

**Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici**  
**Katedra andragogiky**

**Ivan Pavlov (ed.)**

**Andragogické poradenstvo**  
**(vysokoškolská učebnica)**

Banská Bystrica 2021

Názov: Andragogické poradenstvo (vysokoškolská učebnica)

Autori:

- prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD. (Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta, Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici)
- Mgr. Martin Schubert, PhD. (Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici)
- prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA (Katedra andragogiky a managementu vzdelávania, Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, Praha, Česká republika)
- PhDr. Martin Kursch, Ph.D. (Katedra andragogiky a managementu vzdelávania, Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, Praha, Česká republika)

Vedúci autorského kolektívu a zostavovateľ: prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Recenzenti:

- Prof. PhDr. Ctibor Határ, PhD. (Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Slovenská republika)
- Doc. Mgr. Jan Kalenda, Ph.D. (Fakulta humanitných a sociálnych štúdií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíne, Česká republika)
- Ing. Vladimír Laššák, PhD. (Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, Krajské pracovisko Banská Bystrica, Slovenská republika)

Vysokoškolská učebnica andragogického poradenstva pre študentky a študentov magisterského stupňa vysokoškolského štúdia v programe andragogika, resp. Manažment a poradenstvo vo výchove a vzdelávaní, vznikla za podpory Kultúrnej a edukačnej agentúry Ministerstva školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Je súčasťou riešenia projektu KEGA *Rozvoj poradenských kompetencií študentov v študijnom odbore andragogika* (015UMB-4/2019) na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici v rokoch 2019 – 2021. Vedúcim riešiteľom projektu KEGA bol prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Vydavateľ: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Elektronický text: <https://andragog.sk/>

Rok: 2021

Počet strán:

ISBN 978-80-570-3678-4

EAN 9788057036784

© Copyright 2021 Ivan Pavlov

## Obsah

### Úvod

1. Andragogika – veda o manažovaní výchovy, vzdelávania a poradenstva dospelým (I. Pavlov)
2. Celoživotné učenie aplikačné možnosti celoživotného poradenstva (I. Pavlov)
3. Andragogické poradenstvo (východiská, docilita... (I. Pavlov)
4. Úrovne a etapy andragogického poradenstva (I. Pavlov)
5. Andragogický poradca (M. Schubert)
6. Aplikačné možnosti andragogického poradenstva
  - 6.1 Andragogické poradenstvo učiteľstvu – evalvácia učebných potrieb (I. Pavlov)
  - 6.2 Andragogické poradenstvo ....
  - 6.3 Informačné a komunikačné technológie v andragogickom poradenstve (M. Kursch)
7. Záver
8. Bibliografické zdroje
9. Prílohy

# 1 Andragogika – veda o manažovaní výchovy, vzdelávania a poradenstva

Po preštudovaní tejto kapitoly by ste mali byť schopní:

- Charakterizovať učenie sa, sebariadené učenie sa.
- Aplikovať prvky sebariadeného učenia sa na vlastné učenie sa.
- Rozlišovať prejavy sebaučenia a tebaučenia v andragogickej praxi.

**Kľúčové slová:** učenie sa, sebariadené učenie sa, manažment učenia sa dospelých, heutagogika.

Prusáková (2008, s. 19) označuje za predmet skúmania andragogiky procesy edukácie dospelých, teda výchovy, vzdelávania a poradenstva. V tom najvšeobecnejšom zmysle by sme teda mohli hovoriť o troch druhoch andragogického pôsobenia: výchovnom, vzdelávacom a poradenskom. Predmetom skúmania andragogiky sú procesy učenia sa dospelých, ktoré prebiehajú u dospelého človeka kedykoľvek a kdekoľvek počas jeho života, v rôznych podmienkach a prostrediach (osobný, verejný, pracovný život). Beneš (2014, s. 56) načrtol predmet andragogiky, ktorý je súčasne možné označiť ako predmet riadenia (manažovania) procesov, ktoré veda skúma. Tabuľka 1 ilustruje súčasti a vzájomné vzťahy v mnohodimenzionálnom priestore celoživotného učenia sa človeka.

Tabuľka 1 Predmet andragogiky

Celoživotné učenie sa dospelých v celej šírke				
Intencionálne (zámerné) učenie			Incidentné (náhodné) učenie	
obsahuje aj neplánované učenie			môže viesť k intencionálnemu učeniu	
učenie riadené a organizované niekým iným (tebaučenie)	učenie riadené a organizované učiacim sa (sebaučenie)	plánované aktivity, kde učenie nie je ich hlavným účelom	náhodilé aktivity a udalosti vedúce k učeniu	učenie ako súčasť životných skúseností, starnutia človeka

Zdroj: upravené podľa Beneš 2014, s. 56

Pavlov (2018, s. 13–14) za najvšeobecnejší pojem, ktorý užívajú edukačné vedy označuje učenie (učenie sa). Pre teóriu výchovy, vzdelávania a poradenstva dospelých má zásadný význam, lebo je súčasťou všetkých procesov a diskusií, ktoré ho sprevádzajú v období dospelosti. Pri definícii učenia sa vždy záleží na ich zdroji (teórii učenia) a aspekte, z ktorého učenie skúmajú jednotlivé vedy (filozofia, antropológia, psychológia, pedagogika, andragogika, sociológia a iné). Teórie učenia skúmajú druhy učenia (podľa regulujúcich mechanizmov), štýly učenia, stratégie i technológie a iné faktory, ktoré naše

učenie sprevádzajú. Opierame sa o definíciu, ktorá vyhovuje andragogickému hľadisku (Švec, 2002, s. 15): **Učenie sa<sup>1</sup> je proces rozvojovej zmeny vo vedomostiach, schopnostiach, postojoch a iných osobnostných vlastnostiach jednotlivca, ktorá sa prejavuje v následných zmenách priebehu a výsledku jeho činnosti, výkonu, správania sa a prežívania pod vplyvom skúseností s okolitým prostredím.** V zmysle uvedenej definície chápeme učenie sa dospelého človeka, ako celoživotný proces (vzťahuje sa na celú ontogézu človeka), ktorý má určité charakteristiky (napr.):

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

Z uvedených vybraných charakteristík vyplýva ich spätosť s procesmi výchovy a vzdelávania. Bez učenia sa (v rôznych podobách) by proces výchovy a vzdelávania (uvedomelé, cieľavedomé, spravidla organizované sprostredkované a aktívne osvojovanie sústavy vedomostí, zručností, návykov a postojov vrátane mravných charakterových osobnostných vlastností) človeka nebol možný. **Riadenie procesov učenia sa má najmenej dve dimenzie – jednotlivca (sebaučenie, sebou riadené učenie) a organizácie („tebaučenie“, inými riadené učenie).** V Tabuľke 2 sú obsiahnuté vybrané základné pojmy, ktoré aj v andragogike používame, keď hovoríme o procesoch učenia (učenia sa). Oba stĺpce predstavujú dva póly možných (prelínajúcich sa) prístupov k učeniu sa človeka (od závislého na pomoci a riadeného zvonku, po nezávislé autonómne, sebariadené). Pre oba prístupy je nevyhnutá určitá miera autoregulácie (sebariadenia) správania a konania osobnosti človeka limitujúca efektívnosť procesov i výsledkov jeho učenia sa.

Tabuľka 2 Mnohovýznamovosť procesov teba a seba učenia sa človeka

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

Zdroj: Pavlov 2018, s. 14

<sup>1</sup>**Sebaučenie** chápeme ako Švec (2002, s. 37): sebariadené učenie sa – viac-menej uvedomované a zámerné samoučenie bez cudzej pomoci a zasahovania, s možnosťou využívať rôzne učebné prostriedky a sám ho kontrolovať a regulovať prostredníctvom vlastnej spätnej väzby (sebaučiaci sa je sám sebe „učiteľom“).

Ak nahliadneme do andragogických teórií stretneme sa s pojmom riadenie, sebariadenie v učení dospelých najmä v prácach M. Knowlesa, ktorý patrí medzi priekopníkov myšlienky sebariadeného, autoregulovaného učenia v andragogike. Profesionálne vzdelávanie a rozvoj vytvára špecifický sociálno-ekonomický kontext tohto poňatia v podmienkach pracovných organizácií. **M. Knowles andragogiku považuje za umenie a pomoc dospelým v ich učení sa. V jeho koncepte neformálneho vzdelávania má zásadné miesto tzv. sebariadená osobnosť (self-directed person) a sebariadené učenie.** Takáto osobnosť je charakteristická svojou nezávislosťou, samostatnosťou a schopnosťou sa rozhodovať. Prijatie myšlienky sebariadenia vytvára dve dimenzie andragogického manažmentu – učenie riadené (manažované) „zhora /zvonku“ a učenie sebariadené (manažované) „zvnútra“ samotným subjektom učenia sa. Tým sa od objasnenia poňatia pojmov profesionálneho vzdelávania, rozvoja a učenia sa dospelých sa presúvame k téme riadenia (manažovania) týchto procesov. Učenie (sa) chápeme ako pojem – vedeckú kategóriu, ktorá nielen terminologicky zastrešuje a „zjednocuje“ všetky pojmy nižšieho rádu (výchova, vzdelávanie, rozvoj, sebarozvoj, manažment) a je ich spoločným menovateľom. Poznávame, že v praxi sa stretávame aj s pojmi ako doučanie (zameškaného, či nenaučeného) a preučanie alebo odučanie (od zle osvojených, nežiaducich návykov, vedomostí a spôsobilostí).

Beneš (2014, s. 76–86) pristupuje ku konceptu sebariadeného učenia kriticky, ale konštruktívne. Pomenúva jeho úskalia, ktorými sú: potreba dobre štruktúrovaného usmerňovania učenia sa, budovanie kompetencie sebariadeného učenia sa (metakognitívnej schopnosti regulovať a štrukturovať vlastné učenie sa, vedieť plánovať, vyhodnocovať a korigovať učenie, ale aj sebaregulovať motívy, pocity, konanie a využívať materiálne a sociálne zdroje za účelom dosiahnutia cieľov). Tu vidí úlohu andragogiky (poradenstva a diagnostiky), ktorá má hľadať cesty ako tieto procesy u učiacich sa dospelých podporovať a rozvíjať. Poukazuje na rozpor v tom, že trend deinštitucionalizácie procesov učenia vytvára potrebu ich inštitucionalizácie. Podľa nás ide o logický jav, pretože aj sebaregulovanému učeniu sa je potrebné sa regulovane naučiť.

Učenie sa dospelých predstavuje multidimenzionálnu problematiku, ktorá preniká mnohými vednými odbormi a oblasťami spoločenskej praxe. Posledné desaťročia jasne dokazujú mimoriadny a nezastupiteľný význam, aký má **celoživotné učenie sa** človeka pre jeho život a prácu, ale aj pre celú spoločnosť a ekonomiku. Na učenie sa v biodromálnom poňatí sa odvolávajú nielen medzinárodné a národné analýzy, programové a strategické dokumenty, ale stáva sa predmetom vedecko-výskumných aktivít, ktoré pokrývajú celé spektrum otázok, ktoré táto téma vyvoláva. **V súčasnosti je celoživotné učenie občanov v spoločnosti oblasťou verejného záujmu, lebo vzdelaní občania sú predpokladom jej spoločenského a ekonomického rozvoja. Preto by mala podpora celoživotného vzdelávania existovať ako komplexný systém, ktorý obsahuje príležitosti na formálne, neformálne, ale aj informálne učenie sa počas celého života.** Nie je možné sa spoliehať na to, že dopyt a ponuka, voľný trh vyriešia všetky otázky podpory celoživotného učenia sa u všetkých cieľových skupín. Je potrebné naplno realizovať strategickú, systémotvornú a koordinačnú funkciu zodpovedných štátnych orgánov.

**Úlohou vied o človeku je opísať, pochopiť, vysvetliť a ponúknuť riešenie pre podporu praxe celoživotného učenia sa človeka.** V edukačných vedách v posledných desaťročiach intenzívne rezonujú myšlienky a vplyv neoliberalizmu, ktorý spolu s governmentalitou v mnohých ohľadoch znamenal aj chápanie konceptu vzdelávania i celoživotného učenia sa. Kopecký (2013, s. 49–56) opisuje fenomény komplexnej globalizácie, ktorá sa odohráva pod vplyvom neoliberalizmu a jeho požiadaviek na minimalizáciu úlohy štátu a maximalizáciu úlohy neregulovaného trhu. Vzdelávanie sa chápe ako obchodovateľná komodita a aplikácia teórií ľudského kapitálu vedie k nazeraniu na vzdelávanie ako

nástroja ekonomickej efektivity. Dôsledkom je nazeranie na účastníkov vzdelávania – dospelých ako na zákazníkov a na vzdelávanie dospelých ako na zárobkový druh ekonomickej aktivity, čo vedie k upúšťaniu od diskusie o zmysle vzdelávania dospelých ako sociálneho a kultúrneho fenoménu. Podľa Kosovej (2005, s. 14) pre transformujúce sa krajiny, ktoré s oneskorením pristupujú k liberalizačným procesom, je zvýznamnenie edukácie pozitívnou výzvou, ale aj nebezpečenstvom. Ekonomický kontext, ktorý aj človeka označuje pojmom kapitál, má vo vzťahu k vzdelávaniu redukcionistický charakter. Orientuje ho na profesijný úspech a kariéru, konkurenčné sebahpresadzovanie, špecializáciu, informačné zručnosti, ale i konzum, čo znamená, že výsledkom je človek obmedzený na akúsi čiastočnosť, a preto mu nemožno podriadiť poňatie vzdelania človeka, ktoré má byť antropologicky vyvážené.

Prečo je potrebné skúmať otázky riadenia procesov učenia človeka? Každý dospelý jednotlivec sa najradšej učí bez toho, aby ho niekto kontroloval, usmerňoval, chce byť samostatný (nie ako v škole, keď bol odkázaný na pomoc učiteľky a učiteľa). Ale nie vždy je to možné, pretože v živote sa z rôznych dôvodov človek dostáva do situácií, ktoré musí riešiť inovatívne, intenzívnym procesom učenia sa, ale aj doučania, či preučania toho, čo sa už v minulosti naučil, aby si doplnil to, čo mu chýba, čo naliehavo potrebuje. Ide aj o nové požiadavky, ktoré prináša meniac sa doba, spoločnosť, práca. Ideálne je, ak človek tieto procesy zvláda sám, bez potreby cudzej pomoci a podpory. Ale keďže je učenie sa procesom veľmi dynamickým, neraz naráža na bariéry, zabehnuté skúsenosti a učebné postupy, ktoré je potrebné prebudovať, optimalizovať, doplniť. A v tomto momente už do situácii vstupuje niekto z vonku, kto je pripravený človeku v učení pomôcť a zvonku usmerňovať jeho procesy učenia sa. Z tohto dôvodu predstavíme **koncept riadenia procesov učenia sa**, ktorý má iné charakteristiky v nedospelosti a iné v dospelosti.

Riadením vo všeobecnosti označujeme usmerňovanie procesov (činností), ktoré sa realizujú v určitom čase, prostredí, podmienkach a za účasti aktérov – ľudí (prvky systému). Riadiť znamená regulovať, rozhodovať o pôsobení na objekt riadenia (organizácia alebo jednotlivec sa stáva riadeným subjektom). **Manažment učenia sa dospelých**<sup>2</sup> je interdisciplinárny vedecko-teoretický koncept skúmajúci kontexty, modely, procesy, zvláštnosti a možnosti manažovania (riadenia) podpory celoživotného učenia sa (učebného potenciálu) dospelých (jednotlivcov, pracovných skupín, celých organizácií alebo spoločnosti) v rôznych sociálnych a ekonomických podmienkach a prostrediach. Pomoc a podpora v celoživotnom rozvoji učebného potenciálu dospelých učiacich sa a ich vzdelávateľov sa sústreďuje na výskum a aplikáciu nástrojov andragogických intervencií (výchovy, sebahvýchovy, vzdelávania, sebahvzdelávania, poradenstva a ďalších).

#### **Manažment učenia sa dospelých môžeme chápať ako:**

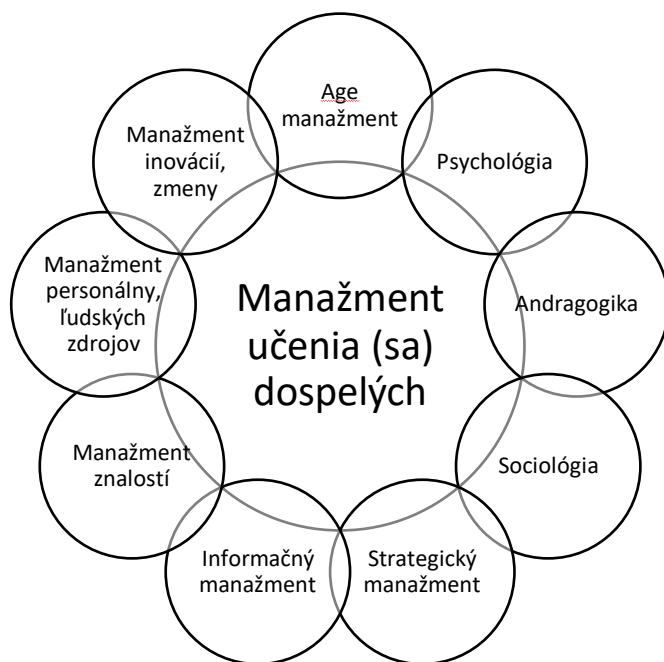
- odbor štúdia na vysokej škole (určený budúcim manažérom vzdelávania);
- oblasť praktickej ľudskej činnosti (najširšie poňatie – ako riadenie napr. národného systému výchovy a vzdelávania občanov, až po užšie poňatie – riadenie procesov učenia sa subjektov výchovy a vzdelávania – jednotlivcov a organizácií);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

---

<sup>2</sup> Z terminologického hľadiska sme nahradili zaužívaný pojem manažment vzdelávania (vo vzdelávaní) manažmentom učenia (učenia sa), ktorý je širší a zahŕňa aj iné učebné (rozvojové), než len vzdelávacie aktivity.

Tým teória i prax manažmentu učenia sa dospelých nadobúda interdisciplinárne prieniky s manažmentom a jeho ďalšími teoreticko-praktickými oblasťami ako ich naznačujeme v Schéme 1. Súčasťou interdisciplinárnych prienikov sú aj ďalšie vedy ako psychológia, sociológia, ale aj ekonomika, marketing, právo, vzdelávacia politika a. i.

Schéma 1 Interdisciplinárne presahy manažmentu učenia sa dospelých



Zdroj: Pavlov – Skúpa 2020, s. 306

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

- manažment ako samotný androdidaktický proces – riadenie učebného procesu (výučba) vzdelávateľom a učenia sa dospelým v akomkoľvek prostredí a podmienkach;
- manažment ako riadenie podnikového (firemného) vzdelávania zamestnancov v špecifických podmienkach pracovnej organizácie;
- manažment ako riadenie ľudských zdrojov<sup>3</sup>, súčasť komplexných personalistických teórií, v ktorých vzdelávanie a rozvoj zamestnancov predstavuje jednu z ich funkcií (etáp);
- manažment učenia sa dospelých ako rozvoj ich potenciálu pre učenie (docilita).

Posledné, najširšie poňatie manažmentu učenia sa v sebe zahŕňa významný prvok – sebariadenia v učení. Beneš (2003, s. 99–104) opisuje koncepciu sebariadeného učenia sa dospelých tým, že človek má zvládnuť svoje problémy pomocou učenia a to sebariadeného, ktoré si plánuje a za ktoré zodpovedá. **„Učiaci sa musí vedieť zisťovať vlastné potreby, realizovať a vyhodnocovať procesy vlastného učenia, rozhodnúť, čo sa chce učiť sám a čo organizovane, udržovať koncentráciu a motiváciu. To obsahuje aj znalosť rôznych stratégií učenia, médií a pod. Sebaučenie zvyšuje nároky**

<sup>3</sup> Podľa Vodák – Kucharčíková (2011 s. 41) je riadenie ľudských zdrojov vo svojej podstate podnikateľsky orientovaná filozofia týkajúca sa riadenia ľudí s cieľom dosiahnuť konkurenčnú výhodu.



**na osobnostné vlastnosti aj na autodidaktické schopnosti.**“ Poňatie sebariadenia v procese učenia sa dospelých Švec & kol. (2002, s. 48–53) opisuje na ich vybraných spôsobilostiach, ako ich charakteristický prejav (na rozdiel od nedospelých):

- schopnosť divergentného myslenia;
- schopnosť objektívneho vnímania seba a otvoreného prijímania spätnej väzby o svojich výkonoch;
- schopnosť diagnostikovať vzdelávacie potreby;
- schopnosť formulovať vzdelávacie ciele tak, aby boli popisom požadovaného výsledného správania;
- schopnosť identifikovať ľudské a materiálne zdroje potrebné na plnenie vzdelávacích cieľov;
- schopnosť navrhnuť strategický plán efektívneho využívania týchto zdrojov;
- schopnosť systematicky naplňovať vzdelávací plán, k čomu je potrebná schopnosť konvergentného myslenia;
- schopnosť overiť, či boli splnené vzdelávacie ciele a ich naplnenie hodnotiť v praxi.

Prusáková – Schubert (2013, s. 22–31) upozorňujú, že aj v oblasti didaktiky dospelých, ktorá bola doposiaľ výrazne ovplyvňovaná manažmentom, rozvojom ľudských zdrojov, chýba psychosociálne uchopenie a andragogické spracovanie. Zdôrazňujú rastúci význam „informalizácie“ učebných procesov dospelých, ktorý vytláča tradičných poskytovateľov vzdelávania (v pozadí môže byť pokus s čo najnižšími nákladmi čeliť zvýšenému dopytu po vzdelávaní). Ako inšpiratívny označujú „autodidaktický obrat“ smerujúci k paradigmatickej zmene od normatívnej didaktiky cez autodidaktiku k didaktike poradenskej. Podstatou je, že v centre pozornosti nie je vzdelávacia organizácia (lebo organizované vzdelávanie predstavuje skôr výnimočný stav individuálneho učenia sa dospelého), ale jednotlivec a systemicko-konstruktivistický pohľad na jeho učenie sa. Normatívno-didaktické postupy založené na konceptualizácii výučby, nadhodnocovaní jej nenahraditeľnosti a účinku sú vytesňované informálnymi a autodidaktickými prístupmi. Dospelí sa učia to, čo sa učia (resp. čo sa učiť dokážu) a základom každého učenia sa je implicitná funkcionalita, ktorá rozhoduje o užitočnosti, resp. variabilite učenia sa. Tento prístup vyžaduje od dospelých vysokú mieru sebariadenia, čo nie je ani jednoduché ani okamžité a je potrebné sa tomu učiť (aj vo formálnom vzdelávaní vo vzdelávacích organizáciách).

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

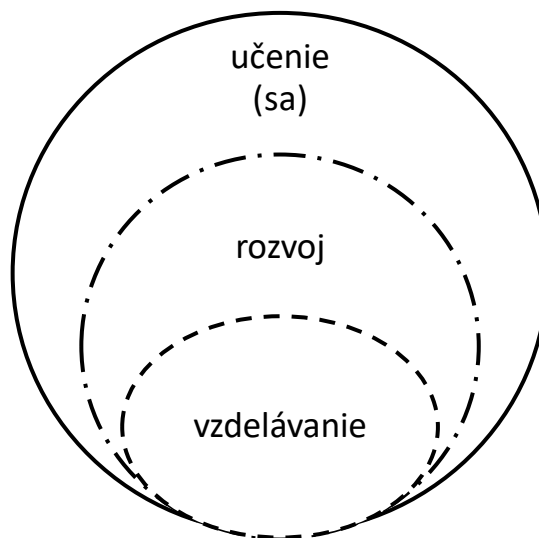
učenie sa). Dostávame sa k zásadnej otázke podstaty toho, v čom spočíva jedinečnosť a zvláštnosť procesov andragogického manažovania učenia sa dospelých. Podľa nášho názoru ide o potenciál docility – učiteľnosti človeka, ktorý je úzko prepojený s konceptom sebaregulácie (sebariadenia) v učení (pozri kapitolu 2).

Manažment učenia sa dospelých (andragogický manažment) je perspektívnou vedecko-výskumnou i aplikačnou oblasťou andragogickej vedy. Ujasnenie terminologických východísk problematiky, kontextualizácia a systemizácia relevantných pojmov a komponentov je nevyhnutnou súčasťou budovania konceptu manažovania procesov učenia sa dospelých v rôznych podmienkach a prostrediach (napríklad práce alebo voľného času). Poňatie pojmov profesijné vzdelávanie, učenie či rozvoj je v odborných textoch manažmentu alebo ním ovplyvnenej profesijnej andragogiky rôznorodé, napr. zamieňanie formy (metódy), ktorou je vzdelávanie s cieľom, ktorým je rozvoj zamestnanca (Horváthová Suleimanová – Wojčák – Poláková 2019, s. 10–11). Armstrong (2007, s. 470) charakterizuje rozvoj ako vývojový proces, ktorý umožňuje progresívne postupovať zo súčasného stavu znalostí a schopností k budúcemu stavu, v ktorom je potrebná vyššia úroveň zručností, znalostí a schopností. Má podobu vzdelávacej aktivity, ktorá pripravuje ľudí na širšie, zodpovednejšie a náročnejšie pracovné úlohy a nesústreďuje sa len na zlepšovanie pracovného výkonu na súčasnom pracovnom mieste. Veteška (In Veteška a kol. 2009, s. 20) a Veteška a kol. (2013, s. 51–55) vzdelávanie v podnikoch (firemné), člení na: tzv. tréning (skôr výcvik, vzdelávacie akcie a školenia) zameraný na špecifické spôsobilosti potrebné na kvalifikovaný výkon pracovnej pozície, miesta, ktoré vedú k odstráneniu deficitu v úrovni znalostí a zručností a na rozvojové aktivity zamerané na budúce potreby výkonu a uplatnenia pracovníkov v podniku (individuálny rozvoj pracovníkov a riadenie ich kariéry). Tureckiová (2014, s. 6) konštatuje, že manažment vzdelávania sa používa pre tú oblasť edukačnej reality, ktorá zachytáva procesy riadenia (managementu) vzdelávania dospelých. V rámci tejto zložky celoživotného vzdelávania (učenia sa) je koncept manažmentu vzdelávania rozpracovaný najmä v ďalšom profesijnom (odbornom) vzdelávaní, didaktike dospelých a tzv. edukácii radiacích zručností. Posledné uvedené poňatie manažmentu vzdelávania dospelých v sebe prepája problematiku riadenia pracovných organizácií, t. j. oblasť všeobecného manažmentu a základnú klasifikáciu a obsah manažérskych funkcií, s otázkami riadenia (presnejšie vedenia) ľudí a riadenia seba samého v procesoch sebarozvoja. Neskôr **Tureckiová** (In Trojan et al. 2016, s. 19–20) **za všeobecný cieľ vzdelávania a rozvoja pracovníkov (nielen vzdelávacích organizácií) označuje žiaduce zmeny v spôsobilostiach a pracovnom správaní, ale tiež vytváranie podmienok pre sebaaktualizáciu, respektíve rozvoj osobného a profesijného potenciálu pracovníkov.** Proces vzdelávania považuje za zásadný prostriedok rozvojového procesu, pretože priamo a neustále ovplyvňuje formovanie znalostí a zručností, ale aj charakter a kultúru, aspirácie a výsledky. Toto stanovisko je prijateľné a označuje vzdelávanie ako najdôležitejšiu, ale nie jedinou súčasť rozvojových procesov zamestnanca, s čím sa stotožňujeme. Veteška (2016, s. 249–251) charakterizuje manažment vo vzdelávaní dospelých ako riadenie vzdelávacieho procesu alebo aplikáciu všeobecných zásad riadenia do špecifických podmienok vzdelávacích inštitúcií. Poznamenávame, že zrejme ide aj o iné, než len vzdelávacie organizácie, a to subjekty (firmy, spoločnosti, podniky, organizácie), v ktorých sa zamestnanci vzdelávajú. Veteška ďalej oprávnenne upozorňuje najmä na úzky vzťah manažmentu vo vzdelávaní dospelých a marketingu (vzdelávacej inštitúcie a vzdelávania).

Nejednoznačnosť uvedených prístupov spočíva v poňatí procesov profesijného vzdelávania a rozvoja, (založených na aktuálnych a perspektívnych potrebách zamestnancov), ktoré vyžaduje zamestnávateľ od vykonávanej pracovnej pozície. Toto poňatie nevyhovuje nášmu konceptu, pretože zamieňa nástroj (vzdelávanie) za cieľ (rozvoj). Kľúčovou otázkou je: čo vlastne manažujeme, ak máme na mysli vzdelávanie, rozvoj zamestnancov? Z vyššie uvedeného vyplýva, že pojmy – vzdelávanie a rozvoj sa chápajú ako synonymá len vo veľmi širokom význame slova – ako nadobúdanie vyššej kvality

osobnostných vlastností, vedomostí a spôsobilostí. Teoretické uchopenie problematiky si vyžaduje ich jednoznačný opis a ukotvenie v andragogickom kontexte. Pojem **vzdelávanie (najmä formálne) sa obvykle spája s očakávaním, nadobúdaním, osvojovaním vedomostí, zručností a postojov a s tým súvisiacim dosiahnutím potrebnej alebo zvýšenej kvalifikácie, odbornosti (lebo je jeho prirodzeným vyústením). Ale pri výkone profesie nejde každému a vždy len o získanie, rozšírenie, prehĺbenie kvalifikácie, ale aj o všestranný rozvoj iných kvalít osobnosti (motivácie, flexibility, pripravenosti prevziať zodpovednosť či kompetencie, budovať potenciál na učenie a i.), ktoré predstavujú jej potenciál pre zamestnanosť, konkurencieschopnosť, pracovný výkon a spokojnosť v práci.** O vzdelávaní / vzdelaní by sme mali hovoriť len vtedy, ak bezprostredne súvisí s procesom / výsledkom, ktorý je možné dosiahnuť formálnym a neformálnym vzdelávaním alebo sebvzdelávaním. Hroník (2011, s. 31) rozlišuje medzi rozvojom – ako procesom orientovaným na dosiahnutie žiaducej zmeny pomocou učenia sa a vzdelávaním ako jedným z jeho spôsobov (spravidla organizovaným a inštitucionalizovaným). Učenie (sa) obsahuje aj rozvoj, aj vzdelávanie, ale v špecifickom význame. Stotožňujeme sa s jeho pohľadom a v Schéme 2 je toto poňatie načrtnuté ako najširší proces učenia sa človeka, ktorý je prítomný vo všetkých biodromálnych kontextoch. Rozvoj chápeme ako všetky pozitívne, progresívne aktivity a zmeny, v dôsledku ktorých sa zlepšuje potenciál človeka (opakom rozvoja je stagnácia, regres) a vzdelávanie ako najužšie poňatie predstavujúce jeden (i keď kľúčový) z nástrojov rozvoja človeka.

Schéma 2 Vzťah učenia (sa), rozvoja a vzdelávania



Zdroj: Pavlov – Skúpa 2020, s. 304

**Otázky a úlohy:**

1. *Charakterizujte učenie sa.*
2. *Charakterizujte manažment učenia sa dospelých.*
3. *Objasnite myšlienku „Dospelý človek sa učí učiť“.*
4. *Vysvetlite charakteristiku učenia sa, kedy je učenie sa prispôsobovanie sa novým situáciám.*
5. *Vysvetlite rozdiel medzi sebaučením a tebaučením.*
6. *Aplikujte charakteristiky sebariadeného učenia sa na vlastné učenie sa. Ako bude prebiehať? Uveďte na príkladoch.*
7. *Uveďte odlišnosti medzi doučaním, preučaním a odúčaním a uveďte vhodné príklady v prepojení na obdobie dospelosti.*
8. *Predstavte si, že pracujete ako manažér/manažérka vzdelávania. V akých oblastiach by ste mohli pracovať a čo konkrétne by ste vykonávali?*
9. *Navrhňte, ako by bolo možné zvonku regulovať procesy učenia sa dospelých.*
10. *Ako môžu podmienky, prostredie, v ktorom sa dospelý učí, vplývať pozitívne*

## 2 Celoživotné učenie a aplikačné možnosti celoživotného poradenstva

Po preštudovaní tejto kapitoly by ste mali byť schopní:

- *Charakterizovať celoživotné učenie, vzdelávanie a celoživotné poradenstvo.*
- *Rozlíšiť medzi učením sa, vzdelávaním, vzdelaním a poradenstvom v učení.*
- *Vymedziť základné charakteristiky celoživotného poradenstva.*
- *Obhájiť úlohu celoživotného učenia sa a celoživotného poradenstva v súčasnosti.*
- *Rozlíšiť kariérové, personálne a edukačné poradenstvo.*

**Kľúčové slová:** *celoživotné učenie sa, celoživotné poradenstvo, poradenstvo vo vzdelávaní dospelých, kariérové poradenstvo, profesijné poradenstvo, personálne poradenstvo, edukačné poradenstvo.*

Vývoj andragogického myslenia je úzko spätý s poňatím vzdelávania, vzdelania, vzdelanosti a jeho vzťahu k procesom učenia, ktoré prebiehajú v rôznych inštitúciách, prostrediach počas celého života človeka. Pre profesionálnu andragogickú činnosť je správne chápanie vzájomných vzťahov týchto konštruktov zásadné. **Kopecký (2013, s. 13) chápe vzdelávanie dospelých ako kultúrny jav**, ktorý má v modernej spoločnosti masový charakter a predstavuje transformačnú silu, ktorou sa realizuje významná časť možností, ktoré spoločnosť poskytuje dospelému, aby uvedomele zaobchádzal vo svojom živote s prvkom zmeny. Je to skôr možnosť a v istom zmysle zodpovednosť byť a stať sa pre seba i pre druhých tým, kým chceme byť, možnosť porozumieť realite a dokázať s ňou zaobchádzať. **Rabušicová (2006, s. 21) uvádza, že vzdelávanie dospelých sa užíva v niekoľkých súvisiacich významoch: ako proces učenia sa dospelých, ako organizované aktivity rôznych vzdelávacích inštitúcií na dosiahnutie špecifických vzdelávacích cieľov a ako oblasť sociálnej praxe. Vzdelávanie dospelých môže byť aj:**

- **procesom, postupom, či metódou**, ktorou si jednotlivec osvojuje poznanie a skúsenosti;
- **obsahovo orientovaným osvojovaním vedomostí, zručností, návykov a skúseností** jednotlivcov;
- **praktickou aktivitou**, ktorú riadi, vedie vzdelávateľ za aktívnej súčinnosti vzdelávaného;
- **produktom (výsledok vzdelávania)**, ktorý niekto (spravidla organizácia) poskytla jednotlivcovi, resp. to čo si osvojil na výstupe formálneho, neformálneho alebo informálneho učenia sa;
- **predmetom záujmu sociálnych a humanitných vied za účelom porozumenia, vysvetľovania, ale aj projektovania nových perspektív sociálnej reality, praxe.**

Výstižne rozdiel medzi vzdelávaním (education) a učením sa (learning) charakterizuje Kopecký (2013, s. 23): **Slovo vzdelávanie sa spája s dlhodobým učením, ktoré je zámerné, systematické a podporované zvonku. Odohráva sa za pomoci organizácie, málokedy je individualizované a významnú spoluzodpovednosť za neho nesie verejný sektor (verejná služba).** Preto hovoríme o vzdelávacej politike alebo práve na vzdelávanie. **Učenie sa spája viac s jednotlivcom, kde sú sociálne vzťahy oveľa voľnejšie (spontaneita, náhodnosť, diskontinuita), zamerané na individuálne psychické procesy než kultúru spoločnosti a kde zodpovednosť za učenie sa je pripisovaná skôr jednotlivcovi**

**než vzdelávacím systémom a organizáciám.** Slovné spojenie celoživotné učenie patrí v edukačných vedách medzi najfrekvencovanejšie. Používa sa v rôznych kontextoch, významoch a je obsiahnuté nielen v odborných textoch, ale aj textoch vzdelávacích politík. Ako uvádza Dvořáková – Šerák (2016, s. 89) **celoživotné učenie prešlo koncepčnými premenami v historickom vývoji a je možné sledovať dve línie:**

- učenie ako **kontinuálny proces** prelínajúci sa celým životom človeka, ktorý je zakotvený vo filozofickom poňatí mnohých prúdov a smerov pedagogického myslenia od antiky po súčasnosť;
- celoživotné učenie ako **teoretický koncept** definujúci smerovanie vzdelávacej politiky, ktorý vyplýva z hlbokých ekonomických a sociálnych zmien (technologický pokrok, rozvoj vedy a techniky, globalizácia, premena štruktúry hospodárstva spôsobujúca dopyt po zvyšovaní vzdelanostnej úrovne, urbanizácia, demokratizácia spoločnosti a presadzovanie práva na vzdelávanie a ďalšie).

Kosová (2005, s. 16) zdôrazňuje, že sa pojem „celoživotné učenie sa“ posunul pred pojem „celoživotné vzdelávanie“ preto, lebo je medzi nimi zásadný rozdiel. Pojem „učenie sa“ implicitne predstavuje myšlienku osobnej zodpovednosti za rozvoj vlastného vzdelávania. Pojem celoživotné vzdelávanie predstavuje skôr strategický princíp koordinácie a kooperácie zložiek národných subsystémov vzdelávania, princíp celosystémovo koordinovanej edukácie v obsahu i v procesoch, princíp vytvárania vzdelávacích možností pre každého v každom veku v priebehu celého života. **Kým pojem celoživotné vzdelávanie viac poukazuje na stratégiu určenú na vyriešenie implikácií hlavných ekonomických a spoločenských zmien, pojem celoživotné učenie sa poukazuje viac na individuálnu stratégiu celostného a mnohostranného rozvíjania osobnosti.**

Celoživotné učenie (lifelong learning) predstavuje podľa Palán – Langer (2008, s. 101) zásadnú koncepčnú zmenu poňatia vzdelávania, zmenu jeho organizačného princípu. Všetky možnosti učenia – či už v tradičných inštitúciách v rámci vzdelávacieho systému, či mimo nich – sú chápané ako jediný prepojený celok, ktorý umožňuje rozmanité a početné prechody medzi vzdelávaním a zamestnaním, získavaním kvalifikácií a kompetencií rôznymi cestami a kedykoľvek počas života. **Prečo by sme sa však mali učiť po celý život?** Kto si to vymyslel a nie je to len módne heslo? Ponúka sa nám viacero odpovedí a argumentov:

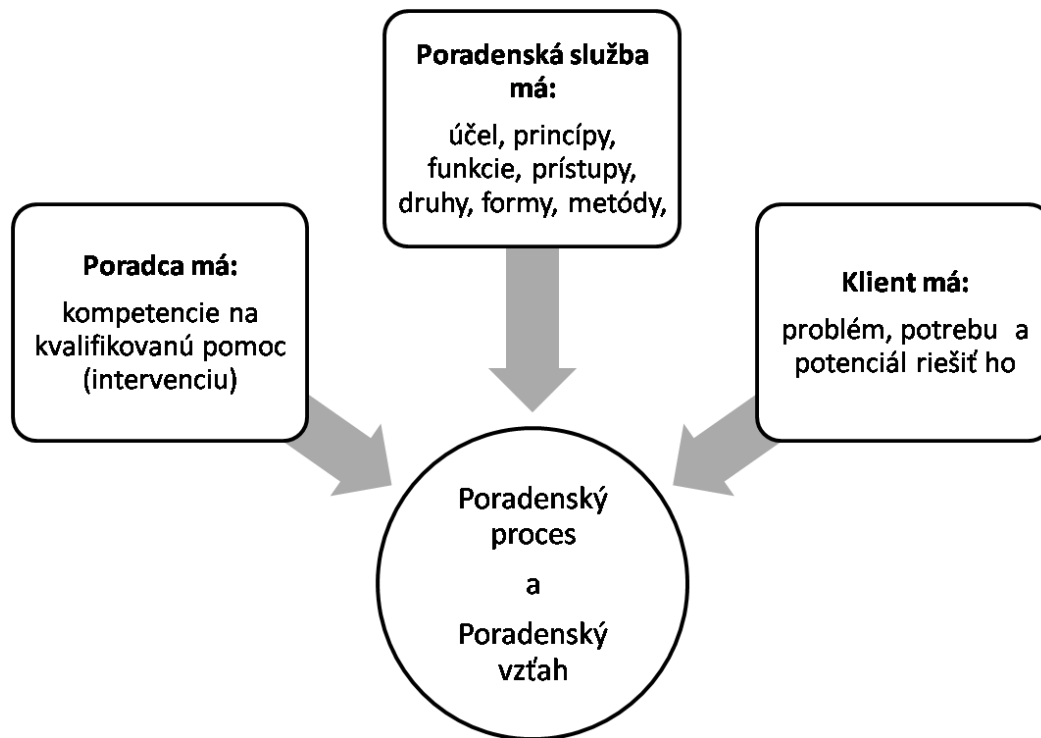
- lebo je stále viac nových informácií, poznatkov a vývoj vo všetkých smeroch a oblastiach ľudského poznania neustále napreduje,
- lebo chceme ako ľudské bytosti stále viac vedieť a lepšie rozumieť svetu okolo seba a dnes už nestačí to, čo sme sa naučili včera (napr. v škole),
- lebo poznanie ako výsledok učenia sa je našim vlastníctvom, bohatstvom (komoditou) na trhu vedomostí i práce a stáva sa našou konkurenčnou výhodou,
- lebo chceme obstať (prežiť, uplatniť sa) vo svete a smerujeme ako tvorivé ľudské bytosti k transcencii (sebanaplnenie, sebaapresahovanie),
- lebo je to v každej životnej etape vzrušujúce, zábavné a zdá sa, že aj zdravé (uzdravujúce),
- a mnohé ďalšie...

**Průcha – Veteška (2012, s. 52) celoživotné učenie charakterizujú ako všetko účelné formalizované i neformálne činnosti súvisiace s učením, ktoré sa priebežne realizujú s cieľom dosiahnuť zdokonalenie vedomostí, zručností a odborných predpokladov. V ideálnom prípade predstavuje**

**nepretržitý proces**, ktorý predpokladá komplementaritu a prelínanie uvedených foriem učenia v priebehu celého života. V súčasnosti preferencia pojmu celoživotné učenie na úkor pojmu vzdelávanie je výrazom toho, že zodpovednosť za získavanie a rozvíjanie schopností a zručností, vedomostí a kompetencií je prenesená na jednotlivca.

**Celoživotné poradenstvo rovnako ako iné druhy poradenstva plní podpornú úlohu k celoživotnému učeniu.** Podporná úloha spočíva v rozšírení zručností, kompetencií, riadení rozvoja jednotlivca, podpory zmeny postojev, vedomostí a zručností, ktoré sú potrebné k aktivácii zdrojov na učenie sa a vzdelávanie, rozvoj osobných zdrojov vo vzťahu k trhu práce. **Podľa Hlouškovej (2010, s. 12–13) je táto podporná úloha naplňovaná aj informovaním dospelých o vzdelávacej ponuke, oslovovaním vybraných skupín dospelých za účelom zvýšenia ich vzdelania, odstraňovaní vzdelávacích bariér, zvyšovaní motivácie dospelých k učeniu, sprístupňovaní validizácie a uznávania výsledkov doterajšieho učenia a vzdelávania, tiež rozvojom kompetencie celoživotného učenia a špecificky kompetencie riadenia a plánovania vlastného profesijného rastu a vzdelávania.** Podľa Šírovej (2010, s. 35) dochádza v posledných desaťročiach k rozvoju systému sociálnych služieb určených dospelým, ktoré sú definované ako organizované práce pre obyvateľstvo, inštitucionálne zacielené na vymedzené spoločenské potreby. Špecifickou skupinou služieb pre dospelých sú poradenské služby (zdravotné, psychologické, partnerské, manželské, sexuálne, rodinné, rodičovské, rozvodové, personálne, profesijné, kariérne, voľnočasové, sociálne, občianske, právne, finančné a iné). Poradenské služby reagujú na potreby človeka a spoločnosti a za predpokladu jeho aktívnej účasti napomáhajú jeho adjustácii, predchádzaniu a riešeniu individuálnych i spoločenských problémov. Poradenská služba obsahuje kľúčové komponenty (Schéma 3), ktoré vstupujú do vzájomných vzťahov v poli poradenského procesu (neosobný aspekt) a vzťahu (osobný aspekt). Ide o poradenskú službu (sociálno-ekonomický aspekt), jej užívateľa – klienta (psychosociálny aspekt) a poskytovateľa – poradcu (profesijne, inštitucionalizovaný aspekt). Toto schematické znázornenie vyhovuje potrebám akéhokoľvek druhu poradenstva (psychologického, sociálneho, andragogického, ale aj finančného a pod.), ale každý z nich obsahuje určité zvláštnosti reflektujúce potreby klientov, ktoré ho robia prakticky jedinečným a nezastupiteľným.

Schéma 3 Komponenty poradenskej služby



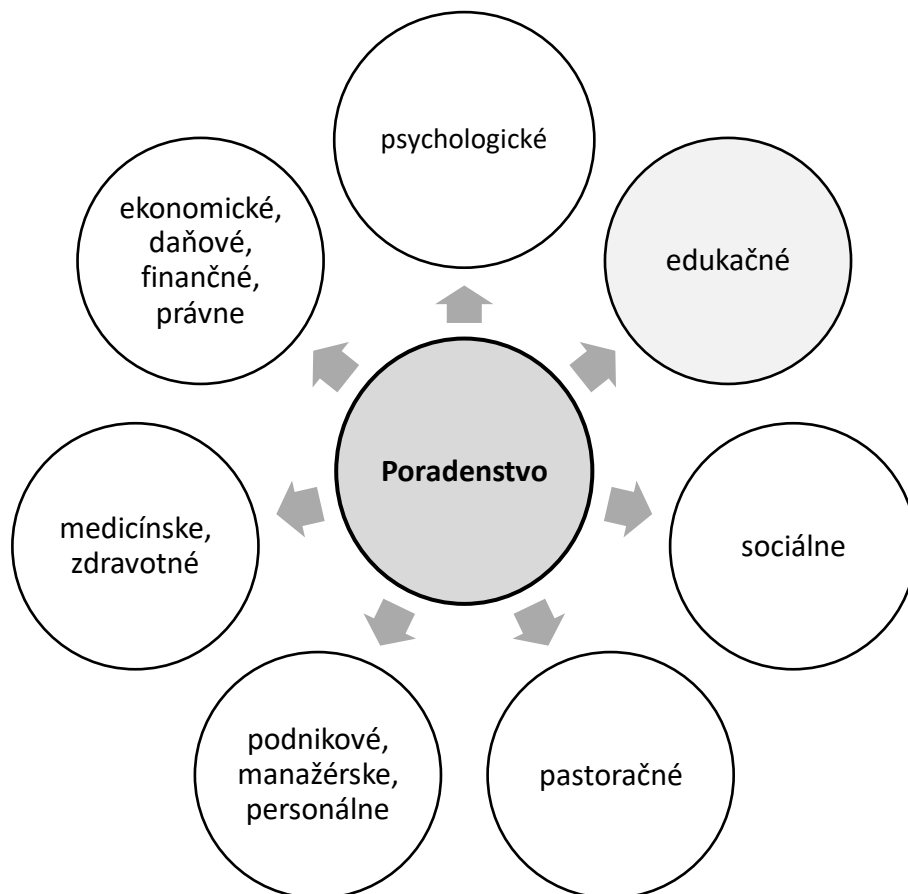
Zdroj Pavlov (2018, s. 84)

Termín **poradenstvo** (lat. *consillium* = porada, *consulere* = pýtať, žiadať od niekoho radu, pokyn, poučenie, angl. *counselling*, nem. *Beratung*, fr. *m consultation*) ako fenomén pomáhajúcich profesií (pomáhajúceho vzťahu k človeku) je veľmi široký a mnohovýznamový, čo komplikuje jeho diferenciačnú schopnosť a dorozumievací význam vo vedeckej teórii i praxi. Všeobecne je zhoda, že ide o poradenstvo v starostlivosti o človeka, rozvoj jeho osobnosti, aktivizáciu jeho schopností a vnútorného potenciálu. Termín **má výrazne interdisciplinárny charakter**, ale so zásadným vkladom psychologických vied, ktoré predstavujú jeho teoretickú bázu.

Za prijateľné je možné označiť všeobecné poňatie poradenstva ako ho vymedzila Sejčová (2012, s. 65), ktorá ho vníma ako interdisciplinárnu teoreticko-aplikačnú sústavu poznatkov, súbor metód, techník, súčinnosť inštitúcií a odborníkov zameraných na pomoc jednotlivcom i skupinám v ich študijnom, pracovnom i osobnom živote a zvyšovaní kvality ich života v sociálnej, duševnej, vzťahovej a výkonovej oblasti. Procházka a kol. (2014, s. 13) označujú **poradenstvom** (lat. *consultatio*) **vzťah založený medzi klientom a poradcom, ktorého cieľom je podpora a pomoc. Poradca sa snaží podporiť rozvoj, zrelosť a lepšie uplatnenie klienta, aby sa efektívne orientoval vo svete a vyrovnával sa so životom.** Poradenstvo môže mať rôzne obsahové zameranie, podľa špecifických potrieb človeka (psychologické, pedagogicko–psychologické, špeciálne pedagogické, výchovné poradenstvo, poradenstvo študijnej orientácie, poradenstvo v profesijnej orientácii nedospelých, pracovné, profesijné kariérové poradenstvo dospelým, poradenstvo pre rozvoj ľudských zdrojov (personálne), právne poradenstvo, lekárske a zdravotné poradenstvo, rodinné poradenstvo, sociálne, pastoračné, ekonomické, úverové, daňové, finančné, marketingové, daňové, investičné poradenstvo a iné). V oblasti poradenskej terminológie vládne značná nejednoznačnosť a rozmanitosť v poňatí základných pojmov. Je daná terminologickými zvláštnosťami, špecifikami vývoja vedného odboru, prenosom cudzojazyčných termínov alebo ich označovaním v legislatívne – inštitucionálnom prostredí. V Schéme 4 sme naznačili niektoré existujúce druhy poradenskej činnosti, ktoré majú spoločné východisko, ale každý je špecifický vzhľadom na svoju cieľovú skupinu klientov a problémy, ktoré im pomáha riešiť.

Schéma 4 Druhy poradenstva





Zdroj: Pavlov

**S pojmom poradenstvo sa stretávame v mnohých kontextoch a môžeme ho chápať ako:**

- **službu** – praktickú činnosť, ktorú poskytuje odborne pripravený poradca klientovi (užívateľovi služby) na základe jeho záujmu na uspokojenie jeho potrieb. Na Slovensku je možné poskytovať poradenské služby jednotlivcami napr. ako voľnú živnosť (komerčný charakter) pre rôzne činnosti (poradenstvo hardvérové, mediálne, marketingové, spoločenského správania a ďalšie), ale aj ako službu poskytovanú odborne pripravenými poradcami (verejný záujem) zamestnanými v sieti verejných inštitúcií zabezpečujúcich rôznu odbornú a tematickú ponuku poradenstva (služby zamestnanosti, profesijnej orientácie, pedagogického a psychologického poradenstva a ďalšie);
- **profesiu** (poradcu), osobu, ktorá spĺňa potrebné kvalifikačné požiadavky (stanovené zákonom) na poskytovanie poradenských služieb cieľovej skupine tým, že ukončila predpísaný druh a stupeň vysokoškolského vzdelania;
- **metódu/y** uplatňované v poradenskom procese;
- **odbor štúdia alebo učebný predmet** vo vysokoškolskom alebo ďalšom vzdelávaní;
- **vedeckú teoretickú disciplínu a vedecký výskum** poradenstva v rôznych oblastiach spoločenskej praxe, rôznym cieľovým skupinám detí i dospelých;

**Poradenstvo dospelým v najširšom poňatí je celoživotný proces, ktorého podstatou je poskytnutie odbornej služby poradcem – klientovi na základe jeho špecifických potrieb, s využitím špecifických poradenských metód, foriem a prístupov. Účelom poradenstva vo všeobecnosti je pomôcť klientovi,**

**aby sa dokázal sám slobodne, zodpovedne a kvalifikovane rozhodnúť o riešení tých potrieb a problémov, pred ktorými stojí vo svojom živote a práci. Funkciou poradenstva je nielen náprava** (odstraňuje aktuálne problémy, bariéry osobného a profesijného rozvoja a ponúka ich riešenie), **ale aj prevencia** (podmienky na bezproblémové zvládnutie životných a pracovných úloh klienta v budúcnosti). Na splnenie týchto úloh **môžeme poradenstvo dospelým klasifikovať podľa:**

- **vedecko–teoretických východísk** a prístupov ovplyvňujúcich priebeh i výsledky poradenského procesu;
- **podpory vzhľadom na procesy učenia sa a vzdelávania** (Freibergová 2007, s. 10):
  - **formálne** – poskytované spravidla v rámci inštitucionalizovaných štruktúr kvalifikovanými poradcami,
  - **neformálne** – mimo formálnych štruktúr spravidla súkromnými, neziskovými, neformálnymi poskytovateľmi poradenstva špecializovanými poradcami alebo inými certifikovanými osobami,
  - **informálne** – realizované spravidla nezámerne, mimovoľne a náhodne v rôznych podmienkach, prostredí, s rôznou dĺžkou trvania a mierou expertnosti;
- **obsahového zamerania** (psychologické, výchovné, pedagogicko-psychologické, kariérové, krízové, sociálne, lekárske, ekonomické, právne, medicínske, andragogické a iné);
- **sociálnych cieľových skupín:** zamestnaní alebo nezamestnaní, znevýhodnení (sociálne, zdravotne alebo inak), vek a rod, kvalifikácia, pracovná prax, pracovná pozícia;
- **špecifických potrieb vekových skupín dospelých:** mladí dospelí, stredná dospelosť, seniori a ďalší;
- **iniciátora:** vnútorná motivácia (dobrovoľná účasť klienta), vonkajšia (dobrovoľná z vonkajšieho podnetu, napr. zamestnávateľ), nedobrovoľná (nariadená, či povinná účasť);
- **typu problému** klienta napr. ako poradenstvo v učení alebo kariére;
- **závažnosti problému,** ktorý si vyžaduje krátkodobú, jednorazovú intervenciu (málo závažné), dočasnú intervenciu (stredne závažné), opakovanú, kontinuálnu, dlhotrvajúcu (vysoko závažné);
- **odberateľa,** ktorý si poradenskú službu objednal napr.:
  - jednotlivec v roli klienta, užívateľa poradenskej služby;
  - organizácia poskytujúca vzdelávanie alebo iný typ podpory rozvoja;
  - zamestnávateľské organizácie;
  - vzdelávatelia dospelých (lektori, mentori, túrori, kouči, inštruktori, konzultanti, poradcovia a iní).

Poradenská činnosť je proces, v ktorom sa utvára poradenský vzťah medzi poradcom a klientom. **Drapela – Hrabal a kol. (1995, s. 83–84) konštatujú, že každý poradca pre svoju profesijnú činnosť potrebuje „mapu a kompas“ – usporiadaný súbor prevzatých alebo vlastných odpovedí na základné koncepcné otázky poradenstva umožňujúci mu efektívnu voľbu stratégií a techník pri riešení poradenských problémov klientov.** Štúdium poradenských teórií vytvára bazálne teoretické zázemie odborných kompetencií aj u andragogického poradcu. Poradca stojí pred rozhodnutím o prevzatí

určitých teoretických konceptov etablovaných poradenských prístupov (smerov, škôl) alebo eklektickým spájaním ich vybraných komponentov a integráciou do jedinečného, vlastného, tvorivého systému poradenskej práce. V odbornej poradenskej literatúre nájdeme bezpočet návrhov na klasifikáciu poradenských (napr. Drapela – Hrabal, 1995; Juříčková, 2008) a kariérových teórií (napr. Amundson – Harris-Bowlsbeyová – Niles, 2011; Lepeňová – Hargašová, 2012; Pattonová – McMahanová, 2015).

Poradenské smery (školy) sú úzko spojené s rôznymi psychologickými teóriami osobnosti a formulujú svoje teórie poradenskej intervencie na základe špecifického poňatia vnútorných dynamických síl utvárajúcich správanie a konanie človeka. **Gabura (2005, s. 20–23) a Oravcová (2013, s. 79–130) uvádzajú štyri prístupy v poradenstve: dynamický, behaviorálny, experienciálny a eklektický.** Kariérové teórie prvotne vznikali za účelom štúdia kariérového výberu (voľby profesie) pre cieľovú skupinu nedospelého ziačtva, majú však svoje implikácie aj v andragogickom profesijnom poradenstve v podobe aplikovateľných prístupov pre určitý poradenský vzťah s dospelým klientom: John L. Holland (teória typológie osobnosti), Donald E. Super (holistický prístup v rámci vývinovej teórie), John Krumboltz (teória sociálneho učenia), Mark I. Savickas, McMahanová a Pattonová (naratívny alebo systémový prístup v rámci teórie konštruktivizmu), John W. Lent, Steven D. Brown (integratívny prístup – sebaúčinnosť v rámci sociálno-kognitívnej teórie) a iné.

**Drapela – Hrabal a kol. (1995, s. 7–8) uvádzajú, že poradenská intervencia smeruje k pomoci klientom pri :**

- lepšom sebazpoznaní a uvedomení si svojich predností i nedostatkov,
- ujasnení si krátkodobých a dlhodobých osobných cieľov a ich možnej modifikácii,
- identifikácii v čom spočíva vážny osobný problém a ako je ho možné riešiť,
- rozhodovaní konať slobodne a byť pripravený prijať dôsledky svojich rozhodnutí,
- pozitívnom hodnotení seba samých a ľudí vo svojom okolí, aby získali sebadôveru a schopnosť dôverovať iným.

**Hloušková (in Rabušicová – Rabušic 2008, s. 290–291) v odpovedi na otázku: prečo je vôbec potrebné podporovať učenie sa dospelých, nachádza dva možné prístupy:**

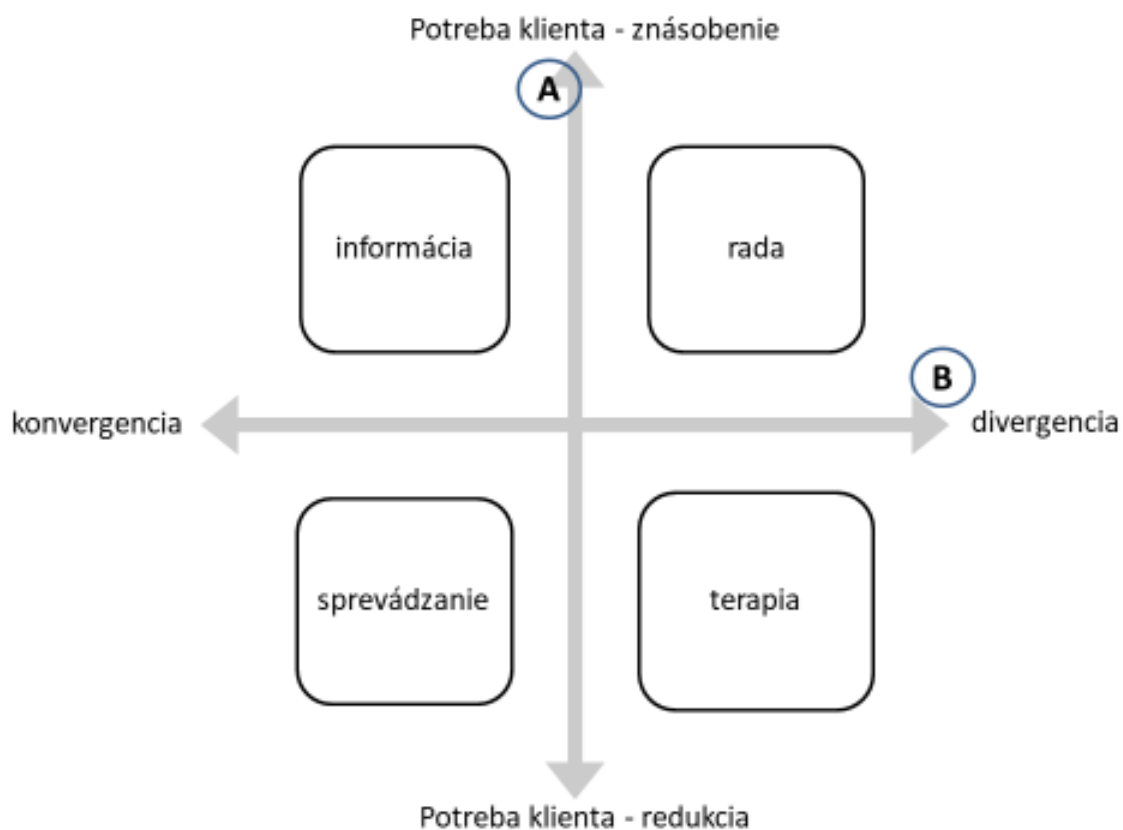
- **Ekonomický založený prístup** na teórii ľudského kapitálu (jeho rozvoja), kde je učenie považované za proces, ktorým jednotlivec rozvíja svoj kapitál, ktorý zúročuje v spoločnosti a najmä na trhu práce (čím je vyšší, tým vyšší je možný zisk – plat, pracovná pozícia, prestíž a pod.). Súčasne môže byť takéto poradenstvo chápané ako investícia do vlastného rozvoja, ktorá má aj svoju návratnosť. V spoločnosti vzdelávanie a učenie zabezpečuje jej ekonomický rast. **Cieľom takto poňatého poradenstva je zapájanie, návrat a udržanie dospelých vo vzdelávaní, znižovanie nerovností prístupov k nemu, uznávanie kvalifikácií, rozvoj kompetencií a pomoc pri prekonávaní informačných, osobných, situačných alebo inštitucionálnych bariér vo vzdelávaní.**
- **Humanisticky založený prístup** vychádza zo slobody, rozvoja komplexnej osobnosti a kvality života človeka. Vzdelávanie je orientované na kontinuálne zdokonaľovanie človeka ako ľudskej bytosti. **Poradenstvo sa stáva nástrojom podpory osobného rozvoja človeka, aby bol pripravený samostatne zlepšovať kvalitu života, ujasniť si vlastné potreby, porozumieť sám sebe, zvládnuť zmeny a uvedomele riadiť svoj rozvoj.**

Z uvedených charakteristík vyplýva akoby protichodnosť oboch poradenských prístupov, ale v praxi je nemožné ich prvky úplne oddeliť. Oba prístupy nachádzajú integrované vyjadrenie v koncepte

celoživotného poradenstva (lifelong guidance). Kvalita života jednotlivca spočíva na oboch pilieroch tzn. spokojnosti v práci aj v osobnom živote. Komplexné chápanie poradenskej pomoci dospelému človeku je poznačené tým, keď sa z rôznych dôvodov vyvolaných životnou situáciou dospelého môže objaviť jeho dopyt po poradenstve zameranom viac na uspokojenie ekonomických alebo osobne rozvojových potrieb.

Pomoc dospelým v ich rozvoji môže mať rôzne podoby (Ludewig 1994, Úlehla 2004, Procházka – Šmahaj – Kolařík – Lečbych 2014). Ludewig (1994, s.82) načrtol (Schéma 5) na vertikálnej osi A (Cieľ hľadania pomoci klientom) – klientovo očakávanie na znásobenie (mať niečoho viac – schopností, poznatkov a pod.) alebo na redukciu (mať niečoho menej – problémov, ťažkostí a pod.). Horizontálna os B (Cieľ poskytnutia pomoci poradcom) – predstavuje ciele poskytnutej pomoci a podmieňuje spôsob pomoci klientovi. Dominantné uplatňovanie osobnosti a štruktúr pomáhajúceho, poradcu (vedomostí, skúsenosti, odporúčania a riešenia) má za cieľ hľadanie vhodných riešení pre klienta (konvergentná charakteristika). V situácii, keď poradca podnecuje klienta v hľadaní a návrhu riešení jeho problémov, vymedzovaní rozdielov v možných riešeniach (ide o tzv. divergentnú charakteristiku).

Schéma 5 Druhy odbornej pomoci klientovi



Zdroj: upravené podľa Ludewig 1994, s.82

Na prieniku týchto dimenzií (očakávaní klienta a poradenského prístupu) sa vytvárajú určité charakteristické postupy poradenskej práce (štyri kvadranty), ktoré sú vnútorne limitované:

- a) dôvodom problémov klienta;
- b) spôsobom poskytnutia pomoci;
- c) trvaním pomoci.

### „Kvadranty“ poradenských prístupov:

- **Informácia** uspokojuje potrebu klienta po získaní, rozšírení určitých poznatkov, vedomostí, spôsobilosti, ktoré mu chýbajú a potrebuje ich využiť vo svojom ďalšom živote a práci. Dôvodom pre vyhľadanie poradenstva je absencia niečoho, čo klientovi chýba, spôsobom pomoci je poskytnutie informácií poradcom a trvanie tohto poradenského vzťahu nie je ohraničené.
- **Rada** spočíva v pomoci klientovi, aby vlastnými silami a s využitím vlastného potenciálu a možností zmenil svoju situáciu a napravil stav, ktorý bol dôvodom jeho vstupu do poradenskej situácie („pomôžte mi využiť moje možnosti“). Dôvodom pre vyhľadanie poradenstva je nespôsobilosť využiť vlastný vnútorný potenciál, spôsobom pomoci je „odblokovanie“ a podpora tých štruktúr, ktoré sú k dispozícii na vytvorenie zmeny nežiadúceho stavu. Trvanie poradenského vzťahu je spravidla ohraničené dosiahnutím uspokojivého výsledku, zmeny uspokojujúcej potreby klienta.
- **Sprevádzanie** uľahčuje klientovi znášať (často nemeniteľnú) nepriaznivú životnú situáciu, ktorá je dôvodom pre vyhľadanie poradcu. Spôsobom pomoci je stabilizácia klienta cudzími štruktúrami v neohraničenom čase.
- **Terapia** pomáha klientovi, ak je jeho zložitá situácia meniteľná („pomôžte mi ukončiť moje trápenie“). Spôsobom pomoci poradcu (terapeuta) je aktívne prispieť ku zmene, riešeniu problému. Trvanie pomoci je ohraničené vyriešením problému klienta. Naopak podnecovaním jedinečných procesov u klienta sa vytvárajú rozdiely a variabilita diferentných riešení.

