

Komparácia profesijných činností slovenských, českých a poľských učiteľov na primárnom stupni školy

Simoneta Babiaková

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Redakci zasláno 16. 12. 2011 / Do tisku prijato 10. 3. 2012

Abstrakt: Cieľom príspevku je porovnať profesijné činnosti učiteľov troch krajín z hľadiska ich časovej záťaže. V úvode autorka venuje pozornosť pojmu profesiografia učiteľa a zameriava sa na súčasné profesiografické výskumy, ktoré boli okrem iného inšpiráciou pre prezentovaný medzinárodný výskum profesijných činností učiteľov. V ďalšej časti príspevku sú načrtnuté výskumné ciele, výskumná stratégia a výskumné nástroje. Autorka v štúdiu podrobne rozoberá najmä činnosti priamo súvisiace s vyučovaním a uvádza čas, ktorý im učitelia primárneho vzdelávania venujú. Z výskumných zistení vyplýva, že českí učitelia viac ako slovenskí a poľskí plánujú a projektujú vyučovanie, hodnotia žiakov a opravujú ich práce. Slovenskí učitelia najviac vysvetľujú nové učivo a poľskí najviac motivujú žiakov na vyučovaní a tvoria individuálne výchovno-vzdelávacie plány pre žiakov so špeciálnymi potrebami. Zistili sme tiež, že časová záťaž učiteľov primárneho vzdelávania v ich profesii v porovnaní s minulosťou rastie a okrem činností priamo alebo nepriamo súvisiacich s vyučovaním mnoho času venujú vzdelávaniu a sebazvdelávaniu v súvislosti s meniacimi sa spoločenskými a profesijnými podmienkami.

Kľúčové slová: učiteľ primárneho vzdelávania, profesijné činnosti, profesiografia, autoobservácia, pracovný týždeň, výučba.

1 Úvod

Profesia učiteľa primárneho vzdelávania vyžaduje špecifické vedomosti, zručnosti a postoje. Učiteľ by mal zvládnuť obsah primárnej edukácie stanovený štátnym vzdelávacím programom, vedieť participovať pri tvorbe školského kurikula, na základe pedagogickej diagnostiky jednotlivcov aj skupiny žiakov vedieť formulovať edukačné ciele a realizovať psychodidaktickú analýzu obsahu edukácie. Ide o kompetencie potrebné na tvorbu tematických plánov vychádzajúcich zo schváleného a akceptovaného školského vzdelávacieho programu, ktoré prispôsobí na konkrétne podmienky školskej triedy a potreby žiakov v nej. Na základe psychodidaktickej analýzy obsahu

edukácie a projektovania každodenného vyučovania dochádza k metodickej premene školského programu do podoby konkrétnych výsledkov výučby. Príprava a riadenie vyučovania si vyžaduje od učiteľa profesionála množstvo profesijných činností. Dokáže učiteľ tieto profesijné činnosti v pedagogickej realite identifikovať a zaznamenať ich? Vie odhaliť ich štruktúru? Dokáže zistiť, aký pomer tvoria vo vzťahu k jeho celému profesijnému výkonu? Náš výskumný projekt s medzinárodnou slovensko-česko-poľskou účasťou¹ mal ambície odpovedať na uvedené otázky.

2 Teoretické východiská a doteraz realizované profesiografické výskumy

2.1 Profesiografia

Analýzou konkrétnych profesijných činností učiteľa sa zaoberá profesiografia učiteľského povolania, ktorá odhaľuje v akom čase, s akou záťažou ich učiteľ vykonáva a aká je miera ich odbornosti. Podľa Bureša (1981) je profesiografia (angl. *job-analysis, work analysis, work description*) odbornou činnosťou personalistiky a zároveň výskumnou metódou, ktorá sa zaoberá systematickým zhromažďovaním, deskripciou, analýzou a hodnotením pracovných činností s ohľadom na osobnostné a odborné predpoklady na ich vykonávanie. Definícia profesiografie, ktorú vypracovala Komisia pre nasadenie pracovných síl federálnej zamestnaneckej služby pri ministerstve práce USA (Matoušek, Růžička, & Hladký, 1972) upresnila, že ide o proces zisťovania a referovania o závažných informáciách vzťahujúcich sa k povahe určitej práce, ktorý sa uskutočňuje pomocou pozorovania. Zisťujú sa povinnosti tvoriace náplň práce, ďalej schopnosti, znalosti, zručnosti, ktoré sú vyžadované od pracovníka k úspešnému výkonu konkrétnej práce. Sanchez a Levine (2001) i Milkovich a Boudreau (1993) deklarujú potrebu posudzovať povahu pracovných činností aj určitými osobnostnými charakteristikami a spôsobilosťami, pretože sa domnievajú, že sú pre výkon profesie nevyhnutné. Spomínaní autori vnímajú práve tento fakt ako zásadný argument pre to, že problematika profesiografie patrí aj do pôsobnosti psychológie.

¹ Výskum sa realizoval v rámci projektu APVV-0026-07 *Profesia „učiteľ preprimárnej edukácie“ a „učiteľ primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí* na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici. Poďakovanie patrí slovenskej Agentúre na podporu výskumu a vývoja a vedúcej riešiteľke projektu APVV-0026-07 prof. PhDr. Bronislave Kasáčovej, CSc.

Medzi základné metódy profesiografie radíme dotazník, pozorovanie a rozhovor. V prípade pozorovania sa sledujú buď jednotlivé zložky činností, alebo je pozorovanie komplexné a zahŕňa všetky zložky činnosti za celú pracovnú zmenu a v takomto prípade ide o snímky pracovného dňa. Prostredníctvom snímok pracovného dňa je možné zistiť, ktoré činnosti a v akom rozsahu zamestnanec vykonáva v rámci svojho povolania.

2.2 Profesiografické výskumy – stručný prierez

S problematikou profesiografie sa stretávame už v staršej literatúre. V šesťdesiatych a sedemdesiatych rokoch 20. storočia sa osobnosťou učiteľa z hľadiska profesijných činností zaoberali viacerí československí autori ako Ďurič (1969), Baláž (1973), Špendla (1974), Januška (1979), ktorí podrobne skúmali učiteľskú profesiu a pokúsili sa zhrnúť jej charakteristické znaky.

Rozvoj školskej politiky v krajinách EU pod vplyvom medzinárodných inštitúcií, s prijímaním novej legislatívy a z toho vyplývajúcich zmien vo výchove a vzdelávaní týkajúcich sa funkcií školy, školského kurikula i rol učiteľa vedie výskumníkov k profesiografickému skúmaniu učiteľskej profesie i v súčasnosti. V našej štúdii sa zameriavame najmä na profesiografické výskumy v Slovenskej, Českej a Poľskej republike (Kurelová, 1998, 2004; Urbánek, 1999, 2005; Fülöpová, 1999; Blížkovský, Kučerová, & Kurelová et al., 2000; Vašutová, 2004; Radwiłowiczowie, 1981 atd.). Dôvodom nášho záujmu je to, že momentálne všetky tri spomínané krajiny pripravujú do praxe zavedenie štandardov učiteľskej profesie a ako skúsenosti z iných krajín ukazujú, nie je to možné a ani správne bez empirického poznania edukačnej reality, z pohľadu personalistiky a priameho skúmania profesijných činností učiteľa v odborných pedagogických a pracovných súvislostiach (Kasáčová, 2011, s. 12). Profesionálne činnosti v týchto krajinách v ostatnom čase vo svojich publikáciách výskumne spracovali Šimoník, 1994; Bendl, 1997; Janík, 2002, 2005; Heřmanová & Langová, 2005; Kasáčová & Tabačáková, 2010 a iní.

