

# UČITEĽSKÁ ANDRAGOGIKA AKO KONCEPT ROZVOJA TEÓRIE UČITEĽSKEJ PROFESIE

## TEACHER ANDRAGOGY AS A CONCEPT FOR THE DEVELOPMENT OF TEACHING PROFESSION THEORY

**Ivan Pavlov**

Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

**Andrea Bontová**

Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

### **Abstract:**

Current pedeutological concept of the theory of teaching profession significantly related to its pedagogical orientation has been critically characterised by the presented article. It indicates new perspectives offered by the concept of profession (teacher) andragogy for the development of teaching profession theory. Within this context, teacher andragogy creates broader interdisciplinary space for researching the profession, as well as for searching of opportunities for its professionalization.

### **Key words:**

teaching, teaching profession, pedeutology, teacher andragogy, theory of teaching profession, curricula of teacher andragogy

### **Úvod**

V príspevku otvárame diskusiu o konštituovaní učiteľskej andragogiky ako teórie učiteľskej profesie, ktorá má na rozdiel od tradičného pedeutologického poňatia širší interdisciplinárny potenciál na riešenie otázok profesionalizácie učiteľstva. Vychádzame z potreby andragogického prístupu k učeniu sa a podpore profesijného rozvoja dospelých učiteliek a učiteľov. Modelujeme návrh komponentov kurikula učiteľskej andragogiky, aby sme na nich dokumentovali vybrané problémové aspekty a možnosti, ktoré je potrebné vedecky skúmať a tým rozširovať okruh teoretických poznatkov o učiteľskej profesii aplikovateľný v praxi celoživotného vzdelávania.

### **Od pedeutológie k učiteľskej andragogike**

Teoretické prístupy k vymedzeniu vedy o učiteľskej profesii - pedeutológii sú založené na jej „pedagogickom zakotvení“ (Pedagogická encyklopédia Slovenska, II. diel, 1985, s. 46 – 47; Kasáčová 2004, s. 9 – 13; Kosová – Kasáčová 2007, s. 22; Průcha 2009, s. 770; Kolář a kol. (2012, s. 99) ako interdisciplinárnej teórie rozvoja učiteľa a učiteľskej profesie, ktorá je aplikáciou andragogiky. Janík – Najvar – Jireček, et al. (2013, s. 33 – 35) charakterizujú rozvoj modernej pedeutológie na rozdiel od 20.storočia ako svojbytnej pedagogickej disciplíny, ktorá sa dynamicky rozvíja z dôvodov nových požiadaviek na profesiu (sociokultúrne zmeny), zmeny v poňatí rolí a profesijných kompetencií a prekážok, ktoré bránia v profesionalizácii učiteľstva. Historicky sa obsah pedeutológie utváral okolo jadra – štúdia histórie učiteľského vzdelávania, otázok prípravného vzdelávania učiteľov na výkon profesie, normatívneho vymedzenia

požiadaviek na učiteľov, vybraných aspektov prejavov správania a konania učiteliek a učiteľov v procesoch výchovy a vzdelávania žiakov a ďalších tém. Mnohé poznatky o učiteľskej profesii nachádzame vo vedeckých štúdiách, vysokoškolských učebniciach úvodov do pedagogiky, kapitol didaktík a pedagogickej psychológie. Špecifický je aspekt pedeutológie ako učebného predmetu v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva, ktorý ich má vyzbrojiť základnými poznatkami o budúcej profesii.

Pedeutológia v poslednom desaťročí vstupuje do interdisciplinárnych vzťahov a otvára ďalšie témy súvisiace s celoživotným profesijným rozvojom, európskou dimenziou učiteľstva, manažmentom pedagogických inovácií, otázkami profesijného učenia, sebapoňatia učiteľov a pod. Határ – Grofčíková (2005, s. 68) otvárajú diskusiu o relatívne novej disciplíne (skôr novom poňatí) andragogickej vedy – andragogickej pedeutológii, ako aplikovanom odvetví andragogiky, ktorá spolu s pedagogikou patrí do edukológie (výchovovedy). Vymedzujú jej predmet bádania (nadobúdanie, zvyšovanie, rozširovanie a prehlbovanie pracovnej kvalifikácie, záujmové vzdelávanie) s dôrazom na seba výchovu a seba vzdelávanie učiteľov. Podobne aj Kosová (2007, s. 5) konštatuje, že prienik andragogiky do pedeutológie by mohol v ďalšom vzdelávaní učiteľov spôsobiť zásadné koncepčné zmeny. Zhodne s týmito autormi zastávame stanovisko, že rozvoj súčasnej teórie učiteľskej profesie, je možný len v úzkom interdisciplinárnom prepojení na andragogiku (zvlášť profesijnú), ktorá ponúka mnohé podnety v oblasti podpory profesijného rozvoja, profesijného učenia sa učiteliek a učiteľov ako jednotlivcov, ale aj učiacich sa tímov (učiacich sa škôl ako organizácií).

Teória učiteľskej profesie je obsahovo zakotvená v pedagogike svojim predmetom (výchovou a vzdelávaním detí a mládeže), ale v metódach, formách a prostriedkoch podpory učiteliek a učiteľov ju radíme do andragogiky. Teória učiteľskej profesie (pedeutológia) na pôde pedagogiky je špecifická svojim predmetom skúmania, ktorým je dospelý človek a jeho rozvoj (výchova a vzdelávanie), čím sa zásadne odlišuje od väčšiny pedagogických subdisciplín skúmajúcich nedospelé dieťa a procesy jeho výchovy a vzdelávania. Osobnosť dospelých a ich rozvoj, výchova a vzdelávanie (vrátane profesijného) patrí na pôdu andragogiky (vedy o výchove a vzdelávaní dospelých). Učiteľská andragogika v našom poňatí skúma celoživotné kontinuum ako etapu a priestor, ktorý zaujíma dospelý človek od chvíle, keď sa stáva kvalifikovaný na výkon učiteľskej profesie a nastúpi do pedagogickej praxe. Špecifikum učiteľskej andragogiky spočíva v tom (na rozdiel od iných profesijných andragogík), že obsahuje aj vedecky bohato reflektované prípravné vzdelávanie budúcich učiteliek a učiteľov, ktoré sa zrodilo a rozvíjalo na pôde pedagogiky a inštitúcií pripravujúcich učiteľstvo. Dnes dynamické spoločenské a ekonomické zmeny vyžadujú od učiteliek a učiteľov, škôl, zriaďovateľov i štátu, aby flexibilne reagovali na stále sa meniace a aktualizujúce sa požiadavky. Učiteľstvo podobne, ako iné profesie sa musí vyrovnáť s požiadavkami napr. na modernizáciu a inovácie výučby, celoživotné vzdelávanie, otázky multikultúry, sociálneho znevýhodnenia a mnohé ďalšie. Andragogické poňatie pre tieto úlohy ponúka širšie perspektívy než pedeutologické poňatie (v sústave pedagogických vied).

