

Možné inovácie v profesijnom rozvoji učiteľov

Andrea Kubalíková

Katedra pedagogických štúdií FHV ŽU, Žilina, Slovensko

***Anotácia:** Možné inovácie v profesijnom rozvoji učiteľov. Príspevok poukazuje na možné inovácie v systéme ďalšieho vzdelávania učiteľov s rešpektovaním andragogických aspektov, ktoré vychádzajú z edukácie dospelých a na ktoré sa sústreďuje pozornosť mnohých zahraničných štúdií o profesijnom rozvoji učiteľov. Na základe analýzy vybraných odborných štúdií a skúseností autorky z realizácie medzinárodnej projektovo-výskumnej štúdie komparuje viaceré prístupy, teoretických koncepcií a modulov, ktoré sa zameriavajú na oblasť profesijného rozvoja učiteľov a ich kontinuálneho vzdelávania.*

PEDAGOGIKA.SK, 2015, ročník 6, č. 1: 7-23

***KLúčové slová:** pedeutológia; andragogický a epistemologický prístup k vzdelávaniu učiteľov; profesijný rozvoj pedagóga*

***The Possible Innovations in the Teacher Professional Development. Abstract:** The contribution underlines the potential innovation in post-initial teacher training with respect andragogical aspects that are based on the education of adults and that is focused the attention of many foreign studies on the professional development of teachers. Based on an analysis of selected studies and professional experience of the author's cooperating international design-research study compares several approaches, theoretical concepts and modules that focus on the area of lifelong teacher education and their professional development.*

PEDAGOGIKA.SK, 2015, Vol. 6 (No. 1: 7-23)

***Key words:** teacher professional development; andragogical and epistemological approach to post-initial teacher education*

Úvod

V našom príspevku sa zameriame na oblasť profesijného rozvoja učiteľov¹, ktorá sa v rámci ich profesijnej dráhy dotýka ich pôsobenia v edukačnom prostredí po skončení pregraduálneho štúdia. Významným podnetom pre spracovanie tejto témy bola naša dvojročná aktívna participácia na

¹ V celom príspevku používame generalizujúci pojem „učiteľ“ a označujeme ním viaceré kategórie pedagogických zamestnancov (majstrov odbornej výchovy, pedagogických asistentov, vychovávateľov a pod.). Samozrejme v profesijnom zákone (v zákone o pedagogických a odborných zamestnancoch č. 317/2009 Z. z.) počítame aj s kategóriami odborných zamestnancov školstva. V príspevku používame pojem učiteľ v mužskom rode, aj keď, samozrejme, myslíme tým aj na učiteľky – ženy.

medzinárodnom výskumnom a mobilitnom európskom projekte Leonardo da Vinci – PaCTT (*Partnerships around Continuous Teacher Training, 2011 – 2013*). Partnermi tohto typu spolupráce boli okrem pedagógov Žilinskej univerzity aj učitelia, vedeckovýskumní pracovníci a členovia ministerstiev na Birmingham City University (UK-ENG), Paris Chambers of Commerce (FR), National Institute for Training and Career Development in Education (BG), University of Beira Interior (PT), Capa Anatolian Teacher Training High School (TR). Finálnym produktom medzinárodnej projektovo-výskumnej štúdie bolo vytvorenie pracovného nástroja efektívneho modelu kontinuálneho vzdelávania učiteľov, ktorý sa snaží rešpektovať špecifiká jednotlivých európskych krajín. Hlavným manažérom a koordinátorom projektu bola univerzita v Birminghame, pedagógovia ktorej majú nielen dlhoročné skúsenosti s kontinuálnym vzdelávaním učiteľov, ale patria aj medzi lídrov v tomto segmente edukácie v Európe.

Táto projektová kooperácia, v ktorej sme sa snažili „načúvať“ nielen slovenským učiteľom, ich postojom k vzdelávaniu či pedagogickým skúsenostiam, potvrdzujú fakt, že v súčasnosti nastavený proces kontinuálneho vzdelávania učiteľov na Slovensku, jeho formy a metódy sú formálne a nereagujú na edukačné potreby a požiadavky našich učiteľov. Opakovane sa prejavuje „rezistencia učiteľov“ (Lazarová, 2006, s. 87) či „rezervovaný postoj učiteľov“ (Beran, Mareš, 2007, s. 115) voči umelo nastavenému systému kariérneho rastu na základe „zbierania“ kreditov, ktoré učiteľ získava svojou často pasívnou účasťou na vzdelávacích programoch, kurzoch či prednáškach, v rámci svojej vlastnej dovolenky a po finančnom uhradení z vlastných zdrojov. Naším cieľom v rámci tohto príspevku je preto ponúknuť istý inovatívny pohľad na možnosti profesijného rozvoja učiteľov² na základe analýzy a komparácie vybraných prístupov a modelov profesijného rozvoja učiteľov prezentovaných v európskych štúdiách a publikovaných organizáciou IPDA (*International Professional Development Association*)³. Pre odbornú

² V oblasti profesijného rozvoja učiteľov a v rámci problematiky ich vzdelávania a učenia sa uvádzajú nasledujúce pojmy: starší pojem „*in – service education*“ (ďalšie vzdelávanie) sa nahradil novším pojmom: CPD – „*Continuous Professional Development*“ (kontinuálny profesijný rozvoj), alebo „*Professional Teacher Development*“, post – ITT – „*post – Initial Teacher Training*“ (vzdelávanie po ukončení iniciačného /graduálneho/ vzdelávania). Kontinuálne vzdelávanie ako súčasť profesijného rozvoja učiteľov sa teda vzťahuje na postiniciačnú časť celoživotného vzdelávania. V rámci odbornej literatúry, najmä britských a austrálskych zdrojov (uvádzame ich v zozname literatúry), sa pre vymedzenie celoživotného vzdelávania najčastejšie používa termín „*lifelong education*“.

³ Britská spoločnosť IPDA *International Professional Development Association*, www.ipda.org.uk) je jednou z významných organizácií pre usmernenie a inováciu

komunitu zaoberajúcu sa profesijným rozvojom učiteľov interpretujeme vybrané zistenia z realizovaného projektu PaCTT v sumarizujúcom prehľade téz.

