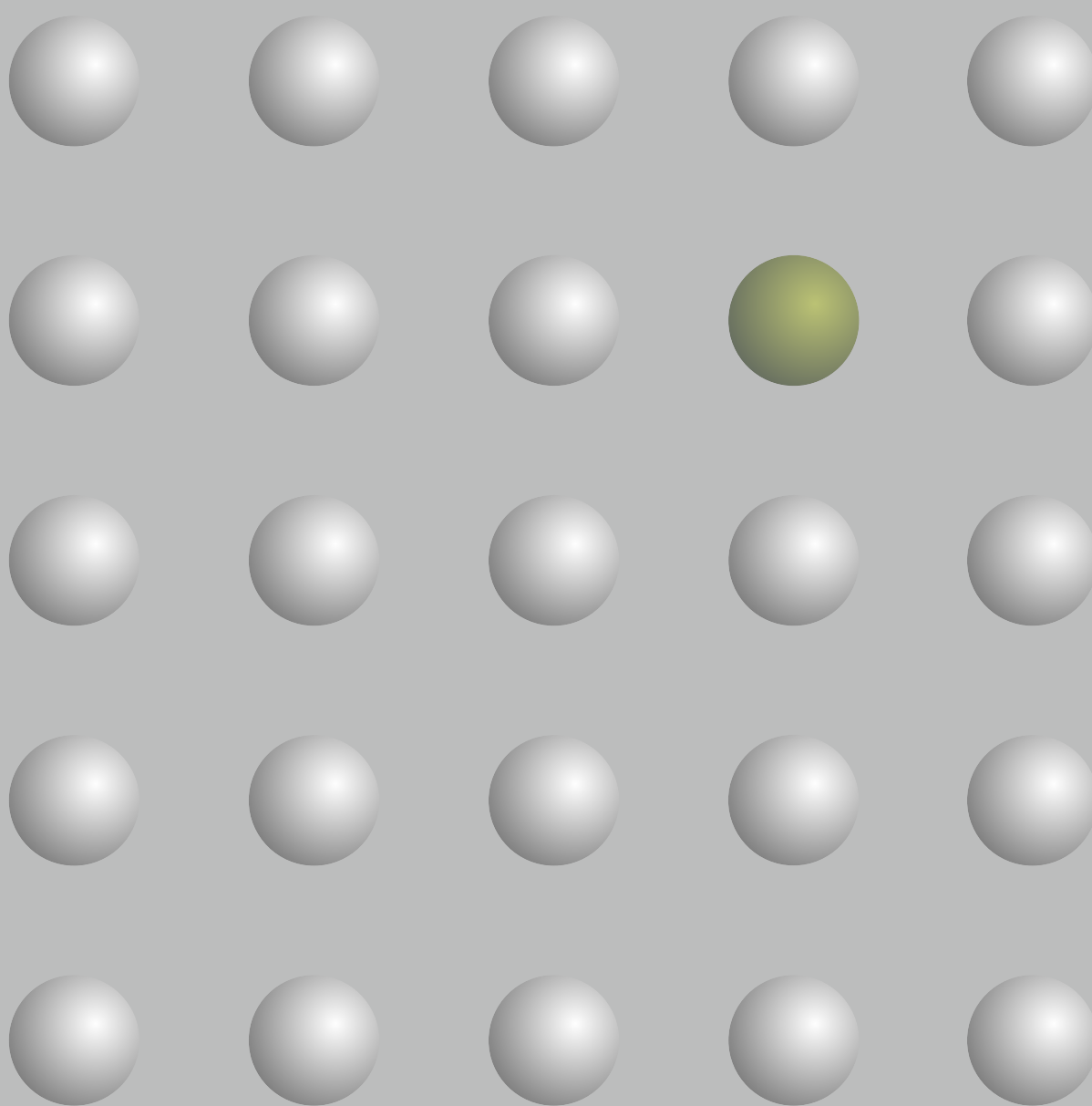


Jana Paleschová, Eva Bruteničová, Edita Pavúrová

Uvádzejúci pedagogický zamestnanec



UVÁDZAJÚCI PEDAGOGICKÝ ZAMESTNANEC

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

UVÁDZAJÚCI PEDAGOGICKÝ ZAMESTNANEC

Učebný text

Jana Paleschová

Eva Bruteničová

Edita Pavúrová

Prešov

2021

Obsah

Úvod	3
1 Východiská adaptačného vzdelávania	4
1.1 Aktuálne právne predpisy súvisiace s adaptačným vzdelávaním	8
1.2 Profesijný štandard pre uvádzajúceho pedagogického zamestnanca	12
1.3 Profesijné štandardy pre začínajúceho pedagogického zamestnanca	23
2 Pedagogická dokumentácia a strategické dokumenty školy	27
2.1 Dokumentácia adaptačného procesu	31
2.2 Východiská a postup tvorby programu adaptačného vzdelávania	34
3 Pedagogická diagnostika a diagnostikovanie	40
3.1 Aplikácia diagnostických nástrojov na hodnotenie edukačného pôsobenia začínajúceho pedagogického zamestnanca	44
3.2 Aplikácia diagnostických nástrojov na diagnostikovanie interpersonálnych a intrapersonálnych kompetencií začínajúceho pedagogického zamestnanca	52
4 Sebahodnotenie a sebareflexia uvádzajúceho pedagogického zamestnanca a začínajúceho pedagogického zamestnanca	59
4.1 Individuálne poradenstvo a poskytovanie spätnej väzby začínajúcemu pedagogickému zamestnancovi	69
4.2 Tvorba profesijného portfólia začínajúceho pedagogického zamestnanca	79
5 Možnosti prezentácie vlastných odborných skúseností uvádzajúceho pedagogického zamestnanca	83
5.1 Zásady prezentácie odborných skúseností uvádzajúceho pedagogického zamestnanca	92
6 Etika profesionálneho výkonu uvádzajúceho pedagogického zamestnanca	98
6.1 Etika v procese vedenia začínajúceho pedagogického zamestnanca	100
6.2 Etická profesijná komunikácia	103
Záver	107
Príloha A	114
Príloha B	120

Úvod

Oblasť školstva je výrazne determinovaná meniacimi sa podmienkami a s tým súvisiacimi zmenami v školách, vznikom nových požiadaviek, úloh a kompetencií učiteľov. Učiteľská profesia patrí k povolaniam, ktoré sú náročné a považované za nadmerne stresujúce, spôsobené nárokmi doby na jednotlivca. Čoraz častejšie sa vynárajú skutočnosti, že prvý rok učiteľov, po ukončení pregraduálnej fázy, v ich profesijnej dráhe je pre nich veľmi náročný a najťažší v celej ich kariére. Stretávajú sa s množstvom problémov, s disproporciou medzi vzdelávacou a výchovnou časťou edukácie. Nepoznajú reálne modely edukácie a každodenného života školy, nemajú dostatočné skúsenosti s budovaním si hlbších vzťahov a porozumenia deťom/žiakom a rozvíjaním procesov ich učenia sa.

V tomto procese adaptácie začínajúcich pedagogických zamestnancov zohráva významnú úlohu uvádzajúci pedagogický zamestnanec, ktorý by mal byť pre začínajúceho pedagogického zamestnanca mentorom, múdрым radcom a facilitátorom. Na vykonávanie tejto pozície musí spĺňať kvalifikačné predpoklady, mať vykonanú 1. atestáciu a zároveň potrebuje mať absolvované špecializačné vzdelávanie v zmysle platnej legislatívy. Zároveň by mal mať dobré komunikačné zručnosti, poskytovať profesionálnu a osobnú podporu, mal by disponovať širokým spektrom vyučovacích štýlov a mať záujem o profesijný rozvoj začínajúceho pedagogického zamestnanca. V našich podmienkach je kompetenčný profil uvádzajúcich pedagogických zamestnancov rozpracovaný do troch oblastí profesijného štandardu.

Predkladaný učebný zdroj bol vytvorený na podporu rozvoja kompetencií uvádzajúceho pedagogického zamestnanca počas absolvovania špecializačného vzdelávania. Cieľom učebného zdroja je prezentovať základné informácie, ktoré súvisia s výkonom jeho špecializovanej činnosti v procese adaptačného vzdelávania.

1 Východiská adaptačného vzdelávania

Prečo sa zaviedlo adaptačné vzdelávanie? Je niekoľko dôvodov. V súčasnosti si školstvo vyžaduje flexibilného učiteľa, ktorý dokáže zvládať rôzne pedagogické situácie. Pripraviť budúceho učiteľa počas štúdia tak, aby nastúpil do práce ako učiteľ profesionál, nie je možné (Majerová 2011, s. 42 - 46). Vstup začínajúceho pedagogického zamestnanca (ďalej len PZ) do zamestnania je významným medzníkom v životnej dráhe jedinca, je treťou etapou vývoja učiteľskej profesie. Jedincovi po voľbe učiteľskej profesie a po prípravnej fáze, ktorou je odborná pregraduálna príprava, začína obdobie jeho profesijného štartu, keď sa rola študenta mení na rolu učiteľa. Obdobie najintenzívnejšieho procesu identifikovania sa so životným povoláním, obdobie, v ktorom sa kladú základy pedagogických skúseností, obdobie vyrovnávania sa s odbornými a mimoprofesionnými problémami. Absolventi podľa Kasáčovej (2004) nie sú pripravení na rozmanitosť rôznych iných činností mimo priamej vyučovacej činnosti, ako napr. vedenie triednej dokumentácie, administratívne práce či komunikácia s partnermi školy. Ťažkosti majú aj s udrzaním hlasu počas niekoľko hodín, pociťujú únavu a stres, veľkú záťaž výučby, obavy majú z akceptácie pri komunikácii s kolegami, problémy s udrzaním disciplíny v triede, s motiváciou a hodnotením detí/žiakov. Jedným z prístupov, ako uľahčiť profesionálny štart učiteľov, je sprevádzanie začínajúceho PZ uvádzajúcim pedagogickým zamestnancom, ktorý je zodpovedný za adaptáciu začínajúceho PZ vedeniu školy. **Adaptácia** je (<https://beliana.sav.sk/heslo/adaptacia>) z *psychologického hľadiska* proces (i jeho výsledok), ktorým sa človek stáva efektívnejšie prispôsobivým na podmienky prostredia, práce, učenia a podobne. Vo výkladovom slovníku z pedagogiky (Kolář et al. 2012) je adaptácia charakterizovaná ako prispôsobovanie sa organizmu podmienkam, v ktorých existuje, ako proces získavania (vytvárania si) nových vlastností, zvyšujúcich jeho životaschopnosť v danom prostredí a zároveň ako proces postupného prispôsobovania sa jedinca zmeneným sociálnym a iným podmienkam. Šikýř (2016) uvádza adaptáciu (orientáciu) zamestnancov ako poslednú etapu procesu obsadzovania voľných pracovných miest, ktorá nadväzuje na prijímanie zamestnancov. Ako autor ďalej uvádza, adaptácia PZ zahŕňa formálne i neformálne postupy spojené s informovaním, odborným a sociálnym začlenením prijatého PZ v novom zamestnaní. Pod formálnou adaptáciou rozumieme systematické plnenie adaptačného programu pod vedením povereného a skúseného zamestnanca, ktorým je uvádzajúci PZ. Neformálna adaptácia prebieha spontánne pod vplyvom sociálneho okolia, predovšetkým vplyvom spolupracovníkov (Šikýř, Borovec, Trojanová 2016). Adaptácia v školstve podľa

Trojanovej (Šikýř, Borovec, Trojanová 2016) môže byť zameraná na niekoľko skupín PZ (Obrázok 1).



Obrázok 1 Skupiny PZ v adaptácii v školstve

Zdroj: J. Paleschová, vlastné spracovanie

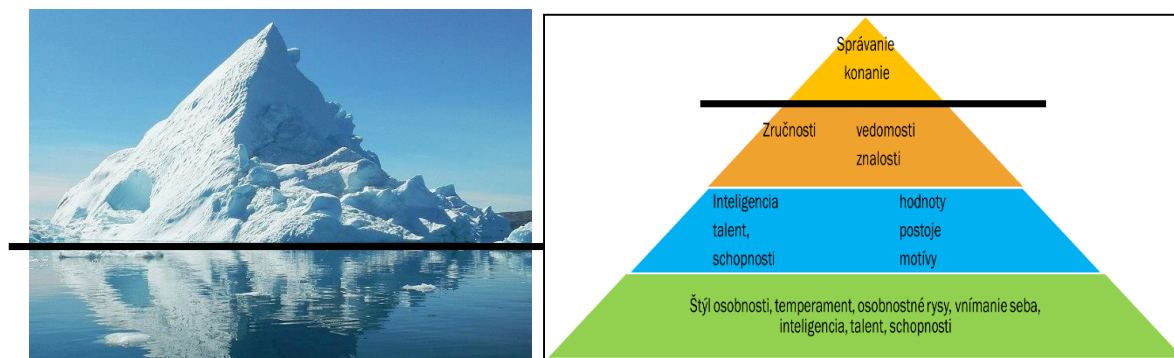
Ak hovoríme o procese adaptácie čiže o adaptačnom vzdelávaní nových PZ, absolventov škôl, je potrebné vymedziť aj ďalšie terminologické východiská tejto problematiky. Ako sme už spomínali, adaptačné vzdelávanie je súčasťou profesijného rozvoja.

Profesijný rozvoj sa v minulosti označoval ako ďalšie vzdelávanie, realizované po ukončení stredoškolskej či vysokoškolskej prípravy. Na Slovensku je tento termín od roku 2009 zakotvený v § 25 Zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov ako: „proces prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania kvalifikácie a profesijných kompetencií v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti“, ktorý sa uskutočňuje aj prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania (termín užívaný v nesprávnych kontextoch – kontinuálne, priebežné vzdelávanie = zúžene chápané ako profesijný rozvoj). Ako uvádza Pavlov (2013), profesijný rozvoj učiteľov predstavuje oblasť ovplyvňujúcu kvalitu pedagogickej činnosti učiteľa a učebné výsledky detí/žiakov. V zmysle v súčasnosti platného Zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len Zákon č. 138/2019 Z. z.) je profesijný rozvoj, okrem iného, proces prehlbovania,

zdokonaľovania a rozširovania profesijných kompetencií, ktorý sa uskutočňuje podľa profesijných štandardov prostredníctvom vzdelávania, tvorivej činnosti, sebvzdelávania alebo absolvovania odbornej stáže zameranej na inovovanie profesijných kompetencií. Oblasť kompetencií učiteľa súvisí nielen s meniacimi sa funkciami školy, s rozširujúcimi sa požiadavkami na prácu učiteľa, ale predovšetkým s transformáciou, ktorou prechádza školstvo, konkrétne zavádzaním a realizáciou nových prvkov v jeho organizácii a riadení. Pozrime sa retrospektívne späť do roku 2008, keď vstúpil do platnosti Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Do školskej sústavy boli implementované niektoré prvky viacerých vypracovaných projektov reforiem a transformácie školstva (najznámejší projekt Milénium 1999), ako napríklad humanizácia školy. Dôsledkom transformácie nastala zmena cieľov a obsahu vzdelávania, či kurikula, zavedením dvojúrovňového modelu vzdelávania (tvorba školského vzdelávacieho programu). To všetko si vyžadovalo a vyžaduje zmeny v učiteľskej profesii a s tým súvisiace požiadavky na osobnosť a prácu učiteľa. Znamená to, mať takých učiteľov, ktorí disponujú viacerými kompetenciami (Kicová 2014, s. 196 - 2000).

Kompetencia je podľa školského zákona č. 245/2008 Z. z. „*preukázaná schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie*“.

Jasnejšie kompetenciu definuje Kováč (2010, in: Chalupová 2010), ako spôsobilosť človeka preukázať vedomosti, zručnosti a postoje (tri zložky kompetencie) v praktickej činnosti – je správaním, ktoré vedie k vysokému výkonu, čo znamená, že sa prejavuje iba pri činnostiach jednotlivca v rôznych situáciách. Na lepšie pochopenie podstaty kompetencie uvádzame jej štruktúru v podobe ľadovca, ktorý má svoj pevný základ pod vodou.



Obrázok 2 Štruktúra kompetencie v podobe ľadovca

Zdroj: spracované podľa http://sosts-levice.sk/SKR1920/PP/PPROZ_PZOZ_1920.pdf

Pevný základ kompetencie tvoria vrodené predpoklady (štýl osobnosti, temperament, osobnostné rysy, inteligencia, talent, schopnosti), získané hodnoty, postoje, motívy prebrané z rodiny a vedomosti, zručnosti nadobudnuté v škole (aj doma). Ak týmto všetkým jedinec disponuje (čo je pod vodou), môže sa prejavíť kompetencia – vonkajší prejav správania sa. To znamená, že o kompetencii môžeme hovoriť až vtedy, ak sa prejavuje v praxi, t. j. v pozorovateľnej podobe.

Príklad:



Pošlete učiteľa na vzdelávanie IKT. Chcete, aby dosiahol kompetenciu – využívať interaktívnu tabuľu v edukačnom procese. Učiteľ ide na vzdelávanie, získa nové vedomosti o interaktívnej tabuľi, o výhodách a úskaliach využitia tabule, zároveň získa aj zručnosti, ako sa používa tabuľa, programy... . Príde do praxe a v praxi interaktívnu tabuľu nevyužíva, lebo nemá záujem, nemá motív. Znamená to, že danou kompetenciou nedisponuje (z vody nič netrčí).

Problematiku učiteľských kompetencií riešili už na začiatku 90. rokov pedeutológovia teoretici, prevažne však učitelia vysokých škôl, ktorí pri vymedzovaní kompetencií vychádzali zo zložiek prípravy učiteľov: odborno-predmetová, pedagogicko-psychologická a metodická. Iný pohľad na kompetencie mal Kyriacou (1996, in: Kasáčová 2004), ktorý roztriedil kompetencie podľa činností učiteľa, odvodené od oblastí jeho prípravy. Ide o plánovanie a prípravu, realizáciu vyučovacej jednotky, riadenie vyučovacej jednotky, klímu triedy, disciplínu, hodnotenie prospechu žiakov a reflexiu vlastnej práce učiteľa a evalváciu. Viac orientované na činnosť učiteľa v edukačnom procese sú kompetencie podľa Helusa (1995, in: Kasáčová, Kosová 2007, s. 1 - 6): odborno-predmetové; psychologické; pedagogicko-didaktické; komunikatívne; riadiace (pedagogicko-manažérske); poradenské a konzultatívne; plánovacie a projektovacie. Na základe komparácie viacerých existujúcich modelov profesijných kompetencií sa pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa vychádzalo z interakčného modelu edukácie – žiak/dieťa, učiteľ a edukačný proces prebiehajúci medzi nimi. Na základe tohto teoretického modelu vznikli profesijné štandardy (ďalej len PŠ). Prvá verzia vznikla v rokoch 2004 – 2009. Po posúdení ich silných a slabých stránok vznikla inovovaná verzia v rokoch 2011 – 2015 a bola odovzdaná na ministerstvo školstva. Tam zmenili grafickú úpravu PŠ a vydali ich ako Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení.

Profesijný štandard je v kontexte Zákona č. 138/2019 Z. z. (§ 41) súbor profesijných kompetencií potrebných na zaradenie do kategórie a podkategórie pedagogického zamestnanca, kariérového stupňa alebo kariérovej pozície.

1.1 Aktuálne právne predpisy súvisiace s adaptačným vzdelávaním

Adaptačné vzdelávanie je dôležitou a nevyhnutnou súčasťou profesijného rozvoja začínajúcich pedagogických zamestnancov. Adaptačné vzdelávanie patrí podľa Zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len zákon č. 138/2019 Z. z.) medzi druhy vzdelávania (§ 42), ktoré sa poskytuje ako jednoduchý program vzdelávania. Je uceleným programom určovania, dosahovania a overovania cieľov, obsahu, metód a foriem vzdelávania, jeho hodnotenia, organizácie a riadenia. Cieľom adaptačného vzdelávania je získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon pracovnej činnosti v kariérovom stupni samostatný pedagogický zamestnanec. Poskytovateľom je škola, školské zariadenie alebo organizácia zriadená ministerstvom školstva. Odborným garantom adaptačného vzdelávania je riaditeľ, ktorý zaradí začínajúceho PZ do adaptačného vzdelávania najneskôr do piatich dní od vzniku pracovného pomeru alebo učiteľ profesijného rozvoja zaradený do podkategórie metodik profesijného rozvoja. Z uvedeného vyplýva, že do kariérového stupňa začínajúci PZ sa zaradí pedagogický zamestnanec, ak nastúpi do prvého pracovného pomeru, v ktorom bude vykonávať pracovnú činnosť alebo ak zmení zamestnávateľa pred ukončením adaptačného vzdelávania (Zákon č. 138/2019 Z. z., § 29). O ukončení adaptačného vzdelávania do 31. 08. 2019 podľa § 36 odsek 4) Zákona č. 317/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov rozhodoval riaditeľ, podobne ako to bolo uvedené v § 5 odsek 15) Zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Podľa súčasne platného Zákona č. 138/2019 Z. z. (§ 52) sa realizuje ukončovanie adaptačného vzdelávania na základe odporúčania uvádzajúceho PZ pred trojčlennou komisiou podľa programu adaptačného vzdelávania. Predsedom skúšobnej komisie je riaditeľ, členmi sú uvádzajúci PZ a ďalší PZ zaradený najmenej do kariérového stupňa samostatný PZ, ktorého vymenúva riaditeľ. V prípade, ak adaptačné vzdelávanie je poskytované organizáciou zriadenou ministerstvom školstva, členom a predsedom skúšobnej komisie môže byť učiteľ profesijného rozvoja, ktorý je zaradený do podkategórie metodik

profesijného rozvoja. Predsedu a členov skúšobnej komisie vymenúva štatutárny orgán organizácie zriadenej ministerstvom školstva. O ukončení adaptačného vzdelávania sa vyhotovuje protokol, ktorého obsah je daný v § 52, odsek 5 (Zákon č. 138/2019 Z. z.). V prípade neúspešného ukončenia adaptačného vzdelávania môže začínajúci PZ požiadať o vykonanie adaptačného vzdelávania organizáciu zriadenú ministerstvom školstva. Ak adaptačné vzdelávanie poskytuje organizácia zriadená ministerstvom školstva, potvrdenie o zaradení a protokol o úspešnom ukončení predloží začínajúci PZ svojmu zamestnávateľovi.

Pre lepší prehľad zmien v adaptačnom vzdelávaní považujeme za vhodné prezentovať komparáciu legislatívnych východísk adaptačného vzdelávania (ďalej len AV). Konkrétne zákonov o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov – Zákona č. 317/2009 Z. z. a Zákona č. 138/2019 Z. z., ako aj Vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej republiky o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov č. 445/2009 Z. z. a Vyhlášky Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o vzdelávaní v profesijnom rozvoji č. 361/2019 Z. z.

Tabuľka 1 Komparácia legislatívnych východísk adaptačného vzdelávania

Zákon č. 317/2009 Z. z. Vyhláška č. 445/2009 Z. z.	Zákon č. 138/2019 Z. z. Vyhláška č. 361/2019 Z. z.
Adaptačné vzdelávanie je jedným z druhov kontinuálneho vzdelávania	Vzdelávanie PZ sa organizuje ako adaptačné vzdelávanie
<i>Zaradenie začínajúceho PZ do adaptačného vzdelávania</i>	
Vznikom pracovného pomeru.	Zaradí ho riaditeľ najneskôr do piatich dní od vzniku pracovného pomeru.
<i>Poskytovateľ adaptačného vzdelávania</i>	
Škola alebo školské zariadenie, s ktorým má pedagogický zamestnanec uzatvorený pracovný pomer. Ak má pedagogický zamestnanec uzatvorené dva pracovné pomery alebo viac pracovných pomerov, poskytovateľom vzdelávania je jeden z jeho zamestnávateľov určený pedagogickým zamestnancom; ostatným zamestnávateľom sa pedagogický	Škola, školské zariadenie, zariadenie sociálnej pomoci a organizácia zriadená ministerstvom školstva. Ak ide o výkon pracovnej činnosti pre najmenej dvoch zamestnávateľov, začínajúci pedagogický zamestnanec si zvolí poskytovateľa adaptačného vzdelávania.

zamestnanec preukáže potvrdením o vykonávaní adaptačného vzdelávania.	
<i>Cieľ adaptačného vzdelávania</i>	
Získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon činností samostatného pedagogického zamestnanca, ktoré nemožno získať absolvovaním študijného programu alebo vzdelávacieho programu v požadovanom študijnom odbore poskytujúcom požadovaný stupeň vzdelania.	Získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon pracovnej činnosti v kariérovom stupni samostatný pedagogický zamestnanec.
<i>Adaptačné vzdelávanie sa</i>	
uskutočňuje podľa vzdelávacieho programu adaptačného vzdelávania vypracovaného zamestnávateľom podľa rámcového programu adaptačného vzdelávania (Smernica č. 19/2009-R z 20. októbra 2009, ktorou sa vydáva Rámcový program adaptačného vzdelávania), ktorý vydá ministerstvo.	organizuje ako jednoduchý program adaptačného vzdelávania, vypracovaný podľa Vyhlášky č. 361/2019 Z. z., ktorý schvaľuje riaditeľ alebo štatutárny zástupca organizácie zriadenej ministerstvom školstva.
<i>Tvorca programu</i>	
Zamestnávateľ, podľa rámcového programu adaptačného vzdelávania, ktorý vydá ministerstvo.	Nie je legislatívne určený.
<i>Odborným garantom adaptačného vzdelávania je</i>	
Nie je uvedený.	Riaditeľ alebo učiteľ profesijného rozvoja zaradený do podkategórie metodik profesijného rozvoja.
<i>Ukončovanie adaptačného vzdelávania</i>	
Ukončuje sa spôsobom alebo formou, ktorú určí riaditeľ školy, pred trojčlennou skúšobnou komisiou.	Spôsob je daný vo vytvorenom programe adaptačného vzdelávania, ukončuje sa pred trojčlennou skúšobnou komisiou.
<i>Zloženie skúšobnej komisie</i>	

Predsedom skúšobnej komisie je riaditeľ školy, ktorý vymenúva ostatných členov skúšobnej komisie. Jedným z členov tejto komisie je uvádzajúci PZ.	Predsedom skúšobnej komisie je riaditeľ. Členom skúšobnej komisie je uvádzajúci pedagogický zamestnanec a ďalší pedagogický zamestnanec zaradený najmenej do kariérového stupňa samostatný pedagogický zamestnanec, ktorého vymenúva riaditeľ. Členom a predsedom skúšobnej komisie môže byť učiteľ profesijného rozvoja zaradený do podkategórie metodik profesijného rozvoja. Predsedu a členov skúšobnej komisie vymenúva štatutárny orgán organizácie zriadenej ministerstvom školstva.
<i>Dokumenty adaptačného vzdelávania</i>	
Záznam, ktorý obsahuje: dátum začatia adaptačného vzdelávania jeho priebeh dátum ukončenia adaptačného vzdelávania základné identifikačné údaje začínajúceho PZ a uvádzajúceho PZ Prílohy záznamu: program adaptačného vzdelávania záverečná správa uvádzajúceho PZ protokol o ukončení AV rozhodnutie o ne/úspešnom ukončení AV	Program adaptačného vzdelávania Odporúčanie uvádzajúceho PZ Protokol o ukončení AV
<i>Obsah protokolu o ukončení adaptačného vzdelávania</i>	
Nie je legislatívne daný - protokol o ukončení adaptačného vzdelávania podpíše predseda skúšobnej komisie a ďalší členovia skúšobnej komisie a pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec. Jedno vyhotovenie protokolu dostane pedagogický zamestnanec	evidenčné číslo protokolu a dátum ukončenia adaptačného vzdelávania titul, meno, priezvisko a rodné priezvisko pedagogického zamestnanca dátum a miesto narodenia pedagogického zamestnanca

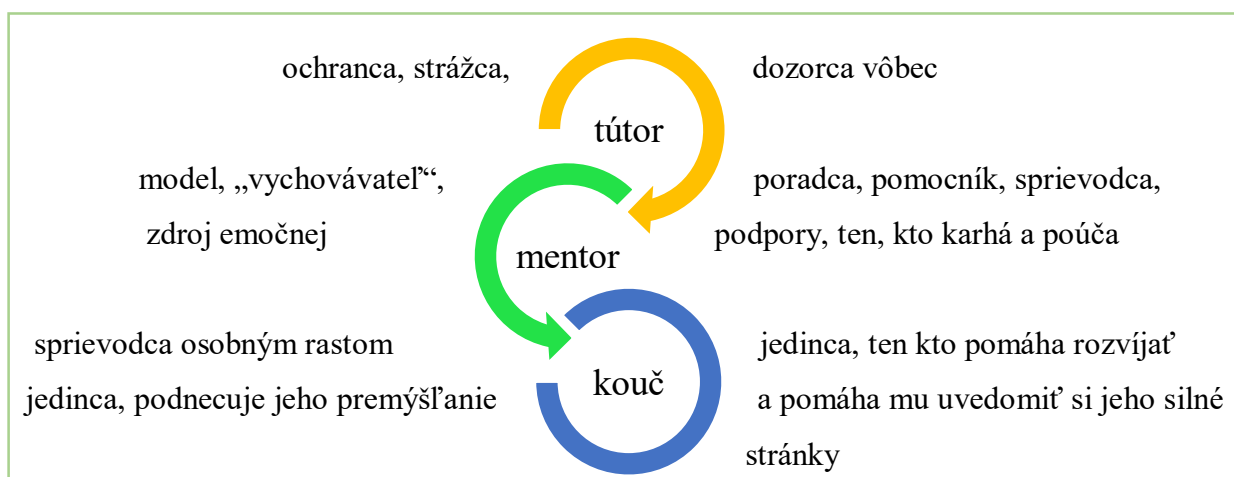
alebo odborný zamestnanec. Skúšobná komisia pri rozhodovaní o ukončení adaptačného vzdelávania berie do úvahy odporúčanie uvádzajúceho pedagogického zamestnanca alebo uvádzajúceho odborného zamestnanca, ktoré uvedie vo svojej záverečnej správe.	názov programu adaptačného vzdelávania a rozsah vzdelávania v hodinách výsledok ukončenia adaptačného vzdelávania podpis predsedu skúšobnej komisie a podpisy členov skúšobnej komisie odtlačok pečiatky poskytovateľa a podpis štatutárneho zástupcu poskytovateľa
<i>Neúspešné ukončenie adaptačného vzdelávania</i>	
V lehote do 15 dní od podpísania protokolu môže požiadať riaditeľa o povolenie vykonať opravné ukončenie AV. Opravné ukončenie sa môže povoliť len jedenkrát.	Môže požiadať o vykonanie adaptačného vzdelávania organizáciu zriadenú ministerstvom školstva.
<i>Hodnotenie pedagogického zamestnanca</i>	
§ 52 Výsledky, kvalitu a náročnosť výkonu pedagogickej činnosti, mieru osvojenia si a využívania profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov hodnotí a) uvádzajúci pedagogický zamestnanec začínajúceho pedagogického zamestnanca priebežne a na konci adaptačného obdobia,	§ 70, ods. 5 Začínajúceho pedagogického zamestnanca hodnotí uvádzajúci pedagogický zamestnanec priebežne a na konci adaptačného obdobia. § 64 Pôsobnosť zamestnávateľa v profesijnom rozvoji ods. 2 c) poskytovaním adaptačného vzdelávania v pracovnom čase začínajúceho pedagogického zamestnanca alebo začínajúceho odborného zamestnanca,

Zdroj: J. Paleschová, vlastné spracovanie

1.2 Profesijný štandard pre uvádzajúceho pedagogického zamestnanca

Uvádzajúci pedagogický zamestnanec je rozhodujúcim činiteľom v priebehu adaptačného vzdelávania. Má veľkú zodpovednosť za rozvoj profesijných kompetencií začínajúceho – budúceho samostatného pedagogického zamestnanca. Uvádzajúci pedagogický zamestnanec

má byť predovšetkým skúsený učiteľ, praktik, ktorý zvládol obdobie profesionálneho štartu a ktorý svoju prácu vykonáva zodpovedne, po odbornej stránke je na vysokej úrovni a so svojimi skúsenosťami je ochotný podeliť sa s ostatnými. Celá jeho výchovno-vzdelávacia činnosť je príkladná, dosahuje výborné výsledky a je pre začínajúceho PZ nápomocný, prístupný a ochotný (Vincejová 2014). Z uvedeného vyplýva, že musí mať pre svoju funkciu odborné, manažérske i osobné predpoklady, musí byť komunikatívny a schopný sebareflexie. Postup činností uvádzajúceho učiteľa charakterizovala Trojanová (Šikýř, Borovec, Trojanová 2016) v podobe špirály (kruhovej šípky).



