



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Juraj Kredátus
Ján Furman

Funkčné inovačné vzdelávanie pre vedúcich pedagogických zamestnancov ZŠ a SŠ

2015

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesionálny a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002



METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM

**Funkčné inovačné vzdelávanie pre vedúcich pedagogických
zamestnancov ZŠ a SŠ**

Juraj Kredátus

Ján Furman

Bratislava 2015

OBSAH

Úvod	3
1 Normatívne riadenie	5
1.1 Adaptačné vzdelávanie	9
1.2 Kontinuálne vzdelávanie	13
2 Riadenie zmeny v procesoch výchovy a vzdelávania	19
2.1 Vzdelávacia politika Európskej únie	19
2.2 Kľúčové kompetencie na celoživotné vzdelávanie	21
2.3 Vzdelávacia politika v SR – štátny a školský vzdelávací program	21
2.4 Projekt PISA (Program for International Student Assessment)	25
2.5 TQM (Total Quality Management) a pedagogické riadenie školy	26
2.6 Vnútoraná a vonkajšia akontabilita školy	30
2.7 Autoevalvačný plán školy	32
3 Hodnotenie a rozvoj pedagogických zamestnancov školy	42
3.1 Profesijný štandard pedagogického zamestnanca	44
3.2 Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca	47
3.3 Systém hodnotenia pedagogických zamestnancov	52
3.4 Návrh plánu kontinuálneho vzdelávania	60
Záver	61
Zoznam bibliografických odkazov	62

Úvod

Funkčné inovačné vzdelávanie (FIV) je dôležitý prvok kariérneho, ako aj profesijného rastu vedúcich pedagogických zamestnancov (VPZ), zameraného na rozvoj ďalších manažérskych kompetencií VPZ. Cieľmi FIV sú poskytnutie znalostí o zmenách všeobecne záväzných právnych predpisov v procese riadenia školy (VPZ realizuje funkčné inovačné vzdelávanie najneskôr v siedmom roku po ukončení funkčného vzdelávania), zdokonalenie aplikácie zmien v internej legislatíve školy, inovácie v zásadách autoevalvácie školy a jej plánu. Schopnosť VPZ navrhnúť procesy zmien v riadení, zdokonalenie jeho spôsobilosti vytvárať hodnotenie pracovného výkonu a systému odmeňovania pedagogických zamestnancov školy a inovácie v tvorbe ročného plánu kontinuálneho a adaptačného vzdelávania sú tými bodmi práce VPZ, ktoré si vyžadujú neustále vzdelávanie a implementáciu moderných postupov do normatívneho, ekonomického, pedagogického a personálneho manažovania práce školy.

Metodická príručka (učebný zdroj) *Funkčné inovačné vzdelávanie pre vedúcich pedagogických zamestnancov ZŠ a SŠ* je súčasťou kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov (ako súčasť celoživotného vzdelávania) s cieľom poskytnúť vedomosti, zručnosti a spôsobilosti na udržiavanie, obnovovanie, zdokonaľovanie, rozširovanie a dopĺňanie profesijných kompetencií pedagogického zamestnanca, ktoré sú potrebné na výkon pedagogickej činnosti.

Učebný zdroj má tri základné kapitoly. Postupnosť kapitol je v súlade so štruktúrou vzdelávacieho programu kontinuálneho vzdelávania. Program kontinuálneho vzdelávania je koncipovaný ako 60-hodinový s prezenčnou formou vzdelávania. Jeho súčasťou sú aj teoretické a praktické námety.

Prvá kapitola je venovaná prezentácii platných právnych noriem v regionálnom školstve, ktoré formujú a limitujú školský vzdelávací systém v SR. Neoddeliteľnou súčasťou je samozrejme aktuálne znenie právnych noriem v rezorte školstva. Ich aktuálnosť je limitovaná tvorbou a publikovaním učebného zdroja (marec – apríl 2015). V druhej kapitole sa venujeme procesom riadenia zmien vo výchove a vzdelávaní – autoevalvácia školy (metódy, formy autoevalvácie, autodiagnostika, efektívnosť zmien, SWOT analýza, akontabilita školy – zodpovednosť školy za dôsledky a zároveň kvantitu a kvalitu svojich služieb...). Obsahom tretej kapitoly je hodnotenie a rozvoj pedagogických zamestnancov –

kompetencie pedagogických zamestnancov školy, systém hodnotenia pracovného výkonu zamestnanca, princípy tvorby a štruktúra plánu kontinuálneho vzdelávania.

Rozsah metodickej príručky (učebného textu) neumožňuje venovať sa do hĺbky pomerne rozsiahlej problematike, ktorá je obsahom programu kontinuálneho vzdelávania. Má slúžiť ako študijný materiál, ktorý nasmeruje účastníkov vzdelávania k hľadaniu ďalšej odbornej literatúry, aktuálnej legislatívy a ďalších zdrojov, ktoré využijú aj po skončení funkčného inovačného vzdelávania.

Veríme, že učebný zdroj pomôže účastníkom kontinuálneho vzdelávania úspešne sa orientovať v problematike funkčného inovačného vzdelávania, ako aj v aktuálnych otázkach moderných spôsobov manažovania školy. Predpokladáme, že umožní aj ďalším vedúcim pedagogickým zamestnancom využiť získané informácie na skvalitnenie manažovania riadiacich procesov v základných a stredných školách.

1 Normatívne riadenie

Jednou z dôležitých funkcií funkčného inovačného vzdelávania je oboznámenie účastníkov vzdelávania (vedúcich pedagogických zamestnancov) s aktuálnou legislatívou platnou v čase prebiehajúceho vzdelávania. Prácu v škole významne ovplyvňujú zákonné právne normy, ktoré sa dotýkajú všetkých oblastí manažovania školy – pedagogickej činnosti, personálneho riadenia, mechanizmov financovania školy, bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci, civilnej ochrany a podobne. V regionálnom školstve je teda činnosť vedúcich pedagogických zamestnancov regulovaná najmä týmito najvýznamnejšími normami (situácia v marci 2015)¹:

- **zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)** a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov,
- **zákon č. 184/2009 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave** a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov,
- **zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch** a o zmene a doplnení niektorých zákonov,
- **zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení** v znení neskorších predpisov,
- zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov,
- **zákon č. 553/2003 Z. z. o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme** v znení neskorších novelizácií,
- **zákon č. 271/1995 Z. z. o štátnom jazyku Slovenskej republiky** v znení neskorších novelizácií,
- **zákon č. 70/1967 Zb. o správnom konaní** (správny poriadok),

¹ Právne normy v rezorte školstva (zákony NR SR, vyhlášky Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, ako aj nariadenia vlády SR a ďalšie rezortné predpisy je možné vyhľadať na stránke Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR (www.minedu.sk). Zákony na adrese (<http://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>), vyhlášky ministerstva na adrese (<http://www.minedu.sk/vyhlasky/>), nariadenia vlády SR na adrese (<http://www.minedu.sk/nariadenia-vlady-sr/>), vnútorné rezortné predpisy na adrese (<http://www.minedu.sk/vnutorne-rezortne-predpisy/>), štátne vzdelávacie programy na stránkach Štátneho inštitútu odborného vzdelávania (www.siov.sk), Štátneho pedagogického ústavu (www.statpedu.sk), problematika maturitných skúšok je na stránke Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania (www.nucem.sk), problematika prijímacích skúšok na stredné školy na stránke Školského výpočtového strediska (www.svs.edu.sk), problematika výkazov a smerníc k výkazom na stránkach Centra vedecko-technických informácií SR (www.cvtisr.sk), problematika aktuálnych informácií, pokynov a smerníc k priebehu školského roka na adresách príslušných odborov školstva v sídle kraja (http://www.minv.sk/?miestna_statna_sprava), na adresách príslušných školských úradov. Dôležitým faktorom, ktorý ovplyvňuje regionálne školstvo, je aj faktor miestny – všeobecne záväzné nariadenia VÚC, resp. mesta, obce a podobne. Predpokladáme, že vedúci pedagogickí zamestnanci nemajú problém zistiť aktuálne informácie z rezortu školstva pomocou IKT.

- **zákon č. 477/2002 Z. z. o uznávaní odborných kvalifikácií,**
- **zákon č. 311/2003 Z. z – zákonník práce v znení neskorších novelizácií,**
- **zákon č. 124/2006 Z. z. o bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci v znení neskorších novelizácií,**
- **zákon č. 125/2006 Z. z. o inšpekcii práce v znení neskorších novelizácií,**
- **zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov,**
- **zákon č. 9/2010 Z. z. o sťažnostiach,**
- **nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 422/2009 Z. z., ktorým sa ustanovuje rozsah priamej vyučovacej činnosti a priamej výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov,**
- **nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 341/2009 Z. z. o poskytovaní pomoci na podporu spotreby ovocia a zeleniny pre deti v materských školách a pre žiakov v základných školách v znení nariadenia vlády Slovenskej republiky č. 520/2010 Z. z.,**
- **nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 630/2008 Z. z., ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia v znení neskorších predpisov,**
- **vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov,**
- **vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov,**
- **vyhláška MŠ SR č. 318/ 2008 o ukončovaní štúdia na stredných školách,**
- **vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 330/2009 Z. z. o zariadení školského stravovania,**
- **vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2009 Z. z. o školskom klube detí, školskom stredisku záujmovej činnosti, centre voľného času, školskom hospodárstve a stredisku odbornej praxe,**
- **vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 282/2009 Z. z. o stredných školách v znení neskorších predpisov,**
- **vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 236/2009 Z. z. o školskom internáte,**

- vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 326/2008 Z. z. o druhoch a náležitostiach vysvedčení a ostatných školských tlačív vrátane spôsobov ich evidencie a uloženia,
- **vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie,**
- **vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 324/2008 Z. z. o základnej umeleckej škole v znení vyhlášky č. 245/2011 Z. z.,**
- vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 323/2008 Z. z. o špeciálnych výchovných zariadeniach,
- vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 320/2008 Z. z. o základnej škole v znení vyhlášky č. 224/2011 Z. z.,
- vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 321/2008 Z. z. o jazykovej škole,
- vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 9/2006 Z. z. o štruktúre a obsahu správ o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach škôl a školských zariadení,
- **vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 137/2005 Z. z. o školskej inšpekcii,**
- **vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 291/2004 Z. z. ktorou sa určujú podrobnosti o spôsobe ustanovenia orgánov školskej samosprávy, o ich zložení, o ich organizačnom a finančnom zabezpečení,**
- **vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 330/2009 Z. z. o zariadení školského stravovania,**
- **vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2009 o školských kluboch detí, školských strediskách záujmovej činnosti, centrách voľného času, školskom hospodárstve a stredisku odbornej praxe,**
- **vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 137/2005 Z. z. o školskej inšpekcii,**
- **metodické usmernenie č. 21/2011 na hodnotenie a klasifikáciu žiakov stredných škôl,**
- **metodické usmernenie č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základných škôl,**
- **metodické usmernenie č. 29/2013, ktorým sa určuje postup pri poskytovaní finančných prostriedkov zriaďovateľom škôl na riešenie havarijných situácií,**

- **smernica č. 50/2013**, ktorou sa určuje postup obvodného úradu v sídle kraja pri potvrdzovaní obce ako školského úradu a pri posudzovaní odborného zabezpečenia činnosti obce a samosprávneho kraja ako školských úradov.

Dôležitým prvkom riadenia školy je samozrejme implementácia všeobecne záväzných predpisov do školského prostredia. Cieľom vydávania interných predpisov je určiť jasnú, presne definovanú záväznú štruktúru základných pravidiel podľa potrieb školy s cieľom definovať metódy, spôsoby, prostriedky a postupy rôznych činností vyskytujúcich sa v škole a v školskom zariadení. Tieto predpisy musia byť transparentné a samozrejme musia vychádzať z aktuálne platných noriem a predpisov, čo si vyžaduje od vedúcich pedagogických zamestnancov aktívny a samostatný prístup k práci s legislatívou. Vedúci pedagogický zamestnanec nemôže byť pasívny a čakať na informácie, ktoré mu poskytne nadriadený orgán (zriaďovateľ, školský úrad, Štátna školská inšpekcia...), musí si sám vytvárať portfólio aktuálnych noriem a predpisov. K vnútorným predpisom a normám (ktoré nemajú vždy školy spracované) okrem pedagogickej dokumentácie patria napr. aj:

- smernica o používaní služobných mobilných telefónov,
- smernica o prideľovaní ochranných pracovných pomôcok,
- traumatologický plán (postup pre prípad záchranných prác, evakuácie a vzniku poškodenia zdravia vrátane poskytnutia prvej pomoci),
- požiarno-evakuačný plán,
- pravidlá na spoluprácu s odborovou organizáciou,
- štatút zamestnaneckej rady,
- rokovací poriadok zamestnaneckej rady,
- volebný poriadok zamestnaneckej rady,
- interný predpis o používaní cestných motorových vozidiel pri pracovných cestách,
- interný predpis o používaní vlastných motorových vozidiel pri pracovných cestách,
- interný predpis o poskytovaní cestovných náhrad pri tuzemských pracovných cestách,
- interný predpis o poskytovaní cestovných náhrad pri zahraničných pracovných cestách
- interný vnútorný predpis zamestnávateľa o sociálnom fonde a zásadách na jeho používanie,
- interný predpis o poverení zodpovednej osoby nad ochranou osobných údajov,
- interný predpis o spracovaní údajov pri vedení personálno-mzdovej agendy,
- smernica o evidencii, presune a ochrane majetku,

- registratúrny poriadok a registratúrny plán,
- smernica z oblasti bezpečnosti a ochrany zdravia – bezpečnosť v škole,
- pracovný poriadok,
- organizačný poriadok,
- mzdový poriadok,
- kolektívna zmluva,
- interný predpis zamestnávateľa o poskytovaní odstupného a odchodného,
- interný predpis zamestnávateľa o práci nadčas a pracovná pohotovosť,
- interný predpis zamestnávateľa o postihu zamestnancov pri porušení pracovnej disciplíny.

Cieľom funkčného inovačného vzdelávania je pomôcť absolventom vzdelávania pri tvorbe vnútorných školských predpisov. V súlade s cieľom vzdelávania a prvým modulom – *normatívne riadenie* prezentujeme námety na aplikáciu legislatívy, súvisiace s adaptačným vzdelávaním:

- *smernica č. 19/2009-R z 20. októbra 2009, ktorou sa vydáva Rámcový program adaptačného vzdelávania a ďalšie právne normy (adaptačné vzdelávanie),*
- *plán kontinuálneho vzdelávania a príslušná legislatíva (kontinuálne vzdelávanie),*
- *smernica Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 43/2010 o vybavovaní sťažností (vybavovanie sťažností).*

1.1 Adaptačné vzdelávanie

K základným právnym predpisom upravujúcim adaptačné vzdelávanie patria: zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, smernica MŠ SR č. 19/2009-R z 20. 10. 2009, ktorou sa vydáva Rámcový program adaptačného vzdelávania, vyhláška MŠ SR č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, zákon č. 553/2003 Z. z. o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Adaptačné vzdelávanie:

- je povinný absolvovať pedagogický zamestnanec, ktorý nastupuje prvýkrát do pracovného pomeru v školstve, alebo u predchádzajúceho zamestnávateľa ukončil adaptačné vzdelávanie neúspešne, t. j. **každý pedagogický zamestnanec alebo**

odborný zamestnanec bez ohľadu na skutočnosť, či spĺňa požadované vzdelanie na výkon pedagogickej činnosti alebo odbornej činnosti musí absolvovať adaptačné vzdelávanie,

- koná sa pod dohľadom uvádzajúceho pedagogického zamestnanca – absolvuje sa vždy len raz, t. j. pri zmene kategórie pedagogického zamestnanca alebo podkategórie pedagogického zamestnanca nie je potrebné opätovne absolvovať adaptačné vzdelávanie,
- je potrebné úspešne absolvovať a ukončiť najneskôr do dvoch rokov od vzniku pracovného pomeru, v osobitných prípadoch (*materská dovolenka, rodičovská dovolenka, dočasná pracovná neschopnosť trvajúca dlhšie ako 90 kalendárnych dní*) riaditeľ lehotu na ukončenie adaptačného vzdelávania predĺži,
- trvá spravidla jeden rok, najmenej však tri mesiace (pedagogický asistent, tréner športovej školy alebo športovej triedy, zahraničný lektor – spravidla tri mesiace),
- spôsob alebo formu ukončenia určí riaditeľ školy alebo školského zariadenia (záverečný pohovor, otvorená hodina – odporúčame túto formu),
- ukončuje sa vždy pred trojčlennou skúšobnou komisiou vymenovanou riaditeľom školy, ktorý je zároveň predsedom komisie, jedným z členov je aj uvádzajúci pedagogický zamestnanec alebo uvádzajúci odborný zamestnanec,
- uvádzajúci pedagogický zamestnanec alebo uvádzajúci odborný zamestnanec vypracuje záverečnú správu,
- o ukončení sa vyhotovuje protokol podpísaný predsedom a členmi skúšobnej komisie a začínajúcim pedagogickým zamestnancom alebo začínajúcim odborným zamestnancom (jedno vyhotovenie dostane pedagogický zamestnanec),
- po uplynutí 15-dňovej lehoty od podpísania protokolu vydá riaditeľ rozhodnutie o úspešnom alebo neúspešnom ukončení adaptačného vzdelávania,
- na rozhodnutie o ukončení adaptačného vzdelávania sa vzťahuje zákon o správnom konaní č. 71/1967 Zb. (správny poriadok) – 3 časti: výrok, odôvodnenie, poučenie o odvolaní, lehota na odvolanie je 15 dní (odvolacím orgánom je okresný úrad v sídle kraja), správny poriadok umožňuje vzdať sa odvolania, možno tak urobiť písomne priamo na rozhodnutie a vtedy 15-dňová

lehota neuplyní a rozhodnutie je právoplatné (uplatniť v prípade úspešného ukončenia adaptačného vzdelávania).

O adaptačnom vzdelávaní sa vypracuje záznam, ktorý obsahuje:

- dátum začatia adaptačného vzdelávania,
- priebeh adaptačného vzdelávania,
- dátum ukončenia adaptačného vzdelávania,
- základné identifikačné údaje začínajúceho pedagogického alebo odborného zamestnanca.

Prílohy záznamu sú:

- vzdelávací program adaptačného vzdelávania (*vypracovaný s presnými cieľmi, akú potrebnú literatúru a predpisy je dôležité preštudovať, do akého termínu...*),
- záverečná správa uvádzajúceho pedagogického alebo odborného zamestnanca,
- protokol o ukončení adaptačného vzdelávania,
- rozhodnutie riaditeľa o úspešnom alebo neúspešnom ukončení adaptačného vzdelávania.

Ak začínajúci pedagogický alebo odborný zamestnanec mení zamestnanie počas adaptačného vzdelávania, môže nový zamestnávateľ na základe priebežných výsledkov uvedených v zázname akceptovať dovtedajšiu dobu adaptačného vzdelávania u predchádzajúceho zamestnávateľa, **len ak je začínajúci pedagogický alebo odborný zamestnanec u nového zamestnávateľa zaradený do tej istej kategórie a do tej istej podkategórie.**

Po ukončení adaptačného vzdelávania sa začínajúci pedagogický zamestnanec alebo začínajúci odborný zamestnanec zaradí do kariérového stupňa samostatný pedagogický zamestnanec a preradí sa do vyššej platovej triedy (10 platová trieda), t. j. deň po nadobudnutí právoplatnosti rozhodnutia (§ 27 ods. 5 zákona č. 553/2003 Z. z.: „ak je zamestnanec preradený do inej platovej triedy, patrí mu tarifný plat zodpovedajúci novému zaradeniu odo dňa účinnosti tohto preradenia“). Teda nie od prvého dňa nasledujúceho mesiaca po úspešnom ukončení vzdelávania, ale nasledujúci deň po nadobudnutí rozhodnutia (teda 15 dní po úspešnom ukončení vzdelávania).²

Adaptačné vzdelávanie sa poskytuje bezplatne a na jeho realizáciu sú potrebné tieto dokumenty:

² K problematike adaptačného vzdelávania odporúčame podrobne si preštudovať metodický materiál *Adaptačné vzdelávanie* publikované na webovej stránke Ministerstva vnútra Slovenskej republiky, sekcia Materiály a dokumenty z oblasti personalistiky a odmeňovania [online]. Dostupné z: <http://www.minv.sk/?materialy-a-dokumenty-z-oblasti-personalistiky-a-odmenovania>.

