rozumieť procesom ontogenetického vývoja žiaka, procesom jeho vzdelanostného a osobnostného rozvoja, má vedieť didakticky transformovať učivo vzhľadom na vekové a individuálne zvláštnosti žiakov. Doraz sa presúva na interpersonálne (spôsobilosť učiteľa vytvárať pre učenie prospešnú socio-emočnú klímu, tvoriť pozitívne interpersonálne vzťahy so žiakmi, empatia, komunikačné schopnosti, schopnosti tímovej práce) a intrapersonálne kvality (spôsobilosť sebareflexie – na vedeckom základe analyzovať a hodnotiť vlastnú pedagogickú prácu, vlastné postoje k žiakom, vlastné osobnostné kvality, spôsobilosť autoregulácie ako schopnosť projektovať a realizovať vlastnú zmenu a sebazvdelčovanie) učiteľa.

Pretože školy si budú vytvárať vlastné, školské kurikulum, učelia by si mali osvojiť problematiku tvorby kurikula, jeho hodnotenia, ale aj problematiku kvality práce školy, rozvíjania kľúčových kompetencií, európsku dimenziu vzdelávania zahŕňajúcu aj aktívnu znalosť dvoch cudzích jazykov, prácu s modernými informačnými a komunikačnými technológiami, prácu s nadanými, ale aj znevýhodnenými žiakmi. Stredné školy sa budú zapájať aj do ďalšieho vzdelávania, a to si vyžaduje, aby učelia týchto škôl ovládali aj spôsoby práce s dospelými. Navyše rastú nároky na výchovnú prácu učiteľov v dôsledku zoslabovania funkcie rodiny, nárastu disciplinárnych problémov žiakov, záškoláctva, ich kriminality, drogovej závislosti, pochybného hodnotového systému žiakov preferujúceho peniaze, podľa možnosti ľahko získané, hedonizmus atď. Aj z tohto stručného a neúplného výpočtu požiadaviek na prácu učiteľa, ktoré vyplývajú z potrieb realizácie

novej koncepcie výchovy a vzdelávania v SR, vyplýva potreba zásadnej zmeny pregraduálneho i ďalšieho vzdelávania učiteľov.

3. Pregraduálna príprava budúcich učiteľov – návrh koncepcie

Pretože vo vzdelávaní zohrávajú kľúčovú úlohu učitelia, mali by mať všetky kategórie učiteľov (vrátane učiteliek materských škôl) najvyššie, tj. vysokoškolské vzdelanie, a to na magisterskej úrovni. Vzdelávanie učiteľov na magisterskej úrovni (až na časť učiteliek materských škôl) sa realizuje v SR aj v súčasnosti. Vzhľadom na nespokojivú pedagogickú spôsobilosť absolventov učiteľských fakúlt a na nové požiadavky na prácu učiteľov, ktoré vyplývajú z potrieb rozvoja spoločnosti, navrhujeme **zásadnú zmenu pregraduálnej prípravy učiteľov a aj ich ďalšieho vzdelávania.**

Budúci učiteľ sa na učiteľskej fakulte pripravuje na povolanie učiteľa, a preto model jeho prípravy (študijné programy učiteľských fakúlt, kurikulum) by mal vychádzať z charakteru a potrieb učiteľskej profesie a nie z potrieb, logiky a štruktúry vedných odborov, ktoré reprezentujú aprobačné predmety učiteľa, a z potrieb pedagogických a psychologických vied. Potreby učiteľskej profesie zahŕňajúce predovšetkým súčasné i perspektívne požiadavky na prácu učiteľov jednotlivých typov škôl i jednotlivých vyučovacích predmetov je potrebné najprv na vedeckom základe zmapovať a vytvoriť profesiogram práce učiteľa. Z profesiogramu práce učiteľa je možné odvodiť, čo si má (aké postoje, schopnosti, zručnosti, vedomosti) budúci učiteľ osvojiť v pregraduálnom vzdelávaní (profil absolventa učiteľskej fakulty) a čo si osvojí skúsenosťami pri výkone učiteľského povolania a v ďalšom vzdelávaní.

V posledných rokoch sa začína zdôrazňovať vo vzdelávaní pripravujúcom na povolanie, tj. aj vysokoškolskom, **tvorba študijných programov (kurikula) založená na kompetenciách** (*competence-based curriculum*) (Hiller 1997, Eraut 1995, Hyland 1993). **Kompetencia** je spôsobilosť vykonávať určitú činnosť, spôsobilosť vykonávať určité povolanie, profesiu. Pri tomto spôsobe tvorby študijného programu sa zdôrazňuje dostatok možností nadobudnúť kompetencie, spôsobilosti, nevyhnutné pre výkon určitého povolania. K tomu je potrebné jednoznačne špecifikovať príslušné kompetencie v podobe konkrétnych, demonštrateľných činností, ako aj **kritériá – štandardy, ktoré predstavujú mieru (hranicu), kedy je ešte možné výkon považovať za akceptovateľný.** Pri tradičnom vzdelávaní budúcich učiteľov sa zdôrazňujú najmä vedomosti a zručnosti z príslušného vyučovacieho predmetu (*u budúcich učiteľov fyziky sa vyžaduje napr., aby vedeli Ohmov zákon a aby ho vedeli aplikovať*). Tieto vedomosti a zručnosti ale vôbec nezaručujú, že budúci učiteľ dokáže *Ohmov zákon* aj efektívne naučiť. Pri vzdelávaní založenom na kompetenciách (*competence-based education*) sa naopak vyžaduje od budúcich učiteľov, aby demonštrovali príslušnú kompetenciu, tj. *naučili žiakov Ohmov zákon*. Bez príslušných teoretických vedomostí a zručností to samozrejme nedokážu, a preto pri tomto spôsobe vzdelávania si študenti osvojujú aj príslušné vedomosti a zručnosti, ale na rozdiel od tradičného vzdelávania, neobmedzujú sa iba na ne. Kým pri tradičnom vzdelávaní učiteľov prevažujú odpovede na otázku *čo*, pri vzdelávaní založenom na kompetenciách sú rovnocenné aj odpovede na ďalšie otázky: *ako, prečo, kedy, koho* a pod.

