

# PEDAGOGICKÉ ROZHĹADY

ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

2  
2021

## Obsah:

### O UČITEĽOVI

Vladimír Laššák ...2

#### **Tri úrovne plánovania profesijného rozvoja v škole, školskom zariadení**

Three levels of professional development planning in schools and school facilities

Edita Pavúrová ...8

#### **Profesijný rozvoj učiteľa základnej umeleckej školy**

Professional development of an art school teacher

Mária Pappová ...12

#### **Profesijné a kľúčové kompetencie učiteľa profesijného rozvoja v online vzdelávaní**

Professional and key competencies of a professional development teacher in online education

Mária Šnídlová ...16

#### **Adaptačné vzdelávanie zamerané na rozvoj profesijných kompetencií začínajúceho pedagogického zamestnanca**

Adaptation education focused on the development of professional competencies of a beginning pedagogical employee

Ivan Pavlov, Martin Schubert ...22

#### **Kolaboratívne učenie – nový prístup k profesijnému rozvoju učiteľstva**

Collaborative learning – a new approach to the professional development of teaching

Ingrid Nosková ...26

#### **Syndróm vyhorenia a učiteľské povolanie**

Burnout syndrome and the teaching profession

### Z ČINNOSTI MPC

#### **Revízia a inovácia profesijných štandardov ...30**

Revision and innovation of professional standards

#### **Ponuka programov inovačného vzdelávania ...31**

Offer of innovative educational programmes

## Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy  
a školské zariadenia

**2/2021**

Ročník 30

Editor:

**Metodicko-pedagogické centrum Bratislava**

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Darina Bačová, Maroš Dvorský,

Miroslava Jakubeková, Adriana Lančaričová,

Mária Pappová, István Szókol, Mária Šnídlová

Jarmila Verbovská, Darina Výbohová

Obálka: Ján Husár

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905

e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

www.mpc-edu.sk

Vyšlo: 16. apríla 2021

Vychádza desaťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Príspevky v časopise sú recenzované. Recenznú radu tvoria členovia redakčnej rady časopisu.

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.

Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.

Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.



Obrázok: Pedagóg pri príprave na dištančné vzdelávanie  
Foto: I. Rafaj

V marci 2021 uplynul rok, odkedy sa zo dňa na deň zmenila situácia vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov na Slovensku. Z dobre známeho a „bezpečného“ prostredia tried sa celý edukačný proces premiestnil do domáceho, pre učiteľov neznámeho prostredia. Zo dňa na deň museli čeliť novej edukačnej realite. Výzvou bolo zvládnuť technológií, zmena v plánovaní, realizácii a hodnotení edukačného procesu. Realita priniesla nový spôsob komunikácie so žiakmi a rodičmi. Z počítačného stavu v mnohých prípadoch charakterizovaného ako „pokus a omyl“, v niektorých prípadoch aj „čo pokus, to omyl“, učiteľia postupne nadobúdali istotu, zvládali virtuálne prostredie, začali bojovať s rutinou a hľadali nové spôsoby motivácie svojich žiakov. Vznikol nový fenomén – online učiteľ. Po roku môžeme povedať, že väčšina učiteľov to zvládla so ctou, mnohí vynikajúco. V priebehu tohto obdobia, či už vedome, alebo pod tlakom okolností, jednotlivito, alebo v spolupráci s kolegami intenzívne prebiehal profesijný rozvoj učiteľov. Zjednodušenie povedané, „kto chcel prežiť, musel na seba začať pracovať“. Nezastupiteľné miesto v celom procese malo vedenie škôl, ale aj externí podporovatelia procesu profesijného rozvoja. Významné miesto v online vzdelávaní učiteľov zohralo a stále zohráva MPC. Nová realita prináša so sebou nové výzvy, nové postupy v riadení škôl a v edukácii. Nadobudnuté vedomosti a zručnosti podporené skúsenosťami obohacujú a podporujú sebadôveru učiteľov vo svojej schopnosti zvládnuť prekážky, do budúcnosti čeliť trendom a novým výzvam.

Druhé číslo časopisu *Pedagogické rozhľady* je celé ve-

nované učiteľovi a učiteľstvu. Učiteľovi ako rozvíjajúcemu sa profesionálovi, učiteľovi ako súčasť širšej školskej komunity, ale aj učiteľovi ako človeku, ktorý počas svojej pedagogickej dráhy môže pociťovať nízku motiváciu a vyhorenie. Obsah čísla tvorí osem príspevkov. V prvom sa autor venuje plánovaniu profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov v škole z troch rôznych úrovní, ktoré sú jedinečné, pričom jedna podmieňuje a ovplyvňuje druhú a všetky majú spoločný prienik. Ide o plánovanie na úrovni školy, metodického orgánu a jednotlivca. V optike profesijného rozvoja jednotlivca pokračuje aj druhý príspevok, ktorý sa venuje učiteľovi ZUŠ. Poskytuje námety na tvorbu portfólia ako produktu súvisiaceho s profesijným rozvojom. Autorka tretieho príspevku upriamuje pozornosť na rozvoj kompetencií učiteľa profesijného rozvoja vo väzbe na dosahovanie špecifických cieľov v online prostredí vzdelávacej skupiny. Štvrtý príspevok sa venuje začiatku profesionálnej kariéry učiteľa, procesu adaptačného vzdelávania. Ponúka inováciu založenú na preukazovaní nadobudnutých profesijných kompetencií s využitím adaptačného portfólia. Autori piateho príspevku približujú kolaboratívne učenie ako perspektívnu metódu profesijného učenia sa a uvádzajú možnosti jej aplikácie v prostredí slovenských škôl. Problematiku o učiteľovi uzatvára šiesty príspevok. Autorka sa v ňom venuje syndrómu vyhorenia, jeho príznakom a prevencii. Všetky spomínané príspevky s výnimkou dvoch posledných majú spoločný základ – profesijné štandardy ako referenčný rámec profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov.

Metodicko-pedagogické centrum so svojim partnerom Štátnym pedagogickým ústavom v Bratislave realizuje Národný projekt Profesijný rozvoj učiteľov (TEACHERS). Jeho hlavným cieľom je podporiť profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov pri zavádzaní zmien v školách a školských zariadeniach. Posledné dva príspevky v tomto čísle informujú o dvoch podaktivitách v rámci uvedeného národného projektu:

1.1 Revízií a inovácií profesijných štandardov za účasti expertov z prostredia MPC a externého prostredia, následne pri tvorbe profesijných štandardov zapojením skúsených praktikov z regionálneho školstva pod gesciou MPC. Posledný príspevok predstavuje ponuku programov inovačného vzdelávania, ktorými Metodicko-pedagogické centrum reaguje na vzdelávacie potreby rôznych skupín pedagogických zamestnancov. Tieto programy vznikli v rámci podaktivity 1.2.

Profesijné štandardy, inovačné vzdelávacie programy, procesy profesijného rozvoja jednotlivcov i kolektívov vytvárajú podmienky na rozvoj každého príslušníka profesie. Na to, aby učiteľia dokázali držať krok s akcelerujúcou realitou, v ktorej žijeme, aby dokázali vnímať trendy a výzvy na rozvoj detí a žiakov, je potrebná podpora zo strany štátu a vedenia škôl a najmä ich motivácia pracovať na sebe. Každý z nich je zodpovedný za svoju osobnú kariéru. Navyše, ako v každej modernej profesii, od učiteľa sa vyžaduje, aby rozširoval svoje kapacity odborných znalostí a zručností prostredníctvom systematického vzdelávania a reflektovaním vlastnej praxe od začiatku do konca svojej kariéry.

Mária Šnidlová

## TRI ÚROVNE PLÁNOVANIA PROFESIJNÉHO ROZVOJA V ŠKOLE, ŠKOLSKOM ZARIADENÍ

Vladimír Laššák, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

**Anotácia:** Príspevok prezentuje prístupy a možnosti plánovania profesijného rozvoja v školách a školských zariadeniach. Plánovanie profesijného rozvoja prezentuje na úrovni jednotlivca, pedagogického zamestnanca školy, na úrovni metodických združení a predmetových komisií ako metodických orgánov a na úrovni školy ako celku. Bližšie vymedzuje účel a očakávania, uvádza typické nedostatky a odporúča stratégie, akými je možné realizovať plánovanie profesijného rozvoja na uvedených troch úrovniach.

**Kľúčové slová:** profesijný rozvoj, vzdelávanie učiteľov, profesijný štandard, kompetenčný profil učiteľa školy, stratégia profesijného rozvoja, plán profesijného rozvoja jednotlivca, plán profesijného rozvoja metodického orgánu, plán profesijného rozvoja školy.

### Úvod

Profesijný rozvoj v školách a školských zariadeniach (ďalej len „školy“) je v súčasnosti vymedzený zákonom č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch (ďalej PZ a OZ, vo všeobecnom význame „učiteľov“) a vyhláškou č. 361/2019 Z. z. o vzdelávaní v profesijnom rozvoji. Uvedená legislatíva dáva väčší dôraz na plánovanie a realizáciu profesijného rozvoja v školách podľa ich aktuálnych a budúcich potrieb. Prvotné analýzy plánov profesijného rozvoja škôl ukázali, že školy nedostatočne využili tento potenciál. Ten spočíva v rozvoji chýbajúcich alebo nedostatočne rozvinutých profesijných kompetencií vo vzťahu k profesijným štandardom vydaným ministerstvom, kompetenčnému profilu učiteľa školy a aktuálnym rozvojovým potrebám školy. Umožňuje tiež cielený rozvoj identifikovaného potenciálu a talentu jednotlivca podľa jeho záujmu a potrieb školy.

### Východiská plánovania profesijného rozvoja

Profesijný rozvoj môžeme vymedziť ako permanentný proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie osobnosti učiteľa a jeho kompetencií. Vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti celoživotne sa vzdelávať a využívať príležitosti na formálne a neformálne vzdelávanie, informálne učenie a tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu profesie a edukácie žiakov (Pavlov 2013, s. 26). Základný rozdiel medzi plánovaním kontinuálneho vzdelávania a plánovaním profesijného rozvoja spočíva v tom, že plánovanie kontinuálneho vzdelávania bolo založené takmer výlučne na ponuke vzdelávacích inštitúcií. Z ponuky si učitelia podľa záujmu vyberali kurzy a školenia, ktoré viac, či menej, zohľadňovali ich skutočné rozvojové potreby. Výber sa robil väčšinou spontánne, bez hlbšieho preskúmania skutočných individuálnych, či spoločných rozvojových potrieb, často bez ohľadu na zistené problémy, rovnaké potreby viacerých učiteľov a uvažovaný budúci rozvoj školy.

Podstata plánovania profesijného rozvoja spočíva v tom, že v prvom rade identifikujeme individuálne rozvojové potreby učiteľov, ako jednotlivcov. Následne spoločné rozvojové potreby učiteľov združených v metodických orgánoch a potreby, ktoré sú spoločné pre všetkých učiteľov v škole. Až po identifikácii rozvojových potrieb hľadáme vhodné stratégie a spôsoby ich zabezpečenia. Okrem formálnych, externe zabezpečených kurzov a školení, stratégie profesijného rozvoja zahŕňajú individuálne a neformálne formy vzdelávania, napr. samoštúdium, sebareflexie, sebahodnotenia a hodnotenia vlastnej pedagogickej činnosti. Tiež kole-

giálne formy podpory a učenia sa (angl. peer learning, mentoring), vzájomné zdieľanie a výmenu skúseností, ako aj aktualizácie vzdelávania organizované školou.

### Plánovanie profesijného rozvoja v školách

Vo väčšine analyzovaných plánov profesijného rozvoja školy je dôraz kladený na plánovanie vzdelávania učiteľov v kurzoch a školeniach, ktoré vychádzajú z ponuky vzdelávacích inštitúcií. Z mnohých plánov nie je zrejmé, aké profesijné kompetencie učiteľov budú rozvíjané spoločne na úrovni celej školy, aké osobitne, na úrovni jednotlivých metodických orgánov alebo výsostne individuálne, na úrovni jednotlivca. Z pohľadu zvolených rozvojových stratégií stále prevažuje individuálne vzdelávanie jednotlivcov v kurzoch podľa výberu učiteľov. V mnohých prípadoch je vhodne doplnené krátkym aktualizacným vzdelávaním, ktoré interne zabezpečujú vedúci zamestnanci alebo skúsenejší kolegovia pre ostatných učiteľov.

Nedostatočný priestor je kladený na transfer získaných poznatkov z účasti na externe zabezpečenom vzdelávaní medzi kolegami a ich následná aktívna aplikácia vo vyučovacom procese. Toto platí aj pre zdieľanie osvedčených skúseností s inováciami vlastného vyučovania navzájom, medzi učiteľmi. Malý dôraz na realistické plánovanie rozvoja profesijných kompetencií je v rozpore s často prezentovanou tézou, že zvyšovanie úrovne profesijných kompetencií učiteľov je základným faktorom zvyšovania kvality výchovno-vzdelávacej činnosti a študijných výsledkov žiakov v školách.

Vychádzame z predpokladu, že učiteľ je kritickým faktorom, ktorý podstatnou mierou ovplyvňuje kvalitu vyučovania a učenia sa žiakov, s ktorými pracuje. Ukazuje sa, že splnenie kvalifikačných predpokladov a odbornosti vyučovania sú len nevyhnutnými, ale nie postačujúcimi predpokladmi ovplyvňujúcimi kvalitu vyučovania. Jedným z kľúčových predpokladov zmien vedúcich k vyššej kvalite je realistické a pragmatické plánovanie profesijného rozvoja, ktoré je založené na rozvoji tých kompetencií (spôsobilostí) učiteľov, ktoré sú v súlade so súčasnými a budúcimi potrebami školy a jej žiakov.

Ďalej opisovaný koncept vychádza z myšlienky zdieľanej zodpovednosti všetkých učiteľov a ich vedúcich zamestnancov za profesijný rozvoj v škole. Ukazuje sa, že významným predpokladom fungovania profesijného rozvoja je budovanie kultúry vzájomnej dôvery a profesijnej náročnosti. Jej typickou črtou je, že všetci učitelia preberajú zodpovednosť za vzájomné učenie sa a adaptáciu a aplikáciu získaných vedomostí a skúseností, s cieľom zlepšovať výchovno-vzdelávací proces v celej škole.



## 1. Plánovanie profesijného rozvoja na úrovni jednotlivca

Plánovanie na úrovni učiteľa, jednotlivca je základom plánovania profesijného rozvoja v škole. Každý učiteľ má viacero známych, už identifikovaných, ako aj jemu skrytých, ešte neznámych rozvojových potrieb. O niektorých môže sám dlhodobejšie vedieť, nemusí si ich však otvorene pripustiť. Niektoré sa spontánne objavujú s prichádzajúcou ponukou kurzov, iné po profesijnej konfrontácii a porovnaní sa s kolegami, či po kontakte s problémovými žiakmi, ich správaním a slabými študijnými výsledkami. Niektoré si nemusí ani uvedomovať, a preto je nevyhnutné, aby mu s ich identifikáciou pomohol niekto iný, napr. kolegovia alebo vedúci pedagogickí zamestnanci, ktorí opakovane pozorovali jeho pedagogickú činnosť.

### Identifikácia a analýza rozvojových potrieb jednotlivca

Východiskom pre plánovanie profesijného rozvoja učiteľa je systematická identifikácia a analýza jeho rozvojových a vzdelávacích potrieb. Tá môže vychádzať z vlastnej sebareflexie, sebahodnotenia a analýzy pracovnej činnosti, napr. z hospitácií a hodnotenia výsledkov žiakov. Rozvojovou potrebou rozumieme nedostatočnú úroveň profesijných kompetencií, ktoré sa prejavili v neuspokojivom výkone, kvalite a výsledkoch práce učiteľa. Profesijnými kompetenciami rozumieme súbor požadovaných vedomostí a spôsobilostí, ktoré tvoria predpoklady na kvalitný, štandardný výkon práce učiteľa. To učiteľovi umožňuje ľahšie identifikovať a pomenovať rozvojové potreby jednoduchým spôsobom, napr. „mám/nemám“, „viem/neviem preukázať“ príslušnú kompetenciu hodnoverným dokladom alebo dôkazom, ktorý vychádza z jeho praktickej činnosti.

Identifikáciu rozvojových potrieb je vhodné vykonávať vo vzťahu k referenčnému rámcu tvorenému okruhom potrieb, ktoré zahŕňajú (Pavlov 2013, s. 62, doplnené):

- **potreby štátu**, dané štátnym vzdelávacím programom, obsahovými a výkonovými štandardmi a inými normatívnymi dokumentmi, napr. kvalifikačnými požiadavkami,
- **potreby profesie**, dané požiadavkami na profesijné kompetencie vymedzené v profesijných štandardoch a ich preukazovanie (napr. atestácie),
- **potreby odboru**, vývoj didaktiky a potrieb učebných a študijných odborov vyplývajúci z nových technológií a poznatkov a pod.
- **potreby školy**, dané školským vzdelávacím programom, zameraním školy, rozvojovou stratégiou a kompetenčným profilom učiteľa školy,
- **potreby výchovy a vzdelávania**, dané potrebami detí a žiakov vo vzťahu k cieľom, formám a metódam výchovy a vzdelávania,
- **potreby človeka**, zahŕňajúce rozvoj individuálnych, osobnostných vzdelávacích potrieb, napr. komunikačných, intra a interpersonálnych potrieb a pod.

Identifikáciu potrieb môže zahŕňať doplnenie si chýbajúcich kvalifikačných predpokladov, získanie vyššieho kariérneho stupňa, napr. atestácie, osvojenie si nových poznatkov rýchlo sa rozvíjajúceho odboru, zvládnutie moderných technológií dištančného vzdelávania žiakov, napr. video-konferenčného systému, aplikovanie riešiteľských a heuristických metód podporujúcich motiváciu a aktívne učenia sa žiakov v predmete. Na osobnej úrovni to môžu byť potreby zvýšenia emocionál-

nej odolnosti a zlepšenia verbálnych komunikačných schopností učiteľa.

### Metódy a techniky analýzy rozvojových potrieb

V edukačnej praxi existuje viacero spôsobov, ako realizovať identifikáciu a analýzu rozvojových potrieb jednotlivca. Obvykle vyplynú z vyhodnotenia a záverov nasledujúcich metód a techník:

- sebareflexia a sebahodnotenie vlastnej edukačnej činnosti,
- formálne hodnotenie edukačnej činnosti a študijných výsledkov žiakov,
- spätné väzby a hodnotenia od žiakov a ich zákonných zástupcov,
- porovnávanie edukačných prístupov s kolegami, inými školami a zahraničím,
- pedagogické pozorovanie od kolegov (peer-review, otvorené hodiny),
- pedagogické pozorovanie (hospitácie) od vedúcich zamestnancov,
- sebahodnotenie vlastných profesijných kompetencií vo vzťahu k profesijnému štandardu a kompetenčnému profilu učiteľa školy,
- formálne hodnotenie priamym nadriadeným v rámci hodnotiaceho rozhovoru,
- diagnostické a autodiagnostické nástroje (napr. dotazníky, testy a pod.),
- expertné odporúčania, napr. školského psychológa, špeciálneho pedagóga a pod.

Zoznam analytických metód a techník je pomerne široký a záleží na učiteľovi, ktoré využije pri analýze svojich rozvojových potrieb. Je vhodné, pokiaľ si svoje zistenia konfrontuje, napr. so závermi pedagogického pozorovania od kolegov alebo hodnotením priamych nadriadených.

### Plánovanie rozvojových potrieb jednotlivca

Analytické závery bývajú obvykle spracované do analýzy SWOT (silných a slabých stránok, príležitostí a ohrození) učiteľa. Silné stránky predstavujú tie profesijné kompetencie, v ktorých učiteľ podáva dlhodobý stabilný vynikajúci výkon a má výsledky na úrovni najlepších kolegov v škole alebo iných porovnateľných škôl. Slabé stránky predstavujú kompetencie, v ktorých učiteľ podáva priemerný, až slabý výkon, ktorý sa prejavuje v nespokojnosti s výsledkami a správaním žiakov. Príležitosti predstavujú budúce možnosti, ktoré môže využiť na svoj profesijný rozvoj, napr. účasť na aktualizacom vzdelávaní v škole, bezplatnom vzdelávaní v kurzoch MPC, online vzdelávaní, podpore a ochote kolegov, možnostiach prístupu k domácim a zahraničným zdrojom, zahraničným pobytom a stážam a pod. Ohrozenia predstavujú neoplyniteľné obmedzenia prostredia, v ktorom učiteľ pôsobí, napr. zníženie počtu učiteľov pri poklese počtu žiakov, neúplný úväzok, nedostatok finančných prostriedkov na vzdelávanie učiteľov a pod.

Z analýzy by si mal učiteľ vybrať tie rozvojové potreby a k nim prislúchajúce kompetencie, ktoré si potrebuje prioritne v danom období rozvíjať. Tie si určuje v prioritách a zámeroch svojho profesijného rozvoja, ktoré bude v danom období naplňať. Základným rámcem pri ich vymedzení, popri sebahodnotení a hodnotení pedagogickej činnosti učiteľa, by malo byť posúdenie

jeho reálnych kompetencií voči profesijnému štandardu a kompetenčnému profilu učiteľa školy. Plánovanie profesijného rozvoja učiteľa nadväzuje na tieto zistenia a zahŕňa výber priorit rozvoja na určené obdobia, obvykle na štyri roky na účely plánovania profesijného rozvoja školy a jeden rok na účely stanovenia ročného plánu vzdelávania.

Schéma 1 Ukážka z osobného plánu profesijného rozvoja  
Zdroj: Laššák, Pávová (2020)

Profesijná kompetencia	Rozvojová potreba (opis a cieľ)	Spôsob riešenia rozvojovej potreby	Dôkazy o sebarozvoji (výsledky, výstupy)	Termín splnenia	Potrebné / požadované zdroje
Vybraná kompetencia - vedomosť - spôsobilosť	Bližší opis rozvojovej potreby (prejav, príčiny). Cieľ v profesijnom rozvoji.	Vhodné spôsoby profesijného rozvoja vo vybranej oblasti, kompetencii.	Indikátory úspechu. Doklady alebo dôkazy o profesijnom rozvoji.	Termín dokedy prebehne profesijný rozvoj.	Materiálne, informačné, personálne, finančné, iné požadované zdroje.
<i>V čom sa chceme rozvíjať, zlepšiť?</i>	<i>Prečo to potrebujem? Ako sa to prejavuje? Čo sú možné príčiny? Aký cieľ si dávam?</i>	<i>Aké metódy a stratégie môžem použiť? Kto, čo, ako mi vie pomôcť?</i>	<i>Čo najlepšie preukáže profesijný rozvoj?</i>	<i>Dokedy získam dôkaz o PR?</i>	<i>Čo potrebujem? Čo požadujem?</i>
PK 2.2 Plánovať a projektovať vyučovanie PK 2.3 Realizovať vyučovanie PK 2.4 2.4 Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka (Podľa profesijných štandardov)	Získať kompetencie a skúsenosti s tvorbou dištančných a online kurzov pre žiakov. Cieľ č. 1 (4 r.)	Výmena skúseností v tíme zloženom z viacerých učiteľov. Analýza prístupov v European Schoolnet (EUN) a iných online kurzoch Tvorba jednoduchých online kurzov pre žiakov.	Interná príručka: Ako vytvárať dištančné a online kurzy pre žiakov. Vytvorené 4 kurzy tohto typu.	4 roky (12/2024)	Podpora vedenia školy. Existencia prostredia na realizáciu online kurzov (vzdelávacia platforma). Úhrada školného v online kurzoch (max. 150 €).
Dokáže pracovať v cudzom jazyku (Podľa kompetenčného profilu učiteľa školy)	Zefektívniť prácu v anglickom jazyku a transfer poznatkov z medzinárodnej spolupráce školy. Cieľ č. 2 (4 r.)	Samoštúdium, konverzačné hodiny, online kurzy, preklady zahraničných zdrojov. Pomoc a poradenstvo od kolegov učiteľov anglického jazyka.	Projektová korešpondencia v anglickom jazyku. Preklady metodických materiálov. Certifikát C1	4 roky (12/2024)	Účasť v jazykovom kurze (max. 160 €) alebo interné vzdelávanie organizované školou.

Prehľadný a štruktúrovaný spôsob spracovania osobného plánu profesijného rozvoja učiteľa na obdobie štyroch rokov uvádza schéma 1. Logika plánovania zahŕňa určenie vybraných kompetencií a upresnenie rozvojových potrieb a cieľov. Vyžaduje uvedenie vybraných stratégií a návrh možných dôkazov, výstupov a výsledkov rozvoja. Stanovené termíny slúžia na účely plánovania, ako aj kontroly plnenia plánu. Schéma vyžaduje uvedenie potrebných zdrojov, vrátane požiadaviek na zabezpečenie financovania profesijného rozvoja z rozpočtu školy.

