

Empirická studie

ŠUŤÁKOVÁ, V., FERENCOVÁ, J., KOSTURKOVÁ, M. 2019. Prostredie školy ako determinant podpory organizačného učenia. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 9, č. 1, s. 20–44. ISSN 1804-526X.

<https://doi.org/10.11118/life1e2019090120>

Příspěvek redakce obdržela: 7. 12. 2018.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 5. 4. 2019.

PROSTREDIE ŠKOLY AKO DETERMINANT PODPORY ORGANIZAČNÉHO UČENIA

Valentína Šuťáková, Janka Ferencová, Martina Kosturková

Abstrakt: Organizačné učenie ako strategický nástroj zmeny organizácie i stabilizácie úspechu je v prostredí školy diskutovanou témou približne od 90. rokov minulého storočia. Jej význam v súčasnosti narastá, najmä v súvislosti s dynamickým rozvojom spoločnosti a potrebou pružne sa prispôsobovať neustálym zmenám. Výskum v oblasti organizačného učenia sa zameriava na analýzu faktorov, ktoré sú dôležité pre organizačné učenie a adaptabilitu. Cieľom tejto štúdie bolo skúmať prostredie školy ako determinant podpory organizačného učenia. Zvolili sme dizajn kvalitatívneho výskumu, v rámci ktorého sme realizovali skupinové interview s 32 učiteľmi zo štyroch škôl. Na základe rozhovorov sme vyšpecifikovali päť kategórií podpory organizačného učenia – psychické bezpečie, otvorená komunikácia, oceňovanie spolupráce, otvorenosť novým myšlienkam, participácia a angažovanosť. Analýzou výpovedí participantov sme identifikovali najvýznamnejšie bariéry organizačného učenia v prostredí sledovaných škôl. Ich poznanie umožnilo formulovať odporúčania vo vzťahu k manažmentu škôl a podpore kreovania prostredia podporujúceho organizačné učenie v školách.

Kľúčové slová: organizačné učenie, prostredie podporujúce organizačné učenie, bariéry podpory organizačného učenia

¹ Text vznikol za podpory grantového projektu 1/0382/16 s názvom *Inovatívna kultúra školy ako učiacej sa organizácie* financovaného Grantovou agentúrou VEGA.

School Environment as a Determinant of Organizational Learning Support

Abstract: Organizational learning as a strategic tool for organizational change and stabilization of success has been discussed in a school environment since the 1990s. Its importance is increasing in the context of dynamic development of the society and the need to flexibly adapt to constant changes. Organizational learning research focuses on analyzing factors that are important to organizational learning and adaptability. The study aim was to examine a school environment as a determinant of organizational learning support. We chose a design of qualitative research, in which a group interview with 32 teachers from four schools was carried out. Based on the interviews we specified five categories of organizational learning support – psychological safety, open communication, cooperation, openness to new ideas, engagement and participation. Through an analysis of participants' responses, we identified the most significant barriers to organizational learning in the environment of selected schools. Their recognition has made it possible to formulate recommendations related to school management and to the promotion of organizational learning at schools.

Key words: organizational learning, an environment supporting organizational learning, barriers to organizational learning support

Dynamický rozvoj spoločnosti, rýchlo sa meniace podmienky a ťažko predvídateľné potreby budúcnosti predpokladajú vysokú mieru flexibility, schopnosti rýchlo sa prispôbovať meniacim požiadavkám. V dôsledku toho sa do centra pozornosti dostala aj myšlienka organizačného učenia ako kľúčovej podmienky úspechu organizácie, vrátane školy (Baráth, 2015; Saadat & Saadat, 2016).

Téma organizačného učenia je interdisciplinárna, predovšetkým však diskutovaná v literatúre z oblasti manažmentu. Ide o pomerne širokú problematiku, k skúmaniu ktorej je možné pristupovať rôzne. Ako uvádza Argote (2011), analyzovaný v rámci výskumu je význam kontextu, v ktorom učenie nastáva, ako je ovplyvnené orientáciou organizácie, jej kultúrou, psychickým bezpečím, mocenskými vzťahmi a pod. Viaceré modely organizačného učenia zdôrazňujú také dôležité elementy organizácie podporujúcej učenie, ako je: manažment a vedenie, kultúra, vedomosti, informačný a komunikačný systém, organizačná štruktúra (Saadat & Saadat, 2016). Výskumy v oblasti vzdelávania upriamujú pozornosť na organizačnú kultúru ako dôležitú charakteristiku prostredia školy a kľúčový faktor zmeny školy a jej rozvoja (Louis & Lee, 2016). Zároveň zdôrazňujú, že typické prostredie školy, resp. jej kultúra paradoxne obmedzuje snahy inovovať, zavádzať zmeny (Waller, 1932),

prípadne má problém udržať podmienky, ktoré zvyšujú jej úspech (Thoonen, et al., 2011).

Vychádzajúc z modelu autorov Garvin, Edmondson, & Gino (2008) nás zaujímal prostredie školy vo vzťahu k podpore organizačného učenia. Autori hovoria o troch esenciálnych faktoroch organizačného učenia a adaptability: prostredie podporujúce učenie, konkrétne učebné procesy a vedenie podporujúce učenie. Cieľom štúdie bolo skúmať prostredie škôl ako determinant podpory organizačného učenia, identifikovať možnosti a bariéry podpory organizačného učenia v prostredí školy.

1 Organizačné učenie

Problematika organizačného učenia sa začína rozvíjať približne od polovice 20. storočia. Postupne v priebehu 80. a 90. rokov sa objavil celý rad teoretických štúdií a neskôr i prác založených na empirických výskumoch (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1990; Huber, 1991; Argyris, 1992; Dodgson, 1993; Leithwood & Aitken, 1995; Cousins, 1996; Leithwood, Leonard, & Sharratt, 1998; Bapuji & Crossan, 2003; Pawlowsky, 2003; McLaughlin & Talbert, 2006; Allameh & Moghaddami, 2010; Bryk, Sebring, Allensworth, et al., 2010; Argote, 2011; Andjelkovic & Boolaky, 2015; Louis & Lee, 2016; Saadat & Saadat, 2016). V priebehu 90. rokov sa objavilo v zahraničí viacero prác zameraných na vytváranie modelov organizačného učenia a snáh odpovedať na otázky späté s hľadaním prostriedkov, možností podpory organizačného učenia v školách (Dixon, 1994; Dibella, Nevis, & Gould, 1996; Leithwood & Louis, 1998; Dibbon, 1999).

V odbornej literatúre dnes existuje množstvo rôznorodých poňatí a definícií organizačného učenia v závislosti od perspektívy jeho skúmania. Z pohľadu manažmentu je organizačné učenie zmena v poznaní, myslení a správaní ľudí, ktorá je úzko spätá s organizačnými zmenami (Argote, 2011). Dale (1994) popisuje proces učenia v organizácii ako určitý trojfázový cyklus získavania, rozširovania a zdieľania znalostí. Procesy učenia v organizácii prebiehajú na troch úrovniach: individuálnej, skupinovej a celoo organizačnej, pričom toto učenie má formálnu i neformálnu podobu a využíva celý rad metód a foriem. Ďalšie definície zdôrazňujú rolu organizačného učenia pri zvyšovaní výkonu a úspechu organizácie (Marsick, 1994; López, Peón & Ordás, 2004; Andjelkovic & Boolaky, 2015 a iní). Základné charakteristiky organizačného učenia sumarizujú Saadat & Saadat (2016, s. 221). Organizačné učenie je proces:

- komplikovaný, ovplyvnený množstvom rôznorodých intrapersonálnych, interpersonálnych, environmentálnych a vnútroorganizačných faktorov;

- neplánovaný, v zmysle nekodifikovaný;
- cieľavedomý, vzťahujúci sa na každého člena a každú skupinu ľudí v rámci organizácie, ktorí ho zároveň prijímajú ako dôležitú súčasť v súlade so stratégiou organizácie;
- interaktívny a dynamický: ľudia, skupiny a organizácia majú dôležitú úlohu pri získavaní informácií, skúseností a zároveň ich učení sa a transfere;
- kontinuálny a trvácny: nie je limitovaný časom a priestorom;
- vyvíjajúci sa a rastúci;
- ovplyvnený základňou poznatkov alebo kultúrnych zdrojov určitej skupiny ľudí (túto základňu môžu tvoriť koncepty, štruktúra, sociálne praxi, spôsoby rozdelenia práce a pod.).

V českom prostredí sa dlhodobjšie problematikou zaoberá tím vedeckých pracovníkov Masarykovej univerzity, ktorí ju zachytili nielen v teoretickej, ale i empirickej rovine (Pol & Lazarová, 1999; Pol, 2007; Lazarová, 2016; Lazarová, et al., 2012; Pol, et al., 2013; Sedláček, et al., 2012). Organizačné učenie je podľa nich možné chápať ako „exogénny a endogénny proces (záleží na úrovni zapojenia ľudí a na kontexte), ktorý má zásadný vplyv na výkon organizácie, vyvoláva zmeny kognitívneho a behaviorálneho charakteru. Organizačné učenie môže byť metodicky podporované a vedené, môže sa rozvíjať postupne a systematicky, ale i veľmi rýchlo až impulzívne“ (Pol, et al., 2013, s. 13).