Urbánek (1999) realizoval výskumný projekt zameraný na profesionálnu časovú záťaž učiteľov základných škôl s cieľom zistiť, koľko času učiteľ venuje všetkým profesijným aktivitám v priebehu priemerného pracovného týždňa a aká je štruktúra profesijných činností učiteľa. Výskumnú vzorku tvorili učitelia 1. a 2. stupňa ZŠ. Dáta autor zabezpečil prostredníctvom týždennej časovej snímky profesijných činností na autoobserváciu učiteľov, ktorá bola administrovaná študentmi učiteľstva počas pedagogickej praxe. Pozornosť

venoval najmä kvantitatívnym činiteľom ako je objem, rozsahu a časová záťaž, z ktorých vyplynula štruktúra činností. Na doplnenie výskumu využil autor rozhovor s učiteľmi. Výskum sa uskutočnil v mesiacoch marec a apríl v roku 1997, v „typickom“ bežnom týždni (vrátane soboty a nedele). Do profesijných aktivít neboli zaradené činnosti, ktoré trvali menej ako 10 minút a ani prestávky, okrem tých, počas ktorých učitelia vykonávali dozor. Keďže medzi učiteľmi 1. a 2. stupňa neboli zaznamenané štatisticky významné rozdiely, výsledky autor interpretoval spoločne. Celková priemerná týždenná časová záťaž učiteľov ZŠ bola 2 712 minút (t. j. 45 hodín a 12 minút).

Blížkovský et al. (2000) vo svojej odbornej publikácii prezentovali medzinárodný výskum v Českej, Slovenskej a Poľskej republike. Podstatou empirického výskumu bola funkčne upravená komparatívna profesiografia učiteľov, realizovaná prostredníctvom akčného výskumu pomocou autoreflexie. Hlavným výskumným nástrojom bol týždenný záznam profesijných činností učiteľa, dotazník pre učiteľov a doplňujúcim zdrojom informácií o školských sústavách v zúčastnených krajinách boli správy expertov. Výskumnú vzorku tvorili učitelia s vysokoškolským vzdelaním, minimálne s 5-ročnou praxou, muži aj ženy pôsobiaci na 1., 2. aj 3. stupni mestských a vidieckych škôl. Výskumná vzorka bola rozdelená na tri skupiny: prvá vyplňala časové snímky, druhá vyplňala dotazníky a tretia zrealizovala expertízu. V profesiografii porovnávali priemerný čas venovaný profesijným činnostiam počas týždňa aj počas jednotlivého dňa. Na Slovensku participovala na výskume Fülöpová (1999), pričom analyzovaných bolo 177 týždenných záznamov profesijných činností a 247 dotazníkov. Priemerný týždenný profesijný čas učiteľov na Slovensku bol 41 hod. 48 min., v Česku 42 hod. 33 min. a v Poľsku 40 hod. 24 min.

Podrobnú štúdiu z hlavných výsledkov realizovaného profesiografického výskumu považovanú za východisko pre princípy a metodológiu tvorby štandardov učiteľskej profesie a príspevok k prekonaniu závažného systémového deficitu v učiteľskej príprave predložila Kurelová (2004) v monografii *Od profesiografie učiteľů ke standardu učitelské kvalifikace*.

Hanesová (2009) vypracovala deskriptívny prehľad výsledkov pracovnej záťaže učiteľov na základe dostupných zahraničných pedeutologických výskumov pojednávajúcich o profesijných činnostiach učiteľov. V tabuľke 1 udávame priemerné počty hodín, ktoré učitelia v jednotlivých krajinách venujú učiteľským aktivitám v priebehu týždňa. Skúmané boli činnosti

ako: priama vyučovacia činnosť, príprava vyučovania a diagnostikovanie, oprava žiackych prác, výroba pomôcok, administratívne činnosti, kontakty s rodičmi/žiakmi, kontakty s kolegami a verejnosťou, ďalšie činnosti v škole (doučovanie, dozor, aktivity po vyučovaní), aktivity počas víkendov (príprava na vyučovanie, opravy prác), ďalšie vzdelávanie učiteľov.

Tabuľka 1

Čas učiteľov venovaný profesijným činnostiam

Krajina	Počet hodín / týždeň
Hong Kong (2006)	63,5
Veľká Británia (2002)	54,8
Veľká Británia (1994)	53,6
Kanada (2004)	53,3
Kanada (2001)	53,1
Kanada (2000)	52,5
Kanada (2002)	52,0
Veľká Británia (2006)	50,1
Tasmánia (2004)	48,7
Nový Zéland (1995)	47,4
Austrália (2005)	47,1
Česko (1999)	45,4
Veľká Británia (1971)	44,6
Rakúsko (2000)	43,4
Slovensko (1999)	41,8
Poľsko (1999)	39,1
Švajčiarsko (1999)	38,2
<i>Slovensko (2009–2010)</i>	<i>43,0</i>

Pozn.: Prevzaté z Hanesová (2009, s. 162).

Výsledky skúmania preukázali, že najviac hodín učiteľských činností vykazovali výskumy realizované dotazníkmi a najmenej bolo vykazovaných časovými snímkami. Môže to byť spôsobené tým, že ľudia, ktorí sú predmetom výskumu, hrajú svoje roly – upravujú svoje správanie, konanie i sled myšlie-

nok na základe svojich očakávaní o výskume a svojich cieľov, jednoducho „prikrášľujú“ realitu (Gavora, 2007, s. 37). Na druhej strane švajčiarsky pedagóg Landert (2006), ktorý realizoval profesiografický výskum v nemecky hovoriacej časti Švajčiarska upozorňuje na úskalia profesiografického výskumu aj pri použití časových snímok. Kontrola výsledkov jeho výskumu pomocou rozhovoru s učiteľmi preukázala, že len u 20 % učiteľov bola zistená časová zhoda, 37 % učiteľov zaznamenalo väčšie časové zaťaženie ako reálne a až 43 % učiteľov pracovalo v skutočnosti viac, ako uviedli v záznamoch. Z uvedeného vyplýva, že niekedy možno pochybovať o objektivite profesiografických výskumov, ale pri premyslenej metodologickej stratégii a svedomitej príprave výskumného projektu je možné všetky negatíva minimalizovať (Kasáčová & Tabačková, 2010, s. 61).

Hanesová (2011, s. 341–367) vypracovala pre náš výskumný projekt s medzinárodnou slovensko-česko-poľskou účasťou podrobnú databázu výskumov učiteľa v zahraničí, v ktorých sa zamerala aj na výskumy využívania pracovného času, výskumy pracovnej záťaže a kvality života učiteľa primárneho vzdelávania.