- prihláška začínajúceho učiteľa na adaptačné vzdelávanie,
- písomné oznámenie riaditeľa o zaradení začínajúceho učiteľa na adaptačné vzdelávanie (*najneskôr do 10 dní pred jeho začatím*),
- vymenovanie uvádzajúceho pedagogického zamestnanca riaditeľom školy,
- program adaptačného vzdelávania pedagogického zamestnanca,
- témy záverečného pohovoru adaptačného vzdelávania,
- kritériá hodnotenia adaptačného vzdelávania,
- záverečná správa uvádzajúceho učiteľa (*obsahuje mieru osvojenia si profesijných kompetencií začínajúceho pedagogického zamestnanca*),
- vymenovanie členov skúšobnej komisie adaptačného vzdelávania (*skúšobnú komisiu vymenuje riaditeľ školy najneskôr 10 dní pred ukončením vzdelávania a stáva sa jej predsedom, ktorý vymenuje ďalších dvoch členov skúšobnej komisie; v rovnakom termíne sú členovia komisie oboznámení so záverečnou správou uvádzajúceho pedagogického zamestnanca*),
- pozvánka na vykonanie otvorenej hodiny a záverečného pohovoru (*písomná pozvánka na vykonanie otvorenej hodiny a záverečného pohovoru musí byť doručená najneskôr 10 dní pred uskutočnením uvedených činností*),
- zápisnica o ukončení adaptačného vzdelávania (zápisnicu podpíše predseda, členovia skúšobnej komisie a pedagogický zamestnanec, jedno vyhotovenie protokolu dostane pedagogický zamestnanec),
- rozhodnutie o úspešnom alebo neúspešnom ukončení adaptačného vzdelávania,
- osvedčenie o absolvovaní uvádzania začínajúceho pedagogického zamestnanca.³

Dôležité miesto v procese adaptačného vzdelávania **má uvádzajúci pedagogický zamestnanec**. Jeho úlohy sú:

- koordinácia priebehu adaptačného vzdelávania s jednotlivcami a organizačnými zložkami školy,

³ K problematike adaptačného vzdelávania pozri napr.: BELEŠOVÁ, J. a kol.: *Praktická príručka učiteľa*. Bratislava: MPC, 2010. ISBN 97880-8052-347-3; HANULIAKOVÁ, D.: Dokumentácia k adaptačnému vzdelávaniu. Ako na to? In: *Manažment školy v praxi*, č. 6 /2010, s. 25-31. ISSN 1336-9849; VÝBOHOVÁ, D. *Príprava a realizácia adaptačného vzdelávania v škole, školskom zariadení*. [online]. Banská Bystrica, 2012. Dostupné z: http://mpc-edu.sk/shared/Web/OPSOSO%20III.%20kolo%20vyzvy%20na%20poziciu%20Odborný%20poradca%20vo%20vzdelavani;/OPS_Vybohova%20Darina%20-%20Priprava%20a%20realizacia%20adaptacneho%20vzdelavania.pdf; SZIMETHOVÁ, M., WIEGEROVÁ, A.: Postavenie začínajúceho učiteľa v legislatívnom rámci vybraných európskych krajín. [online]. In: *Profesní rozvoj učitelů*. Jana Kohnová, ed. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. Dostupné z: http://tarantula.ruk.cuni.cz/UPRPS-1-version1-SBORNIK_CD_Profesni_rozvoj_ucitelu.pdf.

- zodpovednosť za realizáciu adaptačného vzdelávania v súlade s vypracovaným a schváleným plánom adaptačného vzdelávania, na príprave ktorého sa musí aktívne podieľať,
- priebežne monitoruje priebeh adaptačného vzdelávania, na základe ktorého vypracuje záverečnú správu o úrovni osvojenia si profesijných kompetencií samostatného učiteľa,
- je členom trojčlennej skúšobnej komisie pri ukončovaní adaptačného vzdelávania.⁴

1.2 Kontinuálne vzdelávanie⁵

Kontinuálne vzdelávanie je dôležitým faktorom rozvoja pedagogických zamestnancov. Sebarozvoj a profesijný rozvoj pedagogického zamestnanca však nie je len **kontinuálne vzdelávanie** v tom zmysle, ako ho vníma väčšina pedagogických zamestnancov a samozrejme aj riaditeľov a zástupcov riaditeľov škôl. Je to **celoživotný proces – štúdium (nielen kreditové), ale aj samoštúdium, štúdium s cieľom rozšíriť si pedagogickú spôsobilosť a ďalšie formy vzdelávania. Ukončenie vysokoškolského štúdia učiteľstva je**

⁴ VÝBOHOVÁ, D.: *Príprava a realizácia adaptačného vzdelávania v škole, školskom zariadení* [online]. Banská Bystrica, 2012. Dostupné z: http://mpc-edu.sk/shared/Web/OPSOSO%20III.%20kolo%20vyzvy%20na%20poziciu%20Odborný%20poradca%20vo%20vzdelavani;/OPS_Vybohova%20Darina%20-%20Priprava%20a%20realizacia%20adapacneho%20vzdelavania.pdf, s. 11.

⁵ K problematike kontinuálneho vzdelávania a rozvoja pedagogických zamestnancov pozri napr. HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E.: *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN: 80-89018-77-7; KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe* [online]. Prešov: MPC, 2006. ISBN 80-8045-352-7. Dostupné z:

<http://www.mcpc.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>; KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ, B.: Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In: *Profesijný rozvoj učiteľa* [online]. Prešov: MPC Prešov, 2006. ISBN 80-8045-431-0. Dostupné z:

<http://www.mcpc.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>; KASÁČOVÁ, B.: Dimenzie učiteľskej profesie. In: *Profesijný rozvoj učiteľa* [online]. Prešov: MPC Prešov, 2006. ISBN 80-8045-431-0. Dostupné z: <http://www.mcpc.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>; PAVLOV, I., (ed.): *Ako sa učiteľia učia* [online]. Zborník referátov z medzinárodnej konferencie. Prešov: MPC, 2007. ISBN 978-80-845-493-7. Dostupné z: <http://www.mcpc.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSPED200803.pdf>; PAVLOV, I.: *Poradné a metodické orgány v pedagogickom riadení základných a stredných škôl*. [online]. Prešov: Rokos, 2001. ISBN 80-968452-8-4. Dostupné z:

<http://www.mcpc.edu.sk/modules/wmpdownloads/viewcat.php?cid=26>; PAVLOV, I.: Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy [online]. Prešov: MPC, 2002. ISBN 80-8045-285-7. Dostupné z: <http://www.mcpc.edu.sk/modules/wmpdownloads/singlefile.php?cid=26&lid=33>; PAVLOV, I., VALICA, M.: Profesijný rozvoj učiteľov v kariernom systéme. In: *Profesijný rozvoj učiteľa* [online]. Prešov: MPC Prešov, 2006. ISBN 80-8045-431-0. Dostupné z: <http://www.mcpc.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>; PAVLOV, I., PAŠKO, J.: *Manažment orgánov mikroriadenia školy*. Prešov: Metodické centrum, 1999. ISBN 8080451516; ZELINA, M. A KOL.: *Príprava pedagogických pracovníkov*. Výstupná štúdia Phare – rozvoj vzdelávacej politiky. Bratislava: MFF Univerzity Komenského, 1996; Vyhláška Ministerstva školstva SR č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov; Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

v skutočnosti len získanie kvalifikácie na vykonávanie práce pedagogického zamestnanca (učiteľa). Kvalifikácia je však len začiatok cesty, procesu, ktorý má viesť k získavaniu pozitívnych pedagogických skúseností a kompetencií, ktoré sa musia v konečnom dôsledku prejavovať v kvalitnej práci učiteľa – tak pedagogickej, ako aj v psychologickej a v neposlednom rade aj manažérskej.

V rámci rozvoja pedagogického zamestnanca sa kladie dôraz najmä na:

- **schopnosť profesijného rastu** (hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť, plánovať vlastný kariérny rast a vzdelávanie, sledovať trendy vo vyvíjajúcej sa spoločnosti, získavať nové poznatky vo svojom odbore a pod.),
- **identifikovanie sa s profesijnou rolou a školou** (poznať ciele rozvoja školy, vystupovať ako reprezentant profesie a pod.).⁶

Postup profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov teda musí byť *„formalizovaný (kariérnym systémom), inštitucionálne podmienený (vyžadovaný školou) a individuálne efektívny (potrebný pre učiteľa).“*⁷ Jednou z možností profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov je **kontinuálne vzdelávanie**.

Funkcie kontinuálneho vzdelávania z aspektu učiteľa a školy

Celoživotné vzdelávanie všeobecne vytvára podmienky na postupné zmeny učiteľských kompetencií počas jeho profesijnej cesty a plní aj nasledujúce funkcie:

- *adaptačnú* – prispôbiť sa aktuálnym podmienkam a potrebám školy,
- *motivačnú* – vytvoriť potrebu vzdelávania a sebarozvoja,
- *rozvíjajúcu* – rozvoj učiteľských kompetencií,
- *inovačnú* – inovovanie vlastných poznatkov ďalším vzdelávaním,
- *reflexívnu* – rozvíjanie svojich spôsobilostí a zručností smerom k edukačnej praxi.⁸

Cieľom kontinuálneho vzdelávania je vzdelaný, aktívny a profesijne „profesionálny“ učiteľ. Proces vzdelávania je však stály a nemá koniec. Dôležitý je preto aj *„procesuálny cieľ – zlepšujúci sa učiteľ. V širšom zmysle slova je cieľom kontinuálneho vzdelávania vzdelávanie, v ktorom sami učitelia nadobudnú vnútornú motiváciu pre neustále*

⁶ KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ, B.: Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In: *Profesijný rozvoj učiteľa* [online]. Prešov: MPC Prešov, 2006. ISBN 80-8045-431-0. Dostupné z: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>, s. 25.

⁷ KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe* [online]. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2004. ISBN 80-8045-352-7. Dostupné z: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>, s. 32.

⁸ PAVLOV, I., VALICA, M.: Profesijný rozvoj učiteľov v kariérnom systéme. In: *Profesijný rozvoj učiteľa* [online]. Prešov: MPC Prešov, 2006. ISBN 80-8045-431-0. Dostupné z: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>; s. 12.

*sestavzdelávanie a sebazdokonaľovanie.*⁹ Cieľom je však aj tvorivý učiteľ – „*tvorivý učiteľ sa neustále vzdeláva. Popri získaní odborných vedomostí si sústavne rozširuje svoje vedomosti zo všeobecného vzdelania, kultúry, umenia atď.*“¹⁰

Podľa legislatívy je povinnosťou zamestnávateľa „*starat' sa o prehlbovanie kvalifikácie zamestnancov alebo jej zvyšovanie*“¹¹ a zároveň „*je zamestnanec povinný sústavne si prehlbovať kvalifikáciu na výkon práce dohodnutej v pracovnej zmluve. Prehlbovanie kvalifikácie je aj jej udržiavanie a obnovovanie. Zamestnávateľ je oprávnený uložiť zamestnancovi zúčastniť sa na ďalšom vzdelávaní s cieľom prehĺbiť si kvalifikáciu. Účasť na vzdelávaní je výkonom práce, za ktorý patrí zamestnancovi mzda.*“¹² Zároveň je riaditeľ školy zodpovedný za „*úroveň výchovno-vzdelávacej práce školy alebo školského zariadenia*“.¹³ Malo by byť preto samozrejmosťou, že riaditeľ školy aktívne vedie pedagogických zamestnancov školy ku kontinuálnemu vzdelávaniu s cieľom skvalitňovať a modernizovať výchovno-vzdelávací proces v škole. Kontinuálne vzdelávanie má priniesť pedagogickému zamestnancovi dvojaký efekt – získanie nových kompetencií, zručností a vedomostí (v našom prípade – *funkčné inováčné vzdelávanie* – „*inovovať profesijné kompetencie riaditeľov škôl a zástupcov riaditeľov škôl na výkon riadiacich činností*“), ale aj možnosť kariérového postupu do vyšších platových tried (prvá a druhá atestácia), kreditových príplatkov. **Pre vedúceho pedagogického zamestnanca je dôležité, aby vzdelávanie všetkých pedagogických a odborných zamestnancov školy, ale aj nepedagogických zamestnancov bolo v súlade s víziou školy, jej školským vzdelávacím programom, s potrebami miestnej komunity, obce, mesta a regiónu. Práve VPZ má v súlade s legislatívou kompetencie vytvárať plán kontinuálneho vzdelávania celej školy, vychádzajúc z potrieb jednotlivých pedagogických zamestnancov, ich individuálnych plánov a potrieb školy. Je potrebné, ba priam nutné túto kompetenciu využívať.**

Hlavným cieľom kontinuálneho vzdelávania ako súčasť celoživotného vzdelávania je zabezpečiť u pedagogických a odborných zamestnancov sústavný proces nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilostí s cieľom udržiavať, obnovovať, zdokonaľovať a dopĺňať

⁹ ZELINA, M. A KOL.: *Príprava pedagogických pracovníkov*. Výstupná štúdia Phare – rozvoj vzdelávacej politiky. Bratislava: MFF Univerzity Komenského, 1996, str. 24-25.

¹⁰ PETLÁK, E.: *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-77-7. s. 165.

¹¹ Zákon č. 311/2001 Z. z. v znení neskorších novelizácií, § 153. [online]. Dostupné z: http://www.szsk.sk/files/legislativa/311_2001_Zz_v20150101.pdf.

¹² Zákon č. 311/2001 Z. z. v znení neskorších novelizácií, § 154, ods. 3 [online]. Dostupné z: http://www.szsk.sk/files/legislativa/311_2001_Zz_v20150101.pdf.

¹³ Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, § 5, ods. 2, písm. f [online]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/zakon-c-5962003-zz-o-statnej-sprave-v-skolstve-a-skolskej-samosprave-a-o-zmene-a-doplneni-niektorych-zakonov-v-zneni-neskorsich-predpisov/>.

profesijné kompetencie potrebné na výkon pedagogickej praxe a na výkon odbornej činnosti so zreteľom na premenu tradičnej školy na modernú.¹⁴

Schopnosť inovovať obsah a metódy výučby, skvalitniť výstupy výchovno-vzdelávacieho procesu, byť pripravený reagovať na potreby trhu práce a zmeny vo svojej vzdelávacej politike je súčasťou práce vedúceho pedagogického zamestnanca. Ďalšie čiastkové ciele vychádzajú z druhov kontinuálneho vzdelávania a z priznávania kreditov.¹⁵

1. Adaptačné vzdelávanie umožní získať profesijné kompetencie potrebné na výkon činností samostatného pedagogického zamestnanca alebo samostatného odborného zamestnanca, ktoré nezíska absolvovaním študijného programu alebo vzdelávacieho programu v požadovanom študijnom odbore poskytujúcom žiadaný stupeň vzdelania. Je určené pre začínajúcich pedagogických a odborných zamestnancov školy alebo školského zariadenia. Za tento typ vzdelávania sa nezískavajú kredity.¹⁶

2. Aktualizačné vzdelávanie poskytne aktuálne poznatky a zručnosti potrebné na udržanie si profesijných kompetencií na štandardný výkon alebo na prípravu na vykonanie atestácie. Za tento typ vzdelávania sa získavajú kredity.¹⁷

3. Inovačné vzdelávanie umožní pedagogickým zamestnancom zdokonaľiť si profesijné kompetencie potrebné na štandardný výkon pedagogickej činnosti alebo na štandardný výkon odbornej činnosti. Za tento typ vzdelávania sa získavajú kredity, okrem funkčného inovačného vzdelávania, za ktoré sa kredity nezískavajú.¹⁸

¹⁴ Návrh plánu kontinuálneho vzdelávania [online]. Bratislava: MPC, 2009, s. 4. Dostupné z: <http://www.mpc-edu.sk/aktuality/navrh-planu-kontinualneho-vzdelavania>.

¹⁵ Návrh plánu kontinuálneho vzdelávania [online]. Bratislava: MPC, 2009, s. 3. Dostupné z: <http://www.mpc-edu.sk/aktuality/navrh-planu-kontinualneho-vzdelavania>.

¹⁶ Pozri napr. zákon č. 317/ 2009 Z. z. v znení neskorších novelizácií (§ 27, § 28, § 36), resp. Hanuliaková, D.: Dokumentácia k adaptačnému vzdelávaniu. Ako na to? In: *Manažment školy v praxi*. Bratislava: IURA EDITION, č. 6/2010, s. 25-31.

¹⁷ Pozri napr. zákon č. 317/ 2009 Z. z. v znení neskorších novelizácií (§ 39) a vyhlášku č. 445/ 2009 Z. z. (§ 6). V súčasnosti sú akreditované tieto programy funkčného aktualizačného vzdelávania pre vedúcich PZ a OZ: Využitie porovnávania pri sebahodnotení školy (benčmarking) (846/2012-KV), platnosť do 31. 12. 2017; Procesný prístup k zvyšovaniu kvality riadenia školy (1111/2013-KV), platnosť do 31. 12. 2018; Indikátory kvality v hodnotení pedagogických zamestnancov (1102/2013-KV), platnosť do 31. 12. 2018; Rozvoj kompetencií vedúceho pedagogického zamestnanca v oblasti práce s dátami (1351/2014-KV), platnosť do 31. 12. 2019; Kouchovanie v praxi riadenia škôl a školských zariadení (1364/2014-KV), platnosť do 31. 12. 2019; Rozvoj kompetencií vedúceho pedagogického zamestnanca v oblasti riadenia zmeny školy a prostredníctvom akčného výskumu (1377/2014-KV), platnosť do 31. 12. 2019; Kontrolná činnosť v práci vedúceho pedagogického zamestnanca (1409/2014-KV), platnosť do 31. 12. 2019; Systém na organizovanie času a riadenia projektov v práci vedúceho pedagogického zamestnanca (1440/2014-KV), platnosť do 31. 12. 2019.

¹⁸ Pozri napr. zákon č. 317/ 2009 Z. z. v znení neskorších novelizácií (§ 40) a vyhlášku č. 445/2009 Z. z. (§ 7). V súčasnosti sú akreditované tieto programy funkčného inovačného vzdelávania pre vedúcich PZ a OZ: Funkčné inovačné vzdelávanie pre vedúcich pedagogických zamestnancov (riaditeľov a zástupcov riaditeľov škôl) (1364/2014-KV), platnosť do 31. 12. 2019; Inovácie v riadení materskej školy (983/2012-KV), platnosť do 31. 12. 2017; Inovácie v riadení odborného výcviku (960/2012-KV), platnosť do 31. 12. 2017; Inovácie v riadení základných umeleckých škôl (961/2012-KV), platnosť do 31. 12. 2017; Inovácie v riadení neplnoorganizovaných základných škôl (962/2012-KV), platnosť do 31. 12. 2017; Funkčné inovačné

4. Špecializačné vzdelávanie zabezpečí získať profesijné kompetencie potrebné na výkon špecializovaných činností. Pedagogickým zamestnancom – špecialistom je triedny učiteľ, výchovný poradca, karierný poradca, uvádzajúci pedagogický zamestnanec, vedúci predmetovej komisie, vedúci metodického združenia alebo vedúci študijného odboru, koordinátor informatizácie, iný zamestnanec vykonávajúci špecializované činnosti určené riaditeľom, napríklad poradca pre vzdelávanie prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, špecialista na výchovu a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, cvičný pedagogický zamestnanec, koordinátor prevencie. Odborným zamestnancom – špecialistom je uvádzajúci odborný zamestnanec, supervízor, iný zamestnanec vykonávajúci špecializované činnosti určené riaditeľom, napríklad koordinátor prevencie, výchovný poradca, karierný poradca. Za tento typ vzdelávania sa získavajú kredity.¹⁹

5. Funkčné vzdelávanie umožní získať profesijné kompetencie potrebné na výkon riadiacich činností vedúcich pedagogických a odborných zamestnancov. Vedúcim pedagogickým zamestnancom alebo vedúcim odborným zamestnancom je riaditeľ, zástupca riaditeľa, hlavný majster odbornej výchovy, vedúci vychovávateľ, vedúci odborného útvaru, ďalší pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec ustanovený podľa osobitného predpisu. Za tento typ vzdelávania sa nezískavajú kredity.²⁰

6. Kvalifikačné vzdelávanie umožní získať profesijné kompetencie požadované na doplnenie kvalifikačných predpokladov alebo splnenie kvalifikačného predpokladu na vyučovanie ďalšieho aprobačného predmetu. Za tento typ vzdelávania sa získavajú kredity.