Pregraduálne vzdelávanie učiteľov sa skladá zo štyroch zložiek: všeobecného základu, pedagogicko-psychologickej zložky,

odborno-predmetovej zložky a pedagogickej praxe. Nielsen medzi laickou verejnosťou, ale žiaľ! aj v akademickej obci je rozšírený názor, že v podstate každý človek môže učiť druhého človeka, pokiaľ ovláda obsah toho, čo má naučiť, teda že spôsobilosť vyučovať je vrodená a rozvíja sa metódou pokusu a omylu v praxi. Napriek tomu, že obrovský počet výskumov (ich prehľad uvádza Darling-Hammond 2000) dokazuje opak, najmä tento názor je príčinou toho, že od učiteľov vysokých škôl sa nevyžaduje pedagogická kvalifikácia, ani žiadne ďalšie vzdelávanie vo vysokoškolskej pedagogike. Vedie to k deformácii výučby na vysokých školách, ale aj k tomu, že odborno-predmetová príprava budúcich učiteľov na všetkých učiteľských fakultách v SR vysoko prevyšuje ostatné tri zložky: všeobecný základ, pedagogicko-psychologickú zložku a pedagogickú prax. Celý rad výskumov na všetkých typoch škôl a vo všetkých vyučovacích predmetoch (napr. Ashton: Crocker 1986, Evertson; Hawley; Zlotnik 1985, Greenberg 1983, Haberman 1984, Olsen 1985) dokázal, že kvalifikovaní učitelia dosahujú podstatne lepšie výchovno-vzdelávacie výsledky ako učitelia nekvalifikovaní a že príprava budúcich učiteľov na bakalárskej úrovni už nie je postačujúca (Darling-Hammond 2000). Pokiaľ sa týka proporcionality vzťahu odbornej a pedagogickej spôsobilosti, výskumy ukazujú, že **odborná spôsobilosť učiteľov** (meraná počtom kreditov získaných z odboru a výsledkami v didaktických testoch zisťujúcich vedomosti a zručnosti učiteľov z odboru) **má menší vplyv na výsledky vyučovania** (vedomosti, zručnosti, schopnosti a postoje študentov) **ako pedagogická spôsobilosť** (meraná počtom kreditov získaných z pedagogicko-psychologických disciplín a výsledkami didaktických testov z pedagogiky, psychológie a predmetovej didaktiky) (Darling-Hammond 2000). Vo výsku-

me Fergusona a Womacka (1993) bol vplyv pedagogickej spôsobilosti na výsledky vyučovania až štvornásobne väčší ako vplyv odbornej spôsobilosti. Ovládanie obsahu učiva učiteľom má výrazne pozitívny vplyv na výsledky vyučovania len do určitej miery, pokiaľ učiteľ ovláda trochu viac učiva (ale toto učivo ovláda do hĺbky, na všetkých úrovniach učenia) ako predpisuje kurikulum príslušného predmetu. Ovládanie ďalšieho učiva učiteľom, nad túto hranicu, už má len nepatrný vplyv na výsledky vyučovania (Monk 1994). To znamená, že **značná časť učiva predmetov a probácie budúcich učiteľov je pre výkon učiteľského povolania nadbytočná a je možné redukovat' rozsah tohoto učiva (ale nie hĺbku zostávajúceho učiva zodpovedajúceho kurikulu príslušného typu školy)**. Ušetrný čas možno využiť na vyučovanie pedagogicko-psychologických disciplín, na pedagogickú prax, ale aj na **integráciu aprobačných predmetov**. Je známe, že vyučovanie predmetov v rozsahu 1–2 hodín týždenne má nízku efektívnosť (Turek 1998). Na našich základných a stredných školách sa ale väčšina vyučovacích predmetov vyučuje práve v takomto rozsahu (napr. dejepis, zemepis, všetky výchovné predmety). Učitelia, ktorí majú kvalifikáciu na vyučovanie takýchto predmetov, si na menších školách (iba 1–3 paralelné triedy v ročníku) nemôžu naplniť svoj pracovný úväzok výučbou svojich aprobačných predmetov a úväzok si dopĺňajú vyučovaním ďalších predmetov, na vyučovanie ktorých nemajú kvalifikáciu. Toto je hlavný zdroj veľkej nekvalifikovanosti vyučovania. Vo viacerých štátoch OECD a EÚ sú vyučovacie predmety už integrované, napr. fyzika, chémia, biológia, geológia, astronómia a ekológia do predmetu prírodné vedy (science); dejepis, zemepis, ekonómia, občianska náuka do predmetu spoločenské vedy (social science), výtvarná výchova,

hudobná výchova, dejiny umenia a masmediálna výchova do predmetu umenie. Učebný plán všeobecno-vzdelávacích stredných škôl v SR (ročníky 5–9 ZDŠ a gymnázium) by pozostával po integrácii predmetov z týchto hlavných predmetov: jazyk slovenský a literatúra, cudzie jazyky, matematika a informatika, prírodné vedy (človek a príroda), spoločenské vedy (človek a spoločnosť), technika a technológie (človek a technika), umenie, starostlivosť o duševné a telesné zdravie. Týmto vyučovacím predmetom by zodpovedali aj aporbačné predmety na učiteľských fakultách.

Vyššie sme poukázali na nedostatočnú pripravenosť absolventov učiteľských fakúlt pre pedagogickú prax, ktorú spôsobuje najmä ich nedostatočná pedagogická spôsobilosť. Pregraduálne vzdelávanie učiteľov stredných škôl v SRN sa považuje v celosvetovom meradle za špičkové najmä vďaka dobre premyslenej a organizovanej pedagogickej praxi študentov. V Japonsku, ktoré obsadzuje pravidelne popredné umiestnenia v medzinárodných meraniach vedomostí a zručností žiakov základných a stredných škôl, ťažisko pregraduálneho i ďalšieho vzdelávania učiteľov spočíva tiež v dobre premyslenej a organizovanej pedagogickej praxi (bližšie pozri Turek; Zeman; Jakubcová 1999). Aj v predvojnovom Československu mala príprava budúcich učiteľov vysokú úroveň najmä vďaka kvalitnej pedagogickej praxi. V správe OECD zameranej na zvýšenie kvality školstva (Schools and Quality 1989) sa odporúča: zintenzívniť výcvik učiteľských spôsobilostí (competence – based training), dosiahnuť rovnováhu medzi pedagogickou teóriou a praxou, zabezpečiť účasť najlepších učiteľov z praxe na príprave budúcich učiteľov ako externých pracovníkov učiteľských fakúlt a zvyšovanie kvalifikácie učiteľov na učiteľských fakultách. Aj odborníci z pedagogických vied

v SR dôrazne požadujú skvalitnenie pedagogickej praxe budúcich učiteľov (pozri napr. príspevky v zborníku *Vzdelávanie pedagogických pracovníkov v 21. storočí: Príspevky z celoštátnej konferencie Budmerice 3.–4. apríla 2000.*) Je známe, že akákoľvek spôsobilosť sa oveľa efektívnejšie osvojuje jej vykonávaním, nácvikom ako rozprávaním a počúvaním o nej. Každá fakulta pripravujúca budúcich učiteľov by mala mať svoju **fakultnú školu**, fakultné školy (podobne ako lekárske fakulty majú svoje fakultné nemocnice), na ktorých by študenti vykonávali pedagogickú prax a vysokoškolskí učitelia by experimentálne overovali nové, efektívne vyučovacie postupy, realizovali pedagogický výskum. **Fakultné školy by mali byť súčasťou učiteľských fakúlt, ich postavenie a činnosť by mali byť upravené osobitnými legislatívnymi predpismi, mali by na nich učiť najlepší učitelia za zvýhodnených (aj platových) podmienok.**