Profesiografické výskumy sú využiteľné pre personálny manažment – nastavovanie náplne pracovnej činnosti, hospitácie a hodnotenie pracovníkov; pre výber pedagogických pracovníkov pre štandardné a špecializované funkcie súvisiace s pracovnými pozíciami; pre tvorbu a dotváranie evalvačných kritérií; pre riadenie adaptácie začínajúcich učiteľov a ich zaradenie do systému kontinuálneho vzdelávania v súvislosti s evalvačnými kritériami; pre kariérny rozvoj učiteľov, formulovanie priorít v rozvoji učiteľského zboru a ich cielené vzdelávanie; pre úpravu pracovnej náplne pre špecializované funkcie vyplývajúce zo špecifík výkonu v podmienkach konkrétnej školy a triedy; pre oblasť pregraduálnej prípravy učiteľov, tvorbu študijných programov a ich evalváciu; pre konkretizáciu obsahu a cieľa pedagogickej praxe počas štúdia a nastavenie požadovaných výkonov študenta učiteľstva počas a na konci jeho prípravy na profesiu; pre formuláciu profesijných štandardov na národnej úrovni a štandardizáciu výkonu na úrovni školy; pre kontrolu, hodnotenie a odmeňovanie pracovníkov; pre prípravu absolventa na skutočné podmienky školy a možnosť zvyšovať jeho adaptabilnosť v reálnej školskej praxi; pre možnosti medzinárodných komparácií profesijných skupín; pre možnosti medzinárodných mobilít učiteľov a študentov (Kurelová, 1998, s. 32).

3 Výskum profesijných činností učiteľov

3.1 Zámery a ciele výskumu

Zámerom nášho výskumného projektu bolo uskutočnenie základného výskumu profesijných činností naplňajúcich prácu učiteľa preprimárneho a primárneho vzdelávania. Jeho probandi mali príležitosť monitorovať vlastné činnosti a revidovať svoje pôsobenie v profesii. Výskumný tím mal zas jedinečnú príležitosť porovnať tieto dve skupiny pedagogických zamestnancov z hľadiska ich profesijného výkonu, odhaliť čo je typické v ich profesiografiách a čím sa ich profesie líšia. Hlavným cieľom výskumu bolo *identifikovať konkrétne profesijné činnosti učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania v podmienkach životnej a pedagogickej reality učiteľa, profesiograficky ich zaznamenať, odhaliť ich štruktúru, zistiť, aký pomer tvoria jednotlivé činnosti vo vzťahu k celému profesijnému výkonu a to v slovenskej, českej a poľskej edukačnej realite*. Čiastkovo riešil výskum profil profesijných činností učiteľov, časovú záťaž učiteľov, jednotlivé profesijné činnosti a ich charakteristiky, kvalitatívnu deskripciu a analýzu profesijných činností vybraných kategórií. Praktickým výstupom boli profesiogramy oboch skúmaných profesií.

3.2 Výskumná stratégia a výskumný nástroj

Snímanie profesijných činností (autoobservácia) sa realizovalo prostredníctvom výskumného nástroja – hárku pre profesiografiu a dôsledného zaznamenávania snímky pracovného dňa probandmi výskumu v hodinových intervaloch. Metóda denného snímku je náročným postupom, ktorý sa používa nielen na zisťovanie typov vykonávaných činností, ale aj pre ich časový rozbor. Túto metódu sme zvolili i napriek vyššie uvedeným rizikám, ktoré sme sa snažili minimalizovať viacnásobným opakovaním snímania profesijných činností probandmi výskumu v troch dvojtýždňových etapách. Pri tvorbe výskumného nástroja sme vychádzali z konceptu profesijného štandardu učiteľa preprimárneho a primárneho vzdelávania, v ktorom sú definované ich kompetenčné profily. Pri zostavovaní obsahu hárku sme sledovali tri hľadiská, aby bola zachovaná požiadavka triangulácie. Išlo o hľadisko teoretické (voľba metodológie), praxologické (poznávanie pedagogickej reality) a legislatívne (využitie profesijných štandardov v štruktúre hárku). Pri zostavovaní hárku sme sa inšpirovali časovou štruktúrou čiastkových profesijných činností učiteľa v základnej škole (Urbánek, 2005. s. 127), ktoré sme oveľa

podrobnejšie členili a prispôbili pre učiteľa preprimárneho a primárneho vzdelávania. Najmä činností priamo súvisiacich s vyučovaním a jeho prípravou sme v našom výskumnom nástroji sformulovali viac. Hľadisko poznania pedagogickej reality nám zabezpečilo zloženie výskumného tímu, v ktorom boli štyria členovia majúci niekoľkoročnú skúsenosť s pedagogickou praxou. Koncepčným východiskom hárku pre profesiografiu boli už existujúce návrhy profesijných štandardov pre slovenského učiteľa preprimárneho a primárneho vzdelávania, najmä ich kompetenčné profily s kľúčovými a špecifickými spôsobilosťami rozdelené do troch dimenzií – dimenzia žiak, dimenzia edukačný proces a dimenzia sebarozvoj učiteľa (Kasáčová et al., 2006). Návrhy profesijných štandardov, ktoré sú súčasťou aktuálne zavádzanej koncepcie kariérneho rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov na Slovensku, boli podrobené analýze. Na základe tejto podrobnej analýzy boli vyšpecifikované konkrétne činnosti (Babiaková & Tabačáková, 2009), ktorými sú navrhnuté spôsobilosti napĺňané. Tieto činnosti boli zoradené do samostatných kategórií. Slovenské hárky pre profesiografiu boli preložené a adaptované do češtiny a poľštiny a boli vybavené údajmi o dátume a dni v týždni, kedy proband zrealizoval autosnímkovanie, keďže na jedného učiteľa mohlo pripadnúť teoreticky až 42 hárkov profesiografického skúmania. Kasáčová (2011) k realizácii výskumu píše:

Aby výskum nebol odrazom „zastaveného momentu“, pri ktorom v danej chvíli a v konkrétnej situácii zachytíme realitu, zvolili sme cestu dynamického výskumu. To pre nás znamenalo skúmať v dlhšom čase, získať viacdenné snímky, a rešpektovať aj to, že učiteľ sa počas tejto doby mení, vyvíja a tento jav nie je pre výskum prekážkou, ale považujeme ho za pozitívny vplyv výskumu samotného. Na to, aby bolo možné výskum v takomto ponímaní realizovať, bolo nevyhnutné aby učitelia- spolupracovníci mali dostatočne rozvinuté výskumné a diagnostické kompetencie, k čomu sme ich vo formálnej vzdelávacej aktivite viedli tak, aby oni sami viedli svojich spolupracovníkov. (s. 12)

Základnou skúmanou jednotkou bol deň, ktorý bol snímkaný v rade dní za sebou (dvakrát pondelok–nedeľa). Zaznamenávanie prebiehalo počas troch období školského roka (jarnú etapu tvorili mesiace: máj–jún, jesennú etapu tvorili mesiace: október–november; zimnú január–marec), pričom respondenti zachytili v každej etape ľubovoľne vybrané dva kompletne týždne, t. j. 14 dní. V rámci jednej etapy/obdobia si probandi mohli slobodne zvoliť sledované dni tak, aby zachytili 14 dní v danom období, pričom podmienkou boli štandardné týždne a dni, bez mimoriadnych aktivít. Zaznamenávalo sa

v minútach v pracovnom čase od 7,00–16,00 hodiny, ale aj po 16,00 hodine a cez víkend. Vo výskume sme použili batérie dát spolu od 1 078 participantov z radov učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania.