Ak má škola alebo školské zariadenie pedagogických zamestnancov, ktorí získali vzdelanie absolvovaním študijného programu alebo vzdelávacieho programu v inom ako požadovanom študijnom odbore na výkon pedagogickej činnosti, potrebujú si doplniť kvalifikačný predpoklad pre príslušnú kategóriu a podkategóriu pedagogického zamestnanca získaním vzdelania v oblasti:

vzdelávanie pre riadiacich zamestnancov škôl a školských zariadení pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením (879/2012-KV), platnosť do 31. 12. 2017; Funkčné inovačné vzdelávanie pre vedúcich vychovávateľov (848/2012-KV); Inovácie v riadení školy a školského zariadenia (02/2010-KV), platnosť do 31. 12. 2015; Inovácie v riadení pre vedúcich odborných zamestnancov školských zariadení (878/2012-KV), platnosť do 31. 12. 2017.

¹⁹ Pozri napr. zákon č. 317/ 2009 Z. z. v znení neskorších novelizácií (§ 37) a vyhlášku č. 445/ 2009 Z. z. (§ 8).

²⁰ Pozri napr. zákon č. 317/ 2009 Z. z. v znení neskorších novelizácií. V súčasnosti sú akreditované tieto programy funkčného vzdelávania pre vedúcich PZ a OZ: Riadenie školy a školského zariadenia (1/2010-KV), platnosť do 31. 12. 2015; Profesionalizácia práce vedúceho pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca (1372/2014-KV), platnosť do 31. 12. 2019.

- a) pedagogiky, psychológie a didaktiky vyučovacích predmetov alebo didaktiky odborného výcviku, (ďalej len „pedagogická spôsobilosť“, tzv. pedagogické minimum) – nezískavajú kredity,
- b) pedagogiky, psychológie a didaktiky vyučovacích predmetov alebo didaktiky odborného výcviku a špeciálnej pedagogiky (ďalej len „špeciálno-pedagogická“ spôsobilosť, ak má vykonávať pedagogickú činnosť v triede, v škole alebo v školskom zariadení s výchovno-vzdelávacím programom pre deti alebo žiakov so zdravotným znevýhodnením) – nezískavajú kredity,
- c) ďalšieho študijného odboru alebo aprobačného predmetu – získavajú kredity (60 kreditov).

2 Riadenie zmeny v procesoch výchovy a vzdelávania

2.1 Vzdelávacia politika Európskej únie²¹

Vzdelávacie systémy v členských štátoch Európskej únie (EÚ) sú veľmi rozmanité, štruktúra škôl je rozdielna a nadväzuje na veľmi dlhú, bohatú a v jednotlivých členských štátoch rozdielnu históriu. Kultúrne a vzdelávacie tradície sú v štátoch EÚ veľmi hlboko zakorenené. Jednotlivé štáty EÚ sa z ekonomického, spoločenského a kultúrneho hľadiska nechcú vzdať svojich vzdelávacích systémov a z hľadiska uplatňovania demokratických princípov v týchto štátoch a rešpektovania ich identity to v súčasnosti nie je ani možné. Vzdelávacia politika EÚ preto nesmeruje k vytvoreniu jednotného, unifikovaného vzdelávacieho systému vo všetkých členských štátoch. Vzdelávacia politika v EÚ v pravom zmysle slova *de facto* ani neexistuje, pretože vzdelávanie a školstvo nie sú v priamej kompetencii EÚ. Riadiace orgány EÚ nemôžu členským štátom v oblasti vzdelávania nič priamo nariaďovať ani si vynucovať splnenie týchto nariadení. Akékoľvek spoločné opatrenia EÚ v oblasti vzdelávania sa môžu prijať iba na základe súhlasu všetkých členských štátov. **Pod pojmom vzdelávacia politika EÚ treba chápať súhrn činností a iniciatív (memorandá, kľúčové správy, programy na podporu vzdelávania a európskej mobility študentov a učiteľov, štrukturálne fondy, formálne nezáväzné smernice, odporúčania) EÚ v oblasti rozvoja ľudských zdrojov, do ktorej patrí aj oblasť vzdelávania.**²²

Základnými piliermi vzdelávacej politiky Európskej únie, ktoré vymedzili smerovanie a štruktúru európskeho vzdelávania, sú viaceré dokumenty, smernice a odporúčania (ako sú napríklad):

- **Rímska zmluva** (1957),
- **Európsky akčný program vo vzdelávaní** (1976),
- **Maastrichtská zmluva** (1992),
- **Amsterdamská zmluva** (1997) – zdôrazňuje budovanie Európy znalostí (*Europe of knowledge*), rozhodujúci význam a rozvoj celoživotného vzdelávania a rozvoj vzdelávania tak, aby zabezpečil vysokú úroveň zamestnanosti,

²¹ Pozri napr. TUREK, I.: Vzdelávacia politika Európskej únie. In: *Pedagogické rozhľady* [online]. Príloha. č. 2/2003. Banská Bystrica: MPC, 2003. Dostupné z: <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/p2-2003.pdf>.

²² TUREK, I.: Vzdelávacia politika Európskej únie. In: *Pedagogické rozhľady* [online]. Príloha. č. 2/2003. Banská Bystrica: MPC, 2003. ISSN 1 335-0404, s. 2. Dostupné z: <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/p2-2003.pdf>.

- **zasadnutie Európskej komisie v Lisabone** (marec 2000, Lisabonská stratégia), na ktorom bol prijatý strategický cieľ, **aby sa EÚ stala najkonkurencieschopnejšou a najdynamickejšie rastúcou, na poznaní založenou (knowledgebased) ekonomikou na svete, schopnou neustáleho ekonomického rastu, poskytujúcou stále viac pracovných príležitostí a väčšiu sociálnu súdržnosť**. Zdôraznená bola rozhodujúca úloha vzdelávania pri dosiahnutí tohto strategického cieľa.²³

Ciele vychádzajúce z tejto stratégie sa nepodarilo splniť. Jedným z jej výsledkov, ktoré súvisia aj so vstupom Slovenskej republiky do Európskej únie v roku 2004, je však rozčlenenie vysokoškolského štúdia (nielen učiteľstva) na prvý stupeň – bakalársky (Bc.), v SR – 3 roky, na druhý stupeň – magisterský (Mgr., Ing.), v SR 2 roky a tretí stupeň – doktorandský (PhD.), v SR 3 – 5 rokov). *V USA je štúdium učiteľstva 4-ročné a absolvent získava titul „bakalár“ – teda ide o prvý stupeň vysokoškolského štúdia. V Slovenskej republike je absolvent bakalárskeho štúdia učiteľstva nekvalifikovaný!!!*

Na obdobie do roku 2020 prijala Európska únia päť základných cieľov, ktoré je možné dosiahnuť aj výraznými zmenami v oblasti vzdelávania:

1. **Zamestnanosť** – zvýšiť mieru zamestnanosti obyvateľov vo veku 20 až 64 rokov na 75 % (Slovensko 72 %),
2. **Výskum a vývoj** – zvýšiť úroveň investícií do výskumu a vývoja na 3 % HDP (Slovensko 1,2 % - nedosahuje ani 50 % podľa cieľa Európskej únie)
3. **Zmena klímy a energetická udržateľnosť** – znížiť emisie skleníkových plynov o 20 % (alebo za predpokladu širšej globálnej dohody až o **30 %**) oproti úrovniam z roku 1990 (Slovensko 13 %),
4. **Vzdelávanie** – zníženie miery predčasného ukončenia školskej dochádzky pod 10 % (Slovensko 6 %), minimálne 40 % podiel obyvateľov vo veku 30 – 34 rokov, ktorí majú ukončené vysokoškolské vzdelanie (Slovensko 40 %),
5. **Boj proti chudobe a sociálnemu vylúčeniu** – aspoň o 20 miliónov znížiť počet osôb, ktorým hrozí chudoba a sociálne vylúčenie (Slovensko 170 000 obyvateľov).²⁴

²³ VIDOVÁ, J.: *Vzdelávanie a vzdelávacia politika* [online]. [cit. 2015-03-08]. Dostupné na internete: <http://www.ef.umb.sk/konferencie/vdrsp/zb/pdf/Vidova.pdf>; VANTUCH, J.: *Existuje európska vzdelávacia politika* [online]. Dostupné z: http://www.siov.sk/refernet/public/existuje_eur_vzdel_politika.pdf.

²⁴ Ciele stratégie Európa 2020 [online]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_sk.htm; OVERVIEW OF EUROPE 2020 TARGETS1 [online]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_en.pdf.

2.2 Kľúčové kompetencie na celoživotné vzdelávanie

Kompetencie pre tento rámec sa definujú ako kombinácia vedomostí, zručností a postojov primeraných danému kontextu.

Kľúčové kompetencie sú tie, ktoré potrebujú všetci jednotlivci na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť.

Európsky referenčný rámec stanovuje osem kľúčových kompetencií:

1. komunikácia v materinskom jazyku,
2. komunikácia v cudzích jazykoch,
3. matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky,
4. digitálna kompetencia,
5. naučiť sa učiť,
6. spoločenské a občianske kompetencie,
7. iniciatívnosť a podnikavosť,
8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

Všetky kľúčové kompetencie sa považujú za rovnako dôležité, pretože každá z nich môže prispieť k úspešnému životu v znalostnej spoločnosti. Mnohé kompetencie sa prekrývajú a nadväzujú na seba: aspekty, ktoré sú podstatné v jednej oblasti, budú podporovať kompetencie v ďalšej oblasti.

Základná jazyková zručnosť, gramotnosť v písaní, čítaní a počítaní a zručnosť v informačných a komunikačných technológiách (IKT) sú hlavným východiskom pri učení sa a naučenie sa učiť podporuje všetky vzdelávacie aktivity.

Existuje množstvo tém, ktoré sa uplatňujú v referenčnom rámci: kritické myslenie, kreativita, iniciatíva, riešenie problémov, hodnotenie rizika, prijímanie rozhodnutí a konštruktívne riadenie pocitov zohrávajú úlohu vo všetkých ôsmich kľúčových kompetenciách.

2.3 Vzdelávacia politika v Slovenskej republike – štátny a školský vzdelávací program

Od roku 2008 prebieha na Slovensku výrazná reforma vzdelávacieho systému. Cieľom je aplikácia a dosiahnutie kompetencií v súlade s Európskym referenčným rámcom. Najvýraznejším „administratívnym“ prejavom snahy o dosiahnutie európskych kompetencií **(osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie**

a zamestnanosť) v školstve je vytvorenie štátnych vzdelávacích programov (ŠVP) a samozrejme vytvorenie školských vzdelávacích programov (ŠkVP) v školách.

Štátny vzdelávací program škôl je podľa nového školského zákona hierarchicky najvyšší cieľovoprogramový projekt vzdelania, ktorý zahŕňa rámcový model absolventa, rámcový učebný plán školského stupňa a jeho rámcové učebné osnovy. Predstavuje prvú, rámcovú úroveň dvojúrovňového participatívneho modelu riadenia škôl. Vyjadruje hlavné princípy a ciele vzdelanostnej politiky štátu, ako aj demokratické a humanistické hodnoty, na ktorých je národné vzdelávanie založené. Vymedzuje všeobecné ciele škôl ako kľúčové kompetencie (spôsobilosti) vo vyváženom rozvoji osobnosti žiakov a rámcový obsah vzdelania. Štátny vzdelávací program podporuje komplexný prístup pri rozvíjaní žiackych spôsobilostí poznávať, konať, hodnotiť a dorozumievať sa i porozumieť si na danom stupni vzdelávania. Je východiskom a záväzným dokumentom na vytvorenie individuálneho školského vzdelávacieho programu školy, kde sa zohľadňujú špecifické lokálne a regionálne podmienky a potreby.²⁵

Štátny vzdelávací program školského stupňa:

- je zostavený na základe participatívneho demokratického princípu ako model dvojúrovňového cieľového programu vzdelávania (kurikula) a jeho súčasťou je aj voliteľná časť vzdelávacieho programu individuálnej školy, ktorá zohľadňuje potreby a záujmy miestneho spoločenstva a regiónu,
- je zameraný na štandardné cieľové požiadavky na vedomosti, spôsobilosti a hodnotové postoje, ktoré sú rozvíjané prostredníctvom obsahu vzdelania vymedzeného ako jadrové učivo,
- je rámcovaný povinným obsahom vzdelania, ktorým sa majú rozvinúť kľúčové kompetencie (spôsobilosti) požadované pre určitý stupeň a druh vzdelávania garantovaného štátom,
- je vypracovaný podľa princípu následnosti a kontinuity školských stupňov (preprimárny, primárny, nižší sekundárny, vyšší sekundárny), ktorých programy na seba nadväzujú a korelujú,
- podporuje komplexný medzipredmetový a nadpredmetový prístup k projektovaniu obsahu vzdelania podľa obsahových vzdelávacích oblastí a im zodpovedajúcich učebných predmetov,

²⁵ Štátny vzdelávací program [online]. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Uvod.alej>.

- zavádza aj prierezové témy, ktoré reflektujú otázky súčasného človeka, krajiny, Európskej únie a sveta; prelínajú sa jednotlivými predmetmi ako povinná súčasť vzdelávania a môžu sa uplatňovať prostredníctvom rôznych organizačných foriem a metód výučby (riešením problémov a projektov, prípadovou štúdiou, kooperáciou, zážitkovým učením sa a pod.),
- umožňuje modifikáciu obsahu pre školy so zameraním,
- umožňuje vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- podmieňuje svoje uskutočnenie zabezpečením motivujúceho učebného prostredia a podporujúcej socioemočnej klímy triedy a školy, odporúča zamerať sa na socializáciu žiakov vlastnou kultúrou školy a jej prostredia,
- dáva možnosť školám hodnotiť žiakov komplexne a viac sa zameriavať na individuálne rozvíjanie osobného potenciálu žiakov,
- dáva priestor konkrétnej škole, aby prostredníctvom vlastného vzdelávacieho programu dotvorila obsah vzdelávania podľa špecifických regionálnych a lokálnych podmienok a požiadaviek, pričom stavia na cieľoch, ktoré škole kladie spoločnosť s ohľadom na požadovanú vzdelanostnú úroveň a kultúrnu gramotnosť obyvateľov SR,
- kladie dôraz na kvalitu školy, ktorá uplatňuje vonkajšie a vnútorné vyhodnocovanie (evalvácie) svojich programov, procesov a výsledkov,
- podporuje samostatnosť škôl a profesijnú zodpovednosť pedagógov za výsledky vzdelávania,
- je otvorený kurikulárny dokument, ktorý sa bude podľa potrieb a požiadaviek aktualizovať.

Školský vzdelávací program:²⁶

Voliteľný obsah vzdelania v učebnom pláne školského stupňa, voliteľný obsah vzdelávania je napĺňaný v školskom vzdelávacom programe školy, ktorý predstavuje druhú úroveň participatívneho modelu riadenia. Poskytuje školám možnosť profilovať sa a vychádzať v ústrety potrebám a záujmom žiakov a disponovať s voľnými hodinami (disponibilné hodiny) na:

- učebné predmety, ktoré rozširujú a prehlbujú obsah predmetov zaradených do štátneho vzdelávacieho programu,

²⁶ Štátny vzdelávací program [online]. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Uvod.alej>.

- učebné predmety, ktoré si škola vyberie z ponuky odporúčaných voliteľných predmetov,
- učebné predmety, ktoré si škola sama zvolí a sama si pripraví ich obsah,
- učebné predmety, ktorých obsah je doplnením učebného predmetu pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí nemôžu napredovať v rámci bežných vyučovacích hodín a ktorí postupujú podľa individuálnych výchovno-vzdelávacích programov,
- špecifické učebné predmety pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- experimentálne overené inovačné programy zavedené do vyučovacej praxe,
- profilovanie programového zamerania školy.

Tvorba a realizácia školského vzdelávacieho programu si vyžaduje tímovú spoluprácu pedagogických pracovníkov, pričom sa odporúča klásť dôraz na variabilnejšiu organizáciu vyučovania – blokové vyučovanie, individualizácia vyučovania, zmeny v hodnotení žiakov, priestor na výber voliteľných predmetov v rámci voliteľných hodín.

Vzdelávanie v Slovenskej republike je v súlade s medzinárodnými štandardmi vzdelávania (ISCED – International Standard Classification of Education), podľa ktorých sa postupuje v Európe a sú akceptované aj inými medzinárodnými organizáciami (UNESCO, OECD).

Medzinárodná klasifikácia vzdelávania ISCED

Stupeň ISCED	Stupeň školskej sústavy – opis	V slovenskej školskej sústave
ISCED 0	Predprimárne vzdelávanie nultého stupňa – všetky druhy vzdelávania predchádzajúce primárnemu vzdelávaniu	Vzdelávanie prebiehajúce v materských školách.
ISCED 1	Primárne vzdelávanie – vzdelávanie na primárnej úrovni	1. stupeň základnej školy (1. – 4. ročník).
ISCED 2	Nižšie sekundárne vzdelávanie – vzdelávanie na nižšom sekundárnom stupni. Nadväzuje na primárne vzdelávanie pred vstupom na vyššie sekundárne vzdelávanie.	2. stupeň základnej školy (5. – 9. ročník) a nižšie ročníky 5- až 8-ročných gymnázií a konzervatórií (po ročník, ktorý zodpovedá 9. ročníku základnej školy).
ISCED 2A	2. stupeň základnej školy	
ISCED 2B	Ukončené povinné vzdelávanie v rámci neukončeného odborného	

	vzdelávania	
ISCED 2C	Zaučenie v odbore	
ISCED 3	Vyššie sekundárne vzdelávanie – vzdelávanie, ktoré nasleduje po ukončení nižšieho sekundárneho stupňa pred vstupom do terciárneho stupňa.	Do vyššej sekundárnej úrovne sa zaraďujú štvorročné gymnáziá a vyššie ročníky 5- až 8-ročných gymnázií (všeobecné vzdelávanie), stredné odborné školy (vrátane vyšších ročníkov konzervatórií) a stredné odborné školy (odborné vzdelávanie).
ISCED 3A	Stredné (všeobecné) vzdelávanie s maturitou (gymnázium)	4-ročný študijný odbor na gymnáziu, 5. – 8. ročník osemročných gymnázií.
ISCED 3B	Stredné odborné vzdelávanie s maturitou	4- až 5-ročný študijný odbor na strednej odbornej škole.
ISCED 3C	Stredné odborné vzdelávanie	3-ročný učňovský odbor na strednej odbornej škole.

2.4 Projekt PISA (Program for International Student Assessment)

Štúdiá OECD²⁷ **PISA** zisťuje výsledky vzdelávania z pohľadu požiadaviek trhu práce (t. j. funkčnú gramotnosť žiakov z hľadiska teórie celoživotného vzdelávania sa) a sústreďuje sa na žiakov v posledných rokoch povinnej školskej dochádzky (**teda na žiakov vo veku 15 rokov základných a stredných škôl a zisťuje tri gramotnosti: čitateľskú, matematickú a prírodovednú**).

