

Ivan Pavlov – Miroslav Krystoň

PODPORA PROFESIJNÉHO ROZVOJA PEDAGOGICKÉHO ZBORU ŠKOLY

vysokoškolská učebnica

 **BELIANUM**



Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Katedra andragogiky

Ivan Pavlov – Miroslav Krystoň

Podpora profesijného rozvoja pedagogického zboru školy

vysokoškolská učebnica



Banská Bystrica 2020

Názov: Podpora profesijného rozvoja pedagogického zboru školy (vysokoškolská učebnica)

Autori: Pavlov Ivan – Krystoň Miroslav

Recenzenti: PaedDr. Alica Dragulová, PhD. (MPC Bratislava, Slovensko)

doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD. (FHPV Prešovskej univerzity v Prešove, Slovensko)

doc. PaedDr. Jozef Malach, CSc. (PdF Ostravskej univerzity v Ostrave, Česká republika)

Výkonná redaktorka: Mgr. Michaela Skúpa, PhD.

Text vysokoškolskej učebnice je výstupom riešenia projektu APVV. APVV-16-0573: Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva – MAPUS na Katedre andragogiky PF UMB v Banskej Bystrici. Vedúci riešiteľ projektu doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

© Copyright 2020 Ivan Pavlov

ISBN 978-80-557-1668-8

EAN 9788055716688

Rok: 2020

PREDSLOV

Autori vysokoškolskej učebnice doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD. a prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc. pôsobia na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Toto pracovisko, keďže je súčasťou učiteľskej fakulty, sa cielene venuje aj otázkam vedeckého výskumu učiteľskej profesie z andragogickej perspektívy. Profilácia pracoviska na oblasť profesijnej andragogiky je opodstatnená aj vzhľadom k náročným požiadavkám spoločenskej praxe na zvyšovanie kvality procesov manažovania učenia sa dospelých v organizáciách. Jednou z úloh andragogiky je odhaľovať doposiaľ nepoznané aspekty procesov učenia sa dospelých a ich manažovania aj v školskej organizácii. Kľúčový je interdisciplinárny prístup vo výskume na báze štúdia procesov učenia sa dospelého a andragogických možností ovplyvňovania jeho učebného potenciálu v rôznych podmienkach, prostrediach a kontextoch. Vedecko-teoretický andragogický výskum a jeho aplikácia do spoločenskej praxe tak prináša nové podnety a inšpirácie pre rozvoj profesijnej andragogiky ako dynamicky sa rozvíjajúcej aplikovanej andragogickej disciplíny.

V školskom manažmente sa stretávame s učebnicami a odbornými textami, ktoré majú svoj pôvod prevažne v personalistike, teórii rozvoja, manažovania ľudských zdrojov a ich aplikácii do prostredia podnikového, firemného vzdelávania. Texty aplikované do špecifických školských podmienok sú ojedinelé. Čitatelia v referenčnom rámci, ktorým je podpora procesov učenia sa, podpora profesijného rozvoja (na úrovni školskej organizácie, pracovných tímov i jednotlivcov) majú možnosť sledovať autormi precízne budovaný teoreticko-praktický koncept. Zvlášť oceňujem výber z medzinárodných (i národných) dokumentov a výsledkov výskumov o učiteľstve, ktoré signalizujú nielen aktuálny stav, ale aj perspektívne trendy, ktoré je potrebné aplikovať na Slovensku.

Autori učebnice sú riešiteľmi vedeckých projektov základného i aplikovaného edukačného výskumu (VEGA, KEGA i APVV), sú autormi vedeckých štúdií a monografií k tejto problematike. Sami pôsobia ako lektori, garanti programov v kontinuálnom vzdelávaní pedagogických a odborných zamestnancov, vedú diplomové, rigorózne i dizertačné práce s touto problematikou. Ich odbornosť a skúsenosti sú zárukou, že vysokoškolská učebnica splní svoju didaktickú úlohu nielen voči študentkám a študentom odboru pedagogika a andragogika, ale aj iným čitateľom z radov metodikov, inšpektorov, riaditeľov škôl alebo aj učiteliek a učiteľov, ktorých môže inšpirovať pre inovačné prístupy v ich práci.

PaedDr. Alica Dragulová, PhD.
Metodicko-pedagogické centrum Bratislava
pracovisko Košice

PREDHOVOR

Milé čitateľky a čitatelia,

vysokoškolská učebnica, ktorú dostávate do rúk má predovšetkým didaktické ciele. Prezentuje systemizovaný súbor a výklad overených vybraných poznatkov a pojmov k vedeckej téme – manažmentu učenia sa dospelých v podmienkach školskej organizácie. Súčasne nastoľuje vývinové tendencie v danej oblasti a uvádza do ešte nie celkom ujasnených trendov a nových perspektív. Teoretické a výskumné pole, ktoré učebnica popisuje je dané andragogickým referenčným rámcom – problematikou profesijného učenia sa dospelých v organizácii.

Učebnica obsahuje poznatky, ktoré Vám umožnia porozumieť teoretickým východiskám i aktuálnemu daniu v oblasti, ktorá je pre našu spoločnosť mimoriadne dôležitá. Je to preto, že naša ambícia budovania vedomostnej spoločnosti založenej na moderných poznatkoch a spôsobilostiach všetkých aktérov je nevyhnutnou podmienkou jej napredovania a rozvoja. Kľúčovú úlohu zohrávajú vzdelávacie inštitúcie pre „nedospelých“ – školy, a pre „dospelých“ – ich zamestnávateľské organizácie, ktoré sa stávajú miestom intenzívneho profesijného učenia sa v rôznych podobách. Tieto procesy vyžadujú zásadné zmeny v manažovaní organizácií, makro, mezo i mikro úrovne sociálneho systému. Súčasne to vyžaduje zmeny u tých subjektov, ktorých poslaním je vzdelávať (školy a iní poskytovatelia vzdelávania) aj tých, ktorí vzdelanie využívajú ako jeden z nástrojov rozvoja svojich zamestnancov a dosahovania organizačných cieľov (firmy, podniky, spoločnosti). V centre pozornosti manažmentu učenia sa je špecifické postavenie a ciele učenia sa dospelých (formálne, neformálne a informálne). Učebnica hľadá a ponúka odpovede na otázky, čo je manažment učenia sa dospelých v organizácii, aké sú jeho zvláštnosti v školskom prostredí, ktoré procesy ho sprevádzajú a ako ich je možné usmerňovať, aby sme dosiahli vytýčené strategické ciele v rozvoji škôl a pedagogických zamestnancov. Napriek tomu, že text je určený špecifickému prostrediu školskej organizácie, môže byť inšpiratívny aj pre iné verejné, štátne inštitúcie alebo aj súkromné subjekty.

Autori

ÚVOD

Podpora profesijného rozvoja učiteľstva¹ je v zahraničnom, ale aj domácom kontexte považovaná za kľúčový faktor spoluvytvárajúci kvalitu procesov edukácie a jej výsledkov. V posledných desaťročiach sa najmä v súvislosti so starnutím učiteľskej pracovnej sily, dynamickými spoločenskými a ekonomickými zmenami, požiadavkami trhu práce a zamestnanosti absolventov hľadajú v medzinárodných i národných kontextoch efektívne politiky a postupy ako profesionalizovať výkon učiteľov a ďalších pedagogických pracovníkov. Za efektívne nástroje zvyšovania profesijnej prestíže učiteľov sú považované opatrenia zamerané na zvyšovanie ich finančného ohodnotenia (platov), zlepšenie výberu uchádzačov o učiteľskú profesiu, skvalitňovanie pregraduálnej prípravy, ale aj nové stratégie podpory učiteľov pri výkone ich pedagogickej činnosti. V tomto smere kľúčovú úlohu zohráva súbor podporných opatrení orientovaných na profesijný rozvoj učiteľov v podmienkach škôl (OECD 2016).

To predpokladá systémové zmeny nielen v počatí podpory profesijného rozvoja učiteľov ako aktívnych subjektov očakávaných zmien, ale aj efektívnej podpory, ktorá im je poskytovaná z úrovne manažmentu škôl. Profesijný rozvoj učiteľov musí byť principiálne prepojený s potrebami školy, na ktorej pôsobia (mikroúroveň). Súčasný stav túto požiadavku nespĺňa, lebo nie sú prepojené potreby školy a potreby rozvíjajúcich sa učiteľov čo súvisí aj so skutočnosťou, že neexistujú teoreticky spracované modely podpory profesijného rozvoja učiteľov aplikovateľné v podmienkach všetkých stupňov a druhov škôl. Školské manažmenty nemajú k dispozícii modely komplexného riešenia rozvoja profesijných kompetencií učiteľov v strednodobom i dlhodobom horizonte. Absencia týchto modelov je prekážkou rozvoja potenciálu učiteľov v podmienkach škôl inovatívnymi metódami profesijného učenia sa. Aktéri tejto situácie (manažmenty škôl, učelia) si uvedomujú jej neudržateľnosť a sú pripravení participovať na hlbších zmenách, ktoré budú viesť k vyššej kvalite pedagogickej činnosti.

Cieľom tejto publikácie je priblížiť čitateľom model – nástroj podpory profesijného rozvoja učiteľstva na škole, cestou zefektívnenia profesijného učenia na úrovni jednotlivca (učiteľa a členov tímu a školského manažmentu), s predpokladaným dosahom na úroveň celej organizácie (školy a výchovno-vzdelávacích procesov). Vnútorne sa text člení na kapitoly a podkapitoly, ktoré osvetľujú teoretické východiská problematiky podpory profesijného rozvoja učiteľov (ako jednotlivcov aj ako súčasť učiacich sa tímov a celých pedagogických zborov). Prezentuje model podpory profesijného rozvoja a jeho komponenty, ktoré priamo súvisia s rozvojom profesijného učenia. V texte sú zahrnuté aj výňatky z textov vzdelávacích politík a výskumných zistení, ktorých úlohou je nielen ilustrovať aktuálny stav, ale aj motivovať čitateľov k hlbšiemu porozumeniu širších medzinárodných i národných súvislostí a trendov, ale aj záujmu o výsledky vedeckého skúmania tejto problematiky.

¹ Učiteľka/ky a učiteľ/ia sú jednou z kategórií pedagogických zamestnancov v zmysle zákona NR SR č.138/2019 Z. z. v texte budeme používať pojem pedagogický/í zamestnanec/ci; resp. rodovo neutrálne označenie učiteľská profesia, učiteľstvo na označenie príslušníkov učiteľského povolania (KAČALA, J. – PISÁRČÍKOVÁ, M. – POVAŽAJ, M. A KOL. 2003, heslo učiteľ, s. 795).

Zoznam schém, tabuliek, grafov

Schémy

1. Potreba vzdelávania a ponuka rozvoja
2. Vzťah učenia (sa), rozvoja a vzdelávania
3. Interdisciplinárne presahy manažmentu učenia sa dospelých
4. Manažment učenia sa a jeho komponenty
5. Manažment a jeho aplikácie v edukačných vedách a praxi
6. Predpoklady pracovného výkonu zamestnanca organizácie
7. Cieľovo orientované motivačné správanie
8. Faktory motivácie učiteľstva pre profesijný rozvoj
9. Potreby zamestnanca v organizácii
10. Rozvojový potenciál zamestnanca
11. Vzťah medzi docilitou (potenciálom), nástrojmi na intervenciu a cieľom rozvoja
12. Sieť učebných potrieb v profesijnom rozvoji učiteľstva
13. Učebné potreby človeka a niektoré prostriedky jej uspokojenia (autori)
14. Zdroje indikujúce učebné potreby zamestnancov
15. Dimenzie evalvácie učebných potrieb učiteľstva
16. Profesijný rozvoj zamestnancov v organizácii, možné referenčné rámce
17. Tri úrovne podpory učenia sa v stratégii a kultúre organizácie
18. Etapy procesu evalvácie učebných potrieb
19. Hierarchická štruktúra komponentov procesu evalvácie učebných potrieb
20. Základný cyklus systematickej podpory profesijného rozvoja zamestnancov v organizácii
21. Potenciál docility v získavaní a využívaní skúseností človeka
22. Kontext zdieľania individuálnych skúseností v kolaboratívnom učení
23. Modely podpory profesijného učenia učiteľstva na škole
24. Stratégie podpory profesijného učenia sa

Tabuľky

1. Predmet andragogiky
2. Charakteristiky druhov učenia sa podľa vybraných aspektov
3. Mnohovýznamovosť procesov teba a seba učenia sa človeka
4. Kontinuum spôsobov riadenia učenia dospelého
5. Budovanie silnejšej pedagogickej pracovnej sily
6. Princípy podpory profesijného rozvoja učiteľstva v kontexte ďalších aktérov
7. Zohľadnenie vzdelávacej potreby
8. Motivácia pre ďalšie vzdelávanie
9. Kariérová pozícia špecialistu
10. Kariérová pozícia vedúceho pedagogického zamestnanca
11. Kariérový stupeň pedagogických zamestnancov
12. Model podpory profesijného rozvoja učiteľov na škole
13. Potreby rozvoja zamestnancov v súvislosti s hodnotením ich výkonu
14. Matica učebných potrieb učiteľov (učiteľ s 2. atestáciou) v okruhu sebarozvoj
15. Štýly moderovania fokusovej skupiny
16. Porovnanie kolaborácie a kooperácie vo vybraných charakteristikách
17. Charakteristika efektívneho profesijného rozvoja (primárny až vyšší sekundárny stupeň)
18. Charakteristika učebných stratégií učiteľstva

Grafy

1. Podiel učiteľov a riaditeľov škôl v SR a priemeru krajín OECD a prekážky v ich ďalšom vzdelávaní
2. Motivácia pre vzdelávanie učiteľstva
3. Percentuálny podiel učiteľov v jednotlivých položkách týkajúcich sa spolupráce učiteľov v SR

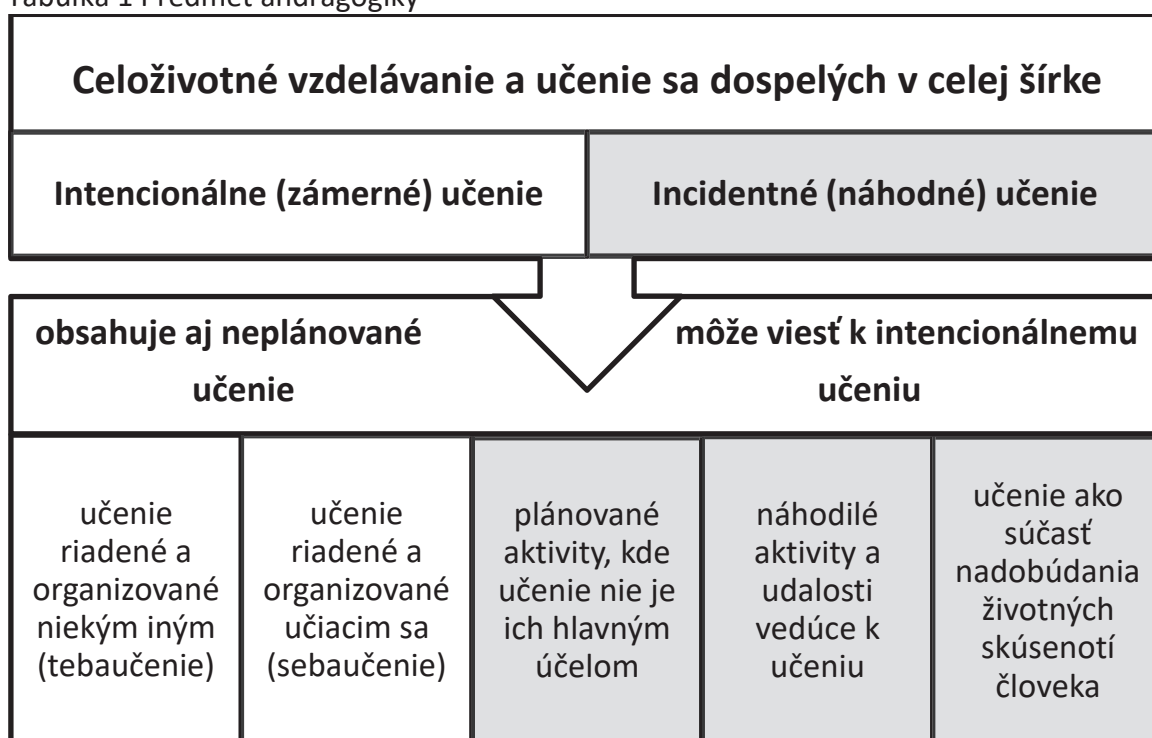
OBSAH

1	Manažment učenia sa dospelých (andragogický manažment)	8
1.1	Profesijné vzdelávanie, rozvoj a učenie	10
1.2	Manažment učenia sa dospelých	15
1.3	Manažment učenia sa v školskej organizácii	22
1.4	Makróroveň manažmentu učenia sa (v učiteľskej profesii)	24
2	Profesijný rozvoj, kariéra a ich podpora v učiteľstve	33
2.1	Profesijný rozvoj	33
2.2	Profesijný sebarozvoj	36
2.3	Profesijná kariéra	38
3	Pracovná motivácia a potreby v profesijnom rozvoji	47
3.1	Pracovná motivácia zamestnanca	47
3.2	Vymedzenie potrieb v profesijnom rozvoji	52
3.3	Učebné potreby	55
4	Evalvácia učebných potrieb učiteľstva	61
4.1	Referenčný rámec evalvácie učebných potrieb učiteľstva	65
4.2	Kontext evalvácie učebných potrieb učiteľstva na škole	70
4.3	Etapy evalvácie učebných potrieb učiteľstva	74
4.3.1	Diagnostikovanie učebných potrieb	76
4.3.2	Analýza učebných potrieb	90
4.3.3	Identifikácia učebných potrieb	91
5	Profesijné učenie sa v učiteľstve	95
5.1	Profesijné učenie sa jednotlivca	95
5.2	Profesijné učenie sa skupiny (tímu)	96
5.3	Učebná skúsenosť a stratégie podpory profesijného učenia sa	102
	Záver	115
	Resume	116
	Zoznam literatúry	117
	Prílohy	125
1.	Výňatok z profesijného štandardu učiteľa pre nižšie stredné vzdelávanie (Sebarozvoj)	
2.	Dotazník zastúpenia učebných stratégií v profesijnom učení na škole	
3.	Kompetenčný profil vedúceho metodického združenia	
4.	Kompetenčný profil vedúceho predmetovej komisie	
5.	Dotazník ITP – inventúra práce tímov	
6.	Dotazník hodnotovej kultúry školy	
7.	Dotazník učebných skúseností učiteliek a učiteľov	
8.	Dotazník učiteľovho chápania výchovy	
9.	Dotazník na preferenciu atribútov edukácie	
10.	Pozorovací hárok práce tímu	

1 Manažment učenia sa dospelých (andragogický manažment)

S pojmami manažment, učenie sa, práca, dospelý človek sa každý z nás stretáva takmer každodenne v rôznych kontextoch. Príprava na odborníka na pomáhajúcu profesiu vyžaduje, aby sa orientoval v odborných pojmoch svojej profesie, správne nimi označoval javy a procesy a rozumel ich užívaniu v praxi. Skôr než pristúpime k téme – manažmentu učenia sa dospelých je potrebné si ujasniť základné teoretické východiská a kontexty, v ktorých sa budeme pohybovať. Predmetom skúmania andragogiky sú procesy učenia sa dospelých, ktoré prebiehajú u dospelého človeka kedykoľvek a kdekoľvek počas jeho života, v rôznych podmienkach a prostrediach (osobný, verejný, pracovný život). Beneš (2014, s.56) načrtol predmet andragogiky, ktorý je súčasne možné označiť ako predmet riadenia (manažovania) procesov, ktoré táto veda skúma. Tabuľka 1 ilustruje súčasti a vzájomné vzťahy v mnohodimenzionálnom priestore celoživotného učenia sa človeka.

Tabuľka 1 Predmet andragogiky



Zdroj: upravené podľa Beneš (2014, s. 56)

Manažovať procesy učenia sa dospelých vyžaduje poznať a rešpektovať špecifiká a charakteristiky jednotlivých druhov učenia. Z hľadiska zamerania tohto textu je nevyhnutné, aby sa čitatelia správne orientovali aj v určujúcich kritériách druhov učenia, ktorými sú podľa Detko a kol. (2016 s.9–10) organizácia, účel a certifikácia. Definície formálneho učenia sa zdôrazňujú tri základné prvky – školu, štruktúru a záverečný certifikát. Učenie sa realizuje v organizovanom a štruktúrovanom kontexte, má obvykle presne stanovený obsah, trvanie, úlohy vzdelávateľov a učiacich sa, je primárne organizované ako učenie (sa), ktoré vedie k formálnemu uznaniu výsledkov/ukončenia (diplom, certifikát) a je zámerné z hľadiska učiaceho sa. Neformálne učenie sa zdôrazňuje organizáciu učenia sa mimo školského systému, často aj absenciu možnosti získať stupeň vzdelania, flexibilitu v obsahu a metódach. Neformálne učenie sa pozostáva z učenia sa založeného na plánovaných aktivitách, ktoré nemusia byť explicitne určené na učenie sa, ale vždy obsahujú dôležitý prvok učenia sa, ktoré je z hľadiska učiaceho sa zámerné. Informálne (neintencionálne) učenie sa deje v rôznych situáciách počas života, ktoré sú často spontánne, napr. v kruhu rodiny, priateľov a pod. a je definované ako učenie sa vyplývajúce z každodenných životných aktivít vo vzťahu k práci, rodine alebo voľnému času.

Označuje sa aj ako skúsenostné učenie sa a do istej miery ho možno označiť aj ako náhodné učenie sa. Nie je štruktúrované v zmysle cieľov učenia sa, vymedzeného času alebo stanovenej podpory učiacemu sa, nevedie k certifikácii a vo väčšine prípadov je nezámerné. V Tabuľke 2 uvádzame charakteristiku jednotlivých druhov celoživotného učenia sa človeka z pohľadu viacerých aspektov.

Tabuľka 2 Charakteristiky druhov učenia sa podľa vybraných aspektov

Aspekt učenia sa	Formálne učenie sa	Neformálne učenie sa	Informálne učenie sa
Prostredie	obvykle školské	mimoškolská inštitúcia	kdekoľvek
Vzťah vzdelávateľa a učiaceho sa	môže byť aj represívne, riadené vzdelávateľom	zvyčajne podporné, môže byť riadené vzdelávateľom	podporné, riadené učiacim sa
Štruktúra	štruktúrované a sekvenčné	štruktúrované, nesequenčné	neštruktúrované, nesequenčné
Obsah	prísne štandardizovaný podľa pravidiel inštitúcie	častočne individualizovaný podľa potrieb učiaceho sa	úplne individualizovaný
Spracovanie obsahu	obvykle vopred pripravený	obvykle vopred pripravený	spontánny
Motivácia	obvykle vonkajšia	obvykle vnútorná, ale aj vonkajšia	vnútorná
Dobrovoľnosť	povinná	obvykle dobrovoľná	len dobrovoľná
Hodnotenie	proces aj výsledky sú hodnotené	proces ani výsledky obvykle nie sú hodnotené	proces ani výsledky nie sú hodnotené
Vzťah ku stupňu vzdelania	vzdelávacie výstupy vedú k získaniu stupňa vzdelania	za určitých podmienok môže viesť, ale obvykle neposkytuje stupeň vzdelania	výsledky nevedú ku stupňu vzdelania
Vzťah ku kvalifikácii	vzdelávacie výstupy vedú k definovanej kvalifikácii	vzdelávacie výstupy môžu viesť ku kvalifikácii, ale nie je to podmienka	vzdelávacie výstupy nevedú k získaniu kvalifikácie
Časový rozvrh	dlhodobé	krátkodobé, opakujúce sa	irelevantné
Poskytovateľ	formálne inštitúcie podľa zákona	flexibilné organizácie	nevyžaduje inštitúcie ani organizácie
Kontrola	externá a hierarchická	samosprávna a demokratická	irelevantná

Zdroj: upravené podľa Detko a kol. 2016, s.8

Predmetom záujmu našej učebnice je priestor práce, výkonu profesie a s tým spojené andragogické úsilie o podporu profesijného učenia sa a rozvoja zamestnancov pracovných organizácií. Uvedené otázky skúma aplikovaná andragogická disciplína – profesijná andragogika. Prusáková a kol. (2010a, s.6) označuje profesijnú andragogiku za integrálnu súčasť andragogiky, ktorá skúma výchovu a vzdelávanie dospelého človeka v jeho profesijnom živote. Profesijná andragogika má ambície stať sa teóriou pre oblasť ďalšieho profesijného vzdelávania, výchovných vplyvov v pracovnom prostredí a metodikou profesijného poradenstva pre dospelých. Profesijná andragogika (v českej odbornej literatúre, resp. terminológii označovaná ako personálna)

je podľa Průcha – Vetešku (2012 s.208) „aplikáciou andragogických teórií v prostredí pracovných organizácií. Uplatňuje sa najmä v rámci modelu rozvoja a riadenia ľudských zdrojov ako široko pojatého konceptu úsilia o optimalizáciu rozvojového potenciálu jednotlivcov v prostredí pracovných organizácií. Zahŕňa rozvoj a vzdelávanie zamestnancov, personálny manažment, starostlivosť o ľudské zdroje ako súčasť firemnej kultúry, sociálnu klímu a uspokojovanie sociálnych potrieb a iné“. Profesionálna andragogika tvorí bázu najvšeobecnejších teoretických poznatkov, výsledkov vedeckých výskumov i praktických odporúčaní uplatniteľných v rozvoji zamestnancov pri výkone ktorejkoľvek profesie. Špeciálne profesionálne andragogiky, ktoré tvoria jej základnú obsahovú štruktúru, študujú a skúmajú spravidla určité socioprofesionálne skupiny zamestnancov pri výkone profesie (napr. zamestnanci verejnej a štátnej správy, obchodu a podnikania). Z tohto pohľadu chápeme aj učiteľskú andragogiku ako špeciálnu profesionálnu andragogiku – vednú disciplínu o výchove, vzdelávaní a poradenstve socioprofesionálnej skupiny – učiteľstvu (Pavlov 2018).

Na profesionálne vzdelávanie a rozvoj zamestnancov sú kladené stále sa zvyšujúce požiadavky a spoločnosť vyjadruje mimoriadne očakávania (často len deklaratívne bez legislatívnej a finančnej podpory) od národného systému a sústavy profesionálneho vzdelávania a jeho výsledkov. Ide najmä o koncept vedomostnej spoločnosti, ktorý je priamo zakotvený v myšlienke človeka ako kľúčového tvorca a nositeľa inovácií. Beneš (2003 s.94–97) poukazuje na maximalistickú myšlienku, ktorá spočíva v presvedčení, že sociálne a ekonomické zmeny sa dajú zvládnuť učením, vzdelávaním. Jej uplatnenie je však v zreteľnom rozpore so zvyšujúcou sa ekonomickou konkurenciou, dereguláciou zodpovednosti za vzdelávanie, znižovaním výdavkov na vzdelávanie vo verejných i súkromných organizáciách. V dôsledku toho sa realizuje skôr minimalistický koncept, v ktorom sa učenie dospelých redukuje len na vzdelávanie organizované vo vzdelávacích inštitúciách. Mužík (In Veteška – Salivarová 2013 s.32-41) vyslovuje pochybnosti o nekritickom prijímaní „dogiem“ profesionálnej andragogiky a označuje ich ako mýty či polopravdy, ktoré je potrebné analyzovať a vysvetľovať. Zaraďuje k nim napríklad:

- Hodnota vzdelania a ďalšieho vzdelávania z hľadiska spoločnosti a jednotlivca je vzhľadom k očakávaniam ich prínosu (ekonomického rastu spoločnosti i sebarealizácie a pracovného výkonu človeka) nespochybniteľná.
- Profesionálne vzdelávanie je z hľadiska podniku efektívnou investíciou a vložené finančné zdroje znásobujú jeho príjmy, tiež má kultivačný prínos pre zamestnancov, ktorý presahuje ekonomiku podniku.
- Profesionálne vzdelávanie je významným motivačným faktorom (bonusom) pre zvýšenie pracovného výkonu, adaptáciu, kariéru aj lojalitu zamestnanca k zamestnávateľovi.

Průcha (2014 s. 8–21) označuje meranie reálnych efektov vzdelávania dospelých pre organizácie a jednotlivcov za sporné, pretože obsahuje veľké množstvo individuálnych charakteristík a variabilitu ďalších determinantov (foriem, obsahu, metód, dĺžky). Odporúča prehliť andragogický výskum všetkých intervenujúcich premenných, ktoré majú podiel na efektoch (dopadoch) profesionálneho vzdelávania do praxe. Na tieto pochybnosti, resp. obmedzenia poukazujeme s cieľom prezentovať komplexný a objektívny pohľad na predmetnú problematiku, ktorý v sebe zahŕňa aj odkaz na limity akokoľvek efektívne nastaveného systému podpory profesionálneho rozvoja zamestnancov v organizáciách.

1.1 Profesionálne vzdelávanie, rozvoj a učenie

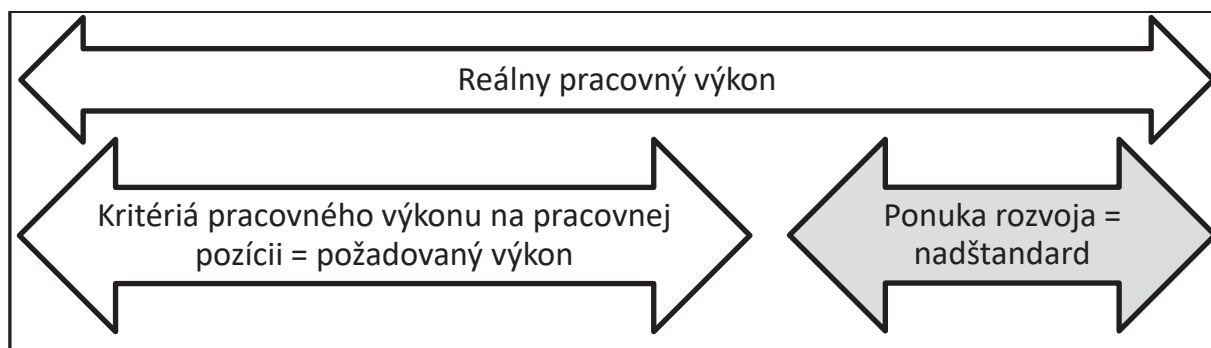
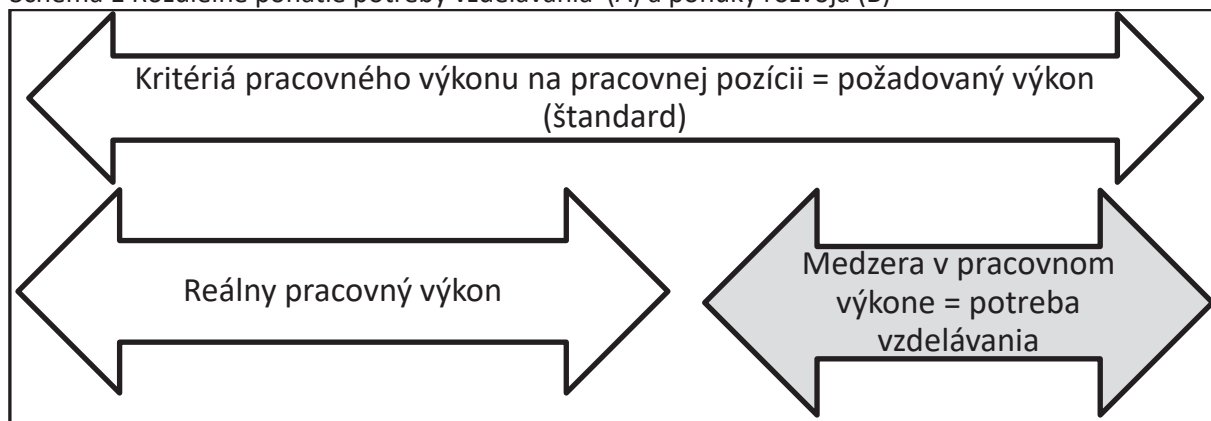
V úvode tejto časti vysvetlíme naše poňatie a vzťah medzi pojmi, ktoré užívame v texte – vzdelávanie, rozvoj a učenie sa dospelého človeka². Vychádzame z myšlienky Švec a kol. (2002 s. 25–

² V našej práci rešpektujeme skutočnosť, že termín výchova a vzdelávanie sa prvotne historicky ukotvil v pedagogickej (neskôr andragogickej) vede a až druhotne vo vedách, s ktorými spolupracujú.

26), že v pedagogike (i andragogike) je množstvo nesprávne utvorených, zakorenených termínov čo sťažuje dorozumievanie v odbornej obci i konceptuálno-terminologický pokrok. Procesy učenia sa (vzdelávania a sebvzdelávania) v podmienkach pracovných organizácií (predmet záujmu profesijnej andragogiky) neexistujú ako autonómne, automaticky sa regulujúce a usmerňujúce svoje konanie plynule na konkrétny cieľ. K tomu je potrebné viac – tieto zložité a komplexné procesy je potrebné riadiť, regulovať a zamerať na spoločensky hodnotné a ekonomicky prospešné ciele. Otázky riadenia sú predmetom teórie manažmentu, s ktorým vstupuje andragogika do úzkeho kontaktu. Odborné práce našich i zahraničných autorov (Prusáková, Veteška, Tureckiová a aj naše práce) sa opierajú o pojmy ako manažment vzdelávania (vo vzdelávaní), profesijné vzdelávanie, profesijné vzdelávanie a rozvoj, ale bez jasného a jednotného významového rozlíšenia.

Poňatie pojmov profesijné vzdelávanie, učenie, či rozvoj je v odborných textoch manažmentu alebo ním ovplyvnenej profesijnej andragogiky rôznorodé. V nasledujúcej časti čitateľovi predstavíme existujúce prístupy, ich pozadie i andragogicky – kritické stanovisko. Horváthová Suleimanová – Wojčák – Poláková (2019 s.10–11) uvádzajú poňatie, v ktorom je zásadný rozdiel medzi vzdelávaním a rozvojom (charakteristické pre manažérsko-personalistické koncepty). **Vzdelávanie** je poňaté ako systematické úsilie, ktoré má umožniť, aby zamestnanci mali možnosť zlepšiť svoj pracovný výkon a vedeli splniť štandard spojený s konkrétnou pracovnou pozíciou. Potrebu vzdelávania signalizuje medzera v ich pracovnom výkone, ktorá nesúvisí s pracovnou motiváciou, pracovnými možnosťami, ale s nedostatočnou úrovňou ich znalostí, schopností a zručností. **Rozvoj** sa podľa týchto autorov týka zamestnancov s nadpriemernými pracovnými výkonmi a organizácia im ponúka rôzne príležitosti na zdokonalenie vybraných charakteristík v určitej pracovnej oblasti alebo posun v kariére (Schéma 1).

Schéma 1 Rozdielne poňatie potreby vzdelávania (A) a ponuky rozvoja (B)



Zdroj: Horváthová Suleimanová – Wojčák – Poláková 2019, s. 10–11

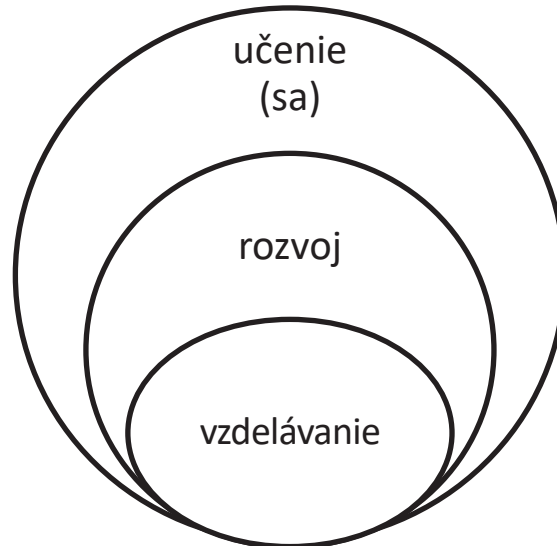
V týchto príbuzných vedách (napr. manažment) môžu nadobúdať „andragogicky ustálené“ poňatia rozmanité, nové pojmové významy vychádzajúce z vlastnej optiky skúmania predmetu vedy.

Armstrong (2007, s.470) charakterizuje rozvoj ako vývojový proces, ktorý umožňuje progresívne postupovať zo súčasného stavu znalostí a schopností k budúcemu stavu, v ktorom je potrebná vyššia úroveň zručností, znalostí a schopností. Má podobu vzdelávacej aktivity, ktorá pripravuje ľudí na širšie, zodpovednejšie a náročnejšie pracovné úlohy a nesústreďuje sa len na zlepšovanie pracovného výkonu na súčasnom pracovnom mieste. Veteška (In Veteška a kol. 2009 s. 20) a Veteška a kol. (2013 s.51–55) vzdelávanie v podnikoch (firemné), člení na: tzv. tréning (skôr výcvik, vzdelávacie akcie a školenia) zameraný na špecifické spôsobilosti potrebné na kvalifikovaný výkon pracovnej pozície, miesta a vedúce k odstráneniu deficitu v úrovni znalostí a zručností a na rozvojové aktivity zamerané na budúce potreby výkonu a uplatnenia pracovníkov v podniku (individuálny rozvoj pracovníkov a riadenie ich kariéry). Tureckiová (2014 s.6) konštatuje, že manažment vzdelávania sa používa pre tú oblasť edukačnej reality, ktorá zachytáva procesy riadenia (managementu) vzdelávania dospelých. V rámci tejto zložky celoživotného vzdelávania (učenia sa) je koncept manažmentu vzdelávania rozpracovaný najmä v ďalšom profesijnom (odbornom) vzdelávaní, didaktike dospelých a tzv. edukácii riadiacich zručností. Posledné uvedené poňatie manažmentu vzdelávania dospelých v sebe prepája problematiku riadenia pracovných organizácií, t.j. oblasť všeobecného manažmentu a základnú klasifikáciu a obsah manažérskych funkcií, s otázkami riadenia (presnejšie vedenia) ľudí a riadenia seba samého v procesoch sebarozvoja. Neskôr Tureckiová (In Trojan et al. 2016 s.19–20) za všeobecný cieľ vzdelávania a rozvoja pracovníkov (nielen vzdelávacích organizácií) označuje žiaduce zmeny v spôsobilostiach a pracovnom správaní, ale tiež vytváranie podmienok pre seba aktualizáciu, respektíve rozvoj osobného a profesijného potenciálu pracovníkov. Proces vzdelávania považuje za zásadný prostriedok rozvojového procesu pretože priamo a neustále ovplyvňuje formovanie znalostí a zručností, ale aj charakter a kultúru, aspirácie a výsledky. Toto stanovisko je prijateľné a označuje vzdelávanie ako najdôležitejšiu, ale nie jedinou súčasť rozvojových procesov zamestnanca, s čím sa stotožňujeme. Veteška (2016 s.249–251) charakterizuje manažment vo vzdelávaní dospelých ako riadenie vzdelávacieho procesu alebo aplikáciu všeobecných zásad riadenia do špecifických podmienok vzdelávacích inštitúcií. Poznamenávame, že zrejme ide aj o iné, než len vzdelávacie organizácie, a to subjekty (firmy, spoločnosti, podniky, organizácie), v ktorých sa zamestnanci vzdelávajú. Veteška ďalej oprávnenne upozorňuje najmä na úzky vzťah manažmentu vo vzdelávaní dospelých a marketingu (vzdelávacej inštitúcie a vzdelávania).

Nejednoznačnosť uvedených prístupov spočíva v poňatí procesov profesijného vzdelávania a rozvoja, (založených na aktuálnych a perspektívnych potrebách zamestnancov), ktoré vyžaduje zamestnávateľ od vykonávanej pracovnej pozície. Toto poňatie nevyhovuje nášmu konceptu, pretože zamieňa nástroj (vzdelávanie) za cieľ (rozvoj). Kľúčovou otázkou je: čo vlastne manažujeme, ak máme na mysli vzdelávanie, rozvoj zamestnancov? Z vyššie uvedeného vyplýva, že pojmy – vzdelávanie a rozvoj sa chápu ako synonymá len vo veľmi širokom význame slova – ako nadobúdanie vyššej kvality osobnostných vlastností, vedomostí a spôsobilostí. Teoretické uchopenie problematiky si vyžaduje ich jednoznačný opis a ukotvenie v andragogickom kontexte. Pojem **vzdelávanie** (najmä formálne) sa obvykle spája s očakávaním, nadobúdaním, osvojovaním vedomostí, zručností a postojov a s tým súvisiacim dosiahnutím potrebnej alebo zvýšenej kvalifikácie, odbornosti (lebo je jeho prirodzeným vyústením). Ale pri výkone profesie nejde každému a vždy len o získanie, rozšírenie, prehĺbenie kvalifikácie, ale aj o všestranný rozvoj iných kvalít osobnosti (motivácie, flexibility, pripravenosti prevziať zodpovednosť či kompetencie, budovať potenciál na učenie a i.), ktoré predstavujú jej potenciál pre zamestnanosť, konkurencieschopnosť, pracovný výkon a spokojnosť v práci. O vzdelávaní / vzdelaní by sme mali hovoriť len vtedy, ak bezprostredne súvisí s procesom / výsledkom, ktorý je možné dosiahnuť formálnym a neformálnym vzdelávaním alebo seba vzdelávaním. Hroník (2011 s.31) rozlišuje medzi rozvojom – ako procesom orientovaným na dosiahnutie žiaducej zmeny pomocou učenia sa a vzdelávaním ako jedným z jeho spôsobov (spravidla organizovaným a inštitucionalizovaným). Učenie (sa) obsahuje aj rozvoj aj vzdelávanie, ale v špecifickom význame. Stotožňujeme sa s jeho pohľadom a v Schéme 2 je toto poňatie načrtnuté ako najširší proces učenia sa človeka, ktorý je prítomný vo všetkých biodromálnych kontextoch. **Rozvoj** chápeme ako všetky pozitívne, progresívne aktivity a zmeny, v dôsledku ktorých sa zlepšuje

potenciál človeka (opakom rozvoja je stagnácia, regres) a vzdelávanie ako najužšie poňatie predstavujúce jeden (i keď kľúčových) z nástrojov rozvoja človeka. **Učenie sa** podľa Šveca (2015 s.231) je procesom rozvojovej zmeny vo vedomostiach, znalostiach, spôsobilostiach, hodnotových postojoch, ašpiráciách a v iných charakteristikách jednotlivca, ktoré sa prejavuje v následných zmenách jeho činnosti, správania alebo prežívania pod vplyvom skúseností s okolitým prostredím.

Schéma 2 Vzťah učenia (sa), rozvoja a vzdelávania



Zdroj: Pavlov – Skúpa 2020, s.304

Ak hovoríme o učení sa človeka, existuje mnoho teórií vysvetľujúcich jeho podstatu, prejavy, dôsledky i možnosti cieľavedomého riadenia. Psychológia a teórie učenia sú bohatým zdrojom aj pre andragogické úvahy. Kľúčové otázky pre andragogiku sú napr.:

- Čo rozumieme tým, že/keď sa dospelý učí učiť?
- Na základe čoho to vieme rozpoznať/diagnostikovať?
- Ako to vieme podporovať a rozvíjať?
- Aké sú zvláštnosti vzhľadom na vek, rod človeka?
- Ako učenie dospelého ovplyvňujú podmienky, prostredie v ktorom sa učí, pracuje a žije?
- Aké sú možnosti ovplyvňovať a zvonku riadiť ľudský potenciál pre učenie sa?
- Je možné a za akých podmienok naučiť dospelého sa lepšie učiť a využívať výsledky učenia sa v praxi?
- Má každý človek rovnaký potenciál (hranice možností) na efektívne učenie (sebaučenie)?
- a mnohé ďalšie otázky...

Pavlov (2018 s.13–14) za najvšeobecnejší pojem, ktorý užívajú edukačné vedy označuje učenie (učenie sa). Pre teóriu výchovy a sebaučenia dospelých má zásadný význam, lebo je súčasťou všetkých procesov a diskusií, ktoré ho sprevádzajú v období dospelosti. Pri definícii učenia sa vždy záleží na ich zdroji (teórii učenia) a aspektoch, z ktorého učenie skúmajú jednotlivé vedy (filozofia, antropológia, psychológia, pedagogika, andragogika, sociológia a iné). Teórie učenia skúmajú druhy učenia (podľa regulujúcich mechanizmov), štýly učenia, stratégie i technológie a iné faktory, ktoré naše učenie sprevádzajú. Opierame sa o definíciu, ktorá vyhovuje andragogickému hľadisku (Švec 2002 s.15): **Učenie sa³ je proces rozvojovej zmeny vo vedomostiach, schopnostiach, postojoch**

³ **Sebaučenie** chápeme ako Švec (2002 s.37): sebariadené učenie sa – viac-menej uvedomované a zámerné samoučenie bez cudzej pomoci a zasahovania, s možnosťou využívať rôzne učebné prostriedky a sám ho kontrolovať a regulovať prostredníctvom vlastnej spätnej väzby (sebaučiaci sa je sám sebe „učiteľom“).

a iných osobnostných vlastnostiach jednotlivca, ktorá sa prejavuje v následných zmenách priebehu a výsledku jeho činnosti, výkonu, správania sa a prežívania pod vplyvom skúseností s okolitým prostredím. V zmysle uvedenej definície chápeme učenie sa dospelého človeka, ako celoživotný proces (vzťahuje sa na celú ontogézu človeka), ktorý má určité charakteristiky (napr.):

- učenie sa je aktívny a tvorivý celoživotný proces,
- učenie sa rozširuje vrodene genetické dispozície o nové možnosti,
- učenie sa je prispôsobovanie novým situáciám,
- učenie sa je osvojovanie vedomostí, zručností a postojov,
- učenie sa sprevádza zmeny v osobnostných charakterových vlastnostiach.

Z uvedených vybraných charakteristík vyplýva ich spätosť s procesmi výchovy a vzdelávania. Bez učenia sa (v rôznych podobách) by proces výchovy a vzdelávania (uvedomelé, cieľavedomé spravidla organizované sprostredkovanie a aktívne osvojovanie sústavy vedomostí, zručností, návykov a postojov vrátane mravných charakterových osobnostných vlastností) človeka nebol možný. Riadenie procesov učenia sa má najmenej dve dimenzie – jednotlivca (sebaučenie, sebou riadené učenie) a organizácie („tebaučenie“, inými riadené učenie). V Tabuľke 3 sú obsiahnuté vybrané základné pojmy, ktoré aj v andragogike používame, keď hovoríme o procesoch učenia (učenia sa). Oba stĺpce predstavujú dva póly možných (prelínajúcich sa) prístupov k učeniu sa človeka (od závislého na pomoci a riadeného zvonku, po nezávislé autonómne, sebariadené). Pre oba prístupy je nevyhnutá určitá miera autoregulácie (sebariadenia) správania a konania osobnosti človeka limitujúca efektivitu procesov i výsledkov jeho učenia sa.

Tabuľka 3 Mnohovýznamovosť procesov teba a seba učenia sa človeka

Učenie (ťa) / tebaučenie	Učenie (sa) / sebaučenie
heteroedukácia, vyučovanie, výučba (školská a mimoškolská)	autoedukácia, sebaučenie (aj samoučenie), samostatné učenie
výchova a vzdelávanie	sebavýchova a sebazvedľávanie
formálne učenie / neformálne učenie / informálne učenie	
heteroregulatívne učenie (riadené zvonku)	autoregulatívne (sebariadené) učenie (riadené zvnútra)
zámerné (intencionálne) / nezámerné (funkcionálne)	

Zdroj: Pavlov 2018, s. 14

Ak nahliadneme do andragogických teórií stretneme sa s pojmom riadenie, sebariadenie v učení dospelých najmä v prácach M. Knowlesa, ktorý patrí medzi priekopníkov myšlienky sebariadeného, autoregulovaného učenia v andragogike. Profesionálne vzdelávanie a rozvoj vytvára špecifický sociálno-ekonomický kontext tohto poňatia v podmienkach pracovných organizácií. M. Knowles andragogiku považuje za umenie a pomoc dospelým v ich učení sa. V jeho koncepte neformálneho vzdelávania má zásadné miesto tzv. sebariadená osobnosť (self-directed person) a sebariadené učenie. Takáto osobnosť je charakteristická svojou nezávislosťou, samostatnosťou a schopnosťou sa rozhodovať. Prijatie myšlienky sebariadenia vytvára dve dimenzie andragogického

manažmentu – učenie riadené (manažované) „zhora /zvonku“ a učenie sebariadené (manažované) „zvnútra“ samotným subjektom učenia sa. Tým sa od objasnenia poňatia pojmov profesijného vzdelávania, rozvoja a učenia sa dospelých presúvame k téme riadenia (manažovania) týchto procesov. Učenie (sa) chápeme ako pojem – vedeckú kategóriu, ktorá nielen terminologicky zastrešuje a „zjednocuje“ všetky pojmy nižšieho rádu (výchova, vzdelávanie, rozvoj, sebarozvoj, manažment) a je ich spoločným menovateľom.

1.2 Manažment učenia sa dospelých

Riadením vo všeobecnosti označujeme usmerňovanie procesov (činností), ktoré sa realizujú v určitom čase, prostredí, podmienkach a za účasti aktérov – ľudí (prvky systému). Riadiť znamená regulovať, rozhodovať o pôsobení na objekt riadenia (organizácia alebo jednotlivec sa stáva riadeným subjektom). Manažment uplatňuje v riadení svoje bazálne funkcie: plánovanie, rozhodovanie, organizovanie, kontrola. V oblasti andragogickej praxe je manažment prítomný najmä v profesijnom rozvoji zamestnancov, ktorý predstavuje procesy zamerané na získavanie vedomostí, zručností, návykov a postojov, ktoré môžu byť požadované z hľadiska budovania individuálnej pracovnej kariéry pracovníka a tiež z hľadiska dosahovania cieľov organizácie i celej spoločnosti. Profesijný rozvoj akejkoľvek socioprofesijnej skupiny si vyžaduje paralelné štúdium a podporu procesov manažovania (riadenia) profesijného rozvoja a profesijného učenia sa v pracovných organizáciách (jedným z druhov sú vzdelávacie organizácie – napr. školy). Tým teória i prax profesijného rozvoja nadobúda interdisciplinárne prieniky s manažmentom a jeho ďalšími teoreticko-praktickými oblasťami ako ich naznačujeme v Schéme 3. Súčasťou interdisciplinárnych prienikov sú aj ďalšie vedy ako psychológia, sociológia, ale aj ekonomika, marketing, právo, vzdelávacia politika a i.

Schéma 3 Interdisciplinárne presahy manažmentu učenia sa dospelých



Zdroj: Pavlov – Skúpa 2020 s.306

Pre vzťah manažmentu a andragogiky je charakteristické, že sa všeobecné teórie manažmentu (jeho špecializovaných disciplín) aplikujú na špecifické podmienky, prostredie a kontext učenia sa dospelých (vzťah všeobecného a špecifického). To umožňuje vnímať problémy výchovy, vzdelávania a poradenstva dospelým z netradičných, inovatívnych pohľadov. Je potrebné určiť, čo je všeobecné a využiteľné z teórie manažmentu a čo je špecifické a jedinečné vo výchove, vzdelávaní a poradenstve dospelým. Tým dochádza ku vzájomnému obohacovaniu oboch súčastí novými teoretickými, výskumnými i praktickými zisteniami. Manažment sa tak uplatňuje v špecifickej spoločenskej oblasti teórie a praxe výchovy a sebvýchovy, vzdelávania a sebvzdelávania, poradenstva v učení sa dospelých (ich vyučovania a učenia sa, rozvoja učebného potenciálu a profesijnej kariéry). Porubská – Határ (2009 s. 40–41) chápu edukačný (andragogický) manažment v dvoch kontextoch, ako manažment procesov auto (edukácie) dospelých a manažment vzdelávacích, sociálno-výchovných a kultúrno-osvetových zariadení, inštitúcií a organizácii pre dospelých. Je však otázne, v čom je špecifické „andragogické riadenie“ takýchto subjektov (poskytujúcich andragogické služby) a či v skutočnosti nepodlieha ich riadenie univerzálnym pravidlám manažovania akejkoľvek organizácie poskytujúcej služby.

Manažment zasahuje procesy, ľudí (manažérov i zamestnancov), podmienky a prostriedky rozvoja človeka – jeho učenia sa. Náš koncept – manažment učenia sa je aplikovanou disciplínou, ktorá zdôvodnené všeobecné zákonitosti manažmentu vedecky modifikuje s ohľadom na špecifický predmet svojho skúmania – výchovu, vzdelávanie a poradenstvo dospelým. V súčasnosti je charakteristický pre manažment a andragogiku práve tento vzťah. Vzhľadom k nízkej vedecko-teoretickej rozpracovanosti a aplikačným možnostiam je predčasné označovať manažment učenia sa (vzdelávania alebo vo vzdelávaní) dospelých ako hraničnú andragogickú disciplínu. Manažment učenia sa dospelých si len postupne buduje vlastný pojmový aparát vychádzajúci z andragogickej i manažérskej teórie, ale aj ďalších príbuzných vied (psychológie, sociológie, ekonomiky, práva a pod.).

Andragogika sa v ostatných desaťročiach intenzívne rozvíja a nachádza nové interdisciplinárne prieniky, ktoré obohacujú jej aplikačný potenciál. Manažment učenia sa dospelých je novým teoretickým konceptom, ktorý sa dynamicky vyvíja, čerpá z domácich i zahraničných vedecko-teoretických poznatkov i praktických skúseností a inšpirácií. Manažment sa uplatňuje v špecifickej spoločenskej oblasti teórie a praxe výchovy a sebvýchovy, vzdelávania a sebvzdelávania, poradenstva v učení sa dospelých (ich vyučovania a učenia sa, rozvoja učebného potenciálu a profesijnej kariéry). Zasahuje procesy, ľudí (manažérov i zamestnancov), podmienky a prostriedky rozvoja človeka – jeho učenia sa. Náš koncept – manažment učenia sa je aplikovanou disciplínou, ktorá zdôvodnené všeobecné zákonitosti manažmentu vedecky modifikuje s ohľadom na špecifický predmet svojho skúmania – výchovu, vzdelávanie a poradenstvo dospelým. **Manažment učenia sa dospelých⁴ je interdisciplinárny vedecko-teoretický koncept skúmajúci kontexty, modely, procesy, zvláštnosti a možnosti manažovania (riadenia) podpory celoživotného učenia sa (učebného potenciálu) dospelých (jednotlivcov, pracovných skupín, celých organizácií alebo spoločnosti) v rôznych sociálnych a ekonomických podmienkach a prostrediach.** Pomoc a podpora v celoživotnom rozvoji učebného potenciálu dospelých učiacich sa a ich vzdelávateľov sa sústreďuje na výskum a aplikáciu nástrojov andragogických intervencií (výchovy, sebvýchovy, vzdelávania, sebvzdelávania, poradenstva a ďalších).

Mužik ([online](#)) zaraďuje do manažmentu profesijného vzdelávania aj pojmy ako potreba, dopyt, ponuka, produkt, prostredie profesijného vzdelávania. Potreba profesijného rozvoja je človekom pociťovaný nedostatok informácií, vedomostí alebo návykov a rastie tým viac, čím dynamickejšie sa mení okolie a jeho požiadavky. Dopyt po profesijnom rozvoji vzniká, ak je zamestnanec alebo zamestnávateľ pripravený investovať peniaze ako protihodnotu za informácie,

⁴ Z terminologického hľadiska sme nahradili zaužívaný pojem manažment vzdelávania (vo vzdelávaní) manažmentom učenia (učenia sa), ktorý je širší a zahŕňa aj iné učebné (rozvojové), než len vzdelávacie aktivity.

vedomosti, zručnosti či návyky. Na rozdiel od nákladov na profesijné vzdelávanie, ktoré sa dajú kvantifikovať ľahko (ako náklady na produkt a s tým súvisiace náklady), je úžitok profesijného vzdelávania kvantifikovateľný ťažko. Ponuka profesijného vzdelávania dospelých znamená kurzy a školenia na trhu profesijného vzdelávania za konkrétnych podmienok (napr. cenových). Produkt profesijného vzdelávania je zmes materiálnych statkov (výrobkov) a nemateriálnych statkov (služieb), ktoré sú zamerané na uspokojenie potreby profesijného vzdelávania. Prostredie profesijného vzdelávania je tvorené makro prostredím – hospodárske prostredie a spoločensko-politické prostredie (t. j. pluralitný politický systém iniciujúci hospodársku činnosť, ale aj víziu vzdelaného človeka a jeho cenu pre spoločnosť). Mikro prostredie tvoria zákazníci, t. j. podniky, osoby a dodávatelia, t. j. lektori a firmy zaisťujúce sprievodné, doplňujúce služby a komunikačné prostriedky (vrátane reklamy a propagácie).

Manažment učenia sa dospelých môžeme chápať ako:

- odbor štúdia na vysokej škole (určený budúcim manažérom vzdelávania);
- oblasť praktickej ľudskej činnosti (najširšie poňatie – ako riadenie napr. národného systému výchovy a vzdelávania občanov, až po užšie poňatie – riadenie procesov učenia sa subjektov výchovy a vzdelávania – jednotlivcov a organizácií);
- teoretickú disciplínu a vedecký výskum;
- pracovníka (manažéra) v organizácii zodpovedného za vzdelávanie (rozvoj) zamestnancov.

Bližší pohľad na obsah andragogických odborných textov o manažovaní vzdelávania (učenia sa) dospelých nám odhaľuje niekoľko vrstiev – teoretických poňatí (od najužšieho po najširšie):

- manažment ako samotný androdidaktický proces – riadenie učebného procesu (výučba) vzdelávateľom a učenia sa dospelým v akomkoľvek prostredí a podmienkach;
- manažment ako riadenie podnikového (firemného) vzdelávania zamestnancov v špecifických podmienkach pracovnej organizácie;
- manažment ako riadenie ľudských zdrojov⁵, súčasť komplexných personalistických teórií, v ktorých vzdelávanie a rozvoj zamestnancov predstavuje jednu z ich funkcií (etáp);
- manažment učenia sa dospelých ako rozvoj ich potenciálu pre učenie (docilita).

Posledné, najširšie poňatie manažmentu učenia sa v sebe zahŕňa významný prvok – sebariadenia v učení. Beneš (2003 s.99–104) opisuje koncepciu sebariadeného učenia sa dospelých tým, že človek má zvládnuť svoje problémy pomocou učenia a to sebariadeného, ktoré si plánuje a za ktoré zodpovedá. „Učiaci sa musí vedieť zisťovať vlastné potreby, realizovať a vyhodnocovať procesy vlastného učenia, rozhodnúť, čo sa chce učiť sám a čo organizovane, udržiavať koncentráciu a motiváciu. To obsahuje aj znalosť rôznych stratégií učenia, médií a pod. Sebaučenie zvyšuje nároky na osobnostné vlastnosti aj na autodidaktické schopnosti.“ Poňatie sebariadenia v procese učenia sa dospelých Švec & kol. (2002 s.48–53) opisuje na ich vybraných spôsobilostiach, ako ich charakteristický prejav (na rozdiel od nedospelých):

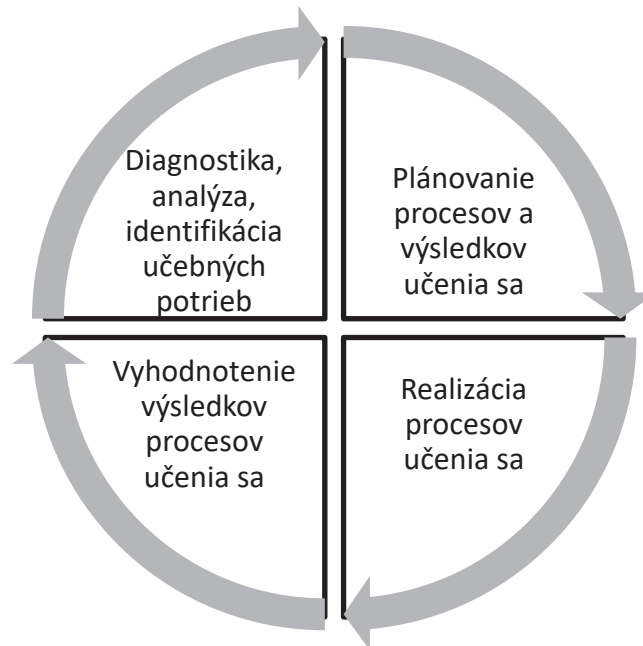
- schopnosť divergentného myslenia;
- schopnosť objektívneho vnímania seba a otvoreného prijímania spätnej väzby o svojich výkonoch;
- schopnosť diagnostikovať vzdelávacie potreby;
- schopnosť formulovať vzdelávacie ciele tak, aby boli popisom požadovaného výsledného správania;
- schopnosť identifikovať ľudské a materiálne zdroje potrebné na plnenie vzdelávacích cieľov,
- schopnosť navrhnuť strategický plán efektívneho využívania týchto zdrojov;

⁵ Podľa Vodák – Kucharčíková (2011 s. 41) je riadenie ľudských zdrojov vo svojej podstate podnikateľsky orientovaná filozofia týkajúca sa riadenia ľudí s cieľom dosiahnuť konkurenčnú výhodu.

- schopnosť systematicky naplňovať vzdelávací plán, k čomu je potrebná schopnosť konvergentného myslenia;
- schopnosť overiť, či boli splnené vzdelávacie ciele a ich naplnenie hodnotiť v praxi.

Medzi základné okruhy tém záujmu (predmet) manažmentu učenia sa dospelých patrí hľadanie odpovedí na otázky: Prečo je možné zvonku regulovať procesy učenia sa dospelých? (*lebo dospelý človek je tvárny po celý život*). Čo tvorí jadro, predmet riadenia učenia sa? *Potenciál učiteľnosti – docilita*. Koho je možné riadiť v učení sa? *Každého človeka v akomkoľvek prostredí – súkromného, verejného i pracovného života a v akejkoľvek životnej etape*. Aký má takéto riadenie učenia sa cieľ? *Rozvoj potenciálu docility pre lepšiu uplatniteľnosť na trhu práce a kvalitnejší život*. Aké stratégie a metódy riadenia je možné využiť? *Všetky, ktoré dokážu mobilizovať potenciál docility*. Ako využívať zdroje, finančné a materiálne prostriedky na efektívne riadenie procesov učenia sa? *Efektívne, tzn. účinne aj účelne*. Ako sme vyššie naznačili manažovanie učenia sa je procesom, v ktorom je človek (jeho učenie sa) cieľavedome riadený a podporovaný aj zvonku a sú v ňom vyvolané žiaduce zmeny s pomocou vhodných prostriedkov, aby dosiahol vytýčené ciele (Schéma 4). Človek ako objekt tohto pôsobenia sa pod vplyvom vonkajšieho riadenia mení (reaguje spätnou väzbou), sám sa stáva aktívnym subjektom svojej zmeny (mení sa z objektu na subjekt) a autoreguluje svoje správanie a konanie (v našom prípade učenie sa). Dostávame sa k zásadnej otázke podstaty toho, v čom spočíva jedinečnosť a zvláštnosť procesov andragogického manažovania učenia sa dospelých. Podľa nášho názoru ide o potenciál docility – učiteľnosti človeka, ktorý je úzko prepojený s konceptom sebaregulácie (sebariadenia) v učení.

Schéma 4 Manažment procesov učenia sa a jeho komponenty



Zdroj: Pavlov – Krystoň

Průcha (2014 s.10) chápe **docilitu ako schopnosť a vybavenosť jedinca na učenie**. Upozorňuje, že je zvláštne, že andragogická ani pedagogická teória sa pojmom docilita vôbec nezaoberajú, aj keď dispozície na učenie sú u každého subjektu rozdielne, akoby sa predpokladalo, že všetci ľudia majú rovnaké dispozície sa niečo učiť a naučiť. Špatenková – Smékalová (2015 s. 8–22) vysvetľujú docilitu človeka na jeho aktívnom prístupe (doterajších výsledkoch a pripravenosti, otvorenosti k učeniu), psychických dispozíciách (podliehajúcich dynamickým zmenám v ontogenéze ako je vnímanie, pozornosť, pamäť, tvorivosť a iné) a osobnostným zmenám (formovaným situačným a životným kontextom, ale aj sebapoňatím, sebahodnotením, sebadôverou a hodnotami). Docilita (z

lat. docilitas – učenlivý, schopný učiť sa) má pôvod v autoregulačných psychických procesoch osobnosti človeka, v najširšom význame ako schopnosť regulovať vlastné správanie a konanie (vrátane učenia). Každý disponuje určitou mierou schopnosti autoregulácie sebaučenia danej neurologickými dispozíciami, podmienkami prostredia, školovaním, ale aj vhodnými edukačnými intervenciami. **Docilita je diagnostikovateľný potenciál človeka pre učenie, sebaučenie, ktorý je možné zlepšovať, rozvíjať, trénovať a podporovať aj andragogickou intervenciou.** Istý stupeň docility človeka je možné považovať aj za andragogické kritérium dospelosti (narušená alebo dočasne, či trvale znížená schopnosť docility – indocilita môže dospelým brániť dosahovať životné ciele). Docilita (vo význame učenlivosť) je dnes oceňovaná ako kľúčová kompetencia človeka pre zamestnanosť a celoživotnú pripravenosť učením sa prispôsobovať novým požiadavkám a situáciám. Podotýkame (Pavlov 2015), že učenlivosť nechápeme len v úzkom poňatí vo vzťahu k novým vedomostiam a zručnostiam, ale aj vo vzťahu k uvedomelej sebaučičke (hodnoty, charakter, mravnosť) osobnosti. Docilitu ako andragogický fenomén je možné nielen vedecky skúmať, ale aj prakticky komplexne podporovať v týchto dimenziách:

- **môcť** – rôzna miera potenciálu (komplex dispozícií pre učenie vrátane životných skúseností a výsledkov školskej edukácie);
- **chcieť** – rôzna úroveň motivácie (pripravenosť, ochota učiť sa a priznať si, že mnohé nevieme, ale učením sa dokážeme aj za pomoci iných zlepšiť);
- **vedieť** – rôzne stratégie celoživotného udržiavania a rozvíjania učenlivosti.

V hĺbke procesov docility spočívajú autoregulačné mechanizmy. V dospelosti už nejde len o cibrenie učebných výkonov podnecovaných zvonku (napr. v škole sa naučiť viac, rýchlejšie, presnejšie), ale rozvoj schopností naplno využiť potenciál pre riadenie vlastného celoživotného učenia (autoregulácia učenia). Dospelý ku schopnosti autoregulácie vlastného učenia dospieva nielen pod vplyvom školskej výučby a učenia, ale aj podmienok, v ktorých sa učí. Tým postupne získava plnú kontrolu a zodpovednosť za ovládnutie procesov autoregulácie vlastného učenia. Čáp a Mareš (2007 s.506) charakterizujú autoreguláciu v učení (upravené): keď sa učiaci stáva aktívnym aktérom vlastného procesu učenia sa po stránke činnostnej, motivačnej i metakognitívnej. Usiluje sa tým dosiahnuť určité ciele (osvojenie vedomostí, zručností, spoločenské uplatnenie a uznanie), iniciuje a riadi vlastné úsilie, používa špecifické stratégie učenia sa s ohľadom na kontext, v ktorom učenie prebieha. Ide o proces, keď jednotlivec riadením seba samého transformuje svoje mentálne schopnosti na spôsobilosti potrebné pre učenie.

Výskumy v oblasti autoregulácie učenia (Čáp – Mareš 2007) sú inšpiratívne pre výskum autoregulácie profesijného učenia v dvoch okruhoch: **autoregulácia učenia ako rys osobnosti** (ako trvalý atribút, potenciál človeka, ktorý je i predikátorom budúceho správania) a **autoregulácia učenia ako jav situačný** (t. j. dočasný stav, ktorý je charakteristický svojim vzťahom k situačnému kontextu). Mareš (2007 s.213–222) ďalej rozlišuje dva prístupy v poňatí autoregulácie učenia sa človeka:

1. autoregulácia ako self direction s tromi dimenziami:

- sociologická – učiaci sa pracuje na úlohách nezávisle na vzdelávateľovi, riadi sám seba (self management);
- andragogická – učiaci sa učí sám seba (self teaching);
- psychologická – osobnostné faktory učiaceho sa (psychické potreby, kritické myslenie, zodpovednosť a ďalšie).

2. autoregulácia ako self regulation vychádza z kognitívnej psychológie, psychológie motivácie, sociálnej psychológie, psychológie osobnosti a učenia sa. Autoreguláciu v učení označuje ako takú jeho úroveň, keď učiaci sa stáva aktívnym aktérom vlastného procesu učenia sa po stránke činnostnej, motivačnej a metakognitívnej. Snaží sa pritom dosiahnuť určité ciele (vedomosti, zručnosti, spoločenské uznanie, pracovné uplatnenie a i.), iniciuje a riadi svoje vlastné poznávacie úsilie, používa špecifické stratégie učenia sa s ohľadom na kontext, v ktorom sa ono odohráva. Autoregulované učenie (*self regulated learning*) je taká špecifická učebná činnosť jednotlivca, ktorou riadi svoje učebné aktivity. Autoregulované učenie má tri zložky:

- reguláciu špecifických spôsobov spracovania poznatkov, výberu kognitívnych stratégií a nad nimi stojacich štýlov učenia sa;
- reguláciu procesov učenia (t. j. využívania metakognitívnych znalostí a zručností na riadenie vlastného učení sa);
- reguláciu jednotlivcovho „ja“ vytýčenie vlastných cieľov a výber vhodných prostriedkov.

Rozdiel v pedagogickom (u nedospelých) a andragogickom (u dospelých) poňatí autoregulácie učenia sa jednotlivca sa prejavuje v:

- a) **predpokladoch** (napr. dospelý potenciál učiteľnosti neustráca, ale znásobuje, zlepšuje schopnosti vnútornej motivácie pre učenie sa a riadenie pozitívnych emócií z učenia, uvedomuje si v nových dimenziách príležitosti sebakontroly, sebahodnotenia, osobnú zdatnosť a sebaopätanie, chápe význam autoregulácie v učení ako stratégiu projektovania svojej životnej cesty a profesijnej kariéry),
- b) **podmienkach** (napr. dospelý si vyberá, optimalizuje a mení prostredie pre vlastné učenie, ľahšie zvláda neúspechy v učení, využíva stratégie spoločného učenia sa a potenciál kompatibility zvonku riadeného učenia (vzdelávania) a autoregulovaného učenia, sebaučenia (sebaučenie),
- c) **intervenciách** podpory (napr. dospelý rozumie, že aj efektívne stratégie podpory autoregulácie v učení „poskytnuté zvonku“ mu umožnia naučiť sa učiť).

Pre profesijný rozvoj učiteľstva považujeme otázku štúdia procesov autoregulácie ich učenia sa za zásadnú. Je to preto, že má individualizovaný charakter, je kontextuálne zakotvená v podmienkach výkonu pedagogickej činnosti (na pracovisku – škole) a poskytuje nový rámec pre organizačné a intervenčné nástroje andragogickej podpory. Práve perspektíva andragogickej intervencie na podporu autoregulácie v učení vytvára novú paradigmu pre profesijný rozvoj učiteľstva. Aby sme lepšie pochopili prejavy a praktické možnosti intervencie (zvonku manažované profesijné učenia sa dospelých), uvádzame návrh perspektívnych obsahových okruhov (upravené podľa Pavlov – Bontová – Schubert 2017 s.171–172):

- podpora uvedomenia si a rozvoja špecifických stratégií učenia sa pri plánovaní a riešení pracovných úloh a problémov zvládnuteľných učením, kontroly a hodnotenia ich efektívnosť a schopnosti uvedomelej korekcie;
- podpora v rozvoji profesijných kompetencií, vrátane identifikácie učebných a vzdelávacích potrieb jednotlivcov (potenciálu na učenie – docility) a učiacich sa tímov, ale aj pri odhaľovaní príčin profesijne nekompetentného správania a konania;
- podpora v spracúvaní profesijných skúseností, zdieľaní informácií z rôznych zdrojov alebo eliminácia ťažkostí s aplikáciou osvojeného do pracovnej (pedagogickej) praxe;
- podpora v plánovaní, realizácii, didaktickej transformácii vzdelávacích obsahov (učiteľka a učiteľ v role učiaceho sa, resp. vzdelávateľa dospelých kolegov);
- podpora pri individuálnej a skupinovej evidencii a evalvacii kompetencií a bilancovaní výsledkov profesijného učenia a jeho dopadoch na procesy učenia sa žiakov a organizačného učenia sa na škole;
- podpora v riešení špecifických učebných potrieb a profesijných otázok (voľba vhodných programov vzdelávania, poskytovateľov, efektívnych a inovatívnych metód učenia, ale aj komunikačných modelov vo vzťahu k dospelým kolegom, rodičom, a i.);
- podpora vo výskume sebaučenia i učenia iných (kolegov, žiakov) z hľadiska prínosu pre potenciál jednotlivca, tímu, organizácie;
- podpora pre školský manažment v plánovaní a realizácii komplexného rozvoja organizácie (školy) podporou profesijného učenia na úrovni jednotlivcov a pracovných skupín (učiacich sa tímov);

- podpora v diagnostike kariérovej situácie, individuálneho potenciálu, plánovaní profesijnej kariéry, jej sebariadení, napredovaní i odstraňovaní bariér (stres, vyhorenie, nevhodná organizácia práce, zlé medziľudské pracovné vzťahy a pod.).