Pri štúdiu organizačného učenia vychádzame z toho, že je to proces, ktorý má určité fázy: získavanie znalostí (identifikovanie a zber dôležitých informácií); užívanie znalostí (praktické využívanie poznania); transfer znalostí v organizácii (Daft & Weick, 1984; Huber, 1991; Saadat & Saadat, 2016). Jednou zo základných charakteristík je jeho mnohonásobná podmienenosť viacerými faktormi. Rôzne modely organizačného učenia zdôrazňujú také jeho elementy, ako je: manažment a vedenie, kultúra, vedomosti, informácie a komunikačný systém, organizačná štruktúra (Saadat & Saadat, 2016). Bapuji & Crossan (2003) delia jednotlivé faktory do dvoch skupín: interné (kultúra, stratégia, štruktúra organizácie apod.) a externé (konkurenčné prostredie, prístup k vedeckým inštitúciám, partnerstvá apod.). Bontová (2015) uvádza činitele facilitujúce učenie v pracovnom prostredí. Medzi facilitátory učenia v prostredí školy zaraďuje: pozitívny postoj k sebe a iným (otvorenosť sebapoznaniu a poznaniu iných, kvalita medziludských vzťahov), otvorenosť rôznorodosti (akceptácia rôznych názorov a prístupov), uvedomenie si procesov učenia (vnímanosť voči informáciám, schopnosť racionálne triediť a spracúvať kvalitné informácie, vnímanie možnosti seba vzdelávania ako

hodnoty), rola „edukátora“ (rola lídra, kouča, uvádzajúceho učiteľa apod.), pracovná pohoda (pracovná istota, pocitovaný rešpekt), flexibilný spôsob vedenia pracovného tímu. Medzi hlavné identifikované inhibítory učenia v pracovnom prostredí podľa Pavlova a Bontovej (2017) patria: negatívne postoje, presvedčenie a predsudky voči iným ľuďom; negatívne postoje k rôznorodosti názorov a prístupov; nevedomelosť procesov informálneho učenia; negatívne postoje k učeniu.

Problematika organizačného učenia je dlhodobo diskutovanou témou, ktorá má svojich obhajcov i kritikov. Teoretický koncept sa opiera predovšetkým o teórie učenia rozpracované predstaviteľmi kognitívnej a sociokognitívnej psychológie. Východiskom našich úvah je integračný model (Garvin, Edmondson, & Gino, 2008; Higgins, et al., 2018), ktorý prepája kognitívny (Levitt & March, 1988; Huber, 1991; Levinthal & March, 1993; Argyris & Schön, 1996) i sociokognitívny prístup k skúmaniu organizačného učenia (Wertsch, 1996; Hord, 1997; Giles & Hargreaves, 2006; Hubbard, Mehan, & Stein, 2006; Stoll, 2009; Gallucci, 2008; Stein & Coburn, 2008). Vo svojom prístupe Garvin, Edmondson, & Gino (2008) zdôrazňujú, že v procese organizačného učenia je dôležité zohľadňovať jeho tri základné *stavebné prvky*: prostredie podporujúce učenie (prostredie, kde sa jednotlivec cíti bezpečne, kde sa oceňuje rôznosť, nové myšlienky, spolupráca a reflexia), konkrétne učebné procesy (súhrn, systém krokov, opatrení, aktivít, ktoré zahŕňajú vyhľadávanie a zber informácií, ich interpretáciu a disemináciu), vedenie podporujúce učenie (spôsob správania, komunikácie zo strany vedenia, štýl riadenia).

Model týchto autorov zároveň zdôrazňuje prostredie školy, psychické bezpečie a školskú kultúru a klímu ako esenciálne faktory pre podporu otvorenosti v komunikácii, pýtanie sa, zdieľanie nápadov, reflexiu ako kľúčové prvky skupinovej dynamiky (Bryk, et al., 1999; Garvin, Edmondson, & Gino, 2008). Organizačné učenie predpokladá súbor charakteristík v organizácii, ktoré umožňujú realizáciu učebných procesov a implementácia učebného procesu v organizácii jej umožňuje stať sa účelnou a učiacou sa (Allameh & Moghaddami, 2010). V centre našej pozornosti stojí prostredie školy ako činiteľ podpory organizačného učenia.

2 Metodológia výskumného šetrenia

V štúdiu prezentujeme čiastkové výsledky rozsiahlejšieho výskumu, ktorý je súčasťou výskumnej úlohy kolektívu autorov pôsobiacich na Prešovskej univerzite v Prešove. Zamerali sme sa na skúmanie prostredia školy ako podmienky organizačného učenia. V kontexte výskumnej témy nás zaujímalo,

aké sú možnosti a bariéry podpory organizačného učenia v prostredí školy. Zvolili sme dizajn kvalitatívneho výskumu. Objektom nášho šetrenia bola škola. Vzhľadom na výskumný záměr sme sa rozhodli hľadať školu, ktorú by bolo možné označiť ako bežnú, typickú, s relatívne stabilnými dobrými výsledkami (aj v rámci národných testovanií), bez výraznej rozvojovej zmeny. Na základe konzultácií, analýzy Správ o výchovno-vzdelávacej činnosti školy a oficiálnych rebríčkov hodnotenia škôl² sme vybrali štyri školy, ktoré za posledné štyri roky vykazujú relatívne stabilné výsledky. Zároveň išlo o školy, ktoré boli dostupné nášmu skúmaniu.

Škola A je lokalizovaná v menšom meste s dlhodobou históriou a tradíciou. Ide o plnoorganizovanú základnú školu s právnou subjektivitou, ktorej zriaďovateľom je mesto. Škola má 32 pedagogických zamestnancov, štyroch odborných zamestnancov a 7 technicko-hospodárskych zamestnancov. Počet žiakov sa stabilne pohybuje okolo 350. Škola sa v rámci edukácie orientuje najmä na posilnenie medzipredmetových vzťahov; spolupráca učiteľov sa však pomerne výrazne prejavuje len v rámci predmetových komisií a metodického združenia. Jednotlivé predmetové komisie spracúvajú plán aktivít, ktorý sa stáva súčasťou úloh a plánu práce školy. Na úrovni vedenia ide o úlohy zamerané na zlepšenie materiálnych podmienok, zabezpečenie učebných pomôcok, skvalitnenie priestorov školy a úlohy, ktoré sú stanovované MŠVVaŠ SR (napr. zabezpečiť aplikáciu prevencie kriminality, rok čitateľskej gramotnosti a pod.). Absentujú komplexnejšie ciele pre jednotlivé oblasti edukácie. V rebríčkoch hodnotenia základných a stredných škôl na Slovensku dosahuje škola za posledné štyri roky relatívne stabilné výsledky v rozpätí hodnôt 5,1 až 5,7, na základe čoho ju možno zaradiť medzi školy s dobrými výsledkami žiakov (tesne nad priemerom).

Škola B sa nachádza v obci v tesnej blízkosti väčšieho mesta. Ide o spádovú základnú školu, ktorú navštevujú aj žiaci z okolitých obcí i mesta. Zriaďovateľom je obec, škola má právnou subjektivitu. V škole pôsobí 45 pedagogických zamestnancov. Počet žiakov je stabilne okolo 550, vrátane integrovaných žiakov. Škola sa prejavuje najmä snahou zapájať sa do europrojektov (na-

² Prehľad základných a stredných škôl je projekt inštitútu INEKO (Inštitút pre ekonomické a sociálne reformy). Jeho hlavným cieľom je poskytnúť širokej verejnosti údaje o dosahovaných výsledkoch všetkých základných a stredných škôl na Slovensku, ktoré eviduje Ústav informácií a prognóz školstva. Údaje o sledovaných školách sú uchovávané na centrálnej úrovni najmä orgánmi štátnej správy (Národný ústav certifikovaných meraní, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Ústav informácií a prognóz školstva, Štátna školská inšpekcia, Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny) a môžu vypovedať o kvalite vyučovacieho procesu, resp. o podmienkach a dosiahnutých výsledkoch žiakov príslušnej školy. Celkové hodnotenie škôl sa pohybuje v rozpätí od 0 (škola s veľmi zlými výsledkami žiakov) po 10 (škola s excelentnými výsledkami žiakov). Škála obsahuje 10 stupňov. (INEKO, 1999–2019).

pr. Infovek, Zdravá škola), ale aj zavádzaním inovatívnych stratégií do edukácie (projektové vyučovanie, integrované tematické vyučovanie). V škole je tendencia podporovať spoluprácu zo strany vedenia, jej výraznou bariérou je však množstvo povinností a byrokratická záťaž učiteľov. V rebríčku škôl dosahuje celkové hodnotenie od 6,0 do 6,9. Za posledné štyri roky došlo k miernemu poklesu hodnotenia, stále si však udržiava status školy s veľmi dobrými výsledkami žiakov.