Obrázok 3 Postup činností uvádzajúceho PZ

Zdroj: J. Paleschová, spracované podľa Trojanová 2016

Hlavnou úlohou uvádzajúceho PZ, ako uvádza Vincejová (2014), je pomoc začínajúcemu PZ v príprave na vyučovanie/výchovno-vzdelávaciu činnosť (plánovanie a písomné prípravy), vo vedení triednej dokumentácie, v didaktickej analýze učiva, pri riešení zložitých situácií, ktoré sa vyskytnú vo vyučovacom procese/výchovno-vzdelávacej činnosti. Činnosť uvádzajúceho PZ bude úspešná vtedy, keď sa začínajúci PZ naučí využívať vedomosti získané pri štúdiu v konkrétnych podmienkach vyučovacieho/výchovno-vzdelávacieho procesu a dokáže aplikovať vedomosti z oblasti didaktiky a organizácie výchovy a vyučovania do praxe. Uvádzajúci PZ ako kouč nabáda a podnecuje začínajúceho PZ, na základe analýzy vlastných skúseností vo vyučovacom procese, k štúdiu odbornej literatúry a tým aj k jeho profesijnému rozvoju (Paleschová, Bruteničová 2021, s. 42 - 44).

Uvádzajúci pedagogický zamestnanec musí však spĺňať podmienky podľa Vyhlášky č. 1/2020 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov a podľa Zákona č. 138/2019 Z. z. (§ 37, odsek 1) koordinovať a zodpovedať za priebeh adaptačného vzdelávania. Pri ukončení adaptačného vzdelávania hodnotiť mieru

osvojenia profesijných kompetencií na výkon pracovnej činnosti samostatného pedagogického zamestnanca.

Uvádzajúci pedagogický zamestnanec podľa Zákona č. 138/2019 Z. z. je kariérová pozícia, čiže funkčné zaradenie pedagogického zamestnanca, ktorý vykonáva špecializované činnosti, súčasne s výkonom pracovnej činnosti v príslušnej kategórii alebo v podkategórii pedagogických zamestnancov. Špecializované činnosti môže vykonávať iba ten PZ, ktorý je zaradený do kariérového stupňa samostatný PZ a zároveň absolvoval špecializačné vzdelávanie. Vykonávanie špecializovaných činností v kariérovom stupni samostatný PZ sa však netýka špecializovaných činností uvádzajúceho pedagogického zamestnanca. Uvádzajúcim PZ podľa uvedeného zákona môže byť podľa § 33 najmenej **pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou**. Výnimku do 31. decembra 2016 mali pedagogickí zamestnanci materskej školy do nadobudnutia Zákona č. 317/2019 Z. z. Uvádzanie začínajúceho PZ v materskej škole mohol vykonávať vedúci pedagogický zamestnanec (riaditeľ aj oficiálne menovaný zástupca, zástupca ZŠ s MŠ pre MŠ), ktorý nemal 1. atestáciu, ako aj samostatný PZ, ktorý mal minimálne päť rokov pedagogickej činnosti v príslušnej kategórii alebo podkategórii pedagogického zamestnanca.

Ak hovoríme v súčasnosti o povinnosti absolvovať špecializačné vzdelávanie, to sa netýka učiteľa materskej školy a učiteľa prvého stupňa základnej školy (Zákon č. 138/2019 Z. z., § 35, odsek 5). Výnimku majú aj PZ, ktorí vykonávali špecializované činnosti uvádzajúceho PZ podľa predpisov účinných do 31. augusta 2019. Od týchto PZ sa nevyžaduje absolvovanie špecializačného vzdelávania do 31. augusta 2025, čo znamená, že podmienka absolvovania špecializačného vzdelávania sa považuje u týchto PZ za splnenú (§ 87, odsek 6).

Podľa Zákona č. 553/2003 Z. z. (§ 13a) PZ, ktorý vykonáva okrem pedagogickej činnosti aj špecializované činnosti, patrí príplatok za výkon špecializovanej činnosti, ktorou je činnosť uvádzajúceho PZ. Podľa § 13b patrí takémuto PZ príplatok za výkon špecializovanej činnosti v sume 4 % platovej tarify platovej triedy a pracovnej triedy, do ktorej je zaradený, zvýšenej o 14 %, ak túto činnosť vykonáva u jedného začínajúceho PZ, alebo v sume 8 % platovej tarify platovej triedy a pracovnej triedy, do ktorej je zaradený, zvýšenej o 14 %, ak túto činnosť vykonáva u dvoch alebo u viacerých začínajúcich PZ. Príplatok sa určí pevnou sumou zaokrúhlenou na 50 eurocentov nahor.

Kompetencie, ktorými by mal disponovať uvádzajúci PZ, sú uvedené v Pokyne ministra č. 39/2017, v prílohe 23, v podobe kompetenčného profilu uvádzajúceho PZ. Kompetenčný profil uvádzajúceho PZ tvoria tri oblasti a šesť kompetencií.

Tabuľka 2 Kompetenčný profil uvádzajúceho pedagogického zamestnanca

Oblasti	Kompetencie
Začínajúci pedagogický zamestnanec	Identifikovať individuálne a vývinové charakteristiky dieťaťa/žiaka
Adaptačný proces	Plánovať adaptačný proces Realizovať adaptačný proces Hodnotiť adaptačný proces
Profesijný rozvoj	Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj Stotožniť sa s rolou špecialistu, školou a školským zariadením

Zdroj: Pokyn ministra č. 39/2017, príloha č. 23

Prvou kompetenciou v oblasti Začínajúci pedagogický zamestnanec je *Identifikovať (vývinové) individuálne charakteristiky začínajúceho PZ (dieťaťa/žiaka)*. Znamená to, že uvádzajúci PZ má poznať, ktorými kompetenciami by mal disponovať budúci samostatný PZ príslušnej podkategórie. Túto vedomosť mu umožňujú jednotlivé prílohy už spomínaného Pokynu ministra č. 39/2017. Na identifikáciu úrovne kompetencií začínajúceho PZ je vhodné použiť analýzu jeho príprav, štruktúrovaný rozhovor, dotazník alebo pozorovací hárok so zameraním na zistenie potrieb a individuality osobnosti začínajúceho PZ. Vhodné je vytvoriť si aj test nedokončených výpovedí pre začínajúceho PZ (Pri príprave najviac času venujem.....; Na hodinách/vzdelávacích aktivitách (VA) vždy.....; Pri vyučovaní/VA mi najviac prekáža....).

Príklad štruktúrovaného rozhovoru:



Pomocné otázky so zameraním na pohľad začínajúceho PZ na ciele a učivo vyučovania, na jeho vnímanie učebných metód a foriem dobrého vyučovania i na hodnotenie dieťaťa/žiaka.

Aké máte požiadavky na dobrú učebnicu/pracovný zošit?

Na aké ciele sa orientujete vo svojom vyučovaní/výchovno-vzdelávacej činnosti?

Ako pracujete s diferenciáciou učiva pre žiakov/deti?

Ako pracujete s myšlienkou integrácie učiva?

Na ktoré vyučovacie metódy a formy kladiete dôraz vo svojom procese edukácie?

V čom vidíte význam používania produktívnych metód vo vyučovaní/vzdelávaní?

Aké produktívne metódy používate vo svojom vyučovaní/vzdelávaní?

Čo rozumiete pod heuristickými metódami a v akej miere využívate dané metódy?

Na akých metódach a prostriedkoch hodnotenia je postavené Vaše hodnotenie žiaka/dieťaťa?

Akými rôznymi spôsobmi odmeňujete a oceňujete žiakov/deti (Kosová, Tomengová et al.

2015)? Pomocné otázky môžu byť formulované aj na témy zamerané na diagnostiku adaptácie žiakov/detí v kolektíve alebo na komunikáciu učiteľa s rodinou.

Príklad dotazníka:



Prvé štyri položky dotazníka boli prevzaté a modifikované z dotazníka pre učiteľa, v rámci prvej medzinárodnej štúdií OECD o vyučovaní a vzdelávaní (TALIS)2008 (https://www.nucem.sk/dl/3968/ucitelsky_2008.pdf). Položky 5 až 13 sú prevzaté a modifikované z dotazníka na zistenie prípravy učiteľa na vyučovanie, stanovenia výučbových cieľov a sledovanie nových trendov (<file:///C:/Users/HP/Downloads/Prilohy.pdf>).

Uved'te odhadom počet 60-minútových hodín, ktoré v bežnom školskom týždni využívate na nasledujúce činnosti v škole. Vo Vašej odpovedi napíšte číslo do každého riadka a zaokrúhlite na najbližšiu celú hodinu. V prípade žiadnej hodiny napíšte 0 (nulu).

- a)

--	--

 Vyučovanie žiakov/vzdelávanie detí v škole (celej triedy, v skupinách alebo individuálne)
- b)

--	--

 Plánovanie alebo príprava na hodiny/vzdelávacie aktivity v škole alebo mimo školy (vrátane opravovania žiackych prác)
- c)

--	--

 Administratívne povinnosti buď v škole alebo mimo školy (vrátane školských administratívnych povinností, práce s dokumentmi a iných kancelárskych povinností, ktoré robíte v rámci svojej práce ako učiteľ/-ka)
- d) Iné (špecifikujte):

Ktoré z nasledujúcich foriem ďalšieho vzdelávania učiteľov by mali význam pre Váš ďalší profesijný rast? Pri každej z uvedených foriem označte jednu z možností podľa významu na rozvoj Vašej profesie učiteľa (1 – žiadny význam, 2 – malý význam, 3 – značný význam, 4 – veľký význam).

Kurzy/tvorivé dielne (napr. k danej vzdelávacej oblasti/predmetu alebo k metodike a/alebo o iných témach súvisiacich s výučbou (uved'te konkrétnu tému):

.....

1	2	3	4
---	---	---	---

Vzdelávacie konferencie alebo semináre (kde učitelia a/alebo vedeckí pracovníci prezentujú svoje výsledky výskumu a diskutujú o problémoch výučby)

1	2	3	4
---	---	---	---

Vzdelávacie programy – inovačné, špecializačné, aktualizčné,
kvalifikačné, funkčné

1	2	3	4
---	---	---	---

Návštevy iných škôl

1	2	3	4
---	---	---	---

Konzultácie a/alebo hospitácie a poradenstvo ako súčasť bežnej činnosti školy

1	2	3	4
---	---	---	---

Čítanie odbornej literatúry (napr. časopisov, odborných materiálov založených na dôkazoch, vedeckých prác)

1	2	3	4
---	---	---	---

Zapájanie sa do neformálneho rozhovoru s kolegami o tom, ako zlepšiť svoju výučbu

1	2	3	4
---	---	---	---

V každej z uvedených oblastí určte rozsah Vašej potreby ďalšieho vzdelávania (1 – nepotrebujem, 2 – potrebujem minimálne, 3 – značne potrebujem, 4 – veľmi potrebujem). Označte len jednu možnosť v každom riadku.

Obsahové a výkonové štandardy

1	2	3	4
---	---	---	---

Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti a formulácia cieľov

1	2	3	4
---	---	---	---

Aplikácia metód vo vyučovaní/výchovno-vzdelávacej činnosti

1	2	3	4
---	---	---	---

IKT zručnosti pri vyučovaní

1	2	3	4
---	---	---	---

Vzdelávanie detí/žiacov so ŠVVP

1	2	3	4
---	---	---	---

Pedagogické diagnostikovanie

1	2	3	4
---	---	---	---

Systém hodnotenia detí/žiacov

1	2	3	4
---	---	---	---

Problémy s disciplínou a správaním detí/žiacov

1	2	3	4
---	---	---	---

Vedenie triedy a administrácia

1	2	3	4
---	---	---	---

Sebahodnotenie a sebareflexia pedagogického zamestnanca

1	2	3	4
---	---	---	---

Ako často sa venujete nasledovným činnostiam v škole? Označte jednu možnosť v každom riadku číslou (1 – nikdy, 2 – menej ako 1x za rok, 3 – 1x za rok, 4 – 3-4x za rok, 5 – 1x za mesiac, 6 – 1x za týždeň)

Účasť na poradách, kde sa diskutuje o víziách a úlohe školy

--

Tvorba školských učebných plánov alebo ich častí

--

Diskusia a rozhodovanie o výbere vyučovacích prostriedkov (napr. učebníc, pracovných zošitov)

--

Výmena vyučovacích materiálov s kolegami

--

Účasť na stretnutiach učiteľov vyučujúcich rovnaké ročníky/vekové kategórie detí (metodické združenia)

--

Zabezpečenie spoločných hodnotiacich kritérií na hodnotenie výkonov detí/žiacov

--

Účasť na diskusiách o pokroku vo vzdelávacích výsledkoch určitých detí/žiacov

Tímové vyučovanie v triede

Účasť na ďalšom odbornom vzdelávaní (napr. tímové riadenie)

Pozorovanie iných učiteľov pri vyučovaní a poskytnutie spätnej väzby

Zapojenie rôznych tried a vekových skupín do spoločných činností (napr. projekty)

Robíte si písomnú prípravu na každú vyučovaciu hodinu/vzdelávaciu aktivitu?

Áno

Nie

Niekedy

Myslíte si, že príprava na vyučovaciu hodinu/vzdelávaciu aktivitu je potrebná?

Áno, pretože

Nie, pretože

Máte pre žiakov/deti pripravené na každú hodinu/vzdelávaciu aktivitu iné aktivity?

Áno

Nie

Niekedy

Stanovujete si výučbové ciele na každú vyučovaciu hodinu/vzdelávaciu aktivitu?

Áno

Nie

Niekedy

Robí Vám problém stanoviť výučbové ciele? Pri možnosti „áno“ uveďte, prosím, dôvody.

Áno, pretože.....

Nie

Sledujete nové poznatky v oblasti Vašej špecializácie vo Vašom voľnom čase?

áno

nie

Myslíte si, že dokážete žiakov/deti viac zaujať, ak sledujete nové poznatky z oblasti Vašej špecializácie?

áno, pretože.....

nie, pretože.....

Prispôsobujete výber učiva novým poznatkom?

áno

nie

Radíte sa s kolegami o aktualizácii učiva?

áno

nie

Príklad záznamu z pozorovania:



Záznam o pozorovaní neverbálnej komunikácie začínajúceho PZ (Kosová, Tomengová et al. 2015, s. 211 - 212, prevzaté z Gavora, P. Učiteľ a žiaci v komunikácii, 2007, s. 172)

Meno učiteľa:

Dátum pozorovania:

Škola:

INTENZITA HLASU

veľmi tichý	1	2	3	4	5	veľmi hlučný (kričí)
-------------	---	---	---	---	---	----------------------

TEMPO REČI

veľmi pomalé	1	2	3	4	5	veľmi rýchle (chvatné)
--------------	---	---	---	---	---	------------------------

PAUZY V REČI

väčšinou nenáležité – väčšinou náležité (logické, dramatické)

FARBA HLASU

nevýrazný hlas	1	2	3	4	5	nadsadený hlas (napr. spieva)
----------------	---	---	---	---	---	-------------------------------

POHĽAD

väčšinou nesleduje očami triedu – väčšinou sleduje očami triedu zameraný

väčšinou na tých istých žiakov – zameraný rovnomerne na väčšinu žiakov

POLOHA TELA

väčšinou sedí

väčšinou stojí

väčšinou chodí (opíše dráhy)

POSTOJ

väčšinou strnulý – väčšinou uvoľnený

GESTIKULÁCIA

chýba	1	2	3	4	5	je prehnaná
kľčovitá	1	2	3	4	5	prírodná

Podrobne opíšte typické gestá učiteľa. Uved'te presne [1] polohu rúk, [2] smer pohybu (použite náčrt pohybu) a [3] obsah reči, keď sa určité gesto vyskytlo.

Príklad schémy kladenia otázok:



Schéma na zaznamenávanie otázok na vyučovacej hodine ((Kosová, Tomengová et al. 2015, s. 212 - 214, prevzaté z Gavora, P. Učiteľ a žiaci v komunikácii, 2007, s. 173)

Meno učiteľa:

Dátum pozorovania:

Tabuľka 3 Schéma zaznamenávania otázok

Znenie otázky	U	Ž	Repr.	Aplik.	Prod.	Hodn.	Organ.	?
Súčet								
	%	%	%	%	%	%	%	%
	100 %		100 %					

Zdroj: Kosová, Tomengová et al. 2015, s. 212 – 214, prevzaté z Gavora, P. Učiteľ a žiaci v komunikácii, 2007, s. 173

Ako používať túto schému. Do prvého stĺpca zapisujete doslovné znenie každej otázky. Ďalej zaznamenajte či ju položil učiteľ (U) alebo žiak/dieťa (Ž/D). Okrem toho otázky kategorizujte takto:

Reproduktívne – reprodukcia faktov, údajov, poučiek a pod. Reproductívne otázky vyžadujú od žiakov len vybavenie si vedomostí v pamäti alebo ich nájdenie v predlohe (texte, obrázku). Existuje len jedna správna odpoveď. Príkl.: V ktorom období žil Hviezdoslav? Aké žánre písal?

Aplikačné – použitie reproduktívnych vedomostí pri riešení úloh. Aplikačné otázky si vyžadujú analýzu, porovnávanie, vyvodzovanie, ale žiak musí dospieť k jednej správnej odpovedi. Príkl.: Prečítaj si časť Steskov. Na základe poznania žánrov Hviezdoslavovej tvorby, do ktorého by si zaradil jeho cyklus Stesky? Porovnaj obsah tvorby Hviezdoslava s tvorbou Kukučína. Aké zhody a rozdiely nájdeš? Iné: Aký je obsah trojuholníka, ktorého základňa je 6 a výška 7? (žiak pozná vzorec alebo si ho môže vyhľadať).

Produktívne – sú to široké, otvorené otázky, na ktoré nie je jediná správna odpoveď. Vyžadujú si imagináciu, tvorivosť. Vyžadujú si viac ako reprodukciu alebo aplikáciu vedomostí, i keď

základné vedomosti žiak musí mať. Príkl.: Ako by písal Hviezdoslav, keby žil v súčasnosti?

Iné: Prečo ľudia znečisťujú životné prostredie aj keď vedia, že škodia sami sebe?

Hodnotiace – vyžadujú si úsudok, názor, hodnotenie. Podobne ako produktívne otázky i tieto otázky sú otvorené. Každá odpoveď je správna, pokiaľ je v súlade s morálkou a normami spoločnosti. Príkl.: Prečo žiaci neobľubujú Hviezdoslavovu tvorbu? Ako by si zvýšil záujem žiakov o Hviezdoslavovu tvorbu?

Organizačné – týkajú sa organizačných, administratívnych alebo disciplinárnych otázok vyučovania. Netýkajú sa učiva! Príkl.: Kto chýba? Iné: Musíte stále vyrušovať? Iné: Pani učiteľka, prečo nepôjdeme na výchovný koncert?

Do stĺpca „?“ zaznačte otázky, ktoré ste nevedeli jednoznačne zaradiť. Nakoniec urobte súčet v každom stĺpci za celú hodinu a vypočítajte naznačené percentá. Výsledky interpretujte.

Príklad schémy na hodnotenie učebného štýlu a organizácie vyučovania:



Schéma na hodnotenie učebného štýlu a organizácie vyučovania (Kosová, Tomengová et al. 2015, s. 214 - 215, prevzaté z Rýdl, K. a kol., 1998, s. 61).

Trieda:

vyučujúci:

predmet:

Tabuľka 4 Schéma na hodnotenie učebného štýlu a organizácie vyučovania

HODNOTENIE UČEBNÉHO ŠTÝLU A ORGANIZÁCIE VYUČOVANIA (Označte Vašu odpoveď v stĺpci znakom x)	1	2	3	4	5	0
Vhodnosť učebného štýlu a organizácie vyučovania						
Učebný štýl a organizácia vyučovania rešpektuje zákonné normy a očakávanie rodičov						
Učebný štýl a organizácia vyučovania rešpektuje individuálne pracovné tempo, potreby a možnosti žiaka/dieťaťa						
Učebný štýl a organizácia vyučovania podporuje aktívnu, samostatnú činnosť a zodpovednosť						
Učebný štýl a organizácia vyučovania umožňuje úspešne sa uplatniť všetkým žiakom/deťom						
Organizácia vyučovania podporuje združovanie a činnosť v skupinách						
Účinnosť podpory aktívneho učenia						
Organizačné pokyny a frontálna komunikácia učiteľa je obmedzená na nevyhnutné minimum						

Väčšinu času učiteľ venuje samostatnému alebo skupinovému hľadaniu riešení učebných úloh – samostatným činnostiam žiakov/detí						
Učiteľ podporuje a oceňuje aktívne hľadanie alternatívnych spôsobov riešení úloh						
K dispozícii je dostatok voľne prístupných rôznych zdrojov informácií, pomôcok a materiálov						
Učiteľ oceňuje autonómnu kooperáciu a komunikáciu skupín a jednotlivcov pri riešení úloh						
Účinnosť podpory možností voľby						
Spoločne rozhodujú len o cieľoch a zásadách činností – je vytvorený priestor na skupinovú (individuálnu) aktivitu						
Organizácia vyučovania umožňuje individuálnu voľbu z ponuky rôznych činností a zdrojov učebných informácií						
Organizácia vyučovania, charakter úloh a spôsob hodnotenia podporujú možnosť pracovať individuálnym tempom						
Organizácia vyučovania rešpektuje možnosť individuálnej voľby spôsobu riešenia úloh						
Organizácia vyučovania umožňuje samostatné rozhodovanie o časovom rozvrhnutí práce a odpočinku						

Legenda: určite áno 5, áno 4, ani áno, ani nie 3, nie 2, určite nie 1, neviem 0

Zdroj: J. Paleschová, podľa Kosová, B., Tomengová, A. et al. 2015, s. 214 - 215, prevzaté z Rýdl, K. a kol., 1998, s. 61.

V druhej oblasti kompetenčného profilu uvádzajúceho PZ *Adaptačný proces* sú uvedené tri kompetencie – *plánovať* (2.1), *realizovať* (2.2) a *hodnotiť* (2.3) *adaptačný proces*. Uvádzajúci PZ by na základe požadovaných vedomostí mal byť spôsobilý plánovať a projektovať adaptačné vzdelávanie. Znamená to, že by mal byť schopný vytvoriť program adaptačného vzdelávania alebo participovať na jeho tvorbe. Vyžaduje si to od uvádzajúceho PZ poznať platnú legislatívu aj, ako sme už vyššie spomínali, potreby začínajúceho PZ.

S adaptačným procesom (oblasť 2) súvisí celý rad činností uvádzajúceho PZ, ktoré vykonáva popri svojej bežnej činnosti súbežne, ako je uvedené na školskom portáli (<https://www.skolskyportal.sk/legislativa/ake-su-povinnosti-uvadzajuceho-pedagogickeho-zamestnanca>).

Koordinuje priebeh AV s jednotlivcami a organizačnými zložkami školy.

Zodpovedá za realizáciu AV v súlade s vypracovaným programom AV.

Plní konkrétne úlohy, zadané v programe AV.

Priebežne monitoruje priebeh AV.

Vedie evidenciu a záznam priebehu AV.

Poskytuje autentickú spätnú väzbu.

Realizuje pedagogické pozorovanie na vyučovacích hodinách/VA začínajúceho PZ.

Robí rozborov otvorených hodín.

Vyhodnocuje priebeh AV a konzultuje ho so začínajúcim PZ.

Metodicky vedie začínajúceho PZ, pomáha mu pri sebvzdelávaní.

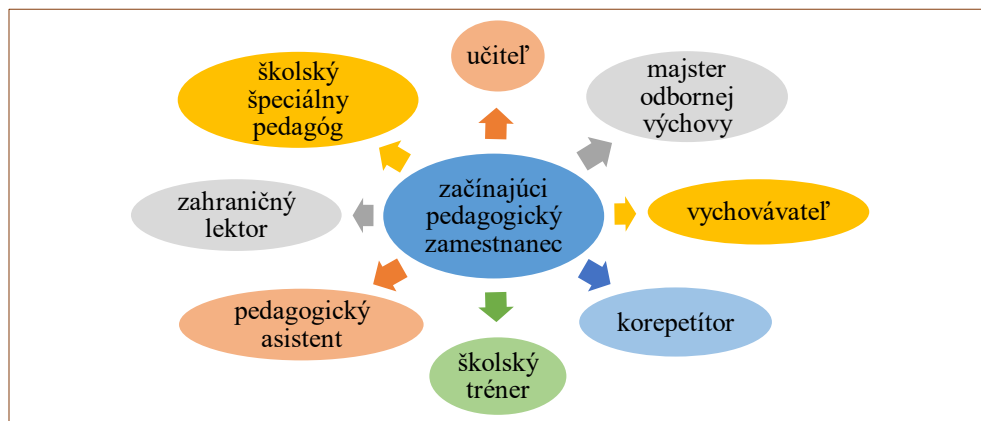
Zabezpečuje pre začínajúceho PZ informácie, semináre, workshopy, interné vzdelávania.

Vypracuje záverečnú správu (odporúčanie) o úrovni osvojenia si profesijných kompetencií samostatného PZ.

Je členom trojčlennej skúšobnej komisie pri ukončovaní AV.

1.3 Profesionálne štandardy pre začínajúceho pedagogického zamestnanca

Začínajúci pedagogický zamestnanec (učiteľ) podľa Kolára et al. (2012) je učiteľ, ktorý po skončení pregraduálneho vzdelávania nastupuje do školy a vykonáva akékoľvek činnosti spojené s rolou učiteľa. Začínajúcim PZ je aj učiteľ, ktorý sa na profesiu učiteľa rekvualifikoval. Do kariérového stupňa začínajúci pedagogický zamestnanec sa zaradi ten pedagogický zamestnanec, ktorý podľa Zákona č. 138/2019 Z. z. § 29 nastúpi do prvého pracovného pomeru, v ktorom bude vykonávať pracovnú činnosť, alebo zmení zamestnávateľa ešte pred ukončením adaptačného vzdelávania. Jednotlivé kategórie začínajúceho PZ znázorňuje Obrázok 4.



Obrázok 4 Kategórie začínajúceho pedagogického zamestnanca

Zdroj: J. Paleschová, vlastné spracovanie

Kategória učiteľ (aj začínajúci učiteľ) sa člení podľa § 20 Zákona č. 138/2019 Z. z. na podkategórie:

- a) učiteľ materskej školy
- b) učiteľ prvého stupňa základnej školy
- c) učiteľ druhého stupňa základnej školy
- d) učiteľ strednej školy
- e) učiteľ základnej umeleckej školy
- f) učiteľ jazykovej školy

Začínajúci pedagogický zamestnanec (§ 31 odsek 2 Zákona č. 138/2019 Z. z.) je povinný absolvovať a úspešne ukončiť adaptačné vzdelávanie najneskôr do dvoch rokov od nástupu do prvého pracovného pomeru, v ktorom vykonáva pracovnú činnosť. Lehota na ukončenie adaptačného vzdelávania sa predlžuje o prerušenie výkonu pracovnej činnosti z dôvodu čerpania materskej alebo rodičovskej dovolenky či pracovnej neschopnosti, ktorá trvá najmenej 90 dní.

Na základe svojich odborných a pedagogicko-psychologických vedomostí, získaných počas štúdia, si musí začínajúci PZ postupne vytvárať svoje vlastné pedagogické presvedčenie, pedagogické spôsobilosti, osobné poňatie edukácie. Na jednej strane je motivovaný, plný ideálov, no na strane druhej sa musí v školskej praxi vysporiadať s mnohými problémami.

Ako uvádzajú Podlahová (2004) a Šimoník (2009, in: Boberová 20017), ide o najčastejšie problémy v nasledujúcich oblastiach:

- neznalosť školských zákonov, vyhlášok a orientácia v nich;
- neznalosť bezpečnostných predpisov;
- rozsah administratívnych povinností a problémy s vedením pedagogickej dokumentácie;
- slabá orientácia v úväzku učiteľa a platovom zaradení;
- zamestnanie učiteľa v období prázdnin.

