mpc METODICKO PEDAGOGICKÉ CENTRUM

PLÁNOVANIE
profesijného rozvoja
učiteľstva v škole

Ivan Pavlov
Marián Valent
Viktória Pančíková

PLÁNOVANIE
profesijného rozvoja
učiteľstva v škole

PLÁNOVANIE
profesijného rozvoja
učiteľstva v škole

Ivan Pavlov
Marián Valent
Viktória Pančíková

Bratislava
2021

Názov: **Plánovanie profesijného rozvoja učiteľstva v škole**

Autori©: prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.
Mgr. Ing. Marián Valent, PhD. et PhD.
PaedDr. Viktória Pančíková, PhD.

Recenzenti: prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, PhD.
PaedDr. Alica Dragulová, PhD.

Obálka: Rokus, s.r.o.

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava
Tlač, jazyková redakčná a grafická úprava: Rokus, s.r.o., www.rokus.sk

2021

ISBN 978-80-565-1494-8

EAN 9788056514948

OBSAH

ÚVOD 9
1 MANAŽMENT UČENIA – VÝCHODISKO PODPORY PROFESIJNÉHO ROZVOJA 11
2 PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽSTVA 19
2.1 Východiská profesijného rozvoja učiteľstva 19
2.2 Charakteristika profesijného rozvoja učiteľstva 21
2.3 Prístupy školy k plánovaniu profesijného rozvoja 23
2.4 Systémový prístup k plánovaniu profesijného rozvoja v škole 25
3 EVALVÁCIA UČEBNÝCH POTRIEB 29
3.1 Klasifikácia učebných potrieb 32
3.2 Etapy evalvácie učebných potrieb 33
3.2.1 Diagnostikovanie učebných potrieb 34
3.2.2 Analýza učebných potrieb 39
3.2.3 Identifikácia učebných potrieb 41
4 PLÁNOVANIE A REALIZÁCIA PROFESIJNÉHO ROZVOJA V ŠKOLE 45
4.1 Plánovanie profesijného rozvoja učiteľstva 45
4.2 Vybrané spôsoby zabezpečenia a realizácie profesijného rozvoja 52
4.2.1 Tradičné spôsoby profesijného rozvoja učiteľstva 54
4.2.2 Trendy v profesijnom rozvoji učiteľstva 56
4.3 Plánovanie a realizácia profesijného rozvoja na úrovni školy/ŠZ 61
4.4 Plánovanie a realizácia profesijného rozvoja na úrovni tímu 62
4.5 Plánovanie a realizácia profesijného rozvoja na úrovni jednotlivca 65
5 VYHODNOCOVANIE PROFESIJNÉHO ROZVOJA A SYSTÉMOVÉHO PRÍSTUPU K PROFESIJNÉMU ROZVOJU 67
5.1 Vyhodnocovanie profesijného rozvoja pomocou Kirkpatrickovho modelu 67
5.2 Vyhodnocovanie systémového prístupu k profesijnému rozvoju 70
ZÁVER 77
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV 79
PRÍLOHY 83

Zoznam schém

Schéma 1 Interdisciplinárne presahy manažmentu učenia sa dospelých .....
Schéma 2 Manažment učenia sa a jeho komponenty .....
Schéma 3 Okruhy učebných potrieb v profesijnom rozvoji .....
Schéma 4 Základný cyklus plánovania profesijného rozvoja v škole .....
Schéma 5 Vzťah učenia, rozvoja a vzdelávania .....
Schéma 6 Rozvojový potenciál zamestnanca .....
Schéma 7 Oblasti poznávania učebných potrieb učiteľa .....
Schéma 8 Etapy procesu evalvácie učebných potrieb .....
Schéma 9 Kirkpatrickov model hodnotenia profesijného rozvoja .....

Zoznam tabuliek

Tabuľka 1 Predmet andragogiky .....
Tabuľka 2 Mnohovýznamovosť procesov teba a seba učenia sa človeka .....
Tabuľka 3 Model podpory profesijného rozvoja učiteľov v škole .....
Tabuľka 4 Porovnanie hlavných rysov stratégie KAIZEN a inovačnej stratégie .....
Tabuľka 5 Možnosti realizácie mentoringu v školskom prostredí .....
Tabuľka 6 Prehľad vybraných spôsobov profesijného rozvoja učiteľstva .....
Tabuľka 7 Ukážka konkrétneho plánu profesijného rozvoja na jeden školský rok – predmetová komisia prírodovedných predmetov .....

Zoznam príloh

Príloha 1 Individuálny plán profesijného rozvoja učiteľa .....
Príloha 2 Plán profesijného rozvoja školy (ukážka) .....
Príloha 3 Dotazník hodnotenia vzdelávania na úrovni reakcie .....

ÚVOD

Vážené čitateľky a čitatelia,

dostávate do rúk text, ktorý je príspevkom k zlepšovaniu podpory profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov našich škôl a školských zariadení. Je zameraný na oblasť podpory profesijného učenia a vychádza z aktuálnych zdrojov teoretického poznania a praktických skúseností. Skôr než rozvinieme svoje myšlienky, považujeme za vhodné čitateľom nášho odborného textu objasniť východiská, z ktorých sme k nemu pristupovali:

- Ústredným aktérom podpory profesijného rozvoja učiteľstva na škole je jednotlivec a jeho jedinečné, individuálne procesy učenia, ktoré mu umožňujú efektívne zvládnuť pracovné úlohy (pedagogickú činnosť) a sebarozvoj.
- Procesy riadenia a sebariadenia učenia sa jednotlivcov v podmienkach (školskej) organizácie z úrovne manažmentu školy limitujú jeho efektivitu.
- Odporúčania, ktoré v procese riadenia učenia učiteliek a učiteľov (podpory ich profesijného rozvoja) dokážu inšpirovať vedenia škôl k prijatiu takých opatrení, ktoré zlepšia učebné výsledky na škole.

Cieľom tejto odbornej monografie je poskytnúť vedúcim pedagogickým a odborným zamestnancom škôl a školských zariadení niektoré teoretické východiská i praktické podnety a návrhy na zlepšenie podpory profesijného učenia v profesijnom rozvoji učiteľstva. V práci sa interdisciplinárne opierame o vybrané teoretické poznatky mnohých vied, akými sú andragogika, pedagogika, psychológia, manažment (školský) a ďalšie. Vychádzali sme tiež z praktických skúseností v podpore profesijného rozvoja učiteľstva na školách ako ju realizujeme v rôznych formách profesijného vzdelávania a poradenstva školám a jednotlivcom. Sústredili sme sa na plánovanie podpory profesijného rozvoja, ktoré je však prirodzene potrebné vnímať v širšom kontexte a na širšom pozadí zložitých procesov, ktoré na škole prebiehajú. Práca pozostáva z piatich kapitol. V prvej približujeme východiská – manažment procesov učenia dospelých v školskej organizácii, ktorý tvorí najširšie, ale súčasne najhlbšie štruktúry podpory učiteľstva v profesijnom rozvoji. Druhá kapitola približuje aktuálne trendy v podpore profesijného rozvoja, ktoré sa presadzujú v teórii i praxi. Tretia kapitola obsahuje model evalvácie (vyhodnocovania) učebných potrieb, na ktorý nadväzuje štvrtá kapitola o plánovaní profesijného rozvoja v škole. Piata kapitola prináša poznatky uzatvárajúce kruh podpory – jej vyhodnotenie.

Autori

1 MANAŽMENT UČENIA – VÝCHODISKO PODPORY PROFESIJNÉHO ROZVOJA

Ak chceme na úrovni školy zlepšovať učebné výsledky žiačok a žiakov nevyhneme sa úvahám o tom, že kľúčovým faktorom sú profesijné kompetencie ich učiteliek a učiteľov. Každá profesijná kompetencia nevyhnutná pre zabezpečenie procesov výučby si vyžaduje neustálu (celoživotnú) aktualizáciu, modernizáciu, inováciu. Podstatou sú individuálne procesy učenia jednotlivcov, ich efektívne riadenie a sebariadenie. Každé učenie obsahuje prvky riadenia (manažmentu) a od jeho kvality závisia jeho výsledky. Preto v ostatných rokoch stúpa a záujem teórie i školskej praxe o také modely a skúsenosti, ktoré majú potenciál rozšíriť spektrum podporných aktivít v profesijnom rozvoji a stimulovať procesy učenia dospelých na škole.

Najbližším zdrojom poznatkov poskytujúcich teoretické východiská tejto problematiky je andragogika – veda o podpore učenia dospelých. Predmetom skúmania andragogiky sú procesy učenia sa dospelých, ktoré prebiehajú u dospelého človeka kedykoľvek a kdekoľvek počas jeho života, v rôznych podmienkach a prostrediach (osobný, verejný, pracovný život). Beneš (2014, s. 56) načrtol predmet andragogiky, ktorý je súčasne možné označiť ako predmet riadenia (manažovania) procesov, ktoré veda skúma. Tabuľka 1 ilustruje súčasti a vzájomné vzťahy v mnohodimenzionálnom priestore celoživotného učenia sa človeka.

Tabuľka 1 Predmet andragogiky

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

Zdroj: upravené podľa Beneš (2014, s. 56)

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

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

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

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

Tabuľka 2 Mnohovýznamovosť procesov teba a seba učenia sa človeka

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

Zdroj: Pavlov, 2020.

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

Ak nahliadneme do andragogických teórií stretneme sa s pojmom riadenie, sebariadenie v učení dospelých najmä v prácach M. Knowlesa, ktorý patrí medzi priekopníkov myšlienky sebariadeného, autoregulovaného učenia v andragogike. Profesijné vzdelávanie a rozvoj vytvára špecifický sociálno-ekonomický kontext tohto poňatia v podmienkach pracovných organizácií. M. Knowles andragogiku považuje za umenie a pomoc dospelým v ich učení sa. V jeho koncepte neformálneho vzdelávania má zásadné miesto tzv. sebariadená osobnosť (self-directed person) a sebariadené učenie. Takáto osobnosť je charakteristická svojou nezávislosťou, samostatnosťou a schopnosťou rozhodovať sa.

Prijatie myšlienky sebariadenia vytvára dve dimenzie andragogického manažmentu – učenie riadené (manažované) „zhora/zvonku“ a učenie sebariadené (manažované) „zvnútra“ samotným subjektom učenia sa. Tým sa od objasnenia poňatia pojmov profesijného vzdelávania, rozvoja a učenia sa dospelých presúvame k téme riadenia (manažovania) týchto procesov. Učenie (sa) chápeme ako pojem – vedeckú kategóriu, ktorá nielen terminologicky zastrešuje a „zjednocuje“ všetky pojmy nižšieho rádu (výchova, vzdelávanie, rozvoj, sebarozvoj, manažment) a je ich spoločným menovateľom. Poznamenávame, že v praxi sa stretávame aj s pojmami ako doúčanie (zameškaného, či nenaučeného) a preúčanie alebo odúčanie (od zle osvojených, nežiaducich návykov, vedomostí a spôsobilostí).

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

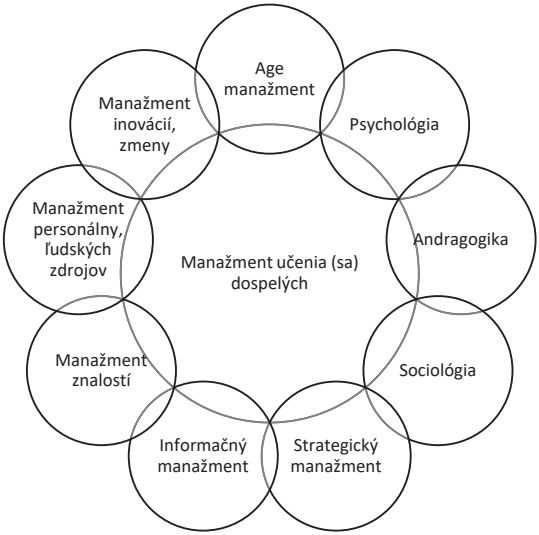
Prečo je potrebné skúmať otázky riadenia procesov učenia človeka? Každý dospelý jednotlivec sa najradšej učí bez toho, aby ho niekto kontroloval, usmerňoval, chce byť samostatný (nie ako v škole, keď bol odkázaný na pomoc učiteľky a učiteľa). Ale nie vždy je to možné, pretože v živote sa z rôznych dôvodov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

Riadením vo všeobecnosti označujeme usmerňovanie procesov (činností), ktoré sa realizujú v určitom čase, prostredí, podmienkach a za účasti aktérov – ľudí (prvky systému). Riadiť znamená regulovať, rozhodovať o pôsobení na objekt riadenia (organizácia alebo jednotlivec sa stáva riadeným subjektom). Manažment uplatňuje v riadení svoje bazálne funkcie: plánovanie, rozhodovanie, organizovanie, kontrola. V oblasti andragogickej praxe je manažment prítomný najmä v profesijnom rozvoji zamestnancov, ktorý predstavuje procesy

zamerané na získavanie vedomostí, zručností, návykov a postojov, ktoré môžu byť požadované z hľadiska budovania individuálnej pracovnej kariéry pracovníka a tiež z hľadiska dosahovania cieľov organizácie i celej spoločnosti.

Profesijný rozvoj akejkoľvek socioprofesijnej skupiny si vyžaduje paralelné štúdium a podporu procesov manažovania (riadenia) profesijného rozvoja a profesijného učenia sa v pracovných organizáciách (jedným z druhov sú vzdelávacie organizácie – napr. školy). Tým teória i prax profesijného rozvoja nadobúda interdisciplinárne prieniky s manažmentom a jeho ďalšími teoreticko-praktickými oblasťami ako ich naznačujeme v Schéme 1. Súčasťou interdisciplinárnych prienikov sú aj ďalšie vedy ako psychológia, sociológia, ale aj ekonomika, marketing, právo, vzdelávacia politika a. i.

Schéma 1 Interdisciplinárne presahy manažmentu učenia sa dospelých



Zdroj: Pavlov 2020

Pri vysvetlení nášho poňatia a vzťahu medzi pojmami, ktoré užívame v texte – vzdelávanie, rozvoj a učenie sa dospelého človeka vychádzame z myšlienky Šveca a kol. (2002, s. 25 – 26), že v pedagogike (i andragogike) je množstvo nesprávne utvorených, zakorenených termínov čo sťažuje dorozumievanie v odbornej obci i konceptuálno-terminologický pokrok. Procesy učenia sa (vzdelávania a sebavzdelávania) v podmienkach pracovných organizácií (predmet záujmu profesijnej andragogiky) neexistujú ako autonómne, automaticky sa regulujúce a usmerňujúce svoje konanie plynule na konkrétny cieľ. K tomu je potrebné viac – tieto zložité a komplexné procesy je potrebné riadiť, regulovať a zamerať na spoločensky hodnotné a ekonomicky prospešné ciele. Otázky riadenia sú predmetom teórie manažmentu, s ktorým vstupuje andragogika do úzkeho kontaktu. Odborné práce našich i zahraničných autorov (Prusáková, Veteška, Tureckiová a aj naše práce) sa opierajú o pojmy

ako manažment vzdelávania (vo vzdelávaní), manažment učenia sa, profesijné vzdelávanie, profesijný rozvoj, ale bez jasného a jednotného významového rozlíšenia.

Manažment učenia sa dospelých [2] je interdisciplinárny vedecko-teoretický koncept skúmajúci kontexty, modely, procesy, zvláštnosti a možnosti manažovania (riadenia) podpory celoživotného učenia sa (učebného potenciálu) dospelých (jednotlivcov, pracovných skupín, celých organizácií alebo spoločnosti) v rôznych sociálnych a ekonomických podmienkach a prostrediach. Pomoc a podpora v celoživotnom rozvoji učebného potenciálu dospelých učiacich sa a ich vzdelávateľov sa sústreďuje na výskum a aplikáciu nástrojov andragogických intervencií (výchovy, sebavýchovy, vzdelávania, sebavzdelávania, poradenstva a ďalších).

Manažment učenia sa dospelých môžeme chápať ako:

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

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

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

Posledné, najširšie poňatie manažmentu učenia sa v sebe zahŕňa významný prvok – sebariadenia v učení. Beneš (2003, s. 99 – 104) opisuje koncepciu sebariadeného učenia sa dospelých tým, že človek má zvládnuť svoje problémy pomocou učenia a to sebariadeného, ktoré si plánuje a za ktoré zodpovedá. „Učiaci sa musí vedieť zisťovať vlastné potreby, realizovať a vyhodnocovať procesy vlastného učenia, rozhodnúť, čo sa chce učiť sám a čo organizovane, udržovať koncentráciu a motiváciu. To obsahuje aj znalosť rôznych stratégií učenia, médií a pod. Sebaučenie zvyšuje nároky na osobnostné vlastnosti aj na autodidaktické schopnosti.“ Poňatie sebariadenia v procese učenia sa dospelých Švec a kol. (2002, s. 48 – 53) opisuje na ich vybraných spôsobilostiach, ako ich charakteristický prejav (na rozdiel od nedospelých):

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

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

Prusáková a Schubert (2013, s. 22 – 31) upozorňujú, že aj v oblasti didaktiky dospelých, ktorá bola doposiaľ výrazne ovplyvňovaná manažmentom, rozvojom ľudských zdrojov, chýba psychosociálne uchopenie a andragogické spracovanie. Zdôrazňujú rastúci význam „informalizácie“ učebných procesov dospelých, ktorý vytláča tradičných poskytovateľov vzdelávania (v pozadí môže byť pokus s čo najnižšími nákladmi čeliť zvýšenému dopytu po vzdelávaní). Ako inšpiratívny označujú „autodidaktický obrat“ smerujúci k paradigmatickej zmene od normatívnej didaktiky cez autodidaktiku k didaktike poradenskej. Podstatou je, že v centre pozornosti nie je vzdelávacia organizácia (lebo organizované vzdelávanie predstavuje skôr výnimočný stav individuálneho učenia sa dospelého), ale jednotlivec a systemicko-konštruktivistický pohľad na jeho učenie sa.

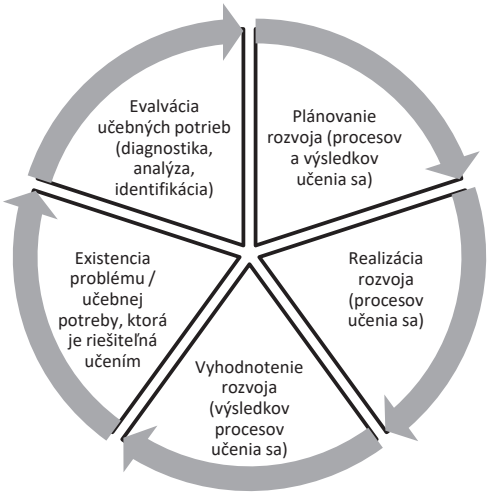
Normatívno-didaktické postupy založené na konceptualizácii výučby, nadhodnocovaní jej nenahraditeľnosti a účinku sú vytesňované informálnymi a autodidaktickými prístupmi. Dospelí sa učia to, čo sa učia (resp. čo sa učiť dokážu) a základom každého učenia sa je implicitná funkcionalita, ktorá rozhoduje o užitočnosti, resp. variabilite učenia sa. Tento prístup vyžaduje od dospelých vysokú mieru sebariadenia, čo nie je ani jednoduché ani okamžité a je potrebné sa to učiť (aj vo formálnom vzdelávaní vo vzdelávacích organizáciách). Ak hovoríme o učení sa človeka, existuje mnoho teórií vysvetľujúcich jeho podstatu, prejavy, dôsledky i možnosti cieľavedomého riadenia. Psychológia a teórie učenia sú bohatým zdrojom aj pre andragogické úvahy. Kľúčové otázky pre andragogiku sú napr.:

- čo rozumieme tým, že/keď sa dospelý učí učiť?
- na základe čoho to vieme rozpoznať/diagnostikovať?
- ako to vieme podporovať a rozvíjať?
- aké sú zvláštnosti vzhľadom na vek, rod človeka?
- ako učenie dospelého ovplyvňujú podmienky, prostredie v ktorom sa učí, pracuje a žije?
- aké sú možnosti ovplyvňovať a zvonku riadiť ľudský potenciál pre učenie sa?
- je možné naučiť dospelého sa lepšie učiť a využívať výsledky učenia sa v praxi a za akých podmienok?
- má každý človek rovnaký potenciál (hranice možností) na efektívne učenie (sebaučenie)?
- a mnohé ďalšie otázky...

Medzi základné okruhy tém záujmu (predmet) manažmentu učenia sa dospelých patrí hľadanie odpovedí na otázky: Prečo je možné zvonku regulovať procesy učenia sa dospelých? *Lebo dospelý človek je tvárny po celý život*. Čo tvorí jadro, predmet riadenia učenia sa? *Potenciál učenlivosti – docilita.* Koho je možné riadiť v učení sa? *Každého človeka v akomkoľvek prostredí – súkromnom, verejnom i pracovnom živote a v akejkoľvek životnej etape.* Aký cieľ má takéto riadenie učenia sa? *Rozvoj potenciálu docility pre lepšiu uplatniteľnosť na trhu práce a kvalitnejší život.* Aké stratégie a metódy riadenia je možné využiť? *Všetky, ktoré dokážu mobilizovať potenciál docility.* Ako využívať zdroje, finančné a materiálne prostriedky na efektívne riadenie procesov učenia sa? *Efektívne, tzn. účinne aj účelne*.

Ako sme vyššie naznačili manažovanie učenia sa je procesom, v ktorom je človek (jeho učenie sa) cieľavedome riadený a podporovaný aj zvonku a sú v ňom vyvolané žiaduce zmeny s pomocou vhodných prostriedkov, aby dosiahol vytýčené ciele (schéma 2). Človek ako objekt tohto pôsobenia sa pod vplyvom vonkajšieho riadenia mení (reaguje spätnou väzbou), sám sa stáva aktívnym subjektom svojej zmeny (mení sa z objektu na subjekt) a autoreguluje svoje správanie a konanie (v našom prípade učenie sa). Dostávame sa k zásadnej otázke podstaty toho, v čom spočíva jedinečnosť a zvláštnosť procesov andragogického manažovania učenia sa dospelých. Podľa nášho názoru ide o potenciál docility – učenlivosti človeka, ktorý je úzko prepojený s konceptom sebaregulácie (sebariadenia) v učení.

Schéma 2 Manažment učenia sa a jeho komponenty



Zdroj: Pavlov, 2020.

2 PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽSTVA

2.1 Východiská profesijného rozvoja učiteľstva

Problematika profesijného rozvoja učiteľstva je stále neutíchajúcou témou. Táto situácia vyplýva z viacerých dôvodov. Učitelia aktívne participujú na výchove a vzdelávaní ďalších generácií, ktoré však už vyrastajú v iných podmienkach, ako v ktorých boli učitelia pripravovaní. Súčasná doba je premenlivá, nestála a edukačné procesy prechádzajú významnými zmenami. Najmä situácia v posledných rokoch ukázala, že stagnácia v profesii učiteľa (a ostatných pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení) nie je ani možná. Poznanie rýchlo zastaráva a vzdelanie nadobudnuté v rámci pregraduálnej prípravy v priebehu krátkeho času pre kvalitné vykonávanie učiteľskej profesie nepostačuje. Zároveň je potrebné flexibilne reagovať na budúce výzvy a prichádzajúce trendy v oblasti edukácie. Okrem toho je pedagogický zamestnanec vzorom nielen pre svojich žiakov a mal by preto preukazovať obzvlášť kladný vzťah k svojmu profesijnému rozvoju a prostredníctvom kooperatívnych, či dokonca kolaboratívnych spôsobov práce a učenia sa aj k spoločnému učeniu sa v rámci pedagogického zboru, smerujúc k učiacej sa organizácii.

Význam profesijného rozvoja učiteľstva podľa EK (Európska komisia, 2010) vnímame aj v tom, že výsledky žiakov do značnej miery závisia od kvality učiteľa. Preto je dôležité neustále zlepšovať ich profesijný rozvoj tak, aby sa efektívne dokázali vyrovnať s prebiehajúcimi zmenami, a aby sa ich pôsobením zvyšovala kvalita vzdelávania. Rovnako dôležité je aj podchytenie neustálych zmien v prostredí, v ktorom učitelia pracujú a aj zlepšenie vnútorných podmienok školy.

Na profesijný rozvoj učiteľstva vplýva niekoľko podnetov, ktoré, pokiaľ ich učiteľ nedokáže reflektovať, môžeme nazvať učebnými, prípadne rozvojovými potrebami. Tieto podnety môžu vychádzať z jeho pracovnej činnosti alebo z požiadaviek spoločnosti. V širšom kontexte ich zachytávame v Schéme 3 Okruhy učebných potrieb v profesijnom rozvoji.

Na celospoločenskej úrovni môžeme hovoriť napríklad o nadnárodných trendoch vo výchove a vzdelávaní. Trendy často prechádzajú aj na úroveň štátu. Aktuálne ide napr. o inkluzívne vzdelávanie a v tomto období sa zmeny realizujú najmä v kurikule základných škôl. Do tejto oblasti patria aj výnimočné situácie, ktoré výrazne zasahujú do procesov výchovy a vzdelávania. Najaktuálnejšími príkladmi sú pandémia Covid-19 a jej dôsledky v oblasti školstva, výchovy a vzdelávania, taktiež celospoločenské dôsledky (dištančné vzdelávanie, online komunikácia, sociálna izolácia, kritické myslenie a i.) a rôzne vojnové stavy vo svete, ktoré spúšťajú utečenecké vlny smerujúce aj do európskeho priestoru a prípadné začleňovanie žiakov cudzincov do tried. Na takého výnimočné situácie je potrebné bezprostredne reagovať, pretože priamo ovplyvňujú aj učebné potreby učiteľstva.

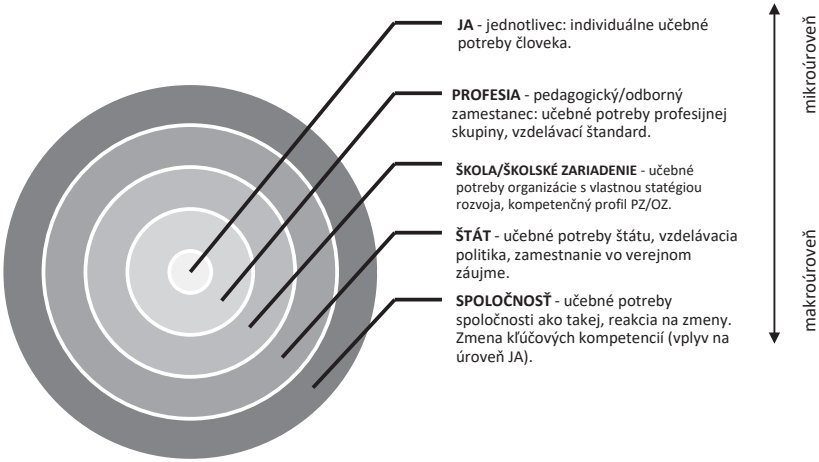
V tomto kontexte, na úrovni štátu, je potrebné poznamenať, že plánovanie a realizáciu profesijného rozvoja učiteľstva výrazne ovplyvňuje legislatíva[3]. V našich podmienkach je nastavená tak, že niektoré oblasti profesijného rozvoja sú povinné (adaptačné a aktualizačné

[3] Aktuálne (ku dňu vydania publikácie) je v platnosti zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a o odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (zák. č. 414/2021 Z. z.). Situáciu v oblasti legislatívnej úpravy profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov vnímame ako mierne nestabilnú, pretože aktuálny zákon už bol niekoľkokrát novelizovaný. Práve preto odporúčame pri plánovaní profesijného rozvoja reflektovať aktuálne platné právne predpisy.

vzdelávanie), ostatné podmieňujú navýšenie platu alebo kariérny rast (získanie vyššieho kariérového stupňa, špecializačnú alebo vedúcu pozíciu).

To, akým smerom sa bude učiteľ rozvíjať, ovplyvňuje aj regionálna charakteristika lokality, v ktorej sa škola nachádza, po novele zákona má opäť významnejší vplyv aj zriaďovateľ školy. Na úrovni školy taktiež figuruje niekoľko faktorov, ktoré ovplyvňujú plánovanie profesijného rozvoja. Ide najmä o typ školy, špecifiká školy (profilácia a zameranie školy), poslanie a vízia školy, potreby tímov v škole, charakteristika žiakov, rodičov a zákonných zástupcov.

Schéma 3 Okruhy učebných potrieb v profesijnom rozvoji



Zdroj: upravené a inšpirované podľa Pavlov, 2014, s. 81.

Na úrovni profesie a jednotlivca môže plánovanie profesijného rozvoja závisieť od vyučovacieho predmetu, vykonávanej pedagogickej alebo odbornej činnosti, od pedagogických kompetencií učiteľa, jeho skúseností, jeho ambícií, ale aj od toho, aký má kariérový stupeň, špecializačnú alebo vedúcu pozíciu. Pri plánovaní profesijného rozvoja priamo alebo nepriamo zohľadňujeme všetky oblasti a zameriavame sa na to, čo je prioritou. Uvedené okruhy učebných potrieb (schéma 3) sú orientačné a nezachytávajú komplexne všetky oblasti a podnety, na ktoré reaguje učiteľ v praxi. Tých je v realite viac.

Z predchádzajúceho textu vyplýva, že učiteľ by mal vo svojej práci reflektovať vnútorné aj vonkajšie podnety, ktoré priamo alebo nepriamo ovplyvňujú jeho pedagogickú prax. Systematický, cielený a vhodne plánovaný profesijný rozvoj učiteľstva má nesporný potenciál zvyšovať kvalitu práce učiteľa s presahom na kvalitu školy ako organizácie.

2.2 Charakteristika profesijného rozvoja učiteľstva

Profesijný rozvoj učiteľstva vnímame ako súčasť systému celoživotného vzdelávania (učenia sa). Celoživotné vzdelávanie učiteľa podľa Khana a Afridiho (2017) možno rozdeliť na tri časti, na profesionálnu kvalifikáciu (pregraduálne vzdelávanie), uvádzanie do učiteľskej profesie (u nás adaptačné vzdelávanie) a proces profesijného rozvoja.

Za najdlhšiu časť je možné považovať práve obdobie profesijného rozvoja, ktoré zhŕňa celý čas výkonu profesie. Profesijný rozvoj učiteľstva nekončí ukončením pregraduálneho vzdelávania, práve naopak, ním len začína. Dôvodom je najmä to, že požiadavky na učiteľskú profesiu sa rýchlo vyvíjajú a vyžadujú si potrebu nových prístupov - učiteľ vo svojej praxi musí reflektovať nielen nové spoločenské pomery, výsledky rôznych výskumov, nové vedecké poznatky, trendy vo vzdelávaní, ale aj seba samého.

Profesijný rozvoj učiteľstva môžeme vnímať ako postupný, systematický, cielený a zámerný, a najmä celoživotný rast učiteľa v súlade s jeho profesijným smerovaním a jeho učebnými potrebami. Je to komplex činností smerujúcich k vyššej profesionalite konkrétneho učiteľa. Podľa Pavlova (2013) je profesijný rozvoj trvalý proces zahŕňajúci všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa, vrátane jeho kompetencií. Učiteľ pritom využíva a ďalej rozvíja osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k rozvoju spôsobilosti celoživotne sa vzdelávať a využívať príležitosti na vzdelávanie či učenie sa, a na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu profesie a edukácie žiakov. Profesijný rozvoj je proces neuvedomelého (nezámerného), uvedomelého až cieľavedomého osvojovania si a rozvíjania profesijných kompetencií, t. j. vedomostí, zručností a spôsobilostí, prostredníctvom širokého spektra špecifických učebných aktivít zameraných na zlepšenie kvality pedagogického procesu (doplnené podľa Pavlov a kol., 2018).