Profesijné činnosti, ktorých výskumný tím identifikoval v procese predvýskumu dvadsaťsedem (a1–a27) pre obe profesie so snahou ich čo najviac zosúladiť, sú v hárkoch pre profesiografiu zoradené do šiestich kategórií činností A–F. V tabuľke 2 uvádzame len profesijné činnosti učiteľa primárneho vzdelávania, pretože naša štúdia je ďalej zameraná na učiteľa pôsobiaceho na 1. stupni ZŠ.

Tabuľka 2

Kategórie profesijných činností a činnosti učiteľa primárneho vzdelávania

A Činnosti priamo súvisiace s vyučovaním a jeho prípravou
<i>a1 projektovanie a plánovanie výučby</i>
<i>a2 kontrola pripravenosti žiaka na vyučovanie</i>
<i>a3 činnosti navodzujúce aktivizáciu a motiváciu žiaka</i>
<i>a4 vysvetľovanie nového učiva</i>
<i>a5 riadenie a koordinácia učebných činností žiakov</i>
<i>a6 preverovanie učebných výsledkov</i>
<i>a7 hodnotenie v kontakte so žiakom</i>
<i>a8 príprava a realizácia IVP pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami</i>
<i>a9 navodzovanie a riešenie výchovných situácií</i>
<i>a10 oprava a hodnotenie žiackych prác</i>
<i>a11 tvorba učebných materiálov, pomôcok a názorných ukážok</i>
B Ostatné činnosti súvisiace s edukáciou
<i>a12 činnosti súvisiace s diagnostikovaním žiakov</i>
<i>a13 stretnutia a spolupráca s rodičmi</i>
<i>a14 vedenie pedagogickej dokumentácie</i>
<i>a15 konzultácie s učiteľmi a inými odborníkmi o žiakoch a pedagogickej činnosti</i>
<i>a16 porady a schôdze v škole</i>
<i>a17 dozor v triede, na chodbe alebo v školskej jedálni</i>
C Činnosti vyplývajúce z iných funkcií učiteľa
<i>a18 práca v metodických, poradných a iných orgánoch školy</i>
<i>a19 vedenie knižnice</i>
<i>a20 vedenie krúžku</i>
<i>a21 vedenie školskej kroniky, albumu a pod.</i>
<i>a22 správcovstvo kabinetu, učebne</i>

D Vzdelávanie a sebazvedelávanie

*a23 účasť na vzdelávaní**a24 samoštúdium**a25 vzdelávanie iných kolegov*

E Mimoškolské a verejné činnosti súvisiace s profesiou

a26 napíšte aké

F Iné činnosti súvisiace s profesiou, ktoré nebolo kam zapísať

a27 napíšte aké

Pozn: Podľa Kasáčová a Cabanová (2009).

Poradie v stanovených kategóriách a členenie profesijných činností bolo vytvorené kvôli logickému obsahovému usporiadaniu, lepšej prehľadnosti a porozumeniu probandmi. Účelom tejto kategorizácie nebolo prvoplánovo hľadať kvantifikátory a kvantitatívne porovnávať jednotlivé kategórie a do nich zaradené činnosti a snažiť sa o atomizáciu činností učiteľa nasilu. Avšak pre výskumné ciele bolo nevyhnutné vykonať túto kategorizáciu, pretože z predbežného overovania s učiteľkami z praxe táto potreba vyplynula. Významným zistením bolo napríklad aj to, že štandard profesie, ako je v súčasnosti formulovaný legislatívou, nemôže byť ponímaný ako škatuľkovanie učiteľových činností. Jeho cieľom je skôr štrukturovať, čo výkon profesionála napĺňa, aké činnosti sýtia jeho prácu, čo má byť obsahom jeho práce (Kasáčová, 2011, s. 145).

Výskumu sa zúčastnilo spolu 437 učiteľov primárneho vzdelávania, z toho 51,25 % tvorili probandi zo Slovenskej republiky, 23,34 % tvorili učitelia z Českej republiky a 25,40 % z Poľskej republiky. Niektorí učitelia sa zúčastnili snímania profesijných činností vo všetkých troch etapách, iní len vo dvoch alebo v jednej. Z hľadiska štatistického spracovania ich uvádzame ako jednoduché súčty podľa odovzdaných výskumných hárkov. Zisťovali sme aj dĺžku pedagogickej praxe probandov, pretože nás tento údaj zaujímal vo vzťahu k priemernému výkonu pracovných činností počas pracovného týždňa. V prípade učiteľov primárneho vzdelávania mali najväčší podiel na výskume učitelia s dĺžkou praxe od 10 do 20 rokov, teda skúsení učitelia. Najmenej probandov bolo zo skupiny s dĺžkou praxe nad 30 rokov. Ciele výskumu, výskumná stratégia aj výskumný nástroj APVV 0026-07 využité v slovenskej časti výskumu boli identické aj vo výskume profesijných činností českých a poľských učiteľov primárneho vzdelávania. Výsledky výskumu vo všetkých troch krajinách sme následne porovnali.

4 Porovnanie výsledkov výskumu profesijných činností učiteľov primárneho vzdelávania v troch krajinách

4.1 Aká je časová záťaž učiteľov primárneho vzdelávania počas týždňa

V tejto podkapitole analyzujeme a posudzujeme činnosti učiteľov z hľadiska ich časovej záťaže počas týždňa (tabuľka 3). Zaujímalo nás, aký bol rozdiel medzi priemernými časmi profesijných činností učiteľov primárneho vzdelávania vo všetkých činnostiach a1–aF a v štruktúrovaných činnostiach a1–a25 v jednotlivých krajinách. Výsledky uvádzame za celý týždeň od pondelka do nedele aj pracovný týždeň od pondelka do piatku a to neobmedzene ale aj v pracovnom čase od 7,00–16,00 hodiny.

Tabuľka 3

Čas venovaný profesijným činnostiam vo všetkých troch krajinách

Krajina	CZ		PL		SK	
	a1–aF hod/týž	a1–a25 hod/týž	a1–aF hod/týž	a1–a25 hod/týž	a1–aF hod/týž	a1–a25 hod/týž
týždeň (pon.–ned.)	46,56	44,19	39,62	37,06	43,07	39,43
pracovný týždeň (pon.–pia.)	42,65	40,50	35,22	33,11	38,91	36,03
týždeň (pon.–ned.) v čase od 7,00–16,00	37,77	35,93	28,07	26,98	34,10	31,46
pracovný týždeň (pon.–pia.) v čase od 7,00–16,00	37,77	35,93	26,52	25,61	34,10	31,46

Priemerný čas všetkých štruktúrovaných aj mimoškolských a ostatných profesijných činností (a1–aF) českých učiteľov primárneho vzdelávania vykonávaných cez pracovný týždeň v pracovnom čase od 7,00–16,00 hodiny sa najviac približuje pracovnému času určenému Zákonníkom práce. Ak však berieme do úvahy priemerný čas všetkých činností vykonávaných učiteľmi počas celého týždňa od pondelka do nedele neobmedzene, tento prekračuje zákonom určený čas 37,5 hodiny u českých učiteľov približne o 9,1 hodiny, u poľských o 2,1 hodiny a u slovenských o 5,6 hodiny. Najnižší priemerný čas vo všetkých sledovaných prípadoch pracovného aj celého týždňa vykázali poľskí učitelia (Babiaková, Cabanová, & Doušková, 2011, s. 328–329). Učitelia primárneho vzdelávania vo všetkých troch krajinách realizujú profesijné činnosti okrem pracovného času od 7,00–16,00 hodiny aj v mimopracovnom

čase a cez víkendy. Ich práca je špecifická a učiteľská profesia sa tým odlišuje od iných profesií.