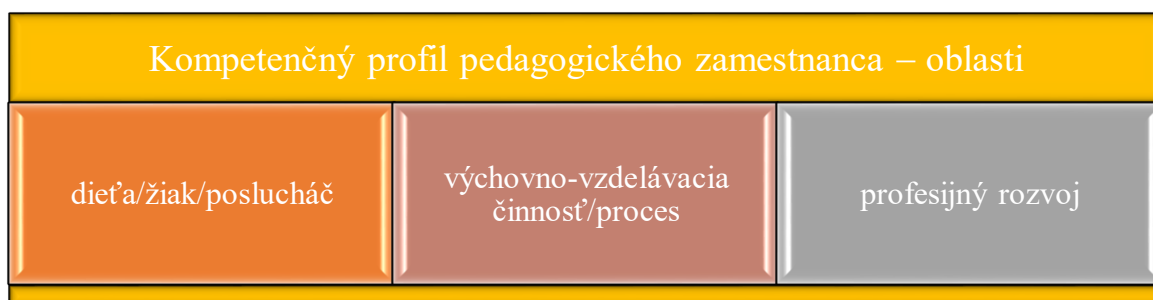
Aby všetky činnosti začínajúci pedagogický zamestnanec zvládol samostatne a disponoval kompetenciami samostatného PZ, potrebuje poznať práva a povinnosti PZ, podstatu a charakter pedagogickej činnosti, čo znamená, absolvovať adaptačné vzdelávanie pod dohľadom uvádzajúceho PZ. Platí to aj v prípade, ak učiteľ, ktorý nemá ukončené adaptačné vzdelávanie (§ 37 odsek 3, Zákona č. 138/2019 Z. z.), vykonáva aj činnosť triedneho učiteľa v prípade, ak nemožno týmto výkonom činnosti poveriť iného učiteľa.

Keďže etapa profesijného štartu a adaptácie začínajúceho PZ je veľmi náročná no dôležitá, patrí začínajúcemu PZ príplatok mesačne vo výške 6 % z platovej tarify platovej triedy, do

ktorej bol PZ zaradený (§ 14c, Zákona č. 553/2003 Z. z. o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a o zmene a doplnení niektorých zákonov). Príplatok sa mu poskytuje pevnou sumou zaokrúhlenou na 50 eurocentov nahor počas jeho zaradenia do kariérového stupňa začínajúci PZ. Ak hovoríme o príplatku, ten nepatrí začínajúcemu PZ za profesijný rozvoj (§ 14e, Zákona č. 553/2003 Z. z.). Profesijný rozvoj môže uskutočňovať podľa § 40, Zákona č. 138/2019 Z. z. prostredníctvom vzdelávania, tvorivej činnosti súvisiacej s výkonom pracovnej činnosti, sebazvdelávaním alebo absolvovaním odbornej stáže zameranej na inovovanie profesijných kompetencií.

V súvislosti s profesijným rozvojom je dôležitý profesijný štandard, ktorý vymedzuje súbor profesijných kompetencií potrebných na zaradenie do kariérového stupňa samostatný pedagogický zamestnanec.

Kompetencie začínajúceho pedagogického zamestnanca sú uvedené v kompetenčnom profile jednotlivých kategórií a podkategórií pedagogických zamestnancov (Pokyn ministra č. 39/2017), ktorý tvoria podobne ako pri uvádzajúcom PZ tri oblasti.



Obrázok 5 Oblasti kompetenčného profilu pedagogického zamestnanca

Zdroj: J. Paleschová, vlastné spracovanie

Oblasť *Dieťa/Žiak/Poslucháč* obsahuje kompetencie zamerané na poznanie dieťaťa/žiaka/poslucháča vstupujúceho do výchovno-vzdelávacej činnosti/procesu, do procesu odbornej činnosti.

Oblasť *Výchovno-vzdelávacia činnosť/proces*, obsahuje kompetencie zamerané na procesy smerujúce k rozvoju dieťaťa/žiaka/poslucháča.

Oblasť *Profesijný rozvoj* obsahuje kompetencie súvisiace s rolou a sebazdokonaľovaním pedagogického zamestnanca a jeho pôsobením v škole, školskom zariadení.

Každá z uvedených oblastí v sebe zahŕňa od dvoch do piatich kompetencií, v závislosti od podkategórie pedagogického zamestnanca. Štruktúru jednotlivých kompetencií u začínajúceho PZ tvoria požadované vedomosti a požadované spôsobilosti. Absolvovaním adaptačného vzdelávania má disponovať začínajúci PZ vedomosťami a spôsobilosťami samostatného PZ

a zároveň má byť schopný preukázať kompetencie samostatného PZ, ktoré sa pri jednotlivých kompetenciách začínajúceho PZ nenachádzajú.

Spôsob dosahovania kompetencií samostatného PZ v procese adaptačného vzdelávania má byť konkretizovaný v programe adaptačného vzdelávania a následne ich úroveň dosiahnutia je vhodné analyzovať v odporúčaní uvádzajúceho PZ pred ukončovaním adaptačného vzdelávania. Jednou z možností ako diagnostikovať úroveň kompetencií začínajúceho PZ je hodnotiaci hárok vo vzťahu ku kompetencii 1 (Príloha A).

2 Pedagogická dokumentácia a strategické dokumenty školy

Pedagogická dokumentácia školy alebo školského zariadenia je súbor písomných dokumentov, ktorými sa riadi proces výchovy a vzdelávania a podľa ktorých vydáva škola alebo školské zariadenie verejné listiny a rozhodnutia. Je súčasťou registratúry, vedie sa na tlačivách podľa vzorov schválených a zverejnených ministerstvom školstva v štátnom jazyku. V školách a v školských zariadeniach, v ktorých sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie v jazyku národnostných menšín, sa pedagogická dokumentácia školy vedie dvojjazyčne, a to v štátnom jazyku a v jazyku príslušnej národnostnej menšiny (§ 11 ods. 1 a 2 Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov).

Pedagogickú dokumentáciu tvoria podľa školského zákona (§ 11 ods. 3): a) triedna kniha, b) triedny výkaz, c) katalógový list žiaka, d) osobný spis dieťaťa, e) denník evidencie odborného výcviku, f) protokol o maturitnej skúške, g) protokol o záverečnej skúške, h) protokol o absolútoriu, i) protokol o komisionálnych skúškach, j) denný záznam školského zariadenia, k) protokol o štátnej jazykovej skúške, l) denník výchovnej skupiny, m) rozvrh hodín, n) školský poriadok. V nasledujúcich tabuľkách uvádzame príklady pedagogickej dokumentácie.

Tabuľka 5 Pedagogická dokumentácia v MŠ a ZŠ (§ 11 ods. 3 školského zákona)

Materská škola	Základná škola
triedna kniha	triedna kniha
	triedny výkaz
osobný spis dieťaťa	katalógový list žiaka
	protokol o komisionálnych skúškach
	rozvrh hodín
školský poriadok	školský poriadok

Zdroj: E. Bruteničová, vlastné spracovanie

Tabuľka 6 Pedagogická dokumentácia v ZUŠ a SŠ (§ 11 ods. 3 školského zákona)

ZUŠ	Stredná škola
triedna kniha	triedna kniha
	triedny výkaz
katalógový list žiaka	katalógový list žiaka
	denník evidencie odborného výcviku

protokol o záverečnej skúške	protokol o maturitnej skúške
protokol o komisionálnych skúškach	protokol o komisionálnych skúškach
rozvrh hodín	rozvrh hodín
školský poriadok	školský poriadok

Zdroj: E. Bruteničová, *vlastné spracovanie*

K pedagogickej dokumentácii patrí, ako sme vyššie uviedli, **triedna kniha**, ktorá sa môže viesť v tlačenej ale i v elektronickej forme. Triedna kniha vedená v elektronickej forme sa najneskôr na konci príslušného školského roka vytlačí v listinnej podobe, podpíše a opatrí odtlačkom pečiatky školy alebo školského zariadenia. Pedagogickú dokumentáciu školy alebo školského zariadenia uvedenú v odseku 3 písm. a) až e), j) a l) školského zákona, je možné viesť ako elektronické dokumenty, ktoré sú autorizované kvalifikovaným elektronickým podpisom vyhotoveným s použitím mandátneho certifikátu alebo kvalifikovanou elektronickou pečaťou, ku ktorým sa pripojí kvalifikovaná elektronická časová pečiatka.

Vypĺňanie pedagogickej dokumentácie je dané vyhláškami pre jednotlivé stupne škôl.



V materských školách sa vyplňa tak, aby ju nebolo možné meniť. V pedagogickej dokumentácii a v ďalšej dokumentácii možno zrejme chyby opraviť s uvedením dátumu opravy a podpisom osoby, ktorá opravu urobila. Na osvedčení o absolvovaní predprimárneho vzdelávania nemožno robiť opravy. Súčasťou dokumentácie sú aj rozhodnutia podľa osobitného predpisu (§ 9 ods. 3 Vyhlášky o MŠ).



Pedagogická dokumentácia v základných školách sa vyplňa trvalým spôsobom. Údaje sa nemenia vyškrabávaním, gumovaním alebo vymazávaním chemickými prostriedkami. Na vysvedčeníach nemožno robiť opravy. V ostatnej dokumentácii sa opravy robia prečiarknutím chybného údaja s dátumom opravy a podpisom osoby, ktorá opravu urobila (§ 17 ods. 2 Vyhlášky o ZŠ).

Ďalšiu dokumentáciu školy alebo školského zariadenia tvorí súbor dokumentov, ktorými sa zabezpečuje organizácia a riadenie škôl a školských zariadení. Patrí sem - *návrh na vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole, v základnej škole, v strednej škole a v špeciálnej škole, správa z diagnostického vyšetrenia dieťaťa alebo žiaka a písomné vyjadrenie školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, organizačný poriadok* (§ 11 ods. 9 písm. a) – c) školského zákona). Ďalšia dokumentácia podľa uvedeného odseku 9 písm. a) sa vedie podľa vzorov schválených a zverejnených ministerstvom školstva. Ďalšiu dokumentáciu podľa odseku 9 písm. b) môže príslušné školské zariadenie výchovného poradenstva a prevencie vydať ako elektronický

dokument, ktorý je autorizovaný kvalifikovaným elektronickým podpisom vyhotoveným s použitím mandátneho certifikátu alebo kvalifikovanou elektronickou pečaťou, ku ktorým sa pripojuje kvalifikovaná elektronická časová pečiatka.

Tabuľka č. 7 ponúka príklad ďalšej dokumentácie v materskej a základnej škole.

Tabuľka č. 7 Ďalšia dokumentácia v materskej a základnej škole (§ 11 ods. 9 Školského zákona č. 245/2009 Z. z.)

Materská škola	Základná škola
návrh na vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole, v základnej škole, v strednej škole a v špeciálnej škole	
správa z diagnostického vyšetrenia dieťaťa alebo žiaka a písomné vyjadrenie školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie	
organizačný poriadok	

Zdroj: E. Bruteničová, vlastné spracovanie

Tak ako pedagogická dokumentácia aj ďalšia dokumentácia uvedená v odseku 9 školského zákona je súčasťou registratúry (§ 11 ods. 10 školského zákona).

Materská škola a základná škola vedie ďalšiu dokumentáciu ustanovenú príslušnou vyhláškou.

Tabuľka 8 Ďalšia dokumentácia v materskej a základnej škole

Materská škola – podľa Vyhlášky MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole (9 ods. 4 písm. a) – f))	Základná škola – podľa Vyhlášky MŠ SR č. 320/2008 Z. z. o základnej škole (§ 17 ods. 3 písm. a) – i))
zápisnica z rokovania pedagogickej rady	zápisnica z rokovania pedagogickej rady a ak sú zriadené predmetové komisie a metodické združenia, aj zápisnica z ich rokovania
zápisnica z rokovania metodického združenia, ak je zriadené	dokumentácia o záujmovej činnosti školy
plán kontroly výchovno-vzdelávacej činnosti	dokumentácia spojená s organizovaním výletov, exkurzií, plaveckých výcvikov, lyžiarskych výcvikov, školy v prírode a ďalších aktivít okrem informovaného súhlasu podľa § 7
denný poriadok	zápisnice o inšpekciách a iných kontrolách
záznam z pedagogickej diagnostiky	evidencia pracovného času zamestnancov škôl

dokumentácia o aktivitách podľa § 28 ods. 16 zákona	pracovný poriadok
	evidencia školských úrazov žiakov
	registratúrny poriadok
	kolektívna zmluva, ak u zamestnávateľa pôsobí odborová organizácia

Zdroj: E. Bruteničová, vlastné spracovanie

Tabuľka 9 Ďalšia dokumentácia v ZUŠ a strednej škole

ZUŠ – podľa Vyhlášky MŠ SR č. 324/2008 Z. z. o základnej umeleckej škole	Stredná škola – podľa Vyhlášky MŠ SR č. 65/2015 Z. z. o stredných školách a Vyhlášky MŠ SR č. 18/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách
zápisnica z rokovania pedagogickej rady, plán práce a zápisnica z rokovaní predmetových komisií, umeleckej rady	zápisnica z rokovania pedagogickej rady, plán práce a zápisnica z rokovaní predmetových komisií
zápisnica z rokovania predmetovej komisie, študijného odboru, ak je zriadené	dokumentácia o záujmovej činnosti školy
	dokumentácia spojená s organizovaním výletov, exkurzií, plaveckých výcvikov, lyžiarskych výcvikov, školy v prírode a ďalších aktivít okrem informovaného súhlasu
zápisnice o inšpekciách a iných kontrolách	
plán kontrolnej činnosti	
evidencia pracovného času zamestnancov škôl	
pracovný poriadok	
evidencia školských úrazov žiakov	
registratúrny poriadok	
kolektívna zmluva, ak u zamestnávateľa pôsobí odborová organizácia	

Zdroj: E. Bruteničová, vlastné spracovanie

Obsah dokumentácie musí byť v súlade s charakterom jednotlivých riadiacich a administratívnych činností s rešpektovaním požiadavky, aby jednotlivé dokumenty neboli nadbytočné alebo samoúčelné.

Okrem pedagogickej a ďalšej dokumentácie školy, máme ešte takzvané **strategické dokumenty školy**, ktoré tvorí Koncepčný zámer rozvoja školy a Školský vzdelávací program. *Koncepčný zámer rozvoja školy* je súčasťou strategického riadenia. Zaraďuje sa k dlhodobému (5 – 10 rokov), príp. strednodobému (3 – 7 rokov) plánovaniu. Východiskom pri jeho tvorbe je poslanie školy, identifikácia kľúčových problémov, vypracovanie vízie (čo bude považované za úspech), stanovenie základných cieľov školy, vypracovanie stratégií a ich implementácia, monitorovanie a hodnotenie výsledkov.

Školský vzdelávací program musí byť vypracovaný v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania a s príslušným štátnym vzdelávacím programom (školský zákon § 7), ktorý je prvým stupňom dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov a je **platný pre všetky školy** zaradené v sieti škôl a školských zariadení Slovenskej republiky (bez ohľadu na ich zriaďovateľa). Každá škola vypracováva školský vzdelávací program, ktorý má rešpektovať vývinové osobitosti detí/žiacov, zohľadňovať vlastné ciele, poslanie a zameranie školy, akceptovať priestorové, materiálno-technické a personálne podmienky školy (vonkajšie i vnútorné; blízke i vzdialenejšie), vytvárať priestor na uplatňovanie takého štýlu výchovno-vzdelávacej činnosti, ktorý bude pozitívne ovplyvňovať učenie sa detí/žiacov a ich vzdelávacie výsledky, ovplyvňovať pozitívne celkovú klímu a kultúru školy.

2.1 Dokumentácia adaptačného procesu

Ak chceme hovoriť o dokumentácii, ktorá súvisí s adaptačným procesom, nemôžeme zabúdať na právne predpisy, ktoré sú východiskom na prípravu, realizáciu a ukončenie adaptačného vzdelávania.

Medzi základné právne predpisy súvisiace s výkonom špecializovaných činností uvádzajúceho PZ a tým aj s uvádzaním začínajúceho pedagogického zamestnanca patria predovšetkým zákony.

- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

- Zákon č. 56/2020 Z. z. ktorým sa dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov
- Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
- Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov
- Zákon č. 553/2003 Z. z. o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Zákon je najvyššou právnou normou. S nižšou právnou normou ako zákon sú vykonávacie predpisy. Vo vzťahu k zákonu sú vykonávacími predpismi: *vyhlášky, nariadenia vlády, smernice, úpravy, výnosy a pokyny*. Z uvedených vykonávacích predpisov má vyhláška najvyššiu právnú silu. S adaptačným vzdelávaním súvisia vykonávacie predpisy a to:

- Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 1/2020 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov,
- Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 361/2019 Z. z. o vzdelávaní v profesijnom rozvoji,
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení.
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 320/2008 Z. z. o základnej škole
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 305/2008 Z. z. o škole v prírode
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2009 Z. z. o školskom klube detí, školskom stredisku záujmovej činnosti, centre voľného času, školskom hospodárstve a stredisku odbornej praxe
- Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 65/2015 Z. z. o stredných školách
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2008 Z. z. o materskej škole
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 324/2008 Z. z. o základnej umeleckej škole
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 323/2008 Z. z. o špeciálnych výchovných zariadeniach

- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 307/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 9/2006 Z. z. o štruktúre a obsahu správ o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach škôl a školských zariadení
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 18/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách

Všetky právne normy môžete nájsť na webových sídlach www.zbierka.sk – Zbierky zákonov; www.minedu.sk – stránka Ministerstva školstva SR; www.government.gov.sk – stránka Úradu vlády SR; www.slov-lex.sk – elektronická Zbierka zákonov Slovenskej republiky; www.statpedu.sk – stránka Štátneho pedagogického ústavu; www.ozpsav.sk – stránka Odborového zväzu pracovníkov školstva a vedy.

Z dokumentov vo vzťahu k adaptačnému vzdelávaniu sa v platnej legislatíve uvádza program adaptačného vzdelávania, ktorý analyzujeme v nasledujúcej podkapitole, odporúčanie uvádzajúceho PZ a protokol o ukončení adaptačného vzdelávania. Nepovinnou súčasťou dokumentov adaptačného vzdelávania, ale z nášho pohľadu potrebnou, sú menovací dekrét skúšobnej komisie a záznamy z realizácie adaptačného vzdelávania, čo poskytuje uvádzajúcemu PZ prehľad o plnení obsahu programu adaptačného vzdelávania.

Adaptačné vzdelávanie sa podľa § 52 Zákona č. 138/2019 Z. z. ukončuje na základe **odporúčania uvádzajúceho pedagogického zamestnanca** pred trojčlennou skúšobnou komisiou podľa programu adaptačného vzdelávania.

Jeho štruktúra ani obsah nie je daný. Je na každom uvádzajúcom PZ, akým spôsobom spracuje odporúčanie a čo bude jeho obsahom.

Protokol v súlade so Zákonom č. 138/2019 Z. z. § 52 odseku 5 má obsahovať:

- a) evidenčné číslo protokolu a dátum ukončenia adaptačného vzdelávania,
- b) titul, meno, priezvisko a rodné priezvisko pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca,
- c) dátum a miesto narodenia pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca,
- d) názov programu adaptačného vzdelávania a rozsah vzdelávania v hodinách,
- e) výsledok ukončenia adaptačného vzdelávania,
- f) podpis predsedu skúšobnej komisie a podpisy členov skúšobnej komisie,
- g) odtlačok pečiatky poskytovateľa a podpis štatutárneho zástupcu poskytovateľa.

2.2 Východiská a postup tvorby programu adaptačného vzdelávania

Program chápeme ako vopred naplánovaný cieľ, obsah, postup, poradie, prestupovanie sa jednotlivých prvkov, miesta a úlohy jednotlivých realizátorov programu, obsahu a aktivít ľudí. Ide o určité usporiadanie učiva v programovanom vyučovaní (Kolář et al. 2012).

Ak hovoríme o vzdelávaní pedagogických zamestnancov podľa § 42 odsek 1 (Zákon č. 138/2019 Z. z.), to sa poskytuje ako:

- program vzdelávania, ktorý je uceleným programom určovania, dosahovania a overovania cieľov, obsahu, metód a foriem vzdelávania, jeho hodnotenia, organizácie a riadenia (odsek 2 a), alebo
- program vzdelávania členený na moduly, modulom programu vzdelávania je samostatná, ucelená, záväzná, časová a obsahová jednotka (odsek 2b).

Na základe uvedeného sa adaptačné vzdelávanie organizuje ako jednoduchý program adaptačného vzdelávania. Program adaptačného vzdelávania schvaľuje riaditeľ alebo štatutárny zástupca organizácie zriadenej ministerstvom školstva.

Obsah programu musí byť vypracovaný v súlade s Vyhláškou č. 361/2019 Z. z. v písomnej forme a štátnom jazyku, pričom musí obsahovať podľa § 1 uvedenej vyhlášky nasledovné:

a) názov, sídlo a identifikačné číslo organizácie poskytovateľa programu vzdelávania

Názov a sídlo poskytovateľa	
IČO poskytovateľa	

b) výstižný a zrozumiteľný názov programu vzdelávania

Pri tvorbe názvu programu nám môže byť pomôckou Smernica č. 19/2009-R z 20. októbra 2009, ktorou sa vydáva Rámcový program adaptačného vzdelávania (ďalej len Smernica č. 19/2002-R), kde v Čl. 1 odsek 1 bolo uvedené, že názov sa tvorí pridaním podkategórie PZ, pre ktorú je program určený, k slovám *Program adaptačného vzdelávania*.

Názov programu vzdelávania	
----------------------------	--

c) meno, priezvisko a podpis odborného garanta programu vzdelávania

V Zákone č. 138/2019 Z. z. (§ 51, odsek 5) sa uvádza, že odborným garantom adaptačného vzdelávania je riaditeľ alebo učiteľ profesijného rozvoja zaradený do podkategórie metodík profesijného rozvoja. Keďže sa adaptačné vzdelávanie organizuje ako jednoduchý program adaptačného vzdelávania, znamená to, že riaditeľ alebo učiteľ profesijného rozvoja zaradený do podkategórie metodík profesijného rozvoja je aj garantom programu vzdelávania.

Odborný garant programu vzdelávania	Podpis:
--	---------

d) druh vzdelávania v profesijnom rozvoji

Profesijný rozvoj sa uskutočňuje podľa § 40 odsek 3 písmeno a) (Zákona č. 138/2019 Z. z.) prostredníctvom vzdelávania, ktoré sa v prípade začínajúceho PZ organizuje ako adaptačné vzdelávanie. Druh programu vzdelávania v profesijnom rozvoji sa v programe podľa § 2 odsek 2 Vyhlášky č. 361/2019 Z. z. uvádza ako adaptačné vzdelávanie.

Druh vzdelávania	Adaptačné vzdelávanie
-------------------------	-----------------------

e) rozsah vzdelávania v hodinách

Rozsah programu adaptačného vzdelávania jednotlivých kategórií, prípadne podkategórií pedagogických zamestnancov určuje poskytovateľ (50 – 100/140 hodín). Kategória učiteľ sa môže rozdeliť na podkategórie (napr. učiteľ materskej školy, učiteľ prvého alebo druhého stupňa základnej školy), ak je potrebný podľa poskytovateľa rôzny rozsah vzdelávania, v prípade výraznej odlišnosti profesijného štandardu týchto podkategórií učiteľa v kariérovom stupni samostatný pedagogický zamestnanec.

Rozsah vzdelávania	... hodín
---------------------------	-----------

Upozornenie: V Smernici č. 19/2009-R v Čl. 2 odsek 3 sa o rozsahu adaptačného vzdelávania



hovorilo v zmysle dĺžky trvania adaptačného vzdelávania (spravidla od troch mesiacov do jedného roku). Dĺžka čiže doba trvania adaptačného vzdelávania je uvedená v § 31 ods. 2 (Zákon č. 138/2019 Z. z.), kde je uvedené, že začínajúci PZ je povinný absolvovať a úspešne ukončiť adaptačné vzdelávanie najneskôr do dvoch rokov od nástupu do prvého pracovného pomeru, v ktorom vykonáva pracovnú činnosť. Táto lehota sa predlžuje o prerušenie výkonu pracovnej činnosti z dôvodu čerpania materskej dovolenky alebo rodičovskej dovolenky alebo pracovnej neschopnosti, ktorá trvá najmenej 90 dní.

f) formu vzdelávania

Forma vzdelávania (Vyhláška č. 361/2019 Z. z. § 2 odsek 3) sa v programe vzdelávania uvádza ako prezenčná forma (v prípade mimoriadnej situácie online forma), dištančná forma alebo ako kombinovaná forma. Ak ide o kombinovanú formu, uvádza sa aj rozsah vzdelávania v dištančnej forme.

Sú školy, ktoré preferujú prezenčnú formu vzdelávania. Pri tvorbe programu je ale potrebné brať do úvahy aj možnosť, že začínajúci PZ môže mať isté rezervy v požadovaných vedomostiach či spôsobilostiach tej ktorej kompetencie. Preto sa domnievame, že adaptačné vzdelávanie sa má realizovať rôznym spôsobom, ktoré bude zahŕňať:

- oboznámenie sa s materiálnym vybavením školy (školského zariadenia),
- samoštúdium,
- pedagogickú činnosť,
- tvorbu a vyplňanie pedagogickej dokumentácie,
- aktívnu účasť na práci metodických združení/predmetových komisií.....

Forma vzdelávania	
--------------------------	--

g) ciele a obsah vzdelávania

V § 5 (Vyhláška č. 361/2019 Z. z.) ods. 1 sa ciele a obsah vzdelávania v programe uvádzajú ako hlavný cieľ, čiastkové ciele, tematické celky obsahu vzdelávania a ich rozsah v hodinách.

Hlavný cieľ programu má výstižne a zrozumiteľne vyjadriť zmenu profesijných kompetencií PZ po absolvovaní programu adaptačného vzdelávania. Uvádza sa v súlade s cieľom adaptačného vzdelávania, ktorý je zadaný v Zákone č. 138/2019 Z. z. (§ 51).

Príklad: Získať profesijné kompetencie potrebné na výkon pracovnej činnosti v kariérovom stupni samostatný PZ, v príslušnom stupni vzdelania (úplné stredné odborné vzdelanie, vysokoškolské vzdelanie prvého alebo druhého stupňa) podľa profesijného štandardu učiteľa materskej školy.

Čiastkové ciele – do týchto cieľov je možné uviesť požadované kompetencie jednotlivých kategórií a podkategórií PZ podľa profesijného štandardu samostatného PZ príslušnej kategórie a podkategórie PZ. Poskytovateľ si môže uvedené čiastkové ciele doplniť, resp. upraviť podľa svojich potrieb.

Profesijné štandardy jednotlivých kategórií a podkategórií PZ sú vydané v Pokyne ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení.

Príklady čiastkových cieľov:

1. Posúdiť perceptuálno-motorické, sociálno-emocionálne a kognitívne charakteristiky dieťaťa s využitím základných metód (napr. pozorovanie, rozhovor) pedagogickej diagnostiky, výsledky interpretovať s vyvodením záverov pre výchovno-vzdelávaciu činnosť.

2. Poznať interné dokumenty, pedagogickú a ďalšiu dokumentáciu školy, aktuálne všeobecne záväzné právne predpisy vzťahujúce sa k predprimárnemu vzdelávaniu.
3. Plánovať VVČ v súlade s učebnými osnovami, tvoriť projekt v súlade so ŠkVP a v spolupráci s odborníkom individuálny VV program.
4. Hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť a spolu s hodnotením iných pedagogických zamestnancov a na základe hodnotenia vypracovať osobný plán profesijného rozvoja.

Tematické celky obsahu vzdelávania a ich rozsah v hodinách

Nikde nie je dané (ani legislatívne), čo konkrétne má byť v obsahu vzdelávania uvedené. Odporúčame preto pri tvorbe obsahu vychádzať (podobne ako pri tvorbe čiastkových cieľov) z profesijných štandardov samostatného PZ príslušnej kategórie/podkategórie PZ. Pomôckou nám môže byť aj Smernica č. 19/2009-R, Čl., kde sa uvádza, že obsahom programu adaptačného vzdelávania je súhrn teoretických vedomostí a praktických zručností a postupov, špecifických pre vykonávanie činností, ktoré PZ nemohol získať predchádzajúcim vzdelávaním.

Tabuľka 10 Příklad obsahu tematického celku programu adaptačného vzdelávania

	Tematické celky a ich rozsah	Zodpovedný	Odporúčané stratégie	Rozsah	
	Dieťa			prezenčne (P)	dištančne (D)
I.1	Posúdiť perceptiveľno-motorické, sociálne- emocionálne a kognitívne charakteristiky dieťaťa s využitím základných metód (napr. pozorovanie, rozhovor) pedagogickej diagnostiky, vyhodnotiť ich, interpretovať výsledky pedagogickej diagnostiky, vyvodiť závery a navrhnúť intervencie pre výchovno-vzdelávaciu činnosť	začínajúca/ uvádzajúca učiteľka	diagnostikovanie, vyhodnotenie, interpretácia, vyvodenie záverov, návrh intervencií	1	1

Zdroj: J. Paleschová, vlastné spracovanie

Aj keď podľa § 1 bod h) Vyhlášky č. 361/2019 Z. z. sa uvádza, že program vzdelávania v profesijnom rozvoji, má obsahovať cieľovú skupinu, v prípade adaptačného vzdelávania sa cieľová skupina neuvádza, pretože tento druh vzdelávania je určený len pre začínajúcich PZ.

h) získané profesijné kompetencie absolventa programu vzdelávania

V tejto časti programu adaptačného vzdelávania sa uvádzajú kompetencie, ktoré sú dané v profesijných štandardoch príslušnej kategórie/podkategórie PZ.

i) opatrenia na zabezpečenie kvality priebehu vzdelávania a kvality ukončovania vzdelávania sú uvedené v § 4 (Vyhláška č. 361/2019 Z. z.)