Poradenstvo dospelým v posledných desaťročiach nadobúda európsku dimenziu, ktorá sa prejavuje na jednej strane odporúčaniami prijatými Európskymi štruktúrami pre jednotlivé členské štáty, zovšeobecňovaním skúseností, príkladov dobrej praxe poradenstva, sieťovaním národných agentúr, podporou nadnárodných aktivít, projektov a mobilit. Dôležitá pre vzájomné porozumenie otázkam poradenstva je zhoda v odbornej terminológii, podmienená konvenciou o pochopení termínov, jazykových zvláštností. Existuje veľa druhov celoživotného poradenstva, **poradenstvo vo vzdelávaní dospelých je politikou EÚ definované ako pokračujúci proces, ktorý jednotlivcom každého veku a v ktorejkoľvek fáze ich života umožňuje identifikovať ich schopnosti, spôsobilosti a záujmy, prijímať zmysluplné rozhodnutia týkajúce sa vzdelávania, odbornej prípravy a zamestnania, a riadiť svoju individuálnu životnú cestu pri vzdelávaní sa, v práci a v iných oblastiach, kde je možné tieto schopnosti a spôsobilosti získať/kde sa im možno naučiť a/alebo ich využívať/používať** (Rada EÚ, 2008). Poradenské aktivity vytvárajú organizačný a špecializovaný rámec pre poskytovanie služieb orientovaných na uspokojenie potrieb klientov rôznych cieľových skupín. Internacionalizácia tematiky poradenstva na európskej úrovni prináša inšpirácie aj pre oblasť poradenstva dospelým ako sú: zručnosti na riadenie vlastnej kariéry; dostupnosť, kvalita a efektivita poradenských služieb; ich strategické riadenie a financovanie; spolupráca a koordinácia; zlepšovanie kariérových informácií; odborná príprava a kvalifikácia poradcov; uplatnenie informačných a komunikačných technológií (ELGPN, 2016). Medzi významné dokumenty, ktoré na medzinárodnej úrovni analyzujú stav a trendy v celoživotnom poradenstve patria napr. CECEPOP 2010, ELPGN 2015, EK 2018, EAEA 2018 (Manifest pre vzdelávanie dospelých v 21. storočí: Sila a radosť z učenia). Dokumenty o situácii na Slovensku sú napr. OECD 2020, ale aj vládou SR v roku 2021 prijatá Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 – 2030.

Koncept poradenstva odvodzujeme nielen z medzinárodných dokumentov (Rada EÚ, 2008), spoločenských potrieb (školské – výchovné, psychologické a kariérové poradenstvo pre žiačky a žiakov) potrieb trhu práce (zamestnaných a nezamestnaných), ale aj z logiky komponentov celoživotného

poradenstva v biodromálnom poňatí (poradenstvo nedospelým, dospelým i seniorom). V biodromálnom vývine človek prechádza rôznymi životnými etapami a stáva sa z rôznych dôvodov, podmienok a okolností súčasťou skupín, ktoré je možné vnímať ako **cieľové skupiny celoživotného poradenstva**:

- **podľa špecifickej situácie a z toho vyplývajúcich potrieb** (žiačky a žiaci základných a stredných škôl; študenti vysokých škôl; nezamestnaní dospelí, rizikové skupiny na trhu práce; zamestnaní dospelí; ľudia so zdravotným postihnutím; marginalizované sociálne skupiny; dôchodcovia, seniori a iní);
- **podľa inštitucionálneho sektora poskytujúceho** poradenstvo pre školy a školské zariadenia (pôsobnosť rezortu školstva); poradenstvo v službách zamestnanosti (pôsobnosť ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny); poradenstvo pre neziskový sektor; poradenstvo pre súkromný sektor; poradenstvo pre sektor verejných organizácií, samosprávu a štátnu správu.

**Zásady poskytovania celoživotného poradenstva vychádzajú z jeho cieľov a špecifikujú konkrétne nároky na poradcov a spôsob, akým sa vedie poradenský proces. Medzi zásady poradenstva zaradujeme** (upravené podľa OECD 2005, s. 69–70; Palán – Langer 2008, s. 172–173; Freibergová 2007, s. 47; Langer 2017, s. 29–30):

- **Odbornosť a kompetentnosť** v poskytovaní poradenstva výlučne erudovaným poradcom s dostatočnou praxou a metodickou, technickou a materiálnou výbavou. V prípade, že poradenstvo presahuje kompetencie poradcu, je nevyhnutné klienta odporučiť kompetentnej službe.
- **Dôvera a bezpečie (podpora klienta)** kde je úlohou primárne vytvárať prostredie vhodné pre efektívne riešenie vlastných problémov klienta, prípadne sa jedná o jednu z ciest, ako riešiť problém.
- **Rešpekt a tolerancia klienta**, ako rešpektovanie osobnosti klienta, jeho práva na vlastný názor, správanie a konanie (pokiaľ neporušuje zákony, ďalšie predpisy či dobré mravy), tiež nediskriminácia na základe rodu, veku, etnickej príslušnosti, sociálneho postavenia, kvalifikácie, schopností a pod..
- **Ochrana klienta (dôvernosť)** znamená zdržanlivosť poradcu v takom správaní, ktoré by mohlo akokoľvek poškodiť klienta a jeho záujmy, najmä čo sa týka kontaktu s klientom, jeho citlivými údajmi a informácie.
- **Nestrannosť a nezávislosť** poradcu, ako jeho úsilie o objektívny prístup, avšak s pochopením jednotlivcovej individuality, ako aj nezávislosť poradcu na zamestnávateľoch, ich spolupracovníkoch i firmách, finančných záujmoch a ľuďoch, ktorí by mohli mať z poradenstva prospech.
- **Motivácia, aktivizácia a holistický prístup**, v zmysle priebežnej motivácie klienta k vlastnému rozhodovaniu, aktívnemu prístupu v riešení vlastných problémov, ale aj ku vzdelávaniu, získavaniu, rozširovaniu a prehlbovaniu svojich kompetencií, pri rešpektovaní osobného, sociálneho, kultúrneho a ekonomického kontextu rozhodovania klienta.

Ekonomický rast spoločnosti a zavádzanie nových technológií sú závislé na vzdelanostnej štruktúre obyvateľstva. Zvyšovanie vzdelanostnej úrovne predstavuje zásadný inovačný potenciál pre spoločenský a ekonomický rozvoj. Vzdelanostná úroveň obyvateľstva nie je len výsledkom formálneho, školského vzdelávania (stredné a vysoké školy), ale stále viac otázkou celoživotného vzdelávania (life

long learning) a poradenstva (life long guidance) občanom. Význam celoživotného poradenstva narastá, pretože každý sa dennodenne v živote stretáva s rôznymi podnetmi a výzvami, ktoré musí riešiť. **Medzi dôvody zvýšeného záujmu o poradenstvo Juříčková (2008, s. 11–12) uvádza napr. zmenu životného štýlu (orientácia na pracovný výkon, menšie sociálne istoty, rast životného tempa, konzumný spôsob života, zmeny v prežívaní voľného času), oslabenie pozície a hodnoty rodiny a ďalších výchovných činiteľov, kultúrno-spoločenské zmeny (demografické trendy, nezamestnanosť a pod.), ale aj rast ekonomickej sily a záujem občanov o rôzne poradenské služby.** Dospelí neraz nemusia vedieť napríklad o možnostiach zvyšovania svojej kvalifikácie, ktoré majú k dispozícii, môžu mať skreslený názor na vlastné kompetencie. Mnohí nevedia o možnostiach poradenstva, ktoré im môžu pomôcť pri validácii výsledkov ich neformálneho vzdelávania, informálneho učenia sa (Detko a kol., 2016).

Celoživotné poradenstvo Švec (2008, s. 61) vymedzuje ako „proces pomoci jednotlivcom a skupinám porozumieť a prekonávať adjustačné problémy“ a jeho podstatou je „zásah, usmerňovanie (študijné, občianske, profesijné, manželské, rodičovské a iné) bio-psychického a sociálneho vývinu na ich životnej ceste“. **Celoživotné poradenstvo je kontinuálny proces umožňujúci občanom všetkých vekových kategórií počas života poznať a rozvíjať svoje schopnosti, zručnosti a záujmy, rozhodovať sa a riadiť vlastnú individuálnu dráhu vo vzdelávaní, v profesii a iných oblastiach. Celoživotné poradenstvo má:**

- **vzdelávacie dopady** – zvýšenie účasti vo vzdelávaní a odbornej príprave alebo zlepšovaní dosiahnutých vzdelávacích výsledkov, zníženie predčasného odchodu zo vzdelávania;
- **ekonomické dopady a dopady v oblasti zamestnanosti** – vyšší plat, nižšia miera fluktuácie zamestnancov, vyššia pravdepodobnosť, že si klient poradenstva nájde prácu;
- **sociálne dopady** – vyššia mobilita a kapacity spoločnosti, nižšia pravdepodobnosť asociálnych prejavov, ale aj zníženie sociálnej exklúzie a iné;
- **psychologické dopady** – vyššie sebauvedomenie, uvedomenie príležitostí, zlepšenie rozhodovacích schopností týkajúcich sa zvládnutia prechodu (medzi vzdelávacími stupňami, vzdelávaním a prácou, medzi zamestnaniami apod.), poklesu kariérovej nerozhodnosti a stabilizáciu spokojnosti s vlastným životom.

Je však potrebné zmieniť aj iné možné poňatia, ktoré majú podľa nás veľmi blízke „andragogické“ východiská. **Hargašová a kol. (2009, s. 225) celoživotnú perspektívu poradenstva dáva do súvislosti s biodromálnou psychológiou** (inovovaný názov pre vývojovú psychológiu), ktorá sleduje vývoj človeka a jeho sebarealizáciu počas celej životnej cesty. **Poradca v tomto poradenskom prístupe pomáha ľuďom v sebarozvoji, pri osobnostnej a životnej orientácii, pri rozhodovaní, plánovaní a dosahovaní cieľov vlastnou silou, skúšaním a realizáciou vlastného potenciálu pri prekonávaní prekážok a hľadaní zmyslu života** (obsahom a formou ide o personalizované a socializované učenie sa, vrátane vzdelávania, výchovy a výcviku). Palán (2002, s. 160–161) uvádza okrem **biodromálneho, praxeologického poradenstva k voľbe povolania pre školopovinných aj dospelých vstupujúcich na trh práce a akademického poradenstva aj poradenstvo v oblasti vzdelávacích možností pre dospelých.** Hovorí o jeho absencii, nesystémovom charaktere, ale zdôrazňuje mimoriadny význam pre jednotlivcov i organizácie, ktorí sa chcú zlepšovať. **Freibergová (2007) predstavila koncept študijného poradenstva dospelým v oblastiach osobný život, vzdelávanie a profesijný rozvoj.** Tento vychádza z komplexného poňatia jednotlivca, jeho individuality a identity a vzájomných interakcií jeho osobnostných, profesijných a kultúrnych charakteristík a súčasne z Rogersovho modelu zameraného na klienta „client – centred model“. Sejčová (in Švec 2015, s. 737) konštatuje, že okrem psychológie a psychoterapie sa poradenstvo realizuje aj z pozície iných odborov (pomáhajúcich profesií) a poradcami sú odborníci z rôznych vied a disciplín, najmä pedagogiky, edukačného poradenstva,

vychovávateľstva, učiteľstva, špeciálnej a liečebnej pedagogiky, sociálnej pedagogiky, sociálnej práce, ošetrovateľstva a i. **Výchovné poradenstvo vychádza z toho, že podstatná časť poradenských služieb sa poskytuje v školách** (miesto sociálnych, vzdelávacích, výchovných, etických, psychických a iných problémov žiakov, vrátane otázky voľby povolania) **výchovným poradcom. Profesionálne poradenstvo nedospelým označuje oblasť zameranú na problémy spojené s uplatnením na trhu práce**, ktoré je potrebné riešiť už od školskej dochádzky, kde sa stáva špecifickou výchovnou úlohou školy (poradenstvo pre voľbu povolania, študijné poradenstvo), kde sa jednotlivci zoznamujú so svetom práce a hľadajú si v ňom svoje miesto.

V odbornej literatúre je však rozlíšenie týchto pojmov veľmi vágne a nejednoznačné. **Búgelová (2011, s. 70–71)** nastoľuje otázku celoživotného (pracovného) poradenstva pre dospelých pracujúcich, ktorých nemožno považovať za klientov v tradičnom psychologickom poňatí tak, aby im umožnilo vyhľadať kvalifikovanú pomoc pri riešení problémov. **Tvrdí, že mnohí dospelí v produktívnom veku nepotrebujú terapiu, cítia sa psychicky i fyzicky zdraví, nemajú dôvod vyhľadať špecializované poradenstvo (psychologické, pracovné, sociálne), ale na niektoré otázky (napr. vzťah k sebe a práci, sociálnemu prostrediu, v ktorom pracujú) by potrebovali kvalifikované stanovisko. Svobodová (2015, s. 11)** v rámci pracovného poradenstva vyčleňuje jeho špecifický typ – profesionálne poradenstvo (vocational guidance), ale poukazuje na to, že jeho koncept nie je v našej poradenskej terminológii jednoznačne vymedzený. **Profesionálne poradenstvo chápe ako typ pracovného poradenstva, ktoré sa zaoberá hľadaním pracovných príležitostí z hľadiska uplatnenia kvalifikácií a kompetencií klientov podľa aktuálnej situácie na trhu práce. Profesionálne poradenstvo sa tiež zaoberá profesionálnou kariérou klientov so zreteľom na udržanie pracovného miesta a voľbu vzdelávania so zreteľom na rozvoj pracovných skúseností a sociálnych kompetencií. Za úplne špecifické, ale mimoriadne spoločensky potrebné považujeme poradenstvo starším dospelým ako ho predstavuje Hvozdič (2011).** Je to najmä preto, že sa neustále predlžuje vek odchodu do dôchodku a stále väčší význam nadobúda problematika age manažmentu v pracovných organizáciách, ale aj podpory aktívneho starnutia.

## 2.1 Kariérové poradenstvo

Dynamické zmeny ekonomiky a spoločnosti vyvolávajú potrebu celoživotného učenia sa, ktoré sa stáva nevyhnutnosťou pre každého človeka. Človek je v roly učiaceho sa a musí sa vyrovnáť s mnohými úlohami a problémami, na ktoré ho škola nedokázala, či skôr ani nemohla pripraviť. Práve preto potrebuje jednotlivec kontinuálnu podporu v uzlových bodoch jeho pracovnej cesty (napr. k motivácii k celoživotnému učeniu, k ukončeniu prebiehajúceho vzdelávania, k hľadaniu nových vzdelávacích príležitostí, k orientácii v prostredí bohatej vzdelávacej ponuky alebo trhu práce, ale tiež projektovania ďalšej kariérovej dráhy). Koncept profesionalizácie práce v organizáciách zatiaľ málo pracuje s konštruktom kariéry, kariérového sebarozvoja. Zastávame názor, že štúdium a modelovanie podporných nástrojov v sebarozvoji kariéry zamestnancov má potenciál prispieť k ich profesionalizácii. **Ústrednými postavami podporných opatrení kariérového rozvoja (kariérového poradenstva) sú poradca a klient.** Dostávame sa tým k problematike pracovného, profesionálneho poradenstva zamestnaným dospelým, prípadne jeho označenia kariérového / kariérneho poradenstva dospelým. Keďže celý pracovný život človeka môžeme v zmysle nových trendov chápať aj ako nepretržitú kariéru. Kariérové poradenstvo (career guidance) je zastrešujúci, najširší pojem pre tri úrovne poradenských služieb (Grajčár – Hargašová – Lepeňová, 2017, s. 3):

- poskytovanie kariérnych informácií (career information),
- profesionálna orientácia pri výbere povolania alebo vzdelávania (career guidance),
- kariérne poradenstvo vyjadrujúce vzťah medzi poradcom a klientom (career counselling).



Označenie poradenstva, ktoré sa týka profesií spájame s adjektívom profesijné, ale častejšie (neznamená výstižnejšie) užívame termín kariérové poradenstvo (career guidance, guidance, vocational guidance, career counselling). Svobodová (2015, s. 127) uvádza, že životná dráha klienta prebieha v jednotlivých vekových etapách a rôznych sociálnych rolách. V životnej dráhe klienta má dôležité miesto vzdelávacia dráha. **Profesijné poradenstvo ako interdisciplinárny odbor chápe životnú dráhu vo vzťahu k celoživotnému učeniu a využíva ako výskumnú metódu analýzu životnej dráhy (biografický výskum). Pribeh životnej dráhy klienta so špecifickými zvláštnosťami v profesijnom poradenstve skúma individuálna biografia.** Poňatie poradenstva označujúceho deficit je nahradené novou paradigmou – poňatím ako integrálnej súčasti celoživotného učenia sa (pomoc k svojpomoci), kde rozvoj kariéry nevychádza len z racionálneho, ekonomického základu, ale zohľadňuje potreby človeka ako celku (Peavy, 2013). Zakomponovanie prvkov efektívnych prístupov moderných poradenských systémov (naratívne, socio-dynamické, systemické, konštruktivistické a kompetenčné), umožní riešiť problémy na úrovni jednotlivca aj na úrovni organizácie. Podľa Prochádzku a kol. (2015, s. 13) ide o spektrum činností, ktoré umožňujú občanom všetkých vekových kategórií a v každom okamžiku života identifikovať svoje možnosti, zručnosti a záujmy, urobiť zmysluplné vzdelávacie a profesijné rozhodnutia a riadiť svoju individuálnu dráhu v oblasti vzdelávania, práce a v ďalších situáciách, v ktorých sú tieto možnosti a zručnosti získavané alebo používané. **Kariérové poradenstvo je komplex poradenských služieb v oblasti vzdelávania a zamestnanosti zameraný na riešenie otázok výberu školy, povolania, zamestnania, rozvoj kompetencií potrebných pre uplatnenie sa na trhu práce, riešenie problémov kariérového vývinu a prekonávanie prekážok spojených so vzdelávaním a pracovným uplatnením.** OECD/EC (SAAIC 2005, s. 11) definuje kariérové poradenstvo ako služby a aktivity zamerané na pomoc jednotlivcom každého veku a v ktorejkoľvek fáze ich života pri voľbe vzdelávania, odbornej prípravy a povolania a pri riadení svojej kariéry. Tieto služby sa môžu vykonávať na školách, inštitúciách poskytujúcich odbornú prípravu, univerzitách a vysokých školách, vo verejných službách zamestnanosti, na pracoviskách, v treťom sektore alebo na komunálnej úrovni a v súkromnom sektore. Môžu sa vykonávať individuálne alebo skupinovo, osobne alebo dištančnou formou (vrátane telefonického poradenstva a služieb na internetových stránkach). Služby zahŕňajú poskytovanie kariérových informácií (v tlačenej, elektronickej alebo inej forme), hodnotiace a samohodnotiace nástroje, poradenské rozhovory, programy kariérového vzdelávania (zamerané na podporu rozvoja vedomia seba samého, vnímania možností a zručností pre riadenie kariéry), skúšobné programy (prehľad možností pred voľbou), programy pre vyhľadávanie práce, služby pre tranzitné obdobia.

Podľa Pisoňovej a kol. (2017, s. 54–56) sa kariérne poradenstvo uplatňuje ako špecifický systém poradenských služieb, ktorých cieľom je pomáhať jednotlivcom rôzneho veku pri rozhodovaní o ďalšom vzdelávaní, profesijnej príprave, voľbe zamestnania a rozvoji kariéry. **Toto poradenstvo pracuje so štandardnými psychologickými metódami a diagnostikou, prostredníctvom ktorej získava komplexné informácie o predpokladoch jedinca pre pracovné pozície, profesijný rast a vzdelávanie. Kľúčové je pre úspech organizácie efektívne riadenie kariéry talentov – mimoriadne nadaných zamestnancov s veľkým potenciálom k výkonu, ale aj ďalšími predpokladmi, napr. lídrovskými, inovačnými, analytickými a etickými.** Tento systém riadenia (talent manažment) obsahuje plánovanie a následovníctvo vo funkciách. Príručka pre tvorcov koncepcií v kariérovom poradenstve (OECD, 2005, s. 28–31) uvádza, že doposiaľ nie sú riešené na európskej úrovni politiky rozvoja služieb, ktoré môžu pokrývať širokú škálu potrieb zamestnaných dospelých súvisiacu s rozvojom ich kariéry. Pritom je zrejmé, že **aj zamestnaní dospelí potrebujú mať prístup ku kariérovému poradenstvu zameranému na rozvoj kariéry v rámci svojho pracoviska.** Odporúča sa, aby sa súčasťou moderných koncepcií podpory celoživotného vzdelávania pre každú profesiu stali nástroje kariérového poradenstva, aby sa stali integrálnou súčasťou vzdelávacích programov v inštitúciách financovaných z verejných zdrojov.

Európska komisia (CEDEFOP, 2010, s. 19–36) konštatuje, že iniciatívy kariérového poradenstva vo verejnom sektore sú ojedinelé a týkajú sa najmä podpory v adaptačných procesoch začínajúcim zamestnancom, resp. podpory kariéry vrcholových manažérov, sú však nedostupné širokým skupinám zamestnaných. Politické ciele, ku ktorým prispieva celoživotné kariérové poradenstvo sú podľa OECD (2005, s. 71) efektívne investície do vzdelávania a odbornej prípravy, efektívna trhu práce, celoživotné vzdelávanie, sociálna inklúzia a rovnosť, ekonomický rozvoj.

**Beková a kol. (2014, s. 79) navrhuje, že najrozšírenejšie služby v rámci rozvoja kariéry by mali byť prostredníctvom zamestnávateľov, pretože ich je čo do počtu výrazná prevaha. Zamestnávateľa však nemajú vytvorené špeciálne pozície, ktoré by sa venovali len tejto problematike. Oblasť rozvoja zamestnancov celkovo zastrešujú špecialisti oddelení ľudských zdrojov a prevažne ako čiastkovú pracovnú náplň. Sú to jednotlivci vo veľkej miere vzdelaním psychologovia, resp. majú ukončenú špecializáciu aplikovanej pracovnej psychológie, alebo personálneho manažmentu, no nie vždy je to podmienka na danej pozícii. Stretáme sa aj s personalistami, ktorí majú ukončenú pedagogiku, ekonómiu, humanitné i technické smery. Ojedinelá je podpora self managementu, riadenia vlastnej kariéry, firemný intranet, samoštúdium pomocou internetu, telefonické centrá podpory, dištančne poskytované personálne služby. Hirsh (podľa CEDEFOP 2010, s. 20) rozlišuje tri spôsoby poskytovania kariérových služieb v organizácii: kariérové procesy riadené organizáciou, kariérové služby prostredníctvom nástrojov personálneho riadenia ľudských zdrojov a podporu profesijného rozvoja ako individuálne riadenej kariéry jednotlivca.**

Kariérové poradenstvo umožňuje zamestnancom identifikovať a použiť vlastný potenciál (osobnostné charakteristiky, pracovné zručnosti) na prijatie rozhodnutí týkajúcich sa kariéry. **Kariérové poradenstvo je dynamicky sa rozvíjajúca oblasť celoživotného poradenstva.** Je zakotvené v európskych i národných politikách (rezort školstva, práce a sociálnych vecí). Realizuje sa v rôznych prostrediach, podmienkach, je interdisciplinárne, multidimenzionálne a principiálne reaguje na potreby a riešenie problémov klientov rôznych cieľových skupín (zamestnaných, nezamestnaných, znevýhodnených a iných). Kariérové poradenstvo sa opiera o viacero psychologických teórií kariérového vývinu (diferenciálna a vývinová psychológia, teória sociálneho učenia, teória konštruktivismu a iné), ktoré sa v súčasnosti integrujú a vytvárajú nové teoretické východiská pre aplikáciu v praxi kariérového poradenstva. Groma (2012, s. 24–29) poukazuje na skutočnosť, že moderné kariérové teórie dostatočne nezohľadňujú diverzitu populácie dospelých klientov poradenstva, lebo boli vyvinuté pre priemerného a najčastejšie sa vyskytujúceho človeka. Preto odporúča v teóriách kariérového vývinu, ktoré sa aplikujú v poradenstve vo väčšej miere akceptovať rozmanitosť populácie (rod, rasa, kultúrne pozadie, sociálne znevýhodnenie, postihnutie a mnohé iné).

Aplikačná prax profesijného poradenstva je odrazom uplatňovania rôznych poradenských teórií. Lepeňová – Hargašová (2012, s. 36) opisujú teoretické prístupy ku kariérovému poradenstvu, ktoré sa historicky vyvíjali od staticky – psychotechnicky ponímaného *profesijného* poradenstva (*vocational counselling*) k dynamicky ponímanému výchovnému (*educational guidance*) poradenstvu, resp. k integrovanému študijno-profesijnému poradenstvu (*educational & vocational guidance*), celoživotnému kariérovému poradenstvu (*career counselling*). **Celoživotné kariérové poradenstvo odzrkadľuje dynamiku trhu práce, úzko súvisí s konceptom celoživotného vzdelávania v modernej znalostnej spoločnosti, s potrebou jednotlivcov (ľudských zdrojov, human resources) neustále sa vzdelávať, osvojovať si nové kompetencie v záujme vyššej zamestnateľnosti, lepšieho uplatnenia sa na trhu práce.** Podľa Beková a kol. (2014, s. 80) kariérové a kariérne plánovanie je komplexnejší proces systematickej práce so zamestnancami vo firme. Podieľa sa na ňom priamy nadriadený pracovník s podporou špecialistu ľudských zdrojov. **Účel kariérového plánovania vo firmách súvisí s využitím potenciálu zamestnanca.** K lepším výsledkom spoločnosti ako celku vedú výsledky jednotlivých ľudí.

Preto je podstatou zladenie priani a očakávaní zamestnanca s potrebami a strategickými cieľmi firmy.  
**Rozvoj kariéry jednotlivcov, najmä talentov pozostáva z dvoch komponentov:**

- **Plánovanie kariéry** – smerujúcej k nájdeniu „vlastnej cesty“ zamestnanca. Stanovenie individuálnych profesijných cieľov, ktoré zohľadňujú osobné postoje, motiváciu, záujmy, hodnoty, zručnosti a schopnosti, priority a požiadavky zamestnanca.
- **Riadenie kariéry** – umožňuje pracovníkovi rozvinúť jeho potenciál. Zahŕňa predpoklady vertikálneho i horizontálneho pohybu v rámci variability pozícií v organizácii, plán individuálneho rozvoja a tiež hodnotenia zamestnanca vzhľadom k stanoveným cieľom. Cieľmi riadenia kariéry sú na úrovni jednotlivca – zvýšenie pracovnej motivácie zamestnanca, ich cieľavedomé sústredenie sa na výsledky a rozvoj jeho osobného potenciálu. Na úrovni organizácie je to hlavne trvalý rozvoj kvalitných ľudí, zvýšenie lojality a angažovanosti zamestnancov, ich stotožnenie sa s víziou, filozofiou organizácie a jej kultúrou, zaistenie kontinuity riadenia – plánovanie nástupníctva na dôležitých pozíciách.

## 2.2 Personálne poradenstvo

**Personálne poradenstvo pre andragogiku predstavuje jeden z najbližších kontextov, v ktorom nachádza svoje uplatnenie.** Porozumenie podstate, poslaniu, funkciám a obsahu personálneho poradenstva vytvárame interdisciplinárne vyjasnené prieniky oboch prístupov, čo umožňuje precíznejšie chápať ich pôsobnosť a aplikačné možnosti v poradenstve dospelým. **Je prirodzené, že personálne poradenstvo svoje intervencie zakladá na procesoch učenia sa klientov (jednotlivcov i organizácií), ktorí pod jeho vedením menia svoje správanie, postupy, výsledky činnosti** a pod. **Kociánová (2007, s. 8–11) charakterizuje personálne poradenstvo v rámci dvoch prístupov:**

- Ako akýkoľvek spôsob poskytovania pomoci zameraný na obsah, proces, štruktúru úlohy alebo rad úloh. Poradca nenesie skutočnú zodpovednosť za uskutočnenie samotnej úlohy, len napomáha tým, ktorí túto zodpovednosť majú.
- Ako špecifická odborná služba, ktorá zmluvne poskytuje poradenstvo vyškolenými a kvalifikovanými osobami, ktoré objektívnym a nezávislým spôsobom pomáhajú organizáciám identifikovať a analyzovať problémy v riadení, odporúčajú riešenie problémov a ak sú požiadaní, tak pomáhajú pri implementácii riešení.

Kubr a kol. (1991) hovorí o poradenstve v riadení pre organizácie (verejné i súkromné) v širokom poňatí. Poradenské činnosti chápe ako zmenu stratégie organizácie a jej prostredia, organizácie a jej kultúry, ľudí – rozvoj ľudských zdrojov, ale napr. aj inovácií a podnikateľstva, financií, marketingu a odbytu, výroby, či využitia výpočtovej techniky, spracovania dát. **Kociánová (2007, s. 10–11) poslanie personálneho poradenstva vidí v tom, aby na základe vedeckých poznatkov a praktických skúseností prispievalo k optimalizácii všetkých stránok personálneho riadenia v organizácii (tzn. analýze pracovných miest a využitiu schopností pracovníkov; personálnemu plánovaniu; získavaniu, vyhľadávaniu a výberu pracovníkov; motivácii a odmeňovaniu; vzdelávaniu a tréningu; bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci; starostlivosti o pracovníkov; uvoľňovaniu pracovníkov; analýzam, prognózam, prieskumom, expertízam, auditom atď.). Pri obsahu personálneho poradenstva Horalíková (In Kociánová 2007, s. 11) rozlišuje:**

- **expertné poradenstvo** ako jednorazový prenos znalostí od experta ku klientovi pri riešení špecifickej úlohy, kde má klient možnosť prevziať od experta určité postupy;
- **procesné poradenstvo** ako poskytnutie znalostí a najmä zručností umožňujúcich klientovi identifikovať a riešiť problémy samostatne, čím sa sleduje rozvoj jeho schopností;

- **krízové poradenstvo**, kde dominuje spolupráca experta a klienta pri komplexnom riešení situácie, kde nie je zrejmé, v čom spočíva skutočný problém (zistenie príčiny problému – zhodnotenie situácie – hľadanie variant riešenia a ciest k náprave problému).

**Personálne poradenstvo je v súčasnosti na Slovensku využívané v mnohých firmách. Služby personálneho poradenstva poskytujú personálne a vzdelávacie agentúry, spoločnosti, ktoré sa odlišujú predmetom činnosti a pracovnými metódami. Do prvej skupiny patria agentúry na sprostredkovanie zamestnania a agentúry dočasného zamestnávania, ktoré sprostredkujú zamestnanie osobám za úhradu.** Zaoberajú sa vyhľadávaním a zhromažďovaním pracovných ponúk a na voľné miesta ponúkajú svojich uchádzačov alebo záujemcov o zamestnanie (z rôznych databáz bez hlbšej analýzy potrieb zamestnávateľa a pracovného miesta a bez skúmania, hodnotenia a preverovania deklarovanych vedomostí a zručností konkrétnej osoby). **Ide zväčša o nižšie pracovné pozície, dočasnú alebo brigádnickú prácu**, ako sú napríklad technickí pracovníci, ošetrovatelia, zdravotné sestry, manuálni robotníci, zberači, aupair a podobne. **Do druhej skupiny patria personálno-poradenské subjekty špecializované na vyhľadávanie, výber a hodnotenie ľudského kapitálu** (Executive Search a Recruitment a iné HR spoločnosti). Tieto svojim klientom poskytujú služby, ktorých účelom nie je sprostredkovanie zamestnania, ale poradenstvo organizáciám v oblasti manažmentu ľudských zdrojov. V rámci neho poskytujú celý rad personálno-poradenských služieb, medzi ktorými obvykle býva aj poradenstvo pri vyhľadávaní a výbere zamestnancov na určené pracovné miesta. **Jeho cieľom však nie je nájsť prácu konkrétnemu človeku, ale poskytnúť organizácii, pre ktorú pracujú, riešenie daného personálneho problému.** Zaraďujeme sem: Personálno-poradenské agentúry (Recruitment & Selection), ktoré sa špecializujú na vyhľadávanie vhodných kandidátov na nižšie až stredné pozície (tiež on-line recruitingové agentúry). Personálno-poradenské spoločnosti (Executive Search) sa orientujú na obsadzovanie top manažérskych a vysoko špecializovaných pozícií. Líšia sa nielen cieľovou skupinou kandidátov, ale aj metódami, ktoré používajú. Napríklad pri vyhľadávaní pracujú personálno-poradenské agentúry väčšinou s internými a externými personálnymi databázami a svojich kandidátov získavajú predovšetkým zviditeľnením ponuky na trhu. Tieto spoločnosti využívajú diskkrétne rešeršné postupy pre ciele vyhľadanie kandidátov, podporené aj preverovaním referencií a metódy hĺbkového posudzovania ich vhodnosti predovšetkým z hľadiska manažérskej úspešnosti, osobnostných predpokladov a potenciálu. V krajinách EÚ sa stretávame aj s poradenskými spoločnosťami špecializovanými na hodnotenie a výber (Assessment).

## 2.3 Edukačné poradenstvo

Sejčová (In Švec a kol. 2015, s. 1235–1244) charakterizuje náuku o edukačnom poradenstve ako aplikovanú pedagogickú disciplínu, ktorej zdrojom vzniku boli potreby školskej praxe. Dnes ide o odbor zameraný na pomoc jednotlivcom i skupinám v ich študijnom, pracovnom a osobnom živote, pri zvyšovaní kvality ich života v sociálnej, duševnej, vzťahovej a výkonnej oblasti. Jej poňatie naznačuje perspektívu biodromálnych, edukatívno-formatívnych a rozvíjajúcich aspektov poradenstva a prístupov k osobnosti. Mátel – Schavel (2015, s. 327–329) uvádzajú Koščovu (1980) **klasifikáciu charakteristických črt poradenstva**, ktorá je využiteľná aj pre konštituovanie edukačného (aj andragogického) poradenstva:

- **interdisciplinárny a komplexný charakter** – na riešení úloh teórie a praxe poradenstva sa podieľa viacero vedných disciplín a odborníkov;
- **multisférový a multikonzumný charakter** – zosúladuje záujmy a potreby širokého spektra užívateľov, siete poradenských služieb a zefektívňovania sociálnych procesov;

- **profesionálny charakter** – je vykonávané teoreticky i prakticky pripravenými odborníkmi poskytujúcimi profesionálne poradenské služby;
- **inštitucionalizovaný charakter** – organizuje a vykonáva sa v osobitných štátnych i neštátnych inštitúciách na základe príslušného poverenia;
- **procesuálny, biodromálny charakter** – slúži vo všetkých etapách životnej cesty;
- **edukatívno-formatívny charakter** – je súčasťou výchovy v najširšom význame slova ako pôsobenia na komplexný rozvoj osobnosti človeka;
- **personálny charakter** – predmetom poradenstva je človek vo svojej celistvosti;
- **vnútorná diferenciácia** – umožňuje konštituovanie viacerých špecializácií organizovaných podľa problémových okruhov, typov činnosti a inštitúcií poskytujúcich poradenské služby.

Z pohľadu edukačného (andragogického) poradenstva je najviac inšpiratívne sociálne poradenstvo (edukačné sociálne poradenstvo), ktoré pracuje rovnako so skupinou dospelých a používa veľmi podobné postupy. Okruh problémov, ktoré rieši sociálne poradenstvo je odlišný od andragogického. Je skutočnosťou, že posledné desaťročia dynamicky sa rozvíjajúce sociálne poradenstvo dospelým má dobre vybudované svoje inštitucionálne i personálne kapacity a doceňuje význam edukácie vo svojej činnosti. Preto vznikla edukačná sociálna práca ako interdisciplinárny odbor na prieniku andragogiky a sociálnej práce. Machalová (2016, s. 133–134) definuje edukačnú sociálnu prácu ako novotvar a subsystém vedy sociálna práca a je tiež subsystém praxe sociálnej práce. Edukačná sociálna práca funguje prostredníctvom cielených edukačných a poradenských aktivít v rámci programov celoživotného vzdelávania dospelých klientov sociálnej práce a v rámci edukačného sociálneho poradenstva. Použitie edukačných nástrojov je spravidla cieleným pokusom o korekciu osobného prístupu klientov sociálnej práce k vlastnej životnej situácii, k sociálnej udalosti, k sociálnemu problému. Zmyslom edukačných sociálnych aktivít je profesionálna podpora učenia sa ľudí, aby sa dosiahla zmena v ich nazeraní, hodnotení, v postojoch k osobnej sociálnej situácii a zmena v ich konaní. Na sociálny problém osôb a znevýhodnených i marginalizovaných sociálnych skupín sa v edukačnej sociálnej práci nahliada cez optiku edukačnej, to znamená výchovnej a vzdelávacej determinácie sociálneho problému. To znamená, že príčiny vzniku a pretrvávania sociálneho problému jednotlivcov a sociálnych skupín treba hľadať v prvom rade vo výchove (resp. v nedostatočnej výchove), vo vzdelávaní (resp. v nedostatočnom vzdelávaní) sociálnych klientov. Machalová (2019) autorsky rozširuje koncept edukačnej sociálnej práce aj o edukačné sociálne poradenstvo, ktoré prezentujeme ako inovatívny autorský koncept v sociálnej práci. Je stvárnením prieniku edukácie dospelých klientov sociálnej práce v teórii sociálneho poradenstva a v poradenskej praxi v oblasti sociálnej práce. Machalová (2019) uvádza, že edukačné sociálne poradenstvo pre dospelých je z hľadiska sociálnych klientov – účastníkov poradenských aktivít a poradenského procesu, konkrétnou formou sociálnej pomoci a významným druhom sociálnej služby.

**Edukačné poradenstvo je poradenstvom vo výchove a vzdelávaní (učení sa) nedospelým i dospelým, opiera sa o interdisciplinárny prístup a rozmanitosť podmienok a prostredí, v ktorých sa ocitajú jeho klienti (cieľové skupiny) s svojimi špecifickými potrebami. Andragogické poradenstvo dospelým tvorí integrálnu súčasť široko chápaného edukačného poradenstva človeku.**

### **Otázky a úlohy:**

1. *Charakterizujte ciele celoživotného učenia sa.*
2. *Uvedte potenciálne cieľové skupiny celoživotného poradenstva.*
3. *Vymenujte zásady a aplikačné možnosti celoživotného poradenstva.*
4. *Charakterizujte kľúčové kompetencie pre celoživotné učenie.*
5. *Čo je hlavným cieľom poradenskej činnosti?*
6. *Rozlíšte profesijné a kariérové poradenstvo dospelým.*
7. *Charakterizujte druhy a zameranie poradenskej činnosti dospelým.*
8. *Vyhľadajte iné druhy poradenstiev dospelým než sú uvedené v učebnici.*
9. *Vysvetlite rozdiel medzi lektorom, mentorom, tútorom, koučom, inštruktorom a poradcom.*
10. *Freibergovej koncept študijného poradenstva dospelým sa opiera o Rogersovský model zameraný na klienta. Nájdite charakteristiky tohto modelu.*
11. *Vysvetlite dôvody interdisciplinárneho charakteru poradenstva.*
12. *Objasnite rozdiel medzi celoživotným učením a celoživotným vzdelávaním.*
13. *Medzi európske výzvy vo vzdelávaní dospelých patria aj digitalizácia, migrácia a demografické zmeny, a aktívne občianstvo a demokracia. Ako sa prejavujú vo vzdelávaní dospelých?*
14. *Vysvetlite dôvody, prečo by sa mal človek učiť celý život?*
15. *Zamyslite sa nad vašimi krátkodobými a dlhodobými osobnými a učebnými cieľmi. Potrebovali by ste pri ich dosiahnutí pomoc poradcu? Ak áno, o aké poradenstvo by išlo a ako by vám mohol daný poradca pomôcť?*
16. *Uvedte príklady vnútornej a vonkajšej motivácie dospelého klienta pre využitie služieb poradenského procesu (uvedte ich výhody a nevýhody).*
17. *Hloušková hovorí o ekonomicky a humanisticky založenom prístupe podpory učenia sa dospelých, v čom sú ich prednosti a nedostatky?*
18. *Čo je cieľom kariérového, personálneho a edukačného poradenstva?*
19. *Kým sú poskytované služby kariérového, personálneho a edukačného poradenstva?*
20. *Charakterizujte štyri prístupy v poradenstve.*
21. *Na internete vyhľadajte kariérne centrum Vašej univerzity a popíšte jeho ponuku.*
22. *Na webovej stránke Vašej univerzity vyhľadajte, aké poradenské služby poskytuje a oboznámte sa s ich cieľmi.*
23. *Vysvetlite tvrdenie, že každý poradca vo svojej profesijnej činnosti potrebuje mapu a kompas.*
24. *Rozvoj kariéry jednotlivcov pozostáva z dvoch komponentov (z plánovania kariéry a riadenia kariéry), vysvetlite rozdiel medzi nimi.*
25. *Aké podoby môže mať edukačné poradenstvo v edukačnej praxi rôznych cieľových skupín?*

### 3 Andragogické poradenstvo – prostriedok rozvoja docility

Po preštudovaní tejto kapitoly by ste mali byť schopní:

- *Charakterizovať teoretické východiská konceptu andragogického poradenstva.*
- *Vysvetliť význam vychovateľnosti a vzdelateľnosti človeka pre andragogické poradenstvo.*
- *Porozumieť teoretickému konceptu docility a jeho aplikačným možnostiam v andragogike.*
- *Obhájiť úlohu autoregulačných procesov v učení sa človeka ako súčasti jeho docility.*
- *Charakterizovať podstatu, ciele, úlohy a zvláštnosti andragogického poradenstva.*
- *Popísať teórie inšpiratívne pre rozvoj andragogického poradenstva.*

**Kľúčové slová:** vychovateľnosť, vzdelateľnosť, docilita človeka, autoregulácia v učení sa, andragogické poradenstvo,

Vo vývoji andragogického teoretického myslenia u nás je zjavné úsilie o definovanie a vymedzenie andragogického poradenstva v niekoľkých líniách, ktoré naznačujú jeho potenciálne možnosti. Z nižšie uvedených zdrojov – názorov teoretikov andragogiky je zrejmý doposiaľ nejasne vymedzený predmet záujmu andragogického poradenstva, jeho postavenie a úlohy (Čečetka 1943, s.100–101; Machalová 2008, s.65; Livečka a Skalka 1983, s.121–123; Ďurič – Hotár – Pajtinka eds. 2000, s.338; Švec 2000, s.115; Palán 2002, s.159; Kliment 2003; Hloušková in Rabušicová a Rabušic 2008, s.290–291; Prusáková 2005, s.32; Švec 2008, s.61–62; Machalová 2008, s.67; Pirohová 2008, s.111; Porubská – Határ 2009; Šírová 2010, s. 36; Oravcová 2013, s.61-72; Machalová 2017; Mayer 2017, s.15). Ich názory ilustrujú mimoriadne rozmanité vnímanie problematiky a poňatia andragogického poradenstva nielen na Slovensku. Domnievame sa, že je tomu tak preto, že doposiaľ nebola zodpovedaná správne fundamentálne otázka: aký je účel andragogického poradenstva?

Vychovateľnosť a vzdelateľnosť človeka chápeme vo význame jeho docility (učenlivosti). Docilita je schopnosť (miera potenciálu človeka) pre učenie sa v najširšom význame slova. Je to habituálna vlastnosť človeka, dispozícia pre učenie sa osobnému rozvoju. Každý jedinec disponuje určitou mierou schopnosti učiť sa. Docilita (z lat. docilitas – učenlivosť byť človekom, ale aj učenlivý, tiež schopný učiť sa) je viacvýznamový pojem, ktorý má viacero ekvivalentov, sémanticky je blízky antickej gréckej paidei v jej chápaní ako „starostlivosti o dušu“. Švec (2008, s.89) uvádza, že „vzdelateľnosť = educability, vychovateľnosť = trainability a schopnosť učiť sa = docilita“. Hartl (1999, s.163) hovorí o docilite ako o spôsobilosti na učenie. Výskumy podľa neho dokazujú, že starší dospelí sa môžu učiť rovnako dobre ako mladí. Ak aj sú ich výsledky slabšie je to z dôvodu poklesu inej schopnosti než duševnej. Zásadný význam pre učenia dospelých majú kapacita a rýchlosť. Kapacita je daná schopnosťou učiť sa (docilitou), ktorá nebýva ovplyvňovaná telesne, vekom a u mnohých dospelých zotrúva do vysokého veku. Rýchlosť (ako čas potrebný na osvojenie učiva) je vekom ovplyvniteľná v dôsledku fyziologických zmien sprevádzajúcich starnutie. Aj pripravenosť a pohotovosť k učeniu sa limituje ochota prijímať ho (mnohé bariéry v učení ako sú psychické, emocionálne faktory, ale aj úzkosť, neistota, strach, neochota zmeniť systém hodnôt či postoje). Podľa Průcha (2005, s.25) je „docilita schopnosť učiť sa = docility (angl.)“. Dvořáková a Šerák (2016, s.80) uvádzajú, že nevyhnutným predpokladom účasti dospelých v edukačných aktivitách je ich spôsobilosť učiť sa, vzdelateľnosť (docilita) – miera ovplyvniteľnosti človeka vzdelávaním. Průcha (2014, s.10) chápe docilitu ako schopnosť a vybavenosť jedinca na učenie. Upozorňuje, že je zvláštne, že andragogická ani pedagogická teória sa pojmom docilita vôbec

nezaoberajú, aj keď dispozície na učenie sú u každého subjektu rozdielne, akoby sa predpokladalo, že všetci ľudia majú rovnaké dispozície sa niečo učiť a naučiť. Špatenková – Smékalová (2015, s.8–22) vysvetľujú docilitu človeka na jeho aktívnom prístupe (doterajších výsledkoch a pripravenosti, otvorenosti k učeniu), psychických dispozíciách (podliehajúcich dynamickým zmenám v ontogenéze ako je vnímanie, pozornosť, pamäť, tvorivosť a iné) a osobnostným zmenám (formovaným situačným a životným kontextom, ale aj sebapoňatím, sebahodnotením, sebadôverou a hodnotami). Docilita má pôvod v autoregulačných psychických procesoch osobnosti človeka, v najširšom význame ako schopnosť regulovať vlastné správanie a konanie (vrátane učenia). Každý disponuje určitou mierou schopnosti autoregulácie sebaučenia danej neurologickými dispozíciami, podmienkami prostredia, školovaním, ale aj vhodnými edukačnými intervenciami.

Docilita je diagnostikovateľný potenciál človeka pre učenie, sebaučenie, ktorý je možné zlepšovať, rozvíjať, trénovať a podporovať aj andragogickou intervenciou (Pavlov 2018, s.55–56). Istý stupeň docility človeka je možné považovať aj za andragogické kritérium dospelosti (narušená alebo dočasne, či trvale znížená schopnosť docility – indocilita môže dospelým brániť dosahovať životné ciele). Docilita (vo význame učiteľnosť) je dnes oceňovaná ako kľúčová kompetencia človeka pre zamestnanosť a celoživotnú pripravenosť učení sa prispôsobovať novým požiadavkám a situáciám. Podotýkame (Pavlov 2015), že učiteľnosť nechápeme len v úzkom poňatí vo vzťahu k novým vedomostiam a zručnostiam, ale aj vo vzťahu k uvedomelej sebaučebnej (hodnoty, charakter, mravnosť) osobnosti (potenciál vychovateľnosti a vzdelateľnosti). Docilitu ako andragogický fenomén je možné nielen vedecky skúmať, ale aj prakticky komplexne podporovať v týchto dimenziách:

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

Pre skúmanie docility z andragogického hľadiska sú významné: doterajšie skúsenosti dospelého človeka (výsledky procesov učenia sa, osvojené stratégie učenia sa a pod.); komplexná psychická výbava človeka pre učenie sa (vrodené, získané, prejavované psychické procesy a vlastnosti); osobnostné nastavenie (sebamotivácia, sebaopoznanie, sebaregulácia, sebanaplnenie, ideály a hodnoty) a faktory stimulujúce učenie sa človeka zvonku (ako komplex podnetov, príležitostí a životných aktivít podporujúcich sebarozvoj). V hĺbke procesov docility spočívajú autoregulačné mechanizmy. V dospelosti už nejde len o cieľ učebných výkonov podnecovaných zvonku (napr. v škole sa naučiť viac, rýchlejšie, presnejšie), ale rozvoj schopností naplno využiť potenciál pre riadenie vlastného celoživotného učenia (autoregulácia učenia). Dospelý ku schopnosti autoregulácie vlastného učenia dospieva nielen pod vplyvom školskej výučby a učenia, ale aj podmienok, v ktorých sa učí. Tým postupne získava plnú kontrolu a zodpovednosť za ovládnutie procesov autoregulácie vlastného učenia. Školská edukácia pripravuje (heteroedukáciou) žiakov na prevzatie zodpovednosti za vlastné učenie (autoedukáciu) a tým aj pre kompetenciu celoživotného učenia sa. Rozdielna vybavenosť absolventov škôl pre túto kompetenciu je v súčasnosti významnou výzvou pre školy a učiteľov, aby hľadali také stratégie, ktoré žiakov vyzbroja spôsobilosťou autoregulácie a tým posilnia ich potenciál docility v dospelosti. Průcha (2020, s.185–186) napr. konštatuje veľký význam autoregulácie učenia vo vzdelávaní dospelých, najmä v jeho dištančných a kombinovaných formách.

Zelina (2017, s.237) radí teóriu autoregulačného utvárania osobnosti medzi personalistické, spirituálne a nehumanisticko-kognitívne teórie osobnosti. Ďalej s odvolaním sa na iných autorov poukazuje na rozmanité charakteristiky autoregulácie (upravené podľa Zelina 2017, s. 225–226):



- vedie k modifikácii prezentovaného subjektívneho stavu a aktivitám, ktoré sú nevyhnutné na dosiahnutie alebo zmenu cieľov;
- proces v ktorom systém (človek) reguluje (po pozitívnej, negatívnej spätnej väzbe) seba samého, so snahou dosiahnuť špecifické ciele;
- systematický proces ľudského správania, ktorý prispôsobuje a zapája ľudské kapacity do činnosti pomocou ktorých chce dosiahnuť ciele a očakávané výsledky;
- človek odstraňuje diskrepancie (reálne a ideálne JA / reálne a možné JA) medzi aktuálnym správaním a cieľmi;
- kontrola a riadenie seba samého s vysokou mierou (slobodná a samostatná voľba aktivít) alebo nízkou mierou (aktivita len v dôsledku vonkajšieho tlaku) autoregulatívnosti;
- vedomé alebo nevedomé sebariadenie, riadenie vlastného stavu organizmu spravidla zameraného na optimalizáciu daného stavu (na úrovni biologickej, psychickej a sociálnej).

Sebareguláciu<sup>4</sup> podľa Zibrínyiovej (2014, s.54) môžeme ponímať ako „osobnostnú črtu človeka, ktorá je nemenná a môže nadobúdať rôzne hodnoty; ako model energie ega, ktorý má na životnom kontinuu meniacu sa kapacitu (môže sa vyčerpať alebo zvyšovať) a je trénovateľný a na cieľ zamerané správanie človeka“. Lovaš (2011, s.7–13) dáva „sebareguláciu do úzkeho vzťahu so sebakontrolou. Chápanie oboch vysvetľujú dva prístupy: orientácia na dosahovanie cieľov (výber cieľa, kognícia cieľa, udržiavanie smeru, zmena smeru a priorít, dosiahnutie cieľa) a schopnosť jednotlivca modifikovať svoje správanie a tým ho prispôbovať určitým požiadavkám (orientácia na štandardy, monitoring sebaregulačná sila a motivácia)“. Sebaregulácia je pojem zahŕňajúci vedomé aj nevedomé procesy orientované na ciele, zatiaľ čo sebakontrola sa týka vedomých snáh meniť správanie, potláčať impulzy a odolávať pokušeniam. Podľa nášho názoru zohráva sebakontrola zásadnú úlohu aj v procesoch sebaučenia sa dospelých (návyky správnej životosprávy, zdravého životného štýlu, eliminácia rôznych podôb závislostí a pod.).

Čáp a Mareš (2007, s.506) charakterizujú autoreguláciu v učení (upravené): keď sa učiaci stáva aktívnym aktérom vlastného procesu učenia sa po stránke činnostnej, motivačnej i metakognitívnej. Usiluje sa tým dosiahnuť určité ciele (osvojenie vedomostí, zručností, spoločenské uplatnenie a uznanie), iniciuje a riadi vlastné úsilie, používa špecifické stratégie učenia sa s ohľadom na kontext, v ktorom učenie prebieha. Ide o proces, keď jednotlivec riadením seba samého transformuje svoje mentálne schopnosti na spôsobilosti potrebné pre učenie.

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

### 1. autoregulácia ako self direction s tromi dimenziami:

---

<sup>4</sup>V súvislosti so sebareguláciou správania dospelých hovoríme o tzv. exekutívnych funkciách, ktorých zlepšenie zefektívňuje sebareguláciu. Sú relatívne plastické a formovateľné od detstva do neskorej dospelosti. V súčasnosti sa diskutujú možnosti tvorby tréningových programov posilňujúcich kognitívne exekutívne funkcie človeka a tým aj úroveň jeho sebaregulácie. Ide o tréningy orientované na behaviorálne procedúry alebo neurostimuláciu.

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

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

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

Hartl (1999, s.212–213) odkazuje na Thougha (1983) a uvádza kľúčové prvky sebariadeného učenia založeného na schopnosti: stanoviť si ciele; vedieť si naplánovať uskutočniť a zhodnotiť učenie; zvoliť si vhodný plán a stratégiu učenia; uskutočniť učenie v prostredí, ktoré je pre požadované činnosti vyhovujúce; realisticky si stanoviť a usporiadať harmonogram učenia; vedieť získať vedomosti a zručnosti z najvýhodnejších zdrojov; vedieť odhaliť osobné alebo situačné prekážky v učení a vysporiadať sa s nimi; vedieť obnoviť motiváciu kedykoľvek poklesne. Rozdiel v pedagogickom (u nedospelých) a andragogickom (u dospelých) poňatí autoregulácie učenia sa jednotlivca sa prejavuje v:

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

Grác (2019) prináša originálny koncept autodidaktiky (samoučenia – individuálneho osvojovania poznatkov mimo vyučovania) ako výkonotvorného a vzťahotvorného procesu človeka. Ním navrhovaný koncept autodidaktov odкрýva vnútorné determinanty procesov samoučenia, ktoré sú aplikovateľné aj v prostredí učenia sa dospelých. Zásadnou pre andragogiku ako edukačnú vedu je otázka, ako ponímať autoreguláciu učenia (ako komplexný a zložitý psychický proces človeka), aby

nesuplovala funkcie psychológie, našla si vlastné výskumné a aplikačné pole. Ondrejko (2014, s.312), uvádza, že „hlavnou úlohou edukačných vied (pedagogiky i andragogiky) je v najširšom význame naučiť človeka vziať zodpovednosť za vlastné učenie do vlastných rúk a tým obstáť na ceste životom“. To znamená koncentrovať sa na to, ako naučiť učiacich sa nielen určitým obsahom a zručnosťami, ale aj ako s nimi narábať a postupovať v učení aj bez pomoci učiteľov, rovesníkov a pod. Otázky teórie, obsahu a výskumu autoregulácie procesov učenia odporúča ponechať vo výhradnom pôsobení psychológie. Vychádzajúc z vyššie uvedených vedeckých východísk a prístupov formulujeme tri andragogické dimenzie autoregulácie učenia sa dospelých a ich indikátory, na ktoré by mala andragogika vyvinúť vhodné diagnostické, intervenčné a evalvačné nástroje (Pavlov – Neupauer 2019, s.30-31) napr. :

1. plánovanie (ako predmet andragogickej diagnostiky docility):
  - a) spôsobilosť vymedziť, rozvrhnúť si dostatok času na učenie, sledovať ho, dodržiavať a prispôbiť náročnosti učebných úloh;
  - b) pozitívne životné a učebné ciele, stanovenie hierarchie (bližšie, vzdialenejšie, ľahko i ťažšie dosiahnuteľné) s plánom na ich dosiahnutie;
  - c) uvedomenie si učebnej zdatnosti, vnútornej motivácie vyplývajúcej z hodnotovej orientácie, sebadôvera v zvládnutí úloh a atribúcia;
2. realizácia (ako predmet andragogickej intervencie docility)
  - a) učebný priestor (fyzický a sociálny) ako vytvorenie optimálnych podmienok na heteronómne i autonómne učenie (vhodné učebné zdroje, eliminácia rušivých vplyvov a pod.);
  - b) spôsobilosť monitorovať priebeh učebných aktivít a efektívnosť učebných stratégií, primeranosť vynaloženého úsilia dosiahnutým vytýčeným cieľom, ale aj spôsobilosť zotrvať pri učebnej úlohe a ak je náročná mobilizovať svoje učebné úsilie;
3. evalvácia (ako predmet andragogickej evalvácie efektov docility):
  - a) spôsobilosť sebamonitorovania učebných výsledkov (porovnanie výsledku s cieľom učenia);
  - b) zmeny sebapoňatia (príčiny možného neúspechu i úspechu v učení nachádzať v učebných stratégiách, skúsenostiach, teda v ovplyvniteľných faktoroch a nie v tom, čo nemajú pod kontrolou);
  - c) zmeny v spôsobilosti autoregulácie procesov učenia sa (v podobe nových, efektívnych učebných stratégií a cieľov);
  - d) kontrola a hodnotenie priebehu procesov učenia sa i vlastný vklad (sebahodnotenie);
  - e) flexibilita meniacim sa požiadavkám a podmienkam procesov učenia.

Ako každá odborná činnosť, aj poradenstvo vychádza z vedeckých teoretických (i praktických) prístupov, ktoré sa vyvíjali pod vplyvom rôznych filozofických, psychologických, poradenských a psychoterapeutických smerov. Znalosť týchto teoretických východísk umožňuje andragogickému poradcovi lepšie porozumieť podstate poradenstva, jeho možnostiam a hlavne príležitostiam, ktoré poskytuje pre jeho odbornú poradenskú činnosť klientom. Drapela – Hrabal a kol. (1995, s.15) klasifikujú poradenské teórie (školy) do štyroch kategórií v závislosti od toho na ktorú oblasť životných

prejavov človeka sa zameriava ich poradenská intervencia: psychodynamické – sféra JA (Freud, Adler); emotívne – city (Rogers); kognitívne – myslenie; behaviorálne – správanie. Na prieniku dvoch i viacerých škôl však vznikajú napr. kognitívno – behaviorálne, respektíve multidimenzionálne prístupy. Autori Mydlíková – Gabura (2005) členia poradenské prístupy v sociálnej práci na dynamický, behaviorálny a experienciálny. Lazarová (In Knotová a kol. 2004, s.93–113) v sociálnej pedagogike uvádza členenie teórií osobnosti a poradenských stratégií na dynamickú (psychodynamický), behaviorálnu, humanistickú, systemický prístup a konštruktivizmus v poradenstve, eklektické poradenstvo a integračné snahy. Šlosár a kol. (2017) v odbore sociálnej práce nachádzajú kognitívno-behaviorálne teórie, ekologické a ekosociálne teórie, sociálno-psychologické a komunikačné modely, existenciálne a humanistické teórie. Pre vzťah poradenstva a andragogiky je charakteristické, že sa poradenské teórie (špecializované disciplíny) aplikujú na špecifické podmienky, prostredie a kontext učenia sa dospelých (vzťah všeobecného a špecifického). To umožňuje vnímať problémy učenia sa dospelých z netradičných, inovatívnych pohľadov. Je potrebné určiť, čo je všeobecné a využiteľné z poradenských teórií a čo je špecifické a jedinečné vo výchove, vzdelávaní a poradenstve dospelým. Tým dochádza ku vzájomnému obohacovaniu oboch súčastí novými teoretickými, výskumnými i praktickými zisteniami.

Štúdium odborných zdrojov, výskumov, ale aj skúseností z praxe podpory profesijného rozvoja zamestnancov nás vedie k prijatiu eklektických<sup>5</sup> prístupov, ktoré uplatňujú z overených teórií tie prvky, ktoré môžu slúžiť špecifickým potrebám andragogického poradenstva. V tomto význame aj vymedzenie fáz (etáp) procesu andragogického poradenstva prebieha v rámci niektorej z uvedených teórií alebo má eklektický charakter. Viacerí autori sa v súvislosti s vymedzením andragogického poradenstva zaoberajú aj procesuálnou stránkou tejto činnosti, teda tým, čím sa má poradca andragóg v práci s klientom zaoberať a ako to môže robiť. Do popisu etáp poradenstva mnohí autori zahŕňajú aj ich metodiku, ktorá má pre poradcu viac či menej inštruktážny charakter.

Poradca stojí neustále pred otázkou, ktorý z teoretických smerov využiť vo svojej práci, čím sa riadiť a inšpirovať? Má voľbu alebo sa prikloniť a postupovať v zmysle jedného jemu prijateľného, zrozumiteľného a aplikovateľného prístupu, teórie alebo zvoliť ku zlučovaniu rozmanitých prvkov vybraných z rôznych prístupov, smerov, možno aj protikladných (eklektický prístup). Žiaden z vyššie uvedených smerov (etablovaných v zahraničí) u nás nemá hlbokú tradíciu, čo je spôsobené tým, že k nám prenikali živelne a nevytvárali vedecké, inštitucionálne ani aplikačné zázemie. To neznamená, že poradcovia pracujú bez uvedomelej reflexie, že používajú poradenské postupy bez akéhokoľvek teoretického východiska alebo bez určitej stratégie správania a rozhodovania sa. Podľa Mydlíková – Gabura (2005, s.3) sa na Slovensku presadzuje v poradenskej praxi eklektický prístup, symbioticky spájajúci alebo selektívne využívajúci rôzne poradenské prístupy, metódy a formy práce, prispôbené charakteru problému alebo typu klienta. Poradca by mal byť v tomto smere pripravený využívať účinné prvky všetkých prístupov v snahe čo najrýchlejšie a najefektívnejšie pomôcť klientovi. Podobne Brnula a kol. (2015, s.23–24) uvádzajú, že aj pre sociálnu prácu je charakteristický eklekticismus. Odkazujú na myšlienku Laury Epsteinovej (in Matoušek a kol., 2001, s.199), ktorá naformulovala typológiu eklektických modelov (využiteľných aj v andragogickom poradenstve):

- **model systematickej integrácie** – ide o integráciu s jasnými kritériami pre výber poznatkov príp. teórií, ktoré bude model obsahovať;

---

<sup>5</sup> Eklekticismus – spôsob vedeckej alebo umeleckej tvorby, nahradzujúci nedostatok vlastnej invencie čerpaním z cudzích vzorov, prác. Invenčný však môže byť v prepojení rôznych zdrojov, keď ide o integrovanie, výber určitých prvkov jednotlivých smerov, teórií s ohľadom na charakter problému a typ klienta.

- **pragmatický model** – model, ktorý vytvára súbor poznatkov a teórií, ktoré sú založené na praktických potrebách a skúsenostiach poradcov;
- **model systematickej selekcie** – poradca si volí jeden model ako hlavný, ktorý obohacuje ďalšími myšlienkami, pričom týmto nenaruša konzistenciu hlavného modelu;
- **model náhodných aplikácií** – poradca náhodným spôsobom zbiera poznatky, ktoré následne vo vhodnom okamihu aplikuje na svoju prácu.

Pre eklekticismus jestvuje niekoľko argumentov, ktoré Navrátil (2001) naformuloval pre sociálnu prácu a sú aplikovateľné aj v andragogickom poradenstve:

- klient by mal mať možnosť ťažiť zo všetkých dostupných poznatkov;
- empirické skúsenosti získané v praxi sú validné a mali by modifikovať teóriu;
- teórie pokrývajú rôzne úrovne a oblasti a preto sa môžu vhodne dopĺňať;
- rad aspektov rôznych teórií je podobný alebo zhodný;
- ľudské bytie je mnohostranné a dá sa predpokladať, že nie je možné ho vysvetliť jedinou teóriou.