1 Komparácia teoretických východísk profesijného rozvoja učiteľov a modelov učenia sa⁴ učiteľov na Slovensku a vo vybraných európskych krajinách

Na Slovensku kariérny systém pre pedagogických a odborných zamestnancov školstva prešiel pred piatimi rokmi výraznými koncepčnými zmenami. Zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch⁵ (č. 317/2009 Z. z.), nazývaný aj ako profesijný zákon, okrem iného legislatívne definuje *profesijný rozvoj učiteľa ako súčasť jeho kariérneho systému* a finančného odmeňovania. Profesijný rozvoj učiteľa má byť uskutočňovaný prostredníctvom *kontinuálneho vzdelávania, sebvzdelávania a tvorivých aktivít súvisiacich s výkonom pedagogickej a odbornej činnosti* (podľa § 25 ods. 2). Teda profesijný rozvoj učiteľov vnímame ako súbor aktivít vedúcich k zdokonaľovaniu výkonu profesie učiteľa (až po jeho vstupe do profesie) a ku skvalitňovaniu výsledkov učenia sa žiakov (Starý, K. et. al., 2012, s. 12). Zahrňuje v sebe tri dimenzie: a) kontinuálne vzdelávanie učiteľov ako formálnu (inštitucionálnu) dimenziu; b) vzájomný odborný diskurz medzi pedagógmi

kontinuálneho vzdelávania v Európe a venuje sa ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov. História tejto organizácie je možné sledovať od roku 2008, v ktorom z britských národných a regionálnych asociácií pre kontinuálny profesijný rozvoj učiteľov (CPD – *Continuous Professional Development*) vznikla aj táto odborná spoločnosť. Jej cieľom je podporovať, rozvíjať a presadzovať efektívne postupy a koncepcie pre profesijný rozvoj pedagógov, poskytnúť priestor pre inovácie a skúsenosti odborníkov, ktorí sa tejto oblasti venujú. Karentovaným časopisom „*Professional Development in Education*“ sa IPDA snaží o disemináciu výskumných zistení, metodologických postupov a odporúčaní v rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov.

⁴ V podnadvise príspevku zámerne používame pojem „učenie sa“ učiteľa (angl. *learning*). Učiteľ, ktorý je v procese kontinuálneho vzdelávania, nemusí byť zároveň aj v procese učenia sa. Vychádzame tak aj z konceptu učiteľa, ktorý by mal byť súčasťou školy ako „učiacej sa“ organizácie, ktorá podporuje vzájomnú závislosť svojich členov. Takáto škola sa definuje ako „miesto, kde ľudia majú priestor pre zlepšovanie svojich schopností dosahovať požadované výsledky, kde je podporované flexibilné a systémové myslenie, kde sa učelia učia a pracujú spoločne“ (Pol, M., 2007; Senge, P., 2007).

⁵ Pod pojmom „pedagogický zamestnanec“ alebo „pedagóg“ nerozumieme len profesijnú kategóriu učiteľa, ale aj vychovávateľa, pedagogického asistenta, zahraničného lektora, majstra v odbornom vzdelávaní a pod. (§ 12). Pod pojmom „odborný zamestnanec“ rozumieme kategóriu školského psychológa, špeciálneho pedagóga, školského logopéda a pod. (§ 19).

ako neformálnu (neinštitucionálnu) dimenziu; c) sebvzdelávanie, samoštúdium učiteľa ako informálnu dimenziu profesijného rozvoja (Pavlov, I., 2013, s. 18). V rámci formálnej (inštitucionálnej) dimenzie profesijného rozvoja má učiteľ možnosti využívať ponuku akreditovaných vzdelávacích inštitúcií, ktoré formou prednášok, kurzov, „jednodňových“ školení, s často epizodickým charakterom, poskytnú učiteľom certifikáty o ich absolvovaní, a tým aj istý počet kreditov. Kariérna cesta učiteľa je tak cestou získavania kreditov (Cabanová, V., 2014).

V slovenskom odbornom prostredí vysvetľujeme profesijný rozvoj učiteľa skôr cez koncept pedagogiky a cez teóriu učiteľskej profesie, ktorú označujeme ako pedeutológia. Jej obsah je vytváraný interdisciplinárnym poňatím cez pedagogiku, školský manažment, psychológiu, politológiu a sociológiu (Pavlov, 2013, s. 6-7). Zvýrazňuje sa tak tradícia transmisívneho prístupu bez konštruktívnej sebareflexie učiteľa, ktorá by mala byť východiskom pre efektívnejší koncept učenia sa učiteľa. Uvedené koncepty stavajú učiteľa a determinujú jeho proces učenia sa v pozícii žiaka, nie v pozícii dospelého. V tejto súvislosti sa v štúdiách integruje inovatívnejší pojem „komunikatívne učenie sa“ („*communicative learning*“, Mezirow, 1997, s. 6) alebo „organizačné učenie sa“ (Lazarová a kol., 2012, s. 147, Sedláček a kol., 2012, s. 29).

V rámci profesijného zákona sa nevymedzuje a ani bližšie nešpecifikuje profesijná rola vzdelávateľa/edukátora učiteľov (v slovenskej terminológii lektora), teda toho, kto môže či má profesijné kompetencie „učiť“, resp. vyučovať učiteľov. V komparácii s niektorými zahraničnými zdrojmi (Hamilton, 2013; Hudson, 2013; Ulvik, 2013; Langdon, 2014) nás preto ani neprekvapuje, že v legislatívne ukotvenej koncepcii profesijného rozvoja učiteľov sa nevymedzujú profesijné pozície a roly typické pre vzdelávanie dospelých: mentor, kouč, supervízor, supervízna podpora učiteľov, manažér vzdelávania, peer-učiteľ, tímová spolupráca a pod. Vzdelávanie a učenie sa slovenských učiteľov nevnímame teda v intenciách andragogiky, hoci profesorka Kosová viackrát vo svojich odborných príspevkoch (2007a, 2007b, 2011a, 2011b) vyjadrila názor, že „práve väčší prienik andragogiky, najmä do pedeutológie, ako teórie učiteľskej profesie, by mohol v ďalšom vzdelávaní učiteľov priniesť zásadné koncepčné zmeny“.

Na základe prehľadu vybraných európskych odborných štúdií a našich skúseností zo spomínaného projektu môžeme potvrdiť fakt, že vzdelávanie učiteľov v zahraničí je zakotvené v koncepcii vzdelávania dospelých. V interpretáciách mechanizmov procesu učenia sa učiteľov do popredia vystupuje najmä koncept sociokognitívnych teórií, ktoré na rozdiel od sociálnych a kognitívropsychologických teórií kladú dôraz na zásadnú úlohu sociálnej interakcie v mechanizme učenia sa. Zdôrazňujú sa najmä kultúrne a sociálne podmienky učebného procesu (Lave, Wenger, 1991; Wenger, 2009) a kľúčo-

vými pojmami tohto konceptu sú situačné učenie sa („*situated learning*“) v profesijných (nielen učiteľských) komunitách, etablovanie komunit „praxe“. („*communities of practice*“) s charakteristickým aparátom „*workplace learning*“ (Illeris, 2003, s. 169; Illeris, 2004, s. 431).