Zabezpečenie kvalitného priebehu a ukončovania adaptačného vzdelávania súvisí s:

- *požiadavkami kladenými na PZ pri zaradení na vzdelávanie* → Program adaptačného vzdelávania je určený pre PZ v uvedených kategóriách/podkategóriách a kariérovom stupni začínajúci PZ, ktorí spĺňajú kvalifikačné predpoklady v súlade s Vyhláškou MŠVVaŠ SR č. 1/2020 Z. z. a zároveň je uchádzač zaradený do adaptačného vzdelávania riaditeľom najneskôr do piatich dní od vzniku pracovného pomeru,
- *personálnym zabezpečením vzdelávania a požiadavkami poskytovateľa na odbornosť personálneho zabezpečenia* → odborný garant programu vzdelávania, ktorý má spĺňať požiadavky podľa § 51 ods. 5 Zákona č. 138/2019 Z. z. (garantom je riaditeľ alebo učiteľ profesijného rozvoja zaradený do podkategórie metodik profesijného rozvoja) a lektor programu, v tomto prípade uvádzajúci PZ, ktorý musí byť zaradený najmenej do kariérového stupňa PZ s prvou atestáciou; musí mať absolvované špecializačné vzdelávanie (v prípade, ak už zamestnanec vykonával činnosť uvádzajúceho pedagogického zamestnanca, do 31.08.2025 sa absolvovanie špecializačného vzdelávania nevyžaduje, podobne ani učiteľ MŠ a 1. stupňa ZŠ); musí byť PZ zaradený do rovnakej kategórie alebo podkategórie PZ alebo PZ zaradený do kategórie učiteľ profesijného rozvoja a zároveň do podkategórie *metodik profesijného rozvoja*,
- *materiálnym, technickým a informačným zabezpečením vzdelávania* → materiálne zabezpečenie zahŕňa platnú legislatívu, program adaptačného vzdelávania, Pokyn ministra č. 39/2017 a podklady na vypracovanie úloh v prípade dištančnej formy vzdelávania; pri technickom zabezpečení môžeme uviesť notebook s internetovým pripojením a multifunkčnú tlačiareň; informačné zabezpečenie vzdelávania tvoria náklady spojené so vzdelávaním, ktoré majú byť financované v súlade s § 63 ods. 3 Zákona č. 138/2019 Z. z.
- *podmienkami ukončenia vzdelávania*, ktorými sú najmä požiadavky na účasť na vzdelávaní vyjadrené v percentách, splnenie konkrétnych úloh alebo miera úspešnosti v čiastkových skúškach. Podľa § 52 (Zákon č. 138/2019 Z. z.) má začínajúci PZ absolvovať viac ako 75%

programu adaptačného vzdelávania a preukázateľne získať profesijné kompetencie potrebné na výkon pracovnej činnosti v kariérovom stupni samostatný PZ. Konkrétne podmienky ukončovania adaptačného vzdelávania majú byť presne zadefinované v programe adaptačného vzdelávania.

Príklad:

Absolvovanie celého rozsahu prezenčnej formy vzdelávania.

Vypracovanie a odovzdanie všetkých výstupov dištančnej formy vzdelávania.



Vykonanie otvorenej hodiny a záverečného rozhovoru pred trojčlennou skúšobnou komisiou, ktorú vymenúva štatutárny orgán poskytovateľa.

Obsah záverečného rozhovoru korešponduje s tematickými celkami z obsahu vzdelávania.

Vzhľadom na to, že program adaptačného vzdelávania netvorí prílohu k žiadosti o schválenie programu vzdelávania (žiadosť sa pri programe adaptačného vzdelávania nepodáva), sa správnosť opatrení na zabezpečenie kvality priebehu vzdelávania a kvality ukončovania vzdelávania uvádza uvedením dátumu a miesta schválenia programu adaptačného vzdelávania,

- a) **odtlačok pečiatky poskytovateľa** – pečiatka školy, školského zariadenia alebo organizácie zriadenej ministerstvom školstva,
- b) **podpis štatutárneho zástupcu poskytovateľa** – je ňou osoba, ktorá vykonáva právne úkony za zamestnávateľa. V prípade, ak je poskytovateľom škola, je štatutárnym zástupcom poskytovateľa riaditeľ školy, v čase jeho neprítomnosti spravidla poverená osoba zastupovaním v rozsahu svojho poverenia. Ak je poskytovateľom organizácia zriadená ministerstvom školstva napr. MPC, štatutárnym zástupcom je generálny riaditeľ organizácie.

3 Pedagogické diagnostikovanie začínajúceho pedagogického zamestnanca

„Ak ste spokojný s tým, že ste to urobili najlepšie ako viete, nikdy nevyužijete to najlepšie, čo je vo vašich silách.“

I. Turek 2010, s. 468

Pedagogická diagnostika je teoretickou oblasťou, ktorá opisuje ciele, stratégie a metódy diagnostikovania ako praktickej oblasti s konkrétnymi aktivitami (diagnostické nástroje). Je to vedná disciplína a zároveň týmto pojmom môžeme označiť aj výsledok procesu pedagogického diagnostikovania (Kolektív autorov 2021).

Pedagogické diagnostikovanie je proces sledovania individuálnych charakteristík dieťaťa/žiaka. Zaoberá sa výkonom jedinca, analyzuje súvislosti jeho výkonu a na základe zistení a interpretácie získaných údajov môže navrhovať intervencie a individuálny plán ďalšieho rozvoja (Gavora 2013). V kontexte výkonu špecializovanej činnosti uvádzajúceho PZ vnímame pedagogické diagnostikovanie ako proces posudzovania úrovne výkonu začínajúceho PZ v procese adaptačného vzdelávania. V tejto súvislosti chceme upriamiť pozornosť na to, že uvádzajúci PZ sa zameriava na odborné, metodické a strategické postupy začínajúceho PZ s využitím primeraných diagnostických nástrojov. Výstupy diagnostického procesu po vyhodnotení a interpretácii uvádzajúci PZ využije na návrh odporúčaní pre očakávané, žiaduce zmeny v pedagogickej praxi začínajúceho PZ.

V rámci diagnostikovania môžeme hovoriť o rôznych funkciách diagnostikovania. Autorka J. Kratochvílová (2011) k možným funkciám zaraďuje:

- a) **poznávaciu funkciu** – diagnostikovaný sa dozvedá mieru spokojnosti s jeho činnosťou, správaním, produktom, výkonom;
- b) **motivačnú funkciu** – diagnostické hodnotenie povzbudzuje, napomáha v ďalšom rozvoji, dáva „chuť“ a energiu do ďalších činností;
- c) **korektívnu funkciu** – umožňuje vlastné výsledky zlepšiť, rozvinúť a
- d) **rozvíjajúcu funkciu** – celkové pôsobenie na rozvoj osobnosti a utváranie pozitívneho sebaopätia a sebaobrazu.

Integrácia a adaptácia začínajúceho PZ je dlhodobým procesom v rovine kognitívnej, vôľovej, emocionálnej i sociálnej. Z praktického hľadiska je táto etapa integrácie a adaptácie začínajúceho PZ kľúčovou, nakoľko má zásadný vplyv na rozvoj jeho kľúčových kompetencií (Hupková, Petlák 2004).

V kontexte vyššie uvedených rovín adaptácie začínajúceho PZ je východiskom pre možnosti zamerania diagnostikovania podľa Hupkovej a Petláka (2004) typologizácia rovín.

- a) **Kognitívna rovina** – diagnostika dieťaťa/žiaka, identifikácia potrieb detí/žiakov, plánovanie a realizácia výchovno-vzdelávacieho procesu...;
- b) **Vôľová rovina** – prekonávanie prekážok, sebadisciplína, entuziazmus...;
- c) **Emocionálna rovina** – odolávanie záťaži, zvládanie stresu, sebaprevencia nežiaducej záťaže, eliminácia a zvládanie konfliktu, empatia a emocionálna zrelosť, schopnosť prijať spätnú väzbu a kritiku...;
- d) **Sociálna rovina** – schopnosť tímovej spolupráce, intenzita a kvalita sociálnych vzťahov na pracovisku....

Diagnostikovanie s využitím celej škály diagnostických nástrojov tvorí proces, ktorý je náročný na realizátora (uvádzajúci PZ) i aktéra (začínajúci PZ). Náročnosť spočíva v intenzite diagnostikovania (koľko a ako často?), v spôsoboch (výber diagnostických nástroj), v podaní spätnej väzby (etické kritériá, užitočnosť spätnej väzby, schopnosť prijať ju) a pod.

Tabuľka 11 Roviny diagnostikovania pedagogickej činnosti začínajúceho PZ

Rovina diagnostikovania	Príklady
KOGNITÍVNA ROVINA	Ako komunikuje so žiakmi/deťmi? Ako motivuje žiakov/deti? Ako vypracuje prípravu na vyučovaciu jednotku? Akú škálu metód aplikuje na vyučovaní? Ako identifikuje problémy u žiakov/detí?
VÔĽOVÁ ROVINA	Ako zvláda stres? Ako si plánuje činnosti a pracovné povinnosti?
EMOCIONÁLNA ROVINA	Dokáže byť empatický voči kolegom? Vie prejavovať nadšenie, radosť...? Vie pracovať s negatívnymi emóciami?
SOCIÁLNA ROVINA	Vie pracovať v tíme? Vie byť užitočný pri tímových úlohách? Dokáže prezentovať svoje návrhy?

Zdroj: E. Pavúrová, vlastné spracovanie

Proces adaptačného vzdelávania začínajúceho PZ pod vedením uvádzajúceho PZ sa podieľa u začínajúceho PZ aj na rozvoji kompetencií sebareflexie vlastnej vyučovacej činnosti a pôsobenia v rámci prostredia vlastnej školy. Schopnosti a zručnosti vedúce ku kritickému sebahodnoteniu toho, aký podáva začínajúci PZ výkon, sú súčasťou zlepšenia budúcej práce v každej z oblastí, ktorá je prítomná v pedagogickej praxi.

Tabuľka 12 Oblasti diagnostikovania začínajúceho PZ v kontexte oblastí profesijného štandardu

Oblasť diagnostikovania	Príklady
ŽIAK/DIEŤA	Vie identifikovať s vývinovými charakteristikami žiakov? Využíva vhodné diagnostické nástroje pri identifikácii individuálnych charakteristík žiaka? Dokáže interpretovať a využívať identifikáciu sociokultúrneho kontextu žiaka?
VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍ PROCES	Aké metódy projektovania vyučovania využíva? Aké metódy aktívneho učenia sa žiaka realizuje na vyučovaní? Aké formy hodnotenia žiakov aplikuje v praxi?
PROFESIJNÝ ROZVOJ	Vie stanoviť vlastné ciele ďalšieho profesijného rozvoja? Akým spôsobom ich realizuje? Ako dokáže realizovať sebareflexiu v oblasti stotožnenia sa s rolou učiteľa?

Zdroj: E. Pavúrová, *vlastné spracovanie*

Pedagogická diagnostika je procesom riešenia problémov diagnostického charakteru, ktoré v rámci adaptačného vzdelávania vnímame ako komplexné problémy vo vzťahu k hodnoteniu činnosti a k výkonu začínajúceho PZ. Diagnostikom je **uvádzajúci PZ (realizátor)** s využitím relevantných diagnostických nástrojov ale i **začínajúci PZ (aktér)**, sám v rámci sebareflexie vlastnej činnosti. Uvádzajúci PZ hodnotí preukazovanie profesijných kompetencií začínajúceho PZ.

Význam diagnostikovania spočíva v:

- pomenovaní vlastných **silných a slabých stránok osobnosti** a s ich využitím pre lepší odhad vlastných možností – zvládanie záťaže, schopnosť pracovať v tíme, pracovať samostatne, schopnosť tvorivo pracovať a pod.;
- pomenovaní **silných a slabých stránok v rámci pedagogického výkonu**, jednotlivých typológií činností, vo fungovaní školy alebo školského zariadenia – vlastná pedagogická činnosť, vzájomná pomoc medzi kolegami, ústretovosť a ochota, prínos pre tímové úlohy a pod.;
- autodiagnostike **silných i slabých stránok vo výkonoch v oblasti plánovania, realizácie a hodnotenia výchovno-vzdelávacieho procesu** – interakcia so žiakmi/deťmi, rodičmi,

procesy vysvetľovania, motivácie, vedenia, povzbudzovania, rozvíjania a facilitácie, hodnotenia, akceptácie žiakov/detí a pod.

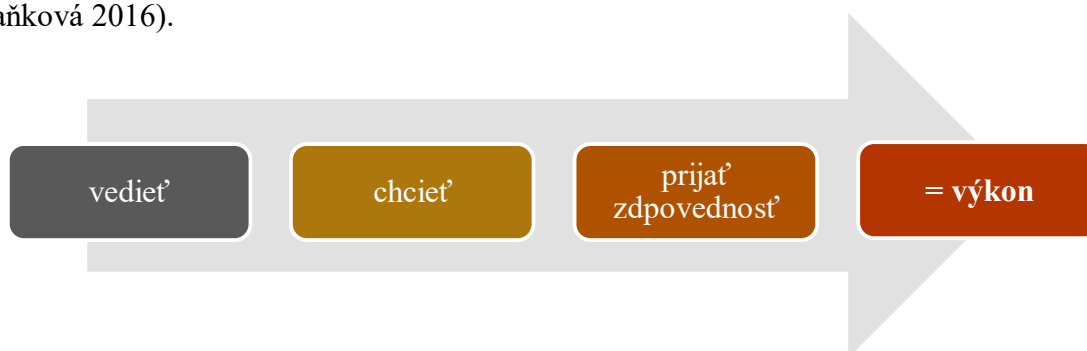
- **plánovaní ďalšieho profesijného rozvoja** – sebvzdelávanie, vzdelávanie, kariérny postup.



Obrázok 6 Otázky v procese diagnostikovania pedagogického zamestnanca

Zdroj: E. Pavúrová, *vlastné spracovanie*

V priebehu adaptačného procesu sa očakáva zvyšovanie **kvality profesijného výkonu** začínajúceho PZ. Výkon je daný tým, do akej miery človek dané činnosti **vie – dokáže a pozná**. Významnú rolu zohráva aj to, ako danú činnosť chce robiť, či a ako je motivovaný. Predpokladom dobrého výkonu je **chcieť, nie musieť**. Motivovaný človek (vnútorne) sa chce učiť nové veci, dokáže prekonávať prekážky, nie je mu ľúto vynaložiť čas a energiu na vlastné učenie sa. Na ceste vedúcej k úspešnému výkonu zohráva úlohu aj prijatie zodpovednosti za prácu. Znamená to uvažovanie nad rizikami a predchádzanie chybám. V rámci hodnotenia daného výkonu je nakoniec dôležité posudzovať vždy konkrétne činnosti zamestnanca (Daňková 2016).



Obrázok 7 Kompetencie vedúce k výkonu

Zdroj: E. Pavúrová, *spracované podľa Daňková 2016, s. 39*

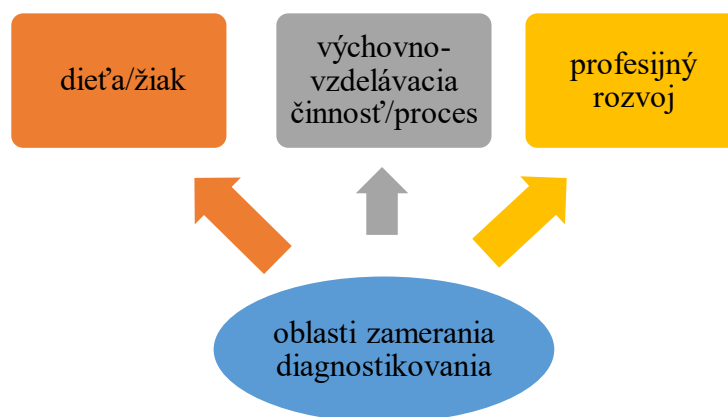
Diagnostické zistenia, výstupy z nich a hodnotenie začínajúceho PZ v procese adaptačného vzdelávania sú východiskom k ukončeniu adaptačného vzdelávania. Realizácia a výber

nástrojov diagnostiky ovplyvňuje jeho ďalší profesijný rozvoj. V závere a po ukončení adaptačného vzdelávania sa očakáva zo strany absolventa takéhoto vzdelávania získanie a preukazovanie kompetencií na úrovni samostatného pedagogického zamestnanca.

3. 1 Aplikácia diagnostických nástrojov na hodnotenie edukačného pôsobenia začínajúceho pedagogického zamestnanca

Diagnostikovanie zamerané na výkon pedagogického zamestnanca, následné hodnotenie a intervencia, sleduje získavanie a preukazovanie kompetencií vo viacerých oblastiach. V procese ďalšieho vzdelávania PZ v rámci adaptačného procesu predpokladáme rozvoj kompetencií a ďalší profesijný rast vo viacerých oblastiach, ktoré ovplyvňujú kvalitu jeho edukačného pôsobenia (Hartl, Hartlová c2004).

- a) **Kompetencie súvisiace s vykonávaním priamej výchovno-vzdelávacej činnosti** – plánovanie, organizácia, realizácia a hodnotenie výchovno-vzdelávacieho procesu.
- b) **Kompetencie vo vzťahu k vykonávaniu ostatných činností súvisiacich s priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou**, kam zaraďujeme vedenie pedagogickej dokumentácie, ďalšej dokumentácie školy a ostatných činností ustanovených zamestnávateľom.
- c) **Oblasť vedomostí** – zo všeobecne záväzných právnych predpisov, dokumentácie, ktorá súvisí s výkonom pedagogickej činnosti a vnútorných predpisov zamestnávateľa.
- d) **Kompetencie využívané v interakcii** so žiakmi/deťmi, zákonnými zástupcami žiakov/deťí a zamestnancami školy.
- e) **Kompetencie vo vzťahu k vlastnej osobe** týkajúce sa zvládania pracovnej záťaže, pracovných povinností na základe pracovno-právneho vzťahu so zamestnávateľom, kompetencie plánovať a realizovať svoj profesijný rozvoj.



Obrázok 8 Oblasti diagnostikovania v kontexte profesijných štandardov

Zdroj: E. Pavúrová, *vlastné spracovanie*

V procese pedagogického diagnostikovania je dôležité poznať základné metódy a nástroje diagnostikovania. Metódou je spôsob zberu údajov (napr. dotazník pre rodičov) a nástrojom je konkrétny inštrument (napr. súbor otázok) používaný v rámci výskumnej metódy (Švec et al. 1998).

Pozorovanie je vedecká metóda, ktorou priamo poznávame pozorovaný jav. Je sledovaním činností ľudí, záznam alebo opis tejto činnosti a jej hodnotenie. Uvedená metóda môže zahŕňať pozorovanie celého repertoáru činností (Turek 2010). Pozorovať znamená sledovať konkrétnu činnosť, pričom účelom je získavanie informácií s následným vyhodnotením, analýzou v kontexte zistenia podstaty pozorovaného javu. Pod pojmom metóda pozorovania sa v pedagogickom výskume rozumie cieľavedomé, plánovité a systematické vnímanie javov v prirodzených podmienkach, ktoré majú odhaliť pedagogické zákonitosti (Turek 2004). **Štruktúrované pozorovanie** sa vyznačuje tým, že pozorovateľ presne vie, čo a ako bude pozorovať. Napríklad ak chceme zaradiť učiteľa do niektorej z typológií: demokratický, autoritatívny, liberálny, nevyhranený vzťah k žiakom/deťom a pod. Aby pozorovateľ mohol určovať intenzitu jednotlivých pozorovaných javov, pozorovanie bolo presnejšie a aby sa výsledky pozorovania dali štatisticky spracovať, je potrebné požívať **posudzovacie škály**, z ktorých najrozšírenejšie sú **kategoriálne, číselné (numerické) a grafické škály**.

Tabuľka 13 Posudzovacie škály pre pozorovanie

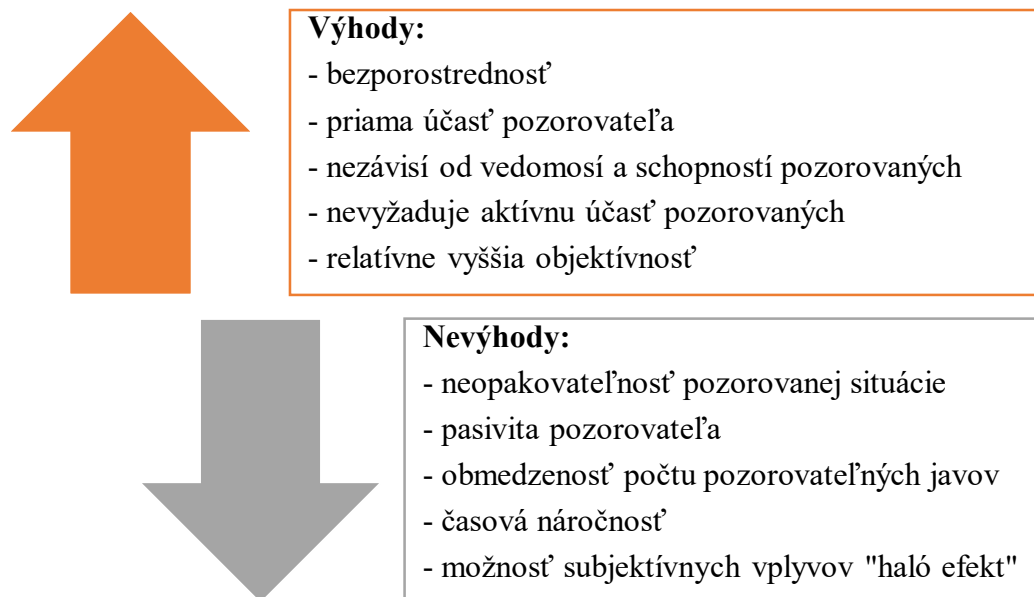
Príklady posudzovacích škál	
Kategoriálne	Bol učiteľ pohotový?
	☐ veľmi pohotový ☐ pohotový

	☐ nepohotový ☐ veľmi nepohotový
Numerické	veľmi pohotový 1 2 3 4 veľmi nepohotový
Grafické	vôbec nie  veľmi často

Zdroj: Chráska, M. 2007, s. 158 - 160

Výsledky pozorovania si pozorovateľ zaznamenáva do pozorovacích hárkov. **Neštruktúrované pozorovanie** nemá vopred pripravený systém pozorovania. Pozorovateľ až v priebehu realizácie metódy určuje, čo bude pozorovať. Umožňuje mu to prenikať do hĺbky javu. Tento spôsob je pružný a používa sa spravidla vtedy, keď o problematike nie sú známe údaje a začína sa skúmať prvýkrát z úplne iného hľadiska (Turek 2010).

Autorky Hockicková a Žilová (2014, s. 41 - 83) uvádzajú, že pozorovanie výchovno-vzdelávacieho procesu má za základný cieľ pomôcť kolegovi reflektovať a rozvíjať jeho zručnosti, podieľajúce sa na výchovno-vzdelávacom procese. Dôležité je zdôrazňovať, že pozorovanie sa realizuje za účelom zlepšenia a skvalitnenia práce.

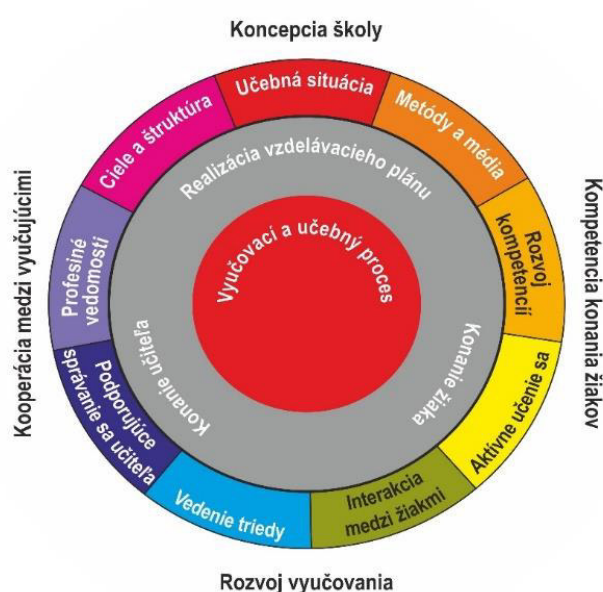


Obrázok 9 Výhody a nevýhody pozorovania

Zdroj: E. Pavúrová, spracované podľa Turek 2010, s. 493

Na pozorovanie vyučovacieho procesu autorky ďalej uvádzajú model, v ktorom je možné sledovať mnohodomenzionálny rozsah a obsah vyučovacieho procesu. V strede sa nachádza

vyučovací a učebný proces, určujú ho tri dimenzie vyučovania – *realizácia vzdelávacieho plánu, konanie učiteľa a konanie žiaka*. K nim sú farebne priradené pozorovania, ktoré sú viditeľné a pozorovateľné v konkrétnej vyučovacej situácii – *učebná situácia, metódy a médiá, rozvoj kompetencií, aktívne učenie sa, interakcia medzi žiakmi, vedenie triedy, podporujúce správanie sa učiteľa, profesijné vedomosti, ciele a štruktúra*. Rámec, v ktorom sa vyučovací proces realizuje, tvoria: *konceptia školy, kooperácia medzi vyučujúcimi, kompetencia konania žiakov a rozvoj vyučovania (kvalita)*.



Obrázok 10 Základný modul pre pozorovanie vyučovacieho procesu

Zdroj: Hockicková, B., Žilová, R., in: Gadušová 2014, s. 66

Autorky predkladajú schému troch základných aspektov pozorovania výchovno-vzdelávacieho procesu, ktoré sú zamerané na správanie a konanie učiteľa, žiaka/dieťaťa a jeho metodické aspekty.



Obrázok 11 Aspekty správania sa učiteľa

Zdroj: E. Bruteničová, spracované podľa Hockicková, B., Žilová, R. in: Gadušová 2014

Podľa autoriek Hockickovej a Žilovej (2014) aspekty správania sa pedagogického zamestnanca vnímajú, aký *vyučovací štýl* uplatňuje PZ vo výchovno-vzdelávacom procese, *aké je jeho sociálne správanie sa, aké sú odborné kompetencie* (Pokyn ministra č. 39/2017) *a aký má spôsob vyjadrovania sa*.

Vyučovací štýl je určitý postup PZ (ako učiteľ oslovuje, aký štýl vedenia rozhovoru vedie, ako vytvára atmosféru v triede, ako motivuje, aký je priebeh výchovno-vzdelávacej činnosti, aké mechanizmy usmerňovania realizuje), ktorý uplatňuje vo výchovno-vzdelávacom procese, posudzuje sa na základe toho, aké používa PZ vyučovacie metódy, ako vníma žiaka/dieťa, aké má výchovno-vzdelávacie ciele, priebeh vyučovania, vyučovacie postupy. Členenie typológie nachádzame podľa Virčíkovej (2011) v troch kategóriách: a) *exekutívny štýl* – PZ je vnímaný ako manažér vyučovacích procesov, charakterizuje ho prepracovanie učebných materiálov a overenie učebných postupov, b) *facilitačný štýl* – kladie dôraz na využitie skúseností žiaka/dieťaťa, PZ pomáha žiakom/deťom rozvíjať ich osobnosť, c) *liberálny štýl* – tento štýl charakterizuje osobnosť PZ, plní si svoje povinnosti, je však príliš nerozhodný, a to žiaci/deti zneužívajú (Virčíková 2011, s. 325 - 335). Disciplína na vyučovaní býva uvoľnená, pedagogický zamestnanec je nerozhodný, deti/žiaci ho majú radi, ale väčšinou ho veľmi nerešpektujú (Turek 2010). O nevyhranenom vyučovacom štýle hovorí Turek (2014). Tento štýl možno pozorovať práve u začínajúcich učiteľov, ktorí sa ešte hľadajú a nemajú dostatok skúseností.

Sociálne správanie sa zahŕňa to, aký je kontakt k žiakom/deťom prostredníctvom vedenia rozhovorov, aké je partnerstvo žiakom/deťom, pozorovanie žiakov/detí v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu, ako zohľadňuje špecifiká špeciálnych potrieb žiakov/detí, postoj a správanie sa voči deťom/žiakom k výchovno-vzdelávacej činnosti, zainteresovanie všetkých detí/žiakov v triede. Učiteľ má pre triedu veľký význam, utvára priestor pre sociálne učenie, vzájomnú komunikáciu s triedou ako s celkom, aj s deťmi/žiakmi ako individualitami. Táto činnosť konformity je prevažne didaktického charakteru a je spojená s preverovaním vedomostí, s vysvetľovaním nového učiva, so samostatnou činnosťou detí/žiakov a kooperáciou (Potašová 2011, s. 276 - 286).

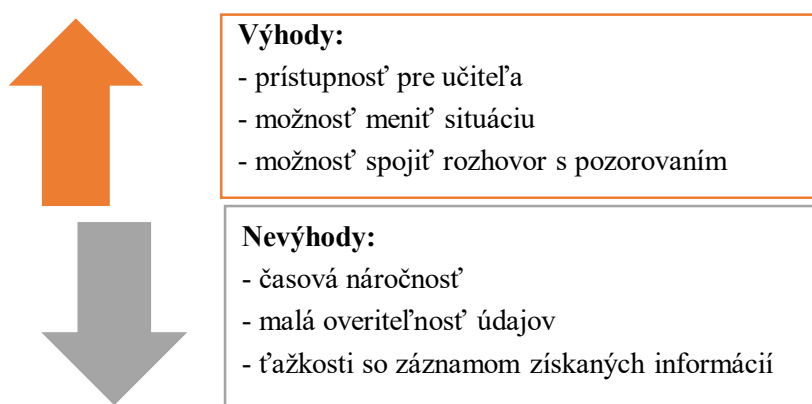
Jazyk a spôsob vyjadrovania sa – zrozumiteľnosť, jasnosť prejavu, verbálna, neverbálna komunikácia, tempo reči, výslovnosť, primeranosť reči, spôsob vyjadrovania k vyučovacím a výchovným cieľom (obsahu, vyučovacej látke).

Ak má byť pozorovanie spoľahlivé a presné, t. j. reliabilné, musí byť v maximálnej možnej miere objektívne. Objektivita je najväčšou slabinou pedagogického pozorovania. Pri pozorovaní sa často vyskytujú subjektívne faktory pôsobiace na pozorovanie (Chráska 2007).

- **Haló efekt** – tendencia vnímať jedinca pod vplyvom celkového, priaznivého či nepriaznivého dojmu, ak je náš celkový dojem priaznivý, zväčšuje to intenzitu kladných vlastností a znižuje intenzitu záporných vlastností a naopak.
- **Logická chyba** – podstatou tejto chyby je sklon pozorovateľov hodnotiť napr. povahové vlastnosti ľudí tak, ako sa im samotným zdá logické, pozorovatelia „logicky“ predpokladajú u pozorovaných osôb určité vlastnosti.
- **Predsudky** – ide napr. o nekritické preberanie názorov, nepodloženú predstavu, napr. preberanie názorov na žiaka/dieťaťa.
- **Stereotypizácia a analógia** – ide o sklon vytvárať si určité schémy obrazov o osobnosti, ktoré mechanicky aplikujeme, napr. o niekom sa domnievame, že má rovnaké vlastnosti ako ten, ktorý má analogické prejavy.
- **Tradícia** – na hodnotenie ľudí má značný vplyv aj tradícia zakotvená v rôznych prísloviach, napr. toho, kto veľa hovorí, považujem neprávom za povrchného a pod.
- **Figúra a pozadie** – tento psychologický mechanizmus spôsobuje, že napr. na pozadí hlučnej miestnosti, alebo nepekne zariadenej miestnosti sú naše dojmy o skúmanej osobe nepriaznivejšie, ak spájame osobu s osobami nám sympatickými, považujeme ju tiež za sympatickú.
- **Aktuálny psychický stav** – rozladenie, rozčúlenie, smútok, veselosť majú vplyv na priaznivejšie alebo nepriaznivejšie hodnotenie.
- **Tendencia k priemeru** – sklon prisudzovať pozorovaným javom skôr strednú intenzitu, príčinou môže byť neistota pozorovateľa, prílišná opatrnosť a nedostatočná erudícia, vplyv má aj zrelosť osobnosti a bohatosť životných skúseností pozorovateľa.
- **Kontrast** – ide o tendenciu podhodnocovať tie vlastnosti pozorovaného, o ktorých sa on sám domnieva, že v nich vyniká a naopak.
- **Zhovievavosť** – tento faktor spôsobuje, že pozorované skutočnosti sú hodnotené celkovo miernejšie, ako si zaslúžia.