## 2. Plánovanie profesijného rozvoja na úrovni metodického orgánu školy

Metodické združenia a predmetové komisie, ako metodické orgány školy (ďalej aj „MO“), majú nezastupiteľnú úlohu v procesoch pedagogického riadenia a rozhodovania a sú súčasťou poradných orgánov riaditeľa školy. Okrem iných funkcií, plnia dôležitú integrujúcu úlohu v profesijnom rozvoji a vzdelávaní svojich členov. Usmerňujú záujmy a potreby jednotlivých členov vychádzajúce z ich individuálnych rozvojových plánov a sledujú spoločné záujmy členov metodického orgánu. Vyjasňujú a nastavujú priority v profesijnom rozvoji, ktoré vychádzajú z cieľov školy, potrieb a problémov výchovno-vzdelávacieho procesu. Navrhujú a odsúhlasujú stratégie a spôsoby profesijného rozvoja, ktoré sú spoločné pre všetkých členov metodického orgánu. Vyhodnocujú, ako sa prejavili v práci učiteľov vo výchovno-vzdelávacom procese a výsledkoch žiakov.

Nový prístup k plánovaniu profesijného rozvoja podmieňuje nové roly vedúcich metodických orgánov. Očakáva sa, že budú lídrami a manažermi zodpovednými za profesijný rozvoj svojich učiteľov a budú vyžadovať využívanie získaných kompetencií na zvyšovanie kvality ich práce. To si vyžaduje predovšetkým:

- citlivo vnímať problémy všetkých učiteľov, ktorých vedúci MO vedie a riadi,
- iniciovať zisťovania o kvalite ich pedagogickej práce,

- pravidelne zbierať a vyhodnocovať informácie za učiteľov, predmety a ročníky,
- vyžadovať od učiteľov okrem analytických informácií a zistení aj návrhy riešení,
- podporovať zdieľanie skúseností, vzájomné učenie sa, podporu, pomoc a poradenstvo.

Jednou z kľúčových úloh vedúceho je identifikácia a analýza rozvojových potrieb členov metodického orgánu, ktorý vedie a výber vhodných spoločných stratégií profesijného rozvoja.

### Identifikácia a analýza rozvojových potrieb na úrovni metodických orgánov

Rozvojové potreby metodického orgánu vychádzajú predovšetkým zo spoločných, podobných a príbuzných požiadaviek učiteľov z osobných plánov profesijného rozvoja. Ďalej zo zistení analýz výchovno-vzdelávacieho procesu, napr. hospitácií a pedagogických pozorovaní, analýz študijných výsledkov žiakov a správania sa žiakov v predmetoch vzdelávacej oblasti. Ďalšie podnety obvykle zahŕňajú problematiku práce učiteľov, napr. nízku motiváciu, slabé výsledky žiakov a pod. Podnetmi na rozvoj môžu byť aj príklady osvedčených skúseností iných učiteľov a inšpiratívne zahraničné skúsenosti.

Vychádzajú tiež z trendov v edukácii, požiadaviek a potrieb vzdelávacej oblasti, odboru vzdelávania a vyučovaných predmetov. Príkladmi podnetov môžu byť zmeny v štátnych vzdelávacích programoch, ktoré je potrebné zapracovať do ŠKVP a TVVP. Ďalej nové didak-

tické prístupy a koncepty, napr. metóda CLIL, Hejného matematika alebo inovatívne a aktivizujúce metódy vzdelávania žiakov, napr. problémovo orientované vyučovanie, riešiteľské, objavné, kooperatívne, kolaboratívne prístupy a pod., ktoré sú zamerané na rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov. V niektorých prípadoch môžu požiadavky na profesijný rozvoj vyplývať z potreby alebo reality zavádzania študijného alebo učebného odboru, napr. požiadavkami na odborné vzdelávanie učiteľov odborných predmetov a majstrov odbornej výchovy. Analýza rozvojových potrieb obvykle vychádza z(o):

- spoločného hodnotenia výsledkov a správania žiakov za vyučované predmety, vrátane identifikácie problematických oblastí, napr. slabo zvládaných typov úloh v čitateľskej gramotnosti a pod. (štruktúrna analýza učiva),
- spoločného hodnotenia spokojnosti žiakov s edukačným procesom vo všetkých vyučovaných triedach v predmete (spätné väzby od žiakov),
- spoločných záverov z pedagogických pozorovaní, hospitácií a spätných väzieb od kolegov, napr. z otvorených hodín,
- odporúčaní od špecialistov v škole, napr. na prácu so žiakmi so ŠVVP, IVP, SZP, pri zavádzaní inkluzívnych prístupov a pod.

Významným podnetom sú aj požiadavky na transformáciu rozvojových zámerov a strategických cieľov školy na úroveň metodického orgánu.

### **Stratégie profesijného rozvoja na úrovni metodických orgánov**

Typickým znakom profesijného rozvoja na úrovni metodických orgánov sú spoločné stratégie, akými prebehne profesijný rozvoj vo vzťahu k identifikovaným výzvam a problémom a následne pomenovaným rozvojovým potrebám učiteľov. Stratégia vymedzuje rozhodnutia o tom, akými spôsobmi (formami a metódami) prebehne profesijný rozvoj vo vzťahu k vybranej prioritě. Na úrovni metodických orgánov školy do úvahy prichádzajú nasledujúce rozvojové aktivity a stratégie:

- zdieľanie skúseností učiteľov vyučujúcich predmet, vzdelávaciu oblasť alebo riešiacich rovnaký problém, napr. formou tímov a klubov učiteľov,
- prezentácia výstupov a výsledkov z absolvovaného vzdelávania, s dôrazom na ich aplikáciu a adaptáciu do vlastného vyučovania, ako aj vyučovania kolegov,
- aktualizácie vzdelávania na témy spoločného záujmu, s využitím interných alebo externých lektorov (dohodou alebo dodávateľsky),
- vzájomné a kolegiálne formy podpory a učenia sa (napr. otvorené hodiny, mentoring),
- neformálne vzdelávanie, napr. komentované hodiny, workshopy,
- spoločné učiteľské, medzipredmetové a žiacke projekty,
- spoločná práca na zvyšovaní kvality VVČ, napr. tvorbe metodických materiálov, materiálov pre žiakov, video pomôcok, digitálnych knižníc,
- podpora, pomoc a poradenstvo 2. atestovaných učiteľov kolegom na nižších kariérových stupňoch, k vybraným problémom alebo atestáciám a pod.

Spoločná stratégia sa prejavuje zapojením väčšiny členov do profesijného rozvoja, ktorý obvykle prebie-

ha priamo v škole. Mnohým školám sa osvedčila práca klubov a pravidelné stretávanie sa učiteľov. Iné použili koncept mentoringu, kde dvojice učiteľov navzájom pozorovali svoje vyučovacie hodiny a poskytovali si vzájomné spätné väzby. Inde učitelia spoločne vytvárali video materiály, aby zabezpečili modifikovanú formou odborného vzdelávania a výcviku. Z uvedeného je zrejme, že umožnenie vzdelávania formou absolvovania školení je len jednou z mnohých vhodných stratégií. Obvykle je tou najdrahšou, vzhľadom na vyvolané náklady a najmenej efektívnou, s ohľadom na zmeny, ktoré reálne prinesie do skvalitnenia vyučovacieho procesu a zlepšenia výsledkov žiakov.

Veľmi málo využívaným nástrojom profesijného rozvoja sú možnosti a činnosť učiteľov s 2. atestáciou. Podľa profesijného štandardu formálne získali a preukázali kompetencie, ktoré im umožňujú, aby analyzovali, tvorili, pomáhali, radili, hodnotili a navrhovali systémové riešenia na úrovni kolegov, spoločných problémov, predmetu, metodického orgánu a školy. Vnímame ich ako významný a málo využívaný prvok, ktorý by mal výrazne pomôcť pri riešení problémov a zvyšovaní kvality práce učiteľov v rámci metodického orgánu.

### **Plán profesijného rozvoja metodického orgánu**

V súčasnosti sa metodické orgány pomerne málo venujú systematickému profesijnému rozvoju svojich členov. Obvyklé formy zahŕňajú vytvorenie priestoru pre tých učiteľov, ktorí sa zúčastnili nejakého vzdelávania a majú za úlohu o tom skrátenie informovať ostatných kolegov. Je zrejme, že takáto forma transferu nevedie k aplikovaniu a adaptácii poznatkov a skúseností zo vzdelávania do vyučovacieho procesu a má len informatívnu podobu. Často spočíva len v stručnom prezentovaní dojmov z účasti na vzdelávaní. Súčasťou hodnotenia zamestnanca by preto malo byť aj hodnotenie prínosu aplikácie poznatkov z absolvovaného vzdelávania. Ukazuje sa, že vedúci metodických orgánov len v minimálnej miere hospitujú vyučovacie hodiny svojich členov. Často nemajú dostatok objektívnych podnetov na profesijný rozvoj učiteľov priamo z realizovaných a hodnotených vyučovacích hodín. Preto plán profesijného rozvoja metodického orgánu vytvorí len zosumarizovaním predložených osobných plánov profesijného rozvoja jeho členov.

Plán profesijného rozvoja metodického orgánu by mal zahŕňať optimálnu kombináciu rôznych vyššie uvedených rozvojových stratégií. Dôraz by mal byť kladený na rozvojové a vzdelávacie aktivity realizované priamo v škole. Účasť na kurzoch a školeniach má význam len vtedy, keď žiadny z učiteľov nemá dostatočné vedomosti a skúsenosti s problematikou, ktorá je nová, neznáma a vyžaduje si vzdelávanie externým expertom. Zmysel má aj absolvovanie takých vzdelávaní, ktoré sú založené na zdieľaní osvedčených skúseností lektorov a učiteľov z iných škôl.

Na úrovni metodického orgánu by mal byť dôraz kladený na spoločné potreby učiteľov, predmetov a vzdelávacej oblasti. Je to možné urobiť napr. vymedzením spoločných tém jednotlivých aktualizáčnych vzdelávaní zameraných na rozvíjanie vybraných profesijných kompetencií, schopností a praktických zručností učiteľov. Pri plánovaní na úrovni metodického orgánu je potrebné k matici rozvojových a vzdelávacích potrieb



učiteľov doplniť vhodné spoločné rozvojové stratégie a požiadavky na zabezpečenie a financovanie profesijného rozvoja, ako to ukazuje schéma 2 Ukážka plánu profesijného rozvoja metodického orgánu.

Schéma 2 Ukážka plánu profesijného rozvoja metodického orgánu  
Zdroj: vlastný návrh

Rozvojová potreba / téma vzdelávania	Profesijné kompetencie	Stratégia profesijného rozvoja	Požiadavky na zdroje a financovanie	Učiteľ 1	Učiteľ 2	Učiteľ 3	Učiteľ 4	Učiteľ 5	Učiteľ 6
Pedagogická diagnostika žiakov	PK 1.1 – 1.3	Aktualizačné vzdelávanie/ Externý lektor	DoVP externý lektor 200,- €	Účasť	Účasť	Účasť	Účasť	Účasť	Účasť
Inovatívne metódy vyučovania	PK 2.1 – 2.4	Aktualizačné vzdelávanie	Interné vzdel. Odmena int. lektor 100,- €	Lektor	Účasť	Účasť	Lektor	Účasť	Účasť
Hodnotenie priebehu a výsledkov vyučovania a učenia sa žiakov	PK 2.4	Učiace sa školské tímy	Koordinátori tímov; Celkom 10 stretnutí	Tím 1	Tím 1	Tím 1	Tím 2	Tím 2	Tím 2
Rozvíjanie finančnej gramotnosti	PK 2.1 – 2.4	1 učiteľ externé vzdelávanie; Akt. vzd. ostatných	Vložené 0,- € Cest. 45,- € Int. vzd. 55,- €	Účasť	Ext. vzd. / Interný lektor	Účasť	Účasť	Účasť	Účasť
Riešenie výchovných problémov a disciplíny žiakov	PK 2.3	Výmena skúseností, stretnutia so školským psychológom	Interné vzdel. každé 2 hod. každý párny mesiac	Účasť	Účasť	Účasť	Účasť	Účasť	Účasť
Dištančné vzdelávanie žiakov	PK 2.3	Koordinátor informatizácie	Interné vzd./Výmena skúseností	Účasť	Účasť	Lektor	Účasť	Účasť	Účasť
SPOLU:			400,- €						

Ako vidíme na schéme 2 plán zahŕňa viacero stratégií, ktoré sa odlišujú podľa jednotlivých rozvojových potrieb. Potreba zvýšenia kompetencií v pedagogickej diagnostike žiakov bude riešená formou aktualizáčného vzdelávania externým lektorom. Úplne iná stratégia je zvolená pri potrebe zvýšiť kompetencie v hodnotení priebehu a výsledkov vyučovania a učenia sa žiakov, ktorá je postavená na učiacich sa školských tímoch. Získanie kompetencií zameraných na riešenie výchovných problémov a disciplíny žiakov je založené na stratégii vzájomnej výmeny skúseností pod vedením školského psychológa.

Uvedený spôsob plánovania si vyžaduje zmenu v činnosti vedúcich metodických orgánov. Pri analýzach by mali vychádzať z kompetenčného profilu učiteľa školy. Metodicky by mali viesť svojich členov k tvorbe rozvojových portfólií, ktoré preukazujú ich kariérny rast. Tiež by mali mať vymedzený väčší priestor na pedagogické pozorovanie kolegov a analýzy ich činnosti, vrátane výsledkov a spokojnosti žiakov. Mali by vyžadovať a podporovať využívanie získaných kompetencií vo vzdelávacom procese. Od učiteľov, ktorí sa zúčastnia plánovanej rozvojovej aktivity, je potrebné očakávať aplikáciu získaných poznatkov priamo vo vyučovacom procese v triede a vyhodnotenie týchto aplikácií minimálne formou sebareflexie a sebahodnotenia v rámci spoločnej diskusie v tímoch alebo celého metodického orgánu.

### 3. Plánovanie profesijného rozvoja na úrovni školy

Profesijný rozvoj na úrovni školy môže byť efektívne plánovaný len za predpokladu, že sú známe rozvojové potreby na úrovni všetkých učiteľov, metodických orgánov školy a školy ako celku. Na úrovni školy sa stretá-

vajú tri druhy požiadaviek na profesijný rozvoj:

1. **Úroveň učiteľov**, jednotlivcov a ich požiadavky na zabezpečenie profesijného rozvoja, ktoré si nedokážu zdrojovo zabezpečiť sami alebo k nim potrebujú súhlas riaditeľa školy, napr. súhlas s prihlásením sa a účasťou na vzdelávaní.

2. **Úroveň metodických orgánov** a ich požiadavky na vytvorenie podmienok na profesijný rozvoj učiteľov, ktorých združujú a ktoré je potrebné manažérsky alebo finančne podporiť, napr. podpora činnosti učiteľských tímov a klubov, ich didaktické a IT zabezpečenie, financovanie vzdelávania vybraných učiteľov, nákupu literatúry a pod.
3. **Úroveň školy**, ktorá zabezpečuje spoločný profesijný rozvoj všetkých učiteľov v tých oblastiach, ktoré sú strategicky dôležité pre rozvoj školy ako celku a zvyšovanie jej kvality.

### Východiská plánovania profesijného rozvoja na úrovni školy

Ako uvádza Valent (2020, s. 13) „rozhodovať o potrebách profesijného rozvoja v škole by sa malo na základe požiadaviek, ktoré vyplývajú z implementácie ŠKVP, aktuálnych strategických cieľov školy a potrieb učiteľov“. Súčasťou profesijného rozvoja by mal byť rozvoj tých kompetencií učiteľov, ktoré reagujú na trendy vývoja v spoločnosti, požiadavky zamestnávateľov a kľúčové kompetencie žiakov, napr. rozvoj kritického myslenia, schopnosti skúmať a objavovať, rozhodovať a riešiť problémy, spolupracovať, aktívne využívať digitálne technológie a iné. Na úrovni školy plánovanie profesijného rozvoja vychádza najmä z daných legislatívnych požiadaviek. Toto sa týka najmä povinnosti zabezpečenia adaptačného a aktualizáčného vzdelávania, požiadaviek na kvalifikačné, funkčné vzdelávanie a vzdelávanie špecialistov. Ďalším východiskom plánovania je autoevalvačná správa školy. Na základe sebahodnotenia vybraných oblastí školy učiteľmi, ako aj analýzy výsledkov žiakov v národných a medzinárodných meraniach, môže-



me indikovať hlavné oblasti rozvojových potrieb učiteľov, týkajúce sa napríklad rozvíjania čitateľskej, matematickej, prírodovednej, finančnej gramotnosti žiakov, ale aj riešenia niektorých výchovno-vzdelávacích problémov.

Cenným zdrojom informácií môže byť aj správa Štátnej školskej inšpekcie. Významným východiskom plánovania sú tiež dopady aktuálnej spoločenskej situácie, napr. potreba zabezpečenia kvalitného vzdelávania v podmienkach zatvorených škôl. Táto vyvoláva požiadavky na rozvíjanie nových digitálnych a didaktických spôsobilostí učiteľov na efektívnu realizáciu online dištančného vzdelávania a hodnotenia žiakov. V pláne profesijného rozvoja školy nie je možné všetky požiadavky jednotlivcov a metodických orgánov automaticky akceptovať, pretože musia byť posúdené vo vzťahu k celkovej stratégii a možnostiam školy.

### **Možné stratégie profesijného rozvoja na úrovni školy**

V mnohých súčasných plánoch profesijného rozvoja sú rozvojové a vzdelávacie potreby na úrovni školy len súčtom potrieb a požiadaviek jej učiteľov. Tento prístup nepovažujeme za vhodný, aj keď pripúšťame, že na úrovni školy existuje celý rad rozvojových potrieb, ktoré sú spoločné všetkým učiteľom, alebo aspoň väčšine z nich. Plánovanie profesijného rozvoja na úrovni školy musí mať predovšetkým integrujúcu funkciu a musí byť zamerané na hlavné priority rozvoja školy.

Moderná škola by mala byť rozvíjaná ako učiac sa organizácia, ktorá okrem toho, že zbiera poznanie zvonka, sa učí predovšetkým vo vnútri a vytvára si vlastné know-how. Aby k tomu došlo, je potrebné systematické vedenie a riadenie procesov vzájomného učenia sa učiteľov, za čo nesú zodpovednosť riaditeľ a užšie vedenie školy. Škola je učiacou sa organizáciou vtedy, ak vedie svojich učiteľov k schopnosti stanoviť si krátkodobé a dlhodobé rozvojové ciele a umožňuje im ich dosahovať. Riadi vzájomné zdieľanie skúseností so zámerom zvyšovať kvalitu vyučovania všetkých a očakáva, že učitelia budú prakticky využívať získané poznanie a kompetencie vo výchovno-vzdelávacom procese.

Stratégia profesijného rozvoja na úrovni školy zahŕňa hlavné rozhodnutia o tom, akým spôsobom prebehne profesijný rozvoj učiteľov a nepedagogických zamestnancov. Okrem vymedzenia prístupov, spôsobov a foriem určuje zdroje potrebné na realizáciu profesijného rozvoja a ich financovanie. V konečnom dôsledku vyčísluje predpokladané finančné náklady na profesijný rozvoj výhľadovo na štyri roky a presnejšie na kalendárny, resp. školský rok.

#### **ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

- LAŠŠÁK, V. a A. PÁVOVÁ, 2020. *Tvorba atestačného portfólia pre učiteľov cudzieho jazyka pre 1. a 2. atestáciu – materiály pre účastníkov vzdelávania*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- PAVLOV, I. a M. ŠNÍDLOVÁ, 2013. *Profesijný rozvoj učiteľov - podnety pre modely podpory*. Praha: Agentura 3P. ISBN 978-80-260-4014-9
- PAVLOV, I., 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: ROKUS. ISBN 978-80-970275-5-1
- VALENT, M., 2019. *Plán profesijného rozvoja podľa novej legislatívy* [online]. Bratislava Metodicko-pedagogické centrum. [cit. 2021-02-26]. ISBN 978-80-565-1445-0. Dostupné z: <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/plan-profesijneho-rozvoja-podla-novej-legislativy>
- VALENT, M., 2020. *Plánovanie profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov* [online]. In: *Kariéra v školstve*. Bratislava: RAABE. [cit. 2021-02-26]. Dostupné z: [www.raabe.sk](http://www.raabe.sk)

**Summary:** *The article presents approaches and possibilities of professional development planning in schools and school facilities. It describes professional development planning at the level of individual pedagogical employee of a school, at the level of methodological bodies of a school and at the level of a school as a whole. The purpose and expectations of professional development planning are briefly explained, including shortcomings and recommendations of strategies for implementation of professional development planning at the three levels.*

### **Témy profesijného rozvoja a vzdelávania na úrovni školy**

Obvyklé témy profesijného rozvoja a vzdelávania na úrovni školy zahŕňajú prípravu a vzdelávanie uvádzajúcich učiteľov, metódy a techniky pedagogickej diagnostiky žiakov, tvorbu a spracovanie pedagogického portfólia učiteľov, informovanie o aktuálnych legislatívnych normách a ich zmenách, vzdelávanie zamerané na prácu so začlenenými žiakmi, rozvíjanie sociálnych kompetencií žiakov, prevencia patologických javov, prejavov extrémizmu, postupy pri predchádzaní šikanovaniu a jeho odstraňovaní, práca s dezinformáciami a hoaxami a pod. Mnohé z uvedených vzdelávaní je potrebné realizovať v spolupráci s organizáciami špecializujúcimi sa na uvedené vzdelávania.

Súčasťou plánovania profesijného rozvoja školy je aj rozvoj nepedagogických zamestnancov. Ten sa plánuje s ohľadom na očakávané novely a zmeny v relevantných zákonoch a vyhláškach. Obvykle sa týkajú ekonomiky, hospodárenia a financovania škôl, ochrany osobných údajov, bezpečnosti práce a noviniek v oblasti administratívy, napr. aSc agendy, RIS, archivácie dokumentov a pod.

### **Záver**

Masívne kontinuálne vzdelávanie učiteľov, ktoré bolo realizované v regionálnom školstve v predchádzajúcom desaťročí nepreukázalo, že je efektívnym a účinným prostriedkom, ktorý vedie k žiadúcim zmenám a lepším výsledkom žiakov v našich školách. Ukázalo sa, že vzdelávať učiteľov nestačí, pretože vzdelávanie je len jedným z predpokladov, ktorý automaticky nevedie k očakávaným zmenám. Systém plánovania profesijného rozvoja, ktorého súčasťou je aj vzdelávanie, vytvára lepšie predpoklady na to, aby učitelia nielen získavali, ale predovšetkým v praktickej pedagogickej činnosti preukazovali svoje profesijné kompetencie. Hlavným východiskom plánovania profesijného rozvoja je identifikácia a analýza rozvojových a vzdelávacích potrieb, ktorá musí byť osobitne realizovaná na troch stupňoch – na úrovni učiteľa, metodického orgánu a školy. Plánovanie profesijného rozvoja musí zohľadňovať špecifické potreby a požiadavky každej úrovne riadenia školy. Výsledný dokument, plán profesijného rozvoja školy, musí byť spracovaný ako synergický dokument tak, aby zabezpečil očakávaný rozvoj každého jednotlivého učiteľa, ako aj rozvoj všetkých učiteľov v oblastiach a kompetenciách, ktoré sú strategicky dôležité pre súčasné a budúce fungovanie školy.

## PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽA ZÁKLADNEJ UMELECKEJ ŠKOLY

Edita Pavúrová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

**Anotácia:** Príspevok ponúka prehľad pojmov súvisiacich s profesijným rozvojom učiteľa základnej umeleckej školy (ďalej ZUŠ). Profesijný rozvoj je vnímaný v priereze špecifického postavenia ZUŠ v systéme vzdelávania spolu s požiadavkami na jej učiteľa. Ponúka pohľad na prístup k profesijnému rozvoju, atestačnému procesu, práci s profesijným štandardom učiteľa ZUŠ. Zároveň poskytuje námety na tvorbu portfólia ako produktu súvisiaceho s profesijným rozvojom učiteľa ZUŠ.

**Kľúčové slová:** ZUŠ, učiteľ ZUŠ, profesijný rozvoj učiteľa ZUŠ, profesijný štandard učiteľa ZUŠ, profesijné kompetencie učiteľa ZUŠ, portfólio, tvorba portfólia, profesijný rozvoj, profesijný rozvoj učiteľa ZUŠ, atestácie.

Štátny vzdelávací program (1) charakterizuje ZUŠ ako školu zameranú obsahom a organizáciou umeleckého vzdelávania ako typ školy s významným kultúrno-výchovným poslaním. ZUŠ poskytuje vzdelávanie v hudobnom, tanečnom, literárno-dramatickom, výtvarnom odbore a odbore audiovizuálnej a multimedialnej tvorby. Poskytuje umelecké vzdelávanie pre žiakov v štruktúre prípravného, základného štúdia, ktoré sa člení na časti a I. a II. stupeň, rozšíreného a skráteného štúdia a tiež štúdia pre dospelých. Žiak ZUŠ je prijímaný na štúdium na základe overenia talentových predpokladov nevyhnutných nielen pre proces prijatia na štúdium ale i pre úspešné štúdium vôbec. ZUŠ pripravuje svojich žiakov na prax interpreta umenia v rôznych podobách a formách. Absolvent má možnosť pokračovať v štúdiu umeleckého zamerania na stredných školách. Je schopný interpretovať umenie v rozsahu výkonových a obsahových požiadaviek na absolventa. ZUŠ ako jedinečný typ školy pripravuje svojich absolventov na profesionálnu i neprofesionálnu umeleckú dráhu, zároveň vedie žiakov k rozvoju citu, estetiky, vkusu, názoru, tvorivosti, kultivovanosti v tvorbe i prijímaní kultúrnych obsahov.