Hlavným cieľom ďalšieho rozvoja zamestnancov je podľa Hána (In. Žufan, Hán, Klímová, 2013) predovšetkým prekonať rozdiel medzi schopnosťami, aktuálne aj do budúcnosti požadovanými daným pracovným miestom a reálnymi existujúcimi schopnosťami zamestnanca. Redukcia tohto rozdielu vedie k zvýšeniu úrovne pracovného výkonu po kvantitatívnej a kvalitatívnej stránke, k posilneniu motivácie zamestnanca k vyššiemu a lepšiemu pracovnému výkonu. Zároveň toto prekonávanie môže viesť k posilneniu kvality pracovných aj osobných vzťahov medzi kolegami a k zlepšeniu úrovne komunikácie a spolupráce. To sa napokon odrazí v pozitívnom formovaní organizačnej kultúry a posilnení lojality zamestnanca k organizácii.

Profesijný rozvoj plní štyri základné funkcie, pomocou ktorých sa dosahujú ciele v profesionalizácii učiteľstva (Pavlov, 2013, s. 26):

- **adaptačná** (induktívna) – prispôsobenie sa potrebám a podmienkam školy a vyučovania v prvých rokoch pedagogickej praxe;
- **aktualizačná** (kompenzačná) – udržiavať na primeranej úrovni profesijné kompetencie počas celej profesijnej dráhy a kompenzovať prirodzené procesy zastarávania vedomostí, spôsobilostí a rutinérstva v práci;
- **inovačná** (novátorská) – ako podmienka permanentného rozvoja a zvyšovania profesionálnej úrovne učiteľov a školstva ako systému, spojenie medzi teóriou a praxou, medzi navrhovanými reformami a ich aplikovaním v školskej praxi;
- **osobnostne rozvojová** – ako naplnenie idey učiteľstva etickým obsahom, morálnymi hodnotami a pedagogickými cnosťami.

Z toho vyplýva, že profesijný rozvoj učiteľstva je v ideálnom prípade kontinuálny, nepretržitý proces, prostredníctvom ktorého učiteľ napĺňa svoje učebné potreby. Na základe vhodne a systematicky naplánovaného a realizovaného profesijného rozvoja učiteľ udržiava a zároveň sa učí novým vedomostiam, zručnostiam a schopnostiam. Popri tom preberá zodpovednosť za zlepšenie a skvalitnenie svojej pedagogickej praxe.

Profesijný rozvoj učiteľstva a jeho plánovanie môžeme vnímať v troch rovinách, tými sú: úroveň jednotlivca, úroveň skupiny/tímu (metodické orgány, predmetové komisie a iné tímy, ktoré na škole fungujú, ako napríklad inkluzívny tím) a úroveň školy ako celku. Základným východiskom v oblasti profesijného rozvoja učiteľstva preto môže byť model podpory profesijného rozvoja učiteľov v škole, ktorý uvádzame Tabuľke 3.

Tabuľka 3 Model podpory profesijného rozvoja učiteľov v škole

Úroveň	Kritériá	Indikátory
ŠKOLA	Školský vzdelávací program (ŠkVP)	Súčasťou ŠkVP je aj koncept profesijného rozvoja učiteľov. Súčasťou vízie školy je aj podpora spoločného učenia.
	Plán profesijného rozvoja	Plán profesijného rozvoja definuje hlavné priority rozvoja školy. V pláne profesijného rozvoja sú definované okrem zákonom stanovených druhov vzdelávania aj iné spôsoby (možnosti) profesijného rozvoja učiteľov. Škola podporuje transfer poznatkov a skúseností z individuálneho vzdelávania do spoločného učenia sa tímov. Plán profesijného rozvoja je reálne napĺňaný. Škola vyhodnocuje plán profesijného rozvoja.
UČITEĽSKÝ TÍM	Spoločné/tímové učenie sa	V škole sa realizuje spoločné učenie sa na medzipredmetovej/medziodborovej alebo nadpredmetovej/nadodborovej úrovni. V škole sa realizuje spoločné učenie sa na predmetovej /odborovej úrovni. V škole sa realizujú vzájomné (priateľské) pedagogické pozorovania učiteľov. V škole funguje spoločné učenie sa niekoľkých učiteľov na rovnakej téme. V škole funguje spoločná tvorba a výmena materiálov. V škole funguje komunikácia zameraná na riešenie pedagogických problémov. V škole funguje transfer vedomostí a skúseností z individuálneho vzdelávania do spoločného učenia sa učiteľov. Učiteľské tímy získavajú spätnú väzbu o dopadoch spoločného učenia sa na výchovu a vzdelávanie.
UČITEĽ	Účasť na vzdelávaní	Učitelia sa vzdelávajú v súlade s víziou školy, stratégiou alebo koncepciou rozvoja školy. Učitelia sa vzdelávajú v súlade s vlastnými potrebami.
	Sebavzdelávanie	Učitelia realizujú akčný výskum, príp. cielene reflektujú svoje vyučovanie. Učitelia zdieľajú reflektované poznatky a skúsenosti získané pri spoločnom učení sa.

Zdroj: upravené a doplnené podľa Pavlov a kol., 2018, s. 65.

2.3 Prístupy školy k plánovaniu profesijného rozvoja

Pri plánovaní profesijného rozvoja v škole je potrebné zamyslieť sa nad tým, ako škola a jej manažment (vedúci pedagogickí zamestnanci) aktuálne pristupuje k procesom profesijného rozvoja, a ako sa chce v tomto smere rozvíjať v budúcnosti. Teda, či je s aktuálnym stavom spokojný a stotožnený alebo potrebuje svoj prístup posunúť k systematickejšiemu a strategickejšiemu uvažovaniu. Každá škola má prijatý určitý prístup k profesijnému rozvoju, či už formálne vyjadrený v dokumentoch, častejšie však nepísaný.

V nasledujúcom texte prinášame dva pohľady na klasifikáciu prístupov školy k plánovaniu profesijného rozvoja učiteľstva. Tieto klasifikácie môžu zároveň predstavovať vývoj, myšlienkový posun k dosiahnutiu požadovaného stavu – prijatia takého prístupu, ktorý je pre danú školu vyhovujúci.

Prvá je klasifikácia upravená podľa Galajdovej (2007), ktorá uvádza päť základných prístupov školy k rozvoju a vzdelávaniu svojich zamestnancov:

1. **Nulový variant** – rozvojové a vzdelávacie aktivity v škole sa obmedzujú len na povinné školenia**,** ktoré vyplývajú zo zákona. Udržiavanie alebo zvyšovanie kvalifikácie je úplne ponechané na iniciatívu jednotlivých učiteľov.
2. **Náhodný prístup** – profesijný rozvoj a vzdelávanie učiteľov nie sú plánované, podriaďujú sa momentálnym potrebám. Rozvojové a vzdelávacie aktivity sa vyberajú náhodne podľa ponuky vzdelávacích inštitúcií.
3. **Organizovaný prístup** – rozvojové a vzdelávacie aktivity sa vopred plánujú a požiadavky na ne sa presne špecifikujú podľa potrieb školy.
4. **Cielená koncepcia** – profesijný rozvoj a vzdelávanie sa zabezpečujú permanentne a systematicky na základe identifikovaných učebných potrieb. Rozvojové a vzdelávacie aktivity sa zabezpečujú prostredníctvom spolupráce s externými poskytovateľmi, ale výrazne sa podporuje aj učenie sa v práci a pri práci v samotnej škole.
5. **Koncepcia učiacej sa školy** – profesijný rozvoj a vzdelávanie nadobúda nový charakter, pozornosť sa sústreďuje na sebavzdelávanie, tímové učenie sa učiteľov, experimentovanie, supervíziu, koučovanie a iné spôsoby rozvoja v rámci školy.

Na porovnanie, prístupy školy k plánovaniu a realizácii profesijného rozvoja môžeme opísať aj nasledovne (inšpirované a doplnené podľa Prusáková, 2000):

1. **Odmietanie** – škola na tejto úrovni prakticky odmieta rozvojové a vzdelávacie aktivity, vzdelávanie a učenie sa je vnímané ako prekážka, nadpráca alebo zbytočnosť. V takomto prípade škola realizuje len povinné a nutné vzdelávania.
2. **Povinnosť** – škola zdráhavo uznáva potrebu rozvoja a vzdelávania svojich zamestnancov, väčšinou realizuje len povinné vzdelávania a vzdelávania, ktoré podmieňujú výkon vedúcich alebo špecializačných pozícií. Ostatné rozvojové aktivity sa odvíjajú od iniciatívy jednotlivca, veľmi príležitostne od vedenia školy. Rozvojové a vzdelávacie aktivity väčšinou zastrešujú externí lektori a absentuje ich vyhodnocovanie.
3. **Neucelenosť** – vzdelávacie a rozvojové aktivity sú stále ojedinelé a nekonzistentné, najmä s cieľmi školy. Spravidla chýba plán profesijného rozvoja alebo ak exituje, síce spĺňa formálne náležitosti, ale má „pro forma“ charakter. Vzdelávacie a rozvojové aktivity sa odvíjajú tak ako od iniciatívy vedenia školy, tak aj od konkrétnych jednotlivcov - učiteľov, chýba im však systém. Vzdelávacie a rozvojové aktivity spravidla nebývajú založené na dôkladnej evalvácii učebných potrieb, vyberajú sa náhodne,

podľa toho, čo sa aktuálne hodí. Ak sa evalvácia učebných potrieb realizuje, je povrchná a nepremyslená. Hodnotenie, pokiaľ sa vôbec uskutočňuje, odráža výlučne reakcie účastníkov vzdelávania.

4. **Systém** – vyššia úroveň prístupu školy ako organizácie k vzdelávacím a rozvojovým aktivitám. V tomto bode už prebieha cielený rozvoj zamestnancov, plán profesijného rozvoja spĺňa formálne požiadavky a zároveň predstavuje skutočnú predstavu o budúcom rozvoji. Vzdelávanie je centralizované a riadené podľa stanovených postupov a štandardov. Návrhy vzdelávacích aktivít sa robia systematicky podľa štandardov. Lektori, vzdelávacie a rozvojové aktivity sú starostlivo vyberané. Vzdelávacie a rozvojové aktivity, a zabezpečenie externých školení sa hodnotia podľa miery získaných poznatkov a zručností, aj podľa úrovne spokojnosti.
5. **Integrácia** – v tomto bode je rozvoj a vzdelávanie zamestnancov plne integrované do fungovania školy. Na tejto úrovni existuje prijatá koncepcia profesijného rozvoja, plán profesijného rozvoja a v škole je vybudovaná kultúra podporujúca učenie sa zamestnancov. Plán profesijného rozvoja je v súlade s cieľmi školy a zodpovednosť za profesijný rozvoj nesie na jednej strane manažment ako celok, ale na druhej strane je do týchto procesov prirodzene zapojený každý jeden učiteľ. Škola zmysluplne realizuje rozvojové aktivity, v primeranom pomere kombinuje interné vzdelávania s externými, pričom ich výber je založený na evalvácii učebných potrieb na úrovni školy, tímov a jednotlivcov. Škola integruje profesijný rozvoj a vzdelávanie zamestnancov do svojich činností a považuje ich za investíciu. Profesijný rozvoj je hodnotený podľa toho, aký je jeho prínos pre školu a jej zamestnancov.

Úroveň integrácie je stav, kedy sa škola správa ako učiaca sa organizácia (podľa Galajdovej, 2007). Z nášho pohľadu ide o ideálny stav, ako môže škola pristupovať k profesijnému rozvoju všetkých zamestnancov. Ako je vidieť, od škôl sa očakáva kultúra ***učiacich sa škôl***, ktorá je charakteristická tým, že v škole (Pol In Babiaková a kol., 2014, s.70):

- jednajú s učiteľmi ako s odborníkmi, sú proti štandardizácii žiakov a proti poňatiu vyučovania ako rutiny, u učiteľov zdôrazňujú význam poznania dieťaťa a tiež ovládanie pedagogických postupov, dôverujú učiteľom, že rozhodujú v prospech svojich žiakov;
- sa snažia vytvárať podmienky pre kvalitné ďalšie vzdelávanie učiteľov, základom je presvedčenie, že ak chceme zmenu v učení žiakov, školy musia viac investovať a dbať na učenie sa učiteľov a zdôrazňované je celoživotné učenie pre všetkých v škole;
- podporujú spoluprácu pre dosiahnutie vyššej kvality práce a to najmä v oblasti spolupráce a stáleho zdokonaľovania sa, a rešpektovania individuality žiakov aj učiteľov;
- vhodne zapájajú nových členov do chodu školy a rozvíjajú ich potenciál.

Učiacu sa organizáciu podľa Kosovej (2009) môžeme charakterizovať ako takú, ktorá sa neustále učí z vonkajších zdrojov a podnetov, ale aj z vlastných skúseností, a z neustáleho prehodnocovania svojich výsledkov. Systematicky a sústavne, na základe vlastnej sebareflexie a autoevalvácie zvyšuje kvalitu svojej práce. V tomto kontexte súhlasíme s Antalovou a Rievajovou (2010), že v rámci myšlienky učiacej sa organizácie je potrebné akceptovať fakt, že učenie nie je len jedna funkcia, ale stáva sa prierezom všetkých činností. Daná organizácia sa tým stáva systémom, v ktorom sa jednotlivci učia z činností organizácie, a organizácia ako celok sa zasa učí z aktívnej činnosti a súčinnosti jednotlivcov. Tomengová (2017) uvádza, že škola ako učiaca sa organizácia by sa mala vedieť vyrovnať s meniacimi sa vonkajšími podmienkami, pričom do popredia sa dáva učenie sa na

individuálnej, tímovej a organizačnej úrovni spojené s objavovaním, riešením problémov a experimentovaním. Z uvedeného vyplýva, že v učiacej sa organizácii zamestnanci získavajú nielen nové vedomosti a skúsenosti, ale sú zároveň schopní a ochotní si ich vzájomne sprostredkovať a vymieňať, a v tímovej spolupráci sú tak schopní dosahovať synergický efekt (Barták – Nierostek, 2018).

Keďže kľúčovým hráčom v škole aj v oblasti profesijného rozvoja je riaditeľ, Babiaková (2011, s. 71 – 77) vymenúva oblasti, v ktorých má riaditeľ vplyv na profesijný rozvoj učiteľov:

- ***Riaditeľ školy je modelom lídra a učiaceho sa*** – sleduje hodnoty a ciele školy, podporuje etiku práce, zaujíma sa o potreby ľudí v škole, plánuje vlastný profesijný rozvoj, je príkladom v ďalšom vzdelávaní, orientuje sa v problematike rozvoja ľudí a poskytuje čas zmenám, podporuje zmeny a rieši problémy.
- ***Riaditeľ pomáha vytvárať učiace sa prostredie*** – dokáže hovoriť s ľuďmi a počúvať ich, podnecuje a vedie dialóg, podporuje ľudí v škole, vytvára učiace sa prostredie, kde ľudia môžu myšlienkovo aj prakticky experimentovať.
- ***Riaditeľ uľahčuje profesijný rozvoj učiteľov*** – pomáha poznávať učebné potreby, podporuje učiteľov v plánovaní a realizácii rozvoja v súlade s potrebami, harmonizuje ich s cieľmi školy a podporuje rozmanitosť v učebných príležitostiach pre učiteľov.
- ***Riaditeľ hodnotí výstupy*** – hodnotí efektivitu vzdelávania učiteľov a ich profesijného rozvoja, poskytuje im spätnú väzbu a hodnotí ich prácu, vie, že cieľom nie je byť perfektný, ale cieľom je rast, zbiera a analyzuje informácie o profesijnom rozvoji učiteľov v škole.
- ***Riaditeľ buduje a rozvíja tímy*** – stanovuje zrozumiteľné ciele, vie byť členom tímu a spoločne rozhodovať na základe konsenzu, pravidelne hodnotí ako funguje tím, využíva tímy aj pre profesijný rozvoj a ďalšie vzdelávanie učiteľov.

2.4 Systémový prístup k plánovaniu profesijného rozvoja v škole

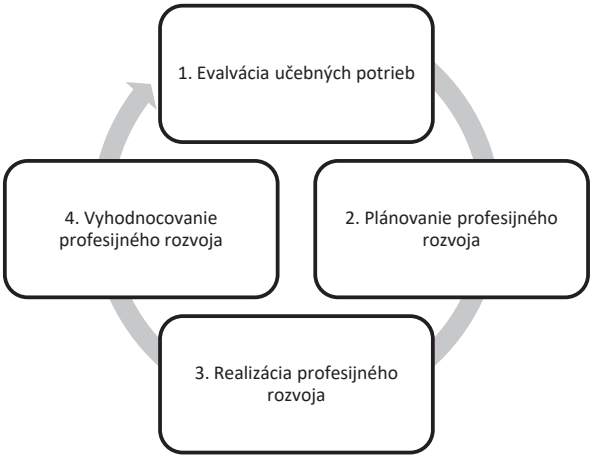
Na edukačné (rozvojové, vzdelávacie) procesy súvisiace s výkonom práce majú vplyv nielen vnútorné vplyvy vzťahujúce sa k osobnosti učiteľa, ako napríklad záujmy, schopnosť učiť sa, či motivácia k učeniu, ale aj vonkajšie, ako sú podmienky k učeniu vytvárané organizáciou, od filozofie riadenia a rozvoja ľudských zdrojov a miesta rozvoja v týchto procesoch, cez filozofiu či prístup organizácie k profesijnému rozvoju, až po vzdelávaciu ponuku a vytváranie podmienok k vzdelávaniu a učeniu (sa) (Temiaková a kol. 2020).

Ako sme už naznačili, ideálnym prípadom je, keď škola pristupuje k profesijnému rozvoju na úrovni integrácie, t.j. školy ako učiacej sa organizácie. V tomto prípade je žiaduci systémový prístup k plánovaniu a realizácii profesijného rozvoja a vzdelávacích aktivít. Cieľom implementácie systémového prístupu k profesijnému rozvoju v škole je znížiť riziko možných chýb a dosiahnuť stav, kedy je možné efektívne evalvovať učebné potreby všetkých učiteľov – na úrovni jednotlivca, tímu a školy ako celku, následne efektívne plánovať a realizovať profesijný rozvoj rôznymi efektívnymi spôsobmi (formami a metódami), a taktiež tento proces vyhodnotiť. Takýmto spôsobom je možné zosúladiť učebné potreby jednotlivcov, tímov a školy ako celku, čo môže viesť k väčšej spokojnosti a motivácii učiteľov podieľať sa na profesijnom rozvoji. V neposlednom rade, škole poskytuje aj konkurenčnú výhodu, pretože prostredníctvom dôsledného plánovania profesijného rozvoja môže škola reagovať na budúce ohrozenia a pripraviť sa na ne.

Shánilová (2015) konštatuje, že systémový prístup je základným predpokladom dlhodobo udržateľného profesijného rozvoja učiteľov. Jeho optimálny stav by mal byť charakteristický nájdením flexibilnej rovnováhy pri hľadaní spôsobov uspokojovania učebných potrieb, rovnosťou v prístupe ku vzdelávaniu a rozvojovým aktivitám, kvalitou ponuky a štandardizáciou základných parametrov.

Systémový prístup k vzdelávaniu v organizáciách sa vyznačuje tým, že je to cyklický proces, neustále sa opakujúci v istých sekvenciách. Tento cyklus (pozri schému 4) pozostáva z nasledujúcich štyroch základných fáz (porovnaj s Prusáková, 2000; Veteška, 2016, Pavlov, 2020; Baranová – Krásna, 2020).

Schéma 4 Základný cyklus plánovania profesijného rozvoja v škole



Zdroj: vlastné spracovanie

1. **Evalvácia učebných potrieb:** tento krok môžeme vnímať ako východisko efektívneho plánovania profesijného rozvoja. Zahŕňa v sebe diagnostiku, analýzu a identifikáciu učebných potrieb. Učebné potreby sa zisťujú na všetkých troch úrovniach – jednotlivec, tím a škola. Táto etapa by mala byť zakončená definovaním cieľov profesijného rozvoja, čiže konkrétnych požiadaviek na to, čo sa majú učitelia naučiť, a ich zosúladením cez jednotlivé úrovne. Ako uvádza Letovancová (2010) nezistenie alebo nedokonalá evalvácia učebných potrieb zvyčajne vedie k nespokojnosti s realizovanými aktivitami a väčšinou aj k ekonomickým stratám, ktoré nie sú vždy v škole uvedomované.
2. **Plánovanie profesijného rozvoja:** v tomto bode ide o vytvorenie efektívneho plánu profesijného rozvoja v krátkodobom (1 rok) a dlhodobom horizonte (5 rokov) na základe definovaných cieľov. Plán profesijného rozvoja by mal byť flexibilný, finančne aj časovo ekonomický a mal by obsahovať všetky potrebné rozvojové aktivity, ktoré zabezpečia dosiahnutie stanovených cieľov.

3. **Realizácia profesijného rozvoja:** obsahuje prípravu a organizáciu jednotlivých rozvojových akcií, vrátane personálneho/lektorského zabezpečenia a samotnú realizáciu aktivít profesijného rozvoja.
4. **Vyhodnocovanie profesijného rozvoja:** ide o vyhodnotenie procesu profesijného rozvoja, či bol efektívny a či sa naplnili definované ciele. Je vhodné, ak sa realizuje priebežne, a po určitom časovom období sa urobí konečné vyhodnotenie dosiahnutia stanovených cieľov. Pri vyhodnocovaní profesijného rozvoja odporúčame Kirkpatrickov model. Tento model sa zameriava na vyhodnotenie profesijného rozvoja na štyroch úrovniach: reakcia, učenie sa, správanie a výsledky (bližšie v kapitole 5). Na základe výsledkov hodnotenia vznikajú podklady pre prvú fázu tohto cyklu.

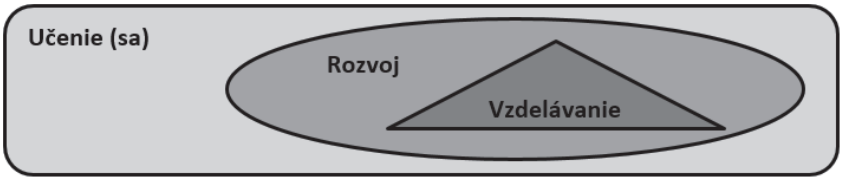
3 EVALVÁCIA UČEBNÝCH POTRIEB

Evalvácia je vo všeobecnosti systematická činnosť, ktorou môžeme podporiť rozhodovacie procesy v organizácii. Pritom tvoríme intervenujúce podnety do procesov (na úrovni organizácie i jednotlivcov), zároveň smerujeme k odstraňovaniu alebo minimalizácii implementačných zlyhaní a zvyšovaniu efektivity intervencií. Evalvácia sa nemá zamieňať s inými aktivitami (napr. monitoring, audit a pod.), od ktorých sa významne odlišuje svojím zameraním, obsahom i výsledkami. Evalvácia je proces založený na dôkladnom zhromažďovaní primárnych i sekundárnych dát, ich odbornom vyhodnocovaní s cieľom získať spoľahlivé podklady pre strategické riadenie. Evalvácia zasahuje rôzne komponenty riadenia v organizácii, náš záujem sa sústreďuje na referenčný rámec – procesy učenia a s tým spojené učebné potreby.

Zárodkom vzniku potreby dospelého človeka je nejaký problém, s ktorým si nevie rady, nevie ho riešiť (buď pre súčasnú situáciu alebo perspektívny plán, cieľ v osobnom živote, práci). V našom kontexte nejde o riešenie všetkých potrieb, ale len tých, ktoré súvisia s učením sa a sú zvládnuteľné, riešiteľné procesom učenia sa dospelého. Ide o každú potrebu, ktorá súvisí s potenciálom učenlivosti (docilitou) človeka a má možnosť ju rozvíjať rôznymi prostriedkami a nástrojmi. Rozvoj pritom chápeme v najširšom (andragogickom) význame ako aktívnu (učebnú) činnosť jednotlivca, ktorá pomáha uspokojiť jeho potreby, čím odstráni určitý deficit a dosiahne kvalitatívne vyššiu úroveň učebného potenciálu (vedomostí, zručností, spôsobilostí a postojov) na riešenie osobných a pracovných úloh.

Náš prístup je založený na učebných potrebách, lebo rozvojové aktivity a špecificky vzdelávanie je len jednou z ciest ich nasýtenia. Hroník (2007, s. 30) označuje učenie ako rozvoj, ktorý vedie k pretrvávajúcej a efektívnej zmene v duševnej činnosti a konaní. Podľa autora ide o neustálu potrebu lepšie sa orientovať vo svete a zároveň sa v ňom lepšie pohybovať, pričom učenie zabezpečuje interakciu medzi človekom a permanentne sa meniacim prostredím. Učenie je pritom úsilie o dosiahnutie zmeny, ktoré má nastoliť novú rovnováhu. Táto je však nemožná a trvalo neudržateľná. Autor zároveň tvrdí, že aj napriek tomu, nie je možné sa zmeny vzdať a nie je možné sa neučiť, pričom skôr ide o to, či sa učíme dostatočne rýchlo. Autor ďalej dáva do vzťahu pojmy učenie sa (proces zmeny, ktorý zahrňuje nové poznanie a konanie, organizovaný aj spontánny proces), rozvoj (dosiahnutie žiadúcej zmeny pomocou učenia sa) a vzdelávanie (jeden zo spôsobov učenia sa, zväčša organizovaný a inštitucionalizovaný spôsob, vzdelávacie aktivity sú ohraničené – majú svoj začiatok a koniec) – bližšie schéma 5 (Hroník, 2007, s.31).

Schéma 5 Vzťah učenia, rozvoja a vzdelávania

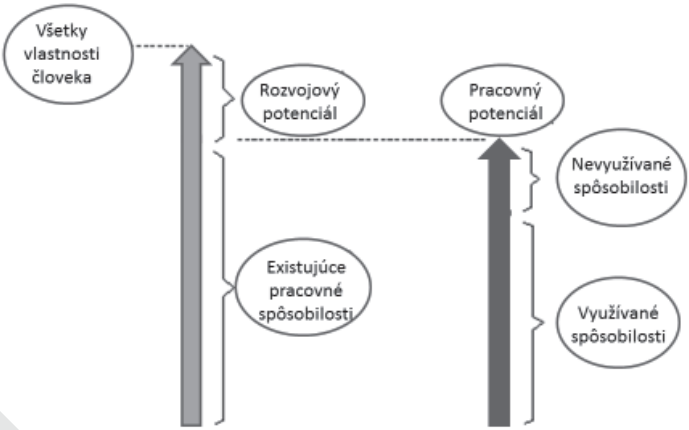


Zdroj: Hroník, 2007, s. 31.

Komentár k schéme 5: *„Je teda zrejmé, že sa učíme, aj keď sa nevzdelávame. Taktiež je zrejmé, že sa učíme aj nežiaducim veciam (napr. fajčiť, všetko vidieť čierne atď.), čo samozrejme môžeme len ťažko považovať za rozvoj. Rozvojový plán zahŕňa všetky aktivity, ktoré vedú k žiadúcej zmene a nejde len o vzdelávanie (Hroník, 2007, s. 31).“*

Potreba v tom najvšeobecnejšom význame vznikla z nejakého dôvodu a má byť uspokojená, aby nastal, pokračoval, gradoval rozvoj zamestnanca. Podstatou procesov rozvoja je učenie sa jednotlivca so zámerom dosiahnuť určitú zmenu. Vzdelávanie (ako organizovaný proces učenia sa) je v tomto význame jedným z prostriedkov (nástrojov) ďalšieho rozvoja človeka. Učebné potreby sú širšie než potreby rozvojové alebo vzdelávacie, súvisia s procesmi učenia sa v rôznych prostrediach a podobách. Nástrojom rozvoja zamestnancov nemusí byť nutne len vzdelávanie a nie vždy musí byť potreba človeka uspokojená vzdelávaním. Okrem vzdelávania existujú aj iné nástroje podpory rozvoja zamestnancov – výcvik, tréning, poradenstvo, mentoring, koučing a ďalšie (o nich viac v kapitole 4). Na zvládnutie pracovných úloh každý človek využíva určitý potenciál (vlastnosť, ktorá dáva predpoklad využitia v prospech nejakého účelu). Pracovný potenciál je predpokladom spôsobilosti vykonávať prácu. Rozvojový potenciál dáva predpoklad osobného rozvoja i rozvoja pracovných spôsobilostí. Každý človek má určité vlastnosti – nadanie, presvedčenie, motiváciu, skúsenosti a ďalšie. Niektoré sa transformujú na reálne pracovné spôsobilosti (existujúci pracovný potenciál), ktoré človek na pracovnom mieste uplatňuje. Ale časť zostáva nevyužívaná, lebo ju na pracovnom mieste nepotrebuje (ak je nevyužívaná časť významnejšia než využívaná, človek je na nesprávnom mieste) alebo ju využíva nesprávne. Tá časť predpokladov (potenciálu) človeka, ktorá ešte nie je premenená na reálne pracovné spôsobilosti, tvorí jeho rozvojový potenciál (schéma 6).

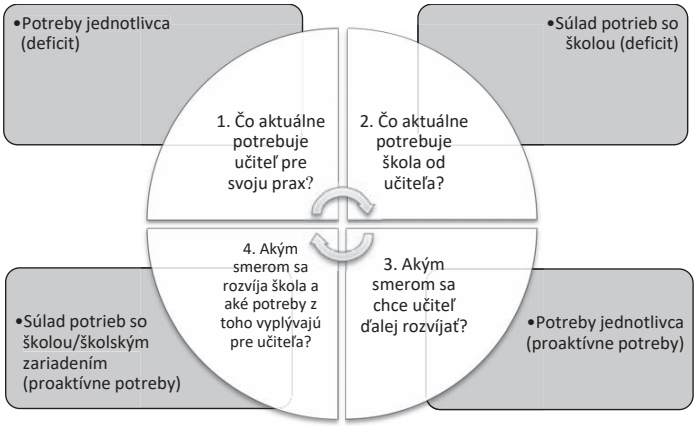
Schéma 6 Rozvojový potenciál zamestnanca



Zdroj: Pavlov – Valent, 2020.

Ďalšou zaujímavou témou sú oblasti poznávania učebných potrieb učiteľstva. V tejto súvislosti sa zameriavame opäť špecificky na učenie sa a profesijný rozvoj učiteľstva na úrovni jednotlivca, teda na konkrétneho učiteľa v procese jeho/jej individuálneho/ profesijného rozvoja. Pri identifikácii možných oblastí vychádzame z klasifikácie potrieb na potreby, ktoré vnímame ako deficit (reaktívne potreby) alebo ako víziu profesijného rastu (proaktívne potreby) – schéma 7.

Schéma 7 Oblasti poznávania učebných potrieb učiteľa



Zdroj : vlastné spracovanie

Prvú oblasť vnímame ako poznávanie zohľadňujúce možné deficity v pedagogickej alebo odbornej činnosti (v široko vnímanom kontexte: príprava, realizácia, problémy, komunikácia, administratíva, iné činnosti súvisiace s prácou). Druhá oblasť prezentuje rozvojové potreby školy a školského zariadenia. Ide o to, či sú rozvojové potreby školy a školského zariadenia a učebné potreby konkrétneho učiteľa v súlade. Tieto prvé dva kvadranty sa orientujú na deficit, čiže reaktívne potreby. Tretí a štvrtý kvadrant sú orientované na proaktívne potreby, čiže na víziu ďalšieho profesijného rozvoja, kedy sa môžeme najprv zamerať na víziu rozvoja samotného zamestnanca alebo na proaktívne potreby školy a opätovné hľadanie súladu v tejto rovine.

Učebná potreba je zamestnancami vnímaná ako napätie medzi požadovanými výsledkami práce a hodnoteným reálnym výkonom. Učebné potreby nemusia byť totožné so vzdelávacími požiadavkami. To znamená, že nie vždy sa strategické potreby školy musia stotožňovať s tým, aké požiadavky považujú v danom momente učiteľky a učitelia za rozhodujúce vzhľadom na svoj profesijný rozvoj. Tento rozpor sa môže vnímať ako konflikt predstáv vedenia školy, či zámerov vzdelávacej politiky a učiteľov ako realizátorov každodenných úloh v procese výchovy a vzdelávania. Učebné potreby učiteľstva v kontexte potrieb školy sú výslednicou vzťahu, v akom vonkajšie/vnútorné podmienky a požiadavky vplývajú na kvalitu jeho výkonu, ktorý sa stáva predmetom hodnotenia. Rozpor medzi požiadavkami (štandardom) a hodnotením chápeme ako perspektívnu učebnú potrebu.