Škola C je situovaná v obci. Ide o plnoorganizovanú základnú školu s materskou školou, jej súčasťou sú špeciálne triedy. Zriaďovateľom školy je obec. Škola má právnu subjektivitu. Ide o spádovú školu, ktorú navštevujú aj žiaci z iných obcí a osady. V škole pôsobí 59 pedagogických zamestnancov. Navštevuje ju každoročne okolo 530 žiakov. Učitelia majú náročné pracovné podmienky, najmä vzhľadom na nedostatočné priestory, ale aj špecifiká výchovno-vzdelávacích potrieb žiakov. Vyučovanie je realizované na dve smeny – v dopoludňajších aj popoludňajších hodinách. Škola sa označuje ako „škola rodinného typu“, veľký dôraz kladie na dobré poznanie žiakov a ich rodinného zázemia. Poskytuje zmysluplný popoludňajší program v školskom klube detí a v množstve záujmových útvarov. Školský vzdelávací program je zameraný na prírodovedné predmety a cudzie jazyky, dôraz sa v rámci edukácie kladie aj na prácu s modernými informačnými technológiami. V poslednom období bola vybudovaná multimediálna učebňa a zrekonštruovaná počítačová miestnosť pre žiakov. Škola kladie dôraz na regionálne tradície v edukácii v rámci vyučovania i v rámci záujmovej činnosti. V rebríčku hodnotenia škôl je za posledné štyri roky klasifikovaná ako škola s veľmi dobrými výsledkami žiakov. Stabilne sa celkové hodnotenie pohybuje v rozpätí 6,0 až 6,9.

Škola D je stredná škola nachádzajúca sa v okresnom meste. Jej organizačnou súčasťou je jazyková škola. Pôsobí tu 76 učiteľov. Školu navštevuje každoročne približne 970 žiakov. Má jasne zadanú víziu, ciele a úlohy. K deklarovaným hodnotám, na ktorých stavia svoju edukačnú činnosť, patria: sloboda a zodpovednosť, úcta a sebaúcta, spolupráca, otvorenosť, uznanie, odbornosť a tvorivosť. Inovatívne prvky a aktivita je zreteľná najmä v projektovej oblasti. Škola kladie dôraz na hodnotenie zamestnancov, pre ktoré má presne vyšpecifikované pravidlá a postupy. Využíva napr. hodnotenie v 360°, pri ktorom je zamestnanec hodnotený nielen nadriadeným, ale aj kolegami, avšak anonymne. Škola je stabilne hodnotená ako škola s veľmi dobrými výsledkami žiakov a v rebríčku hodnotenia škôl na Slovensku dosahuje celkové hodnotenie za posledné štyri roky v rozpätí 6,4 až 6,7.

Za účelom zberu údajov sme využili viacero metód skúmajúcich charakter prostredia sledovaných škôl a identifikujúcich možnosti a bariéry podpo-

ry organizačného učenia v školách. Hlavnou kvalitatívnou metódou boli skupinové rozhovory s učiteľmi, ktoré boli doplnené analýzou pedagogických dokumentov (Konceptia rozvoja školy, Plán práce, Správa o výchovno-vzdelávacej činnosti školy, Školský vzdelávací program) a záznamov z pozorovaní. Východiskom bol už spomínaný model organizačného učenia autorov Garvina, Edmondsona a Gina (2008) a myšlienka, že jeden zo základných stimulov i bariér učenia v kontexte organizácie spočíva v charakteristikách, ktoré spadajú do prostredia organizácie (Bryk, et al., 1999; Garvin, Edmondson, & Gino, 2008; Levitt & March, 1988, cit. podľa Pol, et al., 2005; Pol, et al., 2013). Za základ analýzy sme vybrali model stavebných prvkov organizačného učenia (tabuľka 1). V kontexte našej témy sme sa zamerali na analýzu prostredia podporujúceho učenie.

Realizovali sme skupinové interview s učiteľmi vybraných škôl, v rámci ktorých sme viedli pološtruktúrované rozhovory (Švaříček, 2007) s využitím tzv. pyramídového modelu (Wengraf, 2001), kde základná výskumná otázka je najprv rozložená na špecifické výskumné otázky a zo špecifických výskumných otázok sa potom formulujú otázky rozhovoru.

Rozhovorov sa zúčastnilo 32 učiteľov. Z každej školy sme vybrali osem učiteľov, ktorí boli ochotní spolupracovať. Z každej základnej školy sme vybrali troch učiteľov 1. stupňa, vrátane predsedov metodických združení; 5 učiteľov 2. stupňa, vrátane predsedov predmetových komisií a zo strednej školy sme vybrali 8 učiteľov, vrátane dvoch predsedov predmetových komisií. Skupiny sme vytvárali naprieč školami tak, aby boli zastúpení aspoň dvaja učители 1. stupňa ZŠ, aspoň traja učители 2. stupňa ZŠ a dvaja učители strednej školy a zároveň, aby boli v každej skupine prítomní aspoň dvaja predsedovia predmetových komisií alebo aspoň 1 predseda predmetovej komisie a 1 predseda metodického združenia. Každý participant bol označený poradovým číslom a príslušnosťou k škole (napr. SAP1). S každou skupinou učiteľov bolo realizovaných 5 stretnutí. Výpovede participantov boli s ich súhlasom zaznamenávané písomne a následne podrobené kvalitatívnej analýze naprieč dátovým materiálom. Pri analýze sme použili tzv. otvorené kódovanie (Hendl, 2016; Šeďová, 2007). Prepis každého rozhovoru bol prvotne analyzovaný z hľadiska významových jednotiek. Rozhovory analyzovali traja posudzovatelia. Na základe pojmov, ich porovnávaním, sme vytvorili všeobecnejšie kategórie vychádzajúc z už spomínaných štruktúr a subštruktúr organizačného učenia podľa autorov Garvina, Edmondsona a Gina (2008). Pri kategorizácii sme prevzali už existujúce vedecké koncepty, pričom v kontexte témy štúdie sme sa zamerali na tie kategórie a subkategórie, ktoré sa vzťahujú na prostredie školy ako jeden zo základných predpokladov realizácie organizačného učenia (podporné učebné prostredie).

Tabuľka 1

Kategoríe a subkategoríe organizačného učenia

Kategoríe a subkategoríe organizačného učenia		
Podporné učebné prostredie	Učebné procesy	Vedenie podporujúce učenie
psychologické bezpečie oceňovanie rôznorodosti otvorenosť novým myšlienkam čas na reflexiu	experimentovanie vzdelávanie a výcvik transfer informácií	podpora participácie podpora spolupráce podpora otvorenej komunikácie podpora vzdelávania podpora a oceňovanie nových myšlienok

Zdroj: modifikované podľa: Garvin, Edmondson, & Gino (2008)

3 Výsledky a diskusia

Analýzou prepisov realizovaných skupinových interview sme vytvorili 5 kategórií prostredia školy podporujúceho učenie (v texte vyznačené tučným písmom) – psychické bezpečie, otvorená komunikácia, spolupráca, otvorenosť novým myšlienkam, angažovanosť a participácia, ktoré tvoria dôležité podmienky podpory organizačného učenia v školách. V rámci uvedených kategórií sme identifikovali najvýznamnejšie prostriedky podpory organizačného učenia v prostredí nami sledovaných škôl (v texte vyznačené kurzívou). V texte sú výpovede participantov prezentované ako jednotlivé výroky získané z rôznych rozhovorov.

Psychické bezpečie. Psychosociálna charakteristika prostredia školy ako dôležitá podmienka učenia, pre ktorú je typická tvorivá pracovná klíma podnecujúca uvoľnenosť, neprítomnosť obáv a strachu zo zlyhania, sankcionovania. Chyba je v prostredí školy vnímaná ako prirodzený jav sprevádzajúci učenie. Psychické bezpečie je charakteristika, ktorá sa v prostredí školy môže pohybovať v dimenzii stres – psychická pohoda.

V prostredí školy učitelia pociťujú určitú mieru stresu a nepohody v súvislosti s *vysokými očakávaniami* (spoločnosti aj nadriadených), tlakom na výkon a výsledky, čo zároveň obmedzuje ich chuť i možnosti individuálne na sebe pracovať, rásť a samovzdelávať sa, ale aj ich tvorivú činnosť a v konečnom dôsledku aj chuť pracovať. Za negatívne považujú prílišné *bazírovanie na normách, štandardizovanie, testovanie*, ktoré ich výrazne obmedzuje a stresuje.

[SDP7] Prostredie školy je stresujúce, očakáva sa vysoký výkon, výborné výsledky žiakov, čo určuje úspešnosť školy. Tým pádom sa vytvára tlak

na nás ako učiteľov, aby sme mali dobré výsledky. Stále na nás tlačia..., musíme testovať, máme predpísaný počet známok. Ja nerobím nič, len testujem, vyplňam štatistiky, papiere. Aj domov si to nosím. Niekedy nestihnem deťom dať výsledky ani po dvoch týždňoch.

Zdrojom frustrácie a nepohody je *množstvo úloh a povinností*, ktoré učitelia vnímajú ako obmedzujúce, ale aj ich *nedostatočné plánovanie* zo strany vedenia.

