

Učiteľská profesia a profesionalita v kontexte spoločenských zmien z pohľadu humanistických a konštruktivistických edukačných teórií

Terézia Rohn, Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica

Úvod

Cieľom štúdie je popísať spoločenské zmeny v súčasnej globalizovanej a postmodernej spoločnosti a ich dopad na profesiu učiteľa a jeho profesijné charakteristiky. V kontexte týchto spoločenských zmien hľadajú edukačné teórie a pedeutológia riešenia, z ktorých prezentujeme v súčasnosti najvýznamnejšie edukačné prístupy- personalizmus a sociálny konštruktivizmus.

I. Človek v globalizovanej spoločnosti

Súčasná globalizovaná spoločnosť sa podstatným spôsobom mení, pričom dynamika jej rozvoja je veľmi vysoká. Rýchle a rozmanité zmeny determinujú aj rozmanité sociálne dopady na celú spoločnosť a tým aj jednotlivcov, ktorí ju tvoria.

Človek je totiž pri vnímaní a hodnotení svojho života a jeho kvality do veľkej miery ovplyvnený spoločenským prostredím. Podľa Petruska (2006) práve spoločenské prostredie do ktorého sa narodí je hlavným determinantom jeho myslenia a hodnotenia. Vplyv spoločenských zmien teda do veľkej miery zasahuje do hodnotenie nášho života.

Proces globalizácie nepochybne prináša vo vzťahu ku kvalite života človeka isté pozitíva ako sú ekonomický rast niektorých pôvodne rozvojových zemí, otvorenosť politických, vedeckých a kultúrnych vzťahov, využitie technológií umožňujúcich univerzálnu komunikáciu, odstraňovanie hospodárskych a finančných bariér (Mezřický, 2003) posilňovanie autonómie jedinca, rastúci význam vzdelania (Melkusová, 2007). Súčasne však prináša aj množstvo rizík. Proces globalizácie je totiž natoľko zložitý a rozporuplný, že okrem „nádejí spätých s výtobytkami vedy a techniky, o rozšírených možnostiach človeka, o širokej medzilidskej komunikácii“ (Skalková, 2004, s.83), ktoré by sa mali premietnuť do skvalitňovania života, prináša mnohé zmeny s úplne opačným efektom.

Mnohí autori (Kučerová, Skalková, Petrusek, Sokol , Hutterer, Lorenz, Kosová a ďalší) poukazujú na mnohodimenzionálny rozmer rizík, ktoré sa javia ako disfunkčné vo vzťahu

k človeku a významne sa podieľajú na jeho ohrozovaní v oblastiach, ktoré životu dávajú skutočný zmysel ako sú tvorivá činnosť, hodnoty, vzťahy, sebarealizácia a pod. Podľa Kučerovej (Strelec, 1998) je práve vedomie zmyslu, zmyslu existencie individuálnej aj sociálnej, zmyslu minulosti, čo uplynula a budúcnosti, ktorá príde, zdrojom pocitu autentickejšej jedince a uvedomejšej jednoty spoločnosti. Bez neho sú jedinec aj spoločenská skupina odsúdení k dezintegrácii, k odľudšteniu, k úpadku.

Za významne negatívne sociálne fenomény globalizácie s neblahými dôsledkami na osobnosť človeka a jeho život považujeme konzum a dominanciu ekonomiky, devastáciu životného prostredia, vysokú dynamiku zmien a života človeka, vplyv médií, vyhasínanie citov a odklon od tradícií. Niektoré z nich do určitej miery ohrozujú aj učiteľov, prípadne im prinášajú radu nových zodpovedností ako hlavným aktérom výchovy a vzdelávania.

II. Spoločenské zmeny a ich dopad na človeka a učiteľa

1. Konzumná spoločnosť a dominancia ekonomiky

Podľa Šlosiara (1998) možno človeka spotrebiteľa, homo konsumens, vidieť ako typ človeka sústavnne zaplavovaného komerčne a štandardne zameranými výrobkami, ktoré ho nivelizujú, stierajú individuálne rozdiely medzi jednotlivými ľuďmi. To vedie k určitej univerzalizácii života, k túžbe mať to, čo majú ostatní.

Kultúra konzumu sa neodmysliteľne spája s dominanciou ekonomiky v spoločnosti. V súčasnosti sme podriadení diktátu zisku, výkonu, rentability. Človek sa musí vedieť uplatniť a zhodnocovať svoje schopnosti na pracovnom trhu. Prevláda súťaživosť a tempo za účelom potlačania úzkosti z neúspechu. Hlavnou hodnotou sa stáva prekonanie iného, rýchly úspech za každú cenu, zisk, hromadenie matérie (Lorenz, 1990). Človek nemá čas a záujem robiť to základné, spoznať samého seba, stanoviť si vlastné životné ciele, vykonávať aktivity spojené s trpezlivou prácou na sebe samom, s prekonávaním prekážok, s vlastným rastom. Pomaly prestáva pracovať sám na sebe a smeruje prevažne k práci pre seba. Nepracuje teda aby bol, ale aby mal. Keď sa mu očakávaná zisku a spoločenského vzostupu neplnia, rozširujú sa tým rady sklamaných jedincov, čo významne znižuje stabilitu spoločnosti (Smetáček, 2000).

Súčasne „globalizácia redukuje človeka na jeho funkciu výkonnú a spotrebnú“ (Kosová,2005), pričom spoločnosť je primárne zameraná najmä na výkon merateľný finančným profitom a rentabilitou vynaložených prostriedkov. Kvalita jedinca je teda často stotožňovaná práve so „šikovnosťou“ v hromadení majetku, nie s kvalitou jeho osobnosti, jeho vlastností, schopností, výsledkami práce. Vplyv tohto javu na učiteľskú profesiu možno zaznamenať najmä vo významnom znížení spoločenského statusu učiteľa. Ten sa v súčasnosti odvíja najmä od výšky príjmov a veľkosti majetku, v ktorých sú učitelia len slabými konkurentmi iných profesií. V učiteľskej profesii je však nemožné prácu učiteľov vyčíslieť, čo im uberá na hodnote a patričnom docenení ich výkonov.

Je nepochybne obrovskou chybou postaviť ekonomické hodnoty nad všetky ostatné. Človek si totiž často neuvedomuje, že ekonomika je úzko prepojená s ďalšími smermi ľudskej činnosti a každý zisk môže za istých okolností viesť k stratám v oblasti ostatných dôležitých hodnôt ľudskeho života (Smetáček, 2000). Je evidentné, že celý rad riešení ekonomických problémov sa stále viac dostáva do rozporu s riešením narastajúcich ekologických problémov, ktoré vyžadujú veľké investície, prípadne blokujú veľké zisky. Navyše dochádza k deleniu spoločnosti na báze majetku a zvyšuje sa nerovnomernosť rozdelenia bohatstva (Kosová, 2005). Tým sa zvyšuje aj nebezpečenstvo spoločenských konfliktov, ktoré často prerastajú až do masových národnostných, rasových a náboženských konfliktov.

V súčasnosti sa tiež zdôrazňuje závažnosť vzdelania pre životný úspech jednotlivca ako aj pre potrebu krajiny obstať v zostrujúcej sa konkurencii na globalizujúcich sa trhoch. Otázka zhodnocovania ľudských zdrojov, ľudského kapitálu má mnoho aspektov a rad rozporuplných problémov. Výzvou pre učiteľov v tomto smere je zabezpečiť prípravu kvalitných ľudských zdrojov - pracovníkov vysoko motivovaných, flexibilných, ktorí sú ochotní a schopní realizovať individuálne potenciality a rôznymi cestami prehĺbovať vzdelanie v priebehu celoživotnej dráhy (Skalková, 2004).