Udržiavanie rovnováhy medzi potrebami jednotlivcov, tímov a školy (vzhľadom na finančné možnosti) je náročné. Zásadným kritériom pri uprednostňovaní určitých potrieb je väzba medzi plánom školy a plánom profesijného rozvoja jednotlivca. Je prirodzené, že proces poznávania učebných potrieb vzniká v konfrontácii s pedagogickou praxou, úspešnosťou alebo neúspešnosťou učiteliek a učiteľov v pedagogickej činnosti.

Poznanie učebných potrieb vnímame ako základné východisko efektívneho nastavenia celého procesu učenia a profesijného rozvoja tak, aby bol systematický a aby sme sa z časovo-ekonomického hľadiska „neučili" to, čo nie je potrebné, ale zamerali sa špecificky na to, čo potrebné a žiaduce je.

3.1 Klasifikácia učebných potrieb

V odbornej literatúre nachádzame mnoho prístupov ku skúmaniu a triedeniu učebných potrieb človeka. Nasledujúca klasifikácia poukazuje na túto zložitú variabilitu prístupov:

Subjektívne/objektívne (aspekt predmetu):

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

Jednotlivec – pracovná skupina – organizácia (aspekt hierarchie):

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

Naliehavosť (aspekt času):

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

Uvedomenosť (aspekt uvedomenia):

- nevedomé, tacitné, nevyslovené, utajené, neuvedomované (nevyjadrená neznamená, že neexistuje).
- vedomé, explicitné, pomenované, vyjadriteľné (vyjadrená neznamená, že skutočne existuje);

Realizovanosť (aspekt uskutočniteľnosti):

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

Orientácia (aspekt zameranosti):

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

Stimul (aspekt motivácie – prečo chcem potrebu uspokojiť):

- nasýtenie pre ekonomický efekt (peniaze);

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

Sebadôvera (aspekt odhodlania a samostatnosti):

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

Reaktívnosť/proaktívnosť (aspekt reakcie):

- reaktívna potreba, keď človek reaguje na okamžitú situáciu, ktorú potrebuje zvládnuť (orientácia na deficit);
- proaktívna potreba – človek v perspektíve vidí cieľ, výzvu, ktorú je potrebné zvládnuť (orientácia na rozvoj);

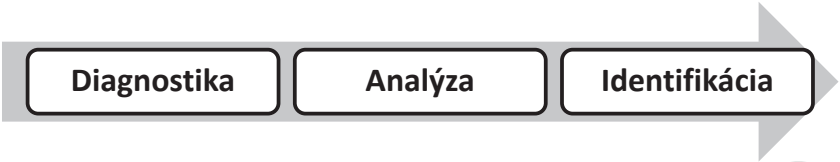
Profesijná dráha (aspekt profesijnej skúsenosti, resp. kariérovej pozície):

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

3.2 Etapy evalvácie učebných potrieb

Poznávanie učebných potrieb (v odbornej literatúre sa používajú aj pojmy analýza, audit, mapovanie) nie je jedinou cestou ako zlepšiť procesy v organizácii, je to cesta, ktorá spravidla smeruje k andragogickým nástrojom (vzdelávanie, sebavzdelávanie, poradenstvo, tréning, výcvik a pod.), ale môže mať aj iné dopady (organizačné, personálne a iné). Na to, aby sme zistili, pomenovali deficit, identifikovali učebné potreby, je potrebné niečo vykonať, pretože potreby sa nám samé neodhalia. Ide o proces, ktorý má určité etapy (začiatok, priebeh, záver) a v našom poňatí predstavuje tri etapy, pričom každá má špecifické zameranie, účel. Na to, aby sme mohli podniknúť cielenú a efektívnu intervenciu, musíme poznať deficit – potrebu, vedieť jej porozumieť a identifikovať tie nástroje, ktoré budú pri jej nasýtení účinné. Proces poznávania učebných potrieb pozostáva z etáp zobrazených v schéme 8.

Schéma 8 Etapy procesu evalvácie učebných potrieb



Zdroj: upravené podľa Pavlov - Valent, 2020.

Poznávanie učebných potrieb sa vždy uskutočňuje v istom referenčnom rámci (vo vzťahu k istému javu, okolnosti). Tak rozlišujeme referenčné rámce učebných potrieb napr. vzhľadom na implementáciu pedagogických inovácií do výchovno-vzdelávacieho procesu, uplatňovanie legislatívnych alebo kurikulárnych požiadaviek, optimalizáciu pedagogickej činnosti a jej výsledkov, mieru využitia informačno-komunikačných technológií vo výučbe a pod. Je potrebné jasne odlíšiť, čo je účelom poznávania učebných a iných druhov potrieb, teda, či slúži účelom personalistiky, školského manažmentu, pracovnej psychológie a i. V našom prístupe sa orientujeme na učebné potreby vo vzťahu k diagnostikovaniu, analýze a identifikácii učebného potenciálu školy ako efektívneho priestoru pre profesijné učenie sa a učiacich sa jednotlivcov i učiteľské tímy. Povedané slovami znalostného manažmentu, ide o znalostný potenciál jednotlivcov, pracovných tímov a škôl ako organizácií.

Medzi najčastejšie spôsoby diagnostikovania učebných potrieb môžeme zaradiť:

- *Rozhovory*: diagnostické, hĺbkové, pološtruktúrované alebo neštruktúrované, využívanie rôznych typov otázok a techník ako napr. dokončovanie viet a i.
- *Ankety a dotazníky*: vytvorené špeciálne pre tento účel.
- *Pozorovanie*: priame alebo nepriame pozorovanie učiteľa pri práci, nemusí isť len o tradične ponímanú hospitáciu, ale aj priateľské pozorovanie.
- *Analýza písomných materiálov*: triedne knihy, prípravy, materiály, správy a i.

Existujú aj iné nástroje, ako napríklad využitie osobnej SWOT analýzy učiteľa, ústny rozbor situácií vzniknutých počas pedagogickej a odbornej činnosti, sebahodnotenie a sebareflexia.

3.2.1 Diagnostikovanie učebných potrieb

Proces diagnostikovania potrieb slúži na rozpoznanie, určovanie predmetu diagnózy, ktorými môžu byť vlastnosti, problémy, procesy, osoby, produkty a pod. na základe určitých príznakov.

Diagnostikovanie môžeme popísať v nasledovných troch krokoch: príprava diagnostikovania, samotná realizácia diagnostikovania a vyhodnotenie diagnostikovania. V prvom kroku si ***stanovujeme cieľ diagnostikovania***, vyberáme vhodné metódy diagnostikovania, stanovujeme časový harmonogram a spôsob diagnostikovania. Nasleduje druhý krok, ***samotné diagnostikovanie***, v ktorom je potrebné efektívne využívať vybrané metódy, príp. nástroje na zistenie učebných potrieb (prípadne ich aj v procese diagnostikovania modifikovať, upraviť – ak zistíme, že nezisťujeme to, čo sme chceli) pričom je najdôležitejšie nestratiť zo zreteľa stanovené ciele diagnostikovania. Na prvý pohľad nejde o náročný proces, avšak na základe jeho realizácie a kvality získaných podkladov, bude možné získať aj kvalitné, či nekvalitné dáta. V treťom kroku ***vyhodnocujeme diagnostikovanie***, teda spracúvame, triedime a pripravujeme dáta na analýzu potrieb (druhá etapa).

Príprava diagnostikovania môže prebiehať aj pomocou nižšie uvedených otázok, na ktoré pred jeho realizáciou budeme hľadať odpoveď:

1. *Prečo diagnostikujeme?* – Je diagnostikovanie potrebné? Aký/é má cieľ/le? Čo tým chceme dosiahnuť, aké pohnútky a dôvody nás k tomu vedú?
2. *Koho diagnostikujeme?* – jednotlivca, skupinu, organizáciu ako celok?
3. *Čo diagnostikujeme?* – čo konkrétne diagnostikujeme? Na akú oblasť sa potrebujeme špecificky zamerať?

4. *Ako diagnostikujeme?* – aké metódy a nástroje na diagnostikovanie použijeme? Aké spôsoby a formy počas diagnostikovania použijeme? Potrebujeme priamu účasť zamestnancov na diagnostike?
5. *V akom čase diagnostikujeme?* – v akom úseku školského roka, v akom dni týždňa, v akej časti dňa? Diagnostikujeme počas vyučovacích hodín (priame pozorovania) alebo mimo vyučovacieho času (rozhovory, dotazníky, ...)?
6. *Ako ideme údaje zaznamenávať?* – aké spôsoby zaznamenávania získaných údajov budeme používať s poznaním ako tieto budú následne ďalej spracúvané?
7. *Ako spracovať výsledky diagnostikovania?* – ako bude prebiehať príprava získaných dát na analýzu a interpretáciu?

V nasledujúcom texte len stručne opisujeme jednotlivé metódy, čitateľ o nich nájde množstvo odborných publikácií, aplikovaných aj do školského prostredia, napr. Chráska (2007), Gavora (2008) a iní.

Najskôr sa venujeme dvom základným metódam, v ktorých získavame informácie v podobe výpovedí zamestnancov: písomne (dotazník) alebo ústne (rozhovor). Obidve metódy sa v odbornej literatúre označujú prívlastkom samoreferenčné (self-report). Cieľom „self-report“ metód skúmania je získať údaje prostredníctvom subjektívnych výpovedí zamestnancov. Zamestnanec môže poskytnúť subjektívne údaje vypovedajúce o existencii pedagogickej reality, príp. svojich učebných potrebách. Podľa Sihelsky, Valent (2014) sa pri obidvoch metódach údaje nezískavajú v „čistej – objektívnej“ podobe. Výpovede sú vždy zaťažené tým, ako a či respondenti realitu vnímajú, pociťujú a aké predstavy o existencii pedagogickej reality si vytvárajú. Ako ďalšie dve metódy, ktoré nie sú zaťažené chybou vyplývajúcou zo self-report sú v texte spracované pozorovanie a analýza písomných dokumentov. Tieto metódy majú svoje výhody, ktoré sú reprezentované nielen hĺbkou zisťovania, ale aj menšou závislosťou od samotného zamestnanca. Naopak je pri nich možné zaznamenať nevýhody, ktoré sú spojené so subjektom, ktorý pozorovanie realizuje, či kritériami, ktoré sú sledované pri analýze dokumentov. Medzi obmedzenia týchto metód je potrebné zaradiť najmä zručnosti napr. vedúceho zamestnanca pri pozorovaní a tiež pri analyzovaní dokumentov. Je pritom potešiteľné, že tieto zručnosti sa opakovanou aplikáciou tiež rozvíjajú a aj pozorovateľ napr. môže zistiť, že ide o jeho/jej učebnú potrebu, na ktorej bude v nasledujúcom období systematickejšie pracovať. Pri diagnostikovaní učebných potrieb by preto bolo vhodné realizovať kombináciu týchto metód, aby sme spoločne dospeli k identifikácii takých učebných potrieb, ktoré sú pre jednotlivca, tím, či školu dôležité a na ktoré potrebujeme zamerať profesijný rozvoj našich zamestnancov.

Dotazník

Dotazníková metóda je najviac používanou metódou, prostredníctvom ktorej zisťujeme rôznorodé dáta, vrátane názorov a postojov respondentov. Ide o jednu z časovo najefektívnejších metód získavania dát. Pri diagnostike učebných potrieb môže ísť rovnako o efektívnu metódu zisťovania dát. Je pritom dôležité, aby sa zamestnanec necítil dotazníkom ohrozený a aby poznal cieľ, ku ktorému jeho odpovede budú slúžiť. Je tiež iné, či si zamestnanec sám zo svojej vlastnej vôle rozhodne vyplniť nejaký dotazník, ktorý považuje za vhodný, aby zistil, či len na papier (čierne na bielom) položil svoje vlastné poznanie týkajúce sa vlastnej osoby a svojich učebných potrieb alebo pôjde o aplikovanie nejakého

konkrétneho nástroja z úrovne školy. Za zdroj informácií pri zisťovaní učebných potrieb môžeme považovať:

- dotazník, ktorý je primárne určený na zisťovanie učebných potrieb – bol zostavený s týmto účelom a jeho položky smerujú k tomu, aby sme sa zamestnanca priamo opytovali na jeho/jej vlastné videnie svojich učebných potrieb,
- dotazník, ktorý nie je primárne určený na zisťovanie učebných potrieb – v rámci neho pedagóg sám alebo kolega, vedúci identifikuje nejaké problémové miesta v inom dotazníku (respondentmi sú napr. žiaci alebo rodičia), ktoré sa javia ako učebné potreby. Pri tomto spôsobe odhalenia javiacej sa učebnej potreby je samozrejme potrebné použiť ďalšie metódy na potvrdenie toho, či ozaj ide o učebnú potrebu daného človeka alebo viacerých zamestnancov školy.

Dotazník pritom môže byť len jedným z prvotných metód na zisťovanie učebných potrieb zamestnancov. Zistenia z dotazníkov by mali byť ďalej analyzované a prípadne by mali byť potvrdené či doplnené aj inou metódou, ktorá nám odhalí aj potreby, ktoré si napríklad samotný zamestnanec ani neuvedomuje (tzv. slepá škvrna v Johari okne).

Rozhovor

Rozhovor patrí tiež medzi veľmi vyhľadávané a používané metódy a to aj pri zisťovaní učebných potrieb. Medzi výhody rozhovoru môžeme zaradiť riadenie a smerovanie rozhovoru podľa potreby – v rozhovore môžeme oproti dotazníku získať hlbšie a detailnejšie odpovede, v prípade nejasností alebo záujmu je možné sa opätovne opýtať alebo položiť doplňujúcu otázku – získame tak bohatší obraz o danej problematike. Úspešnosť v aplikačnej rovine je významne ovplyvnená zručnosťami pýtajúceho sa, nízkou mierou obáv u respondenta, jeho otvorenosťou a úprimnosťou pri odpovedaní na otázky. Pri rozhovore je náročnejšie spracovať závery, keďže si najprv vyžaduje prepísanie dát a až potom je možné pristúpiť k analýze a interpretáciám. V kontexte diagnostikovania môže byť rozhovor vedený s jednotlivcom alebo so skupinou zamestnancov (nejakým tímom, napr. členmi predmetovej komisie), prípadne podľa veľkosti školy aj s celým pedagogickým zborom. Podľa cieľa, ktorý sme si stanovili môžeme zvoliť aj druh rozhovoru (v odbornej literatúre sa stretnete aj s pojmom „interview“). Chráska (2007), Miovský (2006), Švaříček a Šeďová (2007) rozlišujú tieto druhy rozhovoru:

- štruktúrované – kde pýtajúci sa postupuje presne podľa pripraveného textu, presne určenej formulácie otázok a ich poradia,
- neštruktúrované – pýtajúci sa vie, ktoré informácie chce získať od respondentov, pritom si sám zvolí ako formuluje otázky a v akom poradí ich kladie, pýtajúci sa môže vrátiť k nejasným alebo zaujímavým bodom v odpovediach respondenta,
- pološtruktúrované – pýtajúci má pripravené okruhy otázok, ktorých poradie nemusí byť povinné; podľa potreby je teda možné meniť poradie okruhov, otázok, dopĺňať ďalšie otázky (napríklad keď potrebujeme odpoveď doplniť alebo ju odstrániť).

Pre diagnostikovanie učebných potrieb je najvhodnejším druhom rozhovoru – pološtruktúrovaný rozhovor. Znamená to, že si napr. vedúci zamestnanec pripraví základnú osnovu rozhovoru, napr. sadu 4 – 5 kľúčových otázok a ostatné otázky vyplynú zo situácie, či z odpovedí konkrétneho zamestnanca, skupiny zamestnancov.

Za špecifický druh rozhovoru môžeme označiť hodnotiaci rozhovor so zamestnancom, ktorý okrem hodnotiacej roviny, ktorá obsahuje aj hodnotenie kompetencií alebo identifikáciu problémových oblastí vo výkone, v sebe nesie aj plánovaciu rovinu a to aj profesijného rozvoja, aspoň v rámcovej podobe.

Pozorovanie

Podľa Pavlova a Krystoňa (2020) pozorovanie pracovnej alebo učebnej činnosti je významným zdrojom informácií o učebných potrebách učiteľov. Na základe pozorovania môžeme usudzovať ako je učiteľ pripravený na svoju prácu, ako sa ďalej profesijne rozvíja, ako vníma a chápe nové trendy, a ako pristupuje ku vzniknutým situáciám. Na základe pozorovania môžeme odhaliť primárne, ale aj sekundárne, či skryté učebné potreby, ktoré nie je možné diagnostikovať prostredníctvom rozhovoru a iných diagnostických nástrojov. Okrem iného, môžeme pozorovať následnú zmenu správania, čiže pokrok učiteľa. Môžeme využiť niekoľko typov pozorovania (upravené podľa: Bačíková – Janovská, 2018; Malá a kol., 2009):

- *Štruktúrované a neštruktúrované pozorovanie*: pri štruktúrovanom pozorovaní pozorovateľ vyberá konkrétny jav v správaní a konaní, pozoruje frekvenciu výskytu, kvalitu javu a zaznamenáva ich do vopred pripraveného formuláru. Pri neštruktúrovanom pozorovaní pozorovateľ zaznamenáva celý rad javov komplexne. Výsledkom je súvislý text, ktorý sa následne analyzuje (nie je potrebné robiť vopred záznamový hárok).
- *Celostné a čiastkové pozorovanie*: celostné pozorovanie je zamerané na celý komplex javov a činností pozorovaného zamestnanca. Môže ísť napríklad o pozorovanie učiteľa na vyučovacej hodine a pozoruje sa celý priebeh. Pozorovanie za zameriava na vopred určený jav, napr. keď sa tento zistil v dotazníku, ktorý nezisťoval učebné potreby (napr. dotazník CES). Ako príklad nadväzujúci na dotazník CES môže byť pozorovanie učiteľa na vyučovacej hodine so zameraním na vytváranie pozitívnej klímy.
- *Priame a sprostredkované (nepriame) pozorovanie*: priame pozorovanie je realizované priamo v škole, na hodine, sprostredkované pozorovanie sa realizuje prostredníctvom záznamu o činnosti, spravidla ide o video alebo audio záznam. Výhodou nepriameho pozorovania je možnosť niekoľkokrát sa vrátiť k danému javu, a teda väčšia možnosť objektívnejšieho zhodnotenia pozorovaného javu.
- *Krátkodobé a dlhodobé pozorovanie*: krátkodobé pozorovanie býva jednorazové, dlhodobé môže trvať niekoľko dní či týždňov.
- *Individuálne a skupinové pozorovanie*: individuálne pozorovanie je zamerané na jednu osobu a jej konanie, skupinové je naopak zamerané na pozorovanie viacerých aktérov (v školskom prostredí napr. pozorovanie toho, ako funguje nejaký tím na škole).

Sihelsky a Valent (2014) za kľúčové činitele reliability (presnosť, spoľahlivosť) pozorovania považujú prípravu pozorovateľov a tvorbu nástrojov pozorovania. Samotný, akokoľvek kvalitný nástroj pritom nezabezpečí reliabilné pozorovanie, ak pozorovateľ nebude rozumieť, tomu, čo má pozorovať a nebude vedieť dané prvky a javy identifikovať a zaznamenať. Príprava pozorovateľov je preto veľmi dôležitou súčasťou učenia sa pre pozorovateľov v škole najlepšie v školských tímoch (pre podporu rozvoja zamestnancov nemusí ísť len o pozorovanie realizované vedúcim pedagogickým zamestnancom). Chráska (2007) ako ďalší

činiteľ zaraďuje okolnosti pozorovania (vplyv prítomnosti pozorovateľa na hodine, sústredenie pozorovateľa, samotný priebeh hodiny a mnoho iných okolností).

Obsahová analýza písomných dokumentov

Diagnostika dokumentov sa sústreďuje na akékoľvek dokumenty v písomnej podobe, teda na hmotné i nehmotné stopy správania a konania. Môže ísť o rôzne materiály, obrazové a digitálne záznamy. Analýza dokumentov je dôležitá pre poznanie postojov, názorov a motívov a je obsiahnutá spravidla v úradných dokumentoch, školských a osobných učiteľských textoch, ktoré slúžia aj ako nástroj diagnostiky učebných potrieb na úrovni organizácie, tímu a jednotlivca (Pavlov - Krystoň, 2020). Pokiaľ hovoríme o analýze písomných dokumentov (súvisiacich s prácou učiteľov), zameriavame sa na to, aké dokumenty je vhodné analyzovať. Podľa Pavlova a Krystoňa (2020, s. 90) ide o nasledovné dokumenty:

Dokumenty na úrovni školy ako celku a pracovných tímov:

- strategické dokumenty, plány, analýzy (evalvácie), programy, štatúty, kurikulá a i.;
- ŠkVP (školský vzdelávací program) a jeho časti o podpore profesijného rozvoja učiteľov;
- vízia, stratégia podpory profesijného rozvoja pedagogického zboru a učiteľov na škole;
- plán profesijného rozvoja učiteľov na škole;
- plán práce školy a jeho ročné vyhodnotenie;
- plány práce poradných a metodických orgánov na škole (vrátane zápisníc a hodnotiacich správ);
- dokumentácia pravidelného hodnotenia pedagogických zamestnancov;
- výsledky kontrolných zistení z hospitačnej a inšpekčnej činnosti;
- v škole vytvorené kompetenčné profily pedagogických a odborných zamestnancov.

Dokumenty na úrovni jednotlivca:

- individuálne plány profesijného rozvoja učiteľov;
- dokumentácia učiteľa (tematické plány, písomné prípravy, pracovné listy, iné ...);
- výsledky (doklady) o absolvovanom vzdelávaní a jeho produkty (záverečné práce), a i.;
- publikačná a iná tvorivá činnosť učiteľov.

Pri diagnostikovaní učebných potrieb nie je cieľom analyzovať všetky uvedené dokumenty. Z hľadiska efektivity celého procesu je potrebné urobiť výber vhodných dokumentov a systematicky ich analyzovať.

Osobná SWOT analýza (spracované podľa Pančíková – Schubert, 2021)

Prvou úlohou je pomenovať si, či použitie analýzy SWOT je vhodné pre danú situáciu (cieľ). Účelom je, aby si zamestnanec sám, na základe svojej reflexie a vlastného poznania zapísal výsledky analýzy. To znamená, že hľadá svoje silné a slabé stránky, ktoré sa vzťahujú k jeho osobnosti, vzdelaniu, skúsenostiam a pod. Zároveň identifikuje možné príležitosti a ohrozenia, ktoré majú významný vplyv z vonkajšieho (okolitého) prostredia.

V nasledujúcom texte prinášame návrh možných podporných otázok a oblastí pre klienta pri vypracovávaní osobnej SWOT analýzy klientom.

- ***Silné stránky***: Čo považujete za svoje silné stránky? V čom ste dobrý? V čom máte bohaté skúsenosti? Aké máte výhody oproti vašim kolegom? Čo na sebe hodnotíte kladne?

  Oblasti: vzdelanie a kvalifikácia, ďalšie absolvované vzdelávanie, pracovné skúsenosti, technické zručnosti, sociálne zručnosti, vhodné osobnostné charakteristiky, a i.
- ***Slabé stránky***: V čom vnímate svoje nedostatky? Ako by ste popísali svoje slabé miesta? V ktorých oblastiach sa potrebujete zdokonaliť? V akých oblastiach máte nedostatok skúseností? Ktoré vaše osobnostné charakteristiky považujete za slabiny? Aké prekážky, ktoré viete ovplyvniť vidíte vo svojom uplatnení? Aké informácie vám chýbajú? Aké zručnosti by vám pomohli a aktuálne nimi nedisponujete?

  Oblasti: chýbajúce vzdelanie a kvalifikácia, nedostatočná prax a ďalšie vzdelávanie, chýbajúce zručnosti, negatívne hodnotené vlastnosti, prekážky rôzneho charakteru, a i.
- ***Príležitosti***: Aké máte iné možnosti uplatnenia? Aké dostupné možnosti osobnostného alebo profesijného rozvoja máte? Aké sú aktuálne pozitívne zmeny vo vašom odbore, ktoré by vám mohli pomôcť?

  Oblasti: pozitívne trendy v odbore, možnosti uplatnenia, možnosti ďalšieho vzdelávania, možnosti osobnostného rozvoja, dobrá zamestnateľnosť, dobrá dostupnosť možností (finančná, časová, regionálna), nízka konkurencia a pod.
- ***Ohrozenia***: Aké sú aktuálne trendy vo vašom odbore, ktoré vás môžu ohroziť? Cítite sa byť v nejakej oblasti diskriminovaný? Aké vzdelávania, ktoré by vám pomohli, absentujú v ponuke vzdelávacích inštitúcií?

  Oblasti: nízke možnosti uplatnenia, negatívne trendy v odbore, vysoká konkurencia, absencia ponúk rozvoja a vzdelávania, zlá dostupnosť možností rozvoja a vzdelávania, nízka zamestnateľnosť v regióne, náznaky diskriminácie, a pod.

3.2.2 Analýza učebných potrieb

Analýzu učebných potrieb je možné definovať ako rozbor, rozklad, rozčlenenie alebo usporiadanie, či klasifikovanie jednotlivých vlastností predmetov, javov, procesov, produktov na ich jednotlivé prvky alebo časti. O dátach Skukalík (2020) hovorí ako o zlate súčasnosti. Dátová analýza je podľa uvedeného autora proces čistenia, transformovania, modelovania a vyhodnocovania dát (informácií, údajov) s cieľom identifikovania trendov, faktov a ich príčin, inak povedané s cieľom získania užitočnej informácie, ktorá podporí ďalšie rozhodovanie. Analýza dát podľa neho pomôže lepšie pochopiť minulosť, kvalitnejšie merať súčasnosť a spresniť predikciu budúcnosti.

Prvou úlohou, z ktorej pozostáva analýza učebných potrieb, je transformácia údajov získaných z diagnostických nástrojov do podoby, ktorá bude pripravená na analýzu. Cieľom tohto spracovania je sumarizácia získaných údajov do štruktúrovaného súboru, v prípade dotazníkového zisťovania súboru dát napr. v exceli, kde každý riadok bude zodpovedať jednému zamestnancovi a stĺpce obsahujú jednotlivé položky dotazníka (tzv. premenné). Podobne môžu byť spracované nosné časti odpovedí z rozhovorov, ktoré sú sumarizované podľa položených (v rámci pološtruktúrovaného rozhovoru vopred pripravených) otázok.

Pritom musíme myslieť aj na tie otázky, ktoré vznikli počas rozhovoru a prípadné zaradenie odpovedí do celkového kontextu nášho zisťovania učebných potrieb (pretože niekedy mohlo ísť len o odbočku v rozhovore, ktorej údaje nie sú pre ďalšie spracovanie použiteľné). Cieľ poznávania učebných potrieb je aj pri tejto sumarizácii údajov základným ukazovateľom, ktorý nás vedie, pretože sa prejavuje v požiadavkách na prípravu údajov na ďalšie spracovanie.

Pri spracúvaní údajov do prehľadnej podoby môžeme tiež zistiť, že zozbierané údaje nám nepostačujú a potrebujeme sa vrátiť do fázy diagnostikovania a získať ďalšie údaje, napr. prostredníctvom inej metódy. Môže sa to stať napríklad vtedy, keď sme považovali dotazník za najlepšiu metódu, zvolili sme si nejaký nástroj, ktorý nezodpovedal požiadavkám (čo sme si vopred neuvedomili) a zistili sme túto skutočnosť až pri príprave údajov na ďalšie spracovanie. V takomto prípade je lepšie vrátiť sa o krok späť do predchádzajúcej etapy a vybrať si inú metódu, ktorá nám umožní hlbšiu diagnostiku učebných potrieb. Je to iste lepšie ako spracúvať údaje, ktoré nám nič nedajú a nedôjde napr. k zisteniu učebných potrieb na úrovni školy.

Pri príprave údajov pritom nepotrebujeme dôsledne postupovať podľa nejakej výskumnej metodiky. Táto nás však môže viesť k tomu, aby sme aj nezámerne nevynechali dôležité údaje z odpovedí zamestnancov. To sa môže prejaviť v tom, že neprepisujeme rozhovory (ak sme si ich nahrávali) v kompletnom prepise, vyberáme len nosné časti odpovedí a tie si zaznamenávame do písanej podoby. V tomto prípade je vhodné, ak túto činnosť realizujú dvaja ľudia nezávisle, pretože môže nastať prípad, že dôležitosť odpovede každý chápeme odlišne, a teda aj zápis môže byť rozdielny. Ak ste však rozhovor nenahrávali, je dôležité, aby ste počas neho dokázali zaznamenať nosné odpovede pre ich ďalšie spracovanie. Treba podotknúť, že v našom prípade poznávania učebných potrieb nejde o výskumné zisťovanie, avšak ani to neznamená, že po realizácii diagnostickej etapy nebudeme mať spracovateľné a ďalej interpretovateľné údaje. Teda napokon nebudeme vedieť na základe získaných dát pomenovať učebné potreby na úrovni jednotlivca, či školy.

Obťažnosť spracovania údajov závisí aj od veľkosti vzorky, v našom prípade od počtu zamestnancov, u ktorých diagnostika prebiehala. Zároveň bude rozdiel spracovania a následnej analýzy – ak cieľ smeruje k identifikácii potrieb jednotlivca a následnému plánovaniu jeho individuálneho plánu profesijného rozvoja alebo cieľ bude smerovať aj na úroveň školy (so zvyšujúcim sa počtom zamestnancov bude potrebné voliť iné metódy záznamu získaných údajov) a analýza bude prebiehať aj komplexnejším spracovaním, ako je to u jednotlivca.

Druhou úlohou je spracovať orientačnú analýzu údajov, ktorá pozostáva z prezentácie údajov v sumárnej podobe. Toto spracovanie nám poskytne prvotný prehľad o získaných údajoch, napr. o tom, ako sa rozložili odpovede na jednotlivé položky dotazníka. V prípade údajov z dotazníka môže ísť o spracovanie základných tabuliek, či grafov, ktoré nám sprehľadnia získané údaje. Rovnako ako v predchádzajúcom bode, aj tu môže nastať situácia, že nás to vráti do diagnostikovania, pretože zistíme, že získané údaje nám nedávajú požadovanú informáciu, nenaplnia nám cieľ, ktorý sme chceli dosiahnuť. V prípade, že naše dáta považujeme za kvalitné a použiteľné pre ďalšie spracovanie, môžeme si zvoliť ďalší postup ich spracovania, či už v analytickej (zostávame v etape 2 – podkapitola 3.2.2) alebo interpretačnej rovine (presúvame sa do etapy 3 – podkapitola 3.2.3).

Treťou úlohou (ak sme sa rozhodli zotrvať v etape 2) najmä na úrovni školy je spracovanie takých analýz, ktoré nám napríklad umožnia identifikovať zhody alebo rozdiely medzi jednotlivými stupňami vzdelávania (pri základných školách – medzi prvým a druhým stupňom), medzi skupinami odborov (ak ich v SOŠ máme viac), medzi odbormi (napr. v ZUŠ) alebo medzi predmetovými komisiami (podľa ich členenia v škole – od najjednoduchšieho členenia na spoločenskovedné a prírodovedné po zložitejšie, napr. na PK pre jednotlivé vzdelávacie oblasti, alebo členenie podľa predmetov, napr. PK matematiky, PK cudzích jazykov, PK slovenského jazyka, PK výchovných predmetov a iné – závislé najmä od veľkosti školy).