Prvky mnohých poradenských prístupov sú zhodné alebo veľmi podobné a zdá sa, akoby bol eklektický prístup v poradenstve najlepším. Nemusí to tak byť a vždy záleží od povahy potrieb a situácie klienta, ale aj od schopností poradcu. Málokto z osvedčených teórií dokáže plne komplexne objasniť povahu problémov klienta a priradiť im jediný vhodný postup. Preto je optimálnejšie využívať kombináciu viacerých, ale tak, aby poradca prijal „správne rozhodnutie“. Ako uľahčiť poradcom túto voľbu vzhľadom na charakter problémov klienta, úroveň kompetencií poradcu a celkový kontext „poradenskej situácie“ zostáva trvalou výzvou. Svobodová (2015, s.113–114) hovorí v súvislosti s profesijným poradenstvom o odbornom eklekticisme, ktorý tvorivo integruje dva alebo viac metodických poradenských prístupov, konceptov. Základom teoretického eklekticismu (vyšší stupeň všeobecnosti) sú metateórie umožňujúce širokú integráciu prvkov odlišných metodických konceptov, poradenských prístupov do holistického modelu. Tým sa vytvárajú originálne hybridné poradenské prístupy, ktoré môžu byť v poradenskej praxi rešpektované, ak splnia tieto požiadavky:

- definujú svoj predmet v plnej šírke, akceptujú metodológiu a utvoria objektivizovaný systém kategórií;
- rozšírenia predmetu o oblasti doposiaľ teoreticky nepreskúmané v nových kontextoch a dynamických zmenách;
- podchytiť svoj predmet v celom rozsahu, kontinuite kvality a so zreteľom k potrebám klienta;
- usporiadajú konceptuálny systém na základe vedeckých prístupov k tvorbe systémov;
- nesú zodpovednosť za klienta užívajúceho poradenskú službu.

Koncept andragogického poradenstva je východiskom pre budovanie aplikovanej disciplíny, ktorá zdôvodnené všeobecné zákonitosti poradenskej práce vedecky modifikuje s ohľadom na špecifický predmet svojho skúmania – učenie sa dospelých. V súčasnosti je charakteristický pre poradenstvo a andragogiku práve tento vzťah. Vzhľadom k nízkej vedecko-teoretickej rozpracovanosti a aplikačným možnostiam je predčasné označovať andragogické poradenstvo ako hraničnú andragogickú disciplínu lebo si len postupne buduje vlastný pojmový aparát vychádzajúci z andragogickej i poradenskej teórie, ale aj ďalších príbuzných vied (psychológie, sociológie a pod.). Andragogické poradenstvo sa uplatňuje

v špecifickej spoločenskej oblasti teórie a praxe výchovy a sebvýchovy, vzdelávania a sebvzdelávania dospelých (ich vyučovania a učenia sa, rozvoja učebného potenciálu a profesijnej kariéry). Prusáková (2008, s.19) zaoberajúca sa otázkou druhov a foriem andragogického pôsobenia identifikovala poradenstvo ako druh andragogického pôsobenia (vedľa výchovy a vzdelávania). Andragogické poradenstvo je poradenstvom v učení sa cieľovej skupine dospelých a to v rôznych kontextoch, situáciách, prostrediach a podmienkach ich života.

Tradičný prístup k poradenstvu v učení „rozpúšťa“ andragogiku ako súčasť nástrojov pomoci dospelým v prostredí sociálnom, profesijnom, kultúrnom – respektíve iných vied, ktoré ho využívajú. Kľúčové je, k akej cieľovej skupine učiaci sa človek patrí (zamestnaní, sociálne odkázaní, seniori apod.). Ide napr. o početné, významné skupiny, ktorých znevýhodnenie, či marginalizáciu je potrebné riešiť. Zostáva však väčšina ostatných, „bežných“ pracujúcich dospelých prežívajúcich svoj život v „neproblémových“ podmienkach a prostrediach, ktorí majú tiež právo na andragogickú pomoc a podporu, ktorá by mohla zlepšiť ich kvalitu života. Inovačný prístup má nové jadro – docilitu (učebný potenciál), okolo ktorého sú zoskupené jedinečné a špecifické učebné potreby dospelých ľudí, ktoré poradenstvom uspokojuje a rozvíja. To umožňuje venovať sa prioritne podpore (potenciálu) procesov učenia sa zohľadňujúcich kontexty, v ktorých ich dospelý prežíva. Inak povedané, ak sa dospelý dokáže naučiť rozvíjať svoj potenciál docility, sú podmienky a kontexty jeho využitia druhotné (nie zanedbateľné). Z uvedeného vyplýva komplementarita oboch prístupov (tradičného i inovačného), v ktorom ten druhý má jednoznačne andragogický charakter lebo sa sústreďuje na procesy učenia sa dospelého človeka.

#### **K andragogickému poradenstvu môžeme pristupovať z dvoch poňatí:**

- V užšom poňatí je poradenstvom v učení sa dospelých (ako sa lepšie učiť, ako efektívne študovať, používať učebné stratégie, ako zlepšiť svoj potenciál docility).
- V širšom poňatí ide o poradenstvo v takých problémoch (pracovných alebo osobných) dospelého človeka, ktoré môže riešiť tým, že si učením osvojí potrebné kompetencie, stratégie a poznatky, ktorými problém zvládne.

#### **Charakteristika andragogického poradenstva:**

- je interdisciplinárne (na prieniku andragogiky a poradenskej psychológie) s prvkami transdisciplinarity;
- je založené na humanistickej (personálno-humanistickej) paradigme orientovanej na rozvoj potenciálu človeka ako učiacej sa bytosti (ale aj vzťahu poradca – klient);
- je kontextuálne, lebo pristupuje k problémom klienta v kontexte jeho života a práce;
- je komplexné v zmysle poňatia procesov učenia sa rozvíjajúcich celú osobnosť človeka, i keď rieši konkrétne problémy a učebné potreby dospelých, pôsobí na ich sebarozvoj;
- je profesionálne, znamená poskytované odborne pripravenými poradcami;
- je vedecky fundované a teda založené na overených teoretických prístupoch, metódach a technikách pomoci klientovi;
- je multidimenzionálne z hľadiska problémov a potrieb klienta (v práci, osobnom živote), ktoré je pripravené v jeho učení sa zlepšovať;
- je nediskriminačné čo znamená, že je určené všetkým dospelým bez rozdielu veku (vo všetkých etapách života – biodromálne), bez rozdielu nadobudnutého vzdelania, sociálno-ekonomického zázemia, kultúrno-etnických a iných faktorov.

**Predmet (objekt) andragogického poradenstva** má podľa nás dve dimenzie: **materiálny objekt** – dospelý človek ako spoločný predmet záujmu viacerých vedných odborov (napr. antropológia, psychológia, sociológia, etika a iné) a **formálny objekt** – hľadisko, z ktorého skúmame materiálny objekt a ktoré určuje rozsah pôsobnosti (stimulácia procesov učenia sa, sebaučenia – koncept docility). Beneš (2014, s.18) výstižne charakterizuje úlohu andragogiky (vrátane poradenstva) ako transformáciu životných problémov jednotlivca a spoločnosti na problémy riešiteľné učením. Nejde o všetky problémy, lebo mnohé sa dajú riešiť aj delegovaním (ekonomicky, právne, mocensky technologicky, medicínsky) ale učiť sa za iného je nemožné. Úlohou andragogiky a andragogického poradenstva v tomto zmysle je hľadať metódy a formy umožňujúce a podnecujúce učenie sa dospelého (jeho učiteľnosť).

**Andragogické poradenstvo je poradenstvom dospelým v učení.** Skúma ciele, úlohy, funkcie, metódy, formy, prostriedky, podmienky, prístupy, modely, oblasti a fázy poradenského procesu, predpoklady poradcov (osobnostné a odborné), ale aj mnohé iné otázky. Z charakteru andragogickej vedy vieme, že skúma procesy riadenia, usmerňovania učenia, učenia sa, sebaučenia, (vzdelávania, sebaučenia, výchovy sebaučenia) dospelých. Štúdium psychologických základov procesov učenia sa dospelých je predmetom psychológie, ich stimulácia a cielené zlepšovanie patrí na pôdu andragogiky. Prienik psychológie a andragogiky – v zmysle proces učenia a jeho cielené podnecovanie poradenstvom vyžaduje vysoko individualizovanú podporu zohľadňujúcu:

- psychické (neurologické) zvláštnosti (limity) charakteristické pre procesy učenia sa v určitých etapách života dospelého človeka;
- sociálny kontext života dospelého (pracovný, súkromný a verejný aspekt);
- špecifické andragogické prístupy a nástroje, ktorými je možné poradensky intervenovať - podnecovať procesy učenia (posilňovať potenciál docility dospelého človeka).

Celoživotné poradenstvo dospelým zamestnaným i nezamestnaným a starším osobám je ponímané ako aktivity, ktoré im umožnia zhodnotiť a overiť aktuálnu pracovnú situáciu (rolu, podmienky, obsah), schopnosti získané prácou a životným učením a plánovať ďalšie vzdelávacie a pracovné, ale aj životné cesty (napr. odchod do dôchodku). Andragogické poradenstvo dospelým sa v súvislosti s potrebou celoživotného vzdelávania stáva súčasťou široko poňatého biodromálneho andragogického pôsobenia na rôzne cieľové skupiny (zamestnaných, nezamestnaných, znevýhodnených a pod.). Pre vlastný poradenský proces nachádza andragogika široké interdisciplinárne inšpirácie. Pri vytváraní modelov, prístupov andragogickej pomoci a podpory dospelým je nevyhnutné jednoznačne vymedziť podstatu poradenstva a jeho účel. Andragogika účel poradenstva vidí v diagnostikovaní, podpore, intervencii procesom učenia a sebaučenia sa. Štúdium fenoménu docility – potenciálu pre učenie sa dospelého človeka je fundamentom poradenského procesu a podpora rozvoja tohto potenciálu (schopnosti) je účelom, ktorý ho odlišuje od ostatných podôb poradenských služieb (psychologických, sociálnych a pod.). Natíska sa otázka, v čom je andragogické poradenstvo odlišné od iných druhov edukačného, personálneho, psychologického, pracovného poradenstva? **Andragogické poradenstvo má za cieľ poradiť, ako sa zlepšiť vo vlastnom učení (sebaučení), spoločnom (tímovom, kolaboratívnom) učení, ale aj ako učiť iných (nedospelých, detí, žiakov alebo dospelých).**

Beneš (1997) vymedzil úlohy, ktoré stoja pred andragogickým poradenstvom (poradenstvom vo vzdelávaní):

- **Inštitucionalizácia poradenstva**, t. j. vytvorenie osobitných organizačných útvarov, špecializovaných inštitúcií, ktoré zabezpečujú špecializovanú poradenskú činnosť v tejto oblasti na rozličných úrovniach. Môže to byť napríklad aj špeciálne oddelenie pre poradenstvo vo vzdelávaní.

- **Profesionalizácia poradenskej práce**, čo znamená vymedzenie štandardov tohto povolania a štandardov vzdelávania, potrebných pre výkon tohto povolania, t. j. poradenské služby vo vzdelávaní majú vykonávať na plný resp. čiastočný úväzok pracovníci profesionálne na túto činnosť pripravení.
- **Procesualizácia poradenskej práce**, t. j. vlastného priebehu činnosti, kvality procesu poradenskej činnosti v istej problémovej a časovej kontinuite.

Vzdelávanie (sebvzdelávanie) je procesom „teba“ alebo sebaučenia sa dospelého, ktoré je viac či menej riadené alebo autonómne. Poradenstvo priamy vzťah ku vzdelávaniu v tomto ohľade nemá lebo nie je vzdelávaním (je radou, konzultáciou, usmernením), rovnako ako vzdelávanie len v najširšom význame môžeme chápať ako „návod“ na riešenie životných, pracovných situácií a pod.. Poradenstvo môže, ale aj nemusí byť spojené so vzdelávaním (byť jeho súčasťou), ale predsa spolu súvisia. Vzdelávanie je v najširšom význame poradenstvom, keďže sa orientuje na to, čo, ako, kedy má dospelý človek urobiť. A naopak, každé poradenstvo je v istom zmysle informačným, vedomostným, skúsenostným obohatením klienta, čím nadobúda vzdelávacie atribúty. Špecifický prienik vytvára poskytovanie poradenstva pred vzdelávaním, počas neho a po jeho ukončení. Pred vzdelávaním ako diagnostika potenciálu pre učenie a jeho zacielenie; počas vzdelávania ako jeho korekcia, náprava chýb zlepšovaním, optimalizáciou učebných aktivít a po ukončení vzdelávania ako evalvácia učebných výsledkov.

Andragogické poradenstvo rieši problémy klientov zvládnuteľné učením a môže obsahovať prvky zamerané viac na ich kariérový rozvoj, výkonnosť a podporu v rámci organizácie (**organizačné**) alebo zamerané na vedenie, zhromažďovanie informácií o výsledkoch ich práce (štandardizácia profesijných kompetencií, vyhodnocovanie), poskytovaní spätnej väzby o kvalite ich práce a následnom hodnotení a odmeňovaní (**personálne**) alebo zamerané na viac neformálne a individuálne poradenstvo v kariérovom sebarozvoji jednotlivca a podporu samostatného riadenia vlastnej kariéry prostredníctvom formálneho, neformálneho vzdelávania, informálneho učenia, samoštúdia, poskytovania materiálov a informácií k sebarozvoju (**kariérové**).

#### Otázky a úlohy:

1. Vysvetlite rozdiel medzi vychovateľnosťou a vzdelateľnosťou človeka?
2. Charakterizujte docilitu človeka (podstatu, komponenty, prístupy).
3. Prečo je autoregulácia kľúčovým komponentom rozvoja potenciálu človeka pre učenie sa?
4. Ktoré teoretické prístupy inšpirujú andragogické poradenstvo?
5. Charakterizujte podstatu, predmet, ciele, úlohy a poňatie andragogického poradenstva.
6. Popíšte aplikačné možnosti troch dimenzií andragogickej diagnostiky docility.



## 4 Úroveň a etapy andragogického poradenstva

Po preštudovaní tejto kapitoly by ste mali byť schopní:

- *Charakterizovať úroveň andragogického poradenstva.*
- *Vysvetliť cyklus andragogického poradenstva.*
- *Porozumieť etapám andragogického poradenstva.*
- *Aplikovať etapy andragogického poradenstva na konkrétnych príkladoch.*
- *Vysvetliť podstatu učebnej potreby človeka a jej mnohoraké významy.*
- *Charakterizovať príklady explorácie, prioritizácie učebných potrieb.*
- *Vysvetliť koncept evalvácie učebných potrieb jednotlivca a skupiny (organizácie)*

**Kľúčové slová:** úroveň, cyklus, etapy andragogického poradenstva, učebná potreba, prioritizácia učebných potrieb, evalvácia učebných potrieb,

Poradenská činnosť má zvláštnosti vzhľadom na hĺbku, trvanie, rozsah v akom rieši klientov problém. Od špecifických problémov, potrieb a očakávaní klienta závisí ako poradca zvolí vhodnú úroveň poradenskej intervencie. Pacnerová (In Maříková a kol. 2013, s.98–101) vymedzuje tri základné úrovne psychologickéj poradenskej práce, pričom každá z nich vyžaduje rozdielne kvalifikačné predpoklady na strane poradcu:

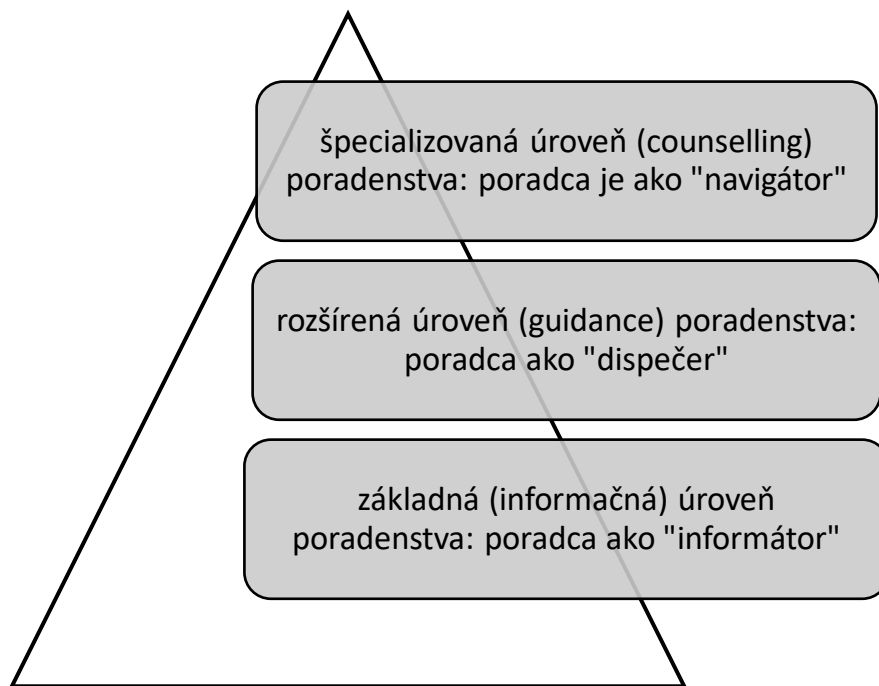
- **základné poradenstvo**, ktoré poskytuje najmä informácie,
- **odborné poradenstvo**, ktoré klientovi pomáha uskutočniť žiaducu zmenu v jeho živote,
- **psychoterapia**, ktorá pomáha k hlbším osobnostným zmenám klienta.

Kliment (2003) a Prusáková (2005, s.34) hovoria o troch poradenských prístupoch a možnostiach ich kombinácie (líšiace sa intenzitou, hĺbkou práce s klientom) v aplikácii na poradenstvo dospelých:

- **poskytovanie informácií** – týkajúce sa vzdelávacích inštitúcií, vzdelávacích programov, obsahov vzdelávania, organizačných foriem, financií, predpokladaných výsledkov a podmienok vzdelávania a pod.);
- **vedenie, orientácia** (angl. guidance) – ako krátkodobá pomoc pri výbere cesty, spôsobu vzdelávania obsahujúca napr. analýzu možností vzdelávania a najvhodnejšieho výberu vzdelávacieho programu (jeho foriem) s upozornením na jeho požiadavky, výhody a riziká;
- **intenzívna poradenská pomoc** (angl. counselling) ako dlhodobější pomoc (intenzívnejší osobný kontakt) orientovaná na „prebudenie“ vymedzenie vzdelávacích potrieb, identifikáciu ťažkostí, ich eliminovanie za aktívnej spoluúčasti klienta a jeho úsilia o sebaopoznanie a identifikovanie vzdelávacích potrieb.

Reflektujúc vyššie uvedené koncepty sme zostavili trojúrovňový model andragogického poradenstva, ktorý smerom nahor graduje v zmysle náročnosti (špecifickosti) poradenských prístupov. Súčasne predstavuje hranice jednotlivých úrovní, ktoré sú pre poradenský vzťah dôležité (Schéma 6).

Schéma 6 Úroveň andragogického poradenstva



Zdroj: Pavlov

V súlade s vyššie naznačenými prístupmi vymedzujeme tri úrovne poradenskej práce v andragogike, ktoré opisujeme pomocou troch komponentov (Tabuľka 3):

- charakteristiky celkovej úrovne (jej zameraní a účelu);
- charakteristiky očakávaní a potrieb klienta;
- charakteristiky poradenského zásahu, intervencie.

Tabuľka 3 Charakteristika úrovni andragogického poradenstva

Charakteristika úrovne poradenstva	Očakávanie (potreba) klienta	Poradenská intervencia
<b>Základná úroveň:</b> poradca ako informátor – poskytuje informácie (kontaktné / dištančné), ktoré sú nevyhnutné na uspokojenie učebnej potreby, očakávania klienta. Spravidla je krátkodobé a nie je založené na poradenskom vzťahu medzi klientom a poradcom <b>(informačné / informatívne poradenstvo).</b>	Potrebujem sa zorientovať, získať informácie, aby som sa mohol správne rozhodnúť ako sa efektívne učiť, kto mi môže pomôcť, kde sa o tom môžem viac dozvedieť, dočítať.	Vypočuje problém, potrebu a poskytne informáciu o možnostiach riešenia.
<b>Rozšírená úroveň:</b> poradca ako dispečer – usmerňuje procesy, cestu z jedného miesta na optimálny smer k cieľu na základe identifikácie problémov a učebných potrieb klienta. Poskytne spravidla krátkodobú intervenciu (radu, inšpiráciu) v spolupráci s klientom na riešenie problému (učebnej potreby) klienta. <b>(orientácia – guidance – pomoc pri výbere cesty).</b>	Potrebujem sa zorientovať, aby som vyriešil svoje problémy cestou zlepšenia sa v učení (sa).	Poskytne (spravidla jednorázovo, krátkodobo) radu, inšpiráciu, navigáciu ako sled krokov, postupov na ceste k nasýteniu učebnej potreby a zlepšeniu stavu, prípadne odporučí klienta

		k inému druhu poradenskej služby
<b>Špecializovaná úroveň:</b> poradca ako navigátor – člen posádky, ktorý odborne riadi udržiavanie optimálneho smeru plavby, letu do cieľa. Poskytuje poradenstvo spravidla dlhodobejšie pri riešení konkrétneho problému (ťažkosti s učením), vystupuje ako „liečiteľ“ – oprávnený naprávať chyby, liečiť neduhy, stanovovať diagnózy a určovať liečbu ( <b>intenzívna poradenská pomoc –counselling</b> ).	Potrebujem riešiť konkrétny problém (súkromný, pracovný) zvládnuteľný, riešiteľný učením.	Poskytne (spravidla opakovane, dlhodobo) špecializovanú radu, pomoc do vyriešenia problému, prípadne odporučí klienta k inému druhu poradenskej služby

Zdroj: Pavlov

Úrovne poradenskej práce sa diferencujú na základe hĺbky akou klient prežíva problém, na základe deklarovanej objednávky a na základe možností poradcu (kvalifikačné, časové, priestorové apod.). Nie vždy sú tieto aspekty v súlade, teda napr. klient s vážnym problémom, môže vyhľadať len základnú úroveň poradenstva apod. Poradca by mal zvážiť svoje možnosti a potreby klienta a nasmerovať ho k úrovni pomoci, ktorú klient potrebuje. Vyhodnotenie potrebnej úrovne pomoci klientovi je základom úspechu poskytovaného poradenstva. V poradenskej praxi sa tieto úrovne môžu prelínať, prechádzať spontánne v ďalšiu (vyššiu) úroveň alebo sa pohybovať na hranici. Je dôležité, aby poradca rozpoznal rovinu, na ktorej je potrebné s klientom pracovať, identifikoval objednávku klienta a ponúkol adekvátnu poradenskú podporu. V poradenskej praxi sa tieto úrovne môžu prelínať, prechádzať spontánne v ďalšiu (vyššiu) úroveň alebo sa pohybovať na hranici. Je dôležité, aby poradca rozpoznal rovinu, na ktorej je potrebné s klientom pracovať, identifikoval objednávku klienta a ponúkol adekvátnu poradenskú podporu jednotlivcovi, skupine alebo celej organizácii. Každá úroveň poradenstva rôznym klientom pritom prebieha v určitých poradenských etapách a podlieha špecifickým poradenským postupom.

V ďalšej časti načrtneme niektoré prístupy, techniky, ktoré sú využiteľné v andragogickom poradenstve dospelým na troch úrovniach poradenského pôsobenia, ktoré sa uplatňujú (prelínajú) v rôznych poradenských formách (hľadisko usporiadania vzájomného vzťahu medzi poradcom a klientom). Podľa Oravcová (2013, s.131–141), Langer (2017, s.33), Pavlov (2018, s.176) ide o formy:

- kontaktné (osobné) alebo aj Individuálne (dyadické);
- nekontaktné alebo aj dištančné (telefonické, písomné, internetové, masmediálne);
- párové (triadycké);
- skupinové;
- hromadné.

O realizácii uvedených foriem poradenstva v andragogickom kontexte nemáme doposiaľ dostatok vedeckých poznatkov, môžeme sa opierať o bohaté skúsenosti a poradenskú prax iných odborov (napr. psychologického, sociálneho poradenstva a iných) a vlastné skúsenosti z poradenskej práce.

#### a) Základná (informačná úroveň andragogického poradenstva)

V jednom z kľúčových posolstiev Memoranda o celoživotnom vzdelávaní (EK 2000, s.22) sa budúca rola odborníkov poradenstva opisuje ako „brokerstvo“, kde „poradenský broker“ je schopný získať veľké množstvo informácií prispôbených potrebám klienta, aby mu pomohol zhodnotiť šance na úspech a zvoliť najlepší postup do budúcnosti. Zdroje informácií a diagnostických nástrojov založené na IKT/internete otvárajú nové horizonty rozširovania a zlepšovania kvality poradenských služieb. Môžu obohatiť a rozšíriť úlohu profesionála, nemôžu ju však nahradiť. Poradcovia budú musieť mať vysokú úroveň schopností spracovávať a analyzovať informácie. Bude sa od nich očakávať, aby pomáhali

Ľuďom pri hľadaní cesty v labyrinte informácií, aby im pomohli vyhľadať zmysuplné a užitočné informácie zodpovedajúce ich požiadavkám. V globalizovanom svete vzdelávacích príležitostí budú ľudia potrebovať aj informácie o kvalite ponuky. Z týchto dôvodov sa poradenstvo musí orientovať na „holistickejšie“ formy poskytovania služieb, ktoré umožnia oslovovať najrôznejšie potreby a požiadavky rozmanitých užívateľov a budú prístupné lokálne. Poradenstvo tiež musí byť užšie prepojené na siete súvisiacich osobných, sociálnych a vzdelávacích služieb ale aj neformálnych a neoficiálnych kanálov. Z textu memoranda je zrejmé, akú úlohu pripisuje informáciám v poradenstve a ani 20 rokov od tejto deklarácie nestráca jeho myšlienka na aktuálnosti. Lepeňová – Hargašová (2012, s.53–72) chápe informačné poradenstvo ako všetky informácie, ktoré môžu klientom pomôcť v uspokojení ich potreby očakávania spojeného s profesijným rozvojom, kariérou, učením. Informačno-poradenské andragogické služby môžeme rozdeliť do niekoľkých etáp:

**1. Zber dostupných informácií** z verejne prístupných zdrojov – internet, tlač, informačné letáky, katalógy vzdelávacích programov, vývesky, osobná komunikácia s partnermi (vzdelávacími inštitúciami, zamestnávateľmi, školami a pod.). **Druhy informácií podľa:**

- obsahu, ide o informácie o jednotlivcovi, ktoré zahŕňajú charakteristiku jeho sociálno-ekonomického prostredia, základné biografické údaje, údaje o kvalifikácii, kompetenciách, informácie o jeho fyzických a zdravotných predpokladoch, o jeho kognitívnych schopnostiach, osobnostných vlastnostiach, záujmoch, motivácii a informácie o svete práce, o situácii na trhu práce, o povolaniach, o požiadavkách zamestnávateľov na pracovnú silu;
- užívateľov možno rozlišovať niekoľko druhov profesionálnych informácií pre laickú verejnosť, mládež, rodičov, nezamestnaných, špecifické informácie pre kariérových poradcov v poradniach, v úradoch práce, v personálnych agentúrach, informácie pre výchovných a kariérových poradcov v školách, informácie pre zamestnávateľov;
- prostriedkov/zdroja poskytovania informácií: osobný kontakt (poradca – klient), osvojovanie si profesionálnych informácií v praktickej činnosti, formou zážitkového učenia (záujmová činnosť, brigády, pracovné vyučovanie), prostriedky masovej informácie a propagácie (tlač, rozhlas, televízia, film), využitie počítačov, videotechniky IKT internet. Každý z prostriedkov poskytovania informácií má svoje výhody vzhľadom na rozsah, operatívnosť, názornosť, pôsobenie aj na iracionálnu zložku ľudského správania. Má preto svoje špecifické využitie. Optimálna je kombinácia pôsobenia rôznych informačných prostriedkov.

**2. Spracovanie informácií** – vytvorenie a aktualizovanie príslušných databáz. Spracovanie systému využiteľných informácií je jedným zo základných predpokladov rozvoja poradenských služieb. Dostatok aktuálnych využiteľných informácií umožňuje slobodné a zodpovedné rozhodnutie o správaní a konaní. Informácie môžu byť poskytnuté zamestnávateľom aj zamestnancom, ktorí ich potrebujú poznať v záujme svojho rozvoja. Forma, obsah a rozsah informačných zdrojov musia byť prispôbené charakteru užívateľov, ich potrebám a kompetenciám, úlohám, pre ktoré informácie potrebujú.

**3. Poskytnutie informácií** klientom, poskytovaním základných informácií a rád o možnostiach ďalšieho vzdelávania, poskytovateľoch vzdelávania, kvalifikáciách, uznávaní výsledkov vzdelávania, možnostiach financovania vzdelávania, trendoch a inováciách v oblasti celoživotného vzdelávania, potrebách trhu práce, aktuálnych potrebách regiónu, aktuálnych potrebách zamestnávateľov; pomoc pri vyhľadávaní informácií s využitím moderných informačno – komunikačných technológií.

**4. Overovanie kvality poskytovaných informácií/služieb** je dopytovanie sa absolventov vzdelávacích aktivít o spokojnosti a užitočnosti vzdelávacej aktivity apod.).

Okrem procesného poňatia informačno-poradenskej služby musíme brať do úvahy aj jej formu. Formy informačného andragogického poradenstva sú kontaktné poradenstvo a dištančné poradenstvo (iné než dištančné vzdelávanie). Dištančné poradenstvo ma spravidla podobu telefonického poradenstva (prostredníctvom pevnej telefónnej linky, mobilného telefónu, internetovej telefonickej služby napr. skype, alebo video hovoru) alebo písomného poradenstva (prostredníctvom internetu e-mailom, chatom, sociálnymi sieťami, internetovou poradňou). Podľa Vaňousová, D. – Kulich, D. – Kršková, Z. – Auxtová, L. (2015, s.23–29) dištančné poradenstvo umožňuje poradenstvo bez potreby osobného stretnutia poradcu a klienta. Pre klientov predstavuje dištančné poradenstvo možnosť rýchlej, dostupnej, bezpečnej a anonymnej pomoci. Príťažlivé je pre určitý typ klientov napr. ktorí nemajú v blízkosti bydliska poradenské zariadenie; tých, ktorí majú zdravotné ťažkosti, klientov, ktorí sa zdráhajú rozprávať o svojej aktuálnej situácii tvárou v tvár a pod. Výhodami dištančného poradenstva sú vysoká miera anonymity a relatívna nízkoprahovosť tejto služby, ktorú klienti môžu využívať v pohodlí domova či iného bezpečného prostredia; ľahšie nadviazanie prvého kontaktu; poradca má možnosť si odpoveď premyslieť a odpovedať v čase, kedy mu to vyhovuje; môže zrýchliť vyriešenie požiadavky klienta; optimalizuje dostupnosť poradenskej služby aj zo vzdialených miest; uľahčuje prístup osobám aj so zdravotným postihnutím; celkovo šetrí čas aj náklady obidvoch strán; v prípade e-mailového poradenstva to nie je podmienené prítomnosťou obidvoch strán v čase a mieste; minimalizuje sympatie či antipatie a s tým súvisiacu príliš nízku či vysokú angažovanosť pri riešení situácie klienta. Nevýhodou tejto formy poradenstva je zväčša absencia spätnej väzby od klienta, keďže ide často o jednorazový kontakt a poradca sa nemá ako dozvedieť, či sa klientovi jeho situáciu podarilo vyriešiť, ako ju vyriešil, alebo ako sa zmenila jeho životná situácia. Významná je závislosť od dostupnosti komunikačných prostriedkov (telefón, internet) a počítačovej gramotnosti klienta; možné nedorozumenia a vzniknutá závislosť len na písomnom prejave; niektorí ľudia neradi volajú a píšu; neúplnosť informácií v požiadavkách klientov – nemožnosť si ihneď informácie dožiadať – domnienky, hypotézy a pod., nemožnosť overiť si pravdivosť informácií.

### **b) Rozšírená úroveň andragogického poradenstva**

V tejto časti predstavíme prístup, ktorý podľa teoretických inšpirácií, praktických skúseností spĺňa charakteristiku druhej úrovne – rozšírenej poradenskej andragogickej podpory a dostatočne popisuje činnosť poradcu s problémom klienta. Ide o prístup, ktorý poskytuje systematický rámec pre zvládanie rôznych praktických problémov (učebných potrieb). Jeho východiská spočívajú v myšlienkach:

- že ide o málo direktívne, krátkodobé poradenstvo v učebných potrebách (vyvolaných pracovnými problémami) dospelých (ktorí nemajú žiadne špeciálne odchýlky v procese učenia sa);
- že malý úspech rozvíja sebadôveru a sebaúctu človeka;
- že sa ľudia viac angažujú v úlohách, ktoré si sami zvolili;
- že medzi poradcom a klientom sa utvára spolupracujúci, partnerský vzťah, v ktorom je klient hlavnou autoritou pri hľadaní a riešení problémov, na ktoré má dostatok schopností;
- že poradca poradenský vzťah buduje na dobrovoľnej účasti klienta, jeho pozitívnych stránkach, posilňovaní klienta v jeho aktivite a motivácii participovať na zmene;
- že poradca pomáha klientovi pomenovať problémy, odhaliť, ktoré učebné potreby treba aktivovať a prijať rozhodnutie o úlohách, ktoré chce plniť (za predpokladu, že klient je schopný voľby);
- že je ho možné aplikovať v individuálnom i skupinovom poradenstve.

Ide o prístupy (vychádzajúce z teórií na pôde poradenskej psychológie alebo sociálnej práce), ktoré sú adaptovateľné a aplikovateľné na andragogické problémy dospelých. Tieto poradenské prístupy sú zakotvené v kognitívno – behaviorálnych smeroch, ktoré sa opierajú o teórie učenia sa a zameriavajú sa na ovplyvňovanie, modifikáciu a osvojenie takých foriem správania a myslenia, ktoré pôsobia v systéme ľudského správania adaptívne. Kognitívno-behaviorálne prístupy v poradenstve sú charakteristické tým, že sú spravidla časovo obmedzené, štruktúrované, partnersky spolupracujúce, zamerané na aktuálne problémy a využívanie merateľných zmien v správaní. Ide o práce Culley – Bond 2008 (integratívny prístup), Úlehla 2004 (systemický prístup), Špiláčková – Nedomová 2013 (na úlohy orientovaný prístup<sup>6</sup>). Východiská humanistickej psychológie Carla R Rogersa (poradenský prístup orientovaný na človeka) ďalej rozvinul T. Merry (2004). Označuje ho za aplikovateľný v situáciách, keď ide o podporu osobnému rastu a zmene klienta a chápe ho ako spôsob bytia v situáciách založených na určitých postoch a hodnotách. Pomáhajúci vzťah sa zakladá na hlbokej úcte k jednotlivcovi, viere v jeho kapacitu pre rast, rozvoj a tvorivosť. Ide o demokratický, neautoritatívny a nedirektívny prístup, ktorý zdôrazňuje konštruktívne ľudské vzťahy ako kľúč procesu zmeny (Merry 2004, s.14–24). Uvedené teoretické prístupy a v praxi overené poradenské prístupy sa stali inšpiratívne pre náš eklektický model andragogického poradenstva.

Úlehla (2004, s.37) označuje poradenstvom spoluprácu klienta a poradcu. Pomoc sa rozvíja na základe klientovho želania, čím smeruje k rozvoju vlastných možností. Klient pociťuje prekážky, ktoré mu znemožňujú dosahovať ciele, chce ich odstrániť. Poradca ponúka rady, návody, nápady a námety špecifické práve pre tohto klienta, jeho problémy, potreby, situáciu. Poradca vychádza z vlastných skúseností, repertoáru osvedčených rád, postupov, úloh, stratégií, ktoré prispôsobuje aktuálnej situácii a potrebám klienta. Poradca klientovi pomáha nájsť najužitočnejšiu cestu, pričom posudzovateľom užitočnosti zostáva sám klient. Klient je vlastníkom problému a očakáva od poradcu, aby mu pomohol využiť jeho možnosti, potenciál. Poradca klientovi pomáha spoluvytváraním rád.

Špiláčková – Nedomová (2013, s.58–59): uvádzajú tieto charakteristiky na úlohy orientovaného prístupu (upravené):

- **Empirická orientácia** – uprednostňujú sa teórie a metódy, ktoré sú empiricky podložené, čím sa vyhýbame špekulatívnemu teoretizovaniu o klientových problémoch a správaní.
- **Integrujúci postoj** – poradca si selektívne vyberá z teórií a metód, ktoré najviac zodpovedajú problémom klienta (napr. kognitívny prístup, systémový, teória motivácie, štruktúrny prístup a iné). Preto je na úlohy orientovaný prístup považovaný za eklektický a integrujúci model, ktorý si selektívne vyberá z jednotlivých metód a teórií, ktoré sú založené a podporené empirickými výskumami.
- **Zameranie sa na klientom potvrdené problémy** – podmienkou využitia prístupu je zameranie na klientom identifikované a prijaté problémy, ktoré tvoria základ spolupráce.
- **Systémy a kontexty** – problémy klienta neexistujú izolovane, ale vyskytujú sa v kontexte viacerých systémov. Na vyriešenie problému alebo jeho predídeniu, zabráneniu jeho

---

<sup>6</sup> V roku 1969 W. J. Reid, A. W. Shyne publikovali štúdiu, ktorá mala potvrdiť predpoklad, že dlhodobá individuálna práca s klientom je efektívnejšia než krátkodobá. Čo sa však nepotvrdilo, a krátkodobá práca s klientom vykazovala rovnako dobré výsledky ako dlhodobá. R. 1972 A. W. Reid a L. Epsteinová navrhli systém krátkodobej intervencie (na úlohy orientovaný model), ktorý sa snaží poskytnúť systematický rámec pre zvládanie rôznych praktických problémov. Jeho efektivita spočíva v myšlienke, že malý úspech rozvíja sebadôveru a sebaúctu, že sa ľudia viac angažujú v úlohách, ktoré si sami zvolili.

opakovania, môže byť nutná kontextuálna zmena. Alebo aj naopak, vyriešenie problému môže mať pozitívny vplyv na jeho kontext.

- **Plánovaná krátkodobosť** – služba či spolupráca je obvykle plánovaná krátkodobou, v 6 až 12 týždenných stretnutiach vo výhľade štyroch mesiacov.
- **Spolupracujúci vzťah** – súčasťou spolupráce je partnerský vzťah medzi klientom a poradcom, a všetkými, ktorí sú do spolupráce zapojení. Ide o podporu a mobilizáciu klienta k spolupráci a aktívnemu zapojeniu do riešenia svojich problémov.
- **Štruktúrovanosť** – prístup predstavuje štruktúrovaný a prehľadný proces intervencie, vrátane intervenčných stretnutí s jasne definovaným sledom činností.
- **Problém riešiacie aktivity (úlohy)** – zmeny problémov sú dosahované cez jednotlivé aktivity, ktoré klienti plnia počas stretnutí i mimo nich. Dôraz sa kladie na mobilizáciu klientových vlastných aktivít. Hlavnou funkciou poradenských stretnutí je vytvoriť základy a podmienky pro toto konanie.

Špecifický – integratívny prístup k poradenstvu predstavujú Culley a Bond (2008). Rozlišujú v pomáhajúcom pôsobení klientovi aplikáciu poradenstva a aplikáciu poradenských spôsobilostí. Poradenstvo chápu ako uznávanú odbornú profesiu s etablovanými požiadavkami, postupmi a systémom zodpovednosti, ktorý sa realizuje spravidla pod záštitou odbornej inštitúcie. Poradenskými spôsobilosťami označujú tie, ktorých aplikácia umožní v pomáhajúcom vzťahu na základe procesných etáp pomôcť klientovi zvládnuť jeho problém. Oba prístupy v Tabuľke 4 ilustrujú rozdielne poňatie poradenstva a poradenských spôsobilostí na základe vybraných aspektov.

Tabuľka 4 Charakteristika odlišností poradenstva a poradenského prístupu

Aspekt	Poradenstvo	Pomoc a podpora s využitím poradenských schopností
<b>Rola</b>	Explicitne vymedzená ako poradca pre klientov, ktorý sa snaží eliminovať alebo minimalizovať konflikt rolí a nejednoznačnosť.	Zlučuje poskytovanie podpory s ďalšími rolami, môže obsahovať určité konflikty a nejednoznačnosť rolí.
<b>Autorita</b>	Nemá nad klientom žiadnu firemnú ani inak formálnu autoritu	Môže mať nad klientom firemnú alebo inú formálnu autoritu.
<b>Zmluva</b>	Explicitná zmluva o poskytovaní poradenstva klientovi vrátane jasného vymedzenia mlčanlivosti a hraníc.	Je ponechaná na rozhodnutí, či ju mať alebo používať poradenské schopnosti spontánne, mlčanlivosť je často implicitná a hranice nie sú výslovne vymedzené.
<b>Čas</b>	Naplánovaný a bez vyrušovania.	Nemusí byť naplánovaný, môže sa jednať o spontánnu reakciu na niekoho, kto potrebuje pomoc.
<b>Odborná pomoc</b>	Pracuje sa podľa etických noriem, ktoré vyžadujú pravidelnú supervíziu na zvýšenie kvality služby.	Nemusí mať ani odborný etický rámec ani supervíziu.
<b>Proces</b>	Pomáha klientom, aby robili svoje vlastné rozhodnutia a konali sami za seba.	Môže radiť, viesť, rozdeľovať fyzické zdroje alebo konať za klientov.
	„Človek v kontexte“ v strede záujmu je klient, kontext poskytuje možnosť pre	„Človek a kontext“ osoba, ktorá pomáha môže mať dvojaký záujem a môže sa od nej

<b>Zameranie</b>	sebahodnotenie i pre vyhodnotenie odborníkom. Na ciele druhých ľudí sú brané ohľady do tej miery nakoľko súvisia s klientom.	vyžadovať, aby brala ohľad na kontext v ktorom pomoc poskytuje (napr. dať do súladu potreby a požiadavky organizácie a potreby a požiadavky človeka, ktorý vyhľadal pomoc).
------------------	--	---

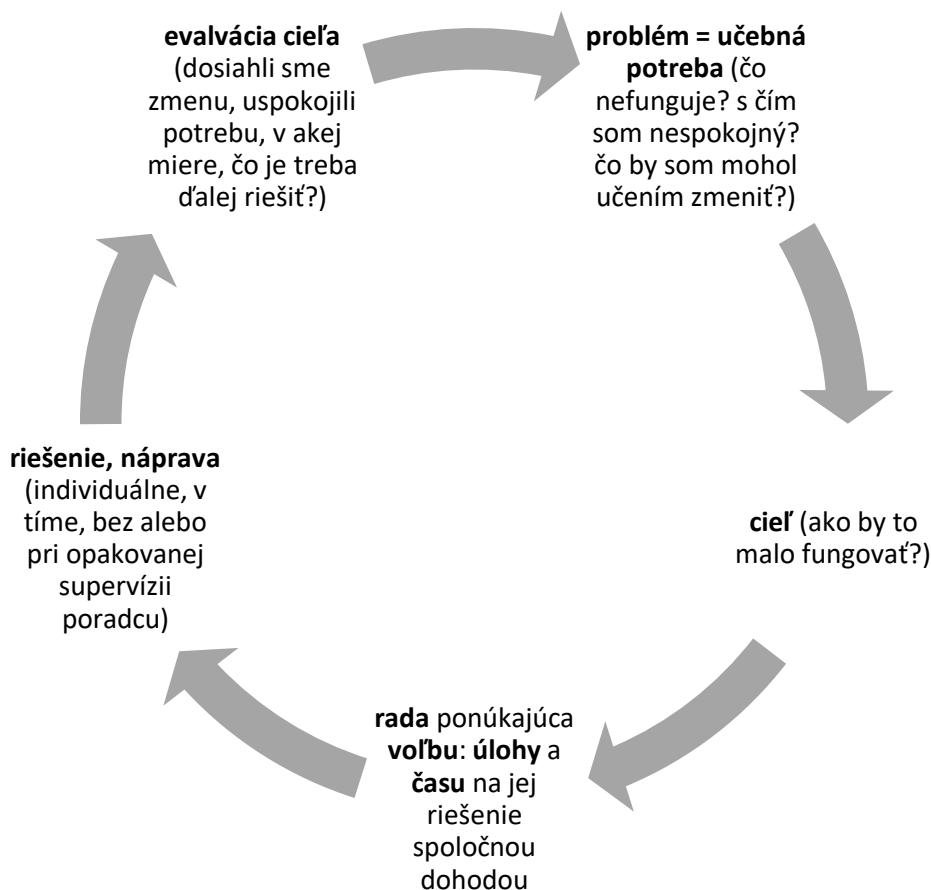
Zdroj: Culley – Bont 2008, s.12–13

Prístup uvedených autorov podľa nás vystihuje súčasnú situáciu v andragogickom poradenstve u nás, ktorá sa v aktuálnej etape svojho vývinu viac blíži k modelu aplikácie poradenských spôsobilostí než poradenstva. Domnievame sa, že ide o prirodzený stav, ktorý na jednej strane nevedie k maximalistickým predstavám o „zázračnom účinku“ andragogického poradenstva a na strane druhej mu umožňuje sa pragmaticky vyrovnáť s teoretickými inšpiráciami a potrebami praxe. Je prirodzene možné predpokladať, že s rozvojom, profesionalizáciou a inštitucionalizáciou andragogických poradenských služieb bude nadobúdať viac „poradenský“ charakter.

Náš andragogický poradenský prístup užíva ústredné pojmy: problém, potreba a úloha v presne definovanom kontexte. Problém je akákoľvek pracovná situácia, ktorú si zamestnanec uvedomuje (zatiaľ neuvedomuje) a ktorá je prekážkou napr. jeho spokojnosti v práci, pracovnom výkone, profesijnej seberealizácii. Pomenovanie problému odhaľuje možné učebné potreby, ktoré má klient uspokojiť aktívnym zapojením, individuálnym alebo tímovým učením sa. Riešenie problémov sa dosahuje pomocou aktivít, úloh klientom, zameraných na uspokojovanie jeho učebných potrieb s dôrazom na mobilizáciu klientovho učebného potenciálu, motivácii a samostatnú aktivitu. Poradenstvo prebieha v troch etapách (úvodná, hlavná, záverečná), ale ide len o teoretické vymedzenie, lebo etapy sa môžu prelínať. Účelom prvej etapy je príprava na intervenciu, v druhej etape sa klient a poradca venujú riešeniu úloh a tretia etapa je ukončením spolupráce s klientom. Etapy poradenskej práce môžeme deliť aj podľa počtu stretnutí, v našom poňatí každá etapa predstavuje minimálne jedno stretnutie, ale môže ich byť viac. Prístup má charakter krátkodobej poradenskej intervencie, kde sa stanovenie časového rámca dohodne na prvom stretnutí (i keď sa môže vzhľadom na charakter úloh a ich zvládnutie upravovať). Poradca sa dohodne s klientom na pravidelných termínoch stretnutí (najmenej tri a najviac 5-6-stretnutí a poradenská pomoc by nemala trvať viac než pol roka). Názorne môžeme vyjadriť náš prístup v andragogickom poradenstve prostredníctvom plynule nadväzujúcich etáp, ktoré sa môžu (ale aj nemusia) cyklicky opakovať (Schéma 8).

Schéma 8 Andragogický poradenský cyklus





Zdroj: Pavlov

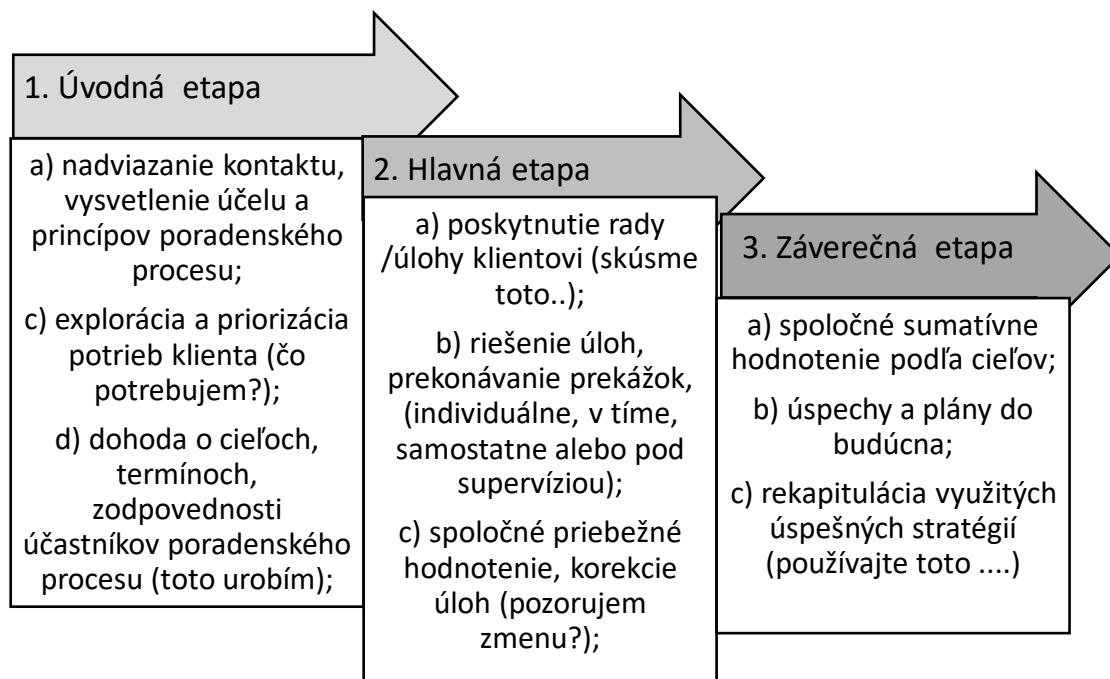
### c) Špecializovaná úroveň andragogického poradenstva

Špecializovanú úroveň predstavuje andragogické poradenstvo v učení sa tým dospelým, ktorí majú špeciálne potreby a vyžadujú špeciálnu pomoc a podporu. Doposiaľ na Slovensku neexistuje komplexne vypracovaný teoretický model ani inštitucionalizované formy podpory dospelým osobám so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Pritom je zrejmé, že ak má byť systém celoživotného učenia a poradenstva inkluzívny, otvorený, demokratický a dostupný všetkým dospelým bez rozdielu, bude nevyhnutné sa s touto úlohou vyrovnávať.

## 4.1 Etapy andragogického poradenského procesu

Vlastný poradenský proces v andragogickom poňatí podlieha univerzálnym poradenským prístupom. Žiaden odborný text o poradenstve nemôže obísť problematiku procesuálnej stránky (etáp, fáz) poradenstva. V závislosti na teoretických východiskách a praktických skúsenosti z poradenstva autori vyčleňujú určitý počet (veľmi variabilný) etáp poradenského procesu, v ktorom má každá svoje opodstatnenie, cieľ a zameranie, očakávaný výsledok a logickú kontinuálnu nadväznosť. Etapy tak vytvárajú v teoretickom poňatí harmonický celok predstavujúci špecifický poradenský prístup tvorcov. Pre naše andragogické poňatie poradenského procesu sme zvolili tri etapy (úvodnú, hlavnú a záverečnú), ktoré budeme charakterizovať v základných rysoch (Schéma 9).

Schéma 9 Etapy andragogického poradenského procesu



Zdroj: Pavlov

#### 4.1.1 Úvodná etapa poradenského procesu

- a) **Nadviazanie osobného kontaktu poradcu a klienta (prvé stretnutie).** Klient dobrovoľne vyhľadal poradcu pretože má určitý problém, ktorý chce vyriešiť. Privítanie klienta, navodenie atmosféry prijatia a záujmu o klienta, objasnenie úlohy poradcu a klienta, účel poradenstva, zhromaždenie potrebných základných dát (vzdelanie, prax, skúsenosti, resp. či už využil poradenské služby, s akým efektom), poradca predstaví svoj návrh konceptu procesu poradenstva a kľúčové podmienky úspešného priebehu (podmienkou je ochota klienta ku spolupráci a odhodlanie aktívne prispieť ku zmene).
- b) **Explorácia** (zistovanie, skúmanie) **problémov** prebieha v procese priateľskej diskusie medzi poradcom a klientom. V praxi to znamená, že poradca sa snaží vytvoriť podmienky na to, aby sa klient spontánne rozhovoril o svojich problémoch (aktívne počúvanie, povzbudzovanie) a tým zistiť, aké má problémy, ktoré si vyžadujú najväčšiu pozornosť v poradenskom procese. V tejto etape sa poradca môže obrátiť aj na iných profesionálov, ktorých rada by mohla pomôcť zlepšiť exploráciu problémov klienta. Účelom explorácie problémov je faktický popis týkajúci sa ich frekvencie výskytu; závažnosti, s akou klient problémy vníma, čo už klient podnikol, aby zmiernil problém a s akým výsledkom. Proces explorácie problémov je riadený poradcom, ale klient prispieva do diskusie osobnou skúsenosťou a súvislosťami, v ktorých problém chápe. Táto časť pomáhajúceho procesu môže byť narušená:
- ak sa klient príliš zameriava na detaily a poradca nie je schopný porozumieť situácii ako celku;
  - ak je klient nesústredený a uteká od jedného problému k druhému, poradca má mať dost trpezlivosti a času;
  - ak poradca definuje problém, ktorý klient nespomenul, len klient rozhodne, ako sa k nemu postaví;
  - ak je klient veľmi všeobecný, neurčitý a vyhýba sa konkrétnym faktom, poradca ho vyzýva k otvorenosti a uvádzaniu príkladov dosvedčujúcich problémy;

- ak bolo definovaných priveľa problémov alebo počas rozhovoru menia svoju podobu (vetvia sa na množstvo iných, čiastkových problémov).

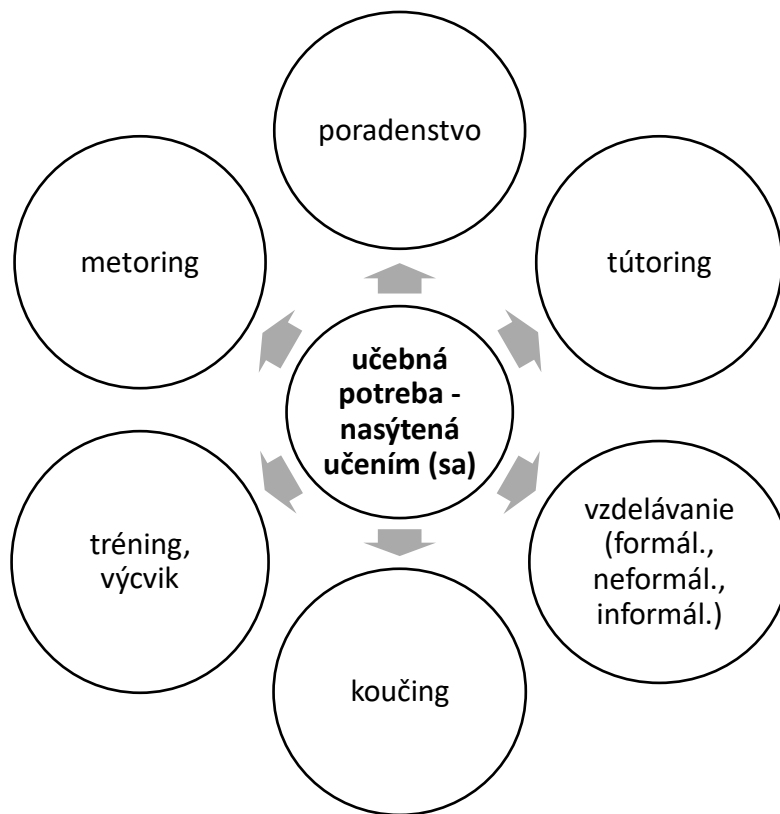
Explorácia je procesom, v ktorom poradca v súčinnosti s klientom pomenúva jeho problémy na základe kladenia otázok:

- Čo sa stalo (impulz), ktoré podnety vyvolal problém a ako sa vyvíjal?
- Kde si klient uvedomil vznikajúci problém, v akej situácii?
- Kedy sa objavili problémy, ako dlho už trvajú, ako často sa prejavujú?
- Kto ďalší môže potvrdiť, že problém skutočne existuje?
- Ako závažný je problém pre klienta?
- Čo doposiaľ klient na riešenie problému podnikol a s akým efektom?
- Aká je klientova predstava o riešení problému?
- Jedná sa len o problém klienta alebo je to problém, ktorý majú aj iní kolegovia?
- Aká je klientova emocionálna reakcia na problém, ako intenzívne ho prežíva?
- Aké by mohli byť pre klienta a jeho okolie dôsledky, ak sa problém rýchlo nevyrieši?
- Aké externé faktory vplyvajú na problém alebo ako môže vyriešený problém klienta ovplyvniť externé prostredie?
- Aké ďalšie zdroje (materiálne, finančné) budú potrebné na riešenie problému klienta?
- Je problém klienta riešiteľný andragogickým poradenstvom?

V andragogickom poňatí pojem problém úzko súvisí s pojmom **potreba** (každý problém „potrebuje“ nejaké riešenie“). Potreba má menej negatívnu konotáciu a je prijateľná aj preto, že ľudia hľadajúci pomoc a radu si nepripustia, že majú problém, ale je pre nich prijateľnejšie uvažovať o potrebe niečo riešiť, zvládnuť. Potreba v tom najvšeobecnejšom význame vznikla z nejakého dôvodu (má zdroj v nejakom probléme) a má byť uspokojená, aby nastal, pokračoval, gradoval rozvoj zamestnanca. Andragogické (učebné) potreby predstavujú taký deficit v osobnom alebo pracovnom živote človeka, ktorý je možné (ak klient prejaví záujem a spoluprácu) uspokojiť intervenciou do procesov učenia sa klienta (vzdelávanie, sebvzdelávanie, poradenstvo, výcvik a iné prostriedky). Učebné potreby v organizácii predstavujú deficit (medzeru medzi tým, čo by malo byť a čo reálne je) v pracovnom výkone zamestnancov, pracovných tímov alebo celých organizácií, ktorý je možné nasýtiť (uspokojiť) intervenciou do procesu učenia sa jednotlivcov, tímov, ale aj celej organizácie (organizačné učenie). V tomto zmysle môžeme hovoriť o individuálnych učebných potrebách a organizačných učebných potrebách. „Odfiltrovanie“ tých skutočných učebných potrieb dospelých od iných (psychologických, sociálnych, ekonomických a pod.) je pre efektívnu andragogickú pomoc nevyhnutné.

Podstatou procesov rozvoja je učenie sa jednotlivca so zámerom dosiahnuť určitú zmenu. Vzdelávanie (ako organizovaný proces učenia sa) je v tomto význame prostriedkom (nástrojom) ďalšieho rozvoja človeka. Učebné potreby sú širšie než vzdelávacie, súvisia s procesmi učenia sa v rôznych prostrediach a podobách, slúžia na uspokojenie širšieho spektra učebných potrieb. Nástrojom rozvoja zamestnancov nemusí byť nutne len vzdelávanie a nie vždy musí byť potreba človeka uspokojená „dávkou“ vzdelávania. Existujú aj iné nástroje podpory rozvoja zamestnancov – výcvik, tréning, poradenstvo, koučing, mentoring, tútoring a iné, ktoré sú v tomto zmysle nástrojmi, metódami nasýtenia učebnej potreby človeka (Schéma 10).

Schéma 10 Učebné potreby človeka a niektoré prostriedky ich uspokojenia



Zdroj: Pavlov

Potreba (podľa Zatloukal a kol. 2011 s.7) je konštrukt, ktorý vyjadruje zhodu zainteresovaných aktérov na rozdiel medzi aktuálnym a žiaducim stavom. Aby sa tento rozdiel stal účinným (bol posúdený ako potreba), musí byť dostatočne významný a z hľadiska komplexného posudzovania potrieb sú nevyhnutné informácie o:

- **žiaducom stave** – konkrétny a merateľný popis stavu, kedy je potreba naplnená, uspokojená;
- **aktuálnom stave** – konkrétny popis aktuálnej situácie;
- **sociálny kontext** – zapojenie zainteresovaných osôb (aktérov) do posudzovania potrieb.

Zatloukal a kol. (2011, s.6-7) popisuje Bradshawovu typológiu potrieb: (In Hartl, 1997; Royse et al., 2009):

- **normatívne potreby** – odborník, vedec definuje potrebu ako požadovaný štandard, ktorý pokiaľ jednotlivec, skupina neplní, je to považované za príznak potreby (napr. profesijný štandard);
- **želané potreby** – „skryté“ prania, želania, očakávania jednotlivcov, ktorých sa pýtame, či pociťujú určité potreby (nejde o „objektívne“ meradlo potrieb, pretože ľudia môžu mať neprimerané očakávania alebo ani nevedia, že by niečo mohli dosiahnuť, či si nepriznajú neznalosť, deficit);
- **žiadané potreby** – deklarované potreby vyjadrené pripravenosťou na aktívnu činnosť pre ich uspokojenie (prihlásenie sa na vzdelávací program); predpokladá sa, že človek tak neurobí pokiaľ necíti potrebu. Nemôžeme zjednodušovať, že ak nie je požiadavka, nie je ani potreba (môže existovať požiadavka, ale jej dôvodom nie je potreba, ale napr. snaha byť v kurze s kolegom);

- **komparatívne potreby** – potreba je definovaná z príslušnosti k určite cieľovej skupine, ktorá má veľmi podobné charakteristiky (napr. učiteľky málotriednych materských škôl, majstri odbornej výchovy). Keďže to preukázateľne potrebuje celá cieľová skupina je veľký predpoklad, že to potrebujú i jej ďalší príslušníci.

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

**Subjektívne/objektívne (aspekt predmetu):**

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

**Zoskupenie pracovníkov podľa počtu (aspekt početnosti):**

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

**Naliehavosť (aspekt urgencie):**

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

**Uvedomenosť (aspekt vlastníctva):**

- nevedomé, pripísané (attributed), tacitné, nevyslovené, utajené, nevedomované (nevyjadrená neznamená, že neexistuje), spravidla býva označená niekým iným, čo znižuje motiváciu klienta na jej uspokojenie, čo neznamená, že nemôže byť užitočná, ale ak sa s ňou klient stotožní, prijme za svoju, získa vyššiu motiváciu na jej riešenie,
- vedomé, priznané (acknowledged), explicitné, pomenované, vyjadriteľné (vyjadrená neznamená, že skutočne existuje); človek má spravidla vyššiu motiváciu pre jej uspokojenie;

**Realizovanosť (aspekt uskutočniteľnosti):**

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

**Orientácia (aspekt zameranosti):**

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

**Stimul (aspekt motivácie - prečo chcem potrebu uspokojiť):**

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

**Sebadôvera (aspekt odhodlania a samostatnosti):**

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

**Reaktivnosť / proaktivnosť (aspekt reakcie):**

- reaktívna potreba, keď človek reaguje na okamžitú situáciu, ktorú potrebuje zvládnuť (orientácia na deficit);

- proaktívna potreba – človek v perspektíve vidí cieľ, výzvu, ktorú je potrebné zvládnuť (orientácia na rozvoj);

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

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

**Príčina vzniku (aspekt dôvodu vzniku potreby):**

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

**Typ učebnej potreby (aspekt „didaktického“ deficitu):**

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

**Úrovně analýzy a realizácie učebných potrieb (aspekt hierarchie v sociálnom kontexte):**

- jednotlivci;
- vekové, socio-ekonomické, etnické a socio-profesijné skupiny (mladí dospelí, nezamestnaní, príslušníci etnických minorít, vojaci, učiteľstvo, úradníci a pod.);
- celá spoločnosť (ako národné priority, stratégie a koncepcie vzdelávania občanov).

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

Průcha (1996 s.37–38) hovorí o vzdelávaní ako o komplexe činností, ktoré majú uspokojiť určité potreby jednotlivcov, sociálnych a profesijných skupín alebo celej spoločnosti (priority národných vzdelávacích politík). Poukazuje na teóriu a výskum evalvácie vzdelávacích potrieb (needs assessment) a vzdelávacie potreby subjektu označuje ako prežívanie, pocit nedostatku, či potreby niečoho čo subjektu chýba, čo sa mu javí ako preferencia, či ideál, ktorý môže realizovať nejakou formou vzdelávania. Vzdelávacie potreby na jednej strane úzko súvisia s hodnotami, ktoré jednotlivec zdieľa, na strane druhej sa stávajú motivačným stimulom jeho činnosti a pritom sa v priebehu života menia. Evalvácia vzdelávacích potrieb sa zaoberá identifikáciou, popisom, analýzou a vyhodnocovaním vzdelávacích potrieb jednotlivých subjektov alebo skupín.

Andragogické (učebné) potreby predstavujú taký deficit v osobnom alebo pracovnom živote človeka, ktorý je možné (ak klient prejaví záujem a spoluprácu) uspokojiť intervenciou do procesov učenia sa klienta (vzdelávanie, sebvzdelávanie, poradenstvo, výcvik a iné prostriedky). Učebné potreby v organizácii predstavujú deficit (medzeru medzi tým, čo by malo byť a čo reálne je) v pracovnom výkone zamestnancov, pracovných tímov alebo celých organizácií, ktorý je možné nasýtiť (uspokojiť) intervenciou do procesu učenia sa jednotlivcov, tímov, ale aj celej organizácie (organizačné učenie). V tomto zmysle môžeme hovoriť o individuálnych učebných potrebách a organizačných učebných potrebách. „Odfiltrovanie“ tých skutočných učebných potrieb dospelých od iných (psychologických, sociálnych, ekonomických a pod.) je pre efektívnu andragogickú pomoc nevyhnutné. **Evalvácia učebných potrieb** (v našom poňatí) nie je jedinou cestou ako zlepšiť procesy v organizácii, je to cesta, ktorá spravidla smeruje k andragogickým nástrojom (vzdelávanie, sebvzdelávanie, poradenstvo, tréning, výcvik a pod.), ale môže mať aj iné dopady (organizačné, personálne a iné). Andragogický referenčný rámec evalvácie učebných potrieb zamestnancov môžeme popísať kontrolnými otázkami, ktoré ho tým odlišia od iných potrieb (sociálnych, psychologických a pod.): Je zistený problém, deficit riešiteľný učením zamestnancov? Spôsobí vytvorenie vhodných podmienok a podpory pre učenie sa (nové ciele, témy, stratégie a pod.) zamestnancov, tímov i celej organizácie zlepšenie pracovných výsledkov? Je učenie sa najefektívnejším nástrojom dosahovania lepších výsledkov v práci (alebo sú to hlavne iné zdroje: lepšie organizovaná práca, pracovné podmienky a vzťahy, a pod.)? Aké nástroje spätnej väzby budú účinné pri vyhodnocovaní dopadov profesijného učenia na prax?