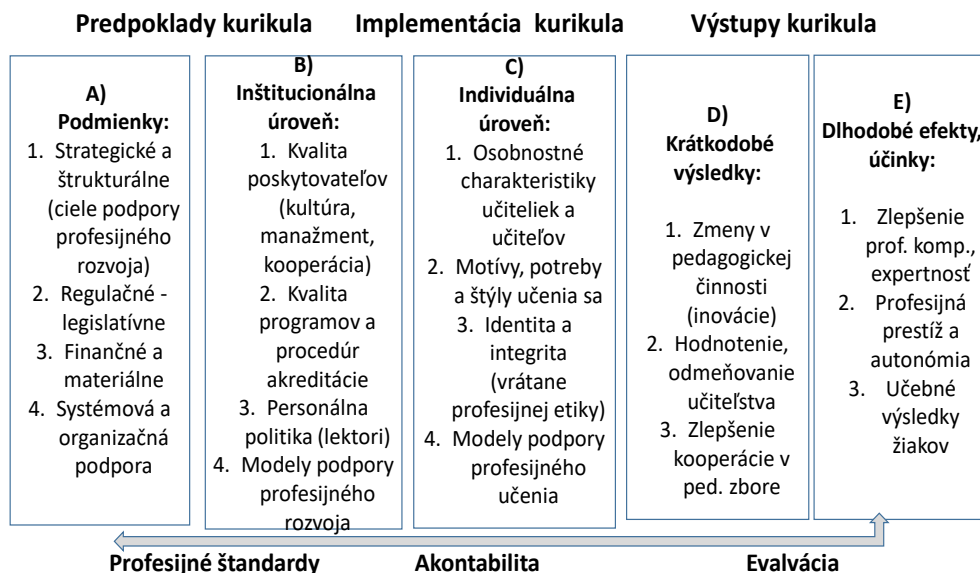
Učiteľstvo je profesia, ktorá kompetenčne (profesijnou prípravou v pedagogických vedách) kvalifikuje dospelých na prácu s nedospelými (spravidla vo veku od 3 do 18 rokov). Učiteľky a učelia, ale aj iné kategórie pedagogických zamestnancov (zákon NR SR č. 317/2009 Z. z.) sa pri svojej profesijnej pedagogickej činnosti (výchove a vzdelávaní detí) nevyhnutne stretávajú aj s dospelými a riešia s nimi mnohé profesijné otázky (napr. poradenstvo rodičom o výchove a vzdelávaní detí, spoločné profesijné učenie sa, manažovanie procesov v školských inštitúciách). Na túto činnosť však nemajú potrebnú kompetenčnú výbavu, ale všeobecne sa očakáva, že budú jednať vysoko profesionálne. Ide o kompetencie novej dimenzie a jej rozpracovanie

považujeme za úlohu učiteľskej andragogiky. Dôsledkom absencie andragogických kompetencií (výchovy, vzdelávania a poradenstva dospelým) môže byť nedostatočne profesijne rozvinutá a riadená komunikácia s dospelými rodičmi, kolegyňami a kolegami, ale aj porozumenie sebe samému, ako učiacej sa bytosti reflektujúcej vlastné skúsenosti a pracovnú činnosť. Z uvedených skutočných profesijných kontaktov učiteľstva vyplýva potreba prípravy budúcich učiteliek a učiteľov, ale aj tých, ktorí už pôsobia v pedagogickej praxi v oblasti andragogických kompetencií. Perspektívu učiteľskej andragogiky vidíme v rozvíjaní takých modelov podpory, ktoré budú rešpektovať tieto špecifické aspekty práce učiteľstva.

Profesijná andragogika (zriedka personálna) je podľa Průcha – Veteška (2012, s. 208) „aplikáciou andragogických teórií v prostredí pracovných organizácií. Uplatňuje sa najmä v rámci modelu rozvoja a riadenia ľudských zdrojov ako široko pojatého konceptu úsilia o optimalizáciu rozvojového potenciálu jednotlivcov v prostredí pracovných organizácií. Zahŕňa rozvoj a vzdelávanie zamestnancov, personálny manažment, starostlivosť o ľudské zdroje ako súčasť firemnej kultúry, sociálnu klímu a uspokojovanie sociálnych potrieb a iné“. Za samostatný vedný odbor označujeme ten, ktorý skúma vyhranenú oblasť skutočnosti, sleduje ju z určitého špecifického prístupu, využíva charakteristickú skladbu výskumných metód tvoriacich jeho metodológiu, zhromaždené poznatky spracúva v ucelený systém, ktorý je prezentovaný v odbornej literatúre. Profesijná andragogika tvorí bázu najvšeobecnejších teoretických poznatkov, výsledkov vedeckých výskumov i praktických odporúčaní uplatniteľných v rozvoji zamestnancov pri výkone ktorejkoľvek profesie. Špeciálne profesijné andragogiky študujú a skúmajú spravidla určité socioprofesionálne skupiny zamestnancov pri výkone profesie (napr. zamestnanci verejnej a štátnej správy, obchodu a podnikania). Z tohto pohľadu chápeme aj učiteľskú andragogiku ako špeciálnu profesijnú andragogiku (teóriu učiteľskej profesie) - vedu o výchove a vzdelávaní socioprofesionálnej skupiny – učiteľstva. Predmetom učiteľskej andragogiky je človek v situácii prípravy a vo výkone učiteľskej profesie. Učiteľka a učiteľ sú dospelí ľudia (andragogický aspekt), ktorí sa ako zamestnanci v pracovnom zaradení na škole celoživotne vzdelávajú a rozvíjajú (aspekt profesionality a andragogiky) pre potreby svojho pracoviska a pedagogickej profesie, aby zlepšovali svoj celoživotný potenciál pre vyššiu kvalitu pedagogickej činnosti a profesionalitu (aspekt učiteľskej andragogiky). V našom poňatí je obsah učiteľskej andragogiky možné chápať na kontinuu prípravy a výkonu profesie napr. v týchto okruhoch tém: historiografia vývoja učiteľskej profesie, komparácia zmien a vybraných indikátorov v učiteľskej profesii v národných a medzinárodných súvislostiach, príprava a ďalšia podpora rozvoja profesijných činností učiteľstva, sociálne a ekonomické postavenie učiteľstva v spoločnosti, ale aj etika učiteľskej profesie.

Vysvetlenie vybraných pojmov a vzťahov v učiteľskej andragogike, ktoré vytvárajú jej kontextuálny rámec je možné ako systemizácia komponentov v návrhu funkčného modelu jej kurikula (Pavlov 2014). Otázky kurikula v pedagogike sú spracované v mnohých domácich i zahraničných publikáciách, ale ich rozpracovanie v oblasti andragogiky (zvlášť profesionality) u nás je skromnejšie. Pri riešení kurikulárnej politiky vo vzdelávaní dospelých je dôležitý aj vzťah andragogiky ako vednej disciplíny a politiky vzdelávania dospelých, na ktorý upozorňuje Krystoň (2013, s. 49). Konštatuje, že ide o komplementárny vzťah, pričom typickým príkladom tejto komplementarity je práve kurikulum. V procese jeho tvorby andragogika, ako všeobecná teória edukácie dospelých musí okrem svojich vlastných, vedecky verifikovaných teórií, akceptovať aj sociálnu, resp. edukačnú realitu, a naopak vlastnou vedeckou produkciou andragogika pripieva k optimalizácii politiky vzdelávania dospelých, čo by sa malo spätne prejavíť v rovine všeobecných sociálnych súvislostí determinujúcich aj tvorbu kurikula. Pre naše poňatie kurikula učiteľskej andragogiky je inšpiratívna práca Prusáková – Schubert –

Bontová (2014), ktorá komplexne a analyticky vysvetľuje kurikulárne otázky z pohľadu andragogickej vedy. Vystupujeme z úzkeho (pedagogického) chápania kurikula ako školského dokumentu, respektíve ako pojmu označujúceho výhradne predmetovosť, program, plán, obsah učiva, metódy, formy a prostriedky výučby a pod. Chápeme ho podstatne širšie ako systémový andragogický prístup, kde učiteľská andragogika je priestorom na aplikáciu kurikula v kontexte profesijnej andragogiky na vybranej profesijnej skupine (Obrázok 1).