Len v máloktorom povolani sa kladú na všeobecné vzdelanie také požiadavky, ako v učiteľskom povolaní. V pedagogickej praxi musí učiteľ denne zodpovedať a riešiť rozmanité otázky a problémy, pred ktoré ho stavajú žiaci, ale aj ich rodičia, verejnosť a pod. A nejde pritom len o problémy súvisiace s odborom, ale aj o problémy spoločenské, kultúrne, umelecké a pod. Na učiteľov sa kladie aj požiadavka aktívne sa zapájať do kultúrno-spoločenskej činnosti. Netvrdíme, že učiteľ má byť polyhistorom, lebo v súčasnosti to ani je možné, ale jeho vedomosti musia ďaleko presahovať rámec jeho odboru. Preto do učebného plánu učiteľskej fakulty by mali byť zaradené aj **predmety prehlbujúce všeobecné vzdelanie študentov a tvoriace spoločný, všeobecný základ štúdia.** V súčasnosti majú všetky učiteľské fakulty v SR iba jeden spoločný predmet v tejto oblasti – **filozofiu**. Aké ďalšie predmety sú potrebné, by malo byť predme-

tom diskusie pedagogickej verejnosti. Do všeobecného základu štúdia by mala patriť aj **výučba dvoch jazykov EÚ** ako základnej súčasti európskej dimenzie vzdelávania. Základnou požiadavkou EÚ je, aby všetci jej občania aktívne ovládali aspoň tri jazyky EÚ (vrátane materinského jazyka). Odporúčame, aby si aspoň terminológiu v jednotlivých predmetoch osvojili študenti aj v anglickom jazyku. Do všeobecného základu štúdia by malo patriť aj **štúdium informačných a komunikačných technológií**, ktoré sa stávajú každodennou súčasťou života a bez ovládania ktorých nemôže človek dosiahnuť úspech v žiadnom povolani. Prácu s počítačom (textový editor, tabuľkový procesor), tlačiarňou, skenerom, kopírovacími strojmi, CD ROM, Internetom a jeho službami (e-mail, WWW) by mal ovládať každý študent (a samozrejme aj vysokoškolský učiteľ).

Prechod zo strednej školy na vysokú školu znamená pre väčšinu študentov stres, s ktorým sa nie všetci vedú vysporiadať, a vysoká škola im v jeho prekonaní, žiaľ vo väčšine prípadov, vôbec nepomáha. Spôsob štúdia na vysokej škole si študenti osvojujú najmenej efektívnou metódou – metódou pokusu a omylu. Navyše spôsobilosť racionálne sa učiť, vyhľadávať informácie, orientovať sa v nich, vedieť ich aplikovať a tvoriť, predchádzať informačnému preťaženiu sa stáva jedným z hlavných cieľov všetkých typov a stupňov škôl. Preto prvým predmetom, s ktorým sa študenti stretnú na ktorejkoľvek vysokej škole, by mal byť **úvod do štúdia na vysokej škole**. Obsahom tohto predmetu by okrem oboznámenia sa s príslušnou vysokou školou a jej službami malo byť najmä osvojenie si efektívnych stratégií učenia sa vrátane sebapoznania a sebahodnotenia, sebamotivácie, manažmentu času, odolávania stresu, asertivity, komunikačných spôsobilosti, robenia si pozná-

mok, prípravy a skladania skúšok aj problematika učebných štýlov, metakognície, metaúčenia, kritického a tvorivého myslenia.

V SR sa všetky typy vysokých škôl považujú za univerzity, pričom nie je jasne definované, čo to vlastne univerzitné vzdelanie je. V zahraničí existujú popri univerzitách aj vysoké školy odborné, pripravujúce na výkon povolania, a tieto početne prevyšujú univerzity. V Konceptii rozvoja vysokého školstva do roku 2005 s výhľadom do roku 2015 i v projekte Milénium sa predpokladá aj v SR existencia vysokých škôl odborných a špecializovaných vysokých škôl, ktorých cieľom bude príprava na povolanie. Kde sa majú vzdelávať budúci učitelia? Na univerzite, či na vysokej škole pedagogickej? Pre klasické univerzitné vzdelávanie je typické vzdelávanie v jasne definovaných vedných odboroch (napr. fyzika, filozofia) alebo v niektorých aplikačných odvetviach, ktoré nie je prepojené a definované s ohľadom na výkon konkrétneho povolania. Študijné programy univerzít sa odvíjajú od potrieb, logiky a štruktúry príslušnej vedy a jej príbuzných a východiskových vied. Študent na univerzite má získať vhlad do daného vedného odboru, širšiu znalosť jeho paradigmatických, filozofických, či iných východísk, metodológiu jeho výstavby a tvorby jeho poznatkovej štruktúry. Na univerzite je prepojený výskum, vývoj s výučbou a študent sa pohybuje v prostredí momentálneho vrcholu akademického bádania, ktorého základy by mal zvládnuť, a prioritná nie je otázka, či takéto vzdelávanie je potrebné pre jeho budúce profesijné potreby. Študent môže kontinuálne prejsť na akademickú kariéru v študovanom vednom odbore a nájsť uplatnenie v akejkoľvek profesii, ktorá vyžaduje príslušný intelektuálny základ. Môže mať pregraduálne učiteľské vzdelávanie takýto klasický univerzitný charakter? V ktorom vednom odbore má byť adept učiteľstva

majstrom (magistrom), keď jeho štúdium zahŕňa rôzne, často veľmi odlišné vedné odbory (napr. história, anglický jazyk, pedagogika, psychológia, predmetové didaktiky), pričom všetky tieto vedné odbory pre výkon učiteľskej profesie potrebuje? Ved' aj jednoodborové neučiteľské štúdium je mimoriadne náročné a nie je možné dosiahnuť v priebehu piatich rokoch štúdia, aby adept učiteľstva bol majstrom (magistrom) v niekoľkých vedných odboroch, a navyše obsah týchto odborov prevyšuje rámec potrieb učiteľskej profesie. Súčasná prax vedie k tomu, že všetky vedné odbory sa usilujú o čo najširšiu prípravu študentov a získať podľa možnosti najväčšie zastúpenie v učebných plánoch učiteľského štúdia. V SR sa to dari dosahovať vedným odborom zastrešujúcim aprobačné predmety adepta učiteľstva na úkor pedagogických a psychologických vedných odborov a pedagogickej praxe. Vedie to k deformácii profilu absolventa učiteľskej fakulty a jeho neuspokojivej pripravenosti na výkon učiteľského povolania. Z vyššie uvedeného vyplýva, že **príprava budúcich učiteľov by bola vhodnejšia na špecializovanej vysokej škole, napr. vysokej škole pedagogickej**. Táto by poskytovala plnohodnotné vysokoškolské vzdelávanie rovnocenné (na úrovni) s magisterským. Na takýchto vysokých školách sú pripravovaní budúci učitelia vo viacerých štátoch OECD (napr. Holandsko, USA). Aj v SR donedávna existovali samostatné pedagogické fakulty, ktoré poskytovali rovnocennú a aj rovnakú prípravu ako pedagogické fakulty na univerzitách a ich prípravu nikto nespochybňoval. Na druhej strane ale treba zobrať do úvahy skutočnosť, že prenos prípravy budúcich učiteľov z univerzity na vysokú školu pedagogickú môže časť občanov SR vnímať ako degradáciu a úpadok už aj tak nízkeho spoločenského statusu učiteľa. V prípade realizácie modelu prípravy budúcich učiteľov na