[SAP2] Človek na sebe musí stále pracovať, stále niečo čítať, byť v obraze. Bez toho sa učiť nedá, ale práve to je stresujúce, že máme kopy úloh a povinností, pre ktoré musia ísť moje záujmy bokom. Teraz pripravujem deti na monitor, musíme si aspoň udržať výsledky z minulého roka, tak som si pridala hodinu v rozvrhu, aby boli dobre pripravení... No, to je ten tlak zhora... Je to tak obmedzujúce, že o tom až ťažko s pokojom rozprávať.

[SAP6] Vytáčajú ma stále nejaké nové úlohy, každý deň. Už len čakám, čo zase riaditeľ vymyslí. Mne sa o tých úlohách už aj sníva... Nebráním sa práci, ale tiež si potrebujem veci zariadiť, naplánovať, nikto odo mňa nemôže chcieť, aby som plnil úlohy na počkanie...

Istým zdrojom psychickej nepohody sú aj samotní žiaci, resp. presnejšie *rôznorodosť výchovno-vzdelávacích problémov a subjektívne pociťovaná nedostatočná pedagogicko-psychologická pripravenosť na ich riešenie*, čo vykresľuje vyjadrenie účastníka zo školy C.

[SCP3] Od nás museli už niektoré kolegyně odísť. Nie každý vydrží s našimi žiakmi. Riešime množstvo problémov, výchovných problémov, nie vzdelávacích. V špecke [v špeciálnych triedach, pozn. autoriek] by hocikto nepracoval... Na to vás nikto nepripraví...

Na význam psychického bezpečia z hľadiska učenia sa novým spôsobom správaná a prekonávania stereotypu či rutiny upozornili už v roku 1965 Schein a Bennis (in: Edmondson, et al., 2016), neskôr aj ďalší autori (Edmondson, Bohmer, & Pisano, 2001; Nembhard & Edmondson, 2006; Garvin, Edmondson, & Gino, 2008; Edmondson, et al., 2016). Podľa výpovedí účastníkov je určitá miera stresu a ohrozenia psychického bezpečia vyvolávaná najmä vysokými očakávaniami zo strany prostredia i vedenia školy. Tlak na výkon a výsledky, množstvo testovania, kontroly a hodnotenia obmedzuje iniciatívnosť a tvorivosť učiteľov. Na znižovanie psychického bezpečia, ktoré vyplýva z hierarchicky usporiadaného pracovného prostredia založeného na hodnotení pracovných výkonov, upozorňujú vo svojich štúdiách aj Higgins (2012); Nembhard & Edmondson (2006); Edmondson, et al. (2016). Ďalším zdrojom psychickej nepohody je neefektívne plánovanie na strane vedenia

školy, ktoré u učiteľov vyvoláva pocit časovej tiesne. Význam efektívneho vedenia z hľadiska psychického bezpečia zdôrazňujú aj autori Singer, et al. (2015); Edmondson, et al. (2016). V odbornej literatúre sa tiež uvádza ako zdroj stresu a ohrozenia psychického bezpečia samotný charakter práce učiteľov (Edmondson, 2012; Wanless, et al., 2013; Simon & Johnson, 2015; Edmondson et al., 2016; Ištvan, 2016). Vysoká variabilita podmienok edukácie, nutnosť flexibilne a primerane reagovať spôsobuje neistotu a vyvoláva stres.

Otvorená komunikácia. Výmena informácií medzi členmi učiteľského zboru týkajúca sa edukačného procesu i ďalších aspektov života školy, podporujúca vzájomnú interakciu a organizáciu činností s dôrazom na učenie. Otvorená komunikácia znamená, že v škole je podporované a oceňované vyjadrovanie rôznych názorov, aj odlišných. Ľudia sú otvorení alternatívnym možnostiam, diskutujú o nich na spoločných stretnutiach, operatívnych poradách. Komunikácia môže byť realizovaná na kontinuu uzavretosť – otvorená komunikácia.

Učiteľia nezvyknú a ani nepocitujú výraznú potrebu vyjadrovať svoje názory, myšlienky, odporúčania na zefektívnenie činnosti školy či vyučovacieho procesu. V tejto oblasti poukázali účastníci na dôležitosť osobnosti riaditeľa a jeho riadiaceho štýlu. Významným faktorom podpory otvorenej komunikácie je *prístupnosť ku kritike, podnecovanie vyjadrovania názorov zo strany manažmentu školy*.

[SAP1] Párkrát som aj chcel niečo povedať, ale nedopadlo to dobre... Tak ma riaditeľ sfúkol... Kritika sa ťažko prijíma.

Zaznamenali sme však aj iné, pozitívne vyjadrenia vo vzťahu k podpore otvorenej komunikácie zo strany vedenia, resp. riaditeľa u účastníkov školy C.

[SCP1] Pravidelne máme porady, kde riešime problémy. Riaditeľ sa nás veľa pýta, všetko chce vedieť, aj pozitíva, aj negatíva a spolu hľadáme riešenia. On je taký, vyžaduje to a pre nás je to dobré, lebo môžeme komunikovať otvorene a riešiť, ak vznikne nejaký problém. Alebo za ním môžeme kedykoľvek prísť, záleží mu na našom názore. Len neznáša, keď chodíme s banalitami. To nám vie aj poriadne vynadať.

Okrem podpory zo strany vedenia je to aj *nízka miera dôvery* v kolektíve, ktorá bráni spoločným diskusiám a otvorenej komunikácii.

[SDP5] Veľmi ťažko u nás hovoriť o otvorenej komunikácii. Ja si radšej nechám veci pre seba. Nevypláca sa mi prílišná dôvera. S jednou kolegyňou, s ktorou sedím v kabinete, si celkom rozumieme..., ale inak? Niekedy človek aj myslí niečo dobre a obráti sa to proti nemu.

Význam komunikácie, dialógu ako dôležitej podmienky organizačného učenia, inovácií a zvyšovania úspechu organizácie zdôrazňujú Janz & Prasarnphanich (2003); Andjelkovic & Boolaky (2015); Gomes & Wojahn (2016). Niektorí autori, ako napr. Edmondson, et al. (2016), ju tiež chápu a popisujú ako súčasť psychického bezpečia. Vychádzajúc z výskumných zistení Gomes & Wojahn (2016) konštatujú, že dialóg je podľa nich dimenzia, ktorá najviac ovplyvňuje organizačné učenie. Komunikáciu a kolaboráciu označujú Janz & Prasarnphanich (2003) za pravdepodobne najdôležitejšie dimenzie organizačnej kultúry, ktorá podporuje získavanie a zdieľanie informácií. Ďalšou bariérou je nízka miera dôvery. Význam dôvery a rešpektu medzi učiteľmi pri podpore organizačného učenia zdôrazňujú vo svojej štúdii Louis & Lee (2016); Pawlowsky (2003). Viacerí participanti označili za významný faktor podieľajúci sa na komunikácii prístupnosť a podnecovanie komunikácie zo strany vedenia, čo vo svojich štúdiách uvádza aj Edmondson (1996, 2003). Autorka konštatuje, že preukazovaním prístupnosti môže riadiaci zamestnanec eliminovať bariéry v otvorenej komunikácii. Naopak, ak riadiaci pracovník presadzuje autoritatívne svoje stanoviská, alebo koná represívne, členovia tímu vycítia, že ich názory nie sú vítané, ani oceňované.

Oceňovanie spolupráce. Ochota spolupodieľať sa na procesoch vzájomného učenia, vzájomná podpora, otvorenosť k sprostredkovaniu skúseností, spoločné riešenie problémov, vnímanie spolupráce ako hodnoty. Spolupráca sa z hľadiska podpory učenia chápe aj ako vzájomné učenie, hospitovanie a spoločná reflexia vyučovacieho procesu, spolupráca v rámci riešenia projektov. Táto kategória sa pohybuje v dimenzii izolácia – kooperácia.

Na základe výpovedí participantov možno konštatovať, že spolupráca medzi učiteľmi zameraná na riešenie didaktických problémov vyplývajúcich z edukačných procesov sa obmedzuje na komunikáciu s kolegom, ktorý vyučuje ten istý predmet, alebo v rámci predmetových komisií. V školách prevláda kooperácia v rámci *separovaných skupín*, v ktorých sa zoskupujú väčšinou učitelia rovnakej aprobácie. Odborná komunikácia a spoločné riešenie problémov vyplývajúcich z praxe sa obmedzuje na predmetové komisie, širšia kooperácia medzi skupinami učiteľov nefunguje a nie je bežnou praxou.

[SDP2] Najviac komunikujeme a spolupracujeme tí, ktorí sedíme spolu v kabinetoch. V podstate spolu riešime rôzne problémy, aj pracovné. Väčšinou sedíme spolu predmetári, takže je to aj praktické. Nepôjdem za matematikárom, keď učím slovenčinu. Alebo potom ešte v rámci predmetovej komisie sa viac stretávame a komunikujeme spolu. A to je asi tak všetko.

Reálne širšia spolupráca v prostredí školy nefunguje, *chýba stimulácia, výzvy na spoločné riešenie edukačných problémov, častejšie operatívne porady.*

[SAP3] Spolupráca funguje, ale väčšinou len s tými, s ktorými si rozumiem, väčšinou s tými istými.