Poradca a klient exploračiou vytvoria súbor problémov, na ktorých sa zhodli, sú relevantné, riešiteľné andragogickým poradenstvom. Riešenie každého z problémov vyžaduje naplniť určité potreby (problém je vlastne pociťovaný ako deficit niečoho, čo je potrebné nasýtiť, uspokojiť). Klienta, ktorý vyhľadá poradcu spravidla trápi viac než jeden problém, ale pre efektívnu poradenskú pomoc, nie je možné sa venovať všetkým a naraz. Keď klient a poradca vytvorili prehľad tém (problémov) majú sa zaoberať jednotlivými problémami podrobnejšie. Tu je nevyhnutné rozhodnúť, ak zhromaždené problémy nemôžu byť predmetom andragogického poradenstva o tom, že bude vhodné klienta odporučiť na iné pracovisko, iný druh poradenskej pomoci, resp. mu ju sprostredkovať. Ďalej je potrebné stanovenie priority problémov. Na základe exploračie – súpisu všetkých možných problémov je dôležité ich zoradiť podľa priorít, naliehavosti pre klienta. To niekedy klient nedokáže posúdiť alebo sa môže stať, že klient uprednostňuje problém, ktorý poradca nepreferuje. Určenie prioritných problémov by nemalo byť náhodné alebo výhradne diktované poradcom, ale výsledkom diskusie a dohody medzi klientom a poradcom.

Podľa Zatloukal a kol. (2011, s.9) existuje veľa spôsobov, akými je možné potreby odborne a efektívne zisťovať a je ich možné klasifikovať napr. na prístup zamarený na problém a prístup zameraný na riešenie. Poradenské prístupy zamerané na problém akcentujú nutnosť porozumenia príčinám problémov (dynamické), opisu vzájomnej podmienenosti aspektov problému alebo detailného opisu a prioritácie podľa rôznych hľadísk (úlohovo orientovaný prístup). Poradenský prístup zameraný na riešenie „intervenciu“ neplánuje na základe znalosti problémov, ale na základe znalosti cieľov a zdrojov, ktoré sú k dispozícii (napr. ericksonovské prístupy, prístup zameraný na riešenie, systemický prístup apod.).

**Prístup zameraný na problémy (Zatloukal a kol. 2011, s.10-11)** vychádza z definície problému či deficitu (aktuálny stav), ktorý sa porovnáva s objektivizovanou normou (cieľový stav). Prístup obsahuje tieto prvky v postupe poradcu pri posudzovaní potrieb klienta:

- **nadviazanie vzťahu s klientom** – cieľom je nadviazanie spolupráce a získanie dôvery klienta, aby sa mohol otvoriť a hovoriť o svojich problémoch;

- **dôkladné zisťovanie informácií o klientovi (anamnéza)** – poradca vopred nevie, čo všetko je z hľadiska problému relevantné a čo s čím súvisí, zisťuje maximum informácií o klientovi a overuje si ich pravdivosť z rôznych zdrojov (napr. edukačná anamnéza);
- **definícia problému či deficitu (diagnóza)** – presné a objektívne určenie povahy problému, ktoré spočíva v porovnaní aktuálneho deficitného stavu s normou (diagnostickými kritériami). Kľúčovou je otázka: „Čo je to za problém? Aké symptómy vykazuje?“;
- **odhalenie príčiny problému** – na základe predpokladu, že ak bude odhalená príčina problému, môže byť problém úspešne odstránený. Uvažuje sa nad tým, čo problém spôsobilo pomocou otázok: „Ako dlho problém trvá?“, „Ako problém vznikol?“, „S čím súvisí?“, „Čo problému predchádzalo?“, „Čo problém udržuje?“, „Čo by klient stratil, ak by problém vyriešil?“;
- **negatívne dôsledky problému** – zvažujú sa možné rizika alebo už zrejme negatívne následky problému, klient je o nich často poučovaný, presviedčaný, aby niečo zmenil;
- **práca s „odporom“** – koncept vychádzajúci z psychoanalýzy a označuje situáciu, keď klient „nevedome vzdoruje liečbe“ a je potrebné pracovať s jeho pripravenosťou, motiváciou na zmenu;
- **overená intervencia** – na základe zistených potrieb by mal poradca ako expert zvoliť „správnu“ intervenciu, použiť ju a vyhodnotiť (ak bude úspešná, bol úspešný i proces definovania potrieb).

**Prístup zameraný na riešenie zdôrazňuje zhodu v cieľoch, zisťovanie a rozvoj zdrojov klientových schopností, jeho silných stránok, možností podpory okolia** (vychádza z existenciálnych a humanistických smerov, zdôrazňuje slobodu a zodpovednosť človeka) a programovo sa orientuje na riešenie než na problém a jeho skúmanie. Pre tento prístup je charakteristické:

- spojenie s **klientom** – vytvorenie spolupracujúceho, nehodnotiaceho, chápaného vzťahu s klientom;
- **orientácia v kontexte** – zisťovane, kto je súčasťou „problémového systému“ a aké má očakávania a želania; kľúčovými otázkami sú: „Či to bol nápad vyhľadať pomoc?“, „Kto a čo očakáva?“, „Kto vás podporuje?“, „S kým je možné vyjednávať?“, „Komu by to, čo si prajete, tiež prospelo?“
- **vízia preferovanej budúcnosti a definovanie cieľov** – detailní popis žiaduceho stavu a z neho vyplývajúce definovanie cieľov,
- **monitorovanie doterajšieho pokroku a výnimiek** – detailní zisťovanie toho, čo už klient vykonal a kam sa posunul smerom k cieľu a zisťovanie situácií, keď bol problém menší alebo zriedkavý; kľúčové otázky: „Na škále od 0 do 10, kde 0 je situácia, keď to bolo najhoršie a 10 situácia, keď je problém vyriešený – kde sa teraz nachádzate? V čom je rozdiel medzi A (aktuálny stav, ktorý klient označí číselne) a 0?“, „Stalo sa vám niekedy, že sa problém nevyskytol, aj keď ste čakali, že sa objaví? Alebo, že mal menšiu intenzitu?“
- **zisťovanie zdrojov** – popis schopností, zručností a ďalších podporných faktorov, ktoré klientovi umožnili situáciu zlepšiť alebo udržať na rovnakej úrovni; kľúčové otázky: „Ako sa Vám podarilo dostať sa na škále z 0 na A?“

V tejto fáze je potreba (rozdiel medzi žiaducim a aktuálnym stavom zohľadňujúci kontext) podrobne definovaná, miesto overenej intervencie typickej pre prístup zameraný na problém tu nasleduje **skúmanie motivácie klienta ku zmene a dôvery v zmenu**, skúmanie a výber **zdrojov** a definovanie prvého **malého kroku** smerom k cieľu.

- c) **Priorizácia potrieb** predstavuje kontinuálnu diskusiu, v ktorej si poradca a klient zvolia najviac tri najnaliehavejšie, najzávažnejšie problémy podľa ich dôležitosti (priorizácia, vytýčenie prioritných problémov a ich špecifikácia v podobe uznaných potrieb). Ak je obtiažne zapamätať si všetky informácie, poradca si môže zapisovať, používa záznamové háčky, škálovacie tabuľky, prípadne si so súhlasom klienta robí zvukový záznam. Poradca má rešpektovať klientovu voľbu a úprimne povedať, čo si myslí. Kompetentnosť poradcu je založená na jeho skúsenostiach, ale aj na znalosti



výsledkov vedeckého výskumu (doma i v zahraničí) o špecifických problémoch výkonu profesie, čo mu umožní poznať podstatu ťažkostí a odporúčania zefektívňujúce profesijnú činnosť klientov.

**d) Dohoda o poradenskej spolupráci** je formálnym výsledkom dialógu klienta a poradcu, vytvára rámec pre spoluprácu a klient v nej súhlasí, že bude spoločne s poradcom pracovať na riešení úloh. Môže byť vyjadrená verbálne, lepšie však písomne. Podľa potreby sa môže so súhlasom oboch strán upravovať, ak sa objavia nové skutočnosti, ktoré by mala zohľadniť. **Dohoda obsahuje:**

- práva a povinnosti účastníkov poradenského procesu (vrátane ochrany osobných údajov), dôvody k vypovedaniu spolupráce;
- prioritované potreby a úlohy, ktoré ich uspokojujú (ciele – cieľom je nasýtenie, uspokojenie diagnostikovanej potreby prostredníctvom vykonaných úloh) spoločný výber konkrétnych úloh, ktoré vedú k vyriešeniu problému zahrňuje aj plán realizácie týchto úloh. Postupnosť krokov a ich plánovanie je dôležité aj pre lepšie uvedomenie si toho, čo je potrebné spraviť zainteresovanými stranami, aby došlo k náprave (kto, urobí čo, za akých podmienok, do kedy). Úlohy sú formulované pozitívne, konkrétne, jednoznačne, v merateľných ukazovateľoch (činnostné slovesá, termíny) na základe dialógu poradcu a klienta, ale z klientovho pohľadu, čím sa podnecuje jeho aktivita a motivácia;
- predpokladaný, plánovaný počet poradenských stretnutí, termín ukončenia spolupráce, stanovenie podmienok, za ktorých môže byť dohoda zmenená.

#### 4.1.2 Hlavná etapa poradenského procesu

Hlavná etapa obsahuje plánovanie a realizáciu (resp. korekciu) naplánovaných úloh. V priebehu procesu plánovania úloh by mali klient a poradca spoločne diskutovať všetky možnosti, ako dosiahnuť ciele. Účelom je čo najväčšie zapojenie klienta do procesu plánovania a zvýšenie jeho motivácie. Poradca má zaznamenané problémy a potreby, ktoré je potrebné uspokojiť. Nastáva čas voľby úloh, ktoré poradca ponúkne klientovi a spoločne si s viacerých alternatív v diskusii zvolia tie, ktoré majú potenciál riešiť klientov problém. Poskytnutie rady poradcom a voľba z ponúknutých možností (skúste toto...) pre tých klientov, ktorí sú spôsobilí si vybrať. Riešenie úlohy môže byť individuálne, v tíme, pod supervíziou poradcu alebo samostatne. Úloha predstavuje sled špecifických činností, ktoré pomáhajú klientovi a poradcovi dosiahnuť poradenské ciele. Úlohy nie sú plánované mechanicky, bez diskusie, bez nadväznosti na klientov problém a identifikovanú potrebu. Rovnako ako ciele, aj úlohy sú opísané v merateľných slovesách (taxonómie), sú termínované, aby bolo možné hodnotiť ich splnenie či nesplnenie (resp. mieru splnenia). Klient môže byť schopný pomenovať svoje problémy a potreby, má potenciál stanoviť aj tomu adekvátne úlohy svojej činnosti, pritom poradca sleduje princípy: najlepšia je úloha, ktorú si zvolil sám klient, plánovaná zmena by mala byť v klientových možnostiach, aby bola uskutočniteľná a zvolený cieľ nesmie nikomu druhému ublížiť. Pre prehľadné zaznamenanie údajov, ktoré sú súčasťou poradenského procesu môže byť nápomocné ich štruktúrované zapisovanie (Tabuľka 5).

Tabuľka 5 Záznam k dohode o poradenskej spolupráci

Explorované problémy klienta	Identifikované potreby klienta	Úloha klienta / poradcu	Termín splnenia	Priebežné plnenie / korekcia	Sumatívne hodnotenie, inšpirácia


Zdroj: Pavlov

Uvádzať návrh perspektívnych obsahových okruhov a úloh, ktoré môžu byť predmetom poradenského kontraktu (upravené podľa Pavlov – Bontová – Schubert 2017, s.171–172):

- reflexia a rozvoj špecifických stratégií učenia sa pri plánovaní a riešení pracovných úloh a problémov;
- kontrola a hodnotenie efektívnosti vlastnej učebnej činnosti a schopnosti uvedomelej korekcie stratégií učenia sa;
- evalvácia (diagnostika, analýza a identifikácia) učebných potrieb jednotlivcov a učiacich sa tímov;
- efektívne postupy konverzie informácií a poznatkov na profesijné znalosti/vedomosti;
- diagnostika potenciálu učenia sa – docility;
- odhaľovanie príčin profesijne nekompetentného správania a konania spočívajúcich v učení;
- spracúvanie profesijných skúseností, zdieľaní informácií z rôznych zdrojov;
- štruktúrovanie a prezentovanie osvojených poznatkov (verbálne, písomne, elektronicky) v podobe napr. grafov, schém, myšlienkových máp, tabuliek, prehľadov;
- eliminácia ťažkostí s aplikáciou osvojeného, naučeného do pracovnej praxe;
- plánovanie, realizácia, didaktickej transformácie vzdelávacích obsahov (zamestnanec v roli učiaceho sa, resp. vzdelávateľa dospelých kolegov);
- využívanie rôznych zdrojov informácií pre učenie sa a riešenie pracovných úloh a problémov;
- individuálna a skupinová evidencia a evalvácia kompetencií a bilancovania výsledkov profesijného učenia a jeho dopadoch na pracovné a organizačné učenia sa na pracovisku;
- riešenie špecifických učebných potrieb a profesijných otázok (voľba vhodných programov vzdelávania, poskytovateľov, efektívnych a inovatívnych metód učenia, ale aj komunikačných modelov vo vzťahu k dospelým kolegom a i.);
- akčný výskum sebaučenia i učenia iných z hľadiska prínosu pre učebný potenciál jednotlivca, tímu, organizácie;
- podpora pre manažment organizácie v plánovaní a realizácii jej komplexného rozvoja podporou profesijného učenia na úrovni jednotlivcov a pracovných skupín (učiacich sa tímov); pri implementácii stratégie na znalostiach založeného manažmentu (vedomostnej, učiacej sa organizácie);
- podpora v diagnostike kariérovej situácie, individuálneho potenciálu, plánovaní profesijnej kariéry, jej sebariadení, napredovaní i odstraňovaní bariér (stres, vyhorenie, nevhodná organizácia práce, zlé medziľudské pracovné vzťahy a pod.).

Plánovanie úloh súvisí s motiváciou klienta, ktorá je predpokladom ich úspešného zvládnutia. Plnenie úlohy nemusí okamžite uspokojiť potrebu, ale môže poskytnúť klientovi návod, ako to dosiahnuť. Aby

bol klient schopný úlohy realizovať, je potrebné ich naplánovať na operačnej úrovni, tak aby boli zodpovedané otázky: Kto a čo urobí? Kedy to urobí? Ako často to bude robiť? Ako dlho to bude robiť? Kde to bude robiť? S kým to urobí? Pri plánovaní úloh môže poradca niektorý aspekt prehliadnúť, ale k tomu je možné sa vrátiť pri ďalších poradenských stretnutiach a precizovať úlohu. Realizácia úloh môže prebiehať v rámci stretnutí, ale aj mimo nich (ak je klient schopný realizovať úlohy sám, bez zapojení poradcu). Pri hodnotení sa nezameriavame len na úlohy, ale to ako ich riešenie napomáha uspokojovaniu potrieb a zvládnutiu problému. Na začiatku každého ďalšieho stretnutia poradca pomáha klientovi rozpoznať a prekonať prekážky pri dosahovaní úloh. Dochádza k spätnému prehodnoteniu, situácie a jednotlivých úloh, identifikácie prekážok ktoré sa objavili (vplyvom pracovného prostredia, interpersonálnej interakcie, nedostatočnými schopnosťami, nízkou motiváciou klienta alebo aj nekompetentnosťou poradcu). Prekážky je správne spoločne identifikovať a prekonať (aj modifikáciou pôvodne stanovených úloh). Prekážka sama o sebe môže v poradenskom procese predstavovať novovzniknutý problém, ktorý je potrebné riešiť rovnakým postupom ako ostatné prioritizované problémy.

Úlohy vždy vyplývajú z obsahu prioritizovaných potrieb klienta. Čo je možné klientovi uložiť ako úlohu? Vždy máme na zreteli, že ide o štruktúru úlohy, ktorá má tieto parametre:

- indikácia úrovne kognitívnej náročnosti úlohy (kognitívne taxonómie),
- znenie úlohy,
- indikátory splnenia,
- termín.

#### **4.1.3 Záverečná etapa poradenského procesu**

Záverečná etapa obsahuje spoločné vyhodnotenie riešenia úloh (Boli všetky úlohy splnené? Poskytujú vhodný základ na riešenie označených problémov klienta? V čom sa vyskytli nedostatky? Ako boli prekonané?). Klient a poradca spoločne hodnotia pokrok v uspokojovaní potrieb, čím sa riešia problémy klienta. Je dôležité, poukázať na úspechy (osvojené postupy, stratégie, prekonané prekážky), ktoré klient dosiahol a poukázať na to, ako ich využiť, ak sa problém vynorí znovu (ako bude klient pokračovať v práci sám). Aj keď sa zdá, že sa spolupráca s klientom končí, poradca dáva klientovi možnosť nadobudnúť zručnosti a schopnosti využiť v reálnom živote. Pri potrebe ďalšej pomoci sa môže klient na poradcu, či iného odborníka obrátiť znovu. Súčasťou záverečnej etapy je spätne väzbový záznam, ktorý vypĺňa klient o spokojnosti s poradenským procesom.

- evalvácia realizovaných úloh, vyhodnotenie dohodnutého cieľa;
- rekapitulácia vhodných a efektívnych stratégií, resp. neúspešných, pomenovanie príčin, prekážok objektívnych a subjektívnych pri dosahovaní cieľa;
- posilnenie, ocenenie úspechu a úsilia, nové plány do budúcnosti, prípadné pokračovanie poradenstva;
- zhodnotenie vlastného potenciálu na riešenie učebných potrieb v porovnaní so vstupom do poradenského procesu;
- prijatie individuálneho plánu nápravy, rozvoja.

**Otázky a úlohy:**

1. Vysvetlite rozdiel medzi jednotlivými úrovňami andragogického poradenstva.
2. Popíšte komponenty andragogického poradenského cyklu.
3. Prečo je potrebnou súčasťou úvodnej etapy andragogického poradenského procesu prioritizácia potrieb klienta?
4. Charakterizujte „potrebu“ ako kľúčový aspekt poradenského vzťahu.
5. Aký je rozdiel v poradenskom prístupe zameranom na problémy a v prístupe zameranom na riešenia?
6. Vymenujte a zdôvodnite možné obsahové okruhy andragogického poradenstva.
7. Aký je význam uzatvorenia dohody o poradenskej spolupráci medzi poradcom a klientom?
8. Akú úlohu v procesoch andragogického poradenstva zohráva evalvácia učebných potrieb?
9. Uveďte príklady možných neuspokojených učebných potrieb dospelých
10. Navrhните rámcový (štruktúrovaný) postup andragogického poradenstva pre cieľovú skupinu sociálne znevýhodnených dospelých.

## 5 Andragogický poradca a jeho kompetenčný profil

- charakteristika (poňatie) poradcom vykonávanej andragogickej poradenskej činnosti,
- predpoklady poradcu pre výkon andragogických poradenských činností,
- role poradcu, ktoré zastáva pri výkone andragogických poradenských činností,
- prístupy (zásady) aplikované poradcom v procese andragogickej poradenskej intervencie voči klientom,
- úlohy, ktoré plní poradca v andragogickom poradenskom procese,
- etické aspekty v práci andragogického poradcu,
- kompetencie poradcu, ktoré si má osvojiť pre kvalitnú, profesionálne vykonávanú andragogickú poradenskú činnosť.

Podľa Kubra (1994, s.18–19) je poradca osoba alebo organizácia, ktorá splňuje štyri kritéria:

- Poradca ponúka a poskytuje niečo, čo klient nemá, ale čo chce získať v rôznych oblastiach vedomostí, odborných schopností, skúseností alebo know-how. Pri práci pre klienta musí poradca venovať celú svoju pozornosť danému problému.
- Poradca je človek, ktorý vie, ako spolupracovať s klientom a pomôcť mu identifikovať a riešiť jeho problémy. Uvedomuje si, že klienti majú rôzne potreby a tiež, že predstavujú rôzne osobnosti a majú rôznu skúsenosť s poradcami. Poradca využíva rôzne metodické nástroje, aby klientovi pomohol. Okrem odborných spôsobilostí má aj určité psychologické, sociologické a komunikačné spôsobilosti.
- Poradca je nezávislý a objektívny radca. Musí byť schopný a ochotný povedať klientovi pravdu a poskytnúť mu celkom nezávislé a nezaujaté stanovisko. Musí byť nezávislý na klientovi, na akomkoľvek nadriadenom orgáne, organizácii alebo ľuďoch, ktorí majú záujem na klientovi.
- Poradca je človek, ktorý je odhodlaný riadiť sa pravidlami profesionálnej etiky a profesionálneho správania.

Průcha a Veteška (2012, s.29) chápu poradcu ako jednu z tradičných rolí profesie andragóga a neskôr Veteška (2016, s.186–187) vymedzuje, že zo svojej pozície ovplyvňuje iného človeka, skupinu, organizáciu, ale nie je v jeho právomoci čokoľvek priamo meniť alebo realizovať. Zodpovedá síce za svoje kvalifikované odporúčania, ale nenesie zodpovednosť za ich naplnenie v praxi. Oravcová (2013, s.153) definuje poradcu vo všeobecnosti ako človeka, ktorého úlohou, profesiou či poslaním je pomáhať ľuďom v núdzi. Ideálne je ak, poradca sám seba definuje ako človeka, ktorý chce pomáhať, menej ideálne je, ak je do tejto pozície určený niekým iným – je mu nariadené byť pomáhajúcim. Sebadefinícia, obraz seba ako pomáhajúceho, je nevyhnutným predpokladom úspešnej poradenskej práce. Andragogickým poradcom podľa Mayer (2017, s.67) je profesionálny pracovník, ktorý prostredníctvom poradenskej činnosti môže facilitovať rozhodnutia klienta pri edukácii, sebarealizácii a rozvíjaní jeho potenciálu (edukácia ako determinujúci činiteľ socializácie, personalizácie, profesionalizácie, koncepcie vlastnej identity, sebaponímania a hodnotovej orientácie). Svobodová (2015, s.81) správne poznamenáva, že poradca v roli poskytovateľa poradenskej intervencie by sa nemal považovať za experta na život a netrpieť bludom omnipotencie. Poradca by mal vedieť, že v ľudských

životoch klientov nebude nikdy existovať lineárna kauzalita, keď rovnaká príčina vedie k podobným následkom.

Ústrednými postavami poradenskej podpory sú poradca a klient. Základné okruhy problémov, ktoré je potrebné skúmať (vo vzťahu k andragogickým poradcom) sú:

- charakteristika (poňatie) poradcom vykonávanej andragogickej poradenskej činnosti,
- predpoklady poradcu pre výkon andragogických poradenských činností,
- role poradcu, ktoré zastáva pri výkone andragogických poradenských činností,
- prístupy (zásady) aplikované poradcom v procese andragogickej poradenskej intervencie voči klientom,
- úlohy, ktoré plní poradca v andragogickom poradenskom procese,
- etické aspekty v práci andragogického poradcu,
- kompetencie poradcu, ktoré si má osvojiť pre kvalitnú, profesionálne vykonávanú andragogickú poradenskú činnosť.

Andragogický poradca je kvalifikovaná osoba poskytujúca poradenské služby dospelým (spravidla v roli profesijného, kariérového poradcu, či poradcu v učení). Akčné pole andragogického poradenstva spočíva v podpore potenciálu docility poradenskou intervenciou v tých problémoch klienta, ktoré sú riešiteľné učením (v rôznych pracovných podmienkach a prostrediach). Všeobecné požiadavky na andragogického poradcu sú blízke ostatným poradenským špecializáciám pomáhajúcich profesií (pedagogickému, psychologickému, sociálnemu poradenstvu a pod.). Ide o osobnostné predpoklady (vlastnosti a schopnosti), úroveň odbornej prípravy (stupeň a druh vzdelania).

Dryden (2008, s.8–10) uvádza požiadavky na osobnosť poradcu:

- byť prospešný klientovi,
- preukazovať mu prijatie a úctu,
- načúvať a chápať psychické bolesti z uhla pohľadu klienta,
- terapeutické komunikačné schopnosti,
- výcvik spôsobilostí pre vedenie poradenského procesu s klientom,
- osobnostné predpoklady a nedostatky.

Svobodová (2015, s.82–83) popisuje základné charakteristiky rolí, v ktorých vystupuje poradca:

- hodnotiaci – direktívne vedie, hodnotí (kritizuje a chváli) klienta a rozhoduje o priebehu poradenského procesu,
- interpretujúci – komentuje problém klienta, usiluje sa ho pochopiť a interpretovať, ale pre klienta je to zložité a nezrozumiteľné,
- suportívny – podporuje klienta, pomáha mu a chráni ho, preberá za neho zodpovednosť a súčasne ho necháva závislým na poradenskej intervencii,
- načúvajúci – načúva klientovi, zbiera informácie aj v témach, ktoré s jeho problémom nesúvisí, klient je vystavený množstvu aj irelevantných otázok,
- aktívny – motivuje klienta k činnosti, ale neposkytuje mu dost' príležitostí na premyslenie vlastných stratégií správania a konania,
- reflexívny – dáva klientovi najavo, že mu rozumie, vyhýba sa vlastným interpretáciám, ponecháva klientovi nezávislosť a iniciatívu, nepreberá za neho zodpovednosť,
- praktický – má množstvo pragmatických skúseností z praxe poradenstva, nedôveruje teóriám,
- technický expert – je spôsobilý v poradenských technológiách založených na relevantných výskumoch a ich aplikácii v praxi, interakcia s klientom je neosobná,

- facilitátor – chápe, že neexistuje jediná správna odpoveď na klientove otázky a problémy, používa holistický prístup, povzbudzuje klienta ku kritickej reflexii.

Gabura (2005, s.102) a Juričková (2008, s.34) uvádzajú niektoré chyby v poradenskej činnosti poradcu, ktoré majú vzťah k jeho osobnostným vlastnostiam, napr. dogmatizmus, dirigizmus, zveličovanie alebo zľahčovanie (bagatelizácia) problémov klienta, moralizovanie, monologizácia, unáhlená diagnóza, nadmerná racionalizácia alebo empatia, nezrozumiteľná abstrakcia, projekcia, ochranárstvo a lojálnosť tým, ktorých klient viní za svoj stav a iné. Známe sú typológie poradcov v závislosti na dominantných charakteristikách napr. angažovanosť /neangažovanosť (Kopřiva 2006, s.14), direktivita / nedirektivita (Gabura – Pružinská 1995, s.70–71), sprostredkovateľ / terapeut / administrátor (Řezníček 1994, s.57–58) alebo agent / expert/ terapeut (Oravcová 2013, s.156–160). Langer (2017, s.32) analýzou viacerých zdrojov zostavil výpočet požiadaviek na odbornosť poradcu (rozoznáva všeobecnú a špecifickú). Ku všeobecným zaraďuje formálne vzdelanie v odbore, neformálne vzdelávacie aktivity, doterajšia poradenská prax vrátane supervízie, členstvo v profesijných asociáciách a združeníach, ďalšie certifikáty, licencie a osvedčenia dokumentujúce odbornosť, povesť a dobré meno. Medzi špecifické požiadavky patria: znalosť konkrétnych metód poradenskej špecializácie, znalosť trhu ďalšieho vzdelávania, legislatívy a spôsobov financovania vzdelávacích aktivít u poskytovateľov.

Andragogickým poradcom podľa Mayer (2017, s. 67) je profesionálny pracovník, ktorý prostredníctvom poradenskej činnosti môže facilitovať rozhodnutia klienta pri edukácii, seberealizácii a rozvíjaní jeho potenciálu (edukácia ako determinujúci činiteľ socializácie, personalizácie, profesionalizácie, koncepcie vlastnej identity, sebaponímania a hodnotovej orientácie). Svobodová (2015, s.81) správne poznamenáva, že poradca v roli poskytovateľa poradenskej intervencie by sa nemal považovať za experta na život a netrpieť bludom omnipotencie. Poradca by mal vedieť, že v ľudských životoch klientov nebude nikdy existovať lineárna kauzalita, keď rovnaká príčina vedie k podobným následkom. Andragogický poradca je kvalifikovaná osoba poskytujúca poradenské služby dospelým (spravidla v roli profesijného, kariérového poradcu, či poradcu v učení). Akčné pole andragogického poradenstva spočíva v podpore potenciálu docility poradenskou intervenciou v tých problémoch klienta, ktoré sú riešiteľné učením (v rôznych pracovných podmienkach a prostrediach). Všeobecné požiadavky na andragogického poradcu sú blízke ostatným poradenským špecializáciám pomáhajúcich profesií (pedagogickému, psychologickému, sociálnemu poradenstvu a pod.). Ide o osobnostné predpoklady (vlastnosti a schopnosti), úroveň odbornej prípravy (stupeň a druh vzdelania). Z hľadiska poradenského procesu sa od neho očakáva, aby profesionálne zvládol jeho manažovanie vo vybraných etapách:

#### Úvodná etapa:

- nadviazanie kontaktu, vysvetlenie účelu a princípov poradenského procesu;
- exploračia a prioritizácia potrieb klienta (čo potrebujem?);
- dohoda o cieľoch, termínoch, zodpovednosti účastníkov poradenského procesu (toto urobím);

#### Hlavná etapa

- poskytnutie rady /úlohy klientovi (skúsme toto..);
- riešenie úloh, prekonávanie prekážok, (individuálne, v tíme, samostatne alebo pod supervíziou);
- spoločné priebežné hodnotenie, korekcie úloh (pozorujem zmenu?);

#### Záverečná etapa :

- spoločné sumatívne hodnotenie podľa cieľov;

- úspechy a plány do budúcnosti;
- rekapitulácia využitých úspešných stratégií (používajte toto ....).

Procesy šandardizácie profesijných kompetencií aj v pomáhajúcich profesiách nadobúdajú medzinárodný charakter. Návrh rámca odborných spôsobilostí kariérového poradcu je výsledkom práce medzinárodného tímu odborníkov (CEDEFOP 2010, s.61–71) a obsahuje základné spôsobilosti, spôsobilosti zamerané na komunikáciu s klientom a podporné spôsobilosti. V rámci Európskej siete NICE (Network for Innovation in Career Guidance and Counselling) boli vytvorené štandardy (šesť okruhov a v nich hierarchicky obsiahnuté kompetencie) pre povolania v kariérovom poradenstve, ktoré sa používajú vo viacerých krajinách. V rámci štandardu existujú tri funkčne a hierarchicky rozlíšiteľné povolania v kariérovom poradenstve (Grajčár a kol. 2016):

1. **Kariérový sprievodca/konzultant** vyhľadáva, zbiera, spracováva a klientom poskytuje informácie potrebné pri voľbe štúdia, povolania, pri výbere a zmene zamestnania, a to tak u nás, ako aj v zahraničí, najmä informácie o možnostiach vzdelávania, pracovného uplatnenia, informácie o potrebných zručnostiach, všeobecných spôsobilostiach, praktických skúsenostiach a o ostatných predpokladoch a požiadavkách na výkon konkrétnych povolaní, pomáha klientom pri vyhľadávaní odborných služieb kariérového poradenstva a rozvoja kariéry, poskytuje odbornú pomoc pri podávaní prihlášky na štúdium, príprave životopisu, motivačného listu, žiadosti o prijatie do zamestnania a pod., podieľa sa na kariérovej výchove a vzdelávaní budúcich i súčasných účastníkov trhu práce, vrátane rozvoja ich zručností pre riadenie vlastnej vzdelávacej a profesijnej dráhy.

2. **Kariérový poradca** prostredníctvom odborných poradenských metód, postupov a techník vedie klientov k samostatnému a zodpovednému rozhodovaniu v oblasti počiatočného, ďalšieho, celoživotného vzdelávania, voľby povolania, výberu a zmeny zamestnania, uplatnenia na trhu práce. Pôsobí priamo v praxi v rôznych sektoroch a jeho dominantnou pracovnou náplňou je poskytovanie individuálneho a skupinového kariérového poradenstva. Pomáha klientom urobiť si jasnejší obraz o vlastných vedomostiach, zručnostiach a schopnostiach, vedie ich k samostatnému rozhodovaniu o vlastnej vzdelávacej a profesijnej dráhe.

3. **Kariérový špecialista** sa podieľa na vytváraní, riadení a kontrole systému služieb kariérového poradenstva na základe stanovených strategických cieľov a priorít. Analyzuje potreby cieľovej skupiny, na základe aktuálnych trendov v poradenstve vytvára poradenské programy, monitoruje ich priebeh a vyhodnocuje ich výsledky a výstupy. Môže sa podieľať na tvorbe a realizácii vzdelávacích programov a odbornej príprave kariérových sprievodcov/konzultantov a kariérových poradcov služieb.

Oravcová (2013, s.236–239) uvádza, že každý človek, aj poradca, vstupuje do vzťahu s klientom ako človek, ktorý má a vnáša do tejto interakcie svoje želania, svoje potreby a snaží sa ich uspokojiť. Uvedomenie si seba samého, svojich potrieb a ich odlišenie od záujmov a potrieb klienta, ktoré sú v poradenstve preferenčné, vnímanie klienta ako plnoprávneho, autonómneho človeka, ktorý má právo rozhodovať o sebe, je hlavným východiskom pre etiku práce s klientom. Hlavné požiadavky, ktoré majú zabezpečiť etiku poradenskej práce, sa týkajú dostatočných vedomostí, zručností, skúseností poradcu, chránenie dôstojnosti klienta, odstránenia predsudkov, ponechania plnej moci klientovi sa rozhodovať, prejavu trvalého záujmu o klienta. Požiadavkou kódexu je tiež profesionálna zodpovednosť, zodpovednosť za štandardnosť služieb, spolupráca s inými a dodržiavanie dôvernosti. K hlavným zásadám,



ktorými by sa poradca mal riadiť v práci s klientom patria: úcta – rešpekt ku klientovi, presvedčenie o sociálnej povahe ľudí, viera v to, že každý jedinec je schopný pozitívnej zmeny, rastu, sebazdokonaľovania.

CEDEFOP (2010, s.54–55) predstavil návrh etického kódexu Medzinárodnej asociácie odborníkov v oblasti kariérových služieb (založená v r. 1989), ktorá je organizáciou profesionálov pracujúcich v malých poradniach alebo aj veľkých firmách, väčšinou v súkromnom sektore. Poskytujú služby zamestnávateľom, napríklad manažment kariéry pre pracovníkov, služby pri prepúšťaní pracovníkov, hodnotenie, koučing, udržanie talentovaných pracovníkov či organizačno-konzultačne služby. Popri tom poskytujú služby aj jednotlivcom, napríklad pri hľadaní práce, pomoc so stratégiami manažmentu kariéry, osobný a profesijný rozvoj, pri zmenách týkajúcich sa kariéry, podnikaní alebo odchode do dôchodku. Členovia asociácie sa zaväzujú dodržiavať etický kódex, ktorý zároveň napovedá o charaktere tejto profesijnej skupiny:

- neustále rozvíjať svoje profesionálne schopnosti, kompetencie a vedomosti, aby organizáciám a jednotlivcom poskytovali služby špičkovej kvality;
- dodržiavať zákony, predpisy a nariadenia, ktoré sa týkajú komerčnej činnosti a vzťahov pri poskytovaní služieb;
- otvorene priznať akýkoľvek konflikt záujmov, ktorý by v priebehu ich profesionálnej praxe mohol nastať;
- nahlásiť akúkoľvek nezákonnú činnosť svojich zamestnávateľov, spolupracovníkov alebo obchodných partnerov príslušným inštitúciám;
- jasne definovať ponúkané služby a zabezpečiť, aby tieto služby neprekračovali hranice ich vedomosti a schopnosti, poskytovať len tie služby a s využitím takých nástrojov, techník a pomôcok, na ktoré majú kvalifikáciu nadobudnutú vzdelávaním, odbornou prípravou alebo skúsenosťami;
- pri marketingu svojich služieb ich opisovať fakticky, neklamať, nezavádzať, nepredstierať nedosiahnutú profesijnú kvalifikáciu, a neuvádzať vedome služby, ktoré nedokážu poskytnúť;
- administrovať alebo interpretovať len také hodnotiace nástroje, na ktoré majú príslušnú kvalifikáciu;
- poskytnúť výsledky hodnotenia tretej strane len v prípade, že je to vhodné, a len po prijatí písomného súhlasu individuálneho klienta;
- dodržiavať dôvernosť informácií upozornením individuálneho klienta na to, že organizácii, ktorá za služby platí, môžu (v prípade, že si to organizácia vyžiada) byť poskytnuté všeobecné informácie o jeho napredovaní ale nebudú obsahovať žiadne osobné alebo dôverne informácie;
- adekvátne reagovať informovaním ohrozenej tretej strany a príslušných autorít v prípade dôvodného podozrenia, že individuálnemu klientovi, objednávajúcej firme alebo niekomu inému hrozí jasné a bezprostredne nebezpečenstvo;
- neponúknuť žiadnu finančnú odmenu zamestnancom objednávajúcej firmy za poskytnutie referencii, a rovnako neakceptovať žiadne nevhodné dary;
- nepodporovať, nepomáhať, nezapájať sa a nemať prospech z porušenia týchto pravidiel.

## **5.1 Kompetenčný profil andragogického poradcu**

Poradenstvo plní dôležitú spoločenskú funkciu. Spája sa s vysokou mierou zodpovednosti voči klientom a ako individuálnu službu založenú na komunikácii ho nemožno štandardizovať. Tieto

skutočnosti predpokladajú vysokú kompetentnosť andragogického poradcu (ďalej len „*poradca*“), príslušný systém poznatkov a profesijný étos (dodržiavanie hodnôt a záväzkov). O profesionalite v poradenstve možno hovoriť vtedy, keď sú definované profesijné kompetencie poradcu, ktoré sú transparentné a zrozumiteľné pre všetkých aktérov poradenstva (poradca, poradenská organizácia, klient). Vymedzenie kompetencií premietnutých do profilu poradcu slúži ako referenčný systém, napr. *pre poradcov* na účely ich ďalšieho profesijného vzdelávania a sebahodnotenia, *pre poradenské organizácie* pri výbere poradcov a na zabezpečenie kvality, *pre klientov* ako kontrolný zoznam na identifikovanie poradenskej profesionality a kvality, *pre expertov (výskumníkov)* ako východisko ďalšieho skúmania oblasti poradenstva (napr. príprava nástrojov, materiálov vhodných na diagnostické a didaktické účely) a pod. Na tomto pozadí sa od poradcov očakáva určitý profesionálny „*habitus*“ v kontakte s klientom, ako aj s ostatnými relevantnými aktérmi. Podmienkou profesionalizácie andragogického poradenstva je začlenenie poradcov do profesijného kontextu, napr. členstvo a účasť v profesijných združeniach, ďalšie profesijné vzdelávanie vrátane supervízie.

### **Teoretické východiská kompetenčného profilu andragogického poradcu**

V praxi andragogického poradenstva zohráva ústrednú úlohu osobnosť poradcu, a to aj napriek tomu, že v súčasnosti sa zodpovednosť za vlastný rozvoj čoraz viac presúva na učiaceho sa človeka. Kompetencie a zodpovednosť poradcu sú ohraničené procesom (práca s problémom klienta v poradenskom vzťahu) a zodpovednosťou vo vzťahu k učiacemu sa, ku klientovi, nie však za neho. Za rozhodnutia a učebné zmeny zodpovedá dospelý klient sám. Jednou z možností, ako popísať štruktúru profesijných kompetencií poradcu je oprieť sa o model tzv. *bázičných kompetencií* (napr. Dehnbostel, 2008; Münch, 2003; Pahl, 2010):

- **Odborná kompetencia** predstavuje spôsobilosť poradcu cieľavedome, primerane, metodicky správne a samostatne riešiť úlohy a problémy, ako aj posúdiť výsledok.
- **Metodická kompetencia** označuje spôsobilosť cieľavedomého, plánovitého postupu pri spracovávaní úloh a problémov, napr. plánovanie jednotlivých pracovných operácií.
- **Sociálna kompetencia** označuje spôsobilosť vnímať a chápať sociálne vzťahy a záujmy, byť zodpovedným vo vzťahu k iným a vychádzať s nimi, pracovať v tíme a kooperatívne riešiť problémy. Ide najmä o sociálnu zodpovednosť a primeranú solidaritu.
- **Osobnostná kompetencia** označuje spôsobilosť reflektovať vlastný rozvoj a ďalej sa rozvíjať v súlade s individuálnymi a spoločenskými hodnotovými predstavami. Zahŕňa vlastnosti, ako napr. samostatnosť, schopnosť prijímať kritiku, sebadôveru, spoľahlivosť, zmysel pre zodpovednosť a povinnosť.

V tejto podkapitole nám však ako východisko pre tvorbu kompetenčného profilu poradcu poslúžil **systemický model poradenstva**, ktorého autormi sú Schiersmann et al. (2008), pozri tiež Schiersmann, Weber (2013). Predtým, ako si podrobne charakterizujeme jeho jednotlivé komponenty, považujeme za potrebné vysvetliť, ako andragogické poradenstvo chápeme, pre koho je určené, aké sú jeho ciele, špecifiká a aké aspekty zohľadňuje. Poradenský proces, ako sa domnievame, stavia na dvoch systémoch: na **poradcovi** a prijímateľovi poradenstva/rady, **klientovi**, ktorým môže byť, napríklad učiaci sa dospelý človek, skupina dospelých ľudí a/alebo organizácia/e. **Andragogickým poradenstvom na tento účel rozumieme** službu edukačného charakteru poskytovanú dospelým jednotlivcom, skupinám a organizáciám s cieľom transformovať ich problémy na problémy riešiteľné učením – to zakladá univerzálnosť andragogického poradenstva v orientácii na rôzne témy a cieľové skupiny. V rovine výsledkov má tento druh andragogického pôsobenia nielen rozvojový, ale aj preventívny a stabilizačný potenciál.

**Konkretizácia kompetenčného profilu andragogického poradcu** vychádza zo systemického kontextového modelu poradenstva, predstaveného Schiersmann et al. (2008). **Jeho základom sú nasledujúce skupiny kompetencií:**<sup>7</sup>

- A. Transverzálne kompetencie.** Stoja pred ostatnými skupinami kompetencií, pretože pre poradenstvo, ako profesionálnu činnosť, predstavujú nadradené premisy. Nezávisle od ponuky, dôvodu a kontextu poradenstva je nutné riadiť sa požiadavkami a možnosťami klientov, transparentne utvárať celý poradenský proces, riadiť sa etickými princípmi a podieľať sa na sústavnom zlepšovaní kvality poradenstva.
- B. Kompetencie vo vzťahu k utváraniu poradenských procesov.** Týkajú sa požiadaviek na profesionalitu poradcu vo vzťahu k utváraniu poradenských procesov. Patrí sem budovanie prijateľného poradenského vzťahu, vysvetlenie poradenských požiadaviek a dohodnutie kontraktu, situačná analýza, objasnenie schopností a možností klientov a vypracovanie perspektív riešenia.  
Andragogické poradenstvo sa chápe ako interaktívny, na výsledky a ciele zameraný proces prebiehajúci medzi klientom a poradcom, ktorý vzniká na základe aktívnej účasti oboch strán.
- C. Kompetencie vo vzťahu ku klientovi.** V poradenskom procese smerujú k využívaniu andragogických a psychologických poznatkov pri práci s klientami. Cieľom je podporiť klientov pri utváraní vlastných učebných a profesijných biografii, ako aj pri rozvíjaní ich sebaorganizačných schopností.
- D. (Seba)reflexívne kompetencie.** Cielia na rozvoj profesionálneho postoja v poradenskom kontexte. Poukazujú na permanentnú interakciu sebareflexie a rozvoja profesionálnych činností.
- E. Kompetencie vo vzťahu k spoluutváraniu organizácie.** Popisujú požiadavky na poradcu, ktoré sa týkajú organizačných rámcových podmienok. Poradca spoluutvára organizačné koncepty a efektívne ich presadzuje, podieľa sa na rozvoji formálnych organizačných štruktúr a procesov a riadi sa nimi, prispieva k agilnej organizačnej kultúre a rozvíjajú ju, zabezpečuje efektívne a udržateľné využívanie organizačných zdrojov, spolupracuje s odbornými a ďalšími relevantnými aktérmi a v neposlednom rade buduje siete.
- F. Kompetencie vo vzťahu k spoločnosti.** Popisujú nároky na poradcu týkajúce sa zohľadňovania relevantných spoločenských rámcových podmienok (napr. profesia, trh práce) a podpory všeobecne akceptovaných spoločenských cieľov (napr. upevňovanie sebaorganizácie klientov, zvyšovanie ich účasti na ďalšom vzdelávaní, trhu práce a pod., minimalizovanie individuálnych a spoločenských chybných investícií, zvyšovanie spoločenskej účasti, sociálna inklúzia a pod.).

## **A) Transverzálne kompetencie**

### **1) Orientácia na klienta**

**Charakteristika:** Poradca je pripravený a schopný orientovať všetky svoje činnosti súvisiace s poradenstvom na potreby, požiadavky a možnosti klientov.

**Konkretizácia:**

**Poradca**

---

<sup>7</sup> Bližšia špecifikácia jednotlivých skupín kompetencií sa ďalej opiera aj o výsledky zistení pracovnej skupiny Qualitätsmerkmale und Kompetenzen *Kompetenzprofil für Beratende* (2012) a o prácu Petersen, C., Schiersmann, Ch., Weber, P. et al. *Professionell beraten. Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung* (2014).

- rešpektuje svojich klientov ako autonómne individua s vlastným sociálnym a kultúrnym pozadím a stavia ich do centra svojich poradenských aktivít.
- zohľadňuje záujmy svojich klientov, a to aj vtedy, keď nie sú v súlade so spoločenskou, resp. organizačnou objednávkou.

## 2) Vytváranie transparentnosti poradenskej ponuky a poradenského procesu

**Charakteristika:** Poradca je pripravený a schopný organizovať poradenský proces tak, aby vzhľadom na jeho štrukturálne podmienky bol transparentný pre všetkých, ktorí sa na ňom podieľajú.

### **Konkretizácia:**

#### **Poradca**

- koná tak, aby boli ciele, obsahy a ostatné kategórie poradenstva ľahko zrozumiteľné a dostupné pre všetky cieľové skupiny.
- klientom a ďalším zainteresovaným stranám zrozumiteľne vysvetľuje všetky podstatné kritériá svojich poradenských ponúk, napr. dostupnosť, formy, náklady, časová náročnosť, zabezpečenie kvality a pod.
- klientom a ďalším zainteresovaným stranám zrozumiteľne vysvetľuje podmienky, za ktorých prebieha konkrétna poradenská ponuka.

## 3) Konanie v súlade s etickými princípmi

**Charakteristika:** Poradca je pripravený a schopný vykonávať všetky poradenské činnosti v súlade s etickými princípmi.

### **Konkretizácia:**

#### **Poradca**

- zaujíma v rámci svojich činností pozitívny postoj k oblastiam, ktoré sú pre jeho klientov existenčne dôležité, napr. práca, vzdelávanie a pod.
- jeho základný postoj k svojim klientom je empatický a podporujúci.
- hľadá na svojich klientov ako na ľudí, ktorí sú pevne vrastení do vlastných životných svetov, majú vlastné práva a záujmy.
- radí dôverne, rešpektuje ochranu osobných údajov, je nestranný.
- koná tak, aby etické princípy, ktorými sa v poradenstve riadi, boli transparentné pre všetkých aktérov poradenstva.
- pri plnení svojich úloh dodržiava etické princípy a vystupuje profesionálne.
- reflektuje svoje profesionálne konanie vo vzťahu k etickým princípom.

## 4) Spoluúčasť na rozvoji kvality

**Charakteristika:** Poradca je pripravený a schopný orientovať svoje poradenské aktivity, ako aj aktivity vzťahujúce sa k organizácii podľa konceptu kvality a zároveň sa aktívne spolupodieľa na jeho ďalšom rozvoji a presadzovaní.

### **Konkretizácia:**

#### **Poradca**

- orientuje svoje poradenské aktivity podľa definovaných kritérií, resp. štandardov kvality poradenstva.
- premieňa kritéria kvality na konkrétne poradenské kroky zodpovedajúce príslušným pracovným objednávkam.
- reflektuje a hodnotí kritériá kvality a podieľa sa na ich kontinuálnom rozvoji.
- pravidelne sa podieľa na plánovaní, uskutočňovaní a dokumentovaní aktivít na zabezpečenie a zlepšovanie kvality.

## B) Kompetencie vo vzťahu k utváraníu poradenských procesov

### 1) Vytváranie prijateľného poradenského vzťahu

**Charakteristika:** Poradca je pripravený a schopný budovať vzťah zodpovedajúci konkrétnemu predmetu a rámcu poradenstva. Usiluje sa o to, aby spolupráca klientov s ním bola aktívna a bez akýchkoľvek obáv.

#### **Konkretizácia:**

##### **Poradca**

- aktívne podporuje vytváranie prijateľného vzťahu, napr. vzhľadom na štrukturálne a emocionálne bezpečie klientov.
- prejavuje klientom rešpekt a úctu. Koná tak, aby klienti cítili bezpečie a seriózný záujem o svoje problémy.
- vytvára prostredia zodpovedajúce vopred komunikovaným rámcovým podmienkam.
- sa usiluje o to, aby úlohy, roly a funkcie relevantné pre poradenstvo, boli transparentné. V poradenskom procese iniciuje zmenu rolí, využíva feedback a metakomunikáciu, ako nedeliteľné súčasti budovania poradenského vzťahu.
- utvára poradenský proces tak, aby bol pre všetkých klientov jasný a zrozumiteľný a povzbudzoval ich k aktívnej účasti na spoločnej práci.
- sa na všetkých úrovniach komunikácie (verbálna, nonverbálna) správa kongruentne a autenticky.
- udržiava profesionálnu rovnováhu medzi blízkosťou a dištancou voči svojim klientom.

*Poznámka:* Každý poradenský proces je procesom komunikačným, ktorý prebieha medzi klientom, resp. klientami a poradcom. Preto je kľúčové, aby poradca dokázal vybudovať vzťah zodpovedajúci konkrétnej poradenskej potrebe. Budovanie prijateľného vzťahu medzi poradcom a klientom je hlavným predpokladom úspešného poradenského procesu. E. M. Verová et al. (1999) vo svojej štúdií skúmali, ako súvisí utváranie poradenského vzťahu s podobnosťou či nepodobnosťou poradcu s klientom. Zistili, že ak sa iniciálna fáza v poradenskom vzťahu darila, klienti uvádzali viac podobnosti medzi sebou a poradcom. Ak sa táto fáza nedarila, klienti viac zdôrazňovali rozdiely medzi sebou a poradcom.

Poradca je zodpovedný za svoj vzťah ku klientovi, nie však za jeho myslenie. Ručí za to, čo urobí, prípadne i za to, čo urobiť zabudol. Zodpovednosť sa však nedá naučiť. Je to nanajvýš osobné rozhodnutie poradcu, že bude ručiť, za všetko, čo urobí.

Vzhľadom k tomu, že pri riešení problému dochádza na strane prijímateľa poradenstva k destabilizácii zaužívaných vzorcov, spočíva jedna z najdôležitejších kompetencií poradcu vo vytváraní stabilných rámcových podmienok pre procesy zmien a v zabezpečení štrukturálnej a emocionálnej istoty prijímateľa. Sem patria všetky opatrenia smerujúce k vytvoreniu akéhosi „*bezpečného miesta*“, napríklad príjemné poradenské prostredie<sup>8</sup>, snaha poradcu vysvetliť plánované postupy a urobiť ich tak transparentnými a iné. V tomto kontexte musí byť poradca schopný rozhodnúť, či vôbec dokáže (môže) byť nápomocný pri riešení daného problému.

### 2) Vysvetlenie požiadaviek a uzatvorenie poradenského kontraktu

**Charakteristika:** Poradca je pripravený a schopný viesť so svojimi klientami dialóg, v ktorom si vysvetlia svoje požiadavky a očakávania. Spoločne sa dohodnú na poradenskej zázakke a uzatvoríu kontrakt.

---

<sup>8</sup> S vytváraním „*prijemného poradenského prostredia*“ súvisí aj tzv. *estetizácia*, t. j. vnášanie estetických prvkov krásna do realít a miest, v ktorých poradenstvo prebieha. Poradca by mal mať na pamäti skutočnosť, že človek je i bytosťou estetickou, ktorá dáva prednosť krásnemu. Uvedomujúc si rôzne úskalí, ktoré s „*krásnym*“ ako vysoko subjektívnou kategóriou súvisia, predsa len by estetické prvky v poradenstve mohli pôsobiť ako akési korektívum utilitaristického a ekonomicky zameraného vytvárania žiaducich kompetencií a kvalifikácií.

### ***Konkretizácia:***

#### **Poradca**

- využíva na vyjasnenie potrieb, požiadaviek a očakávaní svojich klientov primerané a efektívne techniky a metódy vedenia rozhovoru.
- zosúladí požiadavky a očakávania svojich klientov s poradenskou ponukou (zistí, či vôbec dokáže poradenská ponuka uspokojiť potreby klientov).
- pri uzatváraní poradenského kontraktu tiež zohľadňuje rôzne špecifické, inštitucionálne, legislatívne a iné relevantné aspekty a v prípade potreby ich objasňuje.
- citlivo reaguje na potreby klientov, ktoré prekračujú poradenský kontrakt a vysvetľuje im možnosti a hranice poradenstva.
- si všíma, či sa v priebehu poradenského procesu menia očakávania a ciele klientov a keď je to potrebné, uzatvorí s nimi nový kontrakt.

### **3) Situačná analýza a objasnenie možností**

**Charakteristika:** Poradca je pripravený a schopný zisťovať spoločne so svojimi klientami ich očakávania a podporiť reflexie, ktoré im umožňujú prehodnotiť situácie, ako aj dosiahnutie stanovených cieľov.

### ***Konkretizácia:***

#### **Poradca**

- spoločne so svojimi klientami identifikuje ich typické spôsoby myslenia a správania sa, postoje, pocity, motivácie, biografické predpoklady a pod., relevantné pre dosiahnutie stanovených cieľov.
- spoločne so svojimi klientami identifikuje faktory prostredia relevantné pre dosiahnutie stanovených cieľov.
- spoločne so svojimi klientami identifikuje ich možnosti a kompetencie.
- v práci s klientami uplatňuje vedecky uznávané a efektívne diagnostické postupy.
- v dialógu so svojimi klientami zrozumiteľne interpretuje výsledky diagnostických postupov alebo analýzy kompetencií.
- odhaľuje prípadné inkompatibility v očakávaniach svojich klientov a spoločne s nimi sa ich snaží objasniť.

### **4) Vypracovanie perspektív riešenia**

**Charakteristika:** Poradca je pripravený a schopný vypracovať spoločne so svojimi klientami perspektívy riešenia, príp. konania vedúce k dosiahnutiu stanovených poradenských cieľov.

### ***Konkretizácia:***

#### **Poradca**

- podporuje svojich klientov pri identifikovaní a vyhodnocovaní informácií.
- spoločne so svojimi klientami vytvára efektívne stratégie riešenia a konania na dosiahnutie stanovených cieľov, napr. úlohy a aktivity, ktoré môžu klienti uskutočniť.
- je nápomocný pri zvládaní prekážok a problémov.
- poskytuje rady na rozvoj potenciálov a možností s cieľom zvýšiť šance svojich klientov uspieť napr. na vzdelávacom, či pracovnom trhu.
- (zohľadňujúc priebeh poradenstva) overuje, či sa poradenská ponuka hodí na dosiahnutie stanovených cieľov, resp. či je potrebné využiť ďalšie poradenské aktivity vrátane tých externých.
- na konci poradenského procesu spoločne so svojimi klientami sumarizuje priebeh a výsledky poradenstva.

*Poznámka:* perspektíva vysvetľovania zohráva v poradenskom procese ústrednú úlohu. Potenciálna zmena klienta predpokladá jeho energickú aktivizáciu. V tejto súvislosti ide o schopnosť poradcu vytvárať podmienky podporujúce motiváciu, aktivizovať zdroje, ako aj vypracovať emocionálny a motivačný význam cieľov, požiadaviek a vízií samotných klientov. Cieľom je umožniť fascináciu, dosiahnuť stotožnenie sa s cieľmi a spôsobmi zmien, vyhnúť sa strachu pred (prílišnými) požiadavkami na výkon, uznať a oceniť (priebežné) výsledky, posilniť sebavedomie a podporiť zodpovednosť za seba samého a vlastné konanie.

Hlavná schopnosť poradcu spočíva v tom, že dokáže vytvoriť pre klientov také podmienky, v ktorých môžu príjemcovia získať žiaduci typ skúseností. Cieľom je destabilizácia, resp. (perturbácia) existujúcich kognitívnych a behaviorálnych schém. Na jeho dosiahnutie musí poradca ovládať a vedieť primerane využívať rôzne techniky, akými sú napr. hranie rolí, behaviorálne experimenty, vypracovanie nových významov a interpretácií („*reframing*“), konfrontatívne a provokatívne postupy. Pritom je zároveň potrebné posilňovať už začaté procesy učenia sa, identifikovať nové podnety, podporovať zmenené významy, jazykové hry a interpretácie. Tu zohráva dôležitú úlohu aj schopnosť poradcu adekvátne využívať hodnotiace nástroje a postupy na identifikovanie kompetencií. Poradca musí byť schopný podporiť klienta pri hľadaní informácií o možnostiach svojho ďalšieho vzdelávania a rozvoja a rozvíjať jeho schopnosť narábať s informáciami. V nadväzujúcej fáze poradenského procesu, ktorá cieľi na konkrétne zmeny, by poradca mal pomôcť transformovať spoločne stanovené ciele a potenciálne možnosti do konkrétneho konania<sup>9</sup>. V prípade, že sa v priebehu poradenského procesu podarí dosiahnuť pozitívne kognitívne, emocionálne a behaviorálne schémy, je potrebné ich stabilizovať.

## C) Kompetencie vo vzťahu ku klientovi

### 1) Integrovanie biograficky a profesijne orientovaných poznatkov

**Charakteristika:** Poradca je pripravený a schopný začleňovať do svojich poradenských činností poznatky o biografických zmenách a o životnými fázami podmienených vývinových procesoch.

#### **Konkretizácia:**

#### **Poradca**

- začleňuje do poradenského procesu poznatky o biografických zmenách a zvratoch (týka sa oblastí, ako napr. profesijné vzdelávanie, zmena zamestnania, výpoveď zo zamestnania, návrat na pracovisko po materskej dovolenke, vývinové procesy podmienené jednotlivými životnými fázami) a orientuje podľa nich svoje poradenské aktivity.
- podporuje svojich klientov pri uskutočňovaní profesijných zmien a pri ich profesijnom rozvoji.
- podporuje svojich klientov s cieľom upevniť ich sebaorganizačné schopnosti, napr. schopnosť plánovať a zvládať zložité úlohy v kontexte vlastnej učebnej a profesijnej biografie.

---

<sup>9</sup> Konanie je neodmysliteľnou súčasťou poradenstva. Poradenský rozhovor môže byť nanajvýš podnetom pre uvažovanie o nových obsahoch, t. j. o nových myšlienkach, pocitoch a o životných konceptoch. Pokiaľ však tieto obsahy zostanú iba vo vedomí, nikdy nenadobudnú reálny rozmer. Vnútorň svet človeka sa stane vonkajškovou realitou len skrze konanie. Každý poradca by mal preto pamätať na to, aby spoločne s tým, komu radí, vypracoval plán činností a sledoval jeho realizáciu. Zároveň treba zdôrazniť, že aj nečinnosť je vlastne činnosťou. Človek potrebuje rovnováhu medzi fyzickou činnosťou a oddychom, v opačnom prípade sa mu nepodarí nastoliť duševnú rovnováhu. V súvislosti s konaním nemožno opomenúť skutočnosť, že naň značne vplývajú naše vedomosti. Totiž, pokiaľ chceme konať zodpovedne voči sebe samému a svetu, musíme sa naučiť prevziať na seba zodpovednosť za to, čo vieme, t. j. za spôsob, ako vidíme svet.

## 2) Integrovanie poznatkov o personálnom rozvoji

**Charakteristika:** Poradca je pripravený a schopný uplatňovať v rámci svojich poradenských aktivít poznatky o personálnom rozvoji vo vzťahu k individuálnym osobnostným charakteristikám svojich klientov a spôsobom ich správania sa.

### **Konkretizácia:**

#### **Poradca**

- zohľadňuje vo svojich poradenských aktivitách poznatky (získané pomocou rozhovoru alebo diagnostických metód) o individuálnych osobnostných vlastnostiach a spôsoboch správania sa svojich klientov, napr. motivácie, záujmy, pripravenosť učiť sa, schopnosť prijímať rozhodnutia, schopnosť spolupracovať a pod.
- dokáže primerane a zodpovedne reagovať na individuálne vlastnosti svojich klientov, ich obavy a potreby a identifikovať krízové a kritické situácie.

## 3) Zohľadnenie sociálneho prostredia klientov

**Charakteristika:** Poradca je pripravený a schopný zohľadniť konkrétne sociálne prostredie svojich klientov – životné podmienky, vzdelávanie, príslušnosť k spoločnostiam, rodinná situácia, profesijné prostredie.

### **Konkretizácia:**

#### **Poradca**

- identifikuje relevantné aspekty rodinného, edukačného, profesijného, podnikového a iného sociálneho prostredia svojich klientov.
- zohľadňuje externé zdroje, požiadavky alebo reštrikcie, ktoré vyplývajú zo sociálneho prostredia klientov.
- zaobchádza s informáciami diskretné a zodpovedne a iniciuje zmeny, keď to vyžaduje špecifická situácia klientov.

## 4) Zvládanie diverzity

**Charakteristika:** Poradca je pripravený a schopný uplatňovať v kontakte s diverzitou relevantné poznatky a skúsenosti.

### **Konkretizácia:**

#### **Poradca**

- si uvedomuje a rešpektuje osobitosti svojich klientov, o. i. vzhľadom na ich vek, etnickú a kultúrnu príslušnosť, pohlavie, socioekonomický statusu a pod.
- uplatňuje v závislosti od konkrétnej poradenskej situácie svoje socioekonomické, vývinovo psychologické a kulturologické poznatky.
- zisťuje, ktorými hodnotami sa riadia jeho klienti vo svojom myslení a konaní.
- podporuje svojich klientov pri reflexii a prípadnom prehodnocovaní ich hodnôt.
- Analyzuje svoje vlastné postoje, jeho prístup je motivujúci a rešpektujúci.

**Poznámka:** Poradca musí disponovať kompetenciou primerane zakomponovať do poradenského procesu poznatky o vzdelávacích, profesijných a životných dráhach svojich klientov. To predpokladá poznať rôzne teórie osobnosti, dynamiku individuálneho správania napr. v súvislosti s motiváciou, sebakonceptom, sebaúčinnosťou, záujmami, rozhodovaním a s procesmi učenia sa a rozvoja kompetencií.

Okrem toho poradca musí prispôbiť svoje pôsobenie veľkej rôznorodosti klientov, napr. vzhľadom na ich vek, etnickú príslušnosť, pohlavie, socioekonomický status a viesť do poradenstva i špecifické poznatky o cieľových skupinách, ku ktorým patria aj rôzne možnosti ich podpory. To predpokladá sociálnu a interkultúrnu senzibilitu. Poradca by rovnako mal byť



schopný zohľadniť sociálne prostredie svojich klientov, buď ako premennú, vplývajúcu na poradenský proces alebo ho využiť v praktickej činnosti.

## **D) (Seba)reflexívne kompetencie**

### **(Seba)reflexia poradenských činností**

**Charakteristika:** Poradca je pripravený a schopný reflektovať svoje poradenské aktivity aj v kontexte spoločnosti a organizácie.

**Konkretizácia:**

**Poradca**

- integruje reflexiu ako imanentnú súčasť každého poradenského procesu a trvalo posudzuje svoje poradenské aktivity tak vzhľadom na potreby, možnosti a očakávania svojich klientov, ako aj vzhľadom na relevantné rámcové podmienky.
- zohľadňuje kritériá, resp. štandardy kvality a aktuálne odborné diskusie, reflektuje svoje poradenské kompetencie a kvalitu svojich poradenských činností.
- plánuje svoj ďalší profesijný rozvoj a stanovuje jeho ciele.
- posilňuje svoje poradenské kompetencie napr. pomocou koučovania, supervízie alebo vhodne zvoleného ďalšieho vzdelávania.
- zaujíma sa o aktuálne odborné diskusie, techniky informovania a pod., dôležité pre poradenstvo, aktívne sa nimi zaoberá a overuje ich využitie v poradenskom procese.
- kriticky reflektuje svoje neistoty, či prípadné nesprávne úsudky a poznáva vlastné hranice.