vysokých školách pedagogických (a prípravy na väčšinu povolani na vysokých školách odborných) bude nevyhnutná seriózna osvetová kampaň. Napr. v USA (ale aj vo svetovom meradle) patria medzi najprestížnejšie vysoké školy technologické inštitúty (Massachusetts Institute of Technology a California Institute of Technology), ktoré nemajú v názve slovo univerzita.

Štruktúra a obsah pedagogicko-psychologických disciplín by mali vyplývať najmä zo štandardov učiteľa jednotlivých vyučovacích predmetov a zo štandardov škôl príslušného typu. Profil učiteľa by sa mal završovať v predmetových didaktikách, v ktorých by sa mali kumulovať a vyúsťovať postoje, schopnosti, vedomosti a zručnosti osvojené študentami vo všeobecnom základe štúdia, odbornovo-predmetovej časti štúdia i štúdia pedagogických i psychologických disciplín. Hodnosť majstra (magistra) by mal adept učiteľstva získať práve v predmetových (odborových) didaktikách. K tomu je však potrebné, aby tieto podstatne zvýšili svoju vedeckú prestíž.

V súlade s Bolonskou deklaráciou európskych ministrov školstva o Európskom priestore vysokoškolského vzdelávania, Koncepciou ďalšieho rozvoja vysokého školstva do roku 2005 s výhľadom do roku 2015 i Projektom Milénium navrhujeme **vzdelávanie budúcich učiteľov realizovať ako dvojcyklové a trojstupňové a v prípade učiteľov nižších a vyšších stredných škôl ako konzekutívne (následné)**. Dvojcyklové vzdelávanie pozostáva z dvoch cyklov: pregraduálneho (bakalárske štúdium) a graduálneho (magisterské a doktorandské štúdium), pričom prístup na druhý cyklus si vyžaduje ukončenie prvého cyklu štúdia, ktorý má trvať najmenej tri roky. Trojstupňové vzdelávanie predstavuje tri stupne vzdelania: bakalár – magister – doktor. Adept učiteľstva ukončí najprv v bakalárskom trojročnom

štúdiu štúdium odboru (aprobačné predmety), čím získa odbornú spôsobilosť a v následnom dvojročnom magisterskom štúdiu pedagogickú spôsobilosť (štúdium pedagogicko-psychologických disciplín, odborových didaktík a pedagogická prax). Doktorský stupeň štúdia (Ph.D.) by mohol realizovať v odborovej didaktike. V prípade, že študent nebude chcieť byť učiteľom, môže po ukončení bakalárskeho štúdia pokračovať v magisterskom štúdiu odboru.

V súčasnosti získava absolvent štúdia učiteľstva stredných škôl kvalifikáciu vyučovať aprobačné predmety na nižšej (ročníky 5–9 ZDŠ) i vyššej strednej škole (gymnázium, SOŠ, SOU). Pretože na ZDŠ a stredných školách ide o žiakov v rôznych vývinových štádiách, čo si vyžaduje rôzne výchovné a didaktické prístupy k nim, odporúčame **diferencovať štúdium učiteľstva na nižšej a vyššej strednej škole**. To znamená, že napr. štúdiom odboru jazyk slovenský získa absolvent učiteľskej fakulty kvalifikáciu vyučovať jazyk slovenský na vyšších stredných školách (gymnázium, SOŠ, SOU), ale nie v ročníkoch 5–9 ZDŠ a opačne. Získať kvalifikáciu na vyučovanie slovenského jazyka v ročníkoch 5–9 ZDŠ môže v rozširujúcom štúdiu.

Pretože diplom, ktorý získa absolvent kto-rekoľvek učiteľskej fakulty, platí pre vyučovanie aprobačných predmetov na všetkých školách príslušného typu v SR, mal by diplom z každej učiteľskej fakulty garantovať, že jeho držiteľ dosiahol celoštátny štandard absolventa učiteľskej fakulty. Toto si ale vyžaduje, aby všetky učiteľské fakulty v SR mali určitú časť kurikula príslušného odboru rovnakú, čo znamená, že je potrebné vytvárať **štátne kurikula pre štúdium jednotlivých učiteľských odborov**. Realizácia štátneho kurikula má umožniť dosiahnutie požadovaného štandardu. Štátne kurikulum nepokrýva celú časovú dĺžku štúdia. Každá

fakulta môže štátne kurikulum dopĺňať o špecifické požiadavky regiónu, o atraktívne prvky štúdia, ktoré prilákajú najlepších študentov, o napĺňanie záujmov študentov a pod., tj. bude vytvárať **fakultné kurikulum**. Toto umožní diferenciaciu fakúlt a ich konkurenciu. Akreditáciu – možnosť vydávať diplomy uznávané štátom – by mala získať iba tá fakulta, ktorá realizuje aj štátne kurikulum.

Štúdium na učiteľských fakultách (a v celej terciárnej sfére vzdelávania) by malo byť založené na **kreditnom systéme**, ktorý bude kompatibilný s Európskym kreditným systémom ECTS. Kreditný systém umožní autoprofiláciu študenta, individuálne tempo štúdia a mobilitu študenta na vnútroškolskej, národnej i medzinárodnej úrovni. Štúdium sa nebude merať dĺžkou v rokoch, ale počtom získaných kreditov. Kreditný systém umožní tiež porovnateľnosť a zlučiteľnosť študijných programov. K tomu je ale potrebné, aby štátne kurikulum, tj. kurikulum všetkých učiteľských fakúlt, vyžadovalo získanie rovnakého počtu kreditov z obsahovo rovnakých predmetov a aj s rovnakými požiadavkami na získanie príslušného kreditu. Toto si vyžaduje tvorbu štandardov pre každý vyučovací predmet. Kreditný systém by sa sprehľadnil, keby sa upustilo od predmetového spôsobu štúdia a prešlo sa na modulárny systém štúdia.