Od otázky „ČO“ riadime (zvonku alebo zvnútra), keď hovoríme o manažmente učenia sa dostávame k otázke „KTO“ celý proces riadi. V podmienkach organizácií v najužšom význame slova budú procesy manažmentu učenia zvonku manažovať osoby (zamestnanci), ktoré sú zo svojej pracovnej náplne zodpovedné a kompetentné (aj keď nemusia mať andragogickú kvalifikáciu) a spravidla ich označujeme ako manažéri alebo manažéri vzdelávania. Kadlubeková (2017) za manažerov vzdelávania označuje andragógov profesionálov (kvalifikovaných andragógov) alebo tých, ktorí túto kvalifikáciu nemajú. Popisuje rozsiahly súbor pracovných činností, za ktoré manažéri vzdelávania v praxi zodpovedajú (strategická, koncepcná, poradenská, metodická, lektorská, informačná, organizačná, realizačná a administratívna činnosť) a vyjadruje presvedčenie, že postupne okrem profesijnej oblasti sa manažéri vzdelávania uplatnia aj v oblasti napr. záujmového a občianskeho vzdelávania.

V širšom význame slova manažovať procesy učenia môžu andragógovia. Ako uvádza Malach a Chmura (2014 s.45–46) andragógovia zastávajú rozdielne subprofesie, resp. role, ktoré zaujímajú v súlade s cieľmi a obsahovým zameraním vzdelávacích akcií alebo ich procesuálnym stvárnením. Vzniká tak kontinuum spôsobov riadenia učebných procesov a súčasne aj pojmy špecificky označujúce vzdelávateľov dospelých v danej riadiacej pozícii. V Tabuľke 4 sme doplnili a upravili ich návrh o ďalšie role andragóga a detailnejšie uchopili ich vymedzenie z hľadiska miery riadenia procesov učenia sa (zvonku alebo zvnútra).

Tabuľka 4 Kontinuum spôsobov riadenia učenia dospelého

Rola andragóga	lektor prednášajúci vyučujúci školiteľ	tréner cvičiteľ inštruktor metodik	tútor mentor kouč manažér	konzultant poradca mediátor facilitátor	supervízor examinátor evalvátor
Zameranie učebnej činnosti dospelého	spravidla prezenčná výučba na osvojenie vedomostí	spravidla prezenčná výučba na osvojenie zručností a návykov	učenie sa založené na usmerňovaní osobným príkladom, vedením učiaceho sa v pracovných podmienkach	učenie sa založené na sebarozvoji (sebavýchove a sebavzdelávaní) a možností využívať rôzne formy pomoci a podpory zvonku	učenie sa založené na štúdiu s presne určeným cieľom (napr. e-learning), kde sa kontroluje len výstup
Miera riadenia procesov učenia sa	proces učenia sa dominantne riadený a usmerňovaný „zvonku“		proces učenia sa riadený čiastočne zvonku a čiastočne „zvnútra“	proces učenia sa riadený „zvnútra“ (anticipovanými cieľmi učenia sa a ich kontrolou zvonku)	

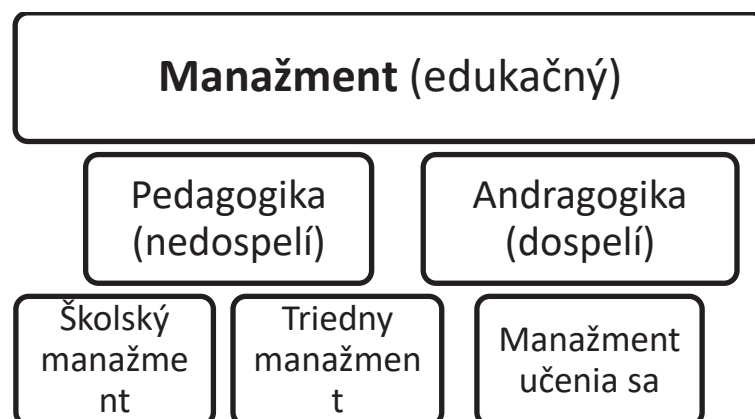
Zdroj: upravené podľa Malach – Chmura 2014, s.46

Manažment učenia sa dospelých (andragogický manažment) je perspektívnou vedecko-výskumnou i aplikačnou oblasťou andragogickej vedy. Ujasnenie terminologických východísk problematiky, kontextualizácia a systemizácia relevantných pojmov a komponentov je nevyhnutnou súčasťou budovania konceptu manažovania procesov učenia sa dospelých v rôznych podmienkach a prostrediach. Načrtnuté otázky si vyžadujú ďalšie rozpracovanie v zmysle prístupov v riadení procesov učenia sa “zvonku aj zvnútra”. Oba prístupy sú komplementárne a vnútorným “tmelom” je fenomén docility dospelých.

1.3 Manažment učenia sa v školskej organizácii

Inšpirácie pre andragogické uchopenie problematiky manažmentu učenia sa v školskej organizácii nachádzame najmä v pedagogickej teórii školského manažmentu v podobe, v akej sa konštituovala za posledné desaťročia. Pisoňová a kol. (2014 s.11) chápe pojem manažment ako synonymum pojmu riadenie. Vedenie ľudí (proces ich ovplyvňovania takým spôsobom, aby ich činnosť prispievala k dosahovaniu cieľov organizácie) je jednou z funkcií manažmentu. Riadenie sa týka najjednoduchších obsahov technických, technologických, či biologických procesov. Ak do procesu vstupuje človek, narastá zložitosť procesov, potreba interakcie ako dôsledok spoločnej práce orientovanej k spoločným cieľom. To vyvoláva požiadavku koordinácie aktivít – ich manažovania ako cieľavedomého usmerňovania, koordinovania činnosti ľudí a kolektívov, finančných zdrojov, zariadení, informácií a vedomostí pre dosahovanie cieľov organizácie. Manažment vytvoril v prieniku s pedagogikou – hraničnú vednú disciplínu, ktorú Průcha (2000 s.143–144) označuje ako teóriu riadenia školstva (prelínajúcu sa s teóriou vzdelávacej politiky), označovanú aj ako školský manažment (educational administration, school administration, school management). Táto disciplína zasahuje tri úrovne formálneho školského systému: národný vzdelávaciu sústavu, školu ako inštitúciu a manažment triedy (classroom management). Pisoňová (2017 s.141) charakterizuje školský manažment ako súčasť odvetvových teórií manažmentu reflektujúcich osobitosti výkonných procesov, ktoré sú predmetom riadenia v príslušnom odvetví (edukačný proces v rezorte školstva). Ide o praxeologickú vednú disciplínu, ktorá aplikuje všeobecné poznatky manažmentu tak, aby boli v súlade so zákonitostami a špecifikami procesu učenia a výchovy a vzdelávania a optimalizovali činnosť systémotvorných prvkov školy, školskej sústavy. Aj iné vedy, pomáhajúce profesie (napr. sociálna práca) si uvedomujú potrebu a hľadajú teoretické ukotvenie procesov manažovania v ich odvetvovej praktickej činnosti. V poňatí manažmentu triedy už učiteľ nevystupuje ako manažovaný objekt, ale je subjektom manažovania vzťahu učiteľ – žiak /žiaci, ktorých vyučuje. Mertin (2013 s.4) uvádza, že manažment triedy zahŕňa popis profesijných spôsobilostí učiteľa a následných faktických postupov a opatrení, ktoré prispievajú k tomu, aby mohla výučba prebiehať hladko a efektívne a aby sa žiaci zaoberali v celom jej priebehu učením. Manažment triedy je označovaný ako hlavný kvalitatívny parameter dobrého vyučovania (Eichhorn – Gebauer, 2014 s.6-9). V Schéme 5 sme názorne vyjadrili vzťahy medzi manažmentom, ktorý môžeme označovať aj ako edukačný – vzťahujúci sa k biodromálnemu rozvoju človeka a aplikácii manažmentu v edukačných vedách, ktorá sa v pedagogike označuje ako školský, triedny manažment a v andragogike ako manažment učenia sa.

Schéma 5 Manažment a jeho aplikácie v edukačných vedách a praxi



Zdroj: Pavlov - Krystoň

Podľa Pisoňová a Kamod'a (2018 s.1–2) sa v praxi stretávame s nejednoznačnosťou významu pojmov manažment a manažérstvo. Slovenská technická norma EN ISO 9000: 2006 v časti 3.2.6

uvádza: „Manažérstvo predstavuje koordinované činnosti zamerané na usmerňovanie a riadenie organizácie” a v časti 3.2.7 je pojem vrcholový manažment charakterizovaný ako: „osoba, alebo skupina osôb, ktorí usmerňujú a riadia organizáciu na najvyššej úrovni.” Manažérstvo teda predstavuje cieľavedomé usmerňovanie a koordinovanie činností ľudí a kolektívov s cieľom dosahovania stanovených cieľov organizácie. Existuje kategorizácia, ktorú tvoria tri hlavné druhy riadenia: technický, biologický a spoločenský. Technický manažment sa zameriava na racionálnu prípravu, vykonávanie výrobných a obslužných procesov. Stredobodom jeho pozornosti je človek ↔ výrobok ↔ stroj. Pôsobenie človeka na biologické systémy je označované ako biologický manažment, alebo biologické manažérstvo. Ide o poznanie a využívanie prírodných zákonov v procese riadenia. Behaviorálne vedy zameriavajú pozornosť predovšetkým na ľudské komponenty, teda na človeka. Ide o spoločenský, respektíve sociálny manažment, ktorý má význam pre manažovanie vzdelávacích inštitúcií, medzi ktoré patria školy a školské zariadenia.

Rýdl (1996 s.7) odhaľuje niektoré zvláštnosti školského manažmentu na rozdiel od manažmentu uplatňovaného vo výrobných podnikoch, či iných pracovných organizáciách. Zdôrazňuje, že školský manažment nie je v zásade nič iného než manažment vo všeobecnom význame. Existujú však aspekty, na ktoré všeobecná teória manažmentu čiastočne alebo vôbec neponúka odpovede. Nenavrhuje rozvíjať vlastnú, separátne teóriu managementu pre špecifiká školskej organizácie, ale vychádzať z takých teórií manažmentu, ktoré nachádzajú uplatnenie v iných spoločenských sférach. Pomenúva sedem argumentov v prospech špecifického poňatia školského manažmentu.

1. V školskej edukácii síce pracujeme s normami, ale učiteľ sa často musí rozhodnúť bezprostredne v pedagogickej situácii podľa jej jedinečnosti a zvláštností s čím sa v priemysle nedá počítať. Znamená to, že na mikro-úrovni riadenia (škola) musia byť manažmentom zohľadňované eticko-normatívne aspekty každodenného rozhodovania učiteľov.

2. V porovnaní s manažmentom v priemysle, ministerstvách je školský manažment charakterizovaný ako kolektívny management. Riaditeľ školy pri rozhodovaní vychádza z hierarchicky vnímanej situácie. Učitelia odborne kompetentní a za dverami triedy rozhodujú autonómne. Školský manažment je potom viac vedením, kde hrá hlavnú úlohu presvedčovanie o správnosti postupov, nie ich nariadovanie. Aj keď má učiteľská autonómia svoje hranice, vzťah medzi riaditeľom a učiteľmi je odlišný od vzťahu zamestnanca a zamestnávateľa vo výrobnom podniku (aj keď to vyzerá, akoby tam boli menej hierarchické vzťahy).

3. V škole chýba jasný a priamy pomer, vzťah medzi vstupmi a výstupmi (input a output). V podniku je možné zakrátko získať dáta a informácie – indikátory výsledkov práce (zisk a strata). V škole trvá dosť dlho, než sú známe výsledky pedagogickej práce (napr. po skúškach). Je to preto, že ide o proces komplexný, ktorý disponuje mnohými variantmi a je determinovaný množstvom premenných a preto je jednoznačné vysvetlenie napr. pre zlé výsledky prakticky nemožné. Znamená to, že v oblasti vzdelávania neexistuje žiadny priamy reťazec príčin a následkov, o ktorý by sa mohol manažment školy opierať.

4. Škola je v porovnaní s podnikom oveľa viac "otvorenou" inštitúciou a jej vedenie je permanentne konfrontované s obrazom, ktorý o škole vzniká v jej okolí (rodičia, verejnosť). Škole môžu uškodiť skúsenosti aj jedného žiaka a preto jej manažment venuje pozornosť tzv. "public relations".

5. Na rozdiel od výrobného podniku, závodu, služieb disponuje škola tromi skupinami zákazníkov. Žiaci ako priamy užívatelia vzdelávacej ponuky, rodičia, ktorí svoje dieťa zverili škole a majú určité očakávania a požiadavky, ale aj spoločnosť, pre ktorú škola žiakov pripravuje. Pre rôzne očakávania všetkých skupín musí školský manažment správne reagovať.

6. Pracovné podmienky učiteľov ponúkajú malú flexibilitu a tým pre školský manažment aj určité obmedzenia. Musí sa udiť mnohé, aby učiteľ pocítil dôsledky svojich zlých pracovných výkonov a správania i keď je to preukázateľné a dlhodobé. Zamestnancov výrobných podnikov je

možné preradiť na inú prácu zodpovedajúcu ich schopnostiam a možnostiam, čím je systém pružnejší než v školstve.

7. V ekonomike je obvyklé, že zamestnanec relatívne rýchlo získa vŕhad do vlastných výkonov, najmä tam, kde je produktivita práce závislá na jeho osobnej aktivite. Toto je v škole takmer nemožné, ale získať "feedback" vlastných schopností je možné zo správania a výsledkov práce žiakov, reakcií rodičov. Pri zlých výsledkoch má učiteľ sklony vysvetľovať situáciu obmedzenými možnostami žiakov, nedostatkom motivácie a pod., teda príčinami závislými hlavne na žiakovi. Táto charakteristika zamestnania, vyznačujúca sa relatívnou autonómiou a neraz aj izoláciou, vedie k špecifickým problémom manažmentu, ktoré nenájde vo výrobných podnikoch.

Špecifiká manažmentu učenia sa v podmienkach školskej organizácie môžu byť ovplyvnené aj tým, že manažment školy (zväčša sami učitelia) sú spravidla expertmi na učenie sa nedospelých (detí), čo môže byť prekážkou v ich porozumení procesom učenia sa dospelých, resp. určité ich poznatky, predstavy a skúsenosti sú nezlučiteľné s princípmi uplatňovanými v procese učenia sa dospelých. Za oveľa vážnejšie považujeme, ak sa rôzne manažérske teórie (skôr ich populárne prezentované časti) aplikujú v praxi podpory profesijného rozvoja učiteľstva bez toho, aby zohľadnili jej zvláštnosti v porovnaní s ostatnými profesiami. **Špecifiká učiteľskej profesie** sú dané podstatou jej pracovnej činnosti, ktorá je založená na riadení procesov učenia sa v interaktívnej situácii medzi učiteľom (ktorý vyučuje) a žiakom (ktorý sa učí). Podľa Doylea 1996 (In Janík – Minaříková a kol. 2011 s.14) je pre vyučovanie i učenie v škole typická komplexnosť vytváraná viacerými faktormi:

- **Viacrozmernosť** – školská trieda je učebným miestom, kde ľudia s rôznymi záujmami, schopnosťami ponúkajú a využívajú podnety na to, aby dosiahli sociálne, odborné i osobné ciele.
- **Simultánnosť** – mnohé javy sa v školskej triede odohrávajú súbežne.
- **Bezprostrednosť** – tempo interakcií a ich dôsledkov je vysoké a obsahuje učiteľom plánované (učivo), ale aj žiakmi dotvárané situácie.
- **Nepredvídateľnosť** – konanie učiteľov a žiakov pri výučbe má aj neočakávané dôsledky lebo vo vzájomnej dynamickej interakcii dianie dochádza k odchýlkam od toho, čo bolo plánované.
- **Verejný charakter** – učiteľ a žiaci v školskej triede sú účastníkmi každodenných aktivít a pozorujú vzájomné správanie a konanie, reakcie, ktoré ich sprevádzajú.
- **Historická a vývojová podmienenosť** – spoločne prežitý čas v školskej triede utvára vzorce správania, očakávania, skúsenosti, rutinné postupy a normy, ktoré ovplyvňujú ďalšiu výučbu (vytvárajú manipulačný priestor). Plánovanie výučby je ovplyvnené historickosťou a vývojovo psychologickým procesom konštituovania školskej triedy ako určitej pospolitosti.
- Uvedené faktory dopĺňame o **byrokratický faktor**, ktorý chápeme ako úradne, administratívne, prísne hierarchicky usporiadané regulovanie procesov výučby a iných pracovných činnosti v podmienkach školskej organizácie.

1.4 Makroúroveň manažmentu učenia sa (v učiteľskej profesii)

Hľadanie a overovanie stratégií na skvalitnenie výkonu učiteľskej profesie je charakteristickým znakom vzdelávacích politík posledných desaťročí. **Koncept profesionalizácie učiteľstva** otvára nové pohľady na túto profesiu a ponúka interdisciplinárne prístupy. Fenomén profesijnej kariéry a jej systémovej podpory sa postupne etabluje aj v učiteľskej profesii a vytvára príležitosti na odbornú diskusiu. Keďže ide o profesiu vykonávanú vo verejnom záujme, pravidlá pre jej výkon sú predmetom verejných politík, ale ich vedecké štúdium nezodpovedá významu, aký majú pre prax. Je to aj preto, že kým sa dopady vzdelávacích politík prejavujú v školskej praxi ich tvorcovia už spravidla nenesú aktuálnu politickú zodpovednosť. Nemáme analýzy dopadov, ktoré vzdelávacie politiky vyvolávajú v školskej praxi a teória verejných politík neposkytuje rezortu školstva adekvátne inštrumenty na moderné riadenie vzdelávacej sústavy. Dôsledkom je nízka úroveň vedeckého poznania a absencia alebo nízka kvalita konzistentných dlhodobých vízií a stratégií v rezorte školstva.

Vzdelávaciu politiku chápeme nielen ako akt (napr. prijatie legislatívy), ale ako zložitý proces, ktorý zahŕňa na viacerých úrovniach (makro–mezi–mikro) fázu prípravy (definovanie novej potreby a očakávanej zmeny), vyjednávania, konsenzu a kompromisu (aktérov – tvorcov a užívateľov), samotného prijatia rozhodnutia (schválenia zákona) a jeho implementácie v praxi (adaptácia osôb a organizácii na nový stav). Vplyv uvedených komponentov vzdelávacích politík je značne rozdielny v závislosti na motívoch aktérov (politické, ideologické, finančné, vizionárske, hodnotové), finančných nákladoch, okruhu (počet) osôb, ktoré zmena zasiahne, ale aj komplexnosti a zložitosti riešení, ktoré bude potrebné zvládnuť pri ich implementácii v školskej praxi. **Vzdelávacia politika** je súhrn aktivít a činností rôznych sociálnych aktérov so zámerom ovplyvniť (regulovať) aktuálny stav sociálnych procesov a štruktúr (organizácií) a zmeniť ich na perspektívny, zamýšľaný stav. Ide o schopnosť transformovať hodnoty, myšlienky, predstavy rôznych aktérov do každodennej školskej praxe (politika kohosi voči komusi).

Vzdelávacie politiky vyžadujú, aby boli aplikované v školskej praxi. Túto funkciu v spoločnosti plní teória všeobecného manažmentu uplatňovaná v špecifických podmienkach rezortu školstva. Európska komisia v dokumente o Rozvoji škôl a excelentnosti výučby (2017 s.9–10) uvádza, že zatraktívnenie učiteľských povolaní závisí na kvalitných, motivovaných a vysoko cenených učiteľoch, avšak v mnohých krajinách je problémom klesajúca prestíž povolania a nedostatok pracovníkov, čo bráni rozvoju kvality školského vzdelávania. Osloviť širšiu skupinu vhodných kandidátov na učiteľské povolania a motivovať a podporovať ich v náročnom povolaní je možné kvalitnejším výberom a náborom ľudí s najvyšším potenciálom pre vyučovanie (nielen podľa akademických výsledkov, ale aj na základe širšieho rozsahu schopností a postojov). Pre atraktivnosť povolania sú dôležité plat, zmluvné postavenie a jasné kariérne vyhlídky⁶.

K pozitívnemu vnímaniu kariérnych vyhlídkov z pohľadu učiteľov prispievajú jasne stanovené úrovne kompetencií a štruktúra kariéry. Už študenti učiteľstva musia byť pripravení na spoluprácu a odborný rozvoj počas celej kariéry, na rôznorodosť, s ktorou sa v triedach budú stretávať a na používanie digitálnych technológií ako samozrejmosť. Ako účinné formy partnerskej spolupráce sa čoraz viac presadzujú postupy vyučovania v rámci tímu, pozorovanie ostatných učiteľov a širšie profesijné vzdelávacie spoločenstvá. Učitelia musia byť schopní a ochotní pracovať a vzdelávať sa v tímoch – s ostatnými učiteľmi, vo viacodborových školských tímoch a spoločne s externými partnermi, aby mohli skvalitniť skúsenosti žiakov so vzdelávaním. Stále prevažujú tradičné semináre a kurzy odbornej prípravy mimo školy. Tieto metódy možno doplniť inováciami v oblasti vzdelávania, ako sú napríklad partnerské siete spolupráce, hromadné otvorené online kurzy, spoločné využívanie otvorených vzdelávacích zdrojov a môže sa nimi pomôcť pri odstraňovaní prekážok účasti.

V ostatnom dokumente *European ideas for better learning* (2018) formulovala Európska komisia okrem iných aj tieto zásady pre učiteľov a manažment škôl:

- Profesionálna kultúra – vzdelávacie systémy môžu pomôcť školám rozvíjať profesionálnu pracovnú a učiacu sa kultúru, ktorá motivuje učiteľov a riaditeľov škôl.
- Výskum a reflexívna prax – politiky by mali podporovať kultúru výskumu, reflexívnu prax a vzdelávanie založené na výskume v škole.

⁶V niektorých členských štátoch EÚ učitelia zarábajú výrazne menej, ako je priemer u pracovníkov s terciárnym vzdelaním: platy sa pohybujú v rozsahu od 74 %, na úrovni predprimárneho vzdelávania, do 92 % na úrovni vyššieho sekundárneho vzdelávania. V krajinách s veľmi nízkou úrovňou platov alebo nedostatočnou istotou zamestnania je veľmi ťažké prilákať nových zamestnancov a obsadiť voľné pracovné miesta kandidátmi s najvyššou kvalifikáciou. Učiteľom záleží na kvalite ich prípravy a uvedenia do zamestnania, ako aj na lepších príležitostiach v rámci kariéry.

- Odborná kapacita a autonómia – učители a vedúci predstavitelia škôl by mali byť podporovaní v ich profesijnom rozvoji, autonómnosti a kontinuálnom rozvoji, ktorý zahŕňa všetky fázy ich kariéry.
- Kompetencie lídrov – vzdelávacie systémy by mali poskytnúť lídrom škôl a učiteľom príležitosti rozvíjať kompetencie, ktoré ich podporujú pri strategickom myslení a plánovaní.

Ak chceme porozumieť aktuálnej situácii a trendom v podpore profesijného rozvoja našich učiteľov na školách, je nevyhnutné ich vnímať nielen z národného aspektu, ale aj širších, medzinárodných súvislostí. Štúdiom týchto materiálov, výsledkov medzinárodných výskumov je nevyhnutnou súčasťou manažmentu v školstve, pretože bez jeho nástrojov by nedošlo (resp. nemuselo dôjsť) k ich implementácii do školskej praxe. Preto v nasledujúcej časti poukážeme na vybrané texty, ich časti, ktoré dokumentujú tento stav a signalizujú ďalší vývoj. Opierame sa pritom o dokumenty vzdelávacích politík na národnej úrovni i úrovni EÚ, vybrané medzinárodné výskumy OECD o učiteľoch. Najnovšie *Odporúčania rady Európskej únie z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie* v časti o Podpore pedagogických pracovníkov na s.13 očakávajú od členských krajín EÚ:

- Začlenenie prístupov zameraných na kompetencie do vzdelávania, odbornej prípravy a učenia sa v rámci počiatočného vzdelávania a kontinuálneho profesijného rozvoja môže pomôcť pedagogickým pracovníkom pri zavádzaní zmien vo vyučovaní a učení sa v ich prostredí a môže im pomôcť kompetentne využívať takéto prístupy.
- Pedagogickí pracovníci by mohli získať podporu pri vypracúvaní prístupov zameraných na kompetencie vo svojich konkrétnych situáciách vďaka výmenám pracovníkov a partnerskému učeniu, partnerskému poradenstvu umožňujúcu flexibilitu a autonómnosť pri organizovaní vzdelávania, a to prostredníctvom kontaktov, spolupráce a v rámci odborných komunít.
- Pedagogickým pracovníkom by sa mohla poskytovať pomoc pri vytváraní inovatívnych postupov, účasti na výskume a náležitom využívaní nových technológií vrátane digitálnych technológií pri uplatňovaní prístupov zameraných na kompetencie vo vyučovaní a učení sa.
- Pedagogickým pracovníkom by sa mohli poskytnúť usmernenia, prístup do centier odborných znalostí, vhodné nástroje a materiály – to všetko totiž môže zvýšiť kvalitu metodiky a praxe vyučovania a učenia sa.

Uvedené odporúčania, ale aj ďalšie, ktoré obsahujú dokumenty EK o učiteľoch, by mali byť pre Slovensko inšpiráciou, ako postupovať v zlepšení podmienok a podpory našich učiteľov. V ďalšej časti uvedieme výňatky z národných strategických dokumentov o učiteľstve a následne hodnotiace stanoviská medzinárodných štruktúr o tejto problematike.

Dokument MŠVVaŠ SR schválený v roku 2018 vládou SR – *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania* (ďalej len NPRVaV) – Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko (2018–2027), uvádza na s.23 v časti *Postavenie učiteľa ako centrálneho prvku rozvoja systému výchovy a vzdelávania*, že: Úlohou učiteľa je formovanie mladej generácie ako budúceho faktora rozvoja Slovenska. Učители musia žiakom a študentom vstúpovať vedomosti, ale aj hodnotovú orientáciu, ako postoje, kompetencie a návyky, ktoré im umožnia prosperovať v rýchlo sa meniacich podmienkach súčasného sveta a v prostredí, ktoré vyžaduje komplexné rozhodovanie. Učiteľ by mal byť spoločnosťou cenený ako základný faktor rozvoja spoločnosti. Cieľom reformy je nielen dosiahnuť dôstojné ohodnotenie práce učiteľa, ale zlepšiť celkové podmienky výkonu učiteľského povolania, pozdvihnúť jeho prestíž a zvýšiť celospoločenský kredit učiteľov a úctu voči povolaniu učiteľa. Dosiahnutie uvedených cieľov bude dlhodobým procesom, ktorý musí zahŕňať viacero opatrení, akými sú napríklad zvýšenie štandardov prípravy a vzdelávania budúcich pedagógov, zlepšenie systému ich celoživotného vzdelávania, zvýšenie platového ohodnotenia učiteľov, zvýšenie autonómie učiteľov vo vzdelávacom procese, kampane na podporu zmeny zmysľovania slovenskej spoločnosti a zaužívanej praxe vzťahov medzi žiakmi, učiteľmi a rodičmi. Ďalej (NPRVaV 2018 s.47) v časti 2. *Kvalitný, spoločensky rešpektovaný a primerane odmeňovaný učiteľ* signalizuje tieto opatrenia:

- Podpora zvýšenia atraktivity učiteľského povolania.
- Právne ukotvenie etického kódexu učiteľa.
- Finančná podpora technického personálu na správu IKT v školách.
- Zvýšenie platovej tarify pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.
- Zvýšenie finančného ocenenia učiteľov na začiatku kariéry.
- Revízia profesijných štandardov učiteľa.
- Zmena kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov.
- Zmena kariérového systému učiteľov.
- Skvalitnenie prípravy na učiteľské povolanie na základných, stredných a vysokých školách.
- Vytvorenie postupu a metodických materiálov na budovanie novej kultúry škôl ako učiacich sa organizácií.
- Vytvorenie postupu a metodických materiálov na budovanie vzťahov so všetkými aktérmi vzdelávania a verejnosťou v lokalite školy.

Vyššie uvedené strategické zámery a opatrenia sú reakciou na súčasný stav v regionálnom školstve, ktorý bol predmetom medzinárodných expertíz a *Odporúčaní rady EÚ z 5.6.2019, ktoré sa týkajú národného programu reforiem Slovenska na rok 2019* a ktorým sa predkladá stanovisko Rady k programu stability Slovenska na rok 2019 (2019, s.4). Tu sa v bode 12 konštatuje, že: Vzdelávací systém nedostatočne prispieva k sociálno-ekonomickému rozvoju a je nedostatočne financovaný na všetkých úrovniach. K naliehavým problémom patrí nízka úroveň výsledkov vzdelávania, zapojenie Rómov do inkluzívneho hlavného vzdelávacieho prúdu od detstva a účinná integrácia žiakov zo socioekonomicky znevýhodnených pomerov do vzdelávania a odbornej prípravy (so zreteľom na rastúcu mieru predčasného ukončenia školskej dochádzky). Z hľadiska medzinárodných noriem sú výsledky vzdelávania a úroveň základných zručností naďalej neuspokojivé a do značnej miery ich ovplyvňujú socioekonomické pomery žiakov. Výzvou je aj zabezpečenie toho, aby slovenské obyvateľstvo disponovalo lepším súborom zručností pre meniace sa hospodárstvo a spoločnosť. Učiteľské povolanie zostáva napriek progresívnemu nárastu platov do roku 2020 aj naďalej neatraktívne a čelí čoraz väčšiemu nedostatku učiteľov.

Správa Európskej komisie o Slovensku 2019 z 27.2.2019 (s.35) v časti Vzdelanie a kvalifikácie uvádza, že: Výsledky v oblasti vzdelávania sú nedostatočné a ďalej sa zhoršujú a zároveň odhaľujú výrazné regionálne a sociálno-ekonomické rozdiely. Podľa prieskumu v rámci Programu pre medzinárodné hodnotenie žiakov (PISA) je podiel žiakov dosahujúcich podpriemerné výsledky vyšší, než je priemer EÚ vo všetkých testovaných oblastiach – čítaní, matematike a prírodných vedách (OECD, 2016). Z celoštátnych testov na základných školách vyplývajú veľké rozdiely vo výsledkoch v rámci krajiny. Výdavky na školstvo sú naďalej nízke a premietajú sa do nízkych miezd učiteľov a nedostatočného vyučovacieho vybavenia vrátane oblasti digitálnych zručností. Výdavky na školstvo ako podiel na HDP poklesli zo 4,1 % v roku 2014 na 3,8 % v roku 2016, pretože verejné výdavky nedokázali udržať tempo so svižným rastom v celkovom hospodárstve. Výdavky na školstvo merané vo vzťahu k celkovému verejnému rozpočtu v roku 2016 dosiahli 9,3 % v porovnaní s priemerom EÚ na úrovni 10,2 %. Bol prijatý nový „národný program reforiem v oblasti vzdelávania a výchovy“. Stratégia je založená na politickom rámci s odhadovaným rozpočtom vo výške 15 miliárd EUR do roku 2027, pričom podľa očakávaní majú finančné prostriedky EÚ zohrávať významnú úlohu. V nadchádzajúcich dvoch rokoch majú byť prioritou mzdy učiteľov, a to najmä mladých učiteľov, a zvyšovanie počtu miest v detských škôlkach. Plánujú sa opatrenia na zvýšenie počtu odborného personálu v školách, zníženie administratívnej záťaže a podporu využívania digitálnych technológií.

Učiteľské povolanie čoraz viac trpí nedostatkom uznania, mzdy sú naďalej nízke a príležitosti na profesijný rozvoj sú nedostatočné. Napriek postupnému zvyšovaniu miezd, učiteľské povolanie stále nie je atraktívne. Priemerné platy učiteľov značne zaostávajú za priemernými mzdami vysokoškolsky vzdelaných osôb na Slovensku, ktoré pracujú na plný pracovný čas. Učitelia vyšších

stredných škôl, ktorí pracujú vo verejných inštitúciách, v priemere zarábajú len 64 % zo mzdy pracovníka s vysokoškolským vzdelaním pracujúceho na plný pracovný čas (OECD, 2018b). Vláda rozhodla o zvýšení miezd učiteľov o 10 % od januára 2019 a o ďalších 10 % v roku 2020. Počiatočné vzdelávanie učiteľov sa nedostatočne zameriava na prípravu praktickej výučby a kontinuálny profesijný rozvoj nedostatočne zodpovedá potrebám učiteľov. Prebiehajú diskusie o zlepšení kariérnych postupov a kontinuálneho profesijného rozvoja.

Zrkadlo súčasným problémom učiteľskej profesie na Slovensku v medzinárodnom porovnaní poskytol výskum o učiteľoch OECD – TALIS 2018 (NÚCEM 2019 s.11), ktorý uvádza, že v Slovenskej republike sa ako najväčší problém limitujúci kvalitné vyučovanie ukazuje nedostatok alebo nevhodnosť učebného materiálu (napr. učebníc), ktorý uviedlo 44,6 % riaditeľov (dosť 35,3 %, veľmi 9,3 %), za ním nasledujú *nedostatok podporného personálu* 30,1 %, *nedostatok učiteľov s odbornou spôsobilosťou vo výučbe žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami* 29,6 %, *nedostatok alebo nevhodnosť digitálnych technológií pre vyučovanie* (napr. softvéru, počítačov, tabletov, interaktívnych tabúl) 24,9 % a *nedostatok alebo nevhodnosť materiálov potrebných pre výučbu odborných zručností* 24,6 %. Štúdia TALIS 2018 umožnila po prvýkrát preskúmať otázku zdrojov aj z pohľadu učiteľov. Učitelia sa vyjadrovali k otázke, ako by *ohodnotili dôležitosť* (na stupnici málo dôležité, stredne dôležité, veľmi dôležité) *každej z uvedených výdavkových priorít v prípade, že by mali možnosť navýšiť rozpočet o 5 %*. V priemere krajín OECD bolo prioritou číslo jeden (odpoveď *veľmi dôležité*) *zníženie počtu žiakov v triedach prijatím nových zamestnancov* (65,4 %; SR 40 %), po ktorom nasledovalo *zvýšenie mzdy učiteľov* (64,2 %; SR 82,8 %), *ponuka kvalitnejšieho ďalšieho vzdelávania učiteľov* (54,8 %; SR 49,1 %) a *zníženie administratívnej záťaže učiteľov prijatím nových zamestnancov* (54,6 %; SR 50,8 %).

Národná správa NÚCEM (2019 s.24) definuje poradenstvo ako systém podpory v škole, keď skúsenejší učitelia podporujú menej skúsených učiteľov. Táto systematická podpora sa môže týkať všetkých učiteľov alebo iba nových učiteľov. Často sa považuje za neoddeliteľnú súčasť vyučovania. Približne dve tretiny škôl v SR (69,1 %) a 64 % v krajinách OECD poskytujú takýto mentorský program či už všetkým učiteľom školy alebo všetkým novým učiteľom vo svojej škole alebo len novým učiteľom, ktorí začínajú pracovať ako učitelia po prvýkrát. Najviac riaditeľov v SR označilo za veľmi dôležité poradenstvo v oblasti *podpory menej skúsených učiteľov vo výučbe* 83,9 % (OECD 77 %); *zlepšenia pedagogických kompetencií učiteľov* 75,1 % (OECD 67,3 %); *zlepšenia všeobecného výkonu žiakov* 67,8 % (OECD 54,4 %); *zlepšenia spolupráce učiteľov s kolegami* 65,3 % (OECD 60,9 %); *posilnenia profesionálnej identity učiteľov* 63,1 % (OECD 55,7 %). Na Slovensku 49 % riaditeľov (OECD 42,1 %) pokladá za veľmi dôležité v rámci poradenstva *rozšírenie vedomostí učiteľov v hlavných predmetoch*. Tak v priemere krajín OECD, ako aj na Slovensku, takmer 22 % učiteľov s menej ako 5 rokmi praxe má prideleného poradcu, ktorý im pomáha. V rámci krajín OECD 12,6 % učiteľov s viac ako 5 rokmi praxe je prideleným poradcom pre jedného alebo viacerých učiteľov.

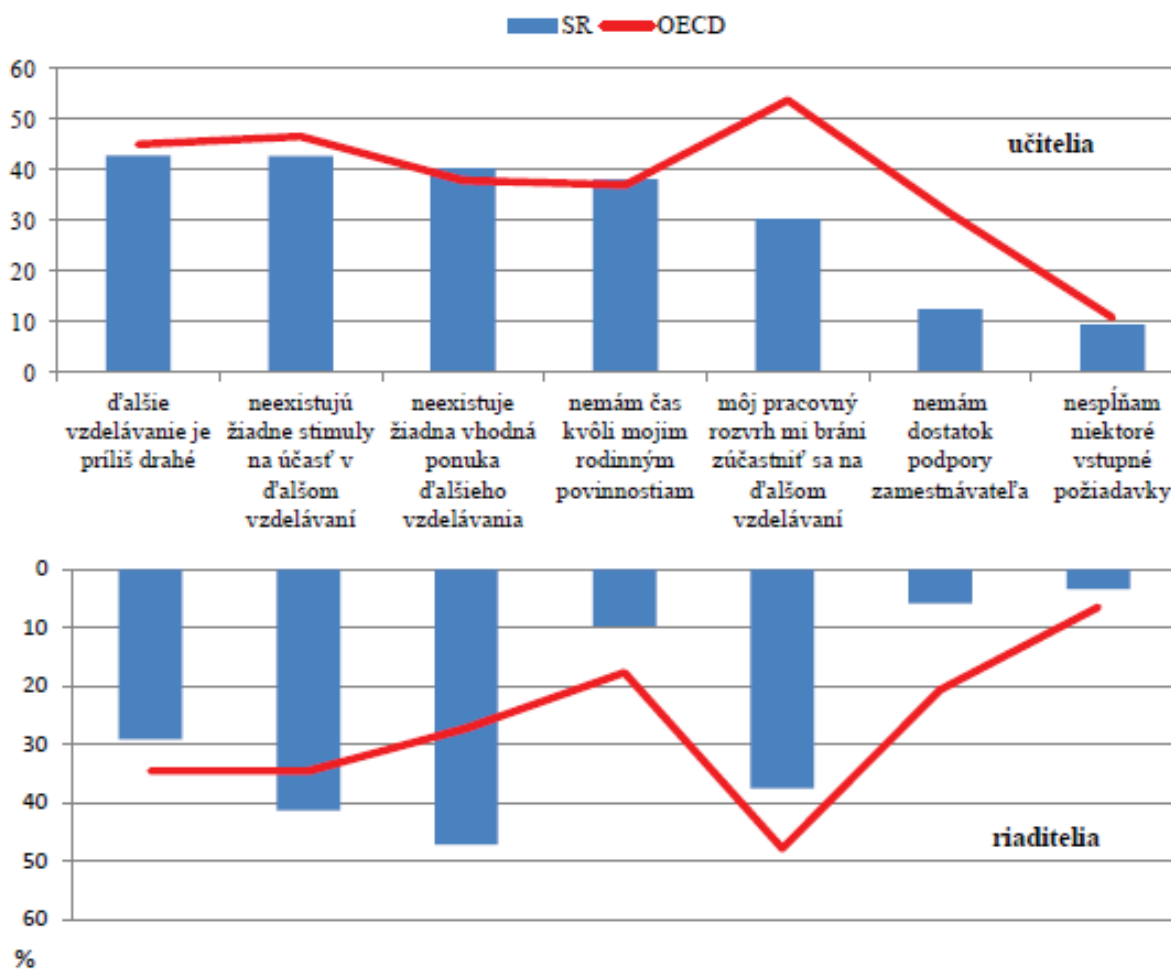
Podľa NÚCEM (2019 s.26) v Slovenskej republike sa najviac učiteľov vzdelávalo v rámci aktivít ďalšieho vzdelávania prostredníctvom: *čítania odbornej literatúry* (80 %); *kurzov/seminárov s osobnou účasťou* (62,7 %) a *vzájomných hospitácií učiteľov a/alebo seba pozorovaním a koučingom ako súčasťou formálneho opatrenia na škole* (52,5 %). Najmenej prostredníctvom *hospitácií v iných školách* (7,3 %), *programom formálneho vzdelávania (napr. študijný program na vysokej škole)* (9,6 %) a *on-line kurzom/seminárom* (16,5 %). Pri porovnaní percentuálneho podielu učiteľov SR a priemeru krajín OECD, ktorí sa zapojili do aktivít ďalšieho vzdelávania, sú tieto hodnoty pre všetky aktivity významne odlišné, okrem položky *iná forma vzdelávania*, kde sú hodnoty porovnateľné. Významne menej slovenských učiteľov sa v porovnaní s priemerom OECD zúčastňovalo za posledných 12 mesiacov kurzov/seminárov s osobnou účasťou; konferencií o vzdelávaní; hospitácií v iných školách; aktivít v skupine učiteľov vzniknutej špeciálne za účelom ďalšieho vzdelávania učiteľov; on-line kurzov/seminárov či programov formálneho vzdelávania (napr. študijný program na vysokej

škole). Naopak, významne viac slovenských učiteľov v porovnaní s priemerom OECD čítalo odbornú literatúru; zúčastnilo sa exkurzie v podnikoch, verejných organizáciách alebo mimovládnych organizáciách a realizovalo vzájomné hospitácie učiteľov alebo sebaopozorovanie a koučing. Tak ako u učiteľov, aj najviac slovenských riaditeľov sa vzdelávalo *čítaním odbornej literatúry* (90,2 %); prostredníctvom *vzájomných hospitácií a/alebo sebaopozorovaním a koučingom ako súčasťou formálneho opatrenia na škole* (78,6 %) a *kurzov/seminárov s osobnou účasťou* (71 %), najmenej prostredníctvom *programov formálneho vzdelávania (napr. študijný program na vysokej škole)* (6,8 %) a *on-line kurzom/seminárom* (23,4 %).

Výsledky štúdie TALIS 2018 ukazujú, že učitelia, ktorí tvrdia, že ich vzdelávanie počas posledných 12 mesiacov malo pozitívny vplyv na ich vyučovanie, vykazujú v krajinách OECD a aj na Slovensku vyššiu mieru spokojnosti s ich prácou ako učitelia, ktorí uviedli, že ich ďalšie vzdelávanie nemalo žiadny vplyv na vyučovanie. Táto pozitívna súvislosť bola pozorovaná aj vo vzťahu k sebadôvere učiteľov (týka sa sebadôvery pri riadení triedy, počas vyučovania a schopnosti zaangažovanosť žiakov do vyučovania). Identifikovať charakteristiky, ktoré vykazujú pozitívny vplyv aktivít celoživotného vzdelávania na vyučovanie, je jednou z podmienok zabezpečenia kvalitného vzdelávania učiteľov. Učitelia v rámci krajín OECD uviedli, že najväčší pozitívny dopad na ich vyučovanie mali tie vzdelávacie aktivity, ktoré *stavali na ich predchádzajúcich poznatkoch* 90,7 % (SR 87,5 %); *poskytli im príležitosti uplatniť v praxi/aplikovať nové myšlienky a poznatky na ich vyučovacích hodinách* 85,9 % (85,3 SR %); *prispôsobili sa ich osobným potrebám rozvoja* 78 % (SR 66,5 %); *poskytli príležitosti na aktívne učenie* 77,9 % (SR 75,8 %); *mali súvislú štruktúru* 76,4 % (SR 61,3 %) a *poskytli príležitosti na spoluprácu pri učení* 74,1 % učiteľov (SR 58,9 %).

Učitelia na Slovensku v oblasti ďalšieho vzdelávania cítia vysokú mieru potreby vo vzdelávaní v oblastiach ako sú: *vedomosti a znalosť môjho hlavného predmetu/predmetov (aprobácií)* 67,1%; *pedagogické schopnosti týkajúce sa vyučovania môjho predmetu/mojich predmetov* 64,7 %; *IKT zručnosti pri vyučovaní* 60 %; *metódy hodnotenia žiakov* 43,4 % a *vyučovanie medzipredmetových zručností (napr. kreativity, kritického myslenia, riešenia problémov)* 41,3 %. Štúdia TALIS na základe vyjadrenia miery súhlasu (*súhlasím resp. rozhodne súhlasím*) učiteľov a riaditeľov škôl zisťovala, ktoré z uvedených skutočností pre nich predstavujú prekážky v ich ďalšom vzdelávaní. Takmer 43 % slovenských učiteľov súhlasilo, resp. rozhodne súhlasilo, že v ich ďalšom vzdelávaní im bránia najmä skutočnosti, že *ďalšie vzdelávanie je príliš drahé* a *neexistujú žiadne stimuly na účasť v ďalšom vzdelávaní*; 40,3 % učiteľov súhlasí s tým, že *neexistuje žiadna vhodná ponuka ďalšieho vzdelávania* a 38,2 % nemá čas kvôli svojim rodinným povinnostiam. Najviac našich riaditeľov (47,2 %) súhlasí s tvrdením, že prekážkou v ich ďalšom vzdelávaní je, že *neexistuje žiadna vhodná ponuka ďalšieho vzdelávania*; 41,3 % z nich súhlasí, že *neexistujú žiadne stimuly na účasť v ďalšom vzdelávaní* a 37,5 %, že *ich pracovný rozvrh im bráni zúčastniť sa na ďalšom vzdelávaní*. V rámci krajín OECD najviac učiteľov (53,8 %) a tiež riaditeľov (47,9 %) vidí prekážku ich ďalšieho vzdelávania v skutočnosti, že *ich pracovný rozvrh im bráni zúčastniť sa na ďalšom vzdelávaní* (Graf 14). V porovnaní s rokom 2013 sme zaznamenali významný pokles percentuálneho podielu učiteľov vyjadrujúcich súhlas v položkách *ďalšie vzdelávanie je príliš drahé* o 6,8 p. b.; *nedostatok podpory zamestnávateľa* o 4,9 p. b.; *pracovný rozvrh im bráni zúčastniť sa na ďalšom vzdelávaní* o 3,9 p. b. U riaditeľov sme naopak zaznamenali nárast percentuálneho podielu riaditeľov vyjadrujúcich súhlas s položkami, ktoré vnímajú ako bariéru pri ich ďalšom vzdelávaní, a to: *neexistuje žiadna vhodná ponuka ďalšieho vzdelávania* o 21,3 p. b.; *pracovný rozvrh im bráni zúčastniť sa na ďalšom vzdelávaní* o 15,1 p. b. a *ďalšie vzdelávanie je príliš drahé* o 10,5 p. b.

Graf 1 Percentuálny podiel učiteľov a riaditeľov škôl v SR a priemeru krajín OECD, a prekážky v ich ďalšom vzdelávaní, TALIS 2018



Zdroj: NÚCEM 2019, 1 časť, s. 30

OECD (2020 s.19–20) v návrhu „Stratégie zručností OECD pre Slovenskú republiku“ v Priorita 1, Príležitosť 3: Budovanie silnejšej pedagogickej pracovnej sily, odporúča (Tabuľka 5): Budovanie silnejšej pedagogickej pracovnej sily je pre zlepšenie zručností mládeže rozhodujúce. Výskumy ukazujú, že kvalita učiteľov má významný vplyv na študijné výsledky žiakov a že tieto účinky môžu pretrvávať. Bohužiaľ, množstvo faktorov brzdí Slovensko v schopnosti prilákať a udržať si vysokokvalitných učiteľov vo vzdelávacom systéme, pričom najpodstatnejším sú platy učiteľov. Vyššie platy však nepredstavujú samočinné ani komplexné riešenie nízkej príťažlivosti učiteľského povolania a existujú i ďalšie aspekty vyžadujúce si súbežné zlepšenie. Slovensko by sa preto v rámci počiatočnej prípravy učiteľov malo zamerať na posilnenie praktických aspektov ich učebných osnov, zlepšenie v oblasti profesijného rozvoja učiteľov a postup v ich kariérnom raste.

Tabuľka 5 Budovanie silnejšej pedagogickej pracovnej sily

Príležitosť 3: Budovanie silenejšej pedagogickej pracovnej sily	
Zlepšenie praktických aspektov učebných osnov v rámci počiatočnej prípravy učiteľov	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislatívne stanoviť minimálny podiel praktickej prípravy pre učiteľov na univerzitách. ▪ Uľahčiť vytváranie partnerstiev medzi pedagogickými fakultami a školami.
Zlepšenie v oblasti profesijného rozvoja učiteľov	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zvýšiť kvalitu a relevantnosť profesijného rozvoja. ▪ Rozšíriť rôznorodosť profesijného rozvoja učiteľov.
Podpora kariérneho rastu učiteľov	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stanoviť jasné usmernenia pre vytváranie portfólií. ▪ Podporovať učiteľov pri prechode na portfóliový systém. ▪ Zjednotiť štandardy výučby v rámci celého systému. ▪ Chápať mentorskú činnosť ako kľúčovú súčasťou kariérneho rastu.

Zdroj: OECD 2020, s.20

OECD (2019 s.58.) za kľúčovú zložku profesionality učiteľov a riaditeľov pokladá ich účasť na ďalšom profesijnom rozvoji, ktorý je dlhodobým procesom aktualizácie profesijných kompetencií v súlade s rozvojom technológií, vedomostí a spôsobilostí. Učitelia a riaditelia škôl sú účastníkmi celoživotného vzdelávania s rôznymi potrebami počas celej kariéry. Vzdelávacie systémy a inštitúcie vzdelávajúce učiteľov a riaditeľov na národnej a miestnej úrovni majú tieto potreby presne identifikovať a zabezpečiť prístup k relevantnému ďalšiemu vzdelávaniu. Ďalej OECD konštatuje (2019 s.62), že mnohé krajiny zaviedli mechanizmy stimulácie motivujúce k účasti na aktivitách profesijného rozvoja, ktoré priamo súvisia s otázkou, čo motivuje učiteľov a riaditeľov k účasti. Učitelia a riaditelia škôl vyhľadávajú možnosti, ako sa zlepšovať a preto je jedným z hlavných stimulov vytvorenie takej ponuky, ktorá zodpovedá ich potrebám. Napriek tomu často dochádza k tomu, že potreby učiteľov a riaditeľov nie sú v súlade so vzdelávacou ponukou. Efektívnym spôsobom identifikácie potrieb je taký prístup k profesijnému rozvoju, ktorý ho „zasadí priamo do školy“. To umožní expanziu príležitostí k profesijnému rozvoju, zníži náklady a zvýši príležitosti podieľať sa na tvorbe alebo výbere aktivít viac vyhovujúcich potrebám rozvoja. V decentralizovaných systémoch je tým možné finančné prostriedky prideliť školám na investície do aktivít profesijného rozvoja, čo vyžaduje nový prístup v manažmente škôl, v manažmente ľudských zdrojov a profesijnom rozvoji zamestnancov.

Uvedené údaje a zistenia bude potrebné analyzovať a prijať opatrenia na zmenu súčasného stavu. Najmä preto, že aj výsledky predchádzajúceho výskumu TALIS 2015 boli potvrdené, čo znamená, že nedochádza k potrebným pozitívnym zmenám a učitelia zostávajú vo svojom úsilí o profesionalizáciu svojej práce osamotení, bez náležitej podpory. Vzdelávacie politiky udávajú smerovanie a manažment školstva (na národnej úrovni) má za úlohu tieto dáta a trendy spracovať, konfrontovať so školskou realitou na Slovensku a využiť všetky nástroje, ktoré má k dispozícii na zlepšenie súčasného stavu.

Záveru projektu To dá rozum (Hall a kol. 2020) v časti 4.6 – Kvalitnejší profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov, uvádzajú viacero odporúčaní:

- Zrušiť príplatky za úspešné absolvovanie programu v rámci profesijného rozvoja;
- Podporiť profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov cez dopytovo orientované projekty so zjednodušeným spôsobom žiadania a vykazovania (tzv. šablónové projekty);
- Cez štrukturálne fondy podporiť vytváranie Regionálnych sietí partnerských škôl;
- Zabezpečiť pre školy vyšší rozpočet na profesijný rozvoj;
- Programy profesijného rozvoja otvoriť ďalším poskytovateľom profesijného rozvoja;
- Posilniť VŠ v možnostiach poskytovať profesijný rozvoj;

- Vytvoriť integrovaný webový portál s ponukou programov profesijného rozvoja; ako doplňujúceho nástroja kontroly ich kvality;
- Propagovať a vyškoliť učiteľov v používaní Centrálného úložiska digitálneho edukačného obsahu;
- Navýšiť počet dní na profesijný rozvoj;
- Zaviesť platené študijné voľno;
- Kvalitnejší kariérový systém pre pedagogických a odborných zamestnancov;
- Zrušiť podmienku prvej atestácie pre vedúcich pedagogických zamestnancov a uvádzajúcich pedagogických a odborných zamestnancov v rámci adaptačného vzdelávania;
- Skvalitniť proces overovania profesijných kompetencií pri atestáciách;
- Zrovnoprávniť rôzne atestačné organizácie;
- Aktualizovať profesijné štandardy;
- Posun v platovej triede za absolvovanie atestácie podmieniť výkonom špecializovaných činností;
- Vytvoriť kariérovú pozíciu cvičného učiteľa;
- Zaviesť pre Štátnu školskú inšpekciu novú funkciu overovať profesijné kompetencie pre pedagogických a odborných zamestnancov na podnet vedenia školy

Mnohé z odporúčaní sú vzhľadom na stav profesijného rozvoja učiteľstva na Slovensku opodstatnené (i keď veľmi málo reálne) a ich implementáciou by bolo možné jeho úroveň zvyšovať. Niektoré z odporúčaní sú však nesystémové alebo priamo v rozpore s teoretickými prístupmi a perspektívnymi trendami v podpore profesijného rozvoja zamestnancov v organizáciách. Ide napr. o odporúčanie, v ktorom autori navrhujú pre štátnu školskú inšpekciu novú kompetenciu, overovať profesijné kompetencie učiteľstva na škole z podnetu riaditeľa. Ide o nesystémový krok, ktorý zbavuje riaditeľov škôl zodpovednosti za túto ich kompetenciu a alibisticky ju presúva na kontrolné orgány štátu.

2 Profesijný rozvoj, kariéra a ich podpora v učiteľstve

Profesijný rozvoj zamestnancov má mnohé očakávané pozitívne dopady ako sú inovácie, konkurencieschopnosť, organizačný rozvoj, lepšie vzťahy s klientami, motivácia a pripravenosť zvládnuť zmeny, vyššia výkonnosť, vyššia zainteresovanosť na plnení cieľov organizácie, vyššia produktivita. Profesijný rozvoj má byť podporovaný manažmentom, organizačnou kultúrou aj hodnotami organizácie, aby boli zamestnanci zainteresovaní a pripravení zdieľať svoje skúsenosti, znalosti, byť schopní spolupráce a byť proaktívny, ochotní sa neustále rozvíjať a učiť sa. Ako sme už uviedli, problematika profesijného rozvoja zamestnancov podnikov, firiem, organizácií patrí do okruhu profesijnej andragogiky⁷, ktorá skúma procesy v odbornej literatúre pomenované ako podnikové, firemné vzdelávanie / vzdelávanie a rozvoj, ktoré sa chápe ako súhrn edukačných aktivít, ktoré zabezpečuje organizácia s cieľom odstrániť rozdiel medzi aktuálnou (subjektívnou) kvalifikáciou zamestnancov a požiadavkami, ktoré sú na nich kladené v rámci plnenia pracovných povinností (Veteška a kol., 2013 s.51). Podľa Bontovej (2015 s.6–7) andragogické skúmanie presahuje oblasť podnikového vzdelávania vo viacerých dimenziách. Prvým presahom je celoživotnosť línie učenia sa a vzdelávania – ohraničenie podnikového vzdelávania „produktívnym vekom“ je z andragogického hľadiska nepostačujúce (nie však bezvýznamné), redukujúce vzdelávanie na ekonomicko-hospodársky význam rozvoja ľudského potenciálu. Druhým presahom je zahrnutie všetkých sociálnych roli dospelého bez úzkej väzby s profesijným životom (dospelý ako profesionál, člen rodiny, člen rôznych ďalších sociálnych skupín). Dáva na zváženie, nakoľko andragogické subsystémy (profesijná, sociálna a kultúrna andragogika) podporujú celosť pohľadu na učiaceho sa dospelého. Psychodidaktický základ andragogického myslenia tvorí predpoklad pre skúmanie cieľovej skupiny v kontexte s jej vzdelávacími potrebami.

2.1 Profesijný rozvoj

V tejto učebnici sa zaoberáme profesijným rozvojom zamestnancov pracovných organizácií – škôl. Zamestnanca však nechápeme len ako osobu, ktorá si musí osvojiť pre pracovný výkon a plnenie organizačných cieľov nevyhnutné profesijné kompetencie. Ponímame ho ako bytosť komplexnú, ktorá pre svoje úspešné uplatnenie, seberealizáciu v živote a práci potrebuje celé spektrum kompetencií, ktoré nazývame kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie. Európska komisia v roku 2018 revidovala koncept kľúčových kompetencií z roku 2006. V zmysle nového poňatia (EK 2018) má každý právo na kvalitné a inkluzívne vzdelávanie, odbornú prípravu a celoživotné vzdelávanie, aby si udržal a získal zručnosti, ktoré mu umožnia plne sa zapojiť do života spoločnosti a úspešne zvládať zmeny postavenia na trhu práce. Má právo na včasnú a cielenú pomoc na zlepšenie vyhliadok zamestnania alebo samostatnej zárobkovej činnosti. Patrí sem aj právo na pomoc pri hľadaní pracovného miesta, pri odbornej príprave a rekvalifikácii (pilier sociálnych práv). V rýchlo sa meniacom a úzko prepojenom svete každý bude musieť disponovať širokou škálou zručností a kompetencií a nepretržite ich počas celého života rozvíjať. Účelom kľúčových kompetencií vymedzených v tomto referenčnom rámci je položiť základ pre vybudovanie spravodlivejších a demokratickejších spoločností. Reagujú na potrebu inkluzívneho a udržateľného rastu, sociálnej súdržnosti a ďalšieho rozvoja demokratickej kultúry.

Hlavným cieľom referenčného rámca je identifikovať a vymedziť kľúčové kompetencie potrebné z hľadiska zamestnateľnosti, osobného naplnenia a zdravia, aktívneho a zodpovedného občianstva a sociálneho začlenenia; poskytnúť európsky referenčný nástroj pre tvorcov politik, poskytovateľov vzdelávania a odbornej prípravy, pedagogických pracovníkov, odborníkov na poradenstvo, zamestnávateľov, verejné služby zamestnanosti i samotných učiacich sa; podporovať

⁷ Kalnický, J. (in Švec, Š. ed. 2015, s. 1081) uvádza ďalší pojem (novotvar) zamestnávateľská andragogika, ktorej predmetom je zamestnanecké vzdelávanie a výcvik.

úsilie o posilňovanie rozvoja kompetencií v kontexte celoživotného vzdelávania na európskej, vnútroštátnej, regionálnej a miestnej úrovni. **Kľúčové kompetencie sa vymedzujú ako** kombinácia vedomosti (skladajú sa z faktov a číselných údajov, konceptov, myšlienok a teórií, ktoré sú už etablované a prispievajú k porozumeniu určitej oblasti alebo témy), zručnosti (vymedzujú sa ako schopnosť a spôsobilosť vykonávať procesy a využívať existujúce vedomosti na dosahovanie výsledkov) a postojov (opisujú charakter a názory, o ktoré sa opiera, konanie či reakcie na myšlienky, osoby alebo situácie). Kľúčové kompetencie sú tie, ktoré potrebujú všetci ľudia na svoje osobné naplnenie a rozvoj, zamestnateľnosť, sociálne začlenenie, udržateľný životný štýl, úspešný život v spoločnosti, ktorá žije v mieri, pre riadenie života so zodpovedným prístupom ku zdraviu a aktívne občianstvo. Boli vypracované v kontexte celoživotného vzdelávania, od raného detstva počas celého života dospelého človeka a majú sa nadobúdať pri formálnom a neformálnom vzdelávaní, ako aj informálnom učení sa v každom prostredí vrátane rodiny, školy, pracoviska, susedských a iných komún. Všetky kľúčové kompetencie sa považujú za rovnako dôležité. Každá z nich prispieva k úspešnému životu v spoločnosti. Kompetencie možno využívať v mnohých rôznych súvislostiach a rozličných kombináciách. Prekrývajú sa a nadväzujú na seba; aspekty, ktoré sú podstatné v jednej oblasti, zvyčajne podporujú kompetencie aj v ďalšej oblasti. V rámci kľúčových kompetencií sú zakotvené zručnosti, ako sú kritické myslenie, riešenie problémov, tímová práca, komunikačné a vyjednávací zručnosti, analytické zručnosti, tvorivosť a medzikultúrne zručnosti. **Referenčný rámec stanovuje osem kľúčových kompetencií:** gramotnosť, viacjazyčnosť; matematická kompetencia a kompetencia vo vede, v technológii a inžinierstve, digitálna kompetencia, osobná a sociálna kompetencia a schopnosť učiť sa; občianska kompetencia; podnikateľská kompetencia, kompetencia v oblasti kultúrneho povedomia a prejavu.

Dospelý človek v súkromnom i pracovnom živote rozvíja kľúčové kompetencie preto, lebo mu v súčasnom svete umožňujú zvládnuť mnohé úlohy, pred ktorými stojí. V pracovnom prostredí, zamestnaní sa cielene kľúčové kompetencie môžu rozvíjať v procese, ktorý označujeme ako profesijný rozvoj zamestnancov organizácie. Je prirodzené, že ide o priestor, ktorý je mimoriadne variabilný a podlieha mnohým vplyvom napr. vzhľadom na charakter pracovnej činnosti, podmienky na prácu, jej organizáciu, manažovanie podpory profesijného rozvoja. **Profesijný rozvoj** ako teoretická i praktická činnosť učiteliek a učiteľov je reflektovaná v mnohých kontextoch. Teoretické zázemie tvorí predovšetkým teória vzdelávania, v ktorej je profesijný rozvoj chápaný ako jeho kontinuálna celoživotná súčasť. Výskum učiteľskej profesie predstavuje mimoriadne rôznorodý súbor paradigmatických prístupov, modelov a poňatí. Ukotvenosť sa viaže aj na interdisciplinárne vzťahy s príbuznými disciplínami ovplyvňujúcimi predmet skúmania – učiteľku a učiteľa v situácii profesijného rozvoja. Ide najmä o pedagogiku, psychológiu, andragogiku, sociológiu, vzdelávaciu politiku a manažment organizácií, ale napr. aj ekonomiku školstva a iné. Úzka spätosť teórie profesijného rozvoja s pedagogikou je daná predovšetkým tým, že vytvára jeho obsahové jadro. Avšak ďalšie komponenty procesov profesijného rozvoja (otázky metód, foriem, prostriedkov vzdelávania) sa viažu k oblasti záujmu profesijnej andragogiky. Psychológia poskytuje odpovede na otázky ako sa učiteľky a učelia učia, školský manažment hľadá optimálne možnosti na organizačné podmienky podpory ich rozvoja v prostredí školskej sústavy a vzdelávacie politiky sa angažujú v zlepšovaní podmienok (systémových, legislatívnych, finančných), postavenia učiteľskej profesie v spoločnosti. Doposiaľ málo využité pre podmienky učiteľskej profesie sú podnety manažmentu ľudských zdrojov, manažmentu znalostí a manažmentu učenia sa (andragogický manažment).

Profesijný rozvoj chápeme ako nástroj profesionalizácie učiteľstva, permanentného vyrovnávania sa so zmenami, ktoré prináša osobný a pracovný život, ktorý má v dlhodobom výhľade vplyv aj na kvalitu výchovy a vzdelávania. Ani kvalitná pregraduálna príprava nedokáže vybaviť budúce učiteľky a učiteľov potrebnými profesijnými kompetenciami. Túto úlohu plnia nielen indukčné systémy podpory (adaptačné vzdelávanie), ale najmä celoživotný profesijný rozvoj. Mladých učiteliek a učiteľov je málo a v čase prípravy väčšina tých, ktorí už pôsobia v pedagogickej praxi neboli poznatky vied o výchove rozvinuté tak ako dnes. Napriek tomu, že učiteľky a učelia majú k týmto

poznatkom prístup, neznamená to, že ich vedia bez ťažkostí a pomoci implementovať do výučby. Profesionálny rozvoj (zriedkavo aj profesionálny rast) na rozdiel od profesionálneho vývoja (označuje progresivitu i stagnáciu), chápeme jednoznačne ako pozitívne zmeny, zlepšovanie, zdokonaľovanie (Mareš, 2013 s.435). Profesionálny (vzťahujúci sa k výkonu profesie) rozvoj (zdokonaľovanie motivované spravidla internacionalizovanými cieľmi osobnostného a profesionálneho rastu) sa v minulosti označoval po ukončení vysokoškolskej prípravy ako ďalšie vzdelávanie. Dnes už tento termín plne nevystihuje podstatu a špecifiká rozvoja zamestnancov v učiteľskej profesii, keďže nejde len o ich vzdelávanie (Lazarová, 2006 s.14). Průcha (ed) (2009 s.413–418) uvádza pojem „ďalší vzdelávaní“, ale súbežne aj ekvivalent profesionálny rozvoj. Rovnako Švec (2008 s.205) uvádza, že „profesionálny rozvoj (professional development) sú rozvíjacie aktivity na zvýšenie a zlepšenie odborného kariérneho rastu učiteľov, učiteľského zboru“. Profesionálny rozvoj je spätý s výskumom expertnosti v učiteľskej profesii a autori Pišová, Najvar, Janík a kol. (2011 s.79–90) ho nachádzajú napr. vo výskumoch fáz jeho profesionálnej dráhy, kariéry, identity, profesionálnych kompetencií, profesionálnych štandardov, podmienok a vývojových modelov podpory rozvoja a ďalších témach. Uvádzajú tri prístupy (paradigmy, modely) vo výskume profesionálneho rozvoja učiteľstva: pedagogicko-didaktický (orientovaný na vedomosti z didaktiky, pedagogiky a kognitívnej psychológie), socio-pedagogický (orientovaný na naratívny a paradigmatický výskum profesionálneho života a kariéry) a socio-pedagogicko-didaktický (orientovaný na procesy, charakteristiky a kvalitu profesionálneho rozvoja).

Profesionálny rozvoj je proces permanentného vyrovňovania sa so zmenami v profesii, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľky a učiteľa a ich kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti celoživotne využívať príležitosti formálneho, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu profesie – pedagogickej činnosti (Pavlov – Šnidlová 2013 s.18). Osobnosť učiteľky a učiteľa sa utvára v profesionálnom rozvoji počas celoživotnej profesionálnej dráhy a má v sociálnom kontexte (podľa ich formálnej podstaty v zmysle koncepcie celoživotného učenia): formálnu, neformálnu (neinštitucionálnu) a informálnu dimenziu. Dimenziu predstavujúcu systém a sústavu formálneho vzdelávania nazývame aj kontinuálne vzdelávanie (pokračujúce, zámerne nadväzujúce na prípravné vzdelávanie). Je založené na organizovanej a štruktúrovanej ponuke vzdelávacích subjektov – poskytovateľov (výsledkom je získanie osvedčenia o jeho absolvovaní, ktoré umožňuje napr. splnenie požiadaviek na získanie kariérových stupňov). Neformálne vzdelávanie je založené viac na dopyte (vyplývajúcom z vnútornej motivácie učiteľstva) po absolvovaní menej štruktúrovaných, neformálnych aktivít (napr. v neakreditovaných programoch alebo informálnym učením v rôznorodých aktivitách profesionálneho rozvoja), ktoré nemusia byť explicitne určené na vzdelávanie. Po splnení istých kritérií, napr. preukázaní nadobudnutých profesionálnych kompetencií (predpísaným spôsobom, pred certifikovanou inštitúciou), je možné získať osvedčenie porovnateľné s výstupom z formálneho vzdelávania. Informálne učenie vyplýva z bežných potrieb pracovného života, nie je organizované ani štruktúrované, býva neúmyselné a uskutočňuje sa v rôznych prostrediach vhodných na rozvoj osobnostných i profesionálnych kvalít.

Podoba profesionálneho rozvoja je utváraná modelom prípravného vzdelávania učiteľstva, ktorý nepriamo určuje, aká podpora ich profesionálnemu rozvoju po nástupe do pedagogickej praxe bude potrebná. Úlohou je poskytnúť široké spektrum ponuky na zlepšovanie jeho kompetencií osvojených na vysokej škole. Profesionálny rozvoj plní funkcie, pomocou ktorých dosahuje svoje ciele. Funkcie sa realizujú prostredníctvom sústavy druhov a foriem podpory v špecifických podmienkach. Ide o tieto funkcie:

- **Aktualizačná (kompenzačná)** – udržiavať na primeranej úrovni profesionálne kompetencie počas celej profesionálnej dráhy a kompenzovať prirodzené procesy zastarávania vedomostí a spôsobilostí a rutínérstva v práci (nie ako náprava a riešenie toho, čo sa nedosiahlo v pregraduálnej príprave).
- **Adaptačná (induktívna)** – prispôsobenie sa potrebám a podmienkam školy, výučby v prvých rokoch pedagogickej praxe.

- **Inovačná (novátorská)** – ako podmienka permanentného rozvoja a zvyšovania profesionálnej úrovne jednotlivcov a školstva ako systému. Prostredníctvom rozvoja nových profesijných kompetencií môže rezort v krátkom časovom horizonte ovplyvniť akcieschopnosť učiteľstva (napr. kurikulárne zmeny). Ide o spojenie medzi pedagogickou teóriou a praxou, medzi navrhovanými reformami a ich aplikovaním v školskej praxi.
- **Osobnostne rozvojová (personalizačná)** – ako naplnenie kvality osobnosti učiteľky a učiteľa etickým obsahom, morálnymi hodnotami, pedagogickými cnosťami: pedagogickej lásky, pedagogickej múdrosti, pedagogickej odvahy a pedagogickej dôveryhodnosti.

Determinanty, ktoré ovplyvňujú naplnenie vyššie uvedených funkcií profesijného rozvoja sú späté s poňatím nadania učiteľky a učiteľa a jeho vyvíjajúcej sa expertnosti (nielen vrodenej dispozícií, ale aj potenciálu založenom na predpoklade zmeny a zlepšovania). Charakteristiku faktorov stimulujúcich (okrem genetických) aktivitu jedinca k zvyšovaniu výkonu tvoria subjektívne a objektívne determinanty profesijného rozvoja. Píšová, Najvar, Janík a kol. (2011 s.90–103) k subjektívnym determinantom profesijného rozvoja zaraďujú napr. tieto: osobnostné a charakterové vlastnosti, morálne kvality, kognitívne štýly, emocionálne, vôľové, postojové a etické aspekty, subjektívne vnímanú zdatnosť, profesijnú identitu, ale aj spokojnosť s povolaním. K objektívnym determinantom počítajú interaktívny (žiaci, sociálne skupiny v škole a iné), inštitucionálny (kultúra školy, kolaboratívne formy učenia sa a kolegiálnej spolupráce, profesijná autonómia, manažment školy a iné) a kultúrny vplyv prostredia (sociálne, politické a kultúrne zmeny a iné). Pri skúmaní profesijného rozvoja je potrebné rozlišovať, či ide o aktivity vyvolané, riadené vonkajšími podnetmi (školy, vzdelávacích inštitúcií a pod.) alebo ide o aktivity prameniace z vnútornej motivácie a profesijného presvedčenia – sebarozvoj učiteľa.

2.2 Profesionálny sebarozvoj

Profesionálny sebarozvoj učiteľstva je celoživotný proces, keď pod vplyvom vnútorných motívov a potrieb dochádza k autoregulovanému rozvíjaniu osobnostných vlastností, profesijných kompetencií a celkového potenciálu pre pedagogickú činnosť do jedinečnej štruktúry (integrity) sebarealizujúceho sa profesionála. Profesionálny sebarozvoj teda prebieha spontánne ako prirodzená súčasť osobnostného vývoja, ale aj ako súčasť vplyvu vonkajšieho prostredia. Učiteľstvo pôsobí v špecifickom pracovnom prostredí – škole, ktorý významne ovplyvňuje aj podobu podpory ich profesijného rozvoja a sebarozvoja. Školy ako inštitúcie, pôsobia v sústave vzdelávania, kde majú vymedzené svoje postavenie, poslanie, úlohy a riadia sa pravidlami legislatívy. V kontexte týchto faktorov si vytvárajú stabilné spôsoby, ktorými reagujú na podnety vonkajšieho prostredia (zmeny legislatívy, potreby rodičov a žiakov, zriaďovateľov), ale aj vnútorné podmienky (štýl riadenia, vedenia, správy školy, klíma školy a iné). Každá škola sa pod vplyvom týchto okolností sebe vlastným spôsobom „rozvíja zvnútra“, využíva vlastné zdroje (materiálne, ľudské), ktoré nemusia stačiť na to, aby plne uspokojili jej potreby a úlohy, ktoré plní. Vyrovnať sa s tým, umožňuje systém podpory „rozvoja zvonku“. Podpora zvonku môže zasahovať rôzne oblasti práce alebo rôzne osoby pôsobiace v škole (vedenie školy, učiteľia) a môžu ju vytvárať a ponúkať rôzne subjekty (inštitúcie, individuálni odborníci a pod.). Autori Beran, Mareš a Ježek (2007 s.115) uvádzajú model troch subsystémov podieľajúcich sa na rozvoji učiteľiek a učiteľov, ktorý postihuje všetky relevantné vplyvy podpory a zároveň aj ich previazanosť: pedagogický (profesionálny rozvoj); psychologický (vývoj osobnosti ako individua) a sociálny (vývoj jeho interakcií s inštitucionálnym a sociálnym prostredím).