*Poznámka:* Poradca do poradenskej situácie vnáša aj prvky svojej individuálnej vzdelávacej, profesijnej a životnej dráhy. Vzhľadom na snahu o profesionálne konanie je potrebné zdôrazniť najmä sebareflexívnu kompetenciu poradcu. Musí byť schopný neustále reflektovať svoje pôsobenie, uvedomovať si svoje slepé škvrny a neposlednom rade vnímať svoj vlastný výkonnostný potenciál a jeho hranice. Toto predpokladá pravidelnú účasť na ďalšom vzdelávaní, supervíziu, ako aj vymieňanie skúseností v tímoch, v skupinách kolegov či profesijných zväzoch.

## **E) Kompetencie vo vzťahu k spoluutváraníu organizácie**

### **1) Iniciovanie rozvoja koncepcií a stratégií**

**Charakteristika:** Poradca je pripravený a schopný iniciovať a rozvíjať vo svojich organizáciách poradenské koncepcie, ponuky a stratégie.

**Konkretizácia:**

**Poradca**

- orientuje svoje poradenské činnosti podľa organizačných konceptov a stratégií.
- zúčastňuje sa vo svojej organizácii na presadzovaní, overovaní a ďalšom rozvoji poradenských konceptov a ponúk.
- ozrejmuje svojim klientom v závislosti od situácie poradenské koncepty a stratégie.
- aktívne komunikuje o poradenských konceptoch a stratégiách aj s ďalšími aktérmi, napr. s partnermi, s ktorými spolupracuje, vzdelávacími inštitúciami, sponzormi a pod.;

### **2) Utváranie formálnych organizačných štruktúr a procesov**

**Charakteristika:** Poradca je pripravený a schopný podieľať sa na utváraní formálnych organizačných štruktúr a procesov a orientovať svoje činnosti podľa platných štruktúr a procesov svojej organizácie.

**Konkretizácia:**

### **Poradca**

- pravidelne porovnáva svoje odborné roly, funkcie a zodpovednosti s úlohami, ktoré skutočne plní.
- formuluje potrebné úpravy štruktúr a procesov, a to aj vzhľadom na záujmy svojich klientov a v prípade potreby vytvára návrhy na optimalizáciu svojho pôsobenia v rámci organizácie.

### **3) Ďalší rozvoj kultúry organizácie**

**Charakteristika:** Poradca je pripravený a schopný podporovať transparentnú a živú kultúru organizácie a aktívne spoluutvárať konštruktívnu kultúru komunikácie, rozhodovania, spolupráce a riešenia konfliktov.

#### **Konkretizácia:**

##### **Poradca**

- prispieva svojim správaním k pozitívnej organizačnej kultúre.
- uplatňuje vo svojej komunikácii vopred dané alebo spoločne vypracované pravidlá internej a externej komunikácie.
- zodpovedne využíva priestor na poradenské aktivity a možnosti podieľať sa na rozhodovaní organizácie.
- využíva informálne a organizované kolegiálne diskusie o poradensky významných témach, vzájomnej podpore, ako aj o udržovaní a zlepšovaní kvality poradenstva.
- využíva „feedbackové“ štruktúry vo vzťahu k otázkam poradenských a organizačných aktivít, napr. rozhovory s kolegami, hospitácie, interview s klientami a inými poradcami a pod.

### **4) Zohľadnenie zdrojov**

**Charakteristika:** Poradca je pripravený a schopný vymedziť a odborne odôvodniť rámcové podmienky významné pre profesionálne poradenstvo: ciele, obsah, cieľové skupiny, trvanie, vrátane parametrov ako konzultačné hodiny, priestory, vybavenie.

#### **Konkretizácia:**

##### **Poradca**

- optimálne využíva vecné a finančné prostriedky na zlepšovanie pracovných podmienok a na dosahovanie poradenských strategických cieľov.
- sa v rámci svojich kompetencií spolupodieľa na získavaní potrebných zdrojov na udržanie, resp. rozšírenie poradenskej ponuky.
- sa v oblasti svojho pôsobenia usiluje účelne využívať pridelené zdroje.

### **5) Kooperácia a interakcia s odborným a so spoločenským prostredím**

**Charakteristika:** Poradca je pripravený a schopný využívať a ďalej rozvíjať vlastné odborné siete, ako aj širšie spoločenské prostredie vo vzťahu k vecným a adresným informáciám, spolupráci a k vzájomným prepojeniam.

#### **Konkretizácia:**

##### **Poradca**

- pre svoje cieľové skupiny sleduje aj relevantné externé ponuky.
- vytvára a udržiava kontakty s partnermi a aktérmi v oblasti poradenstva.
- využíva svoje siete na to, aby reagoval na dôležité zmeny.
- v záujme svojich klientov vytvára na dosiahnutie stanovených cieľov vhodné aktivity, možnosti a formy spolupráce.

### **F) Kompetencie vo vzťahu k spoločnosti**

## 1) Zohľadňovanie spoločenských rámcových podmienok

**Charakteristika:** Poradca je pripravený a schopný prihliadať vo svojich poradenských činnostiach na spoločenské podmienky, ktoré sú relevantné tak pre očakávania klientov, ako aj pre ďalší rozvoj poradenských ponúk.

### **Konkretizácia:**

#### **Poradca**

- sa zaoberá dôležitosťou spoločenských podmienok, resp. vplyvov z hľadiska ďalšieho rozvoja poradenských ponúk a programov.
- sa v prospech poradenstva a svojich klientov aktívne podieľa na hodnotení a využívaní poznatkov o spoločenských rámcových podmienkach.
- zohľadňuje spoločenské rámcové podmienky relevantné pre konkrétne potreby a očakávania svojich klientov (napr. trh práce, systém ďalšieho vzdelávania).
- sa orientuje v spoločensky relevantných oblastiach poznania (napr. trh práce, ekonómia, vzdelávací systém, profesiografia, profesijné, kompetenčné a kvalifikačné požiadavky a pod.).
- pozná spoločenské trendy (napr. globalizácia, rastúca komplexnosť, demografické zmeny, celoživotné učenie, diverzita).
- pozná príslušné databázy, zdroje poznania a postupy vedomostného manažmentu.

## 2) Zohľadňovanie spoločenských cieľov

**Charakteristika:** Poradca je pripravený a schopný zohľadňovať v rámci svojich činností rôzne cieľové kategórie (napr. sprostredkovanie informácií a poznatkov, podpora kompetencií na zodpovedné utváranie a rozvoj učebných a profesijných biografii, zvyšovanie účasti na ďalšom vzdelávaní a trhu práce, minimalizovanie individuálnych a spoločenských chybných investícií, podpora spoločenskej účasti, inklúzia tendenčne znevýhodnených skupín osôb a pod.).

### **Konkretizácia:**

#### **Poradca**

- diskutuje o spoločensky relevantných cieľoch vzhľadom na profesijné a kariérne poradenstvo.
- sa zaoberá dopadmi poradenských činností na spoločnosť.
- integruje svoje skúsenosti a poznatky z poradenstva do spoločenských procesov (napr. na lokálnej úrovni alebo na úrovni profesijných združení).
- sa vo svojej organizácii podieľa na vymedzení relevantných cieľových kategórií pre konkrétne poradenské ponuky (tieto možno uplatniť napr. pri evalvácii, ako kritéria výstupov).
- podporuje svojich klientov v snahe zmysluplne zosúladiť ich individuálne ciele so spoločenskými cieľovými predstavami.
- pozná spoločenské ciele súvisiace s učebným a profesijným poradenstvom (napr. podpora sebaorganizácie, spoločenská účasť, sociálna inklúzia).
- pozná prístupy na podporu schopnosti sebaorganizácie, spoločenskej účasti a sociálnej inklúzie.
- pozná problematické oblasti systémov vzdelávania, zamestnania a pod. (napr. znevýhodnenia, možnosti účasti) a opatrenia na ich zvládanie.

Už vyššie sme uviedli, že v praxi andragogického poradenstva zohráva ústrednú úlohu **osobnosť poradcu**. Práve ona je nositeľom všetkých skupín kompetencií predstavených v rámci diskutovaného kompetenčného profilu. V súvislosti s osobnosťou poradcu zohráva

dôležitú úlohu jeho **postoj**. Neexistuje človek bez postoja. Každý si ho nesie so sebou – od narodenia ho získava výchovou a privykaním si, v sociálnom prostredí sa rozvíjajú hodnoty, všadeprítomné sú pravidlá, zákazy, rôzne vzory, atď. Poradenský postoj nie je prítomný od samotného začiatku, ale postupne sa získava, nadobúda. Deje sa tak opakujúcim sa porovnávaním predchádzajúcich osobných skúseností, napr. v rámci seba zážitkových aktivít, koučovania, supervízie, ďalšieho vzdelávania a pod. Od každého poradcu sa očakáva, že bude využívať takú formu sebareflexie, ktorá mu vyhovuje. Tá mu umožňuje zvládať základné osobnostné konflikty. Je dôležité, aby poradca poznal vplyv jeho osobnostných schém na poradenský proces a vedel ho reflektovať a tiež využiť ako pracovný nástroj. Ako už zmienil Aristoteles v *Etike Nikomachovej*, vedomie a poznanie vlastných afektov a pocitov je pre postoj človeka (platí aj pre ten poradenský) rovnako určujúce, ako reflexia jeho vlastných presvedčení, predpokladov, hodnôt, predsudkov, sympatií a antipatií. Uvedomovanie si tzv. *prenosu a protiprenosu* (angl. „*transference*“, „*countertransference*“) a práca s ním zaujíma ústredné postavenie v priebehu poradenského procesu.

Opakovanou reflexiou sa v poradenstve postupne vytvára a zároveň prehodnocuje postoj. V priebehu poradenského procesu sa preto môže stať, že doposiaľ zaužívané nastavenia a presvedčenia sa stanú predmetom pochybovania a nahradia ich iné. Reflexia podobného typu je žiaduca aj na pochopenie otázky, v akom systéme žije osobnosť poradcu a klienta. Táto schopnosť reflexie zabezpečuje udržanie poradenského postoja. Poradenský postoj možno nadobúdať v kontakte s mentormi, praktikmi alebo pomocou supervízie. To predpokladá získavanie odborných poznatkov a rôznych kompetencií, ktoré sme si v tejto podkapitole predstavili.

Pre utváranie osobnosti andragogického poradcu by okrem iného mohla byť inšpiratívna **požiadavka múdrosti**, ktorú uvažujúc o osobnosti pomáhajúceho charakterizuje G. Egan (2002 in Hvozdič, 2010, s. 44-45) nasledovne: Sebapoznanie, poznanie životných záväzkov a cieľov. Porozumenie kultúrnym podmienkam, odvaha uznať si chybu a učiť sa z nej. Psychologické a ľudské porozumenie iných a pochopenie interakcií. Spôsobilosť vidieť za fakty, za situácie. Spôsobilosť porozumieť významu udalostí. Tolerancia pre rozličnosti a spôsobilosť pracovať s nimi. Byť spôsobilý zachovať si vnútorný poriadok v kontakte s neporiadkom a problémovou štruktúrou prípadu. Porozumieť posolstvu človeka a jeho bytiu. Otvorenosť pre udalosti, ktoré nie sú v súlade s logikou tradičných kategórií. Spôsobilosť rámcovať problém, prerámcovať informácie a vyhnúť sa stereotypom. Holistické, otvorené a kontextualistické myslenie. Metamyšlenie alebo spôsobilosť myslieť o myslení. Spôsobilosť zvyšovať vedomie, nachádzať vzťahy medzi odlišnými faktormi, vidieť chybné miesta v riešeníach, syntetizovať, riešiť problém a spôsobilosť byť v zmiešanej úlohe toho, kto pomáha, ale aj toho, kto vyzýva a môže takto frustrovať. Nakoniec je to potreba porozumieť spirituálnym dimenziám života.

Úvahy o osobnosti andragogického poradcu uzatvoríme charakteristikami, na ktoré vo svojej práci *Case approach to counseling and psychotherapy* (2001) poukazuje G. Corey a ktoré, ako sa domnievame, platia aj v prípade poradcov:

- Má svoju totožnosť. Vie kým je, čím sa môže stať, vie, čo chce od života a čo je dôležité.
- Váži si to, kým je. Pomáha, čerpá z pocitu vlastnej hodnoty a sily.
- Vie rozpoznať a akceptovať vlastné sily. V spoločnosti iných sa cíti na svojom mieste a želá si, aby sa aj iní pri ňom cítili dobre.
- Je otvorený zmenám. Má odvahu zanechať bezpečie toho, čo je známe, ak nie je spokojný s tým, čo má. Rozhoduje sa o tom, ako by sa chcel zmeniť a ako sa stať takým, akým by chcel byť.

- Robí rozhodnutia, ktoré formujú život. Je si vedomý rozhodnutí, ktoré v minulosti urobil vo vlastnom živote a v živote iných. Nie je obeťou týchto rozhodnutí, pretože v prípade potreby, je pripravený revidovať ich dôsledky.
- Cíti sa plný života a jeho rozhodnutia sú orientované na život. Je presvedčený, že je potrebné žiť a nie iba existovať.
- Je autentický, žičlivý a učentlivý. Neskrýva sa za masku, nebuduje obranné múry.
- Má zmysel pre humor. Vie sa zasmiať nad tým, čo bolo a vie sa od toho dištancovať.
- Vie si priznať chyby, ktorých sa dopustil. Nezľahčuje ich a ani sa neuzatvára do pocitu nešťastia.
- Najčastejšie žije v prítomnosti, nefixuje sa na minulosť alebo na budúcnosť.
- Rešpektuje kultúrne vplyvy. Uvedomuje si, ako na neho pôsobí jeho kultúra. Oceňuje rôznorodosť hodnôt, ktoré budujú iné kultúry.
- Zaujíma sa o dobro iných.
- Je pracovne angažovaný a z práce čerpá hodnoty. Prijíma odmeny, ktoré plynú z práce, ale nie je jej otrokom.
- Dokáže udržiavať zdravé hranice. Problémy klienta nenosí so sebou. Keď nepracuje, odpočíva. Vie, ako povedať „nie“, čo mu pomáha udržať zdravú rovnováhu.

[Upútajte pozornosť čitateľa skvelým citátom z dokumentu alebo tento priestor využite na zdôraznenie kľúčovej idey. Ak chcete toto textové pole umiestniť kamkoľvek na stranu, stačí ho presunúť myšou.]

## 6.1 Andragogické profesijné poradenstvo (učiteľstvu)

Po preštudovaní kapitoly by ste mali byť schopní:

- porozumieť zvláštnostiam andragogického profesijného poradenstva v porovnaní s inými druhmi poradenských služieb dospelým,
- analyzovať vybrané charakteristiky učiteľskej profesie z hľadiska možností profesijného rozvoja,
- charakterizovať učebné potreby v profesijnom rozvoji zamestnancov (učiteliek a učiteľov),
- vysvetliť podstatu procesu evalvácie učebných potrieb na úrovni jednotlivca i organizácie,
- popísať charakteristické znaky diagnostiky, evalvácie a identifikácie učebných potrieb,
- rozlíšiť procesy evalvácie učebných potrieb na úrovni organizácie a jednotlivca.

**Kľúčové slová:** učebné potreby, profesijný rozvoj, učiteľstvo, evalvácia učebných potrieb, diagnostika učebných potrieb, analýza učebných potrieb, identifikácia učebných potrieb, učebné potreby jednotlivca, učebné potreby organizácie

V našej učebnici sme si stanovili za cieľ predstaviť andragogické poradenstvo určené zamestnaným dospelým (dimenzia pracovný život), ktoré nazývame andragogické profesijné poradenstvo. Vysvetliť podstatu, účel, ciele a možnosti andragogického profesijného poradenstva vyžaduje predmetnú problematiku ukotviť v andragogickom kontexte a konceptualizovať jeho komponenty. Andragogické profesijné poradenstvo má najužší vzťah k aplikovanej andragogickej disciplíne – profesijnej andragogike, ktorá skúma učenie sa človeka v prostredí a podmienkach pracovnej činnosti, výkonu profesie a s tým spojené andragogické úsilie o podporu profesijného učenia sa a rozvoja a sebarozvoja zamestnancov pracovných organizácií.

Prusáková a kol. (2010a, s. 6) označuje profesijnú andragogiku za integrálnu súčasť andragogiky, ktorá skúma výchovu a vzdelávanie dospelého človeka v jeho profesijnom živote. Profesijná andragogika má ambície stať sa teóriou pre oblasť ďalšieho profesijného vzdelávania, výchovných vplyvov v pracovnom prostredí a metodikou profesijného poradenstva pre dospelých. Profesijná andragogika (v českej odbornej literatúre, resp. terminológii označovaná ako personálna) je podľa Průchu a 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“.

Ide o mimoriadne širokú oblasť spoločensko-ekonomických aktivít človeka, ktorá je predmetom skúmania profesijnej andragogiky (Temiaková a kol., 2020), kde rozvoj profesijných kompetencií zamestnancov organizácií (Veteška a Tureckiová, 2020) a jeho manažovanie (Paulovčáková, 2020) sú v súčasnosti hybnými témami teoretického i empirického výskumu. Profesijná andragogika tvorí bázu najvšeobecnejších teoretických poznatkov, výsledkov vedeckých výskumov i praktických odporúčaní uplatniteľných v rozvoji zamestnancov pri výkone ktorejkoľvek profesie. Špeciálne profesijné andragogiky, ktoré tvoria jej základnú obsahovú štruktúru, študujú a skúmajú spravidla určité socioprofesionálne skupiny zamestnancov pri výkone profesie (napr. zamestnanci verejnej a štátnej správy, obchodu a podnikania). Z tohto pohľadu chápeme napr. aj učiteľskú andragogiku ako špeciálnu

profesijnú andragogiku – disciplínu o výchove, vzdelávaní a poradenstve socioprofesijnej skupiny – učiteľstvu (Pavlov, 2018).

Cieľovou skupinou andragogického profesijného poradenstva sú zamestnanci pracovných organizácií. Na rozdiel od kariérového poradenstva, kde sú prioritou poradenskej pomoci tí čo sa uchádzajú o prácu alebo ju stratili alebo sú zamestnaní a s jeho pomocou zlepšujú svoju kariérovú perspektívu u zamestnávateľa. Účelom andragogického profesijného poradenstva je pomáhať dospelým zlepšiť ich pracovné vyhliadky, zamestnateľnosť, ale predovšetkým zlepšiť pracovný výkon na zastávanej pracovnej pozícii. Cieľom takejto poradenskej pomoci v celoživotnom profesijnom rozvoji dospelých je posilňovať ich potenciál docility (učenívosti), ktorý je základnou výbavou a kapitálom zamestnancov pre ich ďalší rozvoj.

Profesijný rozvoj zamestnancov pracovných organizácií môže byť manažovaný (riadený, usmerňovaný) „zvonku“ napr. zamestnávateľom, ktorý si uvedomujú jeho význam a vplyv na pracovný proces i jeho výsledky. Profesijný rozvoj je proces permanentného vyrovnávania sa so zmenami v profesii, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti človeka a jeho kompetencie. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti celoživotne využívať príležitosti formálneho, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu profesie. Efektívny profesijný rozvoj a profesijné učenie sa zamestnancov manažované „zvonku“ má stimulovať profesijný sebarozvoj a sebaučenie (sebou riadený). Profesijný sebarozvoj je celoživotný proces, keď pod vplyvom vnútorných motívov a potrieb dochádza k autoregulovanému rozvíjaniu osobnostných vlastností, profesijných kompetencií, pracovných a profesijných skúseností a celkového potenciálu pre pracovnú činnosť do jedinečnej štruktúry (integrity) sebarealizujúceho sa profesionála. Profesijný sebarozvoj prebieha spontánne ako prirodzená súčasť osobnostného vývoja, ale aj organizovane ako súčasť vplyvu vonkajšieho prostredia.

Podpora profesijného rozvoja a sebarozvoja predstavuje závažnú spoločenskú tému, ktorú stále viac akcentuje medzinárodné spoločenstvo v súvislosti s globalizáciou ekonomiky a priemyslu (Priemysel 4.0) a zvyšovaním konkurencieschopnosti ekonomík, informatizáciou, digitalizáciou a robotizáciou. Na teoretickom poli téma rezonuje v podobe konceptu znalostnej (vedomostnej) spoločnosti a manažmentu znalostí (knowledge management). Medzinárodné spoločenstvá (OECD, Európsky únia) vyvíjajú politické aktivity, aby podporili profesijný rozvoj zamestnancov pri vyrovnávaní sa s technologickými zmenami, zmenami na trhu práce a pod. Výsledkom sú nielen prijaté politické dokumenty, ktoré nachádzajú odozvu na národnej úrovni a postupne aj v podnikovej, firemnej praxi. Podpora sa orientuje na tzv. učenie sa pri práci alebo učenie sa na pracovisku (work-based learning), vychádzajúce z učebných, pracovných a profesijných skúseností (Pavlov, 2020b, s. 58-68). Poradenstvo orientované na posilňovanie kľúčových kompetencií zamestnancov pri výkone práce, v prostredí a podmienkach ich pracovných organizácií sa označuje ako perspektívna cesta efektívneho profesijného rozvoja (Borbély-Pecze a Hutchinson, 2014).

Napriek mnohým pozitívnym skúsenostiam v krajinách strednej Európy je stále veľmi nízka účasť dospelých na ďalšom vzdelávaní. Je to spôsobené štrukturálnymi (absentuje poradenstvo, ktoré by zvýšilo informovanosť dospelých o prínosoch zvyšovania úrovne zručností, o dostupných vzdelávacích možnostiach a podporných opatreniach) a situačnými prekážkami (vzdelávacie možnosti prispôbené dospelým učiacim sa). Vo väčšine členských štátov EÚ sa úsilie poradenských služieb zameriava prevažne na opätovné začlenenie nezamestnaných osôb na trh práce, ale poradenstvo potrebujú aj osoby, ktoré sú zamestnané alebo ekonomicky neaktívne, ako aj osoby s nízkou úrovňou zručností (Európska rada, 2017).

Profesijný rozvoj a sebarozvoj má tieto základné charakteristiky:

- je komplexný – zahŕňa celú osobnosť jednotlivca (kognitívnu, psychomotorickú i afektívnu stránku);
- je formatívny (utvárajúci) – má potenciál utvárať docilitu (učenlivosť) človeka učebnými cieľmi, obsahom i prostriedkami (napr. vzdelávanie, poradenstvo, mentoring, koučing, výcvik, tréning ai.);
- je produktívny – vedie k vyššej kvalite schopností učiaceho sa dospelého (jeho kompetencií) ako zamestnanca pracovnej organizácie, čím dosahuje svoje osobné životné a pracovné ciele.

Andragogické profesijné poradenstvo sa uplatňuje na troch úrovniach:

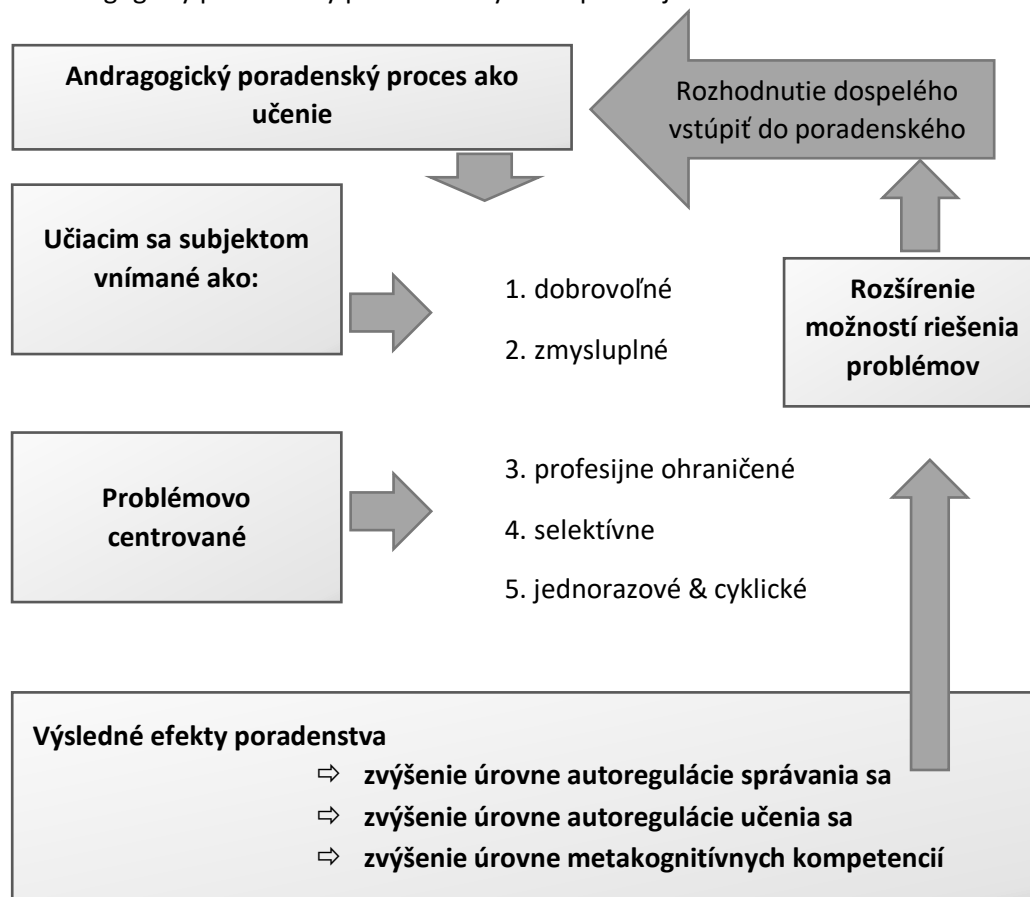
- pracovná organizácia (radíme, ako na úrovni organizácie podporovať profesijný rozvoj a sebarozvoj jej zamestnancov);
- skupina / tím (radíme ako v skupine / tíme podporovať profesijný rozvoj a sebarozvoj jej členov);
- jednotlivec (v širokom význame slova radíme v jeho individuálnom profesijnom rozvoji – v užšom význame rozvíjame poradenstvo potenciál docility).

Úlohou teórie andragogického profesijného poradenstva je vyvinúť model, ktorý bude reflektovať relevantné komponenty poradenského vzťahu, kontext pracovnej organizácie a základné princípy profesijného učenia sa dospelých. Schubert (2019, s. 309-318) navrhol poradenský model koncipovaný na základe funkčného prepojenia charakteru poradenskej intervencie a príslušných znakov učenia sa dospelých. Model vychádza z bio-psycho-sociálnych znakov učenia sa dospelých a poníma *poradenský proces ako učenie* (schéma 10), ktoré je:

- *Problémovo centované*, tzn. poradenstvo je centované na problém riešiteľný učením. V poradenskom procese je subjekt vedený k identifikácii problému (problémov), k uvedomeniu si vzťahov medzi problémami a k identifikácii oblastí zmien.
- *Selektívne*, pričom selektívnosť sa vzťahuje k diferenciacii problémov riešiteľných učením (nie liečbou, sociálnou starostlivosťou a pod.) a k spôsobilosti dospelého učiť sa (docilite). Symptómy psychických porúch klienta sú indikáciou psychoterapie, nie andragogického poradenstva.
- *Subjektívne zmysluplné*, t. j. založené na predpoklade, že dospelý subjekt sa efektívne učí, ak si uvedomuje zmysluplnosť a využiteľnosť obsahu učenia. Dobrovoľnosť účasti a identifikácia problému (prvý kontakt s poradcom) majú viesť k vyhodnoteniu poradenského kontraktu samotným dospelým a k rozhodnutiu dospelého vstúpiť / nevstúpiť do procesu.
- *Cyklické a biodromálne ohraničené profesijnou dráhou*, tzn. riešenie problému predstavuje jeden učebno-poradenský cyklus, pričom v priebehu profesijnej cesty môže byť využívané opakovane. Časové ohraničenie, ako aj opakovateľnosť (počet, intervaly) poradenských intervencií, vyplýva z obojstranne vyhovujúcej dohody klienta a poradcu.
- *Rezultátovo otvorené*, tzn. otvorené viacerým alternatívam výsledných efektov učenia. V zjednodušení: učebným efektom môže byť konceptualizácia / štrukturalizácia jestvujúceho poznania dospelého (výsledok v kognitívnej doméne). Významnejšiu zmenu v štruktúrach osobnosti dospelého predstavuje rekonštrukcia v afektívnej doméne (postoje, hodnoty, motívy).



Schéma 10: Andragogický poradenský proces ako cyklické profesijné učenie



Zdroj: Schubert (2019, s. 315)

Funkciou andragogického profesijného poradenstva, podobne ako ďalšie odborné vzdelávanie, by malo byť upevnenie a ďalší rozvoj profesijných kompetencií. Schubert model odporúča orientovať na rovinu jednotlivca a rovinu organizácie. Ich vzťah možno chápať ako spôsobilosť učiť sa (docilitu) na strane jednotlivca a spôsobilosť utvárať pracovné štruktúry umožňujúce učenie a konanie na strane organizácie. Tým má model priniesť odpovede aj na otázku, ako vytvárať na pracovisku prostredie umožňujúce učenie a samostatné konanie, ktoré má predpoklady rozvíjať profesijné kompetencie jednotlivých zamestnancov. Hlavné funkcie andragogického profesijného poradenstva sú:

- Edukačná: analyzované sú rôzne algoritmy autoregulačných a metakognitívnych stratégií dospelých s cieľom zistiť, ktoré z nich umožňujú efektívne spracovávanie a aplikovanie získaných poznatkov. Prostredníctvom slovnej intervencie sa poradca stáva tým, kto zámerným navodzovaním nerovnovážneho stavu v kognitívnej oblasti (disonancia / perturbácia) iniciuje u dospelého človeka vedomý proces zmien v jeho doterajších schémach konania a myslenia (akomodácia).
- Podporo-preventívna: utvorenie jasne vymedzeného času a priestoru konceptualizáciu a (re)štruktúraciu informácií získavaných pracovnou skúsenosťou, vzdelávaním a ďalšími

informačnými zdrojmi (virtuálny priestor, pracovný tím a i.). Podporná funkcia spočíva v utvorení učenie podporujúcej poradenskej klímy.

- Podporo-sebarefektívna: podpora kompetentnosti konať eticky a zodpovedne voči sebe samému a voči pracovnému prostrediu. Podpora, funkčných a koexistenciu podporujúcich profesijných vzťahov.
- Podporo-organizačná: funkcia „aranžovania“ učebného prostredia vo vzťahu k organizácii spočíva v utváraní podmienok umožňujúcich učenie a samostatné konanie na pracovisku, konkrétne ide o formulovanie a uplatnenie pravidiel (vrátane učebných aranžmánov) určujúcich podmienky individuálneho, tímového a organizačného rozvoja.

### 6.1.1 Andragogické profesijné poradenstvo učiteľstvu

Natíska sa otázka, v čom je andragogické poradenstvo odlišné od iných druhov edukačného, personálneho, psychologického, pracovného poradenstva? Andragogické poradenstvo má za cieľ poradiť, ako sa zlepšiť vo vlastnom učení (sebaučení), spoločnom (tímovom, kolaboratívnom) učení, ale aj ako učiť iných (nedospelých, detí, žiakov). Je prirodzené, že zamestnanci od andragogického profesijného poradenstva očakávajú predovšetkým riešenie svojich pracovných problémov a pritom si neraz neuvedomujú, že kľúčom ku zmene je porozumieť vlastnému procesu učenia sa, ako uplatňovať efektívne učebné stratégie vrátane spoločného učenia sa.

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

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

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

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

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

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

Naznačené zvláštnosti a dilemy profesie každý jednotlivec spracúva a rieši sebe vlastným spôsobom a môže pri tom prežívať nemálo ťažkostí a problémov, s ktorými je konfrontovaný. Niektoré je schopný zvládnuť sám, pri niektorých očakáva pomoc a radu. Špecifické bariéry, ktoré môžu byť prekážkou v efektívnom poradenskom procese učiteľstvu (pôsobia jednotlivo alebo v kombinácii, trvale alebo dočasne, sú závažné alebo menej závažné a ľahko odstrániteľné) súvisia so:

- zvláštnosťami výkonu učiteľskej profesie (výkon pedagogickej činnosti uzavretý v podmienkach triedy nedospelých žiakov; zväčša ponuka formálneho vzdelávania, skôr všeobecná revitalizácia poznatkov, než vzdelávanie podľa potrieb učiacich sa; málo rozvinutá teória praxe podpory profesijného rozvoja; prevládajúci názor o nízkej účinnosti profesijného učenia; neadekvátnosť a nedostupnosť relevantnej vzdelávacej ponuky; priestor a čas na organizované vzdelávanie limitovaný po školskej výučbe a iné),
- zvláštnosťami práce v školskej organizácii (nízka úroveň podpory pre profesijný rozvoj a kariéru zo strany vedenia školy, nízka miera spolupráce, absencia monitorovania a evalvácie rozvoja kompetencií pre kariérny sebarozvoj a iné),
- zvláštnosťami osobnosti (individuálna pracovná skúsenosťou, postoj k ďalšiemu vzdelávaniu a kariére v profesii, nízke sebavedomie a motivácia, neznalosť vlastných rozvojových potrieb, zlý manažment času, zložitost' a záťaž životných rolí a rodinných povinností, nedostatok finančných zdrojov a iné).

Kľúčová pre andragogické poradenstvo bude orientácia na podporu a rozvoj tých profesijných kompetencií učiteľov, ktoré úzko súvisia napr. s konceptom akademického optimizmu, subjektívne vnímanej zdatnosti a mentálneho nastavenia (Gréger a kol. 2015, s.136–152; Koubek – Janík 2015, s.47–67) alebo pedagogických vedomostí učiteľstva (Guerriero 2017), ktoré sú v ostatnom čase predmetom bohatého výskumu. V uvedených konceptoch bude andragogické poradenstvo intervenovať inovačnými stratégiami podpory profesijného učenia, individuálnym prístupom (kontraktom) bez striktnej štandardizácie priebehu (dĺžky a frekvencie poradenskej podpory atď.), ktorá je predpokladom variantného (neterapeutického) využitia a individuálneho nastavenia (od jednorazových po dlhodobé kontrakty), smerujúceho k zvýšeniu individuálnej integrity, reflektívnosti a samostatnosti dospelých. Preventívny potenciál spočíva v psychohygienickom efekte poradenstva, ktoré sa stáva priestorom pre rekonštrukciu a konceptualizáciu skúseností jednotlivca, uplatnenie holistického prístupu v zmysle sprevádzania v profesijnom rozvoji, so zohľadnením referenčného rámca viazaného na biografiu, aktuálne (životné) situácie a profesijné potreby.

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

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

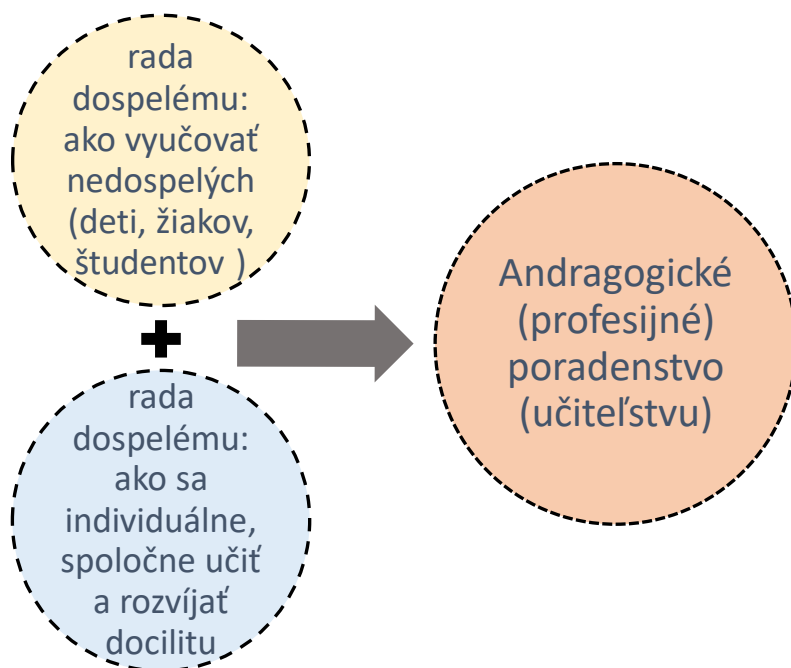
Andragogické poradenstvo učiteľstvu by mohlo v blízkej budúcnosti vhodne doplniť existujúce nástroje podpory ich profesijného rozvoja pretože má potenciál reflektovať jeho špecifické potreby v podmienkach pracoviska. Realizácia tohto konceptu podpory učiteliek a učiteľov závisí nielen od úrovne jeho vedecko-teoretického rozpracovania, ale aj budovania inštitucionálneho zázemia pre tento typ poradenských služieb a vlastnej odbornej prípravy poradcov profesijného rozvoja. V učiteľskej profesii riešenie „pedagogických“ (pracovných) problémov klienta môže spočívať v zmene učebných stratégií a konceptu učiaceho sa dospelého. Klient chce byť dobrým zamestnancom, nemusí vidieť a chápať význam role „dobre sa učiaceho človeka“. Preto je potrebné ho citlivo usmerniť k tomu, že problémy v jeho práci môžu byť zakotvené v jeho vlastnom koncepte (poňatí) procesov učenia sa, že jeho profesijný rozvoj bez zmien vo vlastnom učení sa môže vykazovať spomalenie progresu, stagnáciu, regres v pracovnom výkone (Pavlov 2020). Kým klient hľadá pre poradenský vzťah dôkazy o svojich problémoch v pedagogickej činnosti (jej plánovaní, priebehu, evalvácii), poradca by mal za týmito dôkazmi vidieť špecifické učebné potreby klienta (ako učiaceho sa človeka). Andragogické poradenstvo tak nadobúda dve dimenzie (Schéma 11), ktoré sú úzko prepojené, nemožno ich v poradenskej činnosti od seba oddeliť, ale je nutné o nich teoreticky uvažovať ako o dvoch nezávislých komponentoch poradenského procesu, ktoré nielen spolu súvisia, ale priamo sa ovplyvňujú. Andragogický poradca má preto zvládnuť poradenskú kompetenciu k dospelému človeku (učiteľke, učiteľovi) v smere:

- ako sa naučiť efektívne (individuálne a spoločne) učiť, ako súčasť využívania a rozvíjania individuálneho potenciálu docility,
- ako efektívne učiť iných (nedospelých), ako súčasť svojej profesijnej povinnosti.

Uvedené dimenzie môžu za určitých okolností vystupovať v protirečení. Je to vtedy, ak andragogický poradca nemá kompetenciu pre profesiu, ktorú vykonáva jeho klient. Tu môže byť jeho poradenské pôsobenie (v druhej dimenzii) spochybnené a nekompetentné. Prijateľné by bolo len za podmienky, že andragogický poradca je sám učiteľ, tzn. dôkladne pozná podmienky, problémy výkonu učiteľskej profesie a navyše disponuje aj andragogickou poradenskou kompetenciou (prvá dimenzia). Predpokladáme, že praktická príprava andragogických poradcov môže prebiehať v dvoch líniách:

- ako špecializovaná poradenská "nadstavba" nad iné profesie,
- ako andragogická poradenská príprava s prehĺbeným zameraním na určitú profesiu.

Schéma 11 Dimenzie andragogického poradenstva (v učiteľstve)



Zdroj: Pavlov 2020

### 6.1.2 Učebné potreby v profesijnom rozvoji

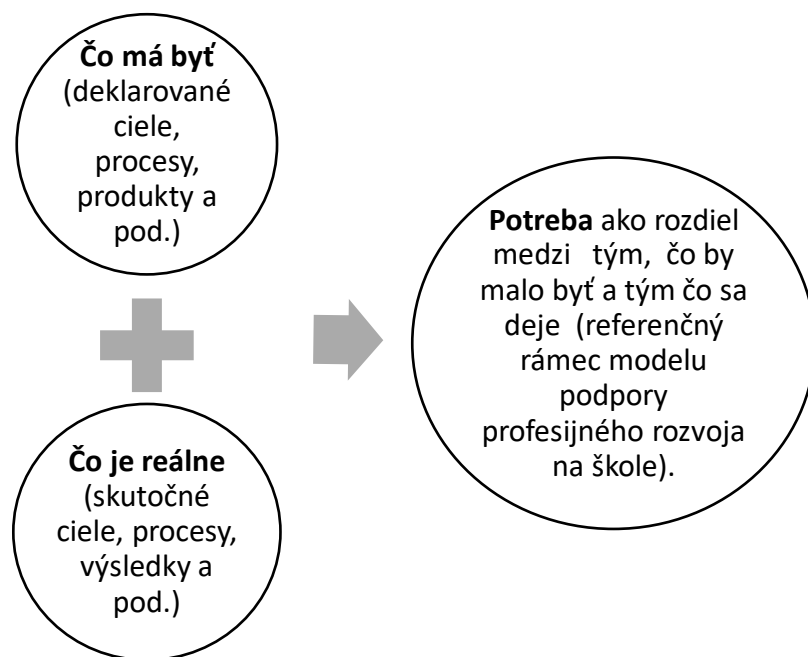
V ... kapitole sme si vysvetlili podstatu učebných potrieb človeka. V nasledujúcej (aplikačnej) časti priblížime možnosti skúmania učebných potrieb, v konkrétnom prostredí a podmienkach výkonu učiteľskej profesie, profesijného rozvoja učiteľiek a učiteľov na školách.

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

V nasledujúcej časti charakterizujeme aktuálny teoretický koncept „vzdelávacích potrieb“ a objasníme náš pohľad na túto problematiku, vymedzením nosných konštruktov a vnútorných väzieb medzi nimi. Predstavíme model učebných potrieb v andragogike a možnosti ich evalvácie v praxi. V odbornej literatúre sa táto problematika vyznačuje výraznými odlišnosťami v užívaní pojmov označujúcich vybrané javy a skutočnosti. Mužík – Palán (2008 s.17–20) vymedzenie vzdelávacej potreby spájajú s tým, že pracovný výkon nie je na požadovanej úrovni a v určitých profesijných činnostiach sa pracovník môže zlepšovať. Prusáková (2010 s.14–15) vzdelávacie potreby v oblasti ďalšieho profesijného vzdelávania chápe ako neoddeliteľnú súčasť systémového prístupu ku vzdelávaniu

zamestnancov v organizácii. Ide o definovanie rozdielov medzi tým, aká je situácia a aká by mala byť. Zistením rozdielov sa identifikujú možnosti riešenia nedostatkov pomocou vzdelávania a učenia sa. Vzdelávanie nemá len reaktívny charakter – ako riešenie chýb a nedostatkov, ale aj proaktívny – ako perspektívne zmeny a motivácia k hľadaniu nových prístupov v profesijnom rozvoji a jeho podpore. Průcha (2014 s.37) vzdelávacie potreby jednotlivcov označuje ako stavy prežívania, či pociťovania nedostatku niečoho, či potrebnosti niečoho, čo subjektu chýba, čo sa mu javí ako preferencia či ideál, ktorý môže byť dosiahnutý prostredníctvom nejakej formy vzdelávania. Vzdelávacie potreby sú na jednej strane ovplyvňované hodnotami, ktoré subjekt zdieľa, na druhej strane sa stávajú motivačným stimulom jeho činnosti. Je prirodzené, že vzdelávacie potreby subjektu sa menia v priebehu života (mladosť, dospelosť, sénium). Ďalej upozorňuje, že akékoľvek profesijné vzdelávanie dospelých môže mať pozitívne výsledky len vtedy, ak je založené na presnom hodnotení potrieb príslušných pracovníkov vo vzťahu k obsahu a cieľom tohto vzdelávania. Názorne (Schéma 12) je možné vyššie opísané procesy charakterizovať aj ako hľadanie deficitu (nedostatku), disproporcie (nepomeru alebo nevyváženosti) medzi tým čo by malo byť (ciele, procesy, výstupy a pod.) a tým čo reálne existuje, čo sa deje. Keďže však práca ako taká obsahuje bezpočet kontextov, pracovných úloh, podmienok a vzťahov je nevyhnutné vymedziť referenčný rámec, v ktorom budeme deficit posudzovať. V našom prípade ide o okruh manažovania, podpory profesijného rozvoja a učenia sa v organizácii – škole.

Schéma 12 Potreby zamestnanca v organizácii



Zdroj: Pavlov – Krystoň

V najširšom význame je pre nás referenčným rámcom človek a jeho rozvoj prostredníctvom edukačných (výchovných, vzdelávacích a poradenských) aktivít. Odborné texty z oblasti andragogiky, personalistiky, manažmentu ľudských zdrojov nejednoznačne pristupujú k vymedzeniu potrieb jednotlivca. Hovorí o vzdelávacích potrebách, rozvojových alebo aj učebných potrebách jednotlivca. Hroník (2011 s.31) rozlišuje medzi rozvojom – ako procesom orientovaným na dosiahnutie žiaducej zmeny pomocou učenia sa a vzdelávaním ako jedným z jeho spôsobov (spravidla organizovaným a inštitucionalizovaným). Učenie (sa) zahŕňa rozvoj aj vzdelávanie, ale v špecifickom význame. Potreba v tom najvšeobecnejšom význame vznikla z nejakého dôvodu a má byť uspokojená, aby nastal, pokračoval, gradoval rozvoj zamestnanca. Niekedy sa uvádza na miesto potreby aj požiadavka, ktorá

je jej verbálnym (písomným) vyjadrením, keď ju klient jasne pomenoval, definoval. Náš prístup je založený na učebných potrebách lebo vzdelávanie je len jednou (aj keď najvýznamnejšou) z ciest ich nasýtenia. Bontová (2015 s.9) vzdelávacie potreby dáva do vzťahu k rozvoju profesijných kompetencií. Vzdelávacie potreby sa viažu najmä na vedomosti (prevažuje kognitívny rozmer). Rozvoj profesijných kompetencií je širší, viacvrstevný, viacrozmerný (obsahuje afektivitu a konatívnosť). Pojmom učebné potreby rozširujeme identifikáciu potrieb na šírku životnej reality dospelého, v ktorej sa učí (hoci sa aktuálne nevzdeláva).

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

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

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

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

Profesijný zákon NR SR č.138/2019 Z. z. prináša povinnosť plánovania profesijného rozvoja pre školy a školské zariadenia v SR. Nejde už len o plánovanie akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania ako doposiaľ, ktoré bolo neraz formálne a nezahŕňalo široké spektrum iných efektívnych postupov profesijného učenia. V školskej praxi a profesijnom rozvoji učiteľstva vzniká potreba reagovať a vyrovnáť sa touto požiadavkou. Podľa zákona sa profesijný rozvoj riadi plánom profesijného rozvoja (plán prijatý na obdobie štyroch rokov a z neho vyplývajúce ročné plány), ktorý vychádza zo zamerania školy, školského zariadenia. Plán profesijného rozvoja vydáva riaditeľ po prerokovaní so



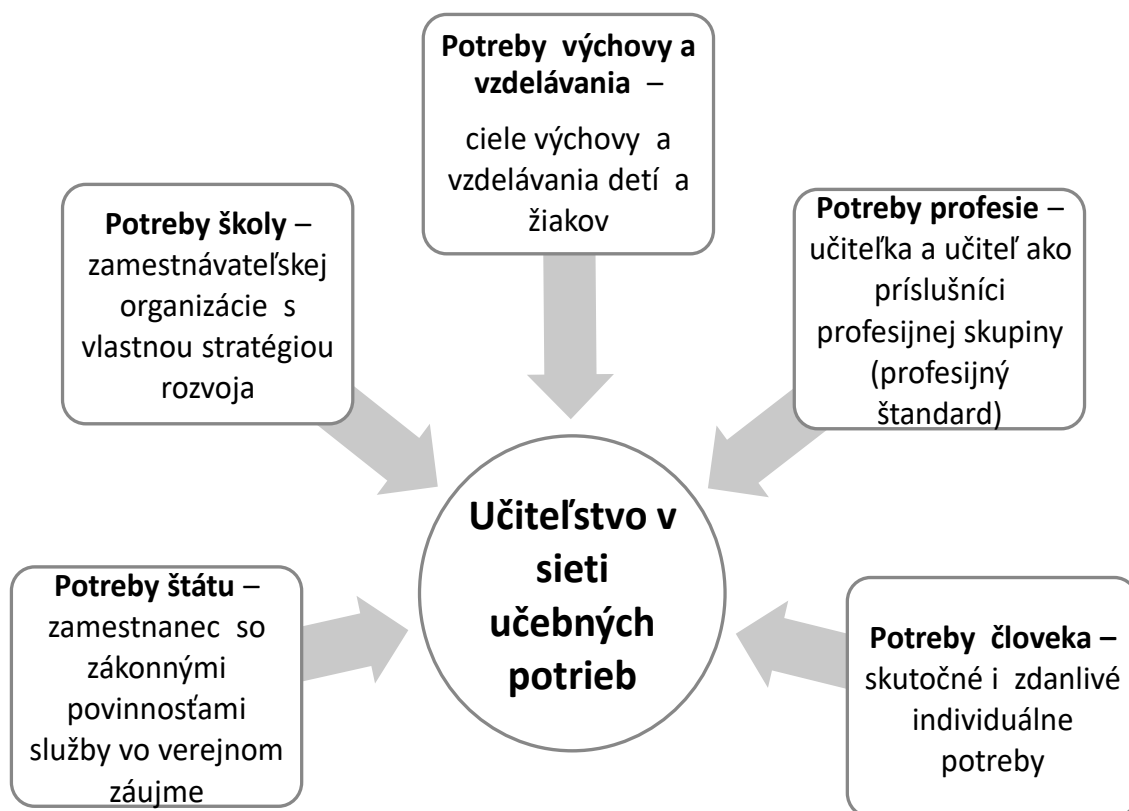
zriaďovateľom, zástupcami zamestnancov a v pedagogickej rade. Ročný plán vzdelávania možno počas jeho platnosti dopĺňať a meniť v súlade s aktuálnymi možnosťami a potrebami školy, školského zariadenia. Podľa § 64, ods.3 zákona je pôsobnosť zamestnávateľa v profesijnom rozvoji určená tým, že zodpovedá za súlad profesijného rozvoja pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca s potrebami školy, čo vyznačí v pláne profesijného rozvoja. Naplnenie tejto povinnosti zo strany manažmentu školy vyžaduje niekoľko krokov:

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

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

Metódy hodnotenia (evalvácie) učebných potrieb učiteľstva školy sú málo preskúmané, neexistuje metodicky spracovaný systém ich diagnostiky, analýzy ani identifikácie na úrovni jednotlivcov i pedagogických zborov škôl, ktorý by viedol k efektívnej tvorbe plánov profesijného rozvoja prepojených na rozvojové potreby školy. V súčasnosti nie je možné hovoriť o cieľavedomom prepojení potrieb rozvoja školy s učebnými potrebami učiteľstva ako dôležitého princípu profesijného rozvoja učiteľstva a školstva vôbec. Je to aj v dôsledku toho, že na tieto zmeny nebol a stále nie je dostatočne pripravený manažment škôl (praktické riadenie personálneho rozvoja zamestnancov vrátane ich hodnotenia). Schéma 13 vyjadruje okruh učebných potrieb, ktoré ovplyvňujú učiteľstvo (priamo alebo nepriamo) pri artikulovaní vlastných potrieb profesijného rozvoja. Ide o jeho individuálne potreby ako autonómnej ľudskej osobnosti. Ďalej potreby formulované ako požiadavky, očakávania na jeho profesijné kompetencie na pedagogickú činnosť (vyplývajúce z cieľov výchovy a vzdelávania), potreby školy ako zamestnávateľa s vlastnou stratégiou rozvoja (výchovy a vzdelávania žiakov) a štátu ako tvorcu zákonných požiadaviek na zamestnanca vykonávajúceho prácu vo verejnom záujme.

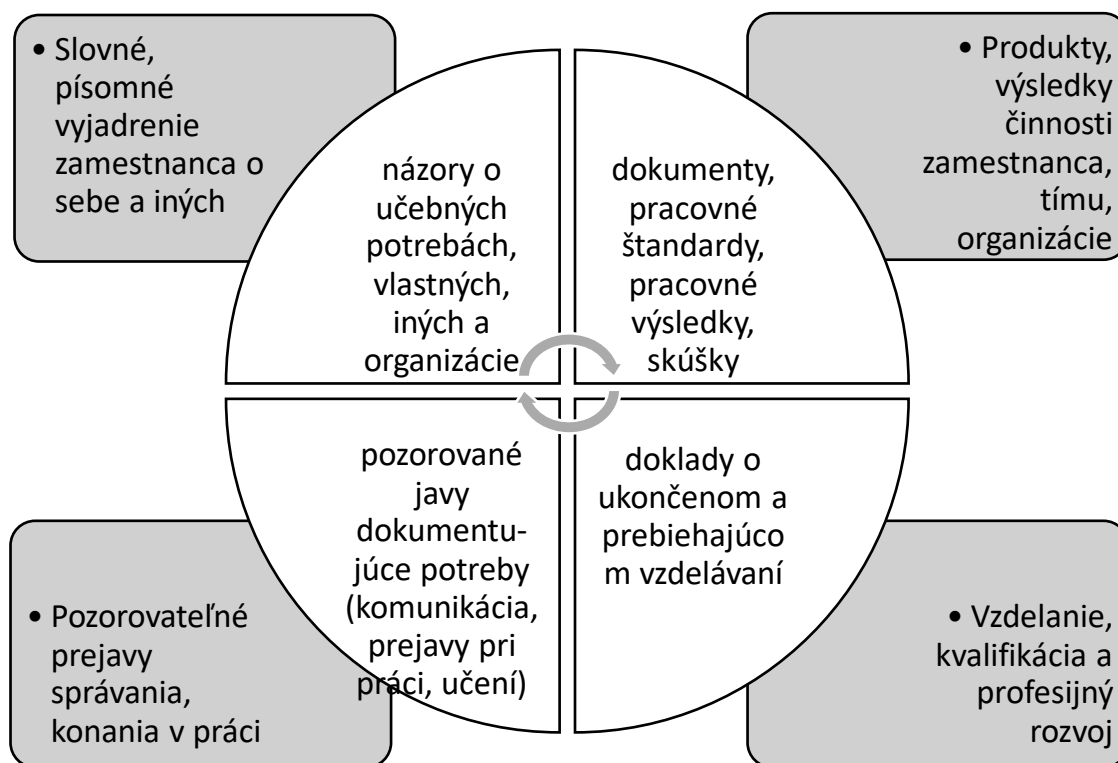
Schéma 13 Sieť učebných potrieb v profesijnom rozvoji učiteľstva



Zdroj: Pavlov 2013, s.62

V odbornej literatúre nachádzame mnoho prístupov ku skúmaniu a triedeniu (učebných) potrieb človeka (pozri kapitolu 4). Nemenej významnou je otázka, ktoré skutočnosti a javy nám o učebných potrebách dospelých môžu vypovedať, podať o nich spoľahlivé dôkazy? V Schéme 14 sme naznačili štyri základné okruhy (verbálne vyjadrenia, produkty činnosti, prejavy správania a výsledky vzdelávania), v ktorých je možné hľadať zdroje (dôkazy) o potenciálnych učebných potrebách zamestnancov v organizácii. Tým sa už dostávame k problematike evalvácie učebných potrieb, ktorá predstavuje kľúčový krok v efektívnom nastavení procesov podpory profesijného rozvoja.

Schéma 14 Zdroje indikujúce učebné potreby zamestnancov



Zdroj Pavlov 2020

### 6.1.3 Evalvácia učebných potrieb učiteľstva

Dostávame sa k časti, ktorá má za úlohu poskytnúť relevantné informácie, ale aj aplikovateľnú metodiku, ktorá by umožnila v praxi uskutočniť diagnózu, analýzu a identifikáciu učebných potrieb na úrovni školskej organizácie i jednotlivcov. Na to, aby sme mohli podniknúť cieľenú a efektívnu andragogickú intervenciu v podpore profesijného rozvoja musíme poznať deficit – potrebu, vedieť jej porozumieť a identifikovať tie nástroje, ktoré budú v jej nasýtení účinné. Aby sme zistili, pomenovali, odhalili deficit potrieb<sup>1</sup> je potrebné niečo urobiť, vykonať, pretože potreby sa nám samé neodhalia. Ide o proces, ktorý má určité etapy (začiatok, priebeh, záver). Realizovať evalváciu učebných potrieb na škole je vo svojej podstate uskutočnenie špecifického projektu výskumu lebo jeho úlohou je s použitím vhodných nástrojov a techník zhromaždiť dáta, vyhodnotiť ich, vysvetliť a na ich základe nastaviť intervenciu v praxi. Preto sa môžeme inšpirovať metodológiou vedeckého výskumu a odporúčaniami, ktoré uvádza pre tvorbu projektu výskumu v edukačných vedách.

Výsledok skúmania závisí na tom, či správne vymedzíme jeho problém, ciele, výskumné otázky a metódy. Výskumná metóda predstavuje postup, ktorým poznávame javy. V edukačných vedách sa najfrekvencovanejšie aplikujú tieto metódy: pozorovanie, dotazník, rozhovor (interview); obsahová analýza dokumentov. Výskumná technika sa od výskumných metód odlišuje tým, že je konkrétnejšia<sup>2</sup>. Výskumné metódy dávajú univerzálny návod ako postupovať, výskumnou technikou sa chápe zvolený pracovný nástroj pre zhromažďovanie, analýzu a interpretáciu výskumných dát. V rámci výskumnej

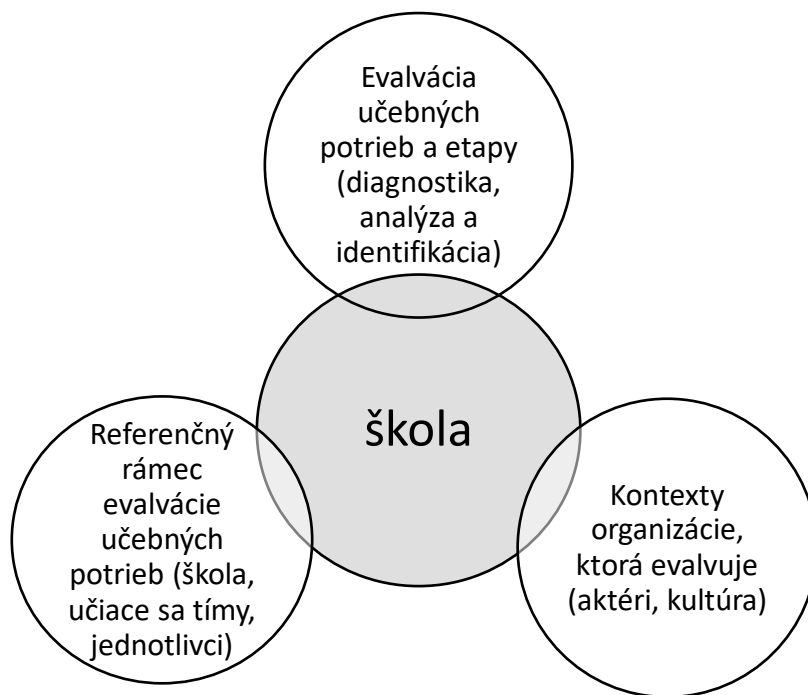
<sup>1</sup> V tejto téme sa v odbornej literatúre používajú pojmy ako audit (poňatie blízke finančnému auditu, ktorý posudzuje, kontroluje výkonnosť zamestnancov oproti štandardu a má kvalitatívny charakter), ale tiež mapovanie, diagnostika, analýza alebo identifikácia potrieb.

<sup>2</sup> Výskumná metóda (v užšom poňatí) a výskumná technika sa občas používajú ako synonymá.

metódy sa výskumník rozhoduje pre použitie výskumného nástroja (konkrétneho prostriedku, ktorým bude zhromažďovať údaje). Zhromažďovanie dát predstavuje ich zápis (zaznamenávanie písomné, zvukové nahrávanie, audiovizuálny záznam, zápis odpovedí do tlačeného alebo elektronického dotazníka a pod.). Následne údaje spracúvame, systematizujeme a ktoré je možné kvantifikujeme a digitalizujeme. Po zhromaždení údajov a ich spracovaní pristupujeme k ich analýze. Typ analýzy závisí na type výskumu, ktorý sme uplatnili. Pri kvantitatívnej analýze sa využívajú matematické a štatistické metódy, na základe ktorých sa údaje triedia. Pri kvalitatívnej analýze ide o systematickú prácu s nečíselnými údajmi, ktorej cieľom je odhaliť skryté témy, isté pravidelnosti, vzťahy a pod. Po analytickej fáze výskumník pristúpi k interpretácii dát<sup>3</sup>. Interpretácia znamená vo výskume systematický rozbor toho, čo a o čom dáta vypovedajú, čo znamenajú a prečo k nim vôbec došlo. Ide o objasnenie významu, zvláštnosti a vzťahov novo zistených skutočností.

V našom poňatí je evalvácia učebných potrieb v úzkom prepojení ďalšími komponentmi, kde každý má špecifické zameranie, účel a uskutočňuje sa v špecifických podmienkach školy ako organizácie (Schéma 15).

Schéma 15 Komponenty evalvácie učebných potrieb učiteľstva



Zdroj: Pavlov – Krystoň

### Referenčný rámec evalvácie učebných potrieb učiteľstva

Predpokladom evalvácie učebných potrieb zamestnancov v organizácii je, že existuje funkčný model obsahujúci indikátory optimálneho stavu podpory profesijného rozvoja učiteľstva (referenčný rámec pre evalváciu učebných potrieb<sup>4</sup>), ktorý je prijateľný ako cieľový stav a porovnanie s aktuálnym stavom

<sup>3</sup> Analýza a interpretácia je v niektorých metodologických prácach chápaná ako synonymum lebo je nemožné oba procesy striktné od seba oddeliť, pretože v našej mysli prebiehajú paralelne. Ak ich oddeľujeme, tak len preto, aby sme ich uchopili prakticko-metodicky.

<sup>4</sup> Referenčný rámec je optika (skúsenosti a teoretické poznanie), ktorou vnímané, hodnotíme a riešime určité javy, situácie a problémy reality (jej časti).

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

Schéma 16 Profesijný rozvoj zamestnancov v organizácii, možné referenčné rámce



Zdroj: Pavlov 2020

### Kontext evalvácie učebných potrieb učiteľstva

Na začiatku metodiky procesu evalvácie (diagnostiky, analýzy a identifikácie) učebných potrieb stojí uvedenie si situácie a pohnútok na strane organizácie alebo jednotlivcov. Spravidla môže to bývať zníženie výkonu organizácie alebo konkrétnych zamestnancov; nové úlohy, pracovné postupy a technológie na úrovni organizácie alebo jednotlivcov; závery auditov, kontrol na škole (napr. štátna školská inšpekcia, zriaďovatelia) alebo jednotlivcov (hospitačná činnosť vedenia školy); opatrenia na udržanie úrovne výkonnosti učiteľov a zdokonaľovanie profesijných kompetencií formou plánovania a riadenia kariéry zamestnancov; zlepšenie efektívnosti školy (napr. náklady, kvalita výstupov – učebných výsledkov žiakov); zlepšenie kultúry školy ako učiacej sa organizácie, ale aj mnohé iné. Organizácie podľa Prusákovskej (2000 s.19–22) sa začínajú otázkami rozvoja (vzdelávania) zaoberať

vtedy, ak stoja pred závažnou zmenou (legislatívnou, štrukturálnou, ekonomickou), ktorá ich má zasiahnuť; ak sa vyskytla na trhu lukratívna ponuka pre rozvoj, ktorú chcú získať; ak chcú posilňovať silné stránky práce organizácie; ak sa usilujú o progresívny vývoj a inovácie

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

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

prostredia. Najlepšie výsledky sa dajú dosiahnuť pri úzkej spolupráci interného manažéra a externého poradcu.

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

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

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

- **Evalvácia sa vôbec nerobí.** Na evalváciu je potrebná odborná erudícia, ktorou manažment školy nedisponuje, preto táto fáza chýba a proces podpory sa začína plánovaním, ktoré sa opiera o predpokladané, nie skutočné učebné potreby. Alebo sa evalvácia nerobí preto, aby sa nemuseli priznať a uspokojovať učebné potreby zamestnancov v organizácii čo vyžaduje zvýšené finančné náklady. Ale aj preto lebo manažment má zlé skúsenosti z minulosti z neefektívneho profesijného rozvoja a nulových dopadov na zlepšovanie pracovných výsledkov. Môže ísť aj o konzervativizmus a neochotu inovačnými prístupmi zmeniť podporu profesijného rozvoja zamestnancov v organizácii v duchu moderných trendov.
- **Evalvácia podľa hesla „aké vzdelávanie robia iní“.** Existujú vzdelávacie témy, ktoré sú považované za štandardné, ktoré je vhodné robiť vždy („nič sa tým nepokazí“). Ak manažment nemá iné informácie, použije témy ako napr. „efektívna komunikácia“, „budovanie tímu“, „tímová práca“, „vedenie ľudí“, „riešenie konfliktov“, „časový manažment“ a ďalšie. Pravdepodobnosť, že táto intervencia zasiahne skutočné potreby je však nízka.
- **Evalváciu robí manažment výhradne zo svojej pozície – „sme odborníci na všetko“.** Vedúci pedagogickí zamestnanci bezprostredne pozorujú situáciu na škole, niektoré prejavy považujú za

silné podnety (nasvedčujúce o učebných potrebách) a označia ich ako hlavnú rozvojovú potrebu. Problém nastáva vtedy, keď sa jeden z nedostatkov považuje za určujúci a ostatné sa bagatelizujú (dané individuálnou citlivosťou na niektoré prejavy). Výsledkom je, že sa rieši potreba, ktorá nie je objektívna. Špecifickým problémom je, ak sú skutočné potreby nevzdelávacieho charakteru (organizačné problémy, nedostačujúce technické vybavenie, zlé materiálne vybavenie a iné systémové nedostatky v riadení školy, ktoré sa nedajú odstrániť vzdelávaním).