[SBP4] Máme pravidelné zasadnutia predmetových komisií, kde si vymieňame skúsenosti, dohadujeme spoločné postupy . . ., niekedy chýba, že nemáme čas na komunikáciu s inými učiteľmi . . . Teraz by sme veľmi potrebovali stretnutie s pani riaditeľkou, už sme dlho nemali poradu . . .

[Výskumník; doplňujúca otázka] Nezvyknete mať operatívne porady s vedením?

[SBP4] Ani veľmi nie . . .

Učítelia naznačujú, že spolupráca existuje v úzkom okruhu učiteľov, ktorý je vymedzený rovnakou aprobáciou a sedením v spoločnom kabinete. Rozsiahlejšia spolupráca v rámci kolektívu je zriedkavá, učítelia sa navzájom nekontaktujú, niekedy sa vôbec nestretávajú.

[SDP3] Ja niektoré kolegyně ani nevidím, ani neviem, či sú v škole, alebo nie. Normálne akoby sme ani neboli v jednej škole, na jednom pracovisku. My, telocvikári, sedíme v jednom kabinete, vychádzame spolu super, pomáhame si navzájom, ale o ostatných ani neviem.

Dôležitou súčasťou učenia sa je spoločná reflexia edukačnej praxe a rôznych problémov, ktoré z nej vyplývajú. Prostriedkom jej realizácie sú napr. otvorené hodiny či hospitácie a ich reflexia, čo však učítelia chápu ako *prostriedok kontroly*. U učiteľov sa skôr prejavuje *snaha nezasať do práce iných kolegov*. Za bariéru spoločnej reflexie označili aj *nedostatok času*.

[SAP5] Chodí nám zástupca na hospitácie, nie často, ale príde, aby nás skontroloval. Ale kolegovi som v živote nebola, to je divné, neviem, ako by to prijal.

[Výskumník; doplňujúca otázka] Myslíte, že by mu to bolo nepríjemné?

[SAP5] Určite, neviem si to predstaviť.

[Výskumník; doplňujúca otázka] Nevnímate to teda ako možnosť navzájom sa poučiť, poskytnúť spätnú väzbu?

[SAP5] No, tak keby to tak bolo, bolo by to iné. To by mohlo byť aj celkom fajn . . .

[SBP1] Mohla by som ísť kolegovi na hodinu, ale kedy? Popri tých všetkých povinnostiach som rada, že stíham svoje hodiny.

Podľa výpovedí participantov je v školách občas snaha o realizáciu otvorených hodín. Ani táto forma spolupráce a možnosti vzájomného učenia sa však nestretáva s pozitívnou odozvou. Snaha zo strany iniciatívnych kolegov o spoločné učenie sa v učiteľskom kolektíve sa stretáva s nepochopením a neochotou podieľať sa na takýchto aktivitách.

[SBP2] *Bola u nás snaha vedenia o vytvorenie priestoru pre otvorenú hodinu, ale nestretla sa s pochopením...*

Iný postoj sa prejavil u participantov školy C, kde je zreteľnejšia spolupráca a výmena skúseností. Realizuje sa nielen medzi učiteľmi rôznych predmetov, ale napr. aj medzi učiteľmi prvého a druhého stupňa, ktorí si navzájom poskytujú skúsenosti i spätnú väzbu prostredníctvom otvorených hodín.

[SCP2] *Veľa pracujeme aj spoločne, máme rôzne akcie pre žiakov, celý kolektív sa na nich podieľa, aj učители prvého stupňa, aj na druhom stupni. Toto je inak veľmi dobré, že máme možnosť sa pozrieť aj na to, čo robia prvostupňoví... Máme aj metodické dni. My robíme otvorené hodiny pre prvý stupeň a opačne. Človek sa veľa naučí, také inšpirácie získa...*

Učители zhodne poukazovali na *neefektívny spôsob plánovania kontinuálneho vzdelávania*, ktorý je založený najmä na absolvovaní vzdelávacích programov ponúkaných externými inštitúciami a motiváciou získať kredity. *Menej odráža skutočné potreby edukačnej praxe a učiteľov.*

[SBP2] *Veď si ani nemáme čo voliť, tie vzdelávacie programy sú mnohé úplne od veci, vôbec mi do praxe nič nedajú... Ešte zo začiatku celkom aj boli niektoré zaujímavé programy, ale teraz nič. Je to strata času, ale aspoň máme kredity. A aby sme to zekonomizovali, prijímame ponuky programov, ktoré môžu byť realizované priamo v škole a môže sa ich zúčastniť čo najviac učiteľov. Nie podľa toho, čo nás zaujíma, alebo čo by bolo potrebné pre vyučovanie.*

Spolupráca a vzájomná podpora učenia nefunguje príliš ani pri transfere vedomostí a zručností, ich prenose z externých foriem vzdelávania do prostredia školy. Z výpovedí participantov vyplýva, že transfer vedomostí a zručností sa v prostredí školy realizuje minimálne, spravidla na úrovni predmetových komisií. Často má však viac charakter *formálneho prezentovania výsledkov vzdelávania*.

[SAP8] *U nás len každý zreferuje v predmetovej komisii, čo bolo na vzdelávaní, ale príliš sa tomu nevenujeme.*

Výnimku v prostredí našich participantov tvorili tí, ktorí realizovali programy menej všeobecného charakteru, zamerané na metodické postupy uplatňované v konkrétnom predmete, ktoré následne učители aj reálne využili vo vlastnej výučbe, prevažne, ale len na individuálnej úrovni, širší prenos v rámci učiteľského kolektívu absentoval. Transfer vedomostí a zručností je podmienený výberom obsahu vzdelávacieho programu, jeho nadväznosťou na reálne potreby učiteľov a edukačnej praxe.

[SDP1] Bola som veľmi rada, že mi mladší kolega pomohol v práci s didaktickou technikou. Viete, mne staršej to už tak nejde. On bol na nejakom vzdelávacom programe v oblasti IKT a potom vzdelával kolegov v škole.

Kooperácia medzi učiteľmi a medzi skupinami učiteľov je dôležitým elementom učenia sa a vstupnou bránou organizačného učenia sa (Andjelkovic & Boolaky, 2015). López, Peón, & Ordás (2004) vo svojej empirickej štúdií zistili, že kolaboratívna organizačná kultúra podporuje organizačné učenie. K podobnému záveru dospeli aj Suppiah & Sandhu (2011). Z našich zistení vyplýva, že k najčastejším bariéram v súvislosti s kooperáciou v škole medzi učiteľmi, resp. skupinami učiteľov patrí separovanie učiteľov. V školách funguje nanajvýš spolupráca na úrovni predmetových komisií, nie však kooperácia medzi skupinami učiteľov či naprieč organizáciou. Na túto bariéru vo svojej štúdií upozorňuje aj Andjelkovic & Boolaky (2015). Učitelia majú skôr negatívny postoj k spolupráci v rámci podpory učenia sa. Určité formy a metódy vzájomného učenia v prostredí škôl fungujú. Čiastočne vyplývajú z legislatívnych ustanovení – plán hodnotenia a kontroly, hospitácie vedenia školy, pravidelné zasadnutia pedagogických rád a metodických združení, plán adaptačného vzdelávania pre začínajúcich učiteľov, na základe ktorého je realizovaná spolupráca medzi uvádzajúcim učiteľom a začínajúcim učiteľom. Ide viac o formálne procesy. Rôzne formy spolupráce, napr. hospitácie a spoločné reflexie (Brestovanský, 2019; Petříková & Orosová, 2017), považujú za nevyhnutné, nie však z hľadiska potrieb zefektívňovania vlastnej práce, ale v prvom rade ako povinnosť. Zároveň označili časovú tieseň ako bariéru takýchto foriem spolupráce a vzájomného učenia sa.

Otvorenosť novým myšlienkam. Ochota implementovať nové myšlienky, nápady, prostriedky do procesov školy, vnímanie inovácií ako príležitosti k učeniu a k rozvojovým zmenám. Otvorenosť voči zmenám, flexibilita, ochota experimentovať aj riskovať. Pohybuje sa na kontinuu konzervativizmus – inovatívnosť.

Učitelia si uvedomujú potrebu inovácií a otvorenosti voči novým myšlienkam, z ich výpovedí je však zrejmá *neochota zavádzať niečo nové*. Negatívne vnímajú vzdelávaciu politiku zo strany štátu, ktorá nevytvára priaznivé podmienky pre fungovanie škôl a učiteľov. Financovanie v závislosti od počtu žiakov vytvára medzi školami konkurenčné prostredie, ktoré núti riaditeľov doslova bojovať o každého žiaka. Konkurenčný tlak prostredia je síce z hľadiska zavádzania inovácií významným stimulom, ak však zároveň zavádzanie inovácií *nevychádza z potrieb a cieľov vnútri školy*, nie je prijímané pozitívne a nie je zdrojom organizačného učenia.

[SBP1] Konkurenčný tlak je obrovský, robíme všetko možné aj nemožné, aby bola škola konkurencieschopná . . . , spolupracujeme s vonkajším prostredím,

riešime všetko tak, aby si rodičia nemysleli, že sme benevolentní . . . , bojujeme o každého žiaka, realizujeme projekty, krúžky, doučovanie, olympiády . . .