Zaujímavé je porovnanie našich zistených údajov so staršími výskumnými zisteniami. Od realizácie výskumu (Blížkovský et al., 2000) sa zvýšil čas venovaný profesijným činnostiam u českých aj slovenských učiteľov. U českých učiteľov je to o 4,23 hodiny a u slovenských o 1,59 hodiny viac. Treba ale podotknúť, že týždenný priemerný čas v porovnávanom výskume bol tvorený i časom, ktorý venujú učitelia doprave do a zo školy. V našom výskume sme takýto druh aktivity už na začiatku odmietli ako súčasť profesijných činností učiteľa.

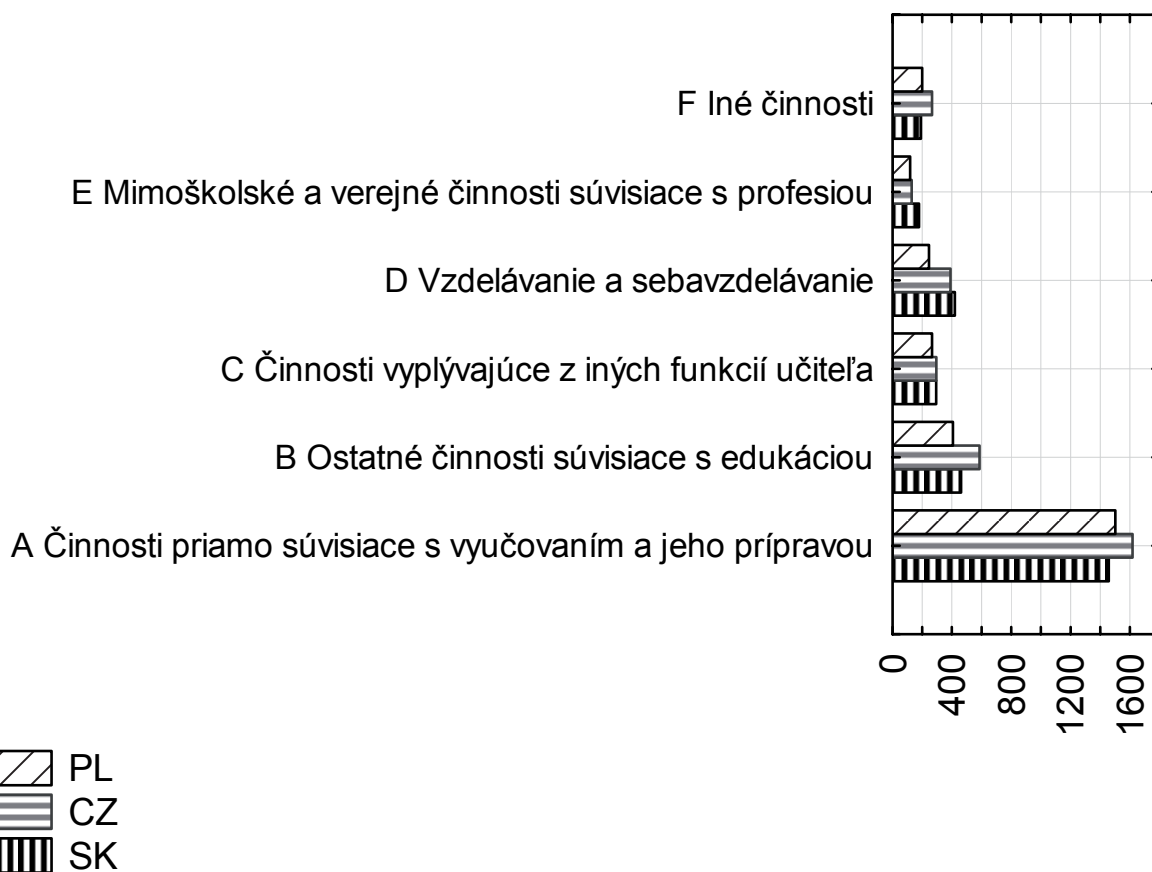
U poľských učiteľov bol zistený o niečo menší priemerný čas venovaný pracovným aktivitám ako na konci minulého storočia v spomínanom výskume (Blížkovský et al., 2000). Môžeme sa domnievať, že to súvisí so školskou reformou a *kształceniem zintegrowanym* v poľskom primárnom vzdelávaní. Poľskí učitelia menej projektujú a plánujú výučbu, menej schôdzujú a menej sa venujú mimoškolským a verejným činnostiam ako ostatné dve skupiny učiteľov.

4.2 Profil štruktúrovaných činností podľa jednotlivých kategórií

Pozrime sa na priemerný čas venovaný profesijným činnostiam podľa jednotlivých kategórií počas celého pracovného týždňa neobmedzene s cieľom zistiť, aký pomer tvoria jednotlivé činnosti vo vzťahu k celému profesijnému výkonu a to v slovenskej, českej a poľskej edukačnej realite. Najviac času učitelia venujú činnostiam priamo súvisiacim s vyučovaním a jeho prípravou, potom ostatným činnostiam súvisiacim s edukáciou, nasleduje vzdelávanie a sebazvedľávanie učiteľov, činnosti vyplývajúce z iných funkcií učiteľa, iné činnosti súvisiace s profesiou učiteľa a nakoniec mimoškolské a verejné činnosti súvisiace s profesiou (obrázok 1).

Z grafu na obrázku 1 je zrejmé, že *činnostiam priamo súvisiacim s vyučovaním a jeho prípravou* z kategórie A, ktoré tvoria základ pracovného výkonu učiteľa sa počas pracovného týždňa najviac venujú českí učitelia, potom poľskí a nakoniec slovenskí učitelia. Podrobne sa im budeme venovať v nasledujúcej kapitole. Aj súvisiace činnosti najviac realizujú učitelia z Česka. Kategória *ostatných činností súvisiacich s edukáciou* má u českých učiteľov celkovú časovú dotáciu 9,75 hodín v pracovnom týždni, 3,6 hodín v dobe pracovného voľna. Z toho v pracovnom týždni najviac času venujú dozorom v triede, na

chodbe a v školskej jedálni. Podľa Göbelovej a Seberovej (2011, s. 256) by sa časová záťaž tejto činnosti dala porovnať s *riadením a koordináciou učebných činností žiakov* a podľa autoriek v nadväzujúcom šetrení bude potrebné sa opýtať, či učitelia túto činnosť nevzťahujú aj k „dozoru“ nad žiakmi v priebehu vyučovania.



Obrázok 1. Priemerný čas (v min) venovaný profesijným činnostiam podľa jednotlivých kategórií počas celého pracovného týždňa (porovnanie troch krajín).