2. Dynamická spoločnosť

Súčasná dynamická spoločnosť je plná zmien, ktoré naberajú stále vyššie „nákazlivé“ tempo, ktoré sa podľa Hutterera (2006) nezastavuje pred národnými ani kontinentálnymi hranicami. Nevyhýba sa ani jednotlivcom, ktorí sa v spoločnosti pohybujú, pričom priebeh životnej dráhy človeka je často difúzny, poznamenaný mnohými začiatkami, nedokončovaniami

a epizodickosťou, rýchlosťou a chronickým nedostatkom času. Človek sa teda stále vrhá na niečo nové, niečo iné.

Podľa Petruska (2006) sa ľuďom na jednej strane veľká dynamika života páči, rýchla zmena hlavne v oblasti technologických inovácií, zmobilitenie spoločenského života nahrádza autentickú komunikáciu, permanentné zmeny spotrebiteľského tovaru, obliekania, kozmetiky – to všetko redukuje strach, prázdnotu, nudu.

Rýchlosť života, ktorá sa v záujme okamžitého uspokojenia bez prekážok premieta do zmeny vzorcov správania, vedie k nezájmu o dlhodobé ciele, čo často smeruje k otupeniu a nude (Lorenz, 1990). V oblasti výchovy a vzdelávania sa v súvislosti s tým učitelia často potýkajú s nízkou schopnosťou a záujmom žiakov klásť si dlhodobé ciele, s netrpezlivosťou pri ich dosahovaní, s nízkou odolnosťou pri prekonávaní prekážok, so zníženým záujmom o učenie sa, o sebarozvoj. Ide totiž o dlhodobé procesy, ktoré sú do veľkej miery nezaujímavé, keďže ich dynamika neponúka možnosť rýchlo nahliadnuť na zmeny. To sa často premieta aj do negatívneho hodnotenia učiteľov rodičovskou verejnosťou, kedy majú byť výchovné či vzdelávacie zmeny, ktoré sa týkajú žiakov, ich detí, jednoduchým procesom bez akýchkoľvek obetí s rýchlo viditeľnými výsledkami. Čo je však vo väčšine prípadov nemožné dosiahnuť.

3. Mediálna spoločnosť

Je faktom, že najmä v poslednom desaťročí je spoločnosť zaplavovaná rozmanitými druhmi médií. Ku klasickým ako rádio, televízia, kino, pribudli nové elektronické a digitálne médiá. Tie ľuďom umožňujú vstupy do spleti informačných a komunikačných sietí, rýchly prenos informácií, uľahčujú komunikáciu a umožňujú interakciu prekonávajúcu čas a priestor, *sprístupňujú poznanie* reálneho sveta v širokej škále dimenzií a uhlov pohľadu a sú univerzálne použiteľné v pracovnej sfére, občianskej a sfére osobnej (Walterová, 2004). Masová komunikácia sa vyznačuje dvoma paralelnými systémami - tzv. diskurzívnym „televíznym“ modelom a dialogickým sociálnym modelom (Flusser, 2002). Médiá spadajúce do prvého modelu umožňujú človeku len obmedzený, jednosmerný spôsob komunikácie, jednoducho povedané „my sa nepozerala na televíziu, televízia sa pozerá na nás“ (Mc Luhan, 2000). Iné, napríklad sociálne internetové siete umožňujú vzájomnú komunikáciu, spojenú však so zvýšenou anonymitou a redukciami osobného kontaktu. Okrem toho médiá ako televízia nám na jednej strane ponúkajú esteticky pútavý svet plný emócií, ale väčšinou

ideovo prázdny. Paradoxne sa teda snažia pôsobiť na ľudí prostredníctvom emócií, ale zároveň ich do veľkej miery otupujú. Podľa Welsha (1993) v skutočnosti pôsobia na ľudí priam anesteticky, kedy u človeka dochádza k „zrušeniu elementárnej schopnosti pociťovať, ten sa stáva necitlivejším v zmysle straty, prerušenia alebo nemožnosti senzibility, počínajúc fyzickou otupenosťou až po duchovnú slepotu“.

Negatívny vplyv médií na deti a mládež sa vo vzťahu k učiteľom odráža v stále náročnejšej práci s nimi. Od televízie, ktorá ponúka deťom a mládeži množstvo negatívnych životných príkladov, manipuluje ich cez reklamu, ktorá pôsobí otupujúco, berie im vôľu, robí z nich pasívne bytosti (Šlosiar, 1998), redukuje komunikáciu na prevažne jednosmerný proces od média k človeku, cez internet a sociálne siete, ktoré prinášajú deťom a mládeži často škodlivé informácie, povrchnosť vzťahov, nebezpečné kontakty a deformáciu komunikácie bez kontaktu „zoči-voči“. Nehovoriac o agresívnych počítačových hrách s jediným cieľom – zlikvidovať „nepriateľa“ za každú cenu, bez akejkoľvek zodpovednosti. Zamyslenie M. Foucaulta (2000), ktorý vyslovuje názor, že „človek sa netvaruje ako vosk a oblbovanie médiami ho prijíma k tomu, aby bol zvedavý, ako je to v skutočnosti, núti sa ho pýtať sa“ prináša určitú nádej do nekultúrnej mediálnej kultúry vo vzťahu k človeku. Tu vyvstáva spoločenská požiadavka na učiteľov, aby najmä prostredníctvom výchovy k hodnotám a podporou kritického myslenia, pomohli budúcim generáciám získať schopnosť odlišiť kvalitu od prázdneho ľúbivého zovňajšku, ale aj chápať a prijať zodpovednosť za svoje rozhodovanie a konanie a získať pre život kľúčovú zručnosť komunikovať.

4. Spoločnosť bez citov

Prirodzenou súčasťou každého vzájomného osobného vzťahu je prevzatie zodpovednosti zaň a prijatie určitej miery rizika, spojenej s jeho možnou stratou. Súčasnú spoločnosť však charakterizuje vyhasínanie citov, ktoré sa podľa Lorenza (1990) spája so záujmom v čo najkratšom čase, dosiahnuť čo najvyšší komfort, s čo najmenším úsilím a súčasne s čo najmenšími citovými stratami. Tým postupne dochádza k zmenám vzorcov ľudského správania, ktoré smerujú k znižovaniu citovej viazanosti. To paradoxne núti človeka vyplňať prázdnotu, ktorá by mala byť naplnená plnohodnotnými vzťahmi, vyhľadávaním stále nových citových podnetov vo forme rýchlych povrchných vzťahov a môže viesť k obzvlášť nebezpečnému extrémnemu modelu správania, pri ktorom človek bez výčitiek mení ľudí za

ľudí. Práve na vernosti a pravde sa však zakladajú všetky vzájomné vzťahy ľudí, všetok život spoločenstva (Guardini, 1996), pričom človek vzniká a udržiava sa len tam, kde sú skutočné hodnotné osobné vzťahy. Keď ich povážlivo ubúda, slabne aj človek sám (Sokol, 2001). V tejto súvislosti sa učitelia stretávajú so stále väčším dôrazom na rozvoj emocionálnej inteligencie žiakov prostredníctvom emocionálnej výchovy. Emocionálnu inteligenciu žiakov, študentov, je možné cez kultivovať cez facilitáciu vlastností, ako rozvoj zručnosti chápanúcej a zrozumiteľnej komunikácie, empatie, tolerance, kooperácie a pod.

Práve emocionálna inteligencia totiž predpokladom zdravých medziľudských vzťahov a tým aj spokojného a šťastného života človeka. Významne mu totiž pomáha naplňovať svoje životné role, rolu priateľa, partnera, rodiča, spolupracovníka. Edukácia má byť teda nesená predovšetkým *starosťou o človeka*. Má byť láskyplná a má tiež k láskyplnosti viesť: Má poznávajúceho inšpirovať, aby poznávanému tiež slúžil a chránil ho v tom, čo je mu vlastné. Človek tu má šancu, že presiahne sám seba dobrodomím, ktorým je pre svet v ktorom žije (Šlosiar, 1998).