V predchádzajúcej časti príspevku sme naznačili, že súčasná koncepcia profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku je vnímaná pedagogickou paradigmou, ktorá fixuje transmisívne prístupy a zamedzuje inklúziu transformatívnych prístupov. Koncepčný prístup k profesijnému rozvoju učiteľov na Slovensku ukazuje, že vzdelávacie stratégie a formy „ušíť“ pre učiteľa, ktorý ostáva v pozícii žiaka, bez adekvátnej mentorskej podpory, sú prežitkom. V ďalšom období považujeme preto za kľúčové pre vzdelávaciu politiku štátu, práve hľadanie tých správnych a efektívnych ciest zvyšovania kvality procesov a výsledkov nielen kontinuálneho vzdelávania učiteľov, ale aj samotnej prípravy na výkon učiteľskej profesie.

1.1 Pedagogika – andragogika – heutagogika v profesijnom rozvoji učiteľov

Súčasnú mapovanie možností a stratégií profesijného rozvoja učiteľov ide ešte ďalej a čoraz častejšie sa najmä v austrálskych a britských zahraničných zdrojoch (uvádzame ich v zozname literatúry) v súvislosti s týmto procesom spomína pojem „heutagogika“ (*heutagogy*). Za primárnych autorov tohto pojmu sa uvádzajú univerzitní akademici Stewart Hase a Chris Kenyon. Niektoré základné princípy heutagogiky (grécky pôvod slova) popisuje obrázok č. 1.

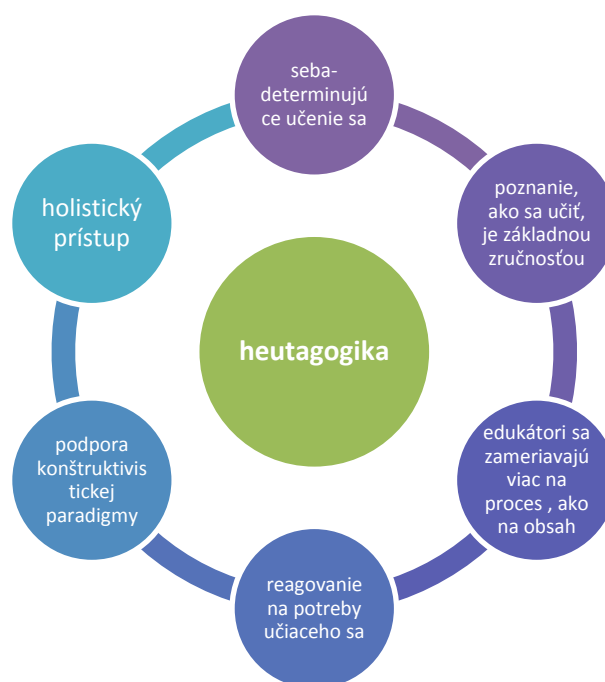
Podľa spomínaných zakladateľov heutagogiky je proces vzdelávania a učenia sa determinovaný samotným jednotlivcom (Hase, S., Kenyon, Ch., 2007, s. 112-113; Hase, S., Kenyon, C., 2001). Uprednostňuje sebariadené a kolaboratívne vzdelávanie, ktoré spolu s adaptívnymi systémami zabezpečí individualizované vzdelávanie sa v personalizovanom vzdelávacom prostredí, presne reagujúcom na aktuálne potreby učiaceho sa (Fedorko, 2013, s. 82).

Tabuľka č. 1: Komparácia vybraných prvkov pedagogickej, andragogickej a heutagogickej teórie a naznačenie ich kontinuity podľa Hase, S., 2013, preložené autorkou príspevku.

	PEDAGOGIKA	ANDRAGOGIKA	HEUTAGOGIKA
kontrola vzdelávania	učiteľom	učiteľom/učiacim sa	učiacim sa
vzdelávací sektor	školy	vzdelávanie dospelých	postiniciačné vzdelávanie
kognitívna úroveň	kognícia	metakognícia	epistemológia
štruktúrovanie vedomostí	pochopením obsahu predmetu	procesom konsenzu	konštruovaním vedomostí

Ak by sme mali sumarizovať prístup pedagogiky, andragogiky a heutagogiky k profesijnému vzdelávaniu učiteľov, tak by sme ho schematicky (tab. č. 1) vymedzili a aj komparovali cez štyri premenné: kto je tým subjektom, kto v danej paradigme hodnotí/riadi proces vzdelávania, v akom prostredí a v akej kognitívnej dimenzii pedagogiky, andragogiky a heutagogiky vzdelávanie prebieha, čo tvorí podstatu v procese učenia sa ako kvantitatívnej a kvalitatívnej zmene v štruktúre vedomostí jednotlivca.

Obrázok č. 1: Vybrané princípy heutagogiky a kľúčové slová tohto holistického prístupu v koncepcii celoživotného vzdelávania (nielen) učiteľov (zdroj: Hase, S., Kenyon, Ch., 2007; upravené podľa McAuliffe, M. et al., 2009; preložené autorkou príspevku)



V rámci modelov kontinuálneho vzdelávania učiteľov sa často heutagogika spája s prístupom akčného výskumu (*action research*). Pojem akčný výskum je v anglosaskej literatúre v koncepcii ďalšieho vzdelávania učiteľov pomerne bežným. Ako naznačuje tabuľka 2, akčný výskum je realizovaný učiteľmi v školách a stotožňuje sa s otázkami: „Čo sa stane, ak urobím nejakú zmenu?“; „Ako to môžem urobiť inak?“; „Čo sa žiaci skutočne učia?“; „Ako je to dôležité?“; „Čo sa učím ja ako učiteľ?“...