- **Evalvácia sa robí výhradne podľa návrhov od zamestnancov.** Zamestnanci majú nielen profesionálne motívy, ale aj motívy osobné (želajú si napr. kurz jazyka, aby mohli sledovať zahraničnú televíziu alebo cestovať; kurz ekonomiky, aby mohli začať sami podnikáť; odborný kurz, ktorý využijú u nasledujúceho zamestnávateľa a pod.). Tieto motívy treba odfiltrovať od profesionálnych motívov.
- **Evalváciu vykoná nadriadený v zmysle „jav a podstata“.** Skúsený manažér vie, že existujú prejavy, ktoré sú zjavné a ich príčiny, ktoré sú skryté. Nemá zmysel riešiť prejavy, ale ich príčiny. Keďže nadriadený spravidla vidí naliehavé úlohy, ktoré zamestnanci nedokážu ihneď riešiť spája to s nedostatkom kompetencií a stáva sa „advokátom“ rozvoja. Podpora je však krátkodobá (do vyriešenia problému). Ďalej napr. manažér nedokáže posúdiť podstatu skutočnej potreby (organizuje pre zamestnancov kurz komunikácie, ale problémom je jeho neochota komunikovať, nie neschopnosť komunikovať = potreba v oblasti postojov, nie vedomostí alebo zručností). Alebo primárna učebná potreba sa týka manažérov, nie zamestnancov vtedy, napr. ak systém odmeňovania neodmeňuje tímovú prácu, je zbytočné organizovať pre ľudí kurzy tímovej práce (ide o nevzdelávaciu potrebu).

Často nie sú zistené problémy v práci príznakom rozvojovej potreby, ale spočívajú v oblasti napr. organizácie práce. Preto nemá význam robiť rozvojové opatrenia v situácii, keď problémom sú nerozvojové potreby. Najprv je potrebné riešiť potreby, ktoré nemajú rozvojový charakter až potom robiť ďalšie opatrenia. Inak hrozí, že podpora rozvoja bude neúčinná a bude znehodnotená zmysluplnosť profesijného rozvoja na škole. Skutočná učebná potreba môže byť pri tých istých príznakoch v celkom rôznych oblastiach. Ten, kto robí evalváciu, musí uvážiť rozličné možnosti a overiť ich podrobnejším prieskumom, napríklad formou osobného interview. Musíme uvážiť, že evalvácia rozvojovej potreby je na začiatku cyklu podpory a ak nie je urobená dobre, nie je už túto chybu možné korigovať v ďalších krokoch a podpora rozvoja nedosiahne cieľ. Na lepšie porozumenie tomuto prístupu uvedieme príklad: *Ak sa manažment školy opakovane sťažuje na preťaženie a nedostatok času, existujú viaceré možnosti. Ak si nedokážu vhodne rozvrhnúť pracovný čas je potrebné intervenovať v oblasti manažmentu ich vlastného času. Ak je ich riadiaci štýl nevhodný (napr. zapríčiňuje neskoré začiatky v riešení úloh, zlú časovú koordináciu úloh podriadených) potreba leží na oblasti zmeny ich štýlu riadenia. Ak sú ich podriadení málo pripravení na riešenie pracovných úloh, nadriadení im nemôžu zveriť ciele, ale iba dávať pokyny a kontrolovať ich; vtedy je potreba v oblasti podpory rozvoja podriadených. Ak je štruktúra organizačných útvarov nevhodná alebo definovanie kompetencií je duplicitné a nepokrývajúce potreby organizácie je potrebné urobiť zmeny v štruktúre útvarov a zásahy do organizačného poriadku (vtedy nejde o rozvojovú potrebu).*

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

- zamestnanci nepracujú na pozíciách zodpovedajúcich ich kvalifikácii a odbornosti;
- manažéri používajú nevyhovujúce riadiace a sebariadiace postupy (vo vzťahu k potrebám profesijného rozvoja);
- dvaja vedúci kladú na zamestnancov vzájomne nezlučiteľné požiadavky;

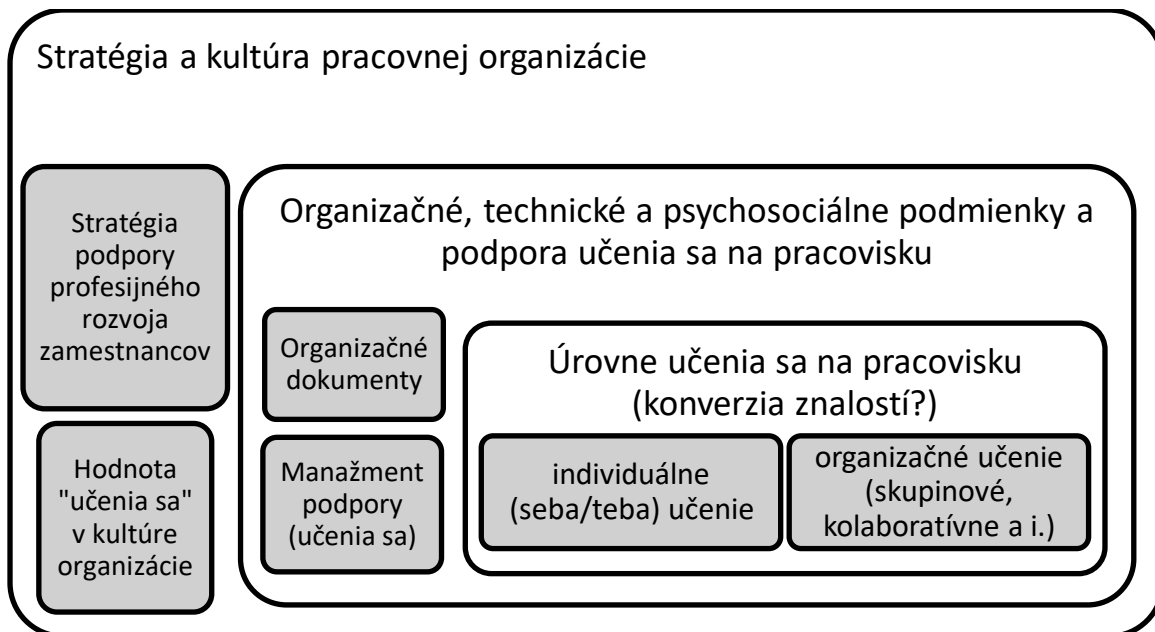


- ergonomické faktory vplývajúce na nekvalitu alebo malú výkonnosť v pedagogickom procese;
- konflikty medzi funkciami v dôsledku nejasne definovanej práce a právomocí;
- nedostatočné vybavenie pracovísk, nevhodné pracovné a didaktické prostriedky;
- nefungujúci informačný systém v organizácii a komunikácia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

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

Na tomto mieste je dôležité poukázať na ďalší významný determinant kvality podpory profesijného rozvoja, ktorý ovplyvňuje celkový kontext evalvácie učebných potrieb učiteľstva na škole – kultúru školy (organizačnú kultúru). Šuťáková – Ferencová – Rovňanová (2019) prezentujú tzv. inovatívnu kultúru učiacej sa školy ako koncept plne vyhovujúci aj nášmu poňatiu prostredia a podmienkam, v ktorých sa môže úspešne rozvinúť podpora profesijného rozvoja učiteľstva. Ide aj o štýl, akým vedenie školy riadi tieto procesy (je zrejme totožný alebo veľmi blízky celkovému preferovanému štýlu riadenia školy). Tradičné členenie štýlov riadenia (autoritatívny, demokratický a liberálny) súčasná odborná literatúra rozšírila o participatívny, resp. deliberatívny štýl. Tieto prejavy sú nielen organizačnou charakteristikou, ale vyjadrujú aj hodnotovú orientáciu školy (Novák 2015). Pre andragogický kontext podpory procesov učenia sa v organizácii z vyššie uvedených východísk vyplýva Schéma 17, ilustruje tri úrovne, ktoré sú súčasťou stratégie a kultúry organizácie. Na najnižšej úrovni je individuálne učenie jednotlivcov alebo pracovných tímov, ktoré na svoje efektívne fungovanie vyžaduje podmienky (organizačné, technické a psychosociálne) vytvárané manažmentom aj s pomocou vnútroorganizačných dokumentov. Obe úrovne môžu efektívne fungovať len v podmienkach stratégie, ktorá podporuje v celej organizácii profesijný rozvoj a kde je učenie sa zamestnancov významnou súčasťou hodnôt zdieľaných v celej organizácii.

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



Zdroj: Pavlov – Krystoň

#### 6.1.4 Etapy evalvácie učebných potrieb učiteľstva

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

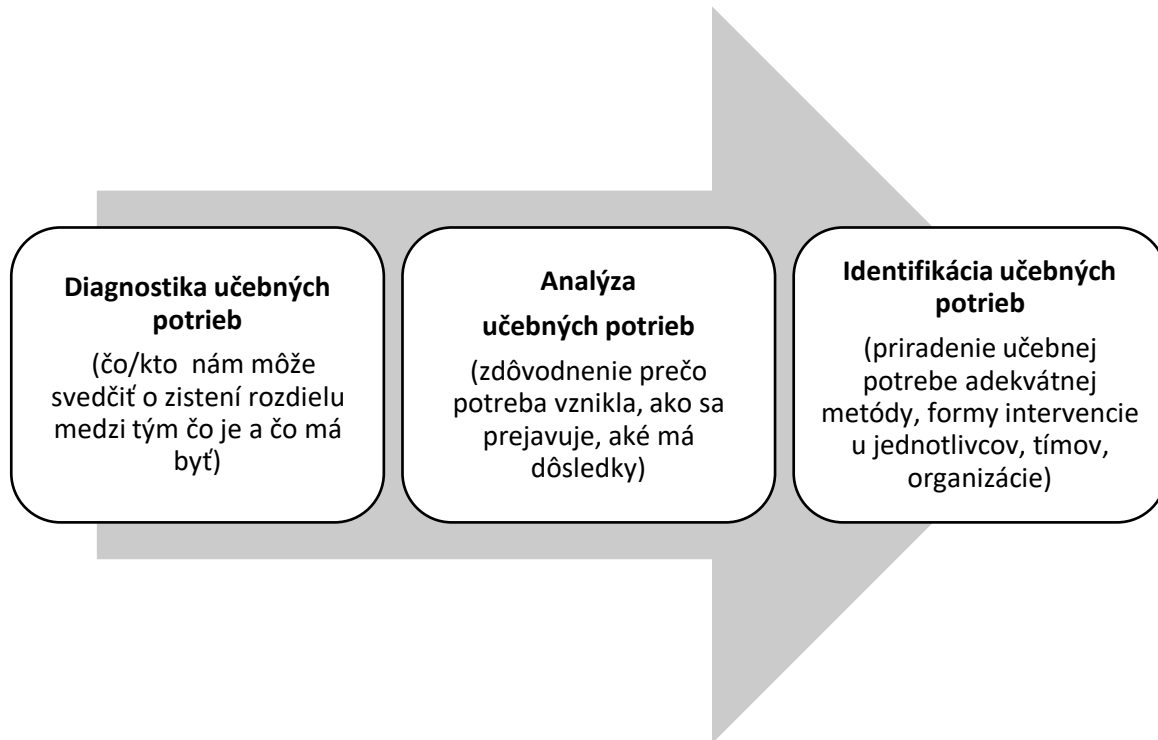
- stanovenie výskumného problému, výskumných otázok (kvantitatívny, kvalitatívny, zmiešaný dizajn);
- informačná príprava výskumu (zhromaždenie relevantných zdrojov, podkladov a dôkazov);
- voľba a príprava výskumných metód;
- zber a spracovanie dát;
- vyhodnotenie a interpretácia zhromaždených dát;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

Metodológia vedeckej práce v edukačných vedách nám ponúka bohaté teoretické poznatky a štúdium výsledkov vedeckých výskumov, ktoré môžu byť pre evalváciu učebných potrieb učiteľstva inšpiratívne. Bontová (2015 s.9–10) naznačuje, že identifikácia vzdelávacích potrieb predchádza ich analýze. Identifikácia vzdelávacích a rozvojových potrieb je impulz vedúci k zmene (nevedomené sa stáva vedomým). Poznanie aktuálneho stavu môže, no nemusí viesť k potrebe učiť sa a vzdelávať sa. Ak je stav z rôznych príčin vyhovujúci, otvorenosť učeniu sa (zmene) a vzdelávaniu (potenciálnemu riziku zmeny) nemožno očakávať. Analýza vzdelávacích a rozvojových potrieb vyžaduje spoznanie organizačnej kultúry a otvorenosť systému analytikovi. Analýzu označuje za prvý zo štyroch krokov cyklu vzdelávania a rozvoja v organizáciách. Spojenie vzdelávacie a rozvojové/učebné potreby umožňuje rozšíriť priestor edukačnej reality (vrátane procesov informálneho učenia) a umožňuje otvorene vnímať kategórie, ktoré sa vynárajú v oblasti skúsenostného učenia a jeho efektov.

Proces evalvácie učebných potrieb sme z hľadiska logiky a postupnosti jednotlivých krokov rozdelili do niekoľkých etáp. Budeme hovoriť o diagnostike učebných potrieb, ktorá predchádza ich analýze a táto slúži na identifikáciu potrieb spočívajúcu v priradení (diagnostikovaných a analyzovaných) učebných

potrieb príslušným jednotlivcom alebo skupinám (organizácia, tím) s určením ich úloh, termínov a zodpovednosti (Schéma 18). Ďalej popíšeme všetky etapy procesu evalvácie s ohľadom na špecifické podmienky školskej organizácie .

Schéma 18 Etapy procesu evalvácie učebných potrieb



Zdroj: Pavlov – Valent 2020, s.4

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

Schéma 19 Hierarchická štruktúra komponentov procesu evalvácie učebných potrieb

## Diagnostika a analýza deficitu učebnej potreby na úrovni organizácie (čo, prečo chýba?)

Riešiteľné učením (výchovou, vzdelávaním a poradenstvom)	Riešiteľné inak než učením (strategické, personálne, finančné, organizačné a iné zmeny v organizácii)
--	---

### Identifikácia nasýtenia učebnej potreby (čím uspokojíť?)

Výchovou	Vzdelávaním	Poradenstvom
----------	-------------	--------------

### Štrukturálne komponenty (kto, kedy, čo a ako vykoná?)

Organizácia	Pracovné tímy	Jednotlivec
-------------	---------------	-------------

***Manažovanie cyklu: plánovanie, realizácia, kontrola, evalvácia výsledkov***

Zdroj: Pavlov – Krystoň

### A) Diagnostika učebných potrieb

Ako sme už uvideli vyššie, v odbornej literatúre je poňatie procesov „diagnostikovania“, „analyzovania“, „mapovania“, „identifikácie“ či „auditu“ vzdelávacích potrieb zamestnancov značne rôznorodé. Považujeme za správne priblížiť čitateľom základné teoretické východiská, tak aby im poskytli základné informácie o týchto prístupoch. Štandardne v praxi ide o rozhodnutie **na akej úrovni** (zamestnancov, tímov i organizácii), **v akej hĺbke** budú zhromažďované relevantné dôkazy dokumentujúce aktuálny stav potrieb a **aké techniky** pritom budú použité. Bartoňková (2007 s.53) uvádza, že pri identifikácii vzdelávacích potrieb existujú dva prístupy. Sociologický terénny výskum, pri ktorom sa najčastejšie využíva dotazník, rozhovor, pozorovanie a pod. (na vzdelávacie potreby sa pýtame priamo zamestnancov, ich nadriadených, podriadených, kolegov, klientov atď.) alebo aplikácia kompetenčného prístupu k rozvoju ľudských zdrojov v organizácii, ktorá vyžaduje rozpísať obsah vzdelávania do súboru kompetencií. Ide o prácu s dokumentami, literatúrou, čím získame tak všeobecné požiadavky na pracovné miesto – tzv. konštrukt kompetencií. Identifikácia kompetencií sa uskutočňuje prostredníctvom určenia špecifického profilu kompetencií, tzv. kompetenčného modelu. Oba prístupy majú svoje špecifické postavenie a zameranie. Vzhľadom k nášmu – andragogickému referenčnému rámcu viac vyhovuje prvý prístup. Druhý – kompetenčný je v aplikácii viac využiteľný v personalistike, komplexným poňatím rozvoja ľudských zdrojov. Bartoňková (2007) odporúča využitie techník analýzy podľa Prokopenka a Kubra; podľa Belcourtovej a Wrighta alebo Buckleyho a Capla (bližšie Pavlov – Krystoň 2020).

**Andragogický pohľad spočíva v dôkladnom skúmaní učebných potrieb naviazaných na procesy učenia sa zamestnancov v organizácii a jeho zlepšovaní. Diagnostikovanie učebných potrieb je procesom:**

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

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

- **Na úrovni školy** (organizácie ako celku) ide o evalváciu stratégie školy rozpracovanej v jej poslaní, dlhodobých víziách, cieľoch; prostredia, v ktorom ponúka škola svoje služby (legislatíva, konkurencia, komunita); alokácie ľudských zdrojov, ktoré má škola k dispozícii alebo bude potrebovať; kultúry organizácie a zdieľaných hodnôt v škole. Všetky tieto komponenty skúmame z aspektu – nášho referenčného rámca (podpory profesijného rozvoja).
- **Na úrovni pracovných tímov v škole** (napr. metodické, poradné, výkonné orgány a iné pracovné tímy na škole) ide o evalváciu rôznych prejavov, výsledkov ich práce, pre ktorú slúži ako dobrá navigácia náš referenčný rámec – model podpory profesijného rozvoja učiteľstva na škole.
- **Na úrovni jednotlivca** Prusáková (2000 s.25–34) odporúča zhromaždiť informácie, ktoré vypovedajú o výkonnosti, popisujú jej očakávanú úroveň. V učiteľskej profesii sa na rozdiel od iných profesií až v posledných desaťročiach vytvárajú inventáre spôsobilostí (kompetencií), ktoré by mal učiteľ na príslušnom stupni školy mať osvojené, aby spĺňal štandardné požiadavky na pedagogický výkon. Učebné potreby na úrovni zamestnanca spočívajú v jeho profesijných kompetenciách, diferencii medzi formálne vymedzenými požiadavkami v profesijnom štandarde a aktuálnom pracovnom výkone. Vzhľadom na referenčný rámec – Model podpory profesijného rozvoja si budeme všimáť tie učebné potreby, ktoré priamo súvisia s profesijnými kompetenciami, ktoré sú obsiahnuté v návrhu časti profesijného štandardu pedagogického zamestnanca – Sebarozvoj.

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

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

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

- hodnotenie profesijných kompetencií podľa profesijného štandardu;
- dotazníkový prieskum na vzorkách cieľových skupín;
- rozhovor (interview) s jednotlivcom alebo so zástupcami cieľových skupín (focusový, ohniskový rozhovor);
- pozorovanie priebehu práce, učenia sa jednotlivcov a pracovných tímov;
- obsahová analýza dokumentov a iných informačných zdrojov organizácie a jednotlivcov.

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

predovšetkým v jeho pedagogickej expertíze na výchovu a vzdelávanie žiakov v triede. Zo súboru profesijných kompetencií učiteľa je jeho kompetencia pre sebarozvoj najviac spätá s potenciálom kariéry. Výňatok zo schváleného profesijného štandardu (Príloha 1) dokumentuje tú časť požiadaviek na profesijné kompetencie, ktoré je možné označiť (v najširšom význame) aj ako kompetencie pre plánovanie a riadenie profesijnej kariéry v učiteľstve.

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

Ako však prakticky realizovať posúdenie pracovného výkonu (sebarozvoja učiteľa) na najnižšej úrovni (jednotlivca) v zmysle prijatého profesijného štandardu? Opierame sa o prácu Šnídlovej (2012, s.39), ktorá inšpirovaná Hroníkom (2006 s.43) odporúča hodnotenie pracovného výkonu (Tabuľka 6), ktoré môže odhaliť potrebu rozvoja profesijných kompetencií na piatich úrovniach:

Tabuľka 6 Potreby rozvoja zamestnancov v súvislosti s hodnotením ich výkonu

Úroveň výkonu	Charakteristika výkonu
<b>A – Excelentná</b>	Excelentná úroveň, ideálny stav. Pracovný výkon je na vynikajúcej úrovni. Nie je nutné formulovať žiadnu oblasť na zlepšenie.
<b>B – Optimálna</b>	Výkon presne zodpovedá očakávaniam v danej oblasti hodnotenia. V niektorých oblastiach je možné formulovať čiastkové možnosti na zlepšenie. Už nie je možné formulovať „kvalitatívny skok“. Rozvoj sa zameriava na posilnenie silných stránok.
<b>C – Postačujúca, minimálna</b>	S čiastkovými výhradami zodpovedá očakávanému výkonu. Je nutné formulovať kľúčové oblasti pre zlepšenie. Rozvoj sa zameriava na posilnenie silných a elimináciu slabých stránok.
<b>D – Podpriemerná limitujúca</b>	Možno konštatovať základný rozpor medzi očakávanou a preukázateľnou úrovňou výkonu v niektorej oblasti hodnotenia. Je nutné formulovať systematický rozvoj na potlačenie slabých stránok.
<b>E – Nedostatočná, ohrozujúca</b>	Existujú zásadné rozpory medzi očakávaným a reálnym výkonom. Je nutné formulovať neodkladný rozvoj v danej oblasti od základov.

Zdroj: Šnídlová 2012, s. 39

V nadväznosti na realizované hodnotenie je možné vytvoriť prehľad o tom, aké kompetencie zamestnancom chýbajú, resp. na akých úrovniach ich majú zvládnuté. Na tento účel slúži tzv. matica učebných potrieb. V horizontálnom riadku Tabuľka 7 sú umiestnené všetky dohodnuté profesijné kompetencie sebarozvoja a vo vertikálnom sú uvedené mená všetkých zamestnancov s druhou atestáciou. Vnútro tabuľky obsahuje ku každému zamestnancovi v určitej kompetencii priradenú (v tomto prípade fiktívnu) úroveň výkonu, ktorú mu stanovili na základe posúdenia jeho kompetencie zodpovední hodnotitelia (vedúci metodického orgánu, člen vedenia školy, externý hodnotiteľ).

Tabuľka 7 Matica učebných potrieb (učiteľ s 2. atestáciou) v okruhu sebarozvoj

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

Zdroj: upravené podľa Šnidlóva 2012, s.40

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

Šnidlóva – Laššák (2020 s.18–19) poukazujú na uplatnenie profesijných štandardov v personálnej práci riaditeľa školy. Z ich návrhu je zrejmý rozdiel andragogického (na učenie jednotlivca zameraného) a personalistického (na komplexný rozvoj zamestnancov v organizácii) prístupu. Títo autori navrhujú<sup>5</sup>, aby základom preukazovania oboch úrovní kompetencií by mal byť plán profesijného rozvoja učiteľa vypracovaný na základe posúdenia úrovne vlastných kompetencií voči profesijnému štandardu, reflexia jeho doterajšej profesijnej dráhy vrátane preukázania dosiahnutia kompetencií formou potvrdení, či osvedčení o absolvovaní rôznych vzdelávacích programov alebo vzdelávacích podujatí. Posúdenie nadobudnutia a využívania kompetencií učiteľa riaditeľom školy sa môže uskutočniť viacerými spôsobmi:

- **Hospitačným pozorovaním** - v predhospitačnej fáze môže od učiteľa požadovať jeho prípravu vrátane príslušnej pedagogickej diagnostiky triedy. Na základe týchto informácií volí cieľ pozorovania, následne pozoruje javy, ktoré preukazujú prítomnosť kompetencie (kompetencií) učiteľa a výberom vhodného pozorovacieho hárku zaznamenáva výskyt pozorovateľných javov. Kľúčovým v tomto procese je pohospitačný rozhovor, v ktorom riaditeľ školy môže zistiť odbornú

<sup>5</sup> V profesijnom štandarde, v oblasti 3 – Profesijný rozvoj sú stanovené dve kompetencie: 3.1 Plánovať a projektovať svoj profesijný rast a sebarozvoj a 3.2 Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou.



úroveň učiteľa na základe jeho odbornej sebareflexie, ako aj schopnosť premýšľať v alternatívach pri hľadaní optimálnych postupov.

- **Hodnotiacim rozhovorom** - ktorý môže riaditeľovi priniesť nové poznanie o práci učiteľa. Optimálne je, ak medzi kritériami hodnotenia sú napr. využívanie výsledkov pedagogickej diagnostiky v edukačnom procese, využívanie výsledkov vzdelávania a profesijného rozvoja vo vyučovaní a pod. Systémovým riešením môže byť zavedenie hodnotiacich portfólií, kde učiteľ na hodnotiaci rozhovor príde s ukážkami svojej tvorivej činnosti v oblastiach hodnotenia za príslušné hodnotiace obdobie. Dôležité je uvedomiť si, že nie je možné hodnotiť kompetenciu, ktorá je potenciálom učiteľa (učiteľ vie, je schopný, dokáže). Hodnotiť môžeme len jeho výkon, v ktorom sa príslušná kompetencia prejavuje alebo neprejavuje.
- **Rozhovorom s vedúcim metodického združenia alebo predmetovej komisie** - pri ňom môže riaditeľ zistiť pôsobenie učiteľa v oblasti prieskumno-analytickej činnosti, tvorbu učebných materiálov pre žiakov, podieľanie sa na tvorbe a inovácii školského vzdelávacieho programu, transfere poznatkov zo vzdelávania, realizovanej pomoci a poradenstve kolegom a pod.
- **Zisťovaním a vyhodnocovaním spätnej väzby od žiakov, zákonných zástupcov žiakov** - toto môže riaditeľ zistiť z vyhodnotenia riaditeľských testov, výstupov, ako napr. žiackych projektov, z verbálneho alebo písomného opytovania žiakov na spokojnosť s vyučovaním, z opytovania rodičov a iné.

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

**Metóda dotazníka** je často využívanou pri diagnostikovaní učebných potrieb učiteľiek i učiteľov. Odborná literatúra poskytuje mnohé zdroje na prevzatie, adaptáciu alebo tvorbu návrhov dotazovania.

**Metódu rozhovoru** môžeme v diagnostike učebných potrieb uplatniť napr. vo **fokusovej (ohniskovej) skupine**<sup>6</sup> – *focus groups* (resp. interview s fokusovou skupinou) je kvalitatívna metóda, ktorej cieľom je:

- získať čo najhodnotnejšie údaje od účastníkov prostredníctvom ich vzájomnej interakcie, v dvoch kategóriách, ktoré úzko korelujú: informácie ohľadom skupinových procesov, ako ľudia interagujú a komunikujú aj na intra-personálnej úrovni (myšlienky, pocity, postoje a hodnoty jednotlivca a v rámci skupiny) a informácie ohľadom obsahu, okolo ktorého sú skupinové procesy organizované (ciele, úlohy, kontexty, vecné problémy a pod.);

---

<sup>6</sup> Rozdiel medzi diskusnou a ohniskovou skupinou spočíva v tom, že diskusná skupina sa chápe ako nástroj rozvoja zamestnancov a fokusová ako nástroj vedeckého poznávania ich názorov, potrieb, problémov. Ale aj fokusová skupina môže plniť účel rozvoja účastníkov porozumením ich názorom, odhalením nových skutočností.

- získať (nie veľké množstvo) dáta, ktoré prezentujú jednotu i rôznorodosť prístupov, názorov a postojov (nejde len o ich súčet, ale najmä pestrosť) a nie dospieť ku konsenzu názorov účastníkov diskutovanej téme;
- moderovanou diskusiou (exploračná technika) vopred pripravenej osnovy skupinového interview zameranej na určitú tému sa účastníci vyjadrujú slobodne a spontánne čo, nám umožňuje zaznamenať a porozumieť ich názorom, postojom, skúsenostiam;
- u účastníkov navodiť hlbšie porozumenie a širšiu perspektívu vlastného chápania problematiky (účastníci sú vystavení aj aktívnemu nesúhlasu, konfrontujú a analyzujú svoje názory intenzívnejšie ako počas individuálneho interview).

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

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

V tejto časti sa budeme venovať metóde – **obsahová analýza textov** na úrovni manažmentu školy a uvedieme možnosti, ktoré pre analýzu učebných potrieb vytvára ako diagnostický nástroj. Diagnostika a analýza školských dokumentov sa sústreďuje na akékoľvek dokumenty v písomnej podobe (hmotné i nehmotné stopy správania a konania človeka). Môže byť aj v podobe fonetického (audionahrávky), obrazového, či digitálneho (softwér) záznamu. Analýza dokumentov je dôležitá pre poznanie postojov, názorov a motívov a je obsiahnutá spravidla v úradných školských (administratívne, kurikulárne, programové, evalvačné) a osobných učiteľských (administratívne, kurikulárne, osobné, evalvačné)

textoch, ktoré slúžia aj ako nástroj diagnostiky profesijných potrieb na úrovni organizácie, tímu a jednotlivca. Z gnozeologického hľadiska rozlišujeme primárne (pôvodné) dokumenty, ako priame záznamy o faktoch, postojoch, názoroch (záznamy z porád, výročné hodnotiace správy, iné úradné záznamy a pod.), ktoré sú najcennejšie a sekundárne (druhotné) vytvorené niekým iným a iným spôsobom než primárne zdroje. Podľa tvorcu dokumentu rozlišujeme inštitucionálne a to povinné (správy, štatistiky, hlásenia, evidencia) a iniciatívne návrhy, ale aj osobné, u ktorých rozlišujeme vyžiadané (formuláre na sebahodnotenie a pod.) a nevyžiadané (najmä pedagogické, texty na štúdium, pracovné poznámky a pod.).

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

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

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

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

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

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

- Aká je konzistencia skúmaných dokumentov?
- Interpretácia výsledkov analýzy (odpovede na otázky), odporúčania pre objednávateľa, rozhovor autora/ tvorcu analýzy s klientom (školou, resp. jednotlivcom).

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

#### **Dokumenty na úrovni školy, pracovných tímov:**

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

#### **Dokumenty na úrovni jednotlivca:**

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

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

## **B) Analýza učebných potrieb**

Po zbere dát, informácií a ich spracovaní sa pristupuje ich analýze. Analýza učebných potrieb – rozbor, rozklad, rozčlenenie alebo usporiadanie, či klasifikovanie jednotlivých vlastností predmetov, javov, procesov, produktov a pod. na ich jednotlivé prvky alebo časti. Kvantitatívna analýza vyžaduje využitie matematických a štatistických metód (početnosť, triedenie, vyhodnocovanie významu a váhy, rozloženie a pod.). Kvalitatívna analýza vyžaduje systematickú analytickú prácu s nečíselnými údajmi s cieľom odhaliť skryté témy, pravidelnosti, vzťahy a pod. Pri tejto analýze expert (vyžaduje teoretickú prípravu, skúsenosti a analyticko-syntetické schopnosti), interpretuje zhromaždené výsledky – vysvetľuje určitý text, myšlienky, javy. Ide o systematický rozbor toho, o čom údaje vypovedajú, aké sú medzi nimi vzťahy, čo znamenajú pre jednotlivca a organizáciu, prečo k nim došlo a súčasne objasňuje

význam a zvláštnosti zistení pre budúci vývoj. Výsledok (správa z analýzy) má variantný charakter a slúži spravidla ako podklad pre ďalšie rozhodnutia (identifikáciu ďalších opatrení a intervencií na zlepšenie stavu). Sú dve úrovne analýzy, ktoré sa odlišujú svojim obsahom a postupmi pri spracovaní:

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

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

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

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

### **C) Identifikácia učebných potrieb**

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

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

- poskytovateľa (dodávateľsky, svojpomocne).

Ak sa vrátíme k Tabuľke 7 je zrejmé, že ten, kto pripravuje intervenciu do učebných potrieb potrebuje poznať informácie z matice potrieb, aby mohol cieľiť učebnú aktivitu priamo na uspokojenie potreby zamestnanca. Prakticky to znamená, že má navrhnúť – dizajnovať učebné aktivity v súlade s potrebou. Skôr než identifikujeme vhodné nástroje na uspokojenie diagnostikovaných učebných potrieb je potrebné si uvedomiť, že na každú potrebu existuje špecifická metóda jej efektívneho uspokojenia. Inak budeme uspokojovať potrebu, ktorá leží v oblasti vedomostí, inak v oblasti zručností alebo skúsenosti, inak tú, ktorá spočíva v postojoch človeka. Prirodzene učebná potreba môže spočívať aj v prieniku viacerých. Vodák – Kucharčíková (2011 s. 95) uvádzajú, že výsledkom analýzy a identifikácii vzdelávacích potrieb je zoznam vzdelávacích a ďalších potrieb zamestnancov a návrh vzdelávacieho programu, prípadne návrhy na riešenie iných zistených problémov a potrieb. Podľa nás je výstupom identifikácie učebných potrieb návrh odporúčaní pre klienta (v závislosti na objednávke klienta) napr. ako návrh (plán) a realizácia programu podpory profesijného rozvoja na škole. Tento je adresný a obsahuje konkrétne aktivity (vo všetkých fázach cyklu), ktoré majú širokospektrálny záber (vzdelávací, tréningový, poradenský a pod.). Pri tvorbe návrhu plánu profesijného rozvoja je zásadnou otázkou, či má potreba charakter rozvojový alebo iný (tzn. či je problém riešiteľný výhradne učením). Ak je problém riešiteľný učením, je potrebné rozhodnúť o ďalších otázkach:

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

a predpokladané výsledky? Môže poskytovateľ akceptovať ich prípadné výhrady a návrhy na zmenu programu?

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

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

zamestnancov. Plán profesijného rozvoja predstavuje zámerne projektovaný komplexný systém starostlivosti o profesijný a osobnostný rozvoj pedagogických zamestnancov školy, ktorý je účinným nástrojom rozvoja jej úspešnosti. Plány profesijného rozvoja a ich tvorba, realizácia a vyhodnocovanie v riadiacej praxi školy tvorí jadro personálneho manažmentu. Súčasťou plánu profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov školy by sa mali stať plány individuálneho rozvoja (profesijnej kariéry) zostavované na základe rešpektovania štádia osobnostného a profesijného vývinu pedagogického zamestnanca a potrieb školy. Pri zostavovaní individuálneho plánu profesijnej kariéry zohráva dôležitú úlohu vedúci pedagogický zamestnanec (riaditeľ školy), vedúci metodického orgánu (metodického združenia alebo predmetovej komisie), ktorý by mal najlepšie poznať, ktoré ciele, metódy, formy rozvoja individuálnej kariéry zamestnanca v rovine osobnostnej, odbornopedagogickej sú najoptimálnejšie a najžiaducejšie. Mal by dokázať zosúladiť tieto plány do komplexu, ktorý bude reagovať na potreby školy, pedagogického zamestnanca a aktivizovať ho k vyššej účinnosti a efektívnosti pedagogickej práce. Škola má vytvárať podmienky pre tvorbu a realizáciu programov základného riadeného sebazvedávania, ktoré je dôsledne individualizované podľa potrieb učiteľov a školy. Poslaním profesijného plánovania je motivovať pedagogického zamestnanca k jasne formulovaným cieľom profesijného rozvoja. Vedenie školy s každým učiteľom písomne dohodne jeho individuálny plán, ktorý však zostane len formálnym súpisom cieľov, úloh, plánovaných aktivít, ak sa s nimi sám učiteľ neidentifikuje. Len identifikácia učiteľa s plánom je predpokladom skutočného zdokonaľovania jeho pedagogickej činnosti. Až aktívnou tvorbou plánu začína učiteľ uvažovať o voľbe ciest, ktoré povedú k jeho realizácii.

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

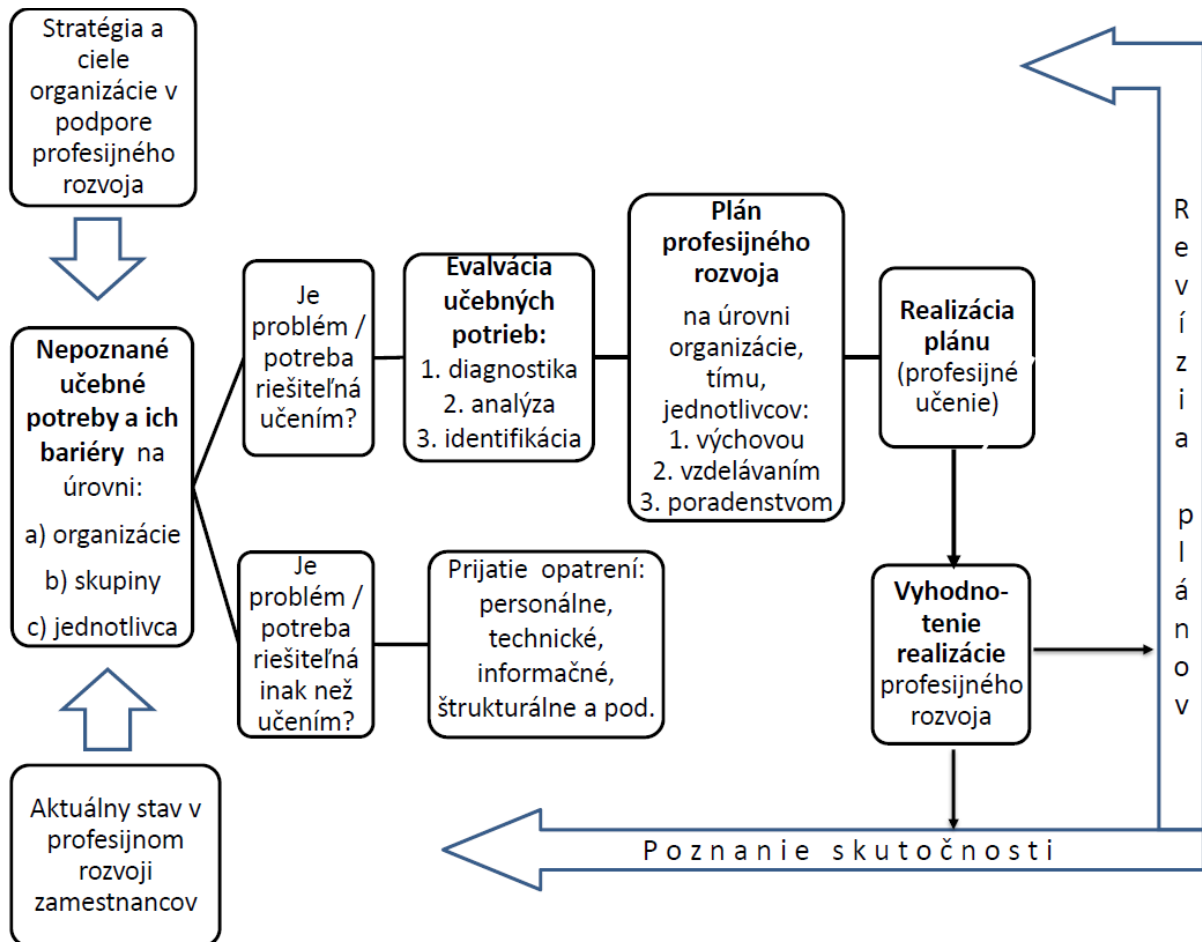
1. identifikovať, zistiť súčasný stav v kompetenciách pedagogického zamestnanca – môžeme využiť tieto tri spôsoby:
  - autoevalvácia zamestnanca – sebahodnotiace hárky, rôzne dotazníky, ankety, interview, pedagogický denník a pod.,
  - hodnotenie zamestnanca žiakmi, rodičmi – dotazníky, ankety, štruktúrované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

Doposiaľ sme prezentovali návrh konceptu procesu andragogického poradenstva jednotlivcovi. Tento však predstavuje len jednu rovinu poradenských možností. Andragogické poradenstvo ako službu je možné poskytovať aj na úrovni celej organizácie. Schéma 20 prezentuje systémový poradenský prístup k evalvácii (diagnostike, analýze a identifikácii) učebných potrieb dospelých ako základného predpokladu následných andragogických intervencií do podpory profesijného rozvoja. Procesne je zameraný na odhalenie učebných potrieb na úrovni jednotlivca i organizácie, ktoré sú riešiteľné



intervenciou do procesov učenia sa človeka (od evalvácie, cez plánovanie, realizáciu a vyhodnotenie výsledkov). Výsledky zmien (nasýtenie učebných potrieb) vedú nielen k novému poznaniu, odhaleniu nových potrieb, ale aj revízii stratégie organizácie (i jednotlivcov) v profesijnom učení a jeho podpore. Bližšie je uvedený koncept predstavený v učebnici Pavlov a Krystoň (2020).

Schéma 20: Evalvácia učebných potrieb v andragogickom poradenstve v organizácii



Zdroj: Pavlov (2020a)

#### Otázky a úlohy:

- Vyhľadajte v odborných textoch popis ďalších špecifik výkonu učiteľskej profesie.
- Charakterizujte základné znaky andragogického profesijného poradenstva dospelým.
- Navrhnite metodický postup pre evalváciu učebných potrieb zamestnancov v organizácii.
- Priblížte kritické body evalvácie učebných potrieb z hľadiska spoľahlivosti ich dôkazov.
- Uvedte ako by mal postupovať andragogický poradca pri evalvácii učebných potrieb jednotlivca (učiteľa, učiteľky).
- Vyhľadajte a prezentujte nástroje využiteľné v procese diagnostiky učebných potrieb učiteliek a učiteľov v podmienkach školy.
- Vykonajte obsahovú analýzu vybraného textu (dokumentu školy) vo vzťahu k diagnostike učebných potrieb jej zamestnancov.

## 6.1 Andragogické profesijné poradenstvo (učiteľstvu)

**Po preštudovaní kapitoly by ste mali byť schopní:**

- porozumieť zvláštnostiam andragogického profesijného poradenstva v porovnaní s inými druhmi poradenských služieb dospelým,
- analyzovať vybrané charakteristiky učiteľskej profesie z hľadiska možností profesijného rozvoja,
- charakterizovať učebné potreby v profesijnom rozvoji zamestnancov (učiteliek a učiteľov),
- vysvetliť podstatu procesu evalvácie učebných potrieb na úrovni jednotlivca i organizácie,
- popísať charakteristické znaky diagnostiky, evalvácie a identifikácie učebných potrieb,
- rozlíšiť procesy evalvácie učebných potrieb na úrovni organizácie a jednotlivca.

**Kľúčové slová:** učebné potreby, profesijný rozvoj, učiteľstvo, evalvácia učebných potrieb, diagnostika učebných potrieb, analýza učebných potrieb, identifikácia učebných potrieb, učebné potreby jednotlivca, učebné potreby organizácie

V našej učebnici sme si stanovili za cieľ predstaviť andragogické poradenstvo určené zamestnaným dospelým (dimenzia pracovný život), ktoré nazývame andragogické profesijné poradenstvo. Vysvetliť podstatu, účel, ciele a možnosti andragogického profesijného poradenstva vyžaduje predmetnú problematiku ukotviť v andragogickom kontexte a konceptualizovať jeho komponenty. Andragogické profesijné poradenstvo má najužší vzťah k aplikovanej andragogickej disciplíne – profesijnej andragogike, ktorá skúma učenie sa človeka v prostredí a podmienkach pracovnej činnosti, výkonu profesie a s tým spojené andragogické úsilie o podporu profesijného učenia sa a rozvoja a sebarozvoja zamestnancov pracovných organizácií.

Prusáková a kol. (2010a, s. 6) označuje profesijnú andragogiku za integrálnu súčasť andragogiky, ktorá skúma výchovu a vzdelávanie dospelého človeka v jeho profesijnom živote. Profesijná andragogika má ambície stať sa teóriou pre oblasť ďalšieho profesijného vzdelávania, výchovných vplyvov v pracovnom prostredí a metodikou profesijného poradenstva pre dospelých. Profesijná andragogika (v českej odbornej literatúre, resp. terminológii označovaná ako personálna) je podľa Průchu a 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“.

Ide o mimoriadne širokú oblasť spoločensko-ekonomických aktivít človeka, ktorá je predmetom skúmania profesijnej andragogiky (Temiaková a kol., 2020), kde rozvoj profesijných kompetencií zamestnancov organizácií (Veteška a Tureckiová, 2020) a jeho manažovanie (Paulovčáková, 2020) sú v súčasnosti hybnými témami teoretického i empirického výskumu. Profesijná andragogika tvorí bázu najvšeobecnejších teoretických poznatkov, výsledkov vedeckých výskumov i praktických odporúčaní uplatniteľných v rozvoji zamestnancov pri výkone ktorejkoľvek profesie. Špeciálne profesijné andragogiky, ktoré tvoria jej základnú obsahovú štruktúru, študujú a skúmajú spravidla určité socioprofesionálne skupiny zamestnancov pri výkone profesie (napr. zamestnanci verejnej a štátnej správy, obchodu a podnikania). Z tohto pohľadu chápeme napr. aj učiteľskú andragogiku ako špeciálnu

profesijnú andragogiku – disciplínu o výchove, vzdelávaní a poradenstve socioprofesijnej skupiny – učiteľstvu (Pavlov, 2018).

Cieľovou skupinou andragogického profesijného poradenstva sú zamestnanci pracovných organizácií. Na rozdiel od kariérového poradenstva, kde sú prioritou poradenskej pomoci tí čo sa uchádzajú o prácu alebo ju stratili alebo sú zamestnaní a s jeho pomocou zlepšujú svoju kariérovú perspektívu u zamestnávateľa. Účelom andragogického profesijného poradenstva je pomáhať dospelým zlepšiť ich pracovné vyhliadky, zamestnateľnosť, ale predovšetkým zlepšiť pracovný výkon na zastávanej pracovnej pozícii. Cieľom takejto poradenskej pomoci v celoživotnom profesijnom rozvoji dospelých je posilňovať ich potenciál docility (učenívosti), ktorý je základnou výbavou a kapitálom zamestnancov pre ich ďalší rozvoj.

Profesijný rozvoj zamestnancov pracovných organizácií môže byť manažovaný (riadený, usmerňovaný) „zvonku“ napr. zamestnávateľom, ktorý si uvedomujú jeho význam a vplyv na pracovný proces i jeho výsledky. Profesijný rozvoj je proces permanentného vyrovnávania sa so zmenami v profesii, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti človeka a jeho kompetencie. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti celoživotne využívať príležitosti formálneho, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu profesie. Efektívny profesijný rozvoj a profesijné učenie sa zamestnancov manažované „zvonku“ má stimulovať profesijný sebarozvoj a sebaučenie (sebou riadený). Profesijný sebarozvoj je celoživotný proces, keď pod vplyvom vnútorných motívov a potrieb dochádza k autoregulovanému rozvíjaniu osobnostných vlastností, profesijných kompetencií, pracovných a profesijných skúseností a celkového potenciálu pre pracovnú činnosť do jedinečnej štruktúry (integrity) sebarealizujúceho sa profesionála. Profesijný sebarozvoj prebieha spontánne ako prirodzená súčasť osobnostného vývoja, ale aj organizovane ako súčasť vplyvu vonkajšieho prostredia.

Podpora profesijného rozvoja a sebarozvoja predstavuje závažnú spoločenskú tému, ktorú stále viac akcentuje medzinárodné spoločenstvo v súvislosti s globalizáciou ekonomiky a priemyslu (Priemysel 4.0) a zvyšovaním konkurencieschopnosti ekonomík, informatizáciou, digitalizáciou a robotizáciou. Na teoretickom poli téma rezonuje v podobe konceptu znalostnej (vedomostnej) spoločnosti a manažmentu znalostí (knowledge management). Medzinárodné spoločenstvá (OECD, Európsky únia) vyvíjajú politické aktivity, aby podporili profesijný rozvoj zamestnancov pri vyrovnávaní sa s technologickými zmenami, zmenami na trhu práce a pod. Výsledkom sú nielen prijaté politické dokumenty, ktoré nachádzajú odozvu na národnej úrovni a postupne aj v podnikovej, firemnej praxi. Podpora sa orientuje na tzv. učenie sa pri práci alebo učenie sa na pracovisku (work-based learning), vychádzajúce z učebných, pracovných a profesijných skúseností (Pavlov, 2020b, s. 58-68). Poradenstvo orientované na posilňovanie kľúčových kompetencií zamestnancov pri výkone práce, v prostredí a podmienkach ich pracovných organizácií sa označuje ako perspektívna cesta efektívneho profesijného rozvoja (Borbély-Pecze a Hutchinson, 2014).

Napriek mnohým pozitívnym skúsenostiam v krajinách strednej Európy je stále veľmi nízka účasť dospelých na ďalšom vzdelávaní. Je to spôsobené štrukturálnymi (absentuje poradenstvo, ktoré by zvýšilo informovanosť dospelých o prínosoch zvyšovania úrovne zručností, o dostupných vzdelávacích možnostiach a podporných opatreniach) a situačnými prekážkami (vzdelávacie možnosti prispôbené dospelým učiacim sa). Vo väčšine členských štátov EÚ sa úsilie poradenských služieb zameriava prevažne na opätovné začlenenie nezamestnaných osôb na trh práce, ale poradenstvo potrebujú aj osoby, ktoré sú zamestnané alebo ekonomicky neaktívne, ako aj osoby s nízkou úrovňou zručností (Európska rada, 2017).

Profesijný rozvoj a sebarozvoj má tieto základné charakteristiky:

- je komplexný – zahŕňa celú osobnosť jednotlivca (kognitívnu, psychomotorickú i afektívnu stránku);
- je formatívny (utvárajúci) – má potenciál utvárať docilitu (učenívosť) človeka učebnými cieľmi, obsahom i prostriedkami (napr. vzdelávanie, poradenstvo, mentoring, koučing, výcvik, tréning ai.);
- je produktívny – vedie k vyššej kvalite schopností učiaceho sa dospelého (jeho kompetencií) ako zamestnanca pracovnej organizácie, čím dosahuje svoje osobné životné a pracovné ciele.

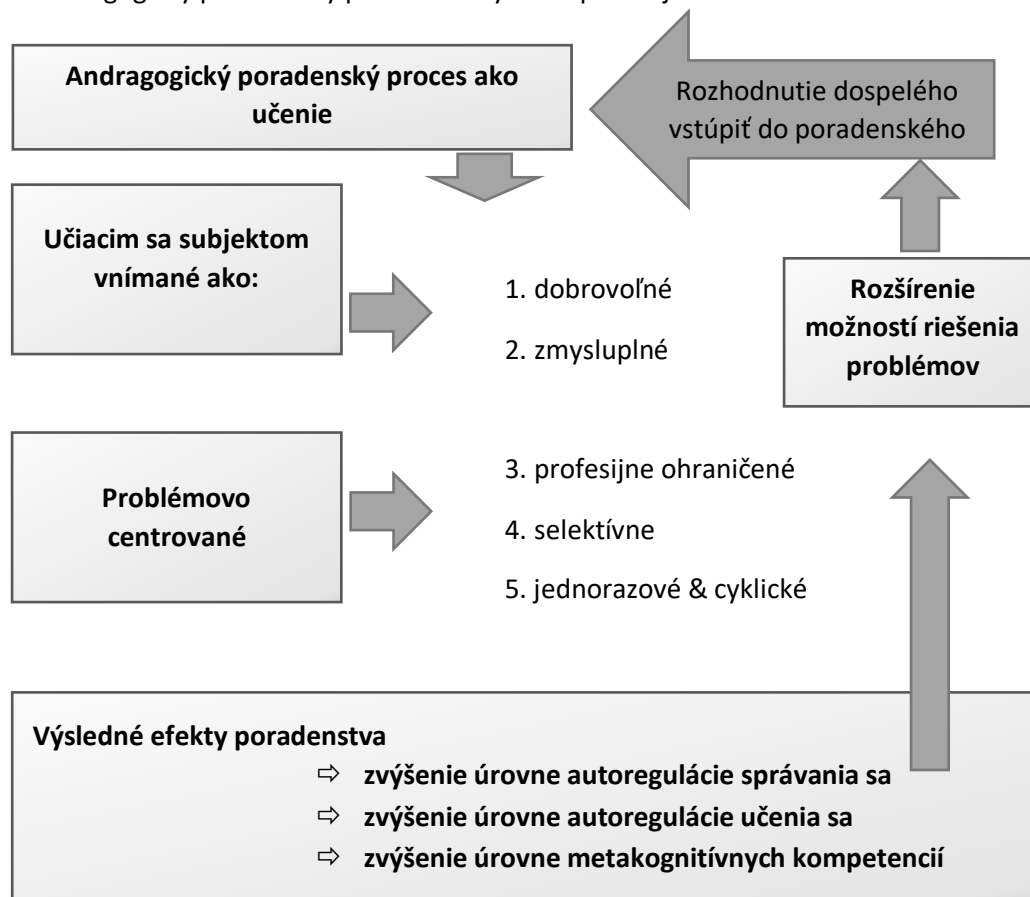
Andragogické profesijné poradenstvo sa uplatňuje na troch úrovniach:

- pracovná organizácia (radíme, ako na úrovni organizácie podporovať profesijný rozvoj a sebarozvoj jej zamestnancov);
- skupina / tím (radíme ako v skupine / tíme podporovať profesijný rozvoj a sebarozvoj jej členov);
- jednotlivec (v širokom význame slova radíme v jeho individuálnom profesijnom rozvoji – v užšom význame rozvíjame poradenstvo potenciál docility).

Úlohou teórie andragogického profesijného poradenstva je vyvinúť model, ktorý bude reflektovať relevantné komponenty poradenského vzťahu, kontext pracovnej organizácie a základné princípy profesijného učenia sa dospelých. Schubert (2019, s. 309-318) navrhol poradenský model koncipovaný na základe funkčného prepojenia charakteru poradenskej intervencie a príslušných znakov učenia sa dospelých. Model vychádza z bio-psycho-sociálnych znakov učenia sa dospelých a poníma *poradenský proces ako učenie* (schéma 10), ktoré je:

- *Problémovo centované*, tzn. poradenstvo je centované na problém riešiteľný učením. V poradenskom procese je subjekt vedený k identifikácii problému (problémov), k uvedomeniu si vzťahov medzi problémami a k identifikácii oblastí zmien.
- *Selektívne*, pričom selektívnosť sa vzťahuje k diferenciacii problémov riešiteľných učením (nie liečbou, sociálnou starostlivosťou a pod.) a k spôsobilosti dospelého učiť sa (docilite). Symptómy psychických porúch klienta sú indikáciou psychoterapie, nie andragogického poradenstva.
- *Subjektívne zmysluplné*, t. j. založené na predpoklade, že dospelý subjekt sa efektívne učí, ak si uvedomuje zmysluplnosť a využiteľnosť obsahu učenia. Dobrovoľnosť účasti a identifikácia problému (prvý kontakt s poradcom) majú viesť k vyhodnoteniu poradenského kontraktu samotným dospelým a k rozhodnutiu dospelého vstúpiť / nevstúpiť do procesu.
- *Cyklické a biodromálne ohraničené profesijnou dráhou*, tzn. riešenie problému predstavuje jeden učebno-poradenský cyklus, pričom v priebehu profesijnej cesty môže byť využívané opakovane. Časové ohraničenie, ako aj opakovateľnosť (počet, intervaly) poradenských intervencií, vyplýva z obojstranne vyhovujúcej dohody klienta a poradcu.
- *Rezultátovo otvorené*, tzn. otvorené viacerým alternatívam výsledných efektov učenia. V zjednodušení: učebným efektom môže byť konceptualizácia / štrukturalizácia jestvujúceho poznania dospelého (výsledok v kognitívnej doméne). Významnejšiu zmenu v štruktúrach osobnosti dospelého predstavuje rekonštrukcia v afektívnej doméne (postoje, hodnoty, motívy).

Schéma 10: Andragogický poradenský proces ako cyklické profesijné učenie



Zdroj: Schubert (2019, s. 315)

Funkciou andragogického profesijného poradenstva, podobne ako ďalšie odborné vzdelávanie, by malo byť upevnenie a ďalší rozvoj profesijných kompetencií. Schubert model odporúča orientovať na rovinu jednotlivca a rovinu organizácie. Ich vzťah možno chápať ako spôsobilosť učiť sa (docilitu) na strane jednotlivca a spôsobilosť utvárať pracovné štruktúry umožňujúce učenie a konanie na strane organizácie. Tým má model priniesť odpovede aj na otázku, ako vytvárať na pracovisku prostredie umožňujúce učenie a samostatné konanie, ktoré má predpoklady rozvíjať profesijné kompetencie jednotlivých zamestnancov. Hlavné funkcie andragogického profesijného poradenstva sú:

- Edukačná: analyzované sú rôzne algoritmy autoregulačných a metakognitívnych stratégií dospelých s cieľom zistiť, ktoré z nich umožňujú efektívne spracovávanie a aplikovanie získaných poznatkov. Prostredníctvom slovnej intervencie sa poradca stáva tým, kto zámerným navodzovaním nerovnovážneho stavu v kognitívnej oblasti (disonancia / perturbácia) iniciuje u dospelého človeka vedomý proces zmien v jeho doterajších schémach konania a myslenia (akomodácia).
- Podporo-preventívna: utvorenie jasne vymedzeného času a priestoru konceptualizáciu a (re)štruktúraciu informácií získavaných pracovnou skúsenosťou, vzdelávaním a ďalšími

informačnými zdrojmi (virtuálny priestor, pracovný tím a i.). Podporná funkcia spočíva v utvorení učenie podporujúcej poradenskej klímy.

- Podporo-sebarefektívna: podpora kompetentnosti konať eticky a zodpovedne voči sebe samému a voči pracovnému prostrediu. Podpora, funkčných a koexistenciu podporujúcich profesijných vzťahov.
- Podporo-organizačná: funkcia „aranžovania“ učebného prostredia vo vzťahu k organizácii spočíva v utváraní podmienok umožňujúcich učenie a samostatné konanie na pracovisku, konkrétne ide o formulovanie a uplatnenie pravidiel (vrátane učebných aranžmánov) určujúcich podmienky individuálneho, tímového a organizačného rozvoja.

### 6.1.1 Andragogické profesijné poradenstvo učiteľstvu

Natíska sa otázka, v čom je andragogické poradenstvo odlišné od iných druhov edukačného, personálneho, psychologického, pracovného poradenstva? Andragogické poradenstvo má za cieľ poradiť, ako sa zlepšiť vo vlastnom učení (sebaučení), spoločnom (tímovom, kolaboratívnom) učení, ale aj ako učiť iných (nedospelých, detí, žiakov). Je prirodzené, že zamestnanci od andragogického profesijného poradenstva očakávajú predovšetkým riešenie svojich pracovných problémov a pritom si neraz neuvedomujú, že kľúčom ku zmene je porozumieť vlastnému procesu učenia sa, ako uplatňovať efektívne učebné stratégie vrátane spoločného učenia sa.

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

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

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

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

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

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

Naznačené zvláštnosti a dilemy profesie každý jednotlivec spracúva a rieši sebe vlastným spôsobom a môže pri tom prežívať nemálo ťažkostí a problémov, s ktorými je konfrontovaný. Niektoré je schopný zvládnuť sám, pri niektorých očakáva pomoc a radu. Špecifické bariéry, ktoré môžu byť prekážkou v efektívnom poradenskom procese učiteľstvu (pôsobia jednotlivo alebo v kombinácii, trvale alebo dočasne, sú závažné alebo menej závažné a ľahko odstrániteľné) súvisia so:

- zvláštnosťami výkonu učiteľskej profesie (výkon pedagogickej činnosti uzavretý v podmienkach triedy nedospelých žiakov; zväčša ponuka formálneho vzdelávania, skôr všeobecná revitalizácia poznatkov, než vzdelávanie podľa potrieb učiacich sa; málo rozvinutá teória praxe podpory profesijného rozvoja; prevládajúci názor o nízkej účinnosti profesijného učenia; neadekvátnosť a nedostupnosť relevantnej vzdelávacej ponuky; priestor a čas na organizované vzdelávanie limitovaný po školskej výučbe a iné),
- zvláštnosťami práce v školskej organizácii (nízka úroveň podpory pre profesijný rozvoj a kariéru zo strany vedenia školy, nízka miera spolupráce, absencia monitorovania a evalvácie rozvoja kompetencií pre kariérny sebarozvoj a iné),
- zvláštnosťami osobnosti (individuálna pracovná skúsenosťou, postoj k ďalšiemu vzdelávaniu a kariére v profesii, nízke sebavedomie a motivácia, neznalosť vlastných rozvojových potrieb, zlý manažment času, zložitost' a záťaž životných rolí a rodinných povinností, nedostatok finančných zdrojov a iné).

Kľúčová pre andragogické poradenstvo bude orientácia na podporu a rozvoj tých profesijných kompetencií učiteľov, ktoré úzko súvisia napr. s konceptom akademického optimizmu, subjektívne vnímanej zdatnosti a mentálneho nastavenia (Gréger a kol. 2015, s.136–152; Koubek – Janík 2015, s.47–67) alebo pedagogických vedomostí učiteľstva (Guerriero 2017), ktoré sú v ostatnom čase predmetom bohatého výskumu. V uvedených konceptoch bude andragogické poradenstvo intervenovať inovačnými stratégiami podpory profesijného učenia, individuálnym prístupom (kontraktom) bez striktnej štandardizácie priebehu (dĺžky a frekvencie poradenskej podpory atď.), ktorá je predpokladom variantného (neterapeutického) využitia a individuálneho nastavenia (od jednorazových po dlhodobé kontrakty), smerujúceho k zvýšeniu individuálnej integrity, reflektívnosti a samostatnosti dospelých. Preventívny potenciál spočíva v psychohygienickom efekte poradenstva, ktoré sa stáva priestorom pre rekonštrukciu a konceptualizáciu skúseností jednotlivca, uplatnenie holistického prístupu v zmysle sprevádzania v profesijnom rozvoji, so zohľadnením referenčného rámca viazaného na biografiju, aktuálne (životné) situácie a profesijné potreby.

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

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



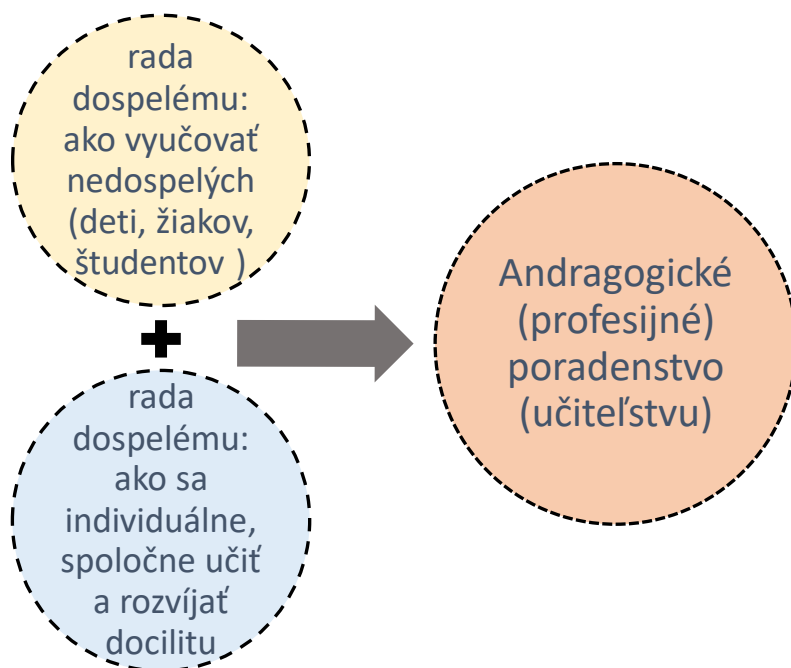
Andragogické poradenstvo učiteľstvu by mohlo v blízkej budúcnosti vhodne doplniť existujúce nástroje podpory ich profesijného rozvoja pretože má potenciál reflektovať jeho špecifické potreby v podmienkach pracoviska. Realizácia tohto konceptu podpory učiteliek a učiteľov závisí nielen od úrovne jeho vedecko-teoretického rozpracovania, ale aj budovania inštitucionálneho zázemia pre tento typ poradenských služieb a vlastnej odbornej prípravy poradcov profesijného rozvoja. V učiteľskej profesii riešenie „pedagogických“ (pracovných) problémov klienta môže spočívať v zmene učebných stratégií a konceptu učiaceho sa dospelého. Klient chce byť dobrým zamestnancom, nemusí vidieť a chápať význam role „dobre sa učiaceho človeka“. Preto je potrebné ho citlivo usmerniť k tomu, že problémy v jeho práci môžu byť zakotvené v jeho vlastnom koncepte (poňatí) procesov učenia sa, že jeho profesijný rozvoj bez zmien vo vlastnom učení sa môže vykazovať spomalenie progresu, stagnáciu, regres v pracovnom výkone (Pavlov 2020). Kým klient hľadá pre poradenský vzťah dôkazy o svojich problémoch v pedagogickej činnosti (jej plánovaní, priebehu, evalvácii), poradca by mal za týmito dôkazmi vidieť špecifické učebné potreby klienta (ako učiaceho sa človeka). Andragogické poradenstvo tak nadobúda dve dimenzie (Schéma 11), ktoré sú úzko prepojené, nemožno ich v poradenskej činnosti od seba oddeliť, ale je nutné o nich teoreticky uvažovať ako o dvoch nezávislých komponentoch poradenského procesu, ktoré nielen spolu súvisia, ale priamo sa ovplyvňujú. Andragogický poradca má preto zvládnuť poradenskú kompetenciu k dospelému človeku (učiteľke, učiteľovi) v smere:

- ako sa naučiť efektívne (individuálne a spoločne) učiť, ako súčasť využívania a rozvíjania individuálneho potenciálu docility,
- ako efektívne učiť iných (nedospelých), ako súčasť svojej profesijnej povinnosti.