5. Netradičná spoločnosť

Odklon od tradícií v spoločnosti sa prejavuje najmä v zmene modelu rodiny, v zmene tradičných vzťahov, v odklone od tradícií. Podľa Lorenza (1990) sú však niektoré tradície kľúčové pre prežitie. Súčasne je takmer nemožné zistiť, ktoré sú práve tie, ktoré možno označiť za kľúčové. Preto je nebezpečné odkláňať sa od nich, len na základe toho, že nie je možné ich vedecky potvrdiť, či pochopiť rozumom.

V súčasnosti sa možné nebezpečenstvo straty tradícií spája najmä s rozpadom tradičného modelu rodiny. Vašutová (2004) hovorí o postupnom rozpade tzv. nukleárnej rodiny, kedy najmä dlhodobo rastúci trend rozvodovosti spôsobuje, že v rodinách nastáva prefeminizácia, kde sa dominantnou stáva rola matky, automaticky teda chýba rola otca, jeho vzor. Rodina sa spája stále častejšie s požiadavkami na materiálne zabezpečenie jej členov a orientáciou na ich výkony ako so vštepovaním hodnôt, výchovou, spoločne plnohodnotne stráveným časom. Tradičné orientačné vzory ako rodina sa teda pomaly rozplývajú a stávajú len prázdnyimi kategóriami (Hutterer, 2006). Podľa Lorenza (1990) nie je možné ani účelne mladej generácii brániť v revoltovaní a premene tradícií, dôležité je skôr pokúsiť sa im tradície a súčasné, tradičné hodnoty priblížiť a pomôcť im v nezaujatí nenávisťného postoja k nim, aby ich mohli

priať. Dôležitosť je nesporná, pretože oni sú budúcimi nositeľmi tradícií a kultúry. To je v súčasnej situácii nesmierne zložité, postupné prijímanie tradícií totiž vyžaduje aspoň minimálnu priamu skúsenosť a príklad predchádzajúcich generácií, ten však v spoločnosti často chýba, alebo nie je jeho sprostredkovaním prioritou. Tu učiteľom pribúda ďalšia zodpovednosť kladená na ich plecia, ktorá bola pôvodne najmä úlohou rodiny - sprostredkovanie tradícií budúcej generácii.

Pri jej zanedbaní totiž hrozí riziko, že ďalšie generácie sa budú potýkať s dôsledkami, ktoré aj v súčasnosti naberajú na vážnosti, ako vzájomná strata rešpektu a rešpektu k starším, prijatie povrchných hodnôt, neschopnosť nadviazať a udržiavať vzťahy, neschopnosť ale aj nechúť zakladať vlastné fungujúce rodiny a pod.

III. Postmoderný učiteľ

Koniec 20. storočia možno z hľadiska chápania človeka označiť ako obdobie postmodernity. Problém utvárania postmodernizmu a jeho pôsobenia v západnom svete sa dotýka svetového názoru, pohľadu na svet, vnímania sveta, kde „dominuje nielen racionálna a logicky formulovaná reflexia, ale hlboko emocionálna, vnútorne prežívaná reakcia súčasného človeka na okolitý svet. Nastupujúca éra postmodernity by mala ukončiť pyšnú vládu rozumu a vieru v objektívnu poznateľnosť sveta a zovšeobeciteľnosť poznaného (Kučerová in Strelec, 1998) v prospech plurality a slobody. Postmoderna teda vo vzťahu k človeku ide ruka v ruku s väčšou slobodou a zodpovednosťou voči nastávajúcim problémom, nie s dominantným racionalizmom, ale s novou schopnosťou celého bytia poznať a vedieť postaviť sa k problémom aj s citom (Špiner, 2007). Nebezpečenstvo postmodernej doby vo vzťahu k človeku je možné vidieť v obrovskej fragmentácii a individualizácii jednotlivcov, ktoré majú za následok vytrácanie sociálneho pozadia, v skracovaní životných práv a koncepcii a v absencii veľkých vízií a chýbajúcej motivácii, ktoré by dokázali pohnúť jednotlivca k činu, k zmene, v presadzovaní slobody na úkor pravdy. Ide o obdobie, kedy sa často hlavným programom života stáva egoizmus (Blaščíková 2007, Poláková 2007).

Ak však chceme ľudí motivovať k tomu, aby žili inak, aby ich k činnosti podnecovali iné hodnoty ako doposiaľ: ochrana prírody a láskyplná starostlivosť o ňu namiesto hrabivého drancovania a devastovania, hospodárnosť, namiesto plytvania, ochrana ľudských práv, demokracie, humanity solidarity a pluralizmu namiesto sebecka, bratovražedných bojov,

intolerancie, znesväcovanie legality a hrozivej recidívy bezohľadného práva silnejšieho, je potrebné zabezpečiť im kvalitnejšie vzdelanie a výchovu cez ktoré je možné čeliť ohrozeniam a krízam (Kučerová in Střelec, 1998).

Jej hlavnými nositeľmi sú prirodzene škola, učitelia, vychovávateľa. Učitelia ešte nikdy nestáli pod takými tlakmi meniť svoje poslanie, svoje ciele, spôsoby svojho fungovania ako teraz. Ešte nikdy sa pred nimi nevytyčovali nároky tak rýchlo ako teraz. Ešte nikdy nebola škola povolaná, aby zohrala takú rozhodujúcu úlohu v spoločenskom vývoji ako teraz (Spilková, Vašutová, 2008).

Napriek zvyšujúcim sa požiadavkám na školu a učiteľov, podľa Hutterera (2006) a Kaščáka (2003) v súčasnej postmodernej pluralistickej spoločnosti plnej zmien, zbavenej tradícií, nemôže škola celkom zodpovedne plniť svoje pôvodné, či nové úlohy. Požiadavky sú totiž príliš komplexné a súčasne prinášajú množstvo rozporov na to, aby boli plnené v jednej inštitúcii. Napriek tomu, že škola ako inštitúcia viac či menej funguje, je zrejmé, že zmeny v spoločnosti prinášajú závažné zmeny v roli učiteľa a ohrozenia učiteľov ako seabedomej profesijnej skupiny. Škola a učitelia musia zastrešovať a poskytovať stále viac v oblasti vzdelávania. Zvyšujúce sa požiadavky na „tvorbu“ kvalitných ľudských zdrojov a ich výkon kladú nové nároky na učiteľov najmä v oblasti znalosti cudzích jazykov, informačných technológií, ale aj premietnutie do spôsobu výučby a práce so žiakmi s dôrazom na rozvoj myslenia a aplikačné schopnosti. Okrem toho sa najmä v posledných rokoch vo výchovno-vzdelávacom procese stále dominantnejšou stáva výchova. Hlavnými dôvodmi sú najmä spomínané negatívne spoločenské vplyvy, ktorých dôsledkom je zvýšenie sociálno – patologického správania detí a mládeže. Podľa Helusa, žiak súčasnej školy je často citovo labilný, má sklón k agresii a sprevádza ho celkový nepokoj. Tým sa práca s ním stáva stále komplikovanejšou. (Spousta In: Střelec, 1998). Podľa Průchu (2002) sú však práve učitelia tretími dominantnými článkami vo výchove popri otcovi a matke, niekedy dokonca zastupujú rolu jedného či druhého, ktoré sú pre zdravý vývin jedinca nepochybne kľúčové. Ide teda o nemalú zodpovednosť, ktorej nezvládnutie sa môže negatívne podpísať na jedincoch a tým aj celej spoločnosti ktorú tvoria.