Tabuľka č. 2: **Sumarizácia niektorých rozdielov medzi „tradičným“ (akademickým) výskumom a akčným výskumom** (in Bílek, Kubalíková, 2006, s. 239)

	"tradičný" výskum	akčný výskum
cieľ	závery	rozhodnutie
obsah	teória	prax
kritérium	pravdivosť	použitelnosť

Podľa Nezvalovej (2003, in Bendl, 2011, s. 90-91) akčný výskum napomáha k profesionálnemu rastu učiteľov a prostredníctvom toho, ako sa učители učia zo svojej praxe, posilňuje sa ich profesijná autonómia. Gavora (2007, s. 127) v rámci analýzy vzťahu dvoch diskurzívnych komunit – vedcov a učiteľov potvrdzuje, že akčný výskum je „praktický výskum šitý na mieru konkrétnej triedy a školy. Je to výskum, ktorý vzniká tam, kam sa jeho výsledky vrátia – k učiteľovi a škole.“ Autor uvádza aj námety, na ktoré učiteľ hľadá odpoveď a ktoré sa vynárajú v praxi školy: adaptácia kurikula (školských vzdelávacích programov, tematických výchovno-vzdelávacích plánov a pod.) a jeho overovanie, nové spôsoby hodnotenia žiakov, účinnosť riešenia disciplinárnych problémov, hodnotenie efektívnosti vyučovacích postupov a učebníc, komunikácie s rodičmi atď.

Podstatou akčného výskumu je tiež pochopenie idey, že porozumenie princípov, pojmov pedagogickej profesie sa vyvíja, konštruuje a rekonštruuje v *praktickej činnosti* učiteľa. Teda pojmy a vedomosti sú len nástroje, ich možnosti spoznáme až vtedy, keď ich určitý čas aj prakticky využívame (Kalhous, Obst, 2008, s. 166; viac Bertrand, 1998: teória sociokognitívneho konštruktivismu).

Učители, podieľajúci sa na akčnom výskume, informácie zhromažďujú, pozorujú, kladú si otázky, vymieňajú si názory a vyhodnocujú výsledky. Pedagógovia reflektujú svoju vlastnú činnosť a hľadajú možnosti pre skvalitnenie učenia sa a vyučovania, práce so žiakmi a študentmi. O svoje poznatky, skúsenosti a výsledky sa môžu podeliť s ostatnými učiteľmi. Podstatným konceptom je tiež „explorácia“, v rámci ktorej si učiteľ sám volí isté pedagogické situácie, v ktorých aplikuje osvojené zručnosti, vie sám reflektovať, rozpoznať a formulovať istý problém a následne ho riešiť. Túto reflexiu by sme mohli priblížiť k „reflexii v praxi“ (Minářiková a Janík, 2012, s. 187), ktorej špecifikom je práve táto akčná prítomnosť, ktorá môže zmeniť danú pedagogickú situáciu tým, že učiteľ využíva tzv. „myslenie za pochodu“.

Cieľom akčného výskumu s charakterom cyklických intervencií vo vzťahu k učiteľovi je zvýšiť jeho profesionalitu, rozvíjať jeho pedagogické myslenie a praktické zručnosti, skvalitniť jeho rozhodovacie procesy, posilniť jeho sebahodnotenie, zvýšiť jeho sebavedomie a zodpovednosť.

1.2 Model akčného prístupu

Východiskom pre aplikáciu východísk akčného výskumu do „akčného modelu“ profesijného rozvoja učiteľov (*the action research model/the practice-based research model/the classroom research model*) je podľa Kennedyovej (2005, s. 248) analýza a aplikácia dvoch divergentných prístupov k vzdelávaniu: transmisívneho a transformatívneho. Odlišujú sa od seba najmä úrovňou autonómie a angažovanosti samotného učiteľa v jeho profesijnom raste. Transmisívny pohľad na funkciu ďalšieho vzdelávania učiteľa je tradičnou koncepciou prenosu hotových konceptov toho, kto „vie“, tomu, kto „nevie“, aktivita samotného učiteľa v tomto prístupe je minimálna, poznatky sú osvojované bez akéhokoľvek kontextu. Často formy a metódy ďalšieho vzdelávania prebiehajú mimo kultúru a prostredie danej školy, v ktorej učiteľ pôsobí, teda nenapĺňajú sociokognitívny koncept teórie kontextualizovaného učenia sa⁶ (ide o tzv. „*off-school*“, „*off-set*“ formy vzdelávania). Transformatívnosť je súhrnným označením pre postoje učiteľa⁷, ktorý považuje svoj profesijný rast za vitálnu hodnotu, je prirodzenou súčasťou jeho sebareflexie. Transformatívny prístup je integrovaný do sebakonceptualizácie učiteľa a chápania jeho sociálnej roly. Koncepcia transformatívneho prístupu je konkretizovaná v už spomínanom modeli akčného výskumu.

Sumárne teda transmisívna koncepcia funkcií kontinuálneho vzdelávania učiteľov je založená na myšlienke: „učiteľ je rozvíjaný“ (*the teacher who is developed*), transformatívny prístup rázi ideu: „učiteľ sa rozvíja, pretože to sám chce“ (*the teacher who develops*). Ako uvádza Macková (2013, s. 134) osobnosť učiteľa s rozvinutým silným pocitom vnímanej profesijnej zdatnosti (*self-efficacy*) zvyšuje, prirodzene, samotný výkon, ako aj celkovú psychickú pohodu“. Kennedyová uvádza ešte tranzitný prístup, ktorý je prepojením transmisívneho a transformatívneho. Taylor, (2012, s. 3) tvrdí, že to, či profesijný rast učiteľa napĺňa transmisívnu, či transformatívnu paradigmu, závisí od odpovede samotného učiteľa. Táto odpoveď môže byť aktívna alebo pasívna. Aktívnu individuálnou či skupinovú odpoveďou sa môže premeniť

⁶ V rámci teórie situovaného (kontextualizovaného) učenia sa (Lave 1998: „Cognition into Practice“, „Socially shared Cognition“ in Bertrand, 1998, s. 136-139) sa tvrdí, že poznanie je vo svojej podstate produktom sociálnych a kultúrnych činností. Je nástrojom, ktorý podstatne závisí na činnosti a kultúre, a teda ako nástroj sa má aj používať. V tejto súvislosti sa v rámci tejto sociokognitívnej teórie používa aj pojem „kognitívne učňovstvo“ (učeň: learner – učiteľ) – majster: (kognitívny inštruktor – edukátor učiteľa). Učiteľ pracuje na svojom profesijnom raste a učí v reálnych situáciách (situáciách každodenného života), kde sú znalosti kontextualizované, včlenené do skutočnosti, sú skutočnými konceptuálnymi nástrojmi. Učí sa s inými a delí sa o svoje poznatky, problémy a objavy vo svojej profesijnej komunite, kolektíve.

⁷ Pri definovaní postoja učiteľa k svojmu profesijnému rozvoju vychádzame z trojzložkového sociálno-psychologického modelu vnútornej štruktúry postoja. Ten predpokladá existenciu zložky kognitívnej, afektívnej a behaviorálnej (Kalhous, Obst, 2002, s. 194).