Tvorbu štátneho kurikula i všetkých druhov učiteľských a školských štandardov, rovnako ako akreditovať jednotlivé školy a študijné programy by mala profesijná organizácia učiteľov – **učiteľská komora**, ktorá zatiaľ v SR neexistuje. Túto úlohu by zatiaľ mohla prebrať rada dekanov učiteľských fakúlt (ktorú tiež treba zriadiť, ale s jej zriadením by nemali byť problémy), prípadne Ministerstvo školstva SR. Táto by mala iniciovať aj zriadenie **celoštátnych odborových komisií** (napr. komisia didaktiky dejepisu,

komisia pedagogiky a pod.), v ktorých by bol zastúpený jeden učiteľ z každej učiteľskej fakulty (napr. jeden za pedagogické disciplíny, ďalší za psychologické disciplíny, predmetovú didaktiku a pod.). Odborové komisie by vytvárali kurikula a standardy pre príslušné vyučovacie predmety a riešili spoločné problémy, ako napr. tvorbu učebných textov, videoprogramov vyučovacích hodín, didaktických testov, námety a projekty pedagogických výskumov.

Vo všeobecnosti sa uznáva téza, že za učiteľov by mali ísť studovať odborne i mravne čo najvyššie jedinci. **Pri prijímaní študentov na učiteľské fakulty by sa nemalo prihliadať iba na vedomosti a zručnosti zo stredoškolského učiva, ale aj na osobnostné predpoklady.** Nemôže byť napríklad dobrým učiteľom ten, kto nemá pozitívny vzťah k deťom a k mládeži. Malo by sa prihliadať na sociálnu zrelosť uchádzača (ochota a schopnosť prevziať zodpovednosť, rozhodovať sa, objektívne posudzovať situácie a druhých ľudí bez subjektívnych zámerov a predsudkov, tolerancia a pod.), schopnosť empatie, zdravotný stav (napr. rečové vady, poruchy hlasiviek, emocionálna labilita sťažujú, ba až znemožňujú výkon učiteľského povolania), rozvoj prosociálnej aktivity na strednej škole (napr. vedenie zájmových krúžkov detí, organizácia kultúrnych a športových podujatí).

Učiteľská fakulta by mala slúžiť ako etalón, vzor, výkladná skriňa moderného, kvalitatívneho, efektívneho vzdelávania. Učители by mali vo vyučovaní používať najmodernejšie a najefektívnejšie vyučovacie postupy, najmodernejšiu techniku, najmä počítačové a komunikačné technológie. Učiteľské fakulty by mali realizovať aj diaštančné vzdelávanie.

Priznanie pedagogickej spôsobilosti adeptom učiteľstva (štátna skúška) by sa malo realizovať tak, aby títo dokázali, že si

osvojili učiteľské kompetencie, že dosiahli požadovaný standard. Odporúčame, aby **štátna skúška** pozostávala z týchto častí:

- a) Riešenie úloh didaktického testu obsahujúceho základné učivo pedagogicko-psychologických disciplín a predmetových didaktík.
- b) Obhajoba diplomovej práce, ktorej téma by mala byť zameraná na riešenie aktuálnych výchovných a vzdelávacích problémov.
- c) Predloženie portfólia (súboru vybraných dokumentov a prác adepta učiteľstva) skúšobnej komisii a interview, v ktorom adept zodpovie na otázky hodnotiacej komisie vzťahujúce sa najmä na vysvetlenie jednotlivých položiek portfólia, obhajobu ich správnosti a pod. V interview by mal dokázať aj hĺbku a šírku chápania učiteľského povolania.

Portfólio by malo obsahovať najmä:

- Videozáznamy častí vyučovacích jednotiek adepta, ktoré dokazujú, že aplikoval efektívne vyučovacie postupy.
 - Hodnotenie osobnosti učiteľa a predmetov, ktoré vyučoval žiakmi.
 - Hodnotenie učiteľa jeho mentormi.
 - 3 písomné prípravy na vyučovanie.
 - 3 opravené a vyhodnotené didaktické testy alebo iné písomné prejavy žiakov, ktoré zadal adept v priebehu pedagogickej praxe a ktoré boli hodnotené známku dobrý.
- d) Riešenie 2 prípadových štúdií (aplikácia situačnej metódy).
 - e) Adeptovi sa zadá určitá téma učiva aprobačného predmetu a adept má urobiť scenár vyučovacej jednotky, na ktorej si žiaci majú osvojiť učivo príslušnej témy.

Učiteľské fakulty by mali zabezpečovať celoživotné vzdelávanie učiteľov, nie iba pregraduálne a doktorandské štúdium, ale aj ďalšie vzdelávanie, ktoré dnes zabezpečujú metodické centrá. Získali by tým

neoceniteľnú spätnú väzbu o kvalite svojej práce, zdokonaľovali by sa učители, pretože vzdelávať učiteľov v praxi je oveľa ťažšie (sú zvýšené nároky na pedagogickú i odbornú spôsobilosť učiteľov učiteľov) ako adeptov učiteľstva, rozšíril by sa priestor pre pedagogický výskum. Zvýšil by sa kredit učiteľských fakúlt v pedagogickej verejnosti a najmä jednotlivých učiteľov.

Aj pre kvalitu vyučovania na vysokej škole je rozhodujúca **osobnosť vysokoškolského učiteľa**. Aj učiteľ na vysokej škole je najprv učiteľom a až potom vedcom. Preto každý vysokoškolský učiteľ by mal mať aj pedagogickú kvalifikáciu a mal by sa v oblasti vysokoškolskej pedagogiky ďalej vzdelávať a zdokonaľovať. Skúsenosti s realizáciou kurzu vysokoškolskej pedagogiky v zahraničí sú veľmi pozitívne (Coffee; Gibbs 2000). Na STU v Bratislave a TU v Košiciach organizujeme už štvrtý rok kurz vysokoškolskej pedagogiky pre učiteľov-inžinierov. Ohlasy na tento kurz sú veľmi dobré a väčšina učiteľov (aj tých, ktorí sa na kurze nezúčastnili) na týchto fakultách odporúča, aby tieto kurzy boli povinné pre všetkých učiteľov. Požiadavky na habilitáciu docentov a inauguráciu profesorov by mali obsahovať aj podrobnejšie a náročnejšie požiadavky na pedagogickú činnosť uchádzačov, ako je tomu v súčasnosti. Požiadavka Charty učiteľov, aby učители učiteľov (najmä tých, čo vyučujú predmetové didaktiky a pedagogické disciplíny) mali sami skúsenosti z vyučovania na tom type školy, pre ktorú pripravujú svojich študentov, a aby mali s takýmito školami pravidelné kontakty, by mala byť na každej učiteľskej fakulte v SR samozrejmosťou. Učители rôznych katedier na fakulte by mali spolupracovať a mali by byť informovaní o svojej práci.