Vzdelávaniu a mimoškolským činnostiam sa venujú najviac slovenskí učitelia. To, že sme zaznamenali vyšší čas venovaný vzdelávaniu a sebavzdelávaniu učiteľov ako Urbánek (1999) a Blížkovský et al. (2000), je pravdepodobne vyvolané súčasnými európskymi trendmi celoživotného vzdelávania a požiadavkami školskej legislatívy. Na Slovensku je to v prvom rade projekt *INFO-VEK*, ktorý bol realizovaný v rokoch 1999–2004 a priniesol „internetizáciu“

všetkých základných škôl a z toho vyplývajúcu potrebu učiteľov vzdelávať sa najmä v IKT technológiách, ale aj v didaktických kompetenciách potrebných pre informatickú výchovu v primárnom vzdelávaní a využívanie multimedialných a učebných programov. V druhom rade je to *Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných školách MŠ SR a ŠPÚ* (2007), ktorá vyžaduje výučbu cudzieho jazyka od 3. ročníka 1. stupňa ZŠ. V treťom rade je to prijatie *Zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch č. 317/2009 Z. z.*, ktorý zavádza do praxe kontinuálne vzdelávanie učiteľov založené na kreditovom systéme. Toto vyvolalo, v období nášho výskumu, potrebu učiteľov primárneho vzdelávania sa častejšie prihlasovať na rôzne druhy kontinuálneho vzdelávania. Výskyt vyššieho času venovaného vzdelávaniu a sebazvdelávaniu učiteľov oproti minulosti spôsobil teda zvonku vyvolaný tlak spoločnosti prostredníctvom decíznej sféry, jej inštitúcií a legislatívneho prostredia (Babiaková, 2010, s. 115).

Najvyrovnanejší výkon majú učitelia zo všetkých troch krajín v činnostiach vyplývajúcich z iných funkcií, ako je vedenie metodických orgánov v škole, vedenie kabinetu, knižnice, záujmového krúžku a pod. Českí učitelia im venujú skoro 5 hodín počas pracovného týždňa, slovenskí 4,9 hodiny a poľskí 4,5 hodiny. Pritom učitelia zo všetkých troch krajín z posudzovaných činností v tejto kategórii najviac pracujú so žiakmi v záujmových krúžkoch, potom spravujú kabinety a pracujú v metodických orgánoch školy.

4.3 Činnosti priamo súvisiace s vyučovaním a jeho prípravou

Detailne sme skúmali a analyzovali skladbu najväčšej skupiny činností z hľadiska priemerného času a to kategóriu A – činnosti priamo súvisiace s vyučovaním a jeho prípravou (tabuľka 4). Treba pripomenúť, že v doteraz realizovaných profesiografických výskumoch (Urbánek, 1999; Blížkovský et al., 2000) nebola kategória vyučovanie a jeho príprava tak podrobne štruktúrovaná a profesiograficky skúmaná.

Tabuľka 4

Priemerný čas venovaný činnostiam priamo súvisiacich s vyučovaním a jeho prípravou

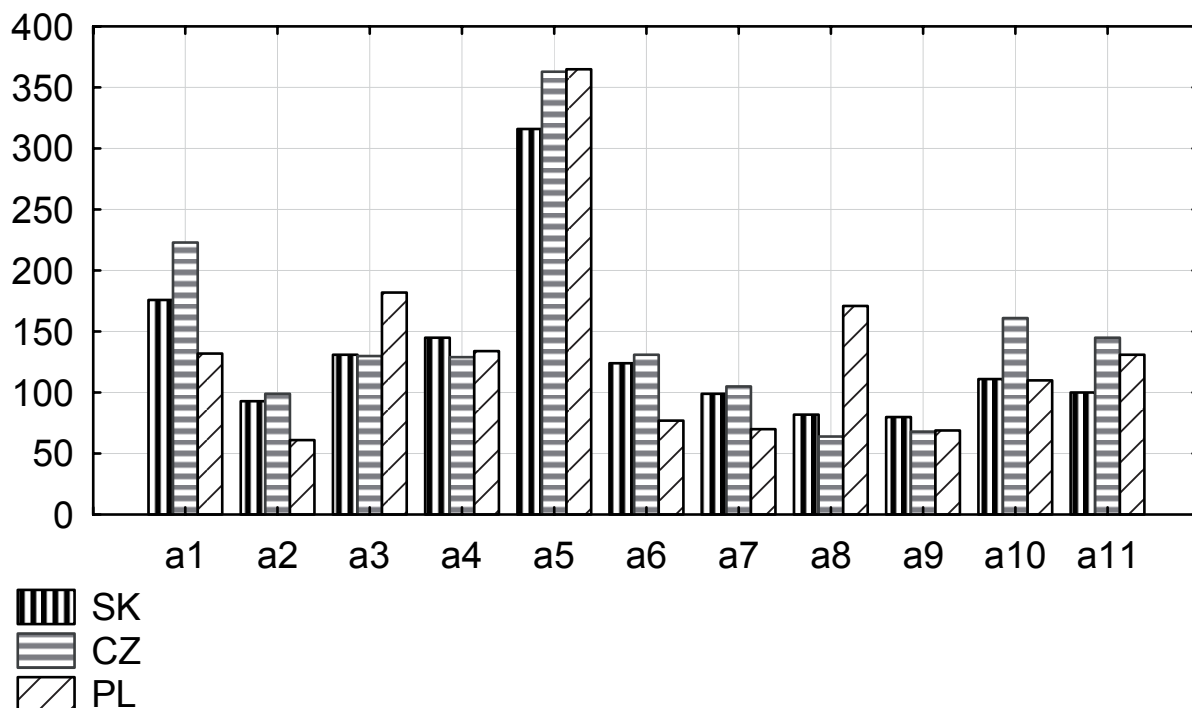
Činnosti priamo súvisiace s vyučovaním a jeho prípravou	SK pracovný týždeň (min)	CZ pracovný týždeň (min)	PL pracovný týždeň (min)
a1 projektovanie a plánovanie výučby	176	223	132
a2 kontrola pripravenosti žiaka na vyučovanie	93	99	61
a3 činnosti navodzujúce aktivizáciu a motiváciu žiaka	131	130	182
a4 vysvetľovanie nového učiva	145	129	134
a5 riadenie a koordinácia učebných činností žiakov	316	363	365
a6 preverovanie učebných výsledkov	124	131	77
a7 hodnotenie v kontakte so žiakom	99	105	70
a8 príprava a realizácia IVP pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	82	64	171
a9 navodzovanie a riešenie výchovných situácií	80	68	69
a10 oprava a hodnotenie žiackych prác	111	161	110
a11 tvorba učebných materiálov, pomôcok a názorných ukážok	100	145	131
Spolu všetky činnosti	1 457	1 618	1 502