Nakoľko však učiteľ môže vplývať na svojho žiaka? Je možné tieto požiadavky vôbec plniť, alebo ide len o ideály dávno vzdialené od školskej reality a možností súčasného učiteľa?

Kaščák (2003) vyslovuje v tejto otázke pochybnosť. V rámci postmodernej edukačnej filozofie a sociológie sa totiž v zásade uznáva fakt, že intencionálny výchovný a socializačný vplyv je v prípade učiteľa v súčasnosti veľmi redukovaný. Tým na poli výchovy a socializácie učiteľom zostávajú funkcie, pri ktorých nerozhodujú o výchovných a socializačných obsahoch, ale len dohliadajú na priebeh akoby samočinného procesu. Dominantný vplyv učiteľov sa teda vytráca, prípadne presúva na stále dominantnejšie médiá a vplyv samotnej mládeže ako spoločenskej skupiny. Dochádza k tzv. retroaktívnej socializácii, teda k vplyvu mládeže na dospelých, učiteľov najmä v oblasti informačných technológií, konzumného správania, trávenia voľného času, módy, dynamiky života a pod. Najmä v súvislosti s týmito zmenami by učiteľ nemal zotrvať na stanovisku, že on má v rukách jediné možné osvedčené edukačné mechanizmy a mal by si uvedomiť hranice svojho edukačného pôsobenia. To by ho malo viesť k odklonu od prehnaných ilúzií, čo všetko dokáže a priniesť to do jeho postoja určitú skepsu a mieru sebakritiky, avšak nevyhasínajúcu motor angažovanosti a aktivity v zabezpečovaní výchovno-vzdelávacieho procesu.

Je nepochybné že s v súlade s týmito zmenami a zmenou postoja v duchu postmodernity sa učiteľ dostáva do rozporov medzi požiadavkami a možnosťami. V súvislosti s tým Kaščák (2003) hovorí o ceste „smejúceho sa Syzifa“, ktorá je pravdepodobne jedinou možnosťou v záujme vyrovnaní sa s nimi. Jedine humorom sa môže učiteľ vyrovnáť s rozpormi a znášať problematiku edukačného procesu, súčasne práve humor je impulzom ďalšieho konania, ktorý má okrem toho pre učiteľa dôležitú terapeutickú funkciu.

Rozpor je do veľkej miery prehĺbený verejnými proklamáciami, kedy je edukačné pôsobenie učiteľa chápané ako výhradné, ale v praxi takým nie je. *Ak však nebudú učitelia schopní si vzniknutú situáciu ujasniť a stať sa vedúcimi aktérmi zmeny, bude ich profesionalita vystavená pretrvávajúcemu spochybňovaniu s mnohonásobnými dôsledkami.* Tu nastáva zdroj negatívnych vplyvov na samotných učiteľov. Na jednej strane sa v očiach verejnosti, spoločnosti často stretávame s obrazom málo schopných, nesamostatných, zakomplexovaných, málo tvorivých odborníkov, ktorí žiakov neučia tvorivo myslieť, ich hlavným cieľom je zahlcovať ich množstvom učiva bez praktického využitia (Syřište, 2001). Učitelia sú tiež často videní ako vyhorení, frustrovaní, málo iniciatívni či dokonca leniví (Rýdl, 2001). Spolu s týmto obrazom sa stretávajú so stále väčším tlakom zo strany rodičovskej, decíznej a odbornej verejnosti na aktívne angažovanie sa v riešení náročných výchovných problémov, spojených najmä so spomínaným zvyšujúcim sa sociálno –

patologickým správaním detí a mládeže. Je to ich základnou povinnosťou a nik v tomto smere nepochybuje o ich rozhodujúcom vplyve. Pričom si samotní učitelia pravdepodobne uvedomujú svoj stále menší dosah na žiakov, avšak často vytrvávajú v snahe zabezpečiť všetko v súlade s požiadavkami spoločnosti. Napriek nespochybniteľnej zodpovednosti učiteľov za výchovu a vzdelávanie budúcej generácie je potrebné vziať do úvahy spoločenské zmeny a zodpovednosť za ne aspoň čiastočne preniesť aj na iné spoločenské články, ktoré sa na jej formovaní v súčasnosti podieľajú, príp. sa môžu úspešne podieľať v budúcnosti.

Vo vzťahu k postmodernému chápaniu učiteľa sa prikláňame k Skalkovej (1995), podľa ktorej môže jednostranné akcentovanie pesimizmu a skepticizmu, ktoré postmodernizmus prináša, viesť k „akejś vnútornej vykorenenosti, k znižovaniu vedomia zodpovednosti za výchovu a vzdelávanie mladej generácie“, čo je u učiteľov, ktorých hlavnou úlohou je práve výchova a vzdelávanie obzvlášť nebezpečné. Nie je teda nutné vzdávať sa pedagogického optimizmu, ktorý má predpoklady rozvíjať sa naďalej v nových podmienkach po novom, pretože jeho význam a preverovanie už od čias osvietenstva poukazujú na jeho obrovský význam a silu v oblasti pedagogiky.

Ľudský údel a „pluralita civilizačných foriem“ sú totiž spojené nádoby, ktoré sa v každom individuálnom živote znova a znova naplňujú a vyprázdňujú. Ako, čím a pokiaľ sú naplnené, závisí nielen na nádobách „civilizačných variáciách“, ale i na tom, kto nimi disponuje. Práve pedagogický optimizmus môže pomôcť pri nevyhnutnej kultivácii človeka, pretože v súlade s Kučerovou (1998) predpokladáme, že problémy človeka v každej dobe teda aj v postmoderne, môže riešiť len celý a kultivovaný človek, ktorý sa dovoľáva súdu osvietenej a citlivej múdrosti.

IV. Personalizmus

Personalistické teórie sa opierajú najmä o pojmy človek, osoba, ľudské ja, sloboda, autonómia, interakcia s prostredím.

Y. Bertrand (1998) rozlišuje tri zdroje inšpirácie personalizačných trendov a personalistických teórií v pedagogike.

- Prvým zdrojom boli *Predchodcovia nových škôl*, ktorý na začiatku 20. storočia vykonávajú rôznych pedagógov - A.S.Niell v Anglicku, C. Lombroso v Taliansku, E. Demolins vo Francúzsku, i H. Lietz v Nemecku. Podstatou zmeny bolo v tom období kladenie dôrazu na autonómny rozvoj dieťaťa.
- Druhým zdrojom bola *Personalistická psychológia*, ktorej hlavným predstaviteľom bol A. Maslow. Zrodila sa ako reakcia na tie smery psychológie, ktoré zastávali názory, že človek je ovládaný svojim nevedomím alebo životným prostredím, teda psychoanalytický smer a behaviorizmus. Hľadala tzv. tretiu cestu, ktorej podstatou je interakčné poňatie jedinca, čím vznikol nový obraz človeka, ktorí v sebe nesie vrodenu lásku a realizuje sa v tom, že prispieva k dobru celej spoločnosti.
- Posledným, tretím zdrojom inšpirácie bola *Skupinová dynamika* – Dynamická teória osobnosti Kurta Lewina, ktorou poukázal na závislosť medzi rozvojom dieťaťa a podmienkami, ktorých splnenie je jeho nutným predpokladom. Rozvoj osobnosti sa opiera o vnútornú potrebu, konkretizovanú v cieľi, pričom je potrebné splniť 2 podmienky – odpor a zažívanie konkrétnych problémov pri dosahovaní svojich cieľov. Dieťaťu teda musí byť umožnené klásť si vlastné ciele, jednať slobodne podľa vlastných potrieb a úsudku.