či pretvoriť (transformovať) aj transmisívny pohľad na ciele a účel kontinuálneho profesijného rastu učiteľov. Uvedené pohľady sú teda prioritné pre vymedzenie modelov kontinuálneho profesijného rozvoja učiteľov, ktoré sa analyzujú najmä v britských odborných zdrojoch.

1.3 Štandardizovaný model

V rámci obsahu tohto príspevku uvedieme konkretizáciu už spomínaného transmisívneho prístupu v rozvíjaní profesijnej dráhy učiteľa v podobe stručnej charakteristiky ďalšieho modelu profesijného rozvoja učiteľov: školiaceho modelu, resp. štandardizovaného modelu (*the training model/the standards-based model*). Ako uvádza Fraserová a Kennedyová (2007, s. 159), typickým znakom tohto modelu je štandardizácia profesijného rozvoja učiteľov, napĺňanie profesijných štandardov bez prepojenia so vzdelávacími potrebami učiteľov, či so sociokultúrnym kontextom škôl. Naplnením cieľov tohto modelu vzdelávania učiteľov sa očakáva pozitívny dopad na zvýšenie kvality ich výučby v triedach, či študijných výsledkov žiakov. Avšak „normatívnosť daného modelu (cez štandardy) vyvoláva u učiteľov rezistenciu k vlastnému profesijnému rozvoju a nedostatok rešpektu“ (Smyth, 1991 in Taylor, 2012, s. 5). Príznačná je pasivita učiteľov, nízka angažovanosť pre zmenu v prístupe k ďalšiemu vzdelávaniu, zatienenie proaktívnosti v rámci identifikácie vlastných vzdelávacích potrieb učiteľa na jeho ceste profesijného rozvoja. Tento model podľa Průchu (2002, s. 409, s. 415) vedie k uniformnému typu učiteľa, potláča sa jeho individualita. Nie je totiž preukázané, že existuje korelácia medzi pozitívnym efektom dosiahnutých profesijných štandardov učiteľov a zlepšením vzdelávacích výsledkov žiakov. Je náročné dokázať, že učitelia, ktorí už splnili požiadavky štandardov, vyučujú efektívnejšie ako učitelia „neštandardizovaní“. Podobne Kaščák a Pupala (2012, s. 147-156) ponúkajú diskurzívny pohľad na štandardizáciu učiteľstva.

1.4 Model učiteľských komunit

Isté prepojenie medzi transmisívnym a transformatívnym pohľadom na proces profesijného rastu učiteľov ponúka model profesijnej komunity/komunity praxe (*the community of practice model*). Táto koncepcia je založená na spomínanej teórii sociálneho učenia sa a teórii kontextualizovaného učenia sa, kde vzdelávanie a učenie sa chápe ako stimulácia sociálnych situácií. Pojem komunita má u mnohých autorov tendenciu transformácie do konceptu „siete“, teda ako siete medziosobných vzťahov jednotlivcov, ktorý sa používa v súvislosti so školou ako učiacou sa organizáciou (*learning networks*). Podľa Segiovanniho (1994, in Lazarová, Pol, 2012, s. 156) je komunita sociálnou organizáciou, ktorá spočíva vo vzťahoch spolupráce medzi ľuďmi, ktorí majú

rovnaké ciele a kde život školy je organizovaný spôsobom, ktorý posilňuje pozitívne vzťahy medzi jej členmi. Jadrom fungujúcej komunity je permanentná osobná investícia, dôvera, rešpekt a vzájomná závislosť, zdôraznenie tlaku na profesionalizáciu učiteľov. Lazarová a Pol (2012, s. 157) hovoria o tzv. komunitách profesijného učenia sa (*professional learning communities*) v súvislosti s popisovaním školy ako učiacej sa organizácie a učiacej sa komunity.

Významným vlastníctvom profesijných komunit, ak v nich žijeme, pôsobíme a absorbujeme ich kultúru, sú isté nástroje, pojmy, zručnosti, ktoré sa označujú ako „*tacit knowledge*“ (implicitné poznatky), ktoré sú veľmi dôležité pre zvládnutie náročnejších profesijných zručností. Dajú sa získať jedine legitímnou participáciou v daných komunitách, teda aktívnym zvládnutím istých činností vedľa skúsených odborníkov a aj spolu s nimi. Avšak, ako uvádza aj kvalitatívna odborná štúdia z prostredia Ústavu pedagogických vied MU v Brne⁸, toto osvojovanie si istých zručností a rozširovanie vedomostí s prepojením na prax nemá byť len „kopírovaním vzorov iných učiteľov“, skôr *podporou na hľadanie vlastnej cesty poskytnutím opory*, či pobádaním na experimentovanie, na prácu na vytváranie svojej vlastnej identity učiteľa, aby sme tak najmä u začínajúcich učiteľov (v prvých piatich rokoch praxe) zabránili vzniku „efektu lietajúcich dverí“⁹.

Pol (2007, s. 32) na vyjadrenie podstaty komunit využíva pojem „pospolitosť“, „škola ako pospolitosť“, v ktorej ide o výrazný posun vnímania školy ako organizácie alebo inštitúcie. V škole ako organizácii sú vzťahy ľudí vytvárané formálne inými ľuďmi a sú kodifikované v systéme hierarchií, rolí a k očakávaniam vzťahujúcim sa k roliam. Komunity sa viac spoliehajú na hodnoty, účely, normy, kolegiálnu vzájomnú závislosť, spoločné názory. Výrazne nastáva posun od vnímania „ja“ ako učiteľ k „my“ ako učiteľia.

V sociálnom kontexte profesijnej komunity sa zvyšuje účinnosť učenia sa jej členov tým, že väčšina členov vykonáva činnosť, ktorá má byť naučená, má možnosť nájsť si vzor, ktorý mu je blízky. Množstvo expertných znalostí/zručností nemôže byť explicitne vyjadrených, sú implicitné, nedajú sa formalizovať, ale dajú sa šíriť tým, že učiteľ ako „učeň“ pracuje v rámci profesijnej komunity. Podľa Kasíkovej a Dubeca (2009, s. 68) je práve takáto „kultúra vzájomnej výmeny informácií o práci v učiteľských tímoch, učenia sa jeden od druhého, učiteľského „spoluvýskumníctva“, založeného na kritickom zhod-

⁸ Citácie výpovedí dvoch učiteľov v kvalitatívnej štúdii „Zkoumání konstrukce identity učitele“ in Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, 2007, s. 343).