Učiteľia sa pri výkone svojej profesijnej, pedagogickej činnosti menia, menia sa tiež podmienky v ktorých pracujú, menia sa požiadavky na ich prácu i špecifické kontexty, v ktorých naplňajú svoje profesijne poslanie – výchovu dorastajúcej generácie. **Profesionálna dráha predstavuje celkový vývoj pri výkone povolania (spravidla teoreticky periodizovaný do niekoľkých etáp).** Často si kladieme otázku, či má na profesionalitu výkonu povolania vplyv etapa, v ktorej sa nachádza učiteľka a učiteľ na svojej profesijnej dráhe. Výskumy zvláštností profesijného vývoja prinášajú

zistenia o tom, ako môže životný cyklus ovplyvniť ich profesijný výkon. Zlepšovanie práce sa zakladá na predpoklade: čím vyššia etapa, tým je vyššia kvalita výkonu profesie. Porozumenie špecifikám jednotlivých vývojových fáz umožní efektívnejšiu podporu učiteľstvu pri zvládnutí úloh formulovaných školou, ale aj špecifikám vnútorných potrieb, ktoré v rôznych etapách vývoja učiteľky a učiteľa vedome, či nevedome pociťujú (Pasternáková 2017). Průcha (2002, s. 29) uvádza, že „učiteľská profesia a práca jednotlivých učiteľov je vždy spojená nielen s vonkajšími, sociálnymi, politickými, ekonomickými i kultúrnymi podmienkami, ale aj osobnostnými charakteristikami konkrétnych učiteľov. Preto je žiaduce pristupovať k objasneniu vývoja etáp profesijnej dráhy v učiteľskej profesii z dvoch hľadísk:

- sociálnej vzťahovej normy – objektívneho vyhodnocovania charakteristík učiteľstva ako relatívne ustálenej socioprofesijnej skupiny;
- individuálnej vzťahovej normy – vyhodnocovaniu jedinečných životných a profesijných príbehov konkrétnych učiteľov“.

Pre výskum profesijného vývoja učiteľstva posledných desaťročí je príznačná paradigmatická pluralita cez kognitívne, sociálne, konštruktivistické, sociokonštruktivistické, či personalistické a humanistické prístupy, ktoré sa vyznačujú hľadaním odpovede na otázku: Ako prebieha profesijný vývoj jednotlivca na jeho profesijnej dráhe a čím sa vyznačujú zvláštnosti jeho profesijného učenia? Výskum zvláštností profesijného vývoja učiteľov prináša zistenia o tom, ako môže životný cyklus ovplyvniť jeho profesijný výkon. Periodizácia etáp profesijnej dráhy učiteľa sa zakladá na predpoklade, čím vyššia etapa, tým je vyššia kvalita výkonu profesie. Vlastné členenie na etapy tiež nie je jednotné. Mnohé štúdie prijali normatívne vyčlenenie vývojových etáp pri výkone profesie, ktoré sú založené na chronologickom poňatí. Poňatie fáz profesijnej dráhy v učiteľstve ako mimoriadne dynamického javu pri výkone učiteľskej profesie je stále nejednoznačné. Doposiaľ nemáme dostatok výskumných zistení, ktoré by verifikovali niektoré hypotézy charakteristík fáz profesijnej dráhy, vnútorných zákonitostí a faktorov, ktoré determinujú výkon profesie. Profesijný vývoj je len ťažko kategorizovateľný pretože je individuálny, premenlivý a v celoživotných procesoch profesijného učenia býva dôsledkom súbežného pôsobenia a neustálej rekonštrukcie osobnostného vývoja i utvárania profesijnej identity. Zmeny u učiteľov pod vplyvom ich životných a pracovných skúseností vykazujú individuálne rozdiely a nemôžu byť zjednodušene vysvetlené fyzickým vekom, očakávaním gradácie, kríz, úbytkom schopností a pod. Tieto prístupy vnímajú ako samozrejmosť vývoj osobnosti učiteľa (napr. v experta), ale nie sú prepracované konkrétne indikátory týchto zmien v rôznych kontextoch pracovného prostredia. Pritom ignorujú skutočnosť, že učitelia majú rozdielne podmienky pre svoj rozvoj (individuálne charakteristiky) aj podľa škôl, na ktorých pôsobia (škola ako zamestnávateľská organizácia). Etapové (gradačné) modely bývajú kritizované, lebo v malej miere rešpektujú fakt, že životný cyklus učiteľa môže obsahovať aj prvky stagnácie, regresu a nie každý dospeje do expertnej etapy. Napriek tomu v mnohých krajinách (vrátane Slovenska) vznikli a fungujú profesijné štandardy pre (formálne) odlišenie týchto etáp v profesijnom vývoji a hodnotení kvality pedagogickej činnosti (napr. atestácie). Členenie profesijnej dráhy pramení z niekoľkých klasifikačných kritérií. Sú nimi napr. predpokladaný nárast kvality profesijných výkonov, uvedomelé procesy utvárania schopnosti sebareflexie pedagogickej činnosti, schopnosť vyrovnávať sa so zvyšovaním psychickej záťaže a pod.

Učiteľstvo je „celoživotnou“ profesiou čo znamená, že väčšina absolventov prípravného vzdelávania (spravidla trvajúceho 5 rokov) nastúpi do pedagogickej praxe na školách, kde profesijne pôsobí približne 40 rokov. Túto etapu trvajúcu štyri desaťročia (s výhľadom jej predĺžovania z dôvodu posunu odchodu veku nástupu do dôchodku) budú nevyhnutne sprevádzať turbulentné sociálne, ekonomické a technologické zmeny. Učiteľstvo bude vystavené neustálym a zložitým požiadavkám, na ktoré bude musieť pohotovo reagovať. Bez ohľadu na fyzický vek, zdravotný stav, celkovú psychickú spôsobilosť jednotlivca bude v učiteľstve stále väčší tlak na profesionálne zvládnutie očakávaní zamestnávateľov, zákonných zástupcov a ich detí. Pre manažment školy sa tým vytvára aj nové pole pôsobenia, ktoré je možné nazvať – age manažment. Podľa MPSVaR SR (2017 s.4–6) sa

vekový manažment vzťahuje na rôzne dimenzie riadenia ľudských zdrojov v rámci organizácie s dôrazom na primerané zastúpenie vekových skupín a všeobecnejšie tiež na celkové riadenie starnutia pracovnej sily. V definícii riadenia otázok týkajúcich sa veku sa zdôrazňuje, že v každodennom riadení by sa mali zväžiť faktory súvisiace s vekom, vrátane pracovných podmienok a individuálnych pracovných úloh, aby sa všetci bez ohľadu na vek cítili dostatočne schopní dosiahnuť svoje vlastné ciele a ciele organizácie. Správny vekový manažment (t. j. spravodlivé zaobchádzanie so zamestnancami rôzneho veku) by mal byť súčasťou každodenných princípov riadenia organizácie. Opatrenia vekového manažmentu zahŕňajú činnosti k riešeniu demografickej situácie a demografických zmien na pracovisku a sú určené k podpore vekovej diverzity na pracovisku. Takéto opatrenia by mali predovšetkým zaistiť, aby každý zamestnanec mal možnosť využiť svoj potenciál a nebol znevýhodnený kvôli svojmu veku. Stratégie vekového manažmentu by mali byť smerované ku všetkým vekovým skupinám zamestnancov, t. j. k začínajúcim zamestnancom, k zamestnancom stredného veku a k tým zamestnancom, ktorí pomaly ukončujú svoju pracovnú dráhu. Rovnako je nevyhnutné, aby stratégie vekového manažmentu zohľadňovali nielen pracovnú oblasť, ale aj mimo-pracovné resp. voľnočasové aktivity zamerané na osobnostný rozvoj a udržiavanie dobrej duševnej a fyzickej kondície. Zahrnutie voľnočasových aktivít (oblasť neformálneho vzdelávania a rozvoja) do stratégií vekového manažmentu je kľúčové ako z pohľadu zamestnanca, tak aj z pohľadu zamestnávateľa, aby bol motivovaný pristupovať nediskriminačne k mladším i starším zamestnancom, avšak s ohľadom na ich potreby vyplývajúce zo zrelšieho veku.

Medzi hlavné zásady vekového manažmentu patria predovšetkým dobré vedomosti o vekovom zložení organizácie; spravodlivé postoje k starnutiu; pochopenie pre individualitu a rozmanitosť; podpora pracovných schopností; uplatňovanie strategického myslenia; dôraz skôr na prevenciu než na riešenie problémov reakciou; zameranie na celý pracovný život a všetky vekové skupiny, nielen na starších zamestnancov; holistický prístup zahŕňajúci všetky dimenzie, ktoré prispievajú k efektívnemu vekovému manažmentu. Výsledky štúdia a poňatie fáz profesijnej dráhy v učiteľstve ako mimoriadne dynamického javu pri výkone učiteľskej profesie sú stále nejednoznačné. Doposiaľ nemáme dostatok výskumných zistení, ktoré by verifikovali niektoré hypotézy charakteristík fáz profesijnej dráhy, vnútorných zákonitostí a faktorov, ktoré determinujú výkon profesie. Je zrejmé, že len podpora profesijného rozvoja učiteľstva rešpektujúca špecifiká vývoja v príslušnej fáze profesijnej dráhy môže byť efektívna.

2.3 Profesijná kariéra

Jedným z kľúčových pojmov súvisiacim s problematikou profesijného rozvoja je pojem kariéra. Tento pojem sa vyskytuje v súvislosti s mnohými profesiami. Profesie sa medzi sebou líšia spôsobom a dĺžkou prípravy, potrebnými vedomosťami a zručnosťami, špecifickosťou a náročnosťou vykonávanej pracovnej činnosti, vnímaním zo strany spoločnosti, či príslušníkmi profesie. Podľa Ertelt – Ruppert (2011) by v sa 21. storočí mali životné dráhy utvárať ako individuálne koncepcie. Priebeh životnej dráhy je určovaný predovšetkým spoločenskými potrebami a ľudské správanie sa tak stáva nielen funkciou jednotlivca, ale aj prostredia. Je jedno, ako sú individuálne charakteristiky stabilné, prostredie sa mení tak rýchlo, že vyžaduje od človeka, aby bol flexibilný, adaptabilný a učiaci sa po celý život. Je pritom potrebné rozlišovať, či ide o kmeňových zamestnancov (trvalá pracovná zmluva, využívajú aktuálne kompetencie a učením rozvíjajú nové, aby obstáli na trhu práce), periférny zamestnanci (rozvíjajú sa v sekvenciách mikro cyklov životnej dráhy a ich ďalší rozvoj môže, ale nemusí nadväzovať na predchádzajúce profesijné skúsenosti, ich dôležitou kompetenciou je zamestnateľnosť) alebo marginálni zamestnanci (sústreďujú sa výhradne na kompetencie potrebné na výkon „zajtrašej práce“). V posledných rokoch sa pojem kariéra v súvislosti s učiteľstvom užíva stále častejšie a nachádzame ho v medzinárodných dokumentoch (Charta učiteľa 1996, EÚ 2018), národných stratégiách vzdelávania (Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania v SR z roku 2018) alebo rezortnej legislatíve (Profesijný zákon č. 138/2019 Z. z. NR SR). Spravidla sa poňatie

učiteľskej kariéry objavuje v dvoch doposiaľ neuspokojivo objasnených, ale pritom komplementárnych kontextoch:

- *Formálna kariéra (založená na legislatívne určenom postupe) v kariérovom systéme upravujúcom vertikálny pohyb po rebríčkoch – kariérových stupňoch v profesii.*
- *Neformálna kariéra založená na aktívnom kariérovom sebarozvoji jednotlivca alebo celého pedagogického zboru za podpory manažmentu školy.*

Teoretické východiská kariéry v učiteľskej profesii sú obsiahnuté vo vedách, ktoré v rôznej miere a hĺbke vedeckého poznania skúmajú súvislosti procesov kariéry jednotlivca v pracovnom živote: sociológia (profesii), psychológii (práce), (aplikovaná) etika, andragogika (profesijná), manažment (školský), politika (vzdelávacia), ekonomika (školstva) a iné. Švec (2008 s. 30) chápe kariéru ako životnú dráhu (projektovanú postupnosť sociálnych rolí stanovenú jednotlivcami ako súčasť ich životných plánov) alebo sled zamestnaní (progresívne sa rozvíjajúcu sekvenciu príbuzných profesijných rolí alebo pracovných skúseností, cez ktoré jednotlivci postupujú počas svojho pracovného života, často so zvyšovaním ich prestíže a odmien). Kariéra zahŕňa rozvoj osobnosti človeka a jeho prácu v dynamicky sa meniacom svete. Ide o kontexty, v ktorých sú kľúčovými faktormi: jednotlivec, prostredie, interakcia a zmena. Pattonová – McMahanová (2006 s. 24–36) podávajú rozsiahly prehľad kariérových teórií a zdôrazňujú, že v súčasnosti sú jednotlivci stále častejšie nútení zameriavať sa na zamestnateľnosť a nie istotu zamestnania, pritom sa učia zručnostiam, ktoré im pomôžu prebrať zodpovednosť za určovanie smeru a vývoj svojej kariéry. Bezpečnosť a perspektíva spočíva v jednotlivcovi, jeho vedomostiach a zručnostiach, nie v pracovnom mieste. V poslednom období teoretici kariérového vývoja vzhľadom k rôznorodosti prístupov a komplexnosti problematiky považujú za perspektívne zblížovanie a integráciu kariérových teórií do ucelenejších preklenovacích rámcov či teórií.

Kariéra sa spája nielen s jednotlivcami, ale uvedomujeme si, že je dôležitá aj pre organizácie. Cez rozvoj jednotlivcov (ich individuálne kariéry) je možný rozvoj školy ako celku a preto podpora kariéry v organizáciách je kľúčovou otázkou ich rozvoja. Profesionálna kariéra je rozvíjateľná učením jednotlivca a učenie sa je súčasne fundamentom, potenciálom pre jeho kariérnu perspektívu. Štúdium procesov profesionálneho učenia (učenia sa kariére) vytvára príležitosť na andragogické intervencie podporujúce sebarozvoj človeka v profesii. Každé úsilie o zlepšovanie ľudskej činnosti (vrátane pracovnej) vyžaduje vysokú mieru autoregulácie (sebariadenia), ktoré sa prejavuje ako rozhodovanie ovplyvňujúce kariérovú perspektívu človeka. Kariéra v dôsledku miery sebariadenia môže mať vzostupný, ale aj kolísavý, zostupný, či stagnujúci priebeh. Miera autoregulácie dospelého je pre kariérovú perspektívu zásadná. K autoregulačným mechanizmom patria:

- schopnosť osvojiť si a udržať pozitívne hodnoty,
- schopnosť sebamotivácie a sebadisciplíny (sústredenia sa),
- schopnosť ovládať emócie a stres a zväziť dôsledky svojho rozhodovania a konania,
- schopnosť zosúladiť vlastné kariérne ciele a plány s potrebami zamestnávateľa,
- konzistencia hodnôt, kariérových plánov a schopností.

Očakávanie lepšej kvality výchovy a vzdelávania na školách je často spájané s profesionalizáciou učiteľskej práce. Štúdiá OECD (Guerrero 2017) sumarizuje výsledky vedeckého výskumu o učiteľskej profesii a uvádza niektoré kľúčové zistenia. Podľa nich je učiteľská profesia semi/neúplnou/polo profesiou. Chýba jej expertnosť pretože užíva výsledky vedeckého výskumu, ale sama k budovaniu konceptov, teórií a validizácii procesov výrazne neprispieva (naopak ich neraz kritizuje ako irelevantné pre každodennú pedagogickú prax), čím zostáva na úrovni vedomostí „receptového“ typu. Neznalosť širokého zázemia poznatkov pedagogickej teórie vyvoláva neistotu v odbornom zdôvodnení rozhodovacích procesov vo výučbe. Profesionálne rozhodovanie sa však zakladá na preukázaní vedomostí a zručností vychádzajúcich zo systematizovaného a aktualizovaného objemu vedeckých poznatkov. Nesúhlas učiteľstva s procesmi štandardizácie profesijných kompetencií a evalvácií procesov výučby je prejavom nepripravenosti prevziať plnú zodpovednosť za

pedagogickú prácu, čo je v iných profesiách nemysliteľné. Uvedené výhrady (ale aj ďalšie) voči profesionalite učiteľstva je možné rôznymi systémovými intervenciami riešiť. Koncept profesionalizácie (ako intervenčná stratégia) obsahuje niekoľko komponentov a jedným z nich je podpora profesijného (kariérového) rozvoja učiteľstva (Pavlov 2017). EK (2017) odporúča na zlepšenie profesijnej prestíže učiteľstva okrem zvyšovania platov, skvalitňovania pregraduálnej prípravy, zlepšenia výberu uchádzačov na učiteľskú profesiu aj nové stratégie podpory učiteľov pri výkone pedagogickej činnosti. Opatrenia sú orientované predovšetkým na profesijný rozvoj učiteľov v podmienkach škôl, čo predpokladá systémové zmeny nielen v poňatí podpory profesijného rozvoja učiteľov ako aktívnych subjektov očakávaných zmien, ale aj efektívnej podpory poskytovanej manažmentmi škôl. Špecifickým prejavom podpory profesijného rozvoja učiteľstva je tvorba modelov profesijnej kariéry, ktoré vytvárajú podmienky pre gradáciu profesijných kompetencií učiteľiek a učiteľov počas celej profesijnej dráhy. Súčasne sa hľadajú nástroje profesionalizácie zasahujúce najhlbšie štruktúry profesionality (profesijného učenia) učiteľstva, ktoré je možné označiť aj ako podporu kariérovej perspektívy (rozvoja a sebarozvoja) jednotlivcov (napr. EK – EACEA 2018). Ak chceme profesionalizovať učiteľstvo aplikáciou inovačných modelov profesijnej kariéry a podpory kariérového rozvoja jednotlivcov, potrebujeme zhodnotiť prínos relevantných teórií v špecifickom prostredí výkonu učiteľskej profesie.

Kariéra v učiteľstve je dosiahnuteľný výhľad v získaní formálnych kariérových stupňov (pozícií) a príležitostí k úspechu a osobnej spokojnosti (uznaniu a oceneniu) pri výkone profesie. Je to šanca na sebarealizáciu jednotlivca v profesijnom živote spájajúca úspech vo formálnom kariérovom postupe s nárastom miery profesijnej identity, integrity a profesionalizácie pedagogickej činnosti. Kariéra vychádza z osobných a profesijných hodnôt, vyžaduje vnútorné sebaopätovanie, aspirácie, plánovanie a vytrvalé úsilie o sebarozvoj, ktoré je možné a žiaduce zvonku podporovať a usmerňovať. Kariéra v učiteľstve má doposiaľ zväčša pejoratívnu (znevažujúcu) konotáciu na označenie ľudí, ktorí bezohľadne postupujú vo svojej profesii (karieristi). V podmienkach školy ide spravidla o úzke poňatie kariéry v zmysle napredovania po funkčnom rebríčku (zástupca riaditeľa školy, riaditeľ školy, inšpektor). Existuje bezpočet definícií kariéry (ELGPN 2015 s. 9), ktoré ilustrujú jej špecifické teoretické poňatia, ktoré ovplyvňujú praktické aktivity. K témam vzťahujúcim sa k pracovnej kariére (aj v učiteľstve) patria (Bělohávek 1994, ELGPN 2016, Prochádzka et. al. 2015) napr. účel, funkcie a perspektíva kariéry, plánovanie a riadenie kariéry, kariérový cyklus (etapy), kariérový rozvoj a jeho podpora, kariérový úspech, kariérové kotvy, kariérové poradenstvo, kompetencie pre riadenie vlastnej kariéry, talent, manažment a iné. Tieto koncepty sú dnes solídne teoreticky spracované, ale chýbajú ich implikácie na špecifické kontexty pracovného života dospelých v profesii. V učiteľskej profesii kariérou označujeme časť životnej dráhy človeka spätú s prácou – výkonom pedagogickej činnosti v škole. Pojem kariéra charakterizuje mnohostrannosť aspektov a nemožno ju zužovať len na povýšenie a úspešný postup v zamestnaní. Kariéra je cesta, ktorá umožňuje pochopiť správanie a konanie človeka v pracovnom a osobnom živote. V učiteľskej profesii je tradičné manažérske poňatie kariéry (ako vzostupný pohyb v hierarchii pracovných pozícií, funkcií v organizácii) nepostačujúce preto, že je dostupné len pre tých, ktorí aspirujú na novú kvalifikáciu – manažment školy. **Účelom kariéry v učiteľstve je byť lepším expertom na vyučovanie a úspešnejším profesionálom – učiteľkou a učiteľom.** Úlohou vedeckej teórie i podpory kariérovej praxe na školách je hľadať také nástroje, ktoré budú jedinečný účel učiteľskej kariéry podporovať. V tomto význame hovoríme o odbornej (paralelnej) kariére alebo aj expertnej (Lepeňová – Hargašová 2012 s.9–12), ktorá je orientovaná na vzostup odbornosti prejavujúci sa ako očakávaná kvalita pedagogickej činnosti, prijatie zodpovednosti za náročnejšie odborné činnosti (napr. uvádzajúci učiteľ, cvičný učiteľ, vedúci metodických orgánov na škole) alebo formálny kariérový rast. Vzťah medzi manažérskym a odborným poňatím v učiteľskej kariére vytvára pole, ktoré nebolo doposiaľ predmetom výskumu. Učiteľia, ktorí sú expertmi, profesionálmi môžu požívať väčšiu autoritu na pracovisku než tí, ktorým sú podriadení. Autorita založená na expertnosti má trvalejšiu hodnotu než autorita založená na vykonávanej funkcii (človek ju môže stratiť), ale stratiť nadobudnutú a stále aktualizovanú odbornosť nemožno. Odborná kariéra je úzko spätá so vzdelávaním a sebarozvojom a

s podporou, ktorú školy poskytujú svojim zamestnancom. Kariéra sa spája nielen s jednotlivcami, ale uvedomujeme si, že je dôležitá aj pre organizácie. Cez rozvoj jednotlivcov (ich individuálne kariéry) je možný rozvoj školy ako celku a preto podpora kariéry v organizáciách je kľúčovou otázkou ich rozvoja. Profesionálna kariéra je rozvíjateľná učením jednotlivca a učenie sa je súčasne fundamentom, potenciálom pre jeho kariérnu perspektívu. Štúdium procesov profesionálneho učenia (učenia sa kariére) vytvára príležitosť na andragogické intervencie podporujúce sebarozvoj človeka v profesii.

Podpora kariéry v učiteľstve

Model rozvoja a podpory kariéry v učiteľskej profesii sa opiera o koncepty univerzálnych kariérových teórií a špecifická, ktoré sme identifikovali v praxi podpory profesionálneho rozvoja učiteľstva. Medzi kľúčové komponenty tohto modelu patria:

- 1. Interakcia (spolupráca) so spolupracovníkmi na škole i mimo nej.** Práca má spravidla presne vymedzený obsah i čas na plnenie nevyhnutných pracovných činností. Spolupráca nemá presne určený čas, zväčša ani obsah a formu, či miesto. Faktory limitujúce možnosti spolupráce na školách (napriek tomu, že je stále viac žiadanou súčasťou pracovného života na pracovisku) signalizujú otázky učiteľov: Koľko mi zostáva času na spoluprácu? Chcem a potrebujem vôbec spolupracovať? Je s kým spolupracovať? Chcem spolupracovať so mnou? Aké má pre mňa účasť na spolupráci výhody? Aké sú očakávania zamestnávateľa? Aké mám predstavy, skúsenosti o (metódach, stratégiách) efektívnej spolupráci? Spolupráca učiteľstva na školách sa stáva predmetom záujmu výskumu na medzinárodnej úrovni a je mu pripisovaná významná úloha v profesionálnom rozvoji a budovaní kariéry jednotlivcov i pedagogických zborov. Spolupráci je potrebné sa učiť a hľadať také stratégie, ktoré ju budú aj podporovať. Školy sa ocitli v ostrom konkurenčnom prostredí (súperenie o žiaka), ktoré ovplyvňuje školský život a blokuje možnosti spolupráce učiteľstva nielen na jednej škole, ale aj medzi nimi navzájom.
- 2. Otvorenosť pracovným zmenám a inováciám.** Dynamicky sa meniace požiadavky spoločnosti na školy, turbulentné prostredie, v ktorom reagujú na tieto zmeny, vytvára mimoriadne komplexné a jedinečné podmienky na pracovný výkon jednotlivca. Zvlášť pri výkone učiteľskej profesie je zmena všadeprítomná a schopnosť človeka bez ťažkostí zmenu prijať, aktívne ju spracovať a pritom prinášať inovácie je pre školy kľúčová.
- 3. Osobnostné charakteristiky jednotlivca.** Každé úsilie o zlepšovanie ľudskej činnosti (vrátane pracovnej) vyžaduje vysokú mieru autoregulácie (sebariadenia), ktoré sa prejavuje ako rozhodovanie ovplyvňujúce kariérovú perspektívu človeka. Kariéra v dôsledku miery sebariadenia môže mať vzostupný, ale aj kolísavý, zostupný, či stagnujúci priebeh. Miera autoregulácie dospelého je pre kariérovú perspektívu zásadná. K autoregulačným mechanizmom patria napr. schopnosť osvojiť si a udržať pozitívne hodnoty, schopnosť sebamotivácie a sebadisciplíny (sústredenia sa), schopnosť ovládať emócie a stres a zväžiť dôsledky svojho rozhodovania a konania, schopnosť zosúladiť vlastné kariérne ciele a plány s potrebami zamestnávateľa.
- 4. Podporujúce pracovné prostredie na škole.** Podpora profesionálneho rozvoja a profesionálneho učenia sa učiteľstva na školách je predmetom štúdia učiteľskej andragogiky (Pavlov – Krystoň 2017), ktorá zahŕňa aj andragogické profesionálne (kariérové) poradenstvo v učiteľstve. Ide o relatívne nový edukologický pojem, ktorý zdôrazňuje legitimitu a význam andragogickej intervencie v špecifických podmienkach výkonu učiteľskej profesie. Kariérové vzdelávanie sa tým rozširuje o nový prístup – kariérové poradenstvo. Andragogickým kariérovým poradenstvom učiteľstvu rozumieme vedecky zdôvodnené, zámerné intervencie do sebariadenia kariéry jednotlivcov alebo pracovných tímov s cieľom podporiť ich profesionálny rozvoj. Predstavuje komplex poradenských služieb, ktoré sa orientujú na cieľové skupiny:
 - manažment škôl pri vytváraní podmienok a systémovú podporu pre rozvoj individuálnej profesionálnej kariéry zamestnancov i pedagogického zboru školy ako celku,
 - učiteľky a učiteľov pri plánovaní a riadení vlastnej kariéry v profesii (jednotlivci i pracovné tímy). Ide najmä o nastavenie subjektívne vnímaných vlastných schopností, profesionálneho

sebapoňatia, sebaobrazu (presvedčenie, hodnoty, motívy a iné) smerujúceho k prekonávaniu prekážok, sebadôvere, stabilizácii a novým perspektívam sebarozvoja, ale aj zosúladienie vlastných kariérových plánov s potrebami školy.

- poradcov kariérového rozvoja učiteliek, učiteľov a manažmentu škôl, ktorí majú osvojené potrebné kompetencie na poradenskú činnosť.

Okrem zmienených komponentov (podporných opatrení) rozvoja učiteľskej kariéry identifikujeme aj niektoré bariéry, ktoré môžu vo väčšej či menšej miere brániť jej napredovaniu. Bariéry sú spravidla dôsledkom pôsobenia určitých rozporov pri výkone učiteľskej profesie. Medzi najčastejšie artikulované v pedagogických zboroch patria tieto:

- ❑ očakávanie rozvoja a gradácie profesijného výkonu počas celej doby zamestnania je v protirečení s úbytkom síl, starnutím, vyhasínaním, frustráciou, obavami zo straty profesijnej suverenity,
- ❑ inštitucionálne požiadavky a metódy podpory profesijného rozvoja (budovania učiteľskej kariéry) sú v protirečení s individuálnymi potrebami, predstavami o profesionalite, sebarealizácii a úspechu v profesii,
- ❑ požiadavky na celoživotné učenie sa moderným inováciami sú v protirečení so silnejúcou obavou, neistotou, nechotou experimentovať, riskovať a hľadať nové, nedôverou, frustráciou z nepochopenia meniaceho sa sveta alebo neúspechu zo zápasov o jeho zmenu.

Pisoňová et. al. (2017 s.54–56) charakterizuje súčasné možnosti riadenia kariéry, ktorej cieľom je poskytnúť zamestnancom adekvátne vedenie a podporu zodpovedajúcu ich schopnostiam, aspiráciám a talentu. Kariérové vzdelávanie a poradenstvo sa tak stáva kľúčovým nielen pre úspech jednotlivcov, ale aj pracovných tímov na školách. Kariérový rozvoj vnímame nielen v rovine vlastnej profesionalizácie učiteľov, ale aj v širšom spoločenskom kontexte. Teoretické štúdium kariéry v učiteľstve vychádza z paradigmy, že (ne)existencia, resp. nemožnosť kariérového rozvoja tejto veľkej profesijnej skupiny má priamy dopad na kvalitu výchovy a vzdelávania súčasnej i nasledujúcich generácií. Andragogické uchopenie fenoménu kariéry v učiteľstve je legitimizované potenciálom transformácie etablovaných, resp. etablujúcich sa postupov profesijného (kariérového) poradenstva v tomto prostredí. Vedecké skúmanie je determinované absenciou relevantných empirických zistení zameraných na kritickú reflexiu efektivity doposiaľ realizovaných opatrení podporujúcich kariérový rozvoj učiteľstva. Redukcionistický prístup, preferujúci primárne formálny kariérový postup nezodpovedá internacionálnym trendom, ani potrebám tvorivých a iniciatívnych učiteľov. Koncept andragogického kariérového poradenstva učiteľstvu má byť založený na empiricky verifikovanej analýze kariérových perspektív samotných učiteľov a ich predstave o obsahu, procesuálnych i personálnych aspektoch facilitačnej podpory kariérového rozvoja zahŕňajúceho ich vlastné individuálne potreby, ako aj potreby inštitúcie, v ktorej pôsobia.

Podpora profesijného rozvoja je súbor podnetov, podmienok (inštitucionálne, legislatívne, materiálne, finančné, personálne a iné) pôsobiacich na skvalitňovanie práce učiteliek a učiteľov zvonku školy alebo z jej vnútra. Podpora môže mať krátkodobý i dlhodobý charakter, líši sa poskytovateľmi a zameraním, môže byť súčasťou povinnej ponuky na rozvoj učiteliek a učiteľov (nové kurikulum, maturita, testy) alebo vyplývať z vnútorných potrieb školy (ako dopyt po rozvoji). Podpora môže byť za istých okolností poskytovaná aj v úzkej súčinnosti so školou (škola nielen ako objekt podpory, ale aj jej aktívny subjekt). Makro úroveň podpory profesijného rozvoja obsahuje strategické, legislatívne a inštitucionálne prvky. Predstavuje politiky presadzované voči učiteľstvu v podobe národných koncepcií výchovy a vzdelávania, legislatívy (profesijný zákon), ktoré upravujú napr. aj sústavu rezortných verejných inštitúcií na podporu profesijného rozvoja (ich funkcie, kompetencie, systém financovania a pod.) a kompetencie zverené školám v podpore profesijného rozvoja učiteľstva. V tomto význame podpora profesijného rozvoja predstavuje legislatívnymi

podmienkami formálne upravené povinnosti a príležitosti spojené s profesijným rozvojom (podporné inštitúcie, organizačné pravidlá pre postup v kariérom systéme, financovanie druhov a foriem účasti, pracovné úľavy a iné), ktoré smerujú ku zlepšeniu ich pedagogickej činnosti. Dnes prevažuje poňatie podpory profesijného rozvoja učiteliek a učiteľov cez legislatívne, formálne upravené povinnosti a príležitosti spojené s profesijným rozvojom (podporné inštitúcie, organizačné pravidlá pre postup v kariérom systéme, financovanie druhov a foriem účasti, pracovné úľavy a iné), ktoré deklaratívne smerujú k zlepšeniu ich pedagogickej činnosti. Podpora však prirodzene zahŕňa aj široké spektrum neformálnych aktivít, ktoré vznikajú na úrovni školy, z iniciatívy učiteľstva a je orientovaná na uspokojenie vzdelávacích potrieb a sebarozvoj v súlade s potrebami školy.

Podpora profesijného rozvoja sa viac chápe ako efektívny prostriedok školsko-politických reforiem a zmien kvality výučby než priama podpora efektívnych postupov profesijného učenia v podmienkach školy. Profesijný rozvoj prebieha spontánne ako prirodzená súčasť osobnostného vývoja, ale aj ako súčasť vplyvu vonkajšieho prostredia. Filozoficky chápeme podporu profesijného rozvoja učiteľstva ako komplexnú mobilizáciu ich vnútornej motivácie na to, aby sa stali sebaregulujúcim subjektom svojho osobnostného i profesijného rozvoja. Prakticky je podpora profesijného rozvoja učiteľstva špecifický druh aktivít poskytovaný jednotlivcom, skupinám i celému pedagogickému zboru externým poskytovateľom alebo školou za účelom zlepšovania profesijných kompetencií potrebných na riadenie pedagogickej činnosti.

Podpora profesijného rozvoja učiteľstva v národnom kontexte je pod vplyvom paradigmy, ktorá ovplyvňuje podobu praxe profesijného rozvoja. Presadzuje sa dôraz na centralisticky riadenú implementáciu plošných reformných zmien vo všetkých školách, ale nie dôraz na posilnenie úlohy individuálneho sebarozvoja, intervencií ku spolupráci v jednotlivých školách. Zmena paradigmy podpory profesijného rozvoja z centralizovanej a formálnej, na autonómnu a neformálnu sa javí ako efektívny nástroj skvalitňovania práce učiteliek a učiteľov. Za kľúčové v presadzovaní novej paradigmy podpory profesijného rozvoja učiteľstva na Slovensku vidíme uplatnenie týchto princípov:

- zodpovednosť a spoluúčasť učiteliek a učiteľov na príprave a realizácii plánu profesijného (aj kariérového) rozvoja,
- učenie sa v tíme a pri práci (nielen po práci),
- permanentná spätná väzba o efektívite vlastného profesijného rozvoja.

Pre túto paradigmu je charakteristická iniciatíva a autonómia pri riadení procesov profesijného učenia, kde sú učiteľky a učitelia priamo zapojení v procesoch svojho zlepšovania sa, čo povzbudzuje ich sebadôveru. Uplatnenie princípov predpokladá, že aktéri chápu účasť na tvorbe a realizácii programu rozvoja ako profesionálne právo i povinnosť. Učenie sa pri práci vnímajú ako zdroj podnetov rovnocenný iným aktivitám, pritom vyžadujú spätnú väzbu o účinnosti osvojených vedomostí a spôsobilostí v praxi. Chápu, že škola, kolegyne a kolegovia a spoločné učenie sa, je dôležitým zdrojom inšpirácií na realizáciu efektívnych stratégií učenia sa. Diskusia o podpore profesijného rozvoja učiteľstva v národnom kontexte prebieha pod vplyvom paradigmy, ktorá v určitom čase dominuje a kratšie, či dlhšie, resp. viac, či menej intenzívne, avšak vždy reálne ovplyvňuje podobu praxe profesijného rozvoja. Môže predstavovať dôraz na centralisticky riadenú implementáciu plošných reformných zmien vo všetkých školách alebo dôraz na posilnenie úlohy individuálneho sebarozvoja, intervencií ku spolupráci v jednotlivých školách. Nový, komplexný, celoživotný systém podpory by mal byť dôsledne budovaný na princípoch vyjadrujúcich požiadavky učiteľstva a to, aby pomoc bola:

- individualizovaná – pomoc podľa špecifických a jedinečných potrieb a želaní;
- dostupná – pomoc na dosah, čo najbližšie k miestu výkonu práce;
- operatívna – pomoc hneď, keď vznikne problém alebo potreba;
- kontinuálna – pomoc nepretržite počas celej profesijnej dráhy;
- odborná – pomoc skutočného odborníka, experta na riešenie problémov a potrieb.

V diskurze o profesijnom rozvoji učiteľstva rezonuje rozdielna miera pripravenosti „obetovať niečo zo seba“ pre svoj sebarozvoj (čas, úsilie, peniaze a iné). Je zjavné, že pre každého má profesijný rozvoj istú (inú) cenu (hodnotu), ktorá ho motivuje k úsiliu o zlepšovanie. Zväčša si uvedomuje svoje osobné motívy pre profesijný sebarozvoj, menej sú artikulované potreby školy ako inštitúcie poskytujúcej výchovu a vzdelávanie. Profesijný rozvoj má utvárať vnútornú motiváciu pre sebarozvoj, sebazdokonaľovanie, a preto tvorba motivačného systému učiteľstva pre ich permanentné rozvíjanie je východiskom pre metodológiu a organizáciu systému podpory profesijného rozvoja. Formulovanie cieľov podpory vyplýva z chápania roly učiteliek a učiteľov v spoločnosti, vymedzenia profesijných činností (kompetencií) vzhľadom k aktuálnym a perspektívnym potrebám spoločnosti. Až na základe dohody o tom, čo majú v školách robiť, je možné stanoviť to, čo je potrebné urobiť na ich podporu (Starý a kol. 2012 s. 27). Cieľ profesijného rozvoja sa dominantne presadzuje v poňatí zlepšenia kvality výchovy a vzdelávania detí. Ciele výchovy a vzdelávania detí a žiakov v školách vplývajú na profesijný rozvoj učiteľstva a jeho metódy a formy spätne na kvalitu rozvoja detí. Profesijný rozvoj je celoživotné zlepšovanie učiteľstva orientované na ústrednú hodnotu ich profesionality – aktívnu profesijnú sebarealizáciu. Ciele profesijného rozvoja bývajú vyjadrené aj v medzinárodných dokumentoch (EK 2014). Otázka, ako nastaviť podmienky a podporu pre uvoľnenie tvorivých aktivít učiteliek, učiteľov a ich sebarozvoj, je dnes kľúčová pre rozvoj škôl. Zlepšovanie práce učiteľstva a kvalita výchovy a vzdelávania detí vyvoláva aj otázky, ktoré profesijné činnosti ich najviac motivujú pre zlepšovanie výchovy a vzdelávania detí a ktoré učebné stratégie podporujú tvorivé a efektívne riešenia súčasných pedagogických problémov. Odpovede sa teda dotýkajú organizačných (škola ako učiace sa spoločenstvo učiteliek a učiteľov) i psychologických a andragogických faktorov (učiteľstvo ako aktér profesijného sebarozvoja).

Zásadnou otázkou pre učiteľku i učiteľa je, či profesijný rozvoj je jeho povinnosťou alebo právom. Charta učiteľa – v Odporúčaní č.3 – Príprava počas výkonu služby, uvádza: „učitelia sú povinní neprestajne obnovovať svoju kvalifikáciu a vzdelávanie počas výkonu služby, a to by malo byť považované ako právo, tak aj ako povinnosť pedagógov“ (Charta učiteľa, 2002 s.34). Za optimálny považujeme prístup, ktorý umožní stotožnenie vlastnej potreby s potrebami spoločnosti a ponúka dostatočnú motiváciu (spojenú napr. so zvyšovaním profesijnej prestíže, napredovaním v kariérom postupe, v kombinácii s finančným ohodnotením). Účasť na profesijnom rozvoji, jeho mnohotvárných formách a metódach má byť v zásade dobrovoľná a má smerovať k naplneniu práva na sebarozvoj. Ciele profesijného rozvoja učiteľstva bývajú vyjadrené v medzinárodných dokumentoch, návrhoch národných programov výchovy a vzdelávania, rezortných koncepciách, ale zamieňajú sa za ciele inštitúcií, obsahy vzdelávania, prípadne sú nekompatibilné s inými systémovými prvkami sústavy učiteľského vzdelávania ako celku. Finálnym (rezultatívnym) cieľom profesijného rozvoja učiteľstva je zlepšiť výchovu a vzdelávanie detí a žiakov. Praktickým (procesuálnym) cieľom je zlepšiť prácu učiteľstva na všetkých stupňoch škôl a školských zariadení. Ciele profesijného rozvoja je možné popísať z dvoch komplementárnych hľadísk, vystupujú v jednote a vzájomne sa podmieňujú. Hľadisko autonómneho rozhodovania sa učiteľky a učiteľa – ako profesionálov a hľadisko plnenia úloh školskej politiky verejnými zamestnancami.

Cieľom profesijného rozvoja je zdokonaľovanie profesionality učiteľstva za účelom zlepšovania kvality procesov a výsledkov výchovy a vzdelávania žiakov a rozvoja škôl. Naplnenie cieľa profesijného rozvoja sa uskutočňuje podľa všeobecných požiadaviek, ktoré skupina expertov formulovala v roku 2006 ako východiskové princípy realizácie budúcej koncepcie profesijného rozvoja, ako dôležitú podmienku jej úspešnosti z dvoch hľadísk (Kasáčová kol., 2006 s.92–93):

- **užívateľ – profesijný rozvoj učiteľky, učiteľa a kvalita školy:**
 - princíp práva a povinnosti učiteľstva rozvíjať svoje profesijné kompetencie v zmysle etického imperatívu,
 - princíp práva a povinnosti školy formulovať stratégiu personálneho rozvoja učiteľstva v nadväznosti na stratégiu školy,

- princíp slobodnej voľby vlastnej kariérnej cesty (napr. rozhodovania sa pre tempo a obsah vzdelávania),
- princíp subsidiarity v rozhodovaní a zodpovednosti školy za profesijný rozvoj učiteľského zboru,
- princíp rovnej šance v prístupe k profesijnému rozvoju učiteľstva nezávisle od zriaďovateľa, regiónu, stupňa, druhu a typu školy, veku a rodu, dĺžky pedagogickej praxe, učiteľské kategórie, pracovných výkonov a iných faktorov,
- princíp otvorenosti a participácie jednotlivcov aj učiteľských zborov na permanentnom zdokonaľovaní kvality výchovy a vzdelávania.

➤ **kariérny systém – regulatívna funkcia:**

- princíp nadväznosti profesijného rozvoja na pregraduálne vzdelávanie,
- princíp previazanosti profesijného rozvoja s kariérnym systémom a odmeňovaním,
- princíp dynamickosti, otvorenosti, flexibility a plurality kariérneho systému,
- princíp viaczdrojového financovania kariérneho systému (aj za spoluúčasti učiteľstva),
- princíp transparentnosti kariérneho systému,
- princíp rovnosti šancí v kariérnom systéme pre všetky kategórie v učiteľstve.

Tieto všeobecné princípy pre činnosť systému a sústavy podpory učiteľstva dávajú odpoveď na to, čím sa je potrebné riadiť v každodennej praxi. Houpert (In Lazarová 2006 s.149–157) nás svojím poňatím princípov profesijného rozvoja inšpiroval, aby sme ich rozšírili smerom ku školocentrickému modelu podpory profesijného rozvoja. Tieto princípy korešpondujú s aktuálnymi trendmi podpory profesijného rozvoja v Európe a vo svete (Lemke 2010; Schleicher ed. 2012). V Tabuľke 6 sme sústredili štyri nosné princípy pre efektívnu podporu profesijného rozvoja učiteliek a učiteľov a kontext (prístupy), ktorý ich uplatnenie vyžaduje od participujúcich subjektov – aktérov (učiteľstvo, škola, poskytovateľ a lektor). V každej rovine sme zdôraznili kľúčové činnosti, na ktoré je potrebné sa sústrediť, aby bol princíp rozvoja naplnený.

Princípy podpory profesijného rozvoja učiteliek a učiteľov v školocentrickom modeli podpory:

- Vzdelávanie pomáha učeniu dospelých ľudí, ktorí sú plne zodpovední za svoj život a plne kompetentní prijímať vlastné rozhodnutia o svojom učení. Zodpovednosť za spoluúčasť na príprave, tvorbe a realizácii programu rozvoja znamená dať učiteľkám a učiteľom možnosť vybrať si z ponuky podľa vlastných potrieb, spoluvytvárať obsah vzdelávania, hodnotiť jeho priebeh a výsledky. Ak sa program rozvoja stane ich „vlastníctvom“, je vyšší predpoklad, že bude motivačným stimulom pre ich aktívne zapojenie a rozvoj.
- Praktická skúsenosť učiteľky a učiteľa z vlastnej pedagogickej činnosti hrá dôležitú úlohu v ich profesijnom rozvoji a predstavuje aj dominantnú metódu prehlbovania profesijných kompetencií v kontexte života školy a školskej triedy.
- Spätná väzba, ak poskytneme učiteľke a učiteľovi nástroje, spôsoby získavania spätnej väzby, sebareflexie osvojených kompetencií, očakávame, že podporíme ich sebaistotu aj budovanie spôsobilosti „vidieť svoju vlastnú pedagogickú činnosť v zrkadle teórie i praxe“ (Kasáčová 2005).
- Učenie sa v tíme vyžaduje, aby rozvojové aktivity prebiehali za aktívnej účasti učiacich sa tímov učiteliek a učiteľov, učiacich sa spoločenstiev, ako organizované učenie v podmienkach školy (Kasíková – Dubec 2009; Pol 2007; Lazarová 2011).

Tabuľka 6 Princípy podpory profesijného rozvoja učiteľstva v kontexte ďalších aktérov

PRINCÍPY PODPORY	Učiteľka a učiteľ	Poskytovateľ (škola)	Poskytovateľ (iný dodávateľ ponuky)	Lektorka a lektor
Zodpovednosť a spoluúčasť na príprave, tvorbe a realizácii programu rozvoja	Chápe, že účasť na tvorbe a realizácii programu rozvoja je profesionálne právo i povinnosť	Spoluvytvára podmienky na individuálny profesijný plán rozvoja učiteľov v súlade s rozvojom pedagogického zboru školy	Programy vytvára v súčinnosti s potrebami škôl, učiteliek a učiteľov, tak aby boli pri ich tvorbe, realizácii aktívnymi účastníkmi	Povzbudzuje otvorenosť a spoluprácu, je poradcom pri individuálnom a školskom plánovaní profesijného rozvoja
Učenie sa v práci a pri práci (nielen po práci)	Chápe, že učenie sa pri práci je rovnocenným zdrojom podnetov pre jeho profesijný rozvoj ako iné aktivity	Vytvára podmienky na metódy učenia sa pri (v) práci (výučbe) ako zdroj profesijného rozvoja učiteliek a učiteľov školy	Programy rozvoja pripravuje tak, aby obsahovali metódy a formy podporujúce učenie pri (v) pedagogickej činnosti	Vytvára príležitosti na profesijné učenie sa v pedagogickej činnosti ponukou spektra inováčných metód učenia sa
Spätná väzba o efektívite profesijného učenia	Vyžaduje spätnú väzbu o účinnosti osvojených vedomostí a spôsobilostí získaných profesijným rozvojom v praxi	Vyžaduje spätnú väzbu o efektívite profesijného rozvoja pozorovateľnú v pedagogickej činnosti	Ponúka ako integrálnu súčasť programu merateľné výsledky jeho prínosu pre pedagogickú činnosť učiteľstva	Disponuje nástrojmi spätnej väzby o efektívite osvojených vedomostí, spôsobilostí pre pedagogickú prax
Učiť sa v tíme – školocentrický model rozvoja	Chápe, že škola, kolegovia a spoločné učenie sa, je dôležitým zdrojom inšpirácií na efektívne metódy učenia sa	Podporuje tímové projekty profesijného rozvoja na škole, aktívne vyhľadáva podnety na inovácie	V ponuke programov zahŕňa aj skupinové formy a metódy podpory profesijného rozvoja pedagogického zboru školy	Sústredzuje sa na pomoc učiacim sa tímom učiteliek a učiteľov priamo pri práci poradenstvom (mentoring, tútoring, koučing)

Zdroj: Pavlov 2013, s.59

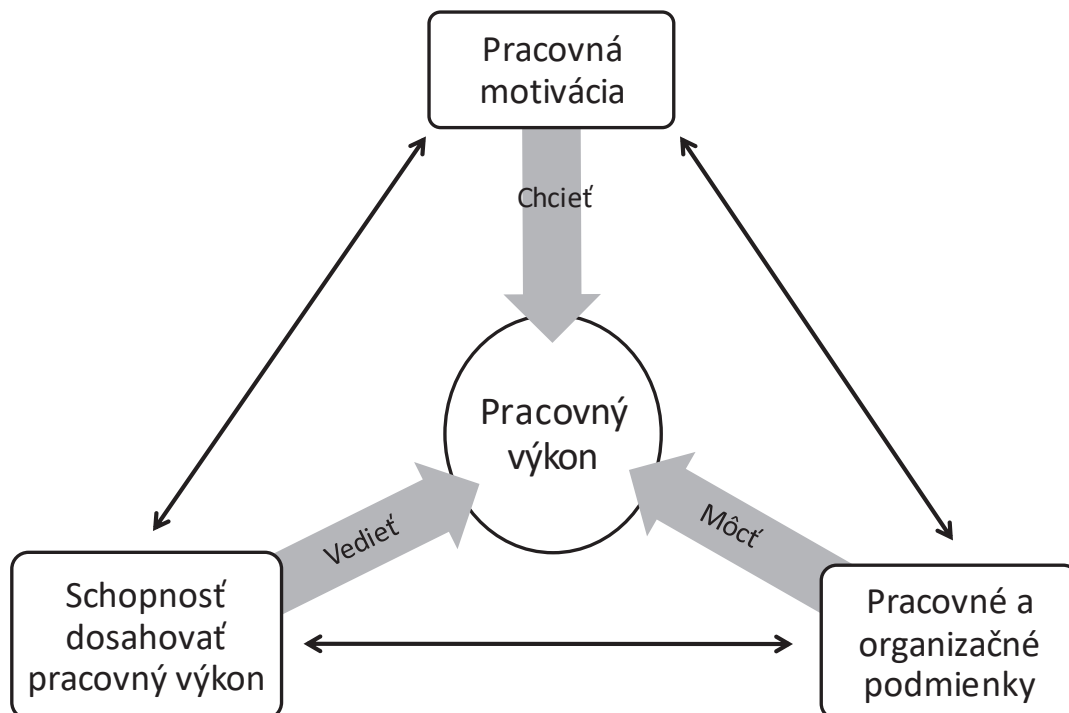
Uvedené princípy podpory profesijného rozvoja korešpondujú s našim modelom školocentrickej podpory v tom, že ju orientujú na utváranie aktívneho prístupu učiteliek a učiteľov ku sebarozvoju, prednostne v podmienkach vlastnej školy a tímovej spolupráce s ostatnými.

3 Pracovná motivácia a učebné potreby v učiteľstve

3.1 Pracovná motivácia

Porozumenie motivácii človeka, je kľúčom k pochopeniu jeho prežívania, správania a konania aj v práci. Medzi motiváciou a pracovným výkonom existuje priamy vzťah, ktorý sa obvykle vyjadruje vzorcom: **pracovná výkonnosť = (vedomosti, zručnosti a postoje) x motivácia**. Motivácia (chcieť) a pracovná spôsobilosť (vedieť) a technicko-organizačné podmienky (môcť) vytvárajú základný predpoklad pracovnej výkonnosti (Schéma 6).

Schéma 6 Predpoklady pracovného výkonu zamestnanca organizácie



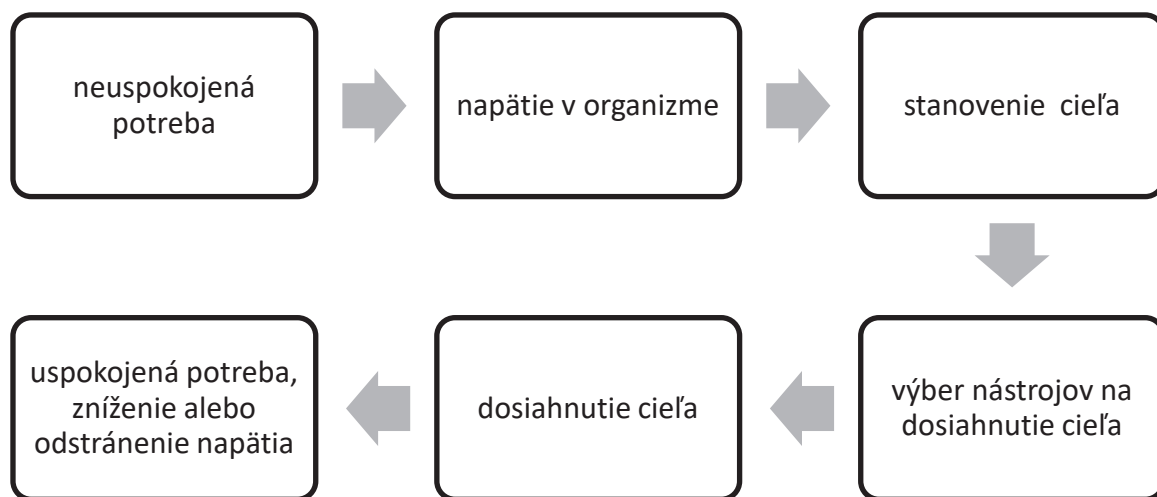
Zdroj: Pavlov – Krystoň

Otázky pracovnej motivácie človeka sú predmetom záujmu psychológie a mnohých jej teórií, ktoré sa navzájom nevyučujú a perspektívne smerujú k vytvoreniu metateórie. V teoretickom myslení o motivácii človeka neexistuje jednoznačná zhoda, prítomnosť mnohých filozofických myšlienkových prúdov spôsobuje, že podľa Procházku a kol. (2015 s.61) je výskum pracovnej motivácie založený na hypotetickom konštrukte, ktorý je zložitý priamo merať, ale v praxi je dôležitým faktorom súvisiacim s pracovným výkonom alebo pracovnou spokojnosťou. Oblasť pracovnej motivácie obsahuje množstvo teórií skúmajúcich pôvod podnetov vedúcich jednotlivca k pracovnej aktivite. Ide o súbor vnútorných a vonkajších síl, ktoré človeka podnecujú k určitému pracovnému správaniu a konaniu, určujú jeho podobu, smer, intenzitu a trvanie. Motivácia (pracovná) predstavuje súhrn incentívov, ktoré podnecujú, smerujú a udržiavajú správanie človeka určitým spôsobom. Zisťovanie motivácie je hľadaním odpovede na otázku, prečo sa človek správa určitým spôsobom, čo je príčinou jeho správania. Pracovná motivácia vychádza jednak z vnútorného súboru potrieb, záujmov, hodnôt a pod., jednak z vonkajších vplyvov, ako sú uspokojenie zo

samotného priebehu práce, z dosiahnutých výsledkov, zo sociálneho postavenia, prestíže profesie, zo sociálnych vzťahov spojených s výkonom práce, z ocenenia a pod., pričom miera ich naplnenia je úmerná miere spokojnosti so zamestnaním.

Motív je pohnútkou ku správaniu a konaniu a má zložku energizujúcu (dáva silu a energiu pre konanie) a riadiacu (usmerňuje konanie, volí spôsob a cieľ) a je vyvolaný stimulom (podnetom). V ľudskej psychike pôsobí súbor špecifických, viac či menej uvedomovaných motívov, ktoré človeka aktivizujú alebo brzdia v správaní a činnosti. Stimuly ako podnety vonkajšieho alebo vnútorného prostredia vyvolávajú zmeny správania a konania. Reakcie ľudí na rovnaké podnety sa rôznia a základnými zdrojmi motivácie sú potreby, návyky, záujmy a hodnotová orientácia človeka.

Schéma 7 Cieľovo orientované motivačné správanie



Zdroj: Pavlov – Krystoň

Pre naše úvahy tieto teórie poskytujú pozadie, na ktorom môžeme analyzovať a lepšie rozumieť správaniu a konaniu učiteľstva pri výkone práce – pedagogickej činnosti. Keďže profesijný rozvoj je celoživotný proces neustáleho udržiavania a zlepšovania profesijných kvalít človeka najmä prostredníctvom učenia sa, je pre nás dôležité, ako tieto procesy učenia sa v školskej organizácii iniciovať, podnecovať. Je skutočnosťou, že v oblasti profesijnej andragogiky doposiaľ nedisponujeme zásadnými výskumnými zisteniami, ktoré by umožňovali vyvodiť závery o špecifikách pracovnej motivácie, výkonu a spokojnosti učiteľstva. Mnohokrát sa ponosujeme, že učiteľstvo je málo motivované, že výkon a spokojnosť môžeme očakávať len od vysoko motivovaných alebo, že spokojnosť s prácou bez pozitívnej motivácie nie je možná a pod. Špecifiká výkonu učiteľskej profesie tvoria neodmysliteľný kontext, ktorý musíme brať vo výskume motivácie učiteľstva do úvahy. Opierame sa o relevantné psychologické teórie, špecifiká výkonu učiteľskej profesie a kontext podpory profesijného rozvoja, ktoré sú základnými premennými v tomto rámci. Aj v učiteľskej profesii platí, že hlavnými motivátormi môžu byť zmeny:

- ekonomické (výška platu, odmeňovanie, sociálna starostlivosť a pod.),
- pracovné (atraktívny charakter práce, zaujímavosť, náročnosť, miera samostatnosti zodpovednosti a sebarealizácie, využitie kvalifikácie a potenciálu, pracovné podmienky, osobná prestíž a autonómia v práci a pod.),

- sociálno-psychologické (medziľudské vzťahy, štýl riadenia, klíma na pracovisku a pod.),
- statusové (hrdosť na spoločenský status vykonávanej práce, pracovná pozícia, možnosti kariérneho rastu, odborný a osobnostný rozvoj, úspech a uznanie v práci a pod.).

Pre andragogický prístup – rozvoj potenciálu docility dospelých, sú blízke tie pracovné motivačné teórie, ktoré za zdroje pracovnej motivácie človeka považujú jeho potreby, návyky, záujmy, ideály a hodnoty.⁸ Procházka a kol. (2015 s. 59–60) uvádza, že teórie potrieb patria k najstarším teóriám motivácie, ktoré je možné aplikovať aj v oblasti pracovnej motivácie. Vychádzajú z predpokladu, že zdrojom motivácie človeka je jeho neuspokojená potreba. Úsilie uspokojiť nenaplnenú potrebu vedie človeka k vyvinutiu určitého úsilia. Potreba – prežívaný, pociťovaný nedostatok niečoho čo je pre človeka dôležité a čo sa usiluje eliminovať, odstrániť, kompenzovať, aby redukoval existujúce napätie. Blašková – Hitka (2011, s.80–99) uvádzajú, že teórie potrieb sa sústreďujú na skúmanie podstaty motivácie a spôsobov jej ovplyvňovania prostredníctvom pozornosti zameranej na identifikovanie a využívanie fungovania najzakladenejších foriem ľudských motívov – potrieb. Potreby v zmysle istých nedostatkov alebo naopak istých prebytkov sú najpriamejším iniciátorom správania jednotlivcov a skupín. V prípade pociťovaných nedostatkov sa jednotlivci a skupiny usilujú odstrániť mieru nedostatočnosti a nahradiť ju pocitom naplnenia, kompletnosti stavu (organizmu, mysle). V prípade pociťovaných prebytkov sa prejavuje snaha odstrániť „prebytkovú“ mieru uvažovaného stavu (hodnoty, majetku, zodpovednosti, stresu) a prinavrátiť organizmus do stavu psychického a fyzického pohodlia. Göbelová – Seberová (2012 s.69) profesijné (pracovné) potreby označuje ako jednu zo subjektívnych determinánt pracovnej činnosti (spokojnosti i výkonu) a uvádza klasifikáciu teórií pracovnej motivácie:

- teórie zamerané na obsah (čo nás motivuje) skúmajú motivačné príčiny (neuspokojené potreby) podnecujúce pracovné správanie a konanie človeka, ktoré chce eliminovať, uspokojiť (A. Maslow, C. Alderfer, F. Herzberg, McClelland);
- teórie zamerané na proces (ako sme motivovaní) skúmajú, aké pohnútky vedú človeka k určitému správaniu a konaniu pri uspokojovaní jeho potrieb (Adams, Latham a Locke, Kolman akol.).

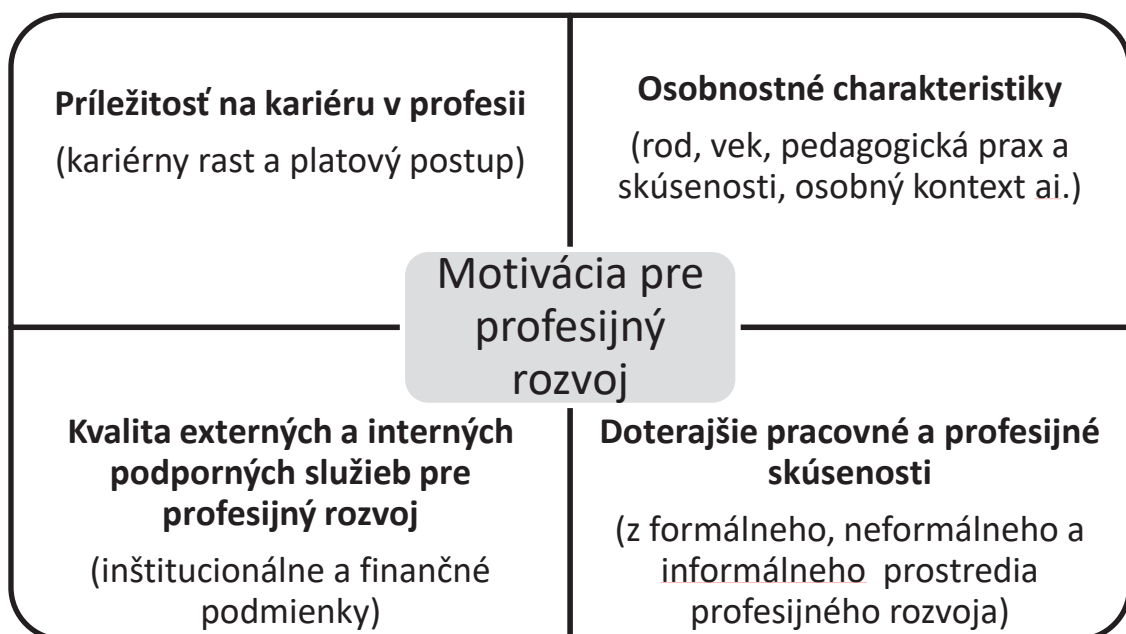
Štúdium učebných potrieb učiteľstva patrí do okruhu záujmu profesijnej andragogiky (Prusáková a kol., 2010 s.49), kde sa presadzuje koncepcia humanistickej psychológie, ktorá vidí problém motivácie väčšmi v účastníkovi než v podmienkach vytváraných vonkajšími faktormi (stanovisko behavioristickej psychológie). Ak má byť učiteľka a učiteľ motivovaný pre profesijný rozvoj (sebazdokonaľovanie ako najvyšší stupeň individuálnych potrieb), má mať naplnené všetky potreby nižšieho rádu (uspokojená potreba prestáva byť potrebou). Tam, kde nie sú uspokojené potreby zabezpečenia, istoty v práci, sociálneho združovania a ocenenia výsledkov práce, je nízky predpoklad, že človek bude motivovaný pre sebarozvoj. Okrem uspokojovania individuálnych, vnútorných potrieb učiteľstva je dôležité, aké sú vonkajšie podmienky povzbudzujúce motiváciu na profesijný rozvoj. Školy a učiteľstvo majú veľmi odlišné predstavy o tom, ako by mal fungovať ich profesijný rozvoj. Tento rozpor sa môže efektívne riešiť, ak sú splnené podmienky:

- existencia motivácie učiteľstva pre vlastný profesijný rozvoj,
- existencia analýzy učebných potrieb učiteľstva,
- existencia súladu programu školy a individuálnych potrieb učiteľstva,
- existencia podpory rozvoja učiteľstva vedením školy.

⁸ Tu odporúčame napr. práce Göbelová – Čížiková 2012 (o učiteľských profesijných potrebách v dimenzii pracovnej spokojnosti), Harausová 2015 (o motivácii a pracovnej spokojnosti – výkonnosti zamestnancov organizácií verejnej správy), Blašková – Hitka 2011 (o modely riadenia pracovnej motivácie v priemyselných podnikoch).

Pozitívne a negatívne vplyvy motivačných faktorov práce učiteľstva na jeho profesijnú motiváciu sú predmetom pedagogických aj psychologických výskumov. Šimčíková – Čížková (2010) uvádzajú ako zdroje pozitívnej motivácie pre profesiu učiteľky a učiteľa prácu s deťmi, kreativitu vo vyučovaní, seberealizáciu a osobný rozvoj, charakter pracovnej doby. K negatívnym motívom zaradili stresujúce prostredie, platové ohodnotenie, zlú spoluprácu s rodičmi, správanie detí a ďalšie. Kosová (2007, s. 10–11) uvádza, že motivácia pre rozvoj a profesijné učenie je daná charakterom práce (učenie nedospelých), ktorý určuje aj poňatie efektívnych procesov učenia. Učitelia sú viac objektom než subjektom svojho rozvoja (vzdelávania), keďže v učiteľskej profesii nefungujú motívy pre vzdelávanie, ako je to u iných profesií (napr. chýba kariérny postup prinášajúci prestíž, zvýšenie platu či príležitosti na seberealizáciu). Je to aj preto, že zdravá pracovná nespokojnosť podnecujúca k rozvoju nie je prepojená so spätnou väzbou o výsledkoch a kvalite práce od nadriadených, kolegov, expertov. A preto je profesijný rozvoj učiteľov (na rozdiel od iných profesií) motivovaný existujúcou ponukou, módnymi trendmi, tlakom vedenia školy a pod. V praktickej rovine sa úroveň motivácie prejavuje ako konkrétne postoje jednotlivcov k aktivitám profesijného rozvoja. Vlastné skúsenosti s profesijným rozvojom učiteľstva a štúdiom motivačných systémov podpory profesijného rozvoja u nás i v zahraničí, nás vedú k formulovaniu zásadných faktorov utvárajúcich motiváciu (Schéma 8). Vznikli redukciou návrhov iných autorov, popisujú vnútorné i vonkajšie aspekty a sú v súlade aj so zisteniami Daya (In Beran a kol. 2007 s.116). Medzi kľúčové faktory motivácie pre rozvoj radíme osobnostné charakteristiky; doterajšie skúsenosti z aktivít profesijného rozvoja; kvalitu, dostupnosť a komplexnosť externých podporných služieb pre rozvoj; príležitosti na kariérny rast a platový postup. Každý z faktorov súčasne predstavuje významný zdroj rozvojových potrieb človeka (i keď v rôznej intenzite).

Schéma 8 Faktory motivácie učiteľstva pre profesijný rozvoj



Zdroj: Pavlov 2014, s.82

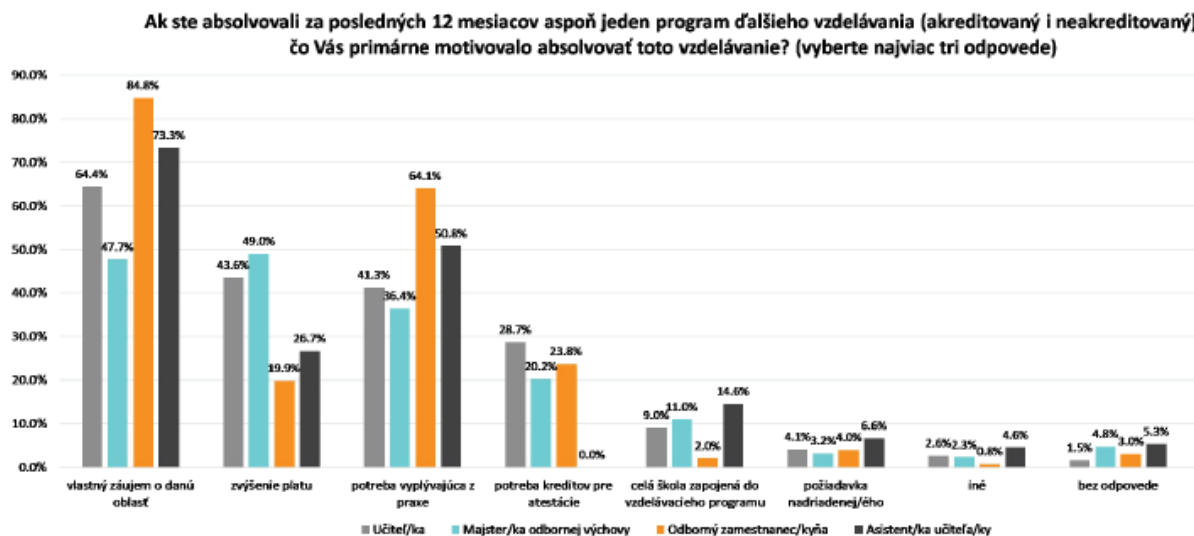
Časť učiteľstva (ich iniciatív) odmieta tlak (aj keď nepovinnej vonkajšej motivácie) a hlási sa k vnútornej motivácii založenej na profesionálnej zodpovednosti za svoj rozvoj, ktorý je prejavom ich slobodnej vôle, motivácie uspokojiť svoje vzdelávacie potreby (nielen pre finančné benefity) predovšetkým pre samotnú hodnotu profesijného rozvoja. Okrem stimulov pre rozvoj (vyjadrených v podobe finančných ziskov) aj samotný systém a sústava podpory profesijného rozvoja môže pôsobiť

motivačne (vlastným efektívnym nastavením). Motivácia pre profesijný rozvoj predstavuje komplexný, u každého jednotlivca vysoko individualizovaný systém podmienený mnohými faktormi. Lazarová (2006 s.79) uvádza tieto determinanty motivácie pre profesijný rozvoj:

- osobnostné črty (otvorenosť k učeniu a zmenám, sebahodnotenie a sebarozvoj),
- vek (motivácia rozvíjať sa klesá ku koncu profesijnej kariéry),
- kariérny postup (splnenie podmienok pre funkčný a platový postup),
- pohlavie (muži spravidla motivovaní v ženských kolektívoch ašpirovať na riadiace funkcie),
- doterajšia skúsenosť s profesijným rozvojom (spokojnosť/nespokojnosť s absolvovanými aktivitami),
- osobný a rodinný kontext (dôvody, pre ktoré učiteľka a učiteľ z objektívnych dôvodov nemá príležitosť na profesijný rozvoj, nedostatok času, financií, dostupnosť ponuky vzdelávania, organizačné aspekty – málotriedna škola, rodinné zázemie a pod.).

Priblížime niektoré aktuálne výskumné zistenia v oblasti motivácie pre profesijný rozvoj v rámci projektu To dá rozum (Hall a kol. 2019), ktorý uvádza výsledky a interpretácie, ktoré neodkrývajú hlboké štruktúry potrieb učiteľstva prepojené s motiváciou. Za prejav ich motivácie označujú a skúmajú: účasť na vzdelávaní (početnosť účasti na akreditovanej a neakreditovanej ponuke kurzov) a aktivitu na profesijnom rozvoji motivovaných finančnou odmenou (vonkajšia motivácia). V Grafe 2

Graf 2 Motivácia pre vzdelávanie učiteľstva



Zdroj: To dá rozum 2019, 2.5.4 s.5

Záver autorov výskumu: „Pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne v slovenskom vzdelávacom systéme sa podľa výsledkov tohto kvantitatívneho prieskumu v súčasnosti málo vzdelávajú. Hoci sa primárne vzdelávajú kvôli vlastnému záujmu, priznávajú tiež, že aj získanie príplatku ku mzde je pre nich silným motivačným faktorom. Významná váha tejto externej motivácie je však podľa respondentov kvalitatívneho zberu dát podmienená kriticky nízkymi mzdami v školstve. Hlavným nedostatkom súčasného systému profesijného rozvoja je, že finančne oceňuje pedagogických a odborných zamestnancov za absolvovanie schválených vzdelávacích programov a žiadnym spôsobom nezohľadňuje, či sa vďaka absolvovaným vzdelávaniam reálne zvýšila kvalita ich práce.“ Výsledok teda hovorí o tom, že atraktivitu profesie najsilnejšie spoluvytvárajú externé faktory – príprava na povolanie, viac príležitostí na rozvoj, lepšie podmienky na prácu, lepšie spoločenské uznanie a vyšší plat. Ostatné faktory, ktoré majú učители pod kontrolou sú podstatne menej zastúpené – napr. viac tímovej práce, lepšie vzdelávanie počas kariéry, vyšší stupeň samostatnosti.

Z toho je možné vyvodiť aj perspektívne nástroje andragogickej intervencie na posilnenie motivácie pre profesijný rozvoj učiteľstva.