Fott (2011) hovorí, že v súčasnej pedagogike a výchove sa objavuje tendencia deklarovať za personalizmus každý pohľad, ktorý hovorí o individuálnosti človeka, o jeho dôstojnosti, hodnote, slobode. Aby šlo skutočne o personalistickú výchovu, musí byť jej podstatou skutočné poskytnutie pomoci rozvíjajúcej sa osobe v smere aktualizovania svojich životných schopností od fyzických, intelektuálnych, estetických, morálnych a náboženských.

Spresňujúce vymedzenie personalizačných trendov v súčasnej pedagogike a výchove ponúka vyčlenenie všeobecných znakov, ktoré boli sformulované v roku 2004 na konferencii významných protagonistov personalizácie Personalized education/Schooling for tomorrow, organizovanej OECD/CERI:

- Jadro personalizačného trendu tvorí dôraz na aktualizáciu rozvojových potencialít žiaka a na posilňovanie jeho autoregulácie, spravidla v oblasti kognitívnej, výukovej komunikácie a v oblasti pozitívneho, resp. aktivizujúceho sebapoňatia.

- Personalizované učenie je založené na úvodnom poznaní špecifických predpokladov každého individuálneho žiaka dosahovať úspech, resp. na poznaní činiteľov, ktoré jeho učebnému úspechu bránia. Ide teda o diagnostický predpoklad praktizovania personalizovaného učenia ako učenia šitého na mieru.
- S oporou o diagnostické poznanie je kladený dôraz na rozvoj kompetencie jednotlivých žiaka učiť sa učiť; teda vytvoriť si svoje vlastné, jemu zodpovedajúce učebné stratégie a štýly zvládania požiadaviek. A to ako všeobecne, tak vo vzťahu k jednotlivým vyučovacím predmetom, resp. k špecifickým úlohovým zadaniam.
- Kurikulum má byť projektované tak, aby zahrňovalo možnosti voľby žiakov rozvinúť svoje osobné vzdelávacie trajektórie, za ktoré nesú svoju zodpovednosť a ich realizácia im prináša zadosťučinenie. Nemajú však viesť k necitlivosti voči spoločným záujmom a ignorovaniu možnosti skupinovej spolupráce. Jednotlivé osobné trajektórie sa majú stretávať a napomáhať vzájomnému obohacovaniu, rešpektovaniu individuálnych kompetencií, ktoré umožňujú participovať na spoločnom riešení.

Toto všetko nutne implikuje nové chápanie školy, jej partnerov a celého školského politického kontextu. Škola sa má profilovať ako organizácia, ktorá je so všetkými svojimi aktérmi a systémom svojho fungovania účinne zainteresovaná na uskutočňovaní svojej personalizujúcej orientácii. Tomu musia samozrejme zodpovedať nové role a kompetencie učiteľa, nové poňatie jeho profesionality. Učiteľ by mal predstavovať plne funkčnú osobnosť – s dôrazom na sebaopoznanie, objavovanie vlastných hodnôt, vlastného učiteľského štýlu vo vyučovaní a jeho dôsledkov na dieťa. Keďže učiteľ je chápaný ako facilitátorom rozvoja dieťaťa, personalizmus kladie dôraz na najmä osobnostný rozvoj učiteľa, v jeho rámci na kultiváciu sociálnej kompetencie, ktorá je chápaná ako celkové „scitlivenie“ v oblasti sociálnych vzťahov, rozvoj zručnosti chápacej a zrozumiteľnej komunikácie, empatie, tolerancie, kooperácie a pod. (Spilková, Vašutová a kol., 2008).

Podľa Bertranda (1998) existujú dve hlavné tendencie personalistických teórií. Nedirektívne vzdelávanie je reprezentované najmä rogersovskou humanistickou pedagogikou a nehumanistickou pedagogikou C. Fotinasa. Interaktívnou pedagogikou, reprezentovanou reprezentovanú otvorenou pedagogikou A. Parého a G. Paquetta. My sa budeme bližšie zaoberať humanistickou pedagogikou, ktorej hlavným predstaviteľom je C. Rogers.

Humanistická pedagogika

Uplatniť humanistické hľadisko znamená uplatniť prioritne hľadisko človeka. (Švec In Kosová, 2000). Zdôrazňuje teda celkovú dôstojnosť a hodnotu ľudskej bytosti a kapacitu jej seberealizácie, pritom vychádza z predpokladu, že každý jedinec má v sebe potenciál pre rozvoj a tvorivý rast, aby však došlo k rozvíjaniu potencionálnych síl osobnosti, musí najprv dôjsť k uvoľneniu spontaneity, autenticity a tvorivosti osobnosti. Tento princíp prináša nové požiadavky na učiteľov – facilitátorov zodpovedných za rozvoj a tvorivý rast ich žiakov. Požiadaviek na učiteľov v humanistickej koncepcii výchovy a vzdelávania je mnoho, k tým základným by sme mohli zaradiť nasledujúce:

- učiteľ komunikuje so žiakom partnersky a prostredníctvom vzájomnej spolupráce s dôrazom na slobodu a zodpovednosť, uplatňuje nedirektívne výchovné štýly, v triede vytvára pozitívnu klímu, pomáha žiakovi budovať pozitívne vzťahy k sebe, k ľuďom a svetu, verí každému žiakovi, v každom veku, učí ho učiť sa a vytvorí si k vlastnému učeniu pozitívny vzťah, u žiaka posilňuje emocionálnu stránku učenia, nie je orientovaný na chybu a trest, vychádza zo skúseností, vedomostí a záujmov žiakov, vo výchovno – vzdelávacom procese posilňuje aktívnu pozíciu žiaka, jeho kreativitu, spontánnosť, slobodu, rozvoj jeho individuality a potencionálnych síl smerom k rozvoju vlastnej seberealizácie (Bajtoš 2006, Zelina 2004, Kosová 1995). Podľa C. Rogersa (Spilková - Vašutová 2008) musí mať dobrý učiteľ tri fundamentálne vlastnosti:

1. úprimnosť, chápanú ako autenticitu učiteľovho pôsobenia, bezprostrednosť vo vzťahu k žiakovi, schopnosť presiahnuť tradičnú rolu učiteľa
2. schopnosť bezpodmienečného akceptovania žiaka ako človeka, tzn. aby vzťah medzi učiteľom a žiakom bol kauzálne podmienený školskou úspešnosťou, resp. neúspešnosťou,
3. schopnosť empatie, vcítania sa do myšlienkového a pocitového sveta žiakov, porozumenie, pochopenie a pod.

Učiteľ by mal byť autentickou, tvorivou, zodpovednou, všestrannou a celistvou plnohodnotnou osobnosťou, ktorá má úctu k sebe, pozná hodnotu človeka, svoju vlastnú a hodnotu druhých, má zdravé sebedomie, vie čo chce, má svoje ciele. Je pružný, pohotový a originálny, vnútorne a navonok slobodný. Pozná svoje práva a povinnosti. Otvorene prežíva vlastné zážitky a skúsenosti, vie sa s nimi vyrovnávať, cítiť, prežívať, tešiť sa, čo mu

umožňuje precítiť prežívanie detí, chápať a vnímať ich problémy. Realisticky a pravdivo vníma svet, seba a iných bez skresľovania a predsudkov. Prostredníctvom toho nadobúda nové skúsenosti, pocity a postoje, cieľavedome rozvíja svoje schopnosti, stále sa zdokonaľuje, rastie ako človek. Bezpodmienečnou súčasťou jeho osobnosti je láska k deťom. (Kosová 1995, Kučerová, 1990).