Každá učiteľská fakulta v SR (každá vysoká škola) by mala aplikovať komplex-

né riadenie kvality – TQM. TQM (Total quality management) – komplexné riadenie kvality sa zavádza v posledných rokoch do školstva v hospodársky vyspelých štátoch sveta za účelom zlepšenia práce škôl, zabezpečenia kvalitných výsledkov výchovy a vzdelávania, pri zachovaní primeraných finančných nákladov na prevádzku škôl. TQM má **dostať školy do pohybu**, aby na základe súčasných poznatkov teórie riadenia a praxe podnikového manažmentu permanentne, najmä z vlastnej iniciatívy, skvalitňovali svoju prácu. TQM znamená, že riadenie kvality sa vzťahuje na všetky prvky systému (katedry, fakulty) a na každého pracovníka.

Jedným zo základných princípov TQM je, že **kvalitu určuje zákazník**, pričom **zákazník je každý, komu poskytuje jednotec nejakú službu a služby poskytované zákazníkovi majú mať najvyššiu možnú kvalitu. Kvalita znamená robiť (produkovať) správne veci a tieto veci robiť (vyrábať) správne.** Správne veci sú tie veci, ktoré požadujú zákazníci. Správne robiť tieto veci znamená robiť ich tak, aby boli vysokokvalitné, pri vynaložení optimálneho pracovného času, optimálnom využití ľudských i finančných zdrojov, ako aj pracovných prostriedkov. V škole si to vyžaduje najmä správne odpovede na otázky *Čo vyučovať? Ako to vyučovať?* Študent je v tomto chápaní učiteľov zákazník a má právo očakávať od učiteľa najvyššiu kvalitu služieb, t.j. najkvalitnejšie vzdelávanie (pre učiteľa je to povinnosť). Podobne pre dekana fakulty sú zákazníkmi učители a zamestnanci fakulty, ktorú riadi, pre ministra školstva sú zákazníkmi všetci zamestnanci rezortu školstva. **Úlohou nadriadených je odstraňovať prekážky, ktoré zabraňujú ich podriadeným poskytovať najvyššiu kvalitu služieb zákazníkovi.** Prvoradým záujmom každej školy by malo byť poznanie očakávaní,

potrieb, želaní zákazníkov (študentov, ich rodičov, potenciálnych zamestnávateľov), a to na základe permanentne získavaných validných a reliabilných údajov a nie iba na základe intuície a skúsenosti učiteľov. To si vyžaduje systematickú spätnú väzbu – zisťovanie postojov k výučbe, škole od študentov, absolventov školy, ich odoberateľov (zamestnávateľov), ako aj systematický prieskum trhu – poznanie očakávaní a potrieb budúcich študentov (aj úrovne ich vedomostí, zručností, schopností, postojov) a ich rodičov. V prípade kolízie želaní, zájmov zákazníkov je nevyhnutné vyjednávanie a kompromis.

Ak sa zistia neuspokojivé výsledky vyučovania a až potom sa začne robiť náprava, býva to spravidla už neskoro. Oveľa účinnejšie je nedostatkom predchádzať, ako ich dodatočne naprávať. Preto v TQM sa odporúča **sústrediť sa na kvalitu procesu výroby** (v škole kvalitu vyučovacieho procesu) – na jeho bezporuchový, bezproblémový, optimálny priebeh a pri výrobe používať najmodernejšie, vysokoefektívne stroje, prístroje, zariadenia a technológie (v škole moderné, efektívne vyučovacie metódy, organizačné formy vyučovania, učebné pomôcky a didaktickú techniku). Učitelia by mali poznať najnovšie informácie, trendy, inovácie z oblasti pedagogiky, psychológie, metodiky vyučovania jednotlivých predmetov i ďalších vedných disciplín a samozrejme i v obsahu predmetov, ktoré vyučujú, a tieto inovácie vo vyučovacom procese aj aplikovať. To si vyžaduje **systematické a pravidelné ďalšie vzdelávanie učiteľov**, ich odborný a profesný rast. Odporúča sa, aby škola zabezpečovala prioritne vlastné interné ďalšie vzdelávanie učiteľov. Učitelia by mali mať prístup k najnovším informáciám, a to

najmä zabezpečením príslušnej knižnej a časopiseckej literatúry, bezproblémovým prístupom k INTERNETu, počítačovej, rozmnžovacej a telekomunikačnej technike vôbec. Pokiaľ nie sú celoštátne štandardy vzdelávania, určiť tieto pre vlastnú školu a dosahovanie týchto štandardov pravidelne overovať. TQM si vyžaduje, aby na kvalite procesu boli zainteresovaní všetci účastníci, tj. nielen učitelia, ale aj študenti. Predpokladá to nielen ich aktívnu účasť vo vyučovacom procese, ale aj spoluúčasť na rozhodovaní o ňom. Ak sa na škole pripravujú napr. nejaké organizačné zmeny vo vyučovaní či zmeny vo vyučovacom postupe, mali by byť tieto prediskutované v prvom rade so študentami a nimi aj akceptované. Študenti by mali poznať odpovede na otázky typu: *Čo sa mám učiť? Prečo sa to mám učiť? Ako, kedy, s kým a s čím sa to mám učiť? Ako dlho sa to budem učiť? Aké sú kritériá môjho hodnotenia? Ako, kedy budem skúšaný a hodnotený? Ako zistím, že som sa naučil?* a pod. a mali by sa aj podieľať na formulovaní odpovedí na tieto otázky.

Ďalší princípom TQM je **kontinuálne skvalitňovanie vyučovacieho procesu**. TQM vyžaduje predovšetkým od učiteľov, aby sa neustále zamýšľali, analyzovali a hodnotili vlastnú prácu a snažili sa ju skvalitňovať. Neodmysliteľnou súčasťou ich práce by mal byť systematický prístup, nazývaný **PDSA¹⁾ cyklus**. Tento cyklus pozostáva z týchto štyroch etáp:

1. **Plánovanie** činnosti zameranej na skvalitnenie vyučovania (plánovanie postupu zavádzania a overenia nejakej inovácie, hoci aj malej, napr. inovácia v spôsobe motivácie študentov, alebo ich skúšania, realizácii spätnej väzby, osvojovaní učiva, jeho prehlbovaní).

¹⁾ PDSA je akronym pozostávajúci z prvých písmien opisujúcich činnosť v jednotlivých etapách: *Plan-Do-Study-Act*.

2. Realizácia plánu na vyučovaní.
3. Hodnotenie činnosti pomocou adekvátnych metód a technik.
4. Analýza, reflexia, hodnotenie výsledkov činnosti, výsledkom čoho je nový plán činnosti a nový PDSA cyklus.

Pri aplikácii PDSA cyklu učiteľ v podstate realizuje akčný výskum, ktorý sa stáva integrálnou súčasťou vyučovacieho procesu, a preto sa má stať súčasťou práce každého učiteľa. Akčný výskum prináša učiteľovi väčšie uspokojenie z práce, učiteľ pri ňom odborne rastie, stáva sa lepším učiteľom, rozvíja sa jeho kritické myslenie, sebahodnotenie, prehĺbuje sa chápanie podstaty výchovy a vzdelávania. Kvalita prichádza z ustavičného experimentovania s novými myšlienkami a programami, hodnotenia výsledkov experimentov a rozhodovania na základe týchto výsledkov.