[SDP2] Ja už mám tých zmien po krk. Stále sa niečo inovuje, ale nie pre to, aby sa zlepšili podmienky v školách . . . , inovuje sa preto, aby sa dalo povedať, že sa inovuje. Nikto nerieši, či to má význam. Samé nesystémové zmeny, ktoré sú nanič. Mám pocit, že len prišívame záplaty, keď sa niečo objaví, ale skutočné problémy neriešime.

Na druhej strane sú učitelia, ktorí chcú inovovať a nestavajú sa a priori negatívne voči inováciám. Narážajú však na neochotu zo strany kolegov spolupracovať pri zavádzaní inovácií v širšom prostredí školy. Iniciatívni učitelia pociťujú *nedostatočnú podporu zo strany vedenia školy, ale aj ostatných učiteľov*. Pri formulovaní svojich predstáv narážajú na predstavy vedenia, formulované ciele a úlohy.

[SDP4] Zapájame sa do rôznych projektov, inovácií, ale väčšinou len tí istí. Chodíme na školenia, iniciujeme, skúsime nové, horšie je to potom s udržaním ako bežnej praxe v škole. Kolegovia sa neprídu ani pozrieť na to, čo robíme. Chýba taká spoločná diskusia o tom, čo funguje, čo nie, čo by sme mohli zlepšiť.

[SBP7] Nie vždy je ústretové aj vedenie. Prídete s nejakým nápadom a hneď vám riaditeľka povie milión dôvodov, prečo to nie je dobré a ako sa to nedá. Pre istotu vám ešte zadá nejakú úlohu, aby ste nevymýšľali.

[SDP4] Bez riaditeľa by to nešlo. Ak si niečo chcem presadiť, aspoň viem, že mám podporu z jeho strany. Síce mi príliš nepomôže, ale vyjde v ústrety. Vysvetlím, čo chcem, aký mám plán a on mi potom nechá voľnú ruku, toto mu nemôžem uprieť. Len bez ďalšej podpory a spolupráce to stojí veľa úsilia. Malo by to aj väčší efekt pre školu, keby sa zaangažovali aj iní.

Zavádzanie inovácií je samozrejmom súčasťou života každej školy. Podľa viacerých autorov (Edmondson, 1999; Garvin, Edmondson, & Gino, 2008; Lee et al., 2004, a i.) ide zároveň o dôležitú a nevyhnutnú podmienku organizačného učenia. Vo väčšine škôl ide skôr len o parciálne zmeny, ktoré súvisia napr. s vybavením školy modernou technikou, zúčastňovaním sa školy na rôznych spoločenských podujatiach, súťažiach, akciách, ktoré sú podporované aj externým prostredím. Školy však nerealizujú rozsiahlejšie zmeny, ktoré by z dlhodobého hľadiska prinášali žiaduce efekty a konkurenčnú výhodu, čo vyplýva z neschopnosti zosúladiť vonkajší tlak prostredia s vnútornými potrebami, cieľmi a víziami školy, ktoré by odrážali skutočné problémy i potreby učiteľov, žiakov a edukačnej praxe školy. Učitelia ďalej

vyjadrili aj dôležitosť podpory vedenia pri zavádzaní inovácií, vytváranie dostatočných podmienok na experimentovanie. Na túto skutočnosť upozorňujú vo svojej štúdií napr. Lee et al. (2004). Autori Jung, Chow, & Wu (2003), Lee, et al. (2004) konštatujú potrebu decentralizovaného riadenia a podpory experimentovania zamestnancov, aj napriek vopred formulovaným cieľom a úlohám. Zdôrazňujú potrebu kreovania prostredia tolerujúceho chybu ako prirodzený jav sprevádzajúci experimentovanie. Uvedené je dôležité z hľadiska kreovania i zdieľania nového poznania. Význam vedenia, ktoré je možné označiť ako distribuované, pri podpore zavádzania inovácií svojimi štúdiami potvrdzujú aj ďalší autori ako Li, et al. (2010); Wielenga-Meijer, et al. (2011); Von Krogh, Nonaka, & Rechsteiner (2012). Hierarchická štruktúra, ale aj dôraz na vnútorné pravidlá a silná byrokracia je významnou bariérou organizačného učenia a inovácií, na čo vo svojej štúdií upozorňuje aj Prugsamatz (2010). Výpovede participantov tiež poukazujú na nedostatočnú podporu kolegov, neochotu či nechť komunikovať o problémoch edukačnej praxe, ktorá vyplýva najmä z nedostatku času na spoločnú reflexiu. Na potrebu komunikácie a reflexie praxe upozorňujú aj výskumy a chápu ju ako dôležitý predpoklad pre experimentovanie a zmenu (McLaughlin & Talbert, 2006). Tá chýba medzi učiteľmi, ale aj medzi učiteľmi a vedením, najmä z hľadiska transferu, diseminácie a udržania inovácií.

Participácia a angažovanosť. Aktivita, iniciatívnosť v prospech cieľov školy, podieľanie sa na strategických rozhodovacích procesoch, účasť na procesoch rozhodovania najmä v tých oblastiach, ktoré sa priamo dotýkajú záujmov učiteľov. Spája sa tiež so samostatným a operatívnym riešením problémov a lojalnosťou voči škole ako organizácii. Túto kategóriu je možné hodnotiť na kontinuu od pasivity po iniciatívnosť.

Učitelia sú v rámci školy ako celku málo oboznámení s víziou a cieľmi školy. Ich formulovanie je prevažne realizované zo strany riaditeľa, resp. vedenia školy a následne delegované vedúcim predmetových komisií ako úloha, ktorú je potrebné splniť. Miera participácie je podľa výpovedí participantov nízka, nielen že sa nepodieľajú na formulovaní spoločných cieľov a vízií školy, často o nich ani nevedia. V školách prevláda *tradičná štruktúra*, ktorá sa javí ako výrazná bariéra participácie a angažovanosti učiteľov. Rozhodnutia sú ponechané na vedení školy a viac-menej pasívne prijímané ostatnými zamestnancami. Výraznou bariérou je aj *nízka miera podpory komunikácie o spoločných cieľoch a úlohách* a *nedostatočné nabádanie učiteľov zo strany vedenia podieľať sa spoločne na riešení problémov*.

[SAP4] Ciele vypracúva vedenie plus predmetové komisie, ale oni (učitelia) to nevedia, že ciele predmetových komisií sa premietajú do cieľov školy. Oni si to ani neprečítajú...

[SDP8] Plán práce a ciele sú naformulované, vyvesené, učitelia sú nabádaní k tomu, aby to čítali.

[SBP8] Nepodielame sa na tvorbe rozhodnutí, no, možno na zasadnutiach predmetových komisií, ale inak robíme, čo sa nám povie. Rozhodovať by malo vedenie, nie?

[Výskumník; doplňujúca otázka] Čiže vy vnímate rozhodovanie ako úlohu vedenia?

[SBP8] No, áno, je to tak. Musí niekto rozhodnúť a byť za to zodpovedný... Ale zas keď máme porady, tak tam diskutujeme..., ale nakoniec aj tak rozhodne vedenie.

Výpovede participantov sa nelíšili s výnimkou spádovej vidieckej školy C so špeciálnymi triedami. Predpokladáme, že tieto atribúty prispievajú k odlišnosti výpovedí participantov. Participácia a angažovanosť sa prejavuje u učiteľov v súvislosti s riešením problémov, ktoré sa ich priamo dotýkajú v rámci výchovno-vzdelávacej činnosti. Významná sa však javí aj osobnosť riaditeľa a spôsob riadenia.

[SCP5] Vedenie zohľadňuje individuálne ciele. Tomu sú venované aj porady, každý povie svoju predstavu a až potom sú zadávané úlohy. Na úlohách sa podielame spoločne – vedenie aj učitelia... Ciele sú formulované zvnútra, podľa problémov, ktorých máme s našimi žiakmi neúrekom...

[SCP1] My nemôžeme fungovať individuálne, toľko máme problémov, že by sa riaditeľ zbláznil, keby ich riešil sám. Vždy o nich na poradách diskutujeme a riešime spoločne. Naš riaditeľ nie je diktátor...

Vo vzťahu k participácii a angažovanosti sa prejavila u učiteľov sledovaných škôl s výnimkou školy C istá miera pasivity, resp. pasívne prijímanie skutočnosti, že o cieľoch a víziách školy rozhoduje vedenie. Na základe výpovedí participantov môžeme konštatovať, že na strategických rozhodovacích procesoch sa podieľajú len čiastočne v rámci zasadnutí pedagogickej rady, ale nepodieľajú sa na príprave strategických koncepcií. Ukazuje sa, že bariérou, najmä na úrovni individuálneho učenia sa je tradičná hierarchická štruktúra školy, čo potvrdzuje aj výskum Andjelkoviča & Boolakyho (2015). Autori konštatujú, že nízka miera slobody, ktorá vyplýva buď z centralizovaného riadenia, alebo príliš striktných pravidiel a procedúr, je výraznou bariérou organizačného učenia. Vyššia miera angažovanosti a participácie, zapájanie sa do rozhodovacích procesov sa prejavila v škole C, k čomu, zdá sa, prispieva niekoľko navzájom súvisiacich faktorov – ide o spádovú školu so špeciálnymi triedami a špecifickými výchovno-vzdelávacími problémami, a zároveň osobnosťou riaditeľa podnecujúceho spoločné rozhodovanie a riešenie problémov. Participácia na formulovaní spoločných vízií školy vytvára predpoklad

pre angažovanie sa v ich prospech a komunikáciu a kooperáciu nielen v rámci separovaných skupín, ale aj medzi skupinami, ktoré sledujú spoločné ciele a uvedomujú si svoju mieru zodpovednosti za ich plnenie.