Výsledok druhej etapy, t.j. analýzy potrieb je zdrojový dokument do záverečnej správy. Tento môže byť veľmi rozličný, nielen vzhľadom na ciele poznávania učebných potrieb, ale aj podľa počtu zamestnancov, či použitých metód, nástrojov. Tento podklad je v poslednej etape dopracúvaný a zo získaných dát ďalej transformovaný do formulácie učebných potrieb, príp. do návrhov ďalších odporúčaní.

3.2.3 Identifikácia učebných potrieb

Identifikáciu učebných potrieb zaraďujeme ako etapu poznávania učebných potrieb, ktorou celý proces uzatvárame. Výstupom z identifikácie by mala byť záverečná správa, ktorá je podkladom pre ďalšie rozhodovanie v celom procese profesijného rozvoja konkrétneho zamestnanca, či celého zboru školy. Všetky tri etapy by pri poznávaní učebných potrieb jednotlivca prebiehali rýchlejšie a nebolo by vždy možné určiť, v ktorej z týchto troch etáp sa momentálne nachádzame. Pri poznávaní učebných potrieb na úrovni školy sú tieto etapy oveľa odlíšiteľnejšie a naše rozdelenie slúži na to, aby sme najmä v začiatkoch, keď sa na túto cestu vydávame po prvý raz, mali podrobnejšie rozčlenenie. Toto členenie si s pribúdajúcimi skúsenosťami prestaneme uvedomovať.

Prvým krokom je interpretácia získaných výsledkov. Akákoľvek analýza dát by nemala žiadny význam bez správnej interpretácie výsledkov. Interpretácia znamená vyhodnotenie a vysvetlenie. Hlavným výstupom z výskumu nie sú údaje, ale ich interpretácia. Žiaľ, v mnohých výstupoch sa pod hlavičkou interpretácie výsledkov prezentuje len slovný opis číselných údajov uvedených v tabuľkách. Prirodzene, to nie je interpretácia údajov výskumu! (Gavora a kol., 2010) Interpretácia nám slúži na identifikáciu konkrétnych učebných potrieb na jednotlivých úrovniach – jednotlivec, tím, škola a tiež ako podklad pre ďalšie rozhodnutia.

V druhom kroku spájame zistenia spracované v druhej etape s inými zdrojmi informácií, príp. porovnávame očakávaný stav s nami nameraným, zisteným stavom. V tejto etape dochádza napr. k porovnaniu našich zistení s tým, aké sú požiadavky na výkon profesie napr. v profesijnom štandarde alebo inom relevantnom dokumente, ktorý pomenúva kompetenčnú bázu danej profesie. Rovnako nám na porovnanie môžu slúžiť aj iné dokumenty z vonkajšieho prostredia, ktoré identifikujú trendy v rámci výkonu profesie, či nastavujú trendy v rámci zmien v oblasti školstva. Napríklad v roku 2008 takýmto dokumentom bol schvaľovaný zákon o výchove a vzdelávaní (ďalej „školský zákon“), v ktorom dochádzalo k zmene pôvodnej štruktúry štátneho kurikula na dvojúrovňový model – štátne a školské kurikulum reprezentované štátnym vzdelávacím programom a školským vzdelávacím programom. V tejto etape by tak došlo k porovnaniu existujúcich zručností učiteľov súvisiacich s tvorbou kurikulárnych dokumentov školy s tými, čo si vyžaduje vtedy nové legislatívne znenie školského zákona. V danom okamihu by sme počas identifikácie

učebných potrieb mohli pomenovať potrebu rozvoja v oblasti tvorby kurikálnych dokumentov – tvorby školského vzdelávacieho programu ako kľúčovú potrebu na úspešné zvládnutie danej zmeny. Žiaľ, všetci vieme, že napriek poznaniu, že ide o kľúčovú potrebu, školy nedostali dostatok času na to, aby ešte pred zavedením tejto zmeny boli učitelia pripravení. K samotnej príprave dochádzalo až po tom, keď boli dané školské vzdelávacie programy na svete.

V súčasnosti je tiež možné identifikovať trendy, ktorým je naše školstvo vystavené, jedným z nich je situácia spojená s pandémiou Covid - 19, ďalšími sú v súčasnosti schválené alebo tvorené dokumenty v kontexte školského zákona, či plánu obnovy. V oboch prípadoch môžeme pri identifikácii a porovnaní vychádzať z toho, že veľkými témami na uchopenie v blízkej budúcnosti sú inkluzívne vzdelávanie, zmena kurikula na úrovni základnej školy a následne aj strednej školy a zmysluplná digitalizácia využiteľná v edukačnom procese. Z týchto trendov je možné identifikovať požiadavky na výkon profesie a tieto porovnať so súčasnými zisteniami o zručnostiach, spôsobilostiach, či kompetenciách pedagogických zamestnancov, o ich pripravenosti v realite zvládnuť danú zmenu. Je prirodzené, že bude pri porovnaní skutočnej a požadovanej úrovne identifikovaný rozdiel – tento je základom pre pomenovanie učebnej potreby, ktorú následne zapracujeme do plánovania profesijného rozvoja zamestnancov.

V treťom kroku môže byť súčasťou identifikácie učebných potrieb aj rámcové priradenie (ako prvotný návrh pre ďalšiu fázu profesijného rozvoja):

- optimálneho, efektívneho nástroja – metódy, ktorým bude uspokojená učebná potreba, napr. odporúčanie na vzdelávanie, sebavzdelávanie, tréning, výcvik, poradenstvo, mentoring, tútoring, koučing a pod.;
- časového obdobia, v ktorom bude vhodné intervenciu zorganizovať, prípadne určenie rozsahu, aký by daná intervencia mala mať;
- formy podpory (interná a externá alebo formálna, neformálna, informálna);
- poskytovateľa (dodávateľsky, svojpomocne).

Ako posledný krok identifikácie učebných potrieb by mal byť realizovaný spätný pohľad na celý proces poznávania učebných potrieb, ktorý sme práve absolvovali. Ide o tzv. metaučenie sa, ktoré je dôležité pre ďalší cyklus poznávania učebných potrieb. V celom predchádzajúcom procese sme totiž robili množstvo činností, využívali rôzne metódy a nástroje, nejakým spôsobom a v nejakom čase sme ich aplikovali, zapájali sme určitých ľudí aj do spracúvania údajov a ich následnej interpretácie, mali sme obmedzený čas, či sme to robili v danom čase ako ďalšiu aktivitu, ktorá nemala veľmi vysokú prioritu (alebo naopak). Všetky činitele, ktoré sme počas procesu poznávania učebných potrieb zažili, je potrebné si vyhodnotiť a pomenovať si tie fázy, oblasti, ktoré v budúcom cykle budeme robiť inak – lepšie, efektívnejšie, s použitím iných nástrojov, v inom poradí, a pod. V takomto prípade môžeme hovoriť aj o tomto procese ako o procese učenia sa novým zručnostiam, ktorý prirodzene obsahuje aj sebahodnotiacu fázu. Bez tohto kroku sa môže veľmi ľahko stať, že aj v ďalšom cykle urobíme rovnaké alebo veľmi podobné chyby, pretože medzi cyklami poznávania učebných potrieb ubehne určitý čas, ktorý nám to „čo určite nezabudneme, to na budúce urobíme inak“ skryje.

Záverečná správa

Z každého procesu identifikácie učebných potrieb by mal vzniknúť dokument, ktorý bude jedným zo základných východísk pre ďalší profesijný rozvoj u jednotlivca alebo v škole. Podrobnosti jej spracovania sa budú líšiť práve od úrovne, pre ktorú sa bude záverečná správa formulovať. Pre jednotlivca môže ísť o už spomínanú SWOT analýzu, pričom táto môže byť na inej úrovni (a miere podrobností) spracovaná aj na úrovni tímu alebo školy.

Dôležité je, že zatiaľ čo v prvej aplikácii SWOT analýzy išlo o jej využitie ako diagnostickej metódy, v tejto rovine ide o spracovanie tzv. integrujúceho analytického nástroja (podľa Grasseová a kol., 2010). Aj podľa Letovancovej (2010), analýzu SWOT môžeme definovať ako **systematickú identifikáciu** vnútorných atribútov, napr. organizácie a vonkajších faktorov prostredia, v ktorom pôsobí. Následne ide o výber stratégie zlepšenia, ktorá tejto situácii najlepšie zodpovedá. Použitím tejto metódy a dôkladným rozborom konkrétnej situácie, sa vytvárajú predpoklady na vytvorenie vhodnej stratégie, ktorá umožní najlepším spôsobom dosiahnuť stanovený cieľ.

Záverečná správa môže byť, samozrejme, štruktúrovaná aj iným spôsobom, pričom dôležité je to, či je na základe jej výsledkov možné formulovať oblasti ďalšieho profesijného rozvoja na všetkých troch úrovniach (ak ide o záverečnú správu školy) a tie následne preniesť do plánovania profesijného rozvoja. Záverečná správa môže zároveň obsahovať aj formuláciu budúcej stratégie, pritom môžeme hovoriť o štyroch základných stratégiách (Temiaková a kol., 2020, s. 220), a to:

1. stratégia založená na využití silných stránok a príležitostí klienta,
2. stratégia založená na zmierňovaní negatívneho dopadu slabých stránok prostredníctvom využitia príležitostí,
3. stratégia, ktorá využíva silné stránky k prevencii alebo minimalizácii možných profesijných ohrození,
4. stratégia, ktorá zmierňuje dopad slabých stránok a redukuje vplyv ohrození.

Nastavenie stratégie ďalšieho rozvoja podľa výsledkov identifikácie učebných potrieb (napr. v podobe SWOT analýzy) môže prebiehať pri hodnotiacom rozhovore. Pri výbere vhodnej stratégie môže hodnotiteľ používať podporné otázky pre učiteľa ako napr.:

- Ako môžete využiť svoje silné stránky k dosiahnutiu stanoveného cieľa?
- Ktoré z uvedených silných stránok v tom zastávajú najväčšiu rolu?
- Ktoré silné stránky vám môžu pomôcť eliminovať vonkajšie ohrozenia?
- Ako môžete využiť identifikované príležitosti pre dosiahnutie svojho cieľa?
- Ktoré z uvedených príležitostí vnímate ako najpodstatnejšie?
- V čom a ako vám to pomôže?
- Ktoré vaše slabé stránky vám bránia dosiahnuť svoj cieľ?
- Eliminácia ktorých vašich slabých stránok vám pomôže dosiahnuť svoj cieľ?
- Ktoré slabé stránky viete odstrániť v najkratšom čase?
- Elimináciu ktorej slabej stránky považujete za kľúčovú pre dosiahnutie vášho cieľa?
- Ako to urobíte, aké máte na to možnosti?
- Čo môžete urobiť ako prvé?
- Ako si môžete nastaviť plán na základe vašej analýzy?

4 PLÁNOVANIE A REALIZÁCIA PROFESIJNÉHO ROZVOJA V ŠKOLE

Nasledujúcimi dvomi etapami profesijného rozvoja po evalvácii učebných potrieb sú jeho plánovanie a realizácia. V tejto kapitole sú obe etapy spracované spoločne, keďže sú veľmi úzko previazané a pri plánovaní je potrebné spolu uvažovať nad realizáciou profesijného rozvoja a jeho uskutočniteľnosťou. V súvislosti s plánovaním profesijného rozvoja je nevyhnutné premýšľať nad tým, či sú návrhy ako sa v niečom rozvíjať, či už u jednotlivca alebo v škole reálne, či v kultúre školy nestaviame vzdušný zámok, ktorý síce v dokumente vyzerá veľmi presvedčivo, avšak v realite ho nie je možné dosiahnuť. Bez kvalitnej evalvácie učebných potrieb pritom nie je možné realizovať zmysluplné plánovanie profesijného rozvoja. Dokumenty alebo zdroje informácií sú kľúčovými východiskami preto, aby evalvácia učebných potrieb poskytla čo najkvalitnejšie poznanie zvonku aj zvnútra, ktoré sme schopní ďalej využiť v celom procese profesijného rozvoja.

4.1 Plánovanie profesijného rozvoja učiteľstva

Vo väčšine súčasných plánov profesijného rozvoja školy je dávaný veľký dôraz na plánovanie vzdelávania učiteľov v kurzoch a školeniach, ktoré vychádzajú z katalógovej ponuky vzdelávacích inštitúcii (Laššák, 2021). Z mnohých plánov pritom nie je zrejmé, aké profesijné kompetencie učiteľov budú rozvíjané spoločne na úrovni celej školy, aké na úrovni jednotlivých metodických orgánov alebo individuálne, na úrovni jednotlivca. Z pohľadu zvolených rozvojových stratégií prevažuje individuálne vzdelávanie jednotlivcov v kurzoch a školeniach podľa výberu učiteľov. Na úrovni školy pritom pribudla ďalšia stratégia, ktorá umožňuje realizovať zmysluplné aktualizačné vzdelávanie smerujúce k rozvoju kvality školy. V školách, v ktorých sa rozhodli využiť aktualizačné vzdelávanie vo svoj prospech, postupne využívajú to, že spoločne ako zbor smerujú k cieľom, ktoré majú stanovené v dokumentoch školy (napr. koncepcii rozvoja). Zistenia z nami realizovaných akčných prieskumných sond u účastníkov funkčného vzdelávania ukazujú, že v školách nie sú účelne využívané ani spôsoby rozvoja, ktoré sú v nich používané. Transfer získaných poznatkov z účasti na externom vzdelávaní medzi kolegami je mnohokrát realizovaný v tej najjednoduchšej podobe – prezentovaním na nasledujúcej porade metodického orgánu alebo celej školy (používané najmä v menších školách). Následná aplikácia vo vyučovacom procese u iných pedagógov školy je problematická, pretože na základe referátu z porady toho nie sú schopní. Laššák (2021) tvrdí, že rovnako to platí aj pre zdieľanie osvedčených skúseností s inováciami vlastného vyučovania navzájom, medzi učiteľmi v rámci školy.

Pre zmysluplné plánovanie profesijného rozvoja je potrebné si na základe dokumentov školy a zistení vyplývajúcich z evalvácie učebných potrieb naformulovať ciele profesijného rozvoja na jednotlivých úrovniach – škola, tím a jednotlivec. Ciele profesijného rozvoja na úrovni školy budú formulované tak, aby sa do ich naplnenia mohli, či skôr mali zapojiť všetci pedagogickí, či odborní zamestnanci danej školy. Ciele profesijného rozvoja na úrovni tímu si stanovuje samotný tím, môžu vychádzať z cieľov školy, avšak je dôležité, aby zohľadňovali aj potreby a požiadavky samotného tímu a jeho členov. Jednotlivé tímy v škole tak budú mať stanovené rôzne ciele profesijného rozvoja, čo je zároveň prirodzené. Napokon na úrovni jednotlivca sú ciele profesijného rozvoja formulované tak, aby napĺňali aj jeho individuálne potreby a špecifiká, ktoré sú dôležité pre neho. Bližšie sa formulácii cieľov venujeme v ďalších podkapitolách, ktoré sa venujú už jednotlivým úrovniam osobitne.

Pri formulácii cieľov je možné postupovať dvomi základnými stratégiami. Tieto vychádzajú z odpovede na otázku (Anonym, 2010): Orientovať sa pri rozvoji ľudí na ich slabé stránky, alebo na ich silné stránky?**:**

a) venovať sa nedostatkom, t. j. „ťahať hore" tie kompetencie, ktoré má zamestnanec podpriemerné, pretože zrejme tie nadpriemerné ho neobmedzujú.

Stratégia venovať sa nedostatkom rieši problém, keď zamestnanec nie je úplne pripravený na výkon svojej funkcie. **Jej nevýhodou je to, že produkuje priemerných ľudí,** lebo všetkých „sme dotiahli" na nami uznávaný priemer, ale nikoho sme sa nesnažili „vykopnúť" nad tento priemer. Na druhej strane sme si zabezpečili, že **všetky pozície sú obsadené dostatočne pripravenými ľuďmi.**

b) venovať sa prednostiam, t. j. budovať na nadpriemerných kompetenciách a zanedbať podpriemerné, pretože zamestnanec na ne zrejme nemá až také osobné predpoklady, aby bol schopný si ich zlepšiť.

Stratégia venovať sa prednostiam sa zakladá na tom, že náš zamestnanec má na niečo mimoriadny talent a my sa rozhodneme vybudovať z neho pre našu organizáciu špičkového odborníka v danej oblasti práve investíciou do jeho talentu. Málo rozvinuté oblasti však ostávajú bokom, preto **hrozí, že zamestnanec nespĺňa na 100 % požiadavky na svoju pozíciu. Táto metóda však produkuje expertov použiteľných na určitých, vyhranených pozíciách.**

Vo svojej podstate aj toto členenie stratégií pomenúva dve hraničné možnosti plánovania profesijného rozvoja. Pri plánovaní je iste potrebné zohľadniť aj iné faktory a dôležité činitele. Avšak napokon sa u jednotlivcov prejaví to, že jeden a ten istý cieľ profesijného rozvoja pre niektorého učiteľa bude znamenať, že sa venuje svojim nedostatkom, u iného učiteľa bude tento cieľ profesijného rozvoja znamenať rozvíjanie sa vo svojich prednostiach.

Druhou možnou cestou plánovania profesijného rozvoja a tiež formulácie jeho cieľov je prístup publikovaný Hroníkom (2007, s. 25), ktorý rozlišuje charakter zmeny a prístupu k nej, ktorá má byť dosiahnutá prostredníctvom učenia sa:

Stratégia veľkého skoku – sa uplatňuje v situáciách, kedy existuje potreba veľkej zmeny v krátkom čase, tieto zmeny sú zvyčajne vyvolané zvonku. Pri tejto stratégii je potrebné zmobilizovať veľa rôznorodých síl, ktoré pôsobia jedným smerom (v našom prípade to je napr. pandémia COVID a situácia, ktorú priniesla do školského prostredia – rýchla potreba rozvoja v online spôsobilostiach pedagogických zamestnancov). Do budúcnosti to môže byť zavádzanie inkluzívnych prístupov do školského prostredia, či zmena štátneho kurikula na základných a následne na stredných školách, ktoré si budú vyžadovať aj zvonku podporovaný profesijný rozvoj a nevyhnutne aj zapojenie vnútorných síl školy pri rozvoji požadovaných spôsobilostí (kompetencií) zamestnancov.

Stratégia plynulého zlepšovania – potreba rozvoja je vyvolaná zväčša zvnútra školy a dosahovanie prírastkov je zámerné, nepretržité a dosahuje sa veľkou dôslednosťou. Táto stratégia kladie každodennú otázku: akú najmenšiu zmenu správnym smerom môžem urobiť? Ako autor uvádza ide o využívanie napr. metódy KAIZEN v oblasti profesijného rozvoja.

KAIZEN vychádza z filozofie dvoch slov, ktoré popisujú význam tejto metódy nasledovne (Valent, 2013): **KAI** – všetko sa dá zlepšiť, každý výrobok, technologický postup, pracovná

činnosť,…) a **ZEN** – zlepšovanie je neustále, reaguje na každú novú možnosť, zmenu podmienok, novú informáciu a môže sa na ňom podieľať každý zamestnanec.

Tabuľka 4 Porovnanie hlavných rysov stratégie KAIZEN a inovačnej stratégie

Kritériá porovnávania	**KAIZEN**	**INOVÁCIA (stratégia veľkého skoku)**
1. účinok	Dlhodobý a dlho trvajúci, ale nedramatický	Krátkodobý, ale dramatický
2. tempo	Malé kroky	Veľké kroky
3. časový rámec	Kontinuálny a prírastkový	Prerušovaný a neprírastkový
4. zmeny	Postupné a neustále	Náhle a prechodné
5. účasť	Všetci	Niekoľko vybraných „šampiónov“
6. prístup	Kolektivizmus, skupinové úsilie, systémový prístup	Drsný individualizmus, individuálne nápady a úsilie
7. typ zmeny	Udržiavanie a zdokonaľovanie	Prestavba od základov
8. impulz	Konvenčné know-how	Technologické prielomy, nové vynálezy, nové teórie
9. praktické požiadavky	Minimálne investície, ale veľké úsilie na udržanie	Vysoké investície, ale málo úsilia na udržanie
10. zameranie úsilia	Ľudia	Technológie
11. kritériá hodnotenia	Procesy a úsilie o dosiahnutie lepších výsledkov	Výsledky a zisk
12. výhody	Funguje dobre aj v pomaly rastúcej ekonomike	Vhodnejšie pre rýchlo rastúcu ekonomiku

Zdroj: Imai, 2011.

V kontexte tejto tabuľky je potrebné uviesť, že tieto zovšeobecnenia nemusia byť vždy platné. Dôležité je to, ako pristupuje k zmenám manažment školy. Jeden prvok to vcelku dobre identifikuje: ak je posol „zlých“ správ (rozumej – človek, ktorý upozorní na problém, chybu), považovaný v škole za zlého, problémového, vždy nespokojného, nie je kultúra školy pripravená ani na jednu z horeuvedených stratégií zmeny. Pretože aj inovačnú stratégiu, akokoľvek je v tabuľke uvedená ako tá negatívnejšia, dokáže takáto škola ešte viac zhoršiť.

KAIZEN je založený na tom, aby pomenovanie problémov a podnety na ich riešenia vychádzali od tých, ktorí tomu najviac rozumejú – a to sú tí, ktorí prácu vykonávajú (vlastník procesu). V systéme KAIZEN je dokonca prítomný prvok, ktorý nazývajú „warusa-kagen“. Teno sa týka záležitostí, ktoré ešte nie sú skutočným problémom, ale nie sú celkom správne. Ak zostanú nepovšimnuté, môžu sa nakoniec warusa-kagen rozvinúť do väčšieho problému a môžu spôsobiť vážnu škodu. V organizácii je to spravidla vlastník procesu, kto si warusa-

kagen všimne skôr, ako manažér, alebo kontrolór. V systéme absolútnej kontroly kvality (v stratégii KAIZEN sa označuje TQC) je vlastník procesu ten, ktorý na warusa-kagen upozorní, manažér (priamy nadriadený) správu uvíta. Skôr ako by nositeľa takejto správy pokarhal, bude rád, že na tento problém bol upozornený včas, kým bol minoritný a uvíta príležitosť na zlepšenie. V skutočnosti je však mnoho príležitostí stratených len preto, že ani vlastník procesu a ani manažér nemajú radi problémy (Imai, 2011).

Plánovanie profesijného rozvoja je v súčasnosti ovplyvnené aj **rozpätím**, ktoré bolo schválené v novele zákona. Detailnosť plánovania pri najnižšej hranici – 1 rok bude iste iná, ako keď si v škole vyberú najvyššiu hranicu – plán profesijného rozvoja na 5 rokov.

Viacero autorov uvádza, že **plány rozvoja majú rôznu mieru členenia a štruktúrovania** (Armstrong, 2002, Koubek, 2004 a ďalší):

- **Detailne štruktúrovaný prístup** špecifikuje kompetencie (vedomosti, zručnosti, postoje), ktoré treba rozvíjať tak, ako to stanovilo hodnotenie pracovného výkonu. Vo väčšine organizácií nechcú, aby sa plánovanie zvrhlo na byrokratické vypĺňanie dlhých a veľmi podrobných formulárov.
- **Čiastočne členený a štruktúrovaný prístup** špecifikuje hlavné body a základné spôsoby tak, ako budú realizované, pričom zamestnanec si plán operatívne dotvára podľa priebehu rozvoja a potrieb, ktoré z neho vyplývajú.
- **Úplne nečlenený a neštruktúrovaný prístup** špecifikuje len akýsi plán načrtnutý na liste papiera, v ktorom je uvedených len niekoľko hlavných bodov (Valent, 2019).

Táto miera členenia plánov je použiteľná aj na v súčasnosti nastavené rozpätie, na ktoré je možné plán profesijného rozvoja pripravovať.

Štruktúra plánu profesijného rozvoja

V roku 2020 prebehla analýza takmer 40-tich spracovaných plánov profesijného rozvoja, ku ktorým bolo možné sa dostať na internete alebo boli získané od účastníkov funkčného vzdelávania. Na základe ich analýzy bola odporučená táto štruktúra plánu (Valent, 2020):

1. Identifikačné údaje školy.
2. Východiská – legislatívne (len vymenovanie predpisov) a školské (analýza týkajúca sa dokumentov, ktoré sú dôležité pre identifikáciu potrieb profesijného rozvoja, napr. profilácia školy, rozvojové priority, či ciele školy, ciele personálnej stratégie).
3. Hlavný a čiastkové ciele profesijného rozvoja.
4. Kompetencie, ktoré si budú zamestnanci rozvíjať (nie prepis štandardu).
5. Rozvojové aktivity využívané na profesijný rozvoj.
6. Harmonogram profesijného rozvoja.
7. Vyhodnotenie získavaných a rozvíjaných kompetencií.
8. Súlad profesijného rozvoja s potrebami organizácie.

Tento návrh štruktúry je stále platný a využiteľný aj v súčasnosti. Jeho naplnenie sa bude odlišovať podľa toho, na aké dlhé obdobie si škola alebo školské zariadenie zvolí tvoriť plán profesijného rozvoja. V prípade plánovania na 1 rok je možné najmä body 5 – 7 spracovať konkrétnejšie ako v prípade plánovania profesijného rozvoja na 5 rokov. Avšak pri plánovaní na 1 rok sa nevyužije potenciál dlhodobejšieho pohľadu na plánovanie profesijného rozvoja, ktoré má svoj význam. Tento význam spočíva v tom, že pri dlhodobejšom plánovaní môže ísť

o systematickejšie premyslenie v súlade s koncepčnými dokumentmi školy a tiež s trendmi, ktoré sú v profesijnom rozvoji v oblasti školstva prítomné. Zároveň pri dlhšom plánovaní sa nestratí kontinuita profesijného rozvoja, pretože jednotlivé aktivity budú naplánované tak, aby vzájomne nadväzovali a smerovali k napĺňaniu cieľov školy. To sa pri ročnom plánovaní nemusí udiať, pretože sa veľmi ľahko skĺzne do operatívneho plánovania, využívajúceho najmä externé možnosti profesijného rozvoja.

Proces tvorby plánu profesijného rozvoja

Proces tvorby sa pre jednotlivé úrovne odlišuje. To, čo je potrebné na úrovni školy, sa pri úrovniach tím alebo jednotlivec nemusí uskutočniť v takej podobe. V tejto časti je preto venovaná pozornosť procesu tvorby plánu profesijného rozvoja na úrovni školy. Pritom vychádzame z toho, že evalvácia učebných potrieb už bola zrealizovaná a v škole máme k dispozícii jej zistenia. Proces tvorby plánu profesijného rozvoja pozostáva následne z týchto krokov:

1. Prediskutovanie zistení z evalvácie učebných potrieb v zbore a spracovanie druhého bodu plánu podľa predchádzajúcej štruktúry.
2. Stanovenie hlavného cieľa a čiastkových cieľov profesijného rozvoja na stanovené obdobie – čím na dlhšie obdobie plánujeme, tým tieto ciele budú rámcovejšie.
3. Výber kompetencií, ktoré budú v nasledujúcom plánovacom období rozvíjané – pričom dávame dôraz nielen na kompetencie, ktoré sú vymedzené štandardom, ale najmä na tie, ktoré sú v súlade so zameraním, profiláciou školy.
4. Výber aktivít a stanovenie spôsobov profesijného rozvoja pri jednotlivých cieľoch, či kompetenciách je možné formulovať všeobecnejšie pri dlhodobom plánovaní, naopak veľmi konkrétne pri tvorbe plánu na jeden rok. Obidve alternatívy majú pritom svoje výhody aj nevýhody. Dôležité je, aby sme pri plánovaní mysleli na všetky spôsoby, ktoré v našej škole prichádzajú do úvahy, tie, ktoré môžu byť realizované na pracovisku, aj tie, ktoré budú mimo neho, zabezpečované zamestnancami školy aj tie, ktoré môžu byť zabezpečené externými poskytovateľmi a pod.
5. Harmonogram profesijného rozvoja tiež závisí od dĺžky obdobia na ktoré plánujeme. Rámcovo je potrebné naplánovať akým spôsobom a približne aj v ktorých obdobiach školského/ých roka/ov bude profesijný rozvoj realizovaný, najmä ak pôjde o rozvíjanie sa väčšieho počtu zamestnancov školy v nejakej konkrétnej oblasti.
6. V neposlednom rade je potrebné sa spoločne zamyslieť aj nad tým, ako budeme v našej škole monitorovať a vyhodnocovať dlhodobejšie prínosy absolvovanej aktivity profesijného rozvoja na výkon daného zamestnanca, skupiny ľudí – aby sme mohli identifikovať, že sa naši zamestnanci v danej kompetencii rozvíjajú, rozvinuli. Pretože žiadna aktivita profesijného rozvoja sama osebe danú kompetenciu nerozvinie, bez toho, aby všetko, čo sa jedinec naučil, nepoužíval vo svojej praxi a ďalej sa v danej rovine neučil.
7. Po premyslení jednotlivých častí a najmä dialógu, ktorý je pri ich tvorbe nevyhnutný – nasleduje spracovanie prvej verzie plánu – pri jej tvorbe spolupracuje tím ľudí (počet členov závisí od veľkosti školy).
8. Prvá verzia plánu profesijného rozvoja môže podliehať spätnej väzbe od iných kolegov, príp. od kritického priateľa, ktorý sa danej problematike rozumie (napr. rešpektovaný riaditeľ inej školy rovnakého typu). Ak nie sú k dispozícii ďalší zamestnanci (pretože sa všetci podieľali na tvorbe) – je možné využiť napr. obdobie letných prázdnin na to, aby

si všetci autori plánu oddýchli a po návrate do práce v auguste si svoje dielo opätovne prečítali. Odstup, ktorý nadobudne aj samotná skupina tvorcov (cca 6 týždňov) postačuje na to, aby sa aj oni sami kritickejšie a snáď aj reálnejšie pozreli na svoj produkt a upravili časti, ktoré sú príliš náročné, zmenili harmonogram tam, kde je to potrebné, príp. vybrali iné druhy aktivít, ktorými v tej-ktorej oblasti profesijný rozvoj bude reálne prebiehať.

9. Posledným krokom v tejto etape je sfinalizovanie dokumentu a napokon jeho vydanie – podľa požiadaviek, ktoré sú v čase tvorby plánu stanovené v zákone.

Dôležité pri všetkých týchto bodoch je, že jednotlivé kroky sú realizované spoločne a do procesu tvorby sú zapojení, vťahovaní viacerí zamestnanci školy (pri menšej škole prirodzene všetci zamestnanci školy). Aj samotný proces tvorby je totiž prejavom spoločného učenia a smerovania školy k učiacej sa organizácii. Nasledujúci krok – teda vydanie plánu, či skôr procesy súvisiace s jeho vydaním podľa zákona môžu predchádzajúce činnosti pri jeho tvorbe posilniť alebo znegovať. Všetko závisí od postoja zriaďovateľa, ktorý sa prejaví v jeho (ne)citlivých zásahoch do schvaľovaného plánu profesijného rozvoja.

Vydanie plánu profesijného rozvoja

V novele zákona schválenej na konci roka 2021 došlo k zmene podmienok, ktoré musia byť splnené pre jeho vydanie. Z pôvodného znenia: je vydaný riaditeľom po prerokovaní so zriaďovateľom, zástupcami zamestnancov a v prípade, že je zriadená, aj s pedagogickou radou sa *v novele udiali zmeny* – v pedagogickej rade, ak je zriadená sa tento dokument prerokováva (v prípade, že bol tvorený spoločne – ide o formálny proces), zástupcovia zamestnancov vyjadrujú súhlas (v rovnakom garde ako predchádzajúci bod, ak bol tvorený spoločne) a najväčšia zmena (vrátenie právneho stavu pred rok 2019) zriaďovateľ daný dokument schvaľuje (mnohí zriaďovatelia tento proces takto chápali a naďalej pokračovali v schvaľovaní aj v krátkom období, kedy aj z ich strany postačovalo prerokovanie). Zmena postavenia jednotlivých aktérov môže v niektorých prípadoch znamenať dlhšie trvanie – kým je plán profesijného rozvoja vydaný, v iných to však môže znamenať aj zásahy, ktoré zmenia vydávaný dokument (otázne je, či dôjde k zmene smerujúcej k lepšiemu alebo horšiemu).