### Profesijné kompetencie učiteľa ZUŠ v procese profesijného rozvoja

Proces profesijného rozvoja a rozvoj kompetencií učiteľa ZUŠ a ich preukázanie upravuje aktuálna legislatívna požiadavka (2), v rámci ktorého pedagogický zamestnanec prehľbuje, zdokonaľuje a rozširuje profesijné kompetencie; získava profesijné kompetencie na výkon špecializovaných činností alebo na výkon činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca alebo výkon činnosti vedúceho odborného zamestnanca; získava

profesijné kompetencie vyššieho kariérového stupňa; overuje profesijné kompetencie na zaradenie do vyššieho kariérového stupňa; získava vzdelanie na splnenie kvalifikačných predpokladov na výkon ďalšej pracovnej činnosti alebo využíva a hodnotí získanie profesijných kompetencií, resp. sú u neho hodnotené získané a využívané profesijné kompetencie.

Odlíšne obsahové a výkonové zameranie jednotlivých odborov ZUŠ predpokladá následnú odlišnosť v preukazovaní kompetencií učiteľa. Kompetencie a ich preukazovanie je viazané na profesijný štandard a obsahové a výkonové zameranie vyučovania v jednotlivých odboroch. Proces profesijného rozvoja učiteľa ZUŠ sa uskutočňuje podľa profesijného štandardu (3), ktorý vymedzuje súbor jeho profesijných kompetencií. Ich overenie je súčasťou atestačného procesu ako štátneho overenia profesijných kompetencií vymedzených profesijným štandardom pre príslušnú kategóriu a podkategóriu pedagogického zamestnanca a príslušnú kategóriu odborného zamestnanca, pre príslušný kariérový stupeň, získaných vzdelávaním, sebazvedávaním alebo výkonom pracovnej činnosti. Súčasťou atestačného procesu je tvorba, posúdenie, v prípade potreby aj doplnenie a obhajoba atestačného portfólia. Portfólio v rámci atestačného procesu je tvorené učiteľom ZUŠ ako súbor dokladov o získaní a preukázaní profesijných kompetencií vyžadovaných na zaradenie do vyššieho kariérového stupňa.

Jedinečnosť postavenia ZUŠ v systéme vzdelávania vzhľadom na obsah, zameranie a spôsob organizácie vzdelávania má dosah aj na škálu činností učiteľov v jednotlivých odboroch, ktoré však profesijný štandard vo formulácii kompetenčného profilu nezohľadňuje. Jed-

Tab. 1 Vzťahy kompetencií k oblastiam profesijného štandardu (Vlastné spracovanie s využitím modelu podľa: Kikušová, Kostrub 2002)(4)

Kompetencia	Obsahový kontext kompetencie	Oblasť profesijného štandardu
Kognitívne (poznatkové) kompetencie	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vedomosti a systém poznatkov o edukácii (absolvovanie pedagogického vzdelania)</li> <li>▪ odborné vedomosti a zručnosti (absolvovanie umeleckého vzdelávania)</li> </ul>	PROFESIJNÝ ROZVOJ
Organizačno-profesné kompetencie	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ spôsobilosť zručnosti, poznatky a vedomosti využiť v praxi</li> <li>▪ plánovanie procesu edukácie, stanovenie cieľov</li> <li>▪ prispôsobenie procesu učenia potrebám a požiadavkám žiaka</li> <li>▪ diagnostika aktuálnej vývinovej úrovne každého žiaka</li> <li>▪ tvorba pozitívnej atmosféry na vyučovaní</li> <li>▪ hodnotenie pokroku žiaka</li> <li>▪ tvorba edukačného materiálu (učebné osnovy, plány výchovno-vzdelávacej činnosti, pomôcky)</li> </ul>	ŽIAK VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍ PROCES
Subjektívno-hodnotiace kompetencie	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ schopnosť objektívne zhodnotiť seba, vlastný výkon</li> <li>▪ plánovanie vlastného profesijného rozvoja</li> </ul>	PROFESIJNÝ ROZVOJ
Kooperatívne kompetencie	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ efektívna komunikácia s rodičmi a inými odborníkmi v prospech žiaka ...a ďalšie</li> </ul>	ŽIAK

notlivé odbory štúdia ZUŠ majú jedinečný charakter. Vychádzajú z druhu umenia, na ktoré je odbor zameraný (hudobné, výtvarné, tanečné, dramatické, audiovizuálne). Toto zameranie podmieňuje odlišnosť v preukazovaní jednotlivých kompetencií vo výkone učiteľa a špecifikuje ich dokladovanie (Tab. 1).

Profesijný štandard učiteľa ZUŠ je diferencovaný na oblasti žiak, výchovno-vzdelávací proces a profesijný rozvoj. V rámci procesu atestácií tvorí a zostavuje učiteľ ZUŠ portfólio. Pri jeho tvorbe, zostavovaní a dokladovaní jednotlivých kompetencií si učiteľ odpovedá na viacero otázok súvisiacich s jednou z najčastejších: *Aké doklady preukazujú uvedené kompetencie?* V tomto momente môžeme pripomenúť odlišný charakter odborov štúdia ZUŠ, a teda aj činností ich učiteľov. Odlišný charakter odborov predpokladá, že napr. učiteľ hudobného odboru, ktorý pracuje so žiakom v rámci individuálneho vyučovania, bude uplatňovať iné kritériá na umelecké vyjadrovanie sa žiaka ako trebárs učiteľ výtvarného odboru (kompetencia Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa a umeleckého vyjadrovania sa žiaka). Odlišnosti môžeme očakávať aj pri ďalších kompetenciách (napr. realizovať vyučovanie, hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka).

Profesijný štandard odlišuje kompetencie v kontexte kvalifikačných predpokladov pre učiteľa ZUŠ nasledovne: Časť I. vyššie odborné vzdelanie/vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa

- začínajúci učiteľ základnej umeleckej školy
  - samostatný učiteľ základnej umeleckej školy
  - učiteľ základnej umeleckej školy s prvou atestáciou
- Časť II. vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa
- začínajúci učiteľ základnej umeleckej školy
  - samostatný učiteľ základnej umeleckej školy
  - učiteľ základnej umeleckej školy s prvou atestáciou
  - učiteľ základnej umeleckej školy s druhou atestáciou

Táto kategorizácia profesijného štandardu zohľadňuje stupeň dosiahnutého vzdelania, kariérový stupeň a príslušné zaradenie učiteľa ZUŠ. Definovanie kompetencií následne odlišuje začínajúceho učiteľa, samostatného učiteľa a učiteľa s prvou alebo druhou atestáciou. V zmysle profesijného rozvoja učiteľ ZUŠ využíva kompetenčný profil nielen v procese atestácie, ale vedie ho v profesijnom rozvoji ako takom. Posledná oblasť profesijného štandardu označuje osobitne profesijný rozvoj, kde sa od učiteľa ZUŠ očakáva jeho plánovanie a realizovanie.

**Kompetenčný profil učiteľa ZUŠ** a uvažovanie nad preukázaním vlastných kompetencií učiteľa pracuje s oblasťami profesijného štandardu. Učiteľ hľadá a nachádza odpovede na otázky: *Podľa čoho rozoznám, že to viem? Ako budem vedieť, že to viem?* Reflektuje svoje činnosti a pomenúva možnosť preukázania kompetencií v dokladoch, kde doklad je podporou v uvedenom si jednotlivých kompetencií, napríklad nasledovne:

## Kompetencie v oblasti ŽIAK

### 1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka

### 1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa a umeleckého vyjadrovania sa žiaka

### 1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka

Ak učiteľ hodnotí svoje činnosti ako: ovládam psychologické a sociálne faktory učenia v teoretickej rovine a do-

kážem ich identifikovať u každého žiaka (prečo sa každý žiak učí inak, napreduje iným tempom, žiaci sú schopní osvojiť si učivo v rôznom čase, rozlíšenia a odlišnosti dokážem aplikovať individuálnym prístupom ku každému žiakovi), dokážem diagnostikovať príčiny výkonových rozdielov u žiaka, sledujem a primerane volím metódy a prostriedky na podporu sociálnej roviny učenia sa žiaka, viem tento kontext identifikovať. **Podpora v dokladoch** môže mať zameranie na záznamy pedagogickej diagnostiky (pozorovacie hárky, štruktúrované spracovanie výstupov z rozhovorov), vlastná metodika a odôvodnenie individuálneho prístupu k žiakom, kritériá hodnotenia rôznych faktorov zúčastňujúcich sa na procese učenia sa u žiaka (sústredenie na výkon, domáca príprava, motivácia k štúdiu, prekonávanie prekážok – „keď sa mi nedarí“ a pod.)

## Kompetencie v oblasti VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍ PROCES

### 2.1 Ovládať obsah a didaktiku vyučovacích umeleckých predmetov

### 2.2 Plánovať a projektovať vyučovanie

### 2.3 Realizovať vyučovanie

### 2.4 Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka

Ak učiteľ hodnotí svoje činnosti ako: zvolím obsah vyučovania pre konkrétneho žiaka, ročník, hodinu, projekt, vystúpenie, vytvorím TVVP, uplatňujem a využívam rôzne spôsoby spätnej väzby a hodnotenia žiaka, zvolené obsahy a TVVP aplikujem v priamej pedagogickej praxi, pripravím žiaka na vystúpenie, súťaž a pod. **Podpora v dokladoch** môže mať zameranie na TVVP, kritériá hodnotenia žiaka – výstup z PK, štruktúrovaná databáza hudobných podkladov a nahrávok pre TO, systematický záznam materiálnych pomôcok pre obsahy vyučovania VO (ukážky diel) a ďalšie.

## Oblasť PROFESIJNÝ ROZVOJ

### 3.1 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj

### 3.2 Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou

Ak učiteľ hodnotí svoje činnosti ako: viem plánovať a voliť kroky a postupy vlastného profesijného rastu a sebarozvoja – dokážem identifikovať a definovať svoje potreby, ciele, slabé a silné stránky, oblasti, v ktorých sa chcem rozvíjať, vo svojej profesijnej úlohe (rola) sa cítim dobre, profesijne komfortne, moja profesia ma naplňa, uspokojuje a vidím sa v nej, dokážem prispieť k rozvoju školy, na ktorej pôsobím, viem to prejavovať, komunikovať, zdieľať a pod. **Podpora v dokladoch** môže mať zameranie na dokladovanie vlastného umeleckého i pedagogického vzdelávania (sebarozvoj umelca a sebarozvoj učiteľa), vlastný plán profesijného rozvoja, potvrdenia, osvedčenia, diplomy, ocenenia z interpretačných súťaží, záznamy významných umeleckých výkonov a pod.

Zmieňované špecifické postavenie tejto školy, následne učiteľa je prítomné aj v tejto oblasti profesijného štandardu. Kvalifikačné predpoklady u učiteľa ZUŠ v praxi predpokladajú pedagogické vzdelanie, ale bez umeleckého vzdelania nie je možné plnohodnotne vyučovať v rámci ponuky odborov na ZUŠ. Zároveň je vlastné umelecké pôsobenie učiteľa ZUŠ (vlastná interpretačná prax) významné pre neustály sebarozvoj a tiež pre možnosť motivovať vlastnou aktivitou žiaka. Profesijný rozvoj učiteľa ZUŠ má preto charakter ďal-



šieho sebarozvoja a vzdelávania v rovine pedagogickej i umeleckej. Celú škálu možností profesionálneho rozvoja s uplatnením princípu gradácie kompetencií špecifikujú profesionálne štandardy.

Na príklade kompetencií oblasti PROFESIJNÝ ROZVOJ môžeme ilustrovať gradáciu kompetencií profesionálneho štandardu učiteľa ZUŠ. V rámci kompetencie 3.1 Plánovať a realizovať svoj profesionálny rast a sebarozvoj **samosťatný učiteľ základnej umeleckej školy** preukazuje kompetencie tak, že reflektuje a priebežne vyhodnocuje úroveň svojich profesionálnych kompetencií, aktualizuje a rozvíja odborné praktické zručnosti vo svojom umeleckom odbore, využíva reflexiu, hodnotenie a spätnú väzbu od iných pre svoj ďalší profesionálny rast a sebarozvoj, vypracuje a realizuje plán osobného a profesionálneho rozvoja/rastu, využíva možnosti kontinuálneho a celoživotného vzdelávania a reflektuje a hodnotí vlastnú pedagogickú činnosť. Posun u **učiteľa základnej umeleckej školy s prvou atestáciou** nastáva v kontexte tejto kompetencie, kde tento učiteľ poskytuje spätnú väzbu kolegom v záujme optimálneho rozvoja jednotlivca a skupiny, dokáže prezentovať vlastné odborné skúsenosti na odborných a umeleckých fórach, v médiách, v tvorivých dielnach a pod., podieľa sa na internom vzdelávaní ako lektor. **Učiteľ základnej umeleckej školy s druhou atestáciou** vie poskytovať pomoc a poradenstvo ostatným kolegom pri tvorbe plánov ich profesionálneho rozvoja a hodnotení ich profesionálnych kompetencií, navrhuje systémové riešenia v oblasti rozvoja profesionálnych kompetencií pre učiteľov na úrovni umeleckého odboru, vytvára programy kontinuálneho vzdelávania, podieľa sa na rozvíjaní teórie a praxe v rámci národných a medzinárodných profesionálnych organizácií a umeleckých združení, pôsobí v expertných skupinách, komisiách a v poradných orgánoch.

Tab. 2 Gradácia kompetencie 3.2 Stotožniť sa s profesionálnou rolou a školou (3)

Samostatný učiteľ základnej umeleckej školy
<ul style="list-style-type: none"> <li>v profesionálnej činnosti vystupuje ako podporovateľ (facilitátor) učenia sa žiakov, vzor hodnôt a kultivovaného, etického správania</li> <li>podieľa sa na napĺňaní poslania a vízie školy</li> <li>spolupracuje pri tvorbe školského vzdelávacieho programu, pedagogickej dokumentácie, ďalšej dokumentácie, ostatných koncepčných a strategických dokumentov a materiálov školy</li> <li>pozitívne ovplyvňuje kultúru školy</li> <li>vystupuje ako reprezentant profesie a školy vo vzťahu k zákonným zástupcom a ďalším partnerom školy</li> </ul>
Učiteľ základnej umeleckej školy s prvou atestáciou
<ul style="list-style-type: none"> <li>spolupracuje s kolegami na zlepšovaní kvality výchovno-vzdelávacej činnosti</li> <li>prezentuje školu v médiách, publikáciách a na odborných fórach a pod.</li> </ul>
Učiteľ základnej umeleckej školy s druhou atestáciou
<ul style="list-style-type: none"> <li>poskytuje pomoc a poradenstvo svojim kolegom a spolupracuje s vedením školy pri tvorbe projektov rozvoja školy</li> <li>spolupracuje pri tvorbe koncepcie rozvoja školy</li> <li>koordinuje spoluprácu s partnermi školy, vytvára projekty spolupráce s domácimi a zahraničnými partnermi</li> </ul>

### Tvorba portfólia učiteľa ZUŠ

Proces tvorby obsahu a voľba formálneho spracovania vlastného portfólia je záležitosťou učiteľa, ktorý portfólio vytvára. Môže to byť proces, na základe ktorého bude učiteľ spätne vyhľadávať, triediť, zaraďovať, upravovať doklady, ktoré už má. Tento prístup môže prispieť k posilňovaniu učiteľského sebavedomia, môže pripomenúť, čo sa učiteľovi podarilo. V rámci tvorby

portfólia však má takýto prístup potenciál na výskyt rizika straty autentického a presvedčivého charakteru portfólia. Iný prístup je procesom, keď vzniká niečo nové a s novým zámerom. Pri vlastnej pedagogickej činnosti počíta učiteľ s tým, že to, čo tvorí, bude mať konkrétny účel, tzn. zaraďovanie dokladov a tvorba portfólia. Učiteľ prispôsobuje vytvárané výstupy, vie, že ich bude chcieť takto použiť. Môže sa stať, že formálne spracovanie potenciálnych dokladov predbehne obsahovú stránku a proces sa stane samoučelným (pozor na kalkulovanie). Kreovanie prístupu k tvorbe portfólia je prirodzenou súčasťou procesu, v rámci ktorého je učiteľ sám zodpovedným nielen za proces, ale i za výsledok. Proces tvorby portfólia učiteľa ZUŠ zohľadňuje aj druh portfólia, ktoré vytvára, pretože to nemusí byť len portfólio atestačné.

### Možné požiadavky na tvorbu portfólia:

- prehľadnosť a dobrá orientácia** pre seba i posudzovateľa (kolega, potenciálny zamestnávateľ, posudzovateľ v procese žiadosti o atestáciu na strane oprávnenej organizácie) – je možné využiť číslovanie, zoznam dokladov a súčastí, iné grafické odlišenie a pod;
- logické usporiadanie** – návodom môže byť Pokyn ministra č. 39/2017 (Prílohou č. 5 – Učiteľ základnej umeleckej školy) – zoradenie dokladov môže byť volené od oblastí kompetenčného profilu cez kompetencie, zoradenie môže mať vlastnú učiteľom zdôvodnenú štruktúru (napr. podľa druhu dokladov – doklady o vzdelaní, písomné doklady z oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu (napr. TVVP, prípravy na vyučovanie, záznamy o realizácii a vyhodnotení pedagogickej diagnostiky a pod.), doklady iného typu – videozáznamy (v prípade vytvárania zoznamu dokladov portfólia zahrnúť tiež do zoznamu);
- akceptovanie dopĺňania portfólia** – prirodzeným procesom môže byť dopĺňanie vlastného portfólia v prie-

behu učiteľskej kariéry, je potrebné predvídať tento proces a voľiť flexibilnú formu tvorby portfólia s možnosťou dopĺňania ďalších dokladov (čo môže byť náročné pri voľbe viazaných dokumentov);

- časové zaradenie** – označenie dokladov a materiálov časom ich vzniku alebo ich nadobudnutia (doklady o vzdelávaní, ktoré spravidla majú dátum vystavenia);

- **archivácia** – nie je povinnou požiadavkou, ale praktickou, usporadúva doklady s (pre učiteľa) významnou výpovednou hodnotou, môže mať podobu kópií dokumentov, fotografických záznamov, skenov, elektronických spôsobov archivácie, usporadúva a systematizuje prehľad výkonov učiteľa v priebehu profesijnej kariéry. Významnou súčasťou tvorby portfólia i konečného produktu portfólia je argumentácia, teda vlastné verbalizované zdôvodnenie dokladu, ktorý učiteľ do portfólia zaradi.

Portfólio a relevantná argumentácia umožňuje učiteľovi ZUŠ prezentovať vlastnú prácu, výsledky a úspechy. Môže byť príležitosťou na sebamotiváciu, najmä ak učiteľ volí pri zostavovaní portfólia doklady, ktoré považuje za dobré a vydarené v rámci vlastnej pedagogickej praxe. Ak sumarizuje to, čo sa mu podarilo, môže ho to viesť k posilneniu učiteľskej sebadôvery a učiteľského sebavedomia.

Tab. 3 Oblasti a možnosti argumentovania dokladov portfólia (vlastné spracovanie)

ČO?	AKO?
<b>OBLASŤ KOMPETENČNÉHO PROFILU</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uvediem oblasť, alebo viacero oblastí kompetenčného profilu, ku ktorým sa vzťahuje preukazovaná a dokladovaná kompetencia. Jeden doklad môže preukazovať viaceré kompetencie z viacerých oblastí. Riadim sa Prílohou č. 5 - Učiteľ základnej umeleckej školy Pokynu ministra č. 39/2017.</li> </ul>
<b>KOMPETENCIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uvediem kompetenciu, alebo viacero kompetencií s priradením k oblastiam kompetenčného profilu, do ktorého konkrétne kompetencie patria.</li> </ul>
<b>PREUKÁZANIE KOMPETENCIÍ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riadim sa Prílohou č. 5 - Učiteľ základnej umeleckej školy Pokynu ministra č. 39/2017, kde je preukazovanie kompetencií presne definované.</li> </ul>
<b>DOKLAD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uvediem názov dokladu, súčasťou môže byť aj číslovanie dokladu, ktoré je totožné so zoznamom dokladov. Zoznam priložím ako súčasť portfólia v prípade, ak je toto portfólio atestačné – teda ak žiadam o atestáciu. Pri ostatných portfóliách tvorím zoznam dokladov podľa uváženia. Z označenia, pomenovania a prípadného číslovania dokladov by mala byť jasná dobrá orientácia a identifikácia jednotlivých dokladov pri prezentácii a predkladaní portfólia a to v rôznych profesijných situáciách (žiadam o atestáciu, prezentujem sa pri uchádzaní o nové zamestnanie, som začínajúci PZ a tvorím portfólio v rámci vlastného profesijného rastu, som uvádzajúci PZ a prezentáciou vlastného profesijného portfólia učím začínajúceho PZ a som mu príkladom).</li> </ul>
<b>ARGUMENTÁCIA/ ZDÔVODNENIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uvediem vlastnú argumentáciu voľby konkrétneho dokladu v kontexte dokladovania preukázania zvolenej kompetencie. Argumentácia má odborný charakter, využíva odborný slovník relevantných pozícií a kariérnych stupňov učiteľa. Nevylučuje sa vlastný názor, originalita, podpora vyjadrovania „vlastnými slovami“.</li> </ul>

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- (1) Štátny vzdelávací program pre základné umelecké školy [online]. [cit. 2021-02-19]. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-zakladne-umelecke-skoly/>
- (2) Zákon č. 138 z 10. mája 2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. [cit. 2021-02-18]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20191015>
- (3) Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení [online]. [cit. 2021-02-18]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>
- (4) KIKUŠOVÁ, S. a D. KOSTRUB, 2002. *Pedagogika 2*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-03293-6.

**Summary:** The article offers an overview of concepts related to the professional development of an art school teacher. Professional development is perceived in the cross-section of the specific position of art schools in the education system together with the requirements for its teacher. It offers an insight into the approach to professional development, the attestation process, work with the professional standard of an art school teacher. At the same time, it provides ideas for creating a portfolio as a product related to the professional development of an art school teacher.

### Vážené kolegyně, vážení kolegovia,

pri príležitosti významných výročí najvýraznejšej osobnosti  
novodobých slovenských dejín – M. R. Štefánika,  
Vám ponúkame možnosť publikovať na stránkach časopisu  
Pedagogické rozhľady.

Privítame príspevky, zamerané na vyučovanie týkajúce sa tejto  
mimoriadnej osobnosti – multidisciplinárne,  
resp. medziročníkové projekty, v ktorých sú zapojené viaceré predmety  
školského vzdelávacieho programu.

## PROFESIJNÉ A KLÚČOVÉ KOMPETENCIE UČITEĽA PROFESIJNÉHO ROZVOJA V ONLINE VZDELÁVANÍ

Mária Pappová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Nitra

**Anotácia:** Príspevok sa venuje prepojeniu profesijných a kľúčových kompetencií učiteľa profesijného rozvoja vo väzbe na dosahovanie špecifických cieľov v online prostredí vzdelávacej skupiny. Sprostredkúva činnosti v práci so skupinou, flexibilitu, originálnosť a profesionalitu učiteľa profesijného rozvoja v realizácii dištančného vzdelávania.

**Kľúčové slová:** kľúčové kompetencie, skupina účastníkov vzdelávania vo vzdelávacom procese, profesijný štandard.

**Zmena je pravidlo života.  
Tí, ktorí sa pozerajú iba na minulosť  
a prítomnosť, s istotou minú budúcnosť.  
John Fitzgerald Kennedy**

Začiatkom marca 2020 sme aktívne vstúpili do nového priestoru na vzdelávanie, priestoru na vzdelávanie dospelých. Priestoru v online dimenzii, ktorý mal a má byť **prostriedkom** vzdelávania, **prostredím** vzdelávania, **oddychovou zónou**, zónou na vytvorenie **odborného dialógu** v práci so **skupinou účastníkov vzdelávania**. Má ambíciu byť dôstojným prostredím na **záverečné alebo atestačné skúšky prepojené s obhajobou atestačného portfólia**. Motivujúcim, podporným miestom pre lektora, učiteľa profesijného rozvoja a jeho partnera vo vzdelávaní. Priestorom na spoločný kvalitný profesijný život.