Štúdiá PISA sa uskutočňuje od roku 2000 **v trojročných cykloch**. Hlavnou testovanou oblasťou prvého cyklu štúdie OECD PISA bola **čitateľská gramotnosť**. Slovenská republika, už ako členská krajina OECD, sa prvýkrát zúčastnila štúdie PISA v roku 2003, keď bola hlavnou sledovanou oblasťou **matematická gramotnosť**. Poslednou z troch obmieňaných oblastí je **prírodovedná gramotnosť**, ktorá sa prvýkrát stala hlavnou skúmanou oblasťou v roku 2006. Každý cyklus štúdie OECD PISA skúma všetky tri oblasti (gramotnosti), jednu

²⁷ OECD – Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD z angl. Organisation for Economic Co-operation and Development) je medzivládna organizácia ekonomicky najrozvinutejších štátov sveta, ktoré prijali princípy demokracie a trhovej ekonomiky. OECD vznikla v roku 1961 (zakladajúci dokument bol podpísaný 14. decembra 1960) transformáciou Organizácie pre európsku hospodársku spoluprácu (OEEC – Organisation for European Economic Co-operation), ktorá bola pôvodne zriadená v roku 1948 na administráciu povojnového Marshallovho plánu. Slovensko sa členom OECD stalo v decembri v roku 2000. OECD koordinuje ekonomickú a sociálno-politickú spoluprácu členských štátov, sprostredkuje nové investície a presadzuje liberalizáciu medzinárodného obchodu. Cieľom OECD je napomáhať ďalší ekonomický rozvoj, potlačovanie nezamestnanosti, stabilizáciu a rozvoj medzinárodných finančných trhov. Medzi hlavné orgány OECD patrí rada zložená z ministrov ako zástupcov členských štátov, ďalej výkonný výbor, sekretariát na čele s generálnym tajomníkom a niekoľko odborných komisií. Sídlo sekretariátu OECD je Château de la Muette v Paríži.

ako hlavnú a dve ako doplnkové. Od roku 2012 sa Slovensko zúčastňuje testovania aj novo pridaných testovaných domén – **finančná gramotnosť, elektronické testovanie čitateľskej a matematickej gramotnosti a riešenia problémov**. Počnúc hlavným testovaním PISA 2015, bude testovanie na Slovensku prebiehať kompletne v elektronickej podobe.

Všetky získané informácie (výsledky) štúdie PISA sa analyzujú vzhľadom na okolnosti vzdelávania (získované dotazníkmi) a spracovávajú sa z pohľadu OECD (napr. výsledné priemery sa počítajú len z dát členských krajín OECD).

Cieľom štúdie nie je hodnotiť výkony jednotlivých žiakov alebo škôl, ale sledovať výsledky vzdelávacích systémov zúčastnených krajín a ich zmeny v čase a prinášať námety na zlepšenie vzdelávacej politiky.²⁸

2.5 TQM (Total Quality Management) a pedagogické riadenie školy²⁹

Total Quality Management (TQM) v škole je komplexná technika, ktorá kladie dôraz na riadenie kvality vo všetkých dimenziách života školy a stáva sa metódou strategického riadenia a manažérskou filozofiou pre konanie školy.

Existuje celý rad rôznych foriem a výkladov TQM, avšak spoločné črty možno vyčítať zo slov tvoriacich jeho názov:

TOTAL – úplné zapojenie všetkých pracovníkov (pedagogických, odborných, nepedagogických) školy;

QUALITY – prijatie a poňatie princípov kvality v celej škole;

MANAGEMENT – princípy sa prelínajú všetkými činnosťami zamestnancov (pedagogických, odborných, nepedagogických) školy.

²⁸ Aktuálne informácie k projektu PISA pozri: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Medzinárodné merania [online]. Dostupné z:

http://www.nucem.sk/sk/medzinarodne_merania/project/5#548,o399

²⁹ Pozri napr. BLAŠKO, M.: *Úvod do modernej didaktiky II. (Manažérstvo kvality v škole)* [online]. Košice: Technická univerzita, 2012. Dostupné z: <http://web.tuke.sk/kip/download/vuc21.pdf>; ARENDÁŠOVÁ, A.: *Manažérstvo kvality vo vyučovacom procese* [online]. Trnava: Slovenská technická univerzita. Materiálovo-technologická fakulta, 2007. Dostupné z:

http://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2007/1/arendasova2.pdf; DRAVECKÝ, J.: Organizácia a riadenie školstva [online]. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2012. Dostupné z:

http://www.jan.dravecky.org/data/organizacia_a_riadenie_skolstva.pdf; HRMO, R., KRIŠTOFIAKOVÁ, L.: *Zvyšovanie kvality vyučovacieho procesu uplatnením prostriedkov TQM* [online]. Bratislava, Trnava: Slovenská technická univerzita. Materiálovo-technologická fakulta, 2008. Dostupné z:

https://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2008/1/kristofiakova.pdf; PAULOVÁ, I.: *Prístupy k manažérstvu kvality vo vzdelávacích organizáciách /škôľach/* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2009. Dostupné z: http://www.mpc-edu.sk/library/files/paulova_pristupy_k_manazerstvu_kvality.pdf; TUREK, I.: Zabezpečenie kvality výchovy a vzdelávania v základných a stredných školách v štátoch EÚ. In: *Pedagogické rozhlady* [online]. Príloha. č. 5/ 2004. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. Dostupné z: <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/p5-2004.pdf>.

Existujú oblasti činnosti školy, ktoré ovplyvňujú hlavne kvalitu školy, dotýkajú sa cieľov a programu školy, kultúry školy, jej podmienok (personálnych, materiálnych a finančných zdrojov, klímy školy), procesu výučby, riadenia školy, naplnenia cieľov, výsledkov a vonkajšieho hodnotenia školy. **Pre tieto oblasti je potrebné vypracovať systém indikátorov kvality. Hodnotenie kvality školy predstavuje nie jednoduchú úlohu, keďže musia byť pri ňom zohľadnené aj podmienky, pri ktorých škola zistené výsledky dosiahla.**³⁰

Hlavné oblasti systému kvality školy:

- vnútorné riadenie školy a poradenstvo,
- strategické plánovanie školy,
- školské vzdelávacie programy,
- zamestnanci školy a ich rozvoj,
- spolupráca s partnermi, marketing,
- priestorové, materiálne a finančné podmienky,
- proces výučby,
- klíma školy,
- výsledky školy, uplatnenie absolventov,
- vonkajšie hodnotenie školy.³¹

Problematika pedagogického riadenia školy je dôležitým prvkom manažovania školy, pretože práve riadenie výchovy a vzdelávania, systému výučby v škole má bezprostredný vplyv na výsledky školy v systéme. Či už ide o uplatnenie absolventov školy na trhu práce, úspešnosť ich štúdiá na vysokých školách, ich výsledky na celoštátnych meraniach (Testovanie 5, Testovanie 9, externá a interná časť maturitnej skúšky...). Je preto nutné, aby sa správne pedagogické riadenie školy zakladalo na jasných a merateľných pravidlách a princípoch, ktorými sú:³²

A. Princíp profesionálnej personálnej politiky

- a) profesionalizovať riadenie nielen systematickou prípravou školských pracovníkov, ale aj progresívnou personálnou politikou,**

³⁰ BLAŠKO, M.: *Úvod do modernej didaktiky II.* (Manažérstvo kvality v škole) [online]. Košice: Technická univerzita, 2012. Dostupné z: <http://web.tuke.sk/kip/download/vuc22.pdf>, s. 20.

³¹ BLAŠKO, M.: *Úvod do modernej didaktiky II.* (Manažérstvo kvality v škole) [online]. Košice: Technická univerzita, 2012. Dostupné z: <http://web.tuke.sk/kip/download/vuc22.pdf>, s. 20.

³² BLAŠKO, M.: *Úvod do modernej didaktiky II.* (Manažérstvo kvality v škole) [online]. Košice: Technická univerzita, 2012. Dostupné z: <http://web.tuke.sk/kip/download/vuc22.pdf>, s. 23-24.

- b) **vyžadovať kvalifikovanosť, znalosť filozofie výchovy, pedagogicko-psychologické vzdelanie, znalosť školských zákonov, noriem, predpisov,**
- c) **rozvíjať manažérske schopnosti učiteľov a riadiacich pracovníkov,**
- d) schopnosť písomne vypracovať jasnú, zrozumiteľnú koncepciu výučby,
- e) **vytvárať pedagogickým zamestnancom podmienky na ďalšie vzdelávanie,** zdokonaľovanie pedagogického majstrovstva a naopak prijímať opatrenia, aby sa nevzdelávanie, lajdáctvo a diletantizmus nevyplácali,
- f) **podporovať tvorivých učiteľov,** propagovať pozoruhodné výsledky a osobnosti v oblasti výchovy a vzdelávania,
- g) **podporovať vznik a overovanie alternatívnych škôl, alternatívnych postupov výučby ako prejav tvorivosti a slobody učiteľov,**
- h) **nevhodne vybratí a nesprávne zaradení pracovníci, nevhodne nastavený systém hodnotenia a odmeňovania spolu s absenciou vzdelávania pracovníkov majú nepriaznivý vplyv na kvalitu a výkonnosť školy,**

B. Princíp kvality (správne robiť dobré veci)

Kvalita znamená vyhovieť požiadavkám a očakávaniam zákazníka, partnera. Preto prvoradým záujmom každej vzdelávacej inštitúcie by malo byť **poznanie očakávaní, potrieb, želaní partnerov** (žiacov, rodičov, potenciálnych zamestnávateľov, škôl vyššieho typu). **Treba to robiť na základe validných (platných) a reliabilných (spoľahlivých) údajov a nie iba na základe intuície a skúseností učiteľov.** Poskytované služby školou, prežívané zážitky, medziľudské vzťahy, školská kultúra sú nemenej dôležité ako samotné výkony absolventov na výstupe. Ak sú žiaci zákazníkmi, partnermi školy, potom im kvalitu sprostredkúva učiteľ. Úlohou vedúcich pracovníkov školy je odstraňovať prekážky, ktoré zabraňujú učiteľom poskytovať najvyššiu kvalitu služieb žiakom. Oveľa účinnejšie je nedostatkom predchádzať, ako ich dodatočne naprávať, a preto je **potrebné sústrediť sa na pravidelné (kontinuálne) skvalitnenie procesu výučby,** na jeho optimálny priebeh pri používaní najmodernejších prostriedkov výučby.

Kontinuálne skvalitňovať výučbu znamená:

- a) vytvoriť ucelený systém riadenia kvality výučby,
- b) uskutočňovať pravidelnú autoevaluáciu výučby s maximálnou mierou objektívnosti, odbornosti a efektívnou spätnou väzbou,
- c) zlepšiť kontrolu práce školy zameranú na kvalitu a efektívnosť výučby a mieru splnenia cieľov,

- d) zaviesť kontrolu výstupov výučby v súlade s celonárodnými výkonovými štandardmi, pomocou kontroly školy a riaditeľa radou školy, rodičmi, Štátnou školskou inšpekciou,
- e) vzdelávacie štandardy obsahujú požadovaný systém vedomostí, zručností, schopností a postojov žiakov (kompetencie), úlohou škôl je tieto štandardy dosahovať.

C. Princíp demokratizácie a decentralizácie

- a) decentralizovať riadenie výchovy a vzdelávania, zabezpečiť, aby sa na riadení na všetkých úrovniach podieľali zainteresovaní partneri (učitelia, žiaci, rodičia, budúci zamestnávateľia, odbory, zástupcovia územnej samosprávy i štátnej správy),
- b) uplatňovať subsidiaritu (vzájomnej podpory a pomoci) na všetkých stupňoch riadenia.

D. Princíp sústredenia na riadenie ľudských zdrojov

- a) osobitnú pozornosť venovať nadaným, talentovaným a tvorivým žiakom, zlepšiť diagnostikovanie týchto osobností,
- b) zvýšiť počty špecializovaných tried s rozšíreným vyučovaním predmetov, tried pre nadané deti,
- c) neupustiť od súťaží, olympiád, viac zapájať deti a mládež do medzinárodných súťaží, ale aj iných foriem spolupráce,
- d) na stredných školách zaviesť výskumné, bádateľské a heuristicko-projektové metódy,
- e) výskumne pracovať na overovaní špecifických metód a programov vzdelávania a výchovy,

E. Princíp podpory a pomoci

- a) využívať pri pedagogickom riadení pomoc výchovného poradcu, školského psychológa, protidrogového poradcu, špeciálneho pedagóga, logopéda,
- b) využívať pomoc inštitúcií, akými sú okresné úrady, odbory školstva, školské úrady, ŠIOV, ŠPÚ, NÚCEM, CVTI, CPPPaP, Metodicko-pedagogické centrum, logopedické a lekárske služby, tretí sektor, vysoké školy, ministerstvo školstva...

Princíp TQM si vyžaduje využívať v riadení školy najmä demokratické princípy riadenia.

Vedúci pedagogický zamestnanec/odborný zamestnanec používa nepriame, „mäkké“ metódy riadenia, ktoré sa vyznačujú týmito atribútmi:

- motivácia, spoločné rozhodovanie, vzájomná spolupráca,
- komunikácia je rozsiahlejšia ako pri autoritatívnom riadení a viac obojstranná,
- vedúci pracovník má dostatok informácií, ktoré sú poskytované pracovníkom,
- záujem o ľudí, ich poznanie umožňuje lepšie ich motivovať, ovplyvňovať,

- dobrá úroveň kontaktov medzi vedúcimi a podriadenými,
- podriadený má viac informácií, môže lepšie realizovať svoje úlohy,
- názory pracovníkov sa akceptujú.³³

2.6 Vnútna a vonkajšia akontabilita školy³⁴

Od škôl sa v súčasnosti očakáva rozvoj v relatívne autonómnom režime, stimulovaný predovšetkým zvnútra, vlastnými silami a zároveň aj povinnosť „skladať účty“ zo svojej práce. Hovoríme o tzv. vonkajšej zodpovednosti školy – akontabilite.

Akontabilitu môžeme definovať ako adresnú zodpovednosť vzdelávacej inštitúcie za kvalitu poskytovaných služieb a výsledkov vzdelávania. Zvýšený tlak na skladanie účtov znamená i nové úlohy pre vedúcich pedagogických zamestnancov.

Do popredia sa dostáva nutnosť vytvárať dobré vzťahy s verejnosťou, „predávať“ silné stránky školy, budovať dobrú reputáciu a imidž školy v obci i regióne.

Akontabilita má dva kľúčové významy:

1. Vonkajšia akontabilita – môže mať priaznivé efekty:

- a) posilňuje vnútorné monitorovanie a využívanie evalvačných systémov v rámci škôl,
- b) stimuluje hľadanie zdrojov úspechov či neúspechov vo vzdelávaní a výchove v škole,
- c) podporuje vzdelávanie orientované na dosahovanie dobrých výsledkov.

2. Vnútna akontabilita – „skladanie účtov“ smerom dovnútra. Základným ukazovateľom je kvalita práce zamestnancov školy, dodržiavanie interných noriem, kvalitné riadenie školy a vedenie ľudí.

³³K ďalším štýlom riadenia patria napr. autoritatívny (centralizácia na vedúcu pozíciu, preferuje priame metódy riadenia, ako je prikazovanie a dôsledná kontrola, kontakty medzi vedúcim a podriadeným sú minimálne, medzi záujmami a názormi vedúceho a podriadeného existujú protiklady, podriadený sa pozerá na zámery svojho vedúceho s nedôverou, komunikácia medzi nimi je minimálna, podriadený má nedostatok informácií, čo umožňuje vedúcemu upevňovať moc nad podriadeným, u podriadeného sa brzdí iniciatíva, nemá o ňu záujem, je pasívny a necháva sa viesť, resp. štýl riadenia liberálny (decentralizácia vedenia, vzájomná dôvera medzi členmi skupiny a vedúcim, vnútorná motivácia k práci nepredpokladá prísnu kontrolu, minimálne využívanie autority pozície vedúceho, komunikácia funkčná, resp. zameraná na spoločné problémy, vzájomná závislosť členov nie je vysoká).

³⁴ Pozri napr. Pol, M.: *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9, resp. k problematike funkčného a funkčného inovačného vzdelávania pozri: <http://mpcskolenie1.webnode.sk/studijne-materialy/>; VINCEJOVÁ, E.: Východiská kurikulárnej transformácie a autoevalvácie školy [online]. Dostupné z: <http://mpcskolenie1.webnode.sk/studijne-materialy/>.

Prístupy k akontabilite

Prvý prístup: zdôrazňovanie trhového princípu – potreby zákazníkov. Tento prístup je založený na presvedčení, že škola musí poskytovať služby, ktoré zákazníci očakávajú najmä na základe toho, čo sa považuje za štandard kvality.

Zástancovia tohto prístupu vidia pozitíva najmä v týchto faktoroch:

- a) väčšia možnosť súťaže lepšie umožní rodičom a žiakom vybrať si školu, ktorá je ústretová potrebám žiakov,
- b) spokojnejší rodičia budú viac podporovať školu a učenie svojho dieťaťa,
- c) pri väčšom ohľade na potreby žiaka je predpoklad, že sa žiak bude v škole viac angažovať,
- d) ak budú učitelia priamo zapojení do tvorby školského vzdelávacieho programu, zrejme ochotnejšie podporia jeho realizáciu v praxi.

Odporcovia tohto prístupu poukazujú na to, že zdôrazňovanie zákazníckeho prístupu vytvára predpoklady na antagonistické vzťahy medzi rodičmi a pedagógmi, ako aj medzi vedením školy a učiteľmi.

Druhý prístup: politický (verejný záujem). Základným predpokladom je skutočnosť, že **kurikulum školy musí priamo reflektovať hodnoty a záujmy rodičov a obce.**

Podľa tohto prístupu:

- zástupcovia rodičov a obcí sa podieľajú na spoločnom rozhodovaní o významných otázkach chodu školy – kurikulum, personálna politika, využívanie rozpočtu... **V našich podmienkach túto funkciu zohráva Rada školy,**
- v centralizovaných krajinách – tlak na akontabilitu je podmienený štátnou kontrolou – hodnotenie sa upriamuje na produkt školy, **t. j. výkon a výsledky vzdelávania – žiaľ, ešte stále u nás prevláda tento prístup (Testovanie 5, Testovanie 9, externá časť maturitnej skúšky),**
- v decentralizovaných krajinách – **je väčší dôraz kladený na evalváciu procesov, t. j. konkrétnych spôsobov, ako sa produkt dosahuje (PISA).** Táto evalvácia je podstatne viac prístupná i rodičom a miestnej komunite.

V tomto prístupe k akontabilite sa za významnú hodnotu považuje vzájomná dôvera okolia školy a jej zamestnancov.

Tretí prístup: zdôrazňuje profesionalizmus. Tento prístup je založený na presvedčení, že škola sa musí správať podľa profesijných štandardov, ktoré sú definované pre výkon učiteľskej profesie.

Podľa tohto prístupu:

- profesionálne odvedená pedagogická práca sa považuje za kľúčový faktor kvality,

- za dobrý sa považuje taký spôsob vedenia a riadenia školy, ktorý sa v rozhodovaní o kľúčových otázkach chodu školy opiera o znalosti a skúsenosti učiteľov,
- snaží sa posilňovať právomoci a zodpovednosť učiteľov.

Tento prístup si vyžaduje prísnu kontrolu pred vstupom do profesie (ukončovanie vysokoškolského vzdelania pedagogického smeru), ako aj monitorovanie a evalváciu práce učiteľov pomocou dôkladne definovaných štandardov ich práce.

Štvrtý prístup: zdôrazňuje demokratické hodnoty a etiku. Prístup vychádza z toho, že škola sa musí správať podľa etických noriem, pretože je predovšetkým výchovnou inštitúciou.

Základným kameňom takéhoto prístupu k akontabilite je dôvera medzi hlavnými aktérmi školskej práce.

2.7 Autoevalvačný plán školy

Na to, aby mohli byť procesy autoevalvácie úspešne naštartované a realizované, je v pedagogickom zbore potrebný konsenzus o jej potrebe. Je dobré, ak sú ľuďom jasné východiská a najmä, ak sa v pedagogickom zbore diskutuje aj o možných dôsledkoch zistení a krokoch, ktoré by mohli či mali nasledovať. Je dobré, ak je do týchto rozhovorov zapojená aj širšia komunita, teda rodičia, žiaci prostredníctvom školského žiackeho parlamentu a ak je o budúcich procesoch informovaná aj Rada školy. Tým sa vytvorí dobrá atmosféra podpory. Treba neustále zdôrazňovať nerepresívny, rozvojový potenciál autoevalvácie školy, pretože *„autoevalvácia je kolektívny proces zisťovania údajov o vopred dohodnutých aspektoch práce školy, na ktorom sa podieľajú vopred dohodnutí zástupcovia rôznych skupín aktérov školy. Zisťovania sa realizujú prostredníctvom rôznych metód a techník a o ich výsledkoch sa v škole verejne diskutuje.“*³⁵

2.7.1 Rola riaditeľa školy v procesoch autoevalvácie³⁶

Úspešná autoevalvácia predpokladá zapojenie širšieho okruhu ľudí do procesov plánovania, realizácie a vyhodnocovania. Pre riaditeľa školy to znamená vytvoriť evalvačné tímy. Je dobré, ak sa podarí vybudovať niekoľko takýchto tímov. Tak sa rozloží budúce

³⁵ POL, M.: *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 90.