V prípade, že dokument – plán profesijného rozvoja vznikal za dverami riaditeľne a jeho tvorcom bol len riaditeľ školy alebo vedenie školy, nadobúda prerokovanie v pedagogickej rade (ak je zriadená) a vyjadrenie súhlasu zástupcov zamestnancov iné rozmery. Obidva kroky v tomto procese môžu znamenať jeho ďalšie doplnenie a skvalitnenie – ešte pred tým, ako opustí školu a presunie sa k zriaďovateľovi. Jednotliví zriaďovatelia postupujú pri schvaľovaní plánu profesijného rozvoja odlišne – môže to súvisieť aj s veľkosťou obce, či mesta, v ktorom škola sídli – niekde sa vyjadruje k dokumentu starosta/primátor, niekde je tento proces riešený školským úradom, a sú zriaďovatelia, kde aj tento plán v rámci vnútorných pravidiel nastavených obcou či mestom podlieha schvaľovaniu v zastupiteľstve. Časové trvanie jednotlivých postupov na úrovni zriaďovateľa sa v danom kontexte bude iste odlišovať a v prípade schvaľovania zastupiteľstvom môže trvať aj dlhšie obdobie.

S tým všetkým úzko súvisí aj to, že povinnosť zostavovať ročný plán vzdelávania odpadá. Pritom však novela zákona uvádza: „Po prerokovaní so zriaďovateľom, zástupcami zamestnancov a v pedagogickej rade, ak je zriadená, možno plán profesijného rozvoja počas jeho platnosti dopĺňať a meniť v súlade s aktuálnymi potrebami školy“. Máme za to, že tento proces je omnoho náročnejší ako predchádzajúca možnosť zostavovať na základe plánu

profesijného rozvoja ročný plán vzdelávania, ktorý týmto všetkým procedúram nepodliehal. Zmena pôvodne dvoch ustanovení zákona nie je veľmi vhodná, pretože narúša systémové plánovanie rozvoja učiteľov na dlhšie obdobie a ruší operatívne (ročné) plánovanie, ktoré je možné flexibilne meniť bez zložitejších procedúr a zásahov zvonku.

Treba však mať na pamäti, že vydaním plánu profesijného rozvoja celý proces nekončí, práve naopak – všetko len začína. Nastáva totiž obdobie realizácie stanoveného plánu a tiež monitorovanie a vyhodnocovanie jeho realizácie – nejde pritom len o hodnotenie prínosov, ktoré vieme zaznamenať, ale aj o vyhodnocovanie toho, ako sa realita zhoduje s tým, čo je v samotnom dokumente navrhnuté, naplánované.

Realizácia, dopĺňanie, zmeny a vyhodnocovanie plánu profesijného rozvoja

Existencia vydaného plánu profesijného rozvoja je prvým krokom k jeho úspešnému realizovaniu. Samozrejme to predpokladá, že sa uskutočňujú také činnosti a následné kroky, ktoré daný plán aj napĺňajú, smerujú k realizácii naplánovaných aktivít profesijného rozvoja. Realizačná rovina je tak prvou, ktorú je nevyhnutné uskutočniť – pretože plán profesijného rozvoja je len orientačným (plánovacím) dokumentom. Jednotlivé činnosti a úlohy, ktoré je potrebné zrealizovať, aby sa v dokumente naplánované aktivity realizovali, musí niekto aj reálne urobiť. Napríklad, ak máme v pláne profesijného rozvoja naplánovanú realizáciu konkrétneho aktualizačného vzdelávania, ktoré môže byť v pláne profesijného rozvoja reprezentované základnými údajmi – názov, rámcový obsah a rozsah, musíme zabezpečiť jeho podrobnejšie rozpracovanie a následne aj realizáciu. V tomto kontexte to znamená, že niekto je poverený (jednotlivec alebo skupina ľudí) vytvorením konkrétneho návrhu programu aktualizačného vzdelávania. Tento návrh je komunikovaný s riaditeľom, či ďalšími členmi manažmentu školy a schválený v lehotách, ktoré znamenajú aj jeho úspešnú realizáciu v škole počas daného školského roka. Druhým príkladom je vyhľadanie vybraného poskytovateľa inovačného vzdelávania podľa témy, ktorá je stanovená v pláne profesijného rozvoja, prípadne požiadanie poskytovateľa o jeho realizáciu (ak ide o väčšiu skupinu zamestnancov, ktorí sa na daný program prihlasujú), existencia možnosti prihlásiť sa na daný program vzdelávania v prípade jednotlivca a napokon aj samotné prihlásenie sa do vzdelávacej skupiny.

Tak ako vždy, plánovanie je jedna vec a dokument, ktorý spracúva plán na dlhšie obdobie, a realita sa vždy budú odlišovať. Preto je nevyhnutné si odchýlky zaznamenávať – aby tieto boli použité aj pri tvorbe plánu profesijného rozvoja na ďalšie obdobia, prípadne sa prejavia pri dopĺňaní a zmenách existujúceho plánu profesijného rozvoja. Napríklad v prípade realizácie aktualizačného vzdelávania, v ktorom sme počítali s tým, že si vzdelávanie zabezpečíme svojou kolegyňou, ktorá sa danej problematike, napr. rozvíjaniu čitateľskej gramotnosti, dlhodobo na našej škole venuje. A z objektívnych dôvodov, napr. jej dlhodobej PN sa toto vzdelávanie realizované danou kolegyňou nemôže uskutočniť. V prvom rade to môže znamenať, že toto aktualizačné vzdelávanie preložíme do nasledujúceho roka, a teda v tomto roku potrebujeme urobiť zmenu v pláne profesijného rozvoja. Alebo len zmeníme osoby, ktoré dané aktualizačné vzdelávanie zrealizujú – nájdeme si poskytovateľa inovačného vzdelávania, ktorého lektori nám v škole program uskutočnia (čo nemusí znamenať formálny zásah do plánu profesijného rozvoja). Na prvý pohľad nemusí ísť o rozdiel v realizácii - môže a nemusí to tak tak byť. Ak okrem iného išlo aj o nadobúdanie iných zručností u vlastných kolegov – zmenou poskytovateľa sme tento cieľ prechodne

nedosahovali a presúvame jeho realizáciu na neskoršie obdobie. Ak išlo len o získanie v programe stanovených kompetencií, aby sme v škole mohli v danej problematike riešenej aktualizačným vzdelávaním pokračovať, dosiahli sme stanovený cieľ v naplánovanom roku a môžeme pokračovať v úspešnej realizácii harmonogramu. Vyhodnocovanie teda prebieha aj počas roka, dôležité je, či monitorovanie realizácie profesijného rozvoja prebieha zámerne alebo náhodne. Rovnako, či si uvedomujeme zmeny a zásahy, ktoré na tomto základe v škole realizujeme a čo nám z toho pre ďalšie plánovanie a realizáciu profesijného rozvoja vyplýva.

4.2 Vybrané spôsoby zabezpečenia a realizácie profesijného rozvoja

Pri plánovaní a následnej realizácii profesijného rozvoja výber vhodného spôsobu v prvom rade závisí od učebnej potreby a cieľa, ktorý chceme dosiahnuť. Z učebnej potreby a cieľa profesijného rozvoja vyplýva prvotne obsah rozvojovej alebo vzdelávacej aktivity. Následne je potrebné zvážiť, či si vzdelávanie vie škola zabezpečiť sama alebo osloví externého poskytovateľa. Po definovaní obsahu, je potrebné vybrať vhodnú formu pre plánovanú aktivitu, miesto realizácie (na pracovisku a mimo pracoviska), ďalej konkrétny spôsob profesijného rozvoja, metódy a prostriedky.

Z hľadiska foriem profesijného rozvoja učiteľstva môžeme hovoriť o štyroch pomerne ustálených typoch (upravené podľa Temiaková a kol., 2020; Bontová, 2017; Zormanová, 2017; Veteška, 2016; Veteška - Tureckiová, 2013; Bartoňková, 2007; Mužík, 2004):

- **Prezenčná forma** (priama): je charakteristická osobnou účasťou lektorov a účastníkov vzdelávania a iných rozvojových aktivít. Ide o tradičný spôsob profesijného rozvoja a kľúčovú úlohu preberá lektor (vzdelávateľ, učiteľ profesijného rozvoja, mentor, školiteľ a i.), ktorý vedie a zodpovedá za priebeh vzdelávania. V súčasnej dobe je prezenčná forma často nahrádzaná synchrónnym online vzdelávaním.
- **Dištančná forma**: je charakteristická oddelením lektorov a účastníkov vzdelávania a rozvojových aktivít v čase a priestore. Priama komunikácia je nahradená prenosom informácií prostredníctvom informačno-komunikačných technológií. Dôraz sa kladie na individuálne štúdium účastníkov vzdelávania. Dnes je založená takmer výlučne na e-vzdelávaní (e-learning, prípadne „mobilný“ m-learning). V súčasnosti ide takmer výlučne o asynchrónne online vzdelávanie, menej sa realizuje napr. posielanie a zdieľanie učebných materiálov prostredníctvom mailu.
- **Kombinovaná forma** (hybridná, zmiešaná): je charakteristická kombináciou prezenčnej a dištančnej formy v rôznych pomeroch. S kombinovanou formou realizácie aktivít profesijného rozvoja sa spája pojem blended learning. ***Blended learning*** nemožno vnímať len ako kombinovanú formu vzdelávania, ale môžeme ho vnímať širšie ako formu, v ktorej sa využíva čo najefektívnejšia kombinácia didaktických metód a techník vzdelávania a učenia, a to vrátane e-learningu. Čiže blended learningom sa najčastejšie rozumie vzdelávací proces prepájajúci prezenčnú formu s možnosťami, ktoré ponúka e-learning, a najrôznejšie druhy elektronických a mobilných komunikačných zariadení, ktoré môžu slúžiť aj pre vyučovanie a učenie. Zatiaľ čo v e-learningu je využívanie moderných technológií hlavnou kategóriou, v blended learningu ide predovšetkým o kombináciu všetkých nástrojov spolu s aktívnou podporou učiacich sa jednotlivcov, prípadne skupín. E-learning predstavuje v blended learningu dôležitú technologickú podporu. Blended learning možno využívať na pracovisku aj mimo pracoviska. Používa také didaktické metódy a prostriedky, ktoré umožňujú efektívnym spôsobom

dosahovať ciele profesijného rozvoja s tým, že akceptujú rôzne štýly učenia sa, a vytvárajú platformu pre zdieľanie vedomostí, zručností a postojov. Blended learning v sebe kombinuje tradičné a moderné didaktické technológie s cieľom zefektívnenia profesijného rozvoja.

- **Sebavzdelávanie:** je špecifická forma rozvoja a učenia sa dospelých. Rola vzdelávateľa a vzdelávaného splýva v jednu osobu. Úspešnosť takéhoto vzdelávania závisí od zrelosti, prípravy a motivácie učiaceho sa. V súčasnosti táto forma vzdelávania naberá na význame. Podporuje ju najmä dostupnosť informácií, častokrát zdarma na rôznych webových portáloch a sociálnych sieťach, potreba neustáleho rozvoja a flexibility príznačnej pre rýchlo sa meniace podmienky dnešnej spoločnosti. Sebavzdelávanie však nie je náhodné ako informálne učenie sa, ale je systematické a cielené vzhľadom na diagnostikované učebné potreby jednotlivca.

Ďalším aspektom, ktorý významne ovplyvňuje plánovanie a realizáciu profesijného rozvoja je, či je realizované na pracovisku alebo mimo pracoviska. A s tým úzko súvisí aj to, kto zabezpečuje naplánované aktivity profesijného rozvoja. V tomto kontexte môžeme hovoriť o štyroch možných situáciách a ich vzájomných kombináciách:

1. Aktivity profesijného rozvoja realizované priamo na pracovisku – v škole, s interným zabezpečením (interní lektori, vlastný program vzdelávania).
2. Aktivity profesijného rozvoja realizované priamo na pracovisku – v škole, s externým zabezpečením (externí lektori a vzdelávatelia, program vzdelávania ponúknutý inou vzdelávacou inštitúciou).
3. Aktivity profesijného rozvoja realizované mimo pracoviska, s interným zabezpečením (interní lektori, vlastný program vzdelávania).
4. Aktivity profesijného rozvoja realizované mimo pracoviska, s externým zabezpečením (externí lektori a vzdelávatelia, program vzdelávania ponúknutý inou vzdelávacou inštitúciou).

V konečnom dôsledku je potrebné zvážiť, či naplánované aktivity profesijného rozvoja sú vhodné len pre jednotlivcov, skupiny alebo pre všetkých zamestnancov (učiteľov) školy. Tieto aspekty a možnosti uvádzame v Tabuľke 6.

Profesijný rozvoj učiteľstva môže byť realizovaný viacerými spôsobmi. Jedna časť je pomerne prísne vymedzená legislatívnou úpravou. Na druhej strane, existuje množstvo iných spôsobov a aktivít profesijného rozvoja, ktoré sú realizované prevažne priamo na pracovisku v škole - pri práci a po práci. Pri plánovaní a realizácii profesijného rozvoja je vhodné hľadať balans medzi týmito aktivitami tak, aby bol proces profesijného rozvoja kvalitný a efektívny. V nasledujúcom texte sa zameriavame na spôsoby profesijného rozvoja, ktoré majú v rámci profesijného rozvoja svoju dlhoročnú tradíciu. Následne sa stručne zameriame aj na vybrané trendy v tejto oblasti, ktoré môžu slúžiť ako inšpirácia. V rámci plánovania profesijného rozvoja je vhodné, okrem ďalej uvedených spôsobov, nechať priestor pre sebavzdelávanie učiteľov a v plánoch vymedziť, aké učebné potreby je možné týmto spôsobom – sebavzdelávaním naplniť.

4.2.1 Tradičné spôsoby profesijného rozvoja učiteľstva

Vzdelávanie učiteľov zo zákona

Zákon NR SR č. 138/2019 Z. z. v aktuálnej úprave vymedzuje nasledovné druhy vzdelávania učiteľov v profesijnom rozvoji: adaptačné, aktualizačné, inovačné, špecializačné, funkčné, kvalifikačné a predatestačné vzdelávanie. Z hľadiska realizácie je vhodné upriamiť pozornosť práve na adaptačné a aktualizačné vzdelávanie, pretože poskytovateľom týchto vzdelávaní je škola. Ostatné druhy primárne zabezpečujú vzdelávacie inštitúcie s príslušným oprávnením. Pri plánovaní a realizácii adaptačného a aktualizačného vzdelávania je potrebné vytvoriť program vzdelávania a zabezpečiť jeho celkovú realizáciu. V prípade, ak tieto druhy vzdelávania nedokáže zabezpečiť škola, môže spolupracovať s inou inštitúciou, ktorá má na danú činnosť oprávnenie.

Stáže

Stáž môžeme charakterizovať ako dlhodobejší študijný alebo pracovný pobyt, napr. v zahraničí na škole podobného typu. Podstatou stáže je nadobudnúť nové profesijné kompetencie a skúsenosti, oboznámiť sa s novými podnetmi a príkladmi dobrej praxe – priamo v reálnej praxi. Stáž môže byť platená alebo založená na dobrovoľnej báze, prípadne hradená z projektov. Okrem profesijného rozvoja, prostredníctvom stáže môže učiteľ získať kontakty, a tým byť nápomocný pri vytváraní sietí medzi školami alebo príbuznými inštitúciami. V prípade zahraničnej stáže sa rozvíja medzinárodná spolupráca, podporuje vzájomná inšpirácia a výmena skúseností. V neposlednom rade podporuje zvyšovanie úrovne ovládania cudzieho jazyka.

Školenia

V prípade školení ide (na rozdiel od prednášok, seminárov a workshopov) o vzdelávania s vyšším počtom vyučovacích hodín. Takto ponímané školenia nespadajú pod systém vzdelávania učiteľov zo zákona. Môže ísť o školenia pre jednotlivcov, pre úzku skupinu učiteľov alebo pre celý kolektív. Prostredníctvom školení je väčšinou sprostredkovaný širší a zložitejší obsah, kým prednášky, semináre a workshopy (pozri nižšie) môžu mať informatívny charakter a sprostredkovaný obsah je užší alebo jednoduchší. Variabilita školení je pomerne široká. Môžu byť zabezpečované interne aj externe, taktiež môžu byť realizované na pracovisku a aj mimo pracoviska, prípadne v vlastnej réžii učiteľov.

Výcviky

Výcvik (niekedy aj ako tréning) je rozvojovo-vzdelávacia aktivita zameraná na osvojovanie si praktických zručností. Výcvik môže mať krátkodobejší charakter, ako napríklad sociálno-psychologický výcvik, ktorý trvá približne dva dni. Takisto môže mať aj dlhodobejší charakter v horizonte niekoľkých rokov ako napríklad psychoterapeutický výcvik pre psychológov (približne 5 rokov).

Prednášky, semináre a workshopy

Prednášky, semináre a workshopy považujeme za krátkodobé rozvojové aktivity. Ich trvanie je spravidla v rozpätí jednej až štyroch hodín. Výhodou týchto spôsobov profesijného rozvoja je, že v pomerne krátkom čase vieme pre skupinu učiteľov alebo celý kolektív zabezpečiť potrebný obsah. Zásadný rozdiel medzi týmito spôsobmi a školením je v časovom trvaní. Prostredníctvom seminárov a workshopov je možné osvojiť si jednoduché zručnosti, metódy a techniky, napríklad metódy vhodné pre rozvoj čitateľskej gramotnosti. Prednášky, semináre a workshopy môžu byť taktiež zabezpečované interne aj externe a môžu byť realizované na pracovisku a aj mimo pracoviska.

Kolegiálne učenie sa

Významnú rolu v procesoch profesijného rozvoja učiteľstva zohráva kolegiálne a vzájomné učenie sa. Pod pojmom kolegiálne učenie sa rozumieme špecifický spôsob spolupráce, kedy učitelia a ostatní pedagogickí a odborní zamestnanci škôl vytvárajú skupiny, ktoré slúžia na výmenu informácií, postupov a skúseností s cieľom zlepšenia edukačnej reality a vlastného profesijného rozvoja. Nie je to v pravom slova zmysle ani tímová práca, ani kooperatívne učenie, preto používame pojem kolegiálne učenie sa.

Na niektorých školách kolegiálne učenie sa prebieha na úrovni metodických združení a predmetových komisií, ale nie je to pravidlom. Kolegiálne učenie sa je charakteristické tým, že skupina učiteľov sa pravidelne stretáva, preberá problémy vyplývajúce z ich praxe a následne spoločne hľadajú vhodné riešenia. Výhodou je, ak sú tieto skupiny zložené rôznorodo z hľadiska dĺžky praxe. Menej skúsení učitelia môžu byť inšpiráciou pre skúsených a naopak, pracovne starší učitelia rozvíjajú začínajúcich na základe svojich skúseností. Vyššia úroveň kolegiálneho učenia sa je vytváranie skupín, ktoré sú zložené z učiteľov z rôznych škôl.

Konzultácie s odborníkmi

Pre špecifické prípady a situácie, kedy nie je možné učebnú potrebu naplniť vzdelávaním alebo výmenou skúseností na pracovisku, sú vhodné konzultácie s odborníkmi. Konzultácie a konzultačnú činnosť poskytujú mnohé inštitúcie verejnej správy a taktiež súkromné poradenské a vzdelávacie organizácie. Prostredníctvom konzultácií učiteľ môže v pomerne krátkom čase získať potrebné informácie, rady, návody, tipy, odporúčania alebo návrhy riešení problémov, ktoré následne môže aplikovať do svojej praxe. Konzultácie majú spravidla jednorazový charakter, ale v prípade potreby je možné konzultovať pravidelne.

Poradenstvo

Poradenstvo má, na rozdiel od konzultácií, dlhodobejší charakter, a poradca býva skôr sprievodcom ako odovzdávateľom priamej rady. Pri poradenskej činnosti sa, okrem predmetu poradenstva, zohľadňuje konkrétny učiteľ (jeho prax, skúsenosti a i.) a škola, na ktorej pracuje, a tomu sa prispôsobuje poradenská činnosť. Poradenstvo je založené na dôvernom vzťahu medzi poradcom a klientom (učiteľom alebo skupinou učiteľov) a má potenciál priamo podporovať profesijný rozvoj.

Vedecká a publikačná činnosť

Ďalším spôsobom, ktorý podporuje profesijný rozvoj učiteľstva je vedecká a publikačná činnosť učiteľa, prípadne umelecká činnosť. Vedecká činnosť môže vychádzať priamo z vlastnej praxe, keď učiteľ skúma pedagogickú realitu vhodnou metodológiou – napr. akčný výskum (bližšie opísané nižšie) alebo kváziexperiment, a následne svoje zistenia zdieľa v odbornej, vedeckej a akademickej komunite. Takisto učitelia môžu byť zapojení do rôznych projektov, kedy spolu so svojím tímom v škole, aj mimo školy riešia výskumné problémy. Výsledky vedeckej činnosti je vhodné publikovať v odborných časopisoch, konferenčných zborníkoch, v zborníkoch štúdií a pod.

Do publikačnej činnosti učiteľa patrí aj tvorba učebných textov, učebníc, skrípt, metodík, príručiek a odborných alebo vedeckých monografií. Vedecká a publikačná činnosť učiteľa predpokladá jeho výbornú orientáciu v problematike, hlboké vedomosti, výskumné a analytické kompetencie, schopnosť zdieľať a prezentovať výsledky svojej bádateľskej činnosti.

Konferencie

Aktívna alebo pasívna účasť učiteľa na tematickej konferencii je taktiež významným spôsobom profesijného rozvoja. Pri aktívnej účasti učiteľ prináša svoje poznanie a svoje skúsenosti, napr. ako príklad dobrej praxe, prípadne výsledky svojej vedeckej činnosti. Pri pasívnej účasti sa učí novému, pretože je v priestore vhodnom na výmenu skúseností a na diskusiu o rôznych problémoch – spravidla s odborníkmi z akademickej pôdy a s odborníkmi z praxe. Okrem tohto, konferencie môžu byť podnetné pre zlepšenie praxe, pretože učiteľ získava najnovšie informácie v danej problematike a konferencie sú zároveň priestorom pre vytváranie sietí medzi učiteľmi z praxe a inými odborníkmi. Niektoré konferencie ponúkajú možnosť aktívne prezentované príspevky uverejniť po recenznom konaní v konferenčných zborníkoch.

4.2.2 Trendy v profesijnom rozvoji učiteľstva

Mentoring

Mentoring je založený na vzájomnej podpore, ktorá sa môže týkať všetkých učiteľov v škole bez ohľadu na ich vek alebo profesijnú skúsenosť. Mentoring je predovšetkým forma kolegiálneho učenia sa, špecifická tým, že prebieha relatívne dlhé časové obdobie - kým sa nenaplnia ciele mentoringu. Mentorstvo by malo byť založené na dobrovoľnosti, dôvere a uvedomení, že ide o vzťah učenia sa dvoch rovnoprávnych osôb (Lazarová, 2016).

Mentor je vnímaný ako učiteľ skúsený - odborník a mentorovaný ako kolega menej skúsený v danej oblasti. Základom mentoringu je spolupráca medzi mentorom a mentorovaným učiteľom, v rôznych obdobiach jeho profesijnej dráhy a v obdobiach zmien. Mentoring sa od iných spôsobov vzdelávania (prevažne na pracovisku) líši aj tým, že ide o dlhodobé sprevádzanie svojho kolegu. Po obsahovej stránke mentoring zahŕňa najmä prenos skúseností. Mentoring v škole môže zabezpečovať interný alebo externý mentor. V Tabuľke 5 uvádzame prípady, kedy je mentoring možné zaradiť do plánu profesijného rozvoja.

Tabuľka 5 Možnosti realizácie mentoringu v školskom prostredí

Oblasť využitia mentoringu:	*Príklady:*
Mentoring v rôznych podobách adaptácie:	• Mentoring v adaptačnom vzdelávaní. • Mentoring pri prestupe z inej školy alebo školského zariadenia (učiteľ s praxou). • Mentoring po dlhodobej pauze v kariére (PN, materská/ rodičovská dovolenka, zmena odvetvia a i.). • Mentoring dobrovoľníkov, trénerov, dôchodcov na zástupe (s prestávkou v praxi) a pod.
Mentoring ako podpora kariérneho postupu:	• Mentoring pri získaní novej kariérovej alebo špecializačnej pozície. • Mentoring pri získaní vedúcej pozície. • Mentoring ako podpora talent managementu.
Mentoring ako cesta udržania a rozvoja kompetencií:	• Mentoring pri zmene (napr. smerovania školy). • Mentoring ako udržanie a inovácia profesijných kompetencií počas celej kariéry učiteľov. • Mentoring pri zavádzaní inovácií. • Mentoring pri riešení sociálnych javov v škole a školskom zariadení.

Zdroj: Pančíková, 2020, s. 120

Koučovanie

Koučovanie v profesijnom rozvoji je vhodné najmä pri riešení problematických situácií a hľadaní originálnych riešení na reálne problémy, prípadne pri rozhodovacích procesoch, pri hľadaní vízií a stratégií, pri zavádzaní inovácií a nových postupov a pod. Koučovanie je vo svojej podstate forma riadeného rozhovoru medzi koučom a koučovaným (klientom), ktorý je zameraný na hľadanie riešení. Kouč rozhovor vedie, a tak pomáha koučovanému vytvárať jeho vlastné cesty k dosiahnutiu cieľa. Je sprievodcom rozhovoru, systematicky kladie otvorené a konštruktívne otázky tak, aby umožnil klientovi nazerať na problém z iných uhlov pohľadu. Cieľom takéhoto rozhovoru je nájsť riešenia a postupy alebo ďalšie kroky k vyriešeniu stanoveného problému.

Koučovanie v škole môže zabezpečovať učiteľ, ktorý koučovanie ovláda a absolvoval školenie, prípadne výcvik v tejto oblasti. Druhou možnosťou je zabezpečenie externého profesionálneho kouča. Poskytované koučovanie môže mať krátkodobý aj dlhodobý charakter, a je vhodné pre jednotlivcov aj skupiny – tímové koučovanie. V školskom prostredí je koučovanie učiteľov vhodné v nasledujúcich situáciách (upravené podľa Dhouieb Sejkorová, 2013, s. 68 - 69):

- učiteľ chce dosahovať výsledky rýchlo a kvalitne,
- učiteľ chce rozvíjať svoju osobnosť a svoj potenciál,
- učiteľ sa chce zdokonaliť v istej oblasti,
- učiteľ chce dosiahnuť svoje stanovené ciele,
- učiteľ chce plánovať efektívne prácu, čas, život, úspech...,
- učiteľ chce posilniť svoje sebavedomie,
- učiteľ chce riešiť problém, konflikt alebo stres.

Teambuilding s prvkami učenia sa

Teambuilding („budovanie tímov“) sa prevažne spája so zábavou a aktivitami, kedy sa kolektív bližšie spoznáva, stmeľujú sa pracovné tímy a spravidla sú realizované mimo pracoviska. Pod týmto pojmom sa často ukrývajú rôzne aktivity v zmysle voľnej zábavy a športových dní až po zmysluplné edukačné aktivity. Ak chceme, aby bol teambuilding nástrojom profesijného rozvoja spojeným so zábavou a stmeľovaním pracovného kolektívu, je vhodné ho naviazať na učebné potreby a dôkladne naplánovať. Teambuilding má potenciál rozvíjať najmä sociálne zručnosti (komunikácia, tímová práca, schopnosť riešenia zložitých problémov, schopnosť riešenia problémov pod tlakom) a prostredníctvom vhodne zvolených exkurzií je možné sprostredkovávať aj rôzne obsahy. Sociálne zručnosti možno trénovať prostredníctvom skupinových aktivít ako napr. rafting, climbing, escaperoom, hľadanie pokladu podľa zložitých indícií, paintball či laser game, kurz prežitia, športové turnaje, tímové súťaže (stanoviská s úlohami) a rôzne kvízy.

Jednou z možností zatraktívnenia profesijného rozvoja je prepájanie teambuildingových aktivít so školeniami a inými spôsobmi profesijného rozvoja (napr. víkendové akcie, kedy učitelia absolvujú aktualizačné vzdelávanie, následne budú realizované aktivity zamerané na budovanie tímov a zábavu, zakončené voľným programom). Pri realizácii teambuildingu môže škola osloviť externého dodávateľa, ktorý aktivity prispôsobí potrebám a požiadavkám školy alebo si program zabezpečí sama. V prípade, ak škola organizuje teambuilding viazaný na profesijný rozvoj, na úvod je vhodné stanoviť si jasný cieľ, teda to, čo je potrebné prostredníctvom jednotlivých aktivít dosiahnuť, a v priebehu realizácie poukazovať na prínosy a efekty aktivít. Na koniec by mal byť celý proces vyhodnotený.

Microlearning

Netradičným, ale možným spôsobom profesijného rozvoja je microlearning – mikrovzdelávanie, mikrovyučovanie, mikrokurz. Podľa Temiakovej a kol. (2020) sa stáva doménou e-learningu a blended learningu, a je charakteristický tým, že zamestnancom sa v priebehu dňa (1x za deň, 2-3x za týždeň) poskytujú informácie, ktoré si majú osvojiť. Napr. prostredníctvom krátkych textov, videí, nahrávok, obežníka a pod. Ich osvojenie by nemalo presiahnuť 5 - 10 minút. Takto je možné efektívne vzdelávať aj v časovom tlaku, zamestnanci sa tak necítia preťažení a zahlcovaní informáciami. Microlearning býva distribuovaný formou intranetu, internetu, v podobe e-learningu či modulovej výučby, prípadne e-mailom.

Prostredníctvom microlearningu je možné prakticky všetkým učiteľom v škole, ktorí majú spoločnú učebnú potrebu, posielať rôzne materiály, inštruktážne videá, návody. Nevýhodou je sprostredkovanie úzkeho obsahu, výhodou je časové nezaťažovanie učiteľov.

Akčný výskum ako nástroj profesijného rozvoja

Akčný výskum môžeme charakterizovať ako vlastný výskum učiteľa, reflektujúci jeho prax s cieľom jej zlepšenia. Učitelia sa počas svojej praxe môžu stretávať s mnohými problémami, a práve akčný výskum môže byť cesta k ich riešeniu. Na akčnom výskume môže pracovať učiteľ sám, prípadne v malých tímoch.

Akčný výskum má pre učiteľa, edukačnú prax a profesijný rozvoj nesporné výhody. Prináša jednoduchší projekt výskumu a výsledky sú svojím spôsobom okamžite viditeľné a je možné

ich aplikovať v praxi. Tak sa stáva vhodnou cestou nielen pre poznávanie edukačnej reality, ale aj pre jej skvalitňovanie (Fridrichová, 2017). Učitelia, ktorí realizujú akčný výskum, zhromažďujú informácie, pozorujú, kladú si otázky, vymieňajú názory, vyhodnocujú výsledky, reflektujú svoju vlastnú činnosť a hľadajú možnosti skvalitnenia učenia a vyučovania. Cieľom akčného výskumu je, vo vzťahu k učiteľovi, rozvíjať jeho pedagogické myslenie a praktické zručnosti, skvalitniť rozhodovacie procesy a zvýšiť jeho sebavedomie a zodpovednosť (Kubalíková, 2015). Akčný výskum vo svojej podstate znamená, že výskumné aktivity realizuje jednotlivec v rámci vlastnej praxe, a reaguje na aktuálne problémy pedagogickej praxe. Dobre uskutočnený akčný výskum má za následok osobnostný rozvoj, zlepšenie profesijnej praxe, rozvoj inštitúcie, teda školy, v ktorej učiteľ pracuje, a taktiež prispieva k zlepšeniu spoločnosti v širšom význame tým, že zlepšuje výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu (Virasztóová, 2014). Akčný výskum učiteľa môže, ale nemusí mať prepojenie na vedeckú a publikačnú činnosť.