⁹ Efekt „lietajúcich dverí“ popísali začiatkom 21. storočia americkí autori a označujú nimi jav, kedy človek vojde dovnútra a ihneď ide von – obraz mnohých začínajúcich učiteľov v školskom prostredí v prvých rokoch praxe (tamže).

nocovaní praxe“, v ostrom protiklade so súčasnou separáciou a osamelosťou učiteľov v ich profesijných činnostiach. O „kultúre nezasahovania, ktorú izolovaní a zneistení učitelia bez dostatočnej spätnej väzby na vlastnú prácu prijímajú ako normu“, o rizikách stereotypu a rutiny, či nutnosti okamžitého sebaoprotvrdenia v učiteľskej profesii pojednávajú aj Pol a Lazarová (2000, s. 12-13).

2 Sumarizácia zistení európskeho projektu Leonardo – PaCTT

V rámci naplnenia projektových cieľov a pre lepšie pochopenie prístupov a koncepcií kontinuálneho vzdelávania učiteľov a ich profesijného rozvoja v partnerských krajinách sme využili kvantitatívnu („e-survey“) a kvalitatívnu metodológiu (rozhovory s učiteľmi v každej partnerskej krajine a ich spracovanie cez východiská zakotvenej teórie („grounded theory“, Strauss, Corbinová, 1999)). Pokúsili sme sa pomenovať faktory motivácie učiteľov pre ich ďalší profesijný rast a tiež možnú rezistenciu učiteľov voči ďalšiemu vzdelávaniu, identifikovať a neskôr aj ďalej sprostredkovať príklady a modely kontinuálneho vzdelávania učiteľov, ktoré aj samotní učitelia považujú za efektívne a využiteľné v rámci pedagogickej praxe. Dôraz sme kládli na proces diseminácie výsledkov projektového výskumu priamo do učiteľských komunit, k predstaviteľom regionálnej a národnej úrovne školskej a vzdelávacej politiky. Odporúčania a výsledky medzinárodnej štúdie sú on-line dostupné v rámci wikiportálu uvedeného v zozname literatúry. V rámci príspevku ponúkame ich sumarizáciu v rámci nasledujúcich téz:

2.1 Najväčší význam v procese vzdelávania učiteľov má vytváranie „profesijných mikrokomunit učiteľov“

Komunitný model vzdelávania učiteľov s prepojením na ich prax a vlastné vzdelávacie potreby sa v našom projekte ukazoval ako najhodnotnejší a najefektívnejší v procese ďalšieho vzdelávania učiteľov. Teda vzájomné oznamovanie nápadov a profesijných skúseností v rámci komunity, formálne či neformálne diskusie medzi učiteľmi a kolegami, spoločné „ťahanie“ za jeden koniec pri riešení problémov, vzájomné kolegiálne hospitácie (nevnímané ako nástroj kontroly, ale ako nástroj podpory a spolupráce učiteľov), kooperácia a kolaborácia, formy mentoringu a koučingu sa prezentovali ako najvhodnejšie spôsoby práce a aj profesijného rastu učiteľov vo všetkých partnerských krajinách našej štúdie. Tiež mnohí učitelia, ktorí majú skúsenosti s medzinárodnou spoluprácou s učiteľmi z iných krajín, potvrdzujú, že nielen budovanie „mikrokomunit“ v rámci školy či regiónu, ale aj formovanie „makrokomunit“ učiteľov je dôležitým kritériom efektívnej koncepcie profesionalizácie učiteľského povolania.

2.2 Vzdelávacie aktivity a programy, ktorých obsah a forma je málo aplikovateľná do praxe, majú najmenší význam v procese vzdelávania učiteľov

Za najmenej hodnotné modely vzdelávania učiteľov boli v projektovom výskume označované práve tie, ktoré prinášali vo svojom obsahu len abstraktné teórie, bez efektívnej a relevantnej aplikácie do praxe a reality škôl na akomkoľvek stupni vzdelávania. Tiež formy a vzdelávacie aktivity externe vynútené (napr. zo strany zamestnávateľa, vzdelávateľa – „providera“ vzdelávacích programov, zriadovateľa škôl a pod.) sa ukazovali ako nedostatočné.

2.3 Motivačné faktory vplyvajúce na profesijný rozvoj učiteľov sú v partnerských krajinách rôznorodé

Vo všetkých krajinách, ktoré sa zúčastnili projektu, bol výrazným motivačným činiteľom pre profesijný rast učiteľov ich snaha o inováciu vyučovania a aktualizáciu ich odborných kompetencií. Za externý motivačný faktor v medzinárodnej štúdiu sa považoval proces získavania kreditov v kreditnom systéme ďalšieho vzdelávania (Portugalsko, Slovensko), s následným kariérnym postupom a zlepšením platových podmienok učiteľov. Ako interné motivačné činitele v profesijnom rozvoji učiteľov boli identifikované: zlepšenie sebahodnotenia a zvýšenie profesijnej sebadôvery učiteľov, väčšia snaha o osobný profesijný rozvoj, učiteľova radosť zo žiackeho či študentského nadšenia pri realizácii inovatívnych vyučovacích foriem a metód.

Mnohí učitelia označili za jednu z najväčších priorít ďalšieho vzdelávania práve zlepšenie a zefektívnenie kvality vyučovania, a tým aj učenia sa žiakov. Tiež ocenili pozitívnejší prístup k vlastnému sebahodnoteniu, zlepšenie vlastného vnímania profesie, sebadôvery, uznania a podpory v komunite učiteľov.

2.4 Učiteľovo vnímanie profesie je zložitá a podlieha premenám

Pre niektorých učiteľov v rámci krajín, ktoré boli súčasťou PaCTT-u je ich profesia celoživotnou aspiráciou, poháňaná dôležitosťou práce s deťmi a mladými ľuďmi. Pre iných je pragmatickou voľbou, často náhodnou, či korešpondujúcou s ich vlastným životným štýlom a lepším zosúladením osobných a pracovných povinností. Učitelia zdôrazňovali dôležitosť odbornosti v rámci vyučovaných predmetov, ale uvedomovali si tiež rozhodujúci vplyv úrovne ich didaktických zručností na skvalitňovanie vyučovania a aj vzťahu so samotnými žiakmi.

2.5 Zaznamenávame nedostatočnú pedagogickú prax v rámci iniciačného (pregraduálneho) vzdelávania učiteľov

Čas, ktorí strávia budúci adepti na učiteľské povolanie v rámci svojej pedagogickej praxe, je v partnerských krajinách zúčastnených projektu rôzny. Pohybuje sa od niekoľkých týždňov až po niekoľko mesiacov. V každom prípade väčšina učiteľov ho zhodnotila ako nedostatočný. Prax, ktorá sa nerealizovala priamo v triedach so žiakmi, alebo bola len simuláciou istých pedagogických situácií, bola považovaná za nedostatočnú a umelo vytvorenú.