Záver

Hlavným zámerom štúdie bolo skúmať prostredie vybraných škôl z hľadiska podpory organizačného učenia, identifikovať možnosti a bariéry prostredia podporujúceho organizačné učenie. Ako základné východisko formulovania kategórií a identifikácie možností i bariér organizačného učenia sme použili model autorov Garvin, Edmondson, & Gino (2008). Vytvorili sme päť kategórií, ktoré chápeme ako možnosti, faktory prostredia, ktoré stimulujú organizačné učenie – psychické bezpečie, otvorená komunikácia, oceňovanie spolupráce, otvorenosť novým myšlienkam, participácia a angažovanosť. Ich analýzou na základe výpovedí participantov skupinových interview sme v špecifikovali aj bariéry organizačného učenia, resp. jednotlivých podporných faktorov. Aj napriek takejto kategorizácii je potrebné povedať, že jednotlivé faktory nepôsobia izolovane, reálne sa navzájom prelínajú a podmieňujú.

Sumarizujúc naše zistenia týkajúce sa podpory organizačného učenia sa, a tým i profesijného rastu každého pedagogického zamestnanca a celej školy, sme dospeli k niektorým pozitívnym, ale i negatívnym zisteniam vo všetkých sledovaných kategóriách. Za zvlášť dôležitý faktor pokladáme psychické bezpečie a jeho vnímanie samotnými učiteľmi. Negatívne vnímané psychosociálne prostredie školy je vážnou prekážkou na ceste k inováciám, zmenám, ale i k vzájomnej spolupráci či otvorenej komunikácii. Preto práve kreovanie bezpečného, tvorivého a autonómneho podporujúceho psychosociálneho prostredia školy by sa malo stať súčasťou stratégie školy a jej vedenia. V prostredí školy podporujúcej organizačné učenie by tiež mali byť jasne nastavené procesy, pravidlá či systém učenia sa, ale i transferu poznatkov získaných z externých foriem vzdelávania. I tu sa však stretávame s viacerými nedostatkami, ktoré súvisia najmä s neefektívnym výberom vzdelávacích programov málo odrážajúcich potreby učiteľov a školy a obmedzeným prenosom výsledkov vzdelávania nanajvýš v rámci predmetových komisií a metodických združení. V závere by sme tiež chceli zdôrazniť dôležitú úlohu vedenia školy či štýlu riadenia, ktorý v rozhodujúcej miere prispieva k formovaniu prostredia z hľadiska podpory učenia sa v škole. Pretrvávajúce nedostatky v cieľavedomom plánovaní, v miere participácie na rozhodovaní a angažovanosti vyvolávajú potrebu väčšej miery demokracie v prostredí školy, vzájomné rešpektovanie názorov, odbúravanie byrokracie a vytváranie priestoru pre vzájomné učenie sa.

Uvedené zistenia a odporúčania sme formulovali aj napriek limitom, ktoré si vo vzťahu k realizovanej štúdiu uvedomujeme. Pri kvalitatívnej analýze sme sa sústredili na skupinu učiteľov ako celok, neanalyzovali sme hlbšie individuálne psychologické premenné, čo by malo určite vyššiu výpovednú hodnotu. Do istej miery limitujúca bola aj skutočnosť, že sme skúmali typické školy, vykazujúce dlhodobejšie stabilne dobré výsledky, bez výraznej rozvojovej zmeny. Naše zistenia by však bolo vhodné a zaujímavé ďalej analyzovať a komparovať výberom tzv. kritického prípadu, teda školy, ktorá navonok na prvý pohľad preukazuje prvky rozvojovej zmeny. Zistenia takto realizovaných štúdií by bolo možné ďalej využiť na tvorbu merného prostriedku, ktorý by umožnil identifikovať bariéry podpory organizačného učenia v prostredí školy pre individuálne potreby konkrétnej školy, ale aj možnosť zovšeobecnenia záverov na širšiu populáciu.

Literatúra

- ALLAMEH, M., & MOGHADDAMI, M. (2010). The Survey of Relationship Between Organizational Learning and Organizational Performance. *Journal of Executive Management*, 10(1), 76–99.
- ANDJELKOVIC, O., & BOOLAKY, M. (2015). Organizational Learning: A Case Study of an International Non-profit Organization. *International Journal of Business Administration* 6(2), 124–137. DOI: 10.5430/ijba.v6n2p124
- ARGOTE, L. (2011). Organizational Learning Research: Past, Present and Future. *Management Learning*, 42(4), 439–446. DOI: 10.1177/1350507611408217
- ARGYRIS, CH. (1992). *An Organizational Learning*. Malden/Oxford: Blackwell Publishing.
- ARGYRIS, CH., & SCHÖN, D. (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- ARGYRIS, CH., & SCHÖN, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Methods and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- BAPUJI, H. B. & CROSSAN, M. M. (2003). From Raising Questions to Providing Answers: Reviewing Organizational Learning Research. *Organizational Learning and Knowledge* 5, 1–23. Dostupné z: <https://warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/o1kc/archive/o1k5/papers/paper3.pdf>
- BARÁTH, T. (2015). Learning Organization as a Tool for Better and More Effective Schools. *Procedia Manufacturing*, 3, 1494–1502. DOI: 10.1016/j.promfg.2015.07.330
- BONTOVÁ, A. (2015). *Analýza vzdelávacích potrieb podnikových manažérov*. Banská Bystrica: Belianum.
- BRESTOVANSKÝ, M. (2019). Didaktické reflektívne komunity: paradigma vzájomnej pomoci vs. paradigma posudzujúceho hodnotenia v rozvoji kvality vzdelávania. *Pedagogika*, 10(1), 27–46.

- BRYK, A. S. ET AL. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751–781.
- BRYK, A. S., SEBRING, P. E., ALLENSWORTH, A. L., & EASTON, J. Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- COUSINS, J. B. (1996). Understanding Organizational Learning for Educational Leadership and School Reform. In LEITHWOOD, K., ET AL. (Ed.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (s. 589–652). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- DAFT, R., & WEICK, K. E. (1984). Toward a Model of Organization as Interpretation Systems. *Academy of Management Review*, 9(2), 284–295. Dostupné z: <https://doi.org/10.5465/amr.1984.4277657>
- DALE, M. W. (1994). The Re-engineering Route to Business Transformation. *Briefings Entrepreneurial Finance*, 3(1), 3–19.
- DIBELLA, A., NEVIS, E., & GOULD, J. (1996). Understanding Organizational Learning Capability. *Journal of Management Studies*, 361–379.
- DIBBON, D. C. (1999). *Assessing the Organizational Learning Capacity of Schools*. University of Toronto.
- DIXON, N. (1994). *The Organizational Learning Cycle*. London: McGraw-Hill Book Company.
- DODGSON, M. (1993). Organizational Learning: a Review of Some Literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375–394.
- EDMONDSON, A. C. (1996). Learning from Mistakes is Easier Said than Done: Group and Organizational Influences on the Detection and Correction of Human Error. *Journal of Applied Behavioral Science*, 32(1), 5–28. DOI: 10.1177/0021886396321001
- EDMONDSON, A. C. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. Dostupné z: http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Group_Performance/Edmondson%20Psychological%20safety.pdf
- EDMONDSON, A. C. (2003). Speaking up in the Operating Room: How Team Leaders Promote Learning in Interdisciplinary Action Teams. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1419–1452. DOI: 10.1111/joms.2003.40.issue-6
- EDMONDSON, A. C. (2012). *Teaming: How Organizations Learn, Innovate and Compete in the Knowledge Economy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- EDMONDSON A. C., ET AL. (2016). Understanding Psychological Safety in Health Care and Education Organizations: a Comparative Perspective. *Research in Human Perspective* 13(1), s. 65–93. DOI: 10.1080/15427609.2016.1141280
- EDMONDSON, A. C., BOHMER, R. M., & PISANO, G. P. (2001). Disrupted Routines: Team Learning and New Technology Implementation in Hospitals. *Administrative Science Quarterly*, 46, s. 685–716. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/91a9/d4198e442075f9394ada4d897aaa3d3cd48e.pdf>

- GALLUCCI, C. (2008). Districtwide Instructional Reform: Using Sociocultural Theory to Link Professional Learning to Organizational Support. *American Journal of Education*, 114(4), 541–581.
- GARVIN, D. A., EDMONDSON, A. C., & GINO, F. (2008). Is Yours a Learning Organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109–116.
- GILES, C., & HARGREAVES, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124–156.
- GOMES, G., & WOJAHN, R. M. (2016). Organizational Learning Capability, Innovation and Performance: Study in Small and Medium-sized Enterprises (SMES). *Management Journal*, 52, 163–175. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rausp.2016.12.003>
- HENDL, J. (2016). *Kvalitatívni výzkum*. Praha: Portál.
- HIGGINS, M. ET AL. (2012). Examining Organizational Learning in Schools: The Role of Psychological Safety, Experimentation, and Leadership that Reinforces Learning. *Journal for Educational Change*. Dostupné z: https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/5372114/Higgins_4-4-11_Journal%20of%20Educational%20Change.pdf?sequence=1
- HORD, S. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Lab.
- HUBBARD, L., MEHAN, H., & STEIN, M. K. (2006). *Reform as Learning: When School Reform Collides with School Culture and Community Politics*. New York: Routledge.
- HUBER, G. P. (1991). Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science*, 2(1), 88–115.
- INEKO (1999–2019). *Rebríčky škôl*. Dostupné z: <http://skoly.ineko.sk/rebricky/?r=2018&ts=Z%C5%A0,Gym&k=1,2,3,4,5,6,7,8&l=0&u=&h=skore&ms=0>
- IŠTVAN, I. (2016). Riešenie výchovných problémov učiteľmi v teórii a praxi. *Sociálna pedagogika 2016*. (s. 310–324). Brno: Institut mezioborových studií.
- JANZ, B. D., & PRASARNPHANICH, P. (2003). Understanding the Antecedents of Effective Knowledge Management: The Importance of a Knowledge-Centered Culture. *Decision Sciences*, 34(2), 351–384. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/1540-5915.02328>
- JUNG, D. I., CHOW, C., & WU, A. (2003). The Role of Transformational Leadership in Enhancing Organizational Innovation: Hypotheses and Some Preliminary Findings. *The Leadership Quarterly*, 14(4), 525–544. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/1a06/ad4313b1f0a5d2fb1aaad22eca8595f6df60.pdf>
- LAZAROVÁ, B. ET AL. (2012). Organizační učení v odborných diskurzích. *Pedagogická orientace*, 22(2), 145–161.
- LAZAROVÁ, B. ET AL. (2016). *Podpora učení ve školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- LEE, F. ET AL. (2004). The Mixed Effects of Inconsistency on Experimentation in Organizations. *Organization Science*, 15(3), 310–326. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.1040.0076>

- LEITHWOOD, K., & AITKEN, R. (1995). *Making Schools Smarter: a System for Monitoring School and District Progress*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- LEITHWOOD, K., LEONARD, L., & SHARRATT, L. (1998). Conditions Fostering Organizational Learning in Schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243–276.
- LEITHWOOD, K., & LOUIS, K. S. (1998). *Organizational Learning in Schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- LEVINTHAL, D. A., & MARCH, J. G. (1993). The Myopia of Learning. *Strategic Management Journal*, 14, 95–112.
- LEVITT, B., & MARCH, J. G. (1988). Organizational Learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319–340.
- LI, Y. ET AL. (2010). Organizational Learning, Internal Control Mechanism, and Indigenous Innovation: The Evidence from China. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 57(1), 63–77. DOI: 10.1109/TEM.2009.2028321
- LOUIS, K. S., & LEE, M. (2016). Teachers' Capacity for Organizational Learning: the Effects of School Culture and Context. *School Effectiveness and School Improvement*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2016.1189437>
- LÓPEZ, S. P., PEÓN, J. M. M., & ORDÁS, C. J. V. (2004). Managing Knowledge: The Link between Culture and Organizational Learning. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 93–104. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/13673270410567657>
- MARSICK, V. J. (1994). Trends in Managerial Reinvention: Creating a Learning Map. *Management Learning*, 25(1), 11–33. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350507694251002>
- MCLAUGHLIN, M. W., & TALBERT, J. E. (2006). *Building School-based Teacher Learning Communities*. New York: Teachers College Press.
- NEMBARD, I. M., & EDMONDSON, A. C. (2006). Making it Safe: The Effects of Leader Inclusiveness and Professional Status on Psychological Safety and Improvement Efforts in Health Care Teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27 (7), 941–966. DOI: 10.1002/(ISSN)1099-1379
- PAVLOV, I., & BONTOVÁ, A. (2017). Učiteľská andragogika ako koncept rozvoja teórie učiteľskej profesie. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, 2(2), 171–185. Dostupné z: https://www.upjs.sk/public/media/16334/Pavlov_Bontova.pdf
- PAWLOWSKY, P. (2003). The Treatment of Organizational Learning in Management Science. In DIERKES, M., ET AL. (Ed.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge* (s. 61–88). Oxford: Oxford University Press.
- PETRÍKOVÁ, K., & OROSOVÁ, R. (2017). Sebareflexívne pozorovanie v rámci mikrovyučovania ako prostriedok rozvoja sebareflexívnych kompetencií. In IŠTVAN, I., FERENCOVÁ, J., & KOSTURKOVÁ, M. (Eds.), *Pedagogická profesia z aspektu vedy, výskumu a praxe* (s. 342–356). Prešov: FHPV PU. Dostupné z: <http://www.unipo.sk/public/media/13484/Zborn%C3%ADk%20z%20konferencie.pdf>
- POL, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- POL, M., & LAZAROVÁ, B. (1999). *Spolupráce učitelů: podmínka rozvoje školy*. Praha: Agentura STROM.

- POL, M., ET AL. (2005). *Kultura školy: príspevek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita.
- POL, M., ET AL. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.
- PRUGSAMATZ, R. (2010). Factors that Influence Organization Learning Sustainability in Non-Profit Organizations. *Learning Organization*, 17(3), 243–267.
DOI: 10.1108/09696471011034937
- SAADAT, V., & SAADAT, Z. (2016). Organizational Learning as a Key Role of Organizational Success. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 230, 219–225.
DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.09.028
- SEDLÁČEK, M., ET AL. (2012). Organizační učení v realitě života školy: impulzy, témata, strategie řízení. *Studia paedagogica*, 17(2), 27–50. Dostupné z:
<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/issue/view/26/showToc>
- SENGE, P. (1990). *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.
- SIMON, N. S., & JOHNSON, S. M. (2015). Teacher Turn-over in High Poverty Schools: What We Know and Can Do. *Teachers College Record*, 117, 1–36. Dostupné z:
<https://pdfs.semanticscholar.org/6210/6fb22387ad72a41d26403ec6851b2f0fd71c.pdf>
- SINGER, S. J. ET AL. (2015). Making Time for Learning-oriented Leadership in Multidisciplinary Hospital Management Groups. *Health Care Management Review*, 40(4), 300–312.
DOI: 10.1097/HMR.0000000000000037
- STEIN, M., & COBURN, C. (2008). Architectures for Learning: a Comparative Analysis of two Urban School Districts. *American Journal of Education*, 114(4), 583–626.
- STOLL, L. (2009). Capacity Building for School Improvement or Creating Capacity for Learning? A Changing Landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2/3), 115–127.
- SUPPIAH, V., & SANDHU, M. (2011). Organizational Culture's Influence on Tacit Knowledge/Sharing Behaviour. *Journal of Knowledge Management*, 15(3), 462–477.
Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1108/13673271111137439>
- ŠEĐOVÁ, K. (2007). Analýza kvalitatívnych dat. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., ET AL. *Kvalitatívny výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 207–258.
- ŠVAŘÍČEK, R. (2007). Hloubkový rozhovor. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., ET AL. *Kvalitatívny výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 159–184.
- THOONEN, E. E. J. ET AL. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47, 496–536.
- VON KROGH, G., NONAKA, I., & RECHSTEINER, L. (2012). Leadership in Organizational Knowledge Creation: a Review and Framework. *Journal of Management Studies*, 49(1), 240–277. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00978.x>
- WALLER, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley & Sons.

- WANLESS, S. B. ET AL. (2013). Setting-level Influences on Implementation of the Responsive Classroom Approach. *Prevention Science*, 14(1), 40–51.
DOI: 10.1007/s11121-012-0294-1
- WENGRAF, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narratives and Semi-structured Methods*. Sage: London.
- WERTSCH, J. V. (1996). A Sociocultural Approach to Socially Shared Cognition. In RESNICK, L. B., LEVINE, J. M., & TEASLEY, S. D. (Eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (s. 85–100). Hyattsville, MD: American Psychological Association.
- WIELENGA-MEIJER, E., ET AL. (2011). Costs and Benefits of Autonomy when Learning a Task: an Experimental Approach. *The Journal of Social Psychology*, 15(3), 292–313. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00224545.2010.481688>

Autori

PhDr. Valentína Šuťáková, PhD., Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov,
e-mail: valentina.sutakova@unipo.sk

PaedDr. Janka Ferencová, PhD., Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Filozofická fakulta, Moyzesova 9, 040 01 Košice, e-mail: janka.ferencova@upjs.sk

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD., Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov,
e-mail: martina.kosturkova@unipo.sk