Tieňovanie

Pri tomto spôsobe profesijného rozvoja je podstatou napodobňovanie a opakovanie činností skúsenejšieho kolegu. Vzdelávaný učiteľ môže byť nový, alebo pripravujúci sa novú pozíciu a činnosť (napr. zástupca riaditeľa). Vzdelávanému učiteľovi tieňovanie poskytuje možnosť nahliadnuť do práce a komplexne spoznať celú pracovnú náplň, požadované zručnosti a pod. Na základe tieňovania sám zisťuje, či má požadované kompetencie taktiež identifikuje tie, v ktorých sa potrebuje zdokonaliť. V škole bude tieňovanie bezprostredne spojené aj s náčuvmi – priateľskými pozorovaniami, kedy menej skúsený učiteľ pozoruje pri práci učiteľa skúseného, a tým sa učí a nadobúda nové kompetencie.

Priateľské pozorovanie a spätná väzba

Priateľské pozorovanie a k tomu prislúchajúca spätná väzba od pozorujúceho kolegu môžu byť v profesijnom rozvoji využívané samostatne, alebo v spojení s inými spôsobmi, ako napr. kolegiálne učenie sa. Na rozdiel od tieňovania, v priateľskom pozorovaní sú pozorovaný a pozorovateľ na partnerskej úrovni. Pozorovanie je možné uskutočňovať priamo počas vyučovacieho procesu (podobne ako hospitácia), ale v škole je aj mnoho iných situácií, kedy môže byť pozorovanie realizované, napr.: komunikácia s rodičmi a zákonnými zástupcami, vedenie rodičovských združení, komunikácia so žiakmi mimo vyučovacieho procesu a i. Takéto pozorovanie je cielené a malo by byť realizované na základe vzájomnej dohody.

Po realizovanom pozorovaní by mala nasledovať konštruktívna spätná väzba. Poskytovanie spätnej väzby vnímame ako neoddeliteľnú súčasť pozorovania a ako motivačný prostriedok k dosiahnutiu daného cieľa u učiteľa – teda toho, čo potrebuje na základe pozorovania vylepšiť. Priateľské pozorovanie je spôsob profesijného rozvoja, ktorý v sebe kombinuje evalváciu učebných potrieb učiteľa, spätnú väzbu a v ideálnom prípade aj rozhovor zameraný na to, ako zistené potreby naplniť.

Tabuľka 6 Prehľad vybraných spôsobov profesijného rozvoja učiteľstva

Spôsob profesijného rozvoja/aktivity	*Úroveň*			*Miesto realizácie*		*Zabezpečenie*	
	Škola	*Tím*	*Jednotlivec*	*Na pracovisku*	*Mimo pracoviska*	*Interné*	*Externé*
Adaptačné vzdelávanie	×	×	✓	✓	×	✓	✓[4]
Aktualizačné vzdelávanie	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓[5]
Inovačné vzdelávanie	✓	✓	✓	✓	✓	✓[6]	✓
Špecializačné vzdelávanie	×	×	✓	×	✓	×	✓
Funkčné vzdelávanie	×	×	✓	×	✓	×	✓
Kvalifikačné vzdelávanie	×	×	✓	×	✓	×	✓
Stáž	×	✓	✓	×	✓	×	✓
Školenia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Výcviky	×	✓	✓	×	✓	×	✓
Prednášky, semináre a workshopy	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kolegiálne učenie sa	×	✓	×	✓	×	✓	×
Konzultácie s odborníkmi	×	✓	✓	✓	✓	×	✓
Poradenstvo	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓
Vedecká a publikačná činnosť	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Konferencie	✓	✓	✓	✓[7]	✓	✓	✓
Mentoring	×	✓	✓	✓		✓	✓
Koučovanie	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Teambuilding	✓	✓	×	×	✓	✓	✓
Microlearning	✓	✓	×	✓	×	✓	✓
Akčný výskum	×	✓	✓	✓	×	✓	✓
Tieňovanie	×	×	✓	✓	×	✓	×
Priateľské pozorovanie	×	✓	✓	✓	×	✓	×
Legenda	× - neodporúčané, ✓ - odporúčané						

Zdroj: vlastné spracovanie

[4] Pokiaľ škola a školské zariadenie nedokáže zabezpečiť adaptačné vzdelávanie interne, musí zabezpečiť uvádzajúceho PZ alebo OZ z inej školy alebo školského zariadenia.

[5] Pokiaľ škola a školské zariadenie nedokáže zabezpečiť aktualizačné vzdelávanie interne, môže spolupracovať s externou vzdelávacou inštitúciou, ktorá má oprávnenie na poskytovanie inovačného vzdelávania (podľa zák. č. 138/2019 Z. z.).

[6] Inovačné vzdelávanie podľa súčasnej legislatívy si môže škola zabezpečiť aj interne, pokiaľ spĺňa požiadavky na poskytovateľa inovačného vzdelávania a má oprávnenie na jeho poskytovanie (podľa zák. č. 138/2019 Z. z.).

[7] Konferencie na rôzne tematické zamerania môže organizovať aj samotná škola a školské zariadenie. V tom prípade sa stretávame s kombináciou vzdelávania sa na pracovisku s interným zabezpečením. Ojedinele sa stretávame s organizovaním tzv. vnútroškolských konferencií, ktoré slúžia na prezentáciu práce kolegov a vzájomné zdieľanie skúseností.

4.3 Plánovanie a realizácia profesijného rozvoja na úrovni školy/ŠZ

Profesijný rozvoj na úrovni školy môže byť efektívne plánovaný len za predpokladu, že sú známe potreby na úrovni všetkých učiteľov, metodických orgánov školy a školy ako celku. **Na úrovni školy** sa zvyčajne stretávajú tri druhy požiadaviek na profesijný rozvoj (upravené podľa Laššák, 2021):

1. ***úroveň učiteľov***, jednotlivcov a ich potreby alebo požiadavky na zabezpečenie profesijného rozvoja, ktoré je možné realizovať pre väčšiu časť alebo celý zbor,
2. ***úroveň tímov (metodických orgánov)*** a ich požiadavky na plánovanie a realizáciu profesijného rozvoja z ich úrovne, spoločne so zabezpečením podmienok pre profesijný rozvoj učiteľov tímu,
3. ***úroveň školy***, ktorá pomenúva potreby vyplývajúce z koncepcie rozvoja školy, kompetenčného profilu učiteľa školy, školského vzdelávacieho programu, zamerania, či profilácie školy a ktorá potrebuje zabezpečiť spoločný profesijný rozvoj všetkých učiteľov v tých oblastiach, ktoré sú pre ňu strategicky dôležité a smerujú k zvyšovaniu jej kvality.

Kroky vedúce k tvorbe plánu profesijného rozvoja, aj jeho štruktúra sú uvedené v podkapitole 4.1, preto sa im na tomto mieste už nevenujeme. Pri plánovaní na úrovni školy pritom môžeme využívať všetky spôsoby, ktorým je možné profesijný rozvoj zabezpečovať a realizovať. Môžeme dokonca uskutočniť takú kombináciu týchto spôsobov, ktorá môže byť originálna vo vzťahu k napĺňaniu potrieb školy a fungujúca len v podmienkach konkrétnej školy (neprenositeľná do inej kultúry alebo society učiteľov).

Jedným zo základných problémov, ktorým školy plánujú profesijný rozvoj je v súčasnosti ten, že v mnohých plánoch profesijného rozvoja sú potreby na úrovni školy len súčtom potrieb a požiadaviek jej učiteľov. Plánovanie profesijného rozvoja na úrovni školy musí mať predovšetkým integrujúcu funkciu a musí byť zamerané na hlavné priority rozvoja školy. (Laššák, 2021)

Súčasťou plánovania profesijného rozvoja na úrovni školy je vymedzenie rámcových zdrojov, vrátane času, trvania, zapojených osôb, trvania, zabezpečenia externých, či interných kapacít na jednotlivé aktivity. Inak je plán profesijného rozvoja len vzdušný zámok, ktorý nemá pevné základy práve v podmienkach, ktoré je nevyhnutné zabezpečiť. V rámci týchto podmienok, je najskôr nevyhnutné aj na profesijný rozvoj vymedziť časové možnosti vo vzťahu k systematickému rozvoju všetkých zamestnancov tak, aby sme dosahovali ciele školy. Aj tieto časové požiadavky sa budú odlišovať, najmä podľa veľkosti školy a tiež podľa záujmu, či rezistencií učiteľov. V prípade, že v stredne veľkej základnej škole (cca 20 tried, 40 PZ/OZ) chceme dosiahnuť nejaký spoločný cieľ, pre ktorý je dôležité zabezpečiť profesijný rozvoj všetkých zamestnancov, je potrebné veľmi dobre premyslieť možnosti. Okrem toho, že už ide o dve vzdelávacie skupiny (nie je vhodné realizovať napr. nejaké tréningové aktivity v celom zbore o 40 účastníkoch) pri zabezpečovaní externého poskytovateľa vzdelávania, je dôležité si dôkladne premyslieť, ako budeme v škole ďalej postupovať (napr. po absolvovaní nejakého externe zabezpečeného vzdelávania). Na každej škole pritom môžu zvoliť iný spôsob v súvislosti s časom, napr. v jednej škole najskôr v prvom školskom roku zvolia vyslanie dvoch učiteľov na externé vzdelávanie, pričom títo v nasledujúcom školskom roku budú realizovať vzdelávanie pre svojich kolegov, v inej škole si pozvú poskytovateľa na školu počas jarných prázdnin a všetci zamestnanci absolvujú vstupné vzdelávanie v prvom roku, v druhom už bude prebiehať vzájomné učenie sa v tímoch, ktoré budú spoločne tvoriť

materiály napr. na rozvoj čitateľskej gramotnosti u žiakov a pilotovať ich (pričom sa budú mnohému učiť spoločne). Obidva tu opísané prístupy sú možné a vhodné, všetko závisí od možností školy (zatiaľ čo v jednom prípade môže tá istá škola zvoliť prvý postup, v inom prípade zvolí druhý postup). Napokon je nevyhnutné plánovať aj finančné náklady, ktoré bude profesijný rozvoj vyžadovať. Niekedy môžu postup realizácie profesijného rozvoja ovplyvniť aj finančné možnosti školy a (ne)existencia iných zdrojov, z ktorých môže byť profesijný rozvoj realizovaný. V prípade nedostatku zdrojov, môže byť v škole vynútený týmito okolnosťami výber nejakého postupu a to bez ohľadu napr. na ochotu zamestnancov zúčastňovať sa a spolupracovať. Pri plánovaní finančných nákladov môžeme napríklad brať do úvahy dva spôsoby zabezpečenia (Tabuľka 6 – podkapitola 4.2), ktoré sú v profesijnom rozvoji využívané:

- externe zabezpečované aktivity:
  - zvyčajne sa týkajúce jednotlivcov a prebiehajúce počas vyučovania, ktoré v sebe zahŕňajú predvídateľné náklady súvisiace so zastupovaním chýbajúceho učiteľa, náklady na cestovné náhrady, či školné,
  - zvyčajne týkajúce sa väčšej skupiny učiteľov, či celého zboru prebiehajúce mimo vyučovania, či školských prázdnin, ktoré v sebe zahŕňajú vyčíslené náklady poskytovateľa a prípadne ak je realizované mimo školy, aj náklady na ubytovanie, či stravovanie zapojených zamestnancov,
- interne zabezpečované aktivity:
  - počas vyučovania, napr. vzájomné pozorovania, spolupráca medzi učiteľmi, ktoré si nemusí vyžadovať finančné náklady navyše,
  - mimo vyučovania, kde môžu vznikať dodatočné náklady súvisiace s nadčasmi alebo zabezpečením aktivít mimo priestorov školy.

Každá aktivita profesijného rozvoja pritom obsahuje priame náklady (napr. školné, cestovné náhrady a i.) a tiež skryté (nie vždy a v každej škole uvedomované) náklady (napr. neodvedený výkon – teda výdavky spojené s tým, že niekto iný musí realizovať výkon účastníka programu vzdelávania, napr. suplovanie).

Ďalším faktorom, ktorý môže zohrávať rolu pri plánovaní a realizácii profesijného rozvoja na úrovni školy je to, či použijeme nejaký schválený štandardný program vzdelávania alebo budeme požadovať nejaké pre našu školu ušité vzdelávanie, t.j. zákazkové riešenie (ktoré môže v sebe niesť ďalšie finančné náklady). Prvé riešenie pritom vychádza z existujúcej ponuky poskytovateľa vzdelávania, z ktorej si vyberieme a oslovíme ho na realizáciu na našej škole. V niektorých prípadoch si aj realizácia takéhoto vzdelávania vyžaduje zo strany poskytovateľa nejaké mierne úpravy v existujúcom programe vzdelávania. Pri druhej možnosti si objednávame poskytovateľa, ktorý nám vytvorí taký program, ktorý rieši naše potreby, špecifické problémy (ideálne pritom je, ak sa podieľame na tvorbe daného programu a to nielen dodaním základnej idey, témy, ktorú chceme vzdelávaním riešiť).

4.4 Plánovanie a realizácia profesijného rozvoja na úrovni tímu

Tímami v školách zvyčajne chápeme metodické orgány, teda metodické združenie a predmetová komisia, podľa zákona môže na účely inkluzívneho vzdelávania vzniknúť „školský podporný tím“, na niektorých školách môžu vznikať aj iné tímy, podľa špecifík školy, príp. iných, niekedy aj dočasných zámerov alebo cieľov (napr. tím pre zelenú školu). Ďalším východiskom pre plánovanie profesijného rozvoja na úrovni tímu môže byť kompetenčný

profil učiteľa na danej škole. Nepôjde pritom len o profesijné štandardy (ktoré by mal na každom kariérovom stupni daný učiteľ napĺňať), ale o pomenovanie tých kompetencií (spôsobilostí), ktoré sú jedinečne očakávané na konkrétnej škole. Tento kompetenčný profil preto obsahuje také kompetencie, ktoré súvisia s dosahovaním cieľov, či zamerania školy. Škola, ktorá pracuje na získaní statusu zelenej školy bude potrebovať, aby jej učitelia zvládli také kompetencie, ktoré v iných školách mať nemusia. Prípadne škola, v ktorej chcú dosiahnuť, aby všetci učitelia dokázali rozvíjať čitateľskú gramotnosť a aby realizovali aktivity so žiakmi, ktorými ich budú na svojom predmete rozvíjať. Aj v tomto prípade môžu byť okrem spoločných aktivít na úrovni školy realizované aktivity, ktoré budú špecifické pre nejaký tím v škole.

V každom takomto tíme môžu vznikať osobitné potreby profesijného rozvoja, ktoré by sa mali prejaviť v pláne profesijného rozvoja celej školy. Každý tím môže mať aj také potreby profesijného rozvoja, ktoré sú preň osobitné a môžu byť rozvíjané práve na úrovni tímu. V takomto prípade je vhodné, ak si aj na úrovni tímu dokážu jeho členovia naplánovať a realizovať svoj spoločný profesijný rozvoj. Môže ísť o témy a oblasti, ktoré pre iné tímy v škole nie sú určené, pričom však nie je vylúčené, že sa môžu následne obohacovať aj tímy medzi sebou. Pritom na úrovni tímov pôjde prioritne o profesijný rozvoj realizovaný interne a využívané spôsoby by mali byť založené na spolupráci, vzájomnom učení sa. Na úrovni metodických orgánov školy podľa Laššáka (2021) prichádzajú do úvahy nasledujúce rozvojové aktivity:

- zdieľanie skúseností učiteľov vyučujúcich predmet, vzdelávaciu oblasť alebo riešiacich rovnaký problém, napr. formou tímov a klubov učiteľov,
- prezentácia výstupov a výsledkov z absolvovaného vzdelávania, s dôrazom na ich aplikáciu a adaptáciu do vlastného vyučovania, ako aj vyučovania kolegov,
- aktualizačné vzdelávania na témy spoločného záujmu, s využitím interných alebo externých lektorov (dohodou alebo dodávateľsky),
- vzájomné a kolegiálne formy podpory a učenia sa (napr. otvorené hodiny, mentoring),
- neformálne vzdelávanie, napr. komentované hodiny, workshopy,
- podpora, pomoc a poradenstvo učiteľov s druhou atestáciou, kolegom na nižších kariérových stupňoch, k vybraným problémom alebo atestáciám,
- spoločné učiteľské, medzipredmetové a žiacke projekty,
- spoločná práca na zvyšovaní kvality výchovno-vzdelávacieho procesu, napr. tvorba metodických materiálov, materiálov pre žiakov (napr. pracovných listov), video pomôcok, digitálnych knižníc a pod.

Ako je vidieť, ide o také spôsoby profesijného rozvoja, ktoré na rôznej úrovni (od dvojíc až po všetkých členov metodického orgánu) môžu byť využívané v prospech členov daného tímu a následne aj pre žiakov. Ide o spôsoby učenia sa na pracovisku, ktoré úzko súvisia s výchovno-vzdelávacím procesom, uskutočňujú sa zväčša priamo vo vyučovacom procese alebo dochádza k pilotovaniu výstupov, ktoré sú spoločne tvorené na stretnutiach tímu. Ako ďalej uvádza Laššák (2021) účasť na externe zabezpečovaných kurzoch a školeniach má na úrovni tímu význam len vtedy, keď žiadny z jeho členov nemá dostatočné vedomosti a skúsenosti s problematikou, v ktorej sa chcú, či potrebujú rozvíjať. Ide pre nich o novú, neznámu problematiku, ktorá si vyžaduje úvodné vzdelávanie externým expertom, bez ktorého nie je možné ďalej pokračovať v profesijnom rozvoji v následných aktivitách tímu. Pri plánovaní profesijného rozvoja na úrovni tímu, napr. predmetovej komisie je potrebné

k oblasti profesijného rozvoja doplniť vhodné spoločné rozvojové aktivity a navrhované výdavky, ako to ukazuje nasledujúca tabuľka.

Tabuľka 7 Ukážka konkrétneho plánu profesijného rozvoja na jeden školský rok – predmetová komisia prírodovedných predmetov

Oblasť, téma profesijného rozvoja	Aktivity profesijného rozvoja	Učiteľ 1	Učiteľ 2	Učiteľ 3	Učiteľ 4	Učiteľ 5	Učiteľ 6	Navrhované výdavky
Rozvíjanie finančnej gramotnosti	učiteľ č.2 absolvuje inovačné vzdelávanie (september – január 2021) Následne realizované aktualizačné vzdelávanie (AV) ostatných členov (február – jún 2022)	Účasť	Lektor AV	Účasť	Účasť	Účasť	Účasť	Vložné 0 € Cestovné 45 € AV 55 € Lektor AV 100 €
Dištančné vzdelávanie žiakov	Konzultácie s odborníkmi koordinátor informatizácie (výmena skúseností, príp. interné vzdelávanie) Frekvencia: mesačne (2 h) Obdobie: september – december 2021	Účasť	Účasť	Lektor	Účasť	Účasť	Účasť	0 €
Riešenie výchovných problémov a disciplíny žiakov na hodinách	Kolegiálne učenie sa Konzultácie s odborníkmi - školský psychológ Frekvencia: mesačne (2 h) Obdobie: január – marec 2022	Účasť	Účasť	Účasť	Účasť	Účasť	Účasť	DoVP školský psychológ cca 200 €
	SPOLU:							400,- €

Zdroj: upravené podľa Laššák, 2021.

Realizácia profesijného rozvoja na úrovni tímu si vyžaduje predovšetkým dostatočný čas, ktorý je alokovaný na spoločné stretnutia a spoločnú realizáciu rozvojových aktivít, vrátane času potrebného na tvorbu výstupov, ktoré budú ďalej aplikované vo vyučovacom procese. Čas pritom úzko súvisí a, žiaľ, je aj závislý od motivácie a angažovanosti jednotlivých členov daného tímu, metodického orgánu. Bez toho, aby sme v škole mali alebo budovali klímu, či kultúru vzájomného profesijného rozvoja, bude značne problematická aj realizácia naplánovaného profesijného rozvoja, ktorý v tíme vyžaduje súčinnosť a ochotu všetkých (či väčšiny) jeho členov. Samozrejme je z úrovne vedenia školy (či priamo riaditeľa) potrebné vytvárať podmienky a možnosti, ktoré jednotlivé tímy budú mať alebo majú k dispozícii na plánovanie a realizáciu profesijného rozvoja. Nie je možné, aby nejaký tím dlhodobo fungoval len na základe svojich vnútorných procesov (svojho hnacieho motora), potrebuje stimuly z vyššej úrovne, ktoré v krajnom prípade budú len o mentálnej podpore tímu (teda jeho členovia vedia, že škola o ich úsilí vie, vedenie školy im vychádza v ústrety, keď niečo k svojej činnosti a rozvoju potrebujú a pod.). Ďalšie stimuly, ktoré môžu motivovať ľudí

k profesijnému rozvoju na úrovni tímu súvisia s finančnými motiváciami (ktoré je však potrebné z úrovne vedenia školy jasne deklarovať a najmä transparentne prideľovať – pretože nejasné spôsoby rozdeľovania zdrojov môžu zmeniť aj postoj tímov, či ich členov k realizovaným aktivitám).

Prirodzenou súčasťou aktivít profesijného rozvoja na úrovni tímov je aplikácia získaných vedomostí, či zručností do vyučovacieho procesu. Od učiteľov, ktorí sa zúčastnia rozvojovej aktivity, je preto táto aplikácia žiadaná, snáď až nevyhnutná a smeruje k ďalšiemu spoločnému vyhodnocovaniu (teda aj vzájomnému učeniu sa členov tímu) napr. spoločnou diskusiou v tíme. V niektorých prípadoch môže ísť aj o šírenie danej skúsenosti aj na úroveň školy, keďže produkcia tímu a aj procesy profesijného rozvoja, ktoré sa tímu osvedčili, môžu byť využité aj v ostatných tímoch školy. Aj takýmto systémovo naplánovaným a realizovaným spôsobom vzájomného šírenia dobrých praxí z úrovne tímov na úroveň školy (samozrejme, závisí od veľkosti školy), smeruje daná škola k ideálu učiacej sa školy.

4.5 Plánovanie a realizácia profesijného rozvoja na úrovni jednotlivca

Po evalvácii potrieb na úrovni jednotlivca je vhodné spracovať si individuálny (osobný) plán profesijného rozvoja. Tento individuálny plán napriek tomu, že nie je vyžadovaný zákonom, svedčí o tom, že aj každý jednotlivec si uvedomuje svoju rolu vo vlastnom plánovaní profesijného rozvoja a túto neponecháva na niekoho iného, ale je jeho tvorcom a následne realizátorom. Svedčí to aj o vlastnej profesijnej ceste, ktorú si ja ako učiteľ plánujem a chcem napr. v horizonte piatich rokov dosiahnuť (a to bez ohľadu na to, v akej vekovej skupine som, či aký kariérový stupeň som už dosiahol). Súčasťou individuálneho plánu profesijného rozvoja by malo byť stručné spracovanie zistení z evalvácie potrieb – body „východiská profesijného rozvoja“ a „moje učebné potreby a priority“ (Príloha 1). Prvým reálnym krokom plánovania je stanovenie cieľov vlastného (individuálneho) profesijného rozvoja, ktoré vychádzajú zo zistených potrieb. Ciele profesijného rozvoja môžu smerovať k (Valent, 2010):

a) prekonaniu problémov pracovného výkonu, ktoré sa v ňom prejavili na súčasnom pracovnom mieste,
b) osvojeniu si nových vedomostí, zručností, spôsobilostí (alebo k ich zlepšovaniu) vyžadovaných dohodnutými cieľmi pracovného výkonu na súčasnom pracovnom mieste,
c) rozšíreniu, resp. rozvíjaniu vedomostí, zručností, spôsobilostí orientovaných na pripravenosť zamestnanca prevziať náročnejšiu a zodpovednejšiu funkciu v organizácii, teda na kariéru zamestnanca, napr. zaradenie zamestnanca do kariérovej pozície vedúceho predmetovej komisie alebo vedúceho zamestnanca (zástupca riaditeľa),
d) rozšíreniu, resp. rozvíjaniu vedomostí, zručností, spôsobilostí, orientovaných na širší profil zamestnanca, teda k jeho multidisciplinarite, flexibilite a zamestnateľnosti (konkurencie-schopnosť zamestnanca na trhu práce vo vnútri organizácie aj mimo nej).

Plánovanie profesijného rozvoja učiteľa nadväzuje na zistenia z evalvácie potrieb a zahrňuje výber priorít rozvoja na určené obdobia, t.j. 1 – 5 rokov. Aj v tomto prípade odporúčame spracúvať dlhšie obdobie, pretože v rámci neho sa ukáže systematický rozmer profesijného rozvoja – celkový obraz o tom, čo daného učiteľa čaká v dlhodobom horizonte, nielen krátkodobé plánovanie na 1 rok. To však neznamená, že spracovaný individuálny plán profesijného rozvoja nebude podliehať zmenám a úpravám (tie prirodzene prináša život).

Spresnenie dlhodobej časti plánu profesijného rozvoja je možné spracovať do časti, ktorá sa bude týkať aktuálneho školského roku.

Realizácia plánu závisí od motivácie, angažovanosti a zodpovednosti zamestnanca za svoj profesijný rozvoj a tiež od podmienok vytvorených zamestnávateľom. Zabezpečenie podmienok je pritom mimoriadne dôležité, najmä keď vnímame individuálny plán (príloha 1) profesijného rozvoja ako nejakú formu dohody o profesijnom rozvoji medzi zamestnancom a zamestnávateľom. V nej sa zamestnávateľ zaviazal učiteľovi vytvárať podmienky. V opačnom prípade je nevyhnutné zo strany zamestnávateľa vecne argumentovať a zdôvodniť, prečo sa tak nedeje a zároveň neočakávať od učiteľa (zamestnanca) dosiahnutie očakávaných cieľov. Súčasťou realizácie je aj monitorovanie plnenia naplánovaných aktivít činností. V prípade ich nedosahovania je potrebné účinne intervenovať, inak hrozí, že v prípade konečného hodnotenia (po 5-tich rokoch) budeme musieť konštatovať, že sme naplánovaný stav nedosiahli. Preto, ak v priebehu realizácie zistíme, že sme si stanovili vysokú náročnosť cieľov a aktivít, príp. nezvládnuteľné termíny, je vhodnejšie aktivity počas realizácie modifikovať, príp. hľadať alternatívne riešenia, posunúť termín dosiahnutia cieľa a pod.

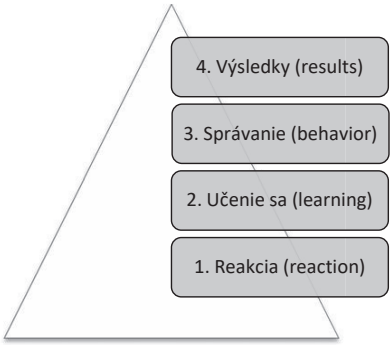
5 VYHODNOCOVANIE PROFESIJNÉHO ROZVOJA A SYSTÉMOVÉHO PRÍSTUPU K PROFESIJNÉMU ROZVOJU

Poslednou etapou systémového prístupu k profesijnému rozvoju je jeho vyhodnocovanie. V nasledujúcom texte sú spracované dve časti takéhoto vyhodnocovania. Prvá časť sa venuje vyhodnocovaniu samotného profesijného rozvoja a jeho prínosov, druhá časť smeruje k vyhodnocovaniu celého systémového prístupu k profesijnému rozvoju s účelom zdokonaľovania tohto systému na úrovni školy.

5.1 Vyhodnocovanie profesijného rozvoja pomocou Kirkpatrickovho modelu

Realizované rozvojové aktivity a ich prínos pre školu môžeme vyhodnocovať aj prostredníctvom Kirkpatrickovho modelu (pozri schému 9). Tento model je charakteristický tým, že okrem krátkodobých efektov vzdelávania, pomáha vyhodnotiť aj efekty dlhodobé. Tento model bol niekoľkokrát modifikovaný, a my taktiež uvádzame model prispôsobený školskému prostrediu. V rámci hodnotenia s využitím tohto modelu môžeme hovoriť o štyroch úrovniach vyhodnocovania.

Schéma 9 Kirkpatrickov model hodnotenia profesijného rozvoja



Zdroj: Kirkpatrick Partners, What Is The Kirkpatrick Model? (online)

1. Reakcia

Prvá, základná úroveň je reakcia. Ide o priamu reakciu účastníkov akejkoľvek rozvojovej aktivity na to, či sa im to páčilo a či im takýto spôsob profesijného rozvoja (učenia sa a vzdelávania) vyhovuje. Ide o bezprostrednú reakciu na to, ako vzdelávanie (alebo iná aktivita) prebiehalo. Na tejto úrovni môžeme zisťovať spokojnosť s lektorským zabezpečením, s obsahom, priebehom a organizáciou, s využitými metódami a prostriedkami vzdelávania. Spravidla tieto informácie zisťujeme po ukončení dňa vzdelávania alebo po ukončení celkového priebehu vzdelávania.

Ako uvádza Mužík (2013), úlohou vyhodnocovania na úrovni reakcie je identifikovanie prekážok, ktorých odstránenie v budúcnosti pomôže realizáciu rozvojovej aktivity

zjednodušiť. Taktiež môžeme získať od účastníkov rôzne námety na vylepšenie a zefektívnenie.

Spôsob zisťovania spokojnosti účastníkov určuje aj to, či rozvojová aktivita bola zabezpečovaná interne alebo externým dodávateľom. V prípade, že škola spolupracuje s externou vzdelávacou inštitúciou, je vhodné preveriť si spokojnosť účastníkov – učiteľov s danou inštitúciou, jej lektormi a prístupom. Tieto výsledky môžu byť pre vedenie školy ukazovateľom, či sa na danú inštitúciu s ponukou spolupráce obráti aj v budúcnosti. Na druhej strane, pokiaľ si škola zabezpečuje vzdelávanie interne, je vhodné zisťovať spokojnosť s priebehom celého vzdelávania.

Medzi vhodné nástroje zisťovania spokojnosti účastníkov vzdelávania patria predovšetkým spätno-väzbové dotazníky a formuláre (pozri prílohu 3), zväčša vlastnej konštrukcie, a rozhovor.

2. Učenie sa

Na úrovni učenia sa zisťujeme, laicky povedané to, čo sa účastníci naučili. Ide o zisťovanie naplnenia cieľov daného vzdelávania alebo rozvojovej aktivity. Overujeme nadobudnuté vedomosti, zručnosti a postoje absolventov. Zisťovanie stavu na úrovni učebných výsledkov sa spravidla realizuje vo vopred určenom čase po ukončení vzdelávania. Väčšinou je priamo po vzdelávaní vyhradení čas na „učenie sa“ účastníkov vzdelávania a prípravu na hodnotenie.

V prípade, že vzdelávanie je zabezpečované externe a navyše ide o vzdelávanie v systéme profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení – napr. inovačné, funkčné, špecializačné a pod., poskytovateľ vzdelávania je na základe oprávnenia na poskytovanie príslušného vzdelávania zabezpečiť overenie nadobudnutých vedomostí a zručností. Najčastejšie ide o odovzdanie záverečnej práce a pohovor pred komisiou. Môžu byť však využité aj iné nástroje ako sú testy, slovné skúšanie a pod. Špecifická situácia môže nastať vtedy, pokiaľ vedenie školy zabezpečí externého lektora na krátky workshop alebo prednášku. V takomto prípade pravdepodobne lektor nebude zisťovať, či došlo k zmene na úrovni učenia. Tu preberá určitú zodpovednosť vedenie školy, ktoré by malo vyhodnocovať, či sprostredkovaný obsah budú učitelia aplikovať vo svojej praxi, čo je už úroveň 3 – správanie. V prípade interného zabezpečovania rozvojových aktivít je taktiež vhodné zisťovať, či k zmene na úrovni učenia sa došlo.