Podľa očakávania sú činnosti učiteľov priamo súvisiace s vyučovaním a jeho prípravou vo všetkých troch krajinách počas pracovného týždňa časovo najnáročnejšie. Na Slovensku im učitelia venujú priemerných 24,3 hodiny, v Česku 27 hodín a v Poľsku 25 hodín. Najviac času probandi zaznamenali v riadení a koordinácii učebných činností žiakov a to v poradí poľskí, českí a najmenej slovenskí učitelia. Projektovanie a plánovanie výučby realizujú v priemere najviac českí učitelia, činnosti navodzujúce aktivizáciu a motiváciu zase poľskí učitelia, vysvetľovaniu učiva venujú najviac času učitelia primárneho vzdelávania na Slovensku. V súvislosti s novými trendmi v projektovaní a plánovaní výučby treba skonštatovať, že učitelia v Poľsku a na Slovensku ešte stále venujú veľa času vysvetľovaniu resp. slovnému sprostredkovaniu nového učiva a činnostiam navodzujúcim aktivizáciu a motiváciu žiakov v porovnaní s projektovaním a plánovaním výučby. Z toho možno usudzovať, že pravdepodobne v edukačnom procese sú učitelia viac aktívni ako samotní žiaci. Pokiaľ je vyučovanie učiteľom

projektované tak, že žiak má vplyv na výber edukačného obsahu alebo problému, vyberá si sám úlohy, informačné zdroje a materiály, hľadá vlastné spôsoby riešenia, aktívne objavuje nové poznatky a zručnosti, je viac na vlastnom učení zainteresovaný, preberá za učenie zodpovednosť, zvyšuje sa jeho učebná aktivita, potom je edukačný proces viac otvorený a učiteľ musí rátať aj s nepredvídanými okolnosťami pri jeho realizácii. Učiteľ sa stáva viac poradcom a facilitátorom ako vykonávateľom. Táto rola je pre neho nová a vyžaduje si zmeny v projektovaní a plánovaní výučby. Z výskumu je zrejmé, že českí učitelia oproti slovenským a poľským, v súlade s novými trendmi vo výchove a vzdelávaní, venujú týždenne oveľa viac času práve projektovaniu a plánovaniu výučby (3,7 hod.). Pomerne veľký časový rozdiel sme zaznamenali oproti ostatným dvom skupinám učiteľov v príprave a realizácii IVP pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami u poľských učiteľov (2,9 hod.) a v hodnotení v kontakte so žiakmi (1,8 hod.) aj v oprave a hodnotení žiackych prác (2,7 hod.) u českých učiteľov. Pri hodnotení žiakov je potrebné im veľmi jasne slovne vysvetliť, prečo neuspeli, ktoré kritérium úspešnosti nespĺnili, v ktorých vedomostiach a zručnostiach sa musia ešte zdokonaľiť, aby dosiahli požadované kritérium. Ide o to, aby žiaci vedeli zúročiť hodnotenie pre svoje ďalšie napredovanie v učení, aby mohli prežívať radosť z úspechu v učení, a aby ich hodnotenie motivovalo k ďalšiemu učeniu sa. Českí a slovenskí učitelia hodnotia v kontakte so žiakmi, kontrolujú pripravenosť žiakov a preverujú učebné výsledky oveľa viac ako poľskí učitelia. Bolo by zaujímavé v ďalšom šetrení zistiť, prečo je tomu tak. Tvorbe učebných materiálov, pomôcok a názorných ukážok sa venujú viac českí a poľskí učitelia ako slovenskí učitelia. Je snád' vybavenie základných škôl na Slovensku pomôckami na vyššej úrovni ako v Česku a Poľsku?

Graf na obrázku 2 detailne znázorňuje vyššie opisované profesijné činnosti vo všetkých troch krajinách.

Vo výskumnom projekte APVV-0029-07 *Profesia „učiteľ preprimárnej edukácie“ a „učiteľ primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí* sa výskumné tímy venovali aj ostatným kategóriám činností. Podrobne sú spracované v monografii *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesia v slovensko-česko-poľskom výskume*, ktorá čiastkové aj komparatívne zistenia podrobne analyzuje.



Obrázok 2. Priemerný čas venovaný jednotlivým profesijným činnostiam priamo súvisiacich s vyučovaním a jeho prípravou (porovnanie troch krajín).

5 Záver

Naša výskumná štúdia sledovala časovú záťaž učiteľov primárneho vzdelávania počas týždňa. Z výsledkov usudzujeme, že českí učitelia sú najviac časovo zaťaženou skupinou. Z vykonávaných činností sme sa venovali najmä príprave a riadeniu edukačného procesu v primárnom vzdelávaní, ktoré má v rámci troch krajín svoje špecifiká. Zistili sme, že počas vyučovania slovenskí, českí aj poľskí učitelia najmä riadia a koordinujú učenie sa žiakov a potom ich aktivizujú a motivujú, čo je v poslednom čase veľmi diskutovanou profesijnou činnosťou v súvislosti so silnejúcimi problémami učiteľov získať žiakov pre učenie a teda zaistiť ich vnútornú motiváciu a aktívnu spoluúčasť na vyučovaní. Uvedená skutočnosť môže naznačovať, prečo tejto činnosti venujú tak veľa času (Göbelová & Seberová, 2011, s. 255–256). Učitelia tiež určitý čas aj projektujú výučbu a vysvetľujú nové učivo. Projektovaniu a plánovaniu sa najviac venujú českí učitelia. Slovenskí a najmä poľskí učitelia v tejto činnosti za nimi zaostávajú. Možno tu polemizovať o zaužívaných modeloch vyučovania učiteľov na 1. stupni základ-

nej školy a to z hľadiska prístupov k učeniu a vyučovaniu. Máme na mysli transmisívny vs. konštruktivistický model vyučovania (Tonucci, 1991; Štech, 1992). V Poľsku v súvislosti so školskou reformou a *kształceniem zintegrowanym* učitelia používajú množstvo pracovných listov a učebníc (*podreçznikov*), v ktorých je učivo zostavené tak, že blokuje potrebu projektovania a plánovania učenia sa žiaka (Klus-Stańska & Nowicka, 2005). Na Slovensku učitelia často deklarujú zmenu prístupov vo výchove a vzdelávaní, ale podľa výsledkov výskumu mnohí z nich viac zotrávajú pri odovzdávaní vedomostí. Svedčí o tom aj najvyšší priemerný čas slovenských učiteľov zaznamenaný pri vysvetľovaní učiva.

Príprave a tvorbe učebných pomôcok a hodnoteniu učebných výsledkov žiakov venujú najviac času českí učitelia. Učebné výsledky najmenej preverujú a najmenej kontrolujú pripravenosť žiaka poľskí učitelia, ale zase oveľa viac ako českí a slovenskí učitelia tvoria individuálne programy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a teda individuálne k nim pristupujú. Kontrole pripravenosti žiaka na vyučovanie, a riešeniu výchovných situácií venujú všetky tri skupiny respondentov z posudzovaných činností najmenej času.

Napriek niektorým spomínaným rozdielom môžeme vo všeobecnosti konštatovať, že profesia učiteľa primárneho vzdelávania v sledovaných krajinách je z hľadiska času venovaného príprave a riadeniu edukačného procesu porovnateľná. To, čo považujeme za najdôležitejší prínos výskumu, je možnosť medzinárodného porovnania a snád' po uplynutí nejakého času aj možnosť porovnania zmien v profesii. Náš cieľ – zistiť, akú mieru a podiel pracovného výkonu tvoria profesijné činnosti učiteľa, je v spomínanej monografii vyjadrený vo vzťahu k profesijnému štandardu.