Ťažisko TQM spočíva v zmene štýlu riadenia. Podľa Deminga (1986) **najmenej 90 % problémov v každej organizácii spočíva v riadení tejto organizácie, v nedostatkoch riadenia.** Podstatou nového štýlu riadenia je **robiť veci pre ľudí a s nimi.** Nový štýl riadenia má tri charakteristické znaky:

1. **Podnikavosť:** hľadanie možností, alternatív a odvaha riskovať, realizovať nové myšlienky.
2. **Vodcovstvo:** inšpirovanie, presvedčanie a motivácia ľudí.
3. **Vedenie, usmerňovanie:** plánovanie, rozhodovanie, delegovanie právomoci, spolupráca, kontrola, nie prikazovanie a donucovanie.

Organizácia, v ktorej sa aplikuje TQM, vie, čo sa jej darí realizovať a prečo sa jej to darí realizovať. Rovnako vie, čo sa jej nedarí, a prečo sa jej to nedarí. Táto organizácia sa snaží permanentne zdokonaľovať, skvalitňovať svoju prácu, panuje v nej tvorivá, priateľská, radostná klíma.

Základom TQM je sebahodnotenie jedin-

cov, pracovných tímov a organizácie ako celku (učiteľov, katedrií, fakulty). Podrobnejšie o TQM pojednáva napr. Turek 1999 alebo Albert 2001.

4. Odporúčania pre realizáciu navrhovanej koncepcie vzdelávania učiteľov

- Akákoľvek zmena si vyžaduje aj finančné náklady. Pretože v súčasnosti je financovanie školstva v SR výrazne poddimenzované a nestačí plne pokryť ani prevádzku škôl, základnou podmienkou pre realizáciu navrhovanej koncepcie (ale aj projektu Milénium a Národného programu výchovy a vzdelávania v SR) je výrazné zvýšenie finančných dotácií na školstvo, a to najmenej na 6,3 % HDP, tak ako je to v priemere v štátoch EÚ.
- Žiadna zmena v školstve sa nemôže uskutočniť bez výraznej podpory tejto zmeny učiteľmi. Platy v školstve, ktoré má najviac vysokoškolsky vzdelaných zamestnancov zo všetkých rezortov hospodárstva SR, sú najnižšie, v dôsledku čoho sú učitelia znechutení, demotivovaní, odkázaní sú na výkon viacerých povolání a tí najlepší masovo zo školských odchádzajú. Preto je potrebné zvýšiť finančné ocenenie učiteľov tak, aby priemerný ročný príjem učiteľa bol 1,6 HDP na obyvateľa, tj. rovnaký ako v štátoch EÚ.
- Podmienkou realizácie navrhovanej koncepcie je vedecké riadenie nášho školstva, ktoré má jasnú koncepciu rozvoja školstva, permanentnú spätnú väzbu a realizujú ho skúsení odborníci. Je potrebná zásadná zmena personálnej politiky, aby rozhodujúcim kritériom pre výkon riadiacich funkcií boli osobnostné predpoklady, vzdelanie, manažérske schopnosti a skúsenosti.

- Je potrebné dosiahnuť zmenu hodnotovej orientácie zamestnávateľov a všetkých občanov SR. Za prioritnú hodnotu by malo byť považované kvalitné vzdelanie, predstavujúce schopnosti, vedomosti, know – how a vedomosti, nie iba diplom (vysvedčenie, certifikát) o dosiahnutí vzdelania. Takto bude možné dosiahnuť realizáciu princípu konkurencie ako kľúčového stimulu pre skvalitnenie práce škôl a vôbec celého hospodárstva. Je potrebné rozvinúť profesionálne organizovanú, nenásilnú kampaň v masovo-komunikačných prostriedkoch i vyjadreniach osobností o kľúčovej úlohe vzdelania pre budúcnosť SR, prosperitu jej občanov.
- Vypracovať a zaviesť do praxe zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon), zákon o vysokých školách, zákon o ďalšom vzdelávaní, zákon o verejnej službe učiteľov a na tieto zákony navazujúce vyhlášky.
- Legislatívne, organizačne a finančne zabezpečiť vznik fakultných škôl pri každej fakulte pripravujúcej budúcich učiteľov.
- Legislatívne zabezpečiť daňovú úľavu pre podnikateľov za služby preukázané školstvom.
- Na riešenie kľúčových problémov školstva vypísať štátne objednávky (aj v rámci projektov VEGA a KEGA). Ide najmä o tieto kľúčové problémy: návrh systému celoživotného vzdelávania učiteľov; návrh štandardov: absolventa učiteľskej fakulty, začínajúceho učiteľa, učiteľa s prvou a učiteľa s druhou atestáciou; návrh koncepcie a stratégie plánovania, riadenia a hodnotenia kvality systému celoživotného vzdelávania a jeho jednotlivých prvkov.
- Založiť edíciu, v ktorej by vychádzali knihy riešiace najdôležitejšie problémy

školstva, napr. moderná teória výchovy, moderná didaktika, vysokoškolská pedagogika, kvalita školy, tvorba kurikula, formovanie kľúčových kompetencií žiakov a študentov atd.

- Ustanoviť profesnú organizáciu učiteľov (učiteľskú komoru).
- Ustanoviť Radu pre vzdelávanie pri Ministerstve školstva SR.
- Vybudovať kvalitný, efektívny informačný systém v školstve.
- Založiť a realizovať rozvojové a inovačné programy podporujúce najmä tvorivú, kvalitnú prácu škôl a rozvoj ďalšieho vzdelávania. Vytvárať priaznivé podmienky pre sebazvdelávanie učiteľov, najmä zvýhodnením učiteľov pri návštevách výstav, koncertov, divadelných predstavení, dotáciou odborných časopisov a literatúry.
- Zastaviť negatívny trend obmedzovania podporných vzdelávacích služieb (ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov, pedagogický výskum, poradenstvo atd.). V štátoch EÚ je trend opačný. Efektívne fungovanie vzdelávacieho systému si vyžaduje aj kvalitné podporné služby a inštitúcie, ktoré ich vykonávajú.
- Preškoliť školských manažérov na tvorbu systémov kvality.

Referencie:

- ALBERT, A. *TQM : teória a prax v škole*. Bratislava : MC, 2001. ISBN 80-8052-103-4.
- ASHTON, P.; CROCKER, L. 1986. Does Teacher Certification Make a Difference? *Florida Journal of Teacher Education*, 1986, č. 3, s. 73–78.
- ASHTON, P.; CROCKER, L. 1987. Systematic Study of Planned Variations : The Essential Focus of Teacher Education Reform. *Journal for Teacher Education*, 1987, 38, May-June, s. 2–8.