Druhou, nami prezentovanou diagnostickou metódou, je **metóda rozhovoru**, pri ktorej získavame informácie od skúmaných osôb (v našom prípade je ňou začínajúci PZ). Osoba vedúca rozhovor sa pýta respondenta, kladie mu otázky, pričom sa zdržiava vlastných výrokov a ovplyvňovania respondenta. Rozhovor ako výskumná metóda a diagnostický nástroj je rozhovorom, ktorého cieľom je získanie údajov so zameraním na profesijné problémy. Podľa formy môžeme rozdeliť rozhovor na štandardizovaný (riadený, štruktúrovaný) a neštandardizovaný (voľný, neštruktúrovaný).

Štandardizovaný rozhovor je v podstate dotazník, v ktorom sú respondentove odpovede zaznamenávané do pripraveného formuláru. **Neštandardizovaný rozhovor** je tak isto pripravený vopred, otázky sú sformulované, ale osoba vedúca takýto rozhovor, môže v priebehu rozhovoru meniť otázky v závislosti od priebehu interakcie. Osoba vedúca rozhovor môže formulovať doplňujúce otázky, môže sa vracat' k nejasne zodpovedaným otázkam. Okrem týchto rozhovorov môže uvádzajúci PZ využívať **individuálny rozhovor** „medzi štyrmi očami“, alebo **skupinový rozhovor**, napríklad pri zisťovaní spontánnej reakcie na určitý problém. **Otvorený rozhovor** má cieľ známy respondentovi, naopak **skrytý rozhovor** je taký, pri ktorom respondent nevie, že jeho odpovede sa využijú na výskumné účely. Nemožno však pri ňom nič zaznamenávať, reagovať naň, ani hodnotiť odpovede respondenta (Turek 2010).



Obrázok 12 Výhody a nevýhody metódy rozhovoru

Zdroj: Turek, I. 2010, s. 486

Podľa Zelinu (1990, in: Turek 2010) uvádzame niekoľko odporúčaní na prípravu rozhovoru.

- na rozhovor je potrebné sa pripraviť, nepodceňovať obsahovú ani formálnu prípravu miesta a času rozhovoru;
- dôležitý je začiatok rozhovoru, prvý dojem nadviazanie kontaktu, vytvorenie dôvernej atmosféry medzi osobou vedúcou rozhovor a respondentom;
- v úvode rozhovoru je potrebné vysvetliť respondentovi cieľ rozhovoru, spôsob uskutočnenia a dĺžku jeho trvania;
- nerobiť žiadne predčasné závery, zdržiavať sa vlastných komentárov, hodnotiacich výrokov;
- riadiť rozhovor k cieľu, neodbočovať, nenechať prejsť iniciatívu na respondenta;
- osoba vedúca rozhovor by mala vedieť počúvať a sledovať respondenta;

- rozhovor má svoju dynamiku, osoba vedúca rozhovor by ju mala sledovať, urýchľovať, prerušovať, spomaľovať, ukončovať;
- osoba vedúca rozhovor by mala byť empatická, reagovať a poznávať respondenta.

Rozhovor ako metóda diagnostikovania edukačného pôsobenia začínajúceho PZ (neskôr, po absolvovaní adaptačného vzdelávania i pedagogického zamestnanca vyšších kariérových stupňov) umožňuje realizovať **sebahodnotenie** a **sebareflexiu** (podkapitola 2.3). Sebareflexiu uskutočňuje PZ so zámerom zhodnotiť vlastné výkony (prácu), za účelom v niečom sa zlepšiť. Realizuje ju aj vtedy, ak nie je príčinou zjavný problém, ale môže pomôcť k zhromažďovaniu dát o sebe.

Príklad:



Námet na kľúčové otázky k sebareflexii vlastnej pedagogickej činnosti (Kyriacou 1996, s. 155)

1. *Uvažujem pravidelne o svojej činnosti z hľadiska toho, ktoré stránky by bolo dobré rozvíjať?*
2. *Využívam primeraným spôsobom výsledky (vlastného) hodnotenia svojich hodín na plánovanie budúcich činností?*
3. *Využívam metódy systematického zberu údajov o svojej každodennej činnosti, ktoré by mi mohli pomôcť?*
4. *Snažím sa byť stále v kontakte s vývojom odboru a osvojujem si nové poznatky z oblasti vyučovania, učenia a hodnotenia, ktoré môžu mať praktické dôsledky pre moju činnosť?*
5. *Využívam škálu rôznych metód pre rozvoj konkrétnych pedagogických kompetencií (účasť na vzdelávaní, štúdium odbornej literatúry, spolupráca s kolegami)?*
6. *Ako dokážem pomôcť svojim kolegom s hodnotením a zlepšovaním ich pedagogickej činnosti?*
7. *Preverujem pravidelne organizáciu svojho času a úsilia tak, aby som dosahoval/a lepšie výsledky?*
8. *Využívam rôzne užitočné stratégie a techniky pre efektívne zvládanie stresu?*
9. *Pomáham vytvárať v škole ovzdušie vzájomnej podpory, ktoré uľahčuje otvorený rozhovor o problémoch a ich riešeníach?*

K metódam sebareflexie PZ patrí **písanie pedagogického denníka**. PZ si ho vedie sám pre seba a slúži iba pre jeho potreby. Je dobrovoľnou metódou vtedy, ak chce PZ na sebe pracovať. Môže zaznamenávať nielen skutočnosti týkajúce sa priamej vyučovacej činnosti, ale i také intímne informácie ako pocity, intuície, dojmy, postrehy a pod. Teda zachytáva nielen

pedagogické, ale i psychologické javy (Burjan 2011, in: Vincejová 2014). Aby denník splnil účel, potrebuje PZ dodržiavať zásady jeho tvorby, ktoré uvádza Hupková a Petlák (2004).

- Pedagogický denník nesmie mať úlohu čiernej knihy, kde učiteľ registruje iba negatívne javy.
- V záznamoch sa nestačí obmedziť iba na opis javu, ale je potrebné analyzovať príčiny a súvislosti viacerými metódami, na základe toho robiť primerané opatrenia a sledovať účinky opatrení.
- Pedagogický denník nemá byť len dokumentom štúdia vlastností detí/žiakov, ale aj obrazom výchovnej a vyučovacej činnosti PZ.
- Neobmedzovať sa v pedagogickom denníku iba na zachytávanie javov a situácie v škole, ale aj v mimoškolskom prostredí.
- Zistené javy a situácie fixovať a rekonštruovať ešte v čase, keď sú v živej pamäti.

Okrem vedenia si pedagogického denníka môže PZ využiť aj iné metódy sebareflexie vlastnej činnosti. Môže to byť napríklad **záznam z hodiny** vo forme audio nahrávky alebo videonahrávky, ktoré umožňujú všímať si činnosti, ktoré si PZ nie je schopný bežne uvedomiť. **Spätná väzba od kolegov** má významné miesto aj v neformálnej spolupráci. Ako metóda získavania údajov o vlastnej činnosti však funguje najlepšie, keď kolegu vopred učiteľ oboznámi s tým, ktorých oblastí činnosti na vyučovaní sa má spätná väzba týkať. Spätná väzba by mala byť popisná, deskriptívna, nie hodnotiaca. V prípade hodnotiacej spätnej väzby je potrebné, aby ju realizoval spoľahlivý hodnotiteľ, aby posudok vyznel spravodlivo a povzbudivo, aby nebol vnímaný ako ohrozenie. **Spätná väzba poskytovaná žiakmi** (deťmi), môže byť užitočnou metódou v kontexte sebareflexie vlastnej pedagogickej činnosti. Najčastejšou metódou je dotazníková metóda, ďalej rozhovor so žiakmi/deťmi alebo diskusia v skupine. Táto spätná väzba je veľmi cenná. Príčinou, prečo takúto spätnú väzbu PZ nevyužívajú, je najčastejšie obava z oslabenia vlastnej autority PZ (Kyriacou 1996).

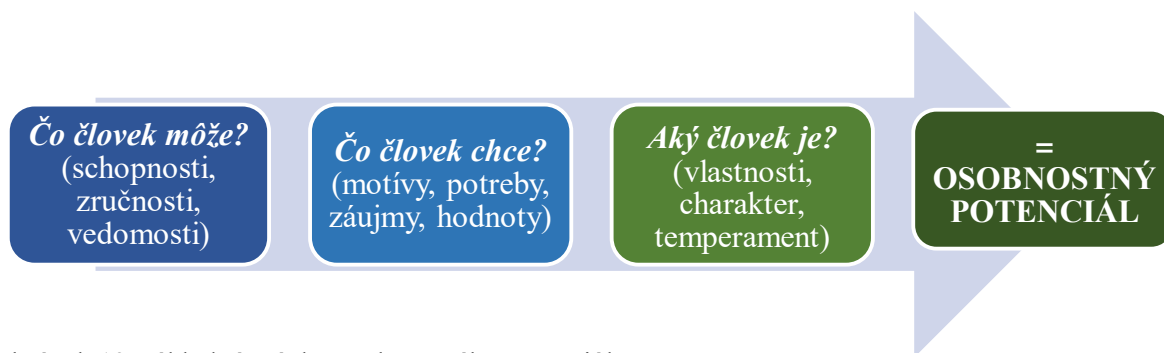
3. 2 Aplikácia diagnostických nástrojov na diagnostikovanie interpersonálnych a intrapersonálnych kompetencií začínajúceho pedagogického zamestnanca

Interpersonálne a intrapersonálne kompetencie učiteľa majú súvislosť s vlastnou osobnosťou pedagogického zamestnanca. Pojem osobnosti vnímame v dvoch významoch – poukazuje na štruktúru vnútri osoby, ktorú primárne môže poznať len osoba sama a na dojem, ktorý osoba robí na druhých. Je to jedinečné spojenie čŕt, ktoré charakterizujú jednotlivca. Určuje spôsob,

ako koná v rôznych situáciách. Prejavuje sa vo výsledkoch práce i vo vzťahoch voči iným ľuďom (Šuler, in: Schwarz 2012).

Vlastnosti osobnosti sú relatívne stálymi štruktúrami (Kasáčová 2004):

- a) osobného charakteru – **intrapersonálne** (sebadôvera, tvorivosť, sebavedomie, cieľavedomosť, zodpovednosť, emocionálna stabilita) a **interpersonálne** (trpezlivosť, flexibilita, kultivovanosť, presvedčivosť, svedomitosť, optimizmus, predvídavosť);
- b) sociálneho charakteru – pomáhajú v sociálnych interakciách, ako napr. komunikatívnosť, úcta k druhým, sociabilita, tolerancia a akceptovanie odlišného, empatia, priateľskosť, afiliácia, zmysel pre humor, ohľaduplnosť, spravodlivosť, láska k deťom;
- c) morálneho charakteru – ako napr. altruizmus, obetavosť, česťnosť, zásadovosť.



Obrázok 13 Základné otázky osobnostného potenciálu

Zdroj: Schwarz 2012

Poznať osobnosť človeka je možné s využitím cieľenia schopnosti pozorovať a pomenovávať prejavy jeho osobnosti. Vo vzájomnej interakcii rozlišujeme bohatú škálu vlastností a predpokladov, ktoré určujú kvalitu a intenzitu tejto interakcie a zároveň majú vplyv na správanie človeka k sebe samému, k druhým aj v rámci pracovného prostredia. Metódy a spôsoby poznávania osobnostných predpokladov poznajú viacero možností. **Päťfaktorový model osobnosti (Big Five)** umožňuje popísať celé spektrum osobnosti. Patrí k najznámejším a najcitovanejším koncepciám. Koncepcia modelu osobnosti sa skladá z piatich silných a stálych faktorov (Ruisel 2008, Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová 2012).

- 1) **Extraverzia/introverzia** – Pri typológii osobnosti sme vychádzali z Jungových psychologických typov (Hall, Lindzey 2002). Chceme zdôrazniť, že hoci obvyčajne jeden postoj má tendenciu dominovať, väčšina ľudí má charakteristiky extraverzie/introverzie. Hoci človek má sklon používať jednu alebo dve funkcie viac ako ostatné, všetky sú v psyché zastúpené. A tak nikto z ľudí, ktorých poznáte, nebude presne zapadať do žiadnej kategórie. **Extraverzia** je preferencia sociálnej interakcie, sociálna aktivita vedúca k vyhľadávaniu

sociálnych kontaktov s inými ľuďmi. **Introverzia** vyjadruje intenzívny záujem o vlastnú psychiku, preto často vedie k osamelosti. Introverzia a myslenie môžu byť dominujúcimi funkciami napr. u filozofov. Typický **extravert** smeruje k logickému mysleniu, usiluje o život podľa pevných pravidiel, je praktický a objektívny, koná podľa vonkajších vzorov, hľadá harmóniu a usiluje o sociabilitu, rešpektuje tradície a authority, neraz koná emocionálne. Obvykle je realistický a potláča intuíciu, ľahko podlieha nude, obvykle je tvorivý, má pozitívny vzťah k ľuďom, býva sebavedomý, aktívny, zhovorčivý, obvykle veselý, má rád vzruch, je spokojný, energický, optimistický. Introverti, ľudia s touto kombináciou dominujúceho postoja, sa môžu zdať málo emocionálni a rezervovaní. Chcú sledovať vlastné myšlienky a nezaujímajú sa zvlášť o to, či ich idey iní ľudia akceptujú. Môžu byť zanovití, netaktní, arogantní, nedotkliví. Svoje emócie môžu zažívať silno, ale držia ich skryté. Môžu vytvárať dojem vnútornej harmónie, ale ich city môžu náhle vybuchnúť. Títo ľudia sa môžu zdať ako chladní a sebakontrolujúci, ale môžu byť i nudní, pretože kladú malý dôraz na myšlienky a city. Majú sklon byť ponorení vo vlastných myšlienkach, sú uzavretí, nie sú tak dobre adaptovaní. Môžu mať sklon byť ponorení vo vlastných psychických zážitkoch, môžu mať problémy v komunikácii s inými, v spoločenských stykoch sú zdržanliví, v konaní neistí, opatrní. Bývajú nepraktickí, ale môžu mať brilantné intuície. Neraz sa vzdávajú od bežného života, majú sklon k únikovým reakciám, často žijú v spomienkach z minulosti.

- 2) **Ne/prívetivosť** – prívetivosť je orientácia smerujúca k súcitiu s ostatnými a k starostlivosti o nich; príjemný človek je v podstate altruistický, pozitívne sa správa k ostatným, usiluje sa im pomôcť a verí, že aj oni sa budú k nemu správať podobne. Naopak, neprívetiví ľudia sú egocentrickí, skeptickí k zámerom iných a usilujú skôr o súťaž ako spoluprácu, jednotlivci s vysokou príjemnosťou sú sociálne žiaducejší a obvykle populárnejší, uprednostňujú sa v prostredí vyžadujúcom tímovú spoluprácu.
- 3) **Svedomitosť** – je to stupeň organizovanosti, preferencia aktivít smerujúcich k cieľu, svedomitý jedinec je cieľavedomý a spoľahlivý, so silnou vôľou, na pozitívnom póle je vysoká svedomitosť spojená s akademickými a profesijnými výkonmi, možno ju považovať za najplatnejšie kritérium pracovnej výkonnosti.
- 4) **Stabilita/Neuroticizmus (labilita)** – tendencia zaoberať sa negatívnymi emóciami, nestabilita, neschopnosť zvládať ťažkosti, všeobecná tendencia prežívať negatívne afekty tvorí jadro neuroticizmu, ako sú strach, smútok, ohrozenie, hnev, vina, trápenie, negatívne emócie zhoršujú adaptáciu. Jednotlivci s vysokým neuroticizmom majú tiež sklon

k vytváraniu iracionálnych ideí, sú menej schopní kontrolovať svoje impulzy a horšie zvládať záťažové situácie.

- 5) **Otvorenosť** – prejavuje sa voči novým myšlienkam a spôsobom riešení, experimentom, jej zložkami sú aktívna predstavivosť, estetická citlivosť, pozornosť k vnútornému prežívaniu, uprednostňovanie rôznorodosti, intelektuálna zvedavosť, nezávislý úsudok. Jednotlivci s nízkou otvorenosťou bývajú konvenční a konzervatívni, uprednostňujú situácie, s ktorými už majú skúsenosti a svoje emočné reakcie obvykle nezverejňujú, otvorení jedinci bývajú nekonvenční, spochybňujú authority a obvykle uznávajú nové etické, sociálne a politické idey, neznamená to však, že sú neprincipiálni.

Uvedené možnosti poznávania vlastných silných a slabých stránok môžu mať pre uvádzajúceho pedagogického zamestnanca význam vo viacerých rovinách. V jednej rovine môže ponúknuť začínajúcemu pedagogickému zamestnancovi nástroj na poznávanie silných a slabých stránok, ktoré začínajúci pedagogický zamestnanec využije v rámci sebareflexie. Adaptácia na pracovné prostredie vyžaduje prispôbiť sa pracovnému prostrediu a pracovnému kolektívu. V rámci takéhoto prostredia sa začínajúci pedagogický zamestnanec adaptuje na vzťahy, kolegov a spoluprácu s nimi. To môže byť druhou rovinou, kde môže byť poznanie silných a slabých stránok užitočné pre začínajúceho pedagogického zamestnanca. Potenciál sebareflexie a poznania v takomto kontexte je v prevencii konfliktov v oblasti rozvíjania intrapersonálnych i interpersonálnych kompetencií začínajúceho pedagogického zamestnanca. Ponúknutá možnosť poznania silných a slabých stránok osobnosti môže podporiť začínajúceho pedagogického zamestnanca v adaptácii na pracovné prostredie v oblasti vytvárania pozitívnych vzťahov na pracovisku. Naopak nie je nástrojom na hodnotenie osobnosti začínajúceho pedagogického zamestnanca, nakoľko diagnostika jeho pôsobenia je zo strany uvádzajúceho pedagogického zamestnanca zameraná na pracovný výkon.

V rámci **intrapersonálnych kompetencií** možno uviesť všeobecne žiaduce **osobnostné predpoklady**, ktoré sú pre adaptáciu začínajúceho PZ dôležité a majú tak isto vplyv na jeho vnímanie druhými v rámci interpersonálnych vzťahov. Patrí k nim **emočná stabilita**, teda vyrovnanosť, vysoká frustračná tolerancia, pozitívne videnie a myslenie, zdravá sebadôvera (nežiaduca je labilita, kolísanie nálad, malá odolnosť voči záťaži, pesimizmus, podceňovanie sa). V rámci začínajúcej pedagogickej kariéry sa môže stať, že začínajúci PZ bude prijímať pokyny, môže byť viac pasívny a čakať na vonkajšie podnety k činnosti. Žiaduci je opak, tzn. aktívny prístup, ktorého súčasťou je **silná vnútorná motivácia**. Ďalšou užitočnou intrapersonálnou kompetenciou je **schopnosť koncepčne myslieť**, flexibilita, kreativita

(opakom je strnulé, nekoncepčné, netvorivé myslenie, riešiacie len aktuálne problémy). Pre začínajúceho PZ sú dôležité **vôľové vlastnosti** na prekonávanie prekážok, ako vytrvalosť, húževnatosť v dosahovaní stanovených cieľov (opakom sú „vyjazdené koľaje“, cesty menšieho odporu, snaha nenaraziť). Uznávaný je pre **morálne vlastnosti**, stáva sa postupne pre druhých viditeľným vzorom a modelom správania. Ak napĺňa etické normy, má predpoklad byť skupinou akceptovaný aj ako neformálny vodca (Schwarz 2012).

Tabuľka 14 Očakávané osobnostné, morálno-charakterové vlastnosti učiteľa

Oblasti vlastností	Vlastnosti
vlastnosti vôle a charakteru	čestnosť, pravdivosť, spravodlivosť, skromnosť a pod.
pracovné vlastnosti	svedomitosť, dôslednosť, láska k výchovnej činnosti, k deťom, zmysel pre pochopenie ich problémov
intelektuálne vlastnosti	konkrétnosť, logickosť, tvorivosť v myslení a činnosti, schopnosť využívať rôzne spôsoby práce so žiakmi
emocionálne vlastnosti	vzťah k svojej práci, vysoko rozvinuté mravné, estetické, intelektuálne city, vysoký stupeň sebaovládania, disciplinovanosť, pedagogický takt, pedagogický optimizmus učiteľa
mravné vlastnosti	dodržiavanie pravidiel slušného správania sa
psychická odolnosť	schopnosť riešiť problémové situácie, v ktorých je dôležité operatívne myslenie, kreativita a inteligenčná úroveň
adaptabilita a adjustabilita	schopnosť alternatívneho riešenia situácií, psychická flexibilita
schopnosť osvojovať si nové poznatky	učiť sa, schopnosť účinne regulovať svoje vnútorné a vonkajšie aktivity
sociálna empatia a komunikatívnosť	schopnosť efektívne komunikovať so žiakmi, kolegami a inými partnermi, podporovať druhých, pomôcť a prispievať k pozitívnej pracovnej klíme i interpersonálnej komunikácii

Zdroje: Leskovjanská 2007, s. 10 - 14; Dytrtová, Krhutová 2009

V praxi rozlišujeme viacero typov učiteľov, ktorí vo vzťahu k sebe a druhým (deti, žiaci, kolegovia) vykazujú prejavy a správanie, ktoré nie je pozitívnym príkladom, práve naopak. **Hypermotorický učiteľ** je charakterizovaný prehnanou aktivitou, vnáša do procesu učenia nepokoj. Žiaci/deti ho vnímajú ako nevyrovnaného, nespokojného a chaotického.

Vnútorne napätý učiteľ sa neustále kontroluje a je v strehu, či dosahuje želané výsledky, či napríklad výchova plní stanovené ciele, obáva sa hospitácií.

Úzkostlivý, bojzlivý a neistý učiteľ prenáša vlastné negatívne vlastnosti aj na deti/žakov, ktorí sa následne obávajú chýb a sú neistí v konaní.

Agresívny a strach šíriaci učiteľ je neprimerane náročný, má neúmerne požiadavky a to aj na správanie detí/žakov; takýto učiteľ má mimoriadne negatívny vplyv na výchovu detí/žakov.

Vnútorne neprítomný učiteľ je síce v triede, ale nezúčastnene. Jeho pôsobenie je málo efektívne, nepresvedčivé a nemotivuje deti/žakov.

Preťažený a preťažujúci učiteľ neustále plače a narieka, že má veľa práce. Príčinou je však najčastejšie jeho vlastná organizácia práce, nerozlišovanie podstatného od nepodstatného, následne sa mu hromadí veľa úloh, ktoré nestačí plniť (Petlák 2006).

Interpersonálne kompetencie možno vnímať v kontexte **sociálnych kompetencií**. PZ, ktorý vstupuje do výchovno-vzdelávacieho a pracovného procesu v začiatkoch svojej profesijnej kariéry je vystavený požiadavke zvládať nároky profesie po stránke odbornej, ale i ľudskej (psychologické aspekty pracovného profesijného prostredia). Buduje vzťahy s kolegami, deťmi/žakmi, nadriadenými, všetkými zamestnancami na vlastnom pracovisku. Učí sa znášať záťaž vyplývajúcu z pestrosti škály vzťahov na pracovisku. Interpersonálne a sociálne kompetencie sú tvorené a rozvíjané na základe viacerých premenných.

Tabuľka 15 Typológia sociálnych kompetencií

Kompetencia	Charakteristika kompetencie
aktivita	vnútorná energia zaoberať sa interpersonálnymi problémami, nenechávať ich neriešené
autorita	schopnosť získať, viesť, zjednocovať a presvedčovať druhých
emocionálna zrelosť	citlivá sebakontrola, schopnosť zachovať pokoj i v náročných situáciách a absencia urážlivosti
empatia	odhad pocitov druhých, byť citlivý k ich potrebám, citom a problémom, schopnosť vnímať súvislosti medzi ich vnútorným svetom a ich správaním, porozumieť tomu, prečo je človek vnímaný okolím, tak ako je
iniciatíva	sebamotivácia
integrita	schopnosť vyznať sa v sebe, byť predpovedateľný pre iných, mať zdravú sebadôveru a schopnosť začleniť do svojej osobnosti nové skúsenosti, ktoré sa vymykajú doterajším
komunikačné zručnosti	jasné a zrozumiteľné podávanie informácií, zámerov, prianí, nezraňujúcimi spôsobmi kritiky, vyjadrovanie svojich

	pocitov a prianí, zručnosť načúvať a zaoberať sa konštruktívne názormi druhých
kooperatívnosť a participatívnosť	zmysel pre spoluprácu a ochota podieľať sa na tímovej práci
charizma	isté kúzlo osobnosti, ktoré dokáže druhých zaujať, nadchnúť, inšpirovať, získať si ich sympatiu a dôveru
organizačné schopnosti	plánovanie, formulovanie cieľov a úloh v časovej postupnosti, ich realizácia
poznanie ľudí a vzťahov medzi nimi	zručnosť vyznať sa v ľuďoch a poznanie toho, aké vlastnosti a charakteristiky sú dôležité v rôznych situáciách
reflexia pocitov druhých	je blízka empatii, je to vyhodnocovanie účinku pôsobenia na druhých
sebareflexia	vyhodnocovanie a zužitkovanie pocitov, ktoré v nás vyvolávajú druhí a naše vlastné motívy
sociálna obratnosť	nadväzovanie kontaktov, prispôsobovanie sa druhému, naladenie sa na neho, citlivosť na sociálny kontext

Zdroj: Schwarz 2012, s. 83-85

Teória **interpersonálneho správania** (Schwarz 2012) – tvorí **model sociálnej kompetencie** – interpersonálne správanie je možné vysvetliť na základe vzťahov troch potrieb.

1. **Inklúzia** – potreba vytvorenia a udržiavania uspokojivých vzťahov s ohľadom na interakciu a prejavovanie záujmov, ktoré sú psychologicky príjemné, rozhoduje o formovaní vzťahov, je to potreba cítiť sa ako významná a hodnotná osoba, rozhoduje o tom, či vzťah vznikne alebo nie, súvisí s identitou, prestížou, postavením, je charakterizovaná významnosťou a nie dominanciou či emocionálnou blízkosťou.
2. **Kontrola** – potreba vytvorenia a udržania uspokojivých vzťahov s ohľadom na kontrolu a moc, potreba kontroly nesie so sebou i pocity rešpektu od druhých a k druhým, súvisí s túžbou po moci, ochotou prijímať vedenie, autoritu a pod., je charakterizovaná dominanciou.
3. **Afekcia** – potreba vytvoriť a udržať vzájomné vzťahy s ohľadom na lásku, emocionálnu blízkosť, potreba páčiť sa, byť obľúbený.

Diagnostika intrapersonálnych a interpersonálnych kompetencií začínajúceho PZ je významná z hľadiska naštartovania jeho profesijnej kariéry, vytvorenia priestoru pre jeho vlastnú pracovnú a v jej kontexte i osobnú spokojnosť. Uvádzajúci PZ nielen hodnotí začínajúceho PZ, ale profesionalita výkonu jeho špecializovanej činnosti má vplyv na profesijný výkon začínajúceho PZ, na jeho zlepšovanie sa a sebaistotu. Má dosah i na sebahodnotenie začínajúceho PZ, a teda na jeho budúcu (zatiaľ začínajúcu) kariéru.

4 Sebahodnotenie a sebareflexia uvádzajúceho pedagogického zamestnanca a začínajúceho pedagogického zamestnanca

Pri rôznych analýzach výchovno-vzdelávacieho procesu, pri hodnotení výsledkov výučby, sa prioritne posudzuje činnosť učiteľa, so zameraním na procesúlnu stránku výchovno-vzdelávacej činnosti, na didaktickú a výchovnú stránku činnosti pedagóga. Čo môže charakterizovať učiteľa? Akými vlastnosťami by mal disponovať? J. A. Komenský hovoril, aby bol učiteľ múdry, mravný, rozvážny, živý vzor cnosti. Kounin (1970, in: Ištván 2011, s. 208 - 214) tvrdí, že dobrý učiteľ vie o všetkom, čo sa deje v triede, zapája do činnosti všetky deti/žiacov. Pedagóg Witeker (2009, in: Ištván 2011, s. 208 - 214) uvádza, že dobrý učiteľ kladie vysoké nároky na žiakov/deti, ale aj na seba, koncentruje sa na svoj vlastný výkon, má stanovený plán – cieľ, zaujíma sa o názory žiakov/detí, nepripisuje dôležitosť porovnávaniam činností, prác, testov – koncentruje sa na samotnú úlohu a to je učenie a učenie sa. Zároveň dodáva, že dobrý učiteľ vie aj v rámci frontálneho vyučovania zaujať žiakov/deti a nikdy nezabúda na vlastné zlepšovanie sa. V tejto súvislosti sa v pedagogickej teórii i praxi, stretávame s rôznymi pojmami, ako sú reflexia, sebareflexia, sebahodnotenie.

Reflexia so sebareflexiou do určitej miery splýva. Ak chceme hovoriť o sebareflexii, je potrebné v úvode uviesť názor Smytha (1989, in: Hupková 2004), ktorý chápe *reflexiu* ako prvý stupeň (úvodná fáza) sebareflexie. Je to čas, keď si učiteľ uvedomuje, čo v danej situácii robil. Ako uvádzajú Hupková a Petlák (2004), rozdiel medzi reflexiou a sebareflexiou nie je vždy dostatočne zreteľný.