2.6 Formy profesijného rozvoja učiteľov môžu mať rôzny charakter a priestor

Učitelia popisovali niekoľko modalít postojov k ceste ich ďalšieho vzdelávania. Mnohí sú si vedomí dôležitosti profesijného rastu, „práce na sebe“, avšak vnímajú to len ako splnenie „nutnej povinnosti“ v rámci svojej profesijnej roly. Niektorí participanti našej štúdie vnímali svoj profesijný rozvoj v ďalšom vzdelávaní ako „stav mysle“, zvnútornenie a stotožnenie sa s rolou učiteľa prostredníctvom formálnych či neformálnych príležitostí, v ktorých sa môžu v tomto ponímaní zdokonaľovať. Za najväčšie prekážky v ďalšom vzdelávaní mnohí učitelia určili nedostatok času, nedostatočné finančné ocenenie ich snahy a úsilia, limitovaný výber vzdelávacích podujatí a aktivít, ktorých obsah často neodráža ich vlastné vzdelávacie potreby. Pre niektorých učiteľov je profesijný rast určovaný zamestnávateľom v rámci plánu školy pre kontinuálne vzdelávanie zamestnancov. Najväčší vplyv zo strany zamestnávateľa sme v rámci štúdie zaznamenali u učiteľov na Slovensku a v Anglicku. Na druhej strane učitelia v Bulharsku a Turecku majú plnú kontrolu nad plánovaním svojho profesijného rozvoja.

Uvedené tézy potvrdzujú, že nielen na Slovensku sa v profesionalite a profesionalizácii učiteľa radikálne mení jeho pozícia z úrovne „konzument“, „mediátor“ kurikula, ktorý mal v centralizovanom vzdelávacom systéme obmedzenú profesijnú autonómiu na úroveň „tvorca“ kurikula, ktorý sa v rozhodujúcej miere podieľa na formulovaní cieľov, obsahov, metód a foriem vyučovania, a tým mu štát ukladá aj vysokú zodpovednosť za kvalitu vzdelávania. Takýto radikálny posun od učiteľa ako vykonávateľa zmien diktovaných „zhora“ k aktívnemu spolutvorcovi zmien je veľmi náročný. Zaznamenávame, že na túto profesijnú autonómiu učitelia na Slovensku nie sú pripravení, nie sú vzdelávaní, vycvičení a ani podporovaní, pretože koncepcia kurikulárnej reformy si predovšetkým vyžaduje kooperatívne a tímové pracovné podmienky, ktoré na našich školách a medzi našimi učiteľmi absentujú. Prijatím školského zákona v roku 2008 a profesijného zákona v roku 2009, ktorých cieľom je integrovať inovačné tendencie a zámery legislatívneho

rámca Európskej únie, sa síce podarilo decentralizovať financovanie a zriaďovanie škôl, avšak decentralizácia kurikula vnímaného ako projektu realizácie obsahu vzdelávania na slovenských školách ostala nepozmenená. Učiteľ ostal v pozícii pasívneho konzumenta a aj sprostredkovateľa odborných a predmetových obsahov smerom k žiakom. Transmisívny charakter tohto procesu udáva smer aj samotnému systému profesijného rozvoja učiteľa.

Záver

Naším príspevkom sme chceli „vyprovokovať“ inovatívny pohľad na profesijné smerovanie učiteľa, na jeho novú pozíciu v tomto procese neustálej práce na sebe. Podobne ako Gavora (2007, s. 126) súhlasíme s názorom, že učiteľ by mal byť sebarefektujúci, mal by si vedieť klásť otázky, kriticky seba a svoju prácu evalvovať, a to by malo byť zdrojom kvalitatívne vyššieho stupňa jeho rozvoja. Práve profesijný rozvoj učiteľa (*teacher development*) sa potom môže vnímať ako dynamický reflexívny proces individuálneho alebo skupinového zvyšovania úrovne vedomostí, zručností a sociálneho statusu učiteľa. Mnohé zahraničné štúdiá potvrdzujú, že podpora profesijného rozvoja učiteľov je esenciálnym faktorom posudzujúcim kvalitu školy. Učenie sa učiteľa (*teacher learning*) je už procesom samotnej odpovede učiteľa alebo skupiny učiteľov na procesy profesijného rozvoja, ktoré ich vedú k osobnostnému rastu, facilitujú ich zručnosti a vedomosti. Úrovňou tejto odozvy a spôsobom jej aplikácie, interpretácie a interiorizácie sám učiteľ zvyšuje účinnosť procesov svojho profesijného rozvoja.

LITERATÚRA

- Bendl, S. 2011. Kázeňské problémy ve škole. Praha: Triton, ISBN 978-80-7387-436-0.
- Beran, J., Mareš, J., Ježek, S. 2007. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. In *Orbis Scholae*, roč. 2, č. 1, s. 111-130. ISSN 2336-3177.
- Bertrand, Y. 1998. Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál, 247 s. ISBN 80-7178-216-5.
- Bílek, M., Kubalíková, A., 2006. Aplikácia nástrojov hodnotenia didaktického softvéru ako príklad akčného pedagogického výskumu. In *Acta Humanica – Kontexty edukačných vied v dimenziách informačnej spoločnosti*, č. 1, s. 238-243. ISSN 1336-5126.
- Cabanová, V. 2014. Possibilities for improvement of pedagogical work of teachers in the process of further education in the conditions of the Slovak Republic [Možnosti ďalšieho vzdelávania učiteľov v podmienkach Slovenskej republiky] In: *INTED 2014, 8th international technology, education and development conference* : March 10th-12th, 2014 – Valencia, Spain. ISSN 2340-1079.CD-ROM, s. 2292-2298.