Na učiteľov sú kladené neľahké úlohy, musia preberať veľkú zodpovednosť a plniť rozmanité, často protichodné požiadavky na zmenu v rôznych oblastiach výchovno-vzdelávacieho procesu. Zelina (2006) však na základe výsledkov relevantných výskumov realizovaných v niektorých demokratických krajinách, tvrdí, že práve učiteľský stav je najrigidnejší v prijímaní nových hodnôt, pričom učitelia sú prevažne v kategórii ľudí, ktorý majú bolesť zo samostatného rozhodovania, radšej utekajú od slobody a čakajú na rozhodnutia autorít, na direktívy. Navyše podľa Bajtoša (2006) „učitelia učia tak, ako boli sami učení“. O to viac je nevyhnutné vo fáze rozvoja osobnosti budúcich učiteľov venovať dostatočný priestor kvalitnej príprave. Je to kľúčové pri ich stotožnení sa s inovačnými koncepciami a odklone od direktívnych, rigidných, uniformných, transmisívnych modelov výchovy a vzdelávania, ktorý často zažívali ako žiaci. Len tým je možné uľahčiť im prechod zo školy do praxe, pripraviť ich na budúcnosť v roli učiteľa – facilitátora, ktorý bude aspoň čiastočne plniť požiadavky humanistickej koncepcie výchovy a vzdelávania, bude mať pocit naplnenia a dobre vykonanej práce, ktorej rozumie a stotožňuje sa s ňou. Pracovná spokojnosť, radosť z práce a chuť do ďalšej práce je základom životnej spokojnosti a stability, ktorá je nevyhnutnou podmienkou pre zdravý život človeka. Inak sa môže stať zdrojom záťaží rizikových pre udržanie dobrého psychického zdravia a teda do značnej miery môže ovplyvniť duševnú spôsobilosť učiteľov k výkonu ich profesie s možným negatívnym dopadom na žiakov, študentov.

Humanistická orientácia učiteľského vzdelávania v súlade s tým mala byť zameraná na produkciu jedinečných učiteľských osobností, ktorých cieľom bude rozvoj jedinečných osobností žiakov. Na základe jej hlavných 4 princípov možno formulovať tieto súhrnné ciele:

Jedinečnosť osobnosti v učiteľskom vzdelávaní znamená pripraviť učiteľa vedomého si vlastnej identity a hodnoty, čiže s pozitívnym sebapoňatím, s vlastným poňatím výučby a vlastným vyučovacím štýlom. V zmysle tohto princípu je jeho najvyššou učiteľskou

kvalitou schopnosť individualizovať ciele, obsah, metódy, formy či hodnotenie podľa možností a schopností každého žiaka.

Sebarozvoj osobnosti v učiteľskom vzdelávaní znamená učiteľa pripraveného v sebariadenom učení, schopného poznávať seba samého, plánovať si ciele, realizovať ich, kontrolovať sa a korigovať, hodnotiť vlastné výsledky, tvoriť projekty, kritériá, vlastné racionálne i umelecké výpovede, reflektovať svoje prežívanie, svoju komunikáciu, svoju pedagogickú prax ako podklad pre vlastný rast. V zmysle tohto princípu je jeho najvyššou kvalitou schopnosť tvoriť nedirektívny vzťah k žiakom ako priestor pre ich spoločné sebaobjektovanie a sebarozvoj.

Celostnosť osobnosti v učiteľskom vzdelávaní znamená učiteľa s vyváženým rozvojom jeho kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky, vnútorne integrovaného, s pozitívnym vzťahom i kritickým odstupom od seba i od sveta, osobnosť personalizovanú i socializovanú. V zmysle tohto princípu je jeho najvyššou kvalitou schopnosť synergicky využívať všetky zdroje, kanály a spôsoby pre kvalitatívny rast osobnosti každého žiaka.

Priorita personálnej roviny v učiteľskom vzdelávaní, predpokladá učiteľa, ktorý považuje výchovu žiakov nielen za svoju zámernú činnosť, ktorú treba naplánovať a zrealizovať, ale viac za jedinečné medziosobné vzťahy s každým z nich, ktoré treba zámerne tvoriť tak, aby každý žiak mohol do najväčšej miery sám rozvíjať svoje potenciality. V zmysle tohto princípu je najvyššou kvalitou učiteľa schopnosť pri každej svojej činnosti, či pri príprave na ňu, myslieť viac na žiaka, ktorý sa v nej bude učiť, alebo ju prežívať, ako na obsah, ktorý v nej treba prebrať (Kosová,).

Keďže v humanistickej axiológii možno za najvyššiu hodnotu označiť život človeka (Kučerová in Strelec, 1998), profesijný život učiteľa by mal byť procesom, v ktorom sa môže realizovať a je mu umožnené naplňovať svoje kreatívne potencie. Táto požiadavka je obzvlášť aktuálna v súčasnosti, kedy spoločnosť práve túto základnú potrebu človeka degraduje na pseudokreativitu pasívnej „receptie“ a ponúka permanentnú zábavu a pôžitok ako substitúciu tvorby (Petrušek, 2006).

Maslow, ako významný reprezentant humanistickej tradície, považuje práve sebarealizáciu za najvyššiu potrebu človeka. Vo svojej hierarchii hodnôt zdôrazňuje fakt, že základnou podmienkou na to, aby sa jedinec mohol stať zdravým sebarealizujúcim jedincom, je

naplnenie jeho potrieb (Coan, 1985). Neuspokojenie tzv. „nedostatkových“ potrieb nachádzajúcich sa v rebríčku pod sebarealizáciou (fyziologické potreby, potreba bezpečia, potreba spolunáležitosti a lásky, potreba úcty a sebaúcty) ohrozuje biologickú a psychologickú potrebu existencie jedinca (Čáp, Mareš, 2007). Okrem vývojov nižších „nedostatkových“ potrieb je potrebné jedincovi umožniť napĺňanie vývojovo vyšších tzv. rastových potrieb, ku ktorým zaradil estetické potreby, potreby vedieť a poznať a samozrejme sebarealizáciu, s nimi neoddeliteľne spája tzv. B-hodnoty ako spravodlivosť, jednoduchosť, krásu, dobrotu, jedinečnosť, hravosť, pravdu, sebastačnosť, dokonalosť, kompletnosť, ktoré sú výraznou charakteristikou ľudskej povahy. Len po naplnení nižších potrieb sa môže začať napĺňanie „vyšších“, kedy je správanie jedinca riadené prevažne snahami rásť, sebarealizovať sa a uplatňovať v živote hodnoty, ktoré sú totožné s B hodnotami. Pre sebarealizujúceho sa jedinca je potom typické akceptovanie seba a iných, altruizmus a dobré vzťahy k okoliu, tolerancia, účinná percepcia reality, zameranie sa na riešenie problému iného, ochota prijímať zodpovednosť, schopnosť odstupe, spontánnosť, prirodzenosť, demokratická štruktúra charakteru, zmysel pre humor, nezávislosť a tvorivosť(Čáp - Mareš 2007, Coan 1985). Mnohé z týchto charakteristík nápadne pripomínajú požiadavky kladené na učiteľov - facilitátorov a ich osobnosť v humanistickej koncepcii. Aby však mohli byť vyžadované školou a úspešne napĺňané učiteľmi, je dôležité uvedomiť si dva základné predpoklady. *Aby sme sa vyhli sklamaniam v ľudskej povahe, musíme sa najprv vzdať ilúzií o nej* - nie je reálne žiadať od „každého“ učiteľa splnenie „všetkých“ požiadaviek kladených na jeho na osobnosť v humanistickej koncepcii. *Čo môže pre učiteľov v tomto smere organizácia – škola urobiť* s podporou ďalších kľúčových zložiek školského systému (MŠSR, ŠPÚ, MPC). Podľa Maslowa (Coan, 1985) je dobrá organizácia taká, ktorá podporuje spokojnosť a rast všetkých svojich členov. To má v ideálnom prípade viesť k sebarealizácii každého zamestnanca. Organizácia umožňuje zamestnancom účasť na takom riadení, ktoré na jednej strane zabezpečuje efektívnosť jej fungovania a súčasne pomáha ich rastu. Tieto dve kľúčové požiadavky je nielen možné zlúčiť, navyše sa môžu vzájomne podporovať, čím sa zvýši efekt jednej aj druhej, čo je prínosné pre zamestnancov – učiteľov, pre ľudí s ktorými pracujú - ich žiakov, študentov a tým pre celú našu spoločnosť.