- BEŇO, M. 2000. Učiteľia v procese transformácie. *Pedagogické spektrum*, 2000, roč. 9, č. 7/8, s. 3–30.
- BLÍŽKOVSKÝ, B.; KUČEROVÁ, S.; KUŘELOVÁ, M. et al. 1999. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno : Konvoj, 1999. ISBN 80-85615-95-9.
- Bolonská deklarácia európskych ministrov školstva o Európskom priestore vysokoškolského vzdelávania. *Academia*, 1999, roč. 10, č. 3, s. 14–20.
- BURNS, C.W. 1999. Teaching Portfolios and the Evaluation of Teaching in Higher Education : Confident Claims, Questionable Research Support. *Studies in Educational Evaluation*, 1999, roč. 10, s. 131–142.
- COFFEY, M.; GIBBS, G. 2000. Can Academics Benefit from Training? Some Preliminary Evidence. *Teaching in Higher Education*, 2000, roč. 5, č. 3, s. 385–389.
- DARLING-HAMMOND, L. Teacher Quality and Student Achievement : A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*. <<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>>.
- DARLING-HAMMOND, L. 2000. How Teachers Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 2000, roč. 51, č. 3, s. 166–172.
- DEMING, W.E. *Aut of the Crisis*. Cambridge; Mass. : MIT Center for Advanced Engineering Study, 1986. *Education at a Glance 2000*. <http://www.oecd.org/els/edu/eag98/eag98_1.htm>.
- ERAUT, M. 1995. *Developing Professional Knowledge and Competence*. Lewes : Falmer Press, 1995.
- FERGUSON, P.; WOMACK, S.T. 1993. The Impact of Subject Matter and Education Coursework on Teaching Performance. *Journal of Teacher Education*, 1993, roč. 44, č. 1. s. 55–63.
- GOODLAD, J.I. 2000. Whiter Schools of Education? *Journal of Teacher Education*, 2000, roč. 50, č. 5, s. 325–338.
- GUYTON, E.; FAROKHI, E. 1987. Relations among Academic Performance, Basic Skills, Subject Matter Knowledge and Teaching Skills of Teacher Education Graduates. *Journal of Teacher Education*, 1987, 38, Sept-Oct. s. 37–42.
- HAWK, P. et al. 1985. Certification : It Does Matter. *Journal of Teacher Education*, 1985, roč. 36, č. 3, s. 13–15.
- HILLER, Y. 1997. Competency Based Qualifications in Training, Development and Management. *Journal of Further and Higher Education*, 1997, roč. 21, č. 1, s. 33–41.
- HYLAND, T. 1995. Competence, Knowledge, and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 1995, roč. 27, č. 1, s. 57–68.
- Koncepcia ďalšieho rozvoja vysokého školstva do roku 2005 s výhľadom do roku 2015. *Academia*, 1998, roč. 9, č. 2, s. 3–42.
- Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania a Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. Nitra : Slovdidac, 2000.
- KOSOVÁ, B. 2000. Univerzita či vysoká škola učiteľská. *Pedagogické rozhľady*, 2000, roč. 9, č. 5, s. 1–5.
- MONK, D.H. 1994. Subject Matter Preparation of Secondary Mathematic and Science Teachers and Student Achievement. *Economics of Education Review*, 1994, roč. 13, č. 2, s. 125–145.
- Odporúčania týkajúce sa postavenia učiteľov. *Učiteľské noviny*, 1990, č. 4.
- PUPALA, B.; KOLLÁRIKOVÁ, Z. 2000. Univerzitné verzus učiteľské vzdelanie. In *Vzdelávanie pedagogických pracovníkov v 21. storočí : Príspevky z celoštátnej konferencie Budmerice 3.–4. apríla*

2000. Bratislava : MC, 2000. ISBN 8052-096-8.
- ROSA, V.; TUREK, I.; ZELINA, M. 2000. *Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike : Projekt „Milénium“*. Nitra : Slovdidac, 2000.
- Schools and Quality : An International Report*. Paris : OECD, 1989.
- TUREK, I. 1998. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. 2. dopl. vyd. Bratislava : Edukácia, 1998. ISBN 80-88796-89-X.
- TUREK, I. 1999. TQM – Totálne riadenie kvality – súčasný trend v riadení školstva. In *Cesty k zabezpečeniu systému kvality vzdelávania : Zborník z vedeckej konferencie Budmerice 3.–4. mája 1999*. Bratislava : MC, 1999.
- TUREK, I.; ZEMAN, M.; JAKUBCOVÁ, E. 1999. *Návrh systému vzdelávania pedagogických pracovníkov v SR*. Bratislava : MC, 1999. ISBN 80-8052-053-4.
- TUREK, I. 2001a. *Školstvo v štátoch OECD a EÚ*. Bratislava : MC, 2001.
- TUREK, I. 2001b. *Príprava učiteľov pre 21. storočie*. Bratislava : MC, 2001.
- Výhláška Ministerstva školstva SR o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov číslo 41 zo dňa 20. februára 1996. *Zbierka zákonov* č. 41/1996.
- WILLEY, D.; YOON, B. 1995. Teachers Report of Opportunity to Learn : Analyses of the 1993 California Learning Assessment System. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 1995, roč. 17, č. 3, s. 355–370.
- ZVALOVÁ, M. *Vysokoškolská príprava učiteľov z hľadiska očakávaní zamestnávateľa*.

Z JINÝCH ČASOPISŮ

Stěžejním tématem zářijového čísla francouzského měsíčníku *Le Monde de l'éducation* (2001, č. 295, s. 22–41) jsou i u nás velmi aktuální vztahy mezi rodiči a školou. Vedle textů spíše potvrzujících již známé skutečnosti nabízí soubor příspěvků celkově nazvaný *Rodičům na pomoc* také řadu zajímavých a poměrně neotřelých pohledů na zmíněnou problematiku.

O historických, sociálních, politických a psychologických kořenech mnohých nedorozumění mezi rodiči a školou píše ve svých příspěvcích R. Barroux, L. Cédelle a N. Truong. Všímají si zejména toho, jak ovlivňují postoje rodičů ke škole a formují vztahy rodičů a školy strukturální změny v populaci, vliv trhu a nezaměstnanosti, rostoucí kriminalita dětí a mládeže. Zejména R. Barroux zdůrazňuje tradiční zdroj konfliktů – oboustranné vedení výchovy. Spolupráce partnerů, u nichž není možné přesněji vymezit jejich role a odpovědnosti, je vždy riskantní, tvrdí autor.

Diskusi o poslání a úkolech některých rodičovských asociací ve Francii rozvíjí M. Bau-mard. Autorka naznačuje, že patrně nejúčinnější aktivity, které posilují vztahy mezi rodinou školou, vznikají na místních úrovních – tedy obvykle mimo dosah a bez přímé podpory těchto institucí. M. Séry pak uvádí pět konkrétních příkladů dobře fungující spolupráce rodičů a školy a shrnuje dosavadní zkušenosti z úspěšné praxe.

Pokračování na s. 50