- Strauss, A., Corbinová, J., 1999. Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Boskovice: Sdružení Podané ruce – nakladatelství Albert, ISBN 80-85834-60-X.
- Fedorko, V. 2013. E-learning ako nový fenomén vzdelávania vo výchovno-edukačnej praxi. In *Súčasný trendy elektronického vzdelávania 2013 [elektronický zdroj] : recenzovaný zborník príspevkov.* – Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, s. 81-85. ISBN 978-80-555-0745-3. Dostupné on-line: <http://konferencia.unipo.sk/tech2013/files/z.pdf>.
- Fraser, Ch., Kennedy, A., Reid, L., McKinney, S. 2007. Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. In *Journal of In-service Education*, vol. 33, no. 2, pp. 153-169. ISSN 1747-5082.
- Gavora, P. 2007. Vedci a učelia – vzťah dvoch diskurzívnych komúnit. In *Pedagogická revue*, roč. 59, č. 2, s. 115-130. ISSN 1335-1982.
- Gavora, P., Kissová, S. 2003. Cesta k žiakovi: situačné vyučovanie. In *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity, U8 – Pozitivní témata a nálezy v pedagogice a pedagogickém výzkumu, 2003.* ISSN 2336-4513.
- Hamilton, E. R. 2013. His ideas are in my head: peer – to – peer teacher observations as professional development. In *Professional Development in Education*, vol. 39, no. 1, p. 42-64. ISSN 1941-5257.
- Hase, S. 2013. What is heutagogy? Dostupné on-line: <http://www.slideshare.net/fredgarnett/selfdetermined-learning-the-craft-of-heutagogy/>.
- Hase, S., Kenyon, C. 2001. From Andragogy to Heutagogy. Peer Reviewed. Original ulTiBASE publication. <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/pr/Heutagogy.html#beyond>.
- Hase, S., Kenyon, Ch. Heutagogy: a Child of Complexity Theory. 2007. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, vol. 4, no. 1, pp. 111-118.
- Hudson, P. 2013. Mentoring as Professional development: `growth for both` mentor and mentee. In *Professional Development in Education*, vol. 39, no. 5, p. 771-783. ISSN 1941-5257.
- Illeris, K. 2003. Workplace learning and learning theory. In *Journal of Workplace Learning*, vol. 15, no. 4, pp. 167-178. ISSN 1366-5626.
- Illeris, K. 2004. A model for learning in working life. In *Journal of Workplace Learning*, vol. 16, no. 8, pp. 431-441. ISSN 1366-5626.
- Kalhous, Z., Obst, O. 2002. *Školní didaktika.* Praha: Portál, 2002. ISBN 8071-7825-3X.
- Kasíková, H., Dubec, M. 2009. Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé. Teacher cooperation: unfolding the unknown. In *Studia paedagogica*, roč. 14, č. 1, s. 67-86. ISSN 2336-4521.
- Kaščák, O., Pupala, B. 2012. Pestovanie štandardizovaného učiteľa. In *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu.* Praha: SLON, s. 147-156.
- Kennedy, A. 2005. Models od continuing Professional development (CPD): a framework for analysis. In *Journal of In-Service Education*, vol. 31, no. 2, pp. 235-250. ISSN 1367-4587.

- Kosová, B. 2007a. Špecifické otázky učenia sa učiteľov. In *Ako sa učelia učia? Zborník referátov medzinárodnej konferencie*. Prešov: Rokus, 288 s. ISBN 978-80-8045-493-7.
- Kosová, B. 2007b. Andragogický pohľad na vzdelávanie a učenie sa učiteľov. In *Orbis scholae*, roč. 1, č. 3, s. 5-12, ISSN 1802-4637.
- Kosová, B., Porubský, Š. 2011a. Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy jeho učiteľov. In *Pedagogická orientace*, roč. 21, č. 1, s. 35-50, ISSN 1805-9511.
- Kosová, B. 2011b. Celoživotný rozvoj učiteľa. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 20, č. 4, s. 1-5. ISSN 1335-0404. Dostupné on-line: <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr4-2011.pdf>.
- Langdon, F. J. 2014. Evidence of mentor learning and development: an analysis of New Zealand mentor/mentee professional conversations. In *Professional Development in Education*, vol. 40, no. 1, p. 36-56. ISSN 1941-5257.
- Lazarová, B. 2006. *Cesty ďalšieho vzdelávania učiteľů*. Brno: Paido, 230 s. ISBN 80-7315-114-6.
- Lazarová, B., Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. 2012. Organizační učení v odborných diskurzích. *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 2, s. 145-161. ISSN 1805-9511.
- Macková, K. 2013. Osobnostné parametre učiteľskej identity. In *Vedecké práce 2013, na podporu projektov VEGA (vedecký zborník)*. Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. 2013. s. 123-134. ISBN 978-80-8105-515-7.
- McAuliffe, M., Hargreaves, D. et. al. 2009. Does pedagogy still rule? In *Australasian Journal of Engineering Education*, vol. 15, no. 1, p. 13-18. Dostupné on-line: <http://eprints.qut.edu.au/20502/>.
- Mezirow, J. 1997. Transformative Learning: Theory to Practice. In *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 74.
- Minaříková, E., Janík, T. 2012. Profesionální vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. In *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 2, s. 181-204, ISSN 1805-9511.
- Pavlov, I., Šnidllová, M. 2013. Profesionální rozvoj učitelův – podněty pro modely podpory. Praha: 3P, 1. vyd., 91 s. ISBN 978-80-260-4014-9.
- Pol, M., 2007. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-4499-9.
- Pol, M., Lazarová, B. 2000. *Spolupráca učiteľov – podmienka rozvoja školy*. Prešov: Metodické centrum, 2. vyd., 93 s. ISBN 80-8045-192-3.
- Průcha, J. 2002. Vzdelávání učitelů – nové koncepce a diskuse v zahraničí. In *Pedagogická revue*, roč. 54, č. 5, s. 401-415, ISSN 1335-1982.
- Průcha, J. 2002. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- Sedláček, M., Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P. 2012. Organizační učení v realitě života školy: impulzy, témata, strategie řízení. Organizational learning in the reality of school life: impulses, topics and management strategies. In *Studia paedagogica*, roč. 17, č. 2, s. 27-49. ISSN 2336-4521.
- Senge, P. 2007. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press, 439 s. ISBN 978-80-7261-162-1.

- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., Duschinská, K. 2012. Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků. Praha: Karolinum, 188 s. ISBN 978-80-246-2087-9.
- Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol. 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- Taylor, P. 2012. The Role of Collaborative, Practice-based Enquiry in Teacher Professional Development and Learning: a Literature Review (on-line dostupné na: <http://leonardo-pactt.wikispaces.com>).

Andrea Kubalíková vyštudovala učiteľstvo prírodovedných predmetov na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity. V súčasnosti vyučuje všeobecnú didaktiku a technológiu vzdelávania na katedre pedagogických štúdií FHV ŽU v Žiline. Zameriava sa najmä na vzdelávanie a prípravu budúcich učiteľov. Vo svojej výskumnej a publikačnej činnosti sa venuje oblasti profesijného rozvoja učiteľov.

PaedDr. Andrea Kubalíková, PhD.
Fakulta humanitných vied
Katedra pedagogických štúdií
Univerzitná 8215/1
010 26 Žilina
e-mail: andrea.kubalikova@fhv.uniza.sk