Obr. 1: Procesné poňatie kurikula učiteľskej andragogiky (Pavlov 2014, s. 69)

## Inšpirácie profesijnej andragogiky pre učiteľstvo

### Profesijná andragogika a jej potenciál vo vzťahu k iným profesiám

Koncept profesijnej andragogiky nemá v súčasnosti ustálenú podobu. Profesijná andragogika, ako jeden z troch andragogických subsystémov (popri kultúrno-osvetovej a sociálnej), disponuje (zjednodušene) potenciálom profesionalizácie v oblasti zabezpečenia profesijného učenia sa a vzdelávania, s ambíciou riešiť požiadavky rôznych profesijných skupín, rôznych typov pracovného prostredia, naprieč rôznymi zamestnávateľskými organizáciami.

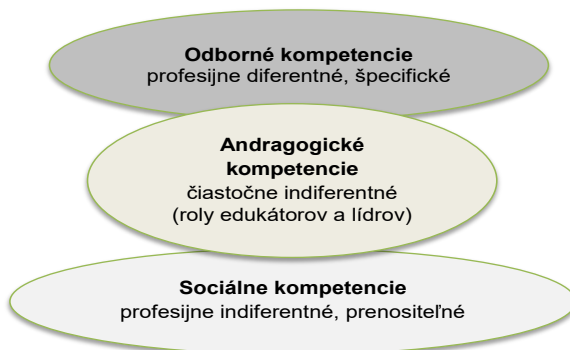
Úsilie tvorcov slovenského konceptu profesijnej andragogiky (t. č. najmä úsilie prof. Prusákovéj), bolo zamerané najmä na interdisciplinárne významné koncepty (učiaca sa organizácia, systémový prístup k vzdelávaniu, koncept podnikovej pedagogiky, aplikácia manažérskych a personalistických teórií, psychológie práce a profesiografie atď.). Čo z nášho pohľadu problematizuje andragogickú profesionalizáciu, je absencia *originálneho konceptu profesijnej andragogiky*, rešpektujúceho časopriestor, v ktorom bude aplikovaný (t. j. podmienky slovenských organizácií). Ďalším problémom je nízke povedomie o možnostiach uplatnenia kvalifikácie andragógov v praxi. Profesionalizáciu andragógov komplikuje tiež legislatívne i sociálne vžitú (rigidné) ukotvenie a ponímanie pracovných pozícií (referenti v treťom sektore, personalisti a manažéri v podnikovom prostredí). Ide o pracovné pozície umožňujúce, no spravidla nevyužívajúce potenciál andragogickej kvalifikácie, ak ňou pracovník disponuje (bližšie Bontová, 2013a).

Potenciál profesijnej andragogiky z nášho pohľadu spočíva:

- v jej *syntetizujúcom teoretickom ukotvení, v interdisciplinarite*. Syntéza konceptov rôznych disciplín umožňuje nadhľad, poskytuje širší rámec v porovnaní s izolovaným ekonomickým, manažérskym, podnikateľským, či výchovno-vzdelávacím (pedagogizujúcim) náhľadom.
- V *transprofesijnom praktickom využití*, spočívajúcom v profesionálnom zabezpečení a podpore učenia sa a vzdelávania v rôznych organizáciách.
- *Úzke teoreticko-praktické prepojenie (teória vs. empiria praxe)*, poskytuje priestor pre skúmanie vzájomne previazaných pracovných a učebných procesov v rôznorodosti sveta práce. Chápanie kurikula (akejkoľvek profesijnej skupiny), ako modelu reflektujúceho potreby profesijnej praxe, ale aj celého životného kontextu, v ktorom dospelý človek žije (otázka sociálnych istôt, možností udržiavania stavu psychofyzického zdravia, kompenzácie pracovnej záťaže, mimopracovného osobného rozvoja a pod.), pokladáme za podmienku efektívnej implementácie kurikula akejkoľvek profesijnej skupiny.
- *Teoretický potenciál* spočíva o. i. v kumulácii interdisciplinárnych empirických poznatkov, ktoré rozširujú bázu pre teoretické skúmanie učebných procesov učiacich sa dospelých, ako aj pracovných a učebných podmienok (možnosti pre základný i aplikovaný výskum). Ak chápeme učenie sa dospelého ako transformatívne (oproti formatívnemu učeniu sa detí, porovn. napr. Mezirow, 1997, 2006), profesionalita andragóga poskytuje nástroje (diagnostické i výskumné) pre skúmanie transformatívnych učebných procesov dospelých. Poznatky o individuálne jedinečných spôsoboch prijímania, selekcie a redukcie prichádzajúcich informácií, o spracovaní a využívaní informácií v životnej (pracovnej) realite dospelého jednotlivca (napr. problém a vyrovnávanie sa s informačným preťažením súčasníkov) – sú ilustratívnym príkladom otázok spätých s učiacim sa, pracovne produktívnym dospelým v organizačnom systéme.

Profesijná andragogika poskytuje priestor pre skúmanie individuálne jedinečných determinujúcich činiteľov profesijne „ne/kompetetného“ správania dospelého. Potenciál spočíva v možnostiach hodnotiť a rozvíjať profesijné kompetencie jednotlivca a zároveň uvidieť „organizačný celok“, t. j. umožniť výklad (a následne prípadnú korekciu) ľudského správania v organizáciách, t. j. riešenie otázok tímového a organizačného učenia. Napriek nereálnosti (a zrejme i nežiaducosti) generalizovania, deterministického či lineárneho chápania, *utváranie modelov organizačného správania* (aktuálny stav) a *organizačného učenia* (modelovanie ciest rozvoja organizácie), je príležitosťou monitorovať a zobrazit' pozorovateľné (v zmysle fenomenologického porozumenia javom a súvislostiam medzi nimi) i merateľné výsledky, dôležité pre zdarnú existenciu zamestnávateľských organizácií. Skúmanie efektov vzdelávania a učenia sa v organizáciách (krátkodobých i dlhodobých), je pritom ich stimulujúcou, zmenu iniciujúcou súčasťou komplexu organizačných zmien.

**Miestom prieniku akejkoľvek profesie a profesijnej andragogiky**, ako disciplíny skúmajúcej, utvárajúcej a zabezpečujúcej podmienky a prostriedky pre profesijný rozvoj ľudí rôznych profesijných skupín, sú *sociálne kompetencie* (interpersonálne a intrapersonálne) a v prípade niektorých profesijných skupín *andragogické kompetencie* (povolania rozvíjajúce potenciál jednotlivcov, pracovných tímov a organizácií, t. j. napr. manažment organizácií). Špecifickosť a profesijná jedinečnosť *odborných kompetencií* (rôzne odbory ľudskej pracovnej činnosti), umožňuje profesijnej andragogike (andragógom) participáciu v zabezpečovaní požadovanej úrovne vzdelávania (obr. 2).