³⁶ Spracované podľa VINCEJOVÁ, E: *Východiská kurikulárnej transformácie a autoevalvácie školy* [online]. Dostupné z: <http://mpcskolenie1.webnode.sk/studijne-materialy/>.

zaťaženie a nároky na úsilie a čas medzi viacerých ľudí v zbore a nebude to vnímané ako „neúnosné zaťažovanie a nutná práca navyše“.

Evalvačné tímy môžu byť budované:

- **homogénne** – zložené len z učiteľov, alebo žiakov, či rodičov, môžu skúmať rovnaké oblasti z rôznych uhlov pohľadu (triangulácia skupín účastníkov) a súčasne aj rôznymi metódami a pomocou rôznych nástrojov,
- **heterogénne** – členmi tímu budú učitelia, žiaci aj rodičia.

Odporúčanie: v prvej fáze homogénne, v druhej, napr. v 2 roku, heterogénne (minimálna príprava ľudí na takúto prácu).

V oboch prípadoch treba určiť vedúcich tímov a dôkladne ich na prácu pripraviť. Je dobré, ak vedenie školy jasne formuluje, čo od vedúceho tímu očakáva, aké má povinnosti, právomoci a zodpovednosť. Je dobré, ak sa tieto očakávania formulujú písomne. Vytvoriť významný interný dokument školy ako súčasť ŠkVP. Pri autoevalvácii môže riaditeľ školy hrať **aktívnu rolu** – môže byť členom tímu, alebo **podpornú rolu**.

V prípade jeho aktívneho zapojenia sa do procesu autoevalvácie by bolo vhodné, keby vystupoval v pozícii člena, nie vedúceho tímu. Dôvod je úplne pragmatický – jeho ostatné pracovné vytťaženie, sprevádzané riešením koncepčných úloh, ale aj úloh typu „tu a teraz“, môže v konečnom dôsledku brzdiť prácu tímu. V práci tímu sa môže tiež odrážať aj jeho potenciálny autoritatívny spôsob riadenia, čo môže oslabovať aktivitu, otvorenosť a spoluprácu členov tímu. Ďalším problémom môže byť rozpor v „duálnosti“ pohľadu – vedie tím a súčasne musí mať nadhľad a riadiť celý proces autoevalvácie v škole. Jedno aj druhé vyžaduje skvelého a skúseného manažéra (zmena v kompetenciách školského manažéra – projektové riadenie, vedenie projektových tímov...).

Ak riaditeľ školy prevezme podpornú rolu, jeho úlohou je monitorovať práce a čiastkové výsledky tímov, poskytovať im podporu (duchovnú, materiálnu, priestorovú, časovú...) a najmä aktívne zasahovať (intervenovať) v prípade, ak sa v niektorej oblasti práca nedarí, resp. ubera sa v rozpore s cieľmi a plánom autoevalvácie. Jeho aktívna rola sa prejaví pri zverejňovaní čiastkových a konečných výsledkov v pedagogickom zbore, ale aj v komunikácii so žiackou a rodičovskou komunitou. Rozhodujúcu úlohu hrá riaditeľ pri interpretácii výsledkov (čo sme vlastne zistili a čo to pre nás znamená) a najmä v určení intervencií (čo s tým budeme ďalej robiť) v oblastiach zlepšovania stavu.

Pochopiteľne, všetko závisí od konkrétnych podmienok školy. Významnú úlohu tu hrá kultúra školy, ktorá determinuje konanie ľudí. Pre úspešný proces autoevalvácie by mal riaditeľ školy s týmto faktorom počítať.

2.7.2 Fázy v procese sebahodnotenia školy

Zmysluplná evalvácia nie je jednorazovým aktom spočívajúcim napr. v rozdani dotazníkov a v ich spracovaní. Skôr ju možno chápať ako súbor krokov, ktoré na seba logicky nadväzujú a ktoré sa v istých intervaloch opakujú v inovovanej podobe.³⁷

V doterajšej praxi sa v školách objavovali prvky kontroly (hospitácie, riaditeľské testy...), ktoré ale nemali charakter evalvačných procesov. Ich charakteristickou črtou bolo izolované plánovanie. Chýbalo jasné prepojenie na školský vzdelávací program, ako aj na rozvoj školy ako celku. Dokonca ani taká obľúbená SWOT analýza školy sa nevzťahovala na tieto procesy, často bola akýmsi izolovaným pomenovaním silných a slabých stránok školy bez zjavného podkladu v skúmaní školskej reality. Pre potreby zmeny je nutné celý proces autoevalvácie naplánovať. Pavlov uvádza päť fáz hodnotiaceho procesu školy:³⁸

- 1. Motivačná fáza** – škola si stanoví cieľ a dôvod evalvácie (vymedzenie, z akého dôvodu, na aké účely a pre koho sa evalvácia realizuje); vytvorenie tímu, ktorý bude autoevalváciu realizovať (vymedziť roly jednotlivých členov tímu, ich úlohy, zodpovednosť a nastaviť presný harmonogram aktivít a termínov ich plnenia); výber vzorky, respondentov (rozhodnúť, kto bude zainteresovaný do skúmania – rodičia, učitelia, žiaci, miestna komunita, partneri školy a pod.).
- 2. Prípravná fáza** – zakladá sa na dodržiavaní zásady komplexnosti, teda posudzovanie výsledkov školy vo vzájomných vzťahoch (je žiaduce vyvarovať sa náhodnosti, kampaňovitosti, bezcieľnosti). Predpokladá stanoviť kritériá kvality a ich indikátory. Kritériá určujú kvalitu v zvolenej oblasti, charakterizujú požadovaný stav. Indikátory sú merateľné údaje, ktoré vypovedajú o súčasnom stave sledovaného javu v škole.³⁹

Oblasti autoevalvácie

V čase, keď začíname v škole s autoevalváciou, vzniká základná otázka, ako a kde začať. Postup plánovania ďalšieho rozvoja školy sa javí ako identický s evalvačnými procesmi vo vnútri školy. Tie vznikajú vtedy, keď sa ľudia v škole sami seba pýtajú: *„Ako sa vidím ako učiteľ (riaditeľ, žiak, rodič)? Ako vnímam našu školu ja. Ako vidia našu školu ostatní ľudia. Pracujeme dobre? Dalo by sa to robiť ináč, lepšie?“* Dôležité je, že sa zároveň hľadajú

³⁷ POL, M. In: HORVÁTHOVÁ, K.: *Kontrola a hodnotenie v školskom manažmente*. Bratislava: Iura Edition, 2010.

³⁸ PAVLOV, I.: *Sebahodnotenie (autoevalvácia) kvality školy*. Prešov: Metodické centrum, 1999.

³⁹ VAŠTATKOVÁ, J.: *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2007, s. 120.

argumenty pre odpovede na túto otázku: „*Ako to všetko viem?*“ Zodpovedanie uvedených otázok prináša lepšie poznanie súčasnej situácie v škole. Autoevalvačné procesy sú potom prepojené s praxou, ľudia sa ľahšie stotožňujú s myšlienkou evalvácie a pokladajú ju za potrebnú pre vlastný rozvoj i rozvoj celej školy.⁴⁰ „*Oblasti autoevalvácie sú také súčasti práce školy, ktoré sú pre školu dôležité – škola sa im chce podrobnejšie venovať a chce v nich svoju prácu hodnotiť.*“⁴¹

Môžeme zvoliť stratégiu voľby oblasti, s ktorou máme skúsenosti, v ktorej sme aj v minulosti skúmali stav. Druhou stratégiou môže byť voľba takej oblasti, o ktorej máme signály, že nie je v takom stave, ako by sme si želali, že je našou slabou stránkou. Môžu to byť aj oblasti, v ktorých škola chce svoju kvalitu udržať (posilniť svoje silné stránky). Pochopiteľne, možností je omnoho viac. Pre všetky ale platí, že voľbu musíme mať zdôvodnenú písomne a mala by byť súčasťou autoevalvačného plánu. V opačnom prípade hneď na začiatku popierame samu podstatu procesov autoevalvácie, ktorá je založená na explicitne vymedzených cieľoch a nie na náhodnosti.

V každom prípade ale platí (najmä v začiatkoch), že menej býva viac. To znamená, **venujme sa radšej poriadne 2 – 3 oblastiam**. Naším cieľom by malo byť zistiť nielen stav, ale **hľadať aj príčiny zistených javov, nie formálne obsiahnuť celý život školy**.⁴²

Uvádzame niekoľko príkladov:

- A. *Školský vzdelávací program ako dokument*
- B. *Podmienky na realizáciu ŠkVP*
- C. *Procesy realizácie ŠkVP, t. j. vyučovanie a mimovyučovacie aktivity žiakov*
- D. *Výsledky žiakov*
- E. *Klíma triedy a školy*
- F. *Vzťah školy a rodičov*
- G. *Kompetencie učiteľov*
- H. *Marketing školy*
- I. *Riadenie školy*
- J. *Vzťah školy s okolím*

Takto vymedzené oblasti sú veľmi široké. Na to, aby sme mohli skúmať a vyhodnocovať stav v danej oblasti, musíme každú oblasť rozdeliť na menšie „uchopiteľné“ **podoblasti, ktoré**

⁴⁰ VAŠŤATKOVÁ, J.: *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta,, 2007, s. 33-34.

⁴¹ Tamže: s. 111.

⁴² VINCEJOVÁ, E.: *Východiská kurikulárnej transformácie a autoevalvácie školy* [online]. Dostupné z: <http://mpcskolenie1.webnode.sk/studijne-materialy/>.

budú vystihovať jej podstatu. Tento proces často vyžaduje odborné znalosti didaktiky či manažmentu. V každom prípade by mal byť výsledkom práce nie jedného človeka, ale tímu ľudí.

Na lepšiu ilustráciu uvádzame niekoľko príkladov rozpracovania oblasti autoevalvácie na menšie podoblasti. Je dobré, ak si aj pri každej podoblasti kladieme otázky, ktoré by nás mohli viesť pri zisťovaní a vyhodnocovaní daného stavu.

Školský vzdelávací program (ako dokument)

Súlad so štátnym vzdelávacím programom: Obsahuje dokument všetky časti v súlade s legislatívou? Vychádza zo ŠVP? Sú jednotlivé jeho časti dostatočne rozpracované, t. j. nie sú spracované príliš všeobecne a formálne? Sú s ním oboznámení všetci učitelia (najmä začínajúci)? Rozumejú mu? Majú všetci alebo väčšina učiteľov také spôsobilosti (vedomosti, zručnosti a postoje), aby mohli realizovať deklarované výchovné a vzdelávacie stratégie? Sú schopní rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov vo všetkých predmetoch?

Súlad s požiadavkami žiakov, rodičov, vyššieho typu školy, zamestnávateľov, spoločnosti:

Zisťovali sme požiadavky žiakov, rodičov, škôl vyššieho typu... na náš ŠkVP? Ak áno, sú zakomponované do ŠkVP? Ktoré nie sú?

Zabezpečenie individuálnych vzdelávacích potrieb žiakov: Ako máme rozpracované podmienky učenia sa žiakov so špeciálnymi potrebami? Máme deklarované, ako sa budeme venovať talentovaným, ale aj zaostávajúcim žiakom? Vytvárame im rovnaké šance ako intaktnej populácii?

Oblasti autoevalvácie – kompetencie učiteľov

Súlad očakávaní vyjadrených v školskom vzdelávacom programe na kvalitu vyučovania s existujúcimi kompetenciami učiteľov (vedomosti, zručnosti, postoje)

Súlad kompetencií učiteľov s kompetenčným profilom učiteľa školy

Oblasti autoevalvácie – marketing

Propagácia školského vzdelávacieho programu

Marketingové aktivity smerom k súčasným i budúcim žiakom, rodičom, zriaďovateľovi, sociálnym partnerom (marketingový mix: produkt, distribúcia, cena, komunikácia)...

Oblasti autoevalvácie – riadenie a vedenie ľudí

Vízia, hodnoty, vymedzenie strategických cieľov

Vedenie ľudí

Práca metodických orgánov (PK, MZ...)

Úroveň interného vzdelávania – výmena „dobrých“ skúseností

Rozvoj kompetencií učiteľov

Hodnotenie (a odmeňovanie) práce učiteľov

Adaptácia nových zamestnancov (uvádzanie začínajúcich učiteľov, práca s uvádzajúcimi učiteľmi)

Sociálny program školy

Oblasti autoevalvácie – vzťah školy s okolím

Úroveň komunikácie:

s rodičmi

s absolventmi školy

so školami vyššieho a nižšieho typu

s odberateľmi

so zriaďovateľom

s miestnou komunitou školy (obec, mesto)

*s partnermi – partnerské školy, organizácie...*⁴³

Podľa Tamášovej⁴⁴ môžu byť **kritériami úspešnosti** v oblasti úrovne komunikácie školy s rodinou:

- rodičia sa aktívne podieľajú na výchovno-vzdelávacom procese,
- komunikácia medzi učiteľmi a rodičmi je na dobrej úrovni,
- rodičia sa aktívne zapájajú do života školy.

Indikátory môžu byť stanovené v rôznej podobe. Vygenerujeme napr. indikátory k prvému kritériu (rodičia sa aktívne podieľajú na výchovno-vzdelávacom procese):

- na pravidelných stretnutiach rodičia pripomienkujú, vyslovujú svoj názor na zásadné, aktuálne výchovno-vzdelávacie problémy,
- v Rade školy sa rozhoduje o kľúčových, strategických otázkach školy,
- rodičom sa umožňuje priama účasť na výchovno-vzdelávacej činnosti v triede, lebo sa predpokladá, že učiteľovi sa tým ponúka možnosť sledovať rodiča pri výchove svojho dieťaťa priamo, sleduje ich citový vzťah, z analýzy ktorého dokáže vygenerovať cenné poznatky o dieťati, jeho vzdelávaní, rodinnej výchove a pod.

Indikátormi kvality druhého kritéria (komunikácia medzi učiteľmi a rodičmi je na dobrej úrovni) môžu byť napríklad tieto skutočnosti:

- učitelia pravidelne informujú rodičov o pokrokoch dieťaťa,

⁴³ Spracované podľa VINCEJOVÁ, E.: *Východiská kurikulárnej transformácie a autoevalvácie školy* [online]. Dostupné z: <http://mpcskolenie1.webnode.sk/studijne-materialy/>.

⁴⁴ TAMÁŠOVÁ, V.: *Teória a prax rodinnej edukácie*. Bratislava: Sapiencia, 2006, s. 14.

- rodičia majú možnosť využívať systém konzultačných hodín,
- učitelia a rodičia komunikujú o výbere najvhodnejšej výchovnej a vzdelávacej stratégie pre dieťa a pod.

Indikátormi kvality tretieho kritéria (rodičia sa aktívne zapájajú do života školy) môžu byť napríklad tieto aspekty:

- rodičia pravidelne sledujú webovú stránku školy, pravidelne informujú verejnosť o dianí v škole,
- iniciujú spoločné výlety s deťmi a ich rodičmi, športové súťaže, brigády,
- organizujú plesy, pomáhajú pri príprave programov, výzdobe tried pri spoločenských udalostiach a pod.

Zvolenie správnych indikátorov naznačuje následný výber metód, nástrojov a techník na získanie potrebných informácií, ktoré musia spĺňať podmienku **validity** (platnosti): *Meriame skutočne to, čo chceme merať?*, **reliability** (spoľahlivosti): *Získame rovnaké výsledky pri každom ďalšom opakovaní?*, **objektivity** (minimalizácie subjektívnych hľadísk): *Majú zistenia viacerých metód o určitom jave blízke interpretácie?*⁴⁵

Na realizáciu autoevalvácie sa najčastejšie používajú:

- ankety, dotazníky,
- sociometrické prieskumy, didaktické výskumy, testy,
- hospitácie,
- pozorovanie,
- rozhovor,
- brainstorming, diskusia, SWOT analýza,
- benchmarking, benchlearning,
- fotoevalvácia,
- sledovanie profesijného rastu učiteľov,
- analýza písomných materiálov a portfólií,
- správa školskej inšpekcie,
- hodnotenie školy zriaďovateľom,
- prezentácia školy a pod.⁴⁶

⁴⁵ HORVÁTHOVÁ, K.: *Kontrola a hodnotenie v školskom manažmente*. Bratislava: Iura Edition, 2010, s. 62.

⁴⁶ Pre podrobnejší rozbor v vysvetlenie metód pozri: BLÁŠKO, M.: *Úvod do modernej didaktiky II*. [online]. Dostupné z: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>.

Pri evalvačnom procese využívame tie nástroje, ktoré najviac prislúchajú mapovaniu vybratej oblasti. Jednotlivé nástroje (dotazníky, anketové otázky, rozhovor...) je potrebné upraviť na podmienky konkrétnej školy s možnosťou konzultácie s nezávislými poradcami.

3. **Realizačná fáza** – vzťahuje sa na samotný priebeh procesu evalvácie (spracovanie časového harmonogramu, na určenie zodpovednosti jednotlivých členov evalvačného tímu, zabezpečenie možnosti konzultácie s odborníkmi. V tejto fáze sa uskutočňuje zisťovanie indikátorov vo vybratých oblastiach evalvačného procesu na základe zvolených metód evalvácie.
4. **Evalvačná fáza** – obsahuje zber a analýzu dát, vyhodnotenie výsledkov sebahodnotenia, ich porovnávanie so stanovenými indikátormi kvality, rozhodovanie o budúcom vývoji v závislosti od zistených údajov. Výsledkom je vytvorenie a zverejnenie evalvačnej správy.
5. **Korektívna fáza** – jej cieľom je realizovať konkrétne opatrenia, ktorými chceme zabezpečiť naplnenie cieľov evalvácie vo vymedzenej oblasti na základe naplnenia indikátorov, čo môže znamenať prehodnotenie cieľov, obsahu, metód a foriem práce školy.

Na zopakovanie postupnosti autoevalvačného procesu prinášame sumár, pričom je nutné stanoviť si:

- oblasti autoevalvácie,
- ciele, kritériá, indikátory autoevalvácie zvolených oblastí,
- metódy a nástroje zberu dát,
- časové rozvrhnutie jednotlivých činností,
- nutné zdroje – finančné, materiálne, technické, ľudské,
- získať „kritického priateľa“.

Na praktickú aplikáciu autoevalvačného procesu v praxi predkladáme konkrétny príklad.

Zvolená oblasť: **Vzťah školy a rodičov**

Kritérium: **Úroveň spolupráce a komunikácie s rodičmi a sociálnymi partnermi školy**

Príklad autoevalvačného postupu v oblasti spolupráce s rodičmi

Zámer, cieľ: Chceme zvýšiť aktivnosť zapojenia rodičov do života školy, najmä rodičov problémových žiakov.

Reflexia súčasného stavu: Čo sme dosiaľ urobili? Čo sme dosiahli? V čom sme neuspeli?

Aké nežiaduce veci sa prejavili? **Ako to vieme?** Ako môžeme zistené poznatky interpretovať?

Ktorá z našich interpretácií zodpovedá preukázateľným údajom? **Prečo?**

Príklad autoevalvačného postupu

Dôsledky budúcej aktivity

Aké aktivity si naplánujeme?

Pre každú aktivitu: Aké budú kritériá úspechu?

Pre každé kritérium: Aké evalvačné metódy budú použité?

Akčný plán pre každú z plánovaných aktivít

Kto zodpovedá za koordináciu, kto za evalváciu, aké zdroje budeme potrebovať, aký čas?⁴⁷

Autoevalváciu školy treba chápať predovšetkým ako **priebežnú** diskusiu o tom, čo sa v škole deje, o problémoch, ktoré treba riešiť, i o spôsoboch ich nápravy. Veľký podiel na úspechu realizovanej autoevalvácie v prostredí školy majú vedúci pedagogickí zamestnanci. Ich proces riadenia zmeny by mal byť cielený s postupným zavádzaním procesuálnych zmien.