3.2 Vymedzenie potrieb v profesijnom rozvoji

Každý človek má určité potreby, ktoré súvisia s jeho životom alebo prácou a vytvárajú široké spektrum otázok, ktoré je potrebné pochopiť a uspokojiť. V kontexte našej učebnice skúmame hlavne tie potreby, ktoré sa prejavujú, súvisia a uplatňujú sa v špecifickom pracovnom prostredí. To prirodzene neznamená, že sú izolované od ostatných potrieb človeka alebo, že sú jediné, ktoré si človek uvedomuje. V pracovných organizáciách sa začína o potrebách zamestnancov hovoriť, uvažovať najmä vtedy, keď ich vedeniu záleží na efektívite práce a jej zlepšovaní. Podobne manažmenty škôl chápu, že poznanie potrieb zamestnancov je integrálnou súčasťou cyklu ich profesijného rozvoja a je nevyhnutné mu venovať profesionálnu pozornosť. Školy spravidla otázku skúmania potrieb spájajú s požiadavkami školskej legislatívy najmä v oblasti plánovania profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov alebo hodnotenia ich pracovného výkonu. Vyskytujú sa aj školy, kde sa iniciatívne a kontinuálne venujú otázkam učebných potrieb svojich zamestnancov.

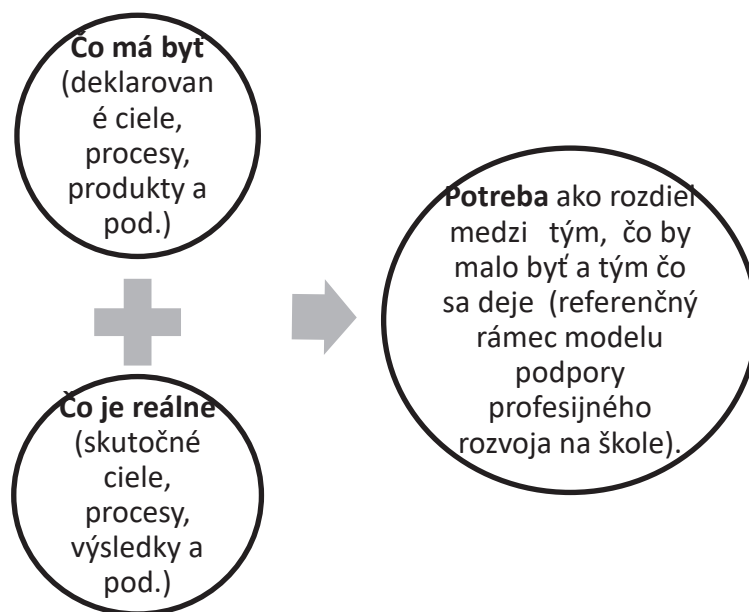
Profesijný zákon NR SR č.138/2019 Z. z. prináša povinnosť plánovania profesijného rozvoja pre školy a školské zariadenia v SR. Nejde už len o plánovanie akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania ako doposiaľ, ktoré bolo neraz formálne a nezahŕňalo široké spektrum iných efektívnych postupov profesijného učenia. V školskej praxi a profesijnom rozvoji učiteľstva vzniká potreba reagovať a vyrovnávať sa touto požiadavkou. Podľa zákona sa profesijný rozvoj riadi plánom profesijného rozvoja (plán prijatý na obdobie štyroch rokov a z neho vyplývajúce ročné plány), ktorý vychádza zo zamerania školy, školského zariadenia. Plán profesijného rozvoja vydáva riaditeľ po prerokovaní so zriaďovateľom, zástupcami zamestnancov a v pedagogickej rade. Ročný plán vzdelávania možno počas jeho platnosti dopĺňať a meniť v súlade s aktuálnymi možnosťami a potrebami školy, školského zariadenia. Podľa § 64, ods.3 zákona je pôsobnosť zamestnávateľa v profesijnom rozvoji určená tým, že zodpovedá za súlad profesijného rozvoja pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca s potrebami školy, čo vyznačí v pláne profesijného rozvoja. Naplnenie tejto povinnosti zo strany manažmentu školy vyžaduje niekoľko krokov:

- Poznať legislatívny kontext a zodpovednosti vedenia školy v plánovaní profesijného rozvoja.
- Porozumieť podstate profesijného rozvoja učiteľstva (jeho cieľom, funkciám, zvláštnostiam v učení a pod.).
- Ovládať metodiku plánovania profesijného rozvoja učiteľstva v podmienkach školy (všetky etapy).
- Proces plánovania profesijného rozvoja riadiť v zmysle participatívneho princípu (aktívneho podielu všetkých, ktorých sa plánovanie dotýka).

Jedličková (2014 s.36–37) kladie otázku prečo sa dospelí vzdelávajú a – ak tomu tak nie je – prečo by sa mali vzdelávať? Stretávame sa so zúženým poňatím užitočnosti vzdelávania v dospelosti, ktoré sa vzťahuje výhradne k jeho profesijnému uplatneniu. Ide síce o častý a legitímny dôvod, ale nemal by byť jediný. Téma analýzy, identifikácie vzdelávacích potrieb sa rieši vo vzťahu k profesijnému vzdelávaniu v zamestnávateľských subjektoch na troch úrovniach (vzdelávacie potreby z pohľadu dospelého jednotlivca, z pohľadu firmy, inštitúcie a z pohľadu spoločnosti). Za kľúčové považuje vzdelávacie potreby jednotlivca, avšak v širšom než len profesijnom zábere. Ide o kontext všetkých životných situácií, v ktorých si môže dospelý uvedomovať deficit svojich vedomostí a zručností pre naplňovanie niektorej zo svojich rolí. Dospelý usiluje o zmenu stavu a hľadá cesty na odstránenie alebo zmiernenie deficitu. Identifikácia vzdelávacích potrieb dospelých by mala byť chápaná ako dôležité východisko pre koncipovanie vzdelávacích príležitostí v mieste, regióne aj v širšom národnom i nadnárodnom meradle tvorcami vzdelávacej politiky a tiež témou andragogických výskumov.

V nasledujúcej časti charakterizujeme aktuálny teoretický koncept „vzdelávacích potrieb“ a objasníme náš pohľad na túto problematiku, vymedzením nosných konštruktov a vnútorných väzieb medzi nimi. Predstavíme model učebných potrieb v andragogike a možnosti ich evalvácie v praxi. V odbornej literatúre sa táto problematika vyznačuje výraznými odlišnosťami v užívaní pojmov označujúcich vybrané javy a skutočnosti. Mužík – Palán (2008 s.17–20) vymedzenie vzdelávacej potreby spájajú s tým, že pracovný výkon nie je na požadovanej úrovni a v určitých profesijných činnostiach sa pracovník môže zlepšovať. Prusáková (2010 s.14–15) vzdelávacie potreby v oblasti ďalšieho profesijného vzdelávania chápe ako neoddeliteľnú súčasť systémového prístupu ku vzdelávaniu zamestnancov v organizácii. Ide o definovanie rozdielov medzi tým, aká je situácia a aká by mala byť. Zistením rozdielov sa identifikujú možnosti riešenia nedostatkov pomocou vzdelávania a učenia sa. Vzdelávanie nemá len reaktívny charakter – ako riešenie chýb a nedostatkov, ale aj proaktívny – ako perspektívne zmeny a motivácia k hľadaniu nových prístupov v profesijnom rozvoji a jeho podpore. Průcha (2014 s.37) vzdelávacie potreby jednotlivcov označuje ako stavy prežívania, či pociťovania nedostatku niečoho, či potrebnosti niečoho, čo subjektu chýba, čo sa mu javí ako preferencia či ideál, ktorý môže byť dosiahnutý prostredníctvom nejakej formy vzdelávania. Vzdelávacie potreby sú na jednej strane ovplyvňované hodnotami, ktoré subjekt zdieľa, na druhej strane sa stávajú motivačným stimulom jeho činnosti. Je prirodzené, že vzdelávacie potreby subjektu sa menia v priebehu života (mladosť, dospelosť, sénium). Ďalej upozorňuje, že akékoľvek profesijné vzdelávanie dospelých môže mať pozitívne výsledky len vtedy, ak je založené na presnom hodnotení potrieb príslušných pracovníkov vo vzťahu k obsahu a cieľom tohto vzdelávania. Názorne (Schéma 9) je možné vyššie opísané procesy charakterizovať aj ako hľadanie deficitu (nedostatku), disproporcie (nepomeru alebo nevyváženosti) medzi tým čo by malo byť (ciele, procesy, výstupy a pod.) a tým čo reálne existuje, čo sa deje. Keďže však práca ako taká obsahuje bezpočet kontextov, pracovných úloh, podmienok a vzťahov je nevyhnutné vymedziť referenčný rámec, v ktorom budeme deficit posudzovať. V našom prípade ide o okruh manažovania, podpory profesijného rozvoja a učenia sa v organizácii – škole.

Schéma 9 Potreby zamestnanca v organizácii



Zdroj: Pavlov – Krystoň

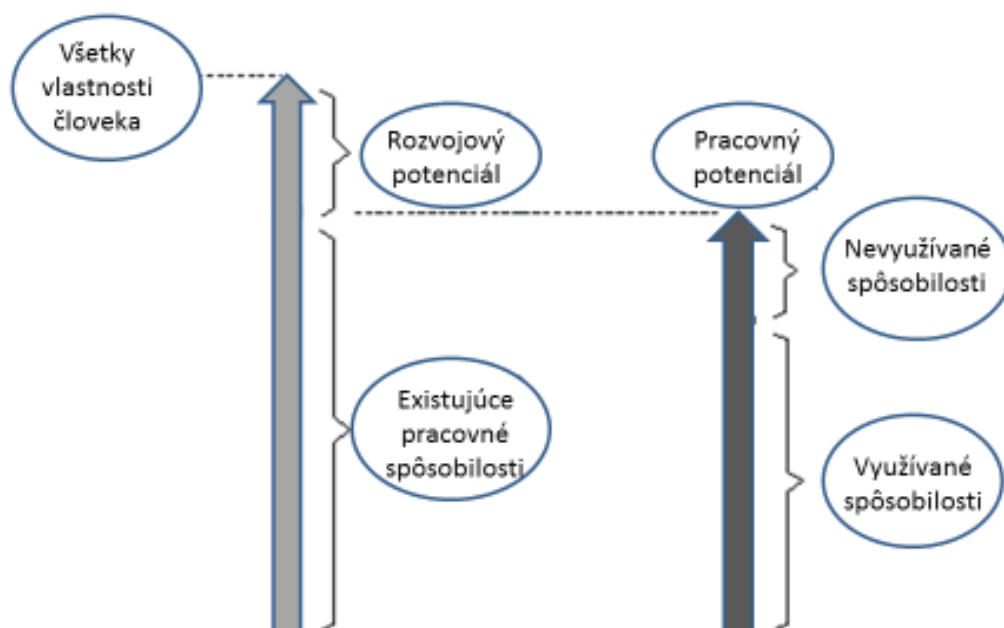
V najširšom význame je pre nás referenčným rámcom človek a jeho rozvoj prostredníctvom edukačných (výchovných, vzdelávacích a poradenských) aktivít. Odborné texty z oblasti andragogiky, personalistiky, manažmentu ľudských zdrojov nejednoznačne pristupujú k vymedzeniu potrieb jednotlivca. Hovorí o vzdelávacích potrebách, rozvojových alebo aj učebných potrebách jednotlivca. Hroník (2011 s.31) rozlišuje medzi rozvojom – ako procesom orientovaným na dosiahnutie žiadanej zmeny

pomocou učenia sa a vzdelávaním ako jedným z jeho spôsobov (spravidla organizovaným a inštitucionalizovaným). Učenie (sa) zahŕňa rozvoj aj vzdelávanie, ale v špecifickom význame. Potreba v tom najvšeobecnejšom význame vznikla z nejakého dôvodu a má byť uspokojená, aby nastal, pokračoval, gradoval rozvoj zamestnanca. Niekedy sa uvádza na miesto potreby aj požiadavka, ktorá je jej verbálnym (písomným) vyjadrením, keď ju klient jasne pomenoval, definoval. Náš prístup je založený na učebných potrebách lebo vzdelávanie je len jednou (aj keď najvýznamnejšou) z ciest ich nasýtenia. Bontová (2015 s.9) vzdelávacie potreby dáva do vzťahu k rozvoju profesijných kompetencií. Vzdelávacie potreby sa viažu najmä na vedomosti (prevažuje kognitívny rozmer). Rozvoj profesijných kompetencií je širší, viacvrstevný, viacrozmerný (obsahuje afektivitu a konatívnosť). Pojmom učebné potreby rozširujeme identifikáciu potrieb na šírku životnej reality dospelého, v ktorej sa učí (hoci sa aktuálne nevzdeláva).

Podstatou procesov komplexného rozvoja je učenie sa jednotlivca so zámerom dosiahnuť určitú zmenu. Vzdelávanie (ako organizovaný proces učenia sa) je v tomto význame prostriedkom (nástrojom) ďalšieho rozvoja človeka. **V našej práci budeme užívať pojem učebné potreby, ktorý vymedzujeme ako deficit, ktorý má dospelý človek v uplatňovaní svojho potenciálu na učenie.** Učebné potreby sú teda širšie než vzdelávacie, súvisia s procesmi učenia sa v rôznych prostrediach a podobách. Nástrojom rozvoja zamestnancov nemusí byť nutne len vzdelávanie a nie vždy musí byť potreba človeka uspokojená vzdelávaním. Okrem vzdelávania existujú aj iné nástroje podpory rozvoja zamestnancov – výcvik, tréning, poradenstvo, mentoring, koučing a ďalšie.

Na zvládnutie pracovných úloh každý človek využíva určitý potenciál (vlastnosť, ktorá dáva predpoklad využitia v prospech nejakého účelu). Pracovný potenciál je predpoklad spôsobilosti vykonávať prácu. Rozvojový potenciál dáva predpoklad osobného rozvoja i pracovných spôsobilostí. Každý človek má určité vlastnosti – nadanie, presvedčenie, motiváciu, skúsenosti a ďalšie. Niektoré sa transformujú na reálne pracovné spôsobilosti (existujúci pracovný potenciál), ktoré človek na pracovnom mieste uplatňuje. Ale časť zostáva nevyužívaná, lebo ju na pracovnom mieste nepotrebuje (ak je nevyužívaná časť významnejšia než využívaná, človek je na nesprávnom mieste) alebo ju využíva nesprávne. Tá časť predpokladov (potenciálu) človeka, ktorá ešte nie je premenená na reálne pracovné spôsobilosti, tvorí jeho rozvojový potenciál (Schéma 10).

Schéma 10 Rozvojový potenciál zamestnanca



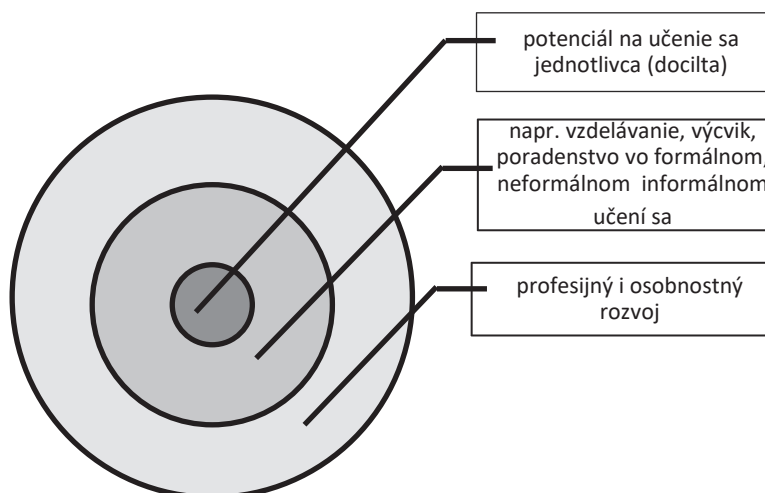
Zdroj: Pavlov – Valent 2020, s.3

V zárodku vzniku potreby dospelého človeka je nejaký problém, s ktorým si nevie rady, nevie ho riešiť (buď pre súčasnú situáciu alebo perspektívny plán, cieľ v osobnom živote, práci). V našom kontexte nejde o riešenie všetkých potrieb, ale len tých, ktoré súvisia s rozvojom a sú zvládnuteľné, riešiteľné procesom učenia sa dospelého. Ide o každú potrebu, ktorá súvisí s potenciálom učiteľnosti (docilitou) človeka a má možnosť ho rozvíjať rôznymi prostriedkami a nástrojmi. Rozvoj je v najširšom (andragogickom) význame aktívna (učebná) činnosť jednotlivca, ktorá pomáha uspokojiť jeho potreby, čím odstráni určitý deficit a dosiahne kvalitatívne vyššiu úroveň učebného potenciálu (vedomostí, zručností, spôsobilostí a postojov) na riešenie osobných a pracovných úloh. Dokážu si zamestnanci uvedomiť minulé potreby, ktoré boli (v minulosti) úspešne saturované a viedli k zlepšeniu ich pracovného výkonu? Ak áno, ktoré to boli a aké nástroje boli použité na ich uspokojenie? Dokázali si z toho vziať poučenie pre evalváciu súčasných potrieb? Ktoré potreby vyžaduje pracovný kontext neustále udržiavať v rovnováhe s ich nasýtením (napr. potreba učenia sa). Profesionálny rozvoj (a jeho podpora) nemá len naprávať to, čo sa javí ako nedostatočné, nežiadúce, ale malo by sa zamerať na evalváciu a uspokojovanie tých potrieb, ktoré u zamestnancov vytvárajú schopnosti pripravenosti vziať na seba nové, perspektívne kompetencie a zodpovednosti.

3.3 Učebné potreby zamestnancov

Andragogické (učebné) potreby predstavujú taký deficit v osobnom alebo pracovnom živote človeka, ktorý je možné (ak klient prejaví záujem a spoluprácu) uspokojiť intervenciou do procesov učenia sa klienta (vzdelávanie, sebvzdelávanie, poradenstvo, výcvik a iné prostriedky). Učebné potreby v organizácii predstavujú deficit (medzeru medzi tým, čo by malo byť a čo reálne je) v pracovnom výkone zamestnancov, pracovných tímov alebo celých organizácií, ktorý je možné nasýtiť (uspokojiť) intervenciou do procesu učenia sa jednotlivcov, tímov, ale aj celej organizácie (organizačné učenie). V tomto zmysle môžeme hovoriť o individuálnych učebných potrebách a organizačných učebných potrebách. „Odfiltrovanie“ tých skutočných učebných potrieb dospelých od iných (psychologických, sociálnych, ekonomických a pod.) je pre efektívnu andragogickú pomoc nevyhnutné. V Schéme 11 ilustrujeme vzájomný vzťah medzi najhlbšou štruktúrou, ktorú predstavuje potenciál učiteľnosti človeka (docilita), ďalej nástroje, metódy stratégie, formy ktoré andragogicky zámerne využívame na podporu rozvoja potenciálu docility za účelom uplatnenia v osobnostnom i profesionálnom rozvoji človeka. *Rozvoj je v najširšom (andragogickom) význame aktívna (učebná) činnosť jednotlivca, ktorá pomáha uspokojiť jeho potreby, čím odstráni určitý deficit a dosiahne kvalitatívne vyššiu úroveň učebného potenciálu (vedomostí, zručností, spôsobilostí a postojov) na riešenie osobných a pracovných úloh.*

Schéma 11 Vzťah medzi docilitou (potenciálom), nástrojmi na intervenciu a cieľom rozvoja



Zdroj: Pavlov – Krystoň

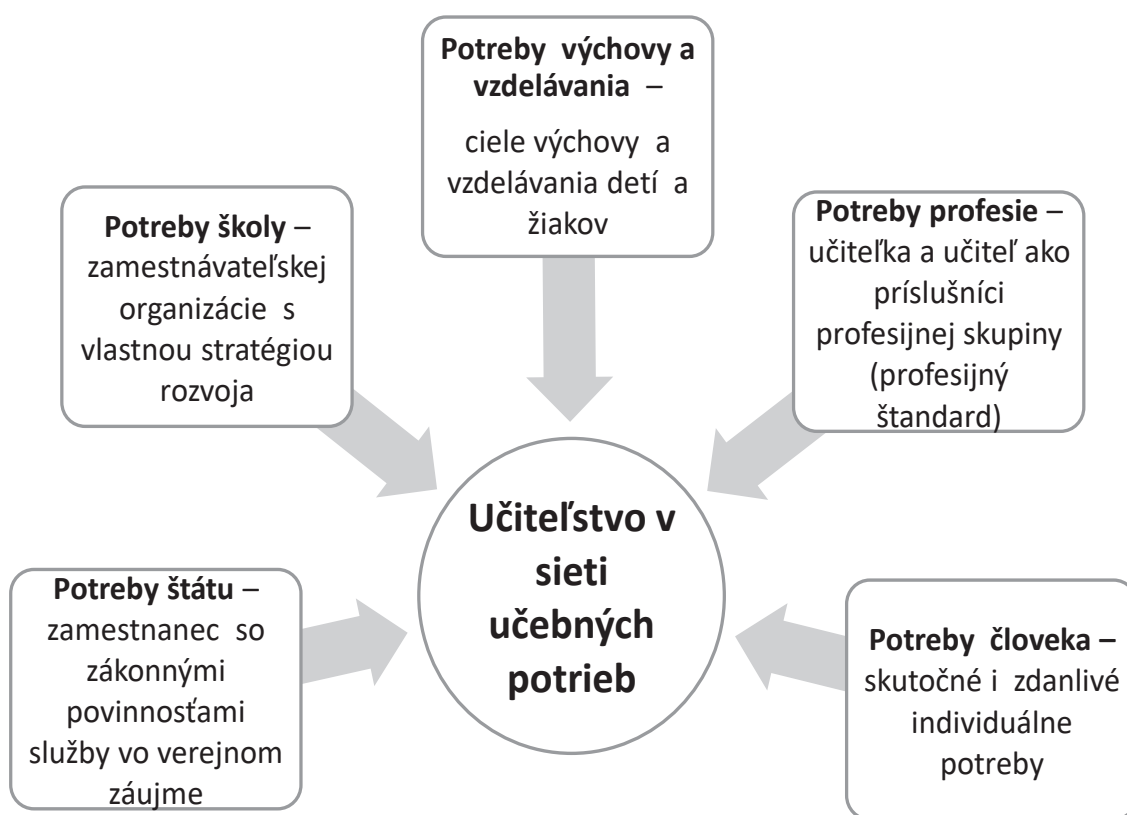
Göbelová – Seberová (2012 s.69) profesijné potreby označujú ako jednu zo subjektívnych determinánt pracovnej činnosti človeka, ktoré ponímajú ako dynamickú štruktúrovanú jednotku obsahujúcu kategórie:

- osobnostný profil (osobnostné predpoklady a požiadavky profesie na individuálne zvláštnosti správania a konania);
- osobnú a pracovnú zameranosť (vzťah medzi osobnými potrebami, perspektívami a aspiráciami a požiadavkami profesie);
- odborná pripravenosť (obsah pracovnej činnosti vo väzbe na zvládnutie pracovných úloh na základe osvojených teoretických vedomostí a praktických skúseností);
- pracovná zdatnosť (priebeh pracovnej činnosti vo väzbe na fyzickú a psychickú zdatnosť človeka);
- ekonomický a spoločenský profil ä forma sociálnej interakcie vyjadrujúca väzby postojov človeka k požiadavkám profesie a z nej vyplývajúcich sociálnych rolí.

Učebná potreba je učiteľstvom vnímaná ako napätie medzi požadovanými výsledkami práce a hodnoteným reálnym výkonom. Učebné potreby nemusia byť totožné so vzdelávacími požiadavkami. To znamená, že nie vždy sa strategické potreby školy musia stotožňovať s tým, aké požiadavky považujú v danom momente učiteľky a učitelia za rozhodujúce vzhľadom na svoj profesijný rozvoj. Tento rozpor sa môže vnímať ako konflikt predstáv vedenia školy zámerov vzdelávacej politiky a učiteľstva ako realizátorov každodenných úloh v procese výchovy a vzdelávania. Učebné potreby učiteľstva v kontexte potrieb školy sú výslednicou vzťahu, v akom vonkajšie/vnútorne podmienky a požiadavky vplývajú na kvalitu jeho výkonu, ktorý sa stáva predmetom hodnotenia. Rozpor medzi požiadavkami (štandardom) a hodnotením chápeme ako perspektívnu rozvojovú potrebu. Udržiavanie rovnováhy medzi potrebami jednotlivcov, tímov a školy (keď sú skromné finančné možnosti) je náročné. Zásadným kritériom pri uprednostňovaní určitých potrieb je väzba medzi plánom školy a plánom profesijného rozvoja jednotlivca. Je prirodzené, že proces evalvácie učebných potrieb vzniká v konfrontácii s pedagogickou praxou, úspešnosťou alebo neúspešnosťou učiteľiek a učiteľov v pedagogickej činnosti.

Metódy hodnotenia (evalvácie) učebných potrieb učiteľstva školy sú málo preskúmané, neexistuje metodicky spracovaný systém ich diagnostiky, analýzy ani identifikácie na úrovni jednotlivcov i pedagogických zborov škôl, ktorý by viedol k efektívnej tvorbe plánov profesijného rozvoja prepojených na rozvojové potreby školy. V súčasnosti nie je možné hovoriť o cieľavedomom prepojení potrieb rozvoja školy s učebnými potrebami učiteľstva ako dôležitého princípu profesijného rozvoja učiteľstva a školstva vôbec. Je to aj v dôsledku toho, že na tieto zmeny nebol a stále nie je dostatočne pripravený manažment škôl (praktické riadenie personálneho rozvoja zamestnancov vrátane ich hodnotenia). Schéma 12 vyjadruje okruh učebných potrieb, ktoré ovplyvňujú učiteľstvo (priamo alebo nepriamo) pri artikulovaní vlastných potrieb profesijného rozvoja. Ide o jeho individuálne potreby ako autonómnej ľudskej osobnosti. Ďalej potreby formulované ako požiadavky, očakávania na jeho profesijné kompetencie na pedagogickú činnosť (vyplývajúce z cieľov výchovy a vzdelávania), potreby školy ako zamestnávateľa s vlastnou stratégiou rozvoja (výchovy a vzdelávania žiakov) a štátu ako tvorcu zákonných požiadaviek na zamestnanca vykonávajúceho prácu vo verejnom záujme.

Schéma 12 Sieť učebných potrieb v profesijnom rozvoji učiteľstva



Zdroj: Pavlov 2013, s.62

V odbornej literatúre nachádzame mnoho prístupov ku skúmaniu a triedeniu (učebných) potrieb človeka. Nasledujúca klasifikácia poukazuje na mimoriadnu variabilitu prístupov a zložitost' v ich skúmaní:

Subjektívne/objektívne (aspekt predmetu):

- subjektívne (domnienka o existencii potreby zo strany zamestnanca);
- objektívne (poznatie reálnej, skutočnej potreby spravidla iným subjektom, ktoré je nezávislé na potrebách evalvovaných objektom);

Zoskupenie pracovníkov podľa počtu (aspekt početnosti):

- jednotlivec;
- pracovná skupina, tím (pedagogická rada a metodické orgány školy);
- organizácia (škola);

Naliehavosť (aspekt urgencie):

- naliehavé, akútne, vyžadujúce okamžité prednostné riešenie a uspokojenie (napr. biologické, fyziologické);
- nenaliehavé, latentné, driemajúce (napr. vývojovo vyššie potreby historicky a kultúrne podmienené);

Uvedomenosť (aspekt uvedomenia):

- nevedomé, tacitné, nevyslovené, utajené, neuvedomované (nevyjadrená neznamená, že neexistuje).
- vedomé, explicitné, pomenované, vyjadriteľné (vyjadrená neznamená, že skutočne existuje);

Realizovanosť (aspekt uskutočniteľnosti):

- uspokojené, naplnené, nasýtené, už realizované;
- neuspokojené, nenaplnené, nenasýtené, doposiaľ nerealizované;

Orientácia (aspekt zameranosti):

- osobný život, voľný čas;
- občiansky život;
- práca, profesia;

Stimul (aspekt motivácie - prečo chcem potrebu uspokojiť):

- nasýtenie pre ekonomický efekt (peniaze);
- nasýtenie pre pracovný, kariérový postup, zamestnanosť;
- nasýtenie z dôvodu príkazu, (získania, udržania zamestnania, kvalifikácie, uplatnenia);
- nasýtenie pre osvojenie, vyjadrenie hodnoty;
- iné motívy;

Sebadôvera (aspekt odhodlania a samostatnosti):

- heteronómne – vyžadujúce podporu, radu, pomoc zvonku;
- autonómne – spolieham sa sám na seba, svojpomoc zvnútra;
- kombinované – vyžadujúce oba prístupy;

Reaktivnosť / proaktivnosť (aspekt reakcie):

- reaktívna potreba, keď človek reaguje na okamžitú situáciu, ktorú potrebuje zvládnuť (orientácia na deficit);
- proaktívna potreba – človek v perspektíve vidí cieľ, výzvu, ktorú je potrebné zvládnuť (orientácia na rozvoj);

Profesijná dráha (aspekt profesijnej skúsenosti, resp. kariérovej pozície):

- začínajúci;
- skúsený, samostatný;
- expert, atestovaný;

Príčina vzniku (aspekt dôvodu vzniku potreby):

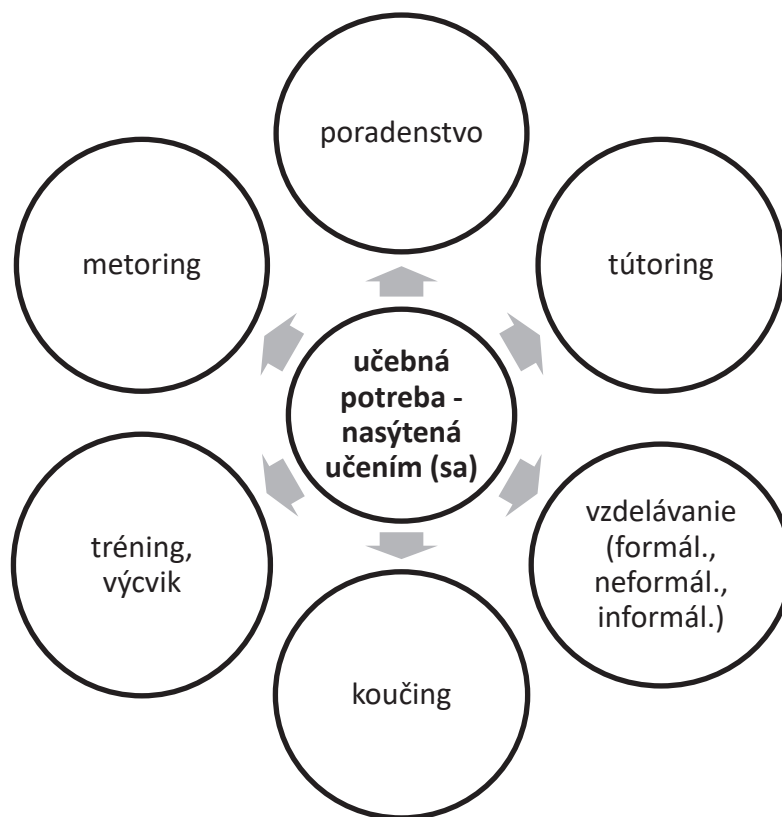
- legislatívne predpisy, vnútroorganizačné normy;
- absencia potrebných kompetencií na výkon práce (v dôsledku ich externého hodnotenia);
- sebareflexia pracovnej činnosti;

Typ učebnej potreby (aspekt „didaktického“ deficitu):

- nedostatok vedomostí;
- nedostatok zručností;
- nedostatok skúseností;
- nedostatok postojov.

Podstatou procesov rozvoja je učenie sa jednotlivca so zámerom dosiahnuť určitú zmenu. Vzdelávanie (ako organizovaný proces učenia sa) je v tomto význame prostriedkom (nástrojom) ďalšieho rozvoja človeka. Učebné potreby sú širšie než vzdelávacie, súvisia s procesmi učenia sa v rôznych prostrediach a podobách, slúžia na uspokojenie širšieho spektra učebných potrieb. Nástrojom rozvoja zamestnancov nemusí byť nutne len vzdelávanie a nie vždy musí byť potreba človeka uspokojená „dávku“ vzdelávania. Existujú aj iné nástroje podpory rozvoja zamestnancov – výcvik, tréning, poradenstvo a ďalšie (Schéma 13). Potreba v tom najvšeobecnejšom význame vznikla z nejakého dôvodu a má byť uspokojená, aby nastal, pokračoval, gradoval rozvoj zamestnanca. Vzdelávanie, výcvik, poradenstvo, tréning, koučing, mentoring, tútoring a iné sú v tomto zmysle nástrojmi, metódami nasýtenia učebnej potreby človeka.

Schéma 13 Učebné potreby človeka a niektoré prostriedky ich uspokojenia

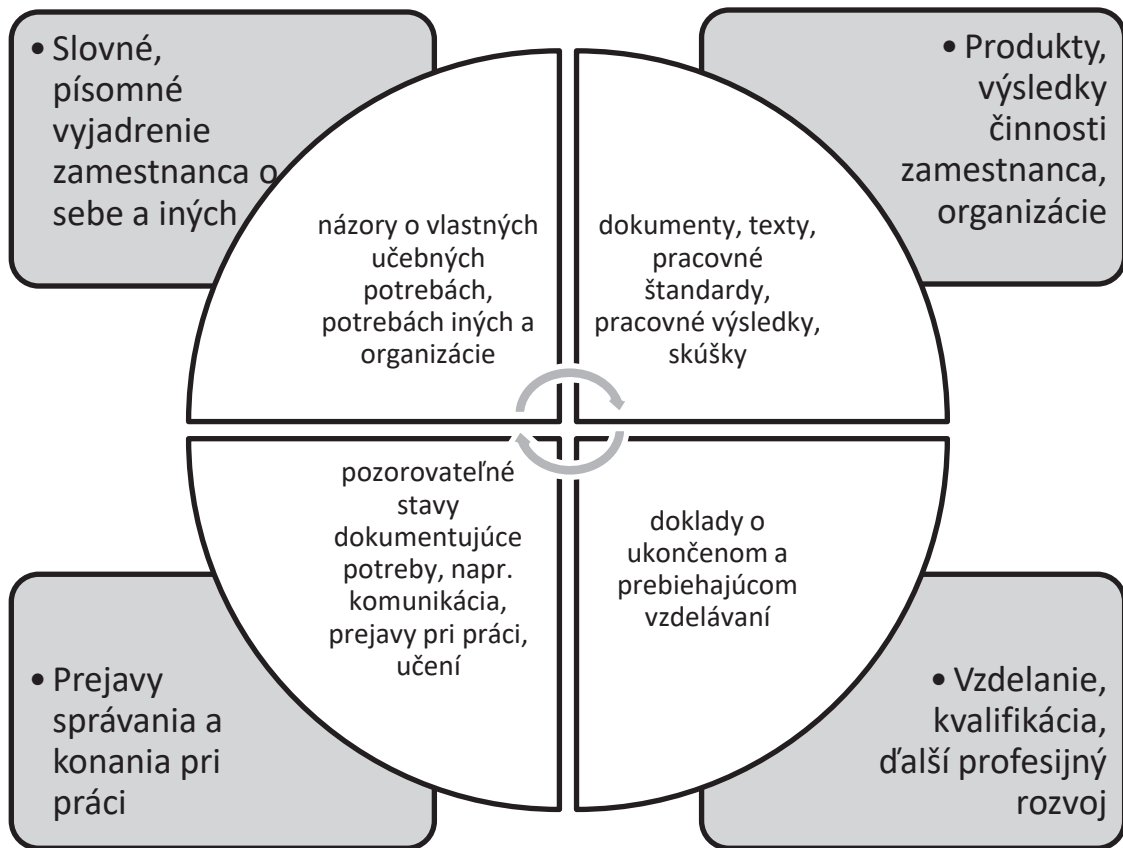


Zdroj: Pavlov 2020

Průcha (1996 s.37–38) hovorí o vzdelávaní ako o komplexe činností, ktoré majú uspokojiť určité potreby jednotlivcov, sociálnych a profesijných skupín alebo celej spoločnosti (priority národných vzdelávacích politík). Poukazuje na teóriu a výskum evalvácie vzdelávacích potrieb (needs assessment) a vzdelávacie potreby subjektu označuje ako prežívanie, pocit nedostatku, či potreby niečoho čo subjektu chýba, čo sa mu javí ako preferencia, či ideál, ktorý môže realizovať nejakou formou vzdelávania. Vzdelávacie potreby na jednej strane úzko súvisia s hodnotami, ktoré jednotlivec zdieľa, na strane druhej sa stávajú motivačným stimulom jeho činnosti a pritom sa v priebehu života menia. Evalvácia vzdelávacích potrieb sa zaoberá identifikáciou, popisom, analýzou a vyhodnocovaním vzdelávacích potrieb jednotlivých subjektov alebo skupín. Evalvácia učebných potrieb nie je jedinou cestou ako zlepšiť procesy v organizácii, je to cesta, ktorá spravidla smeruje k andragogickým nástrojom (vzdelávanie, sebazvdelávanie, poradenstvo, tréning, výcvik a pod.), ale môže mať aj iné dopady (organizačné, personálne a iné). Andragogický referenčný rámec evalvácie učebných potrieb zamestnancov môžeme popísať kontrolnými otázkami, ktoré ho tým odlišia od iných potrieb (sociálnych, psychologických a pod.):

- Je zistený problém, deficit riešiteľný učením zamestnancov?
- Spôsobí vytvorenie vhodných podmienok a podpory pre učenie sa (nové ciele, témy, stratégie a pod.) zamestnancov, tímov i celej organizácie zlepšenie pracovných výsledkov?
- Je učenie sa najefektívnejším nástrojom dosahovania lepších výsledkov v práci (alebo sú to hlavne iné zdroje: lepšie organizovaná práca, pracovné podmienky a vzťahy, a pod.)?
- Aké nástroje spätnej väzby budú účinné pri vyhodnocovaní dopadov profesijného učenia na prax?

Schéma 14 Zdroje indikujúce učebné potreby zamestnancov



Zdroj Pavlov 2020

V Schéme 14 sme naznačili štyri základné okruhy (verbálne vyjadrenia, produkty činnosti, prejavy správania a výsledky vzdelávania), v ktorých je možné hľadať zdroje (dôkazy) o potenciálnych učebných potrebách zamestnancov v organizácii. Tým sa už dostávame k problematike evalvácie učebných potrieb, ktorá predstavuje kľúčový krok v efektívnom nastavení procesov podpory profesijného rozvoja.

4 Evalvácia učebných potrieb učiteľstva

Dostávame sa k časti, ktorá má za úlohu poskytnúť manažmentu škôl, ale aj andragógom (poradcom) aplikovateľnú metodiku, ktorá by im umožnila v praxi uskutočniť diagnózu, analýzu a identifikáciu učebných potrieb na úrovni školskej organizácie i jednotlivcov. Na to, aby sme mohli podniknúť ciele a efektívnu andragogickú intervenciu v podpore profesijného rozvoja musíme poznať deficit – potrebu, vedieť jej porozumieť a identifikovať tie nástroje, ktoré budú v jej nasýtení účinné. Aby sme zistili, pomenovali, odhalili deficit potrieb⁹ je potrebné niečo urobiť, vykonať, pretože potreby sa nám samé neodhalia. Ide o proces, ktorý má určité etapy (začiatok, priebeh, záver). Realizovať evalváciu učebných potrieb na škole je vo svojej podstate uskutočnenie špecifického projektu výskumu lebo jeho úlohou je s použitím vhodných nástrojov a techník zhromaždiť dáta, vyhodnotiť ich, vysvetliť a na ich základe nastaviť intervenciu v praxi. Preto sa môžeme inšpirovať metodológiou vedeckého výskumu a odporúčaniami, ktoré uvádza pre tvorbu projektu výskumu v edukačných vedách.

Výsledok skúmania závisí na tom, či správne vymedzíme jeho problém, ciele, výskumné otázky a metódy. Výskumná metóda predstavuje postup, ktorým poznávame javy. V edukačných vedách sa najfrekvencovanejšie aplikujú tieto metódy: pozorovanie, dotazník, rozhovor (interview); obsahová analýza dokumentov. Výskumná technika sa od výskumných metód odlišuje tým, že je konkrétnejšia¹⁰. Výskumné metódy dávajú univerzálny návod ako postupovať, výskumnou technikou sa chápe zvolený pracovný nástroj pre zhromažďovanie, analýzu a interpretáciu výskumných dát. V rámci výskumnej metódy sa výskumník rozhoduje pre použitie výskumného nástroja (konkrétneho prostriedku, ktorým bude zhromažďovať údaje). Zhromažďovanie dát predstavuje ich zápis (zaznamenávanie písomné, zvukové nahrávanie, audiovizuálny záznam, zápis odpovedí do tlačeneho alebo elektronického dotazníka a pod.). Následne údaje spracúvame, systematizujeme a ktoré je možné kvantifikujeme a digitalizujeme. Po zhromaždení údajov a ich spracovaní pristupujeme k ich analýze. Typ analýzy závisí na type výskumu, ktorý sme uplatnili. Pri kvantitatívnej analýze sa využívajú matematické a štatistické metódy, na základe ktorých sa údaje triedia. Pri kvalitatívnej analýze ide o systematickú prácu s nečíselnými údajmi, ktorej cieľom je odhaliť skryté témy, isté pravidelnosti, vzťahy a pod. Po analytickej fáze výskumník pristúpi k interpretácii dát¹¹. Interpretácia znamená vo výskume systematický rozbor toho, čo a o čom dáta vypovedajú, čo znamenajú a prečo k nim vôbec došlo. Ide o objasnenie významu, zvláštnosti a vzťahov novo zistených skutočností.

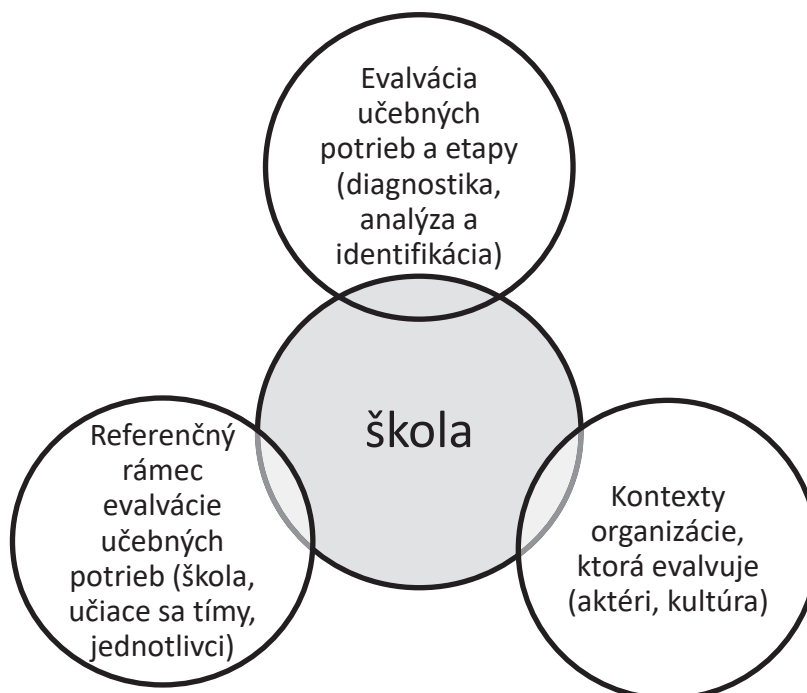
V našom poňatí predstavuje tri etapy pričom každá má špecifické zameranie, účel a uskutočňuje sa v špecifických podmienkach školy ako organizácie a v určitom referenčnom rámci. Proces evalvácie učebných potrieb pozostáva z týchto komponentov (Schéma 15), ktoré postupne čitateľom priblížime.

⁹ V tejto téme sa v odbornej literatúre používajú pojmy ako audit (poňatie blízke finančnému auditu, ktorý posudzuje, kontroluje výkonnosť zamestnancov oproti štandardu a má kvalitatívny charakter), ale tiež mapovanie, diagnostika, analýza alebo identifikácia potrieb.

¹⁰ Výskumná metóda (v užšom poňatí) a výskumná technika sa občas používajú ako synonymá.

¹¹ Analýza a interpretácia je v niektorých metodologických prácach chápaná ako synonymum lebo je nemožné oba procesy striktno od seba oddeliť, pretože v našej mysli prebiehajú paralelne. Ak ich oddeľujeme, tak len preto, aby sme ich uchopili prakticko-metodicky.

Schéma 15 Dimenzie evalvácie učebných potrieb učiteľstva



Zdroj: Pavlov – Krystoň

Analýzy vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov sa na Slovensku realizujú spravidla ako súčasť riešenia národných projektov financovaných zo štrukturálnych fondov. Sú legitímnym predpokladom následne realizovanej (plánovanej) vzdelávacej aktivity u cieľovej skupiny. V ostatných rokoch išlo napr. o štúdiu vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov Valent (2013) alebo Rosinský a kol. (2013) skúmali potreby v širšom kontexte inkluzívneho vzdelávania 318 respondentiek – učiteľiek materských škôl s marginalizovanou rómskou komunitou detí. Táto „analýza potrieb“ nie je v plnom význame slova analýzou, ale širším zisťovaním podmienok, názorov a prejavov práce učiteľiek na základe výhradne ich výpovedí (dotazník a rozhovor). Analýzy „vzdelávacích potrieb“ slovenského učiteľstva (vrátane vedúcich pedagogických zamestnancov), ktoré boli vykonané v rámci projektu *Profesijný a kariérový rast*. Projekt realizovalo MPC (národný projekt financovaný zo štrukturálnych fondov EÚ v rokoch 2009–2013) priniesli zistenia **o nízkej potrebe vzdelávania respondentov** aj v týchto kompetenciách:

- poslanie a ciele pedagogickej profesie a školy;
- stotožnenie sa s poslaním, víziou a deklarovými hodnotami školy;
- východiská, princípy a prax profesijnej etiky, a ich rešpektovanie;
- vystupovanie ako reprezentant profesie a školy;
- stotožnenie sa s rolou facilitátora, účinné komunikovanie so sociálnymi partnermi školy;
- teoretické východiská plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacieho procesu;
- odlišnosti kultúr v multikultúrnom prostredí a ich vplyv na osobnosť žiaka;
- zákonitosti psychického vývoja a osobitosti žiaka podľa vekového obdobia;
- identifikácia charakteristík žiaka vyplývajúcich z jeho sociokultúrneho prostredia;
- stanovenie si cieľov svojho profesijného rozvoja;
- vykonávanie psychodidaktickej analýzy obsahu;
- prispôbenie výchovno-vzdelávacieho procesu odlišnosti žiaka, vyplývajúcej z jeho sociokultúrneho prostredia;
- identifikácia a preskúmanie spojení vo vnútri a medzi predmetmi alebo oblasťami osnov;

- teoretické východiská, spôsoby hodnotenia žiaka a ich psychodidaktické aspekty;
- reflektovanie skutočného procesu učenia sa, jeho porovnanie s naprojektovaným procesom a uskutočnenie korekcie;
- uskutočnenie didaktickej analýzy učiva – rozloženie obsahu učiva na základné prvky, identifikácia základného a rozvíjajúceho učiva, výber úlohy a činnosti.

Ide o alarmujúce zistenia, pretože tieto kompetencie sú považované (ako uvádzajú medzinárodné výskumné štúdie EÚ, OECD) za významné pre profesijný rozvoj a kariéru jednotlivca v škole. Neznalosť podstaty kompetencií, pochopenie významu v učiteľskej profesii, zanedbanie ich objasňovania učiteľstvu a podpory ich rozvoja zo strany manažmentu škôl je pre budúcnosť zásadné. V nasledujúcej časti stručne predstavíme vybrané výsledky z analýzy vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov (Valent 2013). V Tabuľke 7 až 11 sú spracované odpovede 1339 respondentov, pedagogických zamestnancov, ktoré vypovedajú o ich názoroch a skúsenostiach so vzdelávacími potrebami: **Moja vzdelávacia potreba rozvíjať si profesijné kompetencie je zohľadnená v pláne kontinuálneho vzdelávania našej školy.**

Tabuľka 7 Zohľadnenie vzdelávacej potreby

škála	početnosť	Rel.početnosť (%)
Áno, je plne zohľadnená	577	43,09
Skôr áno, je čiastočne zohľadnená	373	27,86
Skôr nie, je iba nepatrne zohľadnená	148	11,05
Nie, vôbec nie je zohľadnená	102	7,62
ChD	139	10,38
Spolu	1339	100,00

Zdroj: Valent 2013

V Tabuľke 8 sú spracované odpovede 1907 respondentov na položku (mohli označiť aj viacero možností) na položku **Čo vás motivuje k ďalšiemu vzdelávaniu?**

Tabuľka 8 Motivácia k ďalšiemu vzdelávaniu

škála	početnosť	Rel.početnosť (%)
zaradenie do iného kariérového stupňa	485	25,43
zaradenie do inej kariérovej pozície	104	5,45
potreba vychádzajúca z cieľov školy	355	18,62
vlastný sebarozvoj	932	48,87
iné	31	1,63
Spolu	1907	100,00

Zdroj: Valent 2013

V Tabuľke 9 sú spracované odpovede respondentov (na pozícii špecialistu, vedúceho pedagogického zamestnanca a kariérového stupňa) na položku z oblasti *Sebarozvoj pedagogického zamestnanca v rámci profesijného štandardu*. Otázka znela: **Z nasledujúcich kompetencií označte tie, v ktorých pociťujete potrebu rozvíjať sa prostredníctvom vzdelávania:**

- hodnotenie vlastnej pedagogickej činnosti,
- identifikácia vlastných vzdelávacích potrieb,
- stanovenie si vlastného plánu osobného profesijného rastu,
- využívanie IKT vo svojej práci a v profesijnom rozvoji,
- využívanie cudzieho jazyka vo svojej práci a v profesijnom rozvoji.

Tabuľka 9 Podľa zastávania pozície špecialistu v škole

Špecialista	a	b	c	d	e
uvádzajúci pedagogický zamestnanec	10	4	5	16	11
triedny učiteľ	140	124	133	396	215
vedúci predmetovej komisie, metodického združenia, študijného odboru	53	40	51	131	60
výchovný poradca	13	13	14	36	15
koordinátor informatizácie	5	5	6	12	12
kariérový poradca	2	2	0	1	1
koordinátor prevencie	0	0	2	0	1
koordinátor ISCED 2	0	0	0	0	1
koordinátorka tvorby ŠkVP	0	0	0	1	0
koordinátor drogovej prevencie	0	1	1	3	2
koordinátor ŠPZ	0	0	0	1	0
koordinátor integrácie	0	0	0	0	1
koordinátor Žiackej školskej rady	0	0	0	1	0
koordinátor SOČ	0	0	0	0	0
Spolu	223	189	212	598	319

Zdroj: Valent 2013

Tabuľka 10 Podľa kariérovej pozície vedúceho pedagogického zamestnanca

Kariérová pozícia	a	b	c	d	e
zástupca/kyňa riaditeľa/ky	26	13	18	62	32
riaditeľ/ka	42	16	33	78	51
vedúci/a vychovávateľ/ka	2	3	3	8	0
hlavný/á majster/ka odbornej výchovy	2	4	2	4	2
Spolu	72	36	56	152	85

Zdroj: Valent 2013

Tabuľka 11 Podľa kariérového stupňa pedagogických zamestnancov

Kariérový stupeň	a	b	c	d	e
začínajúci pedagogický zamestnanec	18	16	19	26	12
samostatný pedagogický zamestnanec	72	87	82	194	100
pedagogický zamestnanec s 1.atestáciou	148	112	143	427	209
pedagogický zamestnanec s 2.atestáciou	52	30	34	128	68
Spolu	290	245	278	775	389

Zdroj: Valent 2013

Štruktúra analýzy obsahovo kopíruje profesijné štandardy vytvorené v roku 2013, čím výsledky odhaľujú deficit (potrebu) respondentov vzhľadom k štruktúrovaným požiadavkám profesijného štandardu – jeho tretej časti o sebarozvoji. Avšak položky dotazovacieho nástroja úplne nekorešponujú s obsahom profesijného štandardu (napr. požiadavky na využívanie IKT alebo cudzieho jazyka sú vložené nad jeho rámec). Ak sa sústredíme na analýzu prvých troch položiek (a, b, c) je zrejmé, že respondenti v závislosti na svojich pozíciách (špecialistov a vedúcich pedagogických zamestnancov) alebo kariéromom stupni, vnímajú ich potrebu značne diferencovane. Povzbudzujúce je, že hlavným motorom motivácie po zlepšení u takmer 50 %

respondentov je ich vlastný sebarozvoj. Čiastkové výsledky odpovedí však vyžadujú hlbšie skúmanie a interpretáciu.

4.1 Referenčný rámec evalvácie učebných potrieb učiteľstva

Predpokladom evalvácie učebných potrieb zamestnancov v organizácii je, že existuje funkčný model obsahujúci indikátory optimálneho stavu podpory profesijného rozvoja učiteľstva (referenčný rámec pre evalváciu učebných potrieb¹²), ktorý je prijateľný ako cieľový stav a porovnanie s aktuálnym stavom umožňuje zistiť deficit – učebnú potrebu. Evalvácia učebných potrieb sa vždy uskutočňuje v istom referenčnom rámci (vo vzťahu k istému javu, okolnosti). Tak rozlišujeme referenčné rámce učebných potrieb napr. vzhľadom na implementáciu pedagogických inovácií do výchovno-vzdelávacieho procesu, uplatňovanie legislatívnych alebo kurikulárnych požiadaviek, optimalizáciu pedagogickej činnosti a jej výsledkov, mieru využitia informačno-komunikačných technológií vo výučbe a pod. Je potrebné jasne odlíšiť čo je predmetom (účelom) evalvácie učebných a iných druhov potrieb. Teda, či slúži účelom personalistiky (rozvoja ľudských zdrojov), školského manažmentu, pracovnej psychológie a i. V našom prístupe sa orientujeme na potreby vo vzťahu k diagnostikovaniu, analýze a identifikácii učebného potenciálu školy ako efektívneho priestoru pre profesijné učenie sa jednotlivcov i učiteľské tímy. Povedané slovami manažmentu znalostí, ide o znalostný potenciál jednotlivcov, pracovných tímov a škôl ako organizácií. V Schéme 16 sú znázornené mnohé (iste nie všetky) referenčné rámce, ktoré je možné v školskom prostredí skúmať.

Schéma 16 Profesionálny rozvoj zamestnancov v organizácii, možné referenčné rámce



Zdroj: Pavlov 2020

Referenčným rámcom našej metodiky je **Model podpory profesijného rozvoja učiteľiek a učiteľov na škole**, v ktorom nachádzame inšpirácie nielen z vlastnej praktickej skúsenosti lektora

¹² Referenčný rámec je optika (skúsenosti a teoretické poznanie), ktorou vnímane, hodnotíme a riešime určité javy, situácie a problémy reality (jej časti).

a poradcu v kontinuálnom vzdelávaní a profesijnom rozvoji učiteľstva a škôl, ale aj v teoretických prácach niektorých autorov. Modelovanie je jednou z metód vedeckého poznávania. Spočíva vo vytváraní účelovo zjednodušených zobrazení objektívnej skutočnosti, ktoré umožnia štúdium vlastností jednotlivých komponentov modelovanej reality. Model pracuje s abstrakciou a zobrazuje iba tú časť reality, ktorá je považovaná za najdôležitejšiu, tú na ktorú je upriamená pozornosť. Model predstavuje prehľadné, zjednodušené zobrazenie určitého výseku reality a odhalenie súvislostí (relácií, súvzťažností, väzieb) medzi skúmanými prvkami. Model nemá len informačnú funkciu, inštruktážna funkcia sa spája s koncipovaním takých intervencií – programov rozvoja, ktoré budú návodom pre školskú prax ako aplikovať model do školskej praxe. Okrem inštrumentálnej funkcie (slúži ako návod), má aj evalvačnú (slúži na hodnotenie), organizačnú a motivačnú funkciu. Jeho aktuálna podoba sa vyvíjala v závislosti na teoretickom poznaní a praktickom overení v podmienkach škôl¹³. Model poskytuje prehľadnú ukážku komponentov tvoriacich univerzálnu situáciu podpory profesijného učenia na škole (nezávisle na jej stupni, druhu, či type). Tvorba modelu je len prvým, teoreticko-koncepčným krokom k uchopeniu výseku školskej reality, aj keď v širokom kontexte jej pôsobenia. Model predstavuje referenčný rámec – stav, našu úroveň poznania, ktorá ovplyvňuje spôsob nazerania na význam prejavov, situácie, na to, ako ju v zhode so svojimi skúsenosťami, poznávacími (kognitívnymi) vlastnosťami percipujeme, vstrebávame (apercipujeme), reflektujeme a ako ju navrhujeme riešiť.

Model podpory profesijného rozvoja sme orientovali na spoluprácu v učení – kompetenciu, ktorá je z pohľadu našich empirických skúseností i výsledkov medzinárodných výskumov OECD (Guerrero, et al. 2017; Tomengová et al. 2017; Kašparová, Potužníková, & Janík 2015) deficitná, avšak pre kariérový rozvoj zásadná. Učiteľská kariéra v sebe zahŕňa aj rozvinutú spôsobilosť na spoluprácu, kolaboráciu medzi jednotlivcami a učiacimi sa tímami na škole. Podpora efektívnych modelov a stratégií profesijného učenia sa, ktoré vedú k lepším učebným výsledkom žiakov je dnes nevyhnutná (Pavlov 2019). Skvalitňovanie profesijných kompetencií učiteľov všetkých škôl je úzko prepojené tiež s kvalitou práce školského manažmentu a jeho potenciálom poskytovať podporu efektívnym metódam a formám profesijného učenia v podmienkach pracoviska – učiacej sa školy. Zlepšenie profesijných kompetencií učiteľov je úzko späté s vytvorenými príležitosťami na profesijné učenie, kolaboratívne formy učenia v pedagogických zboroch "učiacich sa škôl", rozvojom schopnosti hodnotiť a sebahodnotiť vlastné napredovanie v profesijnom rozvoji. Práve manažmenty škôl sú spojovníkom medzi inovačnými prístupmi (andragogickým poradenstvom) a efektívnou podporou profesijného rozvoja učiteľstva. Tu vystupuje do popredia organizačný aspekt, ktorý sa môže inšpirovať návrhmi teoretických modelov podpory. Model podpory profesijného rozvoja učiteľov na škole Tabuľka 12 pozostáva z niekoľkých vnútorne prepojených komponentov. Najprv ide o vertikálnu úroveň, v ktorej sa môžu procesy profesijného učenia realizovať na úrovni celej školy ako organizácie, na úrovni učiteľských tímov (napr. metodické združenia, predmetové komisie a iné neformálne učiace sa skupiny) alebo jednotlivcov (učiteľky a učelia). Tieto pracovné tímy na škole majú ustanovených svojich vedúcich, ktorí by mali spĺňať požiadavky stanovené profesijným štandardom (Príloha 3 a Príloha 4). Aplikáciou inovačných stratégií v profesijnom učení môžeme očakávať v krátkodobom horizonte zvýšenie záujmu o profesijný rozvoj a sebazvedelávanie, v strednodobom horizonte zlepšenie výkonu pedagogickej činnosti, ktorá sa v perspektíve premietne do lepších učebných výsledkov žiakov. Pre každú z úrovní sme zvolili kritéria, ktoré reprezentujú kľúčové znaky príznačné pre učenie podporujúce prostredie. Tieto kritériá sú pozorovateľné (hodnotiteľné) cez súbor indikátorov a podliehajú v rámci autoevalvácie školy spätnej väzbe a sebareflexii všetkých zúčastnených subjektov. Horizontálne tabuľka umožňuje sledovať každý komponent zvlášť, ale vo

¹³Návrh *Modelu podpory profesijného učenia sa na škole* je výsledkom vedeckého projektu KEGA (003UMB-4/2016), ktorý sa riešil na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici v rokoch 2016–2018 (<https://www.pdf.umb.sk/ipavlov/kega-2016-2018-003umb-4-2016-karierny-system-profesijneho-rozvoja-ucitelov-a-model-podpory-profesijneho-ucenia-v-skole.html>).

vzájomnej podmienenosti a prepojení s ostatnými. Návrh modelu je inštruktážny a orientuje každého z aktérov na faktory, ktoré preukázateľne v jeho pôsobnosti súvisia s podporou procesov profesijného učenia sa.

Tabuľka 12 Model podpory profesijného rozvoja učiteľov na škole

	ÚROVEŇ	KRITÉRIÁ	INDIKÁTORY	KRITÉRIÁ	
				AUTOEVALVÁCIA ŠKOLY – SPÄTNÁ VÄZBA – SEBARREFLEXIA	
PROFESIJNÉ UČENIE SA	A) ŠKOLA	Vzdelávací program	Súčasťou je vízia profesijného rozvoja a kariéry a podpora spoločného učenia.		
		Plán podpory profesijného rozvoja	Okrem zákonom stanovených druhov vzdelávania obsahuje aj ďalšie spôsoby podpory profesijného rozvoja (vrátane poradenstva).		
			Podporuje transfer poznatkov a skúseností z individuálneho vzdelávania do spoločného učenia sa tímov.		
			Obsahuje nástroje na vyhodnotenie aplikácie modelu podpory profesijného učenia a kariéry.		
	B) UČITEĽSKÝ TÍM	Spoločné/ tímové učenie sa v škole (vrátane profesijného poradenstva)	Realizuje sa tímové medzipredmetové, predmetové učenie, vzájomné hospitácie, tímové vyučovanie a výmena didaktických materiálov pre výučbu.		
			Funguje komunikácia na riešenie pedagogických problémov a vízií na škole.		
			Funguje transfer poznatkov a skúseností z individuálneho vzdelávania do spoločného učenia sa tímov na škole.		
			Tímy získavajú spätnú väzbu o dopadoch spoločného učenia sa na výchovu a vzdelávanie žiakov.		
	C) UČITEĽ	Účasť na vzdelávaní	Učitelia sa vzdelávajú v súlade s víziou školy.		
			Učitelia sa vzdelávajú v súlade s vlastnými potrebami a kariérovým plánom.		
		Sebavzdelávanie	Učitelia realizujú akčný pedagogický výskum.		
			Učitelia zdieľajú reflektované poznatky a skúseností z procesu výchovy a vzdelávania žiakov, ale aj sebarozvoja v tímovom učení sa.		

Zdroj: Pavlov 2019 s.41

Pre pochopenie jednotlivých komponentov modelu poskytneme ich stručnú charakteristiku:

A) Na úrovni školy sme pomenovali dve kritériá, ktoré majú úzky vzťah k podpore profesijného učenia sa učiteľov (školský vzdelávací program a plán profesijného vzdelávania). Obe kritériá je možné pri aplikácii modelu sledovať prostredníctvom nasledujúcich ukazovateľov (indikátorov):

1. Vízia profesijného rozvoja a podpora spoločného učenia sa, tvorí východiskovú podmienku pre naplnenie modelu. Podstatou je zásadná požiadavka, že škola má mať vo svojom základnom strategickom dokumente – Školskom vzdelávacom programe zakomponovanú víziu profesijného rozvoja učiteľov (vrátane podpory foriem spoločného učenia sa učiteľov) na škole v horizonte aspoň piatich rokov. Dáva odpoveď na otázku, aké sú predstavy vedenia školy i členov pedagogického zboru o perspektívach profesijného rozvoja (napr. rozvoj akých profesijných kompetencií je potrebný, aké sú očakávania od pedagogického výkonu učiteľov, ktorým smerom sa má orientovať podpora). Ide o hodnotovú otázku v smerovaní školy, ktorá je nielen súčasťou jej strategických dokumentov, ale aj povedomia členov pedagogického zboru (Príloha 6). V súčasnosti školy vo svojich programových dokumentoch vôbec nereflektujú túto rovinu personálnej práce, zotrvávajú na mechanickom opise kvalifikácie, štruktúry pedagogického zboru, prípadne niektorých tematických priorít z plánov kontinuálneho vzdelávania. Na základe analýzy verejne dostupných školských vzdelávacích programov sme dospeli k poznaniu, že komplexný pohľad na potenciál členov pedagogického zboru, jeho podporu a rozvoj na našich školách absentuje. Zodpovednosť za prijatie „vízie“ nesie manažment školy v súčinnosti s členmi pedagogického zboru, tým že vykoná analýzu učebných potrieb učiteľov a vzhľadom na profiláciu školy ich zosúladí s víziou, pomenuje hlavné priority podpory profesijného rozvoja učiteľov na škole.

2. Plán podpory profesijného rozvoja podľa donedávna platného zákona NR SR č. 317/2009 Z. z. nazývaný plán kontinuálneho vzdelávania bol povinnou súčasťou ročného plánovania na škole, za ktorý zodpovedá jej riaditeľ. Analýza plánov z verejne dostupných zdrojov odhalila, že sú zväčša orientované na formálne vzdelávacie aktivity (plánovanie účasti učiteľov na akreditovaných programoch kontinuálneho vzdelávania u rôznych poskytovateľov). Zrejme je to aj preto, že názov dokumentu evokuje len veľmi úzke poňatie podpory (kontinuálnym vzdelávaním), ale podpora profesijného rozvoja má oveľa širšie a hlbšie možnosti. Len málo riaditeľov škôl si uvedomuje že plán môže okrem formálnych vzdelávacích aktivít obsahovať aj iné – neformálne, resp. tie, ktoré konkrétne podporujú transfer poznatkov a skúseností z individuálneho vzdelávania do spoločného učenia sa tímov. Aj to bol dôvod pre nové znenie profesijného zákona v § 40, ods. 4 zákona NR SR č.138/2019 Z. z., podľa ktorého sa plán profesijného rozvoja vydáva na obdobie štyroch rokov, vyplýva zo zamerania školy a schvaľuje ho riaditeľ po prerokovaní so zriaďovateľom, zástupcami zamestnancov, ak zriadená, aj s pedagogickou radou. Tento plán na obdobie štyroch rokov má strategický charakter a nadväzuje na jeho základe je riaditeľ povinný vydať aj ročný plán vzdelávania. Je otázne, či zmena legislatívy vyvolá okrem formálnych zmien plánovania v školskej praxi aj kvalitatívne iné prístupy manažmentu škôl k podpore profesijného rozvoja.

B) V hierarchii úrovní sme pri učiacich sa tímoch učiteľov pomenovali kľúčové kritérium: spoločné/tímové učenie sa v škole (vrátane profesijného poradenstva). Toto kritérium podľa našich skúseností, potvrdených rozhovormi s riaditeľmi škôl má síce deklaratívnu podporu v zmysle, že si uvedomujú jeho potenciálny prínos pre profesijný rozvoj pedagogického zboru, ale nie reálny základ v manažérskych aktivitách vedenia škôl. Aspekt profesijného poradenstva, ktorý sme ponúkli ako možnú súčasť tohto kritéria vyvolal rozporuplné reakcie.

Na jednej strane riaditelia uvítali novú, neoverenú cestu podpory profesionality, ale aj pochybnosti o profesionalite poradcov, ich príprave a schopnosti porozumieť kontextu problémov na každej škole u každého jednotlivca. Až rozmenenie kritéria na „drobné“ indikátory ilustrovalo jeho obsah:

- 1. Realizuje sa tímové medzipredmetové, predmetové učenie, vzájomné hospitácie, tímové vyučovanie a výmena didaktických materiálov pre výučbu.** Tento indikátor vypovedá o pripravenosti školy podporiť reálne vyučovacie aktivity a aktivity sprevádzajúce profesijné učenie (Príloha 5). Všetky uvedené je možné chápať len ako námety, čo nevylučuje možnosť zaradiť aj iné inovatívne prístupy. Pri tomto indikátore vystupuje ako významný faktor – postoj manažmentu školy, ktorý má pre uvedené aktivity vytvoriť podporu v podobe organizačných podmienok, ale aj pri hodnotení pedagogickej činnosti učiteľov.
- 2. Funguje komunikácia na riešenie pedagogických problémov a vízií na škole.** Kooperatívny štýl riadenia na škole podporuje fungujúcu komunikáciu o riešení pedagogických problémov, napr. prostredníctvom poradných a metodických orgánov na škole, ale aj iných iniciatívne vzniknutých neformálnych štruktúr vytvorených učiteľmi.
- 3. Funguje transfer poznatkov a skúseností z individuálneho vzdelávania do spoločného učenia sa tímov na škole.** Vedenia škôl by sa mali zaujímať nielen o vytvorenie podmienok na tímové učenie, ale aj podporovať transfer individuálnych inovatívnych pedagogických skúseností, vzdelávaním (formálnym i neformálnym) osvojených vedomostí a spôsobilostí do spoločného učenia. Tu sa ponúkajú osvedčené nástroje ako sú otvorené, komentované vyučovacie hodiny a pod.

C) Kritériami na úrovni jednotlivca – učiaceho sa učiteľa sú: jeho účasť na vzdelávaní a sebazvdelávanie. Obe naznačujú potrebu celoživotného rozvoja profesijných kompetencií učením v rôznych podmienkach (formálne, neformálne a informálne). Nasledujúce indikátory sme vybrali tak, aby „komunikovali“ a spoluvytvárali s ostatnými komplexný systém.

- 1. Učitelia sa vzdelávajú v súlade s víziou školy.** Dohodnutá vízia školy vyjadrená v školskom vzdelávacom programe je pre učiteľov nasmerovaním ich úsilia o profesijný rozvoj. Ich individuálne plány sú v súlade s víziou školy aj ročnými plánmi kontinuálneho vzdelávania. Celý systém je vnútorne prepojený a založený na podpore vedenia školy a komplementárneho úsilia učiteľov o dosiahnutie vytýčených cieľov.
- 2. Učitelia sa vzdelávajú v súlade s vlastnými potrebami a kariérovým plánom.** Učitelia plánovanie svojho profesijného rozvoja považujú za svoje profesijné právo i povinnosť. Tento ich plán vyplýva z dôkladnej znalosti vlastných vzdelávacích potrieb, poznania vízie školy a uvedomenia si vlastného potenciálu pre jej naplnenie. Kariérový plán predstavuje širšie koncipovaný nástroj (než ročný plán kontinuálneho vzdelávania učiteľov na škole), lebo je orientovaný ako výhľad na viac rokov a súvisí s rozvojom kompetencií pre kariérový sebarozvoj (kompetencie pre riadenie vlastnej kariéry).
- 3. Učitelia realizujú akčný pedagogický výskum.** Učitelia sú aktívne zapojení v dvojrole účastníka i samotného pedagogického výskumníka. Má spravidla krátkodobý charakter, realizuje sa na malej výskumnej vzorke a jeho zmyslom je zlepšovanie procesov výučby na základe aktuálnych potrieb školskej praxe. Jeho výsledky sú rýchlo aplikovateľné i keď majú obmedzenú platnosť na skúmané osoby, javy, prípadne prinášajú odporúčania a intervencie ktoré operatívne uvádza do pedagogickej praxe.

Evalvácia uvedených indikátorov prebieha na každej úrovni modelu. Na úrovni školy zahŕňa nástroje na vyhodnotenie aplikácie modelu podpory profesijného učenia a kariéry. Na úrovni učiacich sa tímov ide o spätnú väzbu o dopadoch spoločného učenia sa na výchovu a vzdelávanie žiakov. Na úrovni jednotlivca učiteľia zdieľajú reflektované poznatky a skúsenosti z procesu výchovy a vzdelávania žiakov, ale aj sebarozvoja v tímovom učení sa.

4.2 Kontext evalvácie učebných potrieb učiteľstva

Na začiatku metodiky procesu evalvácie (diagnostiky, analýzy a identifikácie) učebných potrieb stojí uvedenie si situácie a pohnútok na strane organizácie alebo jednotlivcov. Spravidla môže to bývať zníženie výkonu organizácie alebo konkrétnych zamestnancov; nové úlohy, pracovné postupy a technológie na úrovni organizácie alebo jednotlivcov; závery auditov, kontrol na škole (napr. štátna školská inšpekcia, zriaďovatelia) alebo jednotlivcov (hospitačná činnosť vedenia školy); opatrenia na udržanie úrovne výkonnosti učiteľov a zdokonaľovanie profesijných kompetencií formou plánovania a riadenia kariéry zamestnancov; zlepšenie efektívnosti školy (napr. náklady, kvalita výstupov – učebných výsledkov žiakov); zlepšenie kultúry školy ako učiacej sa organizácie, ale aj mnohé iné. Organizácie podľa Prusákovej (2000 s.19–22) sa začínajú otázkami rozvoja (vzdelávania) zaoberať vtedy, ak stoja pred závažnou zmenou (legislatívnu, štrukturálnu, ekonomickú), ktorá ich má zasiahnuť; ak sa vyskytla na trhu lukratívna ponuka pre rozvoj, ktorú chcú získať; ak chcú posilňovať silné stránky práce organizácie; ak sa usilujú o progresívny vývoj a inovácie

Prístup k učebným potrebám môže vychádzať zo subjektívnych odhadov, prognóz alebo kvalifikovaných predpovedí. V školskej praxi je prevažujúci **tradičný prístup**, keď manažéri pozorujú podriadených (vnímajú ich slabé stránky a nedostatky) a tieto sú následne predmetom nápravy – vysielaním na zväčša vzdelávacie aktivity (často na základe príkazu, „odporúčania či ponuky“, bez hlbšieho vysvetlenia a komunikácie so zamestnancom. **Participatívny prístup** vychádza z iniciatívy jednotlivých zamestnancov, ich snahy po zdokonalení. Manažér je v tomto prístupe zainteresovaný na rozvoji svojich podriadených a výsledkom je stav, keď zamestnanci v súčinnosti s nadriadenými hľadajú tie rozvojové aktivity, ktoré majú potenciál vyvolať žiaduci efekt pre obe strany. Kľúčovú úlohu v optimálne zvládnutom procese evalvácie učebných potrieb na škole zohráva jej riaditeľ. Práve jeho kompetencie sú rozhodujúce, ide o špecifický okruh kompetencií, ktoré môžeme označiť aj ako andragogické. Pavlov (in Pisoňová a kol. 2017 s.11) zdôrazňuje skutočnosť, že na čele školy stojí riaditeľ, ktorý je podľa príslušnej školskej legislatívy zodpovedný za rozsiahly okruh kompetencií školského manažéra. Tieto sú orientované aj na výkon riadiacich povinností voči dospelým osobám – pedagogickým a odborným zamestnancom. Riaditelia škôl majú pedagogické vzdelanie (profesijnú prípravu v pedagogických vedách) a osvojené kompetencie pre riadenie procesov výchovy a vzdelávania detí a žiakov, ktoré ich kvalifikujú na pedagogickú činnosť s nedospelými (spravidla vo veku od 3 do 18 rokov). Tieto kompetencie sú postačujúce, aby sa mohli uchádzať o funkciu riaditeľa školy alebo školského zariadenia. Riaditeľ školy vo svojej manažérskej činnosti však riadi dospelých, manažuje podporu profesijného rozvoja a učenia sa (napr. spoločné profesijné učenie sa), pedagogických zamestnancov v škole. Ide o andragogické kompetencie orientované na výchovu, vzdelávanie a poradenstvo dospelým v pracovnom procese, ktoré skúma učiteľská, profesijná andragogika (Pavlov 2017). Andragogické profesijné kompetencie riaditeľa školy sú orientované na vyučovanie dospelých i sebaučenie, poradensko-konzultačne orientované na podporu individuálneho, tímového a organizačného učenia učiteľiek a učiteľov, ale aj zákonných zástupcov detí a žiakov. Dôsledkom absencie týchto kompetencií môže byť nedostatočne profesijne rozvinutá a riadená komunikácia s dospelými kolegyňami a kolegami, rodičmi, ale aj porozumenie sebe samému, ako učiacej sa bytosti reflektujúcej vlastné skúsenosti a pracovnú činnosť.