Uvedené dimenzie môžu za určitých okolností vystupovať v protirečení. Je to vtedy, ak andragogický poradca nemá kompetenciu pre profesiu, ktorú vykonáva jeho klient. Tu môže byť jeho poradenské pôsobenie (v druhej dimenzii) spochybnené a nekompetentné. Prijateľné by bolo len za podmienky, že andragogický poradca je sám učiteľ, tzn. dôkladne pozná podmienky, problémy výkonu učiteľskej profesie a navyše disponuje aj andragogickou poradenskou kompetenciou (prvá dimenzia). Predpokladáme, že praktická príprava andragogických poradcov môže prebiehať v dvoch líniách:

- ako špecializovaná poradenská "nadstavba" nad iné profesie,
- ako andragogická poradenská príprava s prehĺbeným zameraním na určitú profesiu.

Schéma 11 Dimenzie andragogického poradenstva (v učiteľstve)



Zdroj: Pavlov 2020

### 6.1.2 Učebné potreby v profesijnom rozvoji

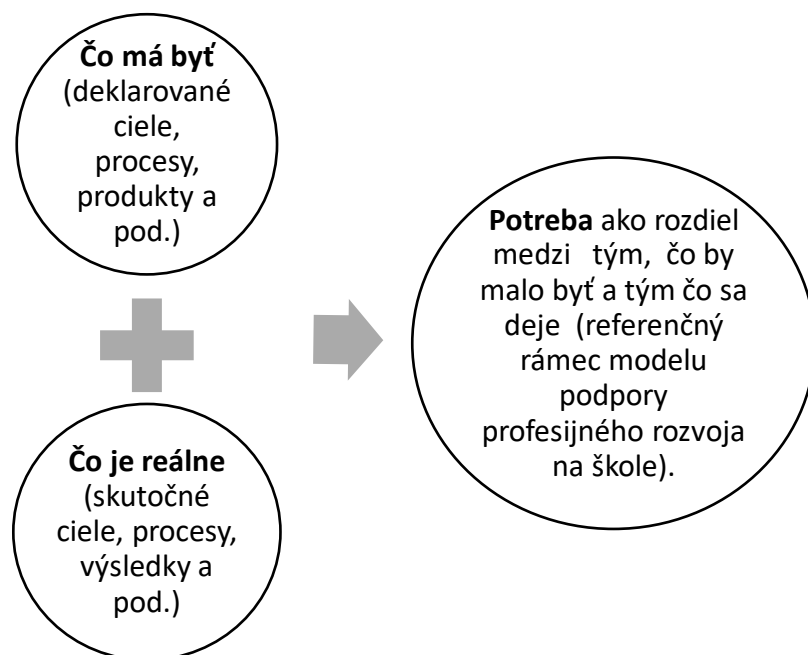
V ... kapitole sme si vysvetlili podstatu učebných potrieb človeka. V nasledujúcej (aplikačnej) časti priblížime možnosti skúmania učebných potrieb, v konkrétnom prostredí a podmienkach výkonu učiteľskej profesie, profesijného rozvoja učiteľiek a učiteľov na školách.

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

V nasledujúcej časti charakterizujeme aktuálny teoretický koncept „vzdelávacích potrieb“ a objasníme náš pohľad na túto problematiku, vymedzením nosných konštruktov a vnútorných väzieb medzi nimi. Predstavíme model učebných potrieb v andragogike a možnosti ich evalvácie v praxi. V odbornej literatúre sa táto problematika vyznačuje výraznými odlišnosťami v užívaní pojmov označujúcich vybrané javy a skutočnosti. Mužík – Palán (2008 s.17–20) vymedzenie vzdelávacej potreby spájajú s tým, že pracovný výkon nie je na požadovanej úrovni a v určitých profesijných činnostiach sa pracovník môže zlepšovať. Prusáková (2010 s.14–15) vzdelávacie potreby v oblasti ďalšieho profesijného vzdelávania chápe ako neoddeliteľnú súčasť systémového prístupu ku vzdelávaniu

zamestnancov v organizácii. Ide o definovanie rozdielov medzi tým, aká je situácia a aká by mala byť. Zistením rozdielov sa identifikujú možnosti riešenia nedostatkov pomocou vzdelávania a učenia sa. Vzdelávanie nemá len reaktívny charakter – ako riešenie chýb a nedostatkov, ale aj proaktívny – ako perspektívne zmeny a motivácia k hľadaniu nových prístupov v profesijnom rozvoji a jeho podpore. Průcha (2014 s.37) vzdelávacie potreby jednotlivcov označuje ako stavy prežívania, či pociťovania nedostatku niečoho, či potrebnosti niečoho, čo subjektu chýba, čo sa mu javí ako preferencia či ideál, ktorý môže byť dosiahnutý prostredníctvom nejakej formy vzdelávania. Vzdelávacie potreby sú na jednej strane ovplyvňované hodnotami, ktoré subjekt zdieľa, na druhej strane sa stávajú motivačným stimulom jeho činnosti. Je prirodzené, že vzdelávacie potreby subjektu sa menia v priebehu života (mladosť, dospelosť, sénium). Ďalej upozorňuje, že akékoľvek profesijné vzdelávanie dospelých môže mať pozitívne výsledky len vtedy, ak je založené na presnom hodnotení potrieb príslušných pracovníkov vo vzťahu k obsahu a cieľom tohto vzdelávania. Názorne (Schéma 12) je možné vyššie opísané procesy charakterizovať aj ako hľadanie deficitu (nedostatku), disproporcie (nepomeru alebo nevyváženosti) medzi tým čo by malo byť (ciele, procesy, výstupy a pod.) a tým čo reálne existuje, čo sa deje. Keďže však práca ako taká obsahuje bezpočet kontextov, pracovných úloh, podmienok a vzťahov je nevyhnutné vymedziť referenčný rámec, v ktorom budeme deficit posudzovať. V našom prípade ide o okruh manažovania, podpory profesijného rozvoja a učenia sa v organizácii – škole.

Schéma 12 Potreby zamestnanca v organizácii



Zdroj: Pavlov – Krystoň

V najširšom význame je pre nás referenčným rámcom človek a jeho rozvoj prostredníctvom edukačných (výchovných, vzdelávacích a poradenských) aktivít. Odborné texty z oblasti andragogiky, personalistiky, manažmentu ľudských zdrojov nejednoznačne pristupujú k vymedzeniu potrieb jednotlivca. Hovorí o vzdelávacích potrebách, rozvojových alebo aj učebných potrebách jednotlivca. Hroník (2011 s.31) rozlišuje medzi rozvojom – ako procesom orientovaným na dosiahnutie žiaducej zmeny pomocou učenia sa a vzdelávaním ako jedným z jeho spôsobov (spravidla organizovaným a inštitucionalizovaným). Učenie (sa) zahŕňa rozvoj aj vzdelávanie, ale v špecifickom význame. Potreba v tom najvšeobecnejšom význame vznikla z nejakého dôvodu a má byť uspokojená, aby nastal, pokračoval, gradoval rozvoj zamestnanca. Niekedy sa uvádza na miesto potreby aj požiadavka, ktorá

je jej verbálnym (písomným) vyjadrením, keď ju klient jasne pomenoval, definoval. Náš prístup je založený na učebných potrebách lebo vzdelávanie je len jednou (aj keď najvýznamnejšou) z ciest ich nasýtenia. Bontová (2015 s.9) vzdelávacie potreby dáva do vzťahu k rozvoju profesijných kompetencií. Vzdelávacie potreby sa viažu najmä na vedomosti (prevažuje kognitívny rozmer). Rozvoj profesijných kompetencií je širší, viacvrstevný, viacrozmerný (obsahuje afektivitu a konatívnosť). Pojmom učebné potreby rozširujeme identifikáciu potrieb na šírku životnej reality dospelého, v ktorej sa učí (hoci sa aktuálne nevzdeláva).

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

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

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

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

Profesijný zákon NR SR č.138/2019 Z. z. prináša povinnosť plánovania profesijného rozvoja pre školy a školské zariadenia v SR. Nejde už len o plánovanie akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania ako doposiaľ, ktoré bolo neraz formálne a nezahŕňalo široké spektrum iných efektívnych postupov profesijného učenia. V školskej praxi a profesijnom rozvoji učiteľstva vzniká potreba reagovať a vyrovnávať sa touto požiadavkou. Podľa zákona sa profesijný rozvoj riadi plánom profesijného rozvoja (plán prijatý na obdobie štyroch rokov a z neho vyplývajúce ročné plány), ktorý vychádza zo zamerania školy, školského zariadenia. Plán profesijného rozvoja vydáva riaditeľ po prerokovaní so

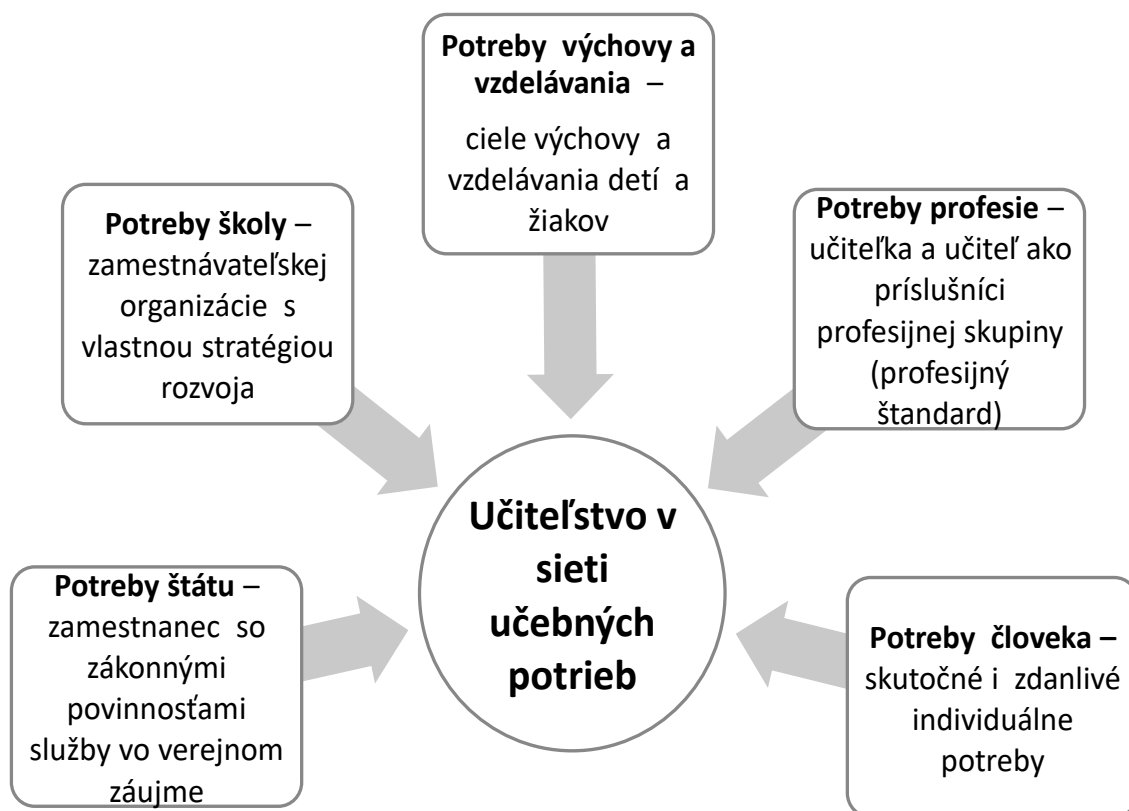
zriaďovateľom, zástupcami zamestnancov a v pedagogickej rade. Ročný plán vzdelávania možno počas jeho platnosti dopĺňať a meniť v súlade s aktuálnymi možnosťami a potrebami školy, školského zariadenia. Podľa § 64, ods.3 zákona je pôsobnosť zamestnávateľa v profesijnom rozvoji určená tým, že zodpovedá za súlad profesijného rozvoja pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca s potrebami školy, čo vyznačí v pláne profesijného rozvoja. Naplnenie tejto povinnosti zo strany manažmentu školy vyžaduje niekoľko krokov:

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

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

Metódy hodnotenia (evalvácie) učebných potrieb učiteľstva školy sú málo preskúmané, neexistuje metodicky spracovaný systém ich diagnostiky, analýzy ani identifikácie na úrovni jednotlivcov i pedagogických zborov škôl, ktorý by viedol k efektívnej tvorbe plánov profesijného rozvoja prepojených na rozvojové potreby školy. V súčasnosti nie je možné hovoriť o cieľavedomom prepojení potrieb rozvoja školy s učebnými potrebami učiteľstva ako dôležitého princípu profesijného rozvoja učiteľstva a školstva vôbec. Je to aj v dôsledku toho, že na tieto zmeny nebol a stále nie je dostatočne pripravený manažment škôl (praktické riadenie personálneho rozvoja zamestnancov vrátane ich hodnotenia). Schéma 13 vyjadruje okruh učebných potrieb, ktoré ovplyvňujú učiteľstvo (priamo alebo nepriamo) pri artikulovaní vlastných potrieb profesijného rozvoja. Ide o jeho individuálne potreby ako autonómnej ľudskej osobnosti. Ďalej potreby formulované ako požiadavky, očakávania na jeho profesijné kompetencie na pedagogickú činnosť (vyplývajúce z cieľov výchovy a vzdelávania), potreby školy ako zamestnávateľa s vlastnou stratégiou rozvoja (výchovy a vzdelávania žiakov) a štátu ako tvorcu zákonných požiadaviek na zamestnanca vykonávajúceho prácu vo verejnom záujme.

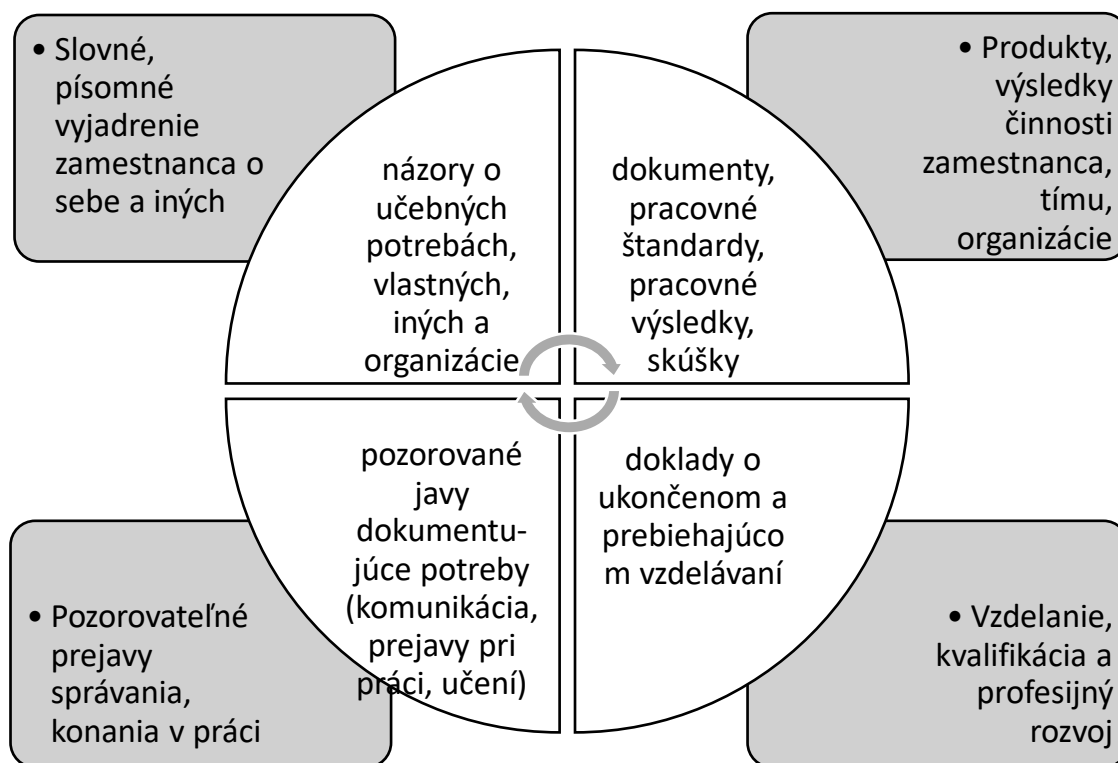
Schéma 13 Sieť učebných potrieb v profesijnom rozvoji učiteľstva



Zdroj: Pavlov 2013, s.62

V odbornej literatúre nachádzame mnoho prístupov ku skúmaniu a triedeniu (učebných) potrieb človeka (pozri kapitolu 4). Nemenej významnou je otázka, ktoré skutočnosti a javy nám o učebných potrebách dospelých môžu vypovedať, podať o nich spoľahlivé dôkazy? V Schéme 14 sme naznačili štyri základné okruhy (verbálne vyjadrenia, produkty činnosti, prejavy správania a výsledky vzdelávania), v ktorých je možné hľadať zdroje (dôkazy) o potenciálnych učebných potrebách zamestnancov v organizácii. Tým sa už dostávame k problematike evalvácie učebných potrieb, ktorá predstavuje kľúčový krok v efektívnom nastavení procesov podpory profesijného rozvoja.

Schéma 14 Zdroje indikujúce učebné potreby zamestnancov



Zdroj Pavlov 2020

### 6.1.3 Evalvácia učebných potrieb učiteľstva

Dostávame sa k časti, ktorá má za úlohu poskytnúť relevantné informácie, ale aj aplikovateľnú metodiku, ktorá by umožnila v praxi uskutočniť diagnózu, analýzu a identifikáciu učebných potrieb na úrovni školskej organizácie i jednotlivcov. Na to, aby sme mohli podniknúť cieľenú a efektívnu andragogickú intervenciu v podpore profesijného rozvoja musíme poznať deficit – potrebu, vedieť jej porozumieť a identifikovať tie nástroje, ktoré budú v jej nasýtení účinné. Aby sme zistili, pomenovali, odhalili deficit potrieb<sup>1</sup> je potrebné niečo urobiť, vykonať, pretože potreby sa nám samé neodhalia. Ide o proces, ktorý má určité etapy (začiatok, priebeh, záver). Realizovať evalváciu učebných potrieb na škole je vo svojej podstate uskutočnenie špecifického projektu výskumu lebo jeho úlohou je s použitím vhodných nástrojov a techník zhromaždiť dáta, vyhodnotiť ich, vysvetliť a na ich základe nastaviť intervenciu v praxi. Preto sa môžeme inšpirovať metodológiou vedeckého výskumu a odporúčaniami, ktoré uvádza pre tvorbu projektu výskumu v edukačných vedách.

Výsledok skúmania závisí na tom, či správne vymedzíme jeho problém, ciele, výskumné otázky a metódy. Výskumná metóda predstavuje postup, ktorým poznávame javy. V edukačných vedách sa najfrekvencovanejšie aplikujú tieto metódy: pozorovanie, dotazník, rozhovor (interview); obsahová analýza dokumentov. Výskumná technika sa od výskumných metód odlišuje tým, že je konkrétnejšia<sup>2</sup>. Výskumné metódy dávajú univerzálny návod ako postupovať, výskumnou technikou sa chápe zvolený pracovný nástroj pre zhromažďovanie, analýzu a interpretáciu výskumných dát. V rámci výskumnej

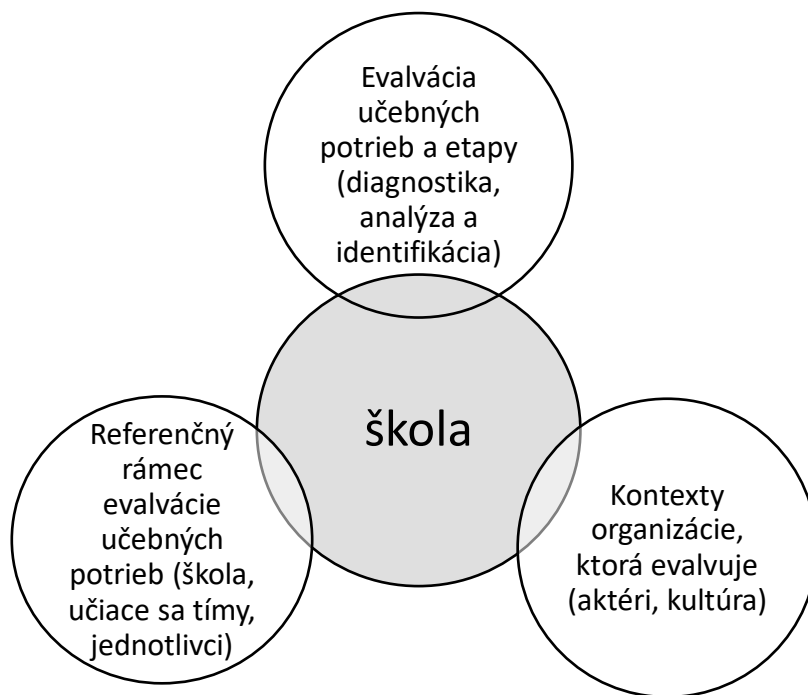
<sup>1</sup> V tejto téme sa v odbornej literatúre používajú pojmy ako audit (poňatie blízke finančnému auditu, ktorý posudzuje, kontroluje výkonnosť zamestnancov oproti štandardu a má kvalitatívny charakter), ale tiež mapovanie, diagnostika, analýza alebo identifikácia potrieb.

<sup>2</sup> Výskumná metóda (v užšom poňatí) a výskumná technika sa občas používajú ako synonymá.

metódy sa výskumník rozhoduje pre použitie výskumného nástroja (konkrétneho prostriedku, ktorým bude zhromažďovať údaje). Zhromažďovanie dát predstavuje ich zápis (zaznamenávanie písomné, zvukové nahrávanie, audiovizuálny záznam, zápis odpovedí do tlačeného alebo elektronického dotazníka a pod.). Následne údaje spracúvame, systematizujeme a ktoré je možné kvantifikujeme a digitalizujeme. Po zhromaždení údajov a ich spracovaní pristupujeme k ich analýze. Typ analýzy závisí na type výskumu, ktorý sme uplatnili. Pri kvantitatívnej analýze sa využívajú matematické a štatistické metódy, na základe ktorých sa údaje triedia. Pri kvalitatívnej analýze ide o systematickú prácu s nečíselnými údajmi, ktorej cieľom je odhaliť skryté témy, isté pravidelnosti, vzťahy a pod. Po analytickej fáze výskumník pristúpi k interpretácii dát<sup>3</sup>. Interpretácia znamená vo výskume systematický rozbor toho, čo a o čom dáta vypovedajú, čo znamenajú a prečo k nim vôbec došlo. Ide o objasnenie významu, zvláštnosti a vzťahov novo zistených skutočností.

V našom poňatí je evalvácia učebných potrieb v úzkom prepojení ďalšími komponentmi, kde každý má špecifické zameranie, účel a uskutočňuje sa v špecifických podmienkach školy ako organizácie (Schéma 15).

Schéma 15 Komponenty evalvácie učebných potrieb učiteľstva



Zdroj: Pavlov – Krystoň

### Referenčný rámec evalvácie učebných potrieb učiteľstva

Predpokladom evalvácie učebných potrieb zamestnancov v organizácii je, že existuje funkčný model obsahujúci indikátory optimálneho stavu podpory profesijného rozvoja učiteľstva (referenčný rámec pre evalváciu učebných potrieb<sup>4</sup>), ktorý je prijateľný ako cieľový stav a porovnanie s aktuálnym stavom

<sup>3</sup> Analýza a interpretácia je v niektorých metodologických prácach chápaná ako synonymum lebo je nemožné oba procesy striktné od seba oddeliť, pretože v našej mysli prebiehajú paralelne. Ak ich oddeľujeme, tak len preto, aby sme ich uchopili prakticko-metodicky.

<sup>4</sup> Referenčný rámec je optika (skúsenosti a teoretické poznanie), ktorou vnímané, hodnotíme a riešime určité javy, situácie a problémy reality (jej časti).



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

Schéma 16 Profesijný rozvoj zamestnancov v organizácii, možné referenčné rámce



Zdroj: Pavlov 2020

### Kontext evalvácie učebných potrieb učiteľstva

Na začiatku metodiky procesu evalvácie (diagnostiky, analýzy a identifikácie) učebných potrieb stojí uvedenie si situácie a pohnútok na strane organizácie alebo jednotlivcov. Spravidla môže to bývať zníženie výkonu organizácie alebo konkrétnych zamestnancov; nové úlohy, pracovné postupy a technológie na úrovni organizácie alebo jednotlivcov; závery auditov, kontrol na škole (napr. štátna školská inšpekcia, zriaďovatelia) alebo jednotlivcov (hospitačná činnosť vedenia školy); opatrenia na udržanie úrovne výkonnosti učiteľov a zdokonaľovanie profesijných kompetencií formou plánovania a riadenia kariéry zamestnancov; zlepšenie efektívnosti školy (napr. náklady, kvalita výstupov – učebných výsledkov žiakov); zlepšenie kultúry školy ako učiacej sa organizácie, ale aj mnohé iné. Organizácie podľa Prusákovskej (2000 s.19–22) sa začínajú otázkami rozvoja (vzdelávania) zaoberať

vtedy, ak stoja pred závažnou zmenou (legislatívnou, štrukturálnou, ekonomickou), ktorá ich má zasiahnuť; ak sa vyskytla na trhu lukratívna ponuka pre rozvoj, ktorú chcú získať; ak chcú posilňovať silné stránky práce organizácie; ak sa usilujú o progresívny vývoj a inovácie

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

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

prostredia. Najlepšie výsledky sa dajú dosiahnuť pri úzkej spolupráci interného manažéra a externého poradcu.

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

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

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

- **Evalvácia sa vôbec nerobí.** Na evalváciu je potrebná odborná erudícia, ktorou manažment školy nedisponuje, preto táto fáza chýba a proces podpory sa začína plánovaním, ktoré sa opiera o predpokladané, nie skutočné učebné potreby. Alebo sa evalvácia nerobí preto, aby sa nemuseli priznať a uspokojovať učebné potreby zamestnancov v organizácii čo vyžaduje zvýšené finančné náklady. Ale aj preto lebo manažment má zlé skúsenosti z minulosti z neefektívneho profesijného rozvoja a nulových dopadov na zlepšovanie pracovných výsledkov. Môže ísť aj o konzervativizmus a neochotu inovačnými prístupmi zmeniť podporu profesijného rozvoja zamestnancov v organizácii v duchu moderných trendov.
- **Evalvácia podľa hesla „aké vzdelávanie robia iní“.** Existujú vzdelávacie témy, ktoré sú považované za štandardné, ktoré je vhodné robiť vždy („nič sa tým nepokazí“). Ak manažment nemá iné informácie, použije témy ako napr. „efektívna komunikácia“, „budovanie tímu“, „tímová práca“, „vedenie ľudí“, „riešenie konfliktov“, „časový manažment“ a ďalšie. Pravdepodobnosť, že táto intervencia zasiahne skutočné potreby je však nízka.
- **Evalváciu robí manažment výhradne zo svojej pozície – „sme odborníci na všetko“.** Vedúci pedagogickí zamestnanci bezprostredne pozorujú situáciu na škole, niektoré prejavy považujú za

silné podnety (nasvedčujúce o učebných potrebách) a označia ich ako hlavnú rozvojovú potrebu. Problém nastáva vtedy, keď sa jeden z nedostatkov považuje za určujúci a ostatné sa bagatelizujú (dané individuálnou citlivosťou na niektoré prejavy). Výsledkom je, že sa rieši potreba, ktorá nie je objektívna. Špecifickým problémom je, ak sú skutočné potreby nevzdelávacieho charakteru (organizačné problémy, nedostačujúce technické vybavenie, zlé materiálne vybavenie a iné systémové nedostatky v riadení školy, ktoré sa nedajú odstrániť vzdelávaním).

- **Evalvácia sa robí výhradne podľa návrhov od zamestnancov.** Zamestnanci majú nielen profesionálne motívy, ale aj motívy osobné (želajú si napr. kurz jazyka, aby mohli sledovať zahraničnú televíziu alebo cestovať; kurz ekonomiky, aby mohli začať sami podnikáť; odborný kurz, ktorý využijú u nasledujúceho zamestnávateľa a pod.). Tieto motívy treba odfiltrovať od profesionálnych motívov.
- **Evalváciu vykoná nadriadený v zmysle „jav a podstata“.** Skúsený manažér vie, že existujú prejavy, ktoré sú zjavné a ich príčiny, ktoré sú skryté. Nemá zmysel riešiť prejavy, ale ich príčiny. Keďže nadriadený spravidla vidí naliehavé úlohy, ktoré zamestnanci nedokážu ihneď riešiť spája to s nedostatkom kompetencií a stáva sa „advokátom“ rozvoja. Podpora je však krátkodobá (do vyriešenia problému). Ďalej napr. manažér nedokáže posúdiť podstatu skutočnej potreby (organizuje pre zamestnancov kurz komunikácie, ale problémom je jeho neochota komunikovať, nie neschopnosť komunikovať = potreba v oblasti postojov, nie vedomostí alebo zručností). Alebo primárna učebná potreba sa týka manažérov, nie zamestnancov vtedy, napr. ak systém odmeňovania neodmeňuje tímovú prácu, je zbytočné organizovať pre ľudí kurzy tímovej práce (ide o nevzdelávaciu potrebu).

Často nie sú zistené problémy v práci príznakom rozvojovej potreby, ale spočívajú v oblasti napr. organizácie práce. Preto nemá význam robiť rozvojové opatrenia v situácii, keď problémom sú nerozvojové potreby. Najprv je potrebné riešiť potreby, ktoré nemajú rozvojový charakter až potom robiť ďalšie opatrenia. Inak hrozí, že podpora rozvoja bude neúčinná a bude znehodnotená zmysluplnosť profesijného rozvoja na škole. Skutočná učebná potreba môže byť pri tých istých príznakoch v celkom rôznych oblastiach. Ten, kto robí evalváciu, musí uvážiť rozličné možnosti a overiť ich podrobnejším prieskumom, napríklad formou osobného interview. Musíme uvážiť, že evalvácia rozvojovej potreby je na začiatku cyklu podpory a ak nie je urobená dobre, nie je už túto chybu možné korigovať v ďalších krokoch a podpora rozvoja nedosiahne cieľ. Na lepšie porozumenie tomuto prístupu uvedieme príklad: *Ak sa manažment školy opakovane sťažuje na preťaženie a nedostatok času, existujú viaceré možnosti. Ak si nedokážu vhodne rozvrhnúť pracovný čas je potrebné intervenovať v oblasti manažmentu ich vlastného času. Ak je ich riadiaci štýl nevhodný (napr. zapríčiňuje neskoré začiatky v riešení úloh, zlú časovú koordináciu úloh podriadených) potreba leží na oblasti zmeny ich štýlu riadenia. Ak sú ich podriadení málo pripravení na riešenie pracovných úloh, nadriadení im nemôžu zveriť ciele, ale iba dávať pokyny a kontrolovať ich; vtedy je potreba v oblasti podpory rozvoja podriadených. Ak je štruktúra organizačných útvarov nevhodná alebo definovanie kompetencií je duplicitné a nepokrývajúce potreby organizácie je potrebné urobiť zmeny v štruktúre útvarov a zásahy do organizačného poriadku (vtedy nejde o rozvojovú potrebu).*

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

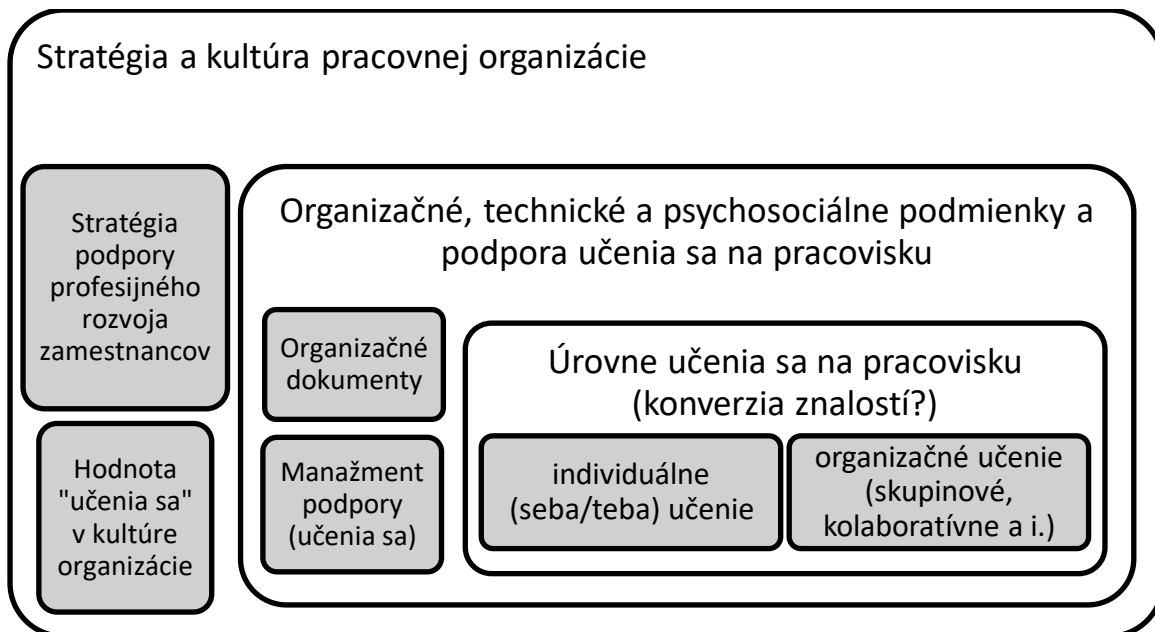
- zamestnanci nepracujú na pozíciách zodpovedajúcich ich kvalifikácii a odbornosti;
- manažéri používajú nevyhovujúce riadiace a sebariadiace postupy (vo vzťahu k potrebám profesijného rozvoja);
- dvaja vedúci kladú na zamestnancov vzájomne nezlučiteľné požiadavky;

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

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

Na tomto mieste je dôležité poukázať na ďalší významný determinant kvality podpory profesijného rozvoja, ktorý ovplyvňuje celkový kontext evalvácie učebných potrieb učiteľstva na škole – kultúru školy (organizačnú kultúru). Šuťáková – Ferencová – Rovňanová (2019) prezentujú tzv. inovatívnu kultúru učiacej sa školy ako koncept plne vyhovujúci aj nášmu poňatiu prostredia a podmienkam, v ktorých sa môže úspešne rozvinúť podpora profesijného rozvoja učiteľstva. Ide aj o štýl, akým vedenie školy riadi tieto procesy (je zrejme totožný alebo veľmi blízky celkovému preferovanému štýlu riadenia školy). Tradičné členenie štýlov riadenia (autoritatívny, demokratický a liberálny) súčasná odborná literatúra rozšírila o participatívny, resp. deliberatívny štýl. Tieto prejavy sú nielen organizačnou charakteristikou, ale vyjadrujú aj hodnotovú orientáciu školy (Novák 2015). Pre andragogický kontext podpory procesov učenia sa v organizácii z vyššie uvedených východísk vyplýva Schéma 17, ilustruje tri úrovne, ktoré sú súčasťou stratégie a kultúry organizácie. Na najnižšej úrovni je individuálne učenie jednotlivcov alebo pracovných tímov, ktoré na svoje efektívne fungovanie vyžaduje podmienky (organizačné, technické a psychosociálne) vytvárané manažmentom aj s pomocou vnútroorganizačných dokumentov. Obe úrovne môžu efektívne fungovať len v podmienkach stratégie, ktorá podporuje v celej organizácii profesijný rozvoj a kde je učenie sa zamestnancov významnou súčasťou hodnôt zdieľaných v celej organizácii.

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



Zdroj: Pavlov – Krystoň

#### 6.1.4 Etapy evalvácie učebných potrieb učiteľstva

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

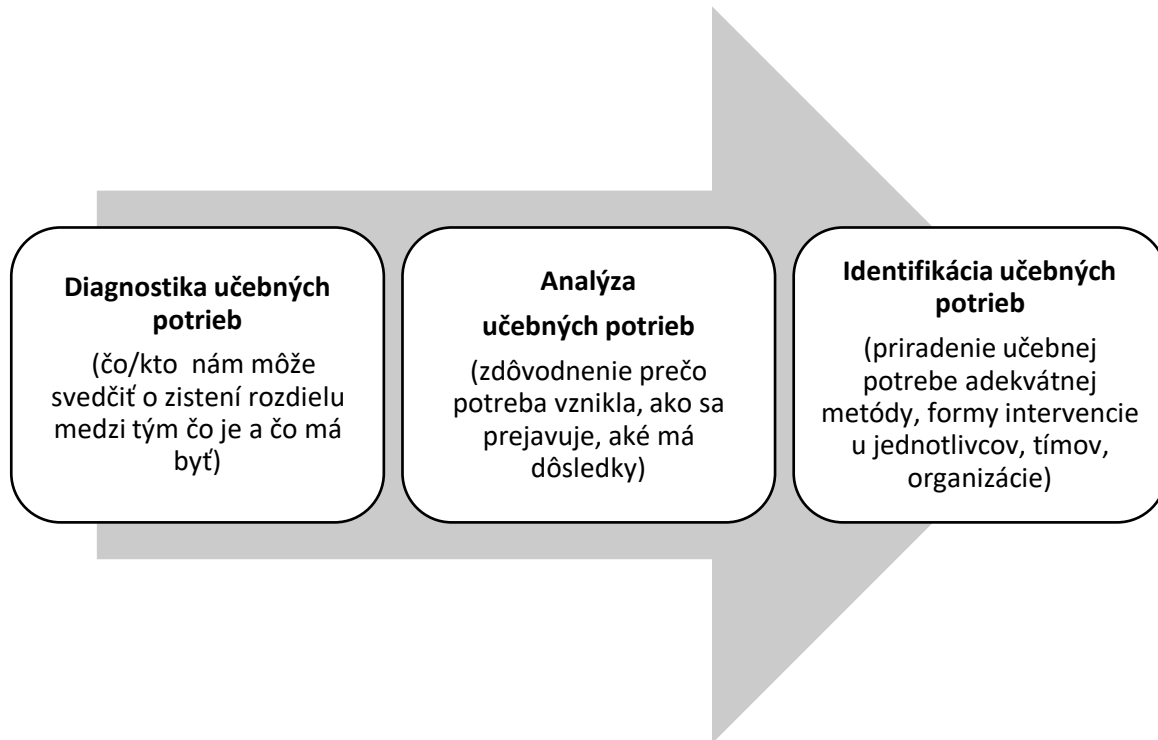
- stanovenie výskumného problému, výskumných otázok (kvantitatívny, kvalitatívny, zmiešaný dizajn);
- informačná príprava výskumu (zhromaždenie relevantných zdrojov, podkladov a dôkazov);
- voľba a príprava výskumných metód;
- zber a spracovanie dát;
- vyhodnotenie a interpretácia zhromaždených dát;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

Metodológia vedeckej práce v edukačných vedách nám ponúka bohaté teoretické poznatky a štúdium výsledkov vedeckých výskumov, ktoré môžu byť pre evalváciu učebných potrieb učiteľstva inšpiratívne. Bontová (2015 s.9–10) naznačuje, že identifikácia vzdelávacích potrieb predchádza ich analýze. Identifikácia vzdelávacích a rozvojových potrieb je impulz vedúci k zmene (nevedomené sa stáva vedomým). Poznanie aktuálneho stavu môže, no nemusí viesť k potrebe učiť sa a vzdelávať sa. Ak je stav z rôznych príčin vyhovujúci, otvorenosť učeniu sa (zmene) a vzdelávaniu (potenciálnemu riziku zmeny) nemožno očakávať. Analýza vzdelávacích a rozvojových potrieb vyžaduje spoznanie organizačnej kultúry a otvorenosť systému analytikovi. Analýzu označuje za prvý zo štyroch krokov cyklu vzdelávania a rozvoja v organizáciách. Spojenie vzdelávacie a rozvojové/učebné potreby umožňuje rozšíriť priestor edukačnej reality (vrátane procesov informálneho učenia) a umožňuje otvorene vnímať kategórie, ktoré sa vynárajú v oblasti skúsenostného učenia a jeho efektov.

Proces evalvácie učebných potrieb sme z hľadiska logiky a postupnosti jednotlivých krokov rozdelili do niekoľkých etáp. Budeme hovoriť o diagnostike učebných potrieb, ktorá predchádza ich analýze a táto slúži na identifikáciu potrieb spočívajúcu v priradení (diagnostikovaných a analyzovaných) učebných

potrieb príslušným jednotlivcom alebo skupinám (organizácia, tím) s určením ich úloh, termínov a zodpovednosti (Schéma 18). Ďalej popíšeme všetky etapy procesu evalvácie s ohľadom na špecifické podmienky školskej organizácie .

Schéma 18 Etapy procesu evalvácie učebných potrieb



Zdroj: Pavlov – Valent 2020, s.4

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

Schéma 19 Hierarchická štruktúra komponentov procesu evalvácie učebných potrieb

## Diagnostika a analýza deficitu učebnej potreby na úrovni organizácie (čo, prečo chýba?)

Riešiteľné učením (výchovou, vzdelávaním a poradenstvom)	Riešiteľné inak než učením (strategické, personálne, finančné, organizačné a iné zmeny v organizácii)
--	---

### Identifikácia nasýtenia učebnej potreby (čím uspokojíť?)

Výchovou	Vzdelávaním	Poradenstvom
----------	-------------	--------------

### Štrukturálne komponenty (kto, kedy, čo a ako vykoná?)

Organizácia	Pracovné tímy	Jednotlivec
-------------	---------------	-------------

***Manažovanie cyklu: plánovanie, realizácia, kontrola, evalvácia výsledkov***

Zdroj: Pavlov – Krystoň

### A) Diagnostika učebných potrieb

Ako sme už uvideli vyššie, v odbornej literatúre je poňatie procesov „diagnostikovania“, „analyzovania“, „mapovania“, „identifikácie“ či „auditu“ vzdelávacích potrieb zamestnancov značne rôznorodé. Považujeme za správne priblížiť čitateľom základné teoretické východiská, tak aby im poskytli základné informácie o týchto prístupoch. Štandardne v praxi ide o rozhodnutie **na akej úrovni** (zamestnancov, tímov i organizácii), **v akej hĺbke** budú zhromažďované relevantné dôkazy dokumentujúce aktuálny stav potrieb a **aké techniky** pritom budú použité. Bartoňková (2007 s.53) uvádza, že pri identifikácii vzdelávacích potrieb existujú dva prístupy. Sociologický terénny výskum, pri ktorom sa najčastejšie využíva dotazník, rozhovor, pozorovanie a pod. (na vzdelávacie potreby sa pýtame priamo zamestnancov, ich nadriadených, podriadených, kolegov, klientov atď.) alebo aplikácia kompetenčného prístupu k rozvoju ľudských zdrojov v organizácii, ktorá vyžaduje rozpísať obsah vzdelávania do súboru kompetencií. Ide o prácu s dokumentami, literatúrou, čím získame tak všeobecné požiadavky na pracovné miesto – tzv. konštrukt kompetencií. Identifikácia kompetencií sa uskutočňuje prostredníctvom určenia špecifického profilu kompetencií, tzv. kompetenčného modelu. Oba prístupy majú svoje špecifické postavenie a zameranie. Vzhľadom k nášmu – andragogickému referenčnému rámcu viac vyhovuje prvý prístup. Druhý – kompetenčný je v aplikácii viac využiteľný v personalistike, komplexným poňatím rozvoja ľudských zdrojov. Bartoňková (2007) odporúča využitie techník analýzy podľa Prokopenka a Kubra; podľa Belcourtovej a Wrighta alebo Buckleyho a Capla (bližšie Pavlov – Krystoň 2020).

**Andragogický pohľad spočíva v dôkladnom skúmaní učebných potrieb naviazaných na procesy učenia sa zamestnancov v organizácii a jeho zlepšovaní. Diagnostikovanie učebných potrieb je procesom:**



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

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

- **Na úrovni školy** (organizácie ako celku) ide o evalváciu stratégie školy rozpracovanej v jej poslaní, dlhodobých víziách, cieľoch; prostredia, v ktorom ponúka škola svoje služby (legislatíva, konkurencia, komunita); alokácie ľudských zdrojov, ktoré má škola k dispozícii alebo bude potrebovať; kultúry organizácie a zdieľaných hodnôt v škole. Všetky tieto komponenty skúmame z aspektu – nášho referenčného rámca (podpory profesijného rozvoja).
- **Na úrovni pracovných tímov v škole** (napr. metodické, poradné, výkonné orgány a iné pracovné tímy na škole) ide o evalváciu rôznych prejavov, výsledkov ich práce, pre ktorú slúži ako dobrá navigácia náš referenčný rámec – model podpory profesijného rozvoja učiteľstva na škole.
- **Na úrovni jednotlivca** Prusáková (2000 s.25–34) odporúča zhromaždiť informácie, ktoré vypovedajú o výkonnosti, popisujú jej očakávanú úroveň. V učiteľskej profesii sa na rozdiel od iných profesií až v posledných desaťročiach vytvárajú inventáre spôsobilostí (kompetencií), ktoré by mal učiteľ na príslušnom stupni školy mať osvojené, aby spĺňal štandardné požiadavky na pedagogický výkon. Učebné potreby na úrovni zamestnanca spočívajú v jeho profesijných kompetenciách, diferencii medzi formálne vymedzenými požiadavkami v profesijnom štandarde a aktuálnom pracovnom výkone. Vzhľadom na referenčný rámec – Model podpory profesijného rozvoja si budeme všimáť tie učebné potreby, ktoré priamo súvisia s profesijnými kompetenciami, ktoré sú obsiahnuté v návrhu časti profesijného štandardu pedagogického zamestnanca – Sebarozvoj.

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

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

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

- hodnotenie profesijných kompetencií podľa profesijného štandardu;
- dotazníkový prieskum na vzorkách cieľových skupín;
- rozhovor (interview) s jednotlivcom alebo so zástupcami cieľových skupín (focusový, ohniskový rozhovor);
- pozorovanie priebehu práce, učenia sa jednotlivcov a pracovných tímov;
- obsahová analýza dokumentov a iných informačných zdrojov organizácie a jednotlivcov.

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

predovšetkým v jeho pedagogickej expertíze na výchovu a vzdelávanie žiakov v triede. Zo súboru profesijných kompetencií učiteľa je jeho kompetencia pre sebarozvoj najviac spätá s potenciálom kariéry. Výňatok zo schváleného profesijného štandardu (Príloha 1) dokumentuje tú časť požiadaviek na profesijné kompetencie, ktoré je možné označiť (v najširšom význame) aj ako kompetencie pre plánovanie a riadenie profesijnej kariéry v učiteľstve.

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

Ako však prakticky realizovať posúdenie pracovného výkonu (sebarozvoja učiteľa) na najnižšej úrovni (jednotlivca) v zmysle prijatého profesijného štandardu? Opierame sa o prácu Šnídlovej (2012, s.39), ktorá inšpirovaná Hroníkom (2006 s.43) odporúča hodnotenie pracovného výkonu (Tabuľka 6), ktoré môže odhaliť potrebu rozvoja profesijných kompetencií na piatich úrovniach:

Tabuľka 6 Potreby rozvoja zamestnancov v súvislosti s hodnotením ich výkonu

Úroveň výkonu	Charakteristika výkonu
<b>A – Excelentná</b>	Excelentná úroveň, ideálny stav. Pracovný výkon je na vynikajúcej úrovni. Nie je nutné formulovať žiadnu oblasť na zlepšenie.
<b>B – Optimálna</b>	Výkon presne zodpovedá očakávaniam v danej oblasti hodnotenia. V niektorých oblastiach je možné formulovať čiastkové možnosti na zlepšenie. Už nie je možné formulovať „kvalitatívny skok“. Rozvoj sa zameriava na posilnenie silných stránok.
<b>C – Postačujúca, minimálna</b>	S čiastkovými výhradami zodpovedá očakávanému výkonu. Je nutné formulovať kľúčové oblasti pre zlepšenie. Rozvoj sa zameriava na posilnenie silných a elimináciu slabých stránok.
<b>D – Podpriemerná limitujúca</b>	Možno konštatovať základný rozpor medzi očakávanou a preukázateľnou úrovňou výkonu v niektorej oblasti hodnotenia. Je nutné formulovať systematický rozvoj na potlačenie slabých stránok.
<b>E – Nedostatočná, ohrozujúca</b>	Existujú zásadné rozpory medzi očakávaným a reálnym výkonom. Je nutné formulovať neodkladný rozvoj v danej oblasti od základov.

Zdroj: Šnídlová 2012, s. 39

V nadväznosti na realizované hodnotenie je možné vytvoriť prehľad o tom, aké kompetencie zamestnancom chýbajú, resp. na akých úrovniach ich majú zvládnuté. Na tento účel slúži tzv. matica učebných potrieb. V horizontálnom riadku Tabuľka 7 sú umiestnené všetky dohodnuté profesijné kompetencie sebarozvoja a vo vertikálnom sú uvedené mená všetkých zamestnancov s druhou atestáciou. Vnútro tabuľky obsahuje ku každému zamestnancovi v určitej kompetencii priradenú (v tomto prípade fiktívnu) úroveň výkonu, ktorú mu stanovili na základe posúdenia jeho kompetencie zodpovední hodnotitelia (vedúci metodického orgánu, člen vedenia školy, externý hodnotiteľ).

Tabuľka 7 Matica učebných potrieb (učiteľ s 2. atestáciou) v okruhu sebarozvoj

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

Zdroj: upravené podľa Šnidlóva 2012, s.40

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

Šnidlóva – Laššák (2020 s.18–19) poukazujú na uplatnenie profesijných štandardov v personálnej práci riaditeľa školy. Z ich návrhu je zrejmý rozdiel andragogického (na učenie jednotlivca zameraného) a personalistického (na komplexný rozvoj zamestnancov v organizácii) prístupu. Títo autori navrhujú<sup>5</sup>, aby základom preukazovania oboch úrovní kompetencií by mal byť plán profesijného rozvoja učiteľa vypracovaný na základe posúdenia úrovne vlastných kompetencií voči profesijnému štandardu, reflexia jeho doterajšej profesijnej dráhy vrátane preukázania dosiahnutia kompetencií formou potvrdení, či osvedčení o absolvovaní rôznych vzdelávacích programov alebo vzdelávacích podujatí. Posúdenie nadobudnutia a využívania kompetencií učiteľa riaditeľom školy sa môže uskutočniť viacerými spôsobmi:

- **Hospitačným pozorovaním** - v predhospitačnej fáze môže od učiteľa požadovať jeho prípravu vrátane príslušnej pedagogickej diagnostiky triedy. Na základe týchto informácií volí cieľ pozorovania, následne pozoruje javy, ktoré preukazujú prítomnosť kompetencie (kompetencií) učiteľa a výberom vhodného pozorovacieho hárku zaznamenáva výskyt pozorovateľných javov. Kľúčovým v tomto procese je pohospitačný rozhovor, v ktorom riaditeľ školy môže zistiť odbornú

<sup>5</sup> V profesijnom štandarde, v oblasti 3 – Profesijný rozvoj sú stanovené dve kompetencie: 3.1 Plánovať a projektovať svoj profesijný rast a sebarozvoj a 3.2 Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou.

úroveň učiteľa na základe jeho odbornej sebareflexie, ako aj schopnosť premýšľať v alternatívach pri hľadaní optimálnych postupov.

- **Hodnotiacim rozhovorom** - ktorý môže riaditeľovi priniesť nové poznanie o práci učiteľa. Optimálne je, ak medzi kritériami hodnotenia sú napr. využívanie výsledkov pedagogickej diagnostiky v edukačnom procese, využívanie výsledkov vzdelávania a profesijného rozvoja vo vyučovaní a pod. Systémovým riešením môže byť zavedenie hodnotiacich portfólií, kde učiteľ na hodnotiaci rozhovor príde s ukážkami svojej tvorivej činnosti v oblastiach hodnotenia za príslušné hodnotiace obdobie. Dôležité je uvedomiť si, že nie je možné hodnotiť kompetenciu, ktorá je potenciálom učiteľa (učiteľ vie, je schopný, dokáže). Hodnotiť môžeme len jeho výkon, v ktorom sa príslušná kompetencia prejavuje alebo neprejavuje.
- **Rozhovorom s vedúcim metodického združenia alebo predmetovej komisie** - pri ňom môže riaditeľ zistiť pôsobenie učiteľa v oblasti prieskumno-analytickej činnosti, tvorbu učebných materiálov pre žiakov, podieľanie sa na tvorbe a inovácii školského vzdelávacieho programu, transfere poznatkov zo vzdelávania, realizovanej pomoci a poradenstve kolegom a pod.
- **Zisťovaním a vyhodnocovaním spätnej väzby od žiakov, zákonných zástupcov žiakov** - toto môže riaditeľ zistiť z vyhodnotenia riaditeľských testov, výstupov, ako napr. žiackych projektov, z verbálneho alebo písomného opytovania žiakov na spokojnosť s vyučovaním, z opytovania rodičov a iné.

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

**Metóda dotazníka** je často využívanou pri diagnostikovaní učebných potrieb učiteľiek i učiteľov. Odborná literatúra poskytuje mnohé zdroje na prevzatie, adaptáciu alebo tvorbu návrhov dotazovania.

**Metódu rozhovoru** môžeme v diagnostike učebných potrieb uplatniť napr. vo **fokusovej (ohniskovej) skupine**<sup>6</sup> – *focus groups* (resp. interview s fokusovou skupinou) je kvalitatívna metóda, ktorej cieľom je:

- získať čo najhodnotnejšie údaje od účastníkov prostredníctvom ich vzájomnej interakcie, v dvoch kategóriách, ktoré úzko korelujú: informácie ohľadom skupinových procesov, ako ľudia interagujú a komunikujú aj na intra-personálnej úrovni (myšlienky, pocity, postoje a hodnoty jednotlivca a v rámci skupiny) a informácie ohľadom obsahu, okolo ktorého sú skupinové procesy organizované (ciele, úlohy, kontexty, vecné problémy a pod.);

---

<sup>6</sup> Rozdiel medzi diskusnou a ohniskovou skupinou spočíva v tom, že diskusná skupina sa chápe ako nástroj rozvoja zamestnancov a fokusová ako nástroj vedeckého poznávania ich názorov, potrieb, problémov. Ale aj fokusová skupina môže plniť účel rozvoja účastníkov porozumením ich názorom, odhalením nových skutočností.

- získať (nie veľké množstvo) dáta, ktoré prezentujú jednotu i rôznorodosť prístupov, názorov a postojov (nejde len o ich súčet, ale najmä pestrosť) a nie dospieť ku konsenzu názorov účastníkov diskutovanej téme;
- moderovanou diskusiou (exploračná technika) vopred pripravenej osnovy skupinového interview zameranej na určitú tému sa účastníci vyjadrujú slobodne a spontánne čo, nám umožňuje zaznamenať a porozumieť ich názorom, postojom, skúsenostiam;
- u účastníkov navodiť hlbšie porozumenie a širšiu perspektívu vlastného chápania problematiky (účastníci sú vystavení aj aktívnemu nesúhlasu, konfrontujú a analyzujú svoje názory intenzívnejšie ako počas individuálneho interview).

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

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

V tejto časti sa budeme venovať metóde – **obsahová analýza textov** na úrovni manažmentu školy a uvedieme možnosti, ktoré pre analýzu učebných potrieb vytvára ako diagnostický nástroj. Diagnostika a analýza školských dokumentov sa sústreďuje na akékoľvek dokumenty v písomnej podobe (hmotné i nehmotné stopy správania a konania človeka). Môže byť aj v podobe fonetického (audionahrávky), obrazového, či digitálneho (softwér) záznamu. Analýza dokumentov je dôležitá pre poznanie postojov, názorov a motívov a je obsiahnutá spravidla v úradných školských (administratívne, kurikulárne, programové, evalvačné) a osobných učiteľských (administratívne, kurikulárne, osobné, evalvačné)

textoch, ktoré slúžia aj ako nástroj diagnostiky profesijných potrieb na úrovni organizácie, tímu a jednotlivca. Z gnozeologického hľadiska rozlišujeme primárne (pôvodné) dokumenty, ako priame záznamy o faktoch, postojoch, názoroch (záznamy z porád, výročné hodnotiace správy, iné úradné záznamy a pod.), ktoré sú najcennejšie a sekundárne (druhotné) vytvorené niekým iným a iným spôsobom než primárne zdroje. Podľa tvorcu dokumentu rozlišujeme inštitucionálne a to povinné (správy, štatistiky, hlásenia, evidencia) a iniciatívne návrhy, ale aj osobné, u ktorých rozlišujeme vyžiadané (formuláre na sebahodnotenie a pod.) a nevyžiadané (najmä pedagogické, texty na štúdium, pracovné poznámky a pod.).

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

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

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

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

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

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

- Aká je konzistencia skúmaných dokumentov?
- Interpretácia výsledkov analýzy (odpovede na otázky), odporúčania pre objednávateľa, rozhovor autora/ tvorcu analýzy s klientom (školou, resp. jednotlivcom).

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

#### **Dokumenty na úrovni školy, pracovných tímov:**

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

#### **Dokumenty na úrovni jednotlivca:**

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

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

## **B) Analýza učebných potrieb**

Po zbere dát, informácií a ich spracovaní sa pristupuje ich analýze. Analýza učebných potrieb – rozbor, rozklad, rozčlenenie alebo usporiadanie, či klasifikovanie jednotlivých vlastností predmetov, javov, procesov, produktov a pod. na ich jednotlivé prvky alebo časti. Kvantitatívna analýza vyžaduje využitie matematických a štatistických metód (početnosť, triedenie, vyhodnocovanie významu a váhy, rozloženie a pod.). Kvalitatívna analýza vyžaduje systematickú analytickú prácu s nečíselnými údajmi s cieľom odhaliť skryté témy, pravidelnosti, vzťahy a pod. Pri tejto analýze expert (vyžaduje teoretickú prípravu, skúsenosti a analyticko-syntetické schopnosti), interpretuje zhromaždené výsledky – vysvetľuje určitý text, myšlienky, javy. Ide o systematický rozbor toho, o čom údaje vypovedajú, aké sú medzi nimi vzťahy, čo znamenajú pre jednotlivca a organizáciu, prečo k nim došlo a súčasne objasňuje



význam a zvláštnosti zistení pre budúci vývoj. Výsledok (správa z analýzy) má variantný charakter a slúži spravidla ako podklad pre ďalšie rozhodnutia (identifikáciu ďalších opatrení a intervencií na zlepšenie stavu). Sú dve úrovne analýzy, ktoré sa odlišujú svojim obsahom a postupmi pri spracovaní:

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

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

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

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

### **C) Identifikácia učebných potrieb**

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

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

- poskytovateľa (dodávateľsky, svojpomocne).

Ak sa vrátíme k Tabuľke 7 je zrejmé, že ten, kto pripravuje intervenciu do učebných potrieb potrebuje poznať informácie z matice potrieb, aby mohol cieľiť učebnú aktivitu priamo na uspokojenie potreby zamestnanca. Prakticky to znamená, že má navrhnúť – dizajnovať učebné aktivity v súlade s potrebou. Skôr než identifikujeme vhodné nástroje na uspokojenie diagnostikovaných učebných potrieb je potrebné si uvedomiť, že na každú potrebu existuje špecifická metóda jej efektívneho uspokojenia. Inak budeme uspokojovať potrebu, ktorá leží v oblasti vedomostí, inak v oblasti zručností alebo skúsenosti, inak tú, ktorá spočíva v postojoch človeka. Prirodzene učebná potreba môže spočívať aj v prieniku viacerých. Vodák – Kucharčíková (2011 s. 95) uvádzajú, že výsledkom analýzy a identifikácii vzdelávacích potrieb je zoznam vzdelávacích a ďalších potrieb zamestnancov a návrh vzdelávacieho programu, prípadne návrhy na riešenie iných zistených problémov a potrieb. Podľa nás je výstupom identifikácie učebných potrieb návrh odporúčaní pre klienta (v závislosti na objednávke klienta) napr. ako návrh (plán) a realizácia programu podpory profesijného rozvoja na škole. Tento je adresný a obsahuje konkrétne aktivity (vo všetkých fázach cyklu), ktoré majú širokospektrálny záber (vzdelávací, tréningový, poradenský a pod.). Pri tvorbe návrhu plánu profesijného rozvoja je zásadnou otázkou, či má potreba charakter rozvojový alebo iný (tzn. či je problém riešiteľný výhradne učením). Ak je problém riešiteľný učením, je potrebné rozhodnúť o ďalších otázkach:

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

a predpokladané výsledky? Môže poskytovateľ akceptovať ich prípadné výhrady a návrhy na zmenu programu?

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

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

zamestnancov. Plán profesijného rozvoja predstavuje zámerne projektovaný komplexný systém starostlivosti o profesijný a osobnostný rozvoj pedagogických zamestnancov školy, ktorý je účinným nástrojom rozvoja jej úspešnosti. Plány profesijného rozvoja a ich tvorba, realizácia a vyhodnocovanie v riadiacej praxi školy tvorí jadro personálneho manažmentu. Súčasťou plánu profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov školy by sa mali stať plány individuálneho rozvoja (profesijnej kariéry) zostavované na základe rešpektovania štádia osobnostného a profesijného vývinu pedagogického zamestnanca a potrieb školy. Pri zostavovaní individuálneho plánu profesijnej kariéry zohráva dôležitú úlohu vedúci pedagogický zamestnanec (riaditeľ školy), vedúci metodického orgánu (metodického združenia alebo predmetovej komisie), ktorý by mal najlepšie poznať, ktoré ciele, metódy, formy rozvoja individuálnej kariéry zamestnanca v rovine osobnostnej, odbornopedagogickej sú najoptimálnejšie a najžiaducejšie. Mal by dokázať zosúladiť tieto plány do komplexu, ktorý bude reagovať na potreby školy, pedagogického zamestnanca a aktivizovať ho k vyššej účinnosti a efektívnosti pedagogickej práce. Škola má vytvárať podmienky pre tvorbu a realizáciu programov základného riadeného sebazvedávania, ktoré je dôsledne individualizované podľa potrieb učiteľov a školy. Poslaním profesijného plánovania je motivovať pedagogického zamestnanca k jasne formulovaným cieľom profesijného rozvoja. Vedenie školy s každým učiteľom písomne dohodne jeho individuálny plán, ktorý však zostane len formálnym súpisom cieľov, úloh, plánovaných aktivít, ak sa s nimi sám učiteľ neidentifikuje. Len identifikácia učiteľa s plánom je predpokladom skutočného zdokonaľovania jeho pedagogickej činnosti. Až aktívnou tvorbou plánu začína učiteľ uvažovať o voľbe ciest, ktoré povedú k jeho realizácii.

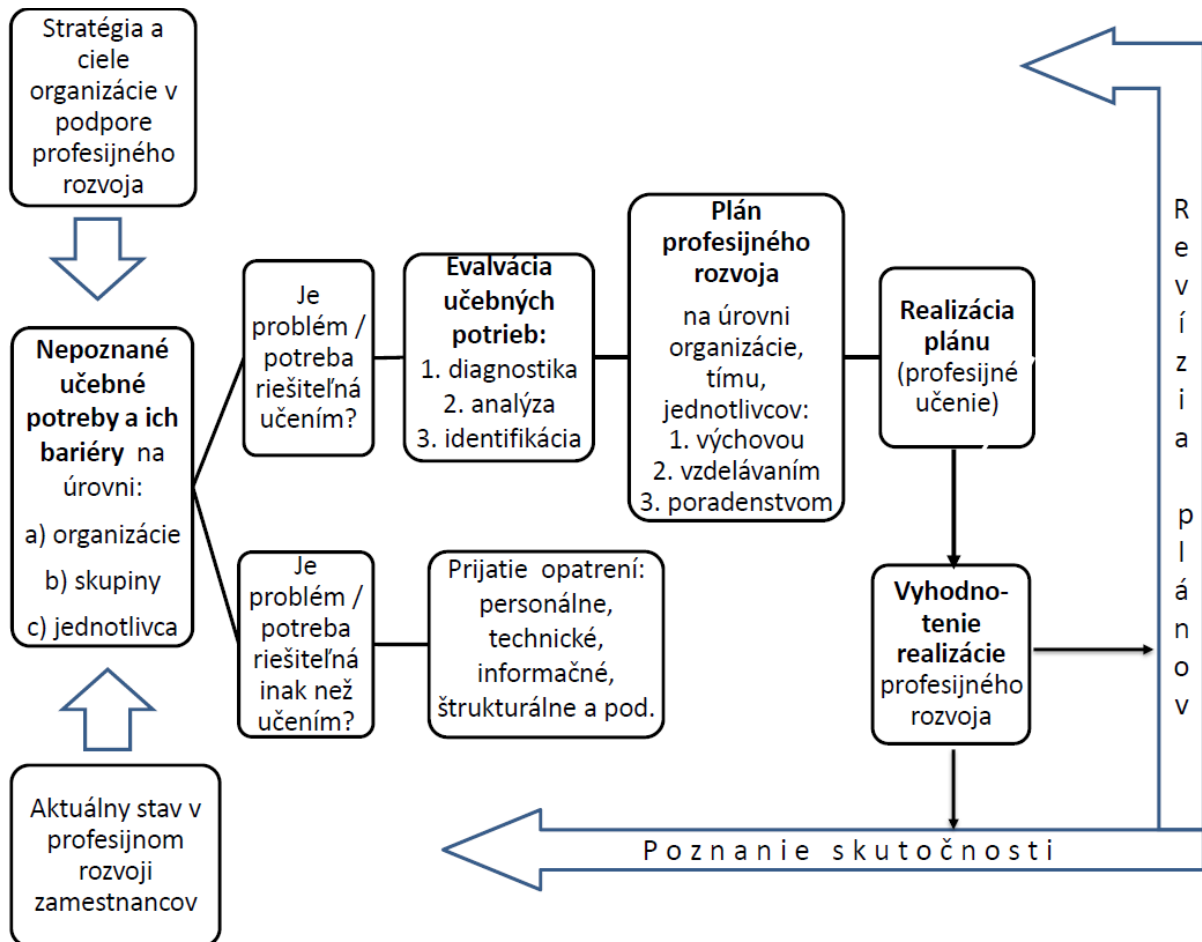
Valent (2019 s.13) odporúča, že za základné vzdelávacie požiadavky a potreby školy a každého zamestnanca by sme mali pomenovať tie, ktoré vyplývajú zo základného procesu, ktorý sa v škole realizuje – z pedagogického procesu. Nič nie je pre školu dôležitejšie ako to, aby učitelia mali rozvinuté kompetencie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

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

Doposiaľ sme prezentovali návrh konceptu procesu andragogického poradenstva jednotlivcovi. Tento však predstavuje len jednu rovinu poradenských možností. Andragogické poradenstvo ako službu je možné poskytovať aj na úrovni celej organizácie. Schéma 20 prezentuje systémový poradenský prístup k evalvácii (diagnostike, analýze a identifikácii) učebných potrieb dospelých ako základného predpokladu následných andragogických intervencií do podpory profesijného rozvoja. Procesne je zameraný na odhalenie učebných potrieb na úrovni jednotlivca i organizácie, ktoré sú riešiteľné

intervenciou do procesov učenia sa človeka (od evalvácie, cez plánovanie, realizáciu a vyhodnotenie výsledkov). Výsledky zmien (nasýtenie učebných potrieb) vedú nielen k novému poznaniu, odhaleniu nových potrieb, ale aj revízii stratégie organizácie (i jednotlivcov) v profesijnom učení a jeho podpore. Bližšie je uvedený koncept predstavený v učebnici Pavlov a Krystoň (2020).