Postup riadenia zmeny:⁴⁸

- 1. Vytvorenie pocitu naliehavosti zmeny** – učitelia by mali cítiť, že zmena kurikula musí byť sprevádzaná aj zmenou v spôsobe vyučovania, v mnohých prípadoch i zmenou v štýle a spôsobe riadenia školy.
- 2. Vytvorenie vízie** – jasne a stručne pomenovať stav, do ktorého sa chceme dostať (napr. Zelená škola, Otvorená škola, vedieť a tvoriť, aby sme si v živote vedeli poradiť a pod.).
- 3. Získanie podpory mienkotvornej skupiny ľudí** – obklopiť sa ľuďmi, ktorí majú v pedagogickom zbore autoritu a súčasne sú naklonení zmenám.
- 4. Príprava ľudí na zmenu** – táto etapa je kľúčová. Jej úspech závisí od postojov ľudí. Je nutné projektovať zmenu na základe existujúcich spôsobilostí ľudí, pomenovať potrebné kompetencie i spôsoby ich získania.
- 5. Odbúranie strachu zo zmeny** – strach zo zmeny je prirodzený, je vyvolaný prirodzenými obavami človeka z nového, z nevedomosti, zo straty istoty... Je dôležité s týmto strachom a odporom počítať a aktívne s ním pracovať.
- 6. Je potrebné zapojiť ľudí do plánovania a implementácie zmeny** – zapojenie ľudí odvráti ich obavy a dá im pocit kontroly nad zmenou.
- 7. Je potrebné s ľuďmi komunikovať a poskytnúť im pomoc v chápaní nových hodnôt a spôsobu práce** – ľudia potrebujú dostatok informácií a vysvetľovanie, prečo sa zmeny dejú a aký vplyv na nich budú mať.

⁴⁷ VAŠŤATKOVÁ, J.: *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Paleckého, Pedagogická fakulta, 2006, s. 98-99.

⁴⁸ VINCEJOVÁ, E.: *Východiská kurikulárnej transformácie a autoevalvácie školy* [online]. Dostupné z: <http://mpcskolenie1.webnode.sk/studijne-materialy/>.

Ľuďom treba poďakovať za úspešnú implementáciu, oceňovať pozitívne prejavy nového správania, vyzdvihovať pozitíva, upozorňovať na nedostatky, hľadať cesty nápravy. Netrestať za to, že sa nové veci nedarí plniť rýchlo a v maximálnej kvalite – všetko chce čas.

3 Hodnotenie a rozvoj pedagogických zamestnancov školy

V tejto časti sa budeme zaoberať problematikou kompetencií pedagogických zamestnancov. Predstavíme si pojmy kompetencia, profesijný štandard, objasníme si problematiku kompetenčného profilu učiteľa školy, priblížime kompetenčný profil vedúceho pedagogického zamestnanca, ktorý vychádza z pripraveného štandardu. V ďalšej časti sa zameriame na problematiku hodnotenia pedagogických zamestnancov v školskom prostredí a následne poukážeme na to, ako hodnotiace zistenia môžu pomôcť pri tvorbe plánu kontinuálneho vzdelávania učiteľov školy.

Vymedzenie pojmu kompetencia

Kompetencie učiteľov sú ďalším pojmom, ktorý charakterizuje svetová i domáca pedagogická literatúra so snahou predstaviť to, čo robí učiteľa odborníkom vo svojej oblasti. Skôr než budeme analyzovať pojem kompetencia, je potrebné pozastaviť sa pri dispozíciách učiteľa, určitých predpokladoch na výkon učiteľskej profesie. Tishman, Jay a Perkins⁴⁹ uvádzajú, že dispozície v sebe zahŕňajú *schopnosť*, ktorá sa prejavuje v osobných predpokladoch a nutných znalostiach, *vnímavosť*, ktorá umožňuje rozpoznať situáciu vyžadujúcu si určité správanie sa, a *sklon*, ktorý umožňuje vo vhodnej situácii skutočne konať určitým spôsobom.

Okrem konkrétnych dispozícií Vyskočilová⁵⁰ upozorňuje na význam kondície učiteľa, ktorý chápe ako vyladenie telesného i duševného stavu pedagóga vzhľadom na konkrétne požiadavky na jeho výkon. Vrodené alebo získané dispozície pedagóga, ako aj jeho kondícia významne ovplyvňujú jeho pôsobenie v školskom prostredí. Môžeme len súhlasiť s Průchovým⁵¹ tvrdením, ktorý hovorí, že v oblasti profesijných kompetencií zostáva ešte mnoho nejasného a neznámeho.

V ďalšej časti sa pokúsime objasniť problematiku profesijných kompetencií, ktoré vyúsťia do kompetenčného profilu pedagóga, teda vyselektovaním, výberom z množstva uvedených kompetencií dospejeme k najvýznamnejším, kľúčovým, ktoré budú charakteristické pre pedagógov v konkrétnej škole.

⁴⁹ KALHOUS, Z., OBST, O.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 98.

⁵⁰ Tamže.

⁵¹ PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002.

Pojem kompetencia sa často používa v odbornej literatúre i v hovorovej reči. Podľa Tureckiovej⁵² ho možno vymedziť dvomi spôsobmi:

Kompetencia ako oprávnenie – rozumie sa tým možnosť jednotlivca alebo skupiny ľudí prijímať rozhodnutia (rozhodovať) a v tomto význame taktiež vyjadruje možnosť, ktorá je obvykle spojená s vyššou či významnejšou pozíciou jednotlivca v organizačnej hierarchii, ovplyvňovať svojím konaním konanie iných ľudí. Kompetencia ako oprávnenie či právomoc má byť ešte spojená so zodpovednosťou za výsledok konania, respektíve za dôsledky prijatých rozhodnutí.

Kompetencia ako špecifický súbor znalostí, zručností, skúseností, metód, postupov a postojov, ktoré jednotlivec využíva na úspešné riešenie najrôznejších úloh a životných situácií.

Mať určité kompetentné vybavenie osobnosti (súbor vlastných kompetencií) umožňuje jednotlivcovi úspešnejšie zvládať životné situácie a úlohy v profesionálnej praxi. Pojem kompetencia je používaný v odbornom i v bežnom jazyku a nemá jednoznačný význam. Ako synonymá sa zvyknú používať pojmy schopnosť, zručnosť, spôsobilosť, efektívnosť, kapacita, požadovaná kvalita a ďalšie. Pojem kompetencia sa zvykne vzťahovať na jednotlivcov, sociálne skupiny a inštitúcie, ak úspešne dosahujú ciele a plnia požiadavky, ktoré na nich kladie okolité prostredie. Obsah pojmu kompetencia výstižne vyjadruje behaviorálna definícia: „*Kompetencia je správanie (činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti. Za kompetentného v určitej oblasti sa zvykne považovať človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti atď. robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robiť vyžaduje.*“⁵³

Pojem kompetencia (z lat. *competentia*) znamená právomoc, dosah právomoci, spôsobilosť vykonávať istú činnosť. Vo vzťahu k učiteľskej práci ide o kompetencie, ktoré môžeme označiť ako pedagogicko-didaktické, sociologické a pod., pretože učiteľ nielen vzdeláva a vychováva, ale v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu plní aj ďalšie funkcie.

Kľúčové kompetencie sú z množiny kompetencií najdôležitejšie. Sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožňujú jedincovi úspešne sa vyrovnávať s rýchlymi zmenami v práci, v osobnom i spoločenskom živote. Osvojovanie a zdokonaľovanie kľúčových kompetencií sa považuje za celoživotný proces učenia sa, a to nielen v škole, ale aj v rodine, kultúrnom i spoločenskom živote. Osvojenie si kľúčových

⁵² TURECKIOVÁ, M.: *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2009. s. 35-36.

⁵³ TUREK, I.: *Klíčové kompetence*. 2. vydanie. Prešov: MPC, 2003, s. 5-6.

kompetencií nie je iba vecou osobného úsilia jedinca, ale vyžaduje priaznivé sociálne a ekologické prostredie.⁵⁴

Kompetencia sa teda kreuje na základe prepájania množstva poznatkov, zručností, vedomostí, postojov a hodnôt, ktoré postupne do seba zapadajú a tvoria navonok zložitý komplex, ktorý je uplatniteľný a použiteľný v celom rade osobných i pracovných situácií. Jeho časté využívanie ho zdokonaľuje a pripravuje na širokospektrálne využitie.

V aplikácii na školské prostredie môžeme konštatovať, že bez kompetentných pedagógov nie je možná realizácia školských vzdelávacích programov, ktoré ponúkajú možnosti výchovy a vzdelávania pre žiakov v zmysle požiadaviek štátu, zriaďovateľa a taktiež zákonných zástupcov žiaka školy. V našom ponímaní sa budeme prikláňať k chápaniu kompetencie ako kvality konkrétnej osobnosti (pedagóga školy), ktorá je potrebná na nadpriemerný výkon vo vymedzených činnostiach v tomto prostredí i mimo neho.

3.1 Profesijný štandard pedagogického zamestnanca

Koncepčným východiskom profesijného rozvoja učiteľov a ich kontinuálneho vzdelávania v Európskej únii je profesijný štandard. Je založený na kompetenčných profiloch jednotlivých kategórií učiteľov odvodených z cieľov vzdelávania, hodnôt a cieľov školy. Profesijný štandard vyjadruje vnútornú integritu doteraz separovaných zložiek profesijných kompetencií učiteľov. Dominantnou je pedagogická zložka a odborná zložka, ktorá má pre výkon profesie inštrumentálnu funkciu.

„Profesijný štandard je normatív, ktorý vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie pre štandardný výkon profesie pedagogického zamestnanca. Je pilierom profesionalizácie pedagogických zamestnancov, z ktorého vychádzajú profil absolventa vysokej školy, profesijný a kariérny rast a kritériá hodnotenia a odmeňovania pedagogického zamestnanca. Je kritériom kvality výchovno-vzdelávacích programov škôl a školských zariadení. Vyjadruje sa v systéme preukázateľných kompetencií. Ide o súbor vedomostí, zručností a postojov pedagógov v oblasti výchovy a vzdelávania, ktoré sú nevyhnutné na efektívne uskutočňovanie pedagogickej činnosti.“⁵⁵

Profesijné štandardy učiteľov škôl sú tvorené rámcovými profesijnými štandardmi a školskými profesijnými štandardmi. Rámcové profesijné štandardy vychádzajú z princípov a cieľov výchovy a vzdelávania a rámcových výchovno-vzdelávacích programov, ktoré vydá

⁵⁴ Tamže.

⁵⁵ KASÁČOVÁ, B.: Dimenzie učiteľskej profesie. In: *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Rokus. 2006, s. 16.

ministerstvo školstva. Školy na základe analýzy činnosti učiteľov, vychádzajúc z cieľov školy a ich výchovno-vzdelávacích programov, vypracúvajú školské profesijné štandardy, ktorých základ tvoria rámcové profesijné štandardy.

Profesijný štandard podľa Kasáčovej (2009) ovplyvňuje kariéru učiteľov, pretože od nich očakáva sebareflexiu a reflexiu kvality ich kompetencií a pedagogickej práce. Škola funguje ako „učiaca sa organizácia“ vtedy, ak je zameraná na permanentné vnútorné zdokonaľovanie sa. Predpokladá to kompetencie vytvoriť si špecifickú profiláciu školy, klásť dôraz na vysokú kvalitu a šírku vzdelávacej ponuky žiakom, otvorenosť učiteľov k novým pedagogickým prístupom a stratégiám, pedagogické experimentovanie zamerané na diferencovanú a individualizovanú výchovu a vzdelávanie.

V učiteľskej profesii sa zdôrazňuje osobnostná kvalita učiteľa, jeho etické hodnoty, jeho morálne správanie a emocionálna zaangažovanosť.

V návrhu profesijného štandardu sa všeobecne predpokladá postupné zvyšovanie nárokov na kompetencie a špecifické spôsobilosti učiteľa spojené so zvyšujúcim sa kariérnym stupňom. Je zrejmé, že vytváranie profesijných štandardov učiteľov a normovaných kompetencií je potrebné, ale nie úplne bezproblémové. Najviac otázok sa vynára v súvislosti s ich využívaním. Dôležitý je obsah profesijného štandardu učiteľa. Ide najmä o jeho využitie pri hodnotení a testovaní profesijnej spôsobilosti pedagogického zamestnanca. Zodpovedne určovať obsah profesijného štandardu pedagogického zamestnanca je potrebné aj preto, aby nebránil zmenám a inováciám v škole či v príprave učiteľov, naopak, aby ich zodpovedne podnecoval.

Profesijný štandard by sa mal stať jadrom modelu profesionalizácie pedagógov. Mal by byť normatívom, ktorý kodifikuje príslušné ministerstvo a jeho akceptovanie je v kompetencii zamestnávateľov v súlade s platnou legislatívou. Mal by vstúpiť do definovania kariérneho postupu pedagógov, prispieť k zjednoteniu terminológie v oficiálnych dokumentoch týkajúcich sa učiteľskej profesie, jeho význam spočíva predovšetkým v tom, že determinuje vzdelávací štandard, systém hodnotenia a nastavenie systému profesijného rozvoja pedagógov.⁵⁶

3.1.1 Štruktúra profesijného štandardu

Profesijné kompetencie sú podstatou navrhovaných profesijných štandardov, ktoré sa orientujú na stanovenie zásadných požiadaviek na učiteľa profesionála.

⁵⁶ VAŠUTOVÁ, J.: Profesní rozvoj učitelů v českém kontextu 90. let a současnosti. In: *Kriza učitel'skej profesie, hľadanie riešení*. Zborník z medzinárodnej konferencie 4. – 5. októbra 2006. Banská Bystrica: MPC. 2006.

V súboroch kompetencií sú zachytené systémové zmeny výchovy a vzdelávania podrobnejšie rozpracované do vedomostí, zručností a postojov pedagogických a odborných zamestnancov, ktoré sú východiskom na tvorbu indikátorov, čiže preukázateľných prejavov profesijných kompetencií v praxi.

Dimenzie

Profesijný štandard pre kategórie a podkategórie pedagogického zamestnanca obsahuje kompetencie začlenené do troch dimenzií:

- *dieťa/žiak* – obsahuje profesijné kompetencie zamerané na poznanie žiaka, s ktorým pedagogický zamestnanec pracuje – na jeho osobnostné charakteristiky a podmienky rozvoja,
- *edukačný proces* – obsahuje profesijné kompetencie zamerané na procesy smerujúce k rozvoju žiaka,
- *pedagogický zamestnanec* – obsahuje kompetencie zamerané na rozvoj jedinca (učiteľa) ako predstaviteľa profesie a súčasne zamestnanca školy (školského zariadenia).⁵⁷

Indikátory úrovne profesijných kompetencií

Indikátor je kvalitatívny a kvantitatívny ukazovateľ, ktorý vypovedá o preukázateľných vedomostiach, zručnostiach a postojoch pedagóga v praxi. Indikátory určujú úroveň jeho profesijných kompetencií, vyjadrujú gradáciu a komplexnosť kompetencií v jednotlivých kariérnych stupňoch alebo preukazujú prejav kompetencie špecialistu a vedúceho pedagogického zamestnanca. Formulácie indikátorov musia byť jednoznačné a zrozumiteľné, mali by dostatočne opisovať pedagogickú alebo odbornú realitu. Tvorba a použitie indikátorov vychádza zo špecifických kompetencií pre príslušnú kategóriu, stupeň a pozíciu pedagogického zamestnanca. Pomocou evalvačných nástrojov sa následne zisťuje dosiahnutie ich úrovne a kvality⁵⁸.

Úroveň kompetencií je charakterizovaná v jednotlivých kariérnych stupňoch:

Samostatný pedagogický zamestnanec samostatne zvláda bežné výchovné a vzdelávacie situácie.

⁵⁷ HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2008. s. 66.

⁵⁸ ČERNOTOVÁ, M. a kol.: 2007. Metodika tvorby profesijných štandardov v jednotlivých kategóriách pedagogických zamestnancov. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 3/2007, s. 7-9.

Pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou aplikuje inovácie vo svojej pedagogickej činnosti. Stáva sa inovátorom vlastného vyučovania v triede. Inovácie overuje, zavádza, prezentuje ich, sprostredkováva kolegom v zbore, uskutočňuje akčný výskum, plní rolu facilitátora, presadzuje nové metódy, didaktické technológie atď.

Pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou dosahuje kompetencie experta v pedagogickej činnosti, poskytuje pomoc a poradenstvo pedagogickým zamestnancom vo vlastnej škole, školskom zariadení a v iných vzdelávacích inštitúciách. To znamená, že vykonáva koncepčnú prácu, je nápomocný manažmentu školy, školského zariadenia, podieľa sa na tvorbe rozvojových stratégií, programov, projektov školy, školského zariadenia, pôsobí ako lektor interného vzdelávania, koordinuje odbornú spoluprácu s partnermi školy, školského zariadenia.⁵⁹

3.2 Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca

Pri tvorbe kompetenčného profilu pedagogického zamestnanca je potrebné poznať jeho **legislatívny rámec**. Budeme vychádzať zo školských všeobecne záväzných právnych predpisov. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (§ 134) požaduje dosahovanie cieľov vzdelávania, ktoré sú formulované pomocou kľúčových a špecifických kompetencií v profile absolventa jednotlivých stupňov vzdelávania (ISCED) a v tejto oblasti svojím spôsobom vyžaduje rozvoj existujúcich a zisk nových kompetencií pedagogických zamestnancov.

Problematicku kariérových pozícií, čiže funkčné zaradenie pedagogického zamestnanca na výkon špecializovaných činností alebo riadiacich činností, ktoré vyžadujú získanie a uplatňovanie príslušných profesijných kompetencií, vymedzenie týchto kompetencií a opis činností, legislatívne vymedzuje zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (§ 32, § 33).

Kariérová pozícia vyjadruje funkčné zaradenie učiteľa v škole alebo v školskom zariadení opisom práce. Opis práce určuje práva a povinnosti, predpoklady a podmienky výkonu pozície. Učiteľ môže dosiahnuť kariérne pozície:

- učiteľ špecialista,

⁵⁹ HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2008, s. 66.

- vedúci pedagogický zamestnanec.

Učiteľom špecialistom je napríklad triedny učiteľ, výchovný poradca, uvádzajúci učiteľ, vedúci predmetovej komisie, vedúci metodického združenia, koordinátor drogovej prevencie, školský knihovník.

Pri zostavovaní modelu kompetenčného profilu pedagogického zamestnanca vychádzame z toho, že kompetenčný profil je súhrnom kľúčových kompetencií a preukázateľných špecifických kompetencií, ktorými je charakterizovaný pedagogický výkon v jednotlivých kategóriách a kariérových stupňoch pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Tento pojem preberáme zo zákona č. 317/2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch, v ktorom podľa § 12 do kategórie pedagogických zamestnancov okrem učiteľa je ďalej zaradený vychovávateľ, majster odbornej výchovy, pedagogický asistent, zahraničný lektor, tréner športovej školy, tréner športovej triedy a korepetítor.

Uvedený zákon v § 27 ods. 1 uvádza, že *„kariérny stupeň vyjadruje mieru preukázaného osvojenia si profesijných kompetencií a náročnosť vykonávania pedagogickej činnosti pedagogickými zamestnancami“*.

V § 27 ods. 2 zákona sú uvedené nasledujúce kariérne stupne pedagogických zamestnancov:

- a) začínajúci pedagogický zamestnanec,
- b) samostatný pedagogický zamestnanec,
- c) pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou,
- d) pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou.

Kariérne stupne odrážajú gradáciu profesijných kompetencií učiteľov počas ich profesijnej dráhy. Pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľov konkrétnej školy budeme vychádzať z uvedených kategórií a kariérnych stupňov, kde v nastavení profesijných štandardov dochádza ku gradácii indikátorov, avšak náš výstupný produkt bude súborom kompetencií, ktoré budú rovnaké pre všetky kategórie a kariérne stupne.

Okrem legislatívnych noriem musí zostavovateľ pri tvorbe spomínaného kompetenčného profilu nevyhnutne vychádzať aj zo **základných dokumentov školy**. Školský vzdelávací program predstavuje konkrétnu líniu profilácie školy a jej pedagógov. Školská dokumentácia (triedne knihy, klasifikačné hárky, tematické výchovno-vzdelávacie plány, zápisnice z pedagogických rád, pracovných porád, zápisnice zo zasadnutia predmetových komisií a metodických združení, hospitačné záznamy, záznamy z hodnotenia pedagógov, výstupy zo školských akcií, súťaží a pod.) posluží ako nástroj pri identifikácii konkrétnych kompetencií pedagógov školy.

Poznanie legislatívneho rámca súčasne platných zákonov v oblasti školstva je prvým predpokladom na vypracovanie kompetenčného modelu. Na ilustráciu predstavíme v ďalšej časti možnosti tvorby kompetenčného profilu, ktorý vychádza z troch prístupov. Uvedené možnosti sú realizovateľné v školských podmienkach.

1. Od očakávaných kompetencií k prejavom v činnostiach a k hodnoteniu.
2. Od činnosti k potrebným kompetenciám a hodnoteniu.
3. Kombinácia 1 a 2.⁶⁰

Kompetenčný profil učiteľa vytváraný na základe uvedených možností odráža školské špecifiká a je zrozumiteľný pre pedagogickú a nepedagogickú verejnosť. V nasledujúcej časti si postupne predstavíme jednotlivé prístupy jeho tvorby podľa uvedenej autorky.

Deduktívny spôsob

Škola má v školskom vzdelávacom programe zadaný profil absolventa, ktorý spravidla obsahuje kľúčové kompetencie, ktoré by mal žiak dosiahnuť počas štúdia na konkrétnej škole. Vychádzajúc z tohto zdroja, škola si vytvorí kompetenčný profil žiaka, ktorý by mal okrem kľúčových kompetencií obsahovať aj špecifické školské spôsobilosti a taktiež výchovné a vzdelávacie stratégie, ktorými chce škola tieto spôsobilosti u žiaka vytvárať a upevňovať. Na základe uvedených vstupov si škola zadané kompetencie učiteľov, ktoré sú zamerané na napĺňanie profilu absolventa školy a stanovených výchovných a vzdelávacích stratégií. Základným koncepčným materiálom pre tento proces je školský vzdelávací program, pričom sa predpokladá, že tieto východiská sú správne rozpracované.

Induktívny spôsob

Tento spôsob vychádza z opisu pracovných pozícií pomocou určených rolí. K stanoveným rolám sa zadané úlohy, ktoré pedagogický zamestnanec v danej role vykonáva. Následne sa ku každej úlohe stanovujú kompetencie, ktoré sú nevyhnutné na splnenie úlohy.

Podľa Armstronga⁶¹ „analýza rolí je proces zisťovania toho, čo sa od ľudí očakáva, aby dosiahli pri vykonávaní svojej práce, a aké schopnosti a zručnosti potrebujú, aby očakávanie naplnili. Výsledkom analýzy je profil roly. Ten definuje výsledky, ktoré sa očakávajú od pracovníka v danej role z hľadiska hlavných oblastí, výsledkov a zodpovedností“.

⁶⁰ Spracované podľa ŠNÍDLOVÁ, M.: *Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca v personálnom manažmente školy*. Prešov: Rokus, 2010.

⁶¹ Tamže, s. 18.

Roly tak umožňujú štandardizovať činnosť v stanovených procesoch, pružnejšie realizovať zmeny i efektívnejšie vzdelávať zamestnancov školy. Roly taktiež umožňujú plánovať i naplňovať kariérny rast pedagogického zamestnanca.

Jednou z najvhodnejších metód, ktorou môžeme získať dostupné informácie o pracovnej činnosti pedagóga v určitej role, je rozhovor s ním. Okrem relevantných informácií získame prehľad o najdôležitejších činnostiach, ktoré zamestnanci školy vykonávajú, a taktiež aj informácie, či ľudia zadávaným úlohám rozumejú, či pracujú so spätnou väzbou a či o svojej práci vôbec premýšľajú. Ak chceme, aby bol tento proces úspešný, je dôležité, aby sa vedúci pedagogickí zamestnanci, vedúci predmetových komisií a metodických združení s pedagógmi dohodli na hlavných cieľoch výsledkov ich práce aj na schopnostiach, ktoré sú potrebné na ich dosiahnutie.

Vašutová vytvorila model štruktúry pedagogických rolí učiteľa s ťažiskovými úlohami, ktoré pedagóg v konkrétnej role vykonáva alebo ktoré sa od neho očakávajú. Členenie rolí podľa Šnídlovej:

- poskytovateľ poznatkov a skúseností,
- poradca a podporovateľ,
- projektant a tvorca,
- diagnostik,
- reflektívny hodnotiteľ,
- triedny a školský manažér,
- rola sociálny a kultivačný model.⁶²

Škola si môže sama vytvoriť, vygenerovať vlastné roly (mimo uvedených), ktoré učitelia stvárnajú. Výber rolí by mal vychádzať z reality školy, z realizácie hlavných úloh v škole so zreteľom na rozvoj pedagógov a školy.

Spôsob tvorby kompetenčného modelu si môžeme vysvetliť na príklade. Predstavme si napríklad pozíciu triedneho učiteľa. Jeho úlohou je realizovať edukačný a výchovný proces v rámci triedy a zároveň túto činnosť koordinuje s ďalšími pedagógmi, ktorí v danej triede vyučujú. Pre neho by bol vhodný názov roly napr. triedny manažér. Následne v predmetových komisiách alebo metodických združeniach by učitelia stanovili náplň úloh pre túto rolu (pozíciu), ktoré triedny učiteľ v ich škole vykonáva. Vytvorený opis činností (úloh) je potom základom na navrhovanie kompetencií pre danú špecifickú rolu pedagogického zamestnanca. V tomto prípade učitelia vygenerujú typické kompetencie na prácu triedneho učiteľa

⁶² ŠNÍDLOVÁ, M.: *Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca v personálnom manažmente školy*. Prešov: Rokus, 2010, s. 18-19.

a nastaví tak jeho kompetenčný profil, ktorý následne doplnia konkrétnymi spôsobilosťami, indikátormi a nástrojmi. Autorka pomenovaním rolí vytvára skupiny pedagógov, ktoré majú podobné úlohy vo výchovno-vzdelávacom procese, a často sa stáva, že konkrétny pedagóg je nositeľom viacerých rolí a zákonite vykonáva viac činností. Kumuláciou jednotlivých kompetencií sa môže vytvoriť jeden spoločný kompetenčný profil pre viacero rolí. Kumulatívny princíp z tvorby tohto modelu sme využívali aj pri tvorbe výsledného kompetenčného profilu katolíckeho učiteľa.

Kombinovaný spôsob

Pri tomto spôsobe tvorby kompetenčného profilu ide o kombináciu deduktívneho a induktívneho prístupu. Ak zvolíme prvý spôsob, deduktívnu cestu, východiskom bude školský vzdelávací program a profesijné štandardy. Je následne potrebné výsledný kompetenčný profil konfrontovať s realitou, teda s vymedzením najdôležitejších kompetencií, ktoré škola v danom čase potrebuje rozvíjať u pedagógov, a zároveň ich doplníme o kompetencie, ktoré učitelia považujú za prioritné a v školskom vzdelávacom programe nie sú konkrétne formulované, napr. komunikácia s rodičmi a partnermi školy, sebarozvoj, sebareflexia pedagóga a podobne. Pri zvolení si induktívneho prístupu, prostredníctvom vytvárania rolí, je vo finálnej fáze potrebné skontrolovať, či sú výsledné kompetencie v navrhnutom profile v súlade so školským vzdelávacím programom konkrétnej školy.

3.2.1 Kompetenčný profil vedúceho pedagogického zamestnanca vychádzajúci z profesijného štandardu⁶³

Spracovaný kompetenčný profil je štruktúrovaný do štyroch dimenzií. V nich sú uvedené kľúčové kompetencie, ktoré charakterizujú činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca.

1. Dimenzia: Normatívne, ekonomické a koncepčné riadenie

- 1.1 Uplatňovať všeobecne záväzné predpisy v riadení školy, školského zariadenia
- 1.2 Riadiť ekonomiku a prevádzku školy, školského zariadenia
- 1.3 Koncepčne riadiť školu, školské zariadenie

2. Dimenzia: Riadenie procesov výchovy a vzdelávania v škole, školskom zariadení

- 2.1 Riadiť tvorbu a aktualizáciu ŠkVP, výchovného programu školského zariadenia

⁶³ Pre podrobnejšie informácie k uvedenej problematike pozri Profesijný rozvoj učiteľa [online]. Dostupné z: www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf.

2.2 Riadiť realizáciu ŠkVP a výchovného programu školského zariadenia

2.3 Riadiť autoevalváciu ŠkVP, výchovného programu školského zariadenia

3. Dimenzia: **Personálne riadenie**

3.1 Tvoriť a realizovať personálnu stratégiu v škole, školskom zariadení

3.2 Riadiť procesy hodnotenia a odmeňovania zamestnancov školy, školského zariadenia

3.3 Riadiť profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov školy, školského zariadenia

4. Dimenzia: **Profesijný rozvoj**

4.1 Viest' ľudí

4.2 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj

4.3 Stotožniť sa s rolou riaditeľa a školou, školským zariadením⁶⁴

V súčasnom období sú vypracované štandardy pedagogických a odborných zamestnancov posudzované rezortným ministerstvom.

3.3 Systém hodnotenia pedagogických zamestnancov

Hodnotenie je proces, ktorý umožňuje zamestnávateľovi získať relevantné informácie o výkone zamestnanca, o jeho pracovnom správaní i o jeho osobnostných vlastnostiach. „Hodnotenie zamestnancov je cenným impulzom pre fungovanie a rozvoj organizácie z hľadiska podnetov na rozvoj vedomostí, pracovnej výkonnosti, kvalifikácie, tvorivého prístupu, spolupráce a etiky.“⁶⁵ Hodnotenie môžeme vo všeobecnosti definovať ako „proces používaný na meranie pracovných výkonov zamestnancov. Výkon je miera, podľa ktorej sa zamestnanec vyrovnáva s pracovnými požiadavkami.“⁶⁶ Vo vzťahu k pedagogickým zamestnancom môžeme povedať, že „hodnotenie učiteľov sa zameriava na posudzovanie kvality a výsledkov ich prác vrátane osobnostných kvalít“⁶⁷. Hodnotí sa teda tak plnenie pracovných úloh, ktoré sú v súlade s cieľmi organizácie, ako aj pracovné a spoločenské správanie a úsilie o neustály osobný rozvoj.

⁶⁴ ŠNÍDLOVÁ, M.: *Profesijné štandardy v kariérovom raste pedagogických a odborných zamestnancov* [online]. Dostupné z: www.mpc-edu.sk/library/files/2_snidlova__profesijna_standardy.ppt.

⁶⁵ DROPPA, M.: *Riadenie ľudských zdrojov 1*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2008, s. 95.

⁶⁶ MILKOVICH, G., BOUDREAU, J.: *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 1993.

⁶⁷ OBDRŽÁLEK, Z., HORVÁTHOVÁ, K. a kol.: *Organizácia a manažment školstva*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2004, s.104.

Hodnotiaci proces sprevádza všetky aktivity organizácie a je súčasťou jednotlivých systémov personálneho riadenia. Pri hodnotení sa zamestnancom poskytuje informácia o ich výkone a pracovnom správaní. Na jej základe regulujú svoje súčasné a budúce výkonnostné požiadavky a ciele. Hodnotenie výkonu sa považuje za dôležité východisko na zdokonalenie chodu školy. Ide o posúdenie závažnosti určitého predmetu, javu, osoby, o zistenia, či posudzovaná skutočnosť je alebo nie je v zhode s predtým vytýčeným zámerom. Tento proces je náročnou personálnou činnosťou a je to jedna z techník, ktorá sa používa na povzbudzovanie a motiváciu. Hodnotenie poskytuje základné a pravidelné informácie o zamestnancovi, jeho potenciáli a potrebách a dáva možnosť celkového pohľadu na náplň a množstvo práce.⁶⁸

Povinnosť hodnotenia pedagogických zamestnancov školy vyplýva vedeniu školy z tejto legislatívy:

- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v § 7 ods. 4 písm. n) stanovuje povinnosť zapracovať vnútorný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školy do školského vzdelávacieho programu.
- Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v § 5 ods. 2 písm. e) stanovuje, že riaditeľ zodpovedá za každoročné hodnotenie pedagogických a odborných zamestnancov.
- Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v deviatej časti v § 52 „Hodnotenie pedagogického zamestnanca“ jednoznačne definuje hodnotiteľov, t. j. kto a kedy hodnotí výsledky, kvalitu a náročnosť výkonu pedagogickej činnosti alebo výkonu odbornej činnosti, mieru osvojenia a využívania profesijných kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov.
- V zmysle § 82 Zákonníka práce sa ustanovujú základné povinnosti vedúceho zamestnanca, ktorý je podľa písm. a) povinný riadiť a kontrolovať prácu zamestnancov.

⁶⁸ VOJTOVIČ, S. a kol.: *Riadenie personálnych činností v organizácii*. Bratislava: IRIS, 2008, s.123.

Pracovný poriadok pre pedagogických zamestnancov a ostatných zamestnancov škôl a školských zariadení sa zaoberá hodnotením v čl. 25 Hodnotenie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.⁶⁹

Proces hodnotenia možno rozdeliť do troch časových období:

Prípravné obdobie – zahŕňa v sebe rozpoznanie a stanovenie predmetov hodnotenia, stanovenie zásad, pravidiel, postupu hodnotenia a vytvorenie formulárov používaných na hodnotenie, formulovanie kritérií výkonu a jeho hodnotenia, noriem pracovného výkonu, voľbu metód hodnotenia a klasifikácie a informovanie zamestnancov o pripravovanom hodnotení, jeho účele, kritériách a normách pracovného výkonu.

Obdobie získavania informácií je čas pozorovania zamestnancov pri pedagogickej činnosti, skúmanie výsledkov ich práce a zaobstaranie dokumentácie o pracovnom výkone.

Obdobie vyhodnocovania informácií o pracovnom výkone je vyhodnocovanie pracovných výsledkov pracovného správania, schopností a vlastností zamestnancov, samotný hodnotiaci rozhovor o výsledkoch hodnotenia, o rozhodnutiach vyplývajúcich z hodnotenia zamestnanca a možných riešení problémov súvisiacich s pracovným výkonom, následné pozorovanie zamestnanca a jeho pracovného výkonu, poskytovanie pomoci pri jeho zlepšovaní a skúmanie efektívnosti hodnotenia.

Vo všeobecnosti rozoznávame tieto hodnotenia:

Operatívne hodnotenie – hodnotí konkrétnu aktuálnu činnosť zamestnanca (dobro zorganizovaná akcia, dôsledná príprava), hodnotenie je prezentované na pracovnej porade a pôsobí motivačne; sleduje krátky časový úsek pracovného výkonu zamestnanca.

Priebežné hodnotenie – realizuje sa vtedy, keď vedúci zamestnanec usúdi, že zamestnanec sa dostal do určitej fázy plnenia úlohy a bolo by vhodné prerokovať daný stav, pripravenosť. Môže sa realizovať aj na podnet zamestnanca, ak potrebuje pomoc.

Komplexné hodnotenie – hodnotí všetky aspekty pracovnej činnosti zamestnanca v priebehu celého školského roka a je doplnené o potreby jeho individuálneho odborného rozvoja.

O operatívnych a priebežných hodnoteniach by si hodnotiteľ mal viesť záznamy, tie mu pomôžu okrem iných zdrojov pri komplexnom hodnotení zamestnanca.

⁶⁹ Pre bližšie informácie pozri Pracovný poriadok pre pedagogických zamestnancov a ostatných zamestnancov škôl a školských zariadení [online]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/6843-sk/pracovny-poriadok-pre-pedagogickych-zamestnancov-a-ostatnych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>.

Formálne hodnotenie – je väčšinou racionálnejšie, ide o plánované, periodické štandardizované hodnotenie. Umožňuje vyvíjať na zamestnanca vyšší tlak, rozpoznávať jeho silné a slabé stránky, umožňuje rozpoznať možné budúce problémy či už s výkonom, alebo s disciplínou.

Neformálne hodnotenie – ide o náhodné, neorganizované, spontánne a priebežné hodnotenie, viac ovplyvňované subjektívnym vnímaním danej situácie zo strany hodnotiteľa, čím sa môžu vytvárať podmienky na prípadný vznik problémov. V prípade neformálneho hodnotenia ide o každodenný vzťah nadriadený – podriadený.⁷⁰

3.3.1 Kritériá hodnotenia pedagogických zamestnancov

Kritériom rozumieme istý ukazovateľ výkonu, ktorým hodnotíme úspešnosť, príp. neúspešnosť zamestnanca. Pri tvorbe kritérií na hodnotenie zamestnancov prihliadame najmä na priority a špecifiká kladené základným pedagogickým dokumentom, a to školským vzdelávacím programom a ďalších interných predpisov a nariadení školy. Dôraz kladieme aj na kvalitu práce v oblasti edukačnej a pedagogickej činnosti a pracovnú disciplínu pedagogického zamestnanca.

Medzi základné kritériá hodnotenia zamestnancov zaraďujeme:⁷¹

- **výsledky v oblasti edukácie** – splnenie zadaných cieľov a úloh, kvalita a množstvo vykonanej práce, spokojnosť žiakov a zákonných zástupcov žiakov, počet sťažností na prácu pedagóga, umelecké výkony žiakov počas interných a verejných produkcií, miera sebareflexie, používanie inovatívnych metód na vyučovaní, postoj k práci, príprava na vyučovanie so stanovením cieľa vyučovacej jednotky, tvorivosť žiakov pri edukačnom procese a umeleckých výkonoch,
- **pracovnú disciplínu** – vzťah k novým zadaným úlohám, schopnosť rozhodovať sa, zodpovednosť konania, hospodárnosť konania, dodržiavanie pokynov nadriadenými zamestnancami, dochádzka do práce a odchádzanie z pracoviska, fajčenie na pracovisku, používanie alkoholu a omamných látok na pracovisku, vlastná iniciatíva pri práci, dodržiavanie stanovených termínov, dochvilnosť, samovzdelávacie aktivity a práca v predmetových komisiách a umeleckej rade školy,

⁷⁰VOJTOVIČ, S. a kol.: *Riadenie personálnych činností v organizácii*. Bratislava: IRIS, 2008, s.124.

⁷¹Tamže, s. 127.

- **sociálne správanie sa zamestnanca** – schopnosť a ochota spolupráce, vzťah ku kolegom pedagógom, vzťah k žiakom a rodičom, komunikatívnosť, ochota preberať a riešiť úlohy, pri vedúcom pedagogickom zamestnancovi výsledky riadeného kolektívu,
- **kvalifikačné predpoklady** – pedagogická a odborná spôsobilosť na prácu, adaptácia a používanie nadobudnutých vedomostí a zručností pri práci, rozširovanie pedagogickej a odbornej spôsobilosti, kreditné vzdelávanie, atestačné skúšky, záujem zamestnanca o ďalší odborný rozvoj,
- **osobnostné vlastnosti** – morálny profil zamestnanca, inteligencia, hodnotová orientácia, citlivosť, spoľahlivosť pri plnení úloh, samostatnosť práce, fyzická a psychická kondícia zamestnanca pri vykonávaní práce, schopnosť viesť ľudí a organizovať im pracovnú činnosť v prípade vedúceho pedagogického zamestnanca,
- **mimoškolské aktivity** – účasť na umeleckých súťažiach a olympiádach, prezentácie, besedy, netradičné aktivity triedy, exkurzie, návšteva umeleckých produkcií, kultúrne aktivity, prezentácia školy na verejnosti.

3.3.2 Informačné zdroje a metódy hodnotenia pedagogických zamestnancov

Ako zdroje informácií, využiteľné na hodnotenie pedagogických zamestnancov, môžeme použiť sebahodnotenie zamestnanca, názory rodičov žiakov, učiteľov, výsledky žiakov (prospech, umiestnenia v súťažiach, didaktické testy v ročníku, napredovanie žiaka overené porovnaním vstupného a výstupného testu, úspešnosť žiaka na prijímacích skúškach na strednú školu), hospitácie, úroveň vedenia pedagogickej dokumentácie. Na získanie a spracovanie informácií z týchto zdrojov využívame metódy, ktoré nám jednoducho, kvalitne, spoľahlivo a s nízkymi nákladmi ukážu úroveň pracovného výkonu v hodnotených oblastiach, skutočný stav kvality edukačnej činnosti učiteľa.