Manažment si spravidla kladie otázky: Skutočne existuje potreba? Aký je základ potreby? Aká je etiológia potreby, aké sú jej príčiny? Aká je nutnosť potreby? Koľko osôb pociťuje obdobnú potrebu? Aký je relatívny význam potreby? Je to sociálna alebo ekonomická potreba (alebo oboje)? Aké faktory ovplyvňujú potrebu? Čo si ľudia myslia o závažnosti potreby? Aké sú potenciálne následky pre organizáciu a ľudí, ak nebude potreba uspokojená? Je optimálne, ak na škole existuje nielen vôľa zaujímať sa o učebné potreby členov pedagogického zboru, ale aj premyslený postup ako to vykonať (vlastnými silami alebo externým expertom). Evalváciu učebných potrieb je možné objednať externou dodávkou od firmy, ktorá to má v portfóliu svojich činností a vie to robiť kvalifikovane. Výhodou tohto riešenia je, že vzdelávacie firmy s rozvinutým know-how vedia evalváciu urobiť profesionálne, tzn. odhadnúť rozsah potrieb v organizácii v oblasti podpory profesijného rozvoja, vymedziť cieľové skupiny, ktorým bude intervencia poskytnutá, cielene a konkrétne navrhnúť obsah a formy profesijného rozvoja, odporučiť optimalizáciu a potrebné organizačné zmeny v manažovaní profesijného rozvoja na škole. Nevýhodou sú spravidla vyššie náklady ako pri uskutočnení evalvácie vlastnými silami. Externisti spravidla dôverne nepoznajú prostredie školy a niektoré osobitosti organizačnej kultúry sa dotýkajú učebných potrieb a zistenia treba interpretovať práve z pohľadu jej osobitostí. Ale aj naopak, externisti nie sú zaťažení skresleným vnímaním typickým pre člena domáceho prostredia. Najlepšie výsledky sa dajú dosiahnuť pri úzkej spolupráci interného manažéra a externého poradcu.

Aktéri (manažment školy a pedagogický zbor) majú zhodu (súlady) a odhodlanie (plán) spoznať aktuálnu úroveň podpory profesijného rozvoja učiteľstva a profesijného učenia sa na škole evalvaním učebných potrieb. Aktéri evalvácie učebných potrieb sú tí, ktorí môžu disponovať relevantnými poznatkami o tom, čo zamestnanci a manažéri skutočne potrebujú pre svoj rozvoj:

- priamy nadriadení (mali by mať informácie o práci podriadených a situácii na škole);
- priamy podriadení (mali by mať informácie o nedostatkoch, podmienkach práce, ktoré zapríčiňujú nekvalitu, neefektívnosť práce);
- odberatelia – pokračovatelia v pracovnom procese (vyššie stupne škôl, zamestnávateľia absolventov) a vedia povedať, čo by sa malo robiť inak, aby oni mohli pokračovať efektívnejšie;
- manažment školy, ktorý zodpovedá a sleduje nedostatky v kvalite výsledkov a vie stanoviť, kde vznikajú a prečo;
- kontrolné útvary (zriaďovateľ a štátna školská inšpekcia, ktorá porovnáva želaný stav procesov so skutočnosťou);
- klienti (žiaci a rodičia), ktorí vnímajú procesy a ich výsledky ak ich kľúčoví užívatelia;
- dokumentácia školy, ktorá uvádza zodpovednosti a väzby medzi útvarmi a cieľovú predstavu, ku ktorej sa chce škola dopracovať.

Pri evalvácií učebných potrieb sa môžu vyskytnúť bariéry na úrovni školy i jednotlivca. Na škole môže ísť napr. o nedostatočne definované strategické ciele v oblasti podpory profesijného rozvoja učiteľov a ich implementácia do operatívnych dokumentov (plánov, programov, projektov); presvedčenie manažmentu školy o tom, že profesijné vzdelávanie nemá zásadný vplyv na zmenu kvality výučby a učebných výsledkov žiakov, resp. nepotrebuje koordinovanú podporu alebo predstavuje pre školu nutné zlo (zastupovanie, náklady na vzdelávanie a pod.); kultúru školy v ktorej absentuje podpora cieľov a hodnôt orientovaných na profesijný étos učiteľov; neprofesionálnu činnosť manažmentu školy prejavujúcu sa v zlej komunikácii, plánovaní, rozhodovaní, kontrole a hodnotení profesijného rozvoja učiteľov a iné. U učiteľstva môže ísť napr. o nízku motiváciu a aktivitu, angažovanosť, ako dôsledok zlých skúseností s doposiaľ organizovanou podporou profesijného rozvoja (nízka efektivita). V školách evalváciu učebných potrieb sprevádzajú aj niektoré negatívne aspekty:

- **Evalvácia sa vôbec nerobí.** Na evalváciu je potrebná odborná erudícia, ktorou manažment školy nedisponuje, preto táto fáza chýba a proces podpory sa začína plánovaním, ktoré sa opiera o predpokladané, nie skutočné učebné potreby. Alebo sa evalvácia nerobí preto, aby sa nemuseli priznať a uspokojovať učebné potreby zamestnancov v organizácii čo vyžaduje zvýšené finančné náklady. Ale aj preto lebo manažment má zlé skúsenosti z minulosti z neefektívneho profesijného rozvoja a nulových dopadov na zlepšovanie pracovných výsledkov. Môže ísť aj o konzervativizmus a neochotu inovačnými prístupmi zmeniť podporu profesijného rozvoja zamestnancov v organizácii v duchu moderných trendov.
- **Evalvácia podľa hesla „aké vzdelávanie robia iní“.** Existujú vzdelávacie témy, ktoré sú považované za štandardné, ktoré je vhodné robiť vždy („nič sa tým nepokazí“). Ak manažment nemá iné informácie, použije témy ako napr. „efektívna komunikácia“, „budovanie tímu“, „tímová práca“, „vedenie ľudí“, „riešenie konfliktov“, „časový manažment“ a ďalšie. Pravdepodobnosť, že táto intervencia zasiahne skutočné potreby je však nízka.
- **Evalváciu robí manažment výhradne zo svojej pozície – „sme odborníci na všetko“.** Vedúci pedagogickí zamestnanci bezprostredne pozorujú situáciu na škole, niektoré prejavy považujú za silné podnety (nasvedčujúce o učebných potrebách) a označia ich ako hlavnú rozvojovú potrebu. Problém nastáva vtedy, keď sa jeden z nedostatkov považuje za určujúci a ostatné sa bagatelizujú (dané individuálnou citlivosťou na niektoré prejavy). Výsledkom je, že sa rieši potreba, ktorá nie je objektívna. Špecifickým problémom je, ak sú skutočné potreby nevzdelávacieho charakteru (organizačné problémy, nedostačujúce technické vybavenie, zlé materiálne vybavenie a iné systémové nedostatky v riadení školy, ktoré sa nedajú odstrániť vzdelávaním).
- **Evalvácia sa robí výhradne podľa návrhov od zamestnancov.** Zamestnanci majú nielen profesionálne motívy, ale aj motívy osobné (želajú si napr. kurz jazyka, aby mohli sledovať zahraničnú televíziu alebo cestovať; kurz ekonomiky, aby mohli začať sami podnikáť; odborný kurz, ktorý využijú u nasledujúceho zamestnávateľa a pod.). Tieto motívy treba odfiltrovať od profesionálnych motívov.
- **Evalváciu vykoná nadriadený v zmysle „jav a podstata“.** Skúsený manažér vie, že existujú prejavy, ktoré sú zjavné a ich príčiny, ktoré sú skryté. Nemá zmysel riešiť prejavy, ale ich príčiny. Keďže nadriadený spravidla vidí naliehavé úlohy, ktoré zamestnanci nedokážu ihneď riešiť spája to s nedostatkom kompetencií a stáva sa „advokátom“ rozvoja. Podpora je však krátkodobá (do vyriešenia problému). Ďalej napr. manažér nedokáže posúdiť podstatu skutočnej potreby (organizuje pre zamestnancov kurz komunikácie, ale problémom je jeho neochota komunikovať, nie neschopnosť komunikovať = potreba v oblasti postojov, nie vedomostí alebo zručností). Alebo primárna učebná potreba sa týka manažérov, nie zamestnancov vtedy, napr. ak systém odmeňovania neodmeňuje tímovú prácu, je zbytočné organizovať pre ľudí kurzy tímovej práce (ide o nevzdelávaciu potrebu).

Často nie sú zistené problémy v práci príznakom rozvojovej potreby, ale spočívajú v oblasti napr. organizácie práce. Preto nemá význam robiť rozvojové opatrenia v situácii, keď problémom sú nerozvojové potreby. Najprv je potrebné riešiť potreby, ktoré nemajú rozvojový charakter až potom robiť ďalšie opatrenia. Inak hrozí, že podpora rozvoja bude neúčinná a bude znehodnotená zmysluplnosť profesijného rozvoja na škole. Skutočná učebná potreba môže byť pri tých istých príznakoch v celkom rôznych oblastiach. Ten, kto robí evalváciu, musí uvážiť rozličné možnosti a overiť ich podrobnejším prieskumom, napríklad formou osobného interview. Musíme uvážiť, že evalvácia rozvojovej potreby je na začiatku cyklu podpory a ak nie je urobená dobre, nie je už túto chybu možné korigovať v ďalších krokoch a podpora rozvoja nedosiahne cieľ. Na lepšie porozumenie tomuto prístupu uvedieme príklad: *Ak sa manažment školy opakovane sťažuje na preťaženie a nedostatok času, existujú viaceré možnosti. Ak si nedokážu vhodne rozvrhnúť pracovný čas je potrebné intervenovať v oblasti manažmentu ich vlastného času. Ak je ich riadiaci štýl nevhodný (napr. zapríčiňuje neskoré začiatky v riešení úloh, zlú časovú koordináciu úloh podriadených) potreba leží na*

oblasti zmeny ich štýlu riadenia. Ak sú ich podriadení málo pripravení na riešenie pracovných úloh, nadriadení im nemôžu zveriť ciele, ale iba dávať pokyny a kontrolovať ich; vtedy je potreba v oblasti podpory rozvoja podriadených. Ak je štruktúra organizačných útvarov nevhodná alebo definovanie kompetencií je duplicitné a nepokrývajúce potreby organizácie je potrebné urobiť zmeny v štruktúre útvarov a zásahy do organizačného poriadku (vtedy nejde o rozvojovú potrebu).

Príklady potrieb, ktoré nemajú učebný charakter, ale môžu ovplyvňovať výkon pracoviska alebo zamestnanca:

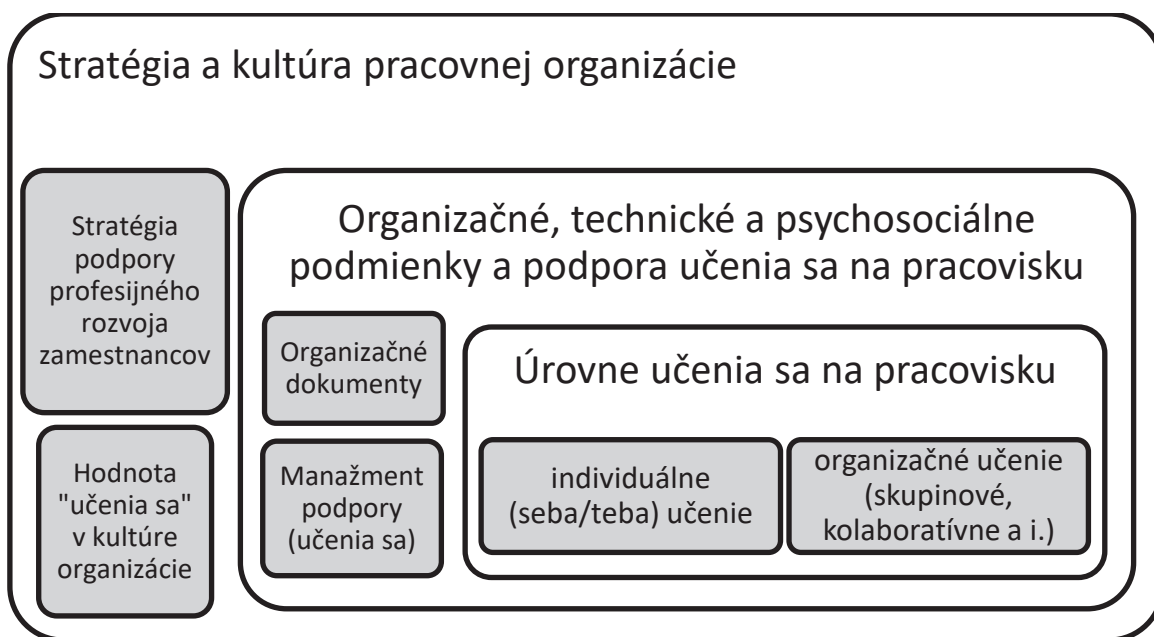
- zamestnanci nepracujú na pozíciách zodpovedajúcich ich kvalifikácii a odbornosti;
- manažéri používajú nevyhovujúce riadiace a sebariadiace postupy (vo vzťahu k potrebám profesijného rozvoja);
- dvaja vedúci kladú na zamestnancov vzájomne nezlučiteľné požiadavky;
- ergonomické faktory vplývajúce na nekvalitu alebo malú výkonnosť v pedagogickom procese;
- konflikty medzi funkciami v dôsledku nejasne definovanej práce a právomocí;
- nedostatočné vybavenie pracovísk, nevhodné pracovné a didaktické prostriedky;
- nefungujúci informačný systém v organizácii a komunikácia medzi útvarmi;
- nevhodná zostava oddelení a funkcií
- nevhodné pracovné postupy nadriadených i podriadených zamestnancov;
- nevhodný systém odmeňovania zamestnancov;
- nevhodný výber a umiestňovanie zamestnancov;
- požiadavky na prácu zamestnancov od nadriadených sú vzájomne nezlučiteľné;
- príliš hierarchická štruktúra organizácie;
- príliš podrobné alebo naopak príliš všeobecné pracovné inštrukcie;
- problémy konkrétnych zamestnancov v súkromnom živote ;
- slabá finančná motivácia zamestnancov;
- štrukturálne zmeny, ktoré nie sú vysvetlené, navzájom koordinované;
- výkyvy pracovnej vyťaženia zamestnancov;
- zastaraná technológia;
- zlé fyzické pracovné podmienky a dôsledky na psychiku zamestnancov (stres spôsobený hlukom, teplotou, stiesneným priestorom, osvetlením a i.).

Výpočet nie je úplný, ale iba inšpiratívny a treba to chápať vzhľadom na určité pracovisko, nie absolútne. Napríklad konflikty medzi dvomi funkciami sú pre nich dvoch nevzdelávacou potrebou (treba im upraviť právomoci), ale môžu indikovať vzdelávaciu potrebu u niekoho, kto má na starosti definovanie právomocí (ich nadriadený). Príznačky signalizujúce prítomnosť rozvojovej potreby v škole sú napríklad: zlé pracovné výsledky (nízka kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu a jeho výstupov) spôsobené nedbalosťou zamestnancov, nedodržiavaním termínov, vnútorných organizačných noriem (pracovný poriadok), nedodržiavanie optimálnych pedagogických postupov, nízka motivácia alebo informovanosť o programe a cieľoch školy, nejasné kritériá na kvalitný proces výučby a jeho výsledky, nevhodná organizácia pedagogického procesu, neefektívna komunikácia vyvolávajúca spory, napätie, sťažnosti (aj rodičov), vysoká fluktuácia alebo opotrebovanosť (syndróm vyhorenia), profesijný rozvoj zamestnancov bez priameho dopadu na efektivitu výučby žiakov.

Na tomto mieste je dôležité poukázať na ďalší významný determinant kvality podpory profesijného rozvoja, ktorý ovplyvňuje celkový kontext evalvácie učebných potrieb učiteľstva na škole – kultúru školy (organizačnú kultúru). Šuťáková – Ferencová – Rovňanová (2019) prezentujú tzv. inovatívnu kultúru učiacej sa školy ako koncept plne vyhovujúci aj nášmu poňatiu prostredia a podmienkam, v ktorých sa môže úspešne rozvinúť podpora profesijného rozvoja učiteľstva. Ide aj o štýl, akým vedenie školy riadi tieto procesy (je zrejme totožný alebo veľmi blízky celkovému preferovanému štýlu riadenia školy). Tradičné členenie štýlov riadenia (autoritatívny, demokratický

a liberálny) súčasná odborná literatúra rozšírila o participatívny, resp. deliberatívny štýl. Tieto prejavy sú nielen organizačnou charakteristikou, ale vyjadrujú aj hodnotovú orientáciu školy (Novák 2015). Pre andragogický kontext podpory procesov učenia sa v organizácii z vyššie uvedených východísk vyplýva Schéma 17, ilustruje tri úrovne, ktoré sú súčasťou stratégie a kultúry organizácie. Na najnižšej úrovni je individuálne učenie jednotlivcov alebo pracovných tímov, ktoré na svoje efektívne fungovanie vyžaduje podmienky (organizačné, technické a psychosociálne) vytvárané manažmentom aj s pomocou vnútroorganizačných dokumentov. Obe úrovne môžu efektívne fungovať len v podmienkach stratégie, ktorá podporuje v celej organizácii profesijný rozvoj a kde je učenie sa zamestnancov významnou súčasťou hodnôt zdieľaných v celej organizácii.

Schéma 17 Tri úrovne podpory učenia sa v stratégii a kultúre organizácie



Zdroj: Pavlov – Krystoň

4.3 Etapy evalvácie učebných potrieb učiteľstva

Evalvácia učebných potrieb učiteľstva je z pohľadu realizátora (externého alebo interného vykonávateľa) i objednávateľa (školy) procesom, ktorý má spĺňať určité principiálne požiadavky na jeho spoľahlivosť (reliabilita) a platnosť (validita). Tomu najviac vyhovuje model vedeckého skúmania a metodika etáp vedeckej práce:

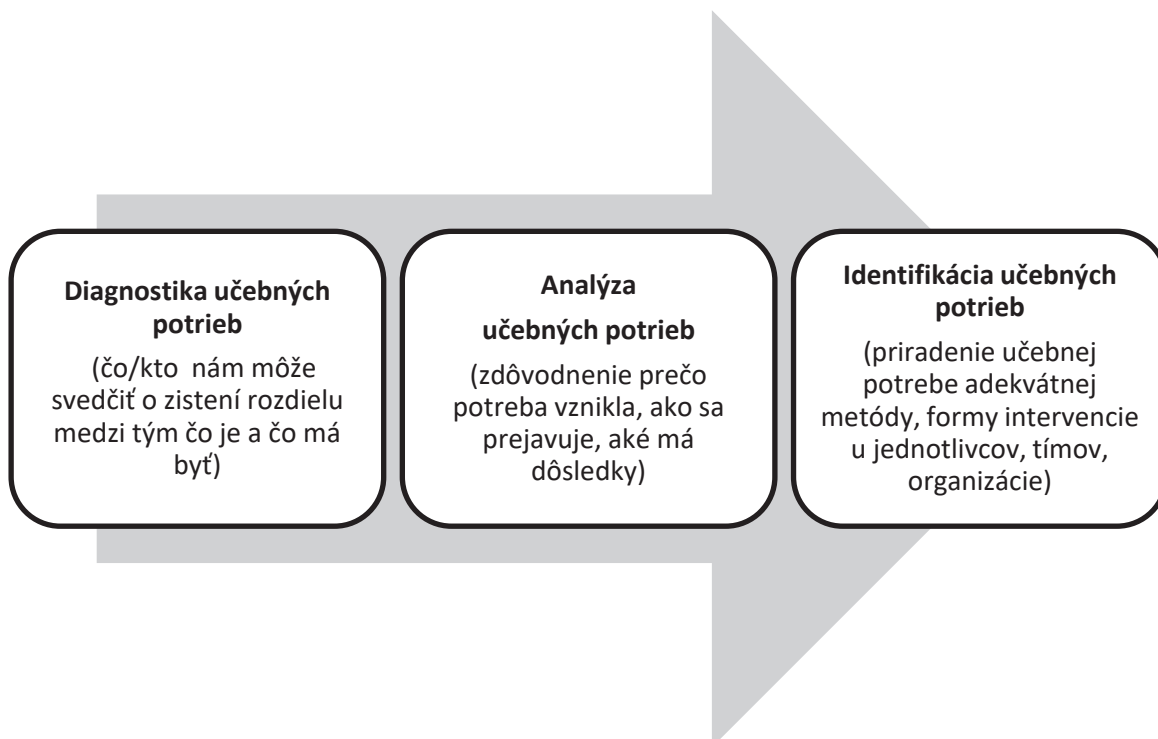
- stanovenie výskumného problému, výskumných otázok (kvantitatívny, kvalitatívny, zmiešaný dizajn);
- informačná príprava výskumu (zhromaždenie relevantných zdrojov, podkladov a dôkazov);
- voľba a príprava výskumných metód;
- zber a spracovanie dát;
- vyhodnotenie a interpretácia zhromaždených dát;
- výskumná správa.

Metodológia vedeckej práce v edukačných vedách nám ponúka bohaté teoretické poznatky a štúdium výsledkov vedeckých výskumov, ktoré môžu byť pre evalváciu učebných potrieb učiteľstva inšpiratívne. Bontová (2015 s.9–10) naznačuje, že identifikácia vzdelávacích potrieb predchádza ich analýze. Identifikácia vzdelávacích a rozvojových potrieb je impulz vedúci k zmene (neuvvedomené sa stáva vedomým). Poznanie aktuálneho stavu môže, no nemusí viesť k potrebe učiť sa a vzdelávať sa.

Ak je stav z rôznych príčin vyhovujúci, otvorenosť učeniu sa (zмене) a vzdelávaniu (potenciálnemu riziku zmeny) nemožno očakávať. Analýza vzdelávacích a rozvojových potrieb vyžaduje spoznanie organizačnej kultúry a otvorenosť systému analytikovi. Analýzu označuje za prvý zo štyroch krokov cyklu vzdelávania a rozvoja v organizáciách. Spojenie vzdelávacie a rozvojové/učebné potreby umožňuje rozšíriť priestor edukačnej reality (vrátane procesov informálneho učenia) a umožňuje otvorene vnímať kategórie, ktoré sa vynárajú v oblasti skúsenostného učenia a jeho efektov.

Proces evalvácie učebných potrieb sme z hľadiska logiky a postupnosti jednotlivých krokov rozdělili do niekoľkých etáp. Budeme hovoriť o diagnostike učebných potrieb, ktorá predchádza ich analýze a táto slúži na identifikáciu potrieb spočívajúcu v priradení (diagnostikovaných a analyzovaných) učebných potrieb príslušným jednotlivcom alebo skupinám (organizácia, tím) s určením ich úloh, termínov a zodpovednosti (Schéma 18). Ďalej popíšeme všetky etapy procesu evalvácie s ohľadom na špecifické podmienky školskej organizácie .

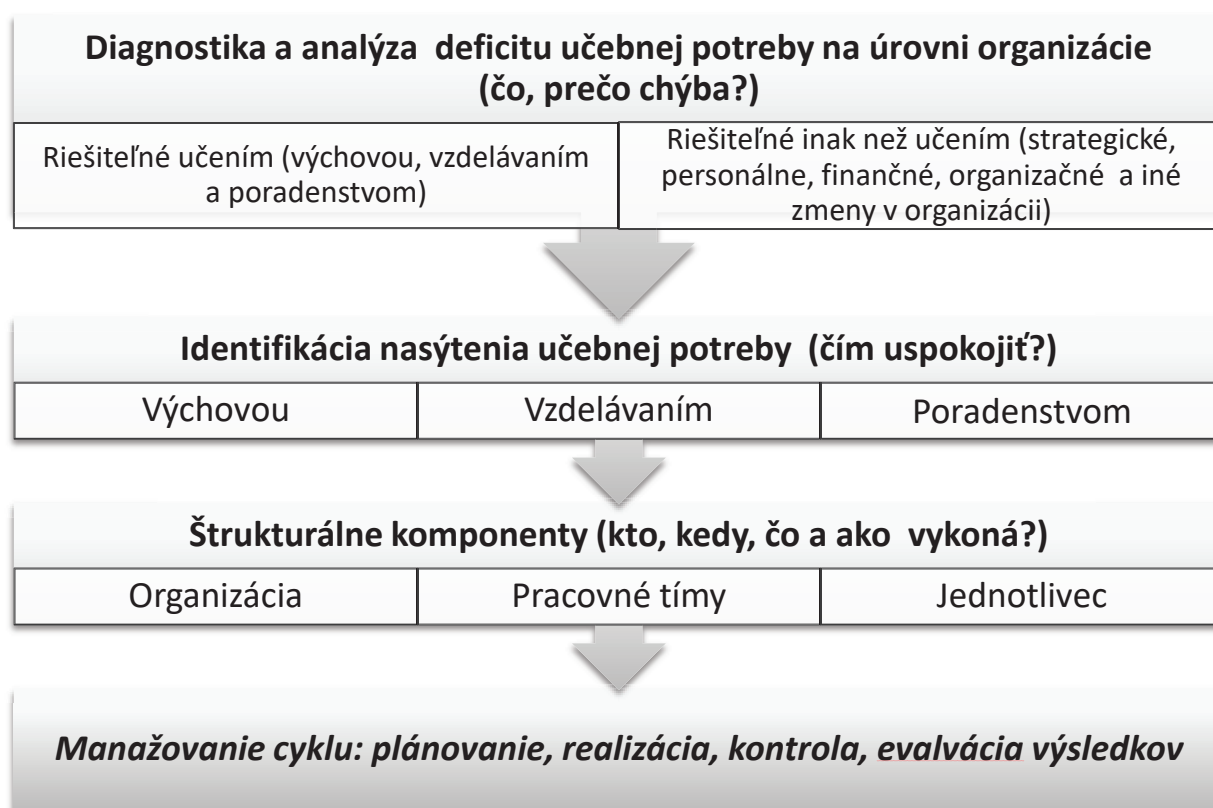
Schéma 18 Etapy procesu evalvácie učebných potrieb



Zdroj: Pavlov – Valent 2020, s.4

Pre názornosť andragogického prístupu sme zvolili schematické vyjadrenie (Schéma 19), ktoré obsahuje tri roviny procesu evalvácie. Prvá odkazuje na filtrovanie tých potrieb, ktoré sú preukázateľne zvládnuteľné, riešiteľné, napravitel'né intervenciou do procesov učenia sa zamestnancov a zistíme ich diagnostikou a analýzou učebných potrieb. Druhá rovina spočíva v identifikovaní rozvojovej potreby, tzn. priradení optimálnej andragogickej intervencie (výchovy, vzdelávania a poradenstva), ktorá zasiahne tretiu úroveň (organizáciu, pracovný tím, jednotlivca). Prírodzene po týchto krokoch proces plynule prichádza do poslednej úrovne, ktorou je manažovanie cyklu plánovania, realizácie, kontroly výsledkov a opätovnej analýzy učebných potrieb zamestnancov v organizácii.

Schéma 19 Hierarchická štruktúra komponentov procesu evalvácie učebných potrieb



Zdroj: Pavlov – Krystoň

4.3.1 Diagnostikovanie učebných potrieb

Ako sme už uvideli vyššie, v odbornej literatúre je poňatie procesov „diagnostikovania“, „analyzovania“, „mapovania“, „identifikácie“ či „audit“ vzdelávacích potrieb zamestnancov značne rôznorodé. Považujeme za správne priblížiť čitateľom základné teoretické východiská, tak aby im poskytli základné informácie o týchto prístupoch. Štandardne v praxi ide o rozhodnutie **na akej úrovni** (zamestnancov, tímov i organizácii), **v akej hĺbke** budú zhromažďované relevantné dôkazy dokumentujúce aktuálny stav potrieb a **aké techniky** pritom budú použité. Bartoňková (2007 s.53) uvádza, že pri identifikácii vzdelávacích potrieb existujú dva prístupy. Sociologický terénny výskum, pri ktorom sa najčastejšie využíva dotazník, rozhovor, pozorovanie a pod. (na vzdelávacie potreby sa pýtame priamo zamestnancov, ich nadriadených, podriadených, kolegov, klientov atď.) alebo aplikácia kompetenčného prístupu k rozvoju ľudských zdrojov v organizácii, ktorá vyžaduje rozpísať obsah vzdelávania do súboru kompetencií. Ide o prácu s dokumentami, literatúrou, čím získame tak všeobecné požiadavky na pracovné miesto – tzv. konštrukt kompetencií. Identifikácia kompetencií sa uskutočňuje prostredníctvom určenia špecifického profilu kompetencií, tzv. kompetenčného modelu. Oba prístupy majú svoje špecifické postavenie a zameranie. Vzhľadom k nášmu – andragogickému referenčnému rámcu viac vyhovuje prvý prístup. Druhý – kompetenčný je v aplikácii viac využiteľný v personalistike, komplexným poňatím rozvoja ľudských zdrojov. Bartoňková (2007) odporúča využitie techník analýzy podľa Prokopenka a Kubra; podľa Belcourtovej a Wrighta alebo Buckleyho a Capla.

Techniky analýzy podľa Prokopenka a Kubra (1996 s.122):

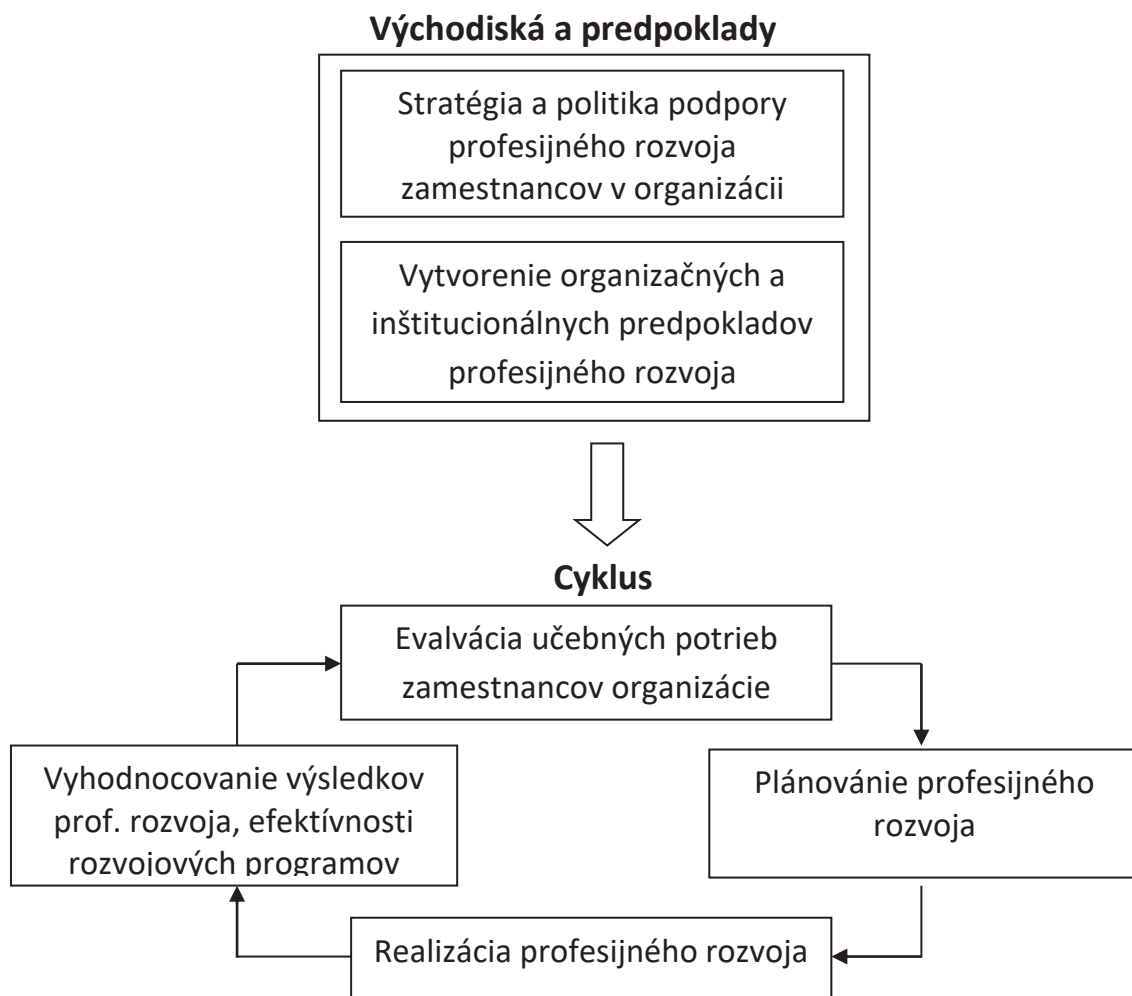
- Všeobecný prístup: analýza problémov, porovnávanie, stanoviska expertov.

- Individuálne techniky: analýzy pracovnej náplne, popisy práce, testy a skúšky, dotazníky, rozhovory, pozorovanie, kritické udalosti, hodnotenie výkonnosti a ďalšie.
- Skupinové techniky: porady manažérskych tímov, skupinové porady a diskusie, študijné skupiny, skupinové projekty, simulácia, modelovanie a analýza správania.
- Organizačné techniky: analýza evidencie správ, budúcich trendov a možností, medzipodnikové porovnávanie, diagnóza podniku, audit manažérskych postojov a klímy, organizačný rozvoj a ďalšie.

Belcourt a Wright (1998) definujú tri druhy analýzy vzdelávacích potrieb (Schéma 20):

1. **Analýza na úrovni firmy ako celku (organizačná analýza).** Táto analýza zahŕňa analýzu firemných a personálnych plánov, ako aj analýzu hodnotenia / posudzovania pracovného výkonu. Hodnotenie pracovného výkonu prebieha na úrovni firmy, pretože firma na základe svojho systému hodnôt posudzuje, ako pracovník tieto hodnoty pri výkone svojej práce akceptuje. Táto analýza podmieňuje existenciu stratégie firmy, na základe ktorej sa neskôr tvorí aj plán personálneho rozvoja, ktorý sa realizuje pomocou čiastkových plánov (plán týkajúci sa vzdelávania zamestnancov a plán týkajúci sa kariéry zamestnancov). Predmetom analýzy sú organizačná štruktúra firmy; zužitkovanie kvalifikácie pracovníkov a ich konkrétneho pracovného času; efektívnosť firmy – náklady spojené s prácou, kvalita výstupov, budúce tendencie a príležitosti v danej podnikateľskej oblasti; systém hodnôt firmy, to ako ich akceptujú pracovníci a pod. Informácie získavame z dokumentov organizácie ako sú ciele, plány, údaje o organizačnej štruktúre, výrobnom programe, trhu, zdrojoch (materiálne, finančné a ľudské zdroje), počet, štruktúra a pohyb pracovníkov, plánovanie ľudských zdrojov a nástupníctvo, štatistika, využívanie kvalifikácie a pracovnej doby, práceneschopnosť, produktivita, kvalita a výkon, organizačné zmeny útvarov, plány inovácií, zavádzanie novej techniky a technológie, marketingové plány atď.
2. **Analýza na úrovni pracovných pozícií / pracovných miest.** Je to analýza pracovných miest určených na vzdelávanie. Jedná sa o dôkladné skúmanie obsahu práce a konkrétnych nárokov na pracovníka, ktoré sú požadované pre úspešný výkon práce na konkrétnej pracovnej pozícii. Táto analýza umožňuje vidieť celistvý obraz o náplni a požiadavkách vykonávanej práce. Touto analýzou na konkrétnom pracovníkovi a jeho pracovnom zaradení, zistíme aj všetky neúmernosti v jeho vedomostiach a zručnostiach. Taktiež sa môžu preukázať problémy, ktoré by mohli byť prekážkou pre osvojenie a vydarené uplatnenie požadovaných zručností a vedomostí. Výsledok tejto analýzy vymedzuje vlastnosti, ktoré by mali byť vlastné pracovníkovi na konkrétnom pracovnom mieste, aby túto prácu mohol vykonávať efektívne. Ak v obsahu, či v podmienkach práce nastane zmena, prináša to so sebou aj nové požiadavky, ktoré je nutné pre daného zamestnanca zaistiť podporou jeho ďalšieho rozvoja. Zdrojom informácií sú popisy pracovných miest, ich špecifikácia, informácie o štýle vedenia a riadenia, kultúre pracovných vzťahov, rozhovory a konzultácie s terajšími i bývalými zamestnancami a manažérmi.
3. **Analýza na úrovni jednotlivcov.** Má funkciu primárneho zdroja informácií o potrebnom rozvoji zamestnancov. Každý zamestnanec má v súvislosti s vykonávanou prácou individuálne potreby vzdelávania, na základe úrovne jeho vzdelania, skúsenosti a osobnostných charakteristík. Po zistení individuálnych potrieb je možné následne vytvoriť napr. individuálny rozvojový program. Zdrojom informácií môžu byť záznamy o hodnotení, o pohovoroch so zamestnancom, jeho vzdelaní, plnení kvalifikačných požiadaviek, absolvovaní vzdelávacích programov, výsledky testov a prieskumov, v ktorých sa zobrazujú postoje, názory a potreby jednotlivých zamestnancov.

Schéma 20 Základný cyklus systematickej podpory profesijného rozvoja zamestnancov v organizácii



Zdroj: Upravené podľa Belcourtová a Wright 1998, s.260

Analýzu vzdelávacích potrieb autori Buckley a Caple (2004 s.70) rozlišujú podľa toho, ako hlboko skúma problémy a z toho vyvodzujú tri druhy:

1. **Komplexná analýza** – je kompletnou analýzou zamestnania v organizácii. Ide o skúmanie mnohých aspektov práce organizácie (výkonu profesie) tak, aby sa vytvoril úplný, detailný záznam o každej pracovnej úlohe, ktorá spolu s vedomosťami a zručnosťami je predpokladom efektívneho výkonu pracovnej činnosti. Výsledkom je detailný popis činností spojených s pracovným výkonom, prípadne návrh zlepšenia, zefektívnenia práce.

2. **Analýza kľúčových otázok** – skúma základné otázky, ktoré sa týkajú výkonu zamestnania, pracovnej pozície. Výsledkom je identifikácia kľúčových otázok a návrh možností vzdelávania. Ide o prístup, ktorý sa využíva hlavne u manažérskych funkcií pozostávajúcich z mnohých často sa meniacich úloh, ktoré sú rôzne významné pre dosiahnutie výsledku. Výstupom analýzy kľúčových otázok môže byť návrh kompetenčného modelu, ktorý slúži pre prípravu rozvojových aktivít, hodnotenie či výber zamestnancov.

3. **Analýza zameraná na problémy** – je orientovaná len na aktuálne problémy, ktoré je potrebné ihneď riešiť. Ide o reaktívny prístup, kde sa pozornosť sústreďuje na pracovný výkon, ktorý je pod

úrovňou očakávaných výsledkov (identifikácia príčin výkonnostných problémov v pracovných činnostiach vykonávaných zamestnancom, v kvalite a množstve produktov, služieb a pod).

Vyššie uvedené poznatky z odbornej literatúry o úrovni a hĺbke analýzy vzdelávacích potrieb zamestnancov v organizácii sa plne uplatňujú v personalistike, rozvoji ľudských zdrojov. Je zrejmé., že ide o široký záber, ktorý ma teoretické ukotvenie, tradíciu aplikácie v praxi manažmentu práce s ľudskými zdrojmi. Nemá však výhradne andragogický charakter lebo pracuje aj s inými faktormi (než len procesmi učenia sa zamestnancov). Pre naše poňatie sú však tieto prístupy inšpiratívne z týchto dôvodov:

- Umožňujú porozumieť pohľadu iných vied na úlohu vzdelávania a rozvoja človeka v špecifickom pracovnom prostredí.
- Zasadujú vzdelávanie a rozvoj človeka do širších sociálnych, pracovných a ekonomických súvislostí.
- Využívajú nástroje, v ktorých priamo či nepriamo intervenujú do procesov učenia sa dospelých.
- Optimalizujú vzťahy človeka vo svete práce a zamestnania na základe vedeckého skúmania a aplikácie jeho výsledkov do praxe.

Vráťme sa k andragogickému pohľadu, ktorý spočíva v dôkladnom skúmaní učebných potrieb naviazaných na procesy učenia sa zamestnancov v organizácii a jeho zlepšovaní. Diagnostikovanie učebných potrieb je procesom:

- rozpoznávania, určovania predmetu diagnózy, ktorými môžu byť produkty (dokumenty, výsledky a iné); procesy (manažovania, komunikácie a iné); osoby (aktéri: manažment, učitelia, rodičia, žiaci, zriaďovatelia, inšpekcia a iní); prejavy (názory, postoje, skúsenosti, spôsobilosti, kompetencie); podmienky (organizačné, materiálne, finančné) využiteľné v referenčnom rámci evalvácie (podpore profesijného rozvoja);
- zhromažďovania dôkazov, ktoré je možné v procese evalvácie využiť na uplatnenie diagnostických metód zberu dát, údajov a informácií.

V prostredí školskej organizácie sú využiteľné závery Hroníka (2011 s.135–142), ktorý odporúča identifikovať vzdelávacie i rozvojové potreby na úrovni organizácie a jednotlivca, lebo len súlad ich záujmov zaručí bezproblémový postup k ďalšej fáze cyklu – dizajnu vzdelávacej aktivity. Preto je potrebné poznať stratégiu organizácie a hodnotenia pracovníkov a ich výkonnosti (ako vstup). Potreby navrhuje identifikovať z troch aspektov: subjektu vzdelávania (individuálne potreby a želania); požiadaviek vyplývajúcich z funkcie (hodnotenie, nesúlad medzi nárokmi práce a reálnymi spôsobilosťami); budúcnosti (očakávaného, plánovaného profesijného a kariérového rastu). Podobne Horváthová Suleimanová – Wojčák – Poláková (2019 s.28–29) odporúčajú uvedené procesy na úrovni organizácie zamerať na strategické ciele, organizačnú kultúru, organizačné zdroje a podmienky a pritom zvážiť všetky so vzdelávaním súvisiace finančné, časové, spoločenské, politické obmedzenia a organizačné priority. Šerák – Dvořáková (2009 s.84) odporúčajú evalváciu rozvojových potrieb vykonať na všetkých troch úrovniach nielen zvlášť, ale najvhodnejšie je ich kombinovať. Prusáková (2000 s.23–24) odporúča venovať sa evalvácií potrieb na troch úrovniach: na úrovni organizácie ako celku, skupín (oddelení, tímov) a pracovného výkonu jednotlivcov. Jej odporúčania sú adaptovateľné na podmienky školskej organizácie takto:

- **Na úrovni školy** (organizácie ako celku) ide o evalváciu stratégie školy rozpracovanej v jej poslaní, dlhodobých víziách, cieľoch; prostredia, v ktorom ponúka škola svoje služby (legislatíva, konkurencia, komunita); alokácie ľudských zdrojov, ktoré má škola k dispozícii alebo bude potrebovať; kultúry organizácie a zdieľaných hodnôt v škole. Všetky tieto komponenty skúmame z aspektu – nášho referenčného rámca (podpory profesijného rozvoja).

- **Na úrovni pracovných tímov v škole** (napr. metodické, poradné, výkonné orgány a iné pracovné tímy na škole) ide o evalváciu rôznych prejavov, výsledkov ich práce, pre ktorú slúži ako dobrá navigácia náš referenčný rámec – model podpory profesijného rozvoja učiteľstva na škole.
- **Na úrovni jednotlivca** Prusáková (2000 s.25–34) odporúča zhromaždiť informácie, ktoré vypovedajú o výkonnosti, popisujú jej očakávanú úroveň. V učiteľskej profesii sa na rozdiel od iných profesií až v posledných desaťročiach vytvárajú inventáre spôsobilostí (kompetencií), ktoré by mal učiteľ na príslušnom stupni školy mať osvojené, aby spĺňal štandardné požiadavky na pedagogický výkon. Učebné potreby na úrovni zamestnanca spočívajú v jeho profesijných kompetenciách, diferencii medzi formálne vymedzenými požiadavkami v profesijnom štandarde a aktuálnom pracovnom výkone. Vzhľadom na referenčný rámec – Model podpory profesijného rozvoja si budeme všímať tie učebné potreby, ktoré priamo súvisia s profesijnými kompetenciami, ktoré sú obsiahnuté v návrhu časti profesijného štandardu pedagogického zamestnanca – Sebarozvoj.

Po rozhodnutí manažmentu školy pristúpiť k zisťovaniu učebných potrieb (na akejkoľvek úrovni), je potrebné disponovať súborom vhodných metód, ktorých aplikácia umožní určenie zdroja informácií, zhromaždenie relevantných dát a informácií, ich analýzu a následne identifikovanie ďalších krokov k uspokojeniu učebných potrieb. Palán (2002 s.14–15) uvádza, že na určovanie potrieb je vhodné použiť viacero metód:

- metódu práce v teréne (získavanie podkladov priamo na pracovisku);
- metódu historickú (analýzu vývoja daného javu či procesu s možnosťou využitia aproximácie , t. j. analogického vymedzenia);
- metódu porovnávaciu – typologickú (vytváranie typov podľa vybraných znakov a porovnávaním medzi sebou sa zisťujú príčiny rozdielov a následne vyvodzujú závery);
- metóda experimentálna (zámerne sú vyvolávané zmeny v určitom procese a sleduje sa niekoľko skupín zamestnancov, ktoré majú rovnaké podmienky, niektoré skupiny sa vzdelávajú, iné nie a porovnáva sa rozdiel vo výkonnosti);
- metóda monografická – kauzálna (všestranná a podrobná analýza jedného alebo malej skupiny podobných príkladov – káz) .

Experti používajú vhodné metódy popisujúce aktuálny stav na zistenie všetkých indikátorov aktuálneho „modelu podpory“ na škole a vypracujú analýzu učebných potrieb, z ktorej dedukujú deficit medzi očakávaným a aktuálnym stavom, ktorý vyjadruje potrebu nevyhnutnú na uspokojenie, nasýtenie, saturáciu učebných potrieb. Tieto metódy sú univerzálne známe, ale ich aplikácia na učebné potreby učiteľstva má svoje špecifiká. Ide najmä o dotazník – prieskum názorov, postojov, požiadaviek vo vzťahu k učebným potrebám; obsahová analýza textov súvisiacich a vypovedajúcich o učebných potrebách; individuálne a skupinové rozhovory o učebných potrebách s rôznymi aktérmi, pozorovanie priebehu individuálnych a skupinových prejavov v práci (pedagogická činnosť, pracovné porady, zasadnutia a diskusie) a učení (napr. tvorba a zdieľanie učebných obsahov, ich evalvácia a pod.). V tejto časti stručne klasifikujeme metódy, ktoré sú využiteľné v procese diagnostikovania učebných potrieb zamestnancov. Hlbšie priblížime len vybrané metódy, ktoré sú podľa našich praktických skúseností v manažérskej praxi málo využívané (obsahová analýza textov a fokusové skupiny), ostatné metódy analyzovať nebudeme z dôvodu, že k nim existuje množstvo zdrojov odbornej literatúry. Uvádzame prehľad metód, ktoré sú podľa nás vhodné na využitie diagnostiky učebných potrieb v našom referenčnom rámci:

- hodnotenie profesijných kompetencií podľa profesijného štandardu;
- dotazníkový prieskum na vzorkách cieľových skupín;
- rozhovor (interview) s jednotlivcom alebo so zástupcami cieľových skupín (focusový, ohniskový rozhovor);

- pozorovanie priebehu práce, učenia sa jednotlivcov a pracovných tímov;
- obsahová analýza dokumentov a iných informačných zdrojov organizácie a jednotlivcov.

Hodnotenie profesijných kompetencií podľa profesijného štandardu (časť Sebarozvoj) môže za presne vymedzených podmienok efektívne fungovať ako kritérium posudzovania učebných potrieb učiteľstva. Na národnej úrovni bol v roku 2017 ministerstvom schválený súbor profesijných štandardov pre všetky kategórie v učiteľskej profesii (MŠVVaŠ SR, 2017) ako kľúčový komponent profesijnej kariéry na vytvorenie spoľahlivého nástroja na diferenciaciu a gradáciu profesijných kompetencií. Koncept štandardizácie predstavuje oblasť integrácie profesijných štandardov do komplexného systému podpory profesijného rozvoja učiteľov a ich kariérového rastu Pavlov (2013 s.96). Opiera sa o myšlienku, že je možné profesijné štandardy konštruovať a formulovať tak, aby postihovali dynamiku rozvoja profesijných kompetencií učiteľa v celej zložitosti a komplexnosti na jeho profesijnej ceste. Koncept pracuje s maximalistickou predstavou, že je reálne zachytiť a vyjadriť na vzostupnej (gradačnej) línii pozorovateľné a identifikovateľné rozvoja schopné profesijné kompetencie učiteľov. Štruktúra profesijného štandardu vychádza z predpokladu, že každý vyšší kariérový stupeň obsahuje úroveň kompetencií nižších kariérových stupňov. Napriek tomu, že sa systém nazýva kariérový (teda gradačný v zmysle kariérových stupňov) mal by smerovať k budovaniu kariéry učiteľa, ktorá spočíva predovšetkým v jeho pedagogickej expertíze na výchovu a vzdelávanie žiakov v triede. Zo súboru profesijných kompetencií učiteľa je jeho kompetencia pre sebarozvoj najviac spätá s potenciálom kariéry. Výňatok zo schváleného profesijného štandardu (Príloha 1) dokumentuje tú časť požiadaviek na profesijné kompetencie, ktoré je možné označiť (v najširšom význame) aj ako kompetencie pre plánovanie a riadenie profesijnej kariéry v učiteľstve.

Vzhľadom na aktuálne poznanie problematiky sebarozvoja učiteľov a jeho potenciálu pre kvalitný výkon povolania sme presvedčení, že profesijný štandard v tejto časti potrebuje revíziu, ale nevyhnutné je revidovať aj celkový model učiteľskej kariéry a podpory učiteľstva. Ide najmä o tie oblasti učiteľskej profesionality, ktoré zostali nepovšimnuté, ale sú integrálnou súčasťou budovania profesijnej identity každého jednotlivca. Odporúčame rozšíriť profesijný štandard v časti kompetencií 3.1 (Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj) *o vedomosti z úlohy a štruktúry kariérových kompetencií a o spôsobilosti zo sebariadania kariérového rozvoja*. V časti kompetencií 3.2 (Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou) *o vedomosti z metód profesijného učenia sa a spôsobilosti sebariadeného a spoločného učenia a zdieľania pedagogických skúseností a inovácií*.

Ako však prakticky realizovať posúdenie pracovného výkonu (sebarozvoja učiteľa) na najnižšej úrovni (jednotlivca) v zmysle prijatého profesijného štandardu? Opierame sa o prácu Šnidlovej (2012, s.39), ktorá inšpirovaná Hroníkom (2006 s.43) odporúča hodnotenie pracovného výkonu (Tabuľka 13), ktoré môže odhaliť potrebu rozvoja profesijných kompetencií na piatich úrovniach:

Tabuľka 13 Potreby rozvoja zamestnancov v súvislosti s hodnotením ich výkonu

Úroveň výkonu	Charakteristika výkonu
A – Excelentná	Excelentná úroveň, ideálny stav. Pracovný výkon je na vynikajúcej úrovni. Nie je nutné formulovať žiadnu oblasť na zlepšenie.
B – Optimálna	Výkon presne zodpovedá očakávaniam v danej oblasti hodnotenia. V niektorých oblastiach je možné formulovať čiastkové možnosti na zlepšenie. Už nie je možné formulovať „kvalitatívny skok“. Rozvoj sa zameriava na posilnenie silných stránok.
C – Postačujúca, minimálna	S čiastkovými výhradami zodpovedá očakávanému výkonu. Je nutné formulovať kľúčové oblasti pre zlepšenie. Rozvoj sa zameriava na posilnenie silných a elimináciu slabých stránok.

D – Podpriemerná limitujúca	Možno konštatovať základný rozpor medzi očakávanou a preukázateľnou úrovňou výkonu v niektorej oblasti hodnotenia. Je nutné formulovať systematický rozvoj na potlačenie slabých stránok.
E – Nedostatočná, ohrozujúca	Existujú zásadné rozpory medzi očakávaným a reálnym výkonom. Je nutné formulovať neodkladný rozvoj v danej oblasti od základov.

Zdroj: Šnídlová 2012, s. 39

V nadväznosti na realizované hodnotenie je možné vytvoriť prehľad o tom, aké kompetencie zamestnancom chýbajú, resp. na akých úrovniach ich majú zvládnuté. Na tento účel slúži tzv. matica učebných potrieb. V horizontálnom riadku Tabuľka 14 sú umiestnené všetky dohodnuté profesijné kompetencie sebarozvoja a vo vertikálnom sú uvedené mená všetkých zamestnancov s druhou atestáciou. Vnútro tabuľky obsahuje ku každému zamestnancovi v určitej kompetencii priradenú (v tomto prípade fiktívnu) úroveň výkonu, ktorú mu stanovili na základe posúdenia jeho kompetencie zodpovední hodnotitelia (vedúci metodického orgánu, člen vedenia školy, externý hodnotiteľ).

Tabuľka 14 Matica učebných potrieb (učiteľ s 2. atestáciou) v okruhu sebarozvoj

Kompetencia (sebarozvoja)	1. Poskytuje pomoc a poradenstvo pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom pri tvorbe plánov ich profesijného rozvoja.	2. Navrhuje systémové riešenia v oblasti rozvoja profesijných kompetencií pre učiteľov na úrovni predmetovej komisie, školy.	3. Poskytuje pomoc a poradenstvo pedagogickým a odborným zamestnancom a podieľa sa na tvorbe projektov rozvoja školy.	4. Koordinuje prípravu vzdelávania a ďalších aktivít učiteľov v oblasti programu rozvoja školy, vytvára projekty spolupráce s rôznymi partnermi.
Meno, priezvisko zamestnanca				
J. P.	A	A	B	D
B. L.	B	B	D	D
K. C.	C	B	B	E
O. D.	D	E	E	E
T. E.	A	C	B	D
V. F.	C	B	A	D

Zdroj: upravené podľa Šnídlová 2012, s.40

Zamestnanec O.D. má viacero kompetencií hodnotených podpriemerne a J.P. len jednu, z čoho vyplýva vnútorná rôznorodosť pri naplňovaní kompetencií sebarozvoja v pedagogickom zbore. Je tiež vidieť, že všetci zamestnanci majú podpriemerne hodnotenú kompetenciu č. 4, z čoho pre vedenie školy, ale aj pre nich samých vyplýva potreba cielenej rozvojovej intervencie. V matici potrieb nájdeme aj individuálny aspekt aj skupinové prednosti/ťažkosti a je na vedení školy, aby zvažila adrešnosť intervencie, jej formu, metódu, ale aj naliehavosť akú má pre kvalitný pracovný výkon. Pomenovanie príslušnej úrovne výkonu v kompetencii sebarozvoj v tabuľke je síce prehľadné a indikuje výsledky práce, ale ešte nám nehovorí o tom, v akej oblasti (vedomosti, zručnosti, skúsenosti a postoje) má zamestnanec nedostatky.

Šnídlová – Laššák (2020 s.18–19) poukazujú na uplatnenie profesijných štandardov v personálnej práci riaditeľa školy. Z ich návrhu je zrejmý rozdiel andragogického (na učenie jednotlivca zameraného) a personalistického (na komplexný rozvoj zamestnancov v organizácii)

prístupu. Títo autori navrhujú¹⁴, aby základom preukazovania oboch úrovní kompetencií by mal byť plán profesijného rozvoja učiteľa vypracovaný na základe posúdenia úrovne vlastných kompetencií voči profesijnému štandardu, reflexia jeho doterajšej profesijnej dráhy vrátane preukázania dosiahnutia kompetencií formou potvrdení, či osvedčení o absolvovaní rôznych vzdelávacích programov alebo vzdelávacích podujatí. Posúdenie nadobudnutia a využívania kompetencií učiteľa riaditeľom školy sa môže uskutočniť viacerými spôsobmi:

- **Hospitačným pozorovaním** - v predhospitačnej fáze môže od učiteľa požadovať jeho prípravu vrátane príslušnej pedagogickej diagnostiky triedy. Na základe týchto informácií volí cieľ pozorovania, následne pozoruje javy, ktoré preukazujú prítomnosť kompetencie (kompetencií) učiteľa a výberom vhodného pozorovacieho hárku zaznamenáva výskyt pozorovateľných javov. Kľúčovým v tomto procese je pohospitačný rozhovor, v ktorom riaditeľ školy môže zistiť odbornú úroveň učiteľa na základe jeho odbornej sebareflexie, ako aj schopnosť premýšľať v alternatívach pri hľadaní optimálnych postupov.
- **Hodnotiacim rozhovorom** - ktorý môže riaditeľovi priniesť nové poznanie o práci učiteľa. Optimálne je, ak medzi kritériami hodnotenia sú napr. využívanie výsledkov pedagogickej diagnostiky v edukačnom procese, využívanie výsledkov vzdelávania a profesijného rozvoja vo vyučovaní a pod. Systémovým riešením môže byť zavedenie hodnotiacich portfólií, kde učiteľ na hodnotiaci rozhovor príde s ukázkami svojej tvorivej činnosti v oblastiach hodnotenia za príslušné hodnotiace obdobie. Dôležité je uvedomiť si, že nie je možné hodnotiť kompetenciu, ktorá je potenciálom učiteľa (učiteľ vie, je schopný, dokáže). Hodnotiť môžeme len jeho výkon, v ktorom sa príslušná kompetencia prejavuje alebo neprejavuje.
- **Rozhovorom s vedúcim metodického združenia alebo predmetovej komisie** - pri ňom môže riaditeľ zistiť pôsobenie učiteľa v oblasti prieskumno-analytickej činnosti, tvorbu učebných materiálov pre žiakov, podieľanie sa na tvorbe a inovácii školského vzdelávacieho programu, transfere poznatkov zo vzdelávania, realizovanej pomoci a poradenstve kolegom a pod.
- **Zisťovaním a vyhodnocovaním spätnej väzby od žiakov, zákonných zástupcov žiakov** - toto môže riaditeľ zistiť z vyhodnotenia riaditeľských testov, výstupov, ako napr. žiackych projektov, z verbálneho alebo písomného opytovania žiakov na spokojnosť s vyučovaním, z opytovania rodičov a iné.

Posúdenie nadobudnutia a využívania kompetencií učiteľa riaditeľom školy môže tiež byť realizované na základe vyhodnotenia zapojenia sa učiteľa do aktivít a projektov školy alebo inými spôsobmi. Dôležité je poznamenať, že riaditeľ školy, vzhľadom na to, že nie je v neustálom kontakte s učiteľom a má len obmedzené informácie o priebehu jeho výchovno-vzdelávacieho procesu je v zložitej situácii, keď má posúdiť využívanie vybraných kompetencií. Vhodnou formou môže byť napr. posúdenie učiteľom predložených dôkazov z jeho praktickej činnosti, ktoré si zaradil do rozvojového profesijného portfólia. Súčasťou posúdenia môže byť aj medziročné vyhodnotenie plnenia plánu profesijného rozvoja učiteľa a dopĺňanie profesijného portfólia vhodnými dôkazmi. Popri pozitívach procesov sebareflexie, sebahodnotenia a hodnotenia profesijných kompetencií je dôležité poukázať aj na úskalía tohto procesu.

Pre využitie **metódy dotazníka** uvádzame v Prílohe 2 návrh využiteľný pri diagnostikovaní učebných potrieb v piatich kategóriách. Môže poslúžiť učiteľom na vlastnú reflexiu, ale aj tým, ktorí diagnostikujú ich aktuálny stav a potreby v učení, aby pripravili vhodné učebné aktivity a intervencie na podporu. Ide o tieto kategórie:

C – schopnosť sústrediť sa, zamerať svoje úsilie na ciele (č.4,6,11,20,31, 36);

P – schopnosť zvážiť vlastné potreby a vidieť dôsledky svojho učenia (č.10, 12, 13, 19, 31, 33, 35);

¹⁴ V profesijnom štandarde, v oblasti 3 – Profesijný rozvoj sú stanovené dve kompetencie: 3.1 Plánovať a projektovať svoj profesijný rast a sebarozvoj a 3.2 Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou.

M – schopnosť motivácie (č. 8,15,16,26,29,32);

R – schopnosť sebadisciplíny, sebaregulácie (č. 1, 17,21,24,30,34);

E – schopnosť ovládať svoje emócie (č. 2, 7, 22, 23, 25, 28);

S – schopnosť sebadôvery, sebapoznania (3, 5, 9, 14, 18, 27).

Metódu rozhovoru môžeme v diagnostike učebných potrieb uplatniť napr. vo **fokusovej (ohniskovej) skupine**¹⁵ – *focus groups* (resp. interview s fokusovou skupinou) je kvalitatívna metóda, ktorej cieľom je:

- získať čo najhodnotnejšie údaje od účastníkov prostredníctvom ich vzájomnej interakcie, v dvoch kategóriách, ktoré úzko korelujú: informácie ohľadom skupinových procesov, ako ľudia interagujú a komunikujú aj na intra-personálnej úrovni (myšlienky, pocity, postoje a hodnoty jednotlivca a v rámci skupiny) a informácie ohľadom obsahu, okolo ktorého sú skupinové procesy organizované (ciele, úlohy, kontexty, vecné problémy a pod.);
- získať (nie veľké množstvo) dáta, ktoré prezentujú jednotu i rôznorodosť prístupov, názorov a postojov (nejde len o ich súčet, ale najmä pestrosť) a nie dospieť ku konsenzu názorov účastníkov diskutovanej téme;
- moderovanou diskusiou (exploračná technika) vopred pripravenej osnovy skupinového interview zameranej na určitú tému sa účastníci vyjadrujú slobodne a spontánne čo, nám umožňuje zaznamenať a porozumieť ich názorom, postojom, skúsenostiam;
- u účastníkov navodiť hlbšie porozumenie a širšiu perspektívu vlastného chápania problematiky (účastníci sú vystavení aj aktívnemu nesúhlasu, konfrontujú a analyzujú svoje názory intenzívnejšie ako počas individuálneho interview).

Prednosti využitia metódy fokusovej skupiny spočívajú v tom, že je časovo úsporná a nízko nákladová (z hľadiska možnosti získať množstvo výskumných dát), môže generovať viac informácií od účastníkov (majú možnosť vyjadriť svoje pocity, názory a postoje), ktoré sa zvyšujú množstvom interakcií medzi účastníkmi; ukazuje, čo si určití ľudia skutočne myslia o danej téme; umožňuje vyjadriť reakcie priamo na mieste a pritom je to pre účastníkov podnetné a poučné; vysloviť aj nepovšimnuté nápady a zaujímavosti „čo ak?"; vyjadriť zhodu, konsenzus v navrhovaných riešeniach; **Úskalia** spočívajú v tom, že výsledky sú náročné na analýzu a nie sú reprezentatívne pre všetkých zamestnancov a nemôžu byť prisudzované väčšine; kvalita výskumných dát závisí od schopností moderátora; limitovaný počet otázok na rozhovor; niektorí ľudia dominujú nad inými, čo vplýva na rovnováhu; interakcie v rámci skupiny môžu vytvárať konflikty, dominanciu, „nákazlivosť“ myšlienok alebo snahu ich zamlčať; vysoké nároky na moderátorove schopnosti; príprava a využitie techniky zaznamenávajúcej priebeh; ohraničený čas na odpovede účastníkov; neochota účastníkov diskutovať na kontroverzné a veľmi osobné témy (ignorovanie diskusie).

Metodika využitia metódy fokusovej skupiny (ciele a organizačné požiadavky)

- Priebeh ohniskovej skupiny sa zaznamenáva (po prechádzajúcom súhlase účastníkov) na audiovizuálne zariadenie (videokamery snímajúce účastníkov z rôznych pozícií) alebo na diktafón. Prepisy záznamov podobne ako pri rozhovore v textovej podobe môžu byť predmetom ďalších kvalitatívnych metód výskumu.
- Trvanie diskusie sa odporúča minimálne hodinu a maximálne hodinu a pol, diskusia sa ukončí vtedy, keď kvalita odpovedí a zaujatie respondentov klesne pod hranicu využiteľnosti.
- Na odpovede účastníkov vyhradiť 2/3 času zo skupinovej diskusie.

¹⁵ Rozdiel medzi diskusnou a ohniskovou skupinou spočíva v tom, že diskusná skupina sa chápe ako nástroj rozvoja zamestnancov a fokusová ako nástroj vedeckého poznávania ich názorov, potrieb, problémov. Ale aj fokusová skupina môže plniť účel rozvoja účastníkov porozumením ich názorom, odhalením nových skutočností.

- Priestorové podmienky (osvetlenie, uvoľnená atmosféra, spôsob sedenia u okrúhleho, oválneho stola „bez čela“ a pod).
- Odporúčaná veľkosť ohniskovej skupiny je 6 – 10 účastníkov (pri menšom počte je diskusiu zložité naštartovať a udržiavať, pri vyššom počte je riziko, aby sa mali všetci príležitosť vyjadriť).
- Fokusové skupiny sa môžu realizovať k rovnakej téme s účastníkmi aj „na pokračovanie“ lebo na jedenkrát sa nemusia vyčerpať všetky nastolené otázky a na úplné nasýtenie témy je potrebných viac stretnutí.
- Otvorenie stretnutia (hlavný a pomocný moderátor), predstavenie témy a vzťahu účastníkov k jej významu pre ich prácu (téma má podnecovať k riešeniu, aby sa účastníci bez obáv mohli a vedeli vyjadriť k otázkam), dôvody jej výberu, cieľov, spôsobu, akým budú získané informácie využité a základné pravidlá diskusie (mantinely pre diskusiu – aby sa neodbočovalo).
- Motivačná fáza v ktorej sú nastolené jednoduché nekontroverzné témy, ktoré ale provokujú účastníkov k aktivite a hľadaniu riešenia (ohniska).
- Ohnisko tvorí jadro diskusie, moderátor podľa pripraveného scenára postupne nastoľuje témy, podtémy, ale pritom pružne reaguje na vývoj diskusie, jej zmeny.
- Záverečná fáza vytvorí účastníkom priestor pre pripomienky a doplnenie informácií, ktoré sa nespomenuli, ale účastníci ich považujú za dôležité.
- Analýza informácií získaných z fokusovej skupiny sa má orientovať na skúmanie a hodnotenie participantov na základe určitých kritérií napr. na: postoj pre alebo proti téme; stupeň záujmu o tému; úroveň kompetencií vzhľadom na problém; emocionálny alebo racionálny štýl; analýza prejavu a latentného obsahu odpovedí; analýza interakcií medzi členmi skupiny a pod.

Moderátor si pripraví osnovu interview k danej téme, zdefiniuje tému, ktorej sa stretnutie bude venovať, formuláciu otázok (krátke, jasné, podporujúce úsilie o dekódovanie významu, bez negácií, vyjadrené v bežných slovách, bez emocionálne či hodnotovo nabitých slov alebo fráz, ktoré môžu vyvolať odpoveď, vyhýbajúcu sa morálnym obsahom). Poradie otázok môže byť od všeobecných k špecifickým otázkam a princípom alebo naopak. Moderátor vedie rozhovor v skupine účastníkov tak, aby sa realizovala interakcia nielen medzi ním a účastníkmi, ale aj bohatá interakcia medzi účastníkmi samotnými (skupinová dynamika). Moderátor má manažovať interview tak, aby sa stalo fórom rôznych názorov na diskutovanú tému. Moderátor je zodpovedný za priebeh a riadenie diskusie, má podnecovať, podporovať zapojenie sa do diskusie, pomáhať vo formulovaní ich názorov, postojov a pocitov. Hlavnému moderátorovi pomáha pomocný moderátor alebo niekto v role tichého pozorovateľa pozorujúceho a zaznamenávajúceho skupinovú dynamiku, gestá, celkovú atmosféru a charakteristiky účastníkov. Mal by sa držať témy a zamerať sa (focus) na daný problém. Moderátor musí zvládnuť všetky typy osobností v rámci fokusovej skupiny technikami, ktorými potláča napr. tendenciu niektorých členov stavať sa do pozície expertov a prezentovať svoje názory ako fakty. Podľa pôsobenia súboru premenných (moderátor, prostriedky, účastníci) Cozma (2007 s.9–10) vyčleňuje napr. tieto typy fokusových skupín:

- *Fokusová skupina s dvoma konvergentnými moderátormi* – má jedného moderátora, ktorý zaisťuje efektívne rozvíjanie stretnutia (zachytáva neverbálne reakcie, podporuje voľný tok myšlienok, atď.), zatiaľ čo druhý sa snaží o to, aby sa neodkláňali od nastavenej osnovy.
- *Fokusová skupina s dvoma divergentnými moderátormi* je kvalitatívnym výskumom, kde sa moderátori zámerne líšia vo svojich názoroch, aby tak povzbudili respondentov vybrať si jednu alebo druhú názorovú stranu. Nepriamo tým motivujú ich voľby, čím aj významne znižujú počet nezodpovedaných otázok. Okrem toho bude určitá časť tlaku na skupinu rozptýlená, ak sa respondenti budú viac zaoberať vyjadrovaním svojich názorov a výberom strán, ako s tým, čo si skupina myslí o ich názoroch. Budú vedieť, že bez ohľadu na výber

strany, aspoň jedna ďalšia osoba s nimi súhlasí a preto sa nebudú obávať vyjadriť svoje názory čo najľobodnejšie.

- **Fokusová skupina s respondentom-moderátorom** je skupina, v ktorej jeden alebo viacerí respondenti určitý čas zohrávajú úlohu moderátora. Nevýhody sú v tom, že toto môže byť použité iba v skupinách, ktoré sú k takémuto typu moderovania otvorené. Len komunikatívni, asertívni a smelí ľudia sa môžu podieľať na fokusovej skupine, ktorá sa stáva skutočnou hrou ako pre respondentov tak aj pre moderátora (ktorý bude ticho pozorovať a zasahovať len v prípade potreby).

Dôležité sú vlastnosti členov skupiny (homogenita, nehomogenita v cieľových vlastnostiach), vzťahy medzi nimi, ochota podriaďiť sa pravidlám vedenia fokusovej skupiny, otvorenosť pri vyjadrovaní sa k dôverným záležitostiam, vzájomná podpora účastníkov a iné. Miera riadenia fokusového interview výskumníkom sa môže pohybovať od silného zasahovania po slabé. Je na jeho rozhodnutí, do akej miery chce ponechať aktivitu na strane členov skupiny alebo ju kontrolovať. Greenbraum (in Cozma 2007 s.8-9) klasifikoval štýly moderovania vzhľadom na dve kritériá: stupeň kontroly nad procesom, a stupeň kontroly nad obsahom.

Tabuľka 15 Štýly moderovania fokusovej skupiny

Vysoký stupeň kontroly nad procesom	Vysoký stupeň kontroly nad obsahom		Nízky stupeň kontroly nad procesom
	Segment I	Segment II	
	Segment III	Segment IV	
	Nízky stupeň kontroly nad obsahom		

Zdroj: Cozma 2007, s.8-9

- **Segment I.** Štandardizovaná výmena, príznačná pre vysoko štruktúrované interview, individuálna.
- **Segment II.** Prínosné pre odborné vzťahy (napr.: doktor – pacient; učiteľ – žiak).
- **Segment III.** Moderátor podporuje najvhodnejší proces pre fokusovú skupinu. Kontrola obsahu je minimálna, avšak aspekt, ktorému sa diskusia venuje je určený pred jej začatím.
- **Segment IV.** Charakteristické pre samostatne riadenú skupinu. Nevýhody: možné nezhody, ktoré môžu ohroziť vzťahy medzi participantmi, úplná absencia tematickej štandardizácie.