Obr. 2: Oblasti rozvoja profesijných kompetencií - nešpecifikovaná profesia (autori)

**Profesijné kompetencie** (spôsobilosti) chápeme ako súbor vnútorne štruktúrovaných predpokladov (vedomostí, skúseností, zručností, schopností a ďalších osobnostných determinánt), ktoré umožňujú výkon povolania na určitom stupni profesionality. Žiaducu (požadovanú) úroveň profesijných kompetencií (danú rôznymi cestami, napr. legislatívne, Národnou sústavou povolání, inštitucionálne) odlišujeme od reálnej úrovne, ktorou jednotlivec aktuálne disponuje. Rozdiel medzi žiaducou a reálnou úrovňou vymedzuje oblasť žiaduceho rozvoja. Profesijné kompetencie akejkoľvek profesie predstavujú priestor, v rámci ktorého je z profesijno-andragogického hľadiska možný rozvoj. Charakteristika povolania (profesie), predurčuje obsahový (vzdelávací a učebný) rámec, z ktorého vyplývajú možnosti individuálneho, tímového, organizačného i celospoločensky očakávaného (žiaduceho) rozvoja. Profesijné kompetencie (bez špecifikácie povolania) interpretujeme – redukované a zjednodušené – v súlade s nižšie uvedeným modelom (obr. 3).

Profesijné kompetencie nešpecifikovaného povolania	
<b>Odborné kompetencie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Špecifické pre konkrétne povolanie</li> </ul>
<b>Andragogické kompetencie</b> (profesie, ktorých výkon vyžaduje rozvoj jednotlivcov, tímov a organizácií)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Androdidaktické kompetencie</b> Metodické kompetencie</li> <li>▪ <b>Mentorské a koučovacie kompetencie</b> (podpora/vedenie individuálneho učenia sa dospelých)</li> <li>▪ <b>Organizačné kompetencie</b> (podpora/vedenie tímového a organizačného učenia)</li> </ul>
<b>Sociálne kompetencie</b> (multiprofesijne vyžadované kompetencie)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Intrapersonálne kompetencie</b></li> <li>▪ <b>Interpersonálne kompetencie</b></li> </ul>

Zdroj: teoretické spracovanie (autori)

Obr. 3: Multiprofesijný model (kompetenčného) profesijného rozvoja – návrh

## Učiteľská andragogika a jej kurikulum – podnety a tézy

**Ďalšie profesijné vzdelávanie** (u učiteľov kontinuálne vzdelávanie) predstavuje jednu z mnohých učebných podpôr rozvoja profesijných kompetencií. Zúžiť chápanie možností profesijného rozvoja na profesijné vzdelávanie, nie je z nášho pohľadu udržateľné. Argumentom pre **podporu (a skúmanie) procesov a efektov**

**informálneho učenia v pracovnom prostredí** je i fakt, že informálne učenie predstavuje v dospelosti významne väčší „objem“ učenia, v porovnaní so vzdelávaním (porov. napr. Beneš, 2014, ktorý sa s odvolaním na odhady expertov (Dohmnen, 1996) zmiňuje o 75% informálneho učenia, ktoré prebieha mimo vzdelávania, ako súčasť iných činností).

Pozn.: *Informálne učenie* je definované (Průcha-Veteška, 2012) ako proces získavania vedomostí, zručností, postojov a kompetencií z každodenných skúseností a činností v práci, v rodine a vo voľnom čase. Na rozdiel od formálneho a neformálneho vzdelávania je informálne učenie neorganizované, spravidla nesystematické a inštitucionálne nekoordinované. Dochádza k nemu zvyčajne spontánne, nemá charakter zámerného učenia.

Doposiaľ neuspokojivo využívaný potenciál profesijnej andragogiky spočíva v možnostiach identifikácie, analýzy a riešenia *problémov rôznych typov pracovného prostredia* (koučovaním, mentorovaním, konzultovaním, inštruktážou, ale aj úpravou podmienok informálneho učenia v organizácii), kde predstavuje „**problém**“ **učebný impulz/obsah učenia**.

„Chyba“ (bez negatívneho konotátu) je problémom, ktorý má spravidla prívlastky – pracovný, informačný, komunikačný – a jeho riešenie si vyžaduje pracovnú a učebnú aktivitu jednotlivcov i celého pracovného tímu. Riešenie identifikovaného a definovaného problému je možné podporiť **utváraním konštruktívnej, učeniu otvorenej učebnej klímy v pracovnom prostredí**. *Variantnosť možných riešení problémov* pochádzajúcich z rôznych typov pracovných prostredí možno chápať ako predmet andragogickej diagnostiky, skúmania a možnej „intervencie“. Andragogická realita má v každom pracovnom prostredí, do ktorého vstupujú i vzdelávatelia (v tomto kontexte zvlášť ďalšie andragogické roly, napr. kouči, mentori, konzultanti) nepedagogický, avšak významný učebný charakter.

Pozn.: Andragogickú realitu tvoria všetky prostredia a situácie, v ktorých sú dospelí začlenení do procesov učenia (sa) a vzdelávania, v ktorých je možné identifikovať edukačné konštrukty a pri ktorých vznikajú vzdelávacie alebo učebné výsledky a efekty (Průcha, 2014).

V nasledovnej časti rozširujeme systémové (dynamické) poňatie kurikula učiteľskej andragogiky (Pavlov, 2015) o vybrané teoretické a empirické impulzy, so zámerom identifikovať prehliadané, resp. menej akcentované oblasti rozvoja profesijnej skupiny učiteľov.

## Podmienky kurikula profesie

Vo vzťahu k rôznym profesijným skupinám a ich vzdelávacím a učebným potrebám diferencujeme: 1. regulované/neregulované povolania; 2. jestvujúci/nejestvujúci štandard profesijného vzdelávania, vrátane ďalšieho profesijného vzdelávania. Regulované povolanie predstavuje také povolanie, odbornú činnosť alebo skupinu odborných činností, na výkon ktorých je potrebné spĺňať kvalifikačné predpoklady predpísané príslušným právnym predpisom v SR (porov. Zákon č. 422/2015 Z. z.). Učiteľská profesia spadá do regulovaných povolaní, existujúce štandardy profesijného vzdelávania učiteľov podliehajú zmenám.

Predpoklady kurikula učiteľskej profesie predstavujú:

- strategické a štrukturálne podmienky (ciele profesijného rozvoja);
- legislatívne regulačné podmienky;
- finančné a materiálne podmienky;
- systémovú a organizačnú podporu (Pavlov, 2015, s. 79).

Procesy implementácie kurikula učiteľskej profesie je možné sledovať na inštitucionálnej úrovni (škola a školský systém) a na individuálnej úrovni (personálna úroveň).