Reflexia podľa Hupkovej (2004) znamená určitý odraz svetla, zrkadlenie, úvaha, uvažovanie a to sa viaže priamo k pedagogickej činnosti. Kasáčová (2014) hovorí o reflexii ako permanentnom vnímaní edukačnej činnosti, ktorá je nástrojom flexibilnej aktualizácie všetkých prostriedkov – obsahu, cieľa, metód, foriem, ako aj spôsobu komunikácie v procese výučby. Podľa Smékala (1998, in: Hupková, Petlák 2004) je *reflexia* uvedomenie si svojej situácie a pozície v konfrontácii s tým, ako nás podľa nášho názoru vidia tí druhí, inak povedané, je to schopnosť adekvátne, kriticky si uvedomiť, čo sa s nami deje. Pri reflexii pedagóg racionalizuje, verbalizuje svoje konanie, svoje rozhodovanie vo svojich vyučovacích postupoch. Podľa viacerých autorov Kosová a Tomengová (2015) opisujú reflexiu prebiehajúcu v jednotlivých fázach cyklu, ktorý sa opakuje v procese výučby ako: konanie, spätný pohľad na konanie, uvedomenie si podstatných prvkov, vytvorenie si alternatívnych postupov, vyskúšanie si nových postupov.

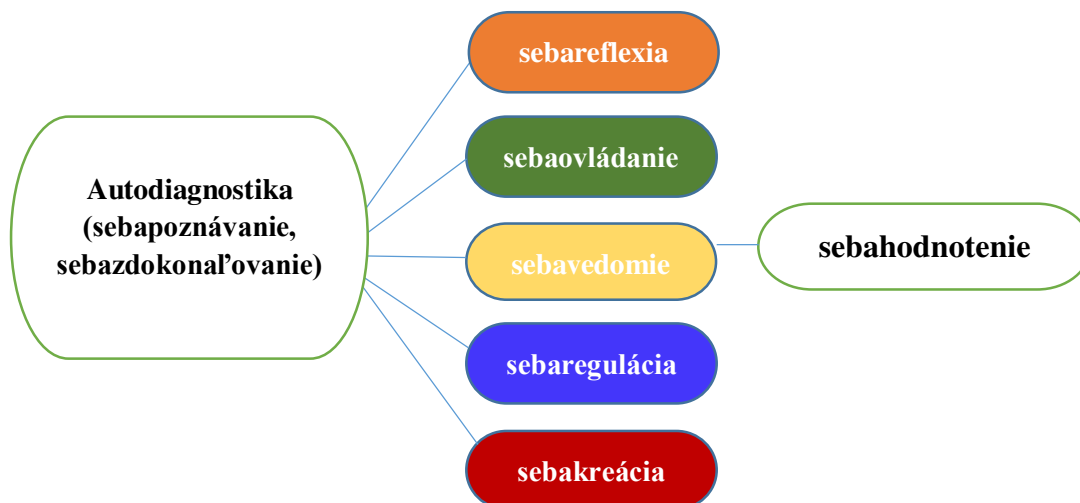
Tabuľka 16 Reflexia ako kompetencia k sebarozvoju

Fázy cyklu reflexie	Kognitívna charakteristika	Emocionálne súvislosti	Podpora
Konanie	Skúsenosť v situácii	Pocity, postoje	Ponúknuť skúsenosť
Spätný pohľad na konanie	Nájdenie väzieb, kontexty, reorganizácia	Osobný vzťah k danej situácii, osobný záujem	Konfrontácia, generalizácia, spojenie s teóriou
Vytvorenie alternatívnych postupov	Iný, možno lepší postup k cieľu	Vzťah k zmene	Podpora sebapoňatia, pocit bezpečia
Vyskúšanie	Nová snaha dosiahnuť cieľ	Cyklus sa opakuje	Cyklus sa opakuje

Zdroj: Kosová, Tomengová et al. 2015, s. 15

Schopnosť reflexie vlastnej činnosti je zásadnou spôsobilosťou učiteľa, pri ktorej dokáže na základe spätnej väzby relatívne objektívne zhodnotiť zloženie vyučovacieho procesu a tým skvalitniť svoj vyučovací postup korekciou a plánovaním ďalších postupov učenia (Graňáková 2015). Dovoľme si tvrdiť, že reflexia je kompetencia k osobnému rastu, kompetencia sebazdokonaľovania profesionality v edukačnej činnosti. Uvádzajúci PZ preto podporuje schopnosti/zručnosti začínajúceho PZ odborne hodnotiť svoju edukačnú činnosť, inovovať svoje pedagogické postupy a zlepšovať svoje pedagogické spôsobilosti (Kosová, Tomengová et al. 2015).

Analyzovať výsledky pedagogického pôsobenia učiteľa, interakcie medzi ním a žiakom/dieťaťom pri výučbe, kvalitu hodnotenia a posudzovania žiakov/detí si vyžaduje čo najobjektívnejší nástroj sebaopoznávania pedagóga a jeho pedagogickej činnosti v procese výchovy a vzdelávania žiakov/detí. K tomu slúži autodiagnostika, ktorá prispieva k detailnému sebaopoznávaniu, sebahodnoteniu a zefektívneniu výchovno-vzdelávacieho procesu a jeho aktérov na základe sebazdokonaľovania (Graňáková 2015).



Obrázok 14 Charakteristické súčasti autodiagnostiky

Zdroj: E. Bruteničová, spracované podľa Kouteková, Novocký 2017, s. 21 (upravené podľa Zelinu 1999, 2011)

Poznávanie seba samého zdôrazňuje myšlienku o poznaní seba samého (Průcha et al. 1995) – hovoríme o *sebapoznaní*. Ak pedagóg pozná svoju hodnotu, svoje možnosti a schopnosti, svoje nedostatky, ak sa neuspokojuje s existujúcim stavom, ale chce odstrániť svoje chyby, hovoríme o jeho sebazdokonaľovaní. Môžeme konštatovať, že autodiagnostika je založená na sebapoznávaní, ktoré prispieva k sebazdokonaľovaniu. *Sebapoznanie a sebahodnotenie* učiteľa by malo smerovať k uvedomeniu si svojich silných aj slabých stránok. Pedagóg si kladie otázky - *aký by som mal byť pedagóg* (sú to požiadavky, ktoré sa kladú na osobnosť učiteľa, ktoré sú vymedzené profesijnými kompetenciami), *aký som pedagóg* (uvažuje sa o sebe, sebahodnotenie požiadaviek profesijného štandardu), *aký by som nemal byť pedagóg* (vytváranie si obrazu o sebe, o svojej pedagogickej činnosti), prečo je taký, aký by mal byť, aký by nemal byť (ide o hľadanie a určovanie príčin - faktorov, ktoré majú vplyv na dosahovanie výsledkov v praxi učiteľa).

Podľa Koutkovej a Novockého (2017) je *sebapoznávanie* a *sebazdokonaľovanie* pedagóga dôležité.

Základom autodiagnostiky je *sebareflexia*, ktorá je chápaná ako pedagogická kompetencia, predpoklad profesijného rozvíjania pedagóga a je stupňom sebakoncepcie pedagóga. *Sebaovládanie (emocionálna stabilita)* podľa Koutkovej a Novockého (2017) predstavuje stabilnú osobnosť, sebaistú v uvedomovaní si seba a schopnú ovládať svoje inštinkty, pudy a emócie. O *sebavedomí* hovoria autori v spojitosti so sebadôverou a istotou človeka, ktorý si verí, ktorému sa v živote darí, je úspešným v osobnom a profesijnom živote. *Sebaregulácia*

súvisí so sebavedomím, je to schopnosť človeka ovládať, riadiť a kontrolovať svoje správanie a konanie, vytvárať si obrazu o sebe samom. *Sebakreácia* hovorí o tom, ako môže učiteľ prispieť k rozvíjaniu tvorivosti detí/žiakov, ale aj seba samého.

Sebareflexia, ako základ autodiagnostiky, je podľa J. Průchu et al. (1995) určité seba *zamýšľanie sa nad sebou*, nad svojou osobnosťou, obzeranie sa za svojimi činmi, myšlienkami, postojmi, citmi. Hlavným cieľom je zhodnotenie samého seba, rozhodnúť sa, čo chcem zmeniť, zvoliť si stratégiu pre budúce realizovanie výchovno-vzdelávacieho procesu. Kouteková a Furinová (2015) uvádzajú oblasť sebareflexie, ako oblasť profesijných kompetencií učiteľa vzťahujúcich sa na filozofiu človeka, filozofiu poznania, hodnôt, bytia, myslenia, sociálnu filozofiu a tiež filozofiu kultúry. Sebareflexia podľa Petláka a Komoru (2003) je schopnosť zamyslieť sa *nad svojou činnosťou*, zhodnotiť si ju pred sebou samým. Je to nastavenie zrkadla sebe samému v určitej postupnosti. Na základe uvedeného môžeme proces sebareflexie deliť do jednotlivých fáz (Petty 1966):

1. *konkrétna skúsenosť* – ide o skúsenosti, ktoré získal učiteľ na vyučovacích hodinách (žiaci boli pozorní, nepozorní, aktívni, pasívni, mali záujem o učivo, nemali záujem o učivo), vo výchovno-vzdelávacej činnosti (deti sa zapájali do činností, aktivít, nezapájali sa, deti neprejavovali záujem o hry, činnosti, prejavovali záujem...),
2. *reflexná skúsenosť* – učiteľ sám posudzuje svoju činnosť, hľadá vzťahy, súvislosti medzi svojou činnosťou a činnosťami žiakov/detí,
3. *abstraktná konceptualizácia* – ide o vnútorný dialóg učiteľa z pohľadu zamýšľania sa so sebou samým – učiteľ sa pýta sám seba: čo som dosiahol, prečo boli žiaci nepozorní, prečo deti nevydržali pri aktivite, pri činnostiach, prečo boli pasívne, boli stratégie, ktoré som realizoval(a), vhodné/nevhodné
4. *plán aktívneho experimentovania* – učiteľ sa zamýšľal nad tým, čo bude realizovať na ďalších vyučovacích hodinách/výchovno-vzdelávacej činnosti, pripravuje sa na ďalšie vyučovacie hodiny, výchovno-vzdelávacie činnosti. Zamýšľal sa, čo urobí pre zvýšenie aktivity žiakov/detí, ako bude rozvíjať ich aktivitu, ako zvýši efektivitu žiakov/detí, efektivitu vyučovania, akú motivačnú stratégiu bude realizovať, ktoré základné činnosti a konanie žiakov/detí zabezpečia ich komplexný rozvoj a zmysluplné učenie sa v súvislosti s vybraným obsahom – učivom, v čom a ako sa preukážu získané skúsenosti – poznatky/koncepty, postoje, hodnoty a spôsobilosti (Kouteková, Furinová 2015).

Kudláčková (2002) uvádza fázy sebareflexie učiteľa, ktoré mu umožňujú odpovedať na otázky.

- a) Opisná – PZ opisuje svoje aktivity a postupy pomocou otázky: **Čo robím?**

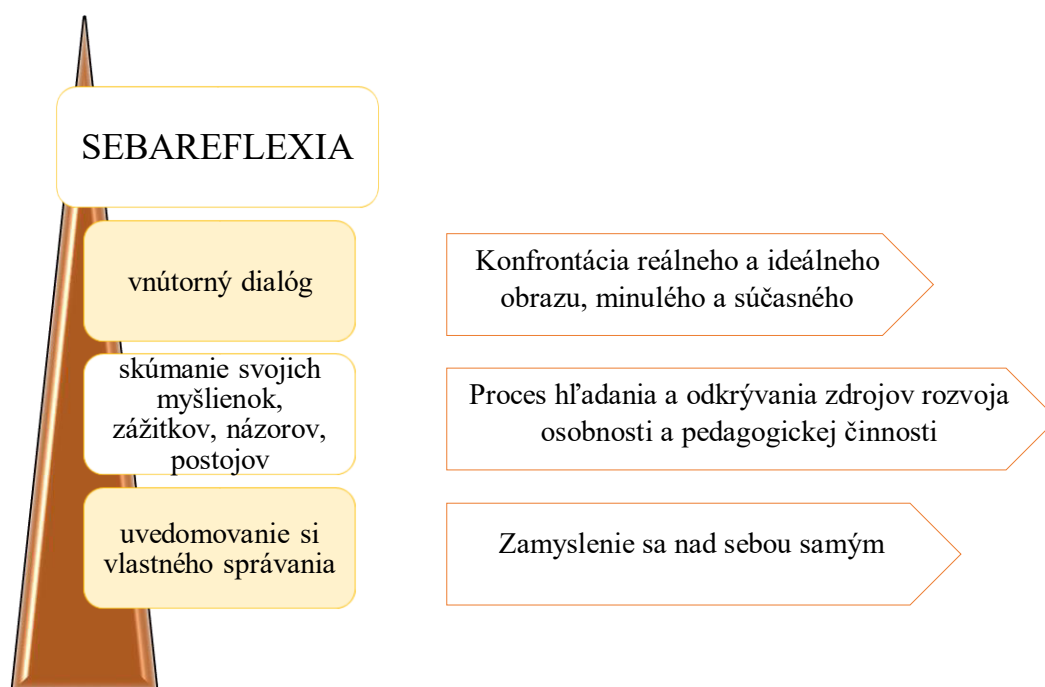
- b) Informujúca – snaží sa vysvetliť, prečo robil to, čo robil, aké sú jeho východiská pomocou otázky: **Aký to má zmysel?**
- c) Konfrontujúca – pokúša sa vysvetliť zdroje svojich teórií pomocou otázky: **Ako som sa stal takým, aký som?**
- d) Rekonštrukčná – podľa potreby rekonštruuje svoje prístupy a prihliada k ďalším možným riešeniam, pričom sa pýta: **Ako by som mohol veci robiť inak?**

Sebareflexia je akousi konfrontáciou nášho reálneho a ideálneho sebaobrazu. Vedecku se sebou akoby vnútorný dialóg, rozdeľujeme sa na „ja“ *pozorujúce* a na „ja“ *pozorované*.

Príklad (Príloha B):

 Rozdiel medzi reflexiou a sebareflexiou môže byť aj napr. učiteľ ktorý si v reflexii uvedomí, že v rámci výchovno-vzdelávacej činnosti nezvládol pedagogickú situáciu. Sebareflexiou zisťuje, že v rámci stratégií mohol realizovať napr. vhodnejšie metódy, organizačnú formu práce, ktorú zvolil, nebola vhodná z dôvodu napr. nezáujmu detí/žakov o činnosti. Zistil, že sa potrebuje zdokonaľovať v problematike využívania aktivizujúcich metód a organizačných foriem práce.

V čom spočíva sebareflexia



Obrázok 15 Sebareflexia - základ autodiagnostiky

Zdroj: E. Bruteničová, spracované podľa Kouteková, Novocký 2017

„Kvalitu nášho života určujú vnútorné dialógy“ Brian Tracy

Vnútorné dialógy vedieme na rôznych miestach a v rôznych situáciách. Rozhovory so sebou vedie každý z nás vo svojej hlave. Či už pri jedle, alebo pri práci konštatujeme, posudzujeme, plánujeme alebo nadávame (Ty si neschopná. Sústreď sa! Čo to robíš? Preboha. To zvládneš!). Vnútorný dialóg je to, čo prežívate vo svojom vnútri. Nie je určované udalosťami, ktoré sa Vám prihodia, ale tým, ako si ich premietate v hlave, ako ich interpretujete, ako si ich vysvetľujete (Kouteková, Novocký 2017). Záleží len na Vás, či Vás Vaša verzia udalostí bude motivovať alebo demotivovať. Práve totiž Vaše vnútorné dialógy rozhodujú o tom, ako sa cítite. Aby ste ich nasmerovali správnym smerom, je vhodné ukládať myseľ na tichom mieste, pestovať vďačnosť (zamerať sa na to, čo je dobré vo Vašom živote) a upriamiť pozornosť na to, čo chcete a nie na to, čo nemáte.

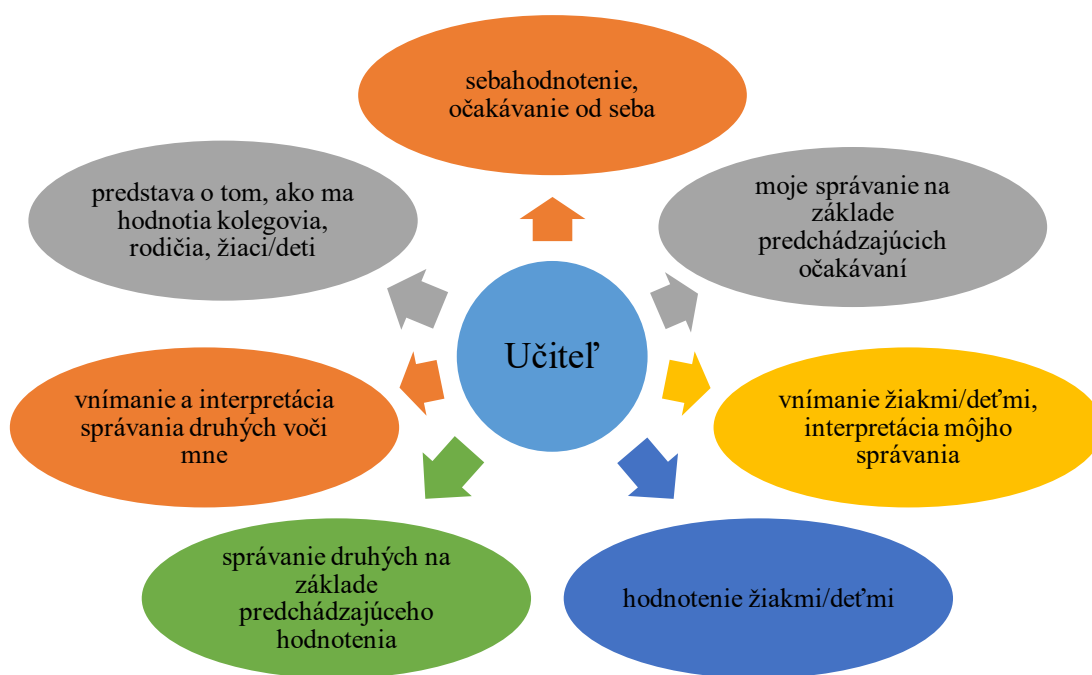
Uvedomenie si vlastného správania – Správanie človeka, jeho aktiváciu a smer poznávame štúdiom jeho potrieb, postojov, záujmov. V súvislosti s problematikou, ktorej je venovaná táto publikácia, by sme chceli upozorniť najmä na potrebu sebarealizácie (Maslowova hierarchia), ktorá sa prejavuje ako potreba realizovať sám seba v rozličných pedagogických činnostiach, vzťahoch na pracovisku, v potrebe aktualizovať svoje tvorivé schopnosti, zámery, sklony. U každého človeka má pri jeho správaní významnú úlohu aj jeho životný štýl alebo spôsob života, pretože úzko súvisí s ideálmi a hodnotami, ktoré človek chce vo svojom živote realizovať. Ideály, hodnoty utvárajú istú sústavu pozitívnych a negatívnych cieľov snaženia osobnosti. Z nich sa potom formujú isté normy na hodnotenie správania. Načo je potrebné uvedomovať si vlastné správanie? Zaužívané spôsoby správania sú hlboko zakorenené, aj keď sú už nefunkčné. Miesto toho, aby nám prospievali, sťažujú náš život, a preto je potrebné nahradiť ich novými. Uvedomiť si, čo je pre nás užitočné, môže byť začiatkom niečoho nového. Napríklad: kričím na žiakov/deti, aby nevideli moju bezradnosť pri udržaní disciplíny. Ak si to uvedomím, môžem skúsiť o tom so žiakmi/deťmi hovoriť, získať kontrolu nad situáciou rozdelením povinností, úloh, môžeme si dohodnúť určité pravidlá. Uvedomenie je teda kľúčom k ďalšiemu rastu, umožňuje prispôbovať sa meniacim sa situáciám. Je základom kreativity a efektívnej spolupráce.

V rámci systematickej sebareflexie Hupková (2004) charakterizuje základné funkcie sebareflexie. *Poznávacia funkcia* (aký som pedagóg, aký mám problém, ako ho riešim, ako prežívam situáciu), *spätno-väzbová* (analyzovať a hodnotiť vlastnú činnosť a na základe uvedomenia, ako na mňa reagujú kolegovia a žiaci, prípadne iní), *rozvíjajúca* (získanie podnetov na ďalšie sebazdokonaľovanie), *preventívna* (poučenie sa na základe skúsenosti, ako bude pedagóg reagovať v budúcich situáciách) a *relaxačná funkcia* (pedagóg opisuje, hodnotí,

analyzuje pedagogické situácie, ale zameriava sa aj na to, čo mu v činnosti urobilo radosť, aká bola spätná väzba od žiakov, prípadne od kolegov).

Význam sebareflexie spočíva v tom, že bráni rutinérstvu v práci učiteľa, umožňuje mu overovať si nové metódy, učí ho predvídať možné dôsledky svojho pôsobenia, prispieva k neformálnemu a systematickému sebavzdelávaniu a je cenným zdrojom vlastnej činnosti (Petlák, Komora 2003).

Dôležitou súčasťou sebareflexie je **sebahodnotenie**. Sebahodnotenie je každé hodnotenie, pri ktorom človek hodnotí sám seba. V školskom kontexte ide o metódu, vďaka ktorej si učiteľ konfrontuje svoj pohľad na seba samého a dospieva k reálnejšiemu sebaopoznaniu (Graňáková 2015). Sebahodnotenie predstavuje individuálne hodnotenie vlastných schopností a kompetencií, riadi naše myslenie i správanie, vzťahuje sa k tomu, ako osoba vníma hodnotenie inými, predstavuje alternatívnu metódu posúdenia výkonov, ako neplánovité, necielené, často aj náhodné hodnotenie každodennej práce, ktorú robí každý jedinec bez dlhodobejšej prípravy (Hupková, Petlák 2004).



Obrázok 16 Interakčný kruh sebahodnotenia a hodnotenia učiteľa

Zdroj: E. Bruteničová, spracované podľa Kouteková, Novocký 2017

Ak pristupujeme objektívne k hodnoteniu, potom môže mať proces hodnotenia podľa M. Hupkovej (2004) určité postupnosti:

1. hodnotenie pedagóga deťmi/žiakmi (prostredníctvom metód a techník) - vhodné sú napr. anketové lístky, ktoré žiaci/deti vyplňajú po vyučovacej jednotke, pri výchovno-vzdelávacej aktivite môžu byť využívané didaktické, evalvačné materiály,
2. hodnotenie samotným pedagógom (sebahodnotenie, sebareflexia – svoj efekt prináša po výchovno-vzdelávacej činnosti a to, že s deťmi/žiakmi reflektuje výsledky svojej činnosti. Pedagóg sa môže zamyslieť nad svojou činnosťou a môže si napísať svoje zhodnotenie výchovno-vzdelávacej činnosti,
3. hodnotenie iným pedagógom - tu nastáva otázka pre učiteľa, chcem vedieť o sebe pozitíva, alebo negatíva? V praxi sa učitelia obávajú takéhoto hodnotenia, pretože nie vždy je profesionálne a kolegiálne. U začínajúcich môže ísť o negatívnu skúsenosť s hodnotením, možný necitlivý prístup k hodnoteniu zo strany kolegov,
4. sebahodnotenie pedagóga (zápisky do denníka),
5. hodnotenie riaditeľom školy,
6. hodnotenie rodičmi (anketa o kvalite činnosti pedagóga, diskusia).

Učiteľ kritickou sebareflexiou na svoje vlastné postoje a hodnoty reaguje prostredníctvom všeobecnej analýzy zameranej na napr. prispôsobenie vyučovania primeranosti veku, jasnú formuláciu svojich cieľov a očakávaní, zmysel kladenia otázok a odpovedí pre deti/žakov či zvolenie vhodného prístupu k vyučovaciemu predmetu/vzdelávacej oblasti (Taubman 2007, in: Graňáková 2015). Ako autorka ďalej uvádza, sebahodnotenie vyučovacej hodiny je prostriedkom, pomocou ktorého si osvojuje učenie zo skúsenosti. Ak chce žiakom/deťom ponúknuť viac ako doteraz, prípadne je učiteľ nespokojný so svojou doterajšou prácou, hľadá možnosti ďalšej inovácie vo výučbe.

Na zefektívnenie pedagogickej činnosti môže učiteľ využiť rôzne nástroje autodiagnostiky. **Dotazník** – umožňuje získanie informácií napr. o hodnotách, ktoré žiaci/deti preferujú, o názoroch na metódy a formy činnosti pedagóga, poskytuje pedagógovi informácie o ne/úspešnosti pedagogického pôsobenia. Dotazník môže byť adresovaný učiteľom, žiakom/deťom, rodičom.

Prípravy na vyučovanie, v ktorých učiteľ prehodnocuje svoju prácu zápisom poznámky k príprave, čo sa mu osvedčilo alebo, čo treba učiť inak.

Formálna a neformálna **hospitácia kolegov a nadriadených** vo výučbe – umožňuje konfrontáciu učebných štýlov, analýzu, hodnotenie a upozornenie na príp. nedostatky.

Video alebo audio záznam výučby, so zameraním sa na pozorovanie a počúvanie samého seba pri sprostredkúvaní učiva.

Sebareflekujúce otázky, ktoré umožňujú učiteľovi zamyslieť sa nad formami i metódami výučby, nad svojím pedagogickým pôsobením na žiakov/deti.



Príklad sebareflexívnych otázok pre potreby reflexie vlastnej činnosti učiteľa (Orosová 2017):

- Zaregistroval/a som správne jednotlivé etapy vyučovacej jednotky? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Registroval/a som diverzitu žiakov v školskej triede v predmete svojej špecializácie? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zaregistroval/a som podporu a akceptáciu žiakov/detí? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zaregistroval/a som proces hodnotenia výkonov žiakov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zaregistroval/a som sebahodnotenie žiaka/dieťaťa? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- Zaregistroval/a som študentov (praktikantov) špeciálny postup práce v rámci vyučovacej jednotky so žiakmi/deťmi, ktorí mali špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby?
- Identifikoval/a som profesijné zručnosti uvádzajúceho PZ? Ak áno, aké? Ak nie, čo bolo príčinou?

Pedagogický denník pozostávajúci z vlastných zápisov učiteľa (osvedčené i nevydarené realizácie výučby), ktoré sú cenným zdrojom poznatkov pre ďalšiu prácu.



Príklad zo sebareflexívneho pedagogického denníka (Orosová, Petriková, Diheneščiková 2017)

Sebareflexívny záznam (hárok pre pozorovanie začínajúceho PZ)						
1 – nedokážem; 2 – s väčšími ťažkosťami; 3 – neviem posúdiť; 4 – s menšími ťažkosťami; 5 – bez ťažkostí						
Oblasť	Spôsobilosť/ kompetencia	Sebahodnotenie				
		1	2	3	4	5
Dokážem identifikovať , analyzovať a hodnotiť činnosť začínajúceho PZ						
Dieťa/žiak	prejav porozumenia, povzbudenie a pozitívne hodnotenie žiaka/dieťaťa					

	podpora žiaka/dieťaťa ku kladeniu otázok					
	akceptácia aktivity žiaka/dieťaťa					
	akceptácia individuálnych učebných štýlov žiakov/detí (psychické, fyzické a sociálne podmienky)					
	podpora žiaka/dieťaťa k sebahodnoteniu					
Výchovno-vzdelávacia činnosť	ovládanie obsahu vyučovaného predmetu po odbornej stránke					
	efektívna organizácia vyučovacej hodiny					
	oboznámenie (doslovne) žiakov/detí s cieľom vyučovacej hodiny					
	didaktická analýza učiva (výber učiva v kontexte s edukačnými cieľmi, tvorba otázok a úloh)					
	zameranosť vyučovacieho procesu na rozvoj nižších kognitívnych procesov					
	motivácia žiakov/detí k učeniu (napr. využívanie prostriedkov pozitívnej motivácie)					
	využívanie motivačných vyučovacích metód					
	využívanie expozičných vyučovacích metód					
	využívanie organizačných foriem					
	adekvátne využívanie materiálnych prostriedkov					
	hodnotenie procesov učenia žiaka/dieťaťa (postup, úsilie, záujem, spolupráca)					
	hodnotenie výsledkov učenia žiaka/dieťaťa					
	využívanie rôznych foriem hodnotenia žiakov/detí					
	poskytovanie priebežnej spätnej väzby žiakom/deťom					
	vytváranie situácií vyžadujúcich vzájomnú spoluprácu a pomoc žiakov/detí					
	vhodné využitie neverbálnej komunikácie (udržiavanie očného kontaktu, postavenie tela vo vzťahu k žiakom/deťom, využívanie gestikulácie)					
Sebarozvoj	reflektovanie vlastnej pedagogickej činnosti					
	stotožnenie sa s rolou facilitátora					
	vystupovanie ako reprezentant profesie					

4.1 Individuálne poradenstvo a poskytovanie spätnej väzby začínajúcemu pedagogickému zamestnancovi

Vychádzajúc z kompetencií uvádzajúceho PZ, ktoré sme bližšie analyzovali v podkapitole 1.2, je v rámci oblasti *Adaptačný proces* (kompetencia 2.1 Plánovať adaptačný proces; 2.2 Realizovať adaptačný proces a 2.3 Hodnotiť adaptačný proces) venovaná pozornosť poskytovaniu poradenstva a spätnej väzby začínajúcemu PZ. To si však vyžaduje od uvádzajúceho PZ disponovať základnými vedomosťami súvisiacimi s poznaním techniky poskytovania spätnej väzby, individuálneho poradenstva a s tým súvisiacim poznaním aj techniky vedenia rozhovoru.

V súčasnosti sa s pojmom spätná väzba stretávame skôr implicitne, najčastejšie v spojitosti s pedagogickým, resp. školským hodnotením, ktoré je v odbornej literatúre podrobne rozpracovávané. Spätná väzba je prítomná pri každej sociálnej komunikácii. Môžeme ju považovať za veľmi dôležitý faktor pre komunikáciu. Umožňuje účastníkovi komunikácie zistiť, či a ako boli ich myšlienky a predstavy prijaté a či boli zrealizované správnym spôsobom. Znamená to, že cestou k úspechu je vzájomná komunikácia a poskytovanie spätnej väzby. Aj keď sa v poslednej dobe pomaly vytráca osobná (priama) komunikácia a čoraz častejšie ju nahrádza takzvaná „virtuálna komunikácia“, vždy hovoríme o komunikácii. Ak je komunikácia otvorená a efektívna, je zaručený výsledok a efekt celej našej práce. V tejto uponáhľanej dobe sa však ľudia čoraz častejšie vyhovávajú na nedostatok času a pomaly zabúdajú podávať spätnú väzbu. Spätná väzba je dôležitá, keďže napomáha korigovať profesijný rast pedagóga, vyhodnocuje úspešnosť určitého úsilia. Bez adekvátnej spätnej väzby si nevieme určiť kritériá na zlepšenie práce či odstránenie nedostatkov.