Určite sa niektorí pousmiali nad výzvami, ktoré pre nich boli už dávnejšie rutinou, technickým pohodlím, ktoré poskytuje vzdelávanie na diaľku. V prevažnej miere sa učiteľ profesijného rozvoja rýchlo zorientoval, preladiť sa na svoj nový spôsob poskytovania služby, vzdelávania. Sústredil sa na svojho klienta – účastníka vzdelávania, konzultujúceho, kandidáta na výkon atestácie a pod. – v inom zornom poli a vyvinul maximálne úsilie, siahol do svojich vnútorných zdrojov, profesijných kompetencií a začal plánovať svoju prácu inak. Tak, aby zmenil svoju rutinu v postupoch využívaných pri prezenčnom vzdelávaní, bol oporou, lídrom aj oporou v diskusii v online prostredí a v zmenených podmienkach dosahoval špecifické ciele vo vzdelávaní dospelých.

V špecifických situáciách, napríklad pri e-learningu, tzv. MOOC (massive open online course, hromadné otvorené online vzdelávanie) sú už niekoľko rokov využívané rôzne formy dištančného vzdelávania. Väčšinu pripravených vzdelávacích materiálov, ktoré distribuuje učiteľ profesijného rozvoja v prezenčnej forme účastníkom priamo na vzdelávaní, teraz použiť nemôže. Overené, kvalitné učebné materiály učiteľ profesijného rozvoja nahrádza napríklad nahraním svojej prezentácie, rozdelením online lektorátu na dve časti. K tomu má **pripravené i materiály offline**, čiže testy, vzdelávacie materiály k téme vzdelávania, pracovné listy a podobne. S účastníkmi vzdelávania priamo diskutuje o informáciách, využíva metódy a techniky na priamu komunikáciu. V online prostredí môže lektor pracovať **synchrónne**, lektorát vzdelávacej skupiny prebieha súčasne za aktívnej asistencie učiteľa. Samozrejme, lektor **môže hodnotiť činnosti účastníkov vzdelávania priebežne, poskytovať im kvalitnú spätnú väzbu, viesť hodnotný, konštruktívny dialóg. Súčasťou vzdelávania na diaľku je aj asynchrónny e-learning**. Účastníci vzdelávania sa môžu učiť individuálne vtedy, keď im to

najlepšie vyhovuje. Sami si volia, aké informácie potrebujú, kedy a akým tempom budú študovať.

Pri dištančnom vzdelávaní je rozhodujúca **pútavá forma prezentovania obsahu**, videoukážky na dané témy, animácie dejov a podobne. Veľkú úlohu tu samozrejme zohrávajú aj **zaužívané zvyklosti učiteľa profesijného rozvoja**. Ak je niekto naučený pútavo prezentovať a pritom používať tabuľku, flipchart a zrazu má k dispozícii pri vyučovaní na diaľku iba notebook (vo väčšine prípadov bez dotykového displeja a elektronického pera), musí sa adaptovať na nové podmienky, napríklad tak, že kamerou, vizualizérom sníma plochu, na ktorú kreslí, píše a pod. Uvedené zručnosti v online vzdelávaní sú nevyhnutnými na preukázanie profesijných kompetencií učiteľa profesijného rozvoja.

### Kompetencie učiteľa profesijného rozvoja

Prácu učiteľa profesijného rozvoja reflektujeme ako celoživotné vzdelávanie dospelých, priamo ukotvené vo filozofii profesijného rozvoja. Jeho profesijné kompetencie môžeme vnímať v dvoch úrovniach, na úrovni kľúčových kompetencií a na úrovni profesijných kompetencií učiteľa profesijného rozvoja v súlade s profesijným štandardom. Siegrist (Belz, Siegrist 2001) uvádza, že takzvané kľúčové kompetencie, ktoré boli opísané v roku 1974, sú už štandardnými aj v školskom a mimo-podnikovom vzdelávaní. Kľúčové kompetencie sú samé osebe obsahovo neutrálne, lebo sú použiteľné na akýkoľvek obsah. Ich posilňovanie určite môžeme vnímať ako celoživotný proces, ktorý je udržiavaný novými profesijnými skúsenosťami, dynamikou nového učenia, ale aj zmenou už naučených postupov, rutín. Kľúčové kompetencie majú slúžiť na riešenie mnohých a rozmanitých problémov, v rôznych kontextoch, na dosahovanie viacerých cieľov, majú sa uplatňovať nielen v rôznych povolaniach, ale aj v rôznych oblastiach ľudskej činnosti: v škole, v práci, v spoločenskom i v osobnom živote. Okrem toho sú zárukou úspešného vyrovnávania sa človeka s rýchlymi zmenami v osobnom, pracovnom i spoločenskom živote, a zároveň adekvátneho riešenia množstva problémov najrozmanitejších oblastí ľudského života, ktoré sú často nepredvídateľné (Suchožová 2014). Kľúčové kompetencie znamenajú ďalšie vzdelávanie presahujúce profesie. Medzi odbornými, profesijnými a kľúčovými kompetenciami je neoddeliteľné prepojenie. Kľúčové kompetencie presahujúce profesijné kompetencie, majú dlhšiu životnosť ako profesijné kompetencie. Preto môžu slúžiť ako základ na ďalšie učenie sa a tým súčasne zvyšovať sociálnu kompetentnosť tých, ktorí sa vzdelávajú (Brassard 1992). V príspevku budeme poukazovať na kľúčové kompetencie ako východiskové pri napĺňaní a modifikovaní profesijných kompetencií, ktoré musia byť korešpondujúce s aktuálnymi požiadavkami edukačnej reality.



### Kľúčové kompetencie

Zaujímavý je prístup k identifikácii a pomenovaniu kľúčových kompetencií. Všetky kľúčové kompetencie sa považujú za rovnako dôležité. Každá z nich prispieva k úspešnému životu v spoločnosti. Kompetencie možno využívať v mnohorakých súvislostiach a rozličných kombináciách. Prekrývajú sa a nadväzujú na seba; aspekty, ktoré sú podstatné v jednej oblasti, zvyčajne podporujú kompetencie aj v ďalšej oblasti. V rámci kľúčových kompetencií sú zakotvené zručnosti, ako kritické myslenie, riešenie problémov, tímová práca, komunikačné a vyjednávací zručnosti, analytické zručnosti, tvorivosť a medzikultúrne zručnosti. Referenčný rámec stanovuje osem kľúčových kompetencií: gramotnosť, viacjazyčnosť; matematická kompetencia a kompetencia vo vede, v technológii a inžinierstve, digitálna kompetencia, osobná a sociálna kompetencia a schopnosť učiť sa; občianska kompetencia; podnikateľská kompetencia, kompetencia v oblasti kultúrneho povedomia a prejavu (Odporúčanie rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné (2018/C 189/01).

V odborných zdrojoch (Siegrist in: Belz, Siegrist 2001) je prezentovaných viacero prístupov k definovaniu kľúčových kompetencií. Po osobnej skúsenosti s nevyhnutnými zmenami v našej didaktickej praxi online vzdelávania sa pri definovaní kľúčových kompetencií stotožňujeme

Tab. 1. Identifikácia kľúčových kompetencií

<b>I</b>	
Dimenzia	Organizácia a realizácia cvičnej úlohy.
Ciele	Plánovanie práce, realizácia práce, kontrola výsledkov.
Hlavné kompetencie	<b>Cieľavedomosť, starostlivosť, presnosť, riadenie seba samého, hodnotenie seba samého, systematický postup, racionálna práca, schopnosť organizovať, flexibilita, schopnosť koordinovať.</b>
<b>II</b>	
Dimenzia	Komunikácia a kooperácia.
Ciele	Správanie sa v skupine, kontakt s ostatnými, tímová práca.
Hlavné kompetencie	<b>Schopnosť písomného a ústneho vyjadrovania, vecnosť, argumentácia, otvorenosť, schopnosť kooperovať, schopnosť vcítiť sa, schopnosť integrácie, ústretové správanie ku klientom, sociálna zodpovednosť, čestnosť.</b>
<b>III</b>	
Dimenzia	Aplikácia techník učenia a techník duševnej práce.
Ciele	Postoj k učeniu, vyhodnocovaniu a odovzdávaniu informácií.
Hlavné kompetencie	<b>Ochota ďalej sa vzdelávať, používať techniky učenia, rozumieť nákresem a schémam a vedieť ich aplikovať, vedieť vyvodzovať závery z analógie, formálne logické myslenie, schopnosť transferu (aplikácia, prenos), systémové myslenie, napr. vo funkčných blokoch, prevod teoretických základov do praktického konania, myslenie smerujúce k riešeniu problémov, kreativita.</b>
<b>IV</b>	
Dimenzia	Samostatnosť a zodpovednosť.
Ciele	Vlastná zodpovednosť a spoluzodpovednosť pri práci.
Hlavné kompetencie	<b>Premýšľať s ostatnými, spoľahlivosť, disciplína, byť si vedomý kvality, byť si vedomý bezpečnosti, zastávať vlastný názor, rozvážne konanie, iniciatíva, schopnosť rozhodovať, sebakritickosť, poznať vlastné medze a nedostatky, schopnosť úsudku.</b>
<b>V</b>	
Dimenzia	Znášanie záťaže.
Ciele	Psychická a fyzická náročnosť.
Hlavné kompetencie	<b>Schopnosť koncentrácie, vytrvalosť (napr. pri dlhodobých úlohách, opakujúcich sa úlohách, pri nedostatku požiadaviek a pri problémoch), bdelosť, ostražitosť pri monotónnych činnostiach vyžadujúcich pozornosť, odolnosť voči frustrácii, schopnosť prispôbiť sa.</b>

s prístupom zameraným na spoločnosť. Belz a Siegrist (2001, s. 30) špecifikujú kľúčové kompetencie vo vzdelávaní v modeli Petra. Zameriava sa na prepojenie projektovania činnosti a jej realizáciu. **Kľúčové kompetencie** rozdelil do piatich dimenzií so špecifikovanými cieľmi a ich hlavnými kompetenciami (Tab. 1).

### Aplikácia Modelu Petra v online vzdelávaní

Učiteľ profesijného rozvoja vo svojej práci prezentuje každú z piatich dimenzií s jasným preukazovaním ich hlavných kompetencií. **Obdobie zmeny kultúry online vzdelávania v mesiacoch marec - jún 2020** sa viazalo na dimenziu V Znášanie záťaže. Bolo nevyhnutné pokračovať v poskytovaní služby vo vzdelávacích skupinách v akreditovaných programoch vzdelávania. Nadviazať na vzťahy, skupinovú dynamiku, ktorá bola prítomná z prezenčných stretnutí, koncentrovať sa na prispôbenie obsahu podujatí novým parametrom Moodle prostredia MPC, odolať frustrácii z možných prvotných neúspechov v kontakte s účastníkmi, zabezpečiť prácu **skupinám** tak, aby bolo vzdelávanie opäť efektívne a úspešne ukončené záverečnou skúškou pred komisiou v súlade so znením akreditovaného programu vzdelávania. Dimenzia II *Komunikácia a kooperácia* bola v tomto období rovnako závažná. Vedúci vzdelávacích skupín, konkrétni lektori pokrývajúci vybrané odborné témy preukázali vecnosť, otvorenosť, schopnosť kooperovať.

vať, schopnosť vcítiť sa, schopnosť integrácie, ústretové správanie k účastníkom, sociálnu zodpovednosť, otvorenosť a česťnosť v realizovaní vzdelávania, ktorým nadväzovali na predchádzajúcu prezenčnú formu. Dimenzia *III Aplikácia techník učenia a techník duševnej práce* bola skutočne každým učiteľom profesijného rozvoja realizovaná v dennodennej práci, v príprave na vzdelávanie, vzájomným odovzdávaním si skúseností, nepretržitým vzdelávaním sa, zúčastňovaním sa iných online vzdelávaní, aktivít. Jednoznačne boli a sú preukazované kompetencie ochota ďalej sa vzdelávať, používať nové techniky učenia, vedieť vyvodzovať závery z analógie, formálne logické myslenie, schopnosť transferu (aplikácia, prenos), systémové myslenie, napr. vo funkčných blokoch, prevod teoretických základov do praktického konania, myslenie smerujúce k riešeniu problémov, kreativita. Bez prítomnosti dimenzie *I Organizácia a realizácia cvičnej úlohy* by všetko predchádzajúce vyznelo ako nepravda. Cieľe – plánovanie práce, realizácia práce, kontrola výsledkov bola a je vzdelávacím procesom, ktorý je pretavený do preukázaných kompetencií cieľavedomosti, starostlivosti, presnosti, riadenie seba samého, hodnotenie seba samého, systematický postup, racionálna práca, schopnosť organizovať, flexibilita, schopnosť koordinovať.

### Činnosti učiteľa profesijného rozvoja v práci so skupinou účastníkov v procesoch online vzdelávania

Online vzdelávanie je realizované v spoločenstve účastníkov vzdelávania. Učiteľ profesijného rozvoja štandardne využíva na dosahovanie vzdelávacích cieľov prácu v skupine a využíva znak **definujúcu skupinu – určitý počet osôb, ktoré sa spoločne usilujú o nejaký cieľ**. Homans a Sherif (in: Belz, Siegrist 2001) skupinu definujú na základe štyroch vzájomne súvisiacich faktorov, ktoré sú pre skupinu podstatné: **aktivita, interakcia, norma, pocit**.

Vzdelávacia skupina má určitý počet členov. Preferujeme 15 - 20 člennú skupinu na zabezpečenie dynamiky skupiny podporujúcej spoločný cieľ, účastníci sú stimulovaní ku komunikačnému procesu úlohami zadanými lektorom, dokážu si vytvoriť pocit spolupatričnosti. Lektor, po úvodnom diagnostikovaní skupiny otázkami, otvorením diskusie, formulovaním očakávaní členov skupiny od vzdelávania, dokáže pracovať s rolami, zadaniam špecifickými pre skupinu. Online vzdelávanie rovnako ako prezenčné túto dynamiku poskytuje. Všetky online platformy, s ktorými učiteľ profesijného rozvoja prichádza do kontaktu (Zoom, Moodle, Teams a pod.), technicky umožňujú tvoriť priestor na prácu v menších skupinách. Využívame dynamiku v menšej skupine na vytvorenie podmienok pre tvorbu viacerých rolí, v ktorých sa účastník ocitne – rola načúvajúceho, diskutujúceho, argumentujúceho, podporujúceho svoju skupinu. Podľa Northerna (Belz, Siegrist 2001) v skupine umožňuje jednotlivcovi rozširovať oblasť prežitkov a skúseností a sprostredkúva tak nové poznanie. Dáva tým príležitosť orientovať sa vo svete s väčšou zrelosťou. Lektor **skupinovou formou práce v online vzdelávaní vedome** podporuje afektívne učenie. Učiteľ profesijného rozvoja vytvára aktivitami podmienky, aby sa účastník vzdelávania so svojou skupinou stotožnil, vnímal ju ako vlastnú skupinu. Vlastná skupina sa aj subjektívne pociťuje, hodnotí ako skupina, ku ktorej človek patrí,

na rozdiel od skupiny iných ľudí. Je to skupina, ku ktorej jednotlivci pociťujú silnú príslušnosť a viazanosť (Kollárik 1992).

Prácu s dynamikou v skupine učiteľ profesijného rozvoja identifikuje a realizuje v programoch vzdelávania, ktoré sú dlhodobé a účastníci si zvyšujú svoje profesijné kompetencie napríklad na výkon funkcie vedúceho pedagogického zamestnanca. Od septembra 2020 v prevažnej miere vzdelávame účastníkov, ktorých vzdelávanie je realizované **len v dištančnej forme. Frekvencia stretnutí je plánovaná tak, aby dynamika skupiny a jej vývoj bol lektorom zachytený a správne spracovaný**. Rovnako ako v prezenčnej forme aj v online vzdelávaní je dôležitý **prvý kontakt** s účastníkom. Lektor sleduje **postupnosť vývinu dynamiky v skupine a aktivitami stimuluje čo najprirodzenejšie procesy v nej**. Model práce so skupinou je (Belz, Siegrist 2001) učiteľom profesijného rozvoja rešpektovaný a dodržiavaný.

**Prvý kontakt a orientácia, príchod** – vyjasnenie očakávania, odbúravanie obáv, umožnenie pozitívnej skúsenosti, vzájomné poznávanie.

**Podpora lektorom** – dobré naplánovanie programu, práca vo dvojiciach, účastníci musia mať pocit, že sú akceptovaní a rešpektovaní, dohodnuté pravidlá hry, terminologické ukotvenie v odborných pojmoch lektorátu.

**Boj o moc a kontrola, kvasenie** – vytváranie podskupín, podpora pre účastníkov nachádzať si vlastnú pozíciu, pripustiť aj súperenie o pozície, vyjasniť vlastnú pozíciu vedúceho lektorátu.

**Podpora lektorom** – jednoduché súťaživé hry, cvičenie zamerané na komunikáciu.

**Dôvernosc a intimita, vyjasnenie** – voľný rozvoj jednotlivca a skupiny, podporovaná kooperácia v skupinovej práci, budovanie vzájomných vzťahov medzi členmi skupiny, sústavné ujasňovanie potrieb.

**Podpora lektorom** – neprijímať nových členov, hranie rolí v aktivitách plánovaných pre skupinu, cvičenie kooperácie.

**Diferenciácia, rokovanie** – skupina je úplne práceschopná, účastníci sa poznajú a akceptujú, úloha skupiny je na prvom mieste, skupina je už schopná sa riadiť sama, členovia skupiny prežívajú skutočný pocit spolupatričnosti.

**Podpora lektorom** – delegovať vedenie činností v značnom rozsahu na skupinu, dávať skupine a jednotlivcom permanentnú spätnú väzbu, simulačné hry, rolové hry.

**Rozdelenie a rozpustenie, odchod** – ukázať možnosti transferu zažitých skúseností, podporovať mobilitu jednotlivcov aj celej skupiny.

**Podpora lektorom** – reflexia diania v skupine, vyhodnotenie získaných skúseností, ocenenie osvedčením, otvoriť výhľad do budúcnosti, poďakovanie.

Zopakujeme myšlienku z predchádzajúcej časti textu: medzi odbornými, profesijnými a kľúčovými kompetenciami je neoddeliteľné prepojenie. Kľúčové kompetencie **presahujúce** profesijné kompetencie, majú dlhšiu životnosť ako profesijné kompetencie.

### Profesijné kompetencie učiteľa profesijného rozvoja a online vzdelávania

Profesijné kompetencie pre kategórie a podkategórie pedagogických a odborných zamestnancov v profesijnom štandarde, v Pokyne ministra školstva č. 39/2017, sa aktuálne revidujú. Kategória učiteľ profesijného roz-

voja, ktorá je ukotvená v zákone č. 138/2019 Z. z. v aktuálne platnom profesijnom štandarde neexistuje. Aby sme mohli porovnať prezentované kľúčové kompetencie, využívame kategóriu učiteľ pre kontinuálne vzdelávanie. Nami opisované činnosti učiteľa profesijného rozvoja, lektora sú viazané na najfrekvencovanejší kariérový stupeň učiteľa profesijného rozvoja (v podmienkach MPC) – učiteľ pre kontinuálne vzdelávanie s druhou atestáciou a oblasť 2. Proces vzdelávania pedagogických/odborných zamestnancov.

### Kompetencia: 2.1 Ovládať základy andragogiky a trendy v obore

Učiteľ profesijného rozvoja sa pripravuje na **lektorát vzdelávacej skupiny v online prostredí** so sústavným aktualizovaním teoretických poznatkov z andragogiky a odboru vo vzdelávaní pedagogických zamestnancov. Kompetenciu preukazuje tvorbou a vedením vzdelávacích aktivít (rovnocenne v dištančnej forme a prezenčnej forme) pre účastníkov, kolegov, poskytuje pomoc a poradenstvo pri zavádzaní didaktických inovácií, hodnotení efektívnosti realizovaných vzdelávacích stratégií, napríklad v multiplikácii svojich skúseností, kolektívami, v konzultačných stretnutiach s účastníkmi.

### Kompetencia: 2.2 Plánovať a projektovať proces vzdelávania a poradenstva

Učiteľ profesijného rozvoja permanentne **tvorí učebné materiály** pre potreby konkrétneho vzdelávania online, člení aktivity, pracovné listy, **činnosti na prácu účastníka v individuálnej aj skupinovej forme**. Plánuje a projektuje vyučovací proces, konzultačnú činnosť a poradenstvo. Kompetenciu preukazuje vytvorením nových programov vzdelávania, je ich garantom, tvorcom učebných zdrojov pre potreby škôl a školských zariadení. V aktuálnom období učiteľia profesijného rozvoja MPC tvoria, vzdelávajú v inovačných programoch vzdelávania v národnom projekte TEACHERS.

### Kompetencia: 2.3 Realizovať vzdelávanie

Učiteľ profesijného rozvoja vyhodnocuje, vyberá a používa optimálne metódy a formy **vzhľadom na ciele vzdelávania**, individuálne a skupinové vzdelávacie potreby, podporuje zdieľanie skúsenosti, aktivitu, tvorivosť, **flexibilne mení naplánovanú činnosť vzhľadom na aktuálnu situáciu vo vzdelávacej skupine**, vytvára podnetnú pracovnú klímu podporujúcu učenie sa v skupi-

ne. V aktuálnej realite online vzdelávania kompetenciu preukazuje prípravou a použitím alternatívnych postupov, metód, foriem v práci s účastníkom **s ohľadom na reakcie účastníkov vzdelávania**. Analyzuje zistenia pri pilotáži nových vzdelávacích programov, navrhuje zmeny, úpravy v oblasti realizácie vzdelávacích programov.

### Kompetencia: 2.5 Hodnotiť proces vzdelávania, konzultácií a poradenstva

Učiteľ profesijného rozvoja hodnotí záverečné práce, produkty, portfóliá, odborné texty. Sústavné rozvíja odbornú sebareflexiu a sebahodnotenie, aby v novom online prostredí vzdelávania nezlyhal, profesijne napredoval. Kompetenciu preukazuje vytvorením posudkom atestačného portfóliá, posudkom záverečnej práce, posudkom k učebným zdrojom a novým, pripravovaným programom vzdelávania.

### Záver

Učiteľ profesijného rozvoja reagoval na zmenu prostredia dištančného vzdelávania okamžitým siahnutím do svojich osobnostných a profesijných zdrojov. Svoje činnosti prispôbil využívaním synchrónneho a asynchrónneho online vzdelávania. Kľúčové kompetencie vo väzbe na digitálne prostredie, komunikáciu s účastníkom vzdelávania, prácu s dynamikou skupiny previazal s permanentným aktualizovaním teoretických poznatkov z andragogiky a odboru vo vzdelávaní, tvorbou učebných materiálov pre potreby konkrétneho vzdelávania online, diferencovaním aktivít, aktualizáciou pracovných listov, funkčným striedaním činností v práci účastníka v individuálnej aj skupinovej forme aj v online prostredí. Nadviazal na vzťahy, skupinovú dynamiku, ktorá bola prítomná vo vzdelávacích skupinách z predchádzajúcich prezenčných stretnutí, koncentroval sa na prispôbenie obsahu vzdelávania novým parametrom Moodle prostredia MPC, odolal frustrácii z možných prvotných neúspechov v kontakte s účastníkmi, zabezpečil prácu **skupinám aj v individuálnej forme** primeraným spôsobom, aby bolo vzdelávanie opäť efektívne a úspešne ukončené napríklad záverečnou skúškou pred komisiou v súlade so znením akreditovaného programu vzdelávania. Vybrané kľúčové kompetencie uplatnil rôznymi formami. Sú kompatibilné a preukázateľné vo väzbe na aktuálne platný profesijný štandard v prezentovaných kompetenciách oblasti 2 Proces vzdelávania pedagogických/odborných zamestnancov.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Anonym, 2018. Odporúčanie rady z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (Text s významom pre EHP) (2018/C 189/01) [online]. In: *Úradný vestník Európskej únie*. 2018, C 189/1. [cit. 2021-02-12]. Dostupné z: [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en)
- BELZ, H. a M. SIEGRIST, 2001. *Kľúčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6
- BRASSARD, W. aaa, u. a., 1992. *Wege zur beruflichen Mündigkeit Teil 1. didaktische Grundlagen*. Weinheim. ISBN 97-8389-271-3371
- KOLLÁRIK, T., 1993. *Sociálna psychológia*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-01828-3.
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení*. [online]. [cit. 2021-02-04]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>
- SUCHOŽOVÁ, E., 2014. *Rozvíjanie a hodnotenie kľúčových kompetencií v edukačnom procese* [online]. Bratislava: MPC. [cit. 2021-02-10]. ISBN 978-80-8052-857-7. Dostupné z: <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/rozvijanie-a-hodnotenie-klucovyh-kompetenci-v-edukacnom-procese>

**Summary:** The article deals with the connection of professional and key competencies of a professional development teacher in relation to the achievement of specific goals in the online environment of the educational group. It presents activities related to work with a group, flexibility, originality and professionalism of a professional development teacher in the implementation of distance education.



## ADAPTAČNÉ VZDELÁVANIE ZAMERANÉ NA ROZVOJ PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ ZAČÍNAJÚCEHO PEDAGOGICKÉHO ZAMESTNANCA

Mária Šnidllová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Žilina

**Anotácia:** Príspevok sa venuje adaptačnému vzdelávaniu, upozorňuje na najčastejšie chyby a ponúka inováciu založenú na preukazovaní nadobudnutých profesijných kompetencií s využitím adaptačného portfólia. V tejto súvislosti upozorňujeme aj na zmenu roly uvádzajúceho učiteľa.