Nie každý dokáže byť dobrým moderátorom fokusovej skupiny, spravidla sú na to potrebné **profesijné kompetencie** (ovládanie metodológie a techník interview, skúsenosť s prácou a vedením malých skupín, znalosť oblasti, citlivosť voči diskutovanej téme); **komunikačné zručnosti** (efektívne aktívne načúvanie; analyzovanie neverbálnej komunikácie; negociácia; vedenie diskusie subtílnym a nenarúšajúcim spôsobom; sebaodhaľovanie; otvorenosť (empatia, ale objektívnosť a nezaujatosť); podporovanie procesu („nekompletným porozumením“ mimiky, ale nie ignoranciou); vyjadrovanie citov a emócií; manažment komunikácie; manažment konfliktov; cielenie otázok na preskúmanie mentálneho alebo emocionálneho stavu respondentov; používanie otázok zameraných na vnútorné prežívanie („Ako ste sa cítili...? Čo ste si mysleli...?“) a **osobnostné črty**: extrovertný, dynamický, komunikatívny, aktívny, energický, so zmyslom pre humor, s naratívnyimi kvalitami, empatický, vyjadrujúci emócie, spontánny, vedomý si chýb úsudku, atď.

Otázky členov skupiny nie je možné predvídať a naprogramovať (ako napr. pri štruktúrovanom individuálnom interview). Výskumník musí reagovať na prebiehajúcu interakciu členov skupiny a vytvoriť pre ňu podmienky. Nejde totiž o hocijakú interakciu, ale takú, ktorá sa neodkláňa od cieľa výskumu a okruhu výskumných otázok. Wheatley (Cozma 2007 s.4) identifikoval veľké množstvo otázok, ktoré sa využívajú vo fokusovej skupine:

- ❑ priame výskumné otázky: k téme a vyplývajúce z výskumných cieľov;
- ❑ otázky cielené na hlbšie poznatky o vyjadrovaných postojoch a názoroch (prečo?);
- ❑ kontrolné otázky, ktorých cieľom je preveriť rozsah použitých konceptov;
- ❑ presmerujúce otázky, ktoré prinavrátia účastníkov späť k ústredným témam;
- ❑ „depersonalizované“ otázky;
- ❑ faktické otázky, priamo sa vzťahujúce na určité aspekty reality, očakávajúce odpovede odvolávajúcu sa na fakty;
- ❑ „afektívne“ otázky: zamýšľané vyvolať afektívny stav, pocity respondentov; stimulujú tvorbu informácií, ale sú tiež veľmi rizikové (môžu spôsobiť nepredvídateľné reakcie);
- ❑ anonymné otázky, názory na určitú tému každý napíše na papier.

Náš návrh otázok (upravené podľa Pavlov 2002 s. 57–59) umožňuje najmä vo fáze evalvácie fokusovej skupiny skúmať a triediť zaznamenané odpovede účastníkov, ktoré indikujú učebné potreby na rôznych úrovniach ich procesov učenia sa (opísať, vysvetliť, predikovať).

1. Ako vidím vlastné učenie? Spôsobilosť opísať procesy a výsledky svojho učenia (popisné otázky – odpoveďou je znovu vybavenie a popis).

- ❑ Učiteľ vie popísať vznik, priebeh a výsledky svojho cieľavedomého učenia (porovnať skutočný priebeh a pôvodný zámer, predstavu);
- ❑ Učiteľ vie popísať vlastné metodické postupy, stratégie akými sa učí (cieľ, obsah, metódy, prostriedky a výsledky vlastnej učebnej činnosti);
- ❑ Učiteľ vie popísať prejavy správania a prežívania, ktoré jeho proces učenia sa sprevádzajú.

2. Ako a prečo sa to stalo (čo si myslím o situácii a svojom postupe)?

a) Spôsobilosť vysvetliť kontexty svojho učenia (vysvetľovacie otázky – odpoveďou je pokus o porozumenie, interpretovanie a odhalenie vzťahov medzi komponentmi procesov učenia sa: potreby, motívy, ciele, obsahy, metódy, ponuka, výsledky, efektívnosť a i.).

b) Spôsobilosť vysvetliť vlastné konanie v pedagogickej situácii (rekonštruujúce otázky – odpoveďou je konfrontovanie a analýza doterajších názorov, vlastného konania a pátranie po jeho príčinách na základe dostupných informácií. Tiež vyslovenie úsudku o cieľoch, procesoch, výsledkoch učenia sa z hľadiska hodnôt, noriem a kritérií, ktoré považuje učiteľ za správne/nesprávne v komparácii s novými (inými).

- ❑ Učiteľ vysvetľuje, čo vie o tom ako sa sám učí, vie označiť charakteristické znaky.
- ❑ Učiteľ popisované znaky svojho učenia interpretuje z hľadiska svojich skúseností (prečo som postupoval práve takto, čo ovplyvnilo moje rozhodovanie, ako som k nemu dospel a čím ho môžem vysvetliť a zdôvodniť?).
- ❑ Učiteľ vysvetlí zdroje, prejavy a dôsledky svojich rozhodnutí o vlastnom učení (aké sú moje predpoklady, z ktorých vychádzam, hodnoty, o ktoré sa opieram?).
- ❑ Učiteľ pri vysvetľovaní venuje / nevenuje príliš veľkú pozornosť detailom.
- ❑ Učiteľ vníma učebné situácie z viacerých hľadísk uvedomuje si, že jeho rozhodnutia sú podmienené situačne a závisia na mnohých okolnostiach, z ktorých len niektoré dokáže ovplyvniť.
- ❑ Učiteľ uvažuje, aké sú jeho osobnostné a profesijné predpoklady, z ktorých vychádza jeho prístup k učeniu sa (ako sa stalo, že som taký aký som?), vie interpretovať svoje prežívanie... ;
- ❑ Učiteľ vysvetlí ako vnímajú výsledky jeho učenia žiaci, kolegovia, vedenie školy.

- ❑ Učiteľ identifikuje svoje slabé a silné stránky v učení (čo naďalej spôsobuje problémy, v čom sú úspechy?).
- ❑ Učiteľ vie kriticky posúdiť zmenu kvality vlastnej pedagogickej činnosti v dôsledku učenia sa (v čase a na základe konkrétnych skúseností).
- ❑ Učiteľ vysvetlí podmienky, ciele a procesy učenia sa z hľadiska pozície a stanovísk rôznych aktérov (učiteľ, rodič, žiak, výskumník).
- ❑ Učiteľ je schopný vnímať procesy učenia sa z hľadiska alternatívnych prístupov (aké iné postupy som mohol uplatniť, je možné učenie vnímať aj inak, aby som bol efektívnejší?).
- ❑ Učiteľ súhlasí /nesúhlasí s názormi určitého konceptu (teórie) učenia sa a uvažuje o hraniciach jeho možností (výhody, nevýhody?).

1. Čo urobím nabudúce (ako chcem v budúcnosti situácie riešiť)? Spôsobilosť hľadať možnosti efektívnejšieho rozhodovania a konania v pedagogickej situácii i ciest profesijného rozvoja.

- ❑ Učiteľ ovláda alternatívne postupy riešenia pedagogických situácií (ako by som mohol konať inak, čo odo mňa vyžaduje uplatnenie alternatívnych, inovačných postupov?).
- ❑ Učiteľ analyzuje a projektuje svoju pedagogickú činnosť podľa záverov teórií a výskumov, aj keď tomu úplne jeho pedagogická činnosť nezodpovedá, uvádza z vlastnej skúsenosti príklady, prečo akceptuje alebo odmieta ich výsledky.
- ❑ Učiteľ vie efektívne využiť vlastnú sebareflexiu na projektovanie kvalitatívne lepších pedagogických situácií.
- ❑ Učiteľ vie, čo má urobiť pre skvalitňovanie svojich profesijných kompetencií (projektovanie profesijnej kariéry).

Pozorovanie pracovnej alebo učebnej činnosti je významným zdrojom poznatkov o učebných potrebách zamestnancov. Na jednej strane môžeme pozorovať ich pracovnú – pedagogickú činnosť, v ktorej sa naplno prejavuje široký komplex osobnostných a profesijných kompetencií, ktoré determinujú úspešnosť ich výučby a sú výsledkom ich vzdelania, sebazvedelávania a profesijného učenia. Pozorovanie pedagogickej činnosti – výučby učiteľov je jedným zo zdrojov, z ktorého môžeme usudzovať o tom, ako je učiteľ vzdelaný (pripravený na svoju prácu), ako sa ďalej profesijne rozvíja, ako chápe napr. nové trendy a pristupuje k inováciám. Sprostredkovane z jeho výučby vyvodzujeme závery o prednostiach i nedostatkoch jeho pedagogickej činnosti, ktoré sú výsledkom procesov jeho učenia, ale aj legitímnym priestorom pre ďalšie profesijné učenie a rozvoj. Pozorovanie učiteľov pri ich učení sa týka aj ich výučby, pretože učiteľ uvedomele alebo menej vedome reflektuje výsledky svojej pedagogickej činnosti a uvádza ich do kontextu, rozumie im a zvažuje zlepšenie – učí sa „za pochodu“. Vhodným miestom, na ktorom je možné pozorovať učenie sa učiteľov mimo výučby je napr. ich skupinové učenie sprevádzajúce ich prácu v metodických orgánoch školy. Pol – Lazarová (1999 s.58–60) pre pozorovanie činnosti pracovnej skupiny odporúčajú využiť pomôcku, ktorá umožní analyzovať skupinu z hľadiska troch funkcií (Príloha 10). Tento nástroj môže využiť napr. pomocný moderátor na evidenciu prejavov správania a komunikácie účastníkov. Z výstupov môžeme usudzovať o skupinovej dynamike, efektivite skupiny, podiele, aktivite členov skupiny na diskusii, prevažujúcej intervencii účastníkov.

V tejto časti sa budeme venovať metóde – **obsahová analýza textov** na úrovni manažmentu školy a uvedieme možnosti, ktoré pre analýzu učebných potrieb vytvára ako diagnostický nástroj. Diagnostika a analýza školských dokumentov sa sústreďuje na akékoľvek dokumenty v písomnej podobe (hmotné i nehmotné stopy správania a konania človeka). Môže byť aj v podobe fonetického (audionahrávky), obrazového, či digitálneho (softwér) záznamu. Analýza dokumentov je dôležitá pre poznanie postojov, názorov a motívov a je obsiahnutá spravidla v úradných školských (administratívne, kurikulárne, programové, evalvačné) a osobných učiteľských (administratívne, kurikulárne, osobné, evalvačné) textoch, ktoré slúžia aj ako nástroj diagnostiky profesijných potrieb na úrovni organizácie, tímu a jednotlivca. Z gnozeologického hľadiska rozlišujeme primárne (pôvodné) dokumenty, ako priame záznamy o faktoch, postojoch, názoroch (záznamy z porád,

výročné hodnotiace správy, iné úradné záznamy a pod.), ktoré sú najcennejšie a sekundárne (druhotné) vytvorené niekým iným a iným spôsobom než primárne zdroje. Podľa tvorca dokumentu rozlišujeme inštitucionálne a to povinné (správy, štatistiky, hlásenia, evidencia) a iniciatívne návrhy, ale aj osobné, u ktorých rozlišujeme vyžiadané (formuláre na sebahodnotenie a pod.) a nevyžiadané (najmä pedagogické, texty na štúdium, pracovné poznámky a pod.).

Analýza záleží na vytýčených výskumných cieľoch. Spravidla to býva zhromaždiť, utriediť a interpretovať záznamy v dokumentoch kvantitatívne alebo kvalitatívne. Kvalitatívny prístup (v zvislosti na druhu dokumentu) sa opiera o správne porozumenie obsahu dokumentov a ich interpretáciu. Kvantitatívny prístup využíva tri skupiny postupov: 1) výber dokumentov a získanie prístupu k nim, 2) kritické hodnotenie dokumentov z hľadiska využiteľnosti pre evalváciu učebných potrieb, 3) kódovanie a analýza z hľadiska cieľov výskumu. Pri sekundárnej analýze ide o postup pri ktorom vyhodnocujeme dáta, ktoré zhromaždila iná osoba, inštitúcia podľa iných aspektov než tých, z ktorých vychádzame my. Výhodou obsahovej analýzy je možnosť časového porovnania sledovaných dát určitej témy, nízke finančné náklady a množstvo dát. Nevýhodou je, že niektoré dôležité dáta môžu byť nedostupné alebo nezrozumiteľné.

Obsahová analýza textov o profesijnom rozvoji učiteľstva (jeho podpore a učebných potrebách) na úrovni školy alebo jednotlivca má účel v spoznávaní a identifikovaní kľúčových komponentov tvoriacich plánované, realizované alebo hodnotené aspekty súvisiace s profesijným rozvojom a jeho podporou (individuálnou, skupinovú, celoškolskou). Cieľom je získať relevantné a validné podnety (informácie, dáta) o profesijnom rozvoji (jeho minulom, aktuálnom a perspektívnom) zameraní (konceptné prístupy, ciele, obsahy, stratégie, problémy) a vyvodiť závery a odporúčania pre ich optimalizáciu na úrovni jednotlivca i podpory zo strany školy. Odporúčaný metodický postup pri obsahovej analýze dokumentov referenčného rámca:

1. Diagnostika učebných potrieb – výber a určenie vhodných a relevantných dokumentov (podľa ich charakteristiky) pre zhromaždenie a analýzu, napr.:

- Osobná dokumentácia (vedúcich pedagogických zamestnancov).
- Školská dokumentácia (z dielne vedenia, metodických orgánov, učiteľov) a ďalšia relevantná dokumentácia.
- Posúdenie prameňov, ktoré boli zdrojmi analyzovaných textov.

2. Analýza učebných potrieb: slovný (písomný) opis odpovedí napr. na otázky:

- Ako správne, adekvátne sa užívajú odborné termíny?
- Ako korešponduje obsah s oficiálnymi legislatívnymi dokumentmi?
- Ako korešponduje obsah textu s požiadavkami pedagogických a andragogických teórií?
- Ako je text v súlade s teoretickými princípmi podpory profesijného rozvoja?
- Aká bola participácia (spolupráca) dotknutých aktérov na tvorbe textu?
- Aké nástroje evalvácie (spätnej väzby) obsahuje text ?
- Ako text odkazuje, súvisí so strategickými dokumentmi o profesijnom rozvoji učiteľov na škole?
- Ako text umožňuje vstupovať, revidovať, aktualizovať jeho obsah?
- Aké sú formálne atribúty textu (prehľadnosť, stručnosť, jednoznačnosť, odbornosť)?
- Aké opatrenia a dopady dokumenty môžu vyvolať, spôsobiť v praxi podpory profesijného rozvoja?
- Ako sa dokumenty obsahovo kontinuálne upravovali, menili a vytvárali ucelený systém?
- Aká je konzistencia skúmaných dokumentov?
- Interpretácia výsledkov analýzy (odpovede na otázky), odporúčania pre objednávateľa, rozhovor autora/ tvorca analýzy s klientom (školou, resp. jednotlivcom).

3. Závěrečná správa identifikácie učebných potrieb (návrh: prečo, kto, čo, kedy, ako má vykonať, kto za to zodpovedá a ako prebehne spätná väzba), prípadne návrh nových výskumných problémov, otázok pre ďalšie andragogické skúmanie.

Dokumenty na úrovni školy, pracovných tímov:

- strategické dokumenty, plány, analýzy (evalvácie), programy, štatúty, kurikulá a pod.;
- ŠKVP a jeho časti o podpore profesijného rozvoja učiteľov;
- vízia, stratégia podpory profesijného rozvoja pedagogického zboru a učiteľov na škole;
- plán podpory profesijného rozvoja učiteľov na škole;
- plán práce školy a jeho ročné vyhodnotenie;
- plán vnútroškolskej kontroly;
- plány práce poradných a metodických orgánov na škole (vrátane zápisníc z ich rokovaní, hodnotiacich správ);
- štatúty metodických a poradných orgánov na škole;
- dokumentácia pravidelného hodnotenia pedagogických zamestnancov zo strany VPP;
- výsledky kontrolných zistení z hospitačnej (VPP, kolegiálnej) a inšpekčnej činnosti;
- profesijné štandardy pedagogických a odborných zamestnancov.

Dokumenty na úrovni jednotlivca

- individuálne plány profesijného rozvoja učiteľov;
- pedagogická dokumentácia učiteľa (tematické plány, učebné osnovy, písomné prípravy);
- výsledky (doklady) o absolvovanom vzdelávaní a jeho produkty (záverečné práce);
- publikačná a iná tvorivá činnosť učiteľov;
- profesijné štandardy.

Etapy zberu, organizácie, analýzy a interpretácie dát pri každej metóde nie sú striktné oddelené. V ich priebehu sa s dátami zoznamujeme, premýšľame o nich (analyzujeme ich), triedime ich, ujasňujeme si. V kvalitatívnom výskume existuje veľa metód analýzy a interpretácie, ich voľba sa riadi zvoleným prístupom. Ide o veľké množstvo neštruktúrovaného materiálu, ktorý má výskumník zvládnuť. Výstupom etapy diagnostiky sú výskumným súborom nástrojov zhromaždené relevantné dôkazy, aby sa mohli stať predmetom nasledujúcej analýzy.

4.3.2 Analýza učebných potrieb

Po zbere dát, informácií a ich spracovaní sa pristupuje ich analýze. Analýza učebných potrieb – rozbor, rozklad, rozčlenenie alebo usporiadanie, či klasifikovanie jednotlivých vlastností predmetov, javov, procesov, produktov a pod. na ich jednotlivé prvky alebo časti. Kvantitatívna analýza vyžaduje využitie matematických a štatistických metód (početnosť, triedenie, vyhodnocovanie významu a váhy, rozloženie a pod.). Kvalitatívna analýza vyžaduje systematickú analytickú prácu s nečíselnými údajmi s cieľom odhaliť skryté témy, pravidelnosti, vzťahy a pod. Pri tejto analýze expert (vyžaduje teoretickú prípravu, skúsenosti a analyticko-syntetické schopnosti), interpretuje zhromaždené výsledky – vysvetľuje určitý text, myšlienky, javy. Ide o systematický rozbor toho, o čom údaje vypovedajú, aké sú medzi nimi vzťahy, čo znamenajú pre jednotlivca a organizáciu, prečo k nim došlo a súčasne objasňuje význam a zvláštnosti zistení pre budúci vývoj. Výsledok (správa z analýzy) má variantný charakter a slúži spravidla ako podklad pre ďalšie rozhodnutia (identifikáciu ďalších opatrení a intervencií na zlepšenie stavu). Sú dve úrovne analýzy, ktoré sa odlišujú svojim obsahom a postupmi pri spracovaní:

1. Na prvej realizátor poskytne objednávateľovi, klientovi zdôvodnenie, ktoré učebné potreby zistil a uvedie argumenty, prečo ich považuje za významné (spravidla v podobe správy).
2. Na druhej úrovni priradí zisteným učebným potrebám odporúčanie na ďalší postup (akými prostriedkami ich uspokojíť), tu už ide o ich identifikáciu (etapa 3.)

Výstupom etapy evalvácie učebných potrieb (na prvej úrovni) je správa, ktorá zvyčajne obsahuje: aký bol jej cieľ, aké boli použité metódy, najdôležitejšie zistenia a ich interpretácia, komplexné a systémové odporúčania na uskutočnenie rozvojových opatrení. Kontrolné otázky pri tvorbe správy môžu byť aj tieto:

- boli v evalváci učebných potrieb akceptované požiadavky odberateľa?
- boli použité informácie pochádzajúce od manažmentu školy?
- boli odfiltrované všetky finančné, organizačné a iné potreby, ktoré nemajú učebný charakter?
- boli použité informácie pochádzajúce od účastníkov (kvôli nimi vnímaným potrebám a kvôli motivácii aby mali pocit účasti na tvorení programu)?
- boli použité informácie objektivizované prieskumom (pozorovanie výkonu práce, výsledky merania kvality, reklamácie, ...)
- možno považovať získané informácie za spoľahlivé (t. j. aktuálne, úplné, štatisticky významné a kvalifikovane interpretované)?
- boli použité okrem oblasti odbornosti aj oblasť metodických (riadiacich, seba riadiacich) schopností a oblasť sociálnych (komunikačných) spôsobilostí?
- bola urobená kategorizácia, že na ktorý typ spôsobilostí tieto zistenia ukazujú (vedomosti, zručnosti, skúsenosti alebo postoje)?
- bude sa dať na základe takto zistených informácií rozhodnúť, či je adekvátne intenzívne školenie (prednáška, seminár, tréning, workshop) alebo je vhodnejší niektorý vnútropodnikový nástroj prípravy ľudí (tútorstvo, adaptačný program, rotácia, účasť v projektovom tíme, tieňovanie a pod.) alebo kombinácia rozvojových metód?
- bude sa dať z takto získaných informácií urobiť „na mieru šitý“ návrh rozvojového programu?

Výstupom etapy analýzy je správa (spravidla písomná), ktorá na základe využitia nástrojov analyzovala dôkazy a obsahuje zhrnutie, vysvetlenie príčin, prejavov a dôsledkov zistení.

4.3.3 Identifikácia učebných potrieb

Identifikácia (stotožnenie) potrieb chápeme ako zisťovanie niekoho alebo niečoho určením jeho základných vlastností (u procesov, osôb, produktov a pod.), za účelom zaradenia do príslušnej skupiny. Je to priradenie známej veličiny – identifikátora (rozpoznanej učebnej potreby) neznámej entite (organizácii, tímu, jednotlivcovi) a to tak, že sa sama stane známou. V našej situácii ide o priradenie napr.:

- optimálneho, efektívneho nástroja – metódy, ktorým bude uspokojená učebná potreba. Napríklad odporúčanie na vzdelávanie, sebavzdelávanie, tréning, výcvik, poradenstvo, mentoring, tútoring, koučing a pod.;
- termínu, v ktorom bude vhodné intervenciu zorganizovať, prípadne rozsahu, aký by mala trvať;
- formy podpory (interná a externá alebo formálna, neformálna, informálna);
- poskytovateľa (dodávateľsky, svojpomocne).

Ak sa vrátíme k Tabuľke 13 je zrejmé, že ten, kto pripravuje intervenciu do učebných potrieb potrebuje poznať informácie z matice potrieb, aby mohol cieľiť učebnú aktivitu priamo na uspokojenie potreby zamestnanca. Prakticky to znamená, že má navrhnuť – dizajnovať učebné aktivity v súlade s potrebou. Skôr než identifikujeme vhodné nástroje na uspokojenie

diagnostikovaných učebných potrieb je potrebné si uvedomiť, že na každú potrebu existuje špecifická metóda jej efektívneho uspokojenia. Inak budeme uspokojovať potrebu, ktorá leží v oblasti vedomostí, inak v oblasti zručností alebo skúsenosti, inak tú, ktorá spočíva v postojoch človeka. Prírodzene učebná potreba môže spočívať aj v prieniku viacerých. Vodák – Kucharčíková (2011 s. 95) uvádzajú, že výsledkom analýzy a identifikácii vzdelávacích potrieb je zoznam vzdelávacích a ďalších potrieb zamestnancov a návrh vzdelávacieho programu, prípadne návrhy na riešenie iných zistených problémov a potrieb. Podľa nás je výstupom identifikácie učebných potrieb návrh odporúčaní pre klienta (v závislosti na objednávke klienta) napr. ako návrh (plán) a realizácia programu podpory profesijného rozvoja na škole. Tento je adresný a obsahuje konkrétne aktivity (vo všetkých fázach cyklu), ktoré majú širokospektrálny záber (vzdelávací, tréningový, poradenský a pod.). Pri tvorbe návrhu plánu profesijného rozvoja je zásadnou otázkou, či má potreba charakter rozvojový alebo iný (tzn. či je problém riešiteľný výhradne učením). Ak je problém riešiteľný učením, je potrebné rozhodnúť o ďalších otázkach:

- Je učebná **aktivita komplementárna** s plánom profesijného rozvoja (školy i jednotlivcov) a inými programovými dokumentmi školy (školský vzdelávací program)?
- **Kto je optimálnym dodávateľom, poskytovateľom rozvojovej aktivity (externá alebo interná služba) z hľadiska garancie kvality a ceny?** Podľa Šnídlovej (2012, s.41) sa externé aktivity uskutočňujú mimo školy ako preferovaná forma, ktorá má výhody v tom, že účastník je konfrontovaný so skúsenosťami učiteľov z iných škôl, môže porovnávať vlastnú prax a skúsenosti; problémy, s ktorými sa stretáva vo vlastnej škole a pri vlastnej výučbe môže vnímať v širšom kontexte. Nevýhodou spravidla je, že aktivita nemusí naplňať potreby účastníkov, ak nie je jasne zadefinovaný cieľ, časové a obsahové rámce, investované zdroje školy nemusia byť efektívne vynaložené. Interné rozvojové aktivity na pôde školy spravidla v čase mimo vyučovania (externým alebo interným lektorom) majú výhody v tom, že ciele a obsah sa môžu prispôbiť potrebám školy a aplikovať na podmienky školy, šetria sa náklady školy, spravidla sa v rovnakom čase väčší počet účastníkov (niekedy aj všetci). Nevýhodou je že účastníci necítia potrebu zmeny lebo prevláda názor, že v podmienkach ich školy zmena nie je potrebná alebo nie je možná, čo môže skončiť neúspechom alebo zablokovať chuť ďalej sa rozvíjať.
- Je voľba **druhu rozvojovej aktivity** (napr. vzdelávanie, výcvik, poradenstvo a i.) a stratégie adekvátne potrebe zamestnanca (odlišným spôsobom sa reaguje na nedostatky v oblasti vedomostí, zručností, skúseností a postojov)?
- Je **čas určený na rozvojovú aktivitu** primeraný potrebe zamestnanca vzhľadom na vynaložené priame (účastnícky poplatok, cestovné) a nepriame (účasť mimo pracovného času alebo suplovanie za absenciu v pracovnom čase) náklady (čím dlhšia učebná aktivita, spravidla tým lepší efekt, ale dlhšia absencia a vyššia cena) a z hľadiska očakávaných dopadov na pracovnú činnosť (návratnosť)?
- Ktorý **typ cieľovej skupiny** účastníkov – homogénne (dĺžka praxe, podobná pracovná pozícia a pod.) alebo nehomogénne (statusovo, expertnosťou, pracovnými skúsenosťami rôznorodé) viac vyhovuje cieľom a obsahu programu rozvoja?
- Majú účastníci rozvojovej aktivity pred jej začiatkom **dostatok informácií** o tom, aká ich učebná potreba bude uspokojená, aký má program, ciele a obsah, organizačné podmienky a predpokladané výsledky? Môže poskytovateľ akceptovať ich prípadné výhrady a návrhy na zmenu programu?
- Je **veľkosť skupiny** účastníkov (individuálne, hromadné) primeraná druhu, forme zvolenej aktivity?
- Je učebná **aktivita organizovaná** pre účastníkov v po pracovnom čase, keď sú mimoriadne pracovne preťažení a budú na rozvoj reagovať “unavene” alebo je vhodné organizovať aktivitu v mimopracovnom čase, keď sú účastníci plne koncentrovaní na jej priebeh a nič ich neruší (neodkladné pracovné povinnosti apod.) alebo plánovať rozvojovú aktivitu na iný čas, prípadne víkend?

- Je **rozsah učebného dňa** (počet výučbových hodín) primeraný psychohygienickým požiadavkám na procesy učenia sa (napr. predchádzanie únave primeraným počtom hodín, či striedaním aktivít)?
- Je **učebný priestor** vhodne disponovaný (hluk, svetlo, teplo, veľkosť a pod.), usporiadaný (mobilita účastníkov v učebni pri rôznych aktivitách), vybavený (fyzické pohodlie, ergonómia nábytku, zaznamenávanie, využitie IKT a PC, ale aj občerstvenie, pitný režim) a didakticky zariadený (didaktické prostriedky)?
- Je optimálne **umiestniť realizáciu** rozvojovej aktivity interne – v podmienkach pracoviska (nebudú účastníci vyrušovaní, sú k tomu vhodné priestorové, personálne, didaktické podmienky a pod.), alebo mimo školy v externom prostredí (dostupnosť poskytovateľa, cestovná únava, výber atraktívnej lokality)?
- Je **vzdelávateľ** (lektor, školiteľ, tútor, mentor, poradca a i.) alebo tím zostavený výhradne z externistov, interných zamestnancov alebo ich kombinácia? Ak je to interný zamestnanec má osobnostné predpoklady (mentorský, netrpezlivý, arogantný, povýšenecký a pod.), dostatočné schopnosti (má špecifickú prípravu), nenaruší to jeho vlastnú prácu, bude rešpektovaný a pod.?
- Aká bude **cena (náklady)** vzhľadom na zodpovedanie všetkých požiadaviek na rozvojovú aktivitu?
- Aké **učebné materiály** budú účastníkom poskytnuté (odbornosť, množstvo, adekvátnosť, podnetnosť, využiteľnosť v ďalšom profesijnom rozvoji a pod.)?
- Obsahuje učebná aktivita **hodnotiace nástroje**, umožňujúce „zmerať“ nielen spokojnosť účastníkov, ale aj pridanú hodnotu k ich kompetenciám (ihneď po ukončení alebo s odstupom času)?
- Umožňuje učebná aktivita **následne účasť na ďalšom** prehľbovaní a rozvíjaní osvojených kompetencií účastníkov (tzv. nadstavba), prípadne môže poskytovať inú formu podpory pri implementácii jeho výsledkov do praxe (napr. poradenstvo) po jeho ukončení?
- Má učebná aktivita (jej absolvovanie) potenciál pre **prenos osvojených kompetencií** do učiacich sa tímov na škole (napr. metodické orgány)?
- Dokáže **poskytovateľ poskytnúť indikátory**, podľa ktorých odberateľ (škola, učiteľ) posúdi, či osvojené kompetencie užíva vo svojom rozvoji, pedagogickej praxi správne?
- Je **forma učebnej aktivity**, osvojenia profesijných kompetencií (vedomosti, spôsobilosti, postoje) vhodnou kombináciou prezenčnej, dištančnej výučby, samoštúdia alebo učenia sa v pracovnom tíme)?
- Vyžaduje učebná aktivita počas realizácie nejakú špecifickú **formu podpory zo strany manažmentu** pre účastníkov programu (úľavy v úväzku, oslobodenie od iných povinností, nákup kancelárskych potrieb, softvérových produktov a pod.).
- Aký **doklad (dôkaz) o osvojených profesijných kompetenciách** (osvedčenie, osvojená metodika – zručnosť, inovácia aplikovateľná v pedagogickej praxi) získa účastník z formálneho resp. neformálneho programu od poskytovateľa.

Plán profesijného rozvoja predstavuje zámerne projektovaný komplexný systém starostlivosti o profesijný a osobnostný rozvoj pedagogických zamestnancov školy, ktorý je účinným nástrojom rozvoja jej úspešnosti. Plány profesijného rozvoja a ich tvorba, realizácia a vyhodnocovanie v riadiacej praxi školy tvorí jadro personálneho manažmentu. Súčasťou plánu profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov školy by sa mali stať plány individuálneho rozvoja (profesijnej kariéry) zostavované na základe rešpektovania štádia osobnostného a profesijného vývinu pedagogického zamestnanca a potrieb školy. Pri zostavovaní individuálneho plánu profesijnej kariéry zohráva dôležitú úlohu vedúci pedagogický zamestnanec (riaditeľ školy), vedúci metodického orgánu (metodického združenia alebo predmetovej komisie), ktorý by mal najlepšie poznať, ktoré ciele, metódy, formy rozvoja individuálnej kariéry zamestnanca v rovine osobnostnej, odbornopedagogickej sú najoptimálnejšie a najžiaducejšie. Mal by dokázať zosúladiť tieto plány do komplexu, ktorý bude reagovať na potreby školy, pedagogického zamestnanca a aktivizovať ho k vyššej

účinnosti a efektívite pedagogickej práce. Škola má vytvárať podmienky pre tvorbu a realizáciu programov základného riadeného sebazvedávania, ktoré je dôsledne individualizované podľa potrieb učiteľov a školy. Poslaním profesijného plánovania je motivovať pedagogického zamestnanca k jasne formulovaným cieľom profesijného rozvoja. Vedenie školy s každým učiteľom písomne dohodne jeho individuálny plán, ktorý však zostane len formálnym súpisom cieľov, úloh, plánovaných aktivít, ak sa s nimi sám učiteľ neidentifikuje. Len identifikácia učiteľa s plánom je predpokladom skutočného zdokonaľovania jeho pedagogickej činnosti. Až aktívnou tvorbou plánu začína učiteľ uvažovať o voľbe ciest, ktoré povedú k jeho realizácii.

Valent (2019 s.13) odporúča, že za základné vzdelávacie požiadavky a potreby školy a každého zamestnanca by sme mali pomenovať tie, ktoré vyplývajú zo základného procesu, ktorý sa v škole realizuje – z pedagogického procesu. Nič nie je pre školu dôležitejšie ako to, aby učitelia mali rozvinuté kompetencie späté s prípravou, vedením a vyhodnocovaním pedagogického procesu. V zásade na identifikáciu požiadaviek na profesijný rozvoj je možné použiť tento postup:

1. identifikovať, zistiť súčasný stav v kompetenciách pedagogického zamestnanca – môžeme využiť tieto tri spôsoby:
 - autoevalvácia zamestnanca – sebahodnotiace hárky, rôzne dotazníky, ankety, interview, pedagogický denník a pod.,
 - hodnotenie zamestnanca žiakmi, rodičmi – dotazníky, ankety, štruktúrované rozhovory a pod.,
 - hodnotenie zamestnanca kolegami, nadriadenými – hodnotenie portfólia učiteľa, dotazníky, pedagogické pozorovanie, rozhovory a pod.
2. identifikovať, zistiť očakávaný stav kompetencií pedagogického zamestnanca vyplývajúci z požiadaviek profesie, požiadaviek školského vzdelávacieho programu, strategického plánu rozvoja školy, iných plánov školy, plánov metodického združenia alebo predmetovej komisie, ale aj vlastného osobného plánu profesijného rastu,
3. porovnať súčasný a očakávaný stav,
4. pomenovať kompetencie, ktoré treba u konkrétneho zamestnanca alebo skupiny zamestnancov rozvíjať, t. j. požiadavky na profesijný rozvoj.

Etapa identifikácie učebných potrieb jednotlivcov i učiacich sa tímov sa končí vypracovaním návrhu plánu alebo programu profesijného rozvoja na škole, ktorý obsahuje aj individuálne plány zamestnancov.

5 Profesionálne učenie sa v učiteľstve

Profesionálne učenie sa učiteľov má najmenej tri dimenzie, na ktorých sa mu venuje pozornosť. Najprv ide o porozumenie zvláštnostiam učenia sa dospelých jednotlivcov – profesionálov v špecifických podmienkach výkonu pedagogickej činnosti. Potom je to oblasť profesionálneho učenia sa, ktorá prebieha na organizačnej úrovni – v škole. Obe tieto dimenzie spája tretia a tou je efektívne manažovanie procesov učenia sa na úrovni jednotlivca i učiacich sa tímov v škole. Profesionálne učenie učiteľiek a učiteľov je procesom uvedomelého (aj neuvedomelého) osvojenia a rozvíjania profesionálnych kompetencií (vedomostí, zručností, spôsobilostí) prostredníctvom širokého spektra špecifických učebných aktivít zameraných na zlepšenie kvality pedagogického procesu.

5.1 Profesionálne učenie sa jednotlivca

Profesionálne učenie v najširšom význame zasahuje: profesionálnu socializáciu – transmisiu a akceptáciu špecifických vzorcov profesionálneho správania sa, konania, zmyšľania a sociálneho cítenia, ako aj špecifických foriem kultúry profesionálnej práce, najmä jej jazykových prostriedkov, poznatkov a výkonov (Švec, 2002 s.138); profesionálnu docilitu (vzdelateľnosť) – v najširšom význame rozvoj osobného potenciálu pre učenie sa novým profesionálnym poznatkom a zručnosťami; profesionálnu (učiteľskú) etiku – osvojenie morálnych hodnôt, noriem a princípov, ktoré regulujú správanie socioprofesionálnej skupiny (Pavlov, 2014 s.31). Ak chceme porozumieť zvláštnostiam v učení sa učiteľstva ako profesionálnej skupiny, je potrebné poznať psychologické základy učenia sa človeka v dospelosti a možnosti, ktoré pre učenie sa utvára špecifické pracovné – školské prostredie. Teória učiteľskej profesie pracuje s mnohými konceptmi vysvetľujúcimi profesionálne učenie sa na individuálnej i organizačnej úrovni. Výkon učiteľskej profesie na rozdiel od iných profesií si vyžaduje (umožňuje) aj špecifické učebné prístupy v osvojení potrebných profesionálnych kompetencií. V učení sa (nielen budúcich) učiteľiek a učiteľov rezonuje najmä otázka vzťahu pedagogickej teórie a pedagogickej praxe. Rozlíšenie individuálnych a spoločných (organizačných) aspektov procesov učenia sa je interdisciplinárnou záležitosťou. Opiera sa o psychológiu učenia, andragogiku, sociológiu a ďalšie disciplíny, ktoré skúmajú dospelých v situácii ich učenia sa a prinášajú vedecko-výskumné odporúčania pre prax. Podľa Kosovej (2019 s.19–21) sa v každej fáze profesionálneho vývinu učiteľ vyznačuje typickými charakteristikami a typickou orientáciou, ktorej venuje hlavnú pozornosť. Preto v každej etape potrebuje iný druh podpory, vzdelávania či poradenstva. Na základe teoretických východísk je pre postupné rozvíjanie profesionality v zmysle sociokonštruktivistického prístupu podstatné, aby integrácia teórie a praxe tvorila stále sa opakujúci cyklus. Na základe teoretických východísk prebiehajú najprv rozhodovacie procesy, potom praktická činnosť a nakoniec jej reflexia ako návrat k teórii na inej úrovni (kto vyučuje iných, uplatňuje až trojaké profesionálne znalosti). Pirohová (2013 s.119–133) otvára diskusiu o potrebe individualizácie vo vzdelávaní a poradenstve dospelým založenú na humanistickej psychológii a sebapoňatí autonómnej sebariadiacej sa osobnosti dospelého človeka. Individualizáciu chápe ako prispôsobovanie andragogického pôsobenia vzdelávacím potrebám človeka a jeho potenciálu i jeho stimuláciu v priebehu vývinových štádií po celý život. Machalová (2007 s.30–31) uvádza argumenty pre celoživotné vzdelávanie dospelých (aj učiteľstva), ktoré chápe ako vedenie ľudí k svojpomoci v zvládaní životných situácií, aj ako spôsob rozvoja individuálneho potenciálu. Znakmi individuality takto psychicky dospelých osoby sú identita, autonómnosť, sloboda rozhodovať sa a tvorivosť. A ďalej pomenúva univerzálne pravidlá vo vzdelávaní dospelých:

- pravidlo partnerstva – ako akceptácia rovnosti a spolupráce zúčastnených (vzdelávateľov a účastníkov);
- pravidlo reciprocity – ako vzájomnosť v komunikácii (dávaní i prijímaní);
- pravidlo spoluzodpovednosti – zúčastnených za priebeh a výsledky (participácia, aktivita a kooperácia);
- pravidlo rešpektovania psychickej odlišnosti – ako akceptácia jedinečnosti a inakosti v myslení, cítení a správaní zúčastnených);

- pravidlo dôveryhodnosti (zúčastnených) a dôvery (ochoty prejavíť sa) – ako diskkrétne a korektné zaobchádzanie s informáciami vo vlastníctve zúčastnených.

Otázka zvláštností učenia sa učiteľstva sa prejavuje v ich konkrétnych vzdelávacích aktivitách. Podľa Európskej komisie (2011 s.35–41) na prelome osemdesiatych a deväťdesiatych rokov bol profesijný rozvoj založený na vzdelávaní sa v odbore, ktoré formou „jednorázových školení“ malo viesť k pedagogickému majstrovstvu. Kritika neefektívnosti školení sa stala hnacou silou nového prekonceptovania profesijného rozvoja (a učenia sa) učiteľstva. Vyučovacie metódy pre dospelých, kognitívne teórie učenia inšpirovali k záverom, že učenie sa učiteľstva má byť chápané ako aktívny a konštruktívny proces, ktorý je problémovo orientovaný, zasadený do spoločenského prostredia a okolností a prebieha počas celého profesijného života. Následne bol definovaný pojem kontinuálneho a celoživotného vzdelávania učiteľstva v škole, ako prirodzená súčasť profesijných aktivít a ako kľúčový prvok na dosiahnutie vyššej kvality školy. Nie každé učenie sa vedie k zlepšeniu pedagogickej činnosti i práce školy. To vyvoláva otázky: ktoré činnosti môžu prispieť k vyššej zaangažovanosti učiteľstva na živote školy a ktorý zo spôsobov učenia sa by mal byť podporovaný? Dostupná literatúra a výsledky výskumov jasne udávajú činnosti, ktoré sú rozhodujúce, aby učiteľstvo dokázalo čeliť rýchlym zmenám (EK 2011 s.36–37):

- získavať a zhromažďovať aktuálne informácie a nové vedomosti,
- vedieť pripraviť a realizovať pedagogický experiment v škole,
- poznať metódy reflexie svojej práce, byť schopný dávať aj prijímať spätnú väzbu,
- vedieť zdieľať svoje vedomosti a skúsenosti s kolegami,
- byť schopný inovácie vo svojej práci.

5.2 Profesionálne učenie sa skupiny (tímu)

V poslednom desaťročí sa venuje pozornosť podmienkam, ktoré ovplyvňujú učenie sa učiteľstva. Vo väčšine prípadov sa berie do úvahy individuálny psychologický alebo organizačný faktor. Štúdium procesov individuálneho učenia v posledných rokoch rozširuje koncept organizačného učenia. Podľa Lazarovej a kol. (2012 s.156) sú školy považované za špecifické organizácie alebo dokonca profesijné komunity, charakteristické nielen svojim poslaním, ale aj priestorovým usporiadaním či štruktúrou pracovného času. Sú v nich teda aj špecifické podmienky pre rozvoj organizačného učenia. Aj školy čelia mnohým zmenám, neistote a neraz nejasným a premenlivým vonkajším podmienkam v prostredí relatívnej decentralizácie, autonomizácie a pritom sa očakáva, že budú skladať účty zo svojej práce. Aby mohli zvládnuť požiadavky, ktoré na nich kladú rozmanité subjekty vonkajšieho prostredia, čeliť kontinuálnym zmenám (zavádzanie reforiem do škôl) a vyvíjať sa smerom, ktorý aj ľudia v nich budú považovať za zmysluplný, musia byť schopné vlastného učenia. Tento názor je široko výskumne dokumentovaný a súčasne sa realizujú aktivity na jeho podporu v školskom prostredí. Výskumné štúdie sa pokúšajú objasniť vplyv kognície a motivácie na učenie sa alebo organizačného vzdelávania v profesijných učiacich sa spoločenstvách (spôsob, akým je škola organizovaná a vedená, je považovaný za hlavný nástroj zmeny a prepojenia profesijného rozvoja učiteľstva s rozvojom školy). Pojem profesionálneho učiaceho sa spoločenstva učiteľstva (učiacej sa školy) vychádza z dvoch téz. Prvá predpokladá, že vedomosti a učenie sa sú začlenené do sociálnych kontextov a skúseností učiteliek, učiteľov a že ich úroveň sa môže zvyšovať prostredníctvom reflexívnych a sociálnych interakcií. Druhá obhajuje stanovisko, že účasť v profesijných učiacich sa spoločenstvách vedie k zmenám vo vyučovacích praktikách a následne vyvoláva zvýšený záujem o učenie sa u žiakov. Novotný – Pol – Hloušková a kol. (2011 s.248–252) skúmali a porovnávali koncept organizačného učenia a koncept komunit profesijného učenia. Pre profesijný rozvoj je zásadné fungovanie školy podporujúcej spoluprácu medzi učiteľmi na úrovni individuálneho učenia, učenia malých tímov a učenia ako súčasť organizačnej práce školy. Kapacity, potenciál školy na podporu učenia na týchto úrovniach bývajú rôzne a ich komplexné pôsobenie napomáha efektívnosti profesijného učenia sa. Nejde len o demonštrovanie škôl ako profesionálnych

vzdelávacích spoločenstiev, ale dôležité je skúmať účinok na zmeny v stratégiách učiteľstva a učení sa žiakov. V mnohých štúdiách boli pozitívne výsledky žiakov rôzne v závislosti od zainteresovanosti učiteľov a tímov, od tlaku profesionálneho vzdelávacieho spoločenstva (sledovaný ako jeden súhrnný ukazovateľ), od miery, do akej učiteľia preberajú kolektívnu zodpovednosť za akademické úspechy alebo neúspechy žiakov, od miery spolupráce medzi učiteľmi, od podpory profesijného rozvoja. Údaje potvrdzujú, že orientácia na učenie (sa) žiaka a jeho potreby je hlavným prvkom úspešného profesijného učenia sa učiteľstva v spoločenstvách (EK 2011 s.40). Za organizačné učenie Lazarová a kol. (2012 s.158) považuje celý rad foriem, či podôb učenia od jednorazových školení až k diskusiám, reflexii alebo realizácii rôznych projektových aktivít. Tiež náhodné stretnutia na ktorých sa hľadá odpoveď na otázku, či problém a tiež systematické aktivity, v ktorých rámci je zber a spracovanie informácií, hľadanie porozumenia, interpretácia, či alternatívne riešenia. Výsledkom organizačného učenia by však mala byť zmena správania na úrovni organizácie, resp. tzv. produktívne správanie organizácie. Vo výskumoch profesijného učenia sa učiteľstva sledujeme líniu sociologicko-psychologickú a pedagogicko-psychologickú (bližšie Pavlov, 2017 s.67–69). Profesijné učenie jednotlivca, ktoré je jedinečné, poznateľné a rozvíjateľné tvorí základnú bázu štúdia procesov profesijného rozvoja človeka.

Profesijné učenie sa prebieha nielen u jednotlivcov, ale ako je zrejmé z modelu (Tabuľka 12) je integrálnou súčasťou konceptu podpory profesijného rozvoja učiteľstva na škole – ako spoločné učenie sa. V podmienkach škôl pracujú samosprávne, poradné a metodické orgány, ktoré ako pracovné skupiny majú vlastné (spravidla legislatívne) určené pravidlá pre svoju činnosť. V tomto zmysle každý orgán má viac alebo menej príležitostí na cielené ovplyvňovanie profesijného rozvoja členov pedagogického zboru. Prvým predpokladom je dôkladné poznanie postavenia a poslania týchto orgánov v štruktúre mikroriadenia školy a ich potenciál podporovať profesijný rozvoj a učenie sa jednotlivcov i tímov. Šuťáková – Ferencová – Kosturková (2019 s.20–44) predstavujú integračný model organizačného učenia, ktorý prepája kognitívny a sociokognitívny prístup k jeho skúmaniu. Zdôrazňujú, že v procese organizačného učenia je dôležité zohľadňovať jeho tri základné *stavebné prvky*: prostredie podporujúce učenie (prostredie, kde sa jednotlivec cíti bezpečne, kde sa oceňuje rôznosť, nové myšlienky, spolupráca a reflexia), konkrétne učebné procesy (súhrn, systém krokov, opatrení, aktivít, ktoré zahŕňajú vyhľadávanie a zber informácií, ich interpretáciu a disemináciu), vedenie podporujúce učenie (spôsob správania, komunikácie zo strany vedenia, štýl riadenia).

Spoločné učenie sa jednotlivcov sa od individuálneho odlišuje tým, že je založené na spolupráci viacerých zainteresovaných osôb pri riešení zložitejších úloh. Zamestnanci sú v organizácii vedení k tomu, aby si rozdelili sociálne role, naplánovali činnosť, čiastkové úlohy, naučili sa radiť si, pomáhať, povzbudzovať a kontrolovať jeden druhého, riešiť možné spory, spájať čiastkové výsledky do väčšieho celku, hodnotiť prínos jednotlivcov k práci, celku atď. Ak takéto spoločné učenie prebieha v podmienkach pracovnej organizácie, je v jej prostredí určitým spôsobom regulované, ovplyvňované nazýva sa aj **organizačné učenie alebo kolegiálne učenie** (Lazarová a kol. 2016). Ak máme na mysli vyššiu mieru interaktivity a spolupráce členov skupiny, ktorá napĺňa charakteristiky a vystupuje už ako tím hovoríme aj o **tímovom učení**. Učenie sa v tíme môže mať najmenej dve formy a to **kolaboratívne a kooperatívne učenie sa**.

Využitie vzájomnej spolupráce učiacich sa v rámci profesijného rozvoja má mnoho podôb. Je potrebné rozlišovať dva pojmy: kooperácia a kolaborácia¹⁶. Podľa Maľa 2019 je kooperácia všeobecnejším pojmom ako kolaborácia. Kolaborácia je špecifická forma kooperácie. Kooperovať

¹⁶ Kolaboratívne učenie sa zamieňa s kooperatívnym učením, ale v skutočnosti sa odlišujú (aj v jazykovom význame). V angličtine je collaborative zastrešujúci pojem, ktorý sa spája viac s učením (mentálnym) – learning a cooperative sa užíva viac v súvislosti s praktickými, manuálnymi činnosťami – training.

znamená mať spoločný cieľ o ktorý sa snaží každý člen skupiny, je spojená s rozdelením úlohy na čiastkové úlohy a priradením individuálnych (alebo podskupinových) zodpovedností za dosiahnutie každej z nich. Skupina je homogénna a vyžaduje od každého jej člena čo najkvalitnejší výkon. Každý člen je zodpovedný za svoju vykonanú činnosť v rámci skupiny. Zlyhanie jedného člena môže mať zásadný vplyv na výsledok činnosti celej skupiny. Kolaborácia je charakterizovaná rovnako úsilím dosiahnuť spoločný cieľ, ale ide ešte ďalej v tom zmysle, že všetci pracujú spolu viac alebo menej synchronným spôsobom s cieľom spoločne porozumieť úlohe. Skupina je heteronómna, členovia si navzájom v činnosti pomáhajú a tým je aj ich zodpovednosť spoločná za celú skupinu. V reálnych situáciách sú kooperácia a kolaborácia úzko prepojené. Kooperácia zvyčajne vyžaduje aspoň určitú mieru kolaborácie, ktorá spočíva v spoločnom pochopení zadania, rozdelenia úloh medzi členov skupiny a nakoniec spôsobe zhrnutia výsledkov jednotlivých členov do spoločného výsledku.

Kolaborácia sa uplatňuje najmä, ak ide o riešenie špecifických odborných znalostí či riešení komplexných pracovných problémov, ale má okrem poznávacej dimenzie aj sociálnu dimenziu (kognitívne aspekty a osobnostne sociálny rozvoj sa spája v cieľoch tímovej práce). Cieľom hodnotenia je splnenie úlohy tímom, nie podiel jednotlivca na jej riešení (ten môže byť vnútornou záležitosťou skupiny, ale nemalo by dôjsť k vzájomnému súťaženiu členov o prvenstvo a podiel na spoločnom výsledku). Kolaboratívne učenie je optimálne v skupine najviac 8 učiteľov, ktorá sa stretáva pod vedením vedúceho. Cieľom (okrem kognitívnych, učebných) je aj poskytovať si vzájomnú pomoc pri zvládnutí každodenných osobných i pracovných problémov. Učitelia dnes otvorene poukazujú na syndróm vyhorenia, ktorý je výsledkom dlhodobého procesu stagnácie, frustrácie a apatie v profesii. Učitelia síce spolu trávajú väčšinu pracovného času, to však neznamená, že majú priestor na vzájomnú pokojnú diskusiu. Väčšinu dňa stráveného v škole sú zaneprázdnení povinnosťami, bezprostredne súvisiacimi s výučbou. Kolaboratívne formy tímového učenia v atmosfére dôvery, môžu vytvárať určité skupinové cítenie, utvárať schopnosť otvorene hovoriť o vlastných profesijných problémoch a počúvať ostatných, trénovať komunikatívne zručnosti, odľahčiť svoju emocionálnu situáciu (poznáním, že aj kolegovia majú podobné ťažkosti), zoznamovať sa s názormi ostatných na vlastné problémy, a tak dospieť k novým myšlienkovým postupom a hypotézam, diskutovať a spracovávať možné reakcie a riešenia, ktoré sú v škole ľahko aplikovateľné. Učitelia vidia perspektívu kolaboratívneho učenia ako podnetnú najmä keď nevedia, ako si poradiť s určitým problémom, situáciou; sú nespokojní so svojím pracovným životom; začínajú uvažovať o odchode zo zamestnania; všedný deň v škole im spôsobuje veľkú psychickú záťaž, fyzické ťažkosti; cítia potrebu prehodnotiť svoju profesijnú situáciu; cítia sa preťažovaní požiadavkami školy, žiakov, rodičov alebo chcú ďalej profesijne rásť.

Základným **nástrojom kolaboratívneho učenia je dialóg** pri ktorom je činnosť jednotlivca podporovaná celou skupinou a naopak skupina má prospech z činnosti každého jej člena. Členovia skupiny medzi sebou nesúťažajú, snažia sa o vzájomné porozumenie, spoluprácu s cieľom úspešného vyriešenia danej úlohy. Spoluprácu podporuje aj fakt, že hodnotený nie je jednotlivec, ale celá skupina. Vedomosti a zručnosti vznikajú pri aktívnom dialógu v ktorom sa hľadajú a snažia sa aplikovať rôzne koncepty a techniky. Základnými súčasťami takéhoto učenia sa je zdieľanie, spolupráca a podpora. Zdieľanie je dobrovoľná ochota, pripravenosť podeliť sa o vlastné vedomosti, poznatky, skúsenosti v prostredí dôvery a umožniť tak aj iným z nich profitovať v prospech organizácie alebo vlastný. Zdieľanie nie je len výmenou informácií, ale malo by zabezpečiť prenos celej znalosti, v tomto význame obsahuje procesy prenosu aj prijatia (absorbcie). Ak je znalosť prijatá, ale nie absorbovaná nemožno hovoriť o zdieľaní. Pripravenosť (motivácia) zdieľať vlastné znalosti je symptómom zmeny prístupu ľudí od individualistického ku kolaboratívne poznávaniu a rozvoju. Pri riešení úloh sa účastníci usilujú získať informácie, pochopiť problém, hľadať súvislosti a vytvárať riešenia. Nejde o súťaženie medzi členmi skupiny, víťazstvo jednotlivca nad skupinou, ale o vzájomnú spolunáležitosť, porozumenie, ochotu a umenie spolupráce s ostatnými členmi skupiny. V Tabuľke 16 uvádzame porovnanie oboch metód skupinového učenia sa v kľúčových charakteristikách, princípoch jeho realizácie.

Tabuľka 16 Porovnanie kolaborácie a kooperácie vo vybraných charakteristikách

Princíp	Kolaborácia	Kooperácia
Autonómia (nezávislosť)	Činnosti jednotlivca sú determinované potrebami a záujmami skupiny a spravidla ich riadi vedúci skupiny alebo je riadená iným dohodnutým spôsobom. Skupina má spoločnú víziu a spoločný cieľ, s ktorým je stotožnený každý jej člen.	Každý jednotlivec sa zapája na základe vlastnej vôle, len vtedy, keď chce a má na to schopnosti, pričom sa nevzdáva svojich individuálnych zásad.
Rôznorodosť	Aj keď sú jednotlivci s rozdielnymi schopnosťami zapojení do rôznych činností, majú spoločný jazyk a spoločný cieľ, rôznorodosť sa tu neprejavuje, každý prispeje svojimi schopnosťami k naplneniu spoločného cieľa, jednotlivci si medzi sebou pomáhajú.	Neexistuje spoločný prvok spájajúci skupinu, každý sa angažuje v unikátnom súbore interakcií na základe svojich vlastných potrieb a preferencií. Nie je tu očakávanie spoločného jazyka alebo názoru a spolupráca je závislá na tom, aby schopnosti členov boli homogénne.
Otvorenosť (identifikácia so skupinou)	Zásadný je zmysel pre skupinovú identitu, jasnú hranicu medzi členom a nečlenom skupiny, veľká časť činnosti skupiny zostáva skrytá pred jej nečlenmi.	Hranica medzi členmi a nečlenmi nie je jasne definovaná a je možné sa zapojiť do kooperácie len čiastočne, je ľahké do nej vstúpiť a následne z vlastného rozhodnutia aj vystúpiť.
Interaktivita	Informácie sa zvyčajne šíria od členov, ktorí sú v prostredku skupiny, k členom, ktorí stoja na jej okraji, znamená to, že niektorí členovia majú väčší vplyv ako ostatní (príkladom je spôsob riadenia v organizácii alebo vo firme).	Relatívna rovnoprávnosť postavenia jej členov, každý je spojený s každým, všetci majú rovnaký vplyv na rozhodovanie.

Zdroj: Downes 2010

U dospelých účastníkov kolaboratívne učenie posilňuje už získané zručnosti, v rámci skupiny podporuje komunikáciu a interakciu, ktorá je nevyhnutná pre odstránenie izolácie niektorých jej členov. Medzi najjednoduchšie kolaboratívne aktivity môžeme zaradiť diskusiu. Tá vyžaduje aktívnu participáciu účastníkov s využívaním ich kritického myslenia a efektívneho vyjednávania. Ako sú na tom príslušníci učiteľskej profesie? Medzinárodný výskum TALIS 2018 (OECD 2019) sa pýtal učiteliek a učiteľov, ktorí uviedli, že ich školenie malo pozitívny vplyv na výučbu, tiež na charakteristiku programov, ktoré absolvovali. V ponuke bol výber z 12 charakteristík (v odbornej literatúre identifikovaných ako kľúčové pre efektívne vzdelávanie) usporiadaných do štyroch skupín (orientácia na obsah, aktívne učenie a spolupráca, dlhšie trvanie a školenie integrované v škole).

Tabuľka 17 Charakteristika efektívneho profesijného rozvoja (primárny až vyšší sekundárny stupeň)

Zameranie na obsah	Vychádza z predchádzajúcich vedomostí (91%)
	Prispôsobuje sa potrebám môjho rozvoja (73%)
	Má zrozumiteľnú štruktúru (76%)
	Vhodne sa sústreďuje na obsah potrebný k výučbe (72%)
Aktívne učenie a spolupráca, kde v centre pozornosti je žiak	Poskytol príležitosť precvičiť si a aplikovať nové poznatky a postupy v triede (86%)
	Poskytol možnosť aktívneho učenia (78%)
	Poskytol možnosť kolaboratívneho učenia (74%)
	Sústredil sa na inováciu mojej výučby (65%)
Trvanie programu	Bol zdrojom nadväzujúcich aktivít (52%)
	Prebiehal dlhšiu dobu (41%)
Program integrovaný v škole	Konal sa v škole kde učiteľ pôsobí (47%)
	Zúčastnila sa väčšina kolegov na škole (40%)

Zdroj: OECD, TALIS 2019 Database, Obrázok I.5.5.

Z Tabuľky 17 vyplýva, ktoré aktivity profesijného rozvoja označujú učitelia v krajinách OECD ako najefektívnejšie. Ale neznamená, že nižšie hodnotené charakteristiky sú menej účinné, zrejme k nim len učitelia nemajú dostatočný prístup, absentujú v ponuke alebo sa nerealizujú v potrebnej kvalite. Výskum nezahrnul iné inovatívne prístupy v profesijnom učení učiteľov. Napríklad špecifické podmienky pre kolaboratívne učenie vytvárajú niektoré formy, v ktorých nachádza uplatnenie:

- **Teambuilding** (ang. „team“ = tím a „building“ = budovanie) znamená tvorbu, rozvoj, stmefovanie tímu, či budovanie tímovej spolupráce, ktorá zväčša prebieha mimo organizáciu a je zameraná na zlepšenie medziľudských vzťahov, uvedomenie si vlastnej roly, zefektívnenie komunikácie a pracovného procesu.
- **Virtuálne tímy** znamená, že účastníci komunikujú elektronicky, využívajú moderné technológie (ICQ, SKYPE atď.), pritom sa nemusia vzájomne poznať, sú geograficky veľmi vzdialení alebo vytvárajú heterogénne skupiny napr. zložené z praktikov a expertov. Táto činnosť podporuje dôveru, transparentnosť, profesijnú autonómiu a kultúru spolupráce.

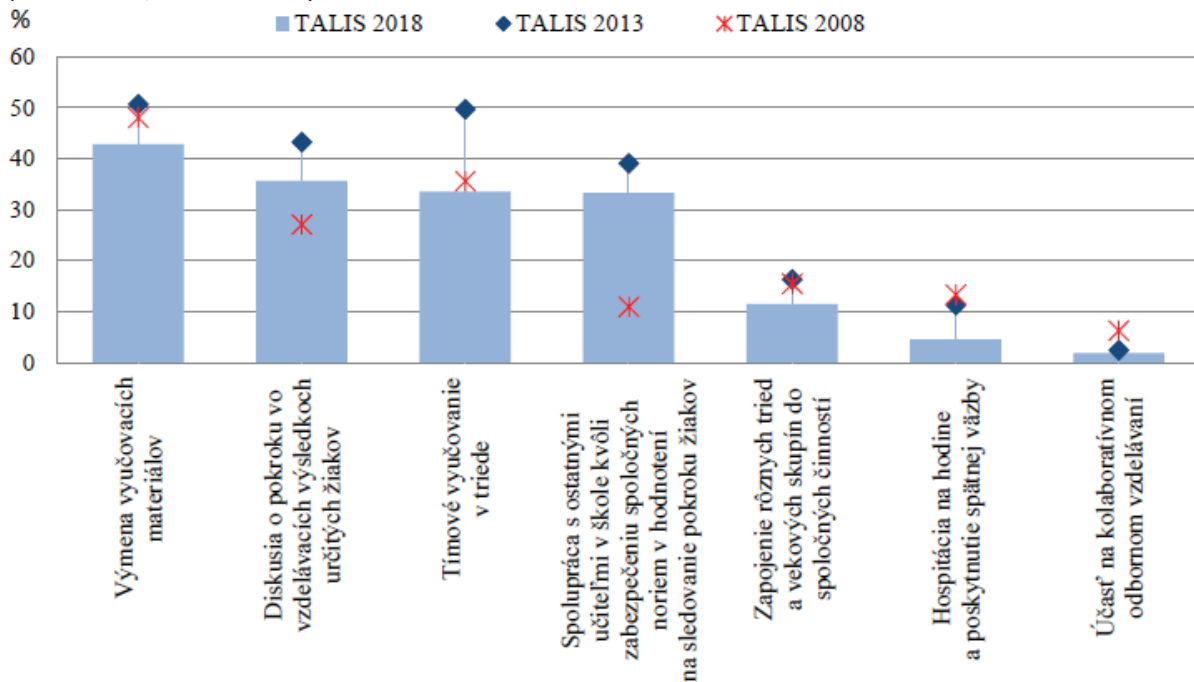
V podmienkach škôl nachádza kolaboratívne učenie sa učiteľských tímov široké možnosti uplatnenia, ktoré zostávajú nevyužitú. Potvrdzujú to nielen vyššie uvedené výsledky výskumov porovnávajúce situáciu na Slovensku a v zahraničí, ale aj naše skúsenosti z práce metodických orgánov na školách. Táto problematika súvisí so širším kontextom a podmienkami, ktoré je potrebné naplniť – manažmentom zmeny na škole. Michek, S. a kol. (2007 s.55) manažmentom zmeny (angl. change management) na škole označuje zmenu role, vnímania seba samého manažmentom školy, učiteľmi, zamestnancami školy s ohľadom na ich ochotu vyrovnáť sa so zmenami prostredia na škole. Manažment zmeny obsahuje všetky prostriedky potrebné na inicializáciu a implementáciu nových stratégií, štruktúr, systémov a vzorcov správania. Manažment zmeny je súhrn plánovaných zmien v procesoch a organizačných štruktúrach s cieľom prispôbiť ich vonkajším podmienkam. Zavedenie koncepcie tímových štruktúr označuje za jednu z možností, ako dynamizovať procesy a postupy organizácie.

TALIS (2018) skúmal škálu aktivít spolupráce medzi učiteľmi, ktoré rozdelili do dvoch skupín na základe povahy spolupráce medzi učiteľmi. Niektoré druhy aktivít znamenajú hlbšiu úroveň spolupráce, ktorá vyžaduje vysoký stupeň vzájomnej interakcie, zatiaľ čo iné formy vyžadujú len jednoduchú výmenu informácií alebo koordináciu výučby medzi učiteľmi. Medzi formy spolupráce patrí tzv. **profesionálna spolupráca**, ako napríklad *tímové vyučovanie v triede; hospitácia na hodine a poskytnutie spätnej väzby; zapojenie rôznych tried a vekových skupín do spoločných činností (napr. projekty) a účasť na kolaboratívnom odbornom vzdelávaní*. Viac rozšírená je **jednoduchá výmena informácií a koordinácia výučby** medzi učiteľmi (napríklad *výmena vyučovacích materiálov; diskusia o pokroku vo vzdelávacích výsledkoch určitých žiakov; spolupráca s ostatnými učiteľmi v škole kvôli zabezpečeniu spoločných noriem v hodnotení na sledovanie pokroku žiakov a účasť na tímových konferenciách*).

V priemere krajín OECD je najbežnejšou formou spolupráce medzi učiteľmi *diskusia o pokroku vo vzdelávacích výsledkoch určitých žiakov*. Až 61,1 % (SR 35,6 %) učiteľov uvádza, že to robia najmenej *raz mesačne* a iba 3,5 % (SR 9,3 %) učiteľov uvádza, že tak *nikdy nerobili*. Tieto typy diskusií sú súčasťou každodennej spolupráce učiteľov na ich pracovisku a sú nevyhnutné pre kvalitnú výučbu zameranú na jednotlivých žiakov. Poskytujú tiež učiteľom príležitosť učiť sa prostredníctvom zdieľania vzájomných skúseností a prispôbovať svoje vzdelávacie prístupy ku konkrétnym žiakom. *Výmena vyučovacích materiálov s kolegami* je príležitosťou pre učiteľov navzájom si pomôcť napríklad pri príprave vyučovacích hodín, ktoré by mohli byť náročné na výučbu. V priemere krajín OECD však iba 47 % učiteľov uvádza, že sa najmenej *raz mesačne* zapájajú do tejto formy spolupráce (SR 42,8 %). Ďalšie **jednoduché formy spolupráce** medzi učiteľmi nepriamo súvisia s výučbou. V priemere krajín OECD 43,4 % učiteľov (SR 7 %) uvádza, že sa *zúčastňujú tímových konferencií* najmenej *raz mesačne* a 40 % učiteľov uvádza, že najmenej *raz mesačne spolupracuje s ostatnými učiteľmi v škole kvôli zabezpečeniu spoločných noriem v hodnotení na sledovanie pokroku žiakov* (SR 33,2 %). V priemere krajín OECD sú najmenej prevládajúcimi formami spolupráce *tímové vyučovanie v triede* (OECD 28 %, SR 33,5 %); *zapojenie rôznych tried a vekových skupín do spoločných činností* (OECD 12,3 %, SR 11,5 %); *hospitácia na hodine a poskytnutie spätnej väzby* (OECD 8,8 %, SR 4,5 %) a *účasť na kolaboratívnom odbornom vzdelávaní* (OECD 21,2 %, SR 1,9 %).

V mnohých z vyššie uvedených položiek nastala v SR významná zmena, či už v porovnaní s cyklom v roku 2008, resp. 2013. Významný pokles v porovnaní s rokom 2013 nastal takmer vo všetkých položkách, okrem položky *účasť na kolaboratívnom odbornom vzdelávaní*. Najvýraznejší pokles bol zaznamenaný v položkách *tímové vyučovanie v triede* o 16,3 p. b., *výmena vyučovacích materiálov* o 7,8 p. b. a *diskusia o pokroku vo vzdelávacích výsledkoch určitých žiakov* o 7,6 p. b. V porovnaní s cyklom v roku 2008 nastal významný nárast v položkách *spolupráca s ostatnými učiteľmi v škole kvôli zabezpečeniu spoločných noriem v hodnotení na sledovanie pokroku žiakov* a *diskusia o pokroku vo vzdelávacích výsledkoch určitých žiakov* (o 22,3 p. b., resp. 8,5 p. b.). Významný pokles nastal v položkách *hospitácia na hodine a poskytnutie spätnej väzby* o 8,8 p. b.; *výmena vyučovacích materiálov* o 5,2 p. b.; *účasť na kolaboratívnom odbornom vzdelávaní* o 4,4 p. b. a *zapojenie rôznych tried a vekových skupín do spoločných činností* o 4 p. b. (Graf 3).

Graf 3 Percentuálny podiel učiteľov v jednotlivých položkách týkajúcich sa spolupráce učiteľov v SR (TALIS 2018, 2013 a 2008)



Zdroj: NÚCEM 2020, 2 časť, s.18

Kolegialitu (NÚCEM, 2020, s. 18- 19) možno chápať ako pozitívne medziľudské vzťahy medzi učiteľmi. Tie sú spolu so vzájomnou podporou, dôverou a solidaritou nevyhnutnými stavebnými kameňmi kultúry každej školy. Vzťah medzi kolegialitou a spoluprácou funguje oboma smermi. Prostredníctvom zvýšenej spolupráce medzi kolegami sa tiež posilňujú pozitívne vzťahy, posilňuje sa dôvera a podporuje a zlepšuje sa celková klíma školy. TALIS umožňuje detailnejšie skúmanie kvality medziľudských a pracovných vzťahov medzi zamestnancami v škole prostredníctvom vyjadrenia súhlasu, resp. rozhodného súhlasu učiteľov s tvrdením: *Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s nasledujúcimi tvrdeniami v súvislosti s touto školou?* V priemere krajín OECD vyjadrilo viac ako 80 % učiteľov súhlas s tvrdeniami že, *učitelia sa môžu jeden na druhého spoľahnúť* (OECD 87,4 %, SR 85,2 %), *táto škola podporuje zamestnancov v zavedení nových iniciatív* (OECD 81 %, SR 89,4 %) a *existuje tu kultúra školskej spolupráce, ktorá je charakterizovaná vzájomnou podporou* (OECD 80,6 %, SR 81,4 %). Súhlas učiteľov s nasledujúcimi tvrdeniami je rozšírený vo väčšine krajín OECD, v ktorých v priemere 70 % a viac učiteľov vyjadrilo súhlas s tvrdeniami: *táto škola poskytuje zamestnancom možnosť aktívne sa zúčastňovať na rozhodnutiach školy* (OECD 77,2 %, SR 76,5 %) *táto škola poskytuje rodičom alebo opatrovníkom možnosť aktívne sa zúčastňovať na rozhodnutiach školy* (OECD 77,5 %, SR 80,1 %); *táto škola poskytuje žiakom možnosť aktívne sa zúčastňovať na rozhodnutiach školy* (OECD 71,2 %, SR 56,4 %); *na tejto škole je zvykom niest spoločnú zodpovednosť za problémy školy* (OECD 75,7 %, SR 68 %); *zamestnanci školy majú spoločné názory na vyučovanie a vzdelávanie* (OECD 75,8 %, SR 64,1 %); *zamestnanci školy uplatňujú školský poriadok rovnako v celej škole* (OECD 69,9 %, SR 77,3 %). V porovnaní s predchádzajúcim cyklom v roku 2013 nastala v SR významná zmena len v položke *táto škola poskytuje žiakom možnosť aktívne sa zúčastňovať na rozhodnutiach školy* – nárast o 8,3 p. b.