Spätná väzba vo vzťahu k pedagogickej činnosti začínajúceho PZ by nemala byť kritikou. Pedagóg by mal podať informácie o kvalite a kvantite výkonu začínajúceho PZ, poskytnúť mu informáciu, v čom je potrebná zmena. Poskytovanie a prijímanie spätnej väzby je považované za jednu zo základných interpersonálnych zručností. Spätná väzba by mala „rozvíjať pedagogické zručnosti u pedagóga“, po jej poskytnutí by mal PZ vedieť ako robiť veci inak, lepšie. Spätná väzba pre začínajúcich PZ by ich mala zároveň *motivovať* k vyšším výkonom. Ved' každá akcia spôsobuje reakciu, čiže spätnú väzbu.

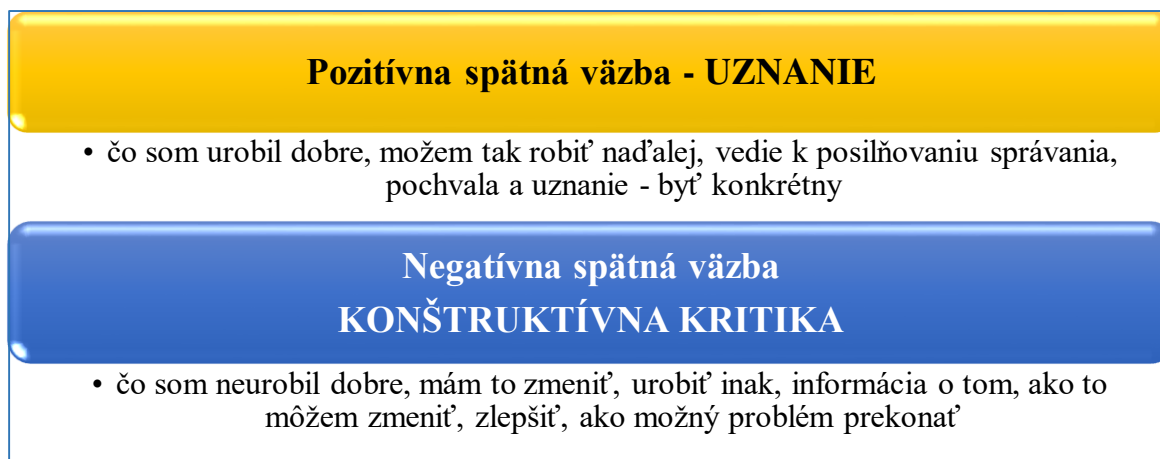
Spätná väzba je pohľad pedagóga (uvádzajúceho, začínajúceho, ale aj iných pedagógov), môže byť realizovaná ako pozitívna spätná väzba – rozvíjanie sa v pedagogických činnostiach, alebo ako negatívna spätná väzba (korigovať výchovno-vzdelávacie činnosti, ktoré si PZ

neuveďomuje). Spätná väzba má pedagógovi pomáhať učiť sa z výsledkov vlastnej činnosti a má viesť k ich zdokonaľovaniu.

Ako sme vyššie uvádzali, spätná väzba môže byť obsahom zameraná pozitívne i negatívne. Zväčša obsahuje hodnotenie druhej strany v oblasti prejavov správania alebo pracovného výkonu. Sú to oblasti, ktoré v rámci vedenia procesu adaptačného vzdelávania hodnotí uvádzajúci PZ u začínajúceho PZ. **Pozitívna spätná väzba** môže obsahovať:

- ocenenie,
- vyzdvihnutie pozitív,
- upozornenie na dobré výkony,
- stimuláciu a motiváciu ďalšej činnosti,
- pochvalu,
- ale i vhodné upozornenie na slabé stránky správania a pracovného výkonu.

Negatívna spätná väzba nemusí byť nutne vnímaná len ako komunikovanie obsahu, ktorý si všíma, čo nebolo dobré, pretože aj takýto obsah možno zdieľať s rešpektovaním etických zásad (neurážať, neosočovať, nezhadzovať a pod.). Negatívnu spätnú väzbu môžeme podávať vtedy, keď druhý robí niečo, čo nám vadí (napr. číta e-maily nahlas), keď druhý nedodržuje dohody (napr. otvára okno, ak si to neželáme), narušuje pracovný výkon (napr. posiela podklady neskoro). Spätná väzba je súčasťou pracovnej komunikácie a k tomu, aby bola spolupráca efektívna, je kľúčové spätnú väzbu poskytovať (Lošťáková 2020).



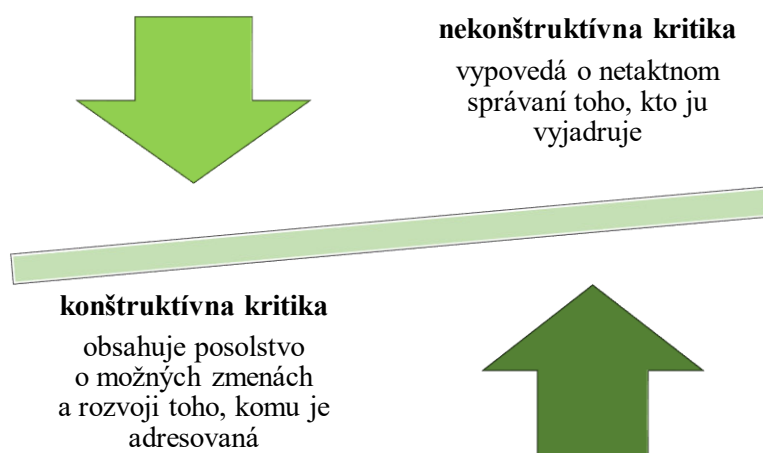
Obrázok 17 Spätná väzba

Zdroj: E. Bruteničová, vlastné spracovanie

Podľa Kissa (2019) je *konštruktívna kritika* mienená na zlepšenie situácie (pedagóg poskytne začínajúcemu PZ náhľad do toho, prečo ju dáva); je vyžiadaná (je potrebné zistiť, či je osoba pripravená na prijímanie spätnej väzby a či je jej otvorená); je špecifická (odkazuje na konkrétnu situáciu a ideálne je poskytnutá v krátkej dobe po nej); používa fakty, opisuje

racionálne – ak potrebujeme (napr. pri nedostatku faktov) použiť domnienky, používame adekvátny jazyk: „*Na mňa to pôsobilo ...*“, „*Osobne si myslím, že ...*“, „*Mal som z toho pocit, že ...*“); je jasná; poskytuje aj riešenia, prípadne ich konzultuje s danou osobou.

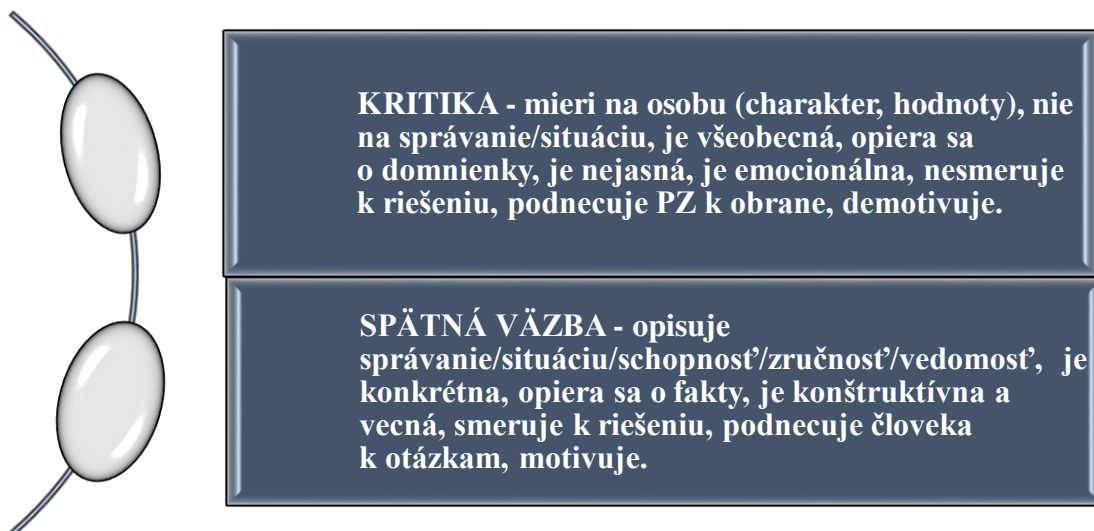
Konštruktívna kritika môže byť nástrojom motivácie zamestnanca pre ďalší rozvoj. Podanie, vyslovenie, komunikovanie kritiky ako takej, je jednou z najnáročnejších komunikačných zručností. Ak má byť konštruktívna a podporujúca, je dôležité vyvarovať sa nevhodných spôsobov, akými druhých kritizujeme a eliminovať negatívne emócie, urážky, vplyv na stratu sebavedomia osoby, ktorej jej kritika adresovaná. Nevhodnosť podania informácií, ktoré sú obsahom kritickej správy voči druhému, môže byť podnetom na konflikt. Cieľom kritiky je poskytnúť spätnú väzbu, oboznámiť s niečím, čo druhý robí zle, vedieť, v čom robíme chyby, aby sme sa mohli zlepšiť.



Obrázok 18 Možnosti kritického posolstva v závislosti na ich obsahu

Zdroj: E. Pavúrová, *vlastné spracovanie*

Spätná väzba by nemala byť kritikou. Existuje veľmi tenká čiara, ktorá oddeľuje konštruktívnu spätnú väzbu od kritiky. Rozdiel medzi kritikou a spätnou väzbou je charakterizovaný nasledovne.



Obrázok 19 Rozdiel medzi kritikou a spätnou väzbou

Zdroj: E. Bruteničová, vlastné spracovanie

Pokiaľ dokážeme kritiku naozaj dobre podať, jej výsledkom môže byť zvýšenie pracovného výkonu, motivácie jednotlivca, zlepšenie vzťahu medzi zamestnancom a jeho nadriadeným, zlepšenie vzťahov na pracovisku, zvýšenie motivácie na pracovisku a následne zvýšenie pracovného výkonu celého tímu (Rychtaříková 2008).

Kritický rozhovor by sa mal riadiť nasledovnými pravidlami (Mentzel 2004, s. 83):

- kritizovať vecne, taktne a medzi štyrmi očami;
- na začiatku rozhovoru definovať/udať príčinu pre jeho konanie;
- popísať vecne chybné konanie, presvedčivo a jednoznačne zdôvodniť kritiku;
- nespoliehať sa na domnienky alebo informácie z počutia, pri nejasných informáciách zistiť presne, čo sa stalo;
- kritizovať len chybné konanie súvisiace s konkrétnou prácou;
- využívať rozhovor, nie monológ;
- nechať zamestnanca, aby sám vysvetlil príčiny svojho konania;
- vyzvať ho, aby sám hľadal riešenia;
- spýtať sa zamestnanca, akú očakáva podporu;
- podporovať jeho vlastnú zodpovednosť a sebakontrolu.

Tak ako správne vyslovená kritika, aj **pochvala** patrí k riadiacim nástrojom v procesoch vedenia ľudí a má význam pre motiváciu a povzbudenie začínajúceho PZ. Dobré výkony bývajú prijímané ako samozrejmosť a z tohto dôvodu býva pochvala veľmi vzácna. Aj zamestnanci (v našom prípade PZ) majú s vnímaním pochvaly problémy. Môžu mať pocit, že druhá strana (uvádzajúci PZ) používa pochvalu ako predchodcu zlej správy, alebo aby

motivoval PZ k prevzatíu nepríjemnej úlohy. V takom prípade nie je pochvala úprimná a narazí na odpor. Pochvala je však jedným z najúčinnějších nástrojov motivácie. Ak chceme takýmto spôsobom motivovať, musíme byť konkrétni. Pochvala a uznanie majú svoje efektívne pravidlá (Mentzel 2004, s. 80).

- zaobchádzať so zamestnancami rovnako, chváliť aj tých, ktorí nám nie sú sympatickí;
- nechváliť ľudí, ale ich výkony;
- chváliť včas, priamo v nadväznosti na dobrý výkon;
- vyhnúť sa frázam, ozrejmiť, v čom dobrý výkon spočíval;
- nevyužívať pochvalu účelovo na dosiahnutie cieľa;
- mať radosť z pochvaly spolupracovníka;
- meradlom pochvaly nie sú iní spolupracovníci, ale individuálne hodnotený výkon konkrétného zamestnanca – kolegu;
- pochvalu od najbližšieho vyššieho nadriadeného, alebo od inej osoby tlmočiť hneď priamo spolupracovníkom;
- pochvalu a uznanie vysloviť výlučne osobne, nie je možné tým niekoho poveriť.

Tabuľka 17 Zásady účinnej pochvaly

Zhrnutie pojmu a javu účinnej pochvaly
- Buďte konkrétni. Pozor na vágne a neurčité vyjadrenia – sú slabé a málo účinné. - Vyhnite sa zbytočným rečiam, oslabujú Vaše vyjadrenie. - Superlatívmi (úžasný, super a pod.) šetríte alebo sa im radšej vyhnite. Znižujú dôveryhodnosť Vášho vyjadrenia. - Buďte úprimní. - Dajte pozor, aby sa Vám do pochvaly nepriplietla kritika. - Ustrážte si, aby ste v snahe pochváliť človeka nezhodili. - Za jednu vec chváľte raz, inak oslabíte pochvalu aj seba – svoju autoritu a rešpekt. - Chváľte včas a často. Čím skôr výkon oceníte pochvalou, tým viac motivácie prebudíte.

Zdroj: Rychtaříková 2008, s. 100 – 101

Lukáč (2010) hovorí o motivácii prostredníctvom spätnej väzby. Poskytovanie motivujúcej spätnej väzby by v prvom rade malo byť zamerané na opisovanie a menej na hodnotenie. Nemalo by byť zamerané na osobnosť prijímateľa, ale skôr na jeho správanie. Malo by byť zamerané na aktuálne dianie a v prípade zabezpečenia ďalšieho rozvoja zamestnancov orientované na budúcnosť. Zásadne nie na vzdialenú minulosť. Malo by sa diať v pozitívnej atmosfére a nemalo by obsahovať viac informácií, ako dokáže zamestnanec spracovať. Tieto

informácie by mali byť jasné, špecifické a konkrétne. Ďalej sa pri poskytovaní spätnej väzby treba vyhnúť zahmlievaniu, nedokončeniu myšlienky, nejasnostiam, zovšeobecňovaniu. Nie je vhodné spoliehať sa na jasnovidecť zamestnanca a na to, že si domyslí, čo mu chceme povedať či naznačiť. Zároveň je dôležité vyvarovať sa rôznym nedostatkom, ako sú napríklad poučanie, prikazovanie, vyhrážanie, vnucovanie rád, zatajovanie informácií, ironizovanie, sarkazmus, povýšenecké vystupovanie, sťažovanie, skákanie do reči a manipulácia.

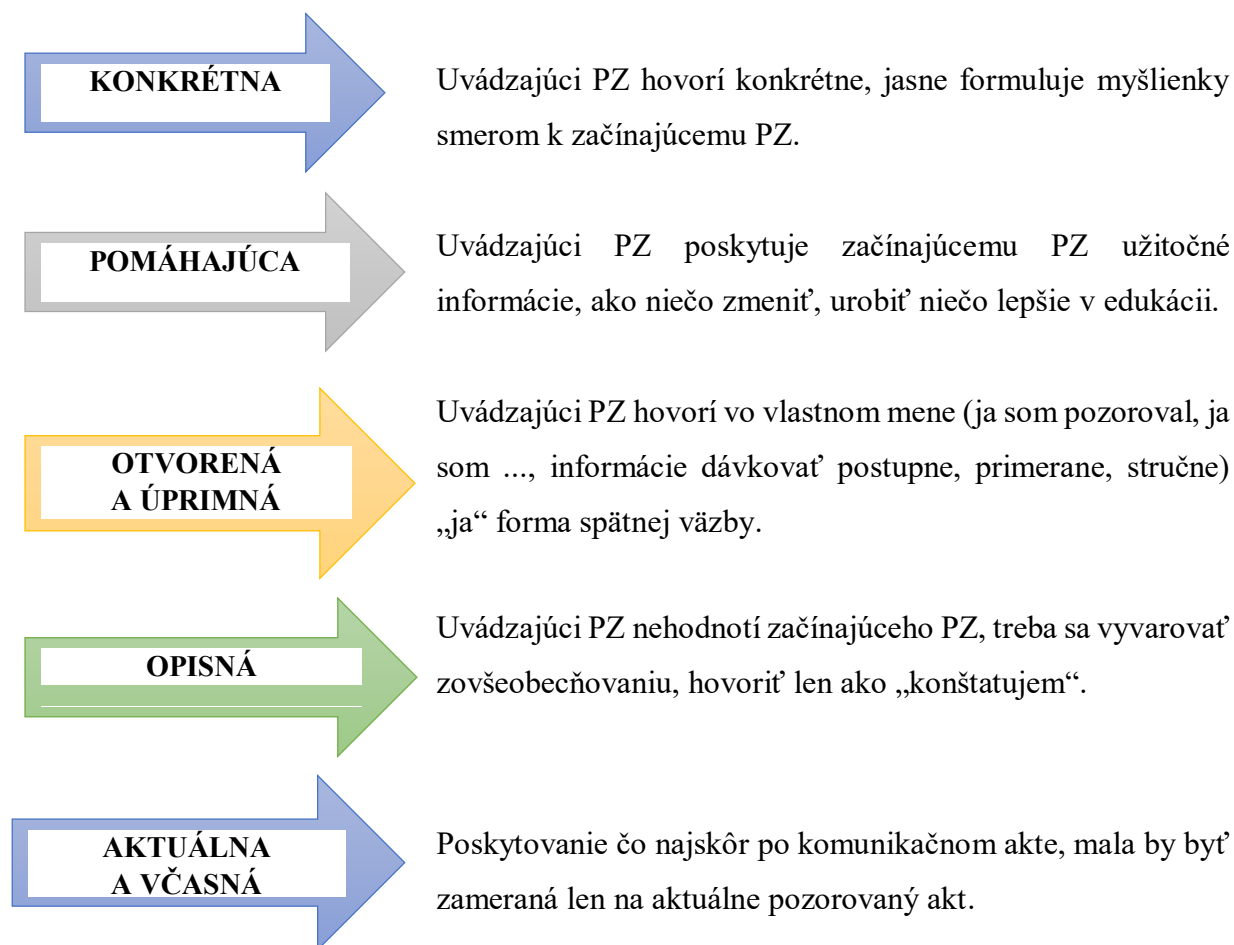
Tabuľka 18 Desatoro efektívnej spätnej väzby

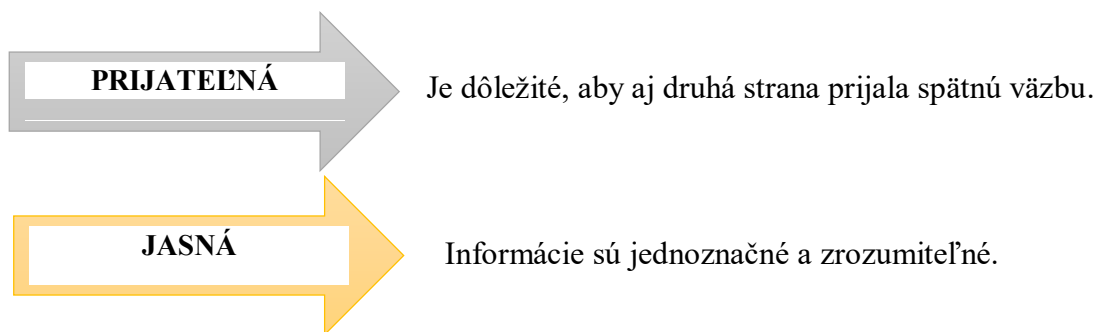
Požiadavka na efektívnu spätnú väzbu	Zásady	Ako poskytovať spätnú väzbu
Pripravenému šťastie praje	- neposkytujte spätnú väzbu, ak ste rozčúlený - počkajte, kým sa emócie upokojia	- rozmýšľajte, čo chcete rozhovorom dosiahnuť, ako spätnú väzbu formulovať - zamyslite sa, ako by kolega mohol reagovať - zistite si všetky potrebné informácie a vytlačte si potrebnú dokumentáciu
Sila empatie	- vžite sa do druhého, zamyslite sa nad tým, prečo asi robí to, čo vám vadí, neberte si jeho správanie osobne	- kolega posielal dokumenty neskoro, pretože je zavalený inou prácou
Súkromie a čas	- nečakajte so spätnou väzbou príliš dlho	- snažte sa vyhnúť poskytnutiu spätnej väzby pred kolegami – hrozí, že kolega bude reagovať emočne - nechajte druhému šancu zachovať si tvár
Priateľsky	- komunikujte v priateľskom duchu	- vylúči sa napätá komunikácia - môžete vychádzať z toho, že predmetná situácia mohla byť výsledkom nedorozumenia
Objektívne	- popíšte situáciu čo možno najviac presne a fakticky	- vyhnite sa zovšeobecňovaniu, interpretácii a prehánaniu
Dôsledky	- ľudia si často neuvedomujú dôsledky, ktoré môžu spôsobiť druhým, alebo pracovisku	- vyslovte sa vhodnou a presnou formuláciou, napr.: „Ak mi dodáš podklady po dohodnutom termíne, nestihnem pripraviť report na poradu vedenia“.

Zaujímajte sa o pohľad druhého	- je kľúčové dať najavo, že Vás pohľad druhého zaujíma	- pýtajte sa a počúvajte - overujte porozumenie - snažte sa rešpektovať názor, pochopiť a to neznamená, že musíte súhlasiť
Hľadajte možnosti riešenia a nepozerajte do minulosti	- neriešajte staré záležitosti, môžete ovplyvniť budúcnosť	- nenechajte sa odvieť od témy
Zmieňte pozitíva	- pre upokojenie emócií je niekedy dobré zdôrazniť, čo sa vám na práci druhého, na spolupráci páči	- ak sa zameriate len na negatíva, kolega môže spätnú väzbu vnímať ako nespravodlivú
Na záver urobte konkrétnu dohodu	- nenechajte sa odbiť neurčitými sľubmi ako: „ <i>ja si to ešte rozmyslím</i> “	- pomôckou môže byť stanovenie ďalších krokov s využitím SMART

Zdroj: Lošťáková 2020, s. 105-114

Aká by mala byť spätná väzba?





Pri poskytovaní spätnej väzby je potrebné dodržiavať nasledujúce **pravidlá** (Latinovič, Bača 2019).

1. Získajte SÚHLAS na poskytnutie spätnej väzby.
2. Poskytnite spätnú väzbu VČAS – v danom okamihu alebo v adekvátnom čase.
3. Spätná väzba v. OČAKÁVANIE – začínajúci PZ musí byť oboznámený s presným očakávaním vopred.
4. Zamerajte sa na SPRÁVANIE, nie na osobu – spätná väzba nie je osobný útok!
5. Buďte ŠPECIFICKÝ – nezovšeobecňujte!
6. Buďte priamy, bez prikrášľovania - ak chceme odstrániť problém, musíme byť o tom informovaní!
7. Nezabudnite na POZITÍVA - je nevyhnutné vyzdvihnúť snahu a motivovať k ďalším výkonom.
8. Buďte pozitívny a pokojný – danému človeku chceme pomôcť, nie vytvoriť konflikt!
9. Sústreďte sa na PROCES vylepšovania – po nejakom čase vyhodnoťte účinok.
10. VYHNITE SA SLOVÁM:
 - a) Ty si VŽDY nepripravený na cvičenia.... (NIKDY);
 - b) KAŽDÝ si všimol, že si sa nepripravoval... (NIKTO);
 - c) Ak by som BOL TEBOU, tak by som sa postavil k tomuto problému...

Poskytovanie spätnej väzby predstavuje zásadnú súčasť osobnostného, ale aj profesijného rozvoja pedagogického zamestnanca. Stotožňujeme sa s Bilikovou a Kiššovou (2014) o reflektovaní výchovno-vzdelávacej činnosti/procesu, ako aj svojej vlastnej činnosti, vedieť zhodnotiť a pozrieť sa na svoje aktivity, rozhodnutia, alebo činnosti druhého človeka kriticky a s nadhľadom, no zároveň citlivo a empaticky. Pri spätnej väzbe je dôležité upriamiť pozornosť na postupné osvojovanie si návykov reflexie a sebareflexie (podkapitola 2.3).

So spätnou väzbou úzko súvisí individuálne poradenstvo a pomoc začínajúcemu PZ v oblasti pedagogickej diagnostiky, plánovania, realizácie, hodnotenia procesu adaptácie a pri riešení pedagogických problémov. Poradenstvo môžeme charakterizovať ako poskytovanie rád, návodov v odborných otázkach. Psychologické poradenstvo je chápané ako tímová činnosť (aj

pedagógov) zameraná na prekonávanie problémov jedinca a rozvoj jeho osobnosti (Hartl, Hartlová 2000).

Ak chceme hovoriť o poradenstve, je vhodné upriamiť pozornosť na skutočnosť, že existujú štyri úrovne poradenstva, ktoré sa navzájom podmieňujú.

1. Poradenstvo **ako interindividuálna komunikácia** človeka s človekom alebo skupinou. Je to forma aktívnej účasti na živote iných prostredníctvom vzájomnej výmeny informácií, skúseností a názorov pri riešení určitých úloh a potrieb.
2. Poradenská činnosť **ako rola v spoločenstve**, ktorá sa viaže na autoritu, sociálnu úlohu, ktorá disponuje spravidla väčšími informáciami, skúsenosťami (uvádzajúci PZ).
3. Poradenstvo **ako aspekt a funkcia moderných rozvinutých profesií** – ide o poradenstvo pri ktorom sa dospieva k poznaniu, že spôsob, akým sa pristupuje k ľuďom, podporuje alebo oslabuje ich výkon.
4. Poradenstvo **ako samostatná špecializovaná a profesionálna činnosť**, ku ktorej patrí okrem iného aj poradenstvo pri výchove a vzdelávaní, v profesionálnom vývine či pri riešení interpersonálnych a intrapersonálnych úloh, potrieb a problémov osobnosti (Ďurič, Bratská et al. 1997)

Ako autori ďalej uvádzajú, poradenstvo sa vyznačuje viacerými základnými charakteristikami.

- a) Interdisciplinárny a komplexný charakter – na riešení sa podieľa viacero odborníkov.
- b) Multisférový a multikonzumentný charakter – zosúladí a rieši záujmy a potreby viacerých.
- c) Profesionálny charakter.
- d) Inštitucionálny charakter.
- e) Procesuálny, kontinuálny charakter - poradenstvo nie je jednorazové.
- f) Edukačno-formatívny charakter – je nástrojom pomoci, starostlivosti o človeka a jeho rozvoj.
- g) Personálny charakter, zameraný na pozitívny vývin celku osobnosti.
- h) Vnútorne štruktúrovaný a reprezentovaný viacerými špecializáciami.

Vo vzťahu k adaptačnému vzdelávaniu sa uplatňuje predovšetkým **edukačno-formatívny charakter poradenstva**, pri plnení špecifických úloh vo vzdelávaní, profesionálnom vývine, pri riešení úloh a konfliktov.

Stotožňujeme sa so stanoviskom Výbohovej (2012), ktorá sa vyjadrila o úspešnom a účinnom realizovaní adaptačného vzdelávania začínajúceho PZ, v ktorom je umožnené a zároveň poskytované individuálne poradenstvo:

- v poskytovaní požadovaných informácií v oblasti dokumentácie s potrebnou inštruktážou kedy a ktoré doklady má vytvárať, dopĺňať, čo je kde uložené a kto za čo zodpovedá, upriamuje pozornosť na rešpektovanie pravidiel a podmienok. V prípade potreby upozorniť na chyby a navrhovať korekcie,
- pri samoštúdiu ŠkVP poskytovaním individuálnych konzultáciách, ktoré sa realizujú pri stretnutiach pedagogických rád (PR), metodických združení (MZ), predmetových komisií (PK),
- v rámci hospitácií poskytovaná spätná väzba a poskytované odborné konzultácie pri prípravách vlastného výchovno-vzdelávacieho procesu,
- pri realizovaní pedagogického pozorovania a rozborov,
- v rámci konzultovania korekcie pracovných postupov v autodiagnostických dotazníkoch začínajúceho PZ,
- pri príprave prípadových štúdií a opisov reálnych pedagogických situácií,
- v rámci diskusie v oblasti profesijného rozvoja – samoštúdium a vzdelávanie,
- v spolupráci pri vypracovávaní návrhov individuálnych vzdelávacích programov pre deti/žiacov so špeciálnymi výchovnými vzdelávacími potrebami.

Uvádzajúci PZ v role poradcu a zároveň poslucháča sa musí podľa Nelsona-Jonsa (1986, in: Fontana 1997) vyvarovať sklonu:

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| - riadiť a ovládať konverzáciu, | - dávať nálepky a diagnostikovať, |
| - mať kritické pripomienky, | - navodzovať časovú tieseň, |
| - obviňovať, útočiť, moralizovať, | - odvádzať od vecí, |
| - príliš rýchlo prichádzať s radou, | - prehnane interpretovať, |
| - odmietat' city druhého človeka, | - uisťovať a žartovať, |
| - stále hovoriť o sebe, | - predstierať pozornosť. |

Pri poradenstve zo strany uvádzajúceho PZ je dôležité, aby bola vhodná etická komunikácia, úprimný záujem o dialóg so začínajúcim PZ. Otvorenosť zohráva dôležitú úlohu v rámci komunikácie medzi začínajúcim PZ a uvádzajúcim PZ. Je dôležité, aby uvádzajúci PZ ochotne a otvorene poskytoval reakcie na výchovno-vzdelávací proces, na správanie začínajúceho PZ vo vzťahu k deťom/žiakom, ale aj k ostatným pedagogickým a nepedagogickým zamestnancom. V rámci rozhovoru (Lomnický, Predanócyová 2014) by sa mal uvádzajúci PZ zamerať na:

1) posudzovanie začínajúceho PZ zo strany uvádzajúceho PZ (osobnostná kvalita je viac ako vonkajší imidž),

2) rešpektovanie statusu vo vzájomnej pozícii uvádzajúceho PZ a začínajúceho PZ (úcta, rešpekt, ocenenie),

3) hodnotovú reflexiu uvádzajúceho PZ a začínajúceho PZ (konštruktívny pohľad na seba, rešpektovanie osobnostných špecifik, umožnenie pozitívnej zmeny v presadzovaní originality).