**Kľúčové slová:** adaptačné vzdelávanie, začínajúci učiteľ, uvádzajúci učiteľ, profesijný štandard, preukazovanie kompetencií, profesijné portfólio.

### Úvod

V učiteľskej verejnosti bežne vnímané „uvádzanie“ začínajúcich učiteľov sa po roku 2009 prijatím Zákona č. 317/2009 Z. z. pretransformovalo na adaptačné vzdelávanie a svojím obsahom bolo naviazané na profesijný štandard pedagogického zamestnanca v kariérovej pozícii samostatný pedagogický zamestnanec. Školská prax a skúsenosti s týmto typom vzdelávania je bohatá a kvalita rôzna. V nasledujúcom texte si podrobnejšie priblížime východiská, možnosti inovácie, ukážky chýb i príkladov dobrej praxe. Ponúkame inováciu systému adaptačného vzdelávania, ktorej podstatou je postupné rozvíjanie a preukazovanie deviatich profesijných kompetencií podľa profesijného štandardu na úroveň samostatného pedagogického zamestnanca s využitím profesijného portfólia. Pre jednoduchosť textu budeme používať pojem „učiteľ“ a „škola“. Týmto príspevkom nadväzujeme na problematiku využitia profesijných štandardov v školskej praxi, ktoré sme publikovali v Pedagogických rozhľadoch číslo 2/2018 a 1/2020.

### Začínajúci učiteľ v kontexte profesionálnej kariéry

Očakávania od absolventov pregraduálnej prípravy pri nástupe do praxe sú rôzne. Od očakávania „hotového človeka“ – profesionála, ktorý už má všetko vedieť a po oboznámení sa s prostredím školy samostatne „fungovať“, až po človeka, ktorého naopak treba všetko naučiť. Oba pohľady na nového člena zboru sú extrémne a realita je niekde medzi nimi.

„Vstup do profesie je nesmierne citlivým obdobím, ktorého úspešné zvládnutie je kľúčové pre ďalšiu profesijnú dráhu, pre spokojnosť v profesii a ďalší profesijný rast“ (Spilková 2019). Počas svojej kariérovej dráhy učiteľ prechádza rôznymi štádiami, ktoré sa prejavujú typickým správaním vyvolaným mierou skúseností a „nadhľadom“ nad procesmi, ktorými prechádza a situáciami, ktorým musí čeliť. Kosová (2019) uvádza štyri štádiá:

Schéma 1 Štádiá profesijného vývoja učiteľa  
Zdroj: Kosová 2019

Štádium	Typické správanie	Orientácia na
Začiatok	Naučené pravidlá zatiaľ bez kontextu, racionálne, ale málo adaptívne	„prežitie“
Pokročilý začiatok	Využitie skúseností, identifikácia významných situačných prvkov	situácia, obsah
Kompetentný učiteľ	Flexibilné plány pre konanie v rôznych štandardných situáciách, cieľavedomé, rozvážne, chyba ešte zmysel pre podstatu	žiak
Skúsený učiteľ	Dobre vyhodnocuje situáciu a má intuitívne znalosti, v odlišných situáciách rozpozná štruktúrnú podobnosť, v podobných štruktúrach odlišnosť	sebarozvoj
Expert	Reaguje rýchlo a primerane akoby automaticky, bez námahy, okamžité poznanie správnej štruktúry	rozvoj iných

Prechod medzi jednotlivými štádiami rozvoja učiteľa je individuálny a kontinuálny. Tieto štádiá presne nekopírujú kariérové stupne definované v kariérovom systéme (Zákon č. 138/2019 Z. z.), no sú prirodzenou súčasťou rozvoja učiteľa. Miera, ktorú učiteľ počas svojej profesionálnej dráhy dosiahne, je individuálna, vo veľkej miere je ovplyvnená vnútornou motiváciou a podmienkami, v ktorých učiteľ pracuje.

Ako uvádza Kosová (2019), každé štádium sa vyznačuje určitými charakteristikami, preto v každej fáze je potrebný iný druh podpory, vzdelávania, či poradenstva. Učiteľ začiatok (začínajúci učiteľ) sa sústreďuje na svoju vlastnú činnosť v zmysle – „prežiť“ vyučovanie vo vlastnej triede. V tejto fáze sa ešte nedokáže hlboko venovať úvahám o didaktickej transformácii učiva, ani o cieľových intervenciách podnecujúcich individuálny rozvoj žiaka. Počas svojho prvého roku postupne nadobúda skúsenosti a istotu, postupne začína samostatne vnímať a riešiť edukačné situácie. Pomoc a podpora od uvádzajúceho učiteľa je v tomto štádiu nevyhnutná.

### Adaptácia, adaptačné vzdelávanie

Každý začínajúci učiteľ je pri nástupe spravidla do svojho prvého zamestnania konfrontovaný s novým prostredím, novými spolupracovníkmi a požiadavkami sa svoju prácu. Tento čas je pre každého mimoriadne náročný a je úlohou zamestnávateľa optimalizovať včlenenie nového človeka do pracovného rytmu školy. Podľa Armstronga (2007) uvádzanie nových zamestnancov má štyri ciele:

- prekonať počiatočnú fázu, keď sa všetko zdá novému zamestnancovi neobvyklé,
- rýchlo vytvoriť v mysli nového zamestnanca priaznivú postoj a vzťah k organizácii tak, aby sa zvýšila pravdepodobnosť jeho stabilizácie,
- dosiahnuť to, aby nový zamestnanec podával žiaduci pracovný výkon v čo najkratšom čase od svojho nástupu,
- znížiť pravdepodobnosť jeho skorého odchodu z organizácie.

Rovnaké ciele môžeme aplikovať aj na podmienky školy. Prúcha (2002) uvádza, že absolvent počas prvého roku zistí nižšiu mieru pripravenosti na všetko, čo ho v učiteľskej práci a v škole čaká. To, že nie je pripravený na konfrontáciu s realitou, povinnosťami a zložitou situáciou v triede, vrátane viacerých problémových, je niekedy označované ako **šok z reality** alebo **profesijný náraz**. Zároveň je prvý rok učiteľskej práce v škole považovaný za rozhodujúce obdobie na utváranie jeho profesijných zručností a adaptovanie sa na úlohy, ktoré zabezpečuje učiteľská profesia.

Obdobie adaptácie vnímame v troch rovinách:

- **adaptácia pracovná** – u začínajúceho učiteľa sa vyznačuje najmä zmenou životného rytmu, vyrovnaním sa s pravidelným pracovným časom, dodržiavaním interných noriem a pravidiel. Tu býva často začínajúci učiteľ zmätený a možno aj bezradný, musí sa prispôbiť špecifikám školy.
- **adaptácia sociálna** – spočíva v začlenení sa do kolektívu v užšom zmysle (kolegovia v kabinete, zborovni) a širšom zmysle (kolektív všetkých zamestnancov školy). Nemalú úlohu v adaptácii hrajú aj žiaci, ich zákonní zástupcovia, či širšia školská komunita. Okrem bežného zoznamovania sa musí zorientovať v zabehnutých, často nepísaných pravidlách a rituáloch, porozumieť špecifickému jazyku a často komplikovaným vzťahom na pracovisku.
- **adaptácia profesijná** – táto adaptácia je pre zotrvanie v profesii kľúčová. Zo strany vedenia školy a uvádzajúceho učiteľa by malo byť jasne komunikované, aké sú očakávania na prácu učiteľa vyplývajúce zo Školského vzdelávacieho programu, z pedagogickej koncepcie školy a plánu rozvoja školy. Legislatívne vymedzeným nástrojom je adaptačné vzdelávanie začínajúceho pedagogického zamestnanca.

### Čo hovorí legislatíva a profesijné štandardy

Zákon č. 138/2019 Z. z. v § 31 v odseku 2 vymedzuje, že začínajúci pedagogický zamestnanec je povinný absolvovať a úspešne ukončiť adaptačné vzdelávanie najneskôr do dvoch rokov od nástupu do prvého pracovného pomeru, v ktorom vykonáva pracovnú činnosť. Podľa § 51 ods. 1: Cieľom adaptačného vzdelávania je získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon pracov-

nej činnosti v kariérovom stupni samostatný pedagogický zamestnanec. Adaptačné vzdelávanie sa ukončuje na základe odporúčania uvádzajúceho pedagogického zamestnanca pohovorom pred trojčlennou skúšobnou komisiou podľa programu adaptačného vzdelávania. Doplnením je Vyhláška č. 361/2019 Z. z. § 5 ods. 3 pís. d) **hlavný cieľ** (adaptačného vzdelávania) sa uvádza v súlade s príslušným profesijným štandardom pre kariérový stupeň samostatný pedagogický zamestnanec, podľa ods. 4 čiastkové ciele sa uvádzajú tak, aby ich dosiahnutie prispievalo k dosiahnutiu hlavného cieľa.

A späť k Zákonu č. 138/2019 Z. z.: podľa § 52 ods. 2 Uvádzajúci pedagogický zamestnanec písomne neodporučí ukončenie adaptačného vzdelávania, ak začínajúci pedagogický zamestnanec podľa pís. b) **preukázateľne nezískal** profesijné kompetencie potrebné na výkon pracovnej činnosti v kariérovom stupni samostatný pedagogický zamestnanec.

Z toho môžeme dedukovať, že úspešné ukončenie adaptačného vzdelávania by malo nastať vtedy, keď začínajúci pedagogický zamestnanec **preukázateľne získal** profesijné kompetencie potrebné na výkon pracovnej činnosti v kariérovom stupni samostatný pedagogický zamestnanec. Otázkou teda je, ako vieme, že sa tak stalo? Ako s istotou, alebo s veľkou pravdepodobnosťou môžeme povedať, že začínajúci pedagogický zamestnanec preukázateľne nadobudol uvedené kompetencie?

Východiskom na posúdenie požadovanej úrovne kompetencií sú profesijné štandardy. Na účely adaptačného vzdelávania sú základným referenčným rámcom profesijné štandardy učiteľov v kariérovom stupni **samostatný učiteľ**, kde je popísaná úroveň kompetencií, ktorú má počas a na konci adaptačného vzdelávania začínajúci učiteľ nadobudnúť.

Ukážky sme čerpali z profesijného štandardu učiteľa druhého stupňa ZŠ. V nasledujúcich tabuľkách sú k jednotlivým kompetenciám priradené ich prejavy v zjednodušené podobe a návrhy možností ich preukázania začínajúcim učiteľom. Tieto návrhy odporúčame chápať ako inšpiráciu, jednu z možností, určite nie ako predpis, či nemenný „diktát“.

Schéma č. 2 Oblasť žiak (obsahuje diagnostické kompetencie)  
Zdroj: vlastné spracovanie

Kompetencia	Prejav kompetencie v škole	Možné doklady alebo dôkazy preukazujúce kompetenciu
1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka	Začínajúci učiteľ: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>pozná</b> metódy a nástroje pedagogickej diagnostiky a vie ich využiť;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• záznam z pozorovania žiaka (skupiny žiakov)</li> <li>• záznam z rozhovoru so žiakom so záverom pre edukáciu</li> <li>• charakteristika vybraného žiaka s uvedenými diagnostickými zisteniami a závermi pre edukačné pôsobenie v triede</li> </ul>
1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>vie diagnostikovať žiaka</b> (jeho vývinové špecifiká, talent, motiváciu k učeniu, preferovaný učebný štýl, individuálne vzdelávacie potreby v sociálnej skupine, špecifiká prostredia a jeho vplyv na jeho vývin);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• príprava na vyučovaciu jednotku s poznámkami (alternatívami) vyplývajúcimi z diagnostiky žiakov triedy</li> </ul>
1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vie vyhodnotiť výsledky diagnostiky a vyvodiť závery pre svoje vyučovanie konkrétnych žiakov.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• záznam z vykonanej sociometrie vo vybranej triede so závermi pre efektívnu edukáciu</li> <li>• záznam rozhovoru so zákonnými zástupcami žiaka so záverom</li> </ul>

Profesijný štandard zdôrazňuje, že začínajúci učiteľ „používa vhodné, overené (odporúčané) metódy a nástroje“ pedagogickej diagnostiky. Tu je priestor pre poradenstvo zo strany uvádzajúceho učiteľa, aby odporúčal, neskôr len konzultoval výber vhodných metód a nástrojov pedagogickej diagnostiky. Rovnakú úlohu môže plniť aj kolega – učiteľ s druhou atestáciou (podľa profesijného štandardu má poskytovať pomoc a poradenstvo kolegom).

Schéma č. 3 Oblasť výchovno-vzdelávací proces  
Zdroj: vlastné spracovanie

ŠVVP. Pri všetkých materiáloch preukazujúcich nadobudnutie kompetencií je mimoriadne dôležitá **odborná reflexia** priebehu, ktorá by sa mala stať automatickou súčasťou jeho ponímania vlastného vyučovania.

Nie všetky kompetencie je možné preukázať v podobe dokumentov, spravidla v písomnej podobe. Nezameniteľnú úlohu hrajú v praxi bežne používané pozorovania priamej pedagogickej činnosti (pozorovanie uvádzajúcim učiteľom, či hospitačné pozorovanie) a následný rozhovor s uvádzajúcim učiteľom. Po pozorovaní a v rozhovore uvádzajúci učiteľ poskytuje

Kompetencia	Prejav kompetencie v škole	Možné doklady alebo dôkazy preukazujúce kompetenciu
2.1 Ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov	Začínajúci učiteľ:	
2.2 Plánovať a projektovať vyučovanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>pozná</b> základné školské dokumenty, učebné osnovy vlastného predmetu, pedagogickú dokumentáciu;</li> <li>• <b>pozná</b> princípy plánovania vyučovania (VVP), vie vytvoriť (upraviť) TVVP a vie si pripraviť vyučovaciu hodinu;</li> <li>• <b>vie stanoviť cieľ</b> vyučovacej jednotky;</li> <li>• <b>vie vybrať učivo</b> a zvoliť vhodné metódy, formy vyučovania a pomôcky na podporu aktívneho učenia sa žiakov;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tematický VVP s poznámkami (reflexiou) reálneho naplnenia</li> <li>• projekt vyučovacej jednotky (príprava na vyučovanie) s reflexiou priebehu a vyhodnotením efektívnosti vo vzťahu k dosiahnutiu cieľa</li> </ul>
2.3 Realizovať vyučovanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>vie organizovať vyučovanie</b> v súlade s plánom (prípravou) a špecifickými podmienkami v triede;</li> <li>• <b>vie vytvoriť</b> neohrozujúcu, pracovnú a tvorivú klímu na vyučovaní;</li> <li>• <b>vie zvoliť</b> a využiť vhodné formy a metódy hodnotenia a klasifikácie žiakov (poskytovanie spätnej väzby, formatívne a sumatívne hodnotenie);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ukážky vytvorených učebných materiálov pre žiakov (napr. pracovné listy, zadania úloh a pod.) s výberom medzipredmetového obsahu a reflexiou efektívnosti využitia vo vyučovaní</li> <li>• vyhodnotená spätná väzba od žiakov, uvádzajúceho učiteľa, rodičov a pod.</li> </ul>
2.4 Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>vie hodnotiť</b> a analyzovať výsledky žiakov (test, písomná práca a pod.) a vyvodiť závery pre rozvoj jednotlivca a vlastné vyučovanie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ukážky testov s vyhodnotením úspešnosti a javovou analýzou a záverom pre ďalšie vyučovanie</li> </ul>

Od začínajúceho učiteľa v prvom roku jeho pracovného pomeru pochopiteľne nemôžeme chcieť, aby spolupracoval pri tvorbe učebných osnov. Je dôležité, aby im porozumel a aby s nimi pracoval ako s východiskom na plánovanie, realizovanie a hodnotenie edukácie. Rovnako zrejme nebude samostatne vytvárať tematické výchovno-vzdelávacie plány, či individuálne výchovno-vzdelávacie plány pre žiakov so

Schéma č. 4 Oblasť Profesionálny rozvoj  
Zdroj: vlastné spracovanie

odbornú spätnú väzbu začínajúcemu učiteľovi a sám vníma a pozoruje autentické reakcie začínajúceho učiteľa v rôznych edukačných situáciách. Môže tak posúdiť nadobudnutie kompetencie, či kompetencií. V prvom roku praxe začínajúceho učiteľa je mimoriadne dôležité podnecovať jeho neustálu sebareflexiu tak, aby sa stala návykom a dôležitým nástrojom vnímania vlastnej profesionality.

Podľa Kosovej (2019) sa v posledných desaťročiach celosvetovo presadzuje *reflektívny model učiteľského*

Kompetencia	Prejav kompetencie v škole	Možnosti preukázania
2.5 Plánovať a realizovať svoj profesionálny rast a sebarozvoj	Začínajúci učiteľ:	
2.6 Stotožniť sa s profesionálnou rolou a školou	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>pozná</b> svoje osobné dispozície, hodnoty, silné a slabé stránky;</li> <li>• <b>stanoví si ciele</b> svojho profesionálneho rozvoja a realizuje ich;</li> <li>• v profesijnej činnosti <b>vystupuje</b> ako podporovateľ učenia sa žiakov, <b>vzor</b> hodnôt a kultivovaného, etického správania;</li> <li>• <b>vystupuje ako reprezentant</b> profesie a školy vo vzťahu k zákonným zástupcom a ďalším partnerom školy.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individuálny plán profesionálneho rozvoja</li> <li>• osobná vzdelávacia platforma, resp. úvaha o vlastnom profesionálnom i osobnostnom pokroku</li> <li>• vyhodnotená spätná väzba od uvádzajúceho učiteľa, žiakov, rodičov</li> <li>• príprava na rodičovské združenie s reflexiou</li> </ul>



vzdelávania, ktorý kladie dôraz na **systematickú reflexiu pedagogickej činnosti** ako na kľúčový faktor profesijného rastu. Východiskom je poňatie **učiteľa ako reflektívneho praktika**, ktorý do hĺbky premýšľa o svojej činnosti, analyzuje a hodnotí ju vo vzťahu k zamýšľaným cieľom. Mimoriadne dôležitá je aj identifikácia začínajúceho učiteľa s profesiou a vlastnou školou, čo je možné podnecovať zapájaním začínajúceho učiteľa do práce metodických orgánov, projektov, celoškolských aktivít a kontaktu s rodičmi žiakov.

### Aká je realita – ukážky chybných postupov i dobrej praxe

V uplynulých rokoch sme mali možnosť posudzovať množstvo záverečných prác z funkčného vzdelávania s problematikou adaptačného vzdelávania na školách. Na základe takéhoto poznania sa pokúsime zovšeobecniť najčastejšie sa vyskytujúce chyby:

- Väčšina programov bola síce veľmi poctivo, no mechanicky vypracovaná podľa Smernice č. 19/2009-R MŠVVaŠ SR (Rámcový program adaptačného vzdelávania), čo je samozrejme v poriadku, no problémom je, že nie sú prispôbené na podmienky vlastnej školy a potreby začínajúceho učiteľa.
- Program adaptačného vzdelávania (ďalej len „program“) bol na mnohých školách chápaný ako „univerzálny“, pripravený jednotne pre všetkých potenciálnych začínajúci učiteľov.
- Harmonogram uvádzania (t.j. realizácia programu) bol spracovaný bez ohľadu na potreby začínajúceho učiteľa, najmä z hľadiska časového rozvrhnutia.
- Pretože je nutné, aby sa začínajúci učiteľ hneď na začiatku oboznámil so všetkými internými pedagogickými a pracovnými dokumentmi, boli spravidla prvé dva mesiace (september a sčasti aj október) v programoch venované najmä týmto činnostiam a podpore, či poradenstvu v edukácii sa venovala pozornosť až neskôr, pričom začínajúci učiteľ bol s touto realitou konfrontovaný od prvého dňa v škole.
- Najzávažnejším a najčastejšie sa opakujúcim nedostatkom bolo (a žiaľ stále je), že program bol prioritne chápaný ako plánovanie činností a aktivít začínajúceho a uvádzajúceho učiteľa, pričom témy stretnutí neboli spájané s nadobúdaním, či preukazovaním kompetencií.
- Najčastejšou formou ukončovania programu je otvorená hodina a pohovor pred trojčlennou komisiou (čo je v súlade s legislatívou), no nadobudnutie kompetencií samostatného učiteľa je brané automatiky, bez ich preukazovania voči profesijnému štandardu.

Našťastie, môžeme uviesť aj ukážku dobrej praxe. Ponúkame počiatočnú úvahu riaditeľky školy: „*Uvedomila som si, že dobre nastavené rozvíjanie profesijného vzdelávania v počiatočných kariéry učiteľa mu umožní rozvíjať profesijné zručnosti, zlepšiť kompetencie a lepšie sa adaptovať nielen na nové prostredie školy, ale aj na meniaci sa trend v spoločnosti, a tak sa rýchlejšie prispôbiť. Využijeme teda postupy jasne stanovených cieľov, termínovanie a kontrolu úrovne nadobudnutia kompetencií, vytvoríme na škole plán adaptačného vzdelávania individuálne – po vstupnom rozhovore so začínajúcim kolegom. Pre možných kandidátov na uvádzajúceho učiteľa vytvoríme priestor na preškolenie či už prostredníctvom vzdelávania, alebo programom aktuali-*

*začného vzdelávania, ktorý bude zameraný práve na zapracovanie zmeny postoja k vedeniu začínajúceho PZ počas adaptačného vzdelávania, tvorbe a vedeniu pedagogického portfólia, sústredíme sa na metódy diagnostikovania žiakov. Na základe profesijných štandardov si stanovíme výstupy z adaptačného vzdelávania. V spolupráci so školskou psychologičkou vytvoríme pomocné pracovné listy na sebarozvoj, sebarealizáciu a sebahodnotenie, s ktorými budú uvádzajúci i začínajúci PZ pracovať“ (Valková 2021).*

### Nový prístup k plánovaniu programu adaptačného vzdelávania

Realita požiadaviek na začínajúceho učiteľa veľmi závisí od chápania a vymedzenia pedagogickej koncepcie školy, t. j. od toho, na čo v danej škole kladú dôraz – je množstvo príkladov škôl, ktoré kladú hlavný dôraz na „odovzdávanie vedomostí“, ďalšie sa prioritne zameriavajú na prípravu žiakov v duchu dobrého umiestnenia v celoštátnych testovaniach a našťastie stále rastie počet škôl, ktoré sa zameriavajú na komplexný rozvoj kompetencií a schopností žiakov. Všetky tieto „zamerania“ edukačného procesu vplývajú aj na adaptačný proces začínajúceho učiteľa. Aby sme zmenili kvalitu adaptačného vzdelávania, je potrebné:

#### 1. obsah a priority programu adaptačného vzdelávania prispôbiť potrebám začínajúceho učiteľa

Je vhodné harmonogram realizácie programu vypracovať v spolupráci hlavných aktérov – vedúceho pedagogického zamestnanca, uvádzajúceho učiteľa a začínajúceho učiteľa. Harmonogram treba chápať ako flexibilný dokument, ktorý je možné v prípade potreby modifikovať a dopĺňať. Efektívne je počiatočné vypracovanie na prvé dva mesiace (august, september) a na konci septembra požiadať začínajúceho učiteľa (aj v spolupráci s uvádzajúcim učiteľom) o sebareflexiu a sebahodnotenie doterajšej úrovne vlastných profesijných kompetencií voči profesijnému štandardu samostatného učiteľa. Tento postup konfrontovaný s doterajšou praxou a skúsenosťami začínajúceho učiteľa pomôže odhaliť nielen potreby rozvoja konkrétnych kompetencií, ale najmä priority podpory a pomoci od uvádzajúceho učiteľa.

#### 2. plánovanie uvádzania cez nadobúdanie kompetencií

Je potrebné zmeniť východisko plánovania realizácie programu od tém a činností uvádzania k rozvoju k východiskám – rozvoju kompetencií. To znamená, že je potrebné uvažovať prioritne o kompetenciách a až následne o spôsobe a čase ich nadobudnutia. Profesijné kompetencie sa nenadobudnú jednorázovo a v plnej miere. Je to postupný proces, ktorý je potrebné viacnásobne (vždy v novej kvalite) opakovať počas celej doby uvádzania. Jednu z možností takéhoto postupu uvádzame v schéme č.5.