### Inštitucionálna úroveň - pracovisko ako učebné miesto

Inštitucionálna úroveň zahŕňa: 1. kvalitu poskytovateľov vzdelávania 2. kvalitu programov a procedúr akreditácie 3. personálnu politiku (lektori) 4. modely podpory profesijného rozvoja (Pavlov, 2015). Uvedené determinanty sú zamerané prevažne na externé zdroje podpory (sumujúco – ide najmä o **kvalitu vzdelávania učiteľov**). Ako však podporiť **učenie sa v inštitúcii**, budovanie „učebnej infraštruktúry“ zvnútra, vlastnými zdrojmi? Ako podporiť učenie sa (individuálne, tímové, organizačné) bez vonkajšej, t. j. vzdelávacej intervencie? Nižšie uvádzame koncepty, ktorých implementácia (od porozumenia k aplikácii) rozširuje chápanie profesijného rozvoja na inštitucionálnej úrovni výlučne ako otázky kvality vzdelávania. **Komplement učenia sa a v opodstatnenom prípade vzdelávania**, a to v pracovnom prostredí i mimo neho (transfer v rámci rôznych sociálnych prostredí – pracovných, vzdelávacích i mimopracovných), dáva predpoklady pre nachádzanie efektívnejších riešení prospešných organizáciám i jednotlivcom.

Ideál, ktorý zamestnávateľská organizácia z pohľadu andragogických cieľov sleduje, je „učiaca sa organizácia“. Zjednodušene ide o organizáciu schopnú adaptovať sa na zmeny (učiť sa). Znamky učiacej sa organizácie sú: 1. systémové správanie 2. väzby medzi subsystémami organizácie (tímové prepojenia) 3. delegovanie právomocí na pracovníkov 4. slobodný prístup k informáciám 5. sociálna klíma podporujúca učenie/sa 6. kontinuálny kvalifikačný rast jednotlivcov 7. integrácia pracovných a učebných procesov 8. súlad vzdelávania so vzdelávacími potrebami 9. kompetencia učiť sa a profesionálna podpora tejto kompetencie (porov. Prusáková, 2000). Problematika učiacich sa organizácií je medzinárodne a interdisciplinárne rozvíjaná, významne k nej prispeli napr. P. Senge (o. i. 1991, 2007); Ch. Argyris (1990); R. S. Kaplan-D. P. Norton (2001, 2006).

Škola a sociálne prostredie späté so školským prostredím, predstavujú učebné miesto učiteľa a ďalších pedagogických a nepedagogických pracovníkov na všetkých úrovniach inštitucionálnej hierarchie. Vo vymedzenom priestore je možné sledovať informálne učenie s rôznou mierou uvedomenosti a s rôznymi učebnými efektami (pozitívnymi/negatívnymi). Informálne učenie a vzťahy medzi ďalším profesijným (kontinuálnym) vzdelávaním učiteľov a procesmi informálneho učenia, nie sú zrejme uspokojivo monitorované. Pozn.: pojem informálne učenie v danom kontexte zastrešuje napr. skúsenostné učenie, sociálne učenie, medzigeneračné a vnútrogeneračné učenie, organizačné učenie, t. j. učenie sledujúce naplnenie atribútov učiacej sa organizácie.

Pozn.: *Organizačné učenie sa a vzdelávanie (organizational learning, workplace learning)* je sledované ako typ učenia sa na pracovisku, ktoré okrem podnikového vzdelávania zahŕňa aj procesy, výsledky a efekty informálneho učenia. Organizačné učenie je možné definovať ako učebný proces, ktorý vyvoláva *zmeny na úrovni celej organizácie*. Môže byť metodicky vedené, ako aj spontánne. Má svoj vývoj, vyznačuje sa o. i. obdobia akcelerácie. Má zásadný vplyv na výkon organizácie (porov. Sedláček a kol., 2010). Koncept organizačného učenia je spätý o. i. s prácami P. Sengeho (1991, 2007), Ch. Argyrisa (1990) a ich nasledovníkov.

Ako podnet k podpore učenia na úrovni pracovného tímu a organizácie, nastoľujeme problém podmienok *facilitujúcich* (a *inhibujúcich*) procesy informálneho učenia učiteľov.



V profesijne rôznorodých skupinách dospelých boli identifikované kategórie, predstavujúce činitele facilitujúce učenie v rôznych typoch pracovného prostredia (tab. 1).

Tab. 1: Činitele facilitujúce učenie v prac. prostredí (Zdroj: Bontová, 2013b; 2015a)

FACILITÁTOR Y UČENIA	SÚVISIACE KATEGÓRIE
<b>Pozitívny postoj k sebe a k druhým</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ otvorenosť sebapoznaniu a poznaniu iných</li> <li>▪ kvalita medzifudských vzťahov</li> </ul>
<b>Otvorenosť rôznorodosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ akceptácia rôznych názorov a prístupov</li> </ul>
<b>Uvedomenie si procesov učenia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vnímanie práce ako príležitosti sebarozvoja</li> </ul>
<b>Otvorenosť procesom učenia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vnímavosť jednotlivca voči informáciám, schopnosť racionálne triediť a spracúvať kvalitné informácie</li> <li>▪ vnímanie možnosti učenia sa a vzdelávania ako hodnoty</li> </ul>
<b>Rola „edukátora“</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ rola lídra, kouča, uvádzajúceho učiteľa a pod.</li> </ul>
<b>Pracovná pohoda</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pracovná istota</li> <li>▪ pociťovaný rešpekt (jednotlivci sa cítia vo svojich pracovných rolách rešpektovaní)</li> </ul>
<b>Flexibilný spôsob vedenia pracovného tímu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ osobnosť lídra, voľba adekvátneho štýlu vedenia tímu</li> <li>▪ úcta a rešpekt lídra vo vzťahu k pracovnému tímu</li> </ul>

Zdroj: vlastné spracovanie

Hlavné identifikované **inhibítory učenia** sú: 1. Negatívne postoje, presvedčenia a predsudky voči iným ľuďom. 2. Negatívne postoje k rôznorodosti názorov a prístupov. 3. Neuvedomelosť procesov informálneho učenia. 4. Negatívne postoje k učeniu.

**Učebná klíma pracoviska** je spätá s úrovňou a kvalitami jej organizačnej kultúry. Tvorí jeden z určujúcich činiteľov otvorenosti/uzavretiu pred učením na strane jednotlivca i pracovného tímu (Bontová, 2013b; 2015a).

Individuálna úroveň - individuálny učebný rámec jednotlivca (zamestnanca)

Individuálna úroveň predstavuje: 1. osobnostné charakteristiky jednotlivcov (učiteľov) 2. motívy, potreby a štýly učenia sa 3. osobnú identitu a integritu 4. Modely podpory profesijného učenia (Pavlov, 2015).