Literatúra

- Babiaková, S. (2010). Vzdelávanie a sebazvdelávanie učiteľov. In B. Kasáčová & P. Tabačáková (Eds.), *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní* (s. 111–116). Banská Bystrica: PF UMB.
- Babiaková, S., Cabanová, M., & Doušková, A. (2011). Komparácia výsledkov výskumu profesijných činností učiteľov v troch krajinách. In B. Kasáčová et al., *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesia v slovensko-česko-poľskom výskume* (s. 328–329). Banská Bystrica: PF UMB.
- Babiaková, S., & Tabačáková, P. (2009). Teoretické východiská profesiografie a tvorba výskumného nástroja. In B. Kasáčová & M. Cabanová (Eds.), *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii: teória, výskum, vývoj* (s. 214–241). Banská Bystrica: PF UMB.

- Baláž, O. (1973). *Učiteľ a spoločnosť*. Bratislava: SPN.
- Bendl, S. (1997). Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*, 47(1), 54–64.
- Blížkovský, B., Kučerová, S., & Kurelová, M. et al. (2000). *Středoevropský učitel. Na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj.
- Bureš, Z. (1981). *Psychologie práce a její užití*. Praha: Práce.
- Ďurič, L. (1969). *Výkonnosť a únava učiteľov vo vyučovacom procese*. Bratislava: SPN.
- Fülöpová, E. (1999). Profesijské činnosti učiteľa na Slovensku. *Slovenská pedagogika*, 2(3–4), 13–23.
- Gavora, P. (2007). *Spríevodca metodológiu kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Göbelová, T., & Seberová, A. (2011). Učiteľská profesie a výzkum profesních činností učitelů primárního vzdělávání. In B. Kasáčová, et al., *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesia v slovensko-česko-poľskom výskume* (s. 255–256). Banská Bystrica: PF UMB.
- Hanesová, D. (2009). Komparatívny pohľad na výskum učiteľa a jeho profesijných činností. In B. Kasáčová & M. Cabanová (Eds.), *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii: v teórii a výskumoch* (s. 157–164). Banská Bystrica: PF UMB.
- Heřmanová, V., & Langová, M. (2005). Inventář pro učitele a reflexe profesní činnosti učitelů. In J. Prokop & M. Rybičková (Eds.), *Proměny pedagogiky. Sborník příspěvků z 13. Konference ČPdS*. Praha: PdF UK.
- Janík, T. (2002). Které profesní aktivity čeští učitelé skutečně provádějí? In *Výzkum školy a učitele. 10. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí. [CD-ROM]*. Praha: PdF UK.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Januška, L. (1979). Profesiografický obraz učiteľa. *Jednotná škola*, 26(2), 117.
- Kasáčová, B. (2011). Zámer a riešiteľský tím projektu APVV-0026-07. In B. Kasáčová, et al., *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesia v slovensko-česko-poľskom výskume* (s. 10–12). Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasáčová, B., Babiaková, S., Cabanová, M., Filipiak, E., & Seberová, A., et al. (2011). *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasáčová, B., & Cabanová, M. (Eds.). (2009). *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii: v teórii a výskumoch*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasáčová, B., Kosová, B., Pavlov, I., Pupala, B., & Valica, M. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Kasáčová, B., & Tabačáková, P. (2010). *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Klus-Stańska, D., & Nowicka, M., (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
- Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách*. (2007). Schválené vládou SR dňa 12. septembra 2007 uznesením vlády SR č. 767/2007. Dostupné z <http://www.ksutt.sk/oddelenia/ooc/kvcudzj.pdf>.
- Kurelová, M. (1998). *Učiteľská profesie v teorii a v praxi*. Ostrava: PdF OU.
- Kurelová, M. (2004). *Od profesie učitelů ke standardu učitelské kvalifikace*. Ostrava: PdF OU.
- Landert, CH. (2006). *Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Schweiz, Ergebnisse einer einjährigen*

Erhebung bei 2500 Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen und Kantone (aktualisierte zweite Auflage). Zürich: Landert Farago Partner.

Matoušek, O., Růžička, J., & Hladký, A. (1972). *Člověk a práce.* Praha: Svoboda.

Milkovich, G. T., & Boudreau, J. (1993). *Řízení lidských zdrojů.* Praha: Grada.

Radwiłowiczowie, M. R. (1981). *Nauczyciel klas początkowych.* Warszawa: WSiP.

Sanchez, J. I., & Levine, E. L. (2001). The analysis of work in the 20th and 21st centuries. In Anderson, N., Deniz, S. O., Handan, K. S. (Eds.), *Handbook of industrial, work and organisation psychology* (s. 71–89). *Personel Psychology.* London: Sage Publication Ltd.

Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel.* Brno: Masarykova univerzita.

Špendla, V. (1974). *Učitel' a učitel'ská profesia.* Bratislava: SPN.

Štech, Š. (1992). *Škola stále nová.* Praha: Karolinum.

Tonucci, F. (1991). *Vyučovat, nebo naučit?* Praha: PedF UK.

Urbánek, P. (1999). Profesní časové zatížení učitelů ZŠ. *Pedagogika*, 49(3), 277–288.

Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitel'ské profese. Aktuální analýza.* Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido.

Zákon NR SR č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné z <http://www.zbierka.sk/zz/predpisy/default.aspx?PredpisID=209136&FileName=zz2009-00317-0209136&Rocnik=2009>

Autorka

PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD., Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, e-mail: simoneta.babiakova@umb.sk

Comparison of the professional activities of Slovak, Czech and Polish teachers at primary school level

Abstract: The aim of the paper is to compare the professional activities of teachers from the three participating countries in terms of the time load. In the introduction, the author deals with the term „professiography“ of teachers and focuses on the contemporary professiographic research that, among other things, inspired the presented international research into the teachers' professional activities. The next part of the paper describes the research objectives, strategy and methods. In the study, the author analyzes mainly activities that are directly related to the instruction and specifies the time the primary education teachers spent on them. Research findings show that the Czech teachers spend more time on preparing the instruction, assessing the pupils and correcting their work than their Slovak or Polish colleagues. The teachers from Slovakia allocate most of their time on explaining the instructional content and the Polish teachers mostly motivate their pupils during the instruction

and create individual plans for pupils with special needs. We also found that the time load of primary education teachers in their profession is increasing when compared to the past and apart from the activities directly or indirectly connected with teaching, they spend a lot of time on education and self-education brought by the changing social and professional conditions.

Keywords: primary school teacher, professional activities, professiography, self-observation, working week, teaching

Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.

Kniha je uvedením do problematiky výzkumu založeného na videu. Pojem videostudie označuje výzkumy, v nichž se video využívá jako prostředek sběru a analýzy dat, popř. prezentace výzkumných zjištění. Videostudie představují jednu z intenzivně rozvíjených oblastí pedagogického výzkumu, která se do širšího povědomí propracovala v 90. letech 20. století prostřednictvím mezinárodně srovnávacích videostudií TIMSS 1995 a 1999. Výklad problematiky videostudií je v této knize rozvržen do tří částí. První je teoreticko-metodologická – je v ní představen vývoj výzkumu založeného na videu, jeho silné stránky i problémy a je zde popsán obecný postup realizace videostudie. Druhá část je přehledová – jsou zde představeny významné videostudie typu large scale i další vybrané videostudie. Třetí část je empiricko-výzkumná – jsou v ní popsány metodický postup a výsledky IVŠV videostudie výuky realizované na 1. a 2. stupni českých základních škol Institutem výzkumu školního vzdělávání PdF MU v letech 2004–2011. V závěru jsou předstřeny perspektivy výzkumu založeného na videu.