Takéto plánovanie je určite náročnejšie. Má v podstate dve fázy. V prvej fáze ide o vymedzenie kompetencií, v ktorých je prioritne potrebný profesijný rozvoj počas školského roku, pričom určené mesiace (napr. október, január a máj) nám v druhej fáze, v ktorej už plánujeme aktivity z hľadiska času, predznamenajú, že okrem iných aktivít sa sústredíme na rozvoj, či preukázanie danej kompetencie. Pochopiteľne, súčasťou harmonogramu uvádzania začínajúceho učiteľa by malo byť aj spomínané oboznamovanie sa s dokumentáciou a aktívne zapája-

Schéma č. 5 Plánovanie nadobúdania kompetencií začínajúceho učiteľa

Zdroj: vlastné spracovanie

Použitie skratky: ZU = začínajúci učiteľ, UU = uvádzajúci učiteľ, VP = výchovný poradca

Kompetencia Čiastková kompetencia	Indikátor preukázania kompetencie	Forma	Aktivita	Mesiac
1.1, 1.2, 1.3 Učiteľ vie diagnostikovať žiaka metóda- mi a nástrojmi pedagogickej diagnostiky	<ul style="list-style-type: none"> <li>- charakteristika vybraného žiaka, žiakov</li> <li>- charakteristika triedy z hľadiska preferovaných učebných štýlov, prejavov a preferencií vybraných žiakov so závermi pre edukáciu v danej triede</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Písomný záznam (charakteristika žiaka).</li> <li>- Vyhodnotený pozorovací hárok s interpretáciu výsledkov a závermi pre edukáciu.</li> <li>- Záznam z rozhovoru so žiakom, zákonným. zástupcom žiaka.</li> <li>- Výsledky sociometrie a pod.</li> </ul>	UU + VP, resp. OZ – poradenstvo vo výbere metódy a nástroja, poradenstvo v interpretácii výsledkov a záverov pre edukáciu ZU	X  II  V
2.1 Učiteľ vie stanoviť cieľ vyučovacej jednotky	Formulované ciele: kognitívne, afektívne, psychomotorické vyjadrujú očakávaný výkon a rozvoj personálnych a sociálnych kompetencií žiaka	V písomnej príprave (projekte) vyučovacej jednotky	UU – spätná väzba v kontexte s prípravou, realizovaným pozorovaním (rozbor) – formulácia a reflexia reálnosti naplnenia cieľa	IX  XI  IV
2.4 Učiteľ vie analyzovať výsledky žiakov vo svojom predmete	<ul style="list-style-type: none"> <li>- javová analýza dosiahnutých výsledkov žiakov vo vedomostnom teste s vyvodenými závermi</li> <li>- zovšeobecnenie poznatkov a ich prezentácia žiakom</li> </ul>	Písomné spracovanie, v prípade potreby poznámky v príprave (projekte) a TVVP - Prvok adaptačného portfólia	UU – spätná väzba v kontexte s prípravou, realizovaným pozorovaním (rozbor) – formulácia a reflexia záverov s pomenovaním korekcií ZU – prezentácia svojich zistení UU	X  I  V

nie začínajúceho učiteľa napr. do rodičovských združení, aktivít metodických orgánov a podobne vtedy, keď sa uvedené aktivity v škole realizujú. Okrem rozvoja profesijných kompetencií by mali byť uvádzajúcim učiteľom identifikované aj potreby na rozvoj schopností začínajúceho učiteľa, ako je napr. riešenie problémov (konfliktov), tímová spolupráca, zvládanie stresu, komunikačné zručnosti a podobne. V prípade výrazných nedostatkov je rovnako vhodné zaradiť ich do harmonogramu.

### 3. profesijné portfólio pre účely adaptácie

Aby bolo možné hodnoverne preukázať profesijný rozvoj a získanie profesijných kompetencií samostatného učiteľa odporúčame, aby si začínajúci učiteľ začal budovať a priebežne vytváral profesijné portfólio. Pomocou neho dokumentuje vlastnú činnosť, pokrok v jednotlivých oblastiach vlastnej práce, obsahuje doklady, pomocou ktorých preukazuje nadobudnutie kompetencií samostatného učiteľa.

Odporúčania pre postup tvorby portfólia (Valent 2019, upravené Šnidlová).

- **Zber dokumentov** – sú to dokumenty, ktoré si začínajúci učiteľ prirodzene vytvára, ale prispôsobuje pre potreby vlastnej edukácie v danej triede. Je vhodné, aby si v istých časových intervaloch napr. štvrťročne, po dohode s uvádzajúcim učiteľom zbieral ukážky rôznych dokumentov preukazujúcich jeho profesijný rozvoj napr. písomné prípravy, pracovné listy, zadania pre žiakov, reflexie vyučovacích hodín a pod. Na rozdiel od profesijného portfólia pre účely atestácie, kde viacnásobné rovnaké typy dokumentov nie sú potrebné, v prípade profesijného portfólia pre účely

adaptácie sú naopak žiaduce. Na viacnásobnom zaradení dokumentov rovnakého druhu do portfólia je možné sledovať pokrok učiteľa a progres v nadobúdaní kompetencií.

- **Triedenie dokumentov** – v tejto fáze triedime (vyberáme) reprezentatívne dokumenty, ktoré najlepšie vystihujú preukázanie danej kompetencie. Pri triedení je vhodná konzultácia, či podpora od uvádzajúceho učiteľa. Spolupráca začínajúceho a uvádzajúceho učiteľa je najmä v prvom polroku väčšinou potrebná, postupne je možné poradenstvo utlmiť a poskytovať na požiadanie.
- **Usporiadanie dokumentov** – vybrané dokumenty je vhodné usporiadať podľa kompetencií a vnútorne aj chronologicky, podľa dátumu ich vzniku. Je vhodné, aby súčasťou portfólia boli aj komentáre uvádzajúceho učiteľa, napr. závery z poradenstva v určitej oblasti, záznamy z pedagogických pozorovaní u uvádzajúceho učiteľa (náčuvov), ako aj záznamy z hospitácií. Súčasťou adaptačného portfólia by mali byť aj dokumenty: profesijný životopis, osobná vzdelávacia platforma a plán profesijného rozvoja začínajúceho učiteľa.
- **Ideálne je, ak aj uvádzajúci učiteľ má založené svoje portfólio a môže zverenému začínajúcejmu učiteľovi ukázať vlastné dokumenty a inšpirovať ho.**
- **Odôvodnenie a hodnotenie dokumentov** – najskôr by mal začínajúci učiteľ spolu s uvádzajúcim učiteľom zhodnotiť dokumenty a k vybraným by mal spracovať stručný komentár vyjadrujúci mieru preukázania príslušnej kompetencie.

- **Vyvodenie záverov** – súčasťou stretnutí v rámci uvádzania by malo byť priebežné vytváranie portfólia a jeho dopĺňanie tak, aby ku koncu uvádzania bez problémov preukázal všetky kompetencie podľa profesijného štandardu.

#### 4. rola uvádzajúceho učiteľa

V celom procese adaptačného vzdelávania zohráva kľúčovú úlohu výber uvádzajúceho učiteľa. Nestačí, že je to dobrý odborník – učiteľ. Mal by vedieť zverenie začínajúceho učiteľa aj usmerniť, motivovať, podporiť ho v ťažkých situáciách a súčasne mu poskytnúť korektnú odbornú spätnú väzbu. Mal by ho vedieť inšpirovať, ale aj prijať jeho autentické vlastné riešenia a prístupy. Je potrebné, aby pristupoval k začínajúcemu učiteľovi ako ku kvalifikovanému kolegovi.

Základný prístup uvádzajúceho učiteľa by mal byť podľa Spilkovej (2019, s. 12) založený na *kolegiálnej podpore a zdieľaní profesijných znalostí a skúseností* v spolupracujúcom učebnom prostredí.

*V praxi sa ukázalo, že dobrý mentor (uvádzajúci učiteľ) musí vedieť odhadnúť, aký druh podpory začínajúci učiteľ v danej chvíli potrebuje. Môže to byť priama inštrukcia, ktorá je najúčinnnejšia v situácii rýchleho riešenia problému, prípadne pri bezradnosti. Môže to byť tiež ponuka niekoľkých možností „ako na to“, z ktorých si začínajúci učiteľ vyberie. Tento druh podpory (menu osvedčených receptov) začínajúci učitelia oceňujú najviac. Ešte väčší priestor pre kreativitu poskytuje facilitácia – ide o sprevádzanie začínajúceho učiteľa pri hľadaní jeho autentického riešenia (Lisner 2019).*

#### Záver

Na zvýšenie profesionality uvádzajúcich učiteľov Metodicko-pedagogické centrum vypracovalo a ponúka špecializačný vzdelávací program Uvádzajúci pedagogický zamestnanec. Absolvovanie tohto programu pomôže školám postupne si budovať tím špecialistov, pomocou ktorých je možné uviesť do profesie a stabilizovať mladú generáciu progresívnych učiteľov.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ARMSTRONG, M., 2007. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1407-3.
- KASÁČOVÁ, B. a kol., 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: ROKUS. ISBN 978-80-89055-69-9.
- KOSOVÁ, B. a kol., 2012. *Vedecká teória učiteľskej profesie*. In: *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov: vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja. ISBN 978-80-557-0353-4.
- KOSOVÁ, B., 2019. *Cesta začínajúcich učiteľov k profesionalite a ich zapojenie do reformných zmien na Slovensku*. In: *Začínajúci učiteľ*. Praha: NIDV. ISBN 978-80-7578-012-6.
- LISNER, L., 2019. *Podpora začínajúcich učiteľov prostredníctvom mentoringu*. In: *Začínajúci učiteľ*. Praha: NIDV. ISBN 978-80-7578-012-6.
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení* [online]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>
- PRŮCHA, J., 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- SPIJKOVÁ, V., 2019. *Podpora učiteľov – Co mohou udělat fakulty pro dobrý profesní start a jaké základy by měly položit pro kvalitní celoživotní profesní rozvoj?* In: *Začínajúci učiteľ*. Praha: NIDV. ISBN 978-80-7578-012-6.
- VALENT, M., 2019. *Portfólio ak prostriedok profesijného rozvoja pedagogického zamestnanca*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava. ISBN 978-80-565-1448-1.
- VALKOVÁ, M., 2021. *Plánovanie profesijného rozvoja v Základnej škole, Námestie sv. Ignáca 31, Leopoldov: záverečná práca z funkčného vzdelávania – rozširujúci modul vo vzdelávacom programe Vedenie ľudí v škole alebo v školskom zariadení pre absolventov funkčného vzdelávania podľa Zákona č. 31/2009 Z. z.* Bratislava: MPC.
- Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov č. 381/2019* [online]. [cit. 2011-03-05]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20191015>

**Summary:** *The article deals with adaptation education, draws attention to the most common mistakes and offers an innovation based on proving acquired professional competencies using the adaptation portfolio. In this context, we also draw attention to the change in the role of introductory teacher.*

### Vážení kolegovia!

**Metodicko-pedagogické centrum Bratislava**  
vydáva už 30. rok odbornou-metodický časopis

#### PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY.

Vytvárame v ňom priestor na tvorivé riešenie otázok čo a ako učiť, na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania.

V súčasnosti je tiež veľmi aktuálne zverejňovanie tzv. príkladov dobrej praxe, príp. inšpirácií na riešenie situácie počas prerušeného vyučovania v školách (max. rozsah 9 normalizovaných strán).

Touto cestou preto vyzývame kolegov a kolegyně zo škôl a školských zariadení, aby v danej oblasti publikovali svoje príspevky. Očakávame prezentácie dobrých praxí, Vaše podnety, postrehy, názory, polemické úvahy, recenzie odbornej literatúry, najmä učebníc, rovnako aj online podporných nástrojov pre pedagogických zamestnancov. V časopise publikujeme príspevky zo všetkých regiónov Slovenska.

Sídlo redakcie: Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica.

Tel.: 048/47 22 905, e-mail: [viera.stankovicova@mpc-edu.sk](mailto:viera.stankovicova@mpc-edu.sk)



## KOLABORATÍVNE UČENIE – NOVÝ PRÍSTUP K PROFESIJNÉMU ROZVOJU UČITEĽSTVA

Ivan Pavlov, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava

Martin Schubert, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

**Anotácia:** Príspevok približuje kolaboratívne učenie ako perspektívnu metódu profesijného učenia sa v učiteľstve. Na základe zahraničných skúseností a teoretických prístupov popisuje možnosti jej aplikácie v prostredí slovenských škôl.

**Kľúčové slová:** kolaboratívne učenie, profesijný rozvoj, učiteľstvo.

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 ostatných 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 na rozvoj organizačného učenia. Aj školy čelia mnohým zmenám, neistote, nejasným, 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 kontinúálnym zmenám (zavádzanie reforiem do škôl) a vyvíjať sa smerom, ktorý aj učiteľky a učители budú považovať za zmysluplný, majú 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 organizačné vzdelávanie 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).

Myšlienka profesionálneho učiaceho sa spoločenstva učiteľstva (učiacej sa školy) vychádza z dvoch téz. Prvá predpokladá, že vedomosti a učenie sa sú začlenené do sociálnych kontextov a skúseností učiteliek, učiteľov a že ich úroveň sa môže zvyšovať prostredníctvom reflexívnych a sociálnych interakcií. Druhá obhajuje stanovisko, že účasť v profesijných učiacich sa spoločenstvách vedie k zmenám vo vyučovacích praktikách a následne vyvoláva zvýšený záujem o učenie sa u žiakov. Novotný, Pol, Hloušková a kol. (2011, s. 248 - 252) skúmali a porovnávali koncept organizačného učenia a koncept komunit profesijného učenia. Pre profesijný rozvoj je zásadné fungovanie školy podporujúcej spoluprácu medzi učiteľmi na úrovni individuálneho učenia, učenia malých tímov a učenia ako súčasti organizačnej práce školy. Kapacity, potenciál školy na podporu učenia na týchto úrovniach bývajú rôzne a ich komplexné pôsobenie napomáha efektívnosti profesijného učenia sa. Pritom nejde len o demonštrovanie škôl ako profesionálnych vzdelávacích spoločenstiev, ale dôležité je skúmať účinok na zmeny v stratégiách učiteľstva a učení sa žiakov. Mnohé štúdie preukázali závislosť medzi pozitívnymi výsledkami žiakov a zainteresovanosťou učiteľov a tímov, tlakom profesionálneho vzdelávacieho spoločenstva (sledovaný ako jeden súhrnný ukazovateľ), mierou, do akej učiteľa preberajú kolek-

tívnu 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) považujú 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 rámci ktorých 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 základ štúdia procesov profesijného rozvoja človeka.

Profesijné učenie sa prebieha nielen u jednotlivcov, ale je integrálnou súčasťou konceptu podpory profesijného rozvoja učiteľstva na škole – ako spoločné učenie sa. V podmienkach škôl pracujú samosprávne, poradné a metodické orgány, ktoré ako pracovné skupiny majú vlastné, spravidla legislatívne určené pravidlá pre svoju činnosť. V tomto zmysle má každý orgán viac alebo menej príležitostí na cielené ovplyvňovanie profesijného rozvoja členov pedagogického zboru. Prvým predpokladom je dôkladné poznanie postavenia a poslania týchto orgánov v štruktúre mikroriadenia školy a ich potenciál podporovať profesijný rozvoj a učenie sa jednotlivcov i tímov. Šuťáková, Ferencová, Kosturková (2019, s. 20 - 44) predstavujú integračný model organizačného učenia, ktorý prepája kognitívny a sociokognitívny prístup k jeho skúmaniu. Zdôrazňujú, že v procese organizačného učenia je dôležité zohľadňovať jeho tri základné stavebné prvky: prostredie podporujúce učenie (prostredie, kde sa jednotlivec cíti bezpečne, kde sa oceňuje rôznosť, nové myšlienky, spolupráca a reflexia), konkrétne učebné procesy (súhrn, systém krokov, opatrení, aktivít, ktoré zahŕňajú vyhľadávanie a zber informácií, ich interpretáciu a disemináciu), vedenie podporujúce učenie (spôsob správania, komunikácie zo strany vedenia, štýl riadenia). Medzi ďalšie prvky, ktoré ovplyvňujú úspech organizačného učenia Valent (2020, s. 70) zaraďuje stratégiu rozvoja školy a školského zariadenia, ktorá podporuje profesijný rozvoj a učenie sa pedagógov, zvyšovanie otvorenosti učiteľstva k zmenám a inováciám a najmä uskutočňovanie zmien vo výchovno-vzdelávacom procese (smerujúce k odizolovaniu učiteľov). **Spoločné učenie** sa jednotlivcov sa od individuálneho odlišuje tým, že je založe-

né na spolupráci viacerých zainteresovaných osôb pri riešení zložitejších úloh. Zamestnanci sú v organizácii vedení k tomu, aby si rozdelili sociálne role, naplánovali činnosť, čiastkové úlohy, naučili sa radiť si, pomáhať, povzbudzovať a kontrolovať jeden druhého, riešiť možné spory, spájať čiastkové výsledky do väčšieho celku, hodnotiť prínos jednotlivcov k práci, celku, atď. Ak takéto spoločné učenie prebieha v podmienkach pracovnej organizácie, je v jej prostredí určitým spôsobom regulované a ovplyvňované, nazýva sa aj **organizačným alebo kolegiálnym** učením (Lazarová a kol. 2016, s. 57). Kolegialita je významnou a konštruktívnou formou interakcie pri učení sa a dosahovaní spoločných cieľov. Z pracovných skupín sa stávajú tímy, pre ktoré sú typické spoločné úlohy, bezprostredná spolupráca, sledovanie spoločných cieľov a rozvoj pocitu „my“, čím sa vytvára učiacia sa profesijná komunita, spoločenstvo profesionálov na škole. Tieto pracujú ako tím na úlohách, aby porozumeli novým obsahom, obhajujú vlastné pozície, nanovo formulujú myšlienky, konfrontujú sa s inými stanoviskami, artikulujú vlastné a smerujú ku komplexnejšiemu porozumeniu problému, aké by nadobudli pokiaľ by vystupovali ako jednotlivci. Brestovanský a kol. (2020, s. 48) koncept profesionálnej učiacej sa komunity vymedzuje týmito znakmi: dôraz na spoluprácu, spoločná vízia a zdôvodnenie, zameranie na učenie sa žiakov, používanie reflexívneho dialógu, ktorým sa rozšíri učenie sa učiteľov a podpora toho, aby sa prax vyučovania stala viac prístupná širšej komunite.

Ak máme na mysli vyššiu mieru interaktivity a spolupráce členov skupiny, ktorá napĺňa charakteristiky a vystupuje už ako tím, hovoríme aj o **učení tímom**. Učenie sa v tíme môže mať prinajmenšom dve základné formy, a to **kolaboratívne a kooperatívne učenie sa** (Kolaboratívne učenie sa zamieňa s kooperatívnym učením, ale v skutočnosti sa odlišujú (aj v jazykovom význame). V angličtine je collaborative zastrešujúci pojem, ktorý sa spája viac s učením (mentálnym); cooperative sa užíva viac v súvislosti s praktickými, manuálnymi činnosťami – training). Podľa Maľu (2019, s. 1) je kooperácia všeobecnejším pojmom ako kolaborácia. Kolaborácia je špecifická forma kooperácie. Kooperovať znamená mať spoločný cieľ, o ktorý sa snaží každý člen skupiny, je spojená s rozdelením úlohy na čiastkové úlohy a priradením individuálnych (alebo podskupinových) zodpovedností za dosiahnutie každej z nich. V skupine sa vyžaduje od každého jej člena čo najkvalitnejší výkon a každý je zodpovedný za svoju činnosť v rámci skupiny. Zlyhanie jedného člena môže mať zásadný vplyv na výsledok činnosti celej skupiny. Kolaborácia je charakterizovaná rovnako úsilím dosiahnuť spoločný cieľ, ale ide ešte ďalej v tom zmysle, že všetci pracujú spolu viac alebo menej synchronným spôsobom s cieľom spoločne porozumieť úlohe. V reálnych situáciách sú kooperácia a kolaborácia úzko prepojené. Kooperácia zvyčajne vyžaduje aspoň určitú mieru kolaborácie, ktorá spočíva v spoločnom pochopení zadania, rozdelenia úloh medzi členov skupiny a nakoniec v spôsobe zhrnutia výsledkov jednotlivých členov do spoločného výsledku.

Kolaborácia sa uplatňuje najmä vtedy, ak ide o riešenie špecifických odborných znalostí či riešenie komplexných pracovných problémov, ale má aj sociálnu dimenziu (kognitívne aspekty a osobnostne sociálny rozvoj sa spája v cieľoch tímovej práce). Cieľom hodnotenia je splnenie úlohy tímom, nie podiel jednotlivca na jej riešení (ten môže byť vnútornou záležitosťou skupiny, ale ne-

malo by dôjsť k vzájomnému súťaženiu členov o prvenstvo o podiel na spoločnom výsledku). Kolaboratívne učenie je optimálne v skupine najviac ôsmich učiteľov, ktorá sa stretáva pod vedením vedúceho. Cieľom (okrem kognitívnych, učebných cieľov) je aj poskytnúť si vzájomnú pomoc pri zvládnutí každodenných osobných i pracovných problémov. Učitelia dnes otvorene poukazujú na syndróm vyhorenia, ktorý je výsledkom dlhodobého procesu stagnácie, frustrácie a apatie v profesii. Učitelia síce spolu trávajú väčšinu pracovného času, to však neznamená, že majú priestor na vzájomný pokojný dialóg. Väčšinu dňa stráveného v škole sú zanepřázdení povinnosťami, bezprostredne súvisiacimi s výučbou. Kolaboratívne formy tímoveho učenia, v atmosfére dôvery, môžu vytvárať určité skupinové cítenie, utvárať schopnosť otvorene hovoriť o vlastných profesijných problémoch a počúvať ostatných, trénovať komunikatívne zručnosti, odľahčiť svoju emocionálnu situáciu (poznáním, že aj kolegovia majú podobné ťažkosti), zoznamovať sa s názormi ostatných na vlastné problémy, a tak dospieť k novým myšlienkovým postupom a hypotézam, diskutovať a spracovávať možné reakcie a riešenia, ktoré sú v škole ľahko aplikovateľné. Učitelia vidia perspektívu kolaboratívneho učenia ako podnetnú najmä keď nevedia, ako si poradiť s určitým problémom, situáciou; sú nespokojní so svojím pracovným životom; začínajú uvažovať o odchode zo zamestnania; všedný deň v škole im spôsobuje veľkú psychickú záťaž, fyzické ťažkosti; cítia potrebu prehodnotiť svoju profesijnú situáciu; cítia sa preťažovaní požiadavkami školy, žiakov, rodičov alebo chcú ďalej profesijne rásť.

Základným **nástrojom kolaboratívneho učenia je dialóg**, pri ktorom je činnosť jednotlivca podporovaná celou skupinou a naopak skupina má prospech z činnosti každého jej člena. Členovia skupiny medzi sebou nesúťažajú, snažia sa o vzájomné porozumenie, spoluprácu s cieľom úspešne vyriešiť danú úlohu. Spoluprácu podporuje aj fakt, že hodnotený nie je jednotlivec, ale celá skupina. Vedomosti a zručnosti vznikajú pri aktívnom dialógu, v ktorom sa hľadajú a snažia sa aplikovať rôzne koncepty a techniky. Základnými súčasťami takéhoto učenia sa sú zdieľanie, spolupráca a podpora. Zdieľanie je dobrovoľná ochota, pripravenosť podeliť sa o vlastné vedomosti, poznatky, skúsenosti v prostredí dôvery a umožniť tak aj iným z nich profitovať v prospech organizácie alebo seba. Zdieľanie nie je len výmenou informácií, ale malo by zabezpečiť aj prenos celej znalosti, v tomto význame obsahuje procesy prenosu aj prijatia (absorpcie). Nemôžeme hovoriť o zdieľaní, ak je znalosť prijatá, ale nie je absorbovaná.

Pripravenosť (motivácia) zdieľať vlastné znalosti je symptómom zmeny prístupu ľudí od individualistického ku kolaboratívne poznávaniu a rozvoju. Pri riešení úloh sa účastníci usilujú získať informácie, pochopiť problém, hľadať súvislosti a vytvárať riešenia. Nejde o súťaženie medzi členmi skupiny, víťazstvo jednotlivca nad skupinou, ale o vzájomnú spolunáležitosť, porozumenie, ochotu a umenie spolupráce s ostatnými členmi skupiny. Individuálnymi výhodami kolaboratívneho učenia sú transformovanie učenia na aktívny proces, chápanie iných aspektov problémov, učenie sa kritickému mysleniu, otvorenosť voči konštruktívnej kritike a radám, schopnosť otvorene hovoriť a aktívne naučovať a zlepšenie spolupráce medzi účastníkmi. V Tab. 1 uvádzame porovnanie oboch metód skupinového učenia sa v kľúčových charakteristikách, princípoch jeho realizácie.