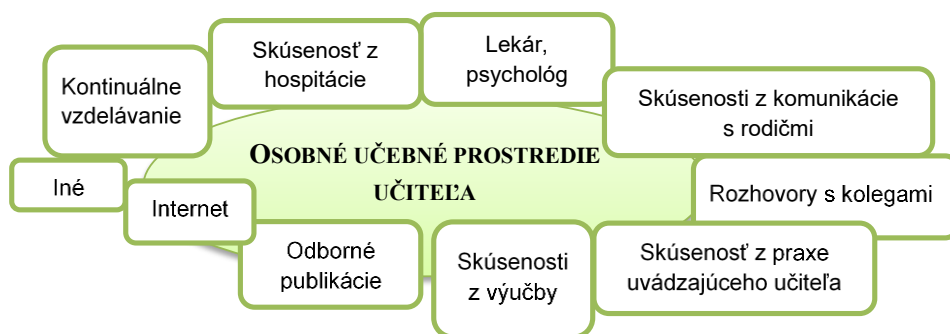
Individuálnu úroveň navrhujeme komplexnejšie rozpracovať najmä v oblasti **modelov podpory profesijného učenia** (prvé 3 body sa vzťahujú skôr k podpore integrity a k rozvoju osobnosti učiteľa). Podpora profesijného učenia predpokladá poznanie a porozumenie komplexnej životnej realite (vrátane nadobudnutých životných skúseností) jednotlivca a utvorenie predstavy o variantných podobách individuálneho a individualizovaného učebného priestoru jednotlivca (učiteľa).

Pre konkretizáciu predstavy individuálneho učebného rámca pokladáme za inšpiratívny koncept osobného učebného (vzdelávacieho) prostredia a metaforu učenia sa ako utvárania a pretvárania patchworku (porov. Ryberg, 2008).

Pozn.: Idea konceptu (Ryberg, 2008) je metaforicky podopretá predstavou učenia sa ako „patchworku“ (originálna „mozaika“ utvorená spájaním tkanín rôznej matérie, štruktúry, vzorov a farieb), pričom nejestvuje žiadna finálna podoba patchworku (učenie ako dynamický proces pokračuje, navyiac, s individuálnymi odlišnosťami aj vo voľbe zdrojov učenia). Autor skúmal spôsoby riešenia zadaného problému v skupine tínedžerov (13-16 rokov, t. j. obdobie, s ktorým sa môžu/nemusia viazať postformálne myšlienkové operácie). Autor si kladie otázky, kedy a prečo sa do individuálneho patchworku jednotlivca pripájajú/nepripájajú nové súčasti (myšlienky, pochádzajúce z rôznych učebných zdrojov, v skúmanej skupine tínedžerov zvlášť „network learning“,

t. j. elektronické zdroje učenia). Zistenia smerujú k zodpovedaniu otázky selekcie zdrojov učenia a spôsobov reorganizácie a reštrukturalizácie poznania, na základe výberu (vnímania), prijímania a spracúvania nových informácií.

Koncept teda počíta s kombináciou rôznych druhov učebnej podpory jednotlivca: vzdelávaním, prostredníctvom internetu, sociálnych sietí (Linked-In, You-tube), informálnym učením (rozhovory, riešenie problémov). Dospelý rozhoduje o voľbe súčastí jeho učebného prostredia a nesie zodpovednosť za riziká spojené s rôznou úrovňou kvality ich profesionálneho zabezpečenia (prítomnosť informačných technológií ako bežnej súčasť života, nemožno zamieňať s profesionálnou multimediálnou vzdelávacou podporou). Je zrejmé, že rôzne typy učebnej podpory (stimuly) podliehajú individuálne jedinečnému spracovaniu (o. i. danému kognitívnym a učebným štýlom samotného učiteľa). Kontinuálne vzdelávanie je jedným, individuálne rôzne významným zdrojom podpory učenia sa učiteľov. Osobný učebný priestor učiteľa je však podstatne širší (učenie sa prácou, pri práci, pre prácu i mimo práce s možným transferom do pracovného prostredia).



Obr. 4 Osobné učebné prostredie učiteľa

(autori s odvolaním sa na koncept Ryberga, 2008)

Ďalším impulzom je **podpora rozvoja andragogických kompetencií učiteľa**. Prečo nastoľujeme otázku andragogických kompetencií v profesijnom rozvoji učiteľov?

Učiteľ, ako nositeľ poznania, komunikujúci s rôznymi skupinami dospelých a súčasne – učiteľ ako učiaci sa dospelý, je v priebehu profesijnej dráhy konfrontovaný s požiadavkou edukačného vedenia dospelých (kolegov, rodičov, v manažérskej pozícii vedenie pracovného tímu). Rozvoj profesijných kompetencií učiteľov celený na *odborné (predmetové)* a *didaktické kompetencie (spravidla vzdelávaním)* predstavuje výsek „užitočných“ obsahov učenia a zúžené chápanie, že (seba)učenie učiteľa sa uskutočňuje len vzdelávaním.

**Andragogické kompetencie** predstavujú oproti užšiemu rámcu didaktických kompetencií rozšírenie o ďalšie predpoklady (androdidaktické, mentorské, koučovacie, organizačné), umožňujúce skvalitnenie profesionálnej podpory učenia sa učiteľov vo vzdelávaní a v každodennom pracovnom i mimopracovnom živote.

*Androdidaktické kompetencie* predstavujú súhrn kompetencií viazaných na vyučovací proces dospelých a jeho výsledky. Podstatou *metodických kompetencií*, ktoré ponímame ako súčasť jeho androdidaktickej kompetentnosti, je spôsobilosť systematicky plánovať, uplatňovať a hodnotiť postupy (metódy a metodiky) z hľadiska ich efektívnosti, ako aj spôsobilosť tvorivo re/modelovať metódy a metodiky uplatňované vo vzdelávaní – diferencovane aj vo vzťahu k rôznym vekovým skupinám

(učím deti, alebo kolegov?). V širšom zmysle zahŕňajú metodické kompetencie aj ďalšie kognitívne a metakognitívne spôsobilosti (spôsoby a postupy) reprezentované napr. spôsobom prijímania a spracúvania informácií, spôsobom riešenia problémov, variabilitou pracovných postupov, spôsobom časovej organizácie a pod. Širšie vymedzenie metodických kompetencií je teda chápané ako profesijne indiferentné.

*Mentorské a koučovacie kompetencie* predstavujú spôsobilosť viesť a podporovať *individuálne učenie dospelých*. Obsahové zložky andragogickej mentorskej a koučovacej činnosti spočívajú v prehlbovaní sebapoznania dospelých v oblasti kognície a metakognície (kvalita vnímania a pozornosti, pamäť, myslenie, predstavivosť, učebný štýl, sebaorganizácia v učení, rozhodujúce učebné motívy, postoj k učebným obsahom atď.). V kompetenčnom profile teda koučovancie a mentorské kompetencie umožňujú profesionálnu podporu autonómie dospelého v učení, t. j. podporu kompetencie učiť sa z rôznych zdrojov.

*Organizačné kompetencie* vyjadrujú spôsobilosť učiteľa *podporovať tímové a organizačné učenie* priamo, t. j. prostredníctvom vzdelávania, i nepriamo (učiteľ ako spolutvorca organizačnej kultúry).

Životné cesty učiacich sa dospelých, ich životné skúsenosti, ako aj aktuálne životné problémy dospelých sú spolurozhodujúce determinanty efektívnosti vzdelávania dospelých. Ak *obsahy a ciele vzdelávania* nie sú v súlade s *aktuálne dôležitými témami života dospelých*, efektívnosť vzdelávania je sporná. Jednou z možných príčin problému nízkej efektívnosti vzdelávania dospelých, vidíme v *nesúlade cieľov* organizácií, jednotlivcov a vzdelávacích inštitúcií.