3. Správanie

Na úrovni správania sa zisťujeme, či „naučené“ je reálne využívané v praxi, teda to, či učitelia novo naučený obsah aplikovali do svojej praxe. Ako uvádza Miklovič (2013) pre organizáciu je dôležité merať výkonnosť, pretože primárnym cieľom vzdelávania je zlepšiť výsledky v praxi.

Na tejto úrovni zisťuje výsledky len vedenie školy, externý poskytovateľ vzdelávania už spravidla na správanie učiteľov v praxi nemá dosah. Podľa Mužíka (2013) hodnotenie na úrovni správania je možnosť zistiť, do akej miery sú zmeny v správaní a konaní učiteľa vo svojej praxi výsledkom konkrétneho školenia alebo kontinuálneho profesijného rozvoja. Avšak, aby k tejto zmene mohlo dôjsť, učiteľ sa musí chcieť zmeniť, musí vedieť čo a ako sa má robiť, pracovať v priateľskej atmosfére, a mal by byť odmenený za každú pozitívnu

zmenu. Aby sme však mohli hodnotiť zmenu na úrovni správania, musí mať učiteľ príležitosť a vhodné podmienky k tomu, aby naučené do praxe aplikovať mohol.

V školskom prostredí môžeme na zisťovanie zmeny správania využívať pozorovanie (hospitácie), ale aj rozhovory s istým časovým rozostupom, prípadne kontrolou dokumentácie.

4. Výsledky

Posledná, najvyššia úroveň vyhodnocovania profesijného rozvoja, je zameraná na zisťovanie výsledkov (a investícií do profesijného rozvoja) na úrovni organizácie.

Hľadáme odpoveď na otázku:

Mal realizovaný profesijný rozvoj (alebo konkrétne školenie) efekt pozitívnej zmeny vo výsledkoch školy?

Túto základnú otázku môžeme rozmeniť napr. na:

- Dosiahli sme prostredníctvom profesijného rozvoja svoje stanovené ciele?
- Zlepšili sa sledované ukazovatele (napr. výsledky žiakov, spokojnosť rodičov a i.)?
- Aký vplyv má realizovaný profesijný rozvoj na chod školy?

Tak ako aj v predchádzajúcej úrovni na zisťovanie výsledkov zmeny v organizácii spravidla nemá dosah externý poskytovateľ vzdelávania. Avšak, pre školu a vedenie školy je výhodné zisťovať výsledky. Týmto spôsobom sa zisťuje, či naplánovaný profesijný rozvoj je efektívny a zároveň je možné zistiť efekt využitých finančných a časových prostriedkov. V tomto bude dobré uvedomiť si, že výsledky nebudú viditeľné ihneď po ukončení rôznych vzdelávaní, ale je to dlhodobejší proces.

Zisťovanie výsledkov je náročnejšie. Nápomocný môže byť vypracovaný vnútorný systém kontroly a kvality, ktorý môže byť interným dokumentom školy. Tento systém môže disponovať viacerými nástrojmi, ako sú pozorovania, dotazníky, testy, rozhovory a i. Významným nástrojom sa v tomto stáva aj zisťovanie vnímania zmeny v organizácii z vonkajšieho prostredia – od zriaďovateľa, od rodičov, od partnerov a pod.

Kirckpatrikov model hodnotenia profesijného rozvoja predstavuje na seba nadväzujúce kroky, pričom pozitívne zistenia z nižších úrovní predikujú lepšie výsledky na vyšších úrovniach. V nasledujúcej Tabuľke 8 sumarizujeme základné informácie o jednotlivých úrovniach.

Tabuľka 8 Opis jednotlivých úrovní Kirkpatrickovho modelu

		Hľadáme odpovede na otázky:	*Opis úrovne:*	*Nástroje zisťovania:*
1.	**Reakcia (reaction)**	Ako sa účastníkov vzdelávanie páčilo? S čím boli spokojní a s čím nie?	Bezprostredné pocity zo vzdelávacej skúsenosti – s lektorským zabezpečením, s obsahom, s formou a metódami, s prostriedkami a celkovou realizáciou.	Spätno-väzbové hárky, formuláre dotazníky , rozhovory.
2.	**Učenie sa (Learning)**	Čo sa účastníci naučili? Ake vedomosti, zručnosti	Vedomostný vzostup, získanie nových informácií.	Testy, skúšky, rozhovory,

		a postoje si osvojili? Osvojili si ich v dostatočnej miere?		pozorovanie.
3.	**Správanie (bahavior)**	Aplikovali absolventi naučené vedomosti a zručnosti do svojej praxe? Zmenilo sa ich správanie a konanie po absolvovaní vzdelávania?	Aplikácia poznatkov v správaní, implementácia vedomostí a zručností do pedagogickej praxe.	Pozorovanie (hospitácie) a rozhovory hodnotiace s časovým odstupom, prípadne kontrola dokumentácie.
4.	**Výsledky (results)**	Mal realizovaný profesijný rozvoj efekt pozitívnej zmeny vo výsledkoch školy? Dosiahli sme svoje stanovené ciele?	Efekty vo výsledkoch školy – pozitívna zmena a dosiahnutie stanovených cieľov.	Interný systém kontroly a kvality školy.

Zdroj: upravené a doplnené podľa Bontová, 2017; Miklovič, 2013; Mužík, 2013.

5.2 Vyhodnocovanie systémového prístupu k profesijnému rozvoju

Súčasťou celého systému plánovania profesijného rozvoja v škole by mal byť monitoring jeho priebehu so zaznamenávaním každej dôležitej zmeny, zlomových miest počas roka, či počas celého obdobia (na ktoré bol plán profesijného rozvoja vytvorený), vrátane uskutočňovaných zmien a príčin, ktoré k nim viedli. Pri záverečnom hodnotení celého plánu profesijného rozvoja je tiež na mieste vyhodnotiť priebeh celého obdobia, pomenovať jeho slabé a silné miesta a z toho vyplývajúce poučenia pre zmeny v plánovaní profesijného rozvoja v škole. Do ďalšieho procesu plánovania by sa mali premietnuť skúsenosti a zistenia z predchádzajúcich rokov. Nemalo by dochádzať k reštartu na základe toho istého prvotného vzoru plánu profesijného rozvoja. Taktiež by malo dochádzať k tomu, že všetky kroky tohto vyhodnocovania smerujú k zdokonaľovaniu systému profesijného rozvoja na úrovni školy. Inak nedôjde k cyklickému zlepšovaniu aj tohto procesu a škola v ňom bude stagnovať (následne je potrebné sa opýtať, či dochádza k efektívnemu profesijnému rozvoju, ak táto metaúroveň zostáva opomenutá).

Čo je možné vyhodnocovať v kontexte systému plánovania profesijného rozvoja v škole? Odpovedí môže byť viacero a ani tie, ktoré sú tu ponúknuté, nie sú vyčerpávajúce:

1. ***Dôležitosť pripisovaná profesijnému rozvoju v škole*** – v dvoch krajných polohách môže ísť o dôležitú súčasť rozvoja školy, teda dochádza k prepojeniu stratégie rozvoja školy s profesijným rozvojom (ktorý je systémovo uchopený a zmysluplne smeruje školu aj jednotlivcov k zlepšovaniu školy) alebo môže ísť o nechcenú súčasť, ktorú nikto neregistruje až do momentu keď príde nejaká kontrola, ktorá bude vyžadovať existenciu plánu. Medzi týmito dvomi polohami je jednou z bežnejších tá, v ktorej človek siahne po zdrojoch na internete a preberie nejaký plán profesijného rozvoja bez jeho úpravy na svoje podmienky. Aj v takomto prípade ide len o existenciu nejakého dokumentu, ktorého prínosy pre školu sú nulové a hodnota profesijného rozvoja v takejto škole je veľmi nízka, ak vôbec nejaká.
2. ***Využívanie profesijného rozvoja na dosahovanie cieľov školy*** – vyhodnocujeme, ako vieme využívať profesijný rozvoj na všetkých úrovniach (škola, tím, jednotlivec) pre napĺňanie naformulovaných strategických cieľov školy. Na pozadí toho všetkého ide tiež

o kolektívne, či individuálne uvedomovanie si toho, do akej miery rozvoj zamestnancov pomáha k dosahovaniu cieľov školy, a teda aj k jej rozvoju.

3. ***Zvyšovanie efektivity investícií do profesijného rozvoja*** – tento ukazovateľ je v oblasti školstva najproblematickejšie identifikovateľný, pretože nejde o zvyšovanie hospodárskeho výsledku školy v tom pravom slova zmysle. V prvej rovine by sa investície do profesijného rozvoja mali prejaviť v ponúkanej službe, ktorej kvalita sa zvyšuje, a teda sa škola, ktorá má systémovo uchopenú oblasť profesijného rozvoja prezentuje reálnymi činmi ako progresívna škola, vhodná pre súčasné požiadavky doby a rodičov – zlepšenie konkurencieschopnosti školy. V druhej rovine ide aj o zvýšenie stability zamestnanca v dvoch premenných – zvyšuje sa motivácia zamestnanca k práci v škole, ktorá mu profesijný rozvoj umožnila (v opačnom prípade výchovu kvalifikovaných ľudí pre konkurenciu hodnotíme ako neúčelne vynaložené prostriedky) a profesijný rozvoj by sa mal prejaviť aj na variabilných zložkách mzdy rozvíjajúcich sa zamestnancov, príp. v školskom prostredí aj na zvyšovaní platu prostredníctvom posunu sa do vyššieho kariérového stupňa (voľne upravené a doplnené podľa Hroník, 2007).

4. ***Synergický efekt profesijného rozvoja –*** synergický efekt ako pozitívna sila, ktorá smeruje efekty profesijného rozvoja k zvyšovaniu výkonnosti procesov v škole, najmä výchovno-vzdelávacieho procesu a následne aj celej školy. V tomto bode by sme mali vedieť identifikovať, v čom našej škole profesijný rozvoj pomáha, aké má dopady na ďalšie fungovanie školy a jednotlivcov v nej.

5. ***Strategický prístup pri rozvoji jednotlivcov –*** napr. kompetenčný model, kariéra zamestnanca a plánovanie jeho posunov, nástupníctva na nejaké pozície, a pod. (talent manažment (rozvoj jednotlivcov, ktorí prekonávajú také zručnosti, ktoré sú jedinečné a neprekonajú ich všetci) alebo doťahovanie na dosiahnutie štandardu (odstraňovanie identifikovaných nedostatkov).

6. ***Vyhodnocovanie procesu tvorby plánu profesijného rozvoja a tiež procesov, či príčin ktoré viedli k jeho zmenám –*** v škole je dôležité si spätne identifikovať aj procesy, ktoré nás priviedli k existencii plánu profesijného rozvoja. V tejto časti vyhodnocujeme, ako sme daný plán tvorili a čo všetko sme pri jeho tvorbe využili, či s kým sme daný plán tvorili. V prvom prípade môže ísť o postup, ktorý je v súlade s etapami prezentovanými v tejto publikácii, v inom prípade sme otvorili internet a prevzali hotový dokument bez ďalších úprav. V tomto okamihu nejde o to, aby sme sa oceňovali alebo naopak dehonestovali, za to, ako sme postupovali. Ide nám o pomenovanie reálneho procesu, pre identifikáciu toho, čo v ňom bolo dobré a čo naopak nie. V tomto prípade sa očakáva, že na konci tohto vyhodnocovania vieme určiť, čo ideme v ďalšom procese plánovania profesijného rozvoja a tvorby plánu robiť inak, snáď lepšie a zmysluplnejšie oproti predchádzajúcemu cyklu plánovania. V takom prípade môžeme aj v tomto kontexte hovoriť ako o procese ďalšieho profesijného rozvoja a učenia sa v škole.

   Môžeme sa tiež pozrieť na to, či s odstupom času sme aj jednotlivé etapy robili správne a či sme zachytili trendy, ktoré nás v profesijnom rozvoji správne nasmerovali. Teda, či aj pri evalvácii učebných potrieb sme identifikovali tie, ktoré sa v nasledujúcom období prejavili ako tie kľúčové (teda tie, ktoré zohrávali pre školu dôležitú úlohu). V súčasnosti (2021) ide o javy, ktoré rozbehla alebo zvýraznila pandémia a ktoré budú mať reálny dopad do nasledujúceho obdobia, a to nielen v základnom školstve – inklúzia, tvorba školského kurikula (v kontexte zmeny štátneho kurikula) a digitalizácia. Ak dnes tieto

trendy nezachytíme a tieto sa neprejavia vo výslednej správe z evalvácie potrieb, je veľmi pravdepodobné, že o 5 rokov môžeme vyhodnotiť túto etapu plánovania ako nie úplne vhodne zvládnutú a poučíme sa z toho pre ďalšiu evalváciu učebných potrieb.

Priebeh tvorby samotného dokumentu – plánu profesijného rozvoja je ďalším prvkom, ktorý môžeme vyhodnocovať a pri tvorbe ďalšieho plánu reflektovať to, akým spôsobom sme k tomuto dokumentu prišli, ako sme ho tvorili. Záleží najmä na tom, či smerujeme aj v tejto oblasti k zlepšovaniu procesov alebo naopak, napr. sme predtým vytvorili svoj vlastný plán (aj keď bol jednoduchší a možno aj trochu kostrbatý) a teraz sadneme k internetu a prevezmeme nejaký cudzí, kde prepíšeme len naše údaje (bude síce sofistikovanejší, ale nebude náš).

Poslednou časťou vyhodnocovania by malo byť vyhodnotenie zmien v pláne, ktoré vznikali počas naplánovaného realizačného obdobia a zároveň aj príčin, ktoré k týmto zmenám viedli. Život je totiž veľmi ťažké naplánovať na tak dlhé obdobie, a preto k zmenám v pláne profesijného rozvoja alebo spôsobov jeho realizácie prirodzene dochádza. V tomto prípade nám ide o to, aby sme sa aj na tieto javy pozreli bližšie a pri ďalšom cykle plánovania a samotnej tvorbe plánu profesijného rozvoja aj tieto skúsenosti zúročili a pretavili do procesu plánovania aj dokumentu – plánu profesijného rozvoja.

7. ***Vyhodnocovanie realizácie profesijného rozvoja v jednotlivých oblastiach, či obdobiach*** **–** v tomto bode môžeme vyhodnocovať to, aké spôsoby profesijného rozvoja sme si naplánovali v rámci tvorby plánu a aké sme v skutočnosti pri jeho realizácii využívali. Ak sme pôvodne plánovali využívať najmä externé vzdelávania a počas trvania plánu sme začali viac a zmysluplnejšie využívať aj interné spôsoby profesijného rozvoja – môžeme vyhodnocovať takúto realizáciu ako lepšiu oproti plánovanej, naopak, ak sme plánovali aj interné spôsoby profesijného rozvoja a napokon skončili len pri vzdelávaniach realizovaných externými poskytovateľmi a aj to len v povinných témach (BOZP, PO a GDPR), tak sme realizačnú fázu profesijného rozvoja nezvládli. Dôležité je aj v tejto časti vyhodnocovania pozrieť sa na to, ako sa realizácia vyvíjala a čo sme sa v jej procese učili, čomu novému sme sa naučili ako zbor, aj ako jednotlivci, či dochádzalo k posunu k vzájomnému učeniu sa alebo učenie zostalo individuálnou záležitosťou jednotlivca.

8. ***Projektovanie vlastných aktivít profesijného rozvoja a ich realizácia*** – v tejto časti vyhodnocovania sa môžeme pozrieť, ako sme využívali napr. aktualizačné vzdelávanie pre profesijný rozvoj našich zamestnancov. Za dôležité pritom považujeme zmysluplnosť samotných programov aktualizačného vzdelávania (smerovali k rozvoju školy a neboli len na papieri) a ich realizácie (uskutočnili sa minimálne tak, ako boli vytvorené). Práve tento druh vzdelávania môžeme v súčasnosti považovať za jeden z kľúčových aspektov zmeny kultúry profesijného rozvoja v škole. Ak toto interne realizované vzdelávanie uchopíme formálne, len aby bolo, lebo ho zákon predpísal (v ostatnej novele zákona na školský rok 2022/2023 dokonca nariadil aj témy, z ktorých si školy majú vyberať), sami si na nejaký čas znemožníme zmysluplnú realizáciu interných rozvojových aktivít súvisiacich s profesijným rozvojom zamestnancov. Nebudeme totiž autentickými lídrami takejto zmeny (keďže na papieri budeme tvrdiť jedno a v realite budú naši ľudia zažívať iné).

Vyhodnocovanie systémového prístupu k profesijnému rozvoju na úrovni tímu

Na úrovni tímu, zväčša metodického orgánu môžeme k vyhodnocovaniu pristúpiť jednoduchšie, pričom najskôr môžeme hodnotiť náš vlastný prínos pri tvorbe a realizácii celoškolského plánu profesijného rozvoja. V ďalšej etape sa môžeme pozrieť aj na to, ako sme sa v rámci nášho tímu spolupodieľali na jeho realizácii a akými aktivitami sme profesijný rozvoj uskutočňovali. Môžeme dospieť aj k výsledkom, ktoré nám pomenujú, že sme sa v rámci tímu a daného obdobia nijako na profesijnom rozvoji členov nášho tímu nepodieľali. Tým si pomenujeme súčasný stav a prípadne si do ďalšieho obdobia naplánujeme nejaké aktivity, ktorými prispejeme aj v rámci nášho tímu. Pri ďalšom vyhodnotení zistíme, že sa nám ich darilo realizovať a chceme v týchto aktivitách pokračovať, príp. nejaké nové doplniť. Takýmto spôsobom sa aj rola tímu (metodického orgánu) v profesijnom rozvoji zvýrazní a bude identifikovateľný prínos tímu aj v rovine profesijného rozvoja na úrovni školy, či jednotlivca.

Vyhodnocovanie systémového prístupu k profesijnému rozvoju na úrovni jednotlivca

Na úrovni jednotlivca je vyhodnocovanie systémového prístupu najnáročnejšie, pretože každý z nás do vlastného profesijného rozvoja vnáša najmä svoje vlastné potreby a očakávania. V tejto rovine sa však môžeme pozrieť a vyhodnocovať aj to, do akej miery sa podarilo zladiť očakávania a potreby jednotlivca s potrebami a plánom na úrovni školy. Synergický efekt môže napríklad nastať v takom prípade, ak sa škola rozhodne smerovať napríklad k rozvíjaniu gramotností žiakov a konkrétny učiteľ (napríklad začínajúci učiteľ chémie a biológie) celý vlastný proces profesijného rozvoja naviaže na toto smerovanie školy. Môže to znamenať to, že už súčasťou ukončovania jeho adaptačného vzdelávania bude diskusia nad materiálmi (portfóliom), ktoré si v prvom roku tvoril v oblasti rozvíjania prírodovednej gramotnosti u svojich žiakov. Zároveň bude vedieť formulovať, čo nové sa v tomto roku naučil a čomu ďalšiemu sa v tejto rovine chce venovať v nasledujúcich rokoch. Pomenuje si rámcovo obdobie ďalších 5-tich rokov v oblasti profesijného rozvoja, ktoré bude znamenať jeho vlastný posun pri zdokonaľovaní zručností súvisiacich s rozvíjaním prírodovednej gramotnosti u žiakov. Týmto bude jeho profesijný rozvoj v súlade s plánom školy a zároveň aj on sám si naplánuje svoj vlastný profesijný rozvoj v tejto oblasti, ktorý ukončí podľa svojho plánu prezentáciou portfólia k prvej atestácii. Tu predstavený ideálny prípad by sa mohol stať ukážkou toho, akým spôsobom je možné v škole začať uvažovať aj nad prínosmi plánovania profesijného rozvoja z úrovne škola na úroveň jednotlivec. Nejde pritom ,samozrejme, len o získavanie atestácií u konkrétnych jednotlivcov, pritom však pre daného zamestnanca môže ísť o dodatočný motivátor, ktorý netreba podceniť. Osobitnou skupinou v tejto rovine sú naši kolegovia, ktorí už disponujú dvomi atestáciami a nepovažujú už ďalší profesijný rozvoj za niečo, čo sa ich týka. Pri každom takomto zamestnancovi sa nám ponúkajú možnosti, ako ich skúsenosti a vlastné zručnosti prenášať na iných, mladších, menej skúsených kolegov. Ich rola, a to nielen na papieri, by mala spočívať v lídrovaní nejakého tímu a využívaní rôznych interných spôsobov profesijného rozvoja, vrátane role lektora v aktualizačnom vzdelávaní. Čo samozrejme, aj pre nich prinesie nové témy profesijného rozvoja, ktoré doteraz nevnímali ako dôležité. Okrem toho pre každého učiteľa, pedagogického aj odborného zamestnanca doba prináša požiadavky na nové zručnosti, či spôsobilosti (kompetencie), v ktorých sa potrebuje rozvíjať a ktorým sa potrebuje učiť a zdokonaľovať. Naša profesia totiž nestojí v čase, ale reaguje na spoločenské zmeny a trendy, ktoré prinášajú nielen vopred plánované stratégie rozvoja vzdelávania v našom

štáte. Profesia pedagóga je tou, ktorá v sebe nesie posolstvo celoživotného profesijného rozvoja a samotný pedagóg by mal byť stotožnený s tým, že sa počas celého svojho života bude učiť a rozvíjať. Je to zároveň v súlade s textom o učení sa od Hroníka, ktorý je uvedený v kapitole 3. Helus pritom považuje za podstatný znak profesionality prekonanie rutinného prakticizmu, ktorý sa najčastejšie prejavuje odkázanosťou na receptoch, ako to, či ono so žiakmi robiť, či dokonca nekritickým preberaním zvyklostí považovaných za samozrejmosť. Rutinný prakticizmus Helus označuje za najnižšiu úroveň „robenia" učiteľstva, ktorý je zároveň brzdou jeho vývoja a diskvalifikuje ho pred ostatnými akademickými odborníkmi ako niečo, čo si nevyžaduje žiadne vyššie vzdelávanie práve kvôli svojej rutinnej a zvykovej podobe. (Helus, Bravená, Franclová, 2012, s.42) Janík (2005) zároveň uvádza, že keby bolo učiteľstvo „len" remeslom, vystačilo by si s návodmi správneho konania. Jedinečnosť pedagogickej práce však smeruje k tomu, že neexistujú jediné správne cesty, akési návody, ktoré by fungovali v akejkoľvek situácii. Rovňanová (2015, s. 8) dopĺňa, že stávať sa dobrým učiteľom je proces neustáleho premýšľania o svojej práci a snahy zdokonaľovať sa v nej, sledovať zmeny edukačnej reality a reflektovať ich vo svojej pedagogickej činnosti a koncipovať vlastné chápanie vyučovania. Okrem toho sú všetky edukačné situácie (vzhľadom na jedinečnosť žiaka) unikátnymi a neopakovateľnými vzťahmi s deťmi, čo kladie na učiteľov omnoho vyššie nároky, ako na profesionálov v iných, aj prestížnejších profesiách.

Na týchto základoch je možné postaviť rozlíšenie znalostí „učiteľov expertov" od znalostí „učiteľov začiatočníkov" (Janík, 2005, s.49-50):

- učiteľ expert vyniká vo svojom vyučovacom predmete a v špecifickom kontexte, napr. vyučovaní žiakov mladšieho školského veku,
- učiteľ expert disponuje väčším množstvom znalostí relevantných pre konanie a to na úrovni ich kategorizácie,
- učiteľ expert lepšie interpretuje situácie a problémy vďaka tomu, že disponuje väčším množstvom relevantných konceptov a princípov,
- štruktúra znalostí učiteľa experta je hlboká, viac previazaná a tiež lepšie prístupná,
- učiteľ expert vďaka svojim znalostiam v problémovej situácii lepšie rozlišuje podstatné od nepodstatných aspektov, a tak cielenejšie zameriavajú vlastné riešenie problému,
- učiteľ expert nie vždy dokáže svoje znalosti a skúsenosti verbalizovať a ak to dokáže, tak len s problémami alebo čiastočne.

V nasledujúcej ukážke uvádzame časť hodnotiaceho rozhovoru na konci školského roku, ktorý by mohol podnietiť učiteľa k vyhodnocovaniu prínosov absolvovaného aktualizačného vzdelávania pre neho ako učiteľa. Pýtajúcim sa je priamy nadriadený - zástupca riaditeľa pre druhý stupeň základnej školy. Respondentom je učiteľ, ktorý absolvoval aktualizačné vzdelávanie „Tvorba textov a úloh na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov ZŠ" (doplnené podľa Sihelsky - Valent, 2014):

- *Tento školský rok ste absolvovali aktualizačné vzdelávanie. Čo vám vzdelávanie ponúklo? Čo ste sa tam mohli naučiť? Ako je to využiteľné na vaších hodinách?*
- *Čo vám v danej oblasti ide najlepšie? Čo naopak vám naopak robí problémy?*
- *Čo, kto vás podporoval pri zavádzaní tejto inovácie? Čo vám naopak bránilo ju zavádzať?*
- *Čo ste v danej oblasti ďalej urobili?*

- *Ako na uvedené veci (zmeny, inovácie...) reagujú vaši žiaci? V čom konkrétnom sa žiaci zlepšujú? Ako viete (na základe čoho viete) preukázať, že dochádza k zlepšeniu žiakov v čitateľskej gramotnosti?*
- *Ako vám môžeme pri zavádzaní tejto inovácie vo vašom vyučovaní pomôcť? V čom konkrétne potrebujete podporu? Aké podmienky pre to, aby ste bol úspešný, potrebujete mať vytvorené z našej strany? A iné...*

Vyhodnotenie všetkých rozhovorov s takto položenými otázkami a zaznamenanými odpoveďami (aspoň ich podstaty), je možné využiť vo vyhodnotení na úrovni školy.

ZÁVER

Profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov pôsobiacich v školách a školských zariadeniach je podstatným prvkom ich riadenia. Bez toho, aby dochádzalo k profesijnému rozvoju, nie je možné rozvíjať jednotlivca a ani školu, či školské zariadenie. Profesijný rozvoj sa tak stáva kľúčovým procesom, bez ktorého dochádza k stagnácii. V predloženej monografii je preto priestor venovaný tomuto procesu na troch základných úrovniach, na úrovni jednotlivca, skupiny/tímu a celej školy/školského zariadenia. Profesijný rozvoj pritom smeruje k napĺňaniu učebných potrieb jednotlivca, ktoré sú evalvované na všetkých pomenovaných úrovniach. Prostredníctvom profesijného rozvoja na úrovni jednotlivca dochádza k zlepšovaniu a zdokonaľovaniu jeho výkonu, ktorý následne smeruje k zlepšovaniu výchovno-vzdelávacieho procesu v škole, školskom zariadení. Okrem externe poskytovaných foriem profesijného rozvoja nadobúdajú čím ďalej väčší význam interné formy profesijného rozvoja. Tieto umožňujú učiť sa navzájom v menších tímoch (nielen predmetovo orientovaných) alebo v celom pedagogickom zbore. Ideálom je dosiahnutie takej kultúry, ktorá učenie sa považuje za prirodzenú súčasť pri výkone práce a využíva mnohé a najmä rôznorodé formy. Systémový prístup pritom nekončí len realizáciou profesijného rozvoja. Je nevyhnutné vyhodnocovať rôzne aspekty jeho plánovania, realizácie – aby dochádzalo k uzatvoreniu cyklu učenia sa. Len tak identifikujeme miesta a procesy, ktoré môžu byť v budúcom cykle uskutočňované vo vyššej kvalite, ako v predchádzajúcom. Tak prirodzene dochádza k tomu, že sú využívané také evalvačné metódy, ktoré nastavia zrkadlo používanému systému profesijného rozvoja v škole. To umožňuje učiť sa na vyšších kognitívnych úrovniach, pričom finálne smerujeme k metakognícii súvisiacej s profesijným rozvojom.

Tak, ako je uvedené na posledných stranách tejto monografie, keby bolo učiteľstvo remeslom, vystačilo by si s návodmi správneho konania, je potrebné pristupovať aj k práci na profesijnom rozvoji jednotlivca, tímu, či organizácie. Predchádzajúce strany preto nie sú a ani nemôžu byť návodom správneho konania. Skôr ponúkajú možnosti, z ktorých si je možné v kontexte vlastnej kultúry a súčasného stavu vybrať tie, na ktoré sú jednotlivec, tím alebo škola/školské zariadenie momentálne pripravení. Keď dôjde k praktickej aplikácii v monografii spracovaných námetov, splní svoj účel a zámery autorského tímu.

Autorský tím praje pri inom, snáď o úroveň lepšom plánovaní a realizácii profesijného rozvoja úspech každej čitateľke a každému čitateľovi tejto monografie.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

Anonym. 2010. *Vzdelávač – Profesionál. E-learningový kurz*. 2010 [cit. 22.07.2010] Dostupné z: http://members.ibispartner.sk/Members/members.asp

ANTALOVÁ, M. – RIEVAJOVÁ, E. 2010. Učiaca sa organizácia – výzva pre znalostnú ekonomiku. In *Ekonomický časopis*. ISSN 0013-3035, 2010, roč. LVIII, č. 7, s. 742 – 760.

ARMSTRONG, M., 2002. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0469-2.

BABIAKOVÁ, S. 2011. *Riadenie školy v meniacich sa spoločenských podmienkach*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2011. 134 s. ISBN 978-80-557-0251-3.

BABIAKOVÁ, S. a kol. 2014. *Progresívny učiteľ. Autoevalvácia v teóriách a výskumoch*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2014. 264 s. ISBN 978-80-557-0738-9.

BAČÍKOVÁ, M. – JANOVSKÁ, A. 2018. *Základy metodológie pedagogicko-psychologického výskumu. Sprievodca pre študentov učiteľstva*. Košice : Šafárik Press, 2018. 154 s. ISBN 978-80-8152-695-4.

BARANOVÁ, S. – KRÁSNA, S. 2020. *Manažment a organizácia škôl*. Dubnica nad Váhom : VŠ DTI, 2020. 133 s. ISBN 978-80-89732-96-8.

BARTÁK, J. – NIEROSTEK, L. 2018. Směrování organizace k učící se společnosti. In *Andragogické štúdie*. Banská Bystrica : Belianum, 2018. ISBN 978-80-557-1500-1. s. 117 - 126.

BARTOŇKOVÁ, H. 2007. *Firemní vzdělávání*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2007. 158 s. ISBN 978-80-244-1859-9.

BENEŠ, M. 2003. *Andragogika, teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80–86432–23–8.

BENEŠ, M. 2014. *Andragogika*. Praha Grada Publishing, a.s., 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.

BONTOVÁ, A. 2017. *Androdidaktika. Vysokoškolská učebnica*. Banská Bystrica : Belianum, 2017. 154 s. ISBN 978-80-557-1264-2.

DHOUIEB SEJKOROVÁ, V. 2013. Koučování jako efektivní cesta k výkonu. In *Trendy a možnosti rozvíjení dalšího profesiního vzdělávání*. Praha : ČAS, 2013. ISBN 978-80-905460-0-4. s. 67 – 80.

EUROPEAN COMMISSION. 2010. *Teacher's Professional Development. Europe in international comparison*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2010. 200 s. ISBN 978-92-79-15186-6.

FRIDRICHOVÁ, P: 2017. Akčný výskum ako prostriedok profesijného rozvoja učiteľov a inovácií v edukačnej praxi. In *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva*. Banská Bystrica : Belianum, 2017. ISBN 978-80-557-1334-2. s. 117 – 128.

GALAJDOVÁ, V. a kol. 2007. *Rozvoj ľudských zdrojov I*. Zvolen: Technická univerzita, 2007. 226 s. ISBN 978-80-228-1830-8.

GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2008. 236 s. ISBN 978-80-223-2391-8.

GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/. ISBN 978–80–223–2951–4.