Tab. 1 Porovnanie kolaborácie a kooperácie vo vybraných charakteristikách

Zdroj: upravené podľa Downes 2010

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

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

Tab. 2 Charakteristika efektívneho profesijného rozvoja (primárny až vyšší sekundárny stupeň) Zdroj: OECD, TALIS 2019 Database

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

Z Tab. 2 vyplýva, ktoré aktivity profesijného rozvoja označujú učitelia v krajinách OECD ako najefektívnejšie. To ale neznamená, že nižšie hodnotené charakte-

ristiky sú menej účinné, zrejme k nim len učitelia nemajú dostatočný prístup, absentujú v ponuke alebo sa nerealizujú v potrebnej kvalite. Výskum nezahrnul iné inovatívne prístupy v profesijnom učení učiteľov. Napríklad špecifické podmienky pre kolaboratívne učenie vytvárajú niektoré formy, v ktorých nachádza uplatnenie:

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

fesijnú autonómiu a kultúru spolupráce. V podmienkach škôl nachádza kolaboratívne učenie sa učiteľských tímov široké možnosti uplatnenia, ktoré



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

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

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

#### Poznámka:

*Štúdia je výstupom riešenia projektu APVV. APVV-16-0573: Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva – MAPUS na Katedre andragogiky PF UMB v Banskej Bystrici.*

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BRESTOVANSKÝ, M. (ed.), 2020. *Zuzana a jej škola: príbeh o učiacej sa komunite*. Trnava: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita. ISBN 978-80-568-0275-5.
- DOWNES, S., 2010. *Collaboration and Cooperation* [online]. [cit. 2020-08-20]. Dostupné z: <https://halfanhour.blogspot.com/2010/04/collaboration-and-cooperation.html>
- EURÓPSKA KOMISIA, 2011. *Zvyšovanie efektívnosti vzdelávania prostredníctvom profesijného rozvoja učiteľov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-382-4.
- LAZAROVÁ, B. a kol., 2012. Organizační učení v odborných diskurzích. In: *Pedagogická orientace*. Roč. 22, č. 2. ISSN 1211-4669.
- LAZAROVÁ, B. 2016. Mentoring a jiné konzultace jako cesty ke kolegiálnímu učení. In: B. LAZAROVÁ, D. R. STRANG, R. JENSEN a D. SORMO. *Podpora učení v školách*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8310-3.
- MAĽA, P., 2019. *Kolaboratívne učenie u dospelých* [online]. [cit. 2020-08-20]. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/sk/blog/kolaborativne-ucenie-u-dospelych>
- MICHEK, S. (ed), 2007. *Rozvoj kvality odborného vzdelávania v Evropě. Pomůcky pro poskytovatele: pokyny – indikátory – týmová spolupráce – manuál* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978-80-87063-03-3. [cit. 2020-08-20]. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/Publikace/Zajistovani\\_kvality\\_OV/QualiVET\\_QDF\\_CZ.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/Publikace/Zajistovani_kvality_OV/QualiVET_QDF_CZ.pdf)
- NOVOTNÝ, P., M. POL a L. HLOUŠKOVÁ, 2011. Škola jako komunita profesního učení. In: O. KAŠČÁK a B. PUPALA (Eds). *Škola – statický element v sociální dynamice*. Bratislava: IURA EDITION. ISBN 978-80-8078-459-1.
- OECD. 2019. *Výsledky šetření TALIS 2018 (Část I). Učitelé a ředitelé škol jako účastníci celoživotního vzdělávání* [online]. [cit. 2020-08-20]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Navazujici-aktivity/Mezinarodni-zprava-TALIS-2018>
- PAVLOV, I., 2017. *Učitel'ská andragogika*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1968-5.
- ŠUŤÁKOVÁ, V., J. FERENCOVÁ a M. OSTURKOVÁ, 2019. Prostredie školy ako determinant podpory organizačného učenia. In: *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. Roč. 9, č. 1. ISSN 1804-526X (Print).
- VALENT, M., 2020. *Plánovanie profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov*. Bratislava: RAABE. ISBN 978-80-8140-290-6.

**Summary:** *The article presents collaborative learning as a prospective method of professional learning in teaching. Based on foreign experience and theoretical approaches, it describes the possibilities of its application in the environment of Slovak schools.*

## SYNDRÓM VYHORENIA A UČITEĽSKÉ POVOLANIE

Ingrid Nosková, Badín

**Anotácia:** Sémantickou náplňou príspevku je explikácia syndrómu vyhorenia v súvislosti s učiteľským povoláním, ktoré sa v tomto kontexte zaraďuje medzi rizikové. Článok sprostredkúva identifikáciu druhov syndrómu vyhorenia, príčin syndrómu vyhorenia, príznakov syndrómu vyhorenia (v psychickej, v telesnej a v sociálnej rovine), špecifikuje jednotlivé fázy prejavov syndrómu vyhorenia a ponúka možnosti prevencie.

**Kľúčové slová:** syndróm vyhorenia - Burn-out, učiteľské povolanie, druhy syndrómu vyhorenia, príčiny syndrómu vyhorenia, príznaky syndrómu vyhorenia, fázy prejavov syndrómu vyhorenia, prevencia.

### Úvod

Výsledky výskumov syndrómu vyhorenia (burn-out syndrómu) zreteľne verifikujú, že sa tento fenomén vyskytuje dominantne v profesiách, v ktorých je prioritná práca s ľuďmi. Vyprofilovali sa tzv. rizikové povolania, medzi ktoré patrí aj profesia učiteľa. Učiteľské povolanie je priamo spojené s prácou s ľuďmi rôznych vekových kategórií (mladší žiaci, starší žiaci, kolegovia, rodičia, starí rodičia) a rôznych pozícií (nadriadení, podriadení, rovnocenní kolegovia, pedagogickí zamestnanci, nepedagogickí zamestnanci), pričom úlohou učiteľov je neustále koordinovať, kontrolovať, facilitovať okolitú realitu – edukačný proces, odpovedať na otázky, reagovať na aktuálne požiadavky. Učiteľia sú každodenne konfrontovaní a kontrovaní z viacerých strán: zo strany žiakov (pričom ide o priamy kontakt – tvárou v tvár), zo strany kolegov, zo strany nadriadených pracovníkov, zo strany rodičov a v neposlednom rade aj zo strany širšej verejnosti. Učiteľ je považovaný za vzor správania, zdroj kognitívnych poznatkov a adekvátnych postojoyých profilácií. Všetky spomínané skutočnosti jednoznačne avizujú, že učiteľské povolanie je vysokorizikové v kontexte vzniku syndrómu vyhorenia, pretože sa k nemu viaže vysoká miera zodpovednosti a transparentnosti. Najrizikovejšia je skupina vedúcich pedagogických zamestnancov, pretože u nich je miera zodpovednosti najvyššia: zodpovedajú sa zriaďovateľom, pedagogickým a nepedagogickým zamestnancom, žiakom, rodičom i partnerom školy a školského zariadenia.

Křivohlavý (1998) približuje chronologický vývoj výskytu syndrómu vyhorenia v jednotlivých profesiách nasledovne:

1. zdravotníctvo: lekári, zdravotné sestry, ošetrovatelia;
2. učiteľia;
3. sociálni pracovníci;
4. pracovníci vo väzniciach, kňazi, rádové sestry, právnicki, dispečeri, pracovníci záchranej služby, zamestnanci polície, kriminalisti, príslušníci zásahových jednotiek;
5. umelci, športovci, podnikatelia.

Základnými spoločnými črtami týchto profesií je práca s ľuďmi, vysoká náročnosť, dlhodobá negatívna spoločenská bilancia a vysoká zodpovednosť. Učiteľské povolanie sa nachádza ako druhé – rizikové v poradí, preto je potrebné venovať tejto téme intenzívnu pozornosť. V nasledujúcich riadkoch sprostredkujeme základné charakteristiky syndrómu vyhorenia a príznakovú platformu, ktorá môže byť nápomocná pri snímaní vzniku a priebehu syndrómu vyhorenia, ale najmä pri nastavovaní cieľavedomej prevencie.

### Definícia syndrómu vyhorenia

Pomenovanie *syndróm vyhorenia* pochádza z an-

glického *burnout syndrome*, čo v preklade znamená *syndróm vyhasnutia, syndróm vypálenia, syndróm vyprahlosti*. Slovo *to burn* znamená horieť, v spojení *to burn out* potom znamená dohorieť, vyhoriť. Do psychologickej praxe tento pojem uviedol klinický psychológ Henrich Freudenberger v roku 1974 v časopise *Journal of Social Issues*, ktorý ho charakterizoval nasledovne: „*Burn-out je konečným štádiom procesu, pri ktorom ľudia, ktorí sa hlboko emocionálne niečím zaoberajú, strácajú svoje pôvodné nadšenie (svoj entuziazmus) a svoju motiváciu (svoje vlastné hnacie sily)*“ (Křivohlavý 1998). Syndróm vyhorenia chápeme ako subjektívne prežívaný stav fyzického, psychického a mentálneho vyčerpania. Existuje viacero definícií tohto fenoménu, uvádzame niektoré z nich:

„*Burn-out je psychologický syndróm emočného vyčerpania, citového stiahnutia sa (tzv. depersonalizácie) a pokles osobnej výkonnosti, ktorý sa môže objaviť u osôb, ktorých profesiou je práca s ľuďmi.*“  
(Maslachová, Jacksonová, in: Libigerová 1999)

„*Syndróm vyhorenia je možné opísať ako duševný stav objavujúci sa často u ľudí, ktorí pracujú s inými ľuďmi. Tento stav sa ohlasuje celým radom symptómov: človek sa cíti celkovo zle, je emocionálne, duševne a telesne unavený. Má pocity bezmocnosti a beznádeje, nemá chuť do práce ani radosť zo života. Vyhorenie nie je dôsledkom izolovaných traumatických zážitkov, ale objavuje sa ako plíživé psychické vyčerpanie.*“  
(Pinesová 1995, in: Hennig, Keller)

„*Vyhorenie je proces, ktorý sa začína nadmerným a dlhodobým pracovným zaťažením, ktoré vedie k pocitom napätia, podráždenosti, vyčerpanosti. Keď pracovník pasívne prekoná tieto príznaky stresu pomocou emočnej nezainteresovanosti, izolovaním sa v zamestnaní a stáva sa chladným, niekedy i cynickým a krutým, je proces vedúci k vyhoreniu završený.*“  
(Chernis, in: Libigerová, 1999)

„*Ak je naša energetická bilancia dlhodobo záporná (ak nemáme zdroj radosti v živote a nie sme dobre zakotvení v tele), dostaneme sa do stavu, pre ktorý sa ustálil termín syndróm vyhorenia. K hlavným prejavom patrí depresia, ľahostajnosť, cynizmus, izolovanie sa, strata sebadôvery, časté choroby a telesné ťažkosti. Nie je to obyčajná únava. Nie je to ani prechodná kríza, pri ktorej môžeme veriť, že čas momentálnu depresiú vylietá. Ale nie je to ani tendencia sťažovať sa, nariekať, postonávať ako charakterový rys. Do syndrómu vyhorenia je vždy vpletená otázka zmyslu vlastnej práce. Keď sa práca darí, je zážitok zmysluplnosti práce pomáhajúceho silnejší, než by bol v mnohých iných povolaniach. Keď sa nedarí, je tiež silnejšia aj pochybnosť.*“  
(Kopřiva 1999)

## Druhy syndrómu vyhorenia

Na základe časového priebehu rozlišujeme 2 druhy syndrómu vyhorenia:

- *akútny syndróm vyhorenia*: vzniká dôsledkom nadmernej pracovnej záťaže, ku ktorej dochádza v krátkom časovom úseku, napr. pri zmene pracovných podmienok, pri zmene obsadenia pracovného tímu, pri momentálne zadanej náročnej úlohe;
- *chronický syndróm vyhorenia*: vzniká po dlhodobom a opakovanom pôsobení stresorov; prebieha v piatich fázach a jeho konečným stavom je vyhorenie v rovine psychickej, fyzickej a sociálnej. (Morovicsová 2008, s. 67-68)

## Príčiny vzniku syndrómu vyhorenia

Syndróm vyhorenia vzniká v kombinácii subjektívnych a objektívnych príčin, ktoré ovplyvňujú jedinca a pôsobia na neho dlhodobo a intenzívne.

Medzi *subjektívne príčiny* zaraďujeme:

- nízke sebahodnotenie – podceňovanie vlastných zručností a schopností,
- nerozhodnosť – názorová a postojoivá ambivalencia,
- vysoké nároky na vlastnú osobnosť a vlastné schopnosti,
- vysoká miera empatie.

Medzi *objektívne príčiny* zaraďujeme:

- externé faktory pracovného prostredia: charakter práce, preťažovanie, stanovené časové limity, časový tlak, nezreteľne stanovená hierarchia úloh, nedostatočné materiálne a technické vybavenie pracoviska a i;
- interné faktory pracovného prostredia: prísne vedenie, malá miera empatie zo strany vedenia, malá miera voľnosti – autonómnosti zamestnanca a i.;
- sociálne faktory pracovného prostredia: kvalita medziľudských vzťahov, konflikty na pracovisku, absencia úcty, nedostatočné spoločenské uznanie a ocenenie, nízke finančné ohodnotenie a i. (Kebza, Šolcová 2003).

Kopřiva (1999) uvádza tri spôsoby, ktoré vedú k syndrómu vyhorenia:

1. *Strata ideálov*: človek je nadšený zo svojej práce, zo svojej pracovnej pozície a teší sa do zamestnania. Nadchne sa pre nové úlohy, rád prijíma nové výzvy a neprekáža mu práca nadčas. Keďže prácu považuje za zábavnú a zmysluplnú, zapája sa do všetkých činností, ktoré s ňou súvisia. Postupne však dochádza ku kumulácii úloh, termínov a k preťaženosti. Následkom toho je odkladanie úloh a cieľov, ktoré sa ukazujú ako nedosiahnuteľné. Následne prichádza strata viery vo vlastné schopnosti, strata zmysluplnosti práce. Zaťažovanie pracovnými povinnosťami nakoniec vedie k vyhoreniu, ktorého dôsledkom je, že práca stráca svoj zmysel.
2. *Workholismus*: ide o závislosť na práci podobným spôsobom, ako dochádza k závislosti na droge alebo na alkohole. Workaholismus neznamená iba to, že niekto veľa pracuje. Ide o vnútornú nutkavú potrebu veľa pracovať.
3. *„Teror príležitostí“* – ide o situácie, keď jedinec nie je schopný odmietat nové príležitosti – novú prácu, nové aktivity, navzdory časovému stresu a vlastnej preťaženosti. K plneným úlohám neustále pribúdajú nové a ďalšie, ktoré ho lákajú a ktoré musí využiť. Keďže zamestnanec nemôže splniť všetky úlohy, nadmerne spotrebúva svoj čas a energiu. Práve neschopnosť človeka odmietnuť príležitosť, neschopnosť selektovať úlohy a ponuky, ho vedie k syndrómu vyhorenia. S týmto javom sa veľmi často stretávame u aktívnych vedúcich pedagogických zamestnancov a tvorivých učiteľov, ktorí vnímajú svoju prácu ako poslanie a venujú jej všetok voľný čas. Prekypujú nápadmi, pracujú na via-

cerých projektoch, zapájajú sa do všetkých školských i mimoškolských aktivít.

## Prostredie človeka ako prediktor vzniku syndrómu vyhorenia

K hlavným aktivátorom, ktoré v pracovnom prostredí môžu viesť k syndrómu vyhorenia, zaraďujeme:

- *nepodporujúcich a kritických nadriadených pracovníkov* (ak vedúci zamestnanci vykonanú prácu len kritizujú, hľadajú chyby a vylepšenia, bez ocenenia, bez pomenovania pozitív a bez novej motivácie);
- *nespolupracujúcich kolegov* (ak zamestnanca neprijímajú kolegovia do tímu, nechcú s ním spolupracovať, odstrkujú ho);
- *neadekvátna spätná väzba* (ak zamestnávateľ neposkytuje objektívnu a opisnú spätnú väzbu, ale ide o subjektívne kvalitatívne hodnotenia);
- *mobbing na pracovisku* (ide o komunikačne negatívne konanie zamerané proti určitej osobe; príčinou býva často nevyriešený konflikt, pričom množstvo a intenzita útokov sa zvyšuje, ďalšie osoby sa pripájajú k šikanovaniu obeti, ktorá je postupne vyradovaná z kolektívu a zneisťovaná);
- *nedostatok uznania* (vzniká, ak vedúci zamestnanci odmeňujú podriadených iba financiami, bez pochvaly, uznania, osobného ocenenia; ak kvalitné výkony zamestnancov berie nadriadený ako samozrejmosť);
- *nedostatok úcty a taktného správania* (ak vedúci zamestnanci alebo kolegovia netaktne vstupujú do osobného priestoru človeka, napr. vulgárne a ponižujúce slová, vulgárne gestá, posmešky);
- *nedostatočné finančné ohodnotenie* (vzniká, ak sa za veľa dobre vykonanej práce vypláca nízka mzda; ide o neadekvátne finančné ohodnotenie, ktoré môže viesť k presvedčeniu, že práca nemá žiadnu hodnotu, zmysel, že všetko úsilie, ktoré zamestnanec vyvíja, je zbytočné);
- *úlohy bez konca alebo nesplniteľné úlohy* (práca, ktorá nemá presne vymedzený začiatok a koniec; práca, ktorá sa opakuje – každý deň to isté; nemožnosť splnenia úlohy kvôli nedostatku času, financií a i.);
- *nezodpovedajúca kvalifikácia* (neadekvátne pridelená – neprimeraná pracovná pozícia, napr. vysoko kvalifikovaný človek musí prijať zamestnanie, ktoré nie je primerané jeho kvalifikácii napr. z dôvodu veľkej konkurencie, výpovede, z finančnej núdze či pre chorobu);
- *nezlučiteľné požiadavky* (táto situácia nastáva, keď sa pracovník zodpovedá viacerým nadriadeným, ktorí môžu mať navzájom vylučujúce sa požiadavky);
- *nedostatok informácií* (nepresné, neúplné alebo zmatované informácie);
- *pocit zbytočnosti* (keď ľudia začnú mať pocit, že v živote dosiahli všetko, čo mohli, a nevedia si nájsť ďalší zmysel svojej práce a života);
- *konflikt hodnôt* (takúto dilemu často prežívajú ľudia, ktorí veria, že práca, ktorú vykonávajú, je dôležitá, ale okolie ich často kritizuje a odsudzuje, ako napríklad policajti, daňoví kontrolóri, atď.) (Potterová 1997);
- *pracovné preťaženie* (ak má človek príliš veľa pracovných povinností – viac, ako je schopný v danom časovom limite zvládnuť);
- *nevyťaženosť* (nedostatok práce alebo rutinná práca, ktorá spôsobuje nudu; táto situácia je riziková hlavne u ľudí, ktorí túžia po náročnosti a zodpovednosti, sú vytrvalí, činorodí, túžia po aktivite a inovácii; stres tu pramení z nízkej náročnosti práce a nedostatku zážitkov úspechu; pracovné miesto týchto ľudí neuspokojuje, cítia sa nevyťaženi, zbytoční; ich neustále



## Príznyky syndrómu vyhorenia

Príznyky v psychickej rovine	Príznyky v telesnej rovine	Príznyky v sociálnej rovine
<ul style="list-style-type: none"> <li>• bezmocnosť,</li> <li>• beznádej,</li> <li>• prežívanie strachu,</li> <li>• prežívanie úzkosti,</li> <li>• osamelosť,</li> <li>• smútok,</li> <li>• hnev, zlosť,</li> <li>• strata motivácie,</li> <li>• plačlivosť,</li> <li>• depresia,</li> <li>• ľahostajnosť,</li> <li>• podráždenie - iritabilita,</li> <li>• negativizmus,</li> <li>• pocity viny,</li> <li>• pocity zlyhania,</li> <li>• nedôvera, stíhomam,</li> <li>• nervozita, nepokoj,</li> <li>• podozrievavosť,</li> <li>• vzťahovosť,</li> <li>• letargia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• chronická únava,</li> <li>• pokles energie,</li> <li>• telesná slabosť,</li> <li>• znížená koncentrácia,</li> <li>• bolesti hlavy,</li> <li>• bolesti brucha,</li> <li>• bolesti chrbtice,</li> <li>• zrýchlená činnosť srdca,</li> <li>• kožné problémy,</li> <li>• zmeny v hmotnosti,</li> <li>• nechutenstvo,</li> <li>• nespavosť,</li> <li>• častá chorobnosť,</li> <li>• problémy s trávením,</li> <li>• časté užívanie liekov,</li> <li>• problémy s pohybom,</li> <li>• problémy s dýchaním,</li> <li>• pocity chladu,</li> <li>• nedokrvovanie končatín.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• negatívny postoj k sebe,</li> <li>• pocit zníženej profesionálnej kompetentnosti,</li> <li>• negatívny postoj k druhým (v učiteľskej pozícii – nezaujímam o žiakov),</li> <li>• zhoršenie medziľudských vzťahov, konflikty,</li> <li>• nezaujímam o dianie okolo,</li> <li>• izolácia, ústup do ústrania,</li> <li>• nechut' chodiť do práce,</li> <li>• nechut' stretávať sa s ľuďmi,</li> <li>• obmedzovanie telefonátov, návštev.</li> </ul>

snahy o inováciu a množstvo kvalitných návrhov na zlepšenie činnosti firmy sú odmietané, až nakoniec úplne rezignujú) (Baranovská 2014);

- *strach zo straty pracovného miesta* (ak má človek intenzívny strach, že stratí svoje zamestnanie, často začína trpieť hlbokou existenciálnou úzkosťou a neistotou; prepadáva záchvatom paniky, trpí nespavosťou, je vyčerpaný, roztržitý, čoraz častejšie prežíva depresívne epizódy) (Kallwass 2007).

Človek postihnutý syndrómom vyhorenia sa bráni akýmkoľvek inováciám. Považuje za zbytočné robiť veci iným spôsobom ako doposiaľ. Avšak predtým, ako sa človek dostane do štádia vyhorenia existujú varovné príznaky, ktoré ho upozorňujú na to, že je potrebné konať. K týmto varovným príznakom patrí neustála únava, ktorá človeka sprevádza, aj keď sa človek dobre vyspí; má pocit, že nezvláda svoje úlohy a dostáva sa do štádia, keď nepozera na dôsledky svojho konania. Zvyšuje sa u neho miera riskovania, a tým aj vyššia miera neúspechov. Neúspechy zvyšujú mieru sebakritiky a hnevu, zvyšuje sa neistota človeka a obranným mechanizmom býva cynizmus, negatívne myšlienky a negatívne vyjadrovanie (Baranovská 2014). Objavuje sa pokles až úplná strata záujmu o všetky témy, ktoré súvisia s jeho profesiou; k tomu sa pripájajú negatívne hodnotenia inštitúcie, v ktorej pracuje; postihnutý intenzívne prežíva nedostatok uznania, redukuje svoje činnosti iba na rutinné postupy a v rozprávaní sa vyjadruje v stereotypných frázach a klišé. Postupne dochádza k narastaniu konfliktov medzi postihnutým a jeho okolím, ktoré sú vyvolávané jeho nezaujímom, ľahostajnosťou a sociálnou apatiou.

**Fázy prejavov syndrómu vyhorenia**

**Nadšenie:** začínajúci pracovník sa vrhá s nadšením a elánom do práce, dobrovoľne pracuje aj po pracovnej dobe, má veľké (až nereálne) očakávania, práca ho naplňuje, identifikuje sa so svojou profesiou, na úkor práce zanedbáva svoje voľnočasové aktivity; zamestnanec má pocit, že je nevyčerpatelným zdrojom energie a empatie; rád a s nadšením nadväzuje sociálne kontakty so svojimi spolupracovníkmi.

**Stagnácia:** počiatočné nadšenie upadá; zamestnanec sa vo svojej profesii už zorientoval a zistil, že má svoje obmedzenia a nie všetky ideálne predstavy sa dajú naplniť; konfrontuje sa s realitou; stále pracuje

nadčas a očakáva ocenenie, uznanie, ktoré prichádza sporadicky; začína vnímať svoje potreby: voľnočasové aktivity, záujmy, priateľov, rodinu a aj skutočnosť, že ich kvôli práci obmedzoval.

**Frustrácia:** zamestnanca začínajú zaujímať otázky efektivity a zmyslu vykonávanej práce; stále viac si uvedomuje, že sa mu za jeho vykonanú prácu nedostáva adekvátne ocenenie, čo ho frustruje; objavuje sa pocit, že „nič nestíham“, i napriek tomu, že veľa pracuje; jeho práca prestáva byť systematická a začína byť chaotická; stretáva sa s prekážkami v práci (technické, byrokratické, sociálne); objavujú sa konflikty s nadriadenými; objavujú sa prvé emocionálne a fyzické príznaky – ťažkosti.

**Apatia:** štádium apatie prichádza po dlhom období frustrácie; zamestnanec robí iba to, čo musí; zamestnanie ho nenaplnia a neteší; chodí do práce preto, lebo potrebuje peniaze (zdroj obživy); objavuje sa pocit, že „nič nemusím...“, je *mi to jedno*; odmieta prácu nadčas; odmieta novinky a inovácie; nezapája sa do nových projektov; obmedzuje rozhovory so spolupracovníkmi; stráni sa rozhovorov s nadriadenými; prevláda únava, sklamanie a vyčerpanie.

**Vyhorenie:** obdobie emocionálneho aj fyzického vyčerpania; depersonalizácia (izolácia, ústup do ústrania); strata zmyslu zamestnania, strata sebahodnoty a sebaúcty.

**Medzi zdroje stresu a príčiny vzniku syndrómu vyhorenia u učiteľov patria:**

- *pracovné preťaženie:* zvyšujúce požiadavky na náplň práce pedagogického zamestnanca, ktoré často priamo nesúvisia s aprobačným zameraním pedagogického zamestnanca – s predmetom vyučovania, napr.: administratívne požiadavky, tvorba projektov, mimoškolské aktivity a i.;
- *školský systém:* časté a nesystémové zmeny, ktoré vytvárajú napäté medziľudské vzťahy medzi vedením a učiteľmi;
- *nedocenenie práce učiteľa:* nízke platové ohodnotenie;
- *nízke spoločenské postavenie a prestíž práce učiteľa;*
- *vysoká miera zodpovednosti za bezpečnosť a zdravie žiakov;*
- *pribúdajúci počet žiakov s poruchami učenia v bežných triedach;*
- *sociálne vzťahy so žiakmi:* zvyšujúca sa miera agresivi-

ty, sociálno-patologických javov (šikanovanie, kyberšikanovanie, užívanie návykových látok: fajčenie, drogy) a i.;

- *nízka miera seberealizácie*: obmedzený kariérny postup;
- *pracovné prostredie a vzťahy medzi zamestnancami*: konflikty na pracovisku, klebety, ohováranie, „škatulkovanie“, mobbing, bossing. (Švamberg Šauerová 2018).

### Prevenencia syndrómu vyhorenia

Dôležité je vnímať a uvedomovať si primárne varovné signály a včas začať s prevenciou voči syndrómu vyhorenia. V tejto oblasti sú potrebné 2 kroky: *pochopenie* (uvedenie si, že mám problém) a *dobrovoľnosť* (vlastné chcenie stav zmeniť). Vo všeobecnosti môžeme prevenciu diferencovať na:

- *internú* (vnútornú), ktorá je cieľne zameraná na ohrozeného jedinca, na zharmonizovanie jeho psychického a emočného prežívania. Sem patrí:
  - psychohygienu: eliminovať vplyv stresových faktorov cez sebaopoznanie, sebauvedomenie, sebareguláciu; poznať hranice svojich možností a nepreťažovať sa;
  - dodržiavanie zásad duševnej hygieny: zmena myšlienkových vzorcov (myslieť pozitívne, optimisticky, odblokovať „negatívne scenáre“), objavovať zmysluplnosť života (hľadať nové podnety, motiváciu, uplatnenie);
  - dodržiavať denný režim: striedať aktívnu fázu (pracovnú aktivitu) s pokojovou fázou (oddychom – naučiť sa oddychovať), striedať fyzickú aktivitu s psychickou aktivitou;
  - dbať na pravidelný pohyb;
  - dbať na dostatok spánku;
  - venovať pozornosť rozvíjaniu osobnostných a sociálnych kompetencií, napr. rozvíjať asertívne správanie: vedieť povedať „nie“; schopnosť požiadať o pomoc, schopnosť nadviazať a udržať si kvalitné medziludské vzťahy;
  - venovať pozornosť rozvíjaniu profesijných kompetencií: seberealizácia, sebaaprezentácia;
  - naučiť sa používať relaxačné techniky a vedieť relaxovať;
  - dodržiavať zdravú výživu a zdravý životný štýl;
- *externú* (*vonkajšiu*) *prevenciu*: ide o úpravu alebo zmenu vonkajších podmienok zamestnanca, ktoré je schopný urobiť sám, alebo s pomocou vedúceho pedagogického zamestnanca či kolegov, napr.:
  - zabezpečenie miesta, kde si zamestnanec môže oddýchnuť;
  - obohacovať informatívne porady zaujímavými činnosťami;
  - zjednodušenie administratívy;

- sprostredkovanie pracovného poradenstva: identifikovať, na koho sa môže zamestnanec obrátiť v prípade problematickej situácie;
- podporovať spolupracujúci tím s dôrazom na jasne vymedzené kompetencie, konštruktívnu spätnú väzbu, uplatňovanie pedagogického taktu a i.;
- zabezpečiť motivačné programy a i. (Tošner, Tošnerová, 2002).

Tošner (2002) explikuje aj možnosť, ako si zabezpečiť tzv. harmonické pracovné miesto nasledovne:

- znížiť vysoké nároky na seba: prijmite skutočnosť, že človek je nedokonalý a robí chyby;
- nedelegovať sa príliš do roly pomocníka: pohybujte sa v rozmedzí medzi súcitením a emocionálnym odstupom; nesnažte sa byť zodpovedný za všetko a za všetkých;
- naučte sa zreteľne hovoriť *nie*, nenechávajte sa preťažovať; myslite aj na seba a na svoje potreby;
- vyvarujte sa negatívnejmu zmyšľaniu: akonáhle vás „chytí“ sebaľútosť a smútok, povedzte si *stop* a radujte sa z toho, čo viete a čo dokážete;
- hľadajte vecnú podporu: všetky problémy nemôžete vyriešiť sami, porozprávajte sa so svojimi kolegami a kolegyňami, požiadať o radu a o návrhy riešení;
- pravidelne si dopĺňajte energiu: vyrovnávajte pracovnú záťaž potrebnou mierou odpočinku, osvojte si relaxačné techniky.

### Záver

Učiteľské povolanie patrí medzi rizikové profesie v kontexte prítomných stimulácií k vzniku syndrómu vyhorenia. Priama vyučovacia činnosť je podmienená priamou interakciou so žiakmi a s percepciou viacerých iných faktorov kolorujúcich edukačný proces. Učiteľ musí v „priamom prenose“ vnímať potreby svojich žiakov, reagovať na ne a simultánne s tým modifikovať aj svoje potreby a možnosti. Ide o psychicky aj fyzicky náročný proces, preto je potrebné vnímať varovné signály blížiaceho sa vyčerpania a venovať sa adekvátnej prevencii. Dôležité je venovať sa prevencii včas, dôsledne a systematicky. Nepodceňovať horeuvedené príznaky a v prípade potreby vedieť požiadať o pomoc.

Výskyt syndrómu vyhorenia v našej spoločnosti neustále rastie. Príčinami tohto javu sú napr.: zvýšené životné tempo; rastúce nároky na ekonomické, sociálne aj emočné zdroje človeka a v neposlednom rade aj predlžovanie pracovného veku človeka. V súčasnosti vieme, že nielen práca s ľuďmi, ale aj vysoké pracovné tempo, nároky na nekolísavý štandardný výkon s malým množstvom úľavy a odдыхu, práca bez chýb a omylov sú faktormi, ktoré vedú k vzniku burn-out syndrómu.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BARANOVSKÁ, A., 2014. *Vyčerpanie a syndróm vyhorenia u učiteľov materských škôl*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-0003-3.
- KALLWASS, A., 2007. *Syndrom vyhoření: v práci a osobním životě*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-299-7.
- KEBZA, V. a I. ŠOLCOVÁ, 2003. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. Praha: SZÚ. ISBN 80-7071-231-7.
- KOPŘIVA, K., 1999. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-318-8.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 1998. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-551-3.
- LIBIGEROVÁ, E., 1999. Syndrom profesionálního vyhoření. In: *Praktický lékař*. Roč. 79, č. 4. ISSN 0032-6739.
- MOROVICOVÁ, E., 2008. Profesia sestier a syndróm vyhorenia. In: *Florence*. Roč. 4, č. 2. ISSN 1801-464X.
- POTTEROVÁ, B. A., 1997. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpaní: pracovní vyhoření – příčiny a východiska*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-211-3.
- TOŠNER, J. a T. TOŠNEROVÁ, 2002. *Burn-Out Syndrom: syndrom vyhoření*. Praha: Hestia. ISBN 978-80-7367-299-7.
- ŠVAMBERG ŠAUEROVÁ, M., 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0470-3.

**Summary:** The semantic content of the article is the explanation of the burnout syndrome in connection with the teaching profession, which in this context is classified as risky. The article presents the identification of burnout syndrome types, causes of burnout syndrome, symptoms of burnout syndrome (mental, physical and social), specifies stages of burnout syndrome and offers prevention options.

## REVÍZIA A INOVÁCIA PROFESIJNÝCH ŠTANDARDOV

Metodicko-pedagogické centrum ako priamo riadená organizácia MŠVVaŠ SR bolo poverené úlohou revidovať, inovovať a vytvoriť nové profesijné štandardy v súlade s aktuálne platnou legislatívou, súčasným vedeckým poznáním, odbornými a spoločenskými požiadavkami na výkon pracovnej činnosti pedagogických zamestnancov (PZ) a odborných zamestnancov (OZ). Je to zodpovedná úloha najmä s ohľadom na funkcie profesijného štandardu, ktoré by mal plniť. Pri jej riešení je potrebné spolupracovať s fakultami pripravujúcimi budúcich PZ a OZ, relevantnými inštitúciami pôsobiacimi v regionálnom školstve, priamo riadenými organizáciami MŠVVaŠ SR a neziskovými organizáciami, či občianskymi združeniami, ktoré sa preukázateľne podieľajú na profesijnom rozvoji. Takúto širokú a intenzívnu spoluprácu umožňuje realizácia revízie a inovácie profesijných štandardov ako odbornej aktivity v rámci Národného projektu Profesijný rozvoj učiteľov (ďalej Teachers).

Profesijné štandardy (ďalej PŠ) pre vybrané kategórie a podkategórie PZ a OZ boli vytvorené v národnom projekte Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov prostredníctvom činnosti pracovných skupín a PŠ boli overené aj pri zostavovaní profesijných portfólií. Vytvorené verzie PŠ boli legitimizované Pokynom ministra č. 39/2017. Z doterajších skúseností s ich využívaním vypluli nasledujúce zistenia:

- **Prehľadnosť a použitie PŠ** – aktuálne verzie sú málo prehľadné a komplikovane spracované; orientácia v nich je pre PZ a OZ zložitá; spôsob uvedenia oblastí, profesijných kompetencií, požadovaných vedomostí, spôsobilostí a preukazovania kompetencií je neprehľadný. Bez inštruktáže alebo vzdelávania nedokáže PZ a OZ použiť PŠ na účely svojho sebahodnotenia, sebarozvoja a atestácií.
- **Štruktúra a obsah PŠ** – vymedzuje 3 oblasti kompetencií – dieťa/žiak, výchovno-vzdelávací proces/odborný proces a profesijný rozvoj. Profesijné kompetencie sú pre všetky kariérové stupne rovnaké; rozdiely medzi požiadavkami na jednotlivé kariérové stupne je potrebné hľadať v dokumente štandardu a nie sú jasne dané.
- **Vymedzenie gradácií** – preukázanie kompetencií v kariérových stupňoch – štandard predpokladá, že samostatný PZ a OZ je schopný riešiť bežné problémy pedagogickej a odbornej praxe samostatne, bez potreby vedenia; PZ a OZ s prvou atestáciou realizuje vlastnú pedagogickú a odbornú prax na vysokej kvalitnej úrovni; PZ a OZ s druhou atestáciou má poskytovať pomoc a poradenstvo, navrhovať systémové riešenia na úrovni PK/MZ a/alebo školy, školského zariadenia, čo mu však nemusí byť v praxi inštitucionálne umožnené.

Z uvedeného vyplýva, že realizovanie profesijného rozvoja, vrátane atestačného konania môže byť problematické, predovšetkým z dôvodu rôznych spôsobov preukazovania a hodnotenia úrovne a kvality jednotlivých kompetencií uvedených v aktuálnych PŠ.

V januári 2021 bola sformovaná expertná skupina zložená zo širokého spektra špecialistov z oblasti vzdelávania a školskej problematiky. Pracovnú skupinu tvoria piati učители profesijného rozvoja (interní zamestnanci MPC) a desiat odborníci z externého prostredia s bohatými odbornými znalosťami a medzinárodnými skúsenosťami. Jednotliví členovia reprezentujú rôzne sektory vzdelávacieho prostredia, pričom každý sektor vníma profesijný štandard z iného uhla pohľadu. Práve táto rôznorodosť má zabezpečiť, aby ich inovácia bola adresná pre všetky zainteresované skupiny.

Expertná skupina zrealizovala podrobnú analýzu platných verzií profesijných štandardov a identifikovala priestor na ich inováciu. Stanovila kritériá inovovaného profesijného štandardu a vytvorila vzorový profesijný štandard, ktorý bude slúžiť ako model a opora pracovným skupinám pri tvorbe alebo inovácii PŠ. Na výsledky činnosti expertnej skupiny nadviažu pracovné skupiny, zostavené z odborníkov z externého prostredia a učiteľov profesijného rozvoja. Expertná skupina bude činnosť pracovných skupín usmerňovať, koordinovať, poskytovať poradenstvo a konzultácie, ale aj naopak, prijímať a spracovávať podnety a spätnú väzbu od pracovných skupín. Po vytvorení inovovaného (alebo nového) PŠ budú prizvaní posudzovatelia, ktorí vypracujú ku každému PŠ hodnotiaci posudok. Expertná skupina bude zodpovedať za to, že pracovné skupiny zapracujú relevantné pripomienky do profesijných štandardov.

Realizácia odbornej aktivity je nastavená tak, aby umožnila odbornej verejnosti a kolegom z praxe aktívne sa zapojiť do procesu revízie, inovácie a tvorby profesijných štandardov. Súbežne s prácou pracovných skupín vytvárame prostredníctvom prieskumov a učiteľských fór priestor na pripomienkovanie, reflexiu i zdieľanie skúseností s využívaním PŠ v praxi. Veríme, že výsledkom tejto spolupráce bude kvalitný výstup – inovované a nové profesijné štandardy, ktoré umožnia efektívnejšiu realizáciu profesijného rozvoja PZ a OZ a atestácií v súlade so zákonom č. 138/2019 Z. z.

### Kontaktné údaje:

Eva Smetanová, hlavný odborný riešiteľ odbornej podaktivity Revízia a inovácia profesijných štandardov, Národný projekt Profesijný rozvoj učiteľov, mobil: +421 918 362 641, e-mail: eva.smetanova@mpc-edu.sk



## PONUKA PROGRAMOV INOVAČNÉHO VZDELÁVANIA

Národný projekt Profesionálny rozvoj učiteľov (TEACHERS) ponúka deväť nových programov inovačného vzdelávania (ďalej aj PIV), ktoré boli vytvorené učiteľmi profesionálneho rozvoja, internými odborníkmi MPC, v spolupráci s externými odborníkmi - konzultantmi a hodnotiteľmi z praxe. Súčasťou každého PIV je súbor učebných zdrojov, ktorý pozostáva z príručky pre účastníkov vzdelávania, pracovných materiálov pre účastníka vzdelávania a príručky pre lektora vzdelávania. Znenie schválených programov inovačného vzdelávania je zverejnené na webovej stránke Metodicko-pedagogického centra <https://mpc-edu.sk/sk/edu/program/inovacne>. Učebné zdroje k niektorým z týchto programov nájdete na <https://mpc-edu.sk/sk/materialy-na-stiahnutie>.

Na stránke MPC v časti Aktuálna ponuka na prihlasovanie <https://mpc-edu.sk/sk/ponuka-vzdelavania?type=13&free=1> postupne vytvárame nové skupiny vzdelávania v jednotlivých programoch podľa voľných kapacít lektorských tímov a vášho záujmu. Pre lepšiu informovanosť pri plánovaní vášho profesionálneho rastu a na uľahčenie výberu vhodného PIV uvádzame ich krátke anotácie:

### Metódy a techniky personalizovaného vyučovania (1/2020 – PIV2)

Program je určený pre učiteľov, ktorí hľadajú možnosti, **ako vytvárať podmienky umožňujúce žiakom osvojiť si učivo vlastnou aktivitou** namiesto pasívneho prijímania poznatkov. Učiteľ sa tak stáva mentorom a sprievodcom v procese učenia sa žiakov, ktorí preberajú zodpovednosť a kontrolu nad vlastnou aktivitou, čím si rozvíjajú kompetenciu učiť sa a ako sa učiť, potrebnú na celý život. Účastník vzdelávania získa **kompetenciu projektovať vyučovacie jednotky s použitím metód a techník personalizovaného vyučovania s ohľadom na individuálne potreby žiakov**.

*Garant programu:* Anna Pávová, RP MPC Banská Bystrica

*Rozsah:* 50 hodín; 36 prezenčne + 14 dištančne

### Formatívne hodnotenie na podporu učenia sa žiakov (2/2020 – PIV2)

Vzdelávací program je v teoretickej rovine zameraný na základnú charakteristiku sumatívneho a formatívneho hodnotenia a **vybrané stratégie a techniky formatívneho hodnotenia spojeného so spätnou väzbou**. Individuálne aktivity, práca vo dvojiciach a skupinách vedie účastníkov vzdelávania k prehĺbeniu a rozvoju ich kompetencií v oblasti aplikácie formatívneho hodnotenia do pedagogickej praxe. Získaná poznatková báza a vzájomná výmena skúseností z realizácie formatívneho hodnotenia, sú vhodným predpokladom na inováciu vyučovacieho procesu.

*Garant programu:* Darina Gogolová, RP MPC Bratislava

*Rozsah:* 30 hodín; 18 prezenčne + 12 dištančne

### Kooperatívne techniky na podporu učenia sa žiakov (3/2020 – PIV2)

Účastník vzdelávania získa **kompetencie potrebné na aplikáciu postupov kooperatívneho vyučovania a učenia**. Praktické ukážky konkrétnych techník kooperatívneho vyučovania budú účastníci aktívne realizovať v úlohe žiaka. Naučia sa identifikovať rozdiel medzi **skupinovým a kooperatívnym vyučovaním**, optimalizovať postupy hodnotenia **kooperatívnych foriem vyučovania**. V úlohe učiteľa sa naučia viesť žiakov **k sebahodnoteniu kooperatívnych činností a reflektovať procesy učenia sa žiaka**.

*Garant programu:* Mária Onušková, RP MPC Bratislava

*Rozsah:* 35 hodín; 30 prezenčne + 5 dištančne

### Podpora a rozvíjanie kreatívneho myslenia žiakov (4/2020 – PIV2)

Účastník vzdelávania bude oboznámený s problematikou **kreativity a divergentného myslenia**. Spozná spôsoby rozvíjania kreatívneho myslenia a riešenia problémov u žiakov vo vyučovacích situáciách v triede. Špecifickými cieľmi vzdelávania sú: Identifikovať miskoncepty a bariéry pri kreatívnom myslení v edukačnom procese. Navrhnuť vyučovacie stratégie, metódy, techniky a učebné prostredie na riešenie úloh na podporu kreatívneho myslenia žiakov. Tvoríť úlohy zamerané na kreatívne myslenie a tvorivé riešenie problémov. Zámerom edukačného programu je, aby na konci vzdelávania **učiteľ vedel aplikovať v učebnom procese metodické postupy a úlohy rozvíjajúce kreatívne myslenie žiakov**.

*Garant programu:* Szilárd Fecsó, DP MPC Košice

*Rozsah:* 40 hodín; 30 prezenčne + 10 dištančne

### **Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov - východiská tvorby inkluzívneho prostredia triedy a skupiny (5/2020 – PIV2)**

PIV Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov – *východiská tvorby inkluzívneho prostredia triedy a skupiny* má za cieľ vysvetliť základné teoretické pojmy týkajúce sa inklúzie, objasniť prepojenie inklúzie s legislatívnymi východiskami, prezentovať možnosti diagnostikovania úrovne klímy, postojov a vzťahov medzi členmi triedy/skupiny, načrtnúť **možnosti vytvárania pozitívnej klímy v triede/skupine a poskytnúť podnety** (aktivity na rozvíjanie spolupráce, na modifikáciu a inováciu dokumentov, na úpravu stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti a prostredia a pod.) **na tvorbu a rozvíjanie inkluzívneho prostredia na úrovni triedy alebo skupiny.**

*Garant programu:* Jana Verešová, RP MPC Bratislava

*Rozsah:* 35 hodín; 30 prezenčne + 5 dištančne

### **Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov - aplikácia aktivít na rozvíjanie inkluzívnej kultúry (6/2020 – PIV2)**

PIV Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov – *aplikácia aktivít na rozvíjanie inkluzívnej kultúry* má za cieľ ponúknuť pedagogickým a odborným zamestnancom **inšpirácie a návody na tvorbu a aplikáciu aktivít na rozvíjanie inkluzívnej kultúry v triede/skupine.** Je pokračovaním programu inovačného vzdelávania č. 5/2020 – PIV2.

*Garant programu:* Jana Verešová, RP MPC Bratislava

*Rozsah:* 35 hodín; 30 prezenčne + 5 dištančne

### **Využitie portfólia v procese sebarozvoja pedagogického zamestnanca (7/2020 – PIV3)**

Program sa venuje teoretickým **východiskám tvorby portfólia** a súčasne pomáha pedagogickým zamestnancom získať **základné praktické skúsenosti s jeho zostavovaním.** Jednou z mnohých otázok učiteľov k téme profesijné portfólio, ktorú na vzdelávaní kladú je „*Ako zostaviť kvalitné portfólio, ktoré môžem použiť ako atestačné portfólio?*“. Obsahová náplň programu vychádza z premisy, že portfólio je vhodným nástrojom na diagnostikovanie úrovne vlastných profesijných kompetencií a naplánovanie si vlastného profesijného rozvoja.

*Garant programu:* Eva Pupíková, DP MPC Nitra

*Rozsah:* 35 hodín; 24 prezenčne + 11 dištančne

### **Didaktické spracovanie materiálov zverejnených na edukačnom portáli VIKI (8/2021 – PIV2)**

**Účastník vzdelávania získa kompetenciu didakticky spracovať digitálne edukačné materiály** zverejnené na edukačnom portáli VIKI na podmienky výchovno-vzdelávacieho procesu, účastník vzdelávania sa naučí **projektovať vyučovacie hodiny, reflektovať využitie digitálnych edukačných materiálov** vo vzdelávaní z pohľadu učiteľa aj žiaka.

*Garant programu:* Monika Gregušová, DP MPC Žilina

*Rozsah:* 30 hodín; 16 prezenčne + 14 dištančne

### **Využitie prostriedkov edukačného portálu VIKI na tvorbu didaktických materiálov (9/2021 – PIV2)**

Účastník vzdelávania **spozná portál VIKI** ako nástroj z pohľadu potrieb učiteľa, **analyzuje existujúce učebné zdroje** portálu VIKI využiteľné vo vyučovacom procese a **naučí sa tvoriť a publikovať na portáli VIKI vlastné digitálne edukačné materiály** využiteľné vo zvolenom aprobačnom predmete.

*Garant programu:* Zuzana Tkáčová, DP MPC Košice

*Rozsah:* 25 hodín; 15 prezenčne + 10 dištančne

## Pokyny na úpravu príspevkov

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri Výzvy na publikovanie na stránke časopisu),
- príspevok má byť pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok má tvoriť ucelený, logicky usporiadaný text s konkrétnymi závermi pre pedagogickú prax,
- rozsah príspevku nesmie prekročiť:
  - A. Príspevok: max. 9 normostrán, t.j. 16 200 znakov (vrátane medzier)
  - B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)
  - C. Informácia o činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier)napísaných v textovom editore (MS Office, LibreOffice) vrátane tabuliek a grafov.

**A. Príspevok** – osnova: *Názov, Autor/i, Anotácia, Kľúčové slová, Úvod, Hlavný text, Záver, Zoznam bibliografických odkazov, Summary*

**B. Recenzia** – osnova recenzie je nasledovná: *Názov, Bibliografický odkaz na recenzovanú publikáciu v štruktúre: Autor/i recenzie, Text recenzie*

**C. Informácia o činnosti MPC** – osnova: *Názov, Autor/i informácie/správy, Text informácie/správy*

### Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky – všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
  - používajte typ písma **Calibri**, veľkosť 11, riadkovanie – 1
  - zarovnanie textu – zarovnať doľava
  - nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie – tučné, kurzíva, index horný, dolný, **nie podčiarkovanie**)
  - nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
  - nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, ani medzi nadpisom a textom
  - špeciálne symboly používajte len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
  - obrázky vo formáte jpg v kvalite aspoň 150 dpi
  - tabuľky v texte označte formou Tab. 1 Názov tabuľky (**nad tabuľkou**)
  - grafy, obrázky v texte označte formou Obr. 1 Názov obrázka (**pod obrázkom**), pri prevzatých obrázkoch je nevyhnutné uviesť zdroj
  - citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, potom rok vydania, napr. (Turek 2008). Ak ide o doslovný citát v úvodzokách, uvádza sa aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „.....“ (Turek, 2008, s. 258). V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al. 2005
  - v žiadnom prípade v príspevku **nepoužívajte „poznámky pod čiarou“**
  - rozlišujte písmeno veľké O a číslicu 0, malé písmeno l a číslicu 1
  - autori môžu skracať často uvádzané výrazy – tieto skratky sa musia vysvetliť pri prvom objavení v texte, napr. materská škola (ďalej MŠ), školský vzdelávací program (ďalej ŠkVP) a pod.
- Zoznam bibliografických odkazov – je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy ISO 690  
Bibliografické odkazy z roku 2012
- elektronické zdroje dokumentov musia obsahovať **tri dôležité údaje** – za názov dokumentu v hranatých zátvorkách [**online**]; vydavateľské údaje, údaj o dátume citovania v hranatých zátvorkách v tvare [**cit. 2008-01-27**]. Posledný údaj: **Dostupné z: http://...;** **Dostupné na internete:** - pri citovaní používajte **vždy jeden zvolený spôsob pre všetky elektronické zdroje**