## **Problém rozdielnosti pedagogického a andragogického ponímania aktérov učenia**

Vo vzťahu k učiteľskej profesii pokladáme za rozvíjateľné a skúmateľné viaceré problémové okruhy. Z nich vyberáme problém rozdielnosti pedagogického a andragogického ponímania – status roly dospelý (učiteľ) vs. dieťa a roly učiaci sa dospelý (učiteľ) vs. lektor/mentor/nadriadený/rodič.

Komunikáciu aktérov pracovného, ako aj vzdelávacieho a učebného procesu je možné interpretovať aj ako problém transakcií (porov, napr. Berne, 2013).

Pozn.: V zjednodušení: podľa konceptu Transakčnej analýzy vstupujú do interpersonálnej komunikácie tri zložky osobnosti – rodič (Superego, starostlivá i kárajúca autorita), dospelý (Ego, racionalita, „rozumnosť“) a dieťa (Id, emocionalita, „spontánnosť“). *Rovnobežné transakcie* predstavujú obojstranne vyhovujúcu komunikáciu, napr. pracovná tvorivá spolupráca v rovine dospelý-dospelý, *skrížené transakcie* vedú k problémom v komunikácii, ktorých príčinu si komunikujúci nevedomujú, napr. „rodičovské napomínanie“ môže spustiť reakciu „vzdorovitého dieťaťa“ (zákl. tézy Berneho psychoanalytického modelu porov. napr. Řičan, 2008.).

Profesia učiteľa, spätá s pedagogickým prostredím, formuje (potenciálne i deformuje) komunikačné modely, ktoré si učiteľ v priebehu profesijnej dráhy utvára. V profesii učiteľa je možné diferencovať z hľadiska aktérov procesov (výchovno-vzdelávacích, širších pracovných, učebných) dva rozdielne typy komunikácie:

- Pedagogický komunikačný rámec: rola *dospelý (učiteľ) vs. dieťa*
- Andragogický komunikačný rámec: rola učiaci sa dospelý (učiteľ) vs. iný dospelý, v rôznej miere tiež učiaci sa jednotlivec: kolega, nadriadený, lektor, rodič dieťaťa.

Dôsledkom rôznych druhov transakcií je obojstranne akceptovaná, zdarná komunikácia, alebo menej konštruktívna komunikácia, ako dôsledok skrížených transakcií. V uvedenom koncepte nachádzame vysvetlenia ne/efektívnosti komunikácie učiteľa v situáciách, ktoré nezodpovedajú vžitému (zvnútornenému) komunikačnému modelu (učím, vychovávam). Na základe kvalitatívneho skúmania v profesijne

heterogénnych skupinách vzdelávajúcich sa dospelých predpokladáme, že *učiteľ v pozícii účastníka vzdelávania* zaujíma nasledovné role:

1. **Účastník vzdelávania (učiteľ) ako žiak.** Znaky: odmietanie partnerskej komunikácie, odmietanie zodpovednosti, dôsledky asymetrickej komunikácie – obavy vysloviť názor, myliť sa, argumentovať atď. Dospelými „žiakmi“ je zo strany lektora vyžadované pevné vedenie až riadenie učenia, vyžadovaná býva trvalá podpora a kontrola v štúdiu (prejavy neistôt a obáv dospelého z „nesprávneho“ kroku).
2. **Účastník vzdelávania (učiteľ) ako študent.** Znaky: učebný štýl a učebné stratégie vychádzajú z predošlého stupňa štúdia, správanie dospelého účastníka zodpovedá role stredoškolského/vysokoškolského študenta. Jednotlivec nadviaže v bode, v ktorom vzdelávanie prerušil aj so zodpovedajúcimi znakmi, t. j. napr. kognitívnym i učebným štýlom a stratégiami. Výskyt stratégií vyhýbania a „Isti“ voči lektorovi je možné vysvetliť rôzne determinovanou neochotou dospelého zaujať zrelší postoj prevzatia zodpovednosti za výsledky učenia sa, naopak, dospelý sa vracia do vývojovo nižšej etapy a používa stratégie napr. vyhnutia sa – obídienia povinnosti, „vynachádzavosti“, ako splniť úlohu v súlade s požiadavkami, bez skutočnej iniciácie v riešení študijného problému a teda učenia sa. Akékoľvek vyhýbanie sa študijnej povinnosti je však v skupinách dospelých potrebné diferencovať, pretože početnosť rol (profesijná, rodinná, rola študenta) kladie na dospelého nároky, ktoré niekedy zrejme vedú aj k spoločensky viac či menej tolerovaným „riešeniam“. Príkladom je napr. viac či menej vedomé rozhodnutie dospelého učiť sa povrchovo (a po skúške „vypustiť“, t. j. zabudnúť). Skúmanie voľby hlbokého učebného štýlu, vyžadujúceho viac času i energie, nás viedlo k záveru o vzťahu *vzdelávacieho obsahu s predchádzajúcim životom* (porozumenie minulosti), *prítomným životom* a/alebo s predikciou *budúceho využitia obsahu* vzdelávania učiacim sa dospelým. Odhalenie príčin uvedeného správania môže napomôcť zaujatiu konštruktívneho riešenia v súlade s potrebami dospelého a s požiadavkami (zamestnávateľskej) ako aj vzdelávacej organizácie.
3. **Účastník vzdelávania (učiteľ) ako dospelý partner.** Znaky: transformovaný postoj – prevzatie roly dospelého účastníka. Rolu *účastníka ako dospelého partnera* chápeme ako zaujatie „transformovaného postoja“ k učeniu sa a k vzdelávaniu, s ochotou prevziať rolu dospelého v plnom rozsahu (Bontová, 2015b).

Čo je možné predpokladať, ak učiteľ vstupuje do role lektora, ako vzdelávateľa dospelých? Ak zvažujeme „roly“, ktoré zaujímajú lektori a účastníci vo vzdelávaní dospelých, so značným zjednodušením pozorujeme v skupinách rôzne profesijne orientovaných lektorov nasledovné tri kategórie „rolového správania“ lektora (tab. 2).

Tab. 2 Rolové správanie učiteľa, ako lektora vo vzťahu k dospelým (hypotetický model)

Typ/rola učiteľa ako lektora vo vzťahu k dospelým	Zámer (úmysel) lektora
1. Lektor „učiteľ/vychovávateľ“	formovať poznatky, poskytovať ich
2. Lektor ako tutor, mentor, poradca	
3. Lektor ako konzultant (partner)	umožniť transformáciu poznatkov

Zdroj: Bontová, 2015b

## Záver

Zámerom príspevku bolo prehĺbenie a rozšírenie jestvujúceho pedeutologického konceptu o inšpirácie, ktoré ponúka profesijná andragogika. Komplexnému nazeraniu

na akékoľvek povolanie, učiteľskú profesiu nevynímajúc, napomáha syntetizujúca, interdisciplinárne obohatená optika, ktorá umožňuje prekonať chápanie profesijného rozvoja zúžene, napr. ako problému kontinuálneho vzdelávania, s opomenutím spektra učebných procesov prebiehajúcich denne v pracovnom procese i mimo neho. Porozumenie niektorým interdisciplinárnym (nepedagogickým) koncepciám, môže byť impulzom k zmene zaužívaných, nie vždy uspokojujúco funkčných modelov podpory rozvoja učiteľov.