5.3 Učebná skúsenosť a stratégie podpory profesijného učenia sa

Stratégie (metódy) profesijného učenia sa odborné texty vysvetľujú ich zdôvodnením, charakteristikou a príkladmi aplikácie v pracovnom prostredí. Náš prístup sa zakladá na tom, že sa zamýšľa nad základom, na ktorom profesijné učenie sa v pracovných organizáciách vzniká a ďalej sa

rozvíja do efektívnych stratégií. Ide o skúsenosť, ktorá podľa mnohých vedeckých andragogických koncepcií, ale aj prakticky overených postupov predstavuje nosný pilier v učení dospelých. V edukologických textoch sa bežne operuje s pojmom skúsenosť v mnohých kontextoch. Pre správne pochopenie pojmu je potrebné konceptualizovať „skúsenosť“ v andragogických súvislostiach jej operacionalizáciou, spresnením abstraktných konceptov, hypotetických a funkčných teoretických pojmov, prístupov a pod. Skúsenosť zasadzujeme do širšieho andragogického kontextu potenciálu učiteľnosti dospelého človeka – jeho docility (Pavlov – Neupauer 2019), pretože bez učebnej skúsenosti sa potenciál učenia sa človeka nemôže vytvoriť ani naplno rozvinúť a využiť. Otázka skúseností (pracovných a profesijných) zohráva významnú úlohu v osobnom i pracovnom živote každého človeka. Je dôležitá pri dosahovaní pracovného výkonu, jeho hodnotení, profesijnom rozvoji, má dopad na výsledky a produktivitu práce zamestnancov. Teórie personalistiky, manažmentu ľudských zdrojov chápu skúsenosti dospelého človeka ako kľúčový ukazovateľ rozhodujúci o získaní zamestnania, jeho udržaní alebo kariérom postupe, ale aj ekonomických výsledkoch zamestnávateľa. Praktické skúsenosti človeka sú označované ako súčasť jeho ľudského kapitálu. V edukačných textoch sa o skúsenosti človeka uvažuje v niekoľkých rovinách. Průcha – Walterová – Mareš (1998 s.320) označujú skúsenosť za mnohoznačný pojem pod ktorým chápu:

- Všeobecné poznávanie sveta, ktoré sa opiera o zmysly, prežitky, sociálny styk a praktickú činnosť.
- Súhrn individuálnych vedomostí, zručností, návykov, záujmov, prežitkov, sociálnych vzťahov a praktických činností získaných počas života, ktoré sú typické pre určitého človeka, ťažko sa odovzdávajú iným – individuálna skúsenosť.
- Súhrn skupinových vedomostí, zručností, návykov, záujmov, prežitkov, sociálnych vzťahov a aktivít získaných určitou skupinou, spoločenstvom ľudí počas dlhšieho obdobia, ak sa odovzdáva iným ľuďom, iným generáciám – kolektívna skúsenosť.
- Prostriedok i cieľ pedagogických smerov, ktoré predpokladajú, že žiaci aktívne vyhľadávajú isté poznatky a činnosti a pasívne zažívajú dôsledky niečoho, počítajú s individuálnou skúsenosťou žiakov, ich zvedavosťou, iniciatívou (učenie založené na skúsenosti).

Maňák – Švec, Š. – Švec, V. (2005 s.120) charakterizujú skúsenosť ako hlavný a prvotný zdroj poznatkov človeka o svete, ku ktorým dospeje praktickou činnosťou. Je to poznanie, ktoré prichádza z vonkajšieho prostredia prostredníctvom činnosti, pozorovania a pokusov, opiera sa o zmysly, prežívanie, sociálny styk a praktickú činnosť. Skúsenosť je to, čo bolo „prežité“ a je ako aktívny prvok uchovávané v pamäti človeka. Individuálne skúsenosti sú typické pre daného človeka a ťažko sa odovzdávajú druhým. I keď je analýza a zovšeobecňovanie skúseností v mnohých oblastiach vrátane výchovy a vzdelávania veľmi ťažké, predstavuje jeden z významných nástrojov, ktoré prispievajú k poznávaniu zložitej pedagogickej reality. Čechetka (1943 s.204) uvádza vo svojom Pedagogickom lexikóne pojem „skúsenosť činná“, pretože ani jeden zo spôsobov jej získavania nemôže byť pasívny (nejde len o telesnú a duševnú skúsenosť). Získavanie skúseností je poznávaním vecí, javov nielen osve, ale aj vo vzťahoch k nám v činnosti, narábaní s nimi. Pri činnejšej skúsenosti neskúšame len veci, ale aj seba samého v spojení s činnosťou, narábaní s vecami, skúšame svoj vzťah k nim, svoje možnosti, potrebu prispôbiť sa, vôľové rozhodnutia, napätie atď. Palán (2002 s.246) vymedzuje skúsenosť ako proces získavania poznatkov o okolitom svete prostredníctvom zmyslov, sociálnym stykom a praktickou činnosťou. Tiež je to výsledok, súhrn vnemov, dojmov a poznatkov, ktoré človek získal v priebehu života o svete a ktoré tvoria jeho psychickú a motorickú výbavu (významnú osobnostnú dispozíciu), na ktorej je založené ďalšie vzdelávanie. A nakoniec skúsenosti sú zmyslami sprostredkované poznatky a opakovaním získaná istota o veciach a procesoch vonkajších a vnútorných, ktorých zovšeobecnením vzniká teória.

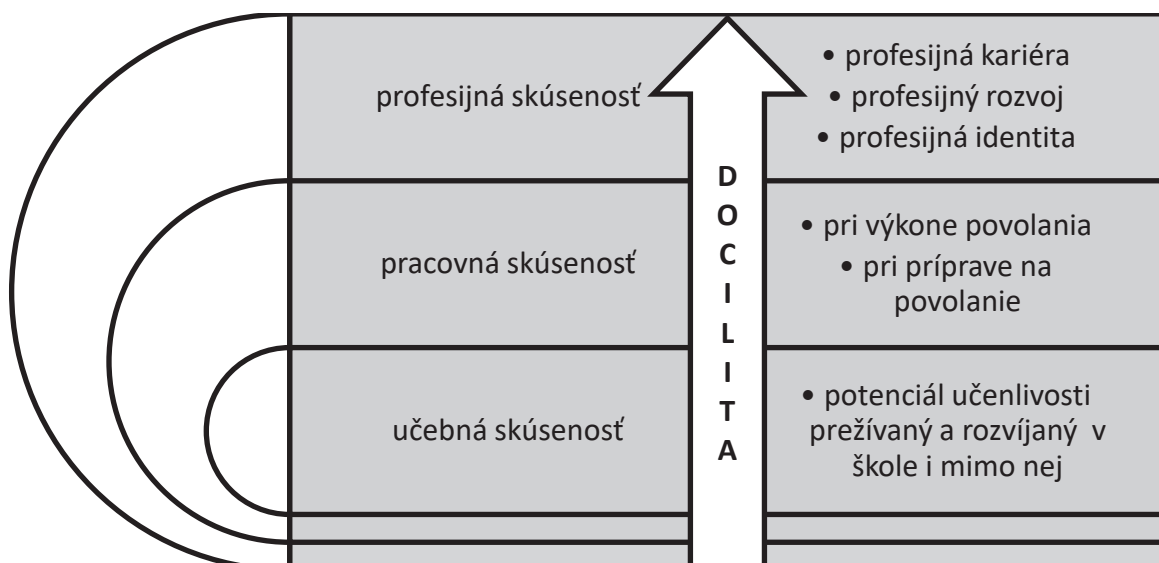
Skúsenosť vzniká ako výsledok nezámernej i zámernej činnosti sprevádzajúcej akékoľvek praktické učenie sa (pri profesijnej príprave alebo pri práci) a nadobúda skutočný zmysel až v konkrétnej situácii, keď je ju potrebné využiť. Skúsenosť vzniká individuálnou kognitívnou činnosťou, vnímaním skutočnosti, jej hodnotením, experimentovaním, verifikáciou. Môže byť solitérna, keď vzniká na základe vlastnej pracovnej skúsenosti (learning by doing) alebo pôsobením iných napr. spolupracovníkov,

zdieľaním skúsenosti, diskusiou o nich a pod. (informal on the job training). Prax sama o sebe na utváranie skúseností nestačí, pretože to vyžaduje uvedomelé prežívanie situácií založené na ich teoretickej reflexii. Tu už začíname hovoriť o učení a jeho špecifickej podobe – skúsenostnom učení sa. Švec (2002 s.209) za experienciálne, skúsenostné učenie sa (angl. experiential learning) označuje učenie sa z bežných každodenných skúseností a zážitkov učiaceho sa v interakcii so svojim sociálnym a prírodným okolím. Skúsenosť (*empíria* = z gréc. em-peiros, skúsený, znalý; angl. experience = skúsenosť, zážitok) je proces uvedomelého (i neuvedomelého) prežívania (zažívania, zmyslového poznávania) nejakej udalosti, javu, postupu na základe praktickej činnosti, je to aj jeho výsledok (napr. osvojené kompetencie) a tiež predpoklad na niečo, čo je možné neskôr kedykoľvek uplatniť a využiť (autopsia = vlastná skúsenosť získaná praktickým poznávaním). Pojem skúsenosť sa používa v niekoľkých významoch, kontextoch:

- nadobudnutá v čase (napr. detstve, mladosti, dospelosti);
- nadobudnutá úsilím (napr. veľa zažil, skúsil, obetoval);
- získaná do trvalého vlastníctva (napr. čo sa naučíš, ti nikto nezoberie);
- ako bohatstvo a výhoda (napr. skúsenosti ako výhoda na pracovnom trhu, v porovnaní s iným);
- ako bezprostredne osvojená vlastnou činnosťou alebo založená na skúsenosti iných (napr. vlastná neprenositeľná skúsenosť vs. prečítaná, vypočutá, odpozorovaná);
- umožňujúca prenos a zdieľanie (napr. podeliť sa o skúsenosti, učiť sa zo skúsenosti iných);
- dotýkajúca sa životných oblastí (napr. profesijná, pracovná, školská – učebná, životná, náboženská, partnerská);
- ako emócia sprevádzajúca ich získanie (napr. trpké, smutné, zlé, ale aj vzácne, veselé);
- týkajúca sa osôb (napr. individuálna, skupinová a kolektívna);
- spôsob riadenia (napr. organizáciou riadená zvonku alebo stimulovaná a cieľavedome usmerňovaná jednotlivcom zvnútra);
- miera uvedomenia si jej utvárania (napr. uvedomelá alebo neuvedomelá).

V pracovnej i edukačnej praxi sa stretávame s pojmi ako pracovná, profesijná a učebná skúsenosť človeka. Uvedenú triádu je potrebné objasniť v širších súvislostiach, aby nedochádzalo k ich zamieňaniu. V Schéme 21 ilustrujeme vzájomný vzťah skúseností (učebnej, pracovnej a profesijnej) a naše poňatie sa zakladá na tom, že jadro všetkých skúseností človeka spočíva v kvalite jeho procesov učenia sa. Bohatstvo, variabilita učebných skúseností (skúseností s učením v rôznych situáciách, teoretickým / praktickým a pod.) predurčuje jeho spôsobilosť získavať nové skúsenosti, ale aj využívať tie, ktoré získal vo svojom živote a práci.

Schéma 21 Potenciál docility v získavaní a využívaní skúsenosti človeka



Zdroj: Pavlov 2020

Pracovná skúsenosť (angl. work experience) je považovaná za jeden z ukazovateľov schopnosti zamestnanca adaptovať sa na pracovné podmienky a prax (napr. zvažuje ju zamestnávateľ pri prijímaní nových zamestnancov, pri ich hodnotení, či kariérom postupe). Pracovná/é skúsenosť/i sa vytvára profesijnou prípravou a vykonávaním pracovných činností v praxi. Skúsenosť s pracovnou činnosťou neznamena to isté čo skúsenosť s povoláním, profesiou. Skúsenosť s prácou sa týka výrobných prostriedkov, predmetov, postupov, technológií, praktických úkonov, pracovnej socializácie v podmienkach pracovnej organizácie, ale aj úrovne pracovných charakterových vlastností človeka. **Profesijná skúsenosť** (skúsenosť s povoláním) je určovaná jeho sociálnou významnosťou, ponúkanou a absolvovanou profesijnou dráhou a kariérou. Z uvedeného vyplýva, že pracovná skúsenosť je „ontologicky staršia“, je bazálna lebo bez nej nemôže vzniknúť skúsenosť profesijná ako prejav utvárajúcej sa profesijnej identity a integrity človeka. Ale naopak profesijné skúsenosti stimulujú rozvoj pracovných tímov, že ich posúvajú na kvalitatívne vyššiu úroveň, vyšší stupeň komplexnosti a systémovosti. **Učebná skúsenosť** dospelého človeka je aktuálne prežívané hodnotenie v praxi osvojených (nevedomene i cieľavedome, uvedomelou činnosťou – učením) vedomostí, zručností, návykov, postojov, metodických postupov a pod. potrebných pre život a prácu. V pedagogike sa vedú diskusie o vzájomnom vzťahu (podradenosti / nadradenosti) pojmov zážitok (prežitok) a skúsenosť vo výchove a vzdelávaní (zážitkové učenie alebo skúsenostné učenie). V andragogike je zrejme nenáležitú uvažovať o zážitku ako synonyme skúsenosti (napr. zamestnávateľia neposudzujú zážitky uchádzačov o prácu na miesto, ale ich skúsenosti). Zážitok (má emocionálny, ale nevyhnutne nemusí mať praktický charakter) neznamena učebnú skúsenosť (má činnosťový charakter, ktorý môže obsahovať aj zážitok), ale je sprievodným prejavom procesov učenia sa. V istom zmysle je zážitkové učenie sa dospelých charakteristické pre ich voľnočasové, osobnostné a kultúrno rozvojové aktivity (napr. animačné prístupy v andragogike). Zážitok je spravidla pozitívny a želateľný podnet, jav sprevádzajúci proces skúsenostného učenia sa dospelých (skúsenostného, činnostného, experienciálneho). V súlade s Dočekom (2012 s.16) chápeme zážitok ako subjektívny impulz a skúsenosť za objektívny výsledok, do ktorého ústi proces učenia sa dospelého (napr. cyklický model skúsenostného učenia D. Kolba). Zážitok môže zostať nezovšeobecnený lebo nedochádza k testovaniu záverov učenia a vzniku novej skúsenosti a zostáva na úrovni podnetu, ktorého učebný potenciál nemusí byť využitý.

V súčasnosti sú skúsenosti integrálnou súčasťou konceptu kompetencií jednotlivca pre celoživotné učenie (EK 2018) a obsahujú súbor kvalít, ktoré si človek osvojuje počas celého života (prípravy na profesiu i počas jej výkonu) a dokáže ich využiť v osobnom živote i práci. Utváranie učebných (pracovných) skúseností najdynamickejšie prebieha v mnohých povolaniach už počas profesijnej prípravy, ako zámerne konštruovaný, uvedomelý a formalizovaný proces s ambíciou priblížiť sa pracovnému procesu. Význam skúseností je rozdielny v závislosti na príprave na rôzne druhy povolání. Profesijná príprava na vysokokvalifikované profesie spravidla neposkytuje vysoký rozsah a hĺbku na prax orientovaných činností, na ktorých je možné budovať pracovné a už vôbec nie profesijné skúsenosti. Spravidla ide o učebným plánom presne vymedzený rozsah hodín, ktorý sa venuje otázkam praxe a z nej prameniácim skúsenostiam. Škola sa stáva miestom učenia sa praktickým skúsenostiam a takým učebným stratégiám, ktoré podporujú efektívne osvojenie pracovných skúseností v budúcnosti. Napriek tomu niektoré pracovné skúsenosti je možné získať až v reálnom pracovnom prostredí (napr. sociálne prostredie pracoviska). Vznik pracovnej skúsenosti spočíva na činnosti a jej reflexii v profesijnej príprave, kde sa majú obe dopĺňať (učenie sa v pracovných situáciách). Ide o budovanie a rozvoj schopnosti operacionalizovať osvojené teoretické vedomosti, vyrovnávať sa s premenlivosťou pracovných situácií a schopnosťou na nich flexibilne reagovať a tiež osvojením pracovných postupov a noriem. Učenie prebiehajúce v reálnych pracovných situáciách ako formálne, neformálne a informálne učenie pri práci, má vysoký potenciál rozvíjať individuálne spôsobilosti. Rozvoj individuálneho potenciálu na učenie sa – docility je v podmienkach pracoviska závislý na úrovni predchádzajúcej profesijnej prípravy na škole pripravujúcej na špecifické povolanie a kontinuálnom profesijnom rozvoji. Pri vstupe do pracovného života hrá pracovná skúsenosť dôležitú úlohu. Záleží na vykonávanom povolání, predchádzajúcej príprave, prístupe

zamestnávateľov k vyhľadávaniu, uznávaniu a podpore pracovných skúseností v profesijnej kariére počas celej profesijnej dráhy zamestnanca. Kvalitu a rozsah skúseností ovplyvňuje aj systém podpory profesijného rozvoja (vrátane využívania pracovných skúseností), pracovné podmienky a trh práce. Profesijná skúsenosť je výsledkom zámerných foriem a metód učenia sa na pracovisku (nielen výsledok pracovnej činnosti), nie je nemenná, definitívna. Mení sa v procese pracovnej činnosti pri výkone profesie, zhodnocuje a obohacuje sa. Deje sa tak nielen nevedomele a spontánne, ale aj cielene pod vplyvom organizovanej činnosti ako súčasť aktivít profesijného rozvoja. Svoju úlohu tu zohráva kvalita manažmentu učenia sa na úrovni jednotlivca, ale aj organizácie (Pavlov – Skúpa 2020). Stále nedoriešenou ostáva otázka formálneho uznávania (validizácie) učebných, pracovných skúseností – proces, v ktorom príslušný orgán uzná nadobudnuté výsledky vzdelávania (zručnosti, kompetencie) a určí ich oficiálny štatút prostredníctvom (Detko a kol. 2016 s.66):

- udelenia kvalifikácie: osvedčenia, certifikátu, diplomu alebo titulu alebo priznaním jeho rovnocennosti, ekvivalencie (kreditných jednotiek) alebo potvrdením platnosti získaných zručností a/alebo kompetencií v neformálnom vzdelávaní a informálnom učení;
- spoločenského uznania hodnoty zručností a/alebo kompetencií hospodárskymi a sociálnymi aktérmi.

Metódy podpory a rozvoja profesijnej skúsenosti sa zakladajú na predpoklade, že je zdieľateľná, prenositeľná, prevoditeľná (transfer experience) aj na iné osoby. To zakladá v andragogike príležitosť pre hľadanie vhodných nástrojov (metód, stratégií) rozvíjajúcich učebné skúsenosti a na ich základe zlepšujúce skúsenosti pracovné a profesijné. Andragogické jadro učebnej skúsenosti dospelého človeka tvorí jeho potenciál docility, ktorý je diagnostikovateľný (Príloha 7) a vhodnými učebnými stratégiami podnecovateľný a trénovateľný (Pavlov – Neupauer 2019).

Podľa Rovňanovej (2015) J. Dewey rozvinul myšlienku, že existuje úzky vzťah medzi skúsenosťami z praktickej činnosti a efektívnym vzdelávaním. Presadzoval, aby sa učiaci dostávali do priameho kontaktu so skutočnosťou, ktorú študujú. Zároveň zdôrazňoval, že skúsenosť sa nezískava na základe akejkoľvek činnosti, ale len takej, počas ktorej sa deje niečo nové a pritom nadväzuje na to, čo už máme v našom osobnom systéme poznania. Toto inšpirovalo D. A. Kolba (1984) k vytvoreniu modelu skúsenostného učenia. Východiskom je bezprostredná konkrétna skúsenosť učiaceho sa so svetom a so sebou, zážitok, nová skúsenosť, praktická činnosť, konkrétna aktivita, skúsenosť. Učiaci sa ju vníma, prežíva, pozoruje a premýšľa o nej aj o sebe. Analyzuje ju z rôznych hľadísk, rozmyšľa nad tým, čo a ako sa udialo, čo sa z toho možno naučiť, čo je použiteľné – spätný pohľad na skúsenosť – *reflexia*. Jej výsledkom je analýza a interpretácia skúsenosti a ich vloženie do istého logického rámca, konceptualizácia problému na abstraktnej úrovni, tvorenie pojmov, teórií a hypotéz, pravidiel, záver zo skúsenosti – *teória*. Nasleduje aktívne experimentovanie, aplikácia zameraná na prenos získaných poznatkov do praxe. Nová praktická skúsenosť prináša novú skúsenosť s použitím poznatkov, overovanie nových zručností v realite, plánovanie ďalších krokov, prípravu novej akcie. Nová skúsenosť sa opäť reflektuje v ďalšom cykle atď. Proces nie je lineárnym, ale cyklickým procesom lebo začať môžeme v ktorejkoľvek jeho fáze. Tento model učenia umožňuje učiacim sa uplatniť svoje jedinečné odlišnosti v kognitívnych štýloch a štýloch učenia sa.

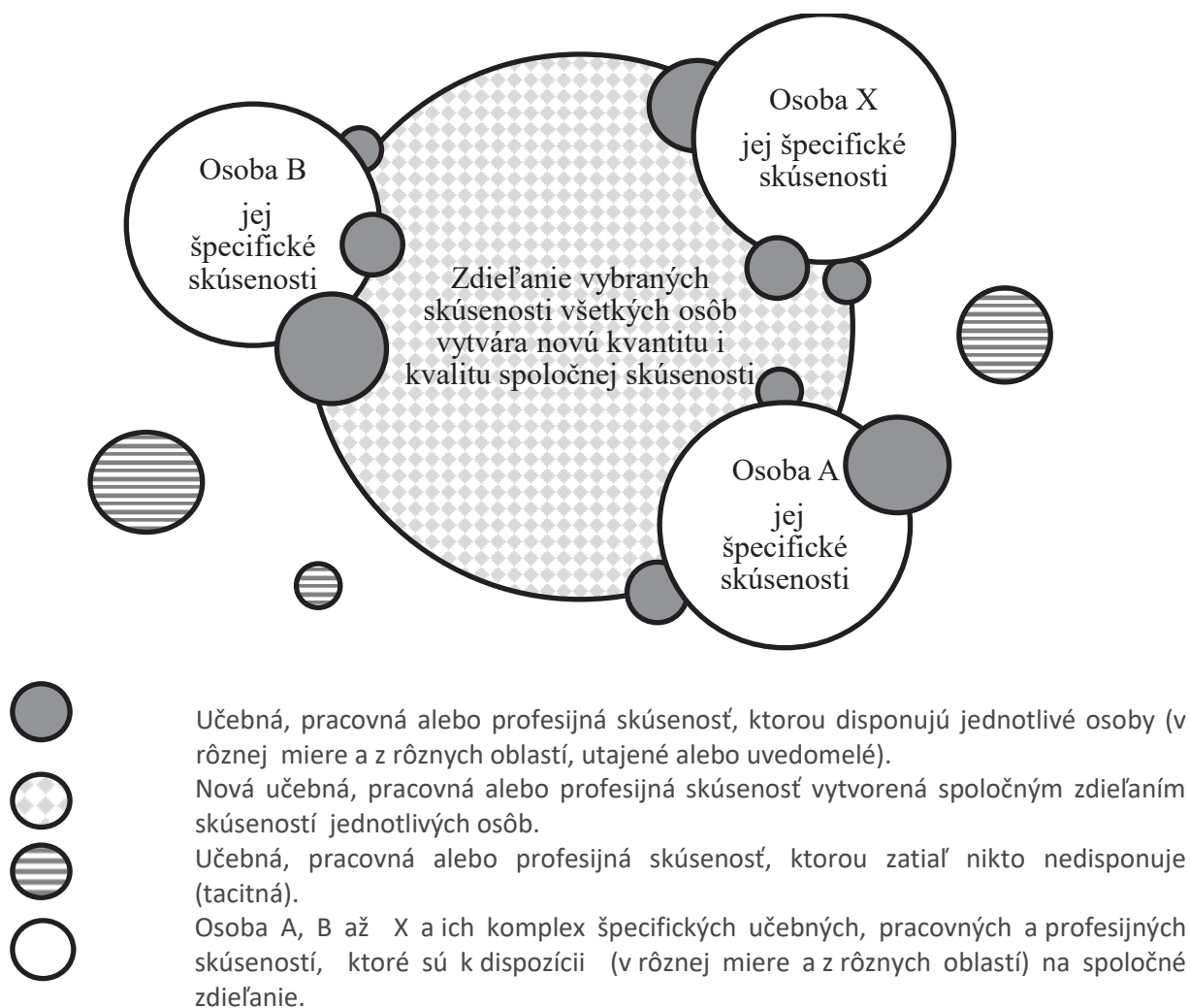
Okrem uvedeného cyklu učenia sa dospelých sa v ostatných rokoch presadzuje myšlienka zdieľania skúseností ako efektívna metóda i forma učenia sa v pracovnom prostredí. Zdieľanie skúseností nie je totožné so spoločným učením, je jeho predpokladom a východiskom. Zdieľať skúsenosti môžeme aj bez toho, aby sme pristupovali aktívne k ich porozumeniu, osvojeniu, aplikácii a verifikácii (čo je obsahom učebného cyklu). Vtedy ide o pasívne zdieľanie, skôr výmenu skúseností bez zásadného vplyvu na zmenu pracovných postupov jednotlivcov. Zdieľanie skúseností má svoje výhody, ale aj limity. Hlavne v tom, že nie vždy a vo všetkých situáciách sú prenositeľné do špecifických pracovných podmienok každého. Napr. neformálne, každodenné stretnutia učiteľov v (bezpečnom prostredí) zborovni, kabinetoch, pri školských podujatiach sú častým, ale málo preskúmaným terénom, na ktorom dochádza ku zdieľaniu skúseností. Spravidla funguje tzv.

inšpiratívny prístup: čo sa osvedčilo iným skúsim v praxi i ja (pokus a omyl). Učitelia si overujú účinnosť skúseností iných v podmienkach svojej praxe, zrejme viac dôverujú praktikom (metodikom, tútorom a pod.), ktorí svoje skúsenosti zažili na vlastnej koži (skúsili, odskúšali si ich), než teoretikom, ktorí síce ovládajú teoretické východiská, ale bez ich opory v praktickej skúsenosti. Zdieľanie môže prebiehať na rôznych úrovniach (homogénne, heterogénne skupiny), formách (portály uverejňujúce osvedčené pedagogické, metodické skúsenosti, metodické združenia na škole, pedagogické asociácie a združenia, združujúce aktívnych učiteľov). Napriek tomu zdieľanie na pôde jednej školy je však ojedinelé. Podstatou zdieľania skúseností je „spoločné riešenie úloh, problémov dvomi alebo viacerými účastníkmi. Učitelia zdieľajú to, čo ich zaujíma, to čo sa od nich očakáva, čo sa u nich hodnotí. Pokiaľ učiteľ zaznamená úspešnosť aplikácie zdieľaných skúseností vo vlastnej praxi je vyšší predpoklad, že bude otvorený ďalšej účasti a podieľaní sa na zdieľaní nových skúseností (Príloha 8 a Príloha 9). Efektívnym nástrojom na zdieľanie skúseností (učebných, pracovných i profesijných) sa javí spolupráca a kolaboratívne učenie (Pavlov 2019).

Laššák (2019, s.24) konštatuje, že zistenia naznačujú prevahu klasických a obvyklých foriem spolupráce a učenia sa učiteľov, kde reagujú na ponuku dostupných a často bezplatných možností ako získať informácie a podnety pre svoju prácu, ako sú odborná pedagogická literatúra, účasť na kurzoch a seminároch. Limitujúcimi faktormi spolupráce a učenia sa sú pravdepodobne obmedzené finančné zdroje na úhradu výdavkov spojených s účasťou učiteľov na vzdelávacích konferenciách a ich akademické zameranie a aj malý dôraz kladený na prezentáciu praktických prístupov aplikovateľných učiteľmi priamo do ich vyučovacieho procesu. Pre slovenských učiteľov existuje len obmedzená ponuka profesijných sietí, v rámci ktorých sú prezentované najlepšie pedagogické skúsenosti kolegov a podporuje sa výmena rôznych skúseností učiteľov z rôznych škôl. Táto potreba bola v minulosti, menej už v súčasnosti, riešená formou metodických dní organizovaných spolupracujúcimi školami, školskými úradmi a metodickými centrami. Príčinou nízkeho využívania online foriem spolupráce a rozvoja učiteľov je viaceré. Sú to predovšetkým nízka úroveň digitálnych kompetencií učiteľov a dostupnosť modernej digitálnej techniky a technológií v školách. Ponuka profesionálne spracovaných a manažovaných on-line programov je tiež veľmi nízka. Učitelia pomerne málo reagujú na ponuku on-line foriem vzdelávania. Nevnímajú ju zatiaľ ako efektívnu a účelnú formu vzdelávania, spolupráce a výmeny skúseností s inými učiteľmi.

Uvedené zistenia dokumentujú, že vo svete sa pripisuje zdieľaniu a kolaboratívnym formám učenia sa mimoriadne rozvojový potenciál. Napriek tomu zostáva v našich (školských) podmienkach nevyužitý, čo je zrejme aj preto, že nemáme dostatočne rozpracované jeho teoretické východiská ani prakticko-metodické námety. Schéma 22 ilustruje priestor, ktorý vzniká pri kolaboratívnom učení (skúsenostiam) medzi jeho účastníkmi. Predmetom zdieľania zúčastnených osôb sú ich jedinečné osobné (učebné, pracovné i profesijné) skúsenosti z rôznych oblastí, osvojené počas života, ktoré môžu byť viac alebo menej uvedomované. Ide aj o skúsenosti, ktoré sú nimi doposiaľ nepoznané a môžu po vzájomnej diskusii obohatiť ich individuálny fond o nové skúsenosti. Významné je, ak kolaboratívnym učením dochádza nielen k výmene skúseností, ale aj budovaniu nových štruktúr skúseností, ktoré sa stávajú vlastníctvom celého učiaceho sa tímu.

Schéma 22 Kontext zdieľania individuálnych skúseností v kolaboratívnom učení



Zdroj: Pavlov 2020

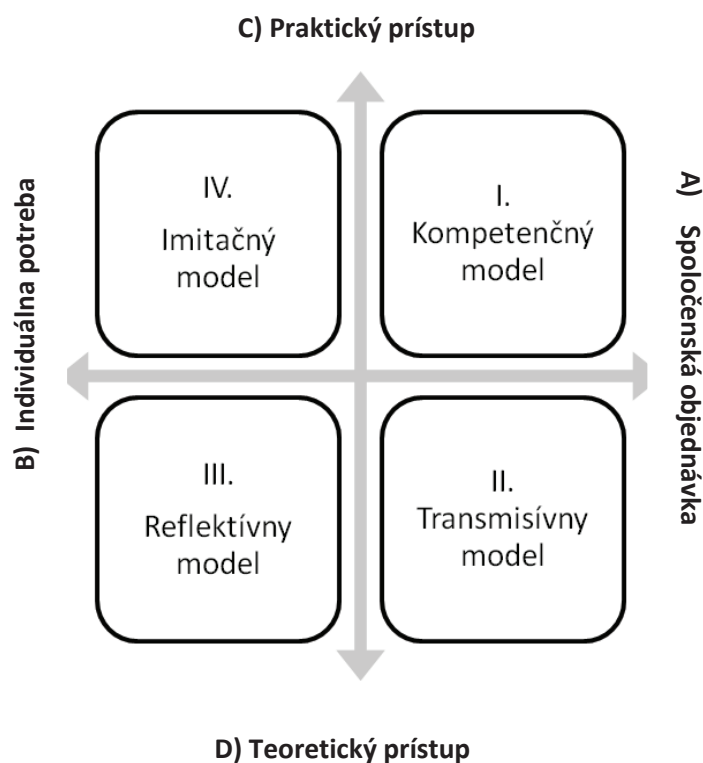
Naznačené zdieľanie skúseností (učebných, pracovných, profesijných) predstavuje mimoriadne komplexný, mnoho variantný model, naznačujúci možné prístupy k dospelým v andragogicky usmerňovanom procese zdieľania ich skúseností.

Podpora profesijného čozvoja a učenia sa zamestnancov v organizáciách sa realizuje na dvoch úrovniach: makro a mikro úrovni. **Strategická (makro) úroveň** predstavuje politiku presadzovanú voči učiteľstvu v podobe národných koncepcií vzdelávania, legislatívy (profesijný zákon), ktoré upravujú napr. aj sústavu rezortných verejných inštitúcií na podporu profesijného rozvoja (ich funkcie, kompetencie, systém, financovania a pod.) a kompetencie zverené školám v podpore profesijného rozvoja učiteliek a učiteľov. Každodenná realita profesijného rozvoja vykazuje isté charakteristické znaky a s tým spojené dôsledky. Učiteľky a učelia si zväčša sami (so súhlasom riaditeľa) vyberajú rôzne vzdelávacie aktivity inštitúcií mimo školy. Tie ponúkajú formálne príležitosti na vzdelávanie (skôr vedomostnú revitalizáciu) a obnovu poznatkov zo svojho odboru (majú skôr epizodický charakter). Výber vzdelávania je viac podmienený dostupnosťou a šírkou ponuky, než cieľavedomým prepojením na vzdelávacie potreby školy, učiteliek a učiteľov. Priestor a čas, v ktorom sa aktivity realizujú, je oddelený od miesta a výkonu pracovnej činnosti, čo spôsobuje ťažkosti v prenose nových vedomostí a spôsobilostí osvojených v „laboratórnych“ podmienkach školiacej inštitúcie do domovskej organizácie – školy. V našich textoch (Pavlov 2002, 2013, 2014) sme ozrejmili, že mnohé

komponenty kurikula jedinečne zoskupené do systému vytvárajú špecifické prostredie pre podporu učiteľskej profesie reflektujúce vzdelávacie politiky a úroveň teórie profesijného rozvoja i praxe.

Organizačná (mikro) úroveň predstavuje v praxi podpory profesijného rozvoja učiteľstva ciele, obsahy, metódy, formy, prostriedky podmienky a pod., ktoré ovplyvňujú špecifickú podobu stratégií profesijného učenia na školách a ich výsledky. Profesijný rozvoj, ktorým si učiteľstvo osvojuje, prehľbuje a rozširuje svoje vedomosti, zručnosti a postoje, prebieha v zajatí istých typologických prístupov k ich profesijnému učeniu (Villegas – Reimers 2003 s.40–43). Tieto prístupy označujeme ako modely, keďže vykazujú vysokú mieru teoretického rozpracovania ako systému. Väčšina aktivít profesijného učenia sa má eklektický charakter, tzn., že využíva prvky rôznych teórií a prístupov v závislosti od potrieb vzdelávaných učiteľstva, cieľov a obsahu vzdelávania, kompetencií lektorov a pod. (Schleicher 2012 s.45). Typológia a charakteristika modelov profesijného učenia sa nepredstavuje „čistú“ podobu. Typológia ponúka optiku, ktorou vidí profesijné učenie učiteľstvo a súčasne sa opiera o overené učebné postupy. Na základe viacročného pozorovania, realizácie vzdelávacích aktivít učiteliek a učiteľov, z praxe ich profesijného rozvoja sme vyčlenili dve polarities, ktoré (latentne alebo zjavne) zastávajú lektori, účastníci vzdelávania, tvorcovia programov kontinuálneho vzdelávania. Profesijný rozvoj osciluje medzi osovými polaritami, ktoré na prienikoch v kvadrantoch vytvárajú špecifické prístupy, modely prevládajúcich foriem a metód profesijného učenia (Schéma 23).

Schéma 23 Modely podpory profesijného učenia učiteľstva na škole



Zdroj: Pavlov 2014, s.112

Os teoretického a praktického (C–D). Teoretický (akademický, vedecký) prístup, kladie dôraz na vedecky overené postupy. Praktický (metodický, pragmatický) prístup zdôrazňuje využiteľnosť a okamžitú aplikovateľnosť osvojených poznatkov vo výučbe. Ich polarita sa prejavuje v praxi profesijného rozvoja v ponuke cieľov a obsahov programov vzdelávania, v dominancii metód profesijného učenia, v presvedčení lektorov o optimálnych nástrojoch podpory učiteľstva.

Os spoločenskej objednávky a individuálnych potrieb škôl a učiteľstva (A–B). Spoločenská objednávka kladie dôraz na politické, kultúrne a sociálne potreby v profesijnom rozvoji. Polarita

naklonená potrebám spoločnosti preferuje štátom definované kurikulá, prispôsobenie sa predpísaným pravidlám ich aplikácie vo výučbe. Dôraz na individuálne potreby zvýrazňuje uspokojovanie očakávaní účastníkov vzdelávania založených najmä na ich skúsenostiach z výučby (učiteľove subjektívne teórie), individuálnych vzdelávacích potrebách a podporuje nástroje aktívnej reflexie vlastnej výučby.

Na prieniku naznačených polarít vznikajú pod ich vplyvom konkrétne modely podpory profesijného učenia sa. Uvedomujeme si, že síce ide o schematické vyjadrenie, ale poodhaľuje možné súvislosti a ponúka nové výskumné pole.

I. Kompetenčný model je založený na jasne definovaných požiadavkách v podobe súboru profesijných kompetencií (profesijných štandardov), ktoré predstavujú inventár spoločensky prijatých noriem pre očakávané profesijné správanie a pedagogické činnosti. Profesijný rozvoj a metódy učenia sa sú zamerané predovšetkým na osvojenie a zvládnutie súboru záväzných spôsobilostí obsiahnutých v kompetenčných profiloch (štandardoch). Podporným prvkom tohto modelu je kariérny systém, ktorý prostredníctvom atestácií orientuje učiteľstvo na zlepšovanie – gradáciu profesijných kompetencií v predpísaných oblastiach kompetencií.

II. Transmisívny model je založený na preferovaní zväčša akademických (teoretických) prístupov opierajúcich sa o poznatky vied a zdôrazňujúcich potrebu socio-kultúrnych, etických, estetických princípov a dôrazu na obsah učebných predmetov nielen v profesijnom rozvoji, ale aj v pedagogickej praxi. Sprievodným znakom je spätosť modelu s tradičným (akademickým) poňatím profesijného učenia sústredeného na vzdelávacie obsahy – kurikulum školy. Podporným prvkom tohto modelu je orientácia na predpísané obsahové štruktúry schválených štátnych vzdelávacích programov, respektíve vzdelávacie programy školy.

III. Reflektívny model sa zakladá na osvojení teoretických východísk procesov výučby a učenia (najmä konštruktivismu), rozvíjaných na individuálnej skúsenosti (reflektívneho praktika) a vytvárajúci zmysluplné subjektívne teórie výučby. Sprievodným znakom je iniciatívnosť v hľadaní inovácií, vzájomná inšpirácia, výmena skúseností a tímová práca učiteľstva nad zlepšením výučby. Ústredným prvkom podpory tohto modelu sú pedagogické javy a situácie ako predmet profesijného učenia sa.

IV. Imitačný (tréningový) model zdôrazňuje najmä pragmatické individuálne potreby (v závislosti na aktuálnej učebnej situácii) a ich rozvoj predovšetkým úzkym kontaktom s úspešnou pedagogickou praxou, nácvikom osvedčených metodických postupov, kde rozhodujúcim kritériom je užitočnosť (tu a teraz). Sprievodným znakom býva orientácia na osvojenie tých metodických postupov, ktoré umožňujú efektívne zvládnuť naliehavé a náročné edukačné situácie v škole. Učiteľstvo môže potreby uspokojiť alebo hľadať nové námety, ak to zlepšenie práce vyžaduje.

Uvedené modely podpory profesijného učenia poskytujú podnety pre aktivity, ktoré poskytovatelia vzdelávania plánujú ako formálne, ale aj neformálne programy. Inšpiratívnosť modelu vidíme vo vyjadrení kľúčových premenných rámca podpory metód profesijného učenia. Súčasne model slúži ako komunikačný prostriedok pre tvorcov i užívateľov nástrojov podpory profesijného rozvoja v uvedení si podstaty a dosahu aktivít profesijného učenia (v zmysle niektorého z modelov). Tento prístup sa zakladá aj na medzinárodných a národných zisteniach (NÚCEM 2020) o tom, že vzdelávacie aktivity vykazovali rôznu formu, dĺžku, intenzitu a možnosti participácie učiteľstva boli limitované uvoľnením z výučby, nevhodnosťou alebo nedostupnosťou ponuky, absentovali kolaboratívne formy podpory profesijného rozvoja. Programy s prvkami spolupráce sa orientovali viac na výmenu informácií a nápadov, než priamu profesijnú spoluprácu nad zlepšovaním výučby

(napr. tímové vyučovanie). Pochopenie, že zlepšovanie výučby nie je výsostnou záležitosťou jednotlivca, ale hlavne otázkou tímovej spolupráce sa stáva pre rozvoj našich škôl kľúčové.

V podpore profesijného rozvoja učiteľstva na školách v rámci nášho modelu hrá zásadnú úlohu otázka podôb profesijného učenia sa učiteliek a učiteľov. Metóda učenia sa je postup, cesta k cieľu, učebná činnosť, ktorou učiteľ dosiahol cieľ. Mechanické osvojenie výpočtu a charakteristiky učebných metód je nepostačujúce. V súčasnosti sa presadzuje komplexnejšie poňatie metód, nový pojem – stratégia. Edukačné stratégie označujú komplexný a dlhodobejší postup učenia sa. Metóda sa chápe ako čiastková aktivita učiteľa, postup, ako uskutoční určitú činnosť na dosiahnutie cieľa. Stratégia predstavuje filozofiu metódy a taktika je jej formálnym aspektom. Súbor metód predstavuje program, ktorý obsahuje metodiku – konkretizáciu programu a metód. Technika je formálny aspekt metodiky a úloha konkrétny krok v metodike. Zoskupovanie metód do vyšších kategórií na základe vybraných spoločných znakov vytvára stratégie (alebo aj opačne: zo stratégie sa môžu odvodiť konkrétne metódy).

Kennedy (2005 s.231–250) identifikuje deväť kľúčových „modelov“ profesijného rozvoja, ktoré vytvárajú rámce pre ďalšie analýzy (vzhľadom k účelu: od transmisie k transformácii). Tieto modely charakterizuje v závislosti na úrovni centralizácie, ich potenciály pre zvyšovanie profesijnej autonómie ako zásadnej požiadavky pre komplexnú profesionalitu a efektivitu pedagogickej činnosti. Lemke (2010 s.10) uvádza štyri prístupy k profesijnému učeniu (konštruovanie vedomostí, ich prenos do praxe, praktická výučba a podpora reflexie), čím sa stáva profesijný rozvoj personalizovaným a efektívnym. V Tabuľke 18 uvádzame typické znaky prístupov aj s charakteristikou stratégie profesijného učenia učiteliek a učiteľov. Tabuľka môže slúžiť nielen na pochopenie podstaty charakteristík učebných stratégií, ale aj na diagnostiku aktuálnej situácie (Príloha 2) na tej ktorej škole (aspekt učebných potrieb). Tým dáva manažmentu spätnú väzbu a poskytuje podnety na nasmerovanie úsilia manažmentu školy pre potrebné zmeny.

Tabuľka 18 Charakteristika učebných stratégií učiteľstva

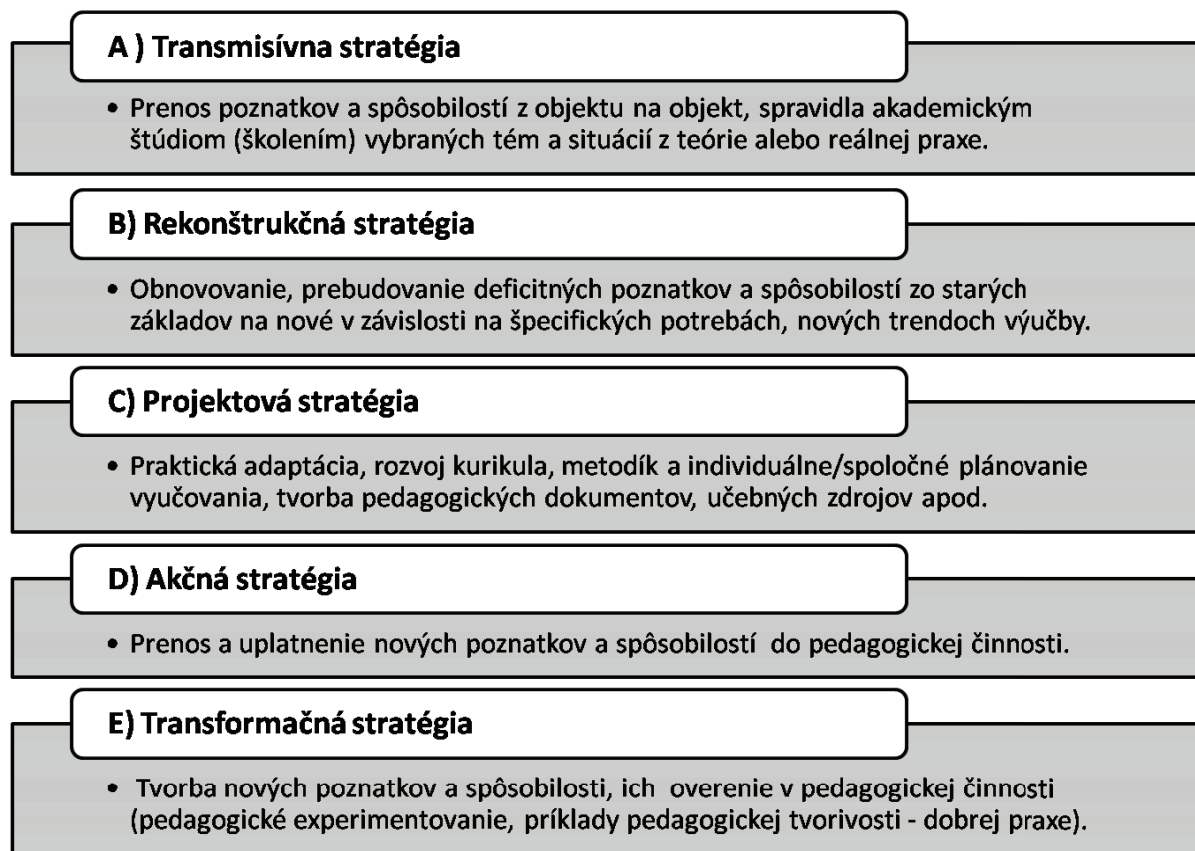
Prístup/účel	Stratégie	Charakteristika učebnej stratégie učiteľky, učiteľa
Konštruovanie vedomostí (prehlbovanie poznatkov a vyučovacej praxe)	Kurzy, semináre	Prezenčné, virtuálne, kombinované vzdelávanie, ktoré sa zameriava na prenos špecifických poznatkov, spôsobilostí.
	Prepojenie so svetom práce, akademickým prostredím	Rozšírená skúsenosť v ktorej aplikujú vedomosti a budujú expertízy cez pochopenie situácii reálneho sveta (napr. mobility, študijné pobyty a výmeny apod.)
	Výskum v akademickom kontexte	Rozvoj kompetencií štúdiom obsahov týkajúcich sa aprobačného predmetu, vzdelávacej oblasti.
Prenos vedomostí do praxe (plánovanie vyučovania skvalitňovanie výučby vychádzajúce z vedomostí a praxe)	Rozvoj a adaptácia kurikula	Tímy vyvíjajú a prispôbujú existujúce kurikulum pre následné použitie vo vlastných školách vrátane pilotnej implementácie a overenia.
	Mentoring	Pri odbornej podpore zameranú na vyučovanie, čas trávia v tíme, kde si vymieňajú skúsenosti.
	Partnerstvo s firmami a VŠ	Spolupráca na projektoch s firmami, výrobnou praxou a vysokými školami.
	Z výskumov vychádzajúce rozhodnutia	Individuálne aj spoločne zhromažďujú, skúmajú, analyzujú, interpretujú a zverejňujú údaje na základe, ktorých realizujú rozhodnutia týkajúce sa vyučovania, výberu vyučovacích metód, učebných zdrojov a pod..

	Študijné hodiny	Tímy systematicky a spoločne konštruujú vyučovacie hodiny, pozorujú vyučovací proces, ktorý hodnotia a následne aplikujú do praxe zmeny, aby zlepšili pedagogickú prax.
Praktické vyučovanie (učia sa ako používať nové metódy skvalitniť učenie sa žiakov)	Implementácia a kurikula	Získavajú poznatky o novom kurikule, počas jeho implementácie spolupracujú v rámci on-line odborných učiteľských komunit a v rámci tzv. otvorených hodín sa učia implementovať získané poznatky do praxe.
	Výmena jednotlivých kapitol kurikula	Učia sa o inováciách v kurikule, počas implementácie jeho častí spolupracujú v rámci on-line odborných komunit a v rámci tzv. otvorených hodín sa učia implementovať získané poznatky do praxe.
	Koučovanie	Majú podporu pri implementácii výučbových stratégií, ktoré si osvojili vzdelávaním.
	Individuálne učenie sa	Na základe cieľov školy a údajov o žiakoch prispôsobujú profesijný rozvoj svojim potrebám, plánom a záujmom.
Propagácia nápadov (hodnotenie dopadov zmien na žiakov, uvažovanie o zlepšení, o praxi iných učiteľov a použitie pre vlastnú prax)	Študijné skupiny	Tímy vytvorené podľa záujmov sú väčšinou zamerané na zlepšenie učenia sa žiakov.
	Prípadové diskusie	Zúčastňujú sa odborných diskusií zameraných na analýzu, interpretáciu a úvahy o prípadových štúdiách a aplikujú aspekty svojej praxe na situáciu prípadových štúdií.
	Akčný výskum	V rámci vyučovania realizujú akčný výskum (zber údajov, výskum dopadu inovácii na žiakov, informovanie sa o výsledkoch).
	Hodnotenie výsledkov žiakov	Tímy skúmajú žiacke výkony/produkty, aby zlepšili ich výsledky. Produkty analyzujú v súlade s obsahovými štandardmi, vyvíjajú a vylepšujú vyučovacie hodiny.
	Profesijná sieť	Učitelia s rovnakými záujmami spolupracujú, pokúšajú sa pochopiť a hľadať nové riešenia problémov praxe (napr. lokálne metodické skupiny, profesijné organizácie a iné.)

Zdroj: upravené podľa Lemke 2010 s. 10

Naše poňatie stratégií je zoradené na spektre od nízkej po vysokú mieru potenciálu ovplyvniť profesijne autonómne správanie a konanie. **Súbor stratégií profesijného učenia** sme utriedili v závislosti na tom, ako svojim charakterom vytvárajú/nevytvárajú priestor pre aktívnu participáciu učiteliek a učiteľov na profesijnom učení. Od jednoduchej transmisie (prenosu) poznatkov, cez ich rekonštrukciu a plánovanie výučbových dokumentov a situácií, po aktívne praktické využitie vo výučbe až na úroveň konštruovania (zovšeobecnenia) osvedčených pedagogických postupov. Stratégie môžu byť aplikované mimo školy (účasť jednotlivcov alebo skupín zo školy) alebo na škole (učiace sa učiteľské tímy). Každá zo stratégií profesijného učenia v sebe obsahuje „určitý podiel“ teoretického i praktického, transferu i facilitácie, poznávania i riešenia problémov. Pre profesijný rozvoj považujeme za kľúčový aktívny prístup učiaceho sa jedinca v prostredí stimulujúcom kooperáciu s ostatnými účastníkmi aktivít rozvoja a v úzkom kontakte s miestom výkonu pedagogickej činnosti. V Schéme 24 sú stratégie podpory profesijného učenia sa (A–E). Každá obsahuje dominantné charakteristiky a vytvára rámce, ktoré umožňujú ďalej analyzovať prax profesijného rozvoja. Na stupnici (A–E) vyjadruje tiež mieru pasivity/aktivity, centralizácie/autonómie a formálnosti/neformálnosti vzdelávacích aktivít.

Schéma 24 Stratégie podpory profesijného učenia sa



Zdroj: Pavlov 2014, s.109

Aktivity na úrovni A, B, C sú zväčša inštitucionalizované a formálne nevyžadujúce iniciatívu učiteľstva pri ich príprave a realizácii. Ich tvorcami a nositeľmi bývajú centrálné riadené rezortné organizácie (ich zamestnanci), ktoré ich vytvárajú na základe štátnej objednávky a financujú ich realizáciu. Stratégie profesijného učenia sa D – E vyžadujú iné prostriedky, organizačné podmienky. Vznikajú spravidla na podnet učiteľských iniciatív, ich špecifických potrieb, sú málo formálne a zväčša vykazujú vysokú mieru kolaboratívnosti medzi členmi pedagogických zborov priamo na školách. Celý proces podpory profesijného učenia sa je tým viac individualizovaný a zodpovedajúci špecifickým potrebám školy. Vyššie popísaná strategická makroúroveň a organizačná mikroúroveň nachádza svoje vyjadrenie v praktických modeloch, ktoré integrujú špecifický národný kontext a prístupy k podpore profesijného rozvoja a tým aj preferenciu aplikovaných stratégií. „Školocentrická“ podpora profesijného učenia predstavuje odklon od pasívneho akceptovania ponuky rôznych inštitúcií smerom k učeniu sa objavovaním, v činnosti, jej hodnotením, sebahodnotením v podmienkach vlastnej školy – podpora škole zvnútra (riadené sebvzdelávanie). Posun učiteliek a učiteľov z role pasívneho subjektu vo vlastnom profesijnom rozvoji na aktívny subjekt sa spája s pojmom sebvzdelávanie. „Kvalita a pedagogická efektívnosť sebvzdelávania učiteľstva závisí podľa Blížkovského (1992 s.85) na metodickom vedení – kompetentnej pomoci ku svojpomoci“.

Deprivatizácia profesijného rozvoja mení izoláciu učiteliek a učiteľov (pseudoautonómnou kultúrou kolegiálnej spoločenskej konverzácie bez odbornej interakcie) na široko podporované stratégie profesijného učenia sa celého pedagogického zboru. Nízka pozornosť efektívnosti stratégií profesijného učenia učiteliek a učiteľov spočíva i v tom, že organizátori vzdelávania, ale aj lektori počítajú s tým, že ten, „kto učí iných sa bez ťažkostí učí aj sám“ a nevyžaduje k tomu zvlášť upravené podmienky, prostredie ani učebné postupy. Práve posilnenie andragogických profesijných

kompetencií lektorov považujeme v tomto smere za rozhodujúce pre zlepšenie podpory profesijného rozvoja učiteľstva. Kosová (2007 s.7–11) pomenúva aj ďalšie prekážky brániace efektívnemu učeniu sa, ktoré vyplývajú z výkonu profesie (nízka motivácia, špecifické postoje k učeniu, izolovanosť od kolegov, absencia spätnej väzby). Ide o prekážky, ktoré je zložité meniť, pretože predstavujú podstatné (takmer nemenné) charakteristiky práce učiteľstva, lebo nemá príležitosť spoznať aktivizujúce metódy profesijného učenia, nemá možnosť vybrať si v praxi profesijného rozvoja tie, ktoré sú blízke individuálnemu „učebnému štýlu“. Vysvetľujeme si to tak, že prax profesijného rozvoja je málo inšpirovaná profesijnou andragogikou a stratégie podpory profesijného učenia môžu slúžiť ako komunikačný prostriedok pre tvorcov i užívateľov nástrojov podpory profesijného rozvoja (uvedomenie si podstaty a dosahu aktivít profesijného učenia), ale aj indikátorov, ktoré ho popisujú.

Záver

V andragogickej teórii i praxi sa vyrovnávame s náročnými spoločenskými požiadavkami na zvyšovanie kvality procesov manažovania učenia sa dospelých v organizáciách. Súvisí to s budovaním vedomostnej spoločnosti založenej na moderných poznatkoch a spôsobilostiach všetkých aktérov, čo je nevyhnutnou podmienkou jej napredovania a rozvoja. Jednou z úloh andragogiky je odhaľovať doposiaľ nepoznané aspekty procesov učenia sa dospelých a ich manažovania aj v školskej organizácii. Kľúčový je interdisciplinárny prístup vo výskume na báze štúdia procesov učenia sa dospelého a andragogických možností ovplyvňovania jeho učebného potenciálu v rôznych podmienkach, prostrediach a kontextoch. Vedecko-teoretický andragogický výskum a jeho aplikácia do spoločenskej praxe tak prináša nové podnety a inšpirácie pre rozvoj profesijnej andragogiky ako dynamicky sa rozvíjajúcej aplikovanej andragogickej disciplíny. V školskom manažmente sa stretávame s učebnicami a odbornými textami, ktoré majú svoj pôvod prevažne v teóriách personálneho riadenia, rozvoja ľudského kapitálu, ľudských zdrojov a ich aplikácii do prostredia podnikového, firemného vzdelávania. Učebnica ponúka odpovede na otázky, čo je manažment učenia sa dospelých v organizácii, aké sú jeho zvláštnosti v školskom prostredí, ktoré procesy ho sprevádzajú a ako ich je možné usmerňovať, aby sme dosiahli vytýčené strategické ciele v rozvoji škôl a pedagogických zamestnancov. Čitatelia si môžu v referenčnom rámci, ktorým je podpora procesov učenia sa, podpora profesijného rozvoja (na úrovni školskej organizácie, pracovných tímov i jednotlivcov) osvojiť systemizovaný súbor a výklad vybraných poznatkov a pojmov k vedeckej téme – manažmentu učenia sa dospelých v podmienkach školskej organizácie.

Resume

In andragogical theory and practice, we cope with the demanding social requirements for increasing the quality of adult learning management processes in organisations. It is related to building a knowledge society based on modern knowledge and skills of all actors, which is a necessary condition for its progress and development. One of the tasks of andragogy is to reveal so far unknown aspects of the processes of adult learning and their management in the school organisation. The key is an interdisciplinary approach in research based on the study of adult learning processes and andragogical possibilities of influencing his learning potential in different conditions, environments and contexts. Scientific-theoretical andragogical research and its application to social practice thus brings new stimuli and inspirations for the development of professional andragogy as a dynamically developing applied andragogical discipline. In school management, we encounter textbooks and professional texts, which have their origins mainly in theories of personnel management, human capital development, human resources and their application to the environment of corporate and corporate education. The textbook offers answers to the questions of what is adult learning management in an organisation, what are its peculiarities in the school environment, which processes accompany it and how they can be guided to achieve the set strategic goals in the development of schools and teaching staff. In the reference framework, which is the support of learning processes, support of professional development (at the level of school organisation, work teams and individuals), readers can learn a systematic gathering and interpretation of selected knowledge and concepts on a scientific topic - adult learning management in school conditions.

Bibliografia

- ARMSTRONG, M. 2007. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- BARTOŇKOVÁ, H. 2007. *Firemní vzdělávání*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1859-9.
- BELCOURT, M. – WRIGHT, P. C. 1998. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 80-7169-459-2.
- BENEŠ, M. 2003. *Andragogika, teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80–86432–23–8.
- BENEŠ, M. 2014. *Andragogika*. Praha Grada Publishing, a.s., 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.
- BĚLOHLÁVEK, F. 1994. *Osobní kariéra*. Praha: Grada Publishing, a.s. 112 s. ISBN 978-80-7169-083-2.
- BERAN, J. – MAREŠ, J. – JEŽEK, S. 2007. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. In *ORBIS SCHOLAE*, roč. 2, č. 1, s. 111–130. ISSN 1802-4637.
- BLÁŠKOVÁ, M – HITKA, M. 2011. *Model riadenia pracovnej motivácie v priemyselných podnikoch*. Žilina: Technická univerzita, 171s. ISBN 978-80-228-2296-1.
- BONTOVÁ, A. 2015. *Analýza vzdelávacích potrieb podnikových manažérov*. Banská Bystrica: Belianum, ISBN 978-80-557-1032-7.
- BUCKLEY, R. – CAPLE, J. 2004. *Trénink a školení*. Brno: Computer Press. ISBN 8025103587.
- COZMA, I. 2007. *Kariérne poradenstvo. Kompendium metód a techník. Zošit 9. Fokusové skupiny*. Preložené z originálu: Career Counselling, Compendium of Methods and Techniques Edited by Mihai Jigau, Bucharest: Institute of Educational Sciences, Euroguidance, ISBN 978-973-7714-34-3. Bratislava: Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu, Euroguidance. Centrum.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČECETKA, J. 1943. *Príručný pedagogický lexikón I a II*. Turčiansky svätý Martin: Kompas.
- DETKO, J. – FONODOVÁ, I. – GÁLLOVÁ, L. – KLEMPPOVÁ, M. – LASZ, A. – ŠPRLÁK, T. 2016. *Validácia výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa v SR*. Bratislava: ŠIOV, 69s. Dostupné online: https://www.erasmusplus.sk/uploads/publikacie/analyza_validacia_vysledkov_neformalneho_vzdelavania_a_informalneho_ucenia_4377.pdf.
- DOČEKAL, V. 2012. Prožitkové, zážitkové, nebo zkušenostní učení? In *e-Pedagogium* roč. 12, č.1, s.9–18, ISSN 1213-7499.
- DOWNES, S. 2010. *Collaboration and Cooperation*. Dostupné online: <https://halfanhour.blogspot.com/2010/04/collaboration-and-cooperation.html>.
- ELGPN (The European Lifelong Guidance Policy Network). ELGPN *GLOSÁŘ*. 2015. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- ELGPN. 2016. *Doporučení pro rozvoj politik a systémů celoživotního poradenství. Referenční rámec pro EU a komisi*. Praha: Dům zahraniční spolupráce, 2016. Dostupné online: <http://www.euroguidance.cz/publikace/elgpn-tools-6.pdf.pdf>.
- EUROPEAN COMMISSION /EACEA/ Eurydice. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. Dostupné online: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-careers-europe-access-progression-and-support_en.
- EICHHORN, CH. – GEBAUER, K. 2014. *Manažment triedy*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s. r. o., ISBN 978-80-8140-096-4. Dostupné online: <https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/ziak-so-svvp/preview-file/1-manazment-tr-982.pdf>

- ERTELT, B. J. - RUPPEERT, J. J. 2011. Life designing: Ein Paradigma für berufliche Laufbahngestaltung im 21. Jahrhundert. Die Übersetzung des Original artikels. W & B, 2011, Nr. 8-9, S. 44-51; Nr. 10, S. 31-37.
- EURÓPSKA KOMISIA. 2011. *Zvyšovanie efektívnosti vzdelávania prostredníctvom profesijného rozvoja učiteľov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 52s. ISBN 978-80-8052-382-4.
- EURÓPSKA KOMISIA. 2014. *Závery Rady z 20. mája 2014 o účinnom vzdelávaní učiteľov*. (2014/C 183/05). [online], [cit. 2014-11-21] Dostupné online: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=SK](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=SK).
- EURÓPSKA KOMISIA. 2017. *Rozvoj škôl a excelentná výučba: kľúč pre výborný štart do života*. Brusel: 30. 5. 2017 COM(2017) 248 final. Dostupné online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&from=SK>.
- EUROPEAN COMMISSION. 2018. *European ideas for better learning: The governance of school education systems*. Brusel: The final report and thematic outputs of the ET 2020 Working Group Schools, 2018, 17s. Dostupné online: <https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs6-Full-Final-Output.pdf>
- EURÓPSKA KOMISIA. 2019. *Správa o Slovensku 2019. Hodnotenie pokroku dosiahnutého pri vykonávaní štrukturálnych reforiem*. Brusel: 27. 2. 2019 SWD(2019) 1024 final.
- GÖBELOVÁ, T. – SEBEROVÁ, A. 2012. *Profesiografické otázky učiteľstvá*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravská univerzita, ISBN 978-80-7454-197-8.
- GUERRIERO, S. (Ed.) 2017. *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing. Dostupné online: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>.
- HALL, R. – DRÁL, P. – FRIDRICHOVÁ, P. – HAPALOVÁ, M. – LUKÁČ, S. – MIŠKOLCI, J. – VANČÍKOVÁ, K. 2019. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku*. Bratislava: MESA 10, Dostupné online: <https://analiza.todarozum.sk/docs/>.
- HALL, R. – DRÁL, P. – FRIDRICHOVÁ, P. – HAPALOVÁ, M. – LUKÁČ, S. – MIŠKOLCI, J. – VANČÍKOVÁ, K. 2020. *Odporúčanie pre skvalitnenie školstva na Slovensku*. Bratislava: MESA 10. Dostupné online: https://todarozum.sk/admin/files/file_879_1582785616.pdf.
- HARAUŠOVÁ, H. 2015. *Motivácia – pracovná spokojnosť – výkonnosť a výkon zamestnancov organizácií verejnej správy*. Košice: Univerzita P.J. Šafárika, 105s. ISBN 978-80-8152-362-5.
- HORVÁTHOVÁ SULEIMANOVÁ, J. – WOJČÁK, E. – POLÁKOVÁ, M. 2019. *Vzdelávanie a rozvoj zamestnancov*. Košice: elfa, s.r.o., ISBN 978-80-8086-274-9, Dostupné online: http://www.knihy.eshop.elfa.sk/file/document/Vzdelavanie_a_rozvoj_zamestnancov.pdf.
- HRONÍK, F. 2011. *Rozvoj a vzdelávaní pracovníkov*. Praha: Grada, 4 dotlač, 233 s., ISBN 978-80-247-1457-8.
- Charta učiteľa*. 2002. Prešov: MPC, 45 s. ISBN 80-8045-258-X.
- JANÍK, T. – MINAŘÍKOVÁ a kol. 2011. *Video v učiteľskom vzdelávaní: teoretická východiska – aplikácie – výzkum*. Brno: Paido 2011, 200s. ISBN 978-80-7315-213-0.
- JEDLIČKOVÁ, I. 2014. *Úvod do andragogiky*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 60 s, Dostupné online: [http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/uvod do andragogiky.pdf](http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/uvod_do_andragogiky.pdf).
- KAČALA, J. – PISÁRČÍKOVÁ, M. – POVAŽAJ, M. a kol. 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: Veda, 988s., ISBN 80-224-0750-X.
- KADLUBEKOVÁ, D. 2017. Andragóg ako manažér vzdelávania dospelých. In *QUAERE*, roč.7, s.616 – 621. ISBN 978-80-87952-20-7.
- KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 210 s. ISBN 80-8083-046-0.

- KASÁČOVÁ, B. – KOSOVÁ, B. – PAVLOV, I. – PUPALA, B. – VALICA, M. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC, 164 s. ISBN 80-89055-69-9.
- KASÍKOVÁ, H. – DUBEC, M. 2009. Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé. In *Studia paedagogica*. roč. 14, č. 1, s. 67 – 86. ISSN 1803-7437.
- KAŠPAROVÁ, V. – POTUŽNÍKOVÁ, E. – JANÍK, T. 2015. Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. In *Pedagogická orientace*, roč. 25, č. 4. s.528-556. ISSN 1805-9511.
- KENNEDY, A. 2005. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. In : *Journal of In-service Education*. Volume 31, Number 2, 2005, p. 235 – 250. ISSN 1367-4587.
- KOSOVÁ, B. 2007. Andragogický pohľad na vzdelávanie a učenia sa učiteľov. In *Orbis scholae*, roč.1, č. 3, s. 5 – 12. ISSN 1802-4637.
- KOSOVÁ, B. 2007a. Špecifické otázky učenia sa učiteľov. In *Ako sa učitelia učia?* Prešov: MPC, s. 9 – 14. ISBN 978-80-8045-493-7.
- KOSOVÁ, B. 2019. Cesta začínajúcich učiteľov k profesionalite a ich zapojenie do reformných zmien na Slovensku. In *Začínajúci učiteľ*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, s.18 -28, ISBN 978-80-7578-012-6.
- LAŠŠÁK, V. 2019. Vytváranie kultúry profesionálnej spolupráce medzi učiteľmi. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 28, č. 3, s.21 – 30. ISSN1335 – 0404.
- LAZAROVÁ, B. a kol. 2006. *Cesty ďalšieho vzdelávani učitelů*. Brno: Paido, 230 s. ISBN 80-7315-114-6.
- LAZAROVÁ, B. a kol. 2011. *O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido, 158 s. ISBN 978-80-7315-206-2.
- LAZAROVÁ, B. – POL, M. – HLOUŠKOVÁ, L. – NOVOTNÝ, P. – SEDLÁČEK, M. 2012. Organizační učení v odborných diskurzích. In *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 2, s. 145–161. ISSN 1211-4669.
- LAZAROVÁ, B. 2016. Mentoring a jiné konzultace jako cesty ke kolegiálnímu učení. In *LAZAROVÁ, B. – STRANG, D.R. – JENSEN, R. – SORMO, D. 2016. Podpora učení v školách*. Brno: Masarykova univerzita, s.63–71, ISBN 978-80-210-8310-3.
- LEMKE, C. 2010. *Professional Development: Ensuring a Return on Your Investment*. [online]. Commissioned by Intel, Inc. 22 p. Dostupné online: <http://www.intel.ie/content/dam/doc/white-paper/education-professional-development-paper.pdf>.
- LEPEŇOVÁ, D. – HARGAŠOVÁ, M. 2012. *Kariéra v meniacom sa svete*. Bratislava: MPC, 80 p. ISBN 978-80-8052-407-4. Dostupné online: https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/karierove-poradenstvo/preview-file/kariera_v-meniacom-svete-245.pdf
- MACHALOVÁ, M. 2007. Psychologická podstata učenia sa dospelých (učiteľov). In *Ako sa učitelia učia?* Zborník referátov z medzinárodnej konferencie. Prešov: MPC, s. 24 – 32. ISBN 978-80-8045-493-7.
- MALÁ, P. 2019. *Kolaboratívne učenie u dospelých*. Dostupné na: <https://epale.ec.europa.eu/sk/blog/kolaborativne-ucenie-u-dospelych>.
- MALACH, J. – CHMURA, M. 2014. Kompetence lektora vzdělávání dospělých jako předmět andragogické diagnostiky. In *Diagnostika a evaluace ve vzdělávání a učení dospělých*, MALACH, J – CHMURA, M. (EDS.). Ostrava: Ostravská univerzita, s.43 – 63. ISBN 978-80-7564-654-6.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, Š. – ŠVEC, V. 2005. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Centrum pedagogického výskumu PdF MU, ISBN 80-210-3802-0.
- MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MERTIN, V. 2013. Management třídy. In *Nástrahy dnešnej doby v kontexte školskej triedy*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s.r.o., ISBN 978-80-8140-104-6. Dostupné online: <https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/ziak-so-svvp/preview-file/praca-s-triedou-948.pdf>.

- MICHEK, S. (ed) 2007. *Rozvoj kvality odborného vzdelávani v Evropě. Pomůcky pro poskytovatele: pokyny – indikátory – týmová spolupráce – manuál*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, ISBN 978-80-87063-03-3. Dostupné na: http://www.nuov.cz/uploads/Publikace/Zajistovani_kvality_OV/QualiVET_QDF_CZ.pdf .
- MPSVaR SR. 2017. *Definícia vekového manažmentu a vytvorenie zásad vekového manažmentu pre zamestnávateľov (v súkromnej a verejnej správe)*. Bratislava. Dostupné online: https://www.upsvr.gov.sk/buxus/docs/SSZ/Definicia_vekoveho_manazmentu_a_vytvorenie_zasad.pdf .
- MŠVVaŠ SR. 2017. *Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení*. Bratislava: MŠVVaŠ SR. Dostupné online: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/> .
- MŠVVaŠ SR. 2018. *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko. 2018 – 2027*. Bratislava: MŠVVaŠ SR. Dostupné online: <http://www.minedu.sk/vlada-schvalila-narodny-program-rozvoja-vychovy-a-vzdelavania/> .
- MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Dostupné online: <http://www.uklizeno.cz/docmuzik/doc/profesni.pdf> .
- MUŽÍK, J. – PALÁN, Z. 2008. *Vzdělávací program jako základní kategorie dalšího profesního vzdělávání*. 72 s. Dostupné online: http://old.nvf.cz/kvalita/dokumenty/vzdel_program.pdf
- NÚCEM. 2019. *Výsledky medzinárodného výskumu o vyučovaní a vzdelávaní OECD TALIS 2018*. Bratislava: NÚCEM, 30s.
- NÚCEM. 2020. *Výsledky medzinárodného výskumu o vyučovaní a vzdelávaní OECD TALIS 2018, 2. časť*. Bratislava: NÚCEM. Dostupné na: https://www.nucem.sk/dl/4718/TALIS2018_2_cast.pdf .
- NOVÁK, M. 2015. *Profesionalizácia práce vedúceho pedagogického zamestnanca*. Bratislava: MPC, ISBN 978-80-565-1110-7.
a vedúceho odborného zamestnanca.
- NOVOTNÝ, P. – POL, M. – HLOUŠKOVÁ, L. 2011. Škola jako komunita profesního učení. In KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. (Eds). *Škola – statický element v sociálnej dynamike*. Bratislava: Iura Edition, s. 248-253. ISBN 978-80-8078-459-1.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. Dostupné online: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. 2019. *Výsledky šetření TALIS 2018 (Část I.). Učitelé a ředitelé škol jako účastníci celoživotního vzdělávání*. Dostupné na: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Navazujici-aktivity/Mezinarodni-zprava-TALIS-2018> .
- OECD. 2020. *Stratégia zručností OECD pre Slovenskú republiku. Posudok a odporúčania*. Bratislava: 2020, ISBN 978-92-64-36420-2 (pdf).
- OECD (2020), *OECD Skills Strategy Slovak Republic: Assessment and Recommendations*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, Dostupné online: <https://doi.org/10.1787/bb688e68-en> .
- PALÁN, Z. 2002. *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. Praha: Academia, ISBN 80-200-0950-7.
- PASTERÁKOVÁ, L. 2017. Učiteľská profesia a súčasná škola [The teaching profession and the current school]. In: Veteška, J. (ed.). *Vzdělávání dospělých 2016 – východiska a inspirace pro teorii a praxi = Adult education 2016 – bases and inspirations for theory and practice : proceedings of the 6th international adult education conference, 13-14th December 2016, Prague, Czech Republic*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017, s. 193-204.

- PATTONOVÁ, W. – McMAHONOVÁ, M. 2015. *Kariérový rozvoj a systémová teórie. Propojení mezi teorií a praxí*. Praha: Centrum Euroguidance, Dům zahraniční spolupráce. Dostupné online: http://www.dzs.cz/file/4963/EG_Karierovy%20rozvoj%20a%20systemova%20teorie_2015.pdf.
- PAVLOV, I. 2002. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov: MPC, 106 s. ISBN 80-8045-285-7.
- PAVLOV, I. 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Škola plus, s.r.o., 125 s. ISBN 978-80-970275-5-1.
- PAVLOV, I. – ŠNÍDLOVÁ, M. 2013. *Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory*. Praha: Agentura 3p spol. s r. o., 90 s. ISBN 978-80-260-4014-9.
- PAVLOV, I. 2014. *Kurikulum učiteľskej andragogiky*. Prešov: Škola plus s.r.o., 158s., ISBN 978-80-89510-08-5.
- PAVLOV, I. 2015. Súčasnosť a perspektívy teórie výchovy dospelých v sústave andragogických vied. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdelávání.*, roč. 5, č. 1. ISSN 1804-526X. s. 8 – 28.
- PAVLOV, I. 2017. *Učiteľská andragogika*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2017, 204 s., ISBN 978-80-555-1968-5.
- PAVLOV, I. – BONTOVÁ, A. – SCHUBERT, M. 2017. Učiteľská andragogika a model andragogického poradenstva. In *Vzdelávání dospělých 2016 – východiska a inspirace pro teorii a praxi*. Veteška, J. (ed.). Praha: Česká andragogická společnost, 2017, s. 165 – 175, 377 s. ISBN 978-80-905460-6-6.
- PAVLOV, I. – KRYSŤOŇ, M. 2017. Model podpory profesijného učenia a rozvoja učiteľstva. In I. Pavlov (Ed.), *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva*. Banská Bystrica: Belianum, s. 9 – 48, ISBN 978-80-557-1334-2.
- PAVLOV, I. – FRIDRICHOVÁ, P. – KRYSŤOŇ, M. – PORUBSKÝ, Š. – TOMENGOVÁ, A. 2018. *Kariérny systém profesijného rozvoja a model podpory profesijného učenia v škole*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1512-4.
- PAVLOV, I. 2018. *Teória výchovy a sebvýchovy dospelých*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1516-2.
- PAVLOV, I. 2019. Poradenstvo v podpore profesijného rozvoja pedagogických zborov škôl In *Orbis Scholae*, roč. 12, č. 3, s. 31–45. ISSN 1802-4637.
- PAVLOV, I. – NEUPAUER, Z. 2019. Docilita dospelých – skrytý potenciál v ére umelej inteligencie. In *Vzdelávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence*. Praha: Česká andragogická společnost, s. 25-36. ISBN 978-80-906894-4-2.
- PAVLOV, I. – SKÚPA, M. 2020. Manažment učenia sa v profesijnom rozvoji dospelých. In *Vzdelávání dospělých 2019 – v kontextu profesního rozvoje a sociálního kapitálu: sborník z 9. ročníku mezinárodní vědecké konference Vzdelávání dospělých 2019* konané v Praze 11. a 12. prosince 2019. Praha: Česká andragogická společnost, s.303-310, ISSN 2571-3841 (Print).
- PAVLOV, I. – VALENT, M. 2020. Rozvojové potreby a plánovanie profesijného rozvoja učiteľstva. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 29, č.1, s.2–6, ISSN 1335-0404.
- PAVLOV, I. 2020. *Andragogické poradenstvo*. Prešov: ROKUS. ISBN 978-80-89510-83-2.
- PIROHOVÁ, I. 2013. Individualizácia edukácie dospelých (teória a prax). In *Metamorfózy edukácie I*. Lukáč, E. (ed.). Prešov: Prešovská univerzita, 144 s., s. 119 – 133. ISBN 978-80-555-0950-1.
- PISOŇOVÁ, M a KOL. 2014. *Školský manažment pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. Bratislava: Univerzita Komenského, ISBN 978-80-223-3621-5.
- PISOŇOVÁ, M. a kol. 2017. *Školský manažment. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Wolters Kluwer s r.o., 167 s. ISBN 978-80-8168-660-3.
- PISOŇOVÁ, M. – KAMOĎA, J. 2018. Školský manažment z pohľadu kybernetických a technologických východísk. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 27, č. 1, 2018, s.1–4. ISSN 1335-0404.

- PÍŠOVÁ, M. – NAIJAR, P. – JANÍK T. a KOL. 2011. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelství profesii*. Brno: Masarykova univerzita, 154 s. ISBN 978-80-210-5744-9.
- PÍŠOVÁ, M. – DUSCHINSKÁ, K. a kol. 2011. *Mentoring v učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, 148 s. ISBN 978-80-7290-589-8.
- POL, M. – LAZAROVÁ, B. 1999. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha: Agentura Strom, ISBN 80-86106-07-1.
- POL, M. 2007. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova Univerzita, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.
- PORUBSKÁ, G. – HATÁR, C. 2009. *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: UKF, 212s. ISBN 978-80-8094-597-8. na s. 122.
- PROCHÁZKA, J. – VACULÍK, M. – SOUČKOVÁ, M. – LEUGNEROVÁ, M. (eds). 2015. *Encyklopedie psychologie práce*. Brno: Masarykova univerzita, 156 p. ISBN 978-80-210-7744-7.
- PROKOPENKO, J. – KUBR, M. a kol. 1996. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, ISBN 80-716-9250-6.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2000. *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava: Inštitút pre verejnú správu, 125 s. ISBN 80-968308-2-1.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky*. Bratislava: Gerlach Print s.r.o., ISBN 89142-05-2.
- PRUSÁKOVÁ, V. a kol. 2010. *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých. Teoretické východiská*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 258 s. ISBN 978-80-557-0086-1.
- PRUSÁKOVÁ, V a kol. 2010a. *Analýza vzdelávacích potrieb vybraných cieľových skupín. Profesionálna andragogika*. Banská Bystrica: OZ Pedagóg PdF UMB, 89 s. ISBN 978-80-557-0119-6.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, ISBN80-7178-252-1.
- PRŮCHA, J. 1996. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita, 166s. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J. 2000. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. 2014. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, J. – VETEŠKA, J. 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing a.s., ISBN 978-80-247-3960-1.
- RADA EURÓPSKEJ ÚNIE. 2018. *Odporúčania rady z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2018/C 189/01)*. Dostupné online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) .
- RADA EURÓPSKE ÚNIE, 2019. *Odporúčanie rady, ktoré sa týka národného programu reforiem Slovenska na rok 2019*. Brusel: 5. 6. 2019 COM(2019) 525 final.
- ROSINSKÝ, R. – RUSNÁKOVÁ, J. – LIPNICKÁ, M. – KRÍŽ T. – GAŠPAROVÁ D. 2013. *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v predprimárnom vzdelávaní detí z marginalizovaných rómskych komunit*. Prešov: MPC, 94s., ISBN 978-80-565-0187-0. Dostupné online: http://nprmk2.mpc-edu.sk/sites/default/files/ANAL%C3%9DZA_1.1_0.pdf .
- ROVNANOVÁ, L. 2015. *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov*. Bratislava: MPC, ISBN 978-80-565-0953-1.
- RÝDL, K. 1996. Zvláštnosti školního managementu. In *Učitelství listy*, 1995/1996, č. 7, str. 7.
- SAK, P. – MAREŠ, J. – NOVÁ, H. – RICHTER, V. – SAKOVÁ, K. – SKALKOVÁ, J. 2007. *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputerovaném světě*. Praha: Portál, 296s., ISBN 978-80-7367-230-0.

- SCHLEICHER, A. 2012. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century, Lessons from around the World*. OECD Publishing, 108 s. ISBN 978-92-64-17421-4.
- STARÝ, K. a kol. 2012. *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum, 188 s. ISBN 978-80-246-2087-9.
- ŠERÁK, M. – DVOŘÁKOVÁ, M. 2009. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: Česká zemědělská univerzita, 139s., ISBN: 978-80-213-2201-7.
- ŠIMÍČKOVÁ – ČIŽKOVÁ, J. a kol. 2010. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 118 s. ISBN 978-80-7368-913-1.
- ŠNÍDLOVÁ, M. 2012. *Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca v personálnom manažmente školy*. Prešov: Škola plus s. r. o, 58 s. ISBN 978-80-970275-2-0.
- ŠNÍDLOVÁ, M. – LAŠŠÁK, V. 2020. Preukazovanie kompetencií vymedzených v profesijnom štandarde. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 29, č.1, s.15–19, ISSN 1335-0404.
- ŠPATENKOVÁ, N. – SMÉKALOVÁ, L. 2015. Předpoklady úspěšného učení se v dospělosti. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč.5, č. 2, s. 8- 22. ISSN 184-526X. Dostupné online: <http://lifelonglearningmendelu.cz/wcd/w-rek-lifelong/11502/lifele201505028.pdf>.
- ŠUŤÁKOVÁ, V. – FERENCOVÁ, J. – KOSTURKOVÁ, M. 2019. Prostredie školy ako determinant podpory organizačného učenia. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 2019, roč. 9, č. 1, s. 20–44. ISSN 1804-526X (Print).
- ŠUŤÁKOVÁ, V. – FERENCOVÁ, J. – ROVNANOVÁ, L. 2019. *Inovatívna kultúra učiacej sa školy*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-2390-3.
- ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS, ISBN 80-89018-31-9.
- ŠVEC, Š. a kol. 2002. *Jazyk vied o výchove*. Bratislava: Gerlach Print s.r.o. a FF UK. ISBN 80-968564-9-9.
- ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: IRIS 2008. 323 s. ISBN 978-80-89256-21-1.
- ŠVEC, Š. ed. 2015. *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava: Univerzita Komenského 2016, 1391 s. ISBN 978-80-223-3747-2.
- TOMENGOVÁ, A. et al. 2017. *Pedagogické znalosti a profesionalita učiteľa*. Banská Bystrica: Belianum, 2017. ISBN 978-80-557-1315-1.
- TROJAN, V. et. al. 2016. *Přístupy k efektivitě z pohledu managementu vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, ISBN 978-80-7290-897-4.
- TURECKIOVÁ, M. 2014. Management vzdělávání a ve vzdělávání. In *Sborník příspěvků z odborných konferencí uskutečněných v rámci Festivalu vzdělávání AEDUCA 2013*, Ed. Poslt, J. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Institut celoživotního vzdělávání, ISBN 978-80-244-4023-1.
- VALENT, M. 2013. *Štúdiá vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov. Charakteristika vzorky a základných údajov*. Bratislava: MPC, 26 s. Dostupné online: <http://pkr.mpc-edu.sk/clanky/vystupy-projektu.html>.
- VALENT, M. 2019. *Plán profesijného rozvoja podľa novej legislatívy*. Bratislava: MPC, 42s., ISBN:978-80-565-1445-0.
- VETEŠKA, J. a KOL. 2009. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: EDUCA Service a UJAK. ISBN 978-802-87306-04-8.
- VETEŠKA, J. – SALIVAROVÁ, J (eds.) 2013. *Vzdělávání dospělých. Příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Praha. Educa Service a Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-87306-12-3.
- VETEŠKA, J. 2016. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál, 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, J. a kol. 2013. Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání. Praha: Česká andragogická společnost, 2013, 167 s. ISBN 978-80-905460-0-4.

VILLEGAS-REIMERS, E. 2003. *Teacher Professional development: an international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning, 197 p. ISBN 92-803-1228-6.

VODÁK, J. – KUCHARČÍKOVÁ, A. 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada publishing a.s., ISBN 978-80-247-3651-8.

Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov*, čiastka 113, s. 2334 – 2361.

Zákon NR SR č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. In *Zbierka zákonov SR 2019*.

Príloha 1

Výňatok z profesijného štandardu učiteľa pre nižšie stredné vzdelávanie (2.stupeň základnej školy) – časť 3. Profesijný sebarozvoj (MŠVVaŠ SR 2017)

Oblasť 3. Profesijný rozvoj (začínajúci učiteľ)	
Kompetencia: 3.1 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať systém kariérového rozvoja pedagogických zamestnancov a možnosti kariérového rastu ▪ poznať metódy sebarozvíjania ▪ poznať metódy výskumu a vývoja v oblasti pedagogickej praxe
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mať základné praktické skúsenosti s komunikáciou pedagogických a odborových poznatkov so širším prostredím laickej i profesijnej komunity ▪ stanoviť si ciele svojho profesijného rozvoja ▪ používať metódy výskumu a vývoja ▪ stotožniť sa s nevyhnutnosťou celoživotne sa vzdelávať
Kompetencia: 3.2 Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať organizačné charakteristiky školského systému, ako aj inštitucionálne pravidlá školy ▪ poznať základné teórie učiteľskej profesie ▪ poznať základnú štruktúru profesie a profesijného zázemia odboru
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reflektovať a zdokonaľovať efektivitu vlastnej učiteľskej činnosti ▪ identifikovať sa s vlastnou profesiou
Oblasť 3. Profesijný rozvoj (samostatný učiteľ)	
Kompetencia: 3.1 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať svoje osobné dispozície, hodnoty, silné a slabé stránky a dokázať ich využiť v pedagogickej práci ▪ poznať trendy vývoja spoločnosti a trendy v oblasti výchovy a vzdelávania ▪ poznať systém kariérového rozvoja pedagogických zamestnancov a možnosti kariérového rastu
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stanoviť si ciele svojho profesijného rozvoja a realizovať ich
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ diagnostikuje a priebežne vyhodnocuje úroveň svojich profesijných, osobnostných a etických kompetencií ▪ využíva diagnostiku, hodnotenie a spätnú väzbu od iných pre svoj ďalší profesijný rast a sebarozvoj ▪ vypracuje a realizuje plán profesijného rozvoja ▪ využíva možnosti kontinuálneho vzdelávania ▪ reflektuje a hodnotí vlastnú pedagogickú činnosť
Kompetencia: 3.2 Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať poslanie a ciele pedagogickej profesie a školy ▪ poznať a rešpektovať východiská, princípy a prax profesijnej etiky
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stotožniť sa s poslaním, víziou a deklarovanými hodnotami školy ▪ vystupovať ako reprezentant profesie a školy ▪ stotožniť sa s rolou facilitátora, účinne komunikovať so sociálnymi partnermi školy
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ v profesijnej činnosti vystupuje ako podporovateľ učenia sa žiakov, vzor hodnôt a kultivovaného, etického správania ▪ vystupuje ako reprezentant profesie a školy vo vzťahu k zákonným zástupcom a ďalším partnerom školy ▪ dodržiava a rozvíja hodnotový systém školy a školského zariadenia
Oblasť 3. Profesijný rozvoj (učiteľ s prvou atestáciou)	

Kompetencia: 3.1 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať svoje osobné dispozície, hodnoty, silné a slabé stránky a dokázať ich využiť v pedagogickej práci ▪ poznať trendy vývoja spoločnosti a trendy v oblasti výchovy a vzdelávania ▪ poznať systém kariérového rozvoja pedagogických zamestnancov a možnosti kariérového rastu
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stanoviť si ciele svojho profesijného rozvoja a realizovať ich
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ diagnostikuje a priebežne vyhodnocuje úroveň svojich profesijných, osobnostných a etických kompetencií ▪ využíva diagnostiku, hodnotenie a spätnú väzbu od iných pre svoj ďalší profesijný rast a sebarozvoj ▪ vypracuje a realizuje plán profesijného rozvoja ▪ využíva možnosti kontinuálneho vzdelávania ▪ reflektuje a hodnotí vlastnú pedagogickú činnosť
Kompetencia: 3.2 Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať poslanie a ciele pedagogickej profesie a školy ▪ poznať a rešpektovať východiská, princípy a prax profesijnej etiky
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stotožniť sa s poslaním, víziou a deklarovateľnými hodnotami školy ▪ vystupovať ako reprezentant profesie a školy ▪ stotožniť sa s rolou facilitátora, účinne komunikovať so sociálnymi partnermi školy
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ v profesijnej činnosti vystupuje ako podporovateľ učenia sa žiakov, vzor hodnôt a kultivovaného, etického správania ▪ vystupuje ako reprezentant profesie a školy vo vzťahu k zákonným zástupcom a ďalším partnerom školy ▪ dodržiava a rozvíja hodnotový systém školy a školského zariadenia
Oblasť 3. Profesijný rozvoj (učiteľ s druhou atestáciou)	
Kompetencia: 3.1 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať svoje osobné dispozície, hodnoty, silné a slabé stránky a dokázať ich využiť v pedagogickej práci ▪ poznať trendy vývoja spoločnosti a trendy v oblasti výchovy a vzdelávania ▪ poznať systém kariérového rozvoja pedagogických zamestnancov a možnosti kariérového rastu
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stanoviť si ciele svojho profesijného rozvoja a realizovať ich
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poskytuje pomoc a poradenstvo pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom pri tvorbe plánov ich profesijného rozvoja ▪ navrhuje systémové riešenia v oblasti rozvoja profesijných kompetencií pre učiteľov na úrovni predmetovej komisie, školy
Kompetencia: 3.2 Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať poslanie a ciele pedagogickej profesie a školy ▪ poznať a rešpektovať východiská, princípy a prax profesijnej etiky
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stotožniť sa s poslaním, víziou a deklarovateľnými hodnotami školy ▪ vystupovať ako reprezentant profesie a školy ▪ stotožniť sa s rolou facilitátora, účinne komunikovať so sociálnymi partnermi školy
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poskytuje pomoc a poradenstvo pedagogickým a odborným zamestnancom a podieľa sa na tvorbe projektov rozvoja školy ▪ koordinuje prípravu vzdelávania a ďalších aktivít učiteľov v oblasti programu rozvoja školy, vytvára projekty spolupráce s rôznymi partnermi

Príloha 2

Dotazník zastúpenia učebných stratégií na profesijnom učení na škole (Pavlov 2019)

Pre našu školu je opísaná situácia charakteristická:			Určite áno	Áno	Neviem	Nie	Určite nie
Prístup/ účel	Stratégie	Charakteristika učebnej stratégie učiteľky, učiteľa					
Konštruovanie vedomostí (prehlbovanie poznatkov a vyučovacej praxe)	Kurzy, semináre	Prezenčné, virtuálne, kombinované vzdelávanie, ktoré sa zameriava na prenos špecifických poznatkov, spôsobilostí.					
	Prepojenie so svetom práce, akademickým prostredím	Rozšírená skúsenosť v ktorej aplikujú vedomosti a budujú expertízy cez pochopenie situácii reálneho sveta (napr. mobility, študijné pobyty a výmeny a pod.)					
	Výskum v akademickom kontexte	Rozvoj kompetencií štúdiom obsahov týkajúcich sa aprobačného predmetu, vzdelávacej oblasti.					
Prenos vedomostí do praxe (plánovanie vyučovania skvalitňovanie výučby vychádzajúce z vedomostí a praxe)	Rozvoj a adaptácia kurikula	Tímy vyvíjajú a prispôbujú existujúce kurikulum pre následné použitie vo vlastných školách vrátane pilotnej implementácie a overenia.					
	Mentoring	Pri odbornej podpore zameranej na vyučovanie, čas trávia v tíme, kde si vymieňajú skúsenosti.					
	Partnerstvo s firmami a VŠ	Spolupráca na projektoch s firmami, výrobnou praxou a vysokými školami.					
	Z výskumov vychádzajúce rozhodnutia	Individuálne aj spoločne zhromažďujú, skúmajú, analyzujú, interpretujú a zverejňujú údaje na základe, ktorých realizujú rozhodnutia týkajúce sa vyučovania, výberu vyučovacích metód, učebných zdrojov a pod..					
	Študijné hodiny	Tímy systematicky a spoločne konštruujú vyučovacie hodiny, pozorujú vyučovací proces, ktorý hodnotia a následne aplikujú do praxe zmeny, aby zlepšili pedagogickú prax.					
Praktické vyučovanie (učia sa ako používať nové metódy skvalitniť učenia so žiakmi)	Implementácia kurikula	Získavajú poznatky o novom kurikule, počas jeho implementácie spolupracujú v rámci on-line odborných učiteľských komunit a v rámci tzv. otvorených hodín sa učia implementovať získané poznatky do praxe.					
		Učia sa o inováciách v kurikule, počas implementácie jeho častí spolupracujú					

	Výmena jednotlivých kapitol kurikula	v rámci on-line odborných komunit a v rámci tzv. otvorených hodín sa učia implementovať získané poznatky do praxe.					
	Koučovanie	Majú podporu pri implementácii výučbových stratégií, ktoré si osvojili vzdelávaním.					
	Individuálne učenie sa	Na základe cieľov školy a údajov o žiakoch prispôsobujú profesijný rozvoj svojim potrebám, plánom a záujmom.					
Propagácia nápadov (hodnotenie dopadov zmien na žiakov, uvažovanie o zlepšení, o praxi iných učiteľov a použitie pre vlastnú prax)	Študijné skupiny	Tímy vytvorené podľa záujmov sú väčšinou zamerané na zlepšenie učenia sa žiakov.					
	Prípadové diskusie	Zúčastňujú sa odborných diskusií zameraných na analýzu, interpretáciu a úvahy o prípadových štúdiách a aplikujú aspekty svojej praxe na situáciu prípadových štúdií.					
	Akčný výskum	V rámci vyučovania realizujú akčný výskum (zber údajov, výskum dopadu inovácii na žiakov, informovanie sa o výsledkoch).					
	Hodnotenie výsledkov žiakov	Tímy skúmajú žiacke výkony/produkty, aby zlepšili ich výsledky. Produkty analyzujú v súlade s obsahovými štandardmi, vyvíjajú a vylepšujú vyučovacie hodiny.					
	Profesijná sieť	Učitelia s rovnakými záujmami spolupracujú, pokúšajú sa pochopiť a hľadať nové riešenia problémov praxe (napr. lokálne metodické skupiny, profesijné organizácie a iné).					

Príloha 3

Kompetenčný profil vedúceho metodického združenia (Príloha č. 25, MŠVVaŠ SR 2017)

Oblasti	Kompetencie
1. Normatívna a koordinačná	1.1 Uplatňovať všeobecne záväzné právne predpisy v oblasti svojho pôsobenia 1.2 Riadiť metodické združenie
2. Koordinácia procesov výchovy a vzdelávania v MZ	2.1 Podieľať sa na tvorbe a aktualizácii školského vzdelávacieho programu, výchovného programu školského zariadenia 2.2 Koordinovať realizáciu školského vzdelávacieho programu, výchovného programu školského zariadenia v oblasti svojho pôsobenia. 2.3 Koordinovať autoevalváciu školského vzdelávacieho programu, výchovného programu školského zariadenia v oblasti svojho pôsobenia
3. Personálna	3.1 Koordinovať profesijný rozvoj členov metodického združenia
4. Profesijný rozvoj	4.1 Viesť ľudí 4.2 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj 4.3 Stotožniť sa s rolou špecialistu a školou

Oblasť 1. Normatívna a organizačná

Kompetencia: 1.1 Uplatňovať všeobecne záväzné právne predpisy v oblasti svojho pôsobenia	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať platné právne predpisy súvisiace s výkonom práce vedúceho metodického združenia
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ uplatňovať všeobecne záväzné právne predpisy v zmysle delegovaných právomocí
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sleduje zmeny všeobecne záväzných právnych predpisov a metodických usmernení v relevantnej oblasti ▪ iniciuje a spolupracuje pri tvorbe interných školských noriem (napr. smerníc, metodických usmernení a pod.) v relevantnej oblasti ▪ sleduje a zabezpečuje spracovanie dokumentov (napr. relevantná časť školského vzdelávacieho programu, výchovného programu a pod.) v súlade s platnými predpismi
Kompetencia: 1.2 Riadiť metodické združenie	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať zásady a princípy plánovania, organizovania, kontroly a hodnotenia činnosti poradných orgánov ▪ poznať kritériá formulácie cieľov a ich rozpracovania do úloh a činností
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ spolupracovať pri tvorbe plánu práce školy, školského zariadenia na školský rok ▪ formulovať ciele metodického združenia a indikátory ich plnenia ▪ vytvoriť plán práce metodického združenia ▪ organizovať činnosť metodického združenia ▪ hodnotiť činnosť metodického združenia
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ formuluje ciele práce metodického združenia ▪ vytvára plán práce metodického združenia v súlade: <ul style="list-style-type: none"> • so školským vzdelávacím programom ,výchovným programom školského zariadenia, • metodickými usmerneniami, • pedagogicko-organizačným pokynmi pre školský rok, • plánom práce školy, školského zariadenia, • individuálnymi a skupinovými vzdelávacími potrebami členov metodického

	<p>zduženia</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ riadi činnosť metodického zduženia v súlade s plánom metodického zduženia a aktuálnymi potrebami školy, školského zariadenia ▪ posudzuje podmienky pre prácu metodického zduženia a podáva návrhy vedeniu školy, školského zariadenia ▪ kontroluje plnenie úloh a vyhodnocuje činnosť metodického zduženia
--	--

Oblasť 2. Koordinácia procesov výchovy a vzdelávania v predmetovej komisii

Kompetencia: 2.1 Podieľať sa na tvorbe a aktualizácii školského vzdelávacieho programu, výchovného programu školského zariadenia	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať model dvojúrovňového kurikula ▪ poznať metodiku tvorby školského vzdelávacieho programu, výchovného programu školského zariadenia ▪ poznať možnosti spolupráce s inými odborníkmi a inštitúciami, ktoré sa priamo alebo nepriamo podieľajú na výchove a vzdelávaní detí/žiacov ▪ poznať príslušný štátny vzdelávací program ▪ poznať trendy rozvoja odboru
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ formulovať pedagogické ciele metodického zduženia ▪ spolupracovať pri tvorbe a aktualizácii školského vzdelávacieho programu, výchovného programu školského zariadenia v oblasti svojho pôsobenia ▪ navrhovať zdroje na realizáciu školského vzdelávacieho programu, výchovného programu školského zariadenia v rámci metodického zduženia
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ podieľa sa na tvorbe profilu absolventa príslušného stupňa vzdelávania a výchovy ▪ definuje pedagogické ciele v súlade s profilom absolventa a taxonómiou ▪ podieľa sa na tvorbe a aktualizácii učebných plánov a učebných osnov ▪ riadi procesy výberu výchovných a vzdelávacích stratégií zabezpečujúcich rozvoj kompetencií detí/žiacov v predmetoch a oblastiach metodického zduženia ▪ zabezpečuje súlad medzi cieľmi a výchovnými a vzdelávacími stratégiami v učebných osnovách ▪ navrhuje úpravy školského vzdelávacieho programu, výchovného programu školského zariadenia na základe výsledkov autoevalvácie, zmenených podmienok a dostupných zdrojov ▪ navrhuje inovácie v školskom vzdelávacom programe, výchovnom programe školského zariadenia v súlade s rozvojom odboru a potrebami detí/žiacov a pod.
Kompetencia: 2.2 Koordinovať realizáciu školského vzdelávacieho programu, výchovného programu školského zariadenia v oblasti svojho pôsobenia	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať metódy a nástroje analýzy výchovno-vzdelávacej činnosti ▪ poznať teoretické východiská poskytovania spätnej väzby a poradenstva
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ monitorovať priebeh realizácie školského vzdelávacieho programu, výchovného programu školského zariadenia v oblasti svojho pôsobenia ▪ poskytovať konzultácie a poradenstvo členom metodického zduženia v oblasti realizácie školského vzdelávacieho programu, výchovného programu školského zariadenia ▪ spolupracovať s odborníkmi a inštitúciami v oblasti výchovy a vzdelávania ▪ monitorovať podmienky na realizáciu školského vzdelávacieho programu, výchovného programu školského zariadenia
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ koordinuje tvorbu tematických výchovno-vzdelávacích plánov, plánov výchovnej činnosti a potrebnej pedagogickej dokumentácie

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ monitoruje procesy realizácie školského vzdelávacieho programu, výchovného programu školského zariadenia na úrovni metodického združenia ▪ koordinuje prípravu detí/žiakov na súťaže a predmetové olympiády ▪ koordinuje projekty a mimovyučovacie aktivity v rámci metodického združenia ▪ rieši aktuálne pedagogické situácie na úrovni metodického združenia ▪ poskytuje konzultácie a poradenstvo členom metodického združenia ▪ iniciuje a vedie odbornú diskusiu členov metodického združenia ▪ koordinuje spoluprácu pedagogických a odborných zamestnancov ▪ priebežne vyhodnocuje podmienky potrebné pre realizáciu školského vzdelávacieho programu, výchovného programu školského zariadenia v rámci metodického združenia
Kompetencia: 2.3 Koordinovať autoevalváciu školského vzdelávacieho programu, výchovného programu školského zariadenia v oblasti svojho pôsobenia	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať teoretické východiská evalvácie a autoevalvácie ▪ poznať metódy a nástroje analýzy výchovno-vzdelávacej činnosti
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ podieľať sa na tvorbe cieľov a kritérií hodnotenia kvality procesov a výsledkov výchovy a vzdelávania ▪ podieľať sa na tvorbe plánu autoevalvácie školy, školského zariadenia ▪ zhromažďovať a analyzovať zozbierané údaje ▪ vyhodnocovať stav procesov a výsledkov výchovy a vzdelávania vo vzťahu k cieľom ▪ navrhnúť korekcie a zmeny v školskom vzdelávacom programe, výchovnom programe školského zariadenia
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ v spolupráci s členmi metodického združenia navrhuje oblasti a ciele autoevalvácie ▪ spolupracuje pri tvorbe autoevalvačného plánu v určených oblastiach ▪ vyberá a využíva vhodné metódy autoevalvácie vo vzťahu k cieľom a indikátorom ▪ využíva resp. tvorí nástroje autoevalvácie vo vzťahu k cieľom a indikátorom ▪ spolupracuje pri tvorbe autoevalvačnej správy ▪ na základe zistení navrhuje opatrenia vo vzťahu k cieľom autoevalvácie ▪ vyhodnocuje efektívnosť a účelnosť opatrení (intervencií) na úrovni metodického združenia

Oblasť 3. Personálna

Kompetencia: 3.1 Koordinovať profesijný rozvoj členov metodického združenia	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať trendy rozvoja pedagogiky, pedagogickej psychológie, didaktiky a príbuzných disciplín ▪ poznať východiská profesijného a osobnostného rozvoja pedagogických zamestnancov ▪ poznať profesijné štandardy pedagogických zamestnancov ▪ poznať možnosti profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov ▪ poznať metódy a nástroje identifikácie vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ identifikovať vzdelávacie potreby členov metodického združenia ▪ hodnotiť efektívnosť a prínos rozvojových aktivít členov metodického združenia ▪ poskytovať poradenstvo členom metodického združenia v oblasti individuálneho rozvoja ▪ rešpektovať vzdelávacie potreby každého člena metodického združenia
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ identifikuje vzdelávacie potreby na základe: <ul style="list-style-type: none"> • trendov rozvoja pedagogiky a odboru,

	<ul style="list-style-type: none"> • nových technológií, • analýzy výchovno-vzdelávacích výsledkov v metodickom združení, • spätnej väzby, • potrieb rozvoja školy, školského zariadenia <ul style="list-style-type: none"> ▪ navrhuje oblasti profesijného rozvoja členov metodického zdrużenia ▪ spolupracuje pri tvorbe plánu kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov školy, školského zariadenia ▪ podporuje rozvoj teoretických vedomostí a praktických zručností členov metodického zdrużenia ▪ podporuje odbornú sebareflexiu a odbornú spätnú väzbu členov metodického zdrużenia ▪ iniciuje a podporuje efektívnu výmenu skúseností a vzájomné učenie sa členov metodického zdrużenia ▪ navrhuje priority realizácie rozvojových aktivít v rámci metodického zdrużenia ▪ oceňuje dobrú prax a dosiahnuté výsledky vo výchove a vzdelávaní ▪ spolupracuje pri budovaní učiteľskej knižnice, informačného centra v škole, školskom zariadení a pod. ▪ podporuje tvorbu a zdieľanie metodických materiálov a učebných pomôcok a zbierok
--	--

Oblasť 4. Profesionálny rozvoj

Kompetencia: 4.1 Viest ľudí	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať teoretické východiská vedenia ľudí ▪ poznať zásady efektívnej komunikácie a zvládania konfliktov
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zostaviť a viesť skupiny a tímy ▪ motivovať členov metodického zdrużenia ▪ kriticky hodnotiť a riešiť problémové a záťažové situácie na úrovni metodického zdrużenia ▪ vytvárať vzťahy založené na vzájomnom rešpekte a dôvere ▪ poskytovať členom metodického zdrużenia konštruktívnu spätnú väzbu
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ podporuje aktivity, ktoré rozvíjajú vzťahy v kolektíve ▪ neprehliada a včas rieši konflikty a záťažové situácie v metodickom združení ▪ využíva rôzne druhy motivácie členov metodického zdrużenia ▪ primerane využíva rôzne štýly vedenia ľudí ▪ podporuje vzťahy založené na vzájomnom rešpekte a dôvere ▪ poskytuje individuálnu podporu členom metodického zdrużenia ▪ iniciuje, podporuje a vyhodnocuje tímovú prácu ▪ podieľa sa na hodnotení výsledkov a kvality práce členov metodického zdrużenia
Kompetencia: 4.2 Plánovať a realizovať svoj profesionálny rast a sebarozvoj	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať svoje osobné dispozície, silné a slabé stránky ▪ poznať trendy vývoja v spoločnosti, v oblasti výchovy a vzdelávania a manažmente škôl
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reflektovať a hodnotiť vlastnú činnosť vedúceho metodického zdrużenia ▪ stanoviť si ciele profesijného rozvoja vedúceho metodického zdrużenia ▪ aktívne počúvať, prijímať spätnú väzbu od iných
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reflektuje a priebežne vyhodnocuje úroveň svojich profesijných a osobnostných kompetencií vo vzťahu k profesijnému štandardu a potrebám rozvoja školy, školského zariadenia ▪ využíva reflexiu, hodnotenie a spätnú väzbu od iných pre svoj ďalší profesionálny rast a sebarozvoj špecialistu ▪ stanovuje si ciele profesijného rozvoja špecialistu

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tvorí a realizuje plán osobného a profesijného rozvoja (rastu)
Kompetencia: 4.3 Stotožniť sa s rolou špecialistu a školou	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať poslanie a ciele pedagogickej profesie a školy, školského zariadenia ▪ poznať a rešpektovať východiská, princípy a prax profesijnej etiky
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stotožniť sa s poslaním, víziou a deklarovnými hodnotami školy, školského zariadenia ▪ vystupovať ako reprezentant školy, školského zariadenia ▪ stotožniť sa s rolou vedúceho metodického združenia ▪ správať sa v súlade s profesijnou etikou ▪ spolupracovať pri tvorbe projektov školy, školského zariadenia
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ spolupracuje s členmi metodického združenia pri plnení cieľov školy, školského zariadenia ▪ komunikuje a spolupracuje s vedením školy, školského zariadenia a s členmi ostatných metodických orgánov ▪ vyhľadáva možnosti zapájania sa školy, školského zariadenia do medzinárodnej spolupráce, partnerstiev a pod. ▪ spolupracuje pri tvorbe, realizácii a hodnotení projektov školy, školského zariadenia ▪ vystupuje ako reprezentant profesie a školy, školského zariadenia vo vzťahu k školskej komunite, partnerom a verejnosti

Príloha 4

Kompetenčný profil vedúceho predmetovej komisie (Príloha č. 24, MŠVVaŠ SR 2017)

Oblasti	Kompetencie
1. Normatívna a organizačná	1.1 Uplatňovať všeobecne záväzné právne predpisy v oblasti svojho pôsobenia 1.2 Organizovať činnosť predmetovej komisie
2. Koordinácia procesov výchovy a vzdelávania v PK	2.1 Podieľať sa na tvorbe a aktualizácii školského vzdelávacieho programu 2.2 Koordinovať realizáciu školského vzdelávacieho programu v oblasti svojho pôsobenia 2.3 Koordinovať autoevalváciu školského vzdelávacieho programu v oblasti svojho pôsobenia
3. Personálna	3.1 Koordinovať profesijný rozvoj členov predmetovej komisie
4. Profesijný rozvoj	4.1 Viest' ľudí 4.2 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj 4.3 Stotožniť sa s rolou špecialistu a školou

Oblasť 1. Normatívna a organizačná

Kompetencia: 1.1 Uplatňovať všeobecne záväzné právne predpisy v oblasti svojho pôsobenia	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať platné právne predpisy súvisiace s výkonom práce vedúceho predmetovej komisie
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ uplatňovať všeobecne záväzné právne predpisy v zmysle delegovaných právomocí
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sleduje zmeny všeobecne záväzných právnych predpisov a metodických usmernení v relevantnej oblasti ▪ iniciuje a spolupracuje pri tvorbe interných školských noriem (napr. smerníc, metodických usmernení a pod.) v relevantnej oblasti ▪ sleduje a zabezpečuje spracovanie dokumentov (napr. relevantná časť školského vzdelávacieho programu, návrhy tém a zadaní maturitných, záverečných a absolventských skúšok a pod.) v súlade s platnými predpismi
Kompetencia: 1.2 Organizovať činnosť predmetovej komisie	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať zásady a princípy plánovania, organizovania, kontroly a hodnotenia činnosti poradných orgánov ▪ poznať kritériá formulácie cieľov a ich rozpracovania do úloh a činností
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ spolupracovať pri tvorbe plánu práce školy na školský rok ▪ formulovať ciele predmetovej komisie a indikátory ich plnenia ▪ vytvoriť plán práce predmetovej komisie ▪ organizovať činnosť predmetovej komisie ▪ hodnotiť činnosť predmetovej komisie
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ formuluje ciele práce predmetovej komisie ▪ vytvára plán práce predmetovej v súlade: <ul style="list-style-type: none"> • so školským vzdelávacím programom, • s metodickými usmerneniami, • s pedagogicko-organizačným pokynmi pre školský rok, • s plánom práce školy, • s individuálnymi a skupinovými vzdelávacími potrebami členov predmetovej komisie ▪ koordinuje činnosť predmetovej komisie v súlade s plánom predmetovej komisie a aktuálnymi potrebami školy ▪ posudzuje podmienky pre prácu predmetovej komisie a podáva návrhy vedeniu

	školy
	▪ kontroluje plnenie úloh a vyhodnocuje činnosť predmetovej komisie

Oblasť 2. Koordinácia procesov výchovy a vzdelávania v predmetovej komisii

Kompetencia: 2.1 Podieľať sa na tvorbe a aktualizácii školského vzdelávacieho programu	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať model dvojúrovňového kurikula ▪ poznať metodiku tvorby školského vzdelávacieho programu ▪ poznať možnosti spolupráce s inými odborníkmi a inštitúciami, ktoré sa priamo alebo nepriamo podieľajú na výchove a vzdelávaní žiakov ▪ poznať príslušný štátny vzdelávací program ▪ poznať trendy rozvoja odboru ▪ poznať potreby praxe na kompetencie absolventa študijného, učebného odboru, umeleckého odboru
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ formulovať pedagogické ciele v predmetoch predmetovej komisie ▪ spolupracovať pri tvorbe a aktualizácii školského vzdelávacieho programu v predmetoch predmetovej komisie ▪ navrhovať zdroje na realizáciu školského vzdelávacieho programu v rámci predmetovej komisie
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ podieľa sa na tvorbe profilu absolventa školy, odboru ▪ definuje pedagogické ciele predmetov predmetovej komisie v súlade s profilom absolventa a taxonómiou ▪ podieľa sa na tvorbe a aktualizácii učebných plánov a učebných osnov ▪ riadi procesy výberu výchovných a vzdelávacích stratégií zabezpečujúcich rozvoj kompetencií žiaka v predmetoch predmetovej komisie ▪ zabezpečuje súlad medzi cieľmi a výchovnými a vzdelávacími stratégiami v učebných osnovách predmetov predmetovej komisie ▪ navrhuje úpravy školského vzdelávacieho programu na základe výsledkov autoevalvácie, zmenených podmienok a dostupných zdrojov ▪ navrhuje inovácie v školskom vzdelávacom programe v súlade s rozvojom odboru a potrebami žiakov, škôl vyššieho typu, zamestnávateľov (odberateľov) a pod.
Kompetencia: 2.2 Koordinovať realizáciu školského vzdelávacieho programu v oblasti svojho pôsobenia	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať metódy a nástroje analýzy výchovno-vzdelávacej činnosti ▪ poznať teoretické východiská poskytovania spätnej väzby a poradenstva
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ monitorovať priebeh realizácie školského vzdelávacieho programu v predmetoch predmetovej komisie ▪ poskytovať konzultácie a poradenstvo členom predmetovej komisie v oblasti realizácie školského vzdelávacieho programu ▪ spolupracovať s odborníkmi a inštitúciami v oblasti výchovy a vzdelávania ▪ monitorovať podmienky a reálne zdroje na realizáciu školského vzdelávacieho programu
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ koordinuje tvorbu tematických výchovno-vzdelávacích plánov a potrebnej pedagogickej dokumentácie ▪ monitoruje procesy realizácie školského vzdelávacieho programu na úrovni predmetov a ročníkov, študijného, učebného, umeleckého odboru ▪ koordinuje prípravu žiakov na súťaže a predmetové olympiády ▪ koordinuje projekty a mimovyučovacie aktivity v predmetoch predmetovej komisie, študijnom, učebnom, umeleckom odbore ▪ rieši aktuálne pedagogické situácie na úrovni predmetovej komisie ▪ poskytuje konzultácie a poradenstvo členom predmetovej komisie

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ iniciuje a vedie odbornú diskusiu členov predmetovej komisie ▪ koordinuje spoluprácu pedagogických a odborných zamestnancov ▪ priebežne vyhodnocuje podmienky potrebné na realizáciu školského vzdelávacieho programu v predmetoch predmetovej komisie
Kompetencia: 2.3 Koordinovať autoevalváciu školského vzdelávacieho programu v oblasti svojho pôsobenia	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať teoretické východiská evalvácie a autoevalvácie ▪ poznať metódy a nástroje analýzy výchovno-vzdelávacej činnosti
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ podieľať sa na tvorbe cieľov a kritérií hodnotenia kvality procesov a výsledkov výchovy a vzdelávania ▪ podieľať sa na tvorbe plánu autoevalvácie školy ▪ zhromažďovať a analyzovať zozbierané údaje ▪ vyhodnocovať stav procesov a výsledkov výchovy a vzdelávania vo vzťahu k cieľom ▪ navrhnúť korekcie a zmeny v školskom vzdelávacom programe
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ v spolupráci s členmi predmetovej komisie navrhuje oblasti a ciele autoevalvácie ▪ spolupracuje pri tvorbe autoevalvačného plánu v určených oblastiach ▪ vyberá a využíva vhodné metódy autoevalvácie vo vzťahu k cieľom a indikátorom ▪ využíva resp. tvorí nástroje autoevalvácie vo vzťahu k cieľom a indikátorom ▪ spolupracuje pri tvorbe autoevalvačnej správy ▪ na základe zistení navrhuje opatrenia vo vzťahu k cieľom autoevalvácie ▪ vyhodnocuje efektívnosť a účelnosť opatrení (intervencií) na úrovni predmetovej komisie

Oblasť 3. Personálna

Kompetencia: 3.1 Koordinovať profesijný rozvoj členov predmetovej komisie	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať trendy rozvoja pedagogiky, pedagogickej psychológie, didaktiky a príbuzných disciplín ▪ poznať trendy rozvoja odboru (odborného a umeleckého zamerania) vrátane interdisciplinárnych väzieb ▪ poznať východiská profesijného a osobnostného rozvoja pedagogických zamestnancov ▪ poznať profesijné štandardy pedagogických zamestnancov ▪ poznať možnosti profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov ▪ poznať metódy a nástroje identifikácie vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ identifikovať vzdelávacie potreby členov predmetovej komisie ▪ hodnotiť efektívnosť a prínos rozvojových aktivít členov predmetovej komisie ▪ poskytovať poradenstvo členom predmetovej komisie v oblasti individuálneho rozvoja ▪ rešpektovať vzdelávacie potreby každého člena predmetovej komisie
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ identifikuje vzdelávacie potreby na základe: <ul style="list-style-type: none"> • trendov rozvoja pedagogiky a odboru, • nových technológií, • analýzy výchovno-vzdelávacích výsledkov v predmetoch predmetovej komisie, • spätnej väzby, • potrieb rozvoja školy ▪ navrhuje oblasti profesijného rozvoja členov predmetovej komisie ▪ spolupracuje pri tvorbe plánu kontinuálneho vzdelávania pedagogických

	<p>zamestnancov školy</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ podporuje rozvoj teoretických vedomostí a praktických zručností členov predmetovej komisie ▪ podporuje odbornú sebareflexiu a odbornú spätnú väzbu členov predmetovej komisie ▪ iniciuje a podporuje efektívnu výmenu skúseností a vzájomné učenie sa členov predmetovej komisie ▪ navrhuje priority realizácie rozvojových aktivít v rámci predmetovej komisie ▪ oceňuje dobrú prax a dosiahnuté výsledky vo výchove a vzdelávaní ▪ spolupracuje pri budovaní učiteľskej knižnice, informačného centra v škole a pod. ▪ podporuje tvorbu a zdieľanie metodických materiálov a učebných pomôcok a zbierok
--	---

Oblasť 4. Profesionálny rozvoj

Kompetencia: 4.1 viesť ľudí	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať teoretické východiská vedenia ľudí ▪ poznať zásady efektívnej komunikácie a zvládania konfliktov
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zostaviť a viesť skupiny a tímy ▪ motivovať členov predmetovej komisie ▪ kriticky hodnotiť a riešiť problémové a záťažové situácie na úrovni predmetovej komisie ▪ vytvárať vzťahy založené na vzájomnom rešpekte a dôvere ▪ poskytovať členom predmetovej komisie konštruktívnu spätnú väzbu
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ podporuje aktivity, ktoré rozvíjajú vzťahy v kolektíve ▪ nepreliada a včas rieši konflikty a záťažové situácie v predmetovej komisii ▪ využíva rôzne druhy motivácie členov predmetovej komisie ▪ primerane využíva rôzne štýly vedenia ľudí ▪ podporuje vzťahy založené na vzájomnom rešpekte a dôvere ▪ poskytuje individuálnu podporu členom predmetovej komisie ▪ iniciuje, podporuje a vyhodnocuje tímovú prácu ▪ podieľa sa na hodnotení výsledkov a kvality práce členov predmetovej komisie
Kompetencia: 4.2 Plánovať a realizovať svoj profesionálny rast a sebarozvoj	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať svoje osobné dispozície, silné a slabé stránky ▪ poznať trendy vývoja v spoločnosti, v oblasti výchovy a vzdelávania a manažmente škôl
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reflektovať a hodnotiť vlastnú činnosť vedúceho predmetovej komisie ▪ stanoviť si ciele profesionálneho rozvoja vedúceho predmetovej komisie ▪ aktívne počúvať, prijímať spätnú väzbu od iných
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reflektuje a priebežne vyhodnocuje úroveň svojich profesionálnych a osobnostných kompetencií vo vzťahu k profesionálnemu štandardu a potrebám rozvoja školy ▪ využíva reflexiu, hodnotenie a spätnú väzbu od iných pre svoj ďalší profesionálny rast a sebarozvoj špecialistu ▪ stanovuje si ciele profesionálneho rozvoja špecialistu ▪ tvorí a realizuje plán osobného a profesionálneho rozvoja (rastu)
Kompetencia: 4.3 Stotožniť sa s rolou špecialistu a školou	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať poslanie a ciele pedagogickej profesie a školy ▪ poznať a rešpektovať východiská, princípy a prax profesijnej etiky
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stotožniť sa s poslaním, víziou a deklarovanými hodnotami školy ▪ vystupovať ako reprezentant školy ▪ stotožniť sa s rolou vedúceho predmetovej komisie ▪ správať sa v súlade s profesionálnou etikou

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ spolupracovať pri tvorbe projektov školy
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ spolupracuje s členmi predmetovej komisie pri plnení cieľov školy ▪ komunikuje a spolupracuje s vedením školy a členmi ostatných metodických orgánov ▪ vyhľadáva možnosti zapájania sa školy do medzinárodnej spolupráce, stáži žiakov a pod. ▪ spolupracuje pri tvorbe, realizácii a hodnotení projektov školy ▪ vystupuje ako reprezentant profesie a školy vo vzťahu k školskej komunite, partnerom a verejnosti

Príloha 5

Dotazník ITP – inventúra práce tímov

(upravené podľa: MICHEK, S. ed. 2007. *Rozvoj kvality odborného vzdelávania v Evropě. Pomůcky pro poskytovatele: pokyny – indikátory – týmová spolupráce – manuál*. Praha: Národní ústav odborného vzdelávání, ISBN 978-80-87063-03-3, s. 82–85.)

Aj keď učiteľky a učitelia spolupracujú na školách v tímoch, úroveň ich spolupráce býva rozdielna (od neformálnych po pevné začlenenie do organizačnej štruktúry školy). Inventúra systémov tímov (ITP) môže byť využitá ako diagnostický nástroj tímovej práce (analýza tímu) alebo ako stav tímovej práce na konkrétnej škole (analýza školy). Štruktúra inventúry sa skladá z dvoch dimenzií zameraných na ľudí/úlohy alebo otvorenosť/uzavretosť.

Dimenzia 1: Zameranie sa na ľudí a úlohy - tímová práca môže byť charakterizovaná zameraním sa na ľudí s rešpektovaním potrieb členov tímu a sociálneho začleňovania alebo na úlohy, čím sa zdôrazňuje priorita výkonov a výsledkov. Pre rozvinutý tím je charakteristické zameranie na obe dimenzie. Dimenzia 2: Otvorenosť a uzavretosť - môže byť zameraná dovnútra sama na seba, uzatvorením sa a odtrhnutím od prostredia alebo otvorenosťou k vonkajším vplyvom. Rozvinutý tím je charakterizovaný uzavretosťou (napr. členovia tímu sú plne začlenení) a otvorenosťou (napr. spolupráca s ďalšími tímami). Dimenzie môžu byť kombinované do 4 oblastí tímovej práce. Každá z obsahuje úlohy rozvoja tímu (zlepšovanie, inovácie, riadenie a začlenenie). Úlohy rozvoja tímu sú konkretizované (ciele a plánovanie, nezaujatosť a podpora, úlohy a zodpovednosť, dôvera a záväzok).

Dimenzie	Otvorenosť		Uzavretosť	
Zameranie na úlohy	Zlepšovanie	Ciel a plánovanie	Riadenie	Úlohy a zodpovednosť
Zameranie na ľudí	Inovácie	Nezaujatosť a podpora	Začlenenie	Dôvera a záväzok

V dotazníku sú každým členom tímu hodnotené aspekty jeho práce na škále od určite súhlasím po určite nesúhlasím. Dotazník má pomôcť diagnostikovať príležitosti na zlepšenie práce v tíme. Výsledky by mali byť reflektované školou, diskutované aj za cudzej pomoci. Každý výrok je vo vzťahu k určitej úlohe rozvoja. Úlohy rozvoja tímu sú: **zlepšenie:** C (ciele) a PI (plánovanie); **riadenie:** Ú (úlohy) a O (zodpovednosť); **inovácie:** N (Nezaujatosť) a P (Podpora); **začleňovanie:** D (dôvera) a Z (záväzok) a výroky vzťahujúce sa ku kontextu školy sú označené Ko (kontext).

Dotazník ITP – inventúra práce tímov

Charakteristika práce tímu, označte X v stĺpci: určite súhlas (+2); súhlas (1); ani súhlas ani nesúhlas (0); nesúhlas (-1); určite nesúhlas (-2);		+	+		-	-
		2	1	0	1	2
C1	Náš tím plne chápe spoločné ciele výučby na škole					
C2	Náš tím má jasne dohodnuté spoločné ciele					
C3	Náš tím má prijaté kritériá pre úroveň dosiahnutia svojich cieľov					
PL	Náš tím robí ročný plán práce					
PL2	Náš tím má spoločné plány na riešenie projektov (TP) výučby					
PL3	V našom tíme si robíme plán, aké potrebujeme didaktické pomôcky a učebné zdroje					
PL4	V našom tíme máme plán profesijného rozvoja učiteľov					
Ú1	Vyučovacie hodiny sú pripravované spoločne, sú výsledkom tímovej práce					

Ú2	Vyučovacie hodiny sú hodnotené spoločne ako výsledok spoločnej práce					
Ú3	Náš tím sa stretáva pravidelne					
Ú4	Máme definované úlohy a zodpovednosť pre každého člena tímu					
Ú5	Máme definované špecifické role pre členov tímu					
Ú6	Používame digitálne technológie pre komunikáciu, zdieľanie skúseností v tíme					
O1	Spoločne dohodnuté úlohy sú dodržiavané					
O2	Úlohám v tíme každý venuje náležitú pozornosť					
O3	Náš tím diskutuje o didaktických prostriedkoch a učebných zdrojoch pre výučbu					
O4	Vo vnútri tímu je záujem, aby mal každý potrebné informácie					
N1	Každý môže otvorene diskutovať s kolegami o svojich problémoch a potrebách					
N2	Kolegovia v tíme nie sú predpojatí voči zmenám na škole					
N3	Náš tím udržuje intenzívny kontakt s inými tímami na škole					
N4	Náš tím udržuje intenzívny kontakt s inými inštitúciami mimo školy					
P1	Ako tím stále rozvíjame myšlienky zlepšovania našej práce					
P2	Inovácie sú v našom tíme oceňované a podporované					
P3	Náš tím často rozmýšľa nad možnosťami ako zlepšiť výučbu					
P4	Náš tím má vyhradený čas na diskusie o nových nápadoch, zlepšovaní výučby					
D1	Verím, že moji kolegovia sú mi v tíme priaznivo naklonení					
D2	Moji kolegovia v tíme rešpektujú čo hovorím a robím					
D3	Verím, že ma kolegovia v tíme v zložitej situácii podporia					
D4	V tíme preberáme s kolegami aj dôverné (na škole neriešené) témy					
Z1	Som nadšený pre prácu v našom tíme					
Z2	Som šťastný z toho, že môžem pracovať v našom tíme					
Z3	Pre moju osobu je práca v našom tíme mimoriadne dôležitá					
Z4	Starám sa o dobrú pracovnú pohodu v našom tíme					
Ko1	Vedenie našej školy podporuje našu spoluprácu v tíme					
Ko2	Práca v tíme je spôsob, ako to na našej škole bežne funguje					
Ko3	Tímy sú oficiálnymi prvkami organizačnej štruktúry na našej škole					
Ko4	Náš tím má presne vyhradené miesto (miestnosť) pre svoju prácu					
Ko5	Rozvrh na škole berie do úvahy našu prácu v tíme a počíta s ňou					

Príloha 6

Dotazník hodnotovej štruktúry školy

Pre potreby vzdelávania upravil Miloš Novák (2013, Príloha B) v rámci programu Líderstvo v škole na základe School Cultural Elements Questionnaire Cavanagh, R. F. a Dellar, G. B. (Maslowski 1998). Dotazník je citlivý na **šesť skupín hodnôt**, ktoré reprezentujú:

- dôveru učiteľov vo svoju prácu – profesijné hodnoty týkajúce sa dôležitosti školy ako inštitúcie a potreby rozvoja školy na pedagogických princípoch,
- dôraz na procesy učenia produkuje učiacu sa komunitu, v záujme ktorej je možný profesijný rast a zlepšené výsledky žiakov,
- kolegiálnu, ktorá motivuje učiteľov experimentovať a rozvíja podporujúce medziľudské vzťahy,
- spolupráce, ktorá je interakciou medzi učiteľmi a v ktorej sú zdieľané informácie vo všetkých záležitostiach školy,
- zdieľané plánovanie, čo je kolektívny proces založený na spoločnej vízii,
- vedenie k zmene – transformačný líder zdieľa moc a facilituje proces rozvoja školy, ktorý podnecuje ľudský potenciál a zaujatie učiteľov.

V dotazníku sú na päťstupňovej škále snímané názory učiteľa školy na jednotlivé **hodnoty prítomné v kultúre školy postupne v štyroch dimenziách**:

- dôležitosť (individuálne posudzovaná) – dimenzia D,
- uspokojenie (individuálne posudzované) – dimenzia U,
- aktivita (individuálne posudzovaná) – dimenzia A,
- očakávanie do budúcnosti (individuálne posudzované) – dimenzia O.

DOTAZNÍK HODNOTOVEJ ŠTRUKTÚRY ŠKOLY

Vážená kolegyňa, vážený kolega,

dostáva sa vám do rúk dotazník, ktorý sníma Vaše názory a pocity ako učiteľa našej školy na jednotlivé hodnoty prítomné v kultúre našej školy. Postupne sa budú objavovať škály hodnotenia pre stĺpce D, U, A, O aj s pomenovaním hodnotenej dimenzie. Vaše hodnotenia budú predmetom diskusie a hľadania implikácií v tíme ľudí z našej školy. Neexistujú nesprávne ani správne odpovede. Produktivnosť výstupu závisí od miery Vašej úprimnosti.

Hodnota		D	U	A	O
1.	Vzájomné porozumenie				
2.	Orientácia na inovácie				
3.	Flexibilita				
4.	Pocit bezpečia				
5.	Stabilita				
6.	Orientácia na výsledky				
7.	Zaujatosť v práci				
8.	Prospešnosť				
9.	Odlíšnosť				
10.	Orientácia na výkon				
11.	Kontinuita				
12.	Účinnosť				
13.	Orientácia na zmenu				
14.	Užitočnosť				

15.	Orientácia na ciele				
16.	Vzájomná dôvera				
17.	Spolupráca				
18.	Adaptabilita				
19.	Konzistencia (súdržnosť)				
20.	Uplatnenie				
21.	Lojalita				
22.	Príjemná atmosféra				
23.	Úsilie o úspech				
24.	Vysoká morálka				
25.	Otvorenosť novým trendom				
26.	Splnenie záväzkov školy				
27.	Solidarita				

Upozornenie:

Jednotlivé položky dotazníka ako aj škálovanie sa vzťahuje na snímanie postojov typu „JA V NAŠEJ ŠKOLE“.

	Dôležitosť	Uspokojenie	Aktivita	Očakávanie
	Hodnota je pre mňa:	Hodnota je u mňa:	Na dosiahnutie hodnoty je potrebné vyvinúť:	Očakávam, že:
5.	veľmi dôležitá	úplne uspokojená	mimoriadne úsilie	dôjde k významnému zlepšeniu
4.	dost' dôležitá	dost' uspokojená	veľké úsilie	dôjde k miernemu zlepšeniu
3.	ľahostajná	čiastočne uspokojená	priemerné úsilie	nedôjde ani k zlepšeniu ani zhoršeniu
2.	nedôležitá	neuspokojená	podpriemerné úsilie	dôjde k miernemu zhoršeniu
1.	úplne nedôležitá	úplne neuspokojená	minimálne úsilie	dôjde k veľkému zhoršeniu

Pokyny k administrácii dotazníka:

1. Odporúčame dotazník administrovať na spoločnom stretnutí. Je nevýhodné rozdať formuláre dotazníka s tým, že jednotlivci vypracujú odpovede na jednotlivé položky (napr. doma) a vyplnený dotazník odovzdajú.
2. Po rozdání formulárov dotazníka hodnotovej štruktúry školy požiadajte respondentov, aby si pozorne prečítali položky dotazníka a prediskutovali s administrátorom dotazníka interpretácie jednotlivých hodnôt vo Vašej organizácii.
3. Cieľom nie je nájsť teoreticky podkutú definíciu hodnoty, ale takú, ktorá je vo vašej organizácii dobre akceptovaná. Teda nájsť formuláciu typu „v našej škole tejto hodnote rozumieme takto“
4. Postupne odkrývajte význam jednotlivých stĺpcov a ich škálovanie.
5. Podľa skúseností odhadujeme čas potrebný na vyplnenie dotazníka na 2 – 2,5 hod.

Príloha 7

Dotazník učebných skúseností učiteliek a učiteľov (Pavlov 2019)

Nasledujúci dotazník, je možné využiť ako diagnostický nástroj pre zisťovanie aktuálneho stavu v učení sa v piatich kategóriách. Môže poslúžiť učiteľom na vlastnú reflexiu, ale aj tým, ktorí diagnostikujú ich aktuálny stav a potreby v učení, aby pripravili vhodné učebné aktivity a intervencie na podporu. Ide o tieto kategórie:

C – schopnosť sústrediť sa, zamerať svoje úsilie na ciele (č.4,6,11,20,31, 36);

P – schopnosť zvážiť vlastné potreby a vidieť dôsledky svojho učenia (č.10, 12, 13, 19, 31, 33, 35);

M – schopnosť motivácie (č. 8,15,16,26,29,32);

R – schopnosť sebadisciplíny, sebaregulácie (č. 1, 17,21,24,30,34);

E – schopnosť ovládať svoje emócie (č. 2, 7, 22, 23, 25, 28);

S – schopnosť sebadôvery, sebapoznania (3, 5, 9, 14, 18, 27);

Rod (podčiarknite): mužský / ženský: Pedagogická prax (doplňte roky):

Prosím odpovedajte na uvedené položky a zakrúžkujte jednu možnosť odpovede:

1 - nikdy / 2 – zriedka / 3 – často / 4 - veľmi často / 5 – vždy

1R	Dokážem sa na učebnú úlohu vždy plne sústrediť a dokončiť ju	1	2	3	4	5
2E	Ak sa nenaplnia moje potreby v učení ovládne ma frustrácia	1	2	3	4	5
3S	Mám problém s rozhodovaním sa pri voľbe, čo sa mám vlastne učiť	1	2	3	4	5
4C	Učenie je efektívnym nástrojom plánovania môjho profesijného rozvoja	1	2	3	4	5
5S	Nároky, ktoré na seba kladiem, zodpovedajú mojim schopnostiam	1	2	3	4	5
6C	Pri učení často strácam zo zreteľa pôvodné vytýčené ciele	1	2	3	4	5
7E	V súvislosti s učením u mňa prevládajú pozitívne myšlienky a nálady	1	2	3	4	5
8M	Pre vlastné učenie som vždy vysoko vnútorne motivovaný	1	2	3	4	5
9S	Poznám svoje silné a slabé stránky v učení	1	2	3	4	5
10P	Som pripravený kedykoľvek sa s tým, čo som sa naučil podeliť s kolegami	1	2	3	4	5
11C	Viem identifikovať všetky zdroje potrebné k môjmu učeniu (IKT, texty a i.)	1	2	3	4	5
12P	Vždy som otvorený spätnej väzbe o výsledkoch môjho učenia sa	1	2	3	4	5
13P	Učenie mi vždy pomôže lepšie rozumieť mojej práci a odhaliť možné chyby	1	2	3	4	5
14S	Vždy si viem nájsť v ponuke poskytovateľov vhodný vzdelávací program	1	2	3	4	5
15M	Nevzdávam sa cieľa, aj keď to čomu sa učím najprv veľmi nerozumiem	1	2	3	4	5
16M	Verím, že keď sa rozhodnem niečo naučiť dokážem to	1	2	3	4	5
17R	Viem si zorganizovať čas na učenie, aby som bol v učení efektívny	1	2	3	4	5
18S	Vždy viem identifikovať prekážky, ktoré mi bránia v efektívnom učení	1	2	3	4	5
19P	Pri výsledkoch učenia ma zaujíma spätná väzba od mojich kolegov	1	2	3	4	5
20C	Viem si proces svojho učenia sa dôkladne naplánovať (čas, obsah i stratégie)	1	2	3	4	5
21R	Pri učení dokážem odolať vonkajším podnetom, ktoré by ma mohli zlákať	1	2	3	4	5
22E	Dokážem ovládať svoj hnev, ak sa mi v učení nedarí	1	2	3	4	5
23E	Ak sa niečo naučím ovládne ma pocit sebauspokojenia a novej motivácie	1	2	3	4	5
24R	Dokážem prekonať prekážky, ktoré bránia dosiahnutiu mojich cieľov v učení	1	2	3	4	5
25E	Ak nedosiahnem ciele v učení, som nespokojný, hnevám sa hlavne na seba	1	2	3	4	5
26M	K učeniu potrebujem spravidla vonkajší podnet (kolegovia, vedenie školy)	1	2	3	4	5
27S	Pri učení sa spolieham na pomoc a podporu kolegov	1	2	3	4	5
28E	Dokážem pomenovať svoje emócie, ktoré pri učení prežívam	1	2	3	4	5

29M	Učiť sa po celý pracovný život je prirodzenou súčasťou mojej motivácie	1	2	3	4	5
30R	V režime dňa mám pevne vyhradený čas na učenie	1	2	3	4	5
31C	Viem, aké mám vzdelávacie potreby (čomu sa ešte potrebujem učiť)	1	2	3	4	5
32M	Radšej sa učím v tíme spolu s kolegami	1	2	3	4	5
33P	Výsledky učenia považujem za efektívne, ak ich viem aplikovať do výučby	1	2	3	4	5
34R	Pri učení si odkladám niektoré úlohy na neskôr	1	2	3	4	5
35P	Viem si overiť, či som skutočne vytýčené ciele v učení dosiahol	1	2	3	4	5
36C	Spolieham sa na manažment organizácie, keď sa stanovujú ciele v učení	1	2	3	4	5

Ďakujem Vám za Váš čas a vyplnenie dotazníka.

Príloha 8

Dotazník učiteľovho chápania výchovy

(Upravené podľa: Mareš, J.: Dotazník učiteľovho poňatia výchovy. In: Gavora, P. 1996. *Výskumné metódy v pedagogike*. Bratislava: Univerzita Komenského 1996, s. 176-181)

Predkladáme Vám niekoľko neukončených viet, ktoré sa týkajú práce učiteľa. Na základe vlastných skúseností ich doplňte tak, aby výstižne charakterizovali Váš osobný názor na vyučovanie. Odpovedajte sami za seba, neradíte sa s kolegami (kolegyňami), pretože každý človek má trošku iný pohľad na vyučovanie. Nás zaujíma práve ten Váš. Vyberte si prosím jeden predmet, ktorý učíte, napr. ten, ktorý Vám je najbližší alebo ho vyučujete najviac hodín v týždni. Tohto vyučovacieho predmetu sa budú týkať všetky Vaše odpovede. Ide o vyučovací predmet:

Dotazník je síce anonymný, kvôli jeho vyhodnoteniu potrebujeme poznať aspoň Vaše základné údaje.

Dátum: _____

Označte počet rokov pedagogickej praxe: 1-5 6-10 11-20 21-30 31 a viac

Škola, resp. stupeň školy, na ktorej teraz učíte: _____

Ste: muž žena

Dotazník slúži len na výskumné účely. Nedostane sa do rúk nadriadeným pracovníkom školy. Prosíme Vás preto o také odpovede, ktoré skutočne vystihujú Váš vlastný názor, sú stručné a pravdivé.

Ciele

- V mojom predmete je najdôležitejšie, aby žiak ...
- Netrvám (ako niektorí iní učelia) na tom, aby všetci žiaci v mojom predmete ...
- Pre život je najdôležitejšie, aby si z tohto predmetu žiaci odniesli ...
- Pre ďalšie ročníky musí žiak z môjho predmetu bezpodmienečne zvládnuť ...

Učivo

- Je dobré, že autori osnov zaradili do tohto predmetu ...
- Zdá sa mi však, že väčšina žiakov nestačí v tomto predmete na ...
- Nezdá sa mi, ako sú v učebnici spracované tieto tematické celky ...
- Človek nevystačí len s tým, čo je uvedené v učebnici. Preto ...

Žiak, trieda

- Na základe mojich skúseností môžem povedať, že žiaci v tomto ročníku obyčajne ...
- Trvám na tom, aby každý žiak v mojom predmete ...
- Neprekáža mi, keď žiak napríklad ..
- V každej triede sa nájde žiak, ktorý v mojom predmete nestačí na požiadavky osnov.
Najčastejšou príčinou jeho neúspechu býva ...
- S talentovanými žiakmi to v mojom predmete nie je jednoduché, pretože ...

- Zatiaľ to s talentovanými žiakmi riešim tak, že ...
- Dobre sa mi učí v triedach, ktoré ...
- Prekáža mi však, keď niektorá trieda ...

Vyučovacie metódy

- Obyčajne sprístupňujem učivo tak, že ...
- Osvedčil sa mi tento spôsob preverovania žiackych vedomostí ...
- Keď časť žiakov stále nerozumie tomu, čo sme prebrali, riešim to takto ...
- V každej triede bývajú žiaci, ktorí by mohli mať lepšie výsledky, ale sa neusilujú. Vyskúšal som, že na nich platí ...
- Stále nám odporúčajú nejaké nové metódy, moje stanovisko je, že ...

Učiteľ

- Na základe súčasných skúseností by som povedal(a) učiteľovi, ktorý teraz začína učiť ...
Najdôležitejšie je, aby si ...
- Nadriadení o mne hovoria, že ...
- Žiaci o mne hovoria, že...
- Domnievam sa, že v učiteľskej práci sa mi najviac darí ...
- Občas si uvedomujem, že najviac problémov mi robí ...

Okolie

- Je veľa rodičov, ktorí si myslia, že škola ...
- Málokedy sa stane, aby rodičia ...
- S kolegami v zbore vychádzam ...
- Domnievam sa, že riaditeľ školy by si mal u učiteľov všímať predovšetkým ...
- a nie ...

Ďakujeme Vám za trpezlivosť pri vyplňovaní neobvyklého dotazníka. Možno, že ste zabudli na niečo dôležité. Keď chcete, môžete to napísať na tomto mieste:

Príloha 9

Dotazník na preferenciu atribútov edukácie (Pavlov 2020)

Vzdelávanie a učenie sa je prirodzenou súčasťou mojich ďalších životných plánov (hodnota)						
-3 rozhodne nesúhlasím	-2 nesúhlasím	-1 asi nesúhlasím	0 ani súhlas ani nesúhlas	+1 asi súhlasím	+2 súhlasím	+3 rozhodne súhlasím
Životná a praktická skúsenosť je vždy viac než teoretické vzdelávanie / učenie (výsledok)						
-3 rozhodne nesúhlasím	-2 nesúhlasím	-1 asi nesúhlasím	0 ani súhlas ani nesúhlas	+1 asi súhlasím	+2 súhlasím	+3 rozhodne súhlasím
Bez môjho vzdelania by som dnes nebol tým čím som (výsledok)						
-3 rozhodne nesúhlasím	-2 nesúhlasím	-1 asi nesúhlasím	0 ani súhlas ani nesúhlas	+1 asi súhlasím	+2 súhlasím	+3 rozhodne súhlasím
Praktické skúsenosti sú dôležitejšie lebo môžu nahradiť aj teoretické vzdelávanie (hodnota)						
-3 rozhodne nesúhlasím	-2 nesúhlasím	-1 asi nesúhlasím	0 ani súhlas ani nesúhlas	+1 asi súhlasím	+2 súhlasím	+3 rozhodne súhlasím
V škole som nemal možnosť ukázať, v čom som prakticky veľmi dobrý (proces)						
-3 rozhodne nesúhlasím	-2 nesúhlasím	-1 asi nesúhlasím	0 ani súhlas ani nesúhlas	+1 asi súhlasím	+2 súhlasím	+3 rozhodne súhlasím
U ľudí si viac vážim ich skúsenosti než to, aké majú dosiahnuté vzdelanie (hodnota)						
-3 rozhodne nesúhlasím	-2 nesúhlasím	-1 asi nesúhlasím	0 ani súhlas ani nesúhlas	+1 asi súhlasím	+2 súhlasím	+3 rozhodne súhlasím
Nie je nič praktickejšie, než dobrá teória (hodnota)						
-3 rozhodne nesúhlasím	-2 nesúhlasím	-1 asi nesúhlasím	0 ani súhlas ani nesúhlas	+1 asi súhlasím	+2 súhlasím	+3 rozhodne súhlasím
Ani tá najlepšia skúsenosť nenahradí dobré vzdelávanie (proces)						
-3 rozhodne nesúhlasím	-2 nesúhlasím	-1 asi nesúhlasím	0 ani súhlas ani nesúhlas	+1 asi súhlasím	+2 súhlasím	+3 rozhodne súhlasím

Príloha 10

Pozorovací hárok práce tímu

Pol – Lazarová (1999 s.58–60) pre pozorovanie činnosti pracovnej skupiny odporúčajú využiť pomôcku, ktorá umožní analyzovať skupinu z hľadiska troch funkcií:

- Produkcie - čo? Racionálna úroveň úlohy (položky 2,4,5,8,14);
- Riadenia – ako? Racionálna úroveň úlohy (položky 1,3,10,12);
- Regulácie – čím? Socioafektívna úroveň úlohy (položky 6,7,9,11,13,15).

Pozorovateľ zaznamenáva do pozorovacieho hárku u každého účastníka (podľa ich počtu stĺpce A.B. až XZ.) čiarkou v príslušnom riadku (príslušnú intervenciu) a v stĺpci (početnosť prejavov). Každý pozorovaný prejav = jedna čiarka alebo ich trvanie, keď je časový úsek zaznamenaný prejav účastníka (napr. časomierou). Po ukončení diskusie sa spočítajú zaznamenané javy ako ich súčet, čo naznačí ich dominanciu, resp. absenciu alebo sa z časovej snímky každého kritéria určí jeho podiel na celkovom čase diskusie. Z toho je možné vyvodiť charakteristiky jednotlivcov, ale aj celkový profil skupiny.

Záznam z pozorovania priebehu diskusie v skupine

Spôsob intervencie		Účastníci v skupine			SPOLU (početnosť, / trvanie)
		A.B.	C.D.	X.Y.	
1.	navrhne postup				
2.	hľadá kompromis				
3.	rozdeľuje úlohy				
4.	prichádza s nápadom				
5.	prináša svoj pohľad na vec				
6.	zvyšuje dominantne hlas				
7.	prerušuje ostatných				
8.	vracia k téme diskusie				
9.	uvoľňuje atmosféru				
10.	zhŕňa priebežne				
11.	preberá nadradenú pozíciu				
12.	sleduje čas				
13.	pomáha iným formulovať veci				
14.	objasňuje, jasne zasahuje				
15.	vysiela priateľské signály				
Súčet					