4.2 Tvorba profesijného portfólia začínajúceho pedagogického zamestnanca

Portfólio pedagogického zamestnanca je nástroj k seba prezentácii, k prezentácii súčasného stavu, pokroku alebo zmeny. Portfólio je určitý súbor dokladov činnosti pedagóga.

Profesijné portfólio ako také, je vhodným nástrojom na rozvíjanie učiteľa a ďalšie plánovanie jeho profesijného rozvoja. Zároveň je to dôležitý materiál na dokumentovanie vlastného pokroku a identifikovanie posunov, ktoré PZ počas svojej praxe uskutočňuje. Bez spätného pohľadu a spätnej väzby, či vlastného vyhodnocovania, nie je možné realizovať efektívne sebahodnotenie, a tak nedôjde ani k sebaoceneniu – kam sa posúvam, ako k posunom dochádza, prečo sa posuny dejú (Valent 2019). Podľa Tomkovej (2018, in: Valent 2019, s. 6) *„Profesijné portfólio je osobná zložka profesijného rozvoja založená na reflexii a sebareflexii. Profesijné portfólio je pedagogickým nástrojom (nie cieľom) profesijného rozvoja a formatívneho hodnotenia, podporujúce sociokonštruktívne poňatie vzdelávania, reflexívnu prax a reflexívne poňatie vyučovania.“*

Portfólio v SR je legislatívne uvádzané v Zákone č. 138/2019 Z. z. v súvislosti s vykonaním atestácie. Ide o atestačné portfólio, ktoré tvorí súbor dokladov o získaní profesijných kompetencií vyžadovaných na zaradenie do vyššieho kariérového stupňa. V zahraničnej literatúre sa môžeme stretnúť s rôznymi druhmi portfólií. Zo všetkých druhov vyberá Valent (2019) profesijné portfólio, z ktorého sa môže následne vytvoriť prezentačné portfólio, orientované na vlastnú prezentáciu najreprezentatívnejších produktov alebo certifikačné (dokladové) portfólio, s cieľom získať nejaký certifikát, napríklad atestáciu.

Koláčková (2019, s. 59 - 65) považuje tvorbu, vedenie, úpravu, ale najmä prezentáciu obsahu portfólia za nástroj vlastnej autentickej evalvácie učiteľa. Profesijné portfólio reflektuje profesijný vývoj PZ a z pohľadu kariérneho rastu môže byť podkladom, z ktorého možno účelovo vyberať potrebné materiály do certifikačného (dokladového) portfólia. V prípade začínajúceho PZ to znamená, že si svoje profesijné portfólio začína tvoriť už v procese adaptačného vzdelávania, ktoré využije pri ukončovaní adaptačného vzdelávania, kde ho môže predložiť komisii, resp. uvádzajúcemu PZ, ktorý aj na základe neho vypracuje odporúčanie.

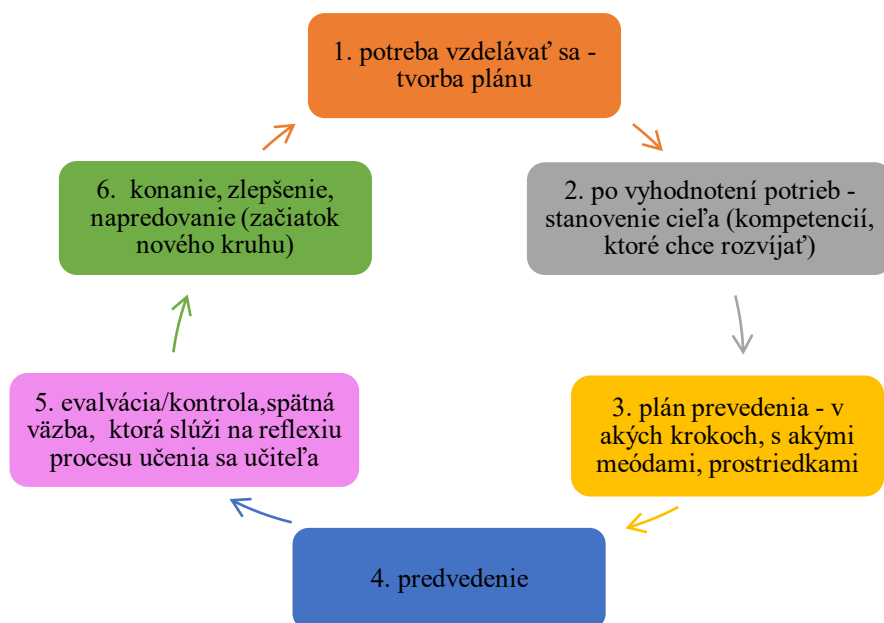
Portfólio začínajúceho PZ je významným krokom autoevalvácie učiteľa a následne aj školy. Je vhodným nástrojom na profesijný rozvoj začínajúceho PZ, ktorého cieľom je priebežné vytváranie obrazu kvality vlastného profesijného výkonu. Pedagogický zamestnanec si v priebehu pedagogickej činnosti zakladá a triedi materiály z dosahovaných profesijných cieľov obsiahnutých v programe adaptačného vzdelávania i v pláne profesijného rozvoja. Priebežne tieto dokumenty aktualizuje, dopĺňa, prípadne vymieňa doklady svojho profesijného portfólia, ktoré zároveň okomentuje. Materiály, ktoré zhromažďuje, môžu byť podkladom k hodnotiacemu rozhovoru, ale aj vhodným podkladom k atestačnému portfóliu. To najdôležitejšie je, aby si ho začínajúci PZ zostavoval sám.

Tvorba portfólia pre začínajúceho PZ, ako uvádza Jakubovská et al. (2017, s. 104), môže pozostávať z niekoľkých častí: *písomné spracovanie interpretácie výsledkov pedagogického diagnostikovania vývinových a individuálnych charakteristík dieťaťa/žiaka, a vyvodenie záverov pre výchovno-vzdelávaciu činnosť/proces/proces odbornej činnosti; písomné spracovanie psychologických a sociálnych faktorov učenia sa dieťaťa/žiaka a zaznamenávanie v kontexte sociokultúrneho prostredia, písomné spracovanie vyučovacích hodín, stanovenie edukačných cieľov a ich naplnenie, plánovanie procesu výchovno-vzdelávacej činnosti/procesu a procesu odbornej činnosti, jeho organizácia, časové členenie hodnotenie uvádzajúceho PZ, reflexia, sebareflexia, vypracovanie požadovaných tém, ktoré reflektujú kompetenciu plánovať a projektovať edukáciu, kompetenciu stanoviť a realizovať ciele edukácie – napr. analýza cieľov výchovy a vzdelávania s akcentom na vzdelávaciu aktivitu, vyučovaciu hodinu, analýza obsahových štandardov jednotlivých oblastí v konkrétnom predmete, rozvíjanie profesijných kompetencií učiteľov v jednotlivých stupňoch škôl (MŠ, prvý stupeň ZŠ a pod.).*

Štruktúra a forma portfólia nie je striktne daná. Jednotlivé stránky portfólia by mali byť vytvorené tak, aby čo najprehľadnejšie ukazovali profesionálny vývin učiteľa v súlade s profesijnými štandardmi kategórie a podkategórie, do ktorej bol zaradený. Štruktúra by mala byť organizovaná vždy rovnakým spôsobom, aby uľahčovala začínajúcemu PZ schopnosť orientovať sa vo svojom portfóliu. Dôležité je, aby rozdelenie portfólia bolo pre učiteľa pochopiteľné a vhodne štruktúrované, aby sa jednotlivé dokumenty (doklady) dali ľahko vyhľadať. Preto by si mal začínajúci PZ samotné členenie portfólia vydiskutovať s uvádzajúcim PZ. Odporúča sa tvoriť portfólio podľa jednotlivých kompetencií príslušného profesijného štandardu. Táto prehľadnosť umožňuje ukázať, čo konkrétne učiteľ dokáže a v akých vzťahoch sa rozvíja, čo, kde, kedy a ako sa to naučil. V rámci jednotlivých častí portfólia, sa doklady v portfóliu zoraďujú chronologicky (časovo) a uchováva sa tak, aby bolo pre každého učiaceho sa ľahko dostupné, aby s ním mohol kedykoľvek narábať (Koláčková 2019).

Pri výbere vhodných dokumentov odporúča Trunda (2012) nevytvárať špeciálne dokumenty kvôli portfóliu, ale čas a priestor sústrediť na kvalitnú a skutočne výpovednú hodnotu dokumentov. Dôležitá je analýza, reflexia a zamyslenie sa nad dokumentmi, ktoré PZ zhromaždil. V prípade adaptačného vzdelávania je vhodné spolu s uvádzajúcim PZ prechádzať dokumenty, spoločne ich vyhodnocovať, čo sa podarilo, čo by bolo dobré zlepšiť (progres PZ).

Výstižný je pohľad na učenie sa podľa Bostelmannom (2007, in: Koláčková 2019, s. 59 - 65), ktorý uvádza, že učenie sa funguje v kruhu.



Obrázok 20 Učenie sa v intenciách kruhu

Zdroj: J. Paleschová, spracované podľa A. Bostelmann (2007, in: Koláčková 2019)

Začiatok nového kruhu súvisí so získaním nových kompetencií, s otvorením nových možností a potrieb začínajúcemu PZ. Keď sa začínajúci PZ venuje svojim cieľom, pri plánovaní zohľadňuje, ako dokáže svoje nové ciele dosiahnuť pomocou predchádzajúcich skúseností. Tento proces učenia sa nastáva nielen u začínajúceho PZ zo získaných poznatkov. Napr. učiteľ, ktorý plánuje proces výučby, automaticky nadväzuje na svoje predchádzajúce poznatky. Znamená to, že si nerobí žiadny plán ako presnejšie plánovať výučbu, ale preberá úspešné stratégie z predchádzajúcich skúseností učenia sa ako realizovať výučbu. To znamená, že princíp kruhu je založený na skutočnosti, že naše poznatky a spôsobilosti sú obmedzené, ale môžu byť neustále zlepšované. A práve tu je príležitosť na využívanie portfólia vo vyučovaní.

Vo svojej podstate, keďže ide o tvorbu portfólia pedagogického zamestnanca, ide nepriamo o rozvoj všetkých kompetencií. Na úspešné založenie portfólia bude potrebné, aby sa začínajúci PZ zlepšoval vo všetkých oblastiach, a tak bude môcť doložiť relevantný dôkaz k danej kompetencii.

Hlavným prínosom tvorby a vedenia profesijného portfólia je sebareflexia, ktorú vykonáva každý učiteľ pri výbere, komentovaní a zdôvodňovaní jednotlivých dokumentov. Od nej sa odvíjajú úvahy o ďalšom profesijnom rozvoji učiteľa v podobe individuálneho plánu osobného rozvoja (na jeden rok), ktorý sa stáva súčasťou portfólia a je jedným z kritérií sebareflexie a posudzovania rozvoja pedagogického zamestnanca v ďalšom období.



Príklad kompetencií a prejavov správania sa pri činnosti, ktorú pedagogický zamestnanec vykonáva a za ktorú je zodpovedný. Indikátor prítomnosti ako ukazovateľ, pomocou ktorého môžeme zistiť, či kompetenciu pedagogický zamestnanec využíva v práci.

Tabuľka 19 Kompetencia – preukázanie v praxi

Kompetencia	Prejav činnosti Indikátor prítomnosti kompetencie	Nástroj na posudzovanie kompetencie
Učiteľ vie diagnostikovať žiaka	pozorovanie žiaka a spracovanie záznamu z pozorovania, spolupráca s rodičmi na zistenie vývinových a individuálnych charakteristík žiaka	pozorovací hárok - záznam z diagnostikovania žiaka, záznam z rozhovorov s rodičmi,
Učiteľ vie plánovať a projektovať výchovno-vzdelávací proces	vypracovaný tematický výchovno-vzdelávací plán (TVVP) s cieľmi orientovanými na žiaka, vypracovaný projekt v tematickom celku rozpracovaný na vyučovaciu hodinu (jednotku), priebežné vyhodnotenie plnenia projektu	TVVP s formulovanými cieľmi projekt učenia sa žiaka v tematickom celku vo vyučovacej hodine (jednotke) spracovaná analýza projektu učenia sa žiaka so zameraním na kľúčové kompetencie žiaka
Učiteľ vie hodnotiť svoje pedagogické kompetencie vo vzťahu k profesijnému štandardu	pomenované svoje rezervy a navrhnutý svoj sebarozvoj	plán osobného profesijného rozvoja

Zdroj: Šnídlová 2012, s. 18

5 Možnosti prezentácie vlastných pedagogických skúseností uvádzajúceho pedagogického zamestnanca

Kompetenčný profil uvádzajúceho PZ vymedzuje oblasti kompetencií, ktorými má disponovať uvádzajúci PZ pri výkone špecializovaných činností. Uvádzajúci PZ ako špecialista, okrem vlastnej pedagogickej činnosti, pôsobí aj ako sprievodca a odborný garant adaptačného vzdelávania začínajúceho PZ. Táto činnosť (viesť druhých, byť tútorom, poradcom, mentorom a pod.) si vyžaduje vedomosti a spôsobilosti, preukázané v kompetenciách, ktoré odlišujú uvádzajúceho PZ od PZ, ktorého pracovnou činnosťou je priama výchovno-vzdelávacia činnosť, ostatné činnosti s ňou súvisiace či poradenstvo. Uvádzajúci PZ vedie, možno povedať vzdeláva, začínajúceho PZ. Nároky, požiadavky a kompetencie uvádzajúceho PZ pri výkone špecializovanej činnosti obsahujú aj požiadavky na ďalšie možné roly (obr. nižšie).



Obrázok 21 Typológia rolí uvádzajúceho pedagogického zamestnanca

Zdroj: E. Pavúrová, *vlastné spracovanie*

Prezentovanie pedagogických skúseností môže mať v kontexte požadovaných a očakávaných profesijných kompetencií rôzne zameranie. Východiskom môžu byť oblasti profesijného štandardu a ich zameranie, ktoré sa týkajú začínajúceho PZ, adaptačného procesu a profesijného rozvoja.

V rámci prezentovania vlastných pedagogických skúseností má uvádzajúci PZ viacero možností, ako prezentovanie smerovať. Prezentovanie pedagogických skúseností je súčasťou jeho vlastného profesijného rozvoja a rastu. Zároveň špecializovaná činnosť uvádzajúceho PZ

požaduje od tohto špecialistu, aby odovzdával a prezentoval svoje skúsenosti, riešenia, postupy začínajúcemu PZ. K možnostiam prezentovania pedagogických skúseností uvádzajúceho PZ môžeme pristupovať tak, že východiskom budú profesijné štandardy. Znamená to, že prezentovanie môže byť členené na oblasti dieťa/žiak, výchovno-vzdelávacia činnosť/proces a profesijný rozvoj, v rámci ktorých bude uvádzajúci PZ prezentovať pedagogické skúsenosti začínajúcemu PZ a učiť ho to, čo sám praxou a skúsenosťami získal. Odlišné zameranie prezentovania pedagogických skúseností môže byť v kontexte roly špecialistu, kde profesijný štandard rozlišuje začínajúceho PZ, adaptačný proces a profesijný rozvoj ako oblasti, v ktorých prezentovanie pedagogických skúseností môže byť na úrovni odovzdávania skúseností kolegom, špecialistom so zameraním na adaptačný proces.

Tabuľka 20 Oblasti profesijnej prezentácie v kontexte s profesijným štandardom

OBLASŤ 1	Začínajúci pedagogický zamestnanec	
Kompetencia	1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa/žiaka	
Preukázanie kompetencie		Možnosti prezentovania pedagogických skúseností a ich zamerania
· vyberá a používa metódy na rozpoznanie individuálnych vzdelávacích potrieb začínajúceho pedagogického zamestnanca, interpretuje výsledky diagnostiky a vyvodí závery · tvorí, resp. využíva diagnostické nástroje (napr. pozorovací hárok, škála a pod.) · identifikuje vzdelávacie potreby začínajúceho pedagogického zamestnanca na základe profesijného štandardu pre kariérny stupeň samostatný pedagogický zamestnanec a potrieb školského vzdelávacieho programu a výchovného programu školského zariadenia · spolupracuje so špecializovanými metodickými a poradenskými zariadeniami		· interpretácia pedagogického výskumu · prezentácia diagnostických nástrojov (diagnostika žiaka – typológia, nástroje, merania, zisťovanie, záznamy) · klasifikácia možných premenných pre diagnostiku žiaka a posúdenie ich vhodnosti · prezentácia možností spolupráce s externým poradenským prostredím – prezentácia problému
OBLASŤ 2	Adaptačný proces	
Kompetencia:	2.1 Plánovať adaptačný proces	
Preukázanie kompetencie		Možnosti prezentovania pedagogických skúseností a ich zamerania

· sleduje plnenie programu adaptačného vzdelávania a priebežne ho upravuje podľa potrieb začínajúceho pedagogického zamestnanca · poskytuje priestor začínajúcemu pedagogickému zamestnancovi na pozorovanie a analýzu vlastnej výchovno-vzdelávacej činnosti · pozoruje a analyzuje pedagogické pôsobenie začínajúceho pedagogického zamestnanca · poskytuje spätnú väzbu začínajúcemu pedagogickému zamestnancovi · poskytuje poradenstvo a pomoc začínajúcemu pedagogickému zamestnancovi pri riešení pedagogických problémov · pomáha začínajúcemu pedagogickému zamestnancovi pri adaptácii (adjustácii) v pedagogickom kolektíve školy, školského zariadenia · zapája začínajúceho pedagogického zamestnanca do činnosti metodických orgánov a spolupráce s pedagogickými a odbornými zamestnancami · zapája začínajúceho pedagogického zamestnanca do aktivít spolupráce so zákonnými zástupcami detí a žiakov · vytvára pozitívnu klímu vo vzťahu k začínajúcemu pedagogickému zamestnancovi · podporuje a rozvíja kladné postoje k profesii učiteľa		· autoevalvačné nástroje pri hodnotení pedagogickej činnosti · individualizované techniky podpory rozvoja pedagogického zamestnanca · modelové riešenia problémov vzdelávania a výchovy · modelové riešenia (príklad, vzor) spracovania pedagogickej dokumentácie · metódy a formy vzdelávania (zahŕňa aj úroveň odovzdávania skúseností) v oblasti budovania interpersonálnych vzťahov · prezentácia činnosti a výstupov metodických združení, predmetových komisií (vzorová dokumentácia, súhrnná prezentácia takto zameraného obsahu) · vhodne volené spôsoby prezentácie so zameraním na podporu pozitívnej klímy na pracovisku a podporu rozvoja kladného postoja k profesii učiteľa
OBLASŤ 2	Adaptačný proces	
Kompetencia:	2.2 Realizovať adaptačný proces	
Preukázanie kompetencie		Možnosti prezentovania pedagogických skúseností a ich zamerania
· poskytuje priebežnú spätnú väzbu začínajúcemu pedagogickému zamestnancovi a vyhodnocuje jej účinnosť · hodnotí splnenie cieľov adaptačného vzdelávania podľa stanovených kritérií		- využívanie nástrojov spätnej väzby na hodnotenie a usmernenie začínajúceho pedagogického zamestnanca - vlastný vzor – napríklad pri uplatňovaní efektívnych komunikačných nástrojov

· používa rôzne druhy, formy a spoľahlivé nástroje hodnotenia edukačného pôsobenia začínajúceho pedagogického zamestnanca · uplatňuje efektívne spôsoby komunikácie · rozvíja sebareflexiu, sebahodnotenie začínajúceho pedagogického zamestnanca v súlade s cieľmi, obsahom a úlohami adaptačného vzdelávania · poskytuje začínajúcemu pedagogickému zamestnancovi podporu a oceňuje personálne, sociálne a praktické zručnosti začínajúceho pedagogického zamestnanca · hodnotí úroveň dosiahnutých kompetencií začínajúceho pedagogického zamestnanca voči požiadavkám na profesijné kompetencie samostatného pedagogického zamestnanca · na základe priebežného hodnotenia poskytuje začínajúcemu pedagogickému zamestnancovi spoľahlivé celkové hodnotenie adaptačného procesu · poskytuje priebežnú spätnú väzbu začínajúcemu pedagogickému zamestnancovi	v procese komunikácie so začínajúcim pedagogickým zamestnancov, ale i s ostatnými zamestnancami, žiakmi, partnermi školy - priebežné hodnotenie činnosti začínajúceho pedagogického zamestnanca (slovné hodnotenie, neformálne hodnotenie, písomné hodnotenie napr. hospitačný záznam) - spôsob hodnotenia, ocenenia a usmernenia rozvoja personálnych a sociálnych zručností začínajúceho PZ (vlastné vystupovanie, formulácia hodnotenia)
OBLASŤ 2	Adaptačný proces
Kompetencia:	2.3 Hodnotiť adaptačný proces
Preukázanie kompetencie	Možnosti prezentovania pedagogických skúseností a ich zamerania
· reflektuje a priebežne vyhodnocuje úroveň svojich špecializovaných kompetencií v kontexte profesijného štandardu · reflektuje a hodnotí vlastnú činnosť špecialistu · využíva spätnú väzbu od pedagogických zamestnancov a vedúcich pedagogických zamestnancov pre svoj ďalší profesijný rast a sebarozvoj · na základe reflexie a sebareflexie vypracuje a realizuje plán osobného a profesijného rozvoja/rastu · využíva možnosti a rôzne formy celoživotného vzdelávania	- príspevky so zameraním na prezentáciu vlastných pedagogických skúseností – konferencie, odborné publikácie a periodiká - vlastný plán profesijného rozvoja - aktívna účasť na rôznych formách vzdelávania v procese osobného a profesijného rastu - prezentácia a odovzdávanie skúseností v uvedených oblastiach začínajúcim kolegom

OBLASŤ 3	Profesijný rozvoj	
Kompetencia:	3.1 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj	
Preukázanie kompetencie		Možnosti prezentovania pedagogických skúseností a ich zamerania
· iniciuje a poskytuje podklady na zapracovanie aktuálnych všeobecne záväzných právnych predpisov a metodických usmernení do interných dokumentov školy, školského zariadenia · iniciuje spoluprácu pedagogických zamestnancov v oblasti optimalizácie adaptačného procesu v škole, školskom zariadení · spolupracuje pri tvorbe interných metodických materiálov, pokynov pre pedagogických a odborných zamestnancov a pod. · podieľa sa na tvorbe a realizácii autoevalvačného plánu školy, školského zariadenia · poskytuje pomoc a poradenstvo pedagogickým zamestnancom v oblasti pedagogickej diagnostiky, plánovania, realizácie a hodnotenia procesu adaptácie · prezentuje vlastné pedagogické skúsenosti na odborných fórach, v médiách · pozitívne ovplyvňuje kultúru školy, školského zariadenia		- legislatívne východiská a všeobecne záväzné právne predpisy v kontexte pôsobnosti pedagogického zamestnanca - typológia interných predpisov vo vlastnej škole, školskom zariadení - autoevalvácia školy, zásady tvorby autoevalvačného plánu vlastnej školy alebo školského zariadenia - nástroje pedagogickej diagnostiky a jej využitie v pedagogickej činnosti - príspevky so zameraním na prezentáciu vlastných pedagogických skúseností – konferencie, odborné publikácie a periodiká
OBLASŤ 3	Profesijný rozvoj	
Kompetencia:	3.2 Stotožniť sa s rolou špecialistu a školou a školským zariadením	
Preukázanie kompetencie		Možnosti prezentovania pedagogických skúseností a ich zamerania
· sleduje plnenie programu adaptačného vzdelávania a priebežne ho upravuje podľa potrieb začínajúceho pedagogického zamestnanca · poskytuje priestor začínajúcemu pedagogickému zamestnancovi na pozorovanie a analýzu vlastnej výchovno-vzdelávacej činnosti · pozoruje a analyzuje pedagogické pôsobenie začínajúceho pedagogického zamestnanca		- legislatívne východiská adaptačného vzdelávania - diagnostické nástroje s využitím na sebareflexiu vlastnej činnosti začínajúceho pedagogického zamestnanca

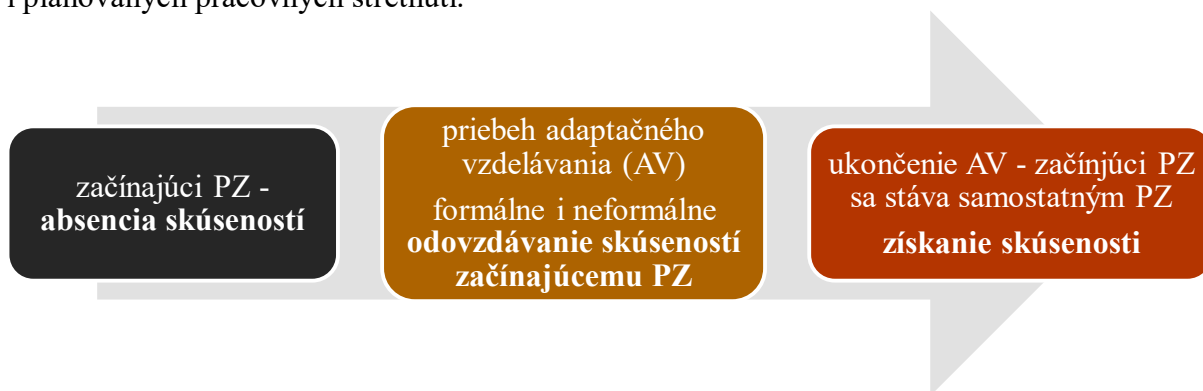
· poskytuje spätnú väzbu začínajúcemu pedagogickému zamestnancovi · poskytuje poradenstvo a pomoc začínajúcemu pedagogickému zamestnancovi pri riešení pedagogických problémov · pomáha začínajúcemu pedagogickému zamestnancovi pri adaptácii (adjustácii) v pedagogickom kolektíve školy, školského zariadenia · zapája začínajúceho pedagogického zamestnanca do činnosti metodických orgánov a spolupráce s pedagogickými a odbornými zamestnancami · zapája začínajúceho pedagogického zamestnanca do aktivít spolupráce so zákonnými zástupcami detí a žiakov · vytvára pozitívnu klímu vo vzťahu k začínajúcemu pedagogickému zamestnancovi · podporuje a rozvíja kladné postoje k profesii učiteľa	- typológia a charakteristika pedagogických problémov - efektívne prístupy v prospech adaptácie na pracovné prostredie a fungovanie v pedagogickom kolektíve - efektívne prístupy na podporu tímovej spolupráce - východiská a ciele práce metodických orgánov, ďalšie možnosti spolupráce pedagogických zamestnancov - princípy a zásady komunikácie so žiakom, zákonným zástupcom - možnosti rozvoja kladného postoja k vlastnej profesii učiteľa
--	--

Zdroj: E. Pavúrová, vlastné spracovanie

Prezentácia vlastných pedagogických skúseností v praxi môže prebiehať na viacerých úrovniach. V procese adaptačného vzdelávania je intenzívne využívaná interpersonálna komunikácia s odovzdávaním skúseností v rámci komunikácie medzi začínajúcim a uvádzajúcim PZ. Prevažne verbálna komunikácia býva spravidla zameraná v úvodnom období procesu adaptačného vzdelávania na oboznamovanie s nasledovnými oblastami:

- priebeh, plánovanie a realizácia adaptačného procesu;
- vedenie pedagogickej dokumentácie;
- práca metodických orgánov školy;
- realizácia výchovno-vzdelávacieho procesu v podmienkach školy, školského zariadenia;
- klíma školy, atmosféra na pracovisku a fungovanie pracovného kolektívu v podmienkach konkrétnej školy, školského zariadenia;
- materiálno-technická podpora pri výkone pracovných povinností.

V priebehu procesu adaptačného vzdelávania je komunikácia medzi začínajúcim a uvádzajúcim PZ v intenzite podľa profesijných potrieb začínajúceho PZ a podľa potrieb vplývajúcich z programu adaptačného vzdelávania, kde tento proces riadi uvádzajúci PZ, ktorý je za jeho realizáciu zodpovedný. Vzájomná komunikácia aktérov adaptačného vzdelávania a odovzdávanie pedagogických skúseností môže mať charakter spontánnych rozhovorov i plánovaných pracovných stretnutí.



Obrázok 22 Priebeh procesu získavania pedagogických skúseností začínajúceho PZ

Zdroj: E. Pavúrová, vlastné spracovanie

Prezentácia pedagogických skúseností v ďalšej rovine zahŕňa prostredie celej školy alebo školského zariadenia, kde je táto prezentácia smerovaná ku skupinám PZ alebo ku všetkým PZ. Uvádzajúci PZ plní kvalifikačné predpoklady vo vzťahu k vykonávanej špecializovanej činnosti so skúsenostnou a odbornou výbavou, ktorú môže odovzdávať v prospech školy.



Obrázok 23 Platforma prezentácie pedagogických skúseností uvádzajúceho PZ

Zdroj: E. Pavúrová, vlastné spracovanie

Pedagogické skúsenosti, premietnuté do ich prezentácie s užitočnosťou pre samotnú školu alebo školské zariadenie, môžu byť situované do rôznych príležitostí. Uvádzajúci PZ dokáže využiť skúsenosti na viacerých fórach, kde alternuje ich prezentáciu viacerými spôsobmi.

- a) **Adaptačné vzdelávanie:** vlastná pedagogická a jedinečná skúsenosť, adaptácia na pracovný proces, adaptácia na výkon povolania učiteľa.
- b) **Metodické orgány:** vedenie metodického združenia alebo predmetovej komisie, plánovanie činnosti s ohľadom na potreby školy, vedenie procesov realizácie plánovaných činností a ich hodnotenie, autoevalvácia činnosti metodických orgánov.
- c) **Porady:** výstupy, návrhy a zhodnotenie činnosti metodických orgánov školy, hodnotenie výchovno-vzdelávacieho procesu, hodnotenie žiakov/detí, odborné a metodické poradenstvo pri zavádzaní zmien.
- d) **Dokumenty:** aktualizácia vzdelávacích (výchovných) programov, internej dokumentácie školy relevantnej pôsobnosti vlastného metodického orgánu i celej inštitúcie, projekty školy.
- e) **Interné vzdelávanie:** adaptačné vzdelávanie, aktualizčné vzdelávanie, ďalšie formy interného vzdelávania, otvorené hodiny, prvky učiacej sa školy – učíme sa navzájom, metodické dni, tematické vzