

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA ANDRAGOGIKY

**KARIÉROVÝ SYSTÉM PROFESIJNÉHO ROZVOJA
UČITEĽOV A MODEL PODPORY PROFESIJNÉHO UČENIA
V ŠKOLE**

Ivan Pavlov

Petra Fridrichová

Miroslav Krystoň

Štefan Porubský

Alena Tomengová



Banská Bystrica

2018

Názov: **Kariérový systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia v škole**

Kolektív autorov ©:

Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.
Mgr. Petra Fridrichová, PhD.
Prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.
Prof. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.
Ing. Alena Tomengová, PhD.

Recenzenti:

Doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.
Prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA
PaedDr. Eva Vincejová, PhD.

Vedecká redaktorka:

prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.

Výkonný redaktor:

Mgr. Michaela Skúpa

Publikácia je výstupom výskumnej úlohy KEGA(003UMB-4/2016)
Kariérny systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia
v škole, ktorá sa riešila na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity
Mateja Bela v Banskej Bystrici

Zodpovedný riešiteľ: Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Vydavateľ:

Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Tlač:

EQUILIBRIA s.r.o.

ISBN: 978-80-557-1512-4 (print)

EAN: 9788055715124

OBSAH

PREDHOVOR.....	5
1 PODPORA PROFESIJNÉHO UČENIA A ROZVOJA UČITEĽSTVA	7
1.1 Učiteľstvo a vzdelávacie politiky	7
1.2 Profesionalizácia, profesijný vývoj, rozvoj a dráha v učiteľstve.....	10
1.3 Profesijná identita	21
1.4 Profesijné učenie a podpora profesijného rozvoja.....	26
1.5 Ciele, princípy, motívy, potreby v podpore profesijného rozvoja učiteľstva	33
1.6 Kariéra v učiteľstve	43
1.7 Model podpory profesijného učenia na škole.....	64
2 PROFESIONALITA UČITEĽA A JEJ PODOBY V SÚČASNOM DISKURZE O JEHO PROFESIJNOM ROZVOJI	70
3 PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽOV V ŠKOLE A ROZVOJ ŠKOLY AKO UČIACEHO SA SPOLOČENSTVA Z MEDZINÁRODNÉHO POHLADU	82
3.1 Profesijný rozvoj učiteľa	83
3.1.1 Profesijný rozvoj učiteľa v medzinárodných výskumoch	84
3.2 Škola ako učiaci sa organizácia a profesijný rozvoj učiteľov v učiacej sa organizácii.....	88
3.3 Kontinuálny profesijný rozvoj učiteľov v SR.....	91
4 REFLEXIA MODELU PROFESIJNÉHO ROZVOJA UČITEĽOV.....	94
4.1 Metodológia overovania	94
4.2 Priebeh reflexie.....	95
4.3 Zistenia z rozhovorov	96
4.3.1 Profesijný rozvoj učiteľov v škole vychádza z plánov kontinuálneho vzdelávania	96
4.3.2 Tímové vyučovanie a učenie sa ako výsledok spolupráce medzi učiteľmi	99

4.3.3	Profesijný rozvoj jednotlivcov je viazaný na formalizované formy vzdelávania	102
4.4	Sumárne spracovanie výsledkov.....	104
ZÁVER.....		107
RESUME		108
LITERATÚRA.....		109

PREDHOVOR

Milé kolegyné a kolegovia,

dostávate do rúk vedeckú monografiu, ktorá vznikla vďaka podpore projektu KEGA 003UMB-4/2016 **Kariérny systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia na škole**. Tím spolupracovníkov na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici v rokoch 2016 – 2018 riešil projekt, ktorý je tematicky zasadený v oblasti teórie a praxe celoživotného vzdelávania učiteľov (učiteľskej andragogike) a skúmal otázky ich profesionalizácie cestou tvorby modelov efektívnej podpory profesijného rozvoja v podmienkach škôl. Východisková idea projektu bola, že skvalitňovanie profesijných kompetencií učiteľov všetkých stupňov a druhov škôl (materských, základných i stredných) je úzko prepojené s kvalitou práce školského manažmentu a jeho potenciálom poskytovať podporu efektívnym metódam a formám profesijného učenia v podmienkach pracoviska – učiacej sa školy. Pre tento koncept sme hľadali teoretické ukotvenie a aplikačné možnosti. Aj keď úloha vyzerá zdanlivo jednoducho, predstavuje mimoriadne komplexnú a zložitú oblasť profesijného života učiteľstva, ktorá vstupuje do viacerých vedných odborov (pedagogika, psychológia učenia, školský manažment, andragogika ai.) a zasahuje mnohé praktické aspekty pracovného života učiteľov na škole. Medzinárodné i národné výskumy potvrdzujú, že sa nám stále nedarí mobilizovať potenciál učiteľov pre očakávané zmeny v pedagogickej praxi. Dôvodov je iste veľa, nás však zaujímali tie, ktoré sa bezprostredne týkajú profesijného učenia v podmienkach školy ako učiacej sa organizácie. Preto s poukázaním na tieto východiská hľadáme cesty podpory a pomoci učiteľom, ktoré nachádzame v intenzívnej individualizácii v prístupe k učiteľom a ich potrebám, cieľom, zvláštnostiam vzhľadom na životné, pracovné a pedagogické skúsenosti. V tejto situácii, keď si zreteľne uvedomujeme najmä po implementácii slovenského modelu, kariérneho systému, ktorý spôsobil masívnu podporu formálnych vzdelávacích aktivít, ktoré satureval finančne vysokými dotáciami a pritom nezohľadnil to podstatné – individuálny rozmer, sebarozvoj učiteľa. Súčasný systém podpory to neumožňuje a preto vyvstáva otázka ako postupovať inak, ak chceme z úrovne centra či školy podporiť učiteľov v ich rozvoji.

V prvej kapitole naznačujeme teoretické východiská problematiky a model podpory profesijného rozvoja učiteľov na škole. Východiská sú založené na koncepte profesionalizácie výkonu profesie cestou podpory profesijného učenia v jeho mnohorakých podobách. V tejto súvislosti sme hlbšie skúmali konštrukt profesijnej kariéry, ktorý je široko užívaný, ale minimálne analyzovaný, popísaný a teoreticky uchopený ako možný „nosič“ problematiky profesijného rozvoja a sebarozvoja v učiteľskej profesii. Pritom je zrejmé, že v iných profesiách a teoretických štúdiách je spracovaný hlbšie a podnetnejšie pre aplikačnú prax. Kariéra nám slúži ako vhodný konštrukt, ktorý má potenciál byť integrujúcim nositeľom aktuálnych požiadaviek na profesionalizáciu učiteľstva, ale aj ďalších, ako sú profesijná identita, profesijné učenie,

profesijná gradácia, profesijné kompetencie sebarozvoja a iné. Samotný model je výsledkom teoretického skúmania a praktického overovania v podmienkach pedagogickej praxe našich škôl. Obsahuje komponenty, ktoré by mali stáť v centre záujmu andragogickej teórie i praxe. V nasledujúcej časti je koncept učiteľskej profesionality podrobený skúmaniu v optike vedeckého poznania v historickom kontexte. Ozrejmjuje faktory spoluvytvárajúce fenomén profesionality v medzinárodných súvislostiach i špecificky národnom poňatí na Slovensku. Je dôkazom mnohorakosti prístupov podmienených nielen sociálne, ekonomicky, ale aj úrovňou vzdelávacích politík voči učiteľom a tým ako sa aplikujú výsledky vedeckého výskumu o učiteľstve. Svedčí aj o hrozbách, ktoré v dobe post profesionalizmu ohrozujú učiteľstvo. Deprofesionalizácia, znižovanie spoločenského statusu učiteľstva a rezignácia na možnosť ovplyvňovať kľúčové otázky učiteľskej profesie na všetkých úrovniach, oprávnené vyvoláva obavy o budúcnosť kvality poskytovania pedagogických služieb. Hľadanie optimálnych riešení je komplikované aj preto, že nemajú schopnosť spôsobiť hlbšie zmeny bez širšej podpory z centra. K takýmto zámerom patrí aj téma učiacich sa organizácií, ktorá je dnes široko teoreticky i prakticky skúmaná v rôznych profesijných podmienkach. Na Slovensku bolo úsilie o implementáciu princípov učiacej sa organizácie do podmienok škôl zatiaľ nesystémové a neprinieslo očakávané výsledky. Pritom ide o jeden z účinných nástrojov ako sa môžu školy vyrovnávať s novými požiadavkami a mobilizovať potenciál pedagogických zborov pre inovácie. Medzinárodné výskumné správy o učiteľstve (OECD) poskytujú prehľad o charakteristikách učiteľov v jednotlivých krajinách. Slovenské učiteľstvo dlhodobo vykazuje v mnohých ukazovateľoch podpriemerné výsledky a realizované intervencie nepriniesli významné kvalitatívne zmeny. Často artikulovanou výhradou učiteľstva voči tým, ktorí majú povinnosť i možnosť podporovať ich v profesionalite, patria výpovede: „s nami nikto nehovorí, nás sa nikto nepýta, i tak sa rozhodnú o nás bez nás“. Preto sme svoje výskumné úsilie sústredili na poznanie potrieb učiteľov v kontexte tematiky nášho projektu. Záverečná časť je dokumentovaním vybraných údajov z kvalitatívneho výskumu a bola verifikáciou nami vytvoreného modelu podpory (kritérií, indikátorov a nástrojov spätnej väzby) ich profesijného učenia na škole. Podnety účastníkov výskumu boli zapracované do finálneho modelu a opätovne oponované na vedecko-teoretickej i aplikačnej úrovni. Napriek tomu stále zostáva veľa nových vynárajúcich sa výskumných otázok, ktoré sú pre nás výzvou na bádanie do budúcnosti.

Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.
Zodpovedný riešiteľ projektu

1 PODPORA PROFESIJNÉHO UČENIA A ROZVOJAUČITEĽSTVA

1.1 Učiteľstvo a vzdelávacie politiky

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 (na úrovni štátu, škôl i jednotlivcov) sa postupne etabluje 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 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).

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 vyhliadky¹.

K pozitívnemu vnímaniu kariérnych vyhliadok 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 a 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.

¹V niektorých členských štátoch 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 – učitelia 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 príležitosť rozvíjať kompetencie, ktoré ich podporujú pri strategickom myslení a plánovaní.

Učiteľstvo je početnou socio-profesijnou skupinou (na Slovensku asi 70.000 pedagogických a odborných zamestnancov), čo tvorcov politik pri zavádzaní zmien nabáda k direktívnym plošným intervenciám. Potreba naliehať na riešenie rezortných problémov a perspektívne úlohy má spravidla fatálnu podobu „kobercových náletov“ na učiteľstvo v podobe finančne štedro dotovaných vzdelávacích kampaní, vzdelávacích projektov zo štrukturálnych fondov Európskej únie a pod. Ku všetkým učiteľom sa pristupuje tak, akoby boli na rovnakej profesijnej úrovni, akoby mali podobné potreby, očakávania, motiváciu. V národných vzdelávacích politikách voči učiteľom sa nerešpektuje faktor ich individuálnych fáz v profesijnej dráhe. Je však prirodzené, že na školách pôsobia učitelia od začínajúcich až po pripravujúcich sa na odchod z profesie (ich podiel v zastúpení na školách má svoje dôsledky). Ide medzi nimi o významné rozdiely, ktoré sa podpisujú na kvalite výkonu jednotlivca i celých pedagogických zborov. Každý má iné skúsenosti, rozvojové potreby, iné aspirácie, vyhľadáva iné príležitosti na rozvoj, je mu vlastný iný stupeň motivácie pre rozvoj, inak chápe svoju úlohu a má osobitú koncepciu vyučovania. V rôznej miere (a efektívite) využíva formálne, neformálne a informálne príležitosti na rozvoj, príležitosti na kolegiálne učenie, prácu s odbornou literatúrou, ochotu experimentovať a pod. čo môže byť kľúčové v podpore profesijného učenia.

Od učiteľstva sa očakáva, že sa bude neustále rozvíjať počas celej profesijnej dráhy, udržiavať sa v primeranej „profesijnej kondícii“ a flexibilne reagovať na meniace sa požiadavky spoločnosti, ale aj edukačných vied. Podpora tejto profesijnej kondície učiteľstva je dnes zásadnou otázkou vzdelávacích politik na medzinárodnej i národných úrovniach. Zásadným prístupom nových politik je individualizácia podpory, keďže doposiaľ aplikované hromadné, transmisívne stratégie nepriniesli očakávaný výsledok lebo počítajú s tým, že zasahujú učiteľov s viac menej rovnakými vzdelávacími potrebami a cieľmi v učení počas celej profesijnej dráhy. Je však preukázateľné, že tieto potreby i ciele sa počas profesijnej dráhy menia v závislosti na mnohých okolnostiach, kontextoch, v ktorých učitelia pracujú.

1.2 Profesionalizácia, profesijný vývoj, rozvoj a dráha v učiteľstve

Vedecky sa otázke profesií vo svete práce venuje sociológia profesií, ktorá skúma viaceré aspekty vývinu pohľadov na profesie, profesionalizmus, organizáciu práce a pod. Hofreiter (2009) vymedzuje tri typy budovania organizácie práce na pravidlách etiky, na trhových, byrokratických pravidlách, na pozadí zvyšujúceho sa ekonomického tlaku, na efektívne, lacnejšie spôsoby organizácie a kontroly pracovnej činnosti založené na sebakontrolе subjektu. Vo výskume sociológie profesií sú príznačné tri výskumné smery (súčasne nadväzujúce etapy):

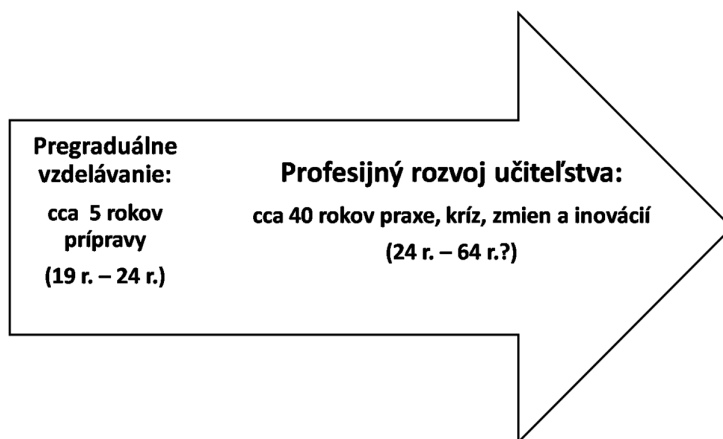
1. **Analytický prístup založený na hľadaní definičných znakov** (klasifikačných kritérií) na určenie profesií (čo je a čo nie je profesia) a dokazovanie prítomnosti navrhnutých charakteristík alebo postup ich dosiahnutia.
2. **Profesionalizačný prístup skúmajúci stratégie podporujúce špecifické postavenie** (autonómiu v organizovaní a kontrole pracovnej činnosti) profesií v spoločnosti a svete práce. Rozširuje predchádzajúci statický prístup o dynamické prvky, ktoré sú pre profesionalizáciu charakteristické akými sú: vykonávanie činnosti na plný úväzok, vytváranie vzdelávacieho systému reproduktívneho špecifické a výlučné poznatky (neredukované len na rutinné a štandardizované postupy, ale obsahujúce aj istú mieru tajomnosti, zasvätenosti, vyvolenosti), vytvorenie profesijných združení, politická agitácia za získanie autonómie uznannej zákonnou formou, vytvorenie formálneho etického kódexu. Skúmanie toho, čo profesie v každodennom živote robia (sociálne rituály, produkcia tajných symbolov len pre zasvätených, monopolizácia ako obmedzovanie prístupu iných a privilegovanosť). Tým sa jedny zdroje – špeciálne poznatky a zručnosti profesionálov menia na iné zdroje - sociálne a ekonomické výhody (monopolizácia expertnosti). Profesionalizácia vytvára špecifické právomoci - uznávanú výlučnosť, právo exkluzívne sa vyjadrovať a konať vo vzťahu k profesijným otázkam oproti iným, ktorí toto právo nemajú. Tiež vedieť identifikovať profesijné problémy (cez ich identifikáciu, klasifikáciu, schopnosť presadiť ich ako verejný problém a získať podporu na ich riešenie, intervenciu a budovať akademické zázemie).

3. Prístup založený na skúmaní profesionalizmu ako spôsobu organizácie práce umožňujúci kontrolu výkonu práce na diaľku. Ide o novú situáciu, kde profesionáli s autonómiou v rozhodovaní podliehajú určitým mechanizmom, ktorými sú regulovaní (štandardy, etický kódex a pod.). Kým doposiaľ sami rozhodovali o obsahu profesijnej ideológie, postupne prenikajú do jej formovania aj iné skupiny zvonku (štátna správa, záujmové a politické skupiny, klienti, zriaďovatelia a pod.) a svoju intervenciu vysvetľujú ako úsilie o optimalizáciu, zefektívnenie, organizačné zmeny, modernizáciu. Tieto postupy vytvárajú stále väčší tlak na externú kontrolu profesionálov, obmedzovanie ich autonómie a zdôrazňovanie sebakontroly ako ústrednej črty profesionála.

Učiteľská profesia je predmetom politického, vedeckého i verejného záujmu z viacerých dôvodov. Predovšetkým ide o to, že má významné postavenie pri výchove a vzdelávaní dorastajúcich generácií. Otázkou je, či je na túto úlohu pripravené, či ju zvláda podľa predstáv spoločnosti, či dokáže reagovať na meniace sa spoločenské potreby a potreby detí a ich zákonných zástupcov. Dnes viac než kedykoľvek v minulosti hľadáme odpoveď na otázku, ako podporiť učiteľov pri výkone profesie, ako vytvoriť vhodné podmienky na ich prácu. Ide o vec verejného záujmu a naliehavosť pomoci a podpory musí byť náležite vedecko-teoreticky zdôvodnená a prakticky aplikovaná tak, aby vo svojich dôsledkoch mala čo najvyšší efekt vo výchove a vzdelávaní detí. Kľúčové otázky, ktoré učitelia vyslovujú keď hovoria o podpore svojej práce sa týkajú ich vzdelávacích potrieb, dôvery v autonómne pedagogické rozhodovanie, zmysluplnú, dostupnú a vysoko individualizovanú odbornú pomoc.

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 (Schéma 1). Túto etapu trvajúcu štyri desaťročia (s výhľadom jej predlžovania 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.

Schéma 1 Celoživotná profesijná dráha v učiteľstve



Očakávanie lepšej kvality výchovy a vzdelávania na školách je často spájané s profesionalizáciou učiteľskej práce. Štúdiá OECD (Guerriero, 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, teórii 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 evalvácii 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 učiteliek 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. 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. Lukášová (2015, s. 22) kategorizovala kľúčové pojmy k dimenziám kvality života pre profesijný sebarozvoj učiteľov (Tabuľka 1). Obsahuje prehľadne štruktúrované dimenzie sebarozvoja, vymedzuje ich potenciálny obsah a vybrané pojmy, ktoré indikujú ich teoretické ukotvenie v teórii učiteľskej profesie.

Tabuľka 1 Kľúčové pojmy k dimenziám kvality života pre profesijný sebarozvoj

Dimenzie kvality života v sebarozvoji učiteľa	Obsah jednotlivých dimenzií	Pojmy k teórii učiteľskej profesie
Možnosti duchovného – spirituálneho rozvoja	vyššie hodnoty pravdy, múdrosti, dobra, statočnosti, zodpovednosti a krásy v profesijnej činnosti, učiteľskom hodnotení a sebahodnotení	profesijne pedagogické hodnoty, učiteľské cnosti, učiteľská etika, spirituálna a morálna inteligencia
Možnosti sebarozvoja učiteľskej identity	učiteľovo Ja – profesijná identita v právach a zodpovednosti v profesijných situáciách a etickom správaní	profesijná pedagogická identita učiteľ, autonómia, profesijná personalizácia
Možnosti duševného rozvoja	kognitívne poznávanie, emocionálne prežívanie, decízna zložka pedagogického rozhodovania, konatívna zložka pedagogického konania – jednanie v pedagogicky štandardných i neštandardných situáciách z hľadiska reflexie cieľov, obsahu metód, foriem a výsledkov výučby	pedagogické myslenie, prežívanie, rozhodovanie, jednanie a konanie, pedagogická interakcia, komunikácia a tvorivosť

Možnosti sociálneho rozvoja	spolupráca v profesijných činnostiach a kooperácia v profesijných projektoch	pedagogická spolupráca učiteľov a žiakov, rodičov, kolegov s ďalšími subjektmi edukácie
Možnosti bio-somatického zdravia	bio-somatická kondícia, rovina zdravi učiteľa v profesii	profesionálna učiteľská kondícia, zdravie učiteľa, učiteľské vnímanie

Zdroj: Lukášová (2015, s. 22)

Profesijný rozvoj ako teoretická i praktická činnosť učiteliek a učiteľov je reflektovaná v mnohých kontextoch. „Teória profesijného rozvoja učiteľstva je spracovaná vo viacerých štúdiách a monografiách, ale spravidla ako súčasť širšej problematiky, napr. vzdelávania učiteliek a učiteľov, ich profesijných kompetencií, či kurikulárnych zmien“ (Spilková – Vašutová 2008, s. 281). Teoretické zázemie tvorí predovšetkým teória vzdelávania, v ktorej je profesijný rozvoj chápaný ako jeho kontinuálna celoživotná súčasť. Výskum učiteľskej profesie ako dokumentujú Píšová – Najvar – Janík a kol. 2011 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 – *Human Resources Management* (Hroník, 2011). Kvalita učiteľstva a podpora jeho práce je v rozvinutých demokraciách jednou z priorit vzdelávacích politík a odzrkadľuje význam, aký pripisujú ich postaveniu, aké reálne podmienky vytvárajú na ich profesijný rozvoj (Dokumenty EU).

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 väčšiny 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 vedú bez ťažkostí a pomoci implementovať do výučby. Profesijný rozvoj (zriedkavo aj profesijný rast) na rozdiel od profesijného vývoja (označuje progresivitu i stagnáciu), chápeme jednoznačne ako pozitívne zmeny, zlepšovanie, zdokonaľovanie (Mareš, 2013, s. 435).

Profesijný (vzťahujúci sa k výkonu profesie) rozvoj (zdokonaľovanie motivované spravidla internacionalizovanými cieľmi osobnostného a profesijného 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 „další vzdělávání“, ale súběžne aj ekvivalent profesijný rozvoj. Rovnako Švec (2008, s. 205) uvádza, že „profesijný rozvoj (professional development) sú rozvíjacie aktivity na zvýšenie a zlepšenie odborného kariérneho rastu učiteľov, učiteľského zboru“. Profesijný rozvoj je spätý s výskumom expertnosti v učiteľskej profesii a autori Píšová, Najvar, Janík a kol. (2011, s. 79 – 90) ho nachádzajú napr. vo výskumoch fáz jeho profesijnej dráhy, kariéry, identity, profesijných kompetencií, profesijných štandardov, podmienok a vývojových modelov podpory rozvoja a ďalších témach. Uvádzajú tri prístupy (paradigmy, modely) vo výskume profesijného rozvoja učiteľstva: pedagogicko-didaktický (orientovaný na vedomosti z didaktiky, pedagogiky a kognitívnej psychológie), socio-pedagogický (orientovaný na naratívny a paradigmatický výskum profesijného života a kariéry) a socio-pedagogicko-didaktický (orientovaný na procesy, charakteristiky a kvalitu profesijného rozvoja).

Profesijný rozvoj je proces permanentného vyrovnávania 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 – Šnidllová 2013, s. 18). Osobnosť učiteľky a učiteľa sa utvára v profesijnom rozvoji počas celoživotnej profesijnej 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 profesijného rozvoja), ktoré nemusia byť explicitne určené na vzdelávanie. Po splnení istých kritérií, napr. preukázaní nadobudnutých profesijných kompetencií (predpísaným spôsobom, pred certifikovanou inštitúciou), je možné získať osvedčenie porovnateľné s výstupom z formálneho vzdelávania. Informálne vzdelávanie vyplýva z bežných potrieb pracovného života, nie je organizované ani štruktúrované, býva neúmyselné a uskutočňuje sa v rôznych prostrediach vhodných na rozvoj osobnostných i profesijných kvalít.

Poňatie profesijného rozvoja závisí od širších súvislostí a prístupov – paradigiem prípravného i kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Podľa Kaščáka a Pupalu (2012, s. 147 – 156) je v duchu neoliberálnych teórií (od konca 70. rokov) dominantný utilitarizačný princíp presadzujúci na prax zameraný model prípravy a podpory, ktorý je založený na konštruktivistickej interpretácii formovania učiteľskej profesionality. Idea profesionalizácie učiteľstva legitimizovala štandardy profesie a vytvorila víziu pre individuálny kariérny rozvoj učiteľa. Na prax orientované vzdelávanie učiteľov, spojené so štandardizáciou očakávaných profesijných výkonov je základnou politickou agendou EÚ. Ide o vonkajší, centralizovaný regulačný nástroj vzdelávania, ktorý sa uplatňuje permanentnou kontrolou profesijných výkonov cez výkonové indikátory, ktoré preberajú kontrolu nad sebarozvojom učiteľov. Ideológia kompetencií je príznačná pre vzdelávaciu politiku posledných desaťročí s presadzujúcou sa ekonomizáciou vzdelávania, marketizáciou a dôrazom na výkonový manažment v školách. Vytvára sa napätie v poňatí učiteľa, jeho vzdelávania a podpory rozvoja. Na jednej strane poňatie učiteľa ako kompetentného, výkonného a technicky ponímaného zamestnanca, ktorý dokáže zlepšovať svoje majstrovstvo v rámci centrálne definovaných merateľných profesijných

štandardov (ľahko opísateľných, zrozumiteľných a priamo sprostredkovaných ako jednoduchý transfer vedomostí, zručností a postojov), však hovorí málo o tom, čo znamená byť v skutočnosti profesionál! Ide o prístup nadradujúci efektivitu výkonu v kontexte školy nad individualitu autonómneho profesionála. Dôsledkom je potlačenie autonómie, sebavedomia učiteľov ako kultúrne neistých a nerozhladených praktikov rezignujúcich na reprodukciu kultúrneho a historického vedomia (základov vzdelanosti), ale aj podriadenosť učiteľstva politickej moci a strata intelektuálnej významnosti, ktorá vytvárala sociálny vplyv na presadzovanie vlastných záujmov a pozitívnych sociálnych zmien. Na strane druhej je poňatie učiteľa ako autonómneho profesionála oddaného profesii, autoregulujúceho a kriticky rozmýšľajúceho nad svojou prácou, individuálne si určujúceho ciele, metódy a formy svojho rozvoja v prostredí dôvery a podpory.

Podoba profesijného rozvoja je utváraná modelom prípravného vzdelávania učiteľstva, ktorý nepriamo určuje, aká podpora ich profesijnému rozvoju po nástupe do pedagogickej praxe bude potrebná. Úlohou je poskytnúť široké spektrum ponuky na zlepšovanie jeho kompetencií osvojených na vysokej škole. Profesijný 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 profesijné kompetencie počas celej profesijnej dráhy a kompenzovať prirodzené procesy zastarávania vedomostí a spôsobilostí a rutinérstva 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 dispozície, 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, postoje a etické aspekty, subjektívne vnímanú zdatnosť, profesijnú identitu, ale aj spokojnosť s povoláním. 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.

Profesijný 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. Profesijný 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, učitelia) 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 (profesijný rozvoj); psychologický (vývoj osobnosti ako individua) a sociálny (vývoj jeho interakcií s inštitucionálnym a sociálnym prostredím).

Učitelia 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. **Profesijná 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. 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 charakteristik 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, o ktorých podávajú prehľad Píšová, Duschinská a kol. (2011); Lukas (2007, 2008); Mareš (2013); Kasáčová a kol. (2011); Tomková, Spilková a kol. (2012). Vyznačujú sa 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 apod. Tieto prístupy vnímajú ako samozrejmú 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.

1.3 Profesijná identita

Průcha (1997, s. 183–232) uvádza, že v učiteľskej profesii majú charakteristiky zúčastnených subjektov (učiteľiek a učiteľov) mimoriadne významnú úlohu a zvlášť osobnostné charakteristiky sú predmetom mnohých výskumov. Za špecifickú osobnostnú charakteristiku učiteľky a učiteľa zaraďujeme aj ich profesijnú identitu. Podmanický (2013, s. 57 – 58) uvádza, že identita všeobecne znamená totožnosť, pochádza zo slova „*idem*“ (lat.), ktoré sa prekladá ako ten istý, rovnaký, symbolicky povedané jednotné „ja“, termín „*identicus*“ (lat.) vyjadruje adjektívnu podobu totožný, rovnaký. Vzhľadom k človeku, môžeme hovoriť o jednote vnútorného psychického života s jeho správaním. Humanistická psychológia vníma identitu ako schopnosť byť tým, čím človek skutočne je. Úzko súvisí s autenticnosťou a je spájaná so snahou po sebarealizácii. Zažívanie „samého seba“ môže byť v troch podobách. Prvá je vzhľadom k umiestneniu jedinca v sociálnom živote, druhá zahŕňa pojem vlastnej predstavy o sebe a tretia podoba sa vzťahuje na pojem sebaúcty a sebaocenenia. Identita úzko súvisí so socializačným procesom a utváraním osobnosti. Neznamená ale nemennosť. Profesionálna identita je spätá s osobnou identitou. Ovplyvňuje ju profesionálne vedomie, úroveň sebaúcty, sebareflexia a prijatie seba nielen v zmysle osobného životného príbehu, ale aj v zmysle prijatia svojho povolania i svojich profesionálnych kvalít. Štádiálny priebeh hľadania profesijnej identity, prebieha v troch etapách:

- **Etapu profesijnej prípravy** (centrácia, keď sa adept učiteľstva zameriava sám na seba, prehodnocuje svoje názory, postoje voči sebe i okolitému svetu).
- **Etapu charakterizovanú snahou po odovzdávaní** (začínajúce učiteľky a učitelia v praxi, už nie sú zameraní len sami na seba a učia sa vychádzať zo seba, orientovať sa na druhých ľudí a aplikovať voči nim získané sociálne zručnosti a prosociálne postoje, ide o snahu tzv. *decentráciu* – vyprázdnenie).
- **Etapu dospelosti a zrelosti** (človek sa zorientoval sám v sebe, vo svojich vzťahoch, definoval si priority, vzniká charakterná osobnosť, ktorá rozlišuje podstatné od banálneho a nemá strach pred objavovaním nového). V prípade učiteľiek a učiteľov v tejto etape vnímame dve roviny. Prvá rovina znamená orientáciu na druhého, príp. na niečo, čo ho presahuje. Druhá je charakteristická hľadaním motivácie na ďalšie sebazdokonaľovanie a životné naplnenie. Dôležitým faktorom tohto obdobia je prekonanie kritického bodu svojej *excentrácie*, t.j. nájdania si, či potvrdenia „pravého“ miesta v živote, čo tvorí predpoklad pre

akceptáciu svojho životného zmyslu. Naplnenie idey sebeurčujúcej slobody predpokladá vernosť sebe samému, svojim hodnotám, vlastnej prirodzenosti, originalite i svojmu povolaniu i životnej orientácii.

Lukášová (2015, s. 35) uvádza, že v pedagogickom výskume sa doposiaľ profesijnej učiteľskej identite venovalo málo pozornosti, napriek tomu, že je dôležitou súčasťou vývoja učiteľa. Profesijnou identitou označuje vedomie seba samého v učiteľskej profesii, ktoré je založené na základných životných stanoviskách, plánoch, kľúčových vzťahoch, hodnotách a názoroch na poňatie seba samého v učiteľskej profesii – učiteľovo profesijné Ja. Mareš (2013, s. 441 – 443) rozlišuje v učiteľovom profesionálnom Ja tri dimenzie: retrospektívne, aktuálne a prospektívne:

- **Retrospektívna dimenzia profesijného „Ja“** sa vnútorne člení na štyri kvality:
 - sebeobraz (self-image);
 - sebaúcta, sebaoceňovanie (self-esteem);
 - profesijná motivácia (job motivation);
 - vnímanie úloh (task perception).
- **Aktuálne profesijné „Ja“** má rovnaké dimenzie ako retrospektívna, ale v prítomnom čase.
- **Prospektívna dimenzia profesijného „Ja“** sa chápe ako profesijná perspektíva:
 - mojej profesijnej dráhy;
 - dráhy mojich žiakov;
 - perspektíva našej školy.

Podľa Kravčáková, Lukáčová a Búgelová (2011, s. 235 – 239) má pojem identita multidimenzionálnu povahu a jeho definícia závisí od použitého kontextu (profesijná, rodičovská, etnická a pod.). Identita je v úzkom vzťahu k Ja (self) jedinca, ktorý denne vystupuje v rôznych sociálnych rolách vytváraných očakávaniami okolia. Človek si utvára mienku o sebe prostredníctvom týchto rôznych zážitkov so samým sebou a vo vzťahu k druhým. Táto mienka o sebe môže byť uvedomovaná viac alebo menej a závisí od miery sebareflexie konkrétneho jedinca. Existuje množstvo teórií, ktoré zdôrazňujú odlišnosti v procesoch utvárania a skúmania identity: psychodynamické prístupy, symbolický interakcionizmus (vrátane sociálneho konstruktivismu), prístupy sebaopímania, sociálnej identity a sebaúcty, konstruovania a hodnotenia, kognitívno-afektívnej disonancie, sociálnej antropológie, pôvodné psychológie a analýza štruktúry

identity (integrujúci model predchádzajúcich teoretických prístupov k skúmaniu identity). Bohatosť uvedených prístupov pre učiteľskú andragogiku predstavuje množstvo podnetov pre interdisciplinárny výskum a hlbšie pochopenie toho, ako sa utvára a rozvíja profesijná identita v učiteľstve. Švaříček (2011) skúmal zlomové udalosti pri utváraní profesijnej identity učiteľiek a učiteľov. Identitu chápe ako vlastné porozumenie tomu, kto sme a kto si myslíme, že sú iní ľudia. Identita je viac výtvorom nášho vedomého konania a sebareflexie než súbor vrodených vlastností. Charakterizovanie a jedinečné vysvetľovanie zlomových udalostí v učiteľskej profesijnej dráhe dokumentuje úzke prepojenie individuálnych, kultúrnych a sociálnych aspektov profesijného života. Kosová (2013, s. 109–110) popisuje profesijnú identitu ako zreteľné uvedomenie si podstaty profesionality v povolani a uvedomenie si miesta profesie v systéme sociálnych kategórií a vzťahov. Je charakterizovaná vysokým stupňom sebauvedomenia, autonómie a sebakontroly profesijnej komunity pri vykonávaní profesie a tiež vysokým vedomím a prežívaním príslušnosti k nej. To znamená, že profesijná komunita je schopná sama sa riadiť (profesijná komora), tvoriť štandardy výkonu, či kontroly profesie a jej etický kódex, obsahujúci aj morálnu požiadavku angažovane chrániť profesiu (v záujme vychovávaných) pred vnútornými (napr. nezodpovední kolegovia) i vonkajšími vplyvmi (mocenské, politické, záujmové vplyvy a rezortný diletantizmus). Podľa Göbelovej (2015, s. 17 – 21) profesijná identita vzniká a vyvíja sa ako individuálny proces zretia začínajúci v priebehu prípravy na povolanie, vstupu do praxe a rozvíja sa v profesionálnej socializácii. Nissilä (2015, s. 74–89) uvádza činitele podieľajúce sa na formovaní identity (koncept transformatívneho učenia, kontakty na pracovisku, s externými odborníkmi a učiteľskými komunitami), ktorá má sociálny (vzťah k sebe podmienený členmi sociálnych skupín) a individuálny charakter (sebapoznanie). Identita učiteľky a učiteľa nevzniká mimovoľne a náhodne, ale na základe ich úvahy o tom, akými chcú byť, kam chcú smerovať. Rozvoj identity je predovšetkým práca na sebe. Vývin identity prebieha v interakcii osobného (vnútorného) a vonkajšieho prostredia vrátane (alebo hlavne) inštitucionálneho, akým je škola. Pritom hrá dôležitú úlohu konfrontácia modelu ideálu profesionála s vlastnými možnosťami i s akýmsi „druhým ja“. Vychádzame z myšlienky, že identita (stotožnenie sa) bez integrity (celistvosti) osobnosti vo výkone profesie je nemožná. Vnútnu integritu osobnosti si človek uvedomuje ako napätie medzi požiadavkami okolia, ktoré kompenzuje úsilím o prijatie novej kvality. Ide o postupné odstraňovanie, cieľavedomé eliminovanie tých prejavov a postojov, ktoré bránia učiteľkám a učiteľom v plnom rozsahu prijať a stotožniť sa so sociálne uznaným ideálom

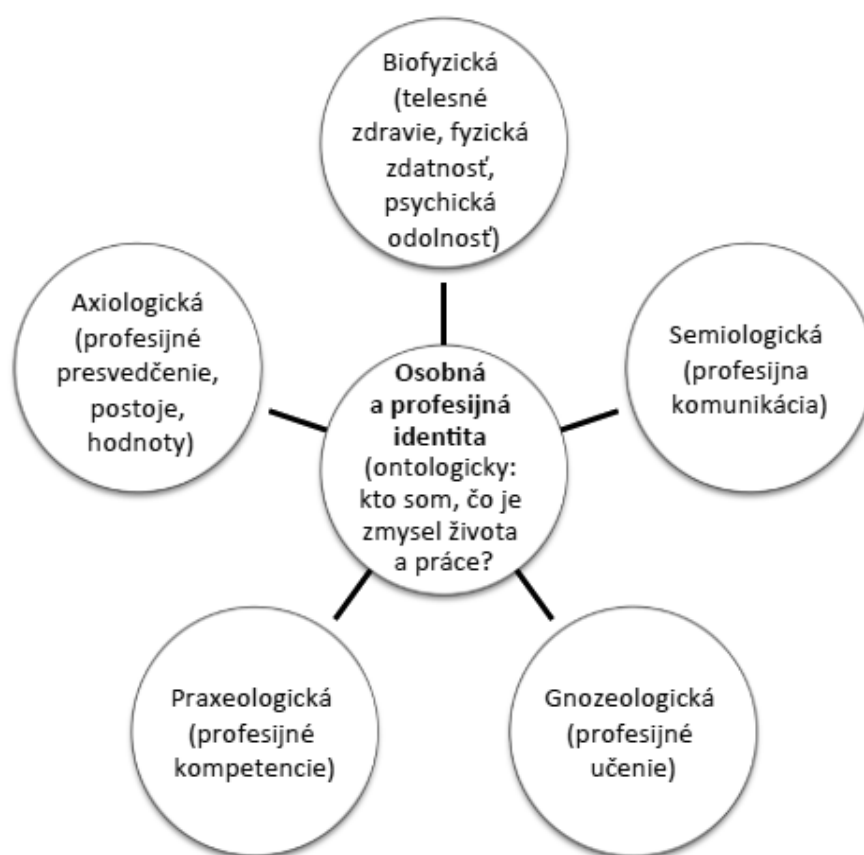
učiteľskej služby. Nejde o nekritické a mechanické stotožnenie sa s profesiou, ale vnútorné prijatie princípov a hodnôt pri zachovaní vlastného, jedinečného poňatia a vklad do jej výkonu. Utváranie osobnej integrity človeka je proces, ktorý prebieha počas celého života a završí sa obvykle až v neskoršej dospelosti (celosťnosť, komplexnosť, zrelosť, synergia) a prejavuje sa v tom, že nič nie je v rozpore, v protiklade so zvyškom a pravda (etika, hodnoty a morálka), ktorej veríme sa stáva vzorcom života. Integrita je dodržiavanie mravných zásad, jednoznačný postoj k tomu, čomu veríme. Integrita je odlišná od úprimnosti, ktorá hovorí pravdu ostatným, integrita hovorí pravdu samému sebe (vyhýba sa sebaklamu). Integrita predstavuje harmóniu myslenia, cítenia, konania a presvedčenia o hodnotách, konzistentné postoje, nepotláčajúce žiadnu stránku osobnosti, ale prekonávajúce dualitu vnútorných rozporov vnášaním súladu. Koncept integrity (psychologické východiská) vidíme ako nosný aj pre výchovu, vzdelávanie a poradenstvo dospelých, pretože jeho naplnenie a završenie je súčasťou podpory na životnej ceste, ktorá vyžaduje aktívny prístup dospelých ku zmene a pripravenosť spoluutvárať svoju osobnú integritu. Psychologická veda (psychológia osobnosti a psychológia morálky) poskytuje učiteľskej andragogike cenné zdroje poznatkov a inšpirácií o koncepte integrity človeka, ktorý je aplikovateľný aj do obsahov, metód, foriem a prostriedkov andragogického pôsobenia.

V centre jej hľadania sú odpovede na otázky o ich mieste v reálnom svete, o mravnom poriadku, o zmysle života:

- **Axiologická oblasť** (hodnotová – aký je človek) predstavuje orientáciu na osobnostné vlastnosti učiteľky a učiteľa (pozitívne hodnoty, ideály dobra, pravdy, odvahy a lásky), ktoré sú „pretavené“ do profesijného presvedčenia.
- **Praxeologická oblasť** (konatívna – čo dokáže urobiť) predstavuje orientáciu na utváranie výbavy profesijných spôsobilostí, potrebných na výkon povolania (inventár kompetencií v profesijnom štandarde).
- **Gnozeologická oblasť** (kognitívna – čo vie, pozná) predstavuje orientáciu na bázu teoretických poznatkov z pedagogických, psychologických a príbuzných vied.
- **Semiologická oblasť** (dorozumievacia – ako rozumie seba a iným) predstavuje sociálne kontakty, formy komunikácie a práce (napr. v tíme), empatiu a iné osobnostné vlastnosti potrebné na efektívnu komunikáciu o profesijných otázkach.

- **Biofyzická oblasť** (ako žije a stará sa o seba) predstavuje záujem o telesné zdravie, fyzickú zdatnosť a psychickú odolnosť ako kľúčové faktory ovplyvňujúce výkon profesie.

Schéma 2 Integrita učiteľskej osobnosti



Zdroj: Pavlov (2014 s. 27)

Upevňovanie profesijnej identity je proces uvedomovania si podstaty profesie a vlastnej profesionality, t.j. sebauvedomenie v učiteľskej roli, potreba autonómie, iniciatíva v preberaní zodpovedajúcej miery zodpovednosti, primeraná potreba sebakontroly a vysoká miera angažovanosti. Jadrom personalistického

(konštruktivistického) prístupu k profesijnej identite je vedomá reflexia rozvíjajúceho sa subjektívneho poňatia výučby (Mareš et al., 1996), subjektívneho poňatia žiaka a sebapoňatie.

1.4 Profesijné učenie a podpora profesijného rozvoja

Profesijné učenie učiteliek a učiteľov je procesom uvedomelého (aj neuvedomelého) osvojenia a rozvíjania profesijných kompetencií (vedomostí, zručností, spôsobilostí) prostredníctvom širokého spektra špecifických učebných aktivít zameraných na zlepšenie kvality pedagogického procesu. Profesijné učenie v najširšom význame zasahuje: profesijnú socializáciu – transmisiu a akceptáciu špecifických vzorcov profesionálneho správania sa, konania, zmýšľania a sociálneho cítenia, ako aj špecifických foriem kultúry profesionálnej práce, najmä jej jazykových prostriedkov, poznatkov a výkonov (Švec, 2002 s. 138); profesijnú docilitu (vzdelateľnosť) – v najširšom význame rozvoj osobného potenciálu pre učenie sa novým profesijným poznatkom a zručnostiam; profesijnú (učiteľskú) etiku – osvojenie morálnych hodnôt, noriem a princípov, ktoré regulujú správanie socioprofesijnej skupiny (Pavlov, 2014, s. 31). Ak chceme porozumieť zvláštnostiam v učení sa učiteľstva ako profesijnej 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 profesijné 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 profesijných kompetencií. V učení sa (nielen budúcich) učiteliek a učiteľov rezonuje najmä otázka vzťahu pedagogickej teórie a pedagogickej praxe, ktorá je intenzívne diskutovaná (Slavík a kol. 2012, Kosová 2013a), ale bez významných dopadov v prípravnom i kontinuálnom vzdelávaní. 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. 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 dospelé 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 prejavovať sa) – ako diskrétna a korektná 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.

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 komunít profesijného učenia. Pre profesijný rozvoj je zásadné fungovanie školy podporujúcej spoluprácu medzi učiteľmi na úrovni individuálneho učenia, učenia malých tímov a učenia ako súčasti 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 učitelia 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.

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 sebaopätím, 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,

školením, 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 prispôbovať 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 sebaučovej (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 ciberenie 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 učitelia stávajú 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);
- autoregulácia učenia ako jav situačný (t.j. dočasný stav, ktorý je charakteristický svojim vzťahom k situačnému kontextu).

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

- a) **predpokladoch** (napr. dospelý potenciál učenlivosti nestráca, 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 sebapoňatie, 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 (sebavzdelávania),
- 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 (vo vzdelávaní a poradenstve) vytvára novú paradigmu pre podporu učiteľov v profesijnom rozvoji.

Podpora profesijného rozvoja je súbor podnetov, podmienok (inštitucionálne, legislatívne, materiálne, finančné, personálne a iné) pôsobiach na skvalitňovanie práce učiteliek a učiteľov zvonku školy alebo z jej vnútra. Podpora môže mať krátkodobý i dlhodobější 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 kariérnom 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 kariérnom systéme, financovanie druhov a foriem účasti, pracovné úľavy a iné), ktoré deklaratívne smerujú ku 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 efektívnosti vlastného profesijného rozvoja.

Pre túto paradigmu je charakteristická iniciatíva a autonómia pri riadení procesov profesijného učenia, kde sú učiteľky a učelia 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.

1.5 Ciele, princípy, motívy, potreby v podpore profesijného rozvoja učiteľstva

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. Profesionálny rozvoj má utvárať vnútornú motiváciu pre sebvzdelávanie, 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 profesionálny rozvoj učiteľstva a jeho metódy a formy spätne na kvalitu rozvoja detí. Profesionálny 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 profesionálny 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 kariérnom 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 rovnakej 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; EC, 2012). V Tabuľke 2 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 sústrediť sa, aby bol princíp rozvoja naplnený.

Princípy 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 2 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 efektívnosti profesijného učenia	Vyžaduje spätnú väzbu o účinnosti osvojených vedomostí a spôsobilostí získaných profesijným rozvojom v praxi	Vyžaduje spätnú väzbu o efektívnosti profesijného rozvoja pozorovateľnú v pedagogickej činnosti	Ponúka ako integrálnu súčasť programu merateľné výsledky jeho prínosu pre pedagogickú činnosť učiteľstva	Disponuje nástrojmi spätnej väzby o efektívnosti 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. Nosnou myšlienkou v profesijnom rozvoji je vnútorná motivácia určená uspokojovaním potrieb učiteliek a učiteľov v duchu humanistickej hierarchie potrieb Maslowa. 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. 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.).

Pozitívne a negatívne vplyvy motivačných faktorov práce učiteľstva na jeho profesijnú motiváciu sú predmetom pedagogických aj psychologických výskumov. Ako zdroje pozitívnej motivácie pre profesiu učiteľky a učiteľa uvádzajú prácu s deťmi, kreativitu vo vyučovaní, sebarealizáciu a osobný rozvoj, charakter pracovnej doby. K negatívnym motívom zaradili stresujúce prostredie, platové ohodnotenie, zlú spoluprácu s rodičmi, správanie detí a ďalšie (Šimčíková – Čížková, 2010). Štúdium vzdelávacích 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:

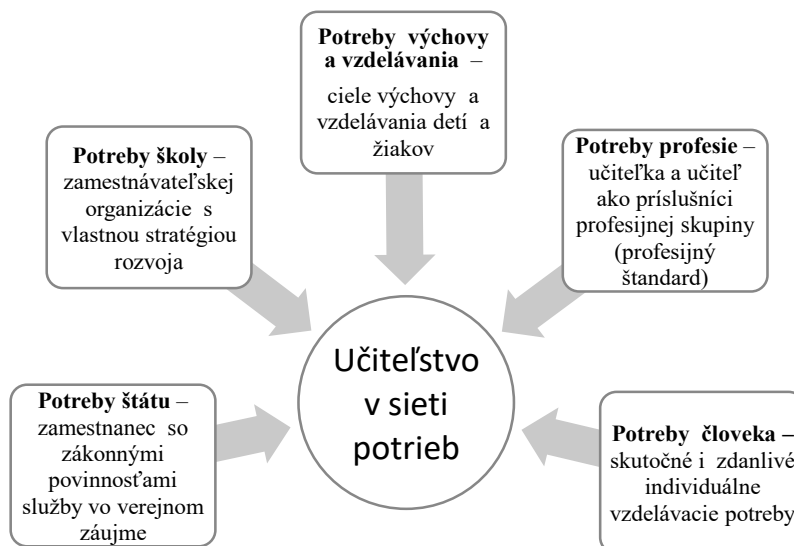
- existencia motivácie učiteľstva pre vlastný profesijný rozvoj,
- existencia analýzy vzdelávacích potrieb učiteľstva,
- existencia súladu programu školy a individuálnych potrieb učiteľstva,
- existencia podpory rozvoja učiteľstva vedením školy.

Vzdelávacia potreba je učiteľstvom vnímaná ako napätie medzi požadovanými výsledkami práce a hodnoteným reálnym výkonom. Vzdelávacie 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 (deklarovaných zámerov štátnej vzdelávacej politiky) a učiteľstva ako realizátorov každodenných úloh v procese výchovy a vzdelávania. Vzdelávacie potreby učiteľstva v kontexte potrieb školy sú výslednicou vzťahu, v akom vonkajšie/vnútorné podmienky a požiadavky vplývajú na kvalitu jeho výkonu, ktorý sa stáva predmetom hodnotenia. Rozpor medzi požiadavkami (štandardom) a hodnotením chápeme ako perspektívnu vzdelávaciu potrebu. Individuálne vzdelávacie potreby učiteliek a učiteľov sú determinované zložitou vzhľadom, ktoré predstavujú faktory (Pavlov, 2002, s. 54):

- učiteľka a učiteľ (osobnostný profil, kvalifikácia, odbornosť, dĺžka pedagogickej praxe, úroveň profesijných kompetencií, motivácia pre profesijný rozvoj),
- žiaci (vzdelávacie potreby, záujmy a možnosti),
- škola (materiálno-technické vybavenie, dostupnosť učebných pomôcok a pod.),
- pedagogické dokumenty školy, učebného, študijného odboru (úroveň ich spracovania v podobe učebných osnov a vzdelávacích štandardov),
- pedagogické riadenie školy a podpory profesijného rozvoja učiteľstva.

Identifikácia vzdelávacích potrieb tvorí súčasť zložitejšieho procesu – evalvácie vzdelávacích potrieb, ktorá popisuje, analyzuje a vyhodnocuje vzdelávacie potreby jednotlivých subjektov alebo skupín subjektov. 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 jedinca. Len tak bude učiteľstvo podporované k tomu, aby sa podieľalo na atmosfére učiacej sa školy a využívalo zdroje na svoj profesijný rozvoj. Je prirodzené, že proces identifikácie vzdelávacej potreby vzniká v konfrontácii s pedagogickou praxou, úspešnosťou alebo neúspešnosťou učiteliek a učiteľov v pedagogickej činnosti. Metódy identifikácie vzdelávacích potrieb učiteľstva školy sú málo preskúmané, neexistuje metodicky spracovaný systém identifikácie vzdelávacích potrieb na úrovni jednotlivcov i pedagogických zborov škôl, ktorý by viedol k efektívnej tvorbe plánov profesijného rozvoja prepojených na rozvojové potreby školy (zväčša sú plány orientované len na formálne vzdelávanie učiteľstva za účelom získania kreditov). V súčasnosti nie je možné hovoriť o cieľavedomom prepojení potrieb rozvoja školy s potrebami a vzdelávaním 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). Existujúci systém málo podnecuje tvorivosť a širokospektrálnosť metód učenia sa, je orientovaný len na tradičné a formalizované štruktúry metodickéj svojpomoci (prostredníctvom metodických orgánov školy). Schéma 3 vyjadruje okruh 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 3 Sieť potrieb v profesijnom rozvoji učiteľstva



Zdroj: Pavlov, 2013, s. 62

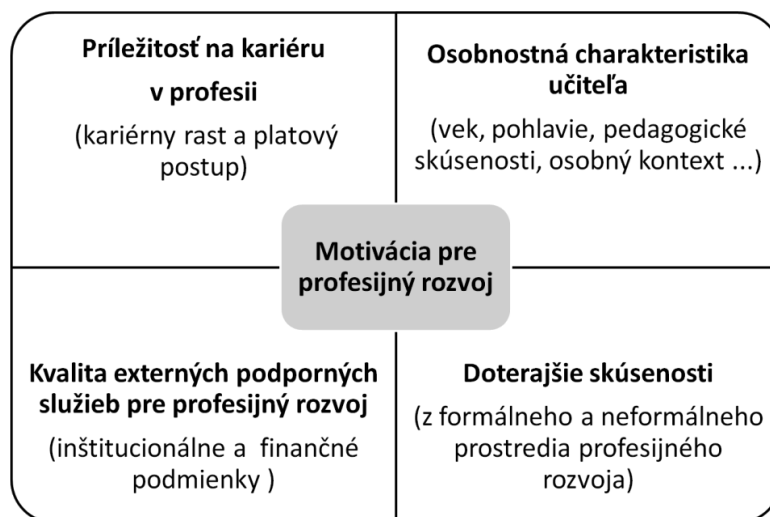
Časť učiteľstva (ich iniciatív) odmieta tlak (aj keď nepovinnej vonkajšej motivácie) a hlási sa k vnútornej motivácii založenej na profesionálnej zodpovednosti za svoj rozvoj, ktorý je prejavom ich slobodnej vôle, motivácie uspokojiť svoje vzdelávacie potreby (nielen pre finančné benefity) predovšetkým 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.).

Vlastné skúsenosti s profesijným rozvojom učiteľstva a štúdium motivačných systémov podpory profesijného rozvoja u nás i v zahraničí, nás vedú k formulovaniu zásadných faktorov utvárajúcich motiváciu (Schéma 4). 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.

Schéma 4 Faktory motivácie učiteľstva pre profesijný rozvoj



Zdroj: Pavlov, 2014, s.82

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. Učiteľia 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 sebarealizáciu). 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.

1.6 Kariéra v učiteľstve

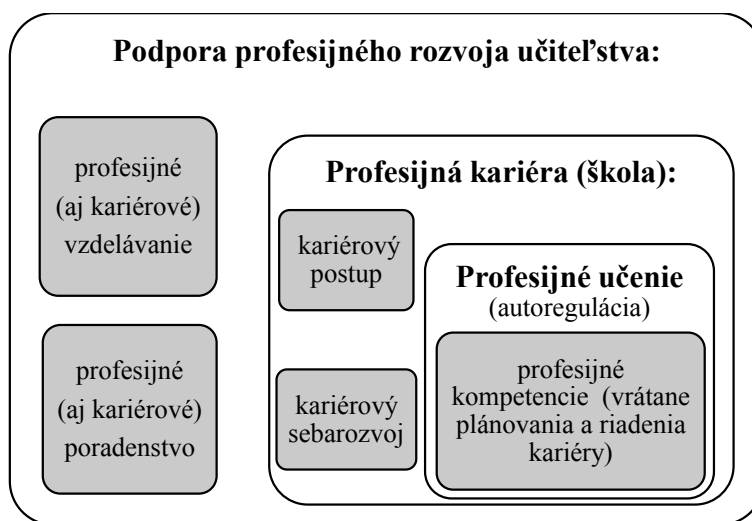
Kariéra je pojem vyskytujúci sa v súvislosti s mnohými profesiami. Profesie sa medzi sebou líšia spôsobom a dĺžkou prípravy, potrebnými vedomosťami a zručnosťami, špecifickosťou a náročnosťou vykonávanej pracovnej činnosti, vnímaním zo strany spoločnosti, či príslušníkmi profesie. V posledných rokoch sa pojem kariéra v súvislosti s učiteľstvom užíva stále častejšie a nachádzame ho v medzinárodných dokumentoch (Charta učiteľa 2002, EÚ 2018), národných stratégiách vzdelávania (Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania v SR z roku 2018) alebo rezortnej legislatíve (Profesijný zákon č. 317/2009 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.*

V Schéme 5 sme znázornili vzájomné vzťahy medzi procesom profesijného učenia prebiehajúcim v hlbokých psychických štruktúrach osobnosti človeka, ktorý je zameraný na osvojenie, prehĺbenie a rozšírenie profesijných kompetencií učiteľstva (vrátane tých, ktoré označujeme ako kompetencie pre plánovanie a riadenie profesijnej kariéry). Profesijným učením si každý jednotlivec buduje vlastnú profesijnú kariéru (kariérový

postup a sebarozvoj) v podmienkach pracoviska – školy. Všetky tieto aktivity prebiehajú v najširšom rámci podpory profesijného rozvoja učiteľstvu, ktorá mu je poskytovaná z externého prostredia (manažment školy) v podobe profesijného (kariérového) vzdelávania a profesijného (kariérového) poradenstva určeného jednotlivcom i učiacim sa tímom.

Schéma 5 Kontexty podpory profesijného rozvoja a kariéry v učiteľstve



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 (profesií), psychológii (práce), (aplikovaná) etika, andragogika (profesijná), manažment (školský), politika (vzdelávacia), ekonomika (školsťva) 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 a McMahonová (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 preberať 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 zbližovanie a integráciu kariérových teórií do ucelenejších preklenovacích rámcov či teórií. **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 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 je možno ešte doplniť o **byrokratický faktor**, ktorý chápeme ako úradné, administratívne regulovanie procesov výučby a iných pracovných činnosti v podmienkach školskej organizácie.

Kariéra v učiteľstve je dosiahnuteľný výhľad v získaní formálnych kariérových stupňov (pozícií) a príležitosť 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 sebapoňatie, 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. Učitelia, 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 profesijného 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:

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

Na národnej úrovni bol v roku 2017 ministerstvom schválený súbor profesijných štandardov pre všetky kategórie v učiteľskej profesii (MŠVVaŠ SR, 2017b). 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 expertnosti na výchovu a vzdelávanie žiakov v triede. Zo súboru profesijných kompetencií učiteľa je jeho kompetencia pre sebarozvoj najviac spätá s potenciálom kariéry. Nasledujúci výňatok zo schváleného profesijného štandardu (Tabuľka 3) 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.

Tabuľka 3 Výňatok z profesijného štandardu učiteľa pre vyššie sekundárne vzdelávanie – časť 3. Profesijný sebarozvoj

Kompetencia: 3.1 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj	
<i>Požadované vedomosti</i>	▪ poznať systém kariérového rozvoja pedagogických zamestnancov a možnosti kariérového rastu ▪ poznať metódy sebarozvoja ▪ poznať metódy výskumu a vývoja v oblasti pedagogickej praxe
<i>Požadované spôsobilosti</i>	▪ 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>	▪ 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>	▪ reflektovať a zdokonaľovať efektivitu vlastnej učiteľskej činnosti ▪ identifikovať sa s vlastnou profesiou

Zdroj: MŠVVaŠ SR, 2017

Strategický rezortný dokument *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania* na roky 2018 – 2027 (MŠVVaŠ SR, 2018) sa ku kariérovému systému v učiteľstve stavia kriticky a odporúča niektoré návrhy zmien. Uvádza opatrenia v regionálnom školstve, časť 4.2.1 Kvalitný, spoločensky rešpektovaný a primerane odmeňovaný učiteľ (MŠVVaŠ SR, 2018 s.47):

- 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.

Tieto opatrenia sú však veľmi všeobecné a neuvádzajú v duchu akej koncepcie, stratégie by sa mali realizovať. 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 sebariadenia kariérového rozvoja*. V časti kompetencií 3.2 (Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou) *o vedomosti z metód profesijného učenia sa a spôsobilosti sebriadeného a spoločného učenia a zdieľania pedagogických skúseností a inovácií*.

Na úrovni školy je otázka podpory učiteľskej kariéry obmedzená len na podporu formálneho získavania kariérových stupňov (podľa zákona), pričom manažmenty škôl rezignovali na prípravu (kariérové vzdelávanie a poradenstvo) a realizáciu kariérového rastu a ponechali ho v pôsobnosti rezortných organizácií a vôbec na nich neparticipujú. Kritický postoj k tejto situácii a potrebu viac zapojiť školský manažment do procesov formálneho kariérového rastu signalizujú domáce i zahraničné analýzy národného kariérového systému v SR (Santiago et al., 2016; MŠVVaŠ SR, 2018; Pavlov, 2017). Na tejto úrovni bude potrebné vykonať rozsiahle zmeny v poňatí manažovania profesijných kariér jednotlivcov (učiteliek a učiteľov), ale aj v manažovaní kariér pedagogických zborov škôl ako učiacich sa tímov. Rozvoj individuálnej kariéry je výsledkom vzájomného pôsobenia medzi jednotlivcami, ale aj medzi nimi a organizáciou (školou), ponúkajúcou podporu a možnosti zodpovedajúce cieľom školy i potrebám učiteľstva. Na Slovensku absentujú efektívne modely podpory profesijného rozvoja (vrátane kariérového vzdelávania a poradenstva) na úrovni škôl. Ich aplikáciou by bolo možné zlepšiť procesy plánovania a riadenia kariéry na úrovni organizácie i jednotlivcov (Pavlov – Krystoň 2017). Kariéra na úrovni organizácie i jednotlivca v učiteľskej profesii, ako sme načrtli vyššie, vykazuje mnoho špecifických znakov. Napriek tomu existujú spoločné znaky pre všetky profesie, ktoré nachádzajú uplatnenie aj v učiteľstve. Patria k nim: plánovanie kariéry, ktoré smeruje k hľadaniu „vlastnej cesty pracovným životom“ (stanovenie individuálnych profesijných cieľov, ktoré zohľadňujú osobné postoje, motiváciu, záujmy, hodnoty, zručnosti a schopnosti, priority a požiadavky zamestnanca) a riadenie kariéry, ktoré umožňuje rozvinúť potenciál učiacej sa bytosti pre celoživotné pôsobenie v profesii.

Ako jedno z odporúčaní pre rozvoj politík a systémov celoživotného poradenstva (ELPGN, 2016, s. 13–14) sa uvádza zručnosť riadenia vlastnej kariéry. Ide o súbor kompetencií (vedomostí, zručností a postojov) pre riadenie vlastnej kariéry sa u jednotlivcov, neustále vyvíja, uspokojuje potreby, umožňuje vo všetkých fázach vývoja riadiť svoje vzdelávacie a pracovné životné dráhy. Tieto kompetencie sa týkajú osobného riadenia (sebe samého a svoje schopnosti a záujmy, sebahodnotenie, sociálne zručnosti či plánovanie), riadenia vzdelávania (účasť a zapojenie sa do učenia či chápania vzťahu medzi sebou samým, vzdelávaním a prácou) a riadenia kariéry (získavanie, vyhodnocovanie a analýza informácií o vzdelávacích a pracovných príležitostiach a ich požiadavkách, priradení týchto informácií ku znalosti seba samého, kariérové rozhodovanie a uskutočňovanie úspešných prechodov). Utváranie kariérovej identity

predstavuje nepretržitý proces rozvoja. V kontexte formálneho vzdelávania platí, že osvojenie zručností pre riadenie vlastnej kariéry prispieva k zapojeniu do vzdelávania jeho výsledkom, k posilneniu vlastnej zamestnateľnosti, výkonnosti podniku, kariérnemu a pracovnému postupu, k produktivite a mobilite pracovnej sily, konkurencieschopnosti, k prosperite jednotlivcov a ich orientácii na úspech, identifikácii stratégií a úloh nevyhnutných na dosiahnutie cieľov. Kompetencie pre riadenie vlastnej kariéry (Career Management Skills – CMS) predstavujú súbor vedomostí, zručností a postojov, pomocou ktorých môžu jednotlivci aj skupiny štruktúrovane zhromažďovať, analyzovať, syntetizovať a organizovať informované a samostatné riadenie vlastnej vzdelávacej, profesijnej a životnej dráhy. Podľa Neary, Dodd a Hooley (2015) ide o opis schopností, atribútov, postojov a vedomostí, ktoré potrebujú jednotlivci, aby mohli riadiť svoju kariéru počas celého života. Vo vzdelávacej paradigme sa tento koncept stáva jedným z kľúčových cieľov celoživotného poradenstva. Kariérne riadiace schopnosti sú kompetencie, ktoré jednotlivcom pomáhajú identifikovať svoje existujúce zručnosti, rozvíjať ciele učenia sa v kariére a prijímať opatrenia na ich zlepšenie kariéry. Riadenie kariéry môže byť chápané v tomto zmysle ako „proces samoregulácie činností“, ktorý zahŕňa definovanie jednotlivca jeho kariérne ciele“, mapovanie kontextu, plánovanie niekoľkých krokov na dosiahnutie kariéry a vzdelávacie ciele, vykonávanie akcií v reálnom svete, hodnotenie a analýza spätnej väzby.“ Hašková a Vaculík (2016, s. 89–90) tematickou analýzou mnohých existujúcich konceptov identifikovali tieto kariérové kompetencie:

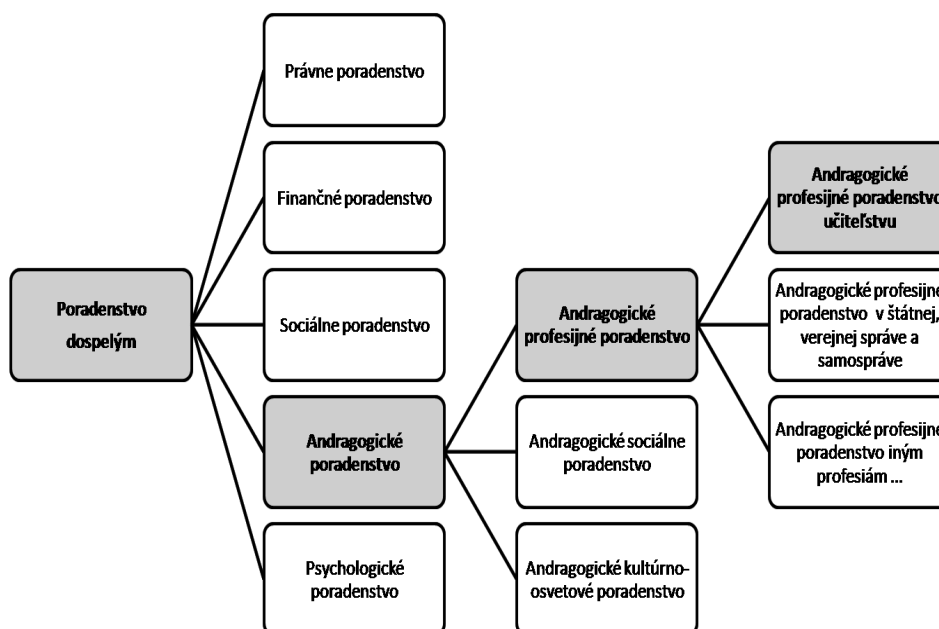
- *Sebapoznanie a pozitívne sebapoňatie* obsahuje povedomie o vlastných vedomostiach, zručnostiach a kompetenciách, hodnotách, doterajších úspechoch, potenciály pre ďalší rozvoj i predstavu ideálneho budúceho života a súčasne vytvorenia, udržania a komunikácie pozitívneho sebapoňatia, ktoré umožňuje rozvoj vlastného potenciálu a využívanie kariérnych príležitostí.
- *Pozitívna interakcia s ostatnými a networking* odkazuje k sebavedomému a efektívnemu konaniu s druhými a k vytváraniu pozitívnych vzťahov, ktoré sú dôležité pre vlastnú kariérnu dráhu, vrátane zamestnávateľov, širších sietí i online priestoru.
- *Reagovanie na zmeny a rast v priebehu života* vrátane udržiavania rovnováhy medzi osobnými, vzdelávacími a pracovnými rolami s cieľom dosiahnuť *well-being (work-life balance)*.

- *Zapojenie a pozitívny prístup k celoživotnému učeniu* vrátane porozumenia jeho prínosom.
- *Efektívne spracovávanie kariérnych informácií*, tzn. kompetenciu nájsť, vyhodnotiť a využiť informácie pre vyhľadanie, vytvorenie a/alebo udržanie práce.
- *Kariérne rozhodovanie* zahŕňa kompetenciu realizovať konštruktívne, optimistické a sebavedomé kariérne rozhodnutia s využitím predchádzajúcich skúseností.
- *Zapojenie do riadenia vlastnej kariéry* vrátane prevzatia zodpovednosti za proces riadenia kariéry, uplatňovanie kompetencií pre nájdenie, vytvorenie a/alebo udržanie pracovného miesta, kreativita a inovatívnosť v prístupe k vlastnej kariére, uvedomenie si vlastných stereotypov pri budovaní kariéry a snaha o ich elimináciu.
- *Porozumenie roli jednotlivca v spoločnosti a širším súvislostiam* medzi prácou jedinca, komunitou, národnou a globálnou spoločnosťou a ich vzájomnými vplyvmi.

Nástrojom systémovej podpory profesijného rozvoja učiteľstva môžu byť rôzne modely kariérových systémov (profesijný rozvoj, ale nie je možné stotožniť s profesijnou kariérou). Ich podstatou je vytvárať podmienky pre podporu aktivít profesijného rozvoja smerujúcich ku zlepšeniu kvality pedagogickej činnosti. Systém podpory profesijného rozvoja učiteľstva na Slovensku vo svojich východiskách málo korešponduje s požiadavkami, ktoré formulovala Európska komisia (2012, s. 31 – 33): „Predovšetkým by mali všetky členské štáty zabezpečiť, aby bol profesijný rozvoj učiteľov integrovaný do individuálnej kariéry jednotlivých učiteľov a do školských a systémových zmien a aby bol v súlade s kontinuálnym profesijným rozvojom, spätnou väzbou, povýšením a odmeňovaním. Vzdelávanie, ktoré zlepšuje individuálne kompetencie, musí byť doplnené efektívnou spoluprácou medzi učiteľmi, aby dokázalo produkovať lepšie vzdelávanie učiteľov aj žiakov“.

Vyššie charakterizovaný potenciál učenlivosti človeka nás sprevádza celý život v rôznych prostrediach a podmienkach. Je tomu tak aj v pracovnom živote, kde je v úzkom vzťahu k profesijnej kariére jednotlivca. V schéme 6 ilustrujeme, ako je možné z najširších súvislostí celoživotného poradenstva dospelým odvodiť poradenstvo andragogické pre komponenty, v ktorých sa realizuje edukačný rozvoj človeka (profesijný – resp. kariérny, záujmový – resp. voľnočasový a sociálny – resp. resocializačný).

Schéma 6 Andragogické kariérové poradenstvo učiteľstvu v sústave celoživotného poradenstva



Účelom poradenskej služby je pomáhať počas profesijnej dráhy klientom vyrovnať sa s požiadavkami na výkon profesie, ktoré vyžadujú individualizovanú a špecializovanú poradenskú službu, aby aktualizovali svoje profesijné kompetencie. Ide o poradenstvo v individuálnych (skupinových, školských) vzdelávacích potrebách pri výkone učiteľskej profesie, ktoré sú riešiteľné vzdelávaním a učením sa. Cieľom je poradenskými metódami dosiahnuť nápravu stavu, ktorý bol príčinou objednávky klienta. Andragogické poradenstvo má dve dimenzie. Formatívna aktivizuje (podnecuje,

usmerňuje motiváciu) svojpomoc k sebaučeniu, posilňuje profesijnú identitu a integritu ako preventívne nástroje zvládnutia procesov napr. stresu, vyhorenia, rezignácie na permanentné profesijné učenie a pod. Informatívna znamená informovať (učiach sa jednotlivcov i tímy) o vzdelávacích potrebách, alternatívach v riešení pracovných úloh, nasmerovaní a vyhľadani efektívnych programov a stratégií vzdelávania a efektívneho profesijného učenia.

Medzi fundamentálne úlohy andragogického poradenstva je možné zaradiť poradenstvo v autoregulácii (sebariadení) procesov učenia u dospelých (Čáp – Mareš 2007; Mareš, 2013; Zelina, 2017). Ide o málo teoreticky prebádaný a prakticky overený koncept podpory profesijného rozvoja zamestnancov (aj v učiteľstve). Pritom prechod od heteroregulatívneho k autoregulatívne mu učeniu a sebarozvoju človeka je podľa Zelinu (2017, s. 235) vysoko perspektívny. **Andragogické poradenstvo by malo zahŕňať nielen diagnostiku úrovne autoregulácie v učení dospelých, ale aj poradenstvo v následnej intervencii (aplikácii) v podobe efektívnych stratégií učenia sa.** Prvky andragogického poradenstva nachádzame najmä v konceptoch študijného poradenstva (Freibergová, 2007). Pokusy o jeho širšie uchopenie v poradenských systémoch sú v prácach Oravcová, 2013; Langer, 2017; Mayer, 2017, ale doposiaľ ucelený teoretický koncept kariérového poradenstva založený na andragogických východiskách, ani aplikačné možnosti v profesiách, predstavený nebol. Z obsahového, ale aj procesuálneho hľadiska formálneho objektu učiteľskej andragogiky, je najmenej rozvinuté (vedecky prepracované) andragogické poradenstvo učiteľstvu, ktoré predstavuje formu odbornej podpory rozvoja profesijných kompetencií, a to cestou zefektívnenia profesijného učenia na úrovni jednotlivca (učiteľa a členov školského manažmentu), s predpokladaným dosahom na úroveň celej organizácie (školy a výchovno-vzdelávacích procesov). V riadení kariérneho rozvoja je dôležité či určitá aktivita prináša prospech jednej alebo oboom stranám (jednotlivec vs. organizácia) alebo nakoľko je nezávislá. Kariérové poradenstvo býva považované za nezávislé prinášajúce prospech primárne jednotlivcom a sekundárne aj organizáciám. Kariérový rozvoj zahŕňa viac procesy orientované primárne na potreby organizácií a sekundárne jednotlivcov (CEDEFOP, 2010, s. 28).

V učiteľstve sa viac než v iných pomáhajúcich profesiách stretávame s určitými špecifikami výkonu profesie, s ktorými sa musí učiteľka a učiteľ pri svojej práci efektívne vyrovnat':

- dynamika spoločenských zmien a náročnosť požiadaviek na profesiu;
- nízka prestíž a status profesie;
- psychická náročnosť profesie;
- nízke sebapoňatie a sebaobraz učiteľstva;
- celoživotné učenie, aktualizácia, inovácia profesijných kompetencií (kariérny systém);
- široké spektrum sociálnych kontaktov (rodičia, kolegovia, iní dospelí);

Učiteľka a učiteľ ako klienti andragogického poradenstva môžu byť nositeľmi istých zvláštností, ktoré vyplývajú z charakteru profesie:

- myslia, že sú špecialisti na učenie iných, teda musí učeniu rozumieť,
- myslia, že ovládajú rolu poradcu, pretože v nej neustále vystupuje,
- chápu svoju rolu ako experta na učenie a poradenstvo „nedospelých“,
- nemajú skúsenosti s praktickým využívaním poradenstva pre dospelých (napr. rodičov),
- nemajú skúsenosti s identifikovaním svojich slabých a silných stránok v učení (docility),
- nemajú skúsenosti ako sebariadit' svoje vlastné učenie,
- nechápu svoju profesiu ako kariérne povolanie.

Okrem naznačených zvláštností profesie, identifikujeme v praxi podpory profesijného rozvoja (vrátane poradenstva) učiteľstva napätie medzi dvomi perspektívami. Rozpor ponúka voľbu z dvoch možností, pričom každá z nich má svoju legitimitu, stoja proti sebe (je zložitú uviesť ich do súladu), ale vytvárajú príležitosť na teoretické skúmanie a hľadanie optimálnych praxeologických riešení. Medzi najvýraznejšie rozpory v teórii i praxi profesijného rozvoja učiteľov počítame (Pavlov, 2013, s. 8):

- Rozpor medzi požiadavkami na výkon profesie a jej aktuálnym výkonom („očakávania – reálne možnosti“).

- Rozpor medzi poňatím učiteľky a učiteľa ako autonómnej osobnosti a direktívne riadeným zamestnancom verejného školstva („*vnútená autonómia – oslobodzujúca direktivita*“).
- Rozpor medzi centralizovaným a decentralizovaným modelom riadenia procesov podpory profesijného rozvoja („*nedôvera – dôvera*“).
- Rozpor medzi poňatím tradičných a aktivizujúcich metód profesijného vzdelávania („*učenia sa po práci – učenia sa pri práci a v práci*“).
- Rozpor medzi rozvojovými potrebami školy a individuálnymi potrebami profesijného rozvoja učiteliek a učiteľov („*čo vyžaduje moja škola – čo potrebujem ja*“).

Naznačené zvláštnosti a dilemy profesie každý jednotlivec spracúva a rieši sebe vlastným spôsobom a môže pri tom prežívať nemálo ťažkostí a problémov, s ktorými je konfrontovaný. Niektoré je schopný zvládnuť sám, pri niektorých očakáva pomoc a radu. V Schéme 7 ilustrujeme základné komponenty a vzťahy andragogického (kariérového) poradenstva a vzdelávania učiteľstva na úrovni jednotlivca – ako jeho kompetencie pre plánovanie a riadenie kariéry, na úrovni školy – ako poradenstvo poskytované za účelom formálneho kariérového rozvoja, ale aj individuálneho kariérového sebarozvoja a na úrovni spoločnosti – ako legislatívne zakotvenie národných kariérových systémov učiteľstva, ale aj sústavnú a systematickú podporu školám na realizáciu vlastného kariérového vzdelávania a poradenstva učiteľstvu.

Schéma 7 Úrovně andragogického poradenstva (jednotlivec – škola – spoločnosť)



Andragogické kariérove poradenstvo v učiteľstve, je relatívne novým edukologickým pojmom, resp. pohľadom, ktorý zdôrazňuje legitimitu a význam andragogickej intervencie v špecifických podmienkach výkonu učiteľskej profesie. Andragogickým kariérnym poradenstvom učiteľstvu rozumieme vedecky zdôvodnené, zámerné intervencie do sebariadenia kariéry jednotlivcov alebo pracovných tímov s cieľom podporiť ich profesijný rozvoj. Predstavuje komplex poradenských služieb, ktoré sa orientujú na cieľové skupiny:

- manažment škôl pri vytváraní podmienok a systémovú podporu a rozvoj individuálnej profesijnej kariéry zamestnancov i pedagogického zboru školy ako celku,
- učiteľky a učiteľov pri riadení vlastnej kariéry v profesii (ako jednotlivcov aj pracovné tímy). Ide najmä o nastavenie subjektívne vnímaných vlastných schopností, profesijného sebaopätia, sebaobrazu (presvedčenie, hodnoty, motívy a iné) smerujúceho k prekonávaniu prekážok, sebadôvere, stabilizácii a novým perspektívam sebarozvoja,

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

Limity andragogického profesijného poradenstva sú na individuálnej úrovni, kde je determinujúcim faktorom psychofyzický stav jednotlivca (andragogické poradenstvo má edukačné, nie terapeutické ciele), ako aj na tímovej úrovni (skupiny učiteľov) kde je intervenovanie limitované dobrovoľnosťou, transparentnosťou a obojstranne akceptovanou časovou ohraničenosťou kontraktu na riešenie problému za predpokladu súhlasu všetkých zúčastnených. Dôležitým faktorom je aj miera akceptácie poradcu v škole a podpora danej intervencie zo strany (školského) manažmentu. **Andragogické kariérové poradenstvo učiteľstvu okrem svojich základných poradenských funkcií a cieľov plní aj špecifické úlohy:**

- umožniť učiteľkám a učiteľom lepšie porozumieť širšiemu kontextu svojej úlohy vo svete práce, dynamike spoločenských a ekonomických zmien;
- rozvíjať vlastnú sebaúčinnosť (self-efficacy);
- utvárať profesijnú identitu a integritu;
- motivovať, podnecovať a posilňovať potenciál docility;
- prevziať zodpovednosť za svoj rozvoj, kariéru, vzdelávanie (self-regulated learning) ako samostatné a zodpovedné rozhodnutie o predmete učenia, monitorovaní jeho priebehu, regulácie, kontroly a hodnotení dosiahnutia cieľov a ich dopadov na vlastnú profesionalitu.

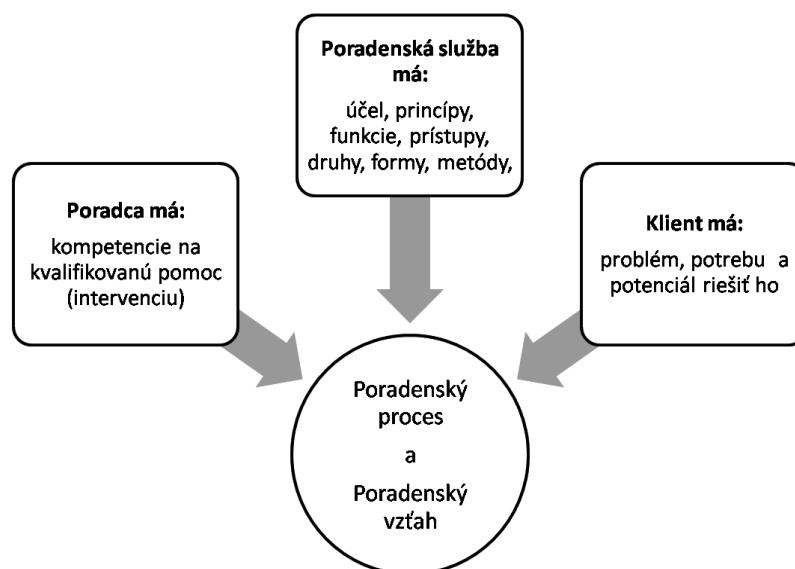
Špecifické bariéry, ktoré môžu byť prekážkou v efektívnom poradenskom procese učiteľstvu (pôsobia jednotlivo alebo v kombinácii, trvale alebo dočasne, sú závažné alebo menej závažné a ľahko odstrániteľné) súvisia so:

- **zvláštnosťami výkonu učiteľskej profesie** (výkon pedagogickej činnosti uzavretý v podmienkach triedy nedospelých žiakov; zväčša ponuka formálneho vzdelávania, skôr všeobecná revitalizácia poznatkov, než vzdelávanie podľa potrieb učiacich sa; málo rozvinutá teória praxe podpory profesijného rozvoja; prevládajúci názor o nízkej účinnosti profesijného učenia; neadekvátnosť a nedostupnosť relevantnej vzdelávacej ponuky; priestor a čas na organizované vzdelávanie limitovaný po školskej výučbe a iné),

- **zvláštnosťami práce v školskej organizácii** (nízka úroveň podpory pre profesijný rozvoj a kariéru zo strany vedenia školy, nízka miera spolupráce, absencia monitorovania a evalvácie rozvoja kompetencií pre kariérny sebarozvoj a iné),
- **zvláštnosťami osobnosti** (individuálna pracovná skúsenosťou, postoj k ďalšiemu vzdelávaniu a kariére v profesii, nízke sebavedomie a motivácia, neznalosť vlastných rozvojových potrieb, zlý manažment času, zložitosť a záťaž životných rolí a rodinných povinností, nedostatok finančných zdrojov a iné).

V Schéme 8 sú názorne zobrazené kľúčové komponenty poradenstva, ktoré vstupujú do vzájomných vzťahov v poli poradenského procesu (neosobný aspekt) a vzťahu (osobný aspekt). Ide o poradenskú službu (sociálno-ekonomický aspekt), jej užívateľa – klienta (psychosociálny aspekt) a poskytovateľa – poradcu (profesijne inštitucionalizovaný aspekt). Toto schematické znázornenie vyhovuje potrebám akéhokoľvek druhu poradenstva (psychologického, sociálneho, andragogického, ale aj finančného a pod.), ale každý z nich obsahuje určité zvláštnosti reflektujúce potreby klientov, ktoré ho robia prakticky jedinečným a nezastupiteľným.

Schéma 8 Komponenty poradenského kontextu



Poňatie poradenstva označujúceho deficit je nahradené novou paradigmou – poňatím ako integrálnej súčasti celoživotného učenia (pomoc k svojpomoci), kde rozvoj kariéry nevychádza len z racionálneho, ekonomického základu, ale zohľadňuje potreby človeka ako celku (Peavy, 2013). Zakomponovanie prvkov efektívnych prístupov moderných poradenských systémov (naratívne, socio-dynamické, systemické, konštruktivistické a kompetenčné), umožní riešiť problémy na úrovni jednotlivca aj na úrovni organizácie. Kľúčová pre andragogické poradenstvo bude orientácia na podporu a rozvoj tých profesijných kompetencií učiteľov, ktoré úzko súvisia napr. s konceptom akademického optimizmu, subjektívne vnímanej zdatnosti a mentálneho nastavenia (Gréger a kol., 2015, s. 136 – 152; Koubek – Janík, 2015, s. 47 – 67) alebo pedagogických vedomostí učiteľstva (Guerriero, 2017), ktoré sú v ostatnom čase predmetom bohatého výskumu. V uvedených konceptoch bude andragogické poradenstvo intervenovať inovačnými stratégiami podpory profesijného učenia, individuálnym prístupom (kontraktom) bez striktnej štandardizácie priebehu (dĺžky a frekvencie poradenskej podpory atď.), ktorá je predpokladom variantného (neterapeutického) využitia a individuálneho nastavenia (od jednorazových po dlhodobé kontrakty), smerujúceho k zvýšeniu individuálnej integrity, reflektívnosti a samostatnosti dospelých. Preventívny potenciál spočíva v psychohygienickom efekte poradenstva, ktoré sa stáva priestorom pre rekonštrukciu a konceptualizáciu skúseností jednotlivca, uplatnenie holistického prístupu v zmysle sprevádzania v profesijnom rozvoji, so zohľadnením referenčného rámca viazaného na biografiu, aktuálne (životné) situácie a profesijné potreby.

Riadené rozhovory s učiteľmi a riaditeľmi škôl v otázke učiteľskej kariéry nám umožnili vysloviť hypotézu o rozporoch (protirečeniach), ktoré sprevádzajú tento konštrukt v ich výpovediach. Identifikovali sme tri kľúčové rozpory, ktoré sú v pozadí diskusie o učiteľskej kariére, sú vždy prítomné v zmysle, že sa na nich dovolávajú, ak chcú niektoré súvislosti vysvetliť, ospravedlniť, či vidieť v perspektíve.

- 1. Rozpor:** Očakávanie neustáleho rozvoja, gradácie profesijného výkonu počas celej doby zamestnania je v protirečení s úbytkom síl, starnutím, vyhasínaním, frustráciou a obavami zo straty profesijnej suverenity.
- 2. Rozpor:** Inštitucionálne požiadavky a metódy podpory budovania učiteľskej kariéry sú v protirečení s individuálnymi potrebami, predstavami o profesionalite a sebarealizácii v profesii.

- 3. Rozpor:** Požiadavka na celoživotné učenie sa, otvorenosť moderným inováciám je v protirečení so silnejúcou neistotou, obavami experimentovať a hľadať nové, ale aj frustráciou z nepochopenia meniaceho sa sveta alebo rezignácie z neúspechu zo zápasov o jeho zmenu.

Všetky protirečenia prirodzene môžu a nemusia byť prítomné a v rôznej miere a intenzite ovplyvňovať profesionalitu učiteľa. Všetky rozpory je možné eliminovať vhodnou intervenciou a podporou. Model rozvoja a podpory kariéry v učiteľskej profesii sa opiera o koncepty univerzálnych kariérových teórií a špecifiká, ktoré sme identifikovali v praxi podpory profesijného 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? Chcú 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 profesijnom 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.

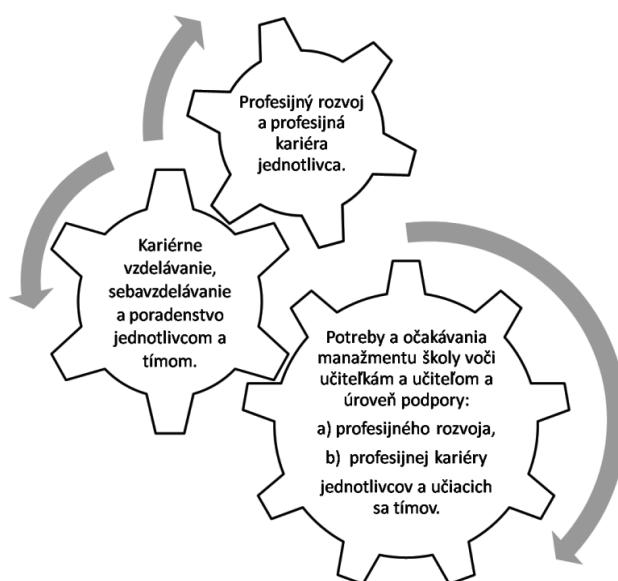
3. Osobnostné charakteristiky jednotlivca. Každé úsilie o zlepšovanie ľudskej činnosti (vrátane pracovnej) vyžaduje vysokú mieru autoregulácie (sebariadenia), ktoré sa prejavuje ako rozhodovanie ovplyvňujúce kariérovú perspektívu človeka. Kariéra v dôsledku miery sebariadenia môže mať vzostupný, ale 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 profesijného rozvoja a profesijného učenia sa učiteľstva na školách je predmetom štúdia učiteľskej andragogiky (Pavlov – Krystoň 2017), ktorá zahŕňa aj andragogické profesijné (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 profesijný rozvoj. Predstavuje komplex poradenských služieb, ktoré sa orientujú na cieľové skupiny:

- manažment škôl pri vytváraní podmienok a systémovú podporu pre rozvoj individuálnej profesijnej 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, profesijného sebaopätovania, sebaobrazu (presvedčenie, hodnoty, motívy a iné) smerujúceho k prekonávaniu prekážok, sebadôvere, stabilizácii a novým perspektívam sebarozvoja, ale aj zosúladenie vlastných kariérových plánov s potrebami školy.
- poradcov kariérového rozvoja učiteľiek, učiteľov a manažmentu škôl, ktorí majú osvojené potrebné kompetencie na poradenskú činnosť.

V Schéme 9 sú obsiahnuté dve komplementárne úrovne kariérového rozvoja v učiteľstve (škola a jednotlivec). Obe by mali vytvárať funkčný rámec pre naplnenie očakávaní, potrieb a rozvojového potenciálu oboch zúčastnených strán. Vnútorný súlad a funkčnosti oboch úrovní uvádza do pohybu kariérové vzdelávanie a poradenstvo.

Schéma 9 Komponenty podpory učiteľského kariérového rozvoja na škole



Poňatie učiteľskej kariéry je odlišné z aspektu všeobecných teórií kariérového vývinu (ako sme naznačili vyššie) alebo výskumov o učiteľskej profesii (napr. etapy profesijnej dráhy, vývoja). Kým prvé sú produktom teoretického bádania najmä v oblasti poradenskej psychológie, pracovnej psychológie a ich účelom je teoreticky rozumieť a prakticky intervenovať v pomoci kariérovému vývinu človeka (nedospelého rozhodujúceho sa pre voľbu povolania, ale aj dospelého človeka usmerňujúceho svoj kariérový sebarozvoj na pracovisku), ďalšie vznikli na podloží skúseností a empirických zistení z praxe profesijného vývoja učiteľov. Je pre nich charakteristické, že sa zakladajú na mnohopočetných pokusoch viac či menej úspešne definovať profesijnú dráhu v učiteľstve na niekoľkých kariérnych stupňoch (etapách, fázach) profesijného vývinu počas výkonu povolania. Náš koncept je založený na kritériu docility – potenciálu učiteľnosti (tzn. toho čo sa učelia učia, aké majú ciele v učení počas profesijného vývinu). Kladieme si otázku ako sa líšia učelia počas profesijnej dráhy v závislosti na svojich vzdelávacích (učebných) potrebách a cieľoch, ako úspešné sú ich učebné

stratégie. Existujú implicitné ciele (neuvedomené) vyvolávajúce reaktívne, neplánované učebné aktivity a potom explicitne formulované (uvedomované) slúžiace ako dôvody pre vyhľadávanie vzdelávacej ponuky rôznych poskytovateľov a plánovanú zmenu. Predpokladáme, že učitelia sa v profesijnom vývoji líšia v tom čo, prečo a ako sa chcú (potrebujú) učiť. Tento koncept v sebe zahŕňa psychologické (potenciál pre učenie) i sociálne aspekty (skúsenosti z praxe).

1.7 Model podpory profesijného učenia na škole

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 4) 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 učitelia).

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 vzájomnej podmienenosti a prepojení s ostatnými.

Tabuľka 4 Model podpory profesijného rozvoja učiteľov na škole

PROFESIJNÉ UČENIE SA	ÚROVEŇ	KRITÉRIÁ	INDIKÁTORY	KRITÉRIÁ
	A) ŠKOLA	Vzdelávací program	Súčasťou je vízia profesijného rozvoja a kariéry a podpora spoločného učenia.	AUTOEVALVÁCIA ŠKOLY – SPÄTNÁ VÄZBA – SEBAREFLEXIA
		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	Učiteľia sa vzdelávajú v súlade s víziou školy.	
			Učiteľia sa vzdelávajú v súlade s vlastnými potrebami a kariérovým plánom.	
		Seba - vzdelávanie	Učiteľia realizujú akčný pedagogický výskum.	
			Učiteľia zdieľajú reflektované poznatky a skúsenosti z procesu výchovy a vzdelávania žiakov, ale aj sebarozvoja v tímovom učení sa.	

Zdroj: upravené podľa Pavlov- Krystoň (2017, s. 40).

Model podpory má inštrumentálnu (slúži ako návod), evalvačnú (slúži na hodnotenie), ale aj organizačnú funkciu. Jeho aktuálna podoba sa vyvíjala v závislosti na teoretickom poznaní a praktickom overení v podmienkach škôl. Poskytuje prehľadnú ukážku komponentov tvoriacich univerzálnu situáciu podpory profesijného učenia na škole (nezávisle na jej stupni, druhu, či type). Pre hlbšie 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 kontinuálneho 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). 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 rozvojových potrieb učiteľov a vzhľadom na profiláciu školy ich zosúladí s víziou, pomenuje hlavné priority podpory profesijného rozvoja učiteľov na škole.

2. Plán kontinuálneho vzdelávania obsahuje aj iné spôsoby podpory profesijného rozvoja (vrátane poradenstva). Plán kontinuálneho vzdelávania je podľa zákona NR SR č. 317/2009 Z. z. v platnom znení povinnou súčasťou plánovania na škole, za ktorý zodpovedá jej riaditeľ. Analýza plánov kontinuálneho vzdelávania 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.**

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. 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 su 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 učitelia zdieľajú reflektované poznatky a skúsenosti z procesu výchovy a vzdelávania žiakov, ale aj sebarozvoja v tímovom učení sa.

2 PROFESIONALITA UČITEĽA A JEJ PODOBY V SÚČASNOM DISKURZE O JEHO PROFESIJNOM ROZVOJI

V 17. storočí píše Ján Amos Komenský vo svojom diele *Didactica Magna* o didaktike ako umení naučiť všetkých všetkému. Nemá potrebu špeciálne sa venovať otázke profesionality učiteľa, lebo v jeho ponímaní byť dobrým učiteľom je determinované mierou jeho prijatia role „služobníka prírody“. Spoločenská potreba rozvinúť diskurz o profesii a profesionalite učiteľa vzniká až v 20. storočí v dôsledku prevratných politických a vedecko-technických zmien v rámci tzv. západného civilizačného okruhu, ktoré sa podpísali aj na ponímanie fungovania školy ako inštitúcie. Osobitne v období po druhej svetovej vojne sa dynamicky menia spoločenské podmienky v ktorých funguje škola ako inštitucionálne prostredie učenia sa, čo sa zásadným spôsobom odrazilo v zmene vzdelávacích politík hlavne od osemdesiatych rokov minulého storočia. Day a Gu (2010) v tejto súvislosti uvádzajú, že kľúčové faktory, ktoré tieto zmeny determinovali súviseli s politickou požiadavkou oslabovať v škole tie jej kvalitatívne ukazovatele, ktoré nesúviseli v narastajúcou požiadavkou obstať v hospodárskej súťaži a zabezpečiť sociálnu kohéziu. To viedlo postupne k útlmu liberálno-humanistických tradícií vo vzdelávaní, ktoré charakterizovala viera vo vnútorné, neinštrumentálne hodnoty vzdelávania v prospech funkcionálneho pohľadu na školu. Tieto javy viedli aj k novým vymedzeniam hraníc učiteľskej autonómie, ktoré boli stále viac determinované centrálnymi aktérmi vzdelávacej politiky (Day - Gu, 2010).

Učiteľ, jeho profesionalita a profesijná autonómia boli historicky vždy úzko späté s tým, ako spoločnosť vnímala význam postavenia jednotlivca v nej a funkciu vzdelávania pri jeho formovaní ako účastníka budovania verejného blaha. Či už to bol sokratovský archetyp učiteľa filozofa, vyplňajúceho čas oslobodenia sa jeho zverencov od starostí každodennosti (scholé) starostlivosťou o ich dušu (paidea), alebo už spomínaného Komenského služobník prírody povolaný k náprave vecí ľudských. Riesman (2007) vo svojej štúdii o zmenách amerického charakteru vymedzil tri typy učiteľa, v súlade s tromi historickými typmi osobnosti – tradične riadená osobnosť, vnútorne riadená osobnosť a zvonka riadená osobnosť. Tradične riadená osobnosť je formovaná spoločnosťou zabezpečujúcou svoju existenciu rituálmi, obyčajmi a náboženskými normami tak, že ani nemá potrebu hľadať nové riešenia na existujúce problémy. Postavenie jednotlivca v spoločnosti je vymedzené veľmi presnými a nemennými funkčnými vzťahmi.

Nástupom modernity v renesančnej spoločnosti sa presadzuje vnútorne riadený typ osobnosti. Schopnosť vnútorného riadenia nadobúda človek cieleným výchovným pôsobením v jeho ranom detstve, kedy ho dospelí vybaví akýmsi vnútorným gyroskopom (Riesman, 2007), ktorý mu ukazuje správny smer, ktorým sa má v priebehu svojho života uberať kdekoli sa ocitá, či sa upevňuje jeho pocit, že svoj život má vo vlastných rukách. Ako ideové rodisko zvonka riadeného osobnostného typu identifikoval Riesman (2007) vo veľkých mestách industriálnej euro-atlantickej civilizácie. Je to typ povrchného, rozhadzovačného ale priateľského človeka, ktorý sa cíti menej istý sám sebou, svojimi hodnotami a viac sa domáha súhlasu druhých, ktorými sú hlavne jeho vrstovníci. Ich prítomnosť v jeho živote je sprostredkovaná hlavne masovokomunikačnými prostriedkami. Ciele, ktoré sleduje takto človek, sú premenlivé. Čo je trvalé, je usilovné sledovanie signálov zo strany „tých druhých“. Podstatné už nie sú nejaké zvnútornené hodnoty, ale miera obľúbenosti u príslušníkov referenčnej skupiny (Riesman, 2007). Tieto historické posuny vo vnímaní osobnosti menia aj konfiguráciu spoločenských autorít, kde svoje miesto zaujíma aj vychovávateľ/učiteľ. D. Riesman sa venuje hlavne postaveniu učiteľa v štádiách vnútorne riadeného a zvonka riadeného osobnostného typu. Škola sa v období vnútorne riadenej osobnosti viaže na stredostavovské rodiny ako prostriedok povznesenia dieťaťa nad postavenie rodičov. Preto sa učiteľ v škole zaoberá prevažne neosobnými záležitosťami, dôraz sa kladie na intelektuálny obsah. Po dieťati sa nežiada, aby bolo „samo sebou“ a škola ani nesmeruje k tomu, aby sa „podobala skutočnému životu“. Od učiteľa sa očakáva, aby žiaci zvládli učivo podľa učebných osnov a nie to, aby to pre nich bolo zábavné. Škola utvrdzuje dieťa, že záleží na tom, čo dokáže a nie na tom, ako pekne sa dokáže usmievať, alebo ako sa stavia k spolupráci (Riesman, 2007). Školu a rolu učiteľa v období zvonka riadenej osobnosti vníma Riesman pomerne kriticky. Jej základy vidí v hnutí pokrokových škôl fungujúcich na princípoch reformnej pedagogiky, ktorej pôvodným cieľom bolo rozvinutie detskej individuality. „Dnes sa už však mnohokrát pokroková výchova prestáva byť pokrokovou, potom, čo u ľudí zosilnilo riadenie zvonka, môžu kedysi oslobodzujúco pôsobiace výchovné metódy viesť dokonca k tomu, že prekážajú rozvoji individuality...“ (Riesman, 2007, s. 110). Učiteľ tu vystupuje ako mienkotvorný činiteľ, ktorý orientuje svojich žiakov v premenách vkusu a šíri myšlienku, že „ani tak veľmi nezáleží na usilovnosti žiakov pri nadobúdaní znalostí, ako skôr na ich skupinovom prispôbení sa, na ich spolupráci a dôkladne štylizovanej a obmedzenej iniciatíve a vodcovstve... Zvlášť závažná je skutočnosť, že spolupráca a vodcovstvo, ktoré sú

deťom vťepované a ktoré sa od nich očakáva, sú často len bezobsažné pojmy“ (Riesman, 2007, s. 113).

Začiatok 21. storočia priniesol krízu vzdelanosti, školy a s tým súvisiacu krízu profesionality učiteľa, ktorý sa musí profesijne vyrovnáť so skutočnosťou, ktorá je poznačená vyvrcholením štádia zvonka riadeného osobnostného typu. Liessmann, veľký kritik týchto pomerov, hovorí (Liessmann, 2008) o prevládajúcom presvedčení, že je možné odhodiť nepotrebný balast vedenia (v zmysle vedieť – pozn. autora) a sústrediť sa iba na učenie sa učiť sa, aby sa potom neskôr človek mohol naučiť všetko možné, hoci žiadne učenie sa bez obsahu neexistuje. „Z tejto perspektívy je okamžite zrejmé, že v súčasnej dobe sa neodohráva prechod od priemyselnej spoločnosti k vedomostnej spoločnosti, ale práve naopak - vedenie je prudkým tempom industrializované“ (Liessmann, 2008, s. 30). Uvedená skutočnosť stavia profesiu učiteľa pred novú historickú výzvu, s ktorou sa musí vyrovnáť redefinovaním obsahu kategórie profesionalita učiteľa a prirodzene v tej súvislosti aj hľadaním takých profesijných procedúr, ktoré umožnia profesii potvrdiť svoju opodstatnenosť v týchto zmenených spoločenských podmienkach. V podstate ide buď o riešenie dilemy zotrvania na riesmanovskej pozícii sprostredkovateľa intelektuálnych obsahov verzus byť mienkotvorným činiteľom a viesť žiakov k spolupráci a vodcovstvu, alebo hľadať iné riešenia.

Podľa Listona, Borkovej a Whitcombovej(2008) je kvalita učiteľovej práce kľúčovým faktorom pri zbližovaní postojov v rámci racionálnej (u Riesmana štádium vnútorne riadeného osobnostného typu - pozn. autora) a ekonomickej (u Riesmana štádium zvonka riadeného osobnostného typu - pozn. autora) názorovej línie. Autorská trojica vymedzuje tri podoby, resp. prístupy k vymedzeniu kvality práce učiteľa: vysoko kvalifikovaný učiteľ, efektívny učiteľ a dobrý učiteľ (Liston – Borko-Whitcomb, 2008). Kým kategória vysokokvalifikovaný učiteľ je vymedzená administratívne ako splnenie formálnej požiadavky (stupeň ukončeného štúdia, licenciát a pod.), čo však veľa nevypovedá o učiteľových vedomostiach a spôsobilosti, kategória efektívny učiteľ už odkazuje na jeho spôsobilosti podnecovať úspešnosť žiakov v škole. I napriek tomu, že kategória efektívny učiteľ je relatívne dobre výskumne zmapovaná (Shulman, 1986; Marzano - Pickering - Pollock, 2001) a vymedzená, v poslednom období sa efektivita vymedzuje ako učiteľovu spôsobilosť rozvíjať úspešnosť žiakov v písaní štandardizovaných testov merajúcich pridanú hodnotu vzdelávacieho procesu (Liston – Borko - Whitcomb, 2008). Takéto vymedzenie vyhovuje viac postojom v intenciách

ekonomickej názorovej línie. Kategória dobrý učiteľ je snáď najviac rozšírená, aj mimo profesijnú komunitu, ale zároveň aj najmenej precizovaná, čo sa týka vymedzenia obsahu tejto kategórie. Liston, Borková a Whitcombová (2008) pri vymedzení tejto kategórie vychádzajú z poňatia Shulmana (1986), ktorý o dobrom učiteľovi hovorí v zmysle jeho profesijného pôsobenia v školskej triede. Jeho poňatie je postavené na morálnej dimenzii vyučovania tým, že dobrý učiteľ vytvára pre svojich žiakov podmienky prepájania ich osobnostnej dimenzie so signifikantnými ideami, so sebou samými i s ich svetom. Ide tu o viac, než len podnecovanie úspešnosti žiakov, v podstate je to utváranie života. Je to v zásade veľmi komplexné a holistické poňatie učiteľových interakcií so žiakmi a vplyvov na jeho žiakov. Ako však upozorňujú Liston, Borková a Whitcombová (2008), takéto vymedzenie kvality práce učiteľa nie je možné verifikovať prostredníctvom merateľných indikátorov. To je pravdepodobne jeden zo zásadných dôvodov, prečo sa učiteľskej profesii venuje v súčasnosti taká veľká globálna pozornosť. Stále trvajúci tlak neoliberálnej ideológie preferuje ekonomické parametre na posudzovanie spoločenskej potreby ktoréhokoľvek jej sektora. Princíp akontability sa tak uplatňuje aj v oblasti posudzovania spoločenskej efektívnosti profesií, vrátane tých pomáhajúcich, kam patrí aj učiteľstvo. K tomuto, takpovediac zvonka generovanému dôvodu sa radí druhý, viac zvnútra vyvierajúci dôvod záujmu o učiteľskú profesiu, resp. učiteľskú profesionalitu. Aj keď je tento dôvod zjavne viazaný na prvý z uvádzaných dôvodov, je živý snahou samotného profesijného stavu učiteľstva do-profesionalizovať povolanie, ktoré vykonávajú a tak ho uviesť na mapu štandardných profesií v nádeji získať všetky sociálne i ekonomické výhody, ktoré s tým môžu súvisieť. Preto, ak sa na problém pozeráme s perspektívy nastavenej Listonom, Borkovou a Whitcombovou (2008), tak môžeme konštatovať, že z odborného diskurzu týkajúceho sa učiteľskej profesie takmer úplne vymizla kategória dobrý učiteľ na úkor kategórie efektívny učiteľ, resp. jeho derivátov ako kompetentný učiteľ, excelentný učiteľ a pod. Odkrýva sa tým implicitná snaha vymedziť profesijnú osobitosť učiteľstva ako profesie, ktorá spĺňa zvonka (mimo učiteľstva) prichádzajúce kritéria dobových požiadaviek na výkon práce považovanej za profesiu a to často spôsobom, kde sa redukuje osobitosť učiteľovej práce komplexného a holistického charakteru na tie, ktoré zodpovedajú požiadavkám akontability. Zároveň je ale potrebné dodať, že existuje i historickým vývojom podmienená zvnútra (v rámci učiteľstva) vychádzajúca potreba redefinovať rolu učiteľa v rámci inštitucionálnej výchovy a vzdelávania. Vlastná reflexívna prax núti učiteľa postaviť si otázku ako pedagogicky postupovať pri výchove a vzdelávaní zvonka

riadeného typu osobnosti, ak tradičné procedúry, kedy spoločenská požiadavka vychádzala z modelu zvnútra riadeného osobnostného typu, teda aby žiaci zvládli učivo podľa učebných osnov a nie to, aby to pre nich bolo zábavné (Riesman, 2007).

Uvedená potreba vymedziť, resp. redefinovať ponímanie profesionality učiteľa vyprodukovala paradoxný jav, ktorý Ball (2003) pomenoval ako doba post-profesionalizmu. Post-profesionalizmus v tomto ponímaní znamená, že profesijný úspech učiteľstva je možný iba v kontexte, ktorý je určený ne-učiteľskými spoločenskými skupinami. Je výsledkom historického vývoja učiteľskej profesie, ktorá prešla štyrmi obdobiami profesionalizmu (Hargreaves, 2000):

- a) pre-profesionalizmus – využívanie jednoduchých pedagogických postupov,
- b) autonomizmus – individualizmus učiteľa v rozhodovaní,
- c) kolegalizmus – budovanie silnej kolaboratívnej kultúry učiteľstva,
- d) post-profesionalizmus – marketizácia, externá kontrola a testovanie.

Práve post-profesionalizmus predstavuje zvonka generovaný tlak na učiteľskú profesiu v zmysle jej „profesionalizácie“ v intenciách požiadaviek trhu. Úsilie do-profesionalizovať učiteľské povolanie vychádzajúce zvnútra profesijného stavu učiteľstva je reakciou na tento vonkajší tlak, ktorý ale nezriedka ide práve v intenciách ekonomizujúceho prúdu, ktorý čiastočne, a niekedy úplne, ignoruje Shulmanom (1986) zdôrazňované veľmi komplexné a holistické poňatie učiteľových interakcií so žiakmi a vplyvov na jeho žiakov. Tak aj na poli tlaku na profesionalizáciu, ako aj v úsilí o do-profesionalizovanie učiteľstva, prevládol diskurz determinovaný funkcionalistickou perspektívou nazerania na profesiu učiteľa (Ginsburg - Megahed, 2009), ktorá rozlišuje profesiu a semi-profesiu (Parsons, 1954; Abbott, 1988), kam zaraďuje aj učiteľstvo (Hargreaves, 1980). Jeho profesionalizácia je videná z tejto perspektívy ako univerzálny proces, ktorého úspešnosť je ale výrazne podmienená i posudzovaná v kontexte miery, v akej je profesia spôsobilá slúžiť záujmom ekonomických a politických elít (Ginsburg - Megahed, 2009). Takáto perspektíva však v sebe skrýva paradoxný potenciál de-profesionalizácie učiteľstva, ktorý spočíva v strate ich profesijnej autonómie v oblasti pedagogického rozhodovania, v náraste byrokratickej záťaže a v externej technickej kontrole ich práce (Ozga - Lawn, 1981; Carlson, 1987; Esteve, 2000). To môže, a mnohokrát aj vedie, k strate sociálneho statusu učiteľstva a ku kritickému postoju médií k výkonu ich profesie. Niektorí autori (Apple, 1995; Conell, 1995; Harris, 1982) hovoria v tejto súvislosti o proletarizácii učiteľstva.

Ak sa pozrieme na slovenskú skúsenosť, tak možno konštatovať, že mnohé znaky skrytej de-profesionalizácie v procese profesionalizácie a proletarizácie učiteľstva sa takmer typovým spôsobom objavujú hlavne v súvislosti s úsilím o zavedenie profesijných štandardov a kariérneho systému. Začiatky slovenského procesu profesionalizácie a do-profesionalizovania učiteľstva sa viažu k práci expertnej skupiny ministerstva školstva, ktorá bola v roku 2002 poverená vypracovať projekt na prípravu systému profesijného rastu učiteľov (Porubský – Kosová - Pavlov, 2014). Vytváranie koncepcie profesijného rozvoja slovenských učiteľov v kariérnom systéme bolo vedené hlavne úsilím o naplnenie učiteľstva ako expertnej profesie so všetkými jej znakmi (Kosová, 2006) – profesijný štandard, kariérový systém a kontinuálne vzdelávanie učiteľov v kariérovom systéme (Porubský – Kosová - Pavlov, 2014). Ako uvádzajú Porubská, Šnídlová a Valica (2008) koncepčným východiskom systému profesijného rozvoja učiteľov mali byť profesijné štandardy, ktoré mali umožniť:

- vymedziť učiteľstvo ako náročnú expertnú profesiu,
- porovnávať nároky učiteľskej profesie s nárokmi iných porovnateľných profesií (argumentácia pre zmenu platových noriem pedagógov),
- vymedziť rámec na monitorovanie a hodnotenie kvality profesijných výkonov učiteľov a ich odmeňovanie,
- vymedziť rámec pre ciele a obsah pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania učiteľov, ich kariérny rast.

Už z uvedeného je zjavné, že autori koncepcie sa, i napriek expertnému poňatiu učiteľskej profesie, implicitne prikláňajú k funkcionalistickej perspektíve nazerania na profesiu učiteľa. Požiadavka vymedziť učiteľstvo ako expertnú profesiu vychádza z teórie Parsonsa (1952), ktorý analýzou Weberovej typológie spoločenských autorít (legitimate authority), dospel k záveru, že okrem právnej, tradičnej a charizmatickej authority existuje aj expertná autorita, ktorá sa viaže na výkon profesie a ktorej profesionalizmus ukotvený v jej expertnom poznaní sa realizuje v rámci profesijnej skupiny, ktorá využíva svoju legitimizovanú expertnú autoritu na mediáciu medzi jednotlivcom a spoločnosťou (John, 2008). John (2008) síce považuje expertné poňatie profesionalizmu za jedinú kredibilnú koncepciu, ktorá je, s jej dôrazom na individuálnu zodpovednosť a autonómiu učiteľa, schopná čeliť výzvam manažérizmu, konzumerizmu a štandardizácie, ktoré ohrozujú kvalitu a profesionálnu prax, už úsilie o profesijné štandardy je s týmto poňatím v rozpore. Tento rozpor je ešte umocnený zámerom

monitorovať (externou autoritou) a hodnotiť kvalitu profesijných výkonov učiteľa a to viazať na ich odmeňovanie. Šnídlová (2014) explicitne na tento rozpor, aj keď v inej súvislosti upozorňuje, keď tvrdí, že vo väčšine krajín, ktoré sa zaoberajú profesijnými kompetenciami učiteľa, sú profesijné štandardy zamerané najmä na kvalitu prípravy učiteľov a profesijný štandard je chápaný ako popísaná výstupná kvalita z pregraduálneho štúdia. Slovenské špecifikum spočívalo v tom, že návrh profesijného štandardu bol orientovaný najmä na profesionálnu dráhu učiteľa s prepojenosťou na kariérový systém. Táto skutočnosť potenciálne ukrývala reálne ohrozenie profesijného rozvoja učiteľstva, ktoré spočíva v tom, že navrhovaný systém podmieňuje skvalitňovanie profesijných kompetencií učiteľov formálnou kariérovou gradáciou na kariérovej stupnici v podobe vykonania atestačnej skúšky (Porubský- Kosová -Pavlov, 2014). Sofistikovaný návrh vymedzenia indikátorov kvality, ktorý v ponímaní jeho autorov mal byť nástrojom externého evalvátora (štátnej školskej inšpekcie, riaditeľa školy...) však nemôže pokryť všetky prvky učiteľskej práce, ktorá vykazuje vysokú mieru komplexity. Stáva sa tak prostriedkom tzv. taylorizácie učiteľskej profesie (Štech, 2007), ktorá spočíva v rozkladaní pracovných postupov učiteľa na jednotlivé izolované operácie a úkony, čím by sa externým zásahom eliminovala komplexita učiteľovej práce, čo je vlastne jej profesijný fundament a v podstate by nepriamo usmerňovali učiteľa k tomu, aby z týchto operácií a úkonov vykonával iba tie, ktoré zodpovedajú požiadavkám akontabilty a sú zahrnuté do systému indikátorov kvality. Tu je potrebné doplniť, že tieto indikátory sú v podstate len teoretickým konštruktom skupiny odborníkov prevažne z akademického prostredia, ktoré nevznikli na základe nejakej hlbšej metodologickej podloženej reflexie práce slovenského učiteľa, ale s oporou o svetové autority (Hargreaves, 2000) v tejto oblasti (Kasáčová – Kosová – Pavlov – Pupala - Valica, 2006). Prítom práve tieto „svetové autority“ (Goodson - Hargreaves, 1996) zdôrazňujú, že koncept profesionalizmu nie je univerzálne platný a jeho interpretácie sú geograficky a kultúrne podmienené. S. LeatonGrey (2006) uvádza medzi atribútmi profesie okrem exkluzívneho ovládania súboru expertných vedomostí, profesijnej autonómie a pod., aj profesijnú sebareguláciu prostredníctvom organizácie príslušníkov profesie. Je preto paradoxné, že profesijný štandard učiteľa, resp. pedagogického zamestnanca nebol vytváraný príslušníkmi profesijnej komunity ale skupinou akademikov s cieľom ponúknuť ho ministerstvu školstva, ktoré ho malo oktrojovať a ako externý subjekt vymáhať jeho rešpektovanie. Takže v podstate to bol ďalší krok k spochybneniu učiteľstva ako profesie, ktorá vlastne, ako to autori koncepcie implicitne naznačili, nie je spôsobilá profesijnej autonómie

a sebaregulácie. I napriek tomu, že projekt mal na ministerstve iba čiastočnú odozvu (atestácie a kredity), neprispel ku skutočnému profesijnému rozvoju učiteľstva, ktoré sa v slovenských podmienkach, ako aj celý jeho vzdelávací systém, nachádza v súčasnosti vo vážnej kríze.

Evetťsová (2009) vymedzuje tri možné prístupy k problematike profesionalizmu:

- Profesionalizmus ako hodnota výkonu povolania, založený na dôvere, profesijnej spôsobilosti, silnom pocite príslušnosti k profesii a spolupráci.
- Profesionalizmus ako ideológia „profesionalizácie“ previazanej s hodnotami trhu.
- Profesionalizmus ako diskurz orientovaný na zmeny v poňatí a praktizovaní povolání vo svetle manažérskej kontroly, teda diskurz konštruovaný zhora.

Je zjavné, že slovenská podoba konštruovania profesijného štandardu učiteľstva kombinuje ideológiu profesionalizácie a zhora konštruovaný diskurz profesijného rozvoja. Tieto, ako na to Evetťsová (2009) poukazuje, sú v protiklade s profesionalizmom poňatým ako hodnota výkonu povolania. Autorka vymedzuje dva ideálne typy profesionalizmu, ktoré označila ako organizačný (organizationalprofessionalism) a výkon povolania (occupationalprofessionalism) s týmito znakmi (Evetť, 2009):

1. Organizačný (organizationalprofessionalism):

- narastajúci vplyv manažmentu v diskurze týkajúceho sa kontroly výkonu práce,
- racionálno-právna forma autority,
- štandardizované procedúry,
- hierarchická štruktúra autorít a rozhodovacích právomocí,
- manažérizmus,
- akontabilita a externalizovaná forma kontroly, cieľová orientácia a hodnotenie výkonu.

2. Výkon povolania (occupationalprofessionalism):

- diskurz ako interný proces profesijnej skupiny,
- kolegiálna autorita,
- dôvera a kontrola vykonávaná samotnými príslušníkmi povolania,
- na praktickej úrovni založená dôvera klientov i zamestnávateľov,
- kontrola vykonávaná samotnými vykonávateľmi povolania,
- profesionálna etika monitorovaná inštitúciami a asociáciami.

Z uvedeného je zrejmé, akú podobu budovania profesionalizmu preferujú v slovenských podmienkach jej aktéri. Tu je však potrebné podotknúť, že toto nie je výnimočné, skôr zodpovedajúce trendu, ktorý sa uplatňuje aj v širších medzinárodných podmienkach. Kým prevládajúci politický diskurz v intenciách neoliberalnej ideológie preferuje profesionalizmus na organizačnej úrovni, akademický diskurz, v ktorom dominujú skôr kritické pohľady (Hargreaves, 2000; Apple, 1982; Gandin, 2006; Ranson, 2003 a ďalší) smeruje k názorovým preferenciám blízkyk profesionalizmu ako výkonu povolania. Je potom len na sile jednotlivých názorových a ideologických prúdov, ako sa to prejaví v reálnej politickej praxi. Apple (2009) uvádza, že na globálnej úrovni sa vytvorila aliancia zložená z troch elementov: neo-liberáli presvedčení, že súkromné vlastníctvo plodí nevyhnutné dobro a všetko čo je verejné je nevyhnutne zlé, neo-konzervatívci žejajúci si návrat „disciplíny, tradície a skutočnej kultúry“ a partikulárne frakcie profesionálov a manažérov strednej triedy hlboko angažovaných v kultúre auditov spojenej s akontabilitou, efektivitou, meraním a konštantným hľadaním dôkazov o tom, že jednotlivci konajú tým správnym spôsobom. Dnes sme svedkami toho, že táto aliancia dosahuje v niektorých krajinách vážne politické úspechy (výrazne Maďarsko a Poľsko), kedy využívajú manažérsku podporu profesionálov strednej triedy v mene ideológie návrtu k tradičným hodnotám prostriedkami akontability a externej kontroly zaväzuje učiteľstvo k napĺňaniu vlastných politických cieľov. Ranson (2003) preto odporúča uplatňovať ako nápravy týchto deformácií profesie učiteľstva koncept verejnej akontability, ako prejav demokratických hodnôt. Je teda zjavné, že otázky profesionalizácie učiteľského povolania majú okrem odborných a technických problémov aj vážne politické a ideologické presahy, ktoré v diskurze o profesijnom rozvoji učiteľa nemožno ignorovať. Rovnako však nemožno ignorovať ešte jednu, podľa nášho názoru kľúčovú oblasť profesijného rozvoja učiteľa, ktorou je povaha jeho pedagogických interakcií so žiakmi v procese vzdelávania.

Ako na to poukazujú mnohé medzinárodné štúdie, je preukázaná vysoká miera korelácie medzi úrovňou profesijného rozvoja učiteľa, jeho pedagogickým presvedčením (beliefs) a praktickým pôsobením v triede (Frankes et al., 1998; Nelson, 1999; Wood - Bennett, 2000; Kettle - Sellars, 1996). H. Borková a R. T. Putnam (1995) priniesli vo svojej štúdii potvrdenie predpokladu, že úroveň profesijného rozvoja učiteľa má bezprostredný vplyv na zmenu jeho vyučovacích metód, ktoré podnecujú procesy učenia sa u ich žiakov (podľa Villegas-Reimers, 2003).

Je teda zrejme, že existujú dve tendencie v prístupe k rozvíjaniu učiteľskej profesionality, ktoré Evetts (2009) označil ako organizačný a orientovaný na výkon povolania. Nášmu kultúrnemu prostrediu je zrozumiteľnejšie vymedzenie Janíka, Spilkovej a Píšovej (2014), ktoré dva prístupy k problematike pomenováva ako prístup založený na rozširovaní role učiteľa, na jeho pôsobenie mimo školskú triedu a prístup založený na predstave o dobrom, kompetentnom učiteľovi. Autori, argumentujúc v prospech „dobrého a kompetentného“ učiteľa (Janík – Spíková - Píšová, 2014), poukazujú na to, že českým ministerstvom školstva preferovaný prístup rozširovania profesijnej role učiteľa v jeho kariérnom raste (v podobnom duchu bol koncipovaný aj slovenský návrh) na činnosti ako lektorovanie, výskum, publikovanie, mentorovanie kolegov a pod. nemôžu byť hlavnou podmienkou kariérneho postupu, lebo to znamená odklon učiteľov od podstaty ich práce a poslania, teda faktickú de-profesionalizáciu. Jadrom učiteľovej profesijnej činnosti sú totiž procesy vyučovania a učenia sa, preto by sa pri koncipovaní rozvoja učiteľskej profesionality malo, podľa týchto autorov, vychádzať. Takéto poňatie rozvoja profesionality učiteľa nie je ojedinelé, prikláňa sa k nemu zásadná väčšina autorov publikujúcich na túto tému. Zdôrazňuje sa hlavne požiadavka, aby bol profesijný rozvoj učiteľa ponímaný širšie než je jeho postup kariérnym cyklom (Glatthorn, 1995). Villegas a Reimersová (2003) zdôrazňuje význam skúsenosti učiteľa v jeho profesijnom rozvoji, ktorá môže byť dvojakého druhu – formálna (organizované vzdelávanie) a informálna (samoštúdium). Takéto poňatie profesijného rozvoja učiteľa má niekoľko charakteristík (Villegas-Reimers, 2003):

- a) Učiteľ a jeho profesijný rozvoj je vnímaný z perspektívy konštruktivismu ako proces, v ktorom má učiteľ aktívnu rolu učiaceho sa.
- b) Profesijný rozvoj učiteľa je dlhotrvajúci proces navzájom prepojených skúseností získaných v procesoch vzdelávania a sebvzdelávania.
- c) Zmysluplný proces profesijného rozvoja učiteľa prebieha v kontexte reálneho školského prostredia a súvisí s každodennou pedagogickou prácou učiteľa. Školy sa tak stávajú miestom vytvárania komunit učiacich sa učiteľov či profesionálnych komunit (McLaughlin - Zarrow, 2001; King - Newmann, 2000). Nejde pritom iba o zúžené ponímania tréningu učiteľských zručností, ale o budovanie kultúry školy (Cochran-Smith, Lytle, 2001).
- d) Učiteľ je vnímaný ako reflexívny praktik, ktorý vďaka externej pomoci vytvára nové pedagogické teórie a prax.

- e) Profesionálny rozvoj učiteľa je ponímaný viac ako kolaboratívny proces než práca a reflexia izolovaného jednotlivca. Ide pritom o kolaboráciu medzi učiteľmi, učiteľmi a školskou administratívou, učiteľmi a rodičmi, ako aj so širšou komunitou.
- f) Profesionálny rozvoj učiteľov má rozmanité podoby podmienené lokálnym kontextom. Neexistuje iba jeden model profesionálneho rozvoja učiteľa. Každá škola a jej učiteľský zbor musia prechádzať vnútornou evalváciou svojich potrieb, pedagogických presvedčení (beliefs) a pedagogickej praxe a tá podmieňuje výber konkrétneho modelu profesionálneho rozvoja učiteľa ako najvhodnejšieho pre dané podmienky a potreby.

Cochran-Smithová a Lytle (2001 in Villegas-Reimers, 2003) v tejto súvislosti vymedzujú tri modely profesionálneho rozvoja učiteľa ktoré koexistujú a v každom z nich je zainteresovaná iná skupina aktérov:

- Poznanie pre prax – kedy univerzitné pracoviská generujú pre učiteľov formálne koncipované vedomosti a teórie s cieľom rozvíjať ich učiteľskú prax.
- Poznanie v praxi – kedy sú niektoré esenciálne vedomosti týkajúce sa vyučovania ponímané ako vedomosti praktického charakteru alebo ako vedomosti zakotvené v praxi.
- Poznanie praxe – kedy učelia reflektujú svoju vlastnú učiteľskú skúsenosť prostredníctvom akčného výskumu v im prislúchajúcom edukačnom prostredí.

Koexistencia týchto troch modelov profesionálneho rozvoja učiteľa sa realizuje v medziach označovaných ako profesionálne učiace sa spoločenstvo (Professional learningcommunity), ktoré (Stoll et al, 2003) je charakteristické tým, že jeho členovia zdieľajú spoločné hodnoty a víziu zapájania všetkých žiakov do procesu učenia sa, za ktoré nesú kolektívnu zodpovednosť, že využívajú reflexiu svojej profesionálnej praxe ako integrálnu súčasť svojej pedagogickej práce, že členovia komunity navzájom intenzívne spolupracujú a procesy učenia sa učiteľov prebiehajú častejšie spoločne, než v individuálnej izolácii. Idea profesionálneho učiaceho sa spoločenstva zodpovedá aj globálnemu úsiliu o reformu vzdelávacích a školských systémov, ktoré by z pohľadu verejnej politiky mali efektívnejšie slúžiť potrebám spoločnosti ako aj uspokojovaniu rozvojových potrieb ich žiakov. Ukazuje sa, že profesionálny rozvoj učiteľov a úspech školských či kurikulárnych reforiem sú dva navzájom sa podmieňujúce faktory.

Kurikulárne reformy založené na ideách autonómie škôl prostredníctvom školských vzdelávacích programov ani nemôžu úspešne prebehnúť bez aktívnej účasti ich hlavných aktérov – učiteľov (Porubský et al., 2016). Zlyhanie slovenskej kurikulárnej reformy z roku 2008 možno pripísať aj skutočnosti že ideové východisko navrhovaného a čiastočne realizovaného systému profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov v kariérnom systéme a ideového východiska výrazne deformovanej kurikulárnej reformy neboli kompatibilné. Kým návrh kariérneho systému pracoval s ideou individuálnej až individualisticky poňatej profesijnej dráhy učiteľa, idea tvorby školských vzdelávacích programov sa nenaplnila zjavne aj preto, lebo sa nevytvárali podmienky pre vznik profesijných učiacich sa spoločenstiev v školách (viac Porubský et al., 2016). Že sa tak nestalo vytvára potrebu jednak nápravnej reformy, ale aj potrebu hlbšej výskumne podloženej reflexie potrieb, podmienok a špecifik profesijného rozvoja slovenských učiteľov, ktoré by hľadali kultúrne špecifikované odpovede na globálne funkčné otázky týkajúce sa efektívnej práce učiteľa (Day – Sammons – Gu – Kington - Stobart, 2009):

1. Existujú rozdiely v efektivite práce učiteľa z jedného roka na druhý?
2. Akú úlohu zohráva životný príbeh a profesijná identita učiteľa?
3. Ako ovplyvňuje škola a jej vedenie pedagogickú prácu učiteľa a jej efektívnosť?
4. Sú učitelia rovnako efektívni vo vzťahu k rozmanitým skupinám žiakov, alebo existujú v tom rozdiely v závislosti napr. od pohlavia, či sociálno-ekonomického zázemia žiakov?
5. Sú faktory ovplyvňujúce efektívnu prácu učiteľa v rozmanitých kontextoch jeho práce odlišné?
6. Sú faktory ovplyvňujúce efektívnu prácu učiteľa závislé od stupňa školy na ktorom pôsobí, prípadne od veku žiakov, ktorých učí?

Tieto otázky, mnohé výskumné zistenia a samotná reflexia pozitívnych skúseností naznačujú, že problematika profesijného rozvoja učiteľa je komplexný fenomén, ktorý musí byť spoločensky uchopený viacdimenziálne, minimálne v prepojení verejných politík, školských manažmentov, profesijných organizácií a akademickej sféry, ktorá poskytne výskumne podložené variácie modelových postupov a riešení.

3 PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽOV V ŠKOLE A ROZVOJ ŠKOLY AKO UČIACEHO SA SPOLOČENSTVA Z MEDZINÁRODNÉHO POHLADU

Organizácia pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj (OECD) prijala širšiu definíciu profesijného rozvoja učiteľov a to ako : „ aktivity rozvíjajúce individuálne zručnosti, vedomosti, expertnosť a ďalšie učiteľské charakteristiky“ (OECD, 2009). Profesijný rozvoj má smerovať k zvyšovaniu kvality vzdelávania a to v zmysle zlepšovania vzdelávacích výsledkov žiakov.

Profesijný rozvoj zahŕňa:

- pregraduálnu prípravu
- adaptačný proces v škole
- kontinuálne vzdelávanie učiteľov z praxe v organizáciách poskytujúcich rôzne formy vzdelávania
- profesijný rozvoj učiteľa v škole a
- sebavzdelávanie.

Bez ohľadu na to, aká kvalitná je pregraduálna príprava učiteľov, nedá sa očakávať, že pripraví budúcich učiteľov na všetky výzvy a problémy, ktorým budú čeliť počas svojej profesijnej kariéry.

Profesijný rozvoj učiteľa v škole je prirodzený a očakávaný prvok a ako kľúčový prvok na dosiahnutie vyššej úrovne školy (Putnam – Borko, 2000). Ako je škola organizovaná a vedená ovplyvňuje jej spôsobilosť zmeniť sa a spojiť profesijný rast s rozvojom školy. Spolupráca učiteľov je dôležitá pre zlepšovanie vyučovacieho procesu a zlepšovanie vzdelávacích výsledkov žiakov. Tejto problematike je potrebnévenovať pozornosť vzhľadom na neutešenú situáciu v profesijnom rozvoji učiteľov a výsledkoch našich žiakov, čo ukazujú medzinárodné výskumy a porovnania (OECD -TALIS, PISA). V súlade so zisteniami medzinárodných výskumov, správ Štátnej školskej inšpekcie a aktuálnymi zisteniami z pilotnej štúdie OECD ITEL-TKS, na Slovensku je nízka úroveň spolupráce medzi učiteľmi, školami, spolupráca učiteľov s výskumníkmi, tvorcami školskej politiky, slabá je spolupráca študentov medzi sebou, nízke je percento učiteľov spolupracujúcich s odborníkmi z iných odvetví.

Táto kapitola sa prioritne bude venovať profesijnému rozvoju učiteľov v škole a procesom, ktoré vedú školu k premene na učiacu sa organizáciu a zlepšeniu spolupráce učiteľov vo vnútri organizácie i mimo nej.

3.1 Profesijný rozvoj učiteľa

Profesijný rozvoj v širšom zmysle znamená rozvoj osobnosti v profesijnej role. Rozvoj učiteľa je profesijný rast, ktorý učiteľ získava ako výsledok nadobudnutých skúseností a systematickým skúmaním vlastného vyučovania. Profesijný rozvoj je širší ako kariérny rozvoj, ktorý je definovaný ako pohyb v profesijnom kariérnom cykle a širší ako rozvoj zamestnancov, ktorý znamená profit zo vzdelávania organizovaného organizáciou, ktoré je dizajnované na zrýchlenie rastu určitej skupiny učiteľov (Glatthorn, 1995, s.41). Keď sa pozeráme na profesijný rozvoj, musíme skúmať obsah skúseností, proces, akým sa profesijný rozvoj deje a kontext, v ktorom sa deje (Ganser 2000). Profesijný rozvoj učiteľa by mal byť zameraný na rozvoj profesionálneho myslenia a praxe, pretože niekedy je pod profesijným rozvojom úzko chápané zlepšovanie praktických učiteľských činností. Cieľom však je zmena v profesionálnom myslení, poznaní, cítení a konaní (Evans, 2011).

V rozvoji učiteľskej osobnosti je nevyhnutné učenie sa reflexiou. Učitelia sa učia jednoducho vykonávaním svojej práce. Proces je však významne zlepšený reflexiou, čo je základom učiteľskej rozvojovej teórie (Dewey- Kolb-Schön), do ktorej nevyhnutne patrí kritická analýza praxe konkrétneho učiteľa, s cieľom získať nové perspektívy s modifikovanými postojmi. Učitelia by mali kriticky analyzovať svoje postoje a konanie s cieľom zlepšovať sa. Ide o reflektívny cyklus začínajúci plánovaním, realizáciou, zhodnotením a učením sa zo skúsenosti. Novú skúsenosť využiť na zmenu v plánovaní a opäť cyklus opakovať. Každý nový cyklus prináša novú kvalitu a nové učenie sa skúsenosťou. Učitelia sa však neučia v izolácii, ale rozvíjajú sa v spoločnej práci s cieľom dosiahnuť stanovené ciele. Takýmto profesijným rozvojom sa zlepšuje vyučovanie i učenie sa žiakov. Ako zdôraznil výskum TALIS, koncept školy ako učiacej sa organizácie nadobúda na popularite. Učitelia zapojení do učenia sa v komunitách majú metodicky bohatšie vyučovacie postupy, získavajú viac spätnej väzby na svoje vyučovanie a tiež viac ocenení práce.

Podľa *Cambridge Assessment International Education* škola môže podporovať profesijný rozvoj niekoľkými spôsobmi:

- integrovať ho do každodenného života školy a učiteľov,
- ponúkať možnosti učiť sa na základe reflexie a učenia sa zo skúsenosti,
- podporovať inovácie a spoluprácu, pomáhať učiteľom rozvíjať a kriticky hodnotiť ich teórie učenia sa,
- umožniť učiť sa z teórií učenia sa kolegov a kriticky ich hodnotiť,
- podporovať dlhodobý proces rozvoja a podporovať ho spoluprácou s expertmi.

Podľa Fullana(1987) existujú 4 kľúčové faktory pre úspešný profesijný rozvoj:

1. Redefinovanie rozvoja zamestnancov ako proces učenia sa
2. Úloha leadershipu na úrovni školy
3. Organizačná kultúra na úrovni školy
4. Úloha externých agentúr, hlavne na lokálnej a regionálnej úrovni.

Školy (vedenie školy) by mali vnímať profesijný rozvoj učiteľov ako integrálnu súčasť zlepšovania sa školy, kde rozvojové aktivity sú plánované a systematické v súlade s potrebami učiteľov, víziou a cieľmi školy.

3.1.1 Profesijný rozvoj učiteľa v medzinárodných výskumoch

OECD v roku **2008** prvýkrát realizovalo výskum **TALIS** (*Teaching and Learning International Survey*), na ktorom participovalo 23 krajín vrátane Slovenskej republiky. Výskum TALIS sa zameriaval na pracovné podmienky učiteľov a na učebné prostredie (*learningenvironment*) v školách zabezpečujúcich nižšie sekundárne vzdelávanie. Zvýšená pozornosť bola venovaná dvom oblastiam práce učiteľa a to:

- vyučovacím postupom v triede – štruktúre vyučovania, orientácii na žiaka a podporným aktivitám v procesoch učenia sa,
- participácii v profesijných učiacich sa komunitách – spolupráca a zdieľanie hodnôt a poznatkov.

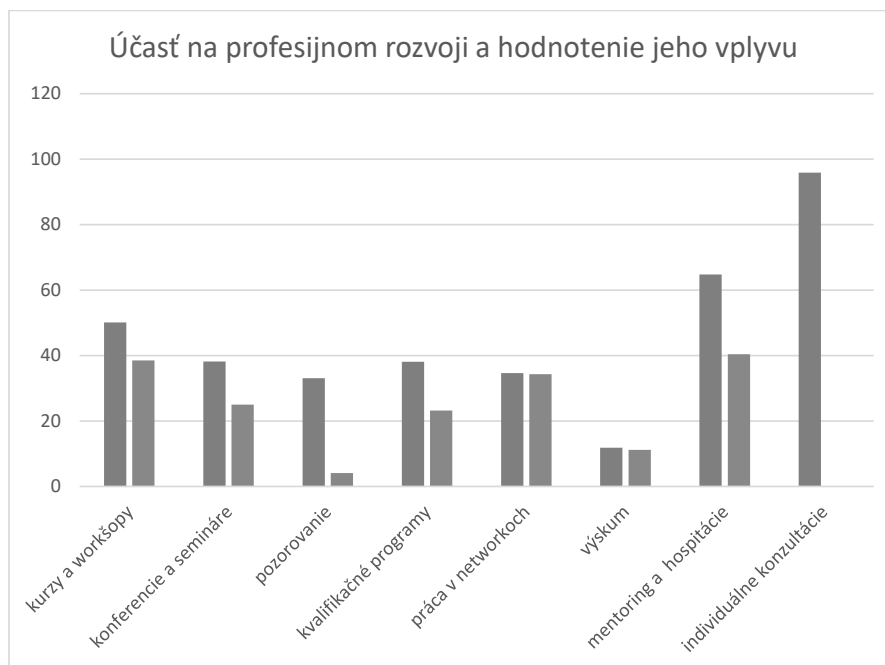
Výsledky štúdie uvádzajú, že vyučovanie v každej zo zúčastnených krajín je ovplyvňované pedagogickými tradíciami a národnou kultúrou. Úroveň spolupráce je v krajinách rôzna a súvisí s autonómiou učiteľa. Odporúčaním vyplývajúcim z výskumu je rozvoj vyučovacích stratégií učiteľov a kolektívnej zodpovednosti za spoluprácu zlepšujúcu vyučovanie a výsledky žiakov (OECD, 2012).

Ďalšia štúdia **TALIS** bola realizovaná v roku **2013** a okrem kľúčových otázok z predchádzajúceho cyklu sa venovala aj novým, ako napr.: rôzne prístupy k pedagogickému riadeniu, pedagogické presvedčenie učiteľov, preferované vyučovacie stratégie, frekvencia a druhy profesijného rozvoja, klíma školy, hodnotenie a oceňovanie práce učiteľov (OECD, 2013).

Slovensko vo výskumoch TALIS

TALIS 2008 bol realizovaný v čase existencie Vyhlášky o ďalšom vzdelávaní učiteľov. 75% učiteľov zo slovenskej vzorky sa v sledovanom období 2007-2008 zúčastnilo aktivít súvisiacich s profesijným rozvojom. Priemer zúčastnených krajín bol 89% a SR patrilo medzi 4 krajiny s najnižšou účasťou. Ako dôvod neúčasti učiteľia uvádzali nedostatočnú vzdelávaciu ponuku a kolíziu s pracovnými povinnosťami. 43% učiteľov chcelo viac vzdelávacích akcií ako mali a preferovali vzdelávanie určené pre prácu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), riešenie disciplinárnych problémov a vzdelávanie súvisiace s vyučovanými predmetmi. Graf č.1 porovnáva účasť vzorky slovenských učiteľov na vybraných typoch aktivít profesijného rozvoja a súčasne hodnotenie vplyvu na ich profesijný rozvoj.

Graf č.1 Účast' na profesijnom rozvoji a hodnotenie jeho vplyvu



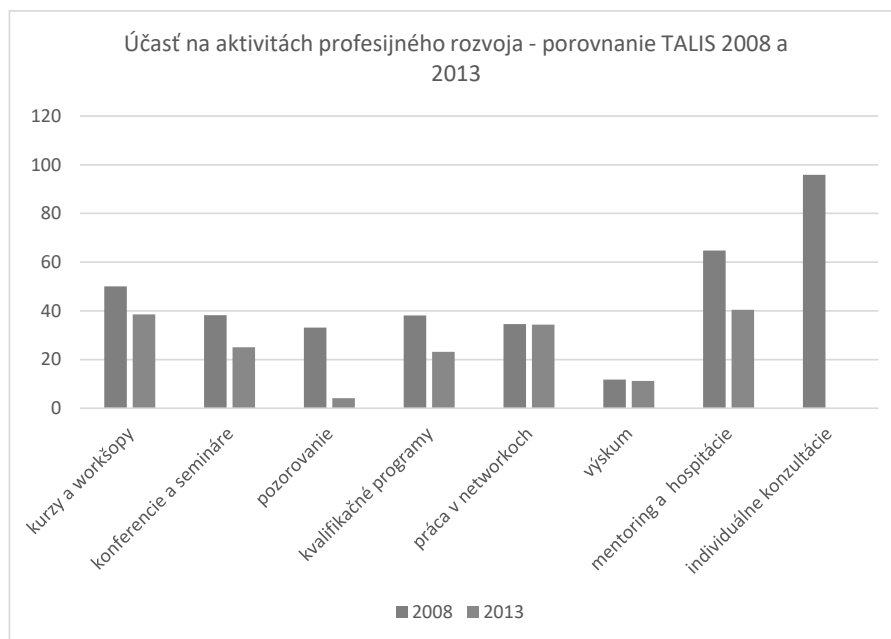
- účast' na profesijnom rozvoji v hodnotenom období
- hodnotenie vplyvu na profesijný rozvoj

Zdroj: OECD, 2009. Tab. 3.2 a 3.8

Vo výskume TALIS 2013 boli výsledky napriek 4 roky fungujúcemu profesijnému zákonu (Zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch č.317/2009 Z.Z.) a existujúcim finančným benefitom podobné. Slovensko bolo opäť na chvoste so 73,3% účast'ou na aktivitách profesijného rozvoja v porovnaní s priemerom zúčastnených krajín 88,4%.

Graf č.2 porovnáva účasť slovenských učiteľov na rôznych aktivitách profesijného rozvoja v období realizácie výskumu TALIS 2008 a TALIS 2013.

Graf č.2 Účasť na aktivitách profesijného rozvoja – porovnanie TALIS 2008 a 2013



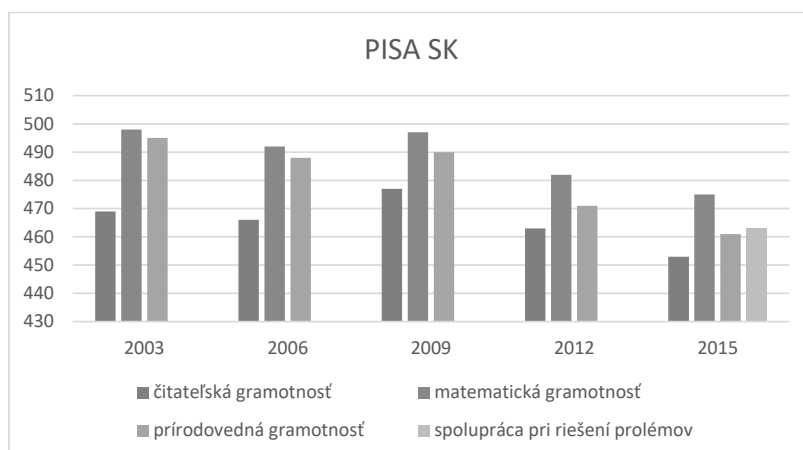
Zdroj: OECD 2009: Tab. 3.2 a OECD TALIS 2013 Database Table 4.9

Z porovnania účasti na aktivitách profesijného rozvoja slovenskej vzorky učiteľov v výskumoch TALIS vyplýva:

- Nízka úroveň participácie na aktivitách profesijného rozvoja učiteľov (súvisí to aj s vysokým percentom pracujúcich dôchodcov (7-10%), hlavne žien a ich neochota sa vzdelávať).
- Nízka účasť na aktivitách vyžadujúcich spoluprácu (pozorovanie iných kolegov na vyučovaní v iných školách, získavanie a dávanie spätnej väzby, kooperácia, výskum).

Výskumné zistenia ukazujú, že profesijný rozvoj učiteľov má významný vplyv na výsledky žiakov. Ako ukazuje graf č.3 úspešnosť slovenských žiakov v testovaní OECD klesá od roku 2006 a pohybuje sa pod priemernou úrovňou výsledkov krajín OECD.

Graf č.3 PISA SK



Zdroj: OECD, 2017; PISA, 2015; Results (Volume V): Collaborative problem solving
Tab. V 4.1.a; PISA, 2015 Národná správa Slovensko: Tab.5,10 a 15

3.2 Škola ako učiac sa organizácia a profesijný rozvoj učiteľov v učiacej sa organizácii

Školy sa potrebujú učiť od sveta, ktorý ich obklopuje a aplikovať naučené v nových podmienkach. V tomto kontexte odborníci na vzdelávanie (Kools, Stoll 2016) volajú po zmene školy na „učiacu sa organizáciu“, ktorú považujú za ideálnu pre zvládanie zmien vo vonkajšom prostredí, schopnú podporovať organizačné zmeny a inovácie a dokonca aj efektívnosť, čo v tomto prípade znamená zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov. Na základe hĺbkového štúdia literatúry o učiacej sa organizácii všeobecne ako aj z pohľadu školského kontextu za akceptovateľný odborníci považujú integrovaný 7-dimenzionálny model školy ako učiacej sa organizácie podľa Watkins a Marsick (1996). Model vyžaduje podrobnejšie rozpracovanie, ale jasne definuje kroky, ktoré by škola mala urobiť, aby sa stala učiacou sa organizáciou:

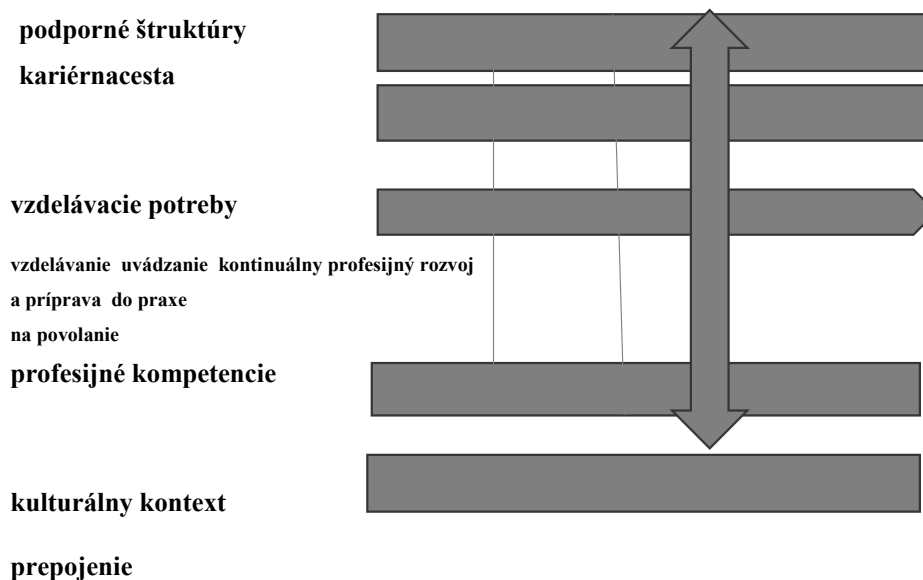
- vytvoriť a zdieľať víziu školy zameranej na učenie sa všetkých žiakov,
- vytvárať príležitosti na kontinuálne vzdelávanie všetkých zamestnancov a jeho podpora,

- podporiť tímové učenie sa a spoluprácu medzi zamestnancami školy,
- ustanoviť kultúru objavovania, inovácií a výskumu,
- podporiť systém zbierania a výmeny skúseností, znalostí a učebných materiálov,
- učiť sa v spolupráci s vonkajším prostredím,
- rozvíjať vodcovstvo v učení sa (*learning leadership*).

Model ukazuje, ako škola môže podporiť a využiť učenie sa na individuálnej, tímovej aj organizačnej úrovni k svojej premene na učiacu sa organizáciu a zlepšenie vzdelávacích výsledkov.

Na prácu medzinárodného tímu odborníkov (Kools-Stoll2016) *What makes a school a learning organization?* nadväzuje práca *Working Group ET2020*. Je to pracovný tím odborníkov z krajín Európskej únie. V rokoch 2014-15 táto pracovná skupina vyvinula konceptuálny model, ktorý môže efektívne podporovať učiteľov a vyučovací proces počas celého kontinua učiteľskej profesie od vzdelávania a prípravy na učiteľské povolanie, cez uvádzací proces a kontinuálny profesijný rozvoj. Model predstavuje vnútorné prepojenie vzdelávacích potrieb v celom kontinuu učiteľskej profesie (schéma 10).

Schéma10 Profesionálny rozvoj v kontinuu učiteľskej profesie



Zdroj: EK 2015b, s.19 (upravené pre potreby tejto publikácie)

Toto vnímanie profesijného rozvoja je konzistentné s konceptom školy ako učiacej sa organizácie: reflektívna prax, zdieľané úlohy a zodpovednosť, spoločné hodnoty. Úloha riaditeľa v škole ako učiacej sa organizácii je delegovanie, podpora a dôvera v jednotlivcov a tímy v ich multidisciplinárnych tímových úlohách a profesijnej spolupráci.

V správe ET2020 (*Report from ET2020 Working Group Schools 2016-18*) v nadväznosti na model obr.1 bolo stanovených 9 riadiacich princípov pre politiku podpory učiteľov a riaditeľov škôl v školách fungujúcich ako učiace sa organizácie:

1. **Vzdelávanie ako inkluzívny učiaci sa systém** s kľúčovou úlohou učiteľov a riaditeľov škôl. Systém by mal byť otvorený a poskytovať príležitosti pre zriaďovateľov, tvorcov školskej politiky, rodičov, žiakov, sociálnych partnerov.
2. **Koherentnosť a kontinuita politík** - tvorcovia školskej politiky sa musia snažiť o prepojenie a kontinuitu politík, ktoré ovplyvňujú učiteľov a riaditeľov škôl, zapojiť ich do širšej školskej politiky a zabezpečiť, aby napĺňala kľúčové ciele a to vysokú kvalitu vzdelávania pre všetkých učiacich sa a tiež dala príležitosť experimentom a inováciám.
3. **Zdieľaná vízia a porozumenie**– zadaná a zdieľaná vízia by mala zohľadňovať národné, regionálne i lokálne ciele, priority a špecifiká tak, aby odstránila súťaž a podporila spoluprácu na všetkých úrovniach.
4. **Stanovenie očakávaní** prostredníctvom štandardov, vzdelávacích rámcov, kurikula kompetenčných profilov, čo umožní definovať úlohy vo vnútri učiacej sa organizácie. Dôležitá je podpora, sloboda, zodpovednosť a tiež spolupráca vo vnútri a medzi jednotlivými oblasťami kurikula a rozvoja školy.
5. **Riaditelia školy a učitelia vytvárajú učiaci sa systém**, musia byť preto rešpektovaní ako experti. Je potrebné ich zapájať do rozvoja vzdelávacieho systému na všetkých úrovniach.
6. **Profesijná kultúra**–vzdelávací systém by mal pomáhať vytvárať profesijnú pracovnú a učebnú kultúru, ktorá motivuje riaditeľov a učiteľov škôl. Spolupráca a zdieľané riadenie (*distributed leadership*) ponúkajú významný potenciál pre profesijnú kultúru, ktorá podporuje prácu a učenie sa v škole.

7. **Výskum, reflektívna prax a bádanie** - na prax orientovaný výskum a bádanie by malo byť súčasťou celého kontinua profesijného rozvoja učiteľov. Zároveň by mali mať učitelia možnosti a dostatok priestoru svoje výskumné zistenia prezentovať a disseminovať.
8. **Profesijné kompetencie, odborná kapacita a autonómia** – učitelia by mali mať dôveru spoločnosti ako profesionáli, ktorí môžu byť agentmi zmien, ktorí sú schopní prevziať zodpovednosť za zmeny a dôsledky týchto zmien. Kompetencie, schopnosti, zodpovednosť a autonómia by mala byť zvažovaná tak individuálne ako aj kolektívne (jednotlivec ako súčasť tímu).
9. **Kompetencie riaditeľov škôl** (leadershipcompetence)- systém by mal umožniť riaditeľom, ale aj učiteľom rozvíjať riadiace kompetencie a podporovať ich v strategickom myslení a plánovaní. Mali by vedieť stanoviť priority pre seba aj iných, mali by mať schopnosť identifikovať svoje rozvojové potreby a identifikovať príležitosti pre profesijný rozvoj a viesť iných k reflektívnej praxi ako súčasť procesov zmeny. (*Teachers and school leaders in schools as learning organisations - Report from the ET2020 Working Group Schools 2016-18*).

3.3 Kontinuálny profesijný rozvoj učiteľov v SR

Na základe analýzy v sledovanom období rokov 1996 -2013 je možné povedať, že v Slovenskej republike prevládali 4 základné modely kontinuálneho profesijného rozvoja (identifikované podľa Kennedy 2005):

Tréningový model (*The Training Model*) – je založený na rozvoji zručností a technokratickom pohľade na vyučovanie. Všeobecne je poskytovaný skúseným učiteľom (expertom), ktorý rozhoduje o tom, čo poskytne účastníkom vzdelávania. Účastníci sú pasívni poslucháči (pozorovatelia). Model podporuje vysoký stupeň centrálnej kontroly vyučovania, často zakrývaný “zabezpečením kvality”.

Model zabezpečujúci kredity, finančné alebo iné benefity, napr. funkčné, špecializačné vzdelávanie (*The Award-bearing Model*) – sú poskytované oficiálnymi akreditovanými poskytovateľmi a programami, dosť často univerzitami. Často je diskutovaná ich “profesijná”verzus “akademická” orientácia. Diskusie vedú často k názoru, že

akademická orientácia týchto vzdelávaní by mala byť nahradená orientáciou na praktické oblasti vyučovania.

Kaskádový model (*The Cascade Model*) – zahŕňa individuálnych učiteľov, ktorí sa zúčastňujú tréningových aktivít a vzdelávaní a oni ďalej získané skúsenosti diseminujú učiteľom. Je to ďalší z modelov profesijného rozvoja, ktorý podporuje technokratický pohľad na vyučovanie namiesto priorít v oblasti postojov a hodnôt.

Mentorský model (*The Mentoring Model*) – je často používaný v prípadoch, keď jeden kolega je začínajúci a druhý skúsený (uvádzanie začínajúcich učiteľov do praxe). V prípade, že mentorovanie prebieha v atmosfére nehierarchického, otvoreného vzťahu, prináša obom stranám priestor pre intelektuálnu a postojovú výmenu názorov a skúseností.

Výskumy ďalšieho vzdelávania potvrdzujú, že klasické vzdelávacie programy pre individuálnych účastníkov z rôznych škôl sú málo efektívne. Tradičné jednoduché vzdelávanie s prezentáciou expertov, učenie sa formou dodávky a rôzne diseminačné aktivity nezabezpečovali prenos takto získaných vedomostí a zručností do vyučovania. Táto skutočnosť vedie k podpore argumentov pre vzdelávanie orientované viac do hĺbky ako do šírky, zahŕňajúce spoluprácu pri aktivitách a podporu učenia sa celých tímov. Učenie sa učiteľa nemá byť formou dodávky niečoho, ale aktívnym prijímaním vo forme konštruktívnych a kritických aktivít.

Záver

Nová perspektíva profesijného rozvoja má podľa Villegas a Reimers (2003) niekoľko charakteristík:

- je založená na konštruktivizme, učitelia sa aktívne učia, sú zapájaní do úloh súvisiacich s vyučovaním, hodnotením, pozorovaním a reflexiou,
- je vnímané ako dlhodobý (celoživotný proces),
- koná sa na určitom mieste a v určitom kontexte (nejde tu o úzke vnímanie rozvoja zamestnancov, ale ide o učenie sa v škole a súvisí s dennými aktivitami učiteľov a žiakov),
- školy sa transformujú na učiace sa organizácie, profesijné komunity, ktoré sa učia v študijných skupinách, prostredníctvom akčného výskumu a portfólií,
- je spojený s reformami školského systému a budovaním kultúry školy,

- učitelia sú vnímaní ako reflektujúci praktici, ktorí budujú nové pedagogické teórie a prax,
- profesijný rozvoj je kolaboratívny proces, so zmysluplnými interakciami medzi kolegami a zamestnancami školy, je veľmi rôznorodý a má niekoľko dimenzií.

Existuje veľa modelov profesijného rozvoja, ale univerzálne použiteľný nie je žiaden. Školy a učitelia musia zisťovať svoje potreby, kultúrne presvedčenie a prax, aby si vybrali najvhodnejší model, ktorý bude najvyhovujúcejší v ich situácii. Je treba možno nájsť optimálny mix procesov a technológií, ktoré v danom kontexte najviac vyhovujú.

4 REFLEXIA MODELU PROFESIJNÉHO ROZVOJA UČITEĽOV

4.1 Metodológia overovania

Cieľom reflexie bolo zistiť názory vedení škôl (riaditeľov a riaditeľiek, zástupcov a zástupkyň), ale aj učiteľov a učiteliek na vytvorený návrh modelu profesijného rozvoja:

- Zistiť, ktoré z navrhovaných oblastí profesijného rozvoja sú realizované,
- Zistiť, ktoré z navrhovaných oblastí profesijného rozvoja nie sú realizované vôbec,
- Zistiť, akú dôležitosť pripisujú učitelia a vedenia škôl jednotlivým oblastiam profesijného rozvoja učiteľov.

Reflexiu modelu profesijného rozvoja učiteľov sme realizovali formou focus group v dvoch oddelených skupinách s učiteľmi a učiteľkami a in-depth (hlbkovými rozhovormi) rozhovormi s vedením (riaditelia a zástupcovia) rôznych typov škôl.

Z hľadiska zovšeobecnenia nie je možné výsledky paušalizovať na celú populáciu učiteľov, vzhľadom na to, že pri posudzovaní modelu nebola zabezpečená reprezentatívnosť vzorky najmä s ohľadom na jej početnosť. Reflexia modelu poskytuje pohľad rozličných aktérov z rôznych typov škôl na to, čo môže podporiť prijatie modelu profesijného rozvoja učiteľov a učiteliek priamo v školách.

Reflexia modelu prebiehala v niekoľkých fázach:

1. Predstavenie modelu profesijného rozvoja – samostatné čítanie bez zásahu výskumníkov. Respondenti si označovali tie oblasti modelu, ktoré im neboli jasné, nevedeli, čo si majú pod nimi predstaviť. Súčasne si označili tie body modelu, ktoré sa realizujú v škole
2. Vysvetlenie neznámych bodov modelu
3. Diskusia o jednotlivých indikátoroch modelu – respondenti postupne komentovali jednotlivé deskriptory a indikátory profesijného rozvoja učiteľov.
4. Návrhy respondentov k doplneniu modelu alebo k odstráneniu indikátorov z modelu.

Výber respondentov bol založený na dobrovoľnosti, pričom bolo snahou o rovnocenné zastúpenie zo všetkých stupňov vzdelávania a typov škôl. Prvú skupinu respondentov, ktorí sa zúčastnili in-depth rozhovorov tvorili zástupcovia manažmentu materskej, základnej, strednej odbornej školy a gymnáziá. Druhú a tretiu skupinu respondentov, ktorí sa zúčastnili focusgroup, tvorili učitelia základných škôl. Spolu model reflektovalo 24 respondentov, ktorí sa líšili z hľadiska rokov praxe, stupňa vzdelávania a aprobačných predmetov, ktoré vyučujú.

4.2 Pribeh reflexie

V úvode rozhovorov sme učiteľom, riaditeľom, zástupcom predstavili model v písomnej podobe. Všetci respondenti dostali čas podľa potreby na prečítanie a označenie tých indikátorov, ktoré im boli nezrozumiteľné, resp. nikdy sa s nimi doteraz nestretli. Tieto indikátory sme následne respondentom vysvetlili.

V druhej fáze reflexie modelu sme požiadali zástupcov manažmentov škôl, aby označil tie indikátory, ktoré môžu byť na škole napĺňané vďaka existujúcim podmienkam. V rámci rozhovoru sme prechádzali jednotlivé indikátory profesijného rozvoja učiteľov v školách. Vedenia škôl komentovali, čo sú najväčšie nedostatky vo vytváraní podmienok na naplnenie jednotlivých indikátorov.

V učiteľských skupinách sme v tejto etape učiteľov požiadali, aby označili, ktoré indikátory sú rozvíjané, resp. sa v ich škole v rôznej miere vyskytujú ako súčasť profesijného rozvoja. V následnej diskusii učitelia komentovali, či sa jednotlivé indikátory vyskytujú na celoškolskej úrovni, v rámci pracovných skupín, alebo sa týkajú len jednotlivcov.

V poslednej časti rozhovoru učitelia aj členovia vedenia škôl navrhovali indikátory, ktoré podľa nich podporujú rozvoj profesijných kompetencií učiteľov v škole, ale v modeli absentovali.

4.3 Zistenia z rozhovorov

Vzhľadom na veľkosť vzorky nie je možné výsledky zovšeobecňovať a vnímame ich ako impulzy pre ďalšie skúmanie a overovanie na reprezentatívnej vzorke. Účelom reflexie modelu bolo najmä popísanie aktuálneho stavu na rôznych typoch škôl a možnosti implementácie modelu v týchto konkrétnych školách.

4.3.1 Profesijný rozvoj učiteľov v škole vychádza z plánov kontinuálneho vzdelávania

Najvyššiu mieru zhody spomedzi všetkých indikátorov sme identifikovali na úrovni vytvárania podmienok pre profesijný rozvoj v škole. Vo všetkých školách, ktoré sa zúčastnili reflexie modelu profesijného rozvoja učiteľov v školách, označili respondenti ako bežnú súčasť praxe to, že si vytvárajú plány kontinuálneho vzdelávania. Dôvodom tejto jednoznačnej zhody je skutočnosť, že tieto plány sú povinnou súčasťou školských vzdelávacích programov. Mali by vyjadrovať ďalší rozmer dosahovania rozvojových cieľov školy cez profesijný rozvoj učiteľov. Plány kontinuálneho vzdelávania zvyčajne obsahujú akreditované vzdelávania, ktoré absolvujú konkrétny učitelia. V prípade materských škôl, plány schvaľuje zriaďovateľ a má právo korigovať ich.

Plány kontinuálneho vzdelávania majú rozdielnu kvalitu a vznikajú rozličnými spôsobmi – od spísania vlastných návrhov učiteľov na preferované vzdelávania až po výber vzdelávania manažmentmi škôl podľa definovaných rozvojových cieľov škôl. V druhom z uvedených prípadov sa do plánov kontinuálneho vzdelávania dostávajú aj vzdelávania celých školských kolektívov a plány sú výsledkom evalvačných a autoevalvačných procesov. Plánovanie vzdelávania celých školských kolektívov je podľa respondentky z veľkej školy problematické pre väčšie školské kolektívy, pretože učiteľov je veľa, zvyčajne pracujú v skupinách a majú rozdielne osobné aj vzdelávacie preferencie. Tie sa prejavujú aj v rozličnej pociťovanej potrebe vzdelávania – didaktické alebo sebareflexívne kompetencie vs. odborné kompetencie. Tento rozdiel ilustruje výrok zástupkyne zo strednej odbornej školy v bansko-bystrickom regióne: *„Naši učitelia odborných predmetov majú zvyčajne dorobenú DPŠku (pozn. autorov doplnkové pedagogické štúdium) a sú naozaj odborníci vo svojich odboroch. Ale cítiť, že potrebujú vzdelávanie, aby sa zlepšili v komunikácii so žiakmi, aby boli viac otvorení vo vzťahu k nim (...) a potom je aj tá rovina vyučovacia. Oni stále učia rovnako, všetko vysvetľujú*

a nevidia, že tí naši chlapci sú veľmi múdri a vedia si veci nájsť. A potom vyrušujú a ja mám stále riešiť nejaké sťažnosti. Ale nevysvetlíš im to, že treba zmeniť prístup alebo zmeniť metódy ako učiť.“

Cestou k vytvoreniu plánu profesijného rozvoja v škole je aj prenášanie zodpovednosti za vlastné vzdelávanie v zmysle vízie školy a evalvačných procesov na samotných učiteľov. Na jednej zo škôl, ktorá sa zúčastnila hodnotenia nášho modelu konštatovala, že u nich sa plán vytvára na základe plánov profesijného rozvoja členov jednotlivých predmetových komisií a tie sú výsledkom *plánov osobnostného rozvoja*. Tento typ plánov však nepotvrdili ostatní respondenti, avšak ocenili tento nápad ako podnetný pre podporu profesijného rozvoja.

Aj napriek všeobecnej zhode na tvorbe plánov kontinuálneho vzdelávania, respondenti uvádzali, že tieto plány obsahujú len akreditované vzdelávania, iné vzdelávacie aktivity do plánov nedávajú, pretože tento plán vnímajú len v kontexte formalizovaných vzdelávaní.

Prekážky v plánovaní vízie profesijného rozvoja a spoločnom učení sa tímov

Vízia profesijného rozvoja je podľa respondentov z radov manažmentov škôl spracovaná skôr rámcovo a jej napĺňanie a rozpracovanie je buď na jednotlivcoch alebo na pracovných skupinách (napríklad v predmetových komisiách). Avšak jedným dychom dodali, že realita súvisiaca s realizáciou plánu sa môže v závislosti od okolností líšiť od toho, aká bola pôvodná predstava v čase, keď plán vznikol. Problémom môže byť fluktuácia zamestnancov, akútne problémy, ktoré musí škola riešiť (napr. aj vzťahové alebo odborné – schválenie projektu, ktorým sa radikálne mení charakter školského vzdelávacieho programu) a pod. Tento názor ilustruje výpoveď respondentky z materskej školy: *„my máme súčasťou školského vzdelávacieho programu aj víziu kontinuálneho vzdelávania. Ale tento rok máme taký problém, že dve učiteľky odišli ako riaditeľky, dve, ktoré odišli na materskú. Taká fluktuácia je, že to musíme úplne zmeniť. A keďže som ich musela nahradiť tak prišli učiteľky, z ktorých jedna musela mať adaptačné vzdelávania, potom som riešila, že niektoré majú úplne inú strednú školu a len nadstavbu pre materské školy (...) takže víziu máme, ale je to teraz len taká bodka na horizonte, že možno sa k nej postupne dopracujeme, lebo už nereflektuje skutočný stav a potrebu.“*

Aj napriek týmto prekážkam v realizácii vízie si vedenia škôl myslia, že vízia rozvoja je veľmi dôležitá pre rozvoj školy a súhlasia, že má tvoriť súčasť školského vzdelávacieho programu. Miera rozpracovania však súvisí s veľkosťou a „novosťou“ pedagogického a odborného kolektívu. Vízia profesijného rozvoja (vychádzajúca z vízie rozvoja školy) však podľa respondentky zo základnej školy môže limitovať aj prijatie nového zamestnanca školy: *„my sme škola, kde uplatňujeme CLIL a pri prijímaní učiteľiek na 1. stupni ZŠ sa pýtame, či majú skúsenosti s angličtinou, a teda či sú schopné odučiť prírodovedu v angličtine.“*

Istú mieru nezhody medzi respondentmi z radov vedení škôl predstavoval indikátor *„Súčasťou vízie profesijného rozvoja školy je aj podpora spoločného učenia sa“*. V tomto bode účastníci rozhovorov konštatovali, že spoločné učenie sa prebieha a je plánované v rámci predmetových komisií a metodických združení. Tieto inštitucionalizované formy spolupráce vnímajú niektorí respondenti nielen v rovine riešenia odborného-metodických problémov, ale práve ako formu vzájomného učenia sa. Takéto poňatie predmetových komisií a metodických združení je typické najmä pre materské a základné školy, čo potvrdili nielen vedenia škôl, ale aj samotní učitelia počas fokusových skupín. Pozitívnym zistením v tejto oblasti bolo, že v prípade spolupráce dvoch škôl si zvyknú organizovať zasadnutia metodických združení aj predmetových komisií aj spoločne. Na druhej strane upozornili, že len ojedinele sa stáva, že sa vzájomne prepájajú predmetové komisie a metodické združenia naprieč stupňami vzdelávania.

Transfer poznatkov z individuálnych vzdelávaní do spoločného učenia sa tímov je do istej miery realizované v rámci už spomínaných komisií. Veľkou prekážkou tohto procesu však je podľa našich respondentiek kreditové vzdelávanie. V niektorých prípadoch sa kvôli „zbieraniu“ kreditov vytvára konkurenčné prostredie, najmä ak sa na vzdelávanie prihlási viac učiteľov zo školy a je problém uvoľniť všetkých (problémy so zastupovaním na výučbe). Inou rovinou problémov je pocit, že to vzdelávanie a jeho výsledky si učiteľky a učitelia privlastňujú: *„oni majú pocit, že keď si to napríklad zaplatili alebo oni niekam cestovali, museli pripraviť prácu a prezentovať ju a pod. tak prečo by to mali posúvať ďalej. Ved' nech si to aj ostatné a ostatní takto spravia. Prečo by mali k tomu prísť jednoduchšou cestou?“* (respondentka materská škola).

Všetci respondenti z radov riaditeľov alebo zástupcov sa však zhodli na tom, že aj napriek tomu, že nebránia prenosu informácií z individuálnych vzdelávaní, špeciálne podmienky na tento transfer nevytvárajú.

Riešenie problému väčšieho počtu záujemcov o vzdelávanie ponúka možnosť vzdelávania celých školských kolektívov. Riaditeľka základnej školy vysvetľuje: „*keď sme dostali do škôl interaktívne tabule, tak to bolo skvelé, ale nevedeli sme čo s nimi. A niektorým učiteľom to bolo jedno, ale viacerí sa prihlásili na vzdelávanie. Tak som mimo plánu kontinuálneho vzdelávania dohodla, že nás počas prvého júlového týždňa prídu školiť, ako pracovať s interaktívnymi tabuľami. A bolo to fajn. Niektorí to dokonca vnímali ako teambuliding.*“

Iným príkladom prenosu výsledkov individualizovaných vzdelávaní do spoločného učenia sa tímov je transfer skúseností z medzinárodných stáží. Túto skúsenosť ilustruje riaditeľka gymnázia: „*minulý týždeň vo štvrtok sme mali konferenciu. A na tej konferencii prezentovali svoje skúsenosti z Erasmus+. A povzbudili aj ostatné kolegyně a kolegov a idú na vzdelávanie nielen jazykári, ale aj iní učitelia, ktorí nemajú problém s jazykom. Takže nie je to len o vzdelávaní, ale občas aj prenos skúseností pomáha inšpirovať k ďalšiemu vzdelávaniu.*“

4.3.2 Tímové vyučovanie a učenie sa ako výsledok spolupráce medzi učiteľmi

Jedným z indikátorov profesijného rozvoja učiteľov v škole je aj realizácia medzipredmetového a predmetového tímového vyučovania a učenia sa. Obidve roviny vychádzajú z predpokladu, že učiteľ je ochotný otvoriť dvere svojej triedy a vytvára priestor na komunikáciu o svojich vyučovacích postupoch, spoločne riešia odborné, metodické, ale aj iné problémy súvisiace s vyučovaním a vytváraním vzťahov v triede. Práve to „otvorenie dverí“ je pre mnohých učiteľov problémom, čo potvrdili najmä respondenti zo stredných škôl a čiastočne zo základných škôl.

Respondenti potvrdili, že ak dochádza k vzájomnému učeniu sa medzi učiteľmi, je to zvyčajne v rámci predmetových komisií (teda učitelia v rámci jedného predmetu alebo v rámci vzdelávacej oblasti) alebo metodických združení. Naprieč predmetmi dochádza k vzájomnému učeniu sa len výnimočne, napr. práve pri prezentovaní skúseností zo stáží alebo zo vzdelávania, napr. k tvorbe školských vzdelávacích programov či učebných osnov. Na strednej odbornej škole medzipredmetové vzájomné učenie sa medzi učiteľmi nie je veľmi typické.

Problematickým pre pochopenie respondentov či už z radov vedení škôl alebo z radov bol pojem medzipredmetové tímové vyučovanie. Ani jeden z našich respondentov neuviedol, že má osobnú skúsenosť s medzipredmetovým tímovým vyučovaním. V prípade základných škôl riaditeľky konštatovali, že učiteľky z 1. stupňa zvyknú deti rôznych tried v rámci ročníkov spájať a robiť spoločné projekty. Inú skúsenosť nemajú. V tejto súvislosti však upozornili, že dochádza ku komunikácii medzi učiteľmi na úrovni mapovania kurikula: *„zistili sme, že po inovácii štátnych vzdelávacích programov sa presunulo učivo matematiky, ktoré je potrebné pre vyučovanie fyziky do iného ročníka a naviac sa toto učivo už neučí na základnej škole. Učitelia spolu teda komunikovali a našli spôsob, ako zaradiť tému do obsahu kurikula.“* K tomuto príkladu z gymnázia sa priklonili aj respondenti z ostatných škôl (základných a stredných odborných).

V prípade materských škôl je to špecifická situácia, vzhľadom na to, že edukačné aktivity sú realizované naprieč kurikulumom a učiteľka je odborníčka na všetky vzdelávacie obsahy. K spolupráci a medzipredmetovému, resp. učeniu naprieč vzdelávacími oblasťami dochádza denno-denne. Učiteľky síce pracujú samostatne v triede s deťmi, ale je tam spoločné plánovanie, keďže počas dňa sa striedajú dve smeny. Z tohto vyplýva, že spoločné plánovanie a rozdelenie úloh pri plnení cieľov je prirodzenou súčasťou ich práce.

Najčastejšou formou spolupráce učiteľov v rámci rôznych tímov (predmetových aj medzipredmetových) je vzájomná výmena výučbových materiálov a pomôcok. Okrem výmeny rôznych pracovných listov v súčasnosti učitelia spolupracujú na tvorbe a využívaní aj online materiálov, vrátane online učebníc, prezentácií k téme a pod. Na jednom z gymnázií, ktorého zástupcovia sa zúčastnili výskumu, riaditeľka uvádzala ako príklad spolupráce učiteľov tvorbu online vzdelávacích materiálov pre žiakov: *„my sme robili veľký projekt pre prírodovedné predmety. Tam sme robili prezentácie, učebné texty, pracovné zošity, digitálne materiály – videá. Tam sa učitelia jednak vzdelávali a všetko sme zverejnili.(...) Toto všetko je zverejnené v moodli a je to prístupné pre žiakov a pre učiteľov.“* Respondentka zo základnej školy reagovala, že *„na tej strednej škole je to na vyššej úrovni. U nás v malej škole je to na takej jednoduchšej úrovni. Vymieňajú si materiály a nikdy sa nestalo, že by niekto povedal, že toto ti nedám.“* Podobne situáciu v súvislosti s výmenou výučbových materiálov spomínali aj ďalší respondenti. Spoločné zdieľanie vytvorených pracovných listov, prezentácií, učebných textov a pod. potvrdzuje aj skúsenosť z online prostredia, či už prostredníctvom sociálnych sietí alebo rôznych metodických portálov. Respondenti však upozorňujú, že problémom takého zdieľania je

občasná nekvalita, lebo nedochádza ku kontrole zverejňovaných materiálov a preferujú a podporujú učiteľov ich školy vo vzájomnej výmene materiálov, pretože tie sú skôr v súlade s víziou a stratégiou školy.

Vzájomné pozorovania vyučovacích hodín je založené na dôvere medzi učiteľmi

Indikátorom podporujúcim spoluprácu medzi učiteľmi pri ich profesijnom rozvoji sú aj vzájomné hospitácie. V prípade vzájomných pozorovaní vyučovacích hodín však nejde o kontrolnú činnosť, ale o poznávanie aplikácie novej metódy, postupu, riešenia výchovných problémov a pod. Podstatou je teda učenie sa jeden od druhého. Pre úspešnosť vzájomných hospitácií je podľa respondentiek dôležité vnímanie práve tejto sebarozvojovej roviny a prekonanie strachu z prítomnosti kolegu na vyučovaní a tzv. otvorenie dverí vlastnej triedy.

Na základe výpovedí respondentov nie je možné konštatovať, že vzájomné hospitácie sú tradičným znakom profesijného rozvoja v škole. Respondentka z materskej školy upozornila, že pre ňu je problémom realizovať hospitácie, keďže je tiež učiteľkou v jednej zo skupín, a teda nemôže nechať deti osamote a ísť pozorovať prácu inej kolegyne. Podobný problém je aj o ostatných kolegyni.

Na základnej škole, v ktorej sa stali vzájomné hospitácie bežnou súčasťou riaditeľka konštatuje: „*Hospitácia je nejaký stres. Ale po tých troch rokoch, to už berú inak. Ja ich nekritizujem, ale snažila som sa ich viesť k tomu, že to má byť ich nejaké vzájomné učenie. (...) mne sa viac páčia vzájomné hospitácie ako hospitácie riaditeľské. Riaditeľské sú vždy o kontrole. Vzájomné sú o vzájomnom učení sa. Ak bol učiteľ na vzdelávaní tak to je tá forma, ako sa navzájom spolu učia. Keď príde učiteľ zo vzdelávania, tak si nesadne s kolegom a neprerozpráva mu to. Ale ak môže kolega prísť na hodinu a vidí, ako tú metódu aplikuje, tak to ho posunie, takto sa to naučí.*“ Proces zavádzania vzájomných hospitácií popisujú respondenti, ktorí majú skúsenosť, ako hodenie rukavice do ringu. Prvý, kto začína zo vzájomnými hospitáciami je riaditeľ, resp. vedenie školy. Dôležité je tiež podľa týchto respondentov to, aby sa učiteľ cítil komfortne počas hospitácie, preto dbajú na princípe dobrovoľnosti, tzn. hospitovaný učiteľ pozýva na pozorovanie iných kolegov, prípadne vedenie školy.

Dobrou praxou pri vzájomných hospitáciách je podľa skúsených riaditeľiek vytvorenie dvojčiek alebo skupín učiteľov, ktorí si vzájomne hodiny hospitujú. Druhou možnosťou je naplánovať pozorovania k učiteľom, ktorí boli na vzdelávaní a aktuálne zavádzajú nové metódy výučby. V tomto prípade sa hospitácie približujú otvoreným

hodinám. Gymnaziálna riaditeľka konštatovala, že na ich škole síce nie je zavedený systém vzájomných učiteľských hospitácií, ale vytvorili si tradíciu otvorených hodín, ktoré pripravujú pre ostatných učiteľov a vedenie školy jednotlivé predmetové komisie: *„My to máme stále ako otvorené hodiny a jednotlivé PKčky (predmetové komisie) majú povinnosť zorganizovať aspoň jednu otvorenú hodinu.“* Podstatou týchto otvorených hodín je podobne ako pri vzájomných hospitáciách predstavenie metódy, formy výučby alebo špecifického postupu výučby konkrétnej témy.

Tie školy, kde sa vzájomné hospitácie realizujú, ich vnímajú pozitívne v kontexte profesijného rozvoja učiteľov v škole. Podmienkou však je otvorenosť učiteľov voči tejto forme kooperácie a ochote „otvoriť dvere svojej triedy“ a zdieľať vlastné skúsenosti, ale aj prijímať spätnú väzbu.

4.3.3 Profesijný rozvoj jednotlivcov je viazaný na formalizované formy vzdelávania

Okrem vytvorených podmienok na úrovni školy pre profesijný rozvoj učiteľov, či spoločného učenia sa v rámci predmetových či medzipredmetových tímov je dôležitou súčasťou profesijného rozvoja aj individuálne vzdelávanie či už formou akreditovaných alebo neakreditovaných programov. Väčšina učiteľov sa podľa našich respondentov vzdeláva v súlade s osobnostnými preferenciami. Na druhej strane však školy, v ktorých sú prítomné viaceré indikátory z modelu profesijného rozvoja uvádzajú, že prioritované sú tie vzdelávania, kurzy či workshopy, ktoré priamo súvisia s víziou rozvoja školy. Problémom, ktorý respondenti spomedzi riaditeľov a zástupcov vnímali ako významne determinujúci, sú kredity a teda aj príplatky za kredity. Riaditeľka materskej školy v tejto súvislosti konštatovala, že *„kredity musia mať obmedzenú platnosť, pretože potom sa už úplne stratí ich význam z hľadiska profesijného rozvoja učiteľov. Ale ideálne by bolo, ak by vôbec kredity neexistovali, pretože by sa zabránilo naháňaniu sa za nezmyselnými vzdelávaniami len kvôli zlepšeniu platu a bez dopadu na kvalitu vzdelávania.“* Zástupkyňa základnej školy popisuje prevenciu voči takému typu správania sa učiteľov: *„Na základe hodnotiacich rozhovor povedia, čo by potrebovali k svojmu rozvoju a čo je momentálne v ponuke. Najčastejšie cez MPC, lebo vysoké školy v tomto zlyhávajú. (...) my porovnáme, čo je v ponuke vzdelávania, o čo majú učitelia záujem a čo potrebujeme k napĺňaniu vízie našej školy. Rešpektujeme, samozrejme, aj potrebu kvalifikačného rastu*

alebo iné okolnosti. Podľa toho vytipujeme učiteľov a vzdelávania, ktorých by sa mohli zúčastniť. Ak to odmietnu ponúkame vzdelávanie ďalším učiteľom.“

V prípade strednej odbornej školy vedenie nelimituje učiteľov vo vzdelávaní a preferujú pri plánovaní kontinuálneho vzdelávania osobné preferencie učiteľov. Osobné preferencie sú akceptované aj na uvedenej základnej škole, a to v dvoch prípadoch – ak nie je záujem žiadneho učiteľa o nijaké vzdelávanie z ponuky, ktorú dostanú od vedenia, alebo v prípade, že si učiteľ rozširuje kvalifikáciu, avšak mimo tých predmetov, ktoré sú potrebné pre školu a jej rozvoj: *„nebránime nikomu, môžu ísť aj na také vzdelávanie, ale ak potrebujú ísť do školy počas týždňa, musia si zobrať dovolenku. Nebránim im, nerobím im prekážky, ale idú na základe svojich osobných cieľov. Spravodlivé teda je, že na také vzdelávanie chodia cez osobné voľno.“*

Vzdelávanie sa učiteľov je limitované víziou rozvoja školy, ale berú sa do úvahy aj osobné preferencie a sebarozvojové potreby. Tie sa stretávajú s rozvojovými cieľmi školy v prípade, že v škole existuje systém evalvačných rozhovorov, v rámci ktorých učiteľ v spolupráci s vedením školy pomenúva svoje silné a slabé stránky a potrebu podpory z externého prostredia, napríklad aj formou vzdelávania, workshopu a pod.

Obavy z „papierovačiek“ pri realizácii akčného výskumu

Dôležitým aspektom profesijného rozvoja učiteľov je akčný výskum. Tento typ učiteľovej aktivity je založený na princípe profesionálnej a cielenej sebareflexie výučby. Dôležitým znakom je identifikácia odborno-metodického problému, navrhnutie intervencie a jej vyhodnotenie rôznymi výskumnými nástrojmi. Pre učiteľov tento typ sebareflexie predstavuje systematický, cieleň a komplexný proces skvalitňovania vlastnej edukačnej praxe a súčasne je to prostriedok učenia sa.

Znakom, že školy nemajú mnoho skúseností s realizáciou akčného výskumu, bolo najmä to, že tento indikátor označili spolu s medzipredmetovým vyučovaním za nezrozumiteľný. Prvou reakciou bolo, že akčný výskum určite nerealizujú a nevedia si predstaviť, že by ho realizovali či už ako vedenia škôl alebo ako učitelia. Riaditeľky sa dokonca zhodli na tom, že: *„ak by išlo o niečo povinné, určite by to učitelia odmietli. Teda, robili by to formálne – pre papier.“* (riaditeľka ZŠ).

Na základe analýzy činnosti pri riešení odborno-metodických problémov však respondenti konštatovali, že overovanie rôznych metód, stratégií či foriem výučby alebo jej prostriedkov do svojej praxe aplikujú. Ale spätnú väzbu, či overenie efektivity a účinnosti metódy popisujú len cez „dojem“, prípadne cez vzdelávacie výsledky svojich

žiacov. Kým väčšina respondentov v podstate odmietla alternatívu realizácie akčného výskumu v škole ako bežnú súčasť svojho sebarozvoja, riaditeľka gymnázia uvažovala o výhode takého procesu: „*Ak by som si to musela písať, asi by bol celý ten proces koordinovanejší. Lebo teraz, aj keď skúsime napríklad metódu (neviem, ako sa volá), ale že žiaci majú sami objavovať, tak keď sa stretnem s kolegyňou matikárkou, často skonstatujeme, že to nerobíme, lebo meškáme s učivom. A takto by som bola nútená neodbočiť a dotiahnuť to do konca. Len to by boli ďalšie papiere.*“

Akčný výskum, ktorý by mal predstavovať nástroj sebarozvoja učiteľa v jeho vlastnej triede, na základe overovania vlastných metodických či iných postupov, je vnímaný skôr negatívne. Dôvodom je najmä strach z časového aspektu (príprava, realizácia a vyhodnotenie ako ďalší prvok učiteľskej práce okrem vyučovania) a z formalizovania celého procesu (písomný návrh projektu overenia, zaznamenávanie procesu, vyhodnocovanie priebežných a záverečných výsledkov z procesu overenia, analýza a interpretácia výsledkov). Tento indikátor bol ako jediný z celého modelu vyhodnotený respondentmi negatívne a odmietavo. Vníмали ho ako súčasť modelu a uvedomovali si jeho význam pre profesijný rozvoj, ale uvádzali, že síce by mohol ostať v rámci celého modelu, ale ako dobrovoľný prvok.

4.4 Sumárne spracovanie výsledkov

Cieľom reflexie Modelu profesijného rozvoja učiteľov v škole bolo zistiť názory riaditeľov, ich zástupcov a učiteľov na jednotlivé indikátory. Zámerom bolo identifikovať v modeli 3 skupiny indikátorov: tie, ktoré sa už realizujú, tie, ktoré nie sú realizované vôbec a tie, ktoré sú považované za dôležité v rámci profesijného rozvoja.

Vďaka komentárom respondentov sme zistili, že viaceré z uvedených indikátorov sa v školách v rôznej miere vyskytujú, avšak k spoločnému učeniu sa učiteľov v škole nedochádza. Implicitne môžeme predpokladať, že izolované prvky modelu nezabezpečia profesijný rozvoj učiteľov v školách, ale model ako celok môže podporiť nielen spoluprácu medzi učiteľmi, ale aj tímové učenie sa.

Podľa respondentov je bežnou súčasťou plánovania profesijného rozvoja školy vytváranie plánu profesijného rozvoja, pričom základom je vytvorenie plánu programu kontinuálneho vzdelávania. Na väčšine škôl si učitelia plánujú profesijný rozvoj v súlade s vlastnými rozvojovými potrebami. Avšak na školách, kde je zavedený systém evalvacie

a autoevalvácie a súčasne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov je chápané ako súčasť rozvoja školy v súlade s jej víziou, sú vzdelávania plánované podľa aktuálnych potrieb školy.

Medzi často realizované indikátory respondenti uvádzali vzájomné zdieľanie učebných materiálov. Len v špecifickom prostredí veľkých a silno štruktúrovaných učiteľských kolektívov (stredná odborná škola, ktorá má učiteľov všeobecno-vzdelávacej zložky a učiteľov odborných predmetov, príp. aj majstrov) k výmene materiálov a podkladov k výučbe nedochádza. V týchto kolektívoch sú však tiež badateľné najväčšie prekážky pri plánovaní spoločného celoškolského učenia sa učiteľov.

Na jednej zo škôl, ktorá sa zúčastnila reflexie modelu, je zavedený systém vzájomných hospitácií a ako uvádzali respondenti, ide o podporný mechanizmus pre ich vlastné učenie sa, ale aj spoločné tímové učenie sa. Na ostatných školách respondenti konštatovali, že realizujú otvorené hodiny alebo realizujú vzájomné hospitácie len u začínajúcich učiteľov (uvádzanie začínajúceho učiteľa). Po skončení adaptačného vzdelávania je aj vzájomné pozorovanie ukončené.

Medzi vôbec nerealizované indikátory je možné zaradiť medzipredmetové a predmetové tímové vyučovanie a akčný výskum. Tímové vyučovanie má dve hlavné prekážky – problémy učiteľov s mapovaním kurikula a fixáciu na ročníkový učebný plán a učebnice a tiež rozvrhová koordinácia. Menšie školské kolektívy hľadali cesty, ako organizačne podporiť túto myšlienku a nastaviť podmienky pre hĺbkové učenie sa v súvislostiach pre žiakov. Väčšie školy, v ktorých bol negatívny postoj k celoškolským vzdelávaniam učiteľov a nerealizujú sa tam vzájomné hospitácie, konštatovali prekážku najmä v organizačnej oblasti.

Akčný výskum predstavoval pre respondentov najväčší problém a prekážku aplikácie modelu profesijného učenia sa v škole. S akčným modelom mali spomedzi všetkých respondentov skúsenosti len tí, ktorí absolvovali vzdelávania ukončené akčným výskumom. Učiteľom sa akčný výskum spája najmä s vyplňaním papierov a chápali ho ako „nadprácu“. Prínos učiteľského bádania pre vlastný sebarozvoj a učenie sa vnímali len okrajovo. Prevažil strach z možnej externej kontroly a administratívnej záťaže.

Komplexne respondenti konštatovali, že výhodou modelu je spresnenie aktivít, ktoré môžu na rôznych úrovniach podporiť spoločné učenie sa učiteľov v škole a podporiť tak rozvoj školy ako celku v kontexte jej vízie. Oceňovali rozdelenie úrovni indikátorov na školskú, tímovú a osobnú rovinu. Systém evalvácie bol vnímaný zväčša pozitívne, avšak rozpor bol v tom, že kým respondenti zo skupiny učiteľov oceňovali

najmä evalvačné aktivity na úrovni školy, vedenia škôl preferovali a dôraz kládli na sebahodnotenie učiteľov.

Zásadným zistením z individuálnych rozhovorov s vedeniami škôl bolo to, že riaditelia vyjadrili obavy z riadenia profesijného rozvoja svojich učiteľov. Navrhovali, že by uvítali špecializované vzdelávanie zamerané práve na oblasť podpory profesijného rozvoja alebo vytvorenie pozície špecialistu (neviazaného na pozíciu školy a bez kontrolnej funkcie) – experta podporujúceho učiteľský rozvoj ako jednotlivca aj v rámci tímu. Špecialista by mal najmä supervíznu funkciu aj pri implementácii modelu profesijného rozvoja učiteľov v škole.

ZÁVER

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 a preto, 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, učitelia) si uvedomujú jej neudržateľnosť a sú pripravení participovať na hlbších zmenách, ktoré budú viesť k vyššej kvalite pedagogickej činnosti.

Monografia vychádza z princípu podpory profesijného učenia sa učiteľov (učiace sa jednotlivcov i učiace sa tímy na škole). Analyzuje teoretické východiská modelu podpory poskytnutej v podmienkach školy a ponúka vedecky overené riešenie – návrh modelu komplexnej podpory profesijného učenia sa učiteľov. Stratégie podpory učiteľstva v profesijnom rozvoji a kariére sa prelínajú najmenej tromi dimenziami, ktoré majú silné vedecko-teoretické zázemie pre aplikačnú prax. Ide o dimenziu psychologickú, ktorá je bazálna pre otázky profesijného učenia sa (autoregulácie učenia sa) dospelých jedincov. Ide o dimenziu vzdelávacích politík a školského manažmentu, ktoré limitujú legislatívne, organizačné i školsko-manažérske aspekty podpory. A nakoniec ide o andragogickú dimenziu, ktorá je najmladšou súčasťou otázky podpory učiteľstva a predstavuje efektívne intervencie vzdelávaním a poradenstvom v podpore profesijného rozvoja a kariéry učiteľstva.

RESUME

Professional teacher development must be principally linked to the school needs on which they operate (micro level). The current situation does not meet this requirement, because the needs of the school and the needs of developing teachers are not interlinked and also there are no theoretically elaborated models for the support of teachers' professional development applicable in the conditions of all levels and types of schools. School management does not have models of a comprehensive solution to the development of teachers' professional competences in the middle and long term horizon. The absence of these models is an obstacle to the development of teachers' potential in the conditions of schools through innovative methods of vocational education. Actors of this situation (school managers, teachers) are aware of its unsustainability and are ready to take part in major changes that will lead to a higher quality of pedagogical activity.

The monograph is based on the principle of supporting the professional learning of teachers (learning individuals and learning teams at school). It analyses the theoretical background of the support model provided in school conditions and offers a scientifically proven solution - a proposal for a model of a comprehensive support for the professional learning of teachers. Teaching strategies in career development and careers are overlapping with at least three dimensions that have a strong scientific and theoretical background for application practice. It is a psychological dimension that is fundamental to adult learning issues (self-regulation of learning). It is a dimension of educational policies and school management that limit the legislative, organizational and school-management aspects of support. And finally, it is an andragogic dimension, the youngest part of the issue of support for teaching, and represents effective interventions through education and counselling in promoting professional development and careers.

LITERATÚRA

- ABBOTT, A. (1988). *The system of profession*. Chicago: University of Chicago Press.
- APPLE, M. W. (1982). *Education and Power*. Boston, M.A.: Routledge and Kegan Paul.
- APPLE, M. (1995). *Education and power*. New York: Routledge.
- APPLE, M. (2009). Foreword. In Gewirts, S. et al.: *Changing teacher Professionalism*. London: Routledge.
- BALL, S. J. (2003). Professionalism, managerialism and performativity. *Professional development and education change*. Paper presented at a conference organised by the Danish University of Education, 14, May.
- BARRERA, PEDEMONTÉ, F. (2016). „High- Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from Talis 2013!“, *OECD Education Working Papers*, No.141, OECD Publishing, Paris. Dostupné na internete: <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszw26rvd-en>
- 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.
- BĚLOHLÁVEK, F. (1994). *Osobní kariéra*. Praha: Grada.
- BORKO, H., PUTNAM, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: a cognitive psychological perspective on Professional development. In Guskey, T. R., Huberman, M. (eds): *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teacher College Press.
- CALRSON, D. (1987). Teachers as political actors: From reproductive theory to the crisis in schooling. *Harvard Educational Review*, 57, 283 – 307.
- CEDEFOP. (2010). *Profesijný rozvoj v práci. Prehľad kariérového poradenstva pre pracujúcich*. Bratislava: SAAIC, 108s. [online]. [cit. 2017-07-06]. Dostupné na <http://web.saaic.sk/nrcg_new/kniznica/CEDEFOP_RozvojvPraci/PRVP_2010_web.pdf>.
- COCHRAN-SMITH, M., LYTLE, S. L. (2001). Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice. In Lieberman, A., Miller, L. (eds): *Teachers caught in action: Professional development that matters*. New York: Teacher College Press.
- CONNELL, R. (1995). Transformative labour: Theorizing the politics of teachers' work. In Ginsburg, M. (ed): *The politics of educators' work and lives*. New York: Garland, pp. 91 – 114.

- ČÁP, J., MAREŠ, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- DAY, CH., SAMMONS, P., GU, Q., KINGTON, A., STOBART, G. (2009). Committed for Life? Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. In Bayer, M., Brinkjaer, H. P., Rolls, S.: *Teachers' Career Trajectories and Work Lives*. London: Springer.
- DEWEY, J. (1938). *Experience And Education*. Free Press Length.
- ELGPN (2015). *ELGPN GLOSÁŘ*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- ELGPN (The European Lifelong Guidance Policy Network). (2016). *Doporučení pro rozvoj politik a systémů celoživotního poradenství. Referenční rámec pro EU a komisi*. Praha: Dům zahraniční spolupráce. [online]. [cit. 2017-07-06]. Dostupné na: <<http://www.euroguidance.cz/publikace/elgpn-tools-6.pdf.pdf>>.
- ESTEVE, J. M. (2000). The transformation of the teacher's role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52 (2), 197 – 217.
- EUROPEAN COMMISSION: *Thematic report on Teachers' Professional Development*, Chapter 2: Enhancing educational effectiveness through teachers' professional development. Online: <https://pdfs.semanticscholar.org/9da8/afad1ecfab7fba708f0b16140ccb3a98921b.pdf>
- EUROPEAN COMMISSION. (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. [online]. Strasbourg, 20.11.2012, SWD (2012), [cit. 2013-07-08]. Dostupné na internetu: <http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf>.
- 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, s. 17. Dostupné na: <https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs6-Full-Final-Output.pdf>
- EURÓPSKA KOMISIA. (2011). *Zvyšovanie efektívnosti vzdelávania prostredníctvom profesijného rozvoja učiteľov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

- EURÓPSKA KOMISIA (2017). *Rozvoj škôl a excelentná výučba: kľúč pre výborný štart do života*. Brusel: Oznámenie Komisie Európskemu parlamentu, Rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a Výboru regiónov 30. 5. 2017 COM(2017) 248 final. Dostupné na internete:
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX: 52017DC0248&from=SK](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&from=SK)
- EURÓPSKA ÚNIA, Rada EÚ. (2008). *Lepšie začlenenie poradenstva do stratégie celoživotného vzdelávania*. [online]. [cit. 2017-07-06]. Dostupné na <[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=SK](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=SK)>.
- EVANS, L. (2011). 'The 'shape' of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper'. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 851–870.
- EVETTS, J. (2009). The management of professionalism. A conterporary paradox. In Gewirts, S. et al.: *ChangingteacherProfessionalism*. London: Routledge.
- FRANKES, L. et al. (1998). Continuous learning for all adults in the Professional development school: a review of the research. In McIntyre, D. J., Byrd, D. M. (eds): *Strategies for career-long teacher education*. ThousandOaks, CA: Corwin Press.
- FREIBERGOVÁ, Z. (2007). *Studijní poradenství ve vzdělávání dospělých*. [online] Praha: Národní vzdělávací fond, [online]. [cit. 2017-10-10]. Dostupné na internete: <[http://www.nvf.cz/cms///assets/docs/ 0a6bd861adf1089cff41131fa8bf71d3/570-0/poradenstvi-pro-dospele.pdf](http://www.nvf.cz/cms///assets/docs/0a6bd861adf1089cff41131fa8bf71d3/570-0/poradenstvi-pro-dospele.pdf)>.
- FULLAN, M. (1987). "Implementing the implementation plan". In: Wideen, M.; Andrews, I.(Eds.), *Staff development for school improvement*. New York: Falmer Press.
- GANDIN, L.A.(2006). Creating realal ternatives to neo-liberal policies in education: the citizen schol project. In Apple, M. W. and Buras, K. L. (eds): *The Subaltern Speak: curriculum, power, and educational struggles*. New York: Routledge.
- GANSER, T.(2000). "Professional development for Web-based teaching: overcoming innocence and resistance". In: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 88, 69-78.
- GLATTHORN, A. (1995). Teacher development. In Anderson, L. (ed): *International encyclopedia of teching and teachereducation*. London: Pergamon Press.

- GINSBURG, M.B., MEGAHED, N. M.(2009). Comparative perspectives on teachers, teaching and professionalism. In Saha, L.J.; Dworkin, A. G. (eds): *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, New York: Springer Science + Business Media LLC, 2009, pp. 539 – 556.
- GOODSON, I., HARGREAVES, A.(1996). Teachers' professional lives. London: RoutledgeFalmer.
- GÖBELOVÁ, T.(2015). *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravská univerzita v Ostravě.
- GRÉGER, D., SIMONOVÁ, J., STRAKOVÁ, J. (eds.) (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.[online]. [cit. 2017-07-06]. Dostupné na <http://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Spravedlivy_start.pdf>.
- GUERRIERO, S. (ed.), (2017). Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing, 278 s. [online]. [cit. 2017-07-08]. Dostupné na internete: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>>.
- HARGREAVES, D. (1980). The occupational culture of teachers. In Woods, P. (ed) : *Teacher strategies: Explorations in the sociology of the school*. London: CroomHelm, 1980, pp. 125 – 148.
- HARGREAVES, A. (2000). Four ages of professionalism and Professional learning. *Teaching and Teacher: Theory and Practice*, 6: 151 – 182.
- HARRIS, K. (1982). *Teachers and classes: A marxist analysis*. Boston: Routledge, Kegan Paul.
- HAŠKOVÁ, K. – VACULÍK, M. (2016). Kariérní kompetence a možnosti jejich využití v kariérovém poradenství v České republice. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 3, č. 3, s. 81 – 101.
- HOFREITER, R.(2009). Príťažlivosť zabudnutej témy: sociológia profesií v meniacom sa svete práce. In *Sociológia - Slovak Sociological Review*. Vol. 41, no. 5, p. 411-436.
- HRONÍK, F. (2011). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada.
- CHARTA UČITELE. (2002). Prešov: MPC.
- JANÍK, T. – MINAŘÍKOVÁ, E a kol. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska – výzkum – aplikace*. Brno: Paido.
- JANÍK, T., SPILKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M.(2014). Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická Orientace*, 24 (2), 259 – 274.

- JOHN, P. D. (2008). The Predicament of the Teaching Profession and the Revival of Professional Authority: A Parsonian Perspective In Johnson, D., Maclean, R. (eds): *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. New York: Springer Science + Business Media B.V., 2008, pp. 11 – 65.
- KASÁČOVÁ, B. a kol. (2011). *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B.(2012). *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.
- KENNEDY, A.(2005). “Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis”. *Journal of In-service Education*, Volume 31. n. 2 p.235-250
- KETTLE, S., SELLARS, N. (1996). The development of student teachers’ practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12 (1), 1 – 24.
- KING, M. B., NEWMANN, F. M. (2000). Will teacher learning advance school goals? *Phi Delta Kappan*, April, 576 – 580.
- KOLB, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- KOOLS, M., STOLL, L.(2016). ”What Makes a School a Learning Organisation?” *OECD Education Working Papers*, No.137, OECD Publishing, Paris. Online: <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- KOSOVÁ, B.(2006). Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach. In Kasáčová, B., Kosová, B., Pavlov, I., Pupala, B., Valica, M.: *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC, s. 7 – 19.
- KOSOVÁ, B.(2013). *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- KOSOVÁ, B.(2013a). Teoretická reflexia praxe a profesijný rozvoj učiteľa. In *Učiteľ na ceste k profesionalite. Recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov: FHPV Prešovskej univerzity a Škola plus s.r.o., s. 8 – 16.
- KOUBEK, P. – JANÍK, T.(2015). Výzkumu subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. In *Studia paedagogica*, roč. 20, č. 3, s. 47 – 67.
- KRAVČÁKOVÁ, G., LUKÁČOVÁ, J., BÚGELOVÁ, T. (2011). *Práca a kariéra vysokoškolského učiteľa*. [online]. Košice: UPJŠ Fakulta verejnej správy, Katedra sociálnych štúdií. Dostupné na Internet: <http://www.upjs.sk/public/media/5596/Praca-a-kariera-vysokoskolskehoucitela.pdf>.

- LANGER, T.(2017). *Psychologická a sociologická východiska poradenství ve vzdělávání dospělých*. Praha: FF UK. Rigorózní práce
- LAZAROVÁ, B. a kol. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- LAZAROVÁ, B. a kol.(2012). Organizační učení v odborných diskurzech. In *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 2, s. 145–161.
- LEATON GREY, S. (2006). What does it mean to be a teacher? Three tensions with incontemporary teacher professionalism examined in terms of government policy and the knowledge economy. *Forum*, 48 (3), 305 – 315.
- LEPEŇOVÁ, D., HARGAŠOVÁ, M. (2012). *Kariéra v meniacom sa svete*. Bratislava: MPC, [cit. 2017-07-08]. Dostupné na Internetu: <https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/karierove-poradenstvo/preview-file /kariera_v-meniacom-svete-245.pdf>.
- LUKAS, J.(2007). Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). In *Pedagogika*, roč. 57, č.4, s. 364 – 379.
- LUKAS, J. (2008). Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). In *Pedagogika*, roč. 58, č. 1, s. 36 – 49.
- LUKÁŠOVÁ, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Fakulta Humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- MACHALOVÁ, M. (2007). Psychologická podstata učenia sa dospelých (učiteľov). In *Ako sa učelia učia? Zborník referátov z medzinárodnej konferencie*. Prešov: MPC, s. 24 – 32.
- MAREŠ, J.(1996). Učitelovo pojetí výuky. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů.
- MAREŠ, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- MAYER, K. (2017). *Poradenstvo v andragogickom kontexte*. Prešov: Prešovská univerzita.
- MCLAUGHLIN, M. W., ZARROW, J.(2001). Teachers engages in evidence-based reform: trajectories of teachers' inquiry, analysis, and action. In Lieberman, A., Miller, L. (eds): *Teachers caught in action: Professional development that matters*. New York: Teacher College Press.
- MŠVVaŠ SR (2017). *Analýza kariérového systému učiteľov na Slovensku*. Bratislava: MŠVVaŠ SR – IVP, [cit. 2017-06-07]. Dostupné na internete: <<http://www.minedu.sk/diskusna-studia-analyza-karieroveho-systemu-ucitelov-na-slovensku/>>.

- NELSON, B. S.(1999). Reconstructing teaching. Interactions among changing beliefs, subject-matter knowledge, instructional repertoire, and Professional culture in the process of transforming one's teaching. In Solomon, M. Z. (ed): *The diagnostic teacher: constructing new approaches to Professional development*. New York: Teacher College Press.
- NISSILA, S.P. (2015). Pracovné prostredie a profesijná identita učiteľov v dialógu. In *Univerzitné vzdelávanie v dilemách súčasnej doby. Zborník vedeckých štúdií*. Banská Bystrica: Belianum, s. 74 – 89.
- 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.
- NEARY, S. – DODD , V. – HOOLEY, T. (2015). *Understanding Career Management Skills: Findings From the First Phase of the CMS Leader Project*. Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby..[online] [cit. 2018-09-06] Dostupné na internete:
<<https://derby.openrepository.com/derby/bitstream/10545/595866/1/Understanding+career+management+skills+Final+Feb+20161.pdf>>.
- ORAVCOVÁ, J. 2013. *Poradenstvo pomáhajúcich profesií*. Banská Bystrica: Belianum.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Online:www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf.
- OECD (2012). *Teaching practices and pedagogical innovation: Evidence from Talis*
- OECD(2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013. ConceptualFramework*
- OZGA, J., LAWN, M.(1981). *Teacher, professionalism and class*. London: Palmer Press.
- PARSONS, T. (1952). A sociologist looks at the legal profession. In Parsons, T. (ed): *Essays on sociological theory*. New York: Free Press, 1952.
- PARSONS, T. (1954). The professions and social structure. In *Essays on sociological theory*. New York: Free Press, 1954, pp. 34 – 49.
- PATTONOVÁ, W. – MCMAHONOVÁ, M. (2015). *Kariérový rozvoj a systémová teorie. Propojení mezi teorií a praxí*. Praha: Centrum Euroguidance, Dům zahraniční spolupráce, [online] [cit. 2017-09-06] Dostupné na internete:
<http://www.dzs.cz/file/4963/EG_Karierovy%20rozvoj%20a%20systemova%20teorie_2015.pdf>.

- PAVLOV, I. (2013). *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Škola plus, s.r.o.
- PAVLOV, I. (2014). *Kurikulum učiteľskej andragogiky*. Prešov: Škola plus s.r.o.
- PAVLOV, I. (2015). Súčasnosť a perspektívy teórie výchovy dospelých v sústave andragogických vied. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 5, č. 1. s. 8 – 28.
- PAVLOV, I. (2017). *Učiteľská andragogika*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- PAVLOV, I., KRYSTOŇ, M. (2017). Model podpory profesijného učenia a rozvoja učiteľstva. In I. Pavlov (Ed.), *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva*. Banská Bystrica: Belianum, s. 9 – 48.
- PAVLOV, I., ŠNÍDLOVÁ, M. (2013). *Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory*. Praha: Agentura 3p spol. s r. o.
- PEAVY, V. R. (2013). *Sociodynamické poradenství. Konstruktivistická perspektiva*. Praha: Dům zahraniční spolupráce pro Centrum Euroguidance.
- SANTIAGO, P. et al. (2016). *OECD Review of school Resources: Slovak Republic*. Paris: OECD Publishing. [online] [cit. 2016-09-06] Dostupné na internete: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-school-resources-slovak-republic-2015_9789264247567-en>.
- PIROHOVÁ, I. (2013). Individualizácia edukácie dospelých (teória a prax). In *Metamorfózy edukácie I. Lukáč, E. (ed.)*. Prešov: Prešovská univerzita, 144 s., s. 119 – 133.
- PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K. a kol. (2011). *Mentoring v učiteľstve*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova.
- PÍŠOVÁ, M. – NAJVAR, P. – JANÍK, T. a kol. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- PODMANICKÝ, I. (2013). *Teória a prax etickej výchovy 2*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.
- PORUBSKÁ, G., ŠNÍDLOVÁ, M., VALICA, M. (2008). Návrh profesijných štandardov učiteľa nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania. *Pedagogické rozhľady*, 2008, č. 4. Príloha
- PORUBSKÝ, Š., KOSOVÁ, B., PAVLOV, I. (2014). Problém štandardizácie učiteľskej profesie v kontexte profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku. *Orbis Scholae*, 8 (3), 2014, 23- 46.

- PORUBSKÝ, Š. et al. (2017). *Kurikulum základnej školy očami učiteľov (empirické zistenia)*. Banská Bystrica: Belianum.
- Professional Development*. Online: www.cambridgeinternational.org/cambridge-professional-development.
- PROCHÁDZKA, J. et al. (eds) (2015). *Encyklopedie psychologie práce*. Brno: Masarykova univerzita.
- PRŮCHA, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada.
- PUTNAM, R.T, BORKO, H. (2000). "What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? In *Educational Researcher* 29(1):4-15. DOI: 10.3102/0013189X029001004
- RANSON, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Journal of Education Policy*, 18: 459 – 480.
- SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-31.
- SCHÖN, D. (1994). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. USA: Ashgate Publishing Ltd.
- SLAVÍK, J. A KOL.(2012). Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: na okraj českého překladu knihy F.A.J. Korthagena et al. In *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 3, s 367 – 386.
- SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. (2008). *Učitelské profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- STOLL, L. et al. (2003). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Nottingham: DfES.
- ŠNÍDLOVÁ, M. (2014). Profesionální standardy – nový prvek v systému profesijního rozvoje pedagogických a odborných zaměstnanců. *Pedagogické rozhledy*, 23, 1, 2014, s. 16 – 19.
- ŠPATENKOVÁ, N. – SMÉKALOVÁ, L. (2015). Předpoklady úspěšného učení se v dospělosti. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč.5, č. 2, s. 8- 22.. [online] [cit. 2016-10-06]. Dostupné na internetu: <<http://lifelonglearning.mendelu.cz/wcd/w-rek-lifelong/111502/lifele201505028.pdf>>.

- ŠTECH, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57 (4), 326 – 337.
- ŠVARÍČEK, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. In *Pedagogika.sk* [online]. roč. 2, č. 4, s. 247. [cit. 2013-7-8]. Dostupné na internetu: <<http://www.casopispedagogika.sk/studie/svaricek-roman-zlomove-udalosti-pri-vytvareni-profesni-identity-ucitele.html>>.
- ŠVEC, Š. (2002). Základné pojmy v pedagogike a andragogike. Bratislava: IRIS.
- ŠVEC, Š. (2008). *Anglicko – slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: Iris.
- Teachers and School leaders in schools as learning organizations; Guiding Principles for policy development in school education *Report from the ET2020 Working Group Schools 2016-18*
- TOMKOVÁ, A., SPILKOVÁ, V. a kol. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- VILLEGAS-REIMERS, E. (2003). *Teacher Professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning. Online: <http://www.unesco.org/iiep>
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. USA
- WATKINS, K. E., V. J. MARSCI (1999). *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire: Introduction*, Online: www.partnersforlearning.com/instructions.html
- WOOD, D., BENNETT, N. 2000. Changing theories, changing practices: exploring early childhood teachers' Professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16, 635 – 647.
- ZELINA, M. (2017). Autoregulácia, metakognícia a exekutívne funkcie. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: VÚDPaP, roč. 51, 2017, č. 4, s. 223 – 239.

**KARIÉRNÝ SYSTÉM PROFESIJNÉHO ROZVOJA
UČITEĽOV A MODEL PODPORY PROFESIJNÉHO UČENIA
V ŠKOLE**

Ivan Pavlov
Petra Fridrichová
Miroslav Krystoň
Štefan Porubský
Alena Tomengová

Príspevky neprešli jazykovou úpravou.

Vydanie: prvé
Náklad: 100 kusov
Rozsah: 120 strán

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej
Bystrici, Pedagogická fakulta
Tlač: EQUILIBRIA s.r.o.

ISBN: 978-80-557-1512-4 (print)
EAN: 9788055715124