Schéma 20: Evalvácia učebných potrieb v andragogickom poradenstve v organizácii



Zdroj: Pavlov (2020a)

#### Otázky a úlohy:

- Vyhľadajte v odborných textoch popis ďalších špecifik výkonu učiteľskej profesie.
- Charakterizujte základné znaky andragogického profesijného poradenstva dospelým.
- Navrhnite metodický postup pre evalváciu učebných potrieb zamestnancov v organizácii.
- Priblížte kritické body evalvácie učebných potrieb z hľadiska spoľahlivosti ich dôkazov.
- Uvedte ako by mal postupovať andragogický poradca pri evalvácii učebných potrieb jednotlivca (učiteľa, učiteľky).
- Vyhľadajte a prezentujte nástroje využiteľné v procese diagnostiky učebných potrieb učiteliek a učiteľov v podmienkach školy.
- Vykonajte obsahovú analýzu vybraného textu (dokumentu školy) vo vzťahu k diagnostike učebných potrieb jej zamestnancov.

## 6.3 ICT a andragogické poradenství

### Po prostudování kapitoly byste měli být schopni:

- porozumět možnostem online andragogického poradenství s využitím ICT,
- aplikovat ICT jako formu zprostředkování samotného poradenství a z hlediska využití ICT jako přístupu k relevantním digitálním výukovým zdrojům a aplikacím,
- vysvětlit nové online trendy ve formálním, neformálním vzdělávání i informálním učení, které může andragogický poradce využít při sestavování plánu dalšího vzdělávání.

**Klíčová slova:** online andragogické poradenství, MOOCs, online univerzity, rozšířená realita, virtuální realita, mikroučení, webinář, ICT, informální učení, neformální vzdělávání,

### 6.3.1 ICT a andragogické poradenství

Poradenství samo o sobě není lehkou činností. Mnohdy se zaměřuje s formami mentoringu a koučování. Poradenství má plnit především úlohu odborné pomoci lidem v nesnázích či v důležitých rozhodováních. Obecně poradenství vhodně vymezila Baštecká (2009) jako „proces, při kterém profesionál poskytuje druhému člověku (páru, rodině, skupině) ve vztahu partnerské spolupráce při řešení problému informace, rady, vedení a podporu přiměřeně k (nepříznivé) životní situaci člověka a jeho životním cílům a potřebám tak, aby se zlepšila schopnost jedince (páru, rodiny, skupiny) se ve své životní situaci orientovat a na základě využití vlastních sil a zdrojů okolí ji co nejlépe řešit nebo přijmout rozhodnutí, včetně přijetí zodpovědnosti za důsledky svého rozhodnutí.“

Andragogické poradenství, jeho teoretická východiska, funkce, cíle a aplikace v praxi pak vymezil velmi podrobně Pavlov (2020). Dle jeho konceptu jej lze velmi stručně charakterizovat jako „poradenství v učení se cílové skupiny dospělých, a to v různých kontextech, situacích, prostředích a podmínkách jejich života“.<sup>1</sup>

Informační a komunikační technologie (dále jen ICT) pak důsledně definuje většina slovníků<sup>2</sup> jako „správu sítě a počítačů, tvorbu originálních webových stránek, digitální produkci videí, navrhování počítačových systémů, konzultace v informačních systémech, prodej produktů na internetu, 3D umělecká díla, správa firemních databází, kódování softwaru, poskytování technické podpory, řízení projektů a rozpočtů, psaní technické dokumentace.“ (ICT, 2021) ICT zdůrazňují „úlohu sjednocené komunikace a integrace

<sup>1</sup> Pavlov se dále rozsáhle zabývá teoretickými východisky andragogického poradenství, jejími aplikačními dimenzemi, úrovněmi a etapám poradenského procesu.

<sup>2</sup> Více na ICT (2021).

telekomunikací, počítačů a také nezbytného podnikového softwaru, middlewaru<sup>3</sup>, úložiště a audiovizuálních systémů, které uživatelům umožňují přístup, ukládání, přenos a manipulaci s informacemi. (ICT, 2021)

Využitím ICT ve vzdělávání se podrobně zabývá OECD<sup>4</sup>. To definuje ICT ve vzdělávání jako nástroj, který slouží vzdělávacím institucím k dosažení jejich cílů při nabízení efektivního vzdělávání na vysoké úrovni svým studentům. Pokud jde o rozsah ICT v oblasti vzdělávání, rozhodně jej nelze minimalizovat pouze na e-learningové platformy. Jedná se o „použití různých technologických nástrojů, které jsou buď na webu, distribuovány na webu nebo na webu, pro účely vzdělávání“ (Abdelmalek, 2019). Z ještě širší perspektivy jsou ICT ve vzdělávání chápány jako „široce zahrnující všechny formy vzdělávacích technologií v učení a výuce“ (Patel, 2014, s. 1). Cílem využívání ICT ve výuce je tudíž zefektivnit výuku a poskytnout digitální materiály pro potřebu výuky.

Znalost některých základních pojmů z oblasti informačních a komunikačních technologií a jejich porozumění je klíčové k pochopení jejich významu a ke správnosti práce s těmito pojmy v kontextu vzdělávání. Velkou výhodou jsou exaktní definice pojmů z oblasti IT. Pro nastudování jednotlivých pojmů odkazujeme na Kursch (2018).

### 6.3.2 ICT v andragogickém poradenství

Role ICT v andragogickém poradenství je dvojitá. První je role zprostředkovatele služby, tedy samotného poradenství. Jedná se o formu poradenství online a využití online diagnostických nástrojů a aplikací. Druhá role je role poskytování digitálních zdrojů učení, které podporují všechny druhy vzdělávání – formální, neformální a informální.

#### ICT jako nástroj zprostředkování poradenství

Nejdůležitější premisou andragogického poradenství v digitálním světě je neměnnost jeho podstaty a cílů. Nelze se domnívat, že digitální prostředí změní fundamentální východiska andragogického poradenství. Avšak forma poradenství se může měnit. V minulosti byla převažující forma osobní fyzické schůzky s přesnou dobou setkání, místem a stanoveným časem. V současnosti, především díky koronavirové krizi, je využívána forma distanční, zahrnující i online poradenství. Zde musíme striktně rozlišit distanční formu, která v poradenství zahrnuje např. pouhé telefonické rozhovory, či korespondenční komunikaci a její specifickou podmnožinu – online poradenství. Porovnání obou forem či soudy o vhodnosti jednotlivých forem v různých kontextech ponecháme na dalším studiu čtenáře, jelikož nejsou cílem této kapitoly.

Online poradenství s pomocí ICT je procesem, který nelze podcenit. Provozovat online poradenství vyžaduje určitou přípravu. Obecně lze přípravu rozdělit do několika fází:

---

<sup>3</sup> Middleware je software ležící mezi operačním systémem a aplikacemi nebo mezi aplikacemi. Ovlivňuje jejich spojení například tím, že transformuje přenášená data.

<sup>4</sup> Více na Abdelmalek (2019).

1. Příprava technického zázemí – je nutné se soustředit nejen na svoje technické zázemí, ale i na zázemí klienta poradenství. Zaměřit se musíme především na audio, video zařízení (vhodná sluchátka, dostatečná kvalita videa, vhodný mikrofon, ale i nerušené prostředí aj.).
2. Volba digitálního prostředí – opět na obou komunikačních stranách. Je vhodné se přizpůsobit klientovi a disponovat více možnostmi digitálního prostředí. Jedná se především o komunikační platformy jako jsou MS Teams, Zoom, Google Hangouts, WhatsUp, Facebook messenger, Wire, Wickr, Signal aj.
3. Testování připojení – tento krok bývá velmi podceňován. Test totiž ukazuje schopnost plynulé komunikace, kvalitu spojení a technického zázemí. Je velkým rizikem spolehnout se na bezproblémovou komunikaci u nového klienta bez předchozího komplexního testu. Rizikem je hlavně ztráta času věnovaného na samotné poradenství či nekvalitní průběh poradenství díky technickým problémům.
4. Zabezpečení ochrany – důležitá dimenze online přenosu a případného záznamu dat, získaných od klienta. V úvahu musíme brát hlavně ochranu osobních dat. V rámci Evropy se jedná o GDPR<sup>5</sup>.

Funkcí ICT v samotné realizaci online poradenství je zprostředkování komunikace. Komunikace má interaktivní formu, lze využít hlas, video, ale i chat, sdílení dokumentů, přidání další osoby do komunikace (například experta, dalšího poradce aj.).

### ICT jako vlastní zdroj učení

Vzdělávání a sebevzdělávání dnes podporují moderní ICT, masivně se rozšiřující, které jsou stále více přístupnější komukoliv na světě.

Dnešní doba je dobou informační. Technologie se neustále zlepšují, vznik mikropočítačů a následně internetu a sociálních sítí byly hlavními milníky ve 20. století a na počátku 21. století. Trend však pokračuje a nastává období průmyslu 4.0, ve kterém dominuje internet věcí a umělá inteligence. Dnešní výpočetní výkony čítají desítky miliard operací za sekundu a tyto výkony se neustále zvyšují. Novodobé trendy ve vzdělávání velmi dobře popsal Veteška (2016, s. 207):

#### 1. **Vzdělávání v rámci organizací** – nejčastěji využívané formy a přístupy:

- korporátní online kurzy (MOOCs),<sup>6</sup>
- cloudové LMS<sup>7</sup> (cloudové learningové systémy),

---

<sup>5</sup> GDPR (*General Data Protection Regulation*) – dne 27.5.2018 vstoupilo v platnost NAŘÍZENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů). Dále budeme tomuto nařízení zjednodušeně říkat anglickou zkratkou GDPR.

<sup>6</sup> MOOCs (*Massive Open Online Courses*) – jedná se o kurzy často používané univerzitami v distančním vzdělávání a v současnosti nalézají oblibu zejména ve velkých korporacích).

<sup>7</sup> LMS (*Learning Management System*) – komplexní systém na tvorbu, řízení a organizaci výuky a e-learningových projektů). Softwarová aplikace systému pro řízení výuky, využívaná zejména v rámci



- gamifikace,
- personalized learning (vzdělávání sestavené na míru zaměstnanci),
- mikroučení a mikrokurzy,
- online semináře (webináře, videosemináře, mobilní semináře),
- online konference (videokonference, webkonference, mobilní konference),
- sociální sítě,
- online kooperace (chat, sdílení projektů, okamžité připomínkování),
- mobilní učení (mobile learning).

## 2. Sebevzdělávání – nejčastěji využívané formy a přístupy:

- mobilní učení (mobile learning),
- augmented learning,<sup>8</sup>
- sociální sítě,
- online kurzy, školy, univerzity (všechny formy distančního vzdělávání),
- veřejné online akademie (Khanova akademie),
- online kooperace (chat, sdílení projektů, okamžité připomínkování),
- online encyklopedie, knihovny, dokumenty (Wikipedia, Google books),
- některé počítačové hry,
- videopřednášky.

## ICT jako zdroj formálního učení

### Online univerzity

Veteška (2016, s. 216) zdůrazňuje, že „elektronická forma distančního vzdělávání se stává výsadou nejen univerzit, ale i zájmových organizací, speciálních typů škol, klubů a vzdělávacích soukromých subjektů. Elektronické distanční vzdělávání může být využíváno jak k sebevzdělávání, tak i k formálnímu a neformálnímu vzdělávání.“

Dle Mareše (In: Sak, Mareš, 2007, s. 171) „elektronické učení začíná svou hromadností, technickou proveditelností i stále větší dostupností výrazně ovlivňovat učení žáků, studentů i dospělých osob.“ Distanční studium je určitě do budoucna nosnou formou výuky, neustále se rozvíjející a zlepšující.

Univerzitní studium v plné distanční formě není novou záležitostí. Jednou z prvních univerzit umožňujících distanční studium je obecně uznávaná **Open University**. Mise Open Univerzity je být skutečně otevřená lidem, myšlenkám a metodám. Open University je velmi kvalitní koncept distanční výuky, s nejdélsí tradicí a uznáním po celém světě. Open University

---

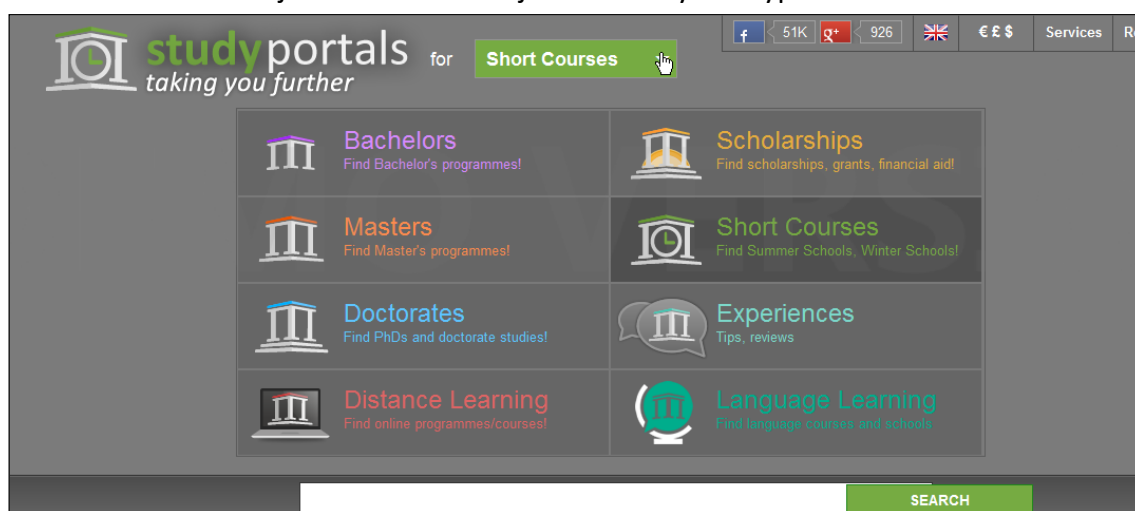
e-learningu. Řeší administrativu a organizaci výuky. Nejznámějším softwarovým produktem je Moodle. LMS jsou aplikace, které v sobě integrují zpravidla nejrůznější on-line nástroje pro komunikaci a řízení studia (infonytka, diskusní fórum, chat, tabule, evidence atd.) a zároveň zpřístupňují studentům výukový obsah a studijní materiály, a to jak on-line, tak off-line (Průcha, Veteška, 2014).

<sup>8</sup> Někdy také vzdělávání na požádání (on demand), používá se třeba při výletech, kde na základě GPS souřadnic je možné se dozvědět např. o historii a zajímavostech oblasti, ve které se lidé právě nacházejí.

má webové přístupy také z Anglie, Skotska, Irska a Walesu, i když je jednotná v koncepci a programech. Je to jakási „internetová lokalizace“.<sup>9</sup> V posledních dekádách (k roku 2021) jsou ve světě desítky tisíc online univerzit, různých kvalit a zaměření. Dají se jednoduše najít na různých k tomu proprietárně zhotovených vyhledávačů nebo vyhledávacích portálů<sup>10</sup>.

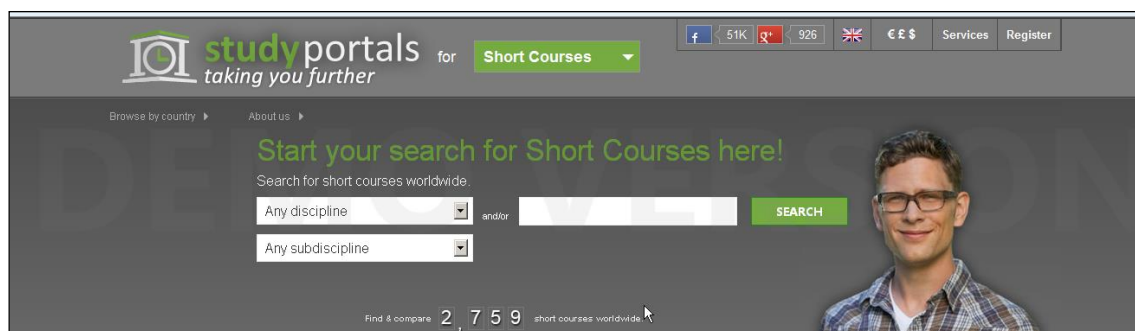
Předkládáme ukázkou pro inspiraci andragogického poradce, jež je výsledkem hledání na jednom z uvedených portálů, kde jsme se úspěšně dobrali k zajímavým výsledkům. Samozřejmě portály je nutné brát s rezervou, ale jsou určitě pomocnou pomůckou při cíleném hledání a výběru (viz obrázek 1 až 9).

Obrázek 1: Ukázka vyhledávacího portálu, dostupného z <http://www.shortcoursesportal.eu/> - jsou zde možnosti jednoduše vybrat typ studia.



Zdroj: <http://www.shortcoursesportal.eu/>

Obrázek 2: Hledání na studijním portálu má více kritérií, je možné také vyhledávat *full text*.



<sup>9</sup> Doporučené linky pro přístup na webové stránky univerzity:

Open University v Anglii: <http://www.open.ac.uk/about/main/>

Open University v Severním Irsku: <http://www.open.ac.uk/northern-ireland/>

Open University ve Skotsku: <http://www.open.ac.uk/scotland/>

Open University ve Walesu: <http://www.open.ac.uk/wales/>

John doporučuje se účastnit nějakého z kurzů, a tak si prozkoumat virtuální terén univerzity:

<http://www.open.ac.uk/courses>

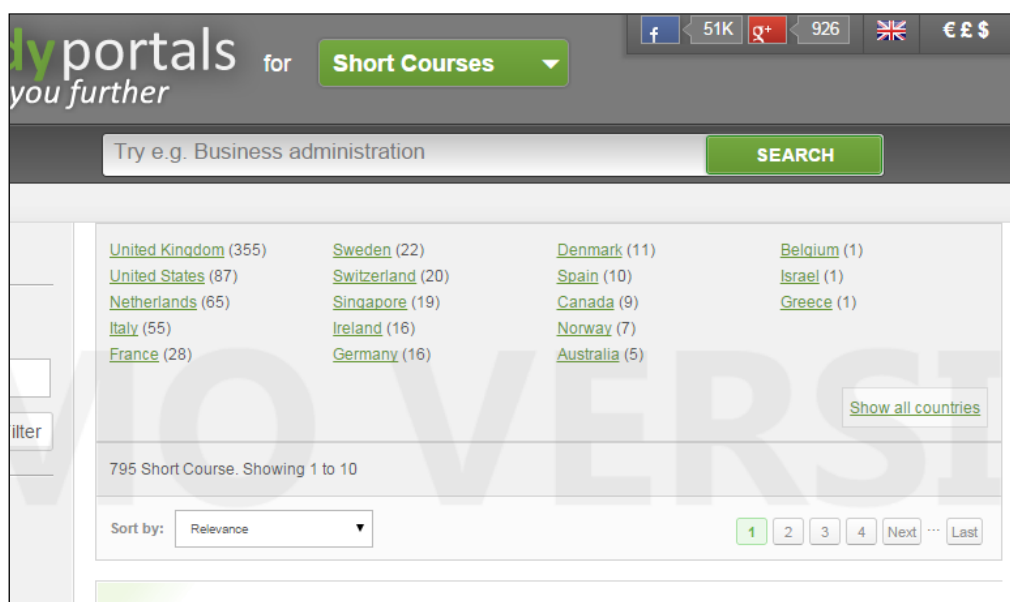
Na této stránce lze také najít kurzy dle abecedy:

<http://www.open.ac.uk/courses/atoz>

<sup>10</sup> Např. <https://www.petersons.com/online-schools.aspx>, <http://www.shortcoursesportal.eu/>, <http://www.distancelearningportal.com/countries/30/united-kingdom.html>.

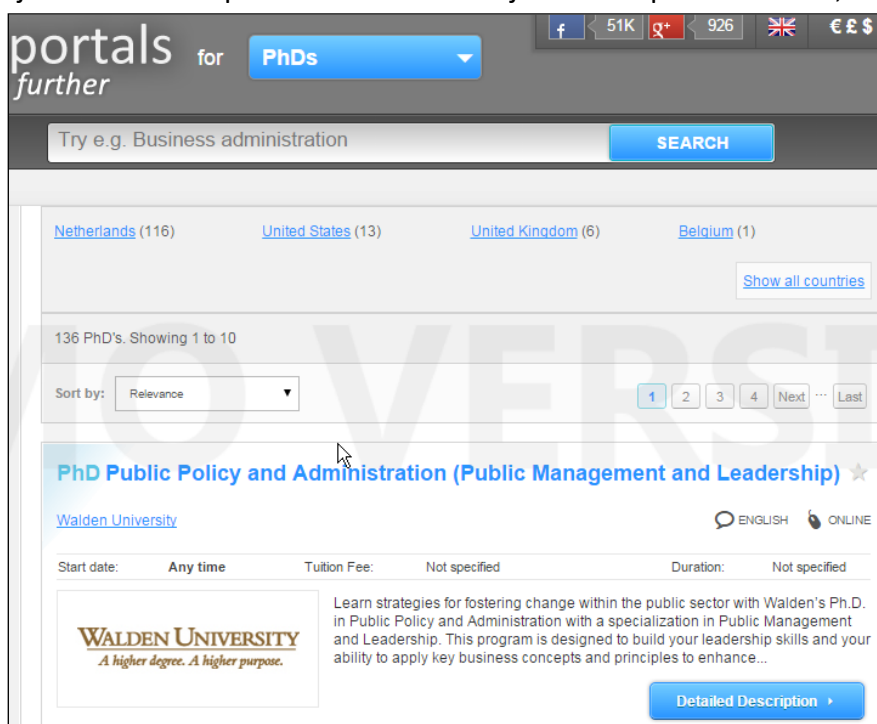
Zdroj: <http://www.shortcoursesportal.eu/>

Obrázek 3: Výsledek vyhledání kurzů distančního vzdělávání v jednotlivých zemích, všimněme si, že Česká republika není na seznamu, což může být způsobeno omezenou základnou dat vyhledávače anebo skutečností, že není nabízen žádný kurz plně distančně.



Zdroj: <http://www.shortcoursesportal.eu/>

Obrázek 4: Výsledky hledání nabídky doktorského (PhD) studia distanční formou, zdá se, že Nizozemí je lídr na tomto poli. Ve Velké Británii je nabídka poměrně úzká, ale existuje.



Zdroj: <http://www.shortcoursesportal.eu/>

Obrázek 5: Ukázka, jaké informace nabízí portál při podrobnějším pohledu na jednotlivé studium. Pro všechny studia jsou informace strukturované ve srovnatelné formě.

### Description

Waldens Ph.D. in Education program offers educators and administrators the opportunity to grow as scholars and innovators in higher education. Gain access to distinguished faculty members, ongoing support, and three learning formats, depending on your chosen specialization. Conduct original research in your area of interest, deepen your research skills, and prepare to contribute as an education leader, administrator, faculty member, or policymaker.

**Specializations** (in addition to the General Program)

- Adult Education Leadership
- Assessment, Evaluation and Accountability\*
- Community College Leadership
- Curriculum, Instruction, and Assessment
- Early Childhood Education
- Educational Technology
- Global and Comparative Education
- Higher Education
- K12 Educational Leadership
- Leadership, Policy, and Change
- Learning, Instruction, and Innovation
- Self-Designed
- Special Education

Walden offers both state-approved educator licensure programs as well as programs and courses that do not lead to licensure or endorsements. Prospective students must review their state licensure requirements prior to enrolling.

Prospective Alabama students: Contact the Teacher Education and Certification Division of the Alabama State Department of Education at 1-334-242-9935 to verify that these programs qualify for teacher certification, endorsement, and/or salary benefits.

Prospective Washington state students are advised to contact the Office of the Superintendent of Public Instruction at 1-360-725-6275 to determine whether Waldens programs in the field of education are approved for teacher certification or endorsements in Washington state. Additionally, teachers are advised to contact their individual school district as to whether this program may qualify for salary advancement.

Zdroj: <http://www.shortcoursesportal.eu/>

Obrázek 6: Ukázka požadavků pro úspěšné absolvování distančního PhD studia v Nizozemí na Waldenské univerzitě.

Description	Contents	Requirements	Funding	More
<h3>Contents</h3> <p>In this specialization, you can acquire the expertise required to align curriculum, instruction, and assessment proficiencies to maximize student learning. You can gain the knowledge and skills needed to move your career forward by meeting the demand for the most current research and best instructional practices in the field. This specialization provides in-depth, individualized research opportunities tailored to your academic discipline and student grade level and provides one-on-one mentoring from professionals in your area of interest. The program also offers research methods courses that will help you grow as a researcher-practitioner, both today and in the future.</p> <h3>Completion Requirements</h3> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 96 total quarter credits                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Foundations courses (12 cr.)</li> <li>▪ Core courses (24 cr.)</li> <li>▪ Specialized KAMs (24 cr.)</li> <li>▪ Research sequence (16 cr.)</li> <li>▪ Proposal, dissertation, and oral presentations (20 cr.)</li> </ul> </li> <li>▪ Minimum 8-10 quarters enrollment</li> <li>▪ Four Ph.D. residencies to equal a minimum of 16 units</li> <li>▪ ePortfolio</li> </ul> <p>Time to completion may vary by student, depending on individual progress and credits transferred, if applicable.</p> <p>Interested? <a href="#">Visit Programme Website</a></p>				

Zdroj: <http://www.shortcoursesportal.eu/>

Obrázek 7: Výsledky nabídky distančních univerzitních programů ve světě. Zjistili jsme, že Česká republika má 4 programy (nevešlo se do obrázku), Velká Británie, Nizozemí a USA jsou lídrem v nabídce.

Countries	
United Kingdom	(1,794)
United States	(944)
Netherlands	(471)
Australia	(436)
Germany	(198)
Spain	(116)
Italy	(107)
France	(68)
Canada	(61)
Ireland	(55)
Greece	(53)
Sweden	(44)
Switzerland	(39)
Cyprus	(31)
Singapore	(23)
Lithuania	(22)
Austria	(20)
Denmark	(19)
Portugal	(12)
Finland	(10)

Zdroj: <http://www.shortcoursesportal.eu/>

Obrázek 8: Na vyhledávacích portálech je možné nalézt také makro-informace o jednotlivých zemích (zde UK), jako jsou výdaje na vzdělání, počet škol, počet studentů apod.

Distance Learning studies in United Kingdom			
Population:	63,000,000	# of Students:	2,600,000*
# of Int. Students:	420,000*	# of Institutes:	860
Education Expenditure:	62% of GDP	Academic Year:	Runs from September to May

\* = Approx. total

Zdroj: <http://www.shortcoursesportal.eu/>

Obrázek 9: Na vyhledávacích portálech je možné nalézt také makroinformace o jednotlivých zemích (zde ČR), jako jsou výdaje na vzdělání, počet škol, počet studentů apod.

Distance Learning studies in Czech Republic			
Population:	10,000,000	# of Students:	390,000*
# of Int. Students:	40,000*	# of Institutes:	69
Education Expenditure:	45% of GDP	Academic Year:	Runs from October to July

\* = Approx. total

[View all Courses in Czech Republic](#)

Zdroj: <http://www.shortcoursesportal.eu/>

### Rekvalifikační kurzy

Dalším příkladem formálního vzdělávání jsou rekvalifikační kurzy. Mnoho školitelů přechází na online formu, samozřejmě tam, kde je to možné. Například v ČR se objevily kurzy s akreditací MŠMT ČR pro DVPP<sup>11</sup> (další vzdělávání pedagogických pracovníků). Tyto kurzy měly i kontrolní dohled pracovníků z MŠMT ČR. Ve světě je tomu podobně, kde autorizované instituce nabízejí nepřehledné množství akreditovaných a mezinárodně uznávaných kurzů. Pochopení rozdílů kurzů, certifikačních autorit a jejich hodnoty nejsme schopni v rámci kapitoly prodiskutovat a necháváme na čtenáři.<sup>12</sup>

### ICT jako zdroj neformálního učení

#### Hromadné otevřené kurzy – Massive Open On-line Courses (MOOCs)

Jak uvádí Kursch (2018), hromadné otevřené kurzy jsou určeny pro neomezený počet účastníků. Tyto kurzy jsou trendem poslední doby a jejich význam i prestiž neustále stoupá

<sup>11</sup> Příklad online rekvalifikace: <https://centrum-vzdelavani.cz/nase-on-line-vyuka-rekvalifikacnich-kurzu/>.

<sup>12</sup> Příklady zahraničních uznávaných akreditací online včetně poskytujících institucí (uvádíme v angličtině): CIPD = The Chartered Institute of Personnel and Development, BTEC = Business and Technology Education Council, GCSEs are an academic qualification achieved by students in secondary education in England, Wales and Northern Ireland, IGCSEs are an international adaptation of the UK GCSE and have become immensely popular with learners and teachers both internationally and within the UK, A Levels = are one of the most common qualifications sought by universities. Good A Level qualification can give you access to Higher Education as well as employment. Introduced in 1951, A Levels test knowledge and understanding of many different subjects, but require more in-depth study and greater insight, NCFE = (Northern Council for Further Education) is a national awarding organisation offering a wide range of general and vocational qualifications. NCFE courses are nationally recognised and range from entry level to level 4 qualifications across a variety of industry sectors, ILM = The Institute of Leadership and Management is the UK's largest awarding organisation for qualifications in leadership and management as well as specialist courses, AAT = Association of Accounting Technicians is the UK's leading professional body offering skills-based accountancy and finance qualifications with over 125,000 members worldwide, IAB = The International Association of Bookkeepers (IAB) is a professional awarding body providing and approving qualifications and courses in finance.

Hlavními světovými hráči jsou EdX<sup>13</sup>, Udacity<sup>14</sup> a Coursera<sup>15</sup>. Poradce by měl vzít v úvahu, že ačkoliv se jedná o kurzy odborné v převážné většině zcela zdarma, za poplatek lze získat certifikaci o absolvování kurzu nebo certifikát o vykonání zkoušky. Toto zkoušky a certifikáty mají v současnosti na trhu práce stále větší váhu. Prestiž takového certifikátu spočívá především ve faktu, že studující absolvoval kurz u špiček v oboru (například kurz Justice, viz obrázek 10 na EdX vede sám profesor Michal Sandel z Harvard University, jeden z největších odborníků na problematiku spravedlnosti). MOOC ale nenabízí jen jednotlivé kurzy, ale i celé programy. Programy většinou odpovídají bakalářskému studiu nebo i magisterskému. Některé programy jsou však dále škálovatelné a specializované, například EdX má své vlastní kategorie programů jako jsou MicroPrograms, Xseries, Executive Education nebo BootCamps. Výhody a omezení těchto speciálních programů jsou popsány na webových stránkách provozovatelů MOOC. Kurzy i programy jsou přístupné pomocí webu s interaktivními prvky, mnohdy i ve více jazycích. Tyto kurzy provozují nejznámější univerzity na světě. Vyhodnocování kurzů, popřípadě závěrečné testování je většinou součástí kurzu samotného. MOOC mohou být také implementovány korporacemi jako jejich vnitřní kurzy určené všem zaměstnancům anebo mohou být součástí Open Source komunity jako například Khanova škola, kterou bychom do MOOC mohli zahrnout.<sup>16</sup> Shrňme si tedy výhody MOOC kurzů, které by měl poradce s klientem prodiskutovat:

1. Přístupnost odkudkoliv z jakéhokoliv zařízení připojeného k internetu.
2. Možnost studovat vlastním tempem i s možností opakování lekcí.
3. Nízké náklady na studium.
4. Možnost získání certifikátu o absolvování kurzu nebo celého programu zakončeného zkouškami.
5. Uznatelnost certifikátů kurzů a programů na trhu práce zatím jako neformálního vzdělávání.
6. Vysoká kvalita kurzů na vybraných portálech.
7. Interaktivita v průběhu studia, včetně spolupráce s tutorem na některých portálech.

Obrázek 10: Kurz na MOOC od EdX, vedený profesorem Sandelem.

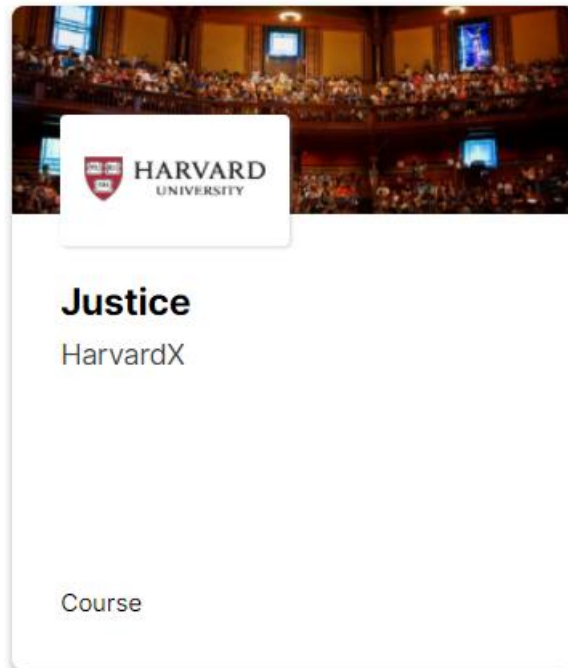
---

<sup>13</sup> Více na <https://www.edx.org/>.

<sup>14</sup> Více na <https://www.udacity.com/>.

<sup>15</sup> Více na <https://www.coursera.org/>.

<sup>16</sup> Kursch (2018) zařazuje Khanovu školu mezi takzvané „online akademie“, uvádí, že Khanova akademie je uceleným, logicky členěným portálem pro sebevzdělávání a také dobrým nástrojem na opakování a osvojování si učiva. Khanova škola je zatím největší, ale existují i další portály jako například myeducationkey.com; coursera.org.



Zdroj: <https://www.edx.org/search?q=law>.



**Příklad:** Kursch (2018) uvádí příklad – „Univerzita v Cambridge nabízí stovky on-line otevřených kurzů zdarma, které připravili renomovaní lektori přímo z univerzity. Dále kurzy nabízejí univerzity: Yale, MIT, Harvard ale i korporace jako Microsoft, Google. Je tedy otázkou výběru, zda se student rozhodne jít na přednášku, kde se bude probírat teorie významného vědce a její interpretace nebo zda se zúčastní přímo MOOC, kde je přednášejícím o této teorii již zmíněný vědec, tedy původní autor“.

### **Cloudové LMS** (*cloudové learningové systémy*)

Další studnicí pro neformální učení je široké spektrum e-learningových systémů v internetovém prostředí. Jak uvádí Kursch (2018), „klasické LMS systémy nahradily systémy cloudové. Jejich výhoda je snadná dostupnost odkudkoliv a také spolehlivost a neustálá aktualizace infrastruktury. Cloudové služby si lze pronajímat a v podstatě se o ně pronajímatel nemusí starat z hlediska IT. U moderních cloudových LMS systémů nechybí žádné prvky z minulosti, objevují se naopak nové prvky jako jsou virtuální učebny, možnosti interaktivní komunikace s lektorem a s ostatními účastníky e-learningu, podpora přenosu interaktivního videa (pomocí webových kamer).“ Statické prostředí se dynamizuje a s pomocí více interaktivity sílí na efektivitě v oblasti učení samotného.



**Příklad:** E-learningové systémy mohou být veřejné placené či neplacené nebo soukromé podnikové. Jako příklady uvádíme podnikové e-learningové vzdělávací programy (bezpečnost práce, počítačová gramotnost, školení řidičů) nebo vnitropodnikové univerzity s interními



pravidly, postupy a interními „tituly“ či interní portál Moodle Cloud jako LMS a jeho aplikace v praxi ve školních vzdělávacích institucích.

### **Personalizované učení (vzdělávání sestavené na míru zaměstnanci)**

„Je to forma vzdělávání vycházející především z potřeb podniku a možností zaměstnance. V úvahu se berou znalosti, zkušenosti zaměstnance, jeho preference učení (text, video, online kurzy) a jeho časové možnosti. Vytvoří se společná cesta zaměřená na získání znalostí, či kompetencí (tzv. learning path) a milníky, které musí zaměstnanec zdárně překonat. Personalized learning je vlastně jakýmsi mixem všech dostupných technologií a metod, které jsou však systematicky sestaveny tak, aby na sebe navazovaly a umožnily dosáhnout cíle. Pro celou cestu se pak používá online sumář, který je dostupný pouze určenému jedinci.“ (Veteška, 2016, s. 211)



**Příklad:** „Speciální plán pro vzdělávání tělesně postižených ve firmě (časová náročnost, možnost práce z domova, online plán sestavený na míru); plán vzdělávání pro pracovníky na částečný úvazek.“ (Veteška, 2016, s. 211)

### **Mikroučení a mikrokurzy**

Kursch (2018) podrobně popisuje, že „mikroučení či mikrokurzy fungují na principu rozdělení informací či výuky do malých částí. Nejčastěji se jedná o 5minutové intervaly. Tyto části jsou většinou součástí celku, který tvoří cílovou a kompletní oblast výukového programu. Fenomén mikroučení je trendem dnešní doby, kdy soustředění delší než 5 minut může být problémem v kontextu komplexních činností na pracovištích ve firmách. Mikrokurzy a mikroučení jsou tedy především využívány právě podniky a organizacemi s cílem rychlého vstřebávání informací, flexibilního učení, snadné dostupnosti a možnosti neustálého opakování. Efektivita se pak odvíjí od tempa a přístupu k těmto informacím, jejich osvojení a využití v praxi. Další výhodou je poměrně rychlá příprava mikrokurzů a mikroučení, jejich přesná cílenost na konkrétní oblast a rychlé uvedení do života přímo k cílové skupině. Pro profesní vzdělávání jsou mikrokurzy a mikroučení velkým potenciálem.“



**Příklad:** Denní mikroučení: zaměstnanci si mohou ve volných chvílích, třeba při polední pauze nebo po zakončení dne pustit krátký mikrokurz o řízení času. Program „*řízení času*“ se skládá s několika mikrokurzů a umožňuje zaměstnancům porozumět základním principům a popřípadě se začít řídit příklady dobré praxe.

### **Online semináře (webináře, videosemináře, mobilní semináře, konference)**

Online webináře, videosemináře, mobilní semináře, konference představují alternativu ke klasickým formám této komunikace. Webináře (viz obrázek 11) jsou provozovány výhradně přes web a učícím se dospělým přináší oproti videoseminářům i větší interaktivitu (lze použít chat, skupinovou komunikaci, sdílení materiálů, oddělené diskuse aj.). Stejně možnosti přináší i mobilní semináře, které přidávají výhodu mobilního prostředí (např. seminář přímo z přírody), v kombinaci s fotoaparátem a videem umožňuje i sběr informací přímo v terénu. Online konference simulují klasické konference a umožňují sdružovat zájmové skupiny dohromady. I když je komunikační dimenze omezená, velmi dobře poslouží základním požadavkům na sdílení informací a interaktivní diskusi.



**Příklad:** Webinář, který pořádá andragogický poradce pro ostatní poradce za účelem přiblížení práce v online prostředí. Umožňuje jednak prezentovat danou problematiku, ale i cíleně diskutovat vynořující se problémy a případně hledat s účastníky webináře možná řešení. Webinář umožňuje například i simulaci online situací v průběhu poradenství.

Obrázek 11: Typický webinář provozovaný na PC, ale i s podporou IP konference.



Zdroj: Fotografie “Webinar-vs-Virtual-Classroom (1)” od “Beth Kanter” licencovaná pod CC BY 2.0.

### **Mobilní učení (*mobile learning*)**

Veteška (2016, s. 214) uvádí, že „mobilní učení představuje jeden z nejrychleji a nejdynamičtěji se rozvíjejících trendů podnikového vzdělávání i sebevzdělávání“. Kursch (2018) dodává, že „masové rozšíření mobilních zařízení, především telefonů, tabletů a obrovského množství mobilních aplikací otevřelo cestu pro mobilní vzdělávání a výuku.“

Různé druhy aplikací jsou využívány jednotlivci i podniky. Mobilních technologií ke vzdělávání a učení využívají nejen školy, ale i zájmové skupiny. Andragogický poradce by si měl vyhodnotit i časovou flexibilitu. Mobilní platformy mohou učit se dospělí směle využívat například před spaním, mohou si ukládat své poznatky z cest, zařazovat fotografie k jednotlivým geolokacím, sdílet s ostatními znalosti z terénu a udržovat je v mobilní databázi. Mobilní technologie se stále vyvíjí a jejich potenciál rozhodně není vyčerpán.



**Příklad:** Mobilní výuka autoškoly, umožňuje i pomocí kamery simulovat reálné situace na reálných křižovatkách. Viz obrázek 12.

Obrázek 12: Mobilní učení – 3D křižovatky aplikace autoškola



Zdroj: <https://www.bezpecnecesty.cz/cz/autoskola/autoskola-mobilni-aplikace>.

### Rozšířená a virtuální realita

Rozšířená a virtuální realita je typickým příkladem využití jak v neformálním vzdělávání, tak informálním učení. Rozšířená realita pravou realitu skutečně rozšiřuje. Nabízí tedy virtuální prvky ve skutečné realitě. Například lze pomocí mobilního telefonu umísťovat virtuální předměty do skutečného prostoru, nebo se anatomicky ponořit do struktury reálného objektu pomocí mobilní aplikace. Virtuální realita nás naopak zcela a úplně přivádí do virtuálního světa. Za pomoci speciálního vybavení se ocitneme jen a pouze ve virtuálním světě. Její využití je stále častější a vzhledem k tomu, že působí na naše lidská čidla, umožňující učení, velmi efektivně se podílí na procesu osvojování si znalostí a dovedností. Rozšířenou realitu popisuje Kursch (2018) na následujících příkladech:

- „Informace či kurzy generované na základě skenování QR kódů<sup>17</sup> (například v chráněné krajinné oblasti bude v jeskyni umístěn QR kód, který spustí kurz o bezpečnosti pohybu v jeskyni a zároveň naučí účastníka na místě, na základě videa, jak se tam pohybovat).

<sup>17</sup> QR kód = *Quick Response Code*, kód umožňující okamžitý sběr dat o objektu či službě, která je jím opatřena (je do něho možno uložit mnohem více informací než do klasického čárkového kódu).

- Informace či kurzy generované na základě GPS souřadnic (historie území, velké bitvy v okolí, kurzy sebeobrany atd.).
- Informace či kurzy generované na základě objektů (s touto technologií se snaží prosadit Google Glass, jde o pokročilou technologii, kde se například pomocí brýlí rozpozná objekt – např. orel skalní a umožní jedinci si vybrat kurz o orlu skalním, či jen některé požadované poznatky; Google Glass (viz obrázek 13) také chtějí umožnit testování, například při pohledu na objekt je nejprve uživatel hlasem vyzván k pojmenování objektu, poté je mu sdělena správná odpověď – výsledky testování se zaznamenávají do sdíleného úložiště, například Google cloudu.“

Potenciál rozšířené a virtuální reality je především v neformálním vzdělávání, informálním učení a sebevzdělávání. Velkou výhodou je provázání skutečnosti s virtuální realitou a čidly člověka (zrak, sluch, hmat). Do procesu učení vstupují i další faktory (zážitek, vlastní zkušenost, propojení s událostí, imaginace.)

Obrázek 13: Google Glass – brýle pro rozšířenou realitu



Zdroj: Fotografie “ google-glass-10” od “ Giuseppe Costantino” licencovaná pod CC BY 2.0.

#### **Online encyklopedie, knihovny, dokumenty** (wikipedie, Google books)

Mezi klasické vzdělávací materiály patří encyklopedie, knihy, dokumenty, časopisy. Online přístupy přináší revoluci v rychlosti a snadnosti vyhledávání, třídění, analyzování a porovnávání informací. Při dnešních možnostech hromadného zpracování dat můžeme uvažovat i o velmi efektivních rešerších. Obrovskou výhodou online režimů je však využívání interaktivních prvků, obrázků, animací, videí, schémat a hypertextového vzájemného propojení a odkazování. Například interaktivní knihy umožňují i online testování nabytých

poznatků, cvičení s vlastními daty, interaktivní analýzy a práce se širšími kontexty. Obrázek 14 představuje interaktivní cvičení v rámci interaktivní knihy.

Obrázek 14: Interaktivní cvičení v rámci interaktivní knihy Hudební formy

J. S. Bach: *Fugeta c moll*  
Vzájemná blízkost hlasů v polyfonní faktuře

🎵 Poslech: 2. J. S. Bach: *Fugeta c moll* [ Zdroj ]

V řadě skladeb se však takovéto faktury nevyskytují v čisté podobě a najdeme v nich fakturu *smíšenou*. Melodie je v nich většinou umístěna dost blízko k doprovodu, jehož hlasy jsou zřetelně logicky lineárně vedeny a občas dokonce přebírají melodickou úlohu tím, že napodobují (imitují) vrchní melodii, nebo vytvářejí protimelodie, jako by vrchnímu hlasu odpovídaly.

The image shows a musical score for J.S. Bach's Fugue in C minor, BWV 578. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has three sharps (F#, C#, G#). The tempo is marked 'Tempo I.' and the dynamics include 'espress.' and 'il basso espressivo e legatissimo Ped. sempre'. The bass line includes a triplet of eighth notes and a first ending bracket. Pedal points are marked with 'Ped.' and an asterisk '\*'.

Zdroj: <https://publi.cz/books/512/index.html?secured=false#01>.

### 6.3.3 ICT jako zdroj informálního učení

#### Hraní her

Hraní her obecně představuje formu informálního učení. Samozřejmě záleží na typu hry, a to platí i pro výběr her v online prostředí. Například hraní hry World of Warcraft stimuluje manažerské schopnosti některých hráčů. Hra je zejména týmová, kde hráči hrají za své týmy, které musí sestavit, řídit, usměrňovat, motivovat, ale i tvořit rozmanité strategie vyžadující efektivní komunikaci. Hráči si rozvíjejí potřebné řídicí kompetence a není výjimkou, že se některé firmy uchylují k výběru svých budoucích zaměstnanců na základě výsledků v oficiálních soutěžích těchto typů her, jaké představuje World of Warcraft (Rubenfire, 2014).

Hraní her je fenoménem, který je často kritizován z hlediska možnosti závislosti na hraní, neproduktivity hrajícího jedince a plýtvání časem (Liessmann, 2008, 2015; Spitzer, 2016). Často se ale přehlíží pozitivita, které hry přináší. Každý správný poradce by měl tedy pozorně sledovat trendy a možnosti na herním trhu a doporučení začít hrát či zaměřit se na určité typy her může pomoci klientovi poradenství zdokonalit své schopnosti a dovednosti. Na obrázku 15 je ukázka online hry Scrabble, která může skutečně rozvíjet a trénovat mysl jakéhokoliv jedince. Musíme zmínit i šachy, různé typy deskových, logických a slovních her. V současném rozvoji mobilního učení jsou to pak i hry v rozšířené a virtuální realitě. Zapomínat nesmíme i na čistě výukové hry, které mají široké uplatnění ve výuce cizích jazyků, přírodních věd i humanitních věd.

Obrázek 15: Hra Scrabble online.



Zdroj: Fotografie " Scrabble\_Gamification" od " Graham Holt" licencovaná pod CC BY 2.0.

### Sociální sítě

Sociální sítě jsou „užitečnou technologií, která se díky množství uživatelů stala de facto standardem veřejné i privátní komunikace“ (Bednář, 2014, s. 85). Uplatnění sociálních sítí v oblasti vzdělávání a učení vzrůstá. Jak uvádí Kursch (2018), sociální sítě mohou sloužit jako podpůrná komunikační platforma při vzdělávacích projektech, jako zdroj znalostí (crowdsourcing)<sup>18</sup> a dále jako systém pro sdílení informací a znalostí mezi různými zájmovými skupinami. Data ze sociálních sítí se také dají dobře analyzovat a těžit, jsou proto dobrým zdrojem pro výzkum v oblasti znalostí. Dle Bednáře (2014), sociální sítě (Facebook, LinkedIn, Twitter, Foursquare, MySpace, Google+, aj.) jsou místy tzv. expertní výměny. V systému otevřených skupin a firemní prezenze lze komunikovat s kolegy a zájmovými skupinami, dále se lze ptát a získávat jinde nedostupné informace a také hledat a vyhodnocovat získaná data. Klíčovou výhodou je minimální množství potřebného času i technického vybavení, podmínkou jsou však založené účty na konkrétních sociálních sítích.

Sociální sítě představují pro vzdělávací instituce efektivní nástroj vnější i vnitřní komunikace, platformu pro sdílení informací a platformu pro znalosti skupin. Sociální sítě se proto celkem logicky začínají intenzivně prosazovat i v oblasti podnikového učení a vzdělávání, jež tak nabývá nových specifických metod a forem (Veteška, 2013).

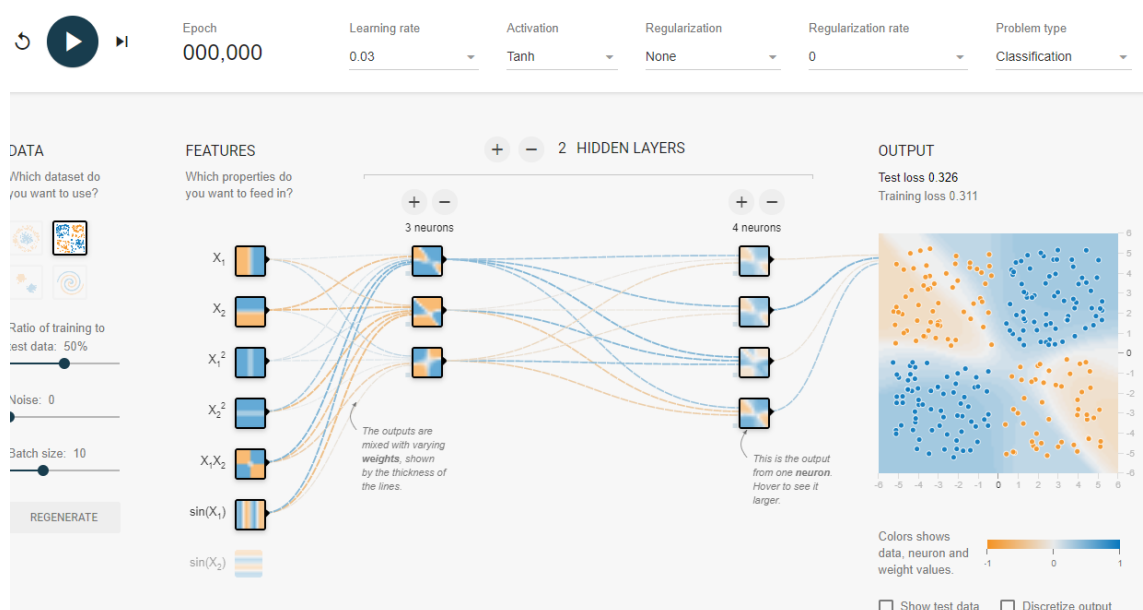
### Výuková prostředí

<sup>18</sup> Je pojmem zachycujícím vytváření znalostí na principu shody velkého množství lidí (*crowd* = dav), umožňuje také dělbu práce a může být zdrojem například expertních znalostí (více viz Kursch, 2014).

Velmi silnou dimenzí informálního učení tvoří online testovací prostředí, laboratoře i takzvaná „herní boxy“ (*sandboxes, mockups, playgrounds*). Pro názornost uvádíme několik příkladů využití výukových prostředí:

- **TensorFlow** – je výukové prostředí pro porozumění principům činnosti neuronových sítí v informatice. Pomocí jednoduchých úloh si lze sestavovat vlastní neuronové sítě a simulovat dle vstupních dat jejich činnost, vizualizovat okamžité výsledky pro jednotlivé úlohy. Prostředí laboratoře TensorFlow je znázorněno na obrázku 16.

Obrázek 16: Simulace úlohy na neuronové síti v laboratoři TensorFlow



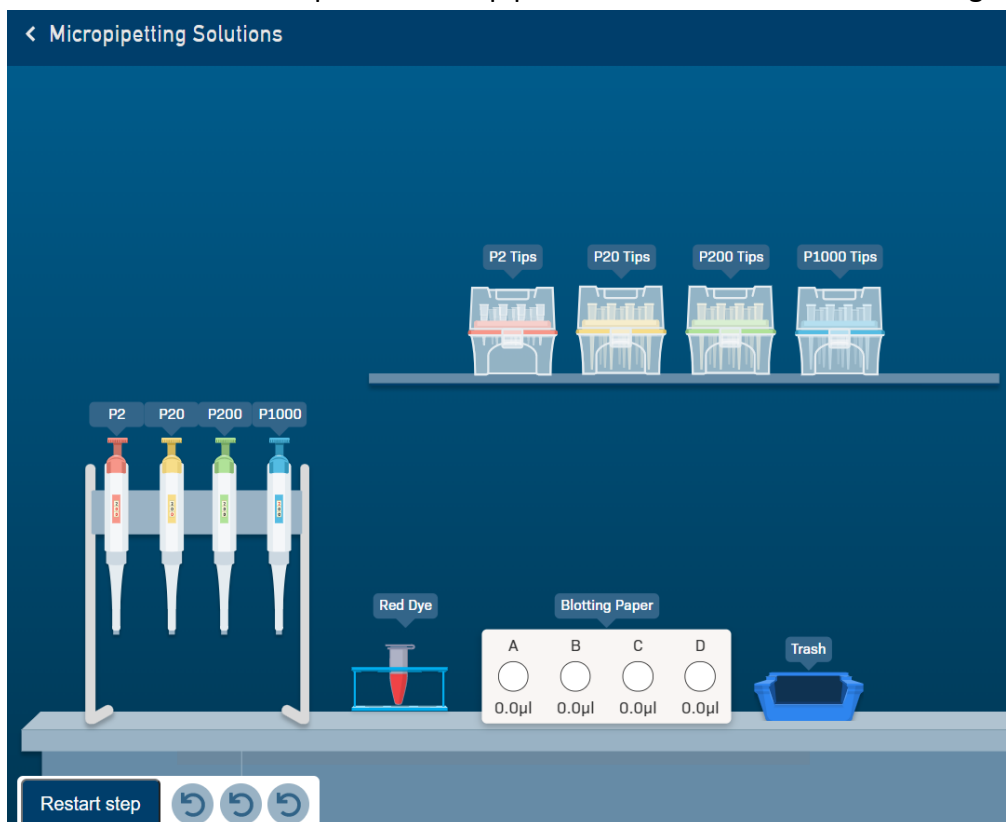
Zdroj:

<https://playground.tensorflow.org/#activation=tanh&batchSize=10&dataset=xor&regDataset=reg-plane&learningRate=0.03&regularizationRate=0&noise=0&networkShape=3,4&seed=0.45355&showTestData=false&discretize=false&percTrainData=50&x=true&y=true&xTimesY=true&xSquared=true&ySquared=true&cosX=false&sinX=true&cosY=false&sinY=false&collectStats=false&problem=classification&initZero=false&hideText=false>

- **Quantum-computation** – kvantový počítač a jeho programování má k dispozici IBM. Prostředí, které nabízí firma IBM na programování skutečného kvantového počítače. I když jej využívají hlavně výzkumníci, je vhodné i pro samostudium, jelikož portál obsahuje i obsáhlé množství výukových materiálů. Laboratoř je dostupná na: <https://quantum-computing.ibm.com/jupyter>.
- **LabXchange** –laboratoř umožňující mnoho simulací medicínských, biochemických a molekulárních procesů. LabXchange může akcelarovat studium biologie a biotechnologie. Řešení problémů v online prostředí

umocňuje autentičnost zážitku v rámci pokusů, které nelze provést ve reálném životě. Pro informální učení je laboratoř užitečná při osvojování si znalostí a zkoumání závislostí jednotlivých jevů v rámci zmiňovaných oborů. Dostupná na: <https://www.labxchange.org/org/labxchange>. Na obrázku 17 je znázorněna simulace práce s mikropipetou.

Obrázek 17: Simulace práce s mikropipetou v online laboratoři LabXchange



Zdroj: [https://www.labxchange.org/library/items/lb:LabXchange:4eecf5fe:lx\\_simulation:1](https://www.labxchange.org/library/items/lb:LabXchange:4eecf5fe:lx_simulation:1).

## 6.4 Sestavení plánu dalšího vzdělávání s využitím ICT

Sestavení plánu dalšího vzdělávání na míru klienta je jedním z hlavních činností andragogického poradenství. Plán by se měl řídit tak, aby vyhovoval cílům klienta. Využití ICT se nabízí jako vynikající alternativa či doplněk ke klasickým přístupům k učení. Poradce by měl mít jednak přehled o nejnovějších trendech využívání ICT v oblastech vzdělávání a učení, ale hlavně by měl mít znalost široké škály výukových materiálů na internetu, webových portálů, mobilních aplikací a dále forem a metod vzdělávání s využitím ICT. Z hlediska zkvalitňování svých služeb by měl sledovat zejména:

1. Informace o poradenských službách online (v Evropě jsou dostupné na národních portálech jednotlivých zemí EU).
2. E-learningové portály zaměřující se na další vzdělávání.
3. Virtuální veletrhy vzdělávání.



4. Portály vzdělávacích poradců.
5. Nové trendy v online poradenství (např. využití co-careeringu, sociálních sítí jako LinkedIn atd.)

Sestavování plánu podléhá klasické metodologii andragogického poradenství. Poradce by se měl tedy držet procesu, jehož struktura se dá popsat v několika fázích:

1. fáze: navázání kontaktu (seznámení, zjištění podmínek klienta, cíle klienta, preference formy studia).
2. fáze: shromažďování informací (posouzení situace, zjištění počáteční úrovně znalostí a dovedností klienta, problémy klienta, stanovení diagnózy klienta).
3. fáze: schválení plánu (návrhy ze strany poradce, rozhodování klienta, struktura vzdělávání a učení, stanovení milníků a výsledná forma učení).
4. fáze: realizace plánu (monitorování jednotlivých milníků, vyhodnocování a hodnocení výsledků).

Výsledná forma studia může být online nebo smíšená, kde se jedná o mix online výuky a klasické výuky ve vhodném poměru. U online formy výuky má poradce na výběr mnoho možností výběru zdrojů: aplikací, portálů, interaktivních platforem a dalších ICT, které jsme již popsali v předchozím textu kapitoly. Výběr, který poradce zvolí, by měl být určen zejména těmito faktory:

1. ICT kompetence klienta (je nutné je zjistit ve fázi shromažďování informací), více o ICT kompetencích na DigComp (2021).<sup>19</sup>
2. Vztah klienta k ICT. Není možné klienta nutit či preferovat online formu, pokud o ní klient nejeví zájem i po příkladném seznámení s online formou, možnostmi ICT a jejich škálování
3. Technické zázemí klienta a jeho pracovní prostředí. Mnohdy klient má vůli pro další vzdělávání online formou, avšak jeho technické zázemí neodpovídá základním požadavkům na online vzdělávání nebo je jeho pracovní prostředí nevyhovující.
4. Jazykové schopnosti klienta – tento faktor je třeba dobře zvážit při výuce v cizím jazyce. Zde může být v některých případech online vzdělávání výhodou z důvodů přizpůsobení tempa učícího se jedince a možnosti opakování učiva ze záznamu (zejména případy klienta s nižší jazykovou vybaveností).

Na základě analýzy výše vyjmenovaných faktorů by měl andragogický poradce přizpůsobit klientovi online formu dalšího vzdělávání. Celý proces je zachycen na obrázku 18.

Obrázek 18: Proces online vzdělávání s využitím ICT z pohledu poradce.

---

<sup>19</sup> Existuje mnoho konceptů digitálních kompetencí, jako je DigComp (European Digital Competence Framework 2.0) (Vuorikari et al., 2016). Tento model pracuje s osmi úrovněmi kompetence od začátečníka po experta. Cílem je budoucí standardizace pracovních míst; například zaměstnavatel bude moci říct, že vyžaduje určitou úroveň kompetence. DigComp je dostupný na <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>.



Zdroj: vlastní zpracování.

### Otázky pro studující

1. Jaké faktory by měl vzít v úvahu andragogický poradce, pokud chce doporučit klientovi výuku s využitím ICT?
2. Dokázal/a byste vyjmenovat hlavní trendy v oblasti využívání ICT ve výuce ve formálním, neformálním vzdělávání a informálním učení.
3. Co by měl andragogický poradce zejména sledovat z hlediska zkvalitňování svých služeb v oblasti ICT?
4. Co to jsou MOOC a v čem spočívají jejich největší výhody?
5. Jaké hlavní výhody představují mikrokurzy a mikroučení?

## Doporučená literatura

ABDELMALEK, El Morabit, 2019, *Information and Communication Technology (ICT) in Education*. Munich, GRIN Verlag. Dostupné z: <https://www.grin.com/document/464771>.

BAŠTECKÁ, B. *Psychologická encyklopedie. Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-470-0.

BEDNÁŘ, V., 2014. Sociální sítě v praxi vzdělávací společnosti. In: MUŽÍK, J. a kol. *Vybrané aspekty marketingu dalšího vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-905460-2-8.

DigComp [online], 2021. EU Science HUB [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>.

ICT, 2021. *Cio-wiki.org* [online]. MediaWiki [cit. 2021-12-04]. Dostupné z: [https://cio-wiki.org/wiki/Information\\_and\\_Communications\\_Technology\\_\(ICT\)](https://cio-wiki.org/wiki/Information_and_Communications_Technology_(ICT)).

KURSCH, M. *Využití informačních technologií ve vzdělávání*. E-publikace, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-116-6. [https://futurebooks.cz/books/pedfa\\_fof\\_2/?/obalka/](https://futurebooks.cz/books/pedfa_fof_2/?/obalka/).

KURSCH, Martin, 2014. Hlavní faktory negativně ovlivňující rozvoj a podporu talentovaných jedinců v organizacích. *Promanager* [online]. [cit. 19. 8. 2014]. ISSN 1338-8584. Dostupné z: <http://promanager.sk/hr-management/hlavni-faktory-negativne-ovlivnujici-rozvoj-a-podporu-talentovanych-jedincu-v-organizacich>.

LIESSMANN, Konrad. Paul, 2008. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia. ISBN 9788020016775.

PALOV, I. *Andragogické poradenstvo učitelstvu*. Banská Bystrica: Belianum, 2020. ISBN 978-80-557-1667-1.

PATEL, Satish, 2014. *Scope of ICT in future education*. ResearchGate. [Online]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/325443142\\_SCOPE\\_OF\\_ICT\\_IN\\_FUTURE\\_EDUCATION](https://www.researchgate.net/publication/325443142_SCOPE_OF_ICT_IN_FUTURE_EDUCATION).

PRŮCHA, Jan a VETEŠKA Jaroslav, 2014. *Andragogický slovník: 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-8993-4.

RUBENFIRE, Adam, 2014. Can 'Warcraft' Skills Help Land a Job? *Wall Street Journal - Eastern Edition* [online]. **264**(37), [cit. 2021-01-31]. ISSN 00999660.

SAK, P., MAREŠ, J. a kol. *Člověk a vzdělávání v informační společnosti*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-230-0.

SPITZER, Manfred, 2016. *Kybernemoc!: jak nám digitalizovaný život ničí zdraví*. Brno: Host - vydavatelství. ISBN 978-807-4917-929.

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

VETEŠKA, Jaroslav, 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.