GRASSEOVÁ, M. a kol. 2010. *Analýza podniku v rukou manažera. 33 nejpoužívanějších metod strategického řízení*. Brno: Computer Press. 2010. 336 s. ISBN 978-80-251-2621-9.

HELUS, Z. - BRAVENÁ, N. - FRANCLOVÁ, M. 2012. *Perspektivy učitelství.* Praha : Pedagogická fakulta UK, 2012. 126 s. ISBN 978-80-7290-596-6.

HRONÍK, F. 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha : Grada Publishing, 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada Publishing, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

IMAI, M. 2011. Kaizen. *Metoda, jak zavést uspornější a flexibilnejší výrobu v podniku*. Brno : Computer Press, 2011. 272 s. ISBN 978-80-251-1621-0.

JANÍK, T. 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido. 176 s. ISBN 80-7315-080-8.

KHAN, M. A. – AFRIDI. K.A. 2017. Professional Development of Teachers and its Future Needs. In *The Dialogue,* ISSN1819-6462, vol. XII, no. 2, p 211 – 228. Dostupné na: <https://www.qurtuba.edu.pk/thedialogue/The%20Dialogue/12_2/Dialogue _April_June2017_211-228.pdfISSN 18196470>.

KIRKPATRICK PARTNERS, *What Is The Kirkpatrick Model?* Dostupné na: https://kirkpatrickpartners.com/the-kirkpatrick-model/.

KOSOVÁ, B. 2009. Ciele edukácie. In *Základné pojmy a vzťahy v edukácií*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2009. ISBN 978-80-8083-525-5. s. 75 – 90.

KOUBEK, J. 2004. *Řízení pracovního výkonu*. Praha: Management Press. 2004. 209 s. ISBN 80-7261-116-X.

KUBALÍKOVÁ, A. 2015. Možné inovácie v profesijnom rozvoji učiteľov. In *Pedagogika*, ISSN 1338-0982, 2015, roč. VI, č. 1, s. 7–23.

LAŠŠÁK, V. 2021. Tri úrovne plánovania profesijného rozvoja v škole, školskom zariadení. In. *Pedagogické rozhľady*, ISSN 1335-0404, 2021, roč. XXX, č. 2, s. 2 – 7.

LAZAROVÁ, B. 2016. Mentoring a jiné konzultace jako cesty ke kolegiálnímu učení. In *Podpora učení ve školách*. Brno : Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8310-3. s. 63 – 72.

LETOVANCOVÁ, E. 2010. *Psychológia v manažmente*. Bratislava : UKF, 2010. 168 s. ISBN 978-80-223-2783.

MALÁ, D. a kol. 2009. *Spoznaj a pomôž. Základné metódy vo výchovnom poradenstve*. Nitra : UKF, 2009. 65 s. ISBN 978-80-8094-617-3.

MIKLOVIČ, I. 2013. *Lektorské zručnosti. Sprievodca pre začínajúcich lektorov*. Bratislava : GtoG, 2013. 235 s. ISBN 978-80-971420-3.

MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 80-247-1362-4.

MUŽÍK, J. 2004. *Andragogická didaktika*. Praha : ASPI Publishing, 2004. 148 s. ISBN 80-7357-045-9.

MUŽÍK, J. 2013. Trendy a problémy v podnikovém vzdělávání. In *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha : ČAS, 2013. ISBN 978-80- 905460-0-4. S. 31 – 50.

PANČÍKOVÁ, V. 2020. Nástrahy na ceste mentoringu do slovenských škôl. In *Andragogické štúdie 2020*. Banská Bystrica : Belianum, 2020. ISBN 978-80-557-1730-2. s. 115 - 122.

PANČÍKOVÁ, V. – SCHUBERT, M. 2021. Prínos a tvorba osobnej SWOT analýzy pre profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov. In *Pedagogické rozhľady*, ISSN 1335-0404, roč. XXX, č. 7. s. 21 –24.

PAVLOV, I. 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy).*Prešov : Škola plus s.r.o., 2013. 125 s. ISBN 978-80-970275-5-1.

PAVLOV, I. 2014. *Kurikulum učiteľskej andragogiky*. Prešov : Škola plus s.r.o., 2014. 158 s. ISBN 978-80-89510-08-5.

PAVLOV, I. et al. 2018. *Kariérový systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia v škole*. Banská Bystrica : Belianum, 2018. 120 s. ISBN 978-80-557-1512-4.

PAVLOV, I. 2020. *Andragogické poradenstvo*. Prešov : Rokus, 2020. 104 s. ISBN 978-80-89510-83-2.

PAVLOV, I. – KRYSTOŇ, M. 2020. *Podpora profesijného rozvoja pedagogického zboru školy*. Banská Bystrica : Belianum, 2020. 148 s. ISBN 978-80-557-1668-8.

PAVLOV, I. – VALENT, M. 2020. Rozvojové potreby a plánovanie profesijného rozvoja učiteľstva. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2020, roč. XXIX, č.1, s. 2 - 6.

PRUSÁKOVÁ, V. 2000. *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava : Inštitút pre verejnú správu, 2000. 125 s. ISBN 80-9683308-2-1.

PRUSÁKOVÁ, V. – SCHUBERT, M. 2013. Hľadanie možností rozvoja teórie vzdelávania dospelých v súčasnej andragogike. In VETEŠKA, J. – SALIVAROVÁ, J (eds.): *Vzdělávání dospělých. Příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Praha: Educa Service a Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-87306-12-3.

ROVŇANOVÁ, L. 2015. *Profesijné kompetencie učiteľov.* Banská Bystrica : Belianum, 2015. 201 s. ISBN 978-80-557-0739-6.

SKUKALÍK, T. 2020. *Dátová analytika: čo to je a aký má význam pre firmy?* Dostupné na: <https://www.podnikajte.sk/informacne-technologie/datova-analytika-vyznam-pre-firmy>.

SHÁNILOVÁ, I. 2015. Lektor v systému dalšího vzdělávaní pedagogických pracovníků. In *Vzdelávatelia dospelých a ich andragogické pôsobenie*. Banská Bystrica : Belianum, 2015. ISBN 978-80-557-1008-2. s. 207–216.

ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEĎOVÁ, K. a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 384s. ISBN 978-80-7367-313-0

ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS, ISBN 80-89018-31-9.

ŠVEC, Š. a kol. 2002. *Jazyk vied o výchove*. Bratislava: Gerlach Print s.r.o. a FF UK. ISBN 80-968564-9-9.

TEMIAKOVÁ, D. a kol. 2020. *Profesijná andragogika.* Nitra : UKF, 2020. 260 s. ISBN 978-80-558-1561-9.

TOMENGOVÁ, A. 2017. Ako sa škola môže zmeniť na učiacu sa organizáciu? Prehľad skúseností publikovaných v zahraničnej literatúre. In *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva*. Banská Bystrica : Belianum, 2017. ISBN 978-80-557-1334-2. s. 63 – 76.

VALENT, M. 2010. Návrh programu adaptačného vzdelávania pedagogického zamestnanca. In. *Pedagogické rozhľady*. Banská Bystrica: MPC, 2010, roč. 19, č.4. s.24-25. ISSN 1335-0404

VALENT, M. 2013. *Inovácie v riadení odborného výcviku*. Bratislava: MPC, 2013. 64 s. ISBN 978-80-8052-475-3.

VALENT, M. – SIHELSKY, B. 2014. *Inovácie v sebahodnotení*. Bratislava: MPC. 2014. 56 s. ISBN 948-80-565-0036-1.

VALENT, M., 2019. *Plán profesijného rozvoja podľa novej legislatívy* [online]. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-1445-0. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/plan-profesijneho-rozvoja-podla-novej-legislativy

Valent, M. 2020. Plánovanie profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov. In. Kar*iéra v školstve.* Bratislava: RAABE, 76s. 2020.

VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. 2013. Moderní přístupy ke vzdělávání a rozvoje pracovníků. In *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha : ČAS, 2013. ISBN 978-80-905460-0-4. s. 51–66.

VETEŠKA, J. 2016. *Přehled andragogiky.* Praha : Portál, 2016. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

VIRASZTÓOVÁ, S. 2014. *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít*. Bratislava : MPC, 2014. 38 s. ISBN 978-80-565-0191-7.

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 414/2021 Z.z. ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony

ZORMANOVÁ, L. 2017. *Didaktika dospělých*. Praha : Grada Publishing, 2017. 224 s. ISBN 978-80-271-0051-4.

ŽUFAN, J. - HÁN, J. - KLÍMOVÁ, M. 2013. *Kapitoly z personálního a interkulturního managementu*. Praha : Wolters Kluwer, 2013. 140 s. ISBN 978-80-7478-328-9.

PRÍLOHY

Príloha 1 Individuálny plán profesijného rozvoja učiteľa

Škola/školské zariadenie:

INDIVIDUÁLNY PLÁN PROFESIJNÉHO ROZVOJA

na obdobie 20XX – 20XX

Titul, meno a priezvisko:

Pracovné zaradenie (+ aprobácia):

Kariérový stupeň:

Vedúca pozícia:

Špecializačná pozícia:

Východiská profesijného rozvoja (*výsledky osobnej SWOT analýzy, učebné potreby školy, učebné potreby tímu a i.*):

Moje učebné potreby a priority (*potreby proaktívne a reaktívne, naliehavé a nenaliehavé)*:

Zámery a ciele profesijného rozvoja:

1. Dlhodobé – na 5 rokov:

2. Krátkodobé – na 1 rok:

Plán profesijného rozvoja na 5 rokov:

	Učebná potreba	*Cieľ*	*Spôsob naplnenia - opatrenie (druh a spôsob rozvoja a vzdelávania, poskytovateľ a pod.)*	*Dôkazy o prof. rozvoji (výsledky, výstupy, potvrdenia)*	*Termín splnenia*	*Potrebné zdroje (finančné, časové, materiálne a i.)*
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						

Plán profesijného rozvoja na 1 rok (výber z plánu na 5 rokov):

	Učebná potreba	*Cieľ*	*Spôsob naplnenia - opatrenie (druh a spôsob rozvoja a vzdelávania, poskytovateľ a pod.)*	*Dôkazy o prof. rozvoji (výsledky, výstupy, potvrdenia)*	*Termín splnenia*	*Potrebné zdroje (finančné, časové, materiálne a i.)*
1.						
2.						
3.						

Príloha 2 Plán profesijného rozvoja školy (ukážka)

Plán profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov
Základná škola ...

Názov organizácie: Základná škola...

Adresa organizácie:

Štatutárny orgán:

Zriaďovateľ:

Počet pedagogických zamestnancov: 20

Počet odborných zamestnancov: 2

Obdobie platnosti plánu profesijného rozvoja: školské roky 2021/2022 – 2025/2026

Štruktúra:

1. Zameranie a charakteristika školy
2. Východiská plánu profesijného rozvoja
3. Hlavný a čiastkové ciele profesijného rozvoja
4. Rozvojové kompetencie PZ a OZ
5. Rozvojové aktivity využívané na profesijný rozvoj
6. Harmonogram profesijného rozvoja
7. Vyhodnotenie získavaných a rozvíjaných kompetencií
8. Súlad profesijného rozvoja s potrebami organizácie

1 STRUČNÉ ZAMERANIE A CHARAKTERISTIKA ŠKOLY

Naša plnoorganizovaná základná škola sa nachádza v malej obci XY a zároveň má spád z blízkeho okolia (obce XYZ). Aktuálne našu školu navštevuje 206 žiakov v deviatich ročníkoch, otvorených je 10 tried – v prvom ročníku máme aktuálne otvorené dve triedy. Školu navštevujú vo väčšej miere žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia a so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Špecifikum našej školy je, že žiakov zváža školský autobus, nakoľko spoje sú nedostatočné a rodičia často nemajú možnosť žiakov voziť do školy.

Na škole pracuje 20 pedagogických zamestnancov, z toho 4 vychovávateľky a 3 asistentky učiteľa. Na škole taktiež funguje inkluzívny tím v zložení školský špeciálny pedagóg, sociálna pedagogička a školská psychologička.

Popri vykonávaní svojho základného poslania školy – snaha o celostný rozvoj žiaka, sa prioritne orientujeme na inkluzívne vzdelávanie a snažíme sa o individuálny prístup k všetkým žiakom na základe ich daností a možností. V budúcnosti sa chceme viac orientovať na environmentálnu výchovu žiakov. Environmentálnu výchovu chceme komplexnejšie zapracovať do medzipredmetových väzieb a zároveň sa tejto problematike venovať prostredníctvom krúžkov a mimoškolských aktivít (ako napríklad Deň zeme, Čistý les, školská záhrada a i.).

V špecifických podmienkach našej školy si uvedomujeme potrebu profesijného rozvoja všetkých PZ a OZ a najmä vo vzťahu k žiakom, ale aj rodičom a zákonným zástupom, ale aj vo vzťahu medzi kolegami navzájom.

2 VÝCHODISKÁ PLÁNOVANIA PROFESIJNÉHO ROZVOJA

Pri plánovaní profesijného rozvoja v našej škole sme vychádzali z nasledujúcich základných východísk. Ako prvé východisko vnímame legislatívnu úpravu profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov, teoretické východiská a následne analýzu vonkajšieho a vnútorného prostredia školy.

Legislatívne východiská

Pri koncipovaní plánu profesijného rozvoja sme primárne vychádzali:

- **zo zákona č. 138/2019 Z. z**. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov,
- z **vyhlášky č. 361/2019 Z. z**. o vzdelávaní v profesijnom rozvoji,
- a z **pokynu ministra č. 39/2017** ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení.

Teoretické východiská

Profesijný rozvoj PZ a OZ vnímame širšie ako legislatívne vymedzené druhy vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov. Prostredníctvom štúdia rôznych zdrojov a prostredníctvom vzdelávania manažmentu školy (napr. funkčné vzdelávanie a vzdelávania

vo voľnom čase v téme manažment a rozvoj ľudských zdrojov, manažment vzdelávania), sa snažíme plánovanie a realizáciu profesijného rozvoja zosúladiť s najnovšími poznatkami v tejto oblasti. Pri plánovaní profesijného rozvoja PZ a OZ sa snažíme dosiahnuť stav učiacej sa organizácie tak, aby odbornosť a skúsenosti neboli len súkromným vedomostným kapitálom jedného človeka, ale aby z toho profitoval celý kolektív, žiaci a škola ako celok.

Vonkajšie prostredie školy

Na základe analýzy vonkajšieho prostredia školy prostredníctvom SWOT analýzy (vonkajšie príležitosti a ohrozenia) a STEP analýzy sme dospeli k nasledujúcim záverom, ktoré predikujú učebné potreby našej školy a jej pedagogických a odborných zamestnancov:

- **Spoločenské trendy, na ktoré je potrebné reagovať:** nadchádzajúca kurikulárna reforma na základných školách, inklúzia, digitalizácia a kritické myslenie.
- **Špecifiká regiónu a spádovej oblasti:** naša škola je spádová, navštevujú ju najmä žiaci z menších obcí, a najmä zo sociálne znevýhodneného prostredia, čo si vyžaduje špecifický prístup z pozície pedagogických a odborných zamestnancov.

Vnútorné prostredie školy

Pri plánovaní profesijného rozvoja školy prioritne vychádzame z analýzy vnútorného prostredia. Základnými východiskami sú:

- **Vnútorné dokumenty školy:** Koncepcia rozvoja školy a Školský vzdelávací program.
- **SWOT analýza školy:** vnútorné atribúty – silné a slabé stránky.
- **Evalvácia učebných potrieb:** na úrovni školy, jednotlivých tímov a metodických orgánov, a jednotlivých pedagogických a odborných zamestnancov – realizovaná viacerými spôsobmi (hodnotiace rozhovory, pozorovania a hospitačná činnosť, osobná SWOT analýza PZ a OZ, dotazníkové šetrenie, sebareflexia PZ a OZ, individuálne plány profesijného rozvoja PZ a OZ, a i.).

Na základe analýzy vnútorného prostredia sa chceme naďalej rozvíjať v téme inklúzie a v nasledujúcom období sa chceme bližšie zamerať aj na čitateľskú gramotnosť a environmentálnu výchovu.

3 HLAVNÝ CIEĽ A ČIASTKOVÉ CIELE PROFESIJNÉHO ROZVOJA

Na základe analýzy legislatívnych východísk, vonkajšieho a vnútorného prostredia školy sme si stanovili nasledovný hlavný cieľ profesijného rozvoja:

Pripraviť pedagogických a odborných zamestnancov našej školy tak, aby vedeli pružne reagovať na spoločenské zmeny v oblasti výchovy a vzdelávania, a tým zabezpečovať celostný rozvoj žiakov našej školy s prihliadnutím na ich individualitu – zabezpečiť inkluzívny prístup.

Takto všeobecne koncipovaný cieľ profesijného rozvoja sme rozdelili na čiastkové ciele. Našim zámerom je čo najefektívnejšie zosúladiť ciele profesijného rozvoja na úrovni školy, cez tímy až po konkrétnych PZ a OZ tak, aby každý jeden PZ a OZ mohol napĺňať spoje

učebné potreby a zároveň, aby sa škola ako celok rozvíjala smerom k vyššie definovanému spoločnému cieľu.

Čiastkové ciele z hľadiska obsahu profesijného rozvoja:

- Zvyšovať vedomostnú a aplikačnú úroveň PZ a OZ v oblasti inkluzívneho vzdelávania a inkluzívneho prístupu.
- Zvyšovať vedomostnú a aplikačnú úroveň PZ a OZ v oblasti čitateľskej gramotnosti.
- Zvyšovať digitálnu gramotnosť PZ a OZ pre efektívne využívanie IKT na vyučovaní a v prípade dištančného (online) vzdelávania.
- Zvyšovať vedomostnú a aplikačnú úroveň PZ a OZ v oblasti environmentálnej výchovy a túto tematiku efektívne zapracovať do medzipredmetových väzieb a mimoškolských aktivít.
- Zvyšovať rezilienciu PZ a OZ tak, aby dokázali zvládať zvýšené nároky na ich prácu vzhľadom na špecifiká školy a blížiace sa zmeny.
- Zvyšovať kompetencie jednotlivých PZ a OZ v súlade s jeho individuálnymi učebnými potrebami tak, aby sa zvyšovala kvalita jeho práce (obsahové a procesuálne stránky výchovno-vzdelávacieho procesu).

Čiastkové ciele z hľadiska procesov profesijného rozvoja:

- Realizovať adaptačné vzdelávanie novoprijatým PZ a OZ v kariérovom stupni začínajúci PZ a OZ.
- Realizovať interný mentoring pre novoprijatých PZ a OZ v kariérovom stupni samostatný PZ a OZ, PZ a OZ s 1. atestáciou, PZ a OZ s 2. atestáciou ako spôsob adaptácie na nové pracovné prostredie.
- Zvyšovať úroveň kolegiálneho učenia sa medzi PZ a OZ so zameraním na efektívnu výmenu informácií a vzájomné učenie sa (interný mentoring, učiace sa tímy a i.).
- Vytvárať priestor pre kariérny rast PZ a OZ v súlade s požiadavkami na atestáciu.
- Vytvárať priestor na výmenu skúseností a vzájomné učenie sa PZ a OZ s odborníkmi, akademikmi a s PZ a OZ z iných škôl.

4 ROZVOJOVÉ KOMPETENCIE PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV

Rozvojové kompetencie PZ a OZ primárne vychádzajú z profesijných štandardov jednotlivých kategórií a podkategórií PZ a OZ v príslušných kariérnych stupňoch. Ďalšia oblasť rozvojových kompetencií PZ a OZ sa viaže k špecializačným a vedúcim pozíciám. V týchto oblastiach za rozvojové kompetencie PZ a OZ vnímame rozdiel (v zmysle deficit) medzi požadovaným a aktuálnym stavom.

Na základe uvedených cieľov profesijného rozvoja očakávame od PZ a OZ aj nadobudnutie, aktualizovanie alebo inovovanie nasledujúcich kompetencií:

- Vedieť uplatňovať inkluzívny prístup vo výchovno-vzdelávacích aktivitách.
- Rozvíjať inklizívnu kultúru v škole.
- Vedieť uplatňovať individuálny – na osobnosť cielený prístup pri žiakoch nadaných, intaktných a pri žiakoch so ŠVVP.

- Vedieť vytvárať príjemnú a hravú atmosféru na hodinách, vedieť medzi žiakmi rozvíjať vzájomnú toleranciu a spoluprácu.
- Vedieť vhodne a efektívne využívať koučovanie a prvky koučovania (koučovacie otázky a iné techniky) vo výchovno-vzdelávacom procese.
- Vedieť využívať inovatívne metódy na podporu rozvoja čitateľskej gramotnosti.
- Vedieť rozvíjať čitateľskú gramotnosť na iných hodinách ako slovenský jazyk – v rámci medzipredmetových väzieb.
- Vedieť (v prípade potreby) efektívne realizovať dištančné vzdelávanie synchrónnou online formou s prihliadnutím na špecifiká žiakov.
- Vedieť na hodinách efektívne a v primeranom pomere využívať IKT.
- Vedieť naučiť žiakov využívať mobilný telefón (smartfón) ako prostriedok k učeniu sa.
- Vedieť tematiku environmentálnej výchovy zapracovať do medzipredmetových väzieb.
- Sledovať a aplikovať najnovšie trendy v oblasti environmentálnej výchovy do výchovno-vzdelávacieho procesu.
- Vedieť navrhnúť a realizovať mimoškolské aktivity pre žiakov, rodičov a verejnosť v téme environmentálnej výchovy.
- Poznať a vedieť využívať vo svojej praxi techniky time a stress manegementu.
- Poznať a vedieť využívať techniky efektívnej komunikácie so žiakmi, s rodičmi a zákonnými zástupcami, medzi kolegami a s inými osobami, s ktorými PZ a OZ spolupracujú.
- V prípade potreby vedieť realizovať adaptačné vzdelávanie začínajúcich PZ a OZ.
- Poznať spôsoby a techniky vzájomného učenia sa v práci a podieľať sa na týchto aktivitách (interný mentoring, kolegiálne učenie sa, učiace sa tímy, akčný výskum a i.).

5 ROZVOJOVÉ AKTIVITY VYUŽÍVANÉ NA PROFESIJNÝ ROZVOJ

V rámci profesijného rozvoja v našej škole pri výbere rozvojových aktivít vychádzame zo širokej ponuky externých poskytovateľov vzdelávania a aj z interných možností. Medzi základné rozvojové aktivity, ktoré preferujeme v našej škole, radíme:

- Vzdelávania v systéme profesijného rozvoja PZ a OZ – inovačné, špecializačné, funkčné, kvalifikačné od poskytovateľov vzdelávania, ktorí majú na túto činnosť oprávnenie.
- Vzdelávania v systéme profesijného rozvoja – adaptačné a aktualizačné, väčšinou zabezpečené interne, v prípade potreby spolu s organizáciou, ktorá má na túto činnosť oprávnenie.
- Interné vzdelávania pre PZ a OZ – prednášky a workshopy, prípadne jednodňové školenia, väčšinou organizované spolu s externým vzdelávateľnom, odborníkom na vybranú problematiku.
- Interný mentoring, kolegiálne učenie sa v tímoch a akčný výskum.
- Konzultácie a poradenstvo v prípade potreby.
- Aktívna a pasívna časť PZ a OZ na odborných a vedeckých konferenciách.
- Teambuilding prepojený so vzdelávacími aktivitami.
- Sebavzdelávanie PZ a OZ.

Popri týchto aktivitách sa v škole snažíme budovať vzájomnú učiacu sa kultúru tak, aby PZ a OZ si dokázali efektívne vymieňať podnetné skúsenosti, tipy, príklady dobrej praxe a pod.

6 HARMONOGRAM PROFESIJNÉHO ROZVOJA

Harmonogram profesijného rozvoja plánujeme vždy na začiatku školského roka. Jednotlivé plány tvoria prílohu tohto plánu profesijného vzdelávania. Pri plánovaní vychádzame z tohto plánu a zároveň z individuálnych plánov profesijného rozvoja PZ a OZ. Profesijný rozvoj je rámcovo naplánovaný, avšak každý rok je prispôsobovaný aktuálnym zmenám, aktuálnej legislatívnej úprave, novým požiadavkám a sekundárne identifikovaným učebným potrebám PZ a OZ.

- Harmonogram na školský rok 2021/2022 – príloha 1, doplnené k dňu 15.9.2021
- Harmonogram na školský rok 2022/2023 – príloha 2, doplnené k dňu .....
- Harmonogram na školský rok 2023/2024 – príloha 3, doplnené k dňu .....
- Harmonogram na školský rok 2024/2025 – príloha 4, doplnené k dňu .....
- Harmonogram na školský rok 2025/2026 – príloha 5, doplnené k dňu .....

7 VYHODNOTENIE ZÍSKAVANÝCH A ROZVÍJANÝCH KOMPETENCIÍ

Vyhodnocovanie aktivít profesijného rozvoja prebieha priebežne, a následne sa celkovo vyhodnotí na konci daného školského roku. Zodpovedné osoby za vyhodnocovanie profesijného rozvoja sú: riaditeľ školy, zástupkyne a vedúci PK a MZ, vedúci inkluzívneho tímu.

Predmetom hodnotenia bude:

- Spokojnosť s rozvojovou aktivitou ústnym alebo dotazníkovým šetrením.
- Úroveň novonadobudnutých vedomostí a zručností PZ a OZ prostredníctvom rozhovoru, následne bude možnosť vhodné a vybrané informácie zdieľať a odovzdať ostatným kolegom.
- Aplikácia novonadobudnutých vedomostí a zručností do pedagogickej alebo odbornej praxe, prostredníctvom sebareflexie konkrétnych PZ a OZ, a v prípade potreby prostredníctvom pozorovania (priame alebo nepriame).
- Vyhodnotenie prínosu rozvojových aktivít pre školu, teda to, či mali vzdelávania požadovaný efekt (aj na základe predchádzajúcich troch krokov).
- Naplnenie individuálneho plánu profesijného rozvoja konkrétneho PZ a OZ v daný školský rok.

Na základe priebežného a ročného vyhodnocovania profesijného rozvoja si vyhradzujeme možnosť tento plán operatívne meniť, a tak zvyšovať kvalitu profesijného rozvoja PZ a OZ našej školy.

8 SÚLAD PROFESIJNÉHO ROZVOJA S POTREBAMI ORGANIZÁCIE

Obdobie	Súlad/Nesúlad	Podpis riaditeľa
2021 – 2022 Vyhodnotené dňa 15.9.2022.	Profesijný rozvoj v školskom roku prebehol v súlade s plánom profesijného rozvoja. Okrem naplánovaných aktivít profesijného rozvoja boli pred začiatkom školského roka (25. – 26. 8. 2021) realizované interné vzdelávacie aktivity súvisiace so zlepšením kvality dištančného (online) vzdelávania.	
2022 – 2023 Vyhodnotené dňa	*Je možné dopísať ručne*	
2023 – 2024 Vyhodnotené dňa	*Je možné dopísať ručne*	
2024 – 2025 Vyhodnotené dňa	*Je možné dopísať ručne*	
2025 – 2026 Vyhodnotené dňa	*Je možné dopísať ručne*	

Plán profesijného rozvoja bol prerokovaný:

- na pracovnej porade dňa ..... (*dátum*)
- a schválený zriaďovateľom dňa ..... *(dátum a podpis zriaďovateľa)*

Plán profesijného rozvoja vydáva riaditeľ školy dňa: .....

podpis

Titul, meno a priezvisko, titul.

riaditeľ

Príloha ..... k plánu profesijného rozvoja

(pripája sa k plánu profesijného rozvoja raz ročne na daný školský rok)

Harmonogram na školský rok 2021/2022 – doplnené k dňu 15. 9. 2021

Tematické zameranie profesijného rozvoja	**Aktivity (formy a metódy)**	**Počet PZ a OZ**	**Dátum realizácie**	**Zabezp.**	**Predpoklad. výdavky**
Inkluzívne vzdelávanie	Aktualizačné vzdelávanie (komb. forma, 20 h.)	22 všetci	20. – 30. 9. 2021	externé	950 € (lektorné + online diš. časť)
Adaptácia a adaptačné vzdelávanie	Adaptačné vzdelávanie pre učiteľku pre 1. stupeň ZŠ	1	2. 9. 2021 – 20. 6. 2022	interné	Príplatok – uvádzajúci učiteľ
Mentoring a adaptácia pre novo nastupujúcu učiteľku	Interný mentoring pre novú učiteľku v karirérovom stupni samostatný PZ – aprobácia SJ – AJ.	1	2. 9. 2021 – 20. 6. 2022	interné	Osobný príplatok pre mentora
Pedagogická diagnostika	Inovačné vzdelávanie (50 h.) Následne interný seminár zameraný na odovzdanie získaných informácií a techník ostatným kolegom.	2	počas roka podľa ponuky	externé	Z vlastných úhrad PZ a OZ
Environmentálna výchova	Kolegiálne učenie sa v tímoch a sebavzdelávanie	22 všetci	2. 9. 2021 – 20. 6. 2022	interné	Možnosť náhradného voľna
Techniky rozvoja čitateľskej gramotnosti	Workshop (prezenčne 4 h.)	22 všetci	7. 1. 2022	externé	250 € (lektorné)
Teambuilding + environmentálna výchova	Teambuilding previazaný s interným seminárom na tému environmentálnej výchovy a exkurziou do štiavnických baní.	22 všetci	6. – 7. 7. 2022	interné	1800 € (ubytovanie, kongres, seminár, strava)
Atestácia	Atestačné portfólio – 1. atestácia	1	počas roka	externé	Bez nákladov, cestovné z úhrad PZ a OZ
Výchovný poradca	Špecializačné vzdelávanie	1	počas roka podľa ponuky	externé	Bez nákladov, cestovné z úhrad PZ a OZ
Výzvy a perspektívy učiteľskej profesie	Účasť na konferencii - pasívna	3	12. 5. 2022	externé	60 € (cestovné náklady)

Príloha 3 Dotazník hodnotenia vzdelávania na úrovni reakcie

1. Hodnotenie lektorskej činnosti a prezenčnej časti vzdelávania (zaškrtnite):

	1 - veľmi spokojný	2- spokojný	3- priemerné	4- nespokojný	5- veľmi nespokojný
Odbornosť lektorov:					
Komunikácia lektorov:					
Zrozumiteľnosť lektorov:					
Atmosféra na vzdelávaní:					
Celkové hodnotenie lektorov a prezenčnej časti:					

2. Hodnotenie spracovania dištančnej (online) časti (zaškrtnite):

	1 - veľmi spokojný	2- spokojný	3- priemerné	4- nespokojný	5- veľmi nespokojný
Prehľadnosť online programu:					
Študijné materiály (videá a učebné texty):					
Pracovné materiály (pracovné listy a iné):					
Celkové hodnotenie spracovania dištančnej časti:					

3. Hodnotenie obsahu vzdelávania (zaškrtnite):

	1 - veľmi spokojný	2- spokojný	3- priemerné	4- nespokojný	5- veľmi nespokojný
Odbornosť obsahu:					
Prínos pre prax:					
Atraktivita, zaujímavosť obsahu:					
Sumárne hodnotenie obsahu vzdelávania:					

4. Sumárne hodnotenie vzdelávania (zaškrtnite):

	1 - veľmi spokojný	2- spokojný	3- priemerné	4- nespokojný	5- veľmi nespokojný
Sumárne hodnotenie vzdelávania:					

5. Priestor na Vaše pripomienky a odporúčania:

PLÁNOVANIE
profesijného rozvoja
učiteľstva v škole

Ivan Pavlov
Marián Valent
Viktória Pančíková

Vydanie: prvé
Rozsah: 96 strán
Rok: 2021
Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava
Tlač: Rokus, s.r.o.

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovať bez súhlasu majiteľov práv.

ISBN 978-80-565-1494-8

9 788056 514948

PLÁNOVANIE
profesijného rozvoja
učiteľstva v škole

mpc METODICKO PEDAGOGICKÉ CENTRUM

ISBN 978-80-565-1494-8

9 788056 514948