## Podakovanie

Štúdia je súčasťou riešenia grantu KEGA MŠVVaŠ SR č. 003UMB-4/2016: **Kariérny systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia v škole** na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

## Literatúra

- ARGYRIS, CH. 1990. *Overcoming organizational defense: facilitating organizational learning*. Boston : Allyn & Bacon, 1990. ISBN 0-205-12338-4.
- BENEŠ, M. 2014. *Andragogika*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.
- BERNE, E. 2013. *Co řeknete, až pozdravíte. Transakční analýza životních scénářů*. Praha : Portál, 2013. 448 s. ISBN 978-80-262-0486-2.
- BONTOVÁ, A. 2013a. *Profesionalizácia andragogických činností, alebo andragogické roly vo svete*. In *Kurikulum vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, 2013. ISBN 978-80-557-0605-4, s. 87-105.
- BONTOVÁ, A. 2013b. *Veková diverzita ako devíza pre medzigeneračné učenie*. Nepublikované.
- BONTOVÁ, A. 2015a. *Analýza vzdelávacích potrieb podnikových manažérov*. Banská Bystrica : Belianum, 2015. 120 s. ISBN 978-80-557-1032-7.
- BONTOVÁ, A. 2015b. *Andragogické kompetencie lektora*. In *Andragogický rozvoj lektora*. Banská Bystrica : Belianum, 2015. ISBN 978-80-557-1058-7, s. 85-112.
- HATÁR, C. – GROFČÍKOVÁ, S. 2005. *Ďalšie vzdelávanie učiteľov v centre záujmu andragogickej pedeutológie*. In *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská Univerzita, 2005. 198 s., s.67 – 70. ISBN 80-7040-789-1.
- JANÍK, T. – NAJVAR, P. – JIREČEK, M et all. 2013. *Výskum školního vzdelávání: poznatky a výzvy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 112 s. ISBN 978-80-210-6689-2.
- KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8045-352-7.
- KAPLAN, R. S. – NORTON, D. P. 2001. *The strategy-focused organization*. In *Strategy and Leadership* [online]. 2001, [cit. 2015-08-10]. Dostupné na internete: <<http://www.businessstraining.com.mx/egaii/docs/The%20Strategy%20Focused%20Organization.pdf>>.
- KAPLAN, R. S. – NORTON, D. P. 2006. *How to implement a new strategy without disrupting your organization*. In *Harvard business review* [online]. 2006, [cit. 2015-08-10]. Dostupné na internete: <[http://www.mmt3000.dk/Upload/G13%20SUPPKaplan\\_Norton2006HBR.pdf](http://www.mmt3000.dk/Upload/G13%20SUPPKaplan_Norton2006HBR.pdf)>.
- KOLÁŘ, Z. a kol. 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2012. 192s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOSOVÁ, B. 2007. *Andragogický pohľad na vzdelávanie a učenia sa učiteľov*. In *Orbis scholae*, 2007. roč.1, č. 3, s. 5-12. ISSN 1802-4637.
- KOSOVÁ, B. – KASÁČOVÁ, B. 2007. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. B. Bystrica: PF UMB, 2007. 162 s. ISBN 978-80-8083-525-5.

- Pedagogická encyklopédia Slovenska*. 2. zväzok. 1985. Bratislava: Veda, 1985.
- KRYSTOŇ, M. (ed.) 2013. *Kurikulum vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Belianum, 2013, 308 s. ISBN 978-80-557-0605-4.
- MEZIROU, J. 1997. Transformative learning: Theory to practice. In *New directions for adult and continuing education* [online]. 1997, vol. 74 [cit. 2014-12-03]. Dostupné na internete: <<http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/transformativ-learning-meziro-1997.pdf>>.
- MEZIROU, J. 2006. An overview on transformative learning. In *Lifelong learning: Concepts and contexts* [online]. 2006 [cit. 2014-12-03] Dostupné na internete: <<http://www.pgce.soton.ac.uk/IT/Learning/Theories/ContemporaryTheoriesofLearning%20Learning%20theorists%20in%20their%20own%20words%20-%20Knud%20Illeris.pdf>>.
- PAVLOV, I. 2014. *Kurikulum učiteľskej andragogiky*. Prešov: Škola plus s.r.o., 2014, 158 s. ISBN 978-80-89510-08-5.
- PAVLOV, I. 2015. Učiteľská andragogika a jej kurikulum. In *Vzdelávatelia dospelých a ich andragogické pôsobenie*. Banská Bystrica : Belianum, 2015. ISBN 978-80-557-1008-2, s. 95-112.
- PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. – VETEŠKA, J. 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRŮCHA, J. 2014. *Andragogický výzkum*. Praha : Grada Publishing, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2000. *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava : Inštitút pre verejnú správu, 2000. 125 s. ISBN 80-968308-2-1.
- PRUSÁKOVÁ, V. – SCHUBERT, M. – BONTOVÁ, A. 2014. *Kurikulárne trendy vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2014. 125 s., ISBN 978-80-557-0840-9.
- RYBERG, T. 2008. The Metaphor of Patchworking as a Viable Concept in Developing Networked Learning. In *Proceedings of the Sixth International Conference on Networked Learning 2008*. (pp. 624-631). Lancaster University. [Online]. [cit. 4. 7. 2016]. Dostupné na internete: [http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Ryberg\\_624-631.pdf](http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Ryberg_624-631.pdf)
- ŘÍČAN, P. 2008. *Psychologie*. Praha : Portál, 2008. 296 s. ISBN 978-80-7367-406-9.
- Sedláček, M. – Pol, M. – Hloušková, L. – Lazarová, B. – Novotný, P. 2012. Organizační učení v realitě života školy: impulzy, témata, strategie řízení. In *Studia paedagogica*. [Online]. 2012, roč. 17, č. 2 [cit. 4. 10. 2015]. Dostupné na internete: <[www.phil.muni.cz/journals/sp](http://www.phil.muni.cz/journals/sp)>. ISSN 2336-4521.
- SENGE, P. 1991. *The fifth discipline. The art and practise of the learning organization*. [online]. [cit. 2015-10-03] Dostupné na internete: <<http://generative.edb.utexas.edu/classes/knl2008Version1.0/KnLReadings/45senge1990.pdf>>.
- SENGE, P. M. 2007. *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. Praha : Management Press, s.r.o., 2007. 439 s. ISBN 978-80-7261-162-1.
- Zákon NR SR č. 422/2015 Z. z. o uznávaní dokladov o vzdelaní a o uznávaní odborných kvalifikácií a zmene a doplnení niektorých zákonov. [Online]. [cit. 13. 8. 2016]. Dostupné na internete: [https://www.minedu.sk/data/files/5616\\_zakon-o-uznavani-dokladov-o-vzdelani-a-odbornych-kvalifikacii.pdf](https://www.minedu.sk/data/files/5616_zakon-o-uznavani-dokladov-o-vzdelani-a-odbornych-kvalifikacii.pdf)

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

### **Adresy autorov**

#### **Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.**

Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici  
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica  
ivan.pavlov@umb.sk

#### **PhDr. Andrea Bontová, PhD.**

Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici  
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica  
andrea.bontova@umb.sk