Horváthová (2010) uvádza nasledujúce metódy hodnotenia:

- **metóda pozorovania** – je založená na priamom sledovaní kontrolovaného objektu v prirodzených podmienkach bez toho, aby sme do nich zasahovali; aby bolo pozorovanie efektívne, musí byť systematické, objektívne, zamerané na cieľ;
- **verbálna (opisná) metóda** – je založená na výstižnom a jasnom opise osobnosti, činnosti zamestnanca; výhodou je presné zachytenie podstaty hodnoteného javu, nevýhodou je prílišný

subjektivizmus a úroveň verbálnych schopností hodnotiteľa a nemožnosť štatistického spracovania;

- **metóda porovnávania** – porovnávané sú sledované objekty, činnosti navzájom a vyvodzujú sa závery pre ďalší postup v hodnotení;
- **analytická metóda** – je orientovaná na hlbšie poznanie hodnoteného objektu, odhaľuje nielen nedostatky, ale aj ich príčiny;
- **metóda kontrolovaného rozhovoru** – je súčasťou pohospitačného rozhovoru a koncoročného hodnotenia zamestnanca; pripravujú sa naň hodnotiteľ aj hodnotený.

Ďalšími metódami sú analýza dokumentov, hodnotiaci a sebahodnotiaci dotazník, učiteľské portfólio, analýza silového poľa, benchmarking;

- **hodnotiaci dotazník** – „poskytuje možnosť hodnotiť zamestnanca na základe výberu z ponúknutých variantov slovných formulácií hodnotenia pracovného výsledku a osobných charakteristík hodnoteného zamestnanca“⁷².

V súčasnosti sa v duševných profesiách často využíva metóda nazvaná **behaviorally anchored rating scales (BARS)**, ktorá je „založená na hodnotení pracovného správania pracovníkov zaradením do niekoľkých hodnotiacich stupňov (od hodnotenia „vynikajúci“ až po hodnotenie „neprijateľné“), pričom každý stupeň hodnotenia obsahuje aj slovnú charakteristiku pracovného správania pre tento stupeň. Hodnotiacu stupnicu sa tvorí spoluúčasťou manažérov (vedúcich príslušných pracovníkov), špecialistov na metodiku hodnotenia i samotných hodnotených pracovníkov tak, aby bola zrozumiteľná, relatívne jednoduchá a poskytovala jasnú spätnú väzbu na pracovné správanie a pracovný výkon. Príslušný hodnotiteľ len priradzuje hodnotenie k vopred stanoveným kritériám.“⁷³

⁷²KACHAŇÁKOVÁ, A., NACHTMANNOVÁ, O., JONIAKOVÁ, Z.: *Personálny manažment*. Bratislava: Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy, 2011, s. 153.

⁷³DUDINSKÁ, E., JARABA, J., BUDAJ, P., ŠPÁNIK, M.: *Manažment ľudských zdrojov*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2011, s. 91.

Metóda hodnotenia: BARS – škála

Kritérium hodnotenia: Školská diagnostika žiaka (triedny učiteľ) – príklad⁷⁴

4 – Excelentná úroveň	ovláda a systematicky uskutočňuje „diagnostiku“ žiakov, vedie si o nich podrobné záznamy, pozná rodinné zázemie i mimoškolské aktivity žiakov
3 – Optimálna úroveň	vedie záznamy o žiakoch, pozná ich rodinné zázemie i mimoškolské aktivity, uplatňuje niektoré prvky diagnostiky žiaka
2 – postačujúca – minimálna úroveň	vedie záznamy o žiakoch, pozná ich rodinné zázemie i mimoškolské aktivity
1 – podpriemerná – limitujúca úroveň	vedie záznamy len o problémových žiakoch, o mimoškolské aktivity sa nezaujíma
0 – nedostatočná – ohrozujúca úroveň	o žiakoch si nevedie žiadne záznamy, pozná len školské výsledky žiakov

Hodnotiaci rozhovor patrí k rozhodujúcim skúškam kompetentnosti vedúceho zamestnanca. Je preňho aj skúškou preukázania rôznych sociálnych zručností, ako je napr. navodenie atmosféry dôvery, pozitívne nastavenie, kladenie otázok, aktívne počúvanie, poskytovanie spätnej väzby. V hodnotiacom rozhovore nejde o náhodný nezáväzný rozhovor. Je to rozhovor, v ktorom majú účastníci presne vymedzené roly. Zodpovednosť za jeho priebeh má ten, kto rozhovor vedie, má ho „v rukách“, t. j. hodnotiteľ.

Hodnotiaci rozhovor by nemal byť len naplňaním požiadaviek zákona, predpisu, smernice alebo príkazu, ale najmä posilňovaním motivácie a dôvery a podporou rozvoja podriadených. *Mal by byť vedený tak, aby bol mostom, ktorý spája, nie rozdeľuje hodnotiteľa a hodnoteného.*

Realizácia hodnotiaceho rozhovoru

Hodnotenie sa realizuje formou hodnotiaceho rozhovoru v pokojnej a nerušenej atmosfére.

- V hodnotiacom rozhovore je hodnotenému poskytnutý priestor na to, aby zdôvodnil svoje bodové hodnotenie v hodnotiacom hárku.

⁷⁴ Spracované podľa ŠNÍDLOVÁ, M.: *Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca v personálnom manažmente školy*. Prešov: Rokus, 2010, s. 40.

- Hodnotiaci poskytne hodnotenému rozbor bodového hodnotenia z pohľadu vedúceho zamestnanca.
- Počas rozhovoru sa poskytne dostatočný priestor na pochvalu aj na konštruktívnu kritiku.
- Na základe hodnotenia jednotlivých indikátorov sa podľa prevažujúceho bodového hodnotenia stanoví celkové hodnotenie kritéria, ktoré sa zapíše do hodnotiaceho hárka v časti súhrnné hodnotenie.
- Hodnotiaci rozhovor by sa mal skončiť vzájomnou dohodou hodnotiteľa a hodnoteného na celkovom hodnotení a vypracovaním záznamu z hodnotenia.

Zamestnanci by mali byť oboznámení s dátumom konania hodnotiaceho rozhovoru, aby mali na jeho prípravu dostatok času. Hodnotiaci rozhovor vedie priamy nadriadený, ale odporúča sa, aby bol prítomný aj nadriadený vyššieho stupňa. Cieľom hodnotiaceho rozhovoru je zhodnotiť výkon zamestnanca v uplynulom období, formulovať plán smerujúci k zlepšeniu výkonu, rozpoznať problémy a preskúmať rôzne príležitosti týkajúce sa práce, rozpoznať faktory od zamestnanca síce nezávislé, ale negatívne ovplyvňujúce jeho pracovný výkon, orientovať pozornosť zamestnanca na prácu, zlepšenie komunikácie medzi zamestnancom a vedením školy, umožniť zamestnancovi zaujať vlastné stanovisko a názor a vypočuť jeho názor, zabezpečiť podklady na odmeňovanie, rozpoznať potenciál zamestnanca a pod. Hodnotiaci rozhovor sa dá viesť rôznymi spôsobmi, avšak najefektívnejší je rozhovor, pri ktorom sú hodnotiteľ a hodnotený rovnoprávnymi partnermi spoločne hľadajúcimi riešenie problémov. Vhodné je počas neho vytvoriť takú atmosféru, aby hodnotený zamestnanec nadobudol presvedčenie, že na opatrenia a nápady smerujúce k zlepšeniu jeho pracovného výkonu prišiel sám. Hodnotiteľ by mal byť pri rozhovore konkrétny, uvádzať fakty o jednotlivých kritériách výkonu. Potrebné je zároveň počítať s tým, že sa hodnotený zamestnanec bude brániť, čo je celkom samozrejmé. Hodnotiteľ by však nemal priamo útočiť na jeho obranu, ale mal by sa sústrediť na jav samotný ako na zamestnanca. Hodnotenému je potrebné nechať dostatočne veľa času na to, aby mohol zaujať racionálne stanovisko. Tomu môže poslúžiť písomné hodnotenie ešte pred rozhovorom, aby mal čas všetko si premyslieť.⁷⁵ Hodnotiaci rozhovor musí byť za každých okolností veľmi dobre pripravený a má sa zachovávať pravidlo vecnosti a zdvorilosti. Na záver hodnotiaceho rozhovoru je vyhotovený záznam záverov hodnotenia zamestnanca.

⁷⁵ KOUBEK, J.: *Personální práce v malých a středních firmách*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 133.

3.4 Návrh plánu kontinuálneho vzdelávania

Hodnotenie pedagogických zamestnancov prináša hodnotiteľovi komplexný pohľad na ich pracovný výkon a zároveň môže zistiť, v ktorých kompetenciách, resp. hodnotiacich kritériách majú zamestnanci rezervy. Tieto zistenia môže riaditeľ školy efektívne zakomponovať do plánu kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov v škole. V nasledujúcom texte prinášame citácie z legislatívnych noriem, ktoré súvisia so spracovaním plánu kontinuálneho vzdelávania riaditeľom školy a generujú mu tým konkrétne povinnosti a zodpovednosť:

- za ďalšie vzdelávanie pedagogických a nepedagogických zamestnancov a odbornú a pedagogickú úroveň výchovno-vzdelávacej práce školy,⁷⁶
- za kontinuálne vzdelávanie, ktoré koordinuje podľa ročného plánu kontinuálneho vzdelávania vyplývajúceho z cieľov výchovy a vzdelávania alebo z cieľov výchovno-poradenskej a terapeuticko-výchovnej činnosti školy alebo školského zariadenia,⁷⁷
- za vydanie „Ročného plánu kontinuálneho vzdelávania“ po vyjadrení zriaďovateľa.

Náklady spojené s atestáciami a s kontinuálnym vzdelávaním pedagogických zamestnancov alebo odborných zamestnancov, ktoré sa organizuje v súlade s plánom kontinuálneho vzdelávania, uhrádza zamestnávateľ, len ak s týmto vzdelávaním zamestnávateľ súhlasí.⁷⁸

Škola plánuje finančné prostriedky na kontinuálne vzdelávanie svojich zamestnancov na kalendárny rok priamo v rozpočte; tieto prostriedky sa použijú v súlade s plánom kontinuálneho vzdelávania – sú teda účelovo viazané.⁷⁹

Pedagogický (odborný) zamestnanec pri výkone pedagogickej činnosti má právo na kontinuálne vzdelávanie a profesijný rozvoj.⁸⁰

Metodicko-pedagogické centrum pripravilo návrh na spracovávanie plánu kontinuálneho vzdelávania pre školy, ktorý môže byť základom na vytváranie vlastných plánov kontinuálneho vzdelávania konkrétnych škôl.⁸¹

⁷⁶ § 5 ods. 2 písm. c) a d) zákona 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve.

⁷⁷ § 35 ods. (9) zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

⁷⁸ § 57 ods. (2) zákona č. 317/2009.

⁷⁹ § 57 ods. (3) zákona č. 317/2009.

⁸⁰ § 5 ods. (1) písm. f) zákona č. 317/2009.

⁸¹ Pozri Návrh plánu kontinuálneho vzdelávania [online]. Dostupné z: www.mpc-edu.sk/library/files/plan_kontinualneho_vzdelavania.pdf.

Záver

So zvyšovaním požiadaviek na kvalitu škôl sa dostáva do centra pozornosti problematika profesijných kompetencií ako univerzálnejších znalostí, schopností, zručností a postojov, ktoré sú využiteľné v mnohých pracovných i životných situáciách vedúcich pedagogických zamestnancov ako reprezentantov svojej profesie i školy, v ktorej pôsobia. Identifikácia a permanentný rozvoj profesijných kompetencií by mali byť kľúčovými prvkami rozvoja každého riaditeľa či zástupcu riaditeľa školy so zameraním na zvyšovanie kvality jeho práce a tým aj kvality školy.

Profesionalita vedúceho pedagogického zamestnanca je v celoeurópskom kontexte vnímaná v nepretržitom dynamickom procese, ktorý sa postupne dostáva aj do škôl na Slovensku. Tento proces zmien prináša do radov pedagogickej verejnosti nové trendy, ktoré predpokladajú otvorenosť vedúcich pedagogických zamestnancov voči zmenám. Vďaka nim môže riaditeľ stále optimalizovať edukačný proces v škole a tým zlepšovať svoju prácu. Je nesporné, že to predpokladá neustále sebazdokonaľovanie, štúdium najnovších poznatkov v profesii, úsilie o zdokonaľovanie metód, foriem svojej práce, záujem o novšie, inovatívne možnosti vedenia, riadenia škôl a sústavné prehodnocovanie vlastnej práce.

V tejto práci sme sa pokúsili reagovať na tieto požiadavky. Spracovaný učebný zdroj prináša stručnú informáciu o základných činnostiach a kompetenciách vedúceho pedagogického zamestnanca. Oboznamuje čitateľa so základnými legislatívnymi predpismi týkajúcimi sa riadenia škôl, približuje oblasť riadenia realizácie školského vzdelávacieho programu, zaoberá sa problematikou personálneho riadenia v školskom prostredí.

Na hlbšie vniknutie do problematiky sú uvedené odborné zdroje, ktoré prinášajú teoretický rozmer činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca. Samotná prax v riadiacej pozícii ukáže, ako sa tieto poznatky implementujú do jeho každodennej činnosti.

Úspešný riaditeľ sa drží hesla: ***„Je oveľa lepšie chopiť sa príležitosti a riadiť zmenu, ako sa nechať riadiť zmenou.“***⁸²

⁸² VINCEJOVÁ, E.: Východiská kurikulárnej transformácie a autoevalvácie školy [online]. Dostupné z: <http://mpcskolenie1.webnode.sk/studijne-materialy/>.

Zoznam bibliografických odkazov

BELEŠOVÁ, J. a kol.: *Praktická príručka učiteľa*. Bratislava: MPC, 2010. ISBN 97880-8052-347-3.

ČERNOTOVÁ, M. a kol.: Metodika tvorby profesijných štandardov v jednotlivých kategóriách pedagogických zamestnancov. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 3/2007, s. 7-9. ISSN 1335-0404.

DROPPA, M.: *Riadenie ľudských zdrojov 1*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2008. ISBN 978-80-8084-615-2.

DUDINSKÁ, E., J. JARABA, P. BUDAJ a M. ŠPÁNIK: *Manažment ľudských zdrojov*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2011. ISBN 978-80-7165-831-3.

HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4.

HANULIAKOVÁ, D.: Dokumentácia k adaptačnému vzdelávaniu. Ako na to? In: *Manažment školy v praxi*. Roč. 6 /2010. ISSN 1336-9849.

HORVÁTHOVÁ, K.: *Kontrola a hodnotenie v školskom manažmente*. Bratislava: Iura Edition, 2010. ISBN 978-80-8078-329-7.

HUPKOVÁ, M. a E. PETLÁK: *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN: 80-89018-77-7.

KACHAŇÁKOVA, A., O. NACHTMANNOVÁ a Z. JONIAKOVÁ: *Personálny manažment*. Bratislava: Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy, 2011. ISBN 978-80-8078-391-4.

KALHOUS, Z. a O. OBST: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KASÁČOVÁ, B. a M. CABANOVÁ: *Učiteľ v predprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-814-0.

KOUBEK, J.: *Personální práce v malých a středních firmách*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3823-9.

KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe* [online]. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, ISBN 80-8045-352-7. [cit. 2015-03-08]. Dostupné z:

<http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>

KASÁČOVÁ, B. a B. KOSOVÁ: Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In: *Profesijný rozvoj učiteľa* [online]. Prešov: MPC Prešov, 2006. ISBN 80-8045-431-0. [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>

KASÁČOVÁ, B.: Dimenzie učiteľskej profesie. In: *Profesijný rozvoj učiteľa* [online]. Prešov: MPC Prešov, 2006. ISBN 80-8045-431-0. [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>

OBDRŽÁLEK, Z., K. HORVÁTHOVÁ a kol. *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 2004. ISBN 80-10-00022-1.

PAVLOV, I., (ed.): *Ako sa učelia učia* [online]. Zborník referátov z medzinárodnej konferencie. Prešov: MPC, 2007. ISBN 978-80-845-493-7. [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSPED200803.pdf>

PAVLOV, I.: *Poradné a metodické orgány v pedagogickom riadení základných a stredných škôl* [online]. Prešov: MPC, 2001. ISBN 80-968452-8-4. [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: <http://www.mcpo.edu.sk/modules/wmpdownloads/viewcat.php?cid=26>

PAVLOV, I.: *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy* [online]. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-8045-285-7. [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: <http://www.mcpo.edu.sk/modules/wmpdownloads/singlefile.php?cid=26&lid=33>

PAVLOV, I. a M. VALICA: Profesijný rozvoj učiteľov v kariérnom systéme. In: *Profesijný rozvoj učiteľa* [online]. Prešov: MPC, 2006. ISBN 80-8045-431-0. [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>

PAVLOV, I. a J. PAŠKO: *Manažment orgánov mikroriadenia školy*. Prešov: Metodické centrum, 1999. ISBN 8080451516.

PETLÁK, E.: *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-77-7.

POL, M.: *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X.

ŠNÍDLOVÁ, M.: *Profesijné štandardy v kariérovom raste pedagogických a odborných zamestnancov* [online]. [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: www.mpc.edu.sk/library/files/2_snidlova__profesijna_standardy.ppt

ŠNÍDLOVÁ, M.: *Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca v personálnom manažmente školy*. Prešov: Rokus, 2010. ISBN 978-80-970275-2-0.

TAMÁŠOVÁ, V.: *Teória a prax rodinnej edukácie*. Bratislava: Sapientia, 2006. ISBN 80-89229-01-8.

- TURECKIOVÁ, M.: *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-80-8.
- TUREK, I.: *Klíčové kompetencie*. 2. vydanie. Prešov: MPC, 2003. ISBN 80-8045-301-2.
- VAŠŤATKOVÁ, J.: *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 80-244-1422-8.
- VAŠUTOVÁ, J.: Profesní rozvoj učitelů v českém kontextu 90. let a současnosti. In: *Kriza učiteľskej profesie, hľadanie riešení*. Zborník z medzinárodnej konferencie. Banská Bystrica: MPC, 2006. ISBN 80-8041-505-6.
- VINCEJOVÁ, E.: *Východiská kurikulárnej transformácie a autoevalvácie školy* [online]. [cit.2015-03-08]. Dostupné z: <http://mpcskolenie1.webnode.sk/studijne-materialy/>
- VÝBOHOVÁ, D.: *Príprava a realizácia adaptačného vzdelávania v škole, školskom zariadení* [online]. Banská Bystrica: MPC, 2012. [cit.2015-03-08]. Dostupné z: http://mpc-edu.sk/shared/Web/OPSOSO%20III.%20kolo%20vyzvy%20na%20poziciu%20Odborny%20poradca%20vo%20vzdelavani/OPS_Vybohova%20Darina%20-%20Priprava%20a%20realizacia%20adaptacneho%20vzdelavania.pdf
- VOJTOVIČ, S.: *Riadenie personálnych činností*. Bratislava: IRIS, 2008. ISBN 978-80-89256-17-4.
- ZELINA, M. a kol.: *Príprava pedagogických pracovníkov*. Výstupná štúdia Phare – rozvoj vzdelávacej politiky. Bratislava: Univerzita Komenského, Matematicko-fyzikálna fakulta, 1996.

Názov: Funkčné inovačné vzdelávanie pre vedúcich pedagogických zamestnancov ZŠ a SŠ

Autori: Mgr. Juraj Kredátus, PhD., Mgr. Ján Furman

Recenzenti: PaedDr. Ing. Peter Orendáč, PhD.
PhDr. Marián Damankoš, PhD.

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave

Grafická úprava: Mgr. Juraj Kredátus, PhD.

Odborný redaktor: Mgr. Terézia Peciarová

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2015

Počet strán: 65

ISBN 978-80-565-1304-0