V.Sociálny konštruktivizmus

Základnou myšlienkou sociálneho konštruktivismu je zdôraznenie sociálnych a kultúrnych podmienok poznávania a činnosti jedinca a ich vplyvov na jedinca v procese učenia. Podľa Kollárikovej a Pupalu (2001) sa poznanie chápe ako dôsledok činnosti človeka, ktorou vstupuje do interakcie s prostredím. Svet sa teda pre neho stáva významným práve tým, že s ním interaguje, pričom význam sveta je daný jeho aktivitou, operovaním vo fyzickom priestore, prispôbovaním si sveta vlastným záujmom a potrebám.

Existuje viacero sociokonštruktívnych teórií, ktoré zdôrazňujú rôzne stránky sociokultúrnych transakcií medzi človekom a prostredím.

V súvislosti s požiadavkou na duševnú spôsobilosťou učiteľov sa budeme bližšie zaoberať teóriou sociálneho učenia A. Banduru, ktorý je považovaný za priekopníka teórie sociálneho učenia. Práve Bandura si uvedomil, že jedinec sa mnohým veciam učí cez modely, ktoré v jeho sociálnom prostredí reprezentujú iní ľudia (Bertrand, 1998), čo dokazoval vo svojich výskumoch sociálneho učenia (Helus, 1973).

Pomenoval šesť hlavných charakteristík sociálneho učenia:

1. Vzájomný vplyv činiteľov - ľudia nie sú závislí výlučne na svojich potrebách, nie sú automaticky pod vplyvom svojho prostredia. Ovplyvňujú svoje prostredie a to zase spätne ovplyvňuje ich správanie, pričom na seba vzájomne pôsobia tri skupiny faktorov - udalosti, ktoré prebiehajú v prostredí, vlastnosti osoby a jej správanie.
2. Nepriame (zástupné) učenie - spočíva v rozšírení chápania sociálneho učenia, že človek sa neučí len tým, že niečo robí. Môže sa učiť aj jednoduchým pozorovaním toho, čo iní robia miesto neho. Má schopnosť nepriameho sociálneho učenia.
3. Symbolická predstava - hovorí o tom, že ľudská bytosť vykazuje určitú "plastičnosť", ktorá závisí od toho, čo človek je, čo robí, čo chce robiť a čo si myslí, že by robiť mohol. Má totiž rôzne schopnosti, ktoré z neho robia ľudskú bytosť, pričom sa o svoje myšlienky a nápady delí s druhými ľuďmi a koná podľa nich. Môže si urobiť obraz o svojej budúcnosti, môže si klásť ciele a konať práve podľa predstavy o tom, čo by sa mohlo v budúcnosti diať.

4. Vnímanie svojej vlastnej účinnosti - spočíva v *perceptii* svojej vlastnej schopnosti uspieť a vo vnímaní účinnosti svojho konania. Učenie a činnosť danej osoby závisia od toho, čo si ona samotná myslí o svojich vlastných schopnostiach. Človek teda bude mať väčšiu nádej dosiahnuť úspech, ak v neho verí. A ak úspech dosiahne, či nedosiahne a to či bude členmi spoločenstva hodnotený pozitívne, či negatívne ďalej modifikuje spôsob, akým sa díva na svoju vlastnú schopnosť byť úspešný.
5. Autoregulácia - človek má schopnosť ovplyvňovať, regulovať sám seba, teda môže do istej miery sám ovládať svoj osud. Nie je vydaný napospas ani svojmu prostrediu, ani svojim inštinktom. Môže konať v súlade so svojimi potrebami a modifikovať svoju činnosť podľa jej výsledkov. Môže uvažovať o tom, čo sa okolo neho deje; môže pozorovať a analyzovať sám seba a dokonca analyzovať svoj spôsob myslenia, modifikovať svoje vlastné vnemy a svoju činnosť.
6. Vytváranie vzorov - človek sa môže učiť prostredníctvom napodobovania druhých ľudí. V niektorých prípadoch si zvolí niektorú osobu ako svoj vzor a veľa prejavov jej správania napodobňuje. Koná rovnakým spôsobom ako druhý človek. Rozdiel medzi zástupným (nepriamym) učením a učením podľa vzoru (modelu) spočíva v nasledujúcom aspekte – v prvom prípade sa človek učí tým, že pozoruje výsledky správania iného človeka; v druhom prípade sa učí na základe výsledkov svojho vlastného správania inšpirovaného modelom. (Bertrand, 1998).

Napriek faktu, že sociálne učenie je celoživotným procesom, obzvlášť významne sa uplatňuje v období detstva. Ide totiž o silne formatívne obdobie ľudského života a ľudského rozvoja, ktoré je typické rýchlym rastom schopností a rýchlosťou zmien (Bandura, 1989). Sociálne učenie dieťaťa, so všetkými svojimi charakteristikami, prebieha za účasti rodiny (najmä tej najbližšej) a školy- učiteľov, vychovávateľov a spolužiakov. Podľa Bertranda (1998), podnet k vytváraniu teórie A. Banduru dali práve učitelia, ktorí si uvedomili nutnosť brať pri edukácii ohľad na kultúrne a sociálne podmienky učenia a jeho mechanizmy. Práve učitelia totiž uvádzajú dieťa- žiaka do školskej kultúry a do siete sociálnych vzťahov, nových sociálnych rolí. Oni otvárajú vývinové a individuálne možnosti dieťaťa. Poskytujú prvé oporné body v orientácii vo svete, sprostredkujú základne kultúrne zručnosti ako inštrumenty k ďalšiemu vzdelávaniu. Popri matke a otcovi sú pre svojich žiakov významnými identifikačnými vzormi

(Spilková, 2001). Prostredníctvom učiteľov si žiaci významne vytvárajú vzťah k iným ľuďom aj samým k sebe.

V tejto súvislosti vyvstáva požiadavka na osobnosť učiteľa a jeho duševnú spôsobilosť k výkonu učiteľskej profesie. Bandura (1989) vo svojej teórii predstavuje model príčinnej súvislosti zahŕňajúci trojaký recipročný determinizmus. V tomto modeli správanie, poznávanie a ďalšie osobnostné faktory a vplyvy prostredia fungujú ako interakcia faktorov, ktoré sa navzájom obojsmerne ovplyvňujú, pričom niektoré môžu byť silnejšie než ostatné a nemusia sa vyskytovať súčasne. Vo vzájomnej interakcii učiteľa a žiaka, učiteľ svojho žiaka môže v jeho rozvoji významne podnecovať, na druhej strane ho môže významne obmedzovať.

Uvedieme niekoľko príkladov. V súvislosti so zvyšujúcim sa výskytom sociálno – patologického správania detí a mládeže sa na učiteľa prenáša zodpovednosť za celý rad negatívnych javov. Keďže v sociálnej interakcii platí, že nielen učiteľ ovplyvňuje svojich žiakov, ale platí to aj naopak, tzn. že je len na ňom, či dokáže prekonať negatívny vplyv svojich žiakov na ich sociálne prostredie, teda aj na neho samotného a či je opakovane schopný a ochotný poskytovať žiakom pomoc a pozitívne zameranú podporu (Kalhous-Obst, 2002).

Okrem toho školská realita zahŕňa vo veľkej miere proces hodnotenia, najmä hodnotenia učenia a správania sa žiakov. Riziko tohto procesu je v tom, že učiteľ môže od negatívneho hodnotenia momentálneho stavu žiaka prejsť k negatívne hodnoteniu osobnosti ako celku, čo môže následne negatívne ovplyvňovať žiakovo sebapoňatie a jeho ďalší vývin. Pri hodnotení môže učiteľ sklznúť k zdôrazňovaniu perfektnosti „dobrého žiaka“ – modelu vo vzťahu k nedostatočnému správaniu „zlého žiaka“. Podľa Banduru to môže vyvolať averziu, vzdor a agresivitu dieťaťa, ktorú môže namieriť nielen na samotný model – „dobrého“ žiaka, ale celé sociálne prostredie (Helus, 1973).

Súčasne s tým, ako zdôrazňuje a výskumne potvrdzuje Bandura (Bandura 1989, Helus 1973), je pre učiteľov kľúčové uvedomiť si, že ich pozorovateľné osobnostné charakteristiky môžu mať značný vplyv na ich sociálne prostredie - žiakov. Všeobecne sa totiž uplatňuje značný vplyv statusu dospelosti na „napodobňovacie“ správanie detí, navyše v tomto prípade podporený statusom učiteľa, ktorý má silný vplyv na príjemcov a ich rozvoj. Je preto

potrebné, aby učiteľ pôsobil na žiakov posilňujúco, pretože práve posilnenie a sociálna podpora sú základom ich ďalšieho pozitívneho psychosociálneho rozvoja.

Záver

V štúdií popisujeme znaky globalizovanej postmodernej spoločnosti a ich vplyv na učiteľskú profesiu v súčasnosti. Charakterizujeme „postmoderného učiteľa“ - riziká a očakávania na jeho profesionalitu v meniacich sa spoločenských podmienkach z pohľadu humanistických, personalistických a konštruktivistických edukačných prístupov..

Literatúra

BAJTOŠ, J.: Osobnosť učiteľa v dimenzii tvorivo – humanistickej koncepcie výchovy. In: *Didaktika v dimenziách vedy a praxe*. Prešov: Euroeducation, n.o., 2006. ISBN 80-969578-0-5

BANDURA, A.: Social cognitive theory. In R.Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol.6. *Six theories of child development* (pp. 1-60), Greenwich, CT: JAY press, 1989.

BERTRAND, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998, ISBN: 8071782165

BLAŠČÍKOVÁ, A.: Reflexia moderného a postmoderného dialógu. In *Medzi modernou a postmodernou III*. Ostrava: TU, 2008, 168 - 171. ISBN 978-80248-1730-9

COAN, R.W.: *Duševní zdraví a problém optimální osobnosti*. Bratislava: VÚDPAP, 1985.

ČÁP, J. –MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7

FLUSSER, V.: *Komunikológia*. Bratislava: Mediálny inštitút, 2002. ISBN 80-968770 - 03

FOTTA, P.: Spor o hranice školskej výchovy. Historicko – filozofická analýza. In *Filozoficko – antropologické predpoklady výchovy v personalistickej filozofii*. Prešov: Prešovská univerzita, 2011, s.34 - 47. ISBN978-80-555-0350-9.

FOUCAULT, M.: *Moc subjekt a sexualita*. Bratislava: Kaligram, 2000. ISBN 8071493880

GUARDINI, R.: Pravdivosť. In *Morálne problémy súčasnosti*. MC Banská Bystrica, 1996, s.10-15.

- HELUS, Z.: *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: SPN, 1973.
- HUTTERER, R.: Pre akú spoločnosť vychovávame? In *Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť*. Bratislava, 2006, s.17 - 21.
- KALHOUST, Z. – OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KAŠČÁK, O.: Pod diktátom rôznorodosti : učiteľ vo svete postmoderných teórií. In.: *Pedagogická revue*, 55, 2008, s.242 - 254.
- KOLÁRIKOVÁ, Z. - PUPALA, B a kol.: *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOSOVÁ, B. Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo Ako ďalej na prvom stupni ZŠ. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 1995. ISBN 80-88825-00-8.
- KOSOVÁ, B. 2000. Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ. Banská Bystrica: MC Banská Bystrica, 2000, 88 s. ISBN 80-8041-301-0.
- KOSOVÁ, B.: *Perspektívy učiteľského vzdelávania – východiská, paradigmy a spoločenské výzvy*. In *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania*. Banská Bystrica: PF UMB, 2005.
- KUČEROVÁ, S. *Obecní základy mravní výchovy*. Brno: Paido 1990.
- KUČEROVÁ, S.: *Filozofie výchovy a obecná pedagogika*, In.: *Pedagogická orientace*, 1993, č.8-9, s.13-23.
- KUČEROVÁ, S. : *Hodnotová orientace súčasnosti a výchova*. In Střelec, S. et al.: *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998, s.15 - 27. ISBN 80- 85931-61-3.
- LORENZ, K.: *8 smrtelných hříchů*. Praha: Academia, 1990. ISBN 80-200-0842-X.
- MC LUHAN, M.: *Člověk, média a elektronická kultura*. Brno: Jota, 2000. ISBN 80-7217-128-3.
- MELKUSOVÁ, H.: Význam vzdelávania pri formulovaní životného štýlu obyvateľov EU v postmodernej spoločnosti. In *Medzi modernou a postmodernou III*. Ostrava: 2008, s. 340 - 345. ISBN 978-80248-1730-9.

- MEZŘICKÝ, V.: *Globalizace*. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787485.
- PETRUSEK, M.: *Společnosti pozdní doby*. Praha: Slon, 2006, ISBN 80-86429-63-6.
- POLÁKOVÁ, E.: Hodnoty a etika médií v postmodernej spoločnosti. In *Medzi modernou a postmodernou III*, s. 26 - 32. Ostrava: TU, 2008, ISBN 978-80248-1730-9
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- RÝDL, K. K výsledkům dvouletého výzkumu univerzity v Mnichově o prestiži učitelů v Bavorsku. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpurný systém 2. díl*. Praha: UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
- SKALKOVÁ, J.: *Postmoderné myslenie a pedagogika*. In *Pedagogická revue*. 47, 1995, č. 5-6.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.
- SMETÁČEK, V. a kol.: 2000. Změny v postavení člověka a společnosti, výchovy a pedagogiky. In *Pedagogická orientace*, č.1, s.6-20.
- SOKOL, J.: - *Člověk jako osoba*. Praha: UK, 2001, druhé rozšířené vydanie.
- SPIPKOVÁ, V. Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpurný systém 2. díl*. Praha: UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
- SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ J. a kol.: *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha : UK PedF, 2008. ISBN 978-80-7290- 384-9.
- SYŘIŠTE, I. Koncept profesionality učitele na základě jeho pojetí v médiích. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpurný systém 2. díl*. Praha: UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
- ŠLOSIAR, J.: *Kapitoly z filozofickej antropológie III*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1998. ISBN 80-8041-200-6.
- ŠPINER, D.: Pluralita ako prejav postmodernity. In *Medzi modernou a postmodernou III*. Ostrava: TU, 2008, 165 - 167. ISBN 978-80248-1730-9.

WALTEROVÁ, E. a kol.: *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti. 1.díl* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

WELSH, W.: *Estetické myslenie*. Bratislava: Archa, 1993. ISBN 80-7115-063-0.

ZELINA, M.: *Teória výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: Mladé letá, 2004. ISBN 80-10-00456-1.

ZELINA, M.: Súčasné trendy v slovenskom školstve. In *Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť*. Bratislava, 2006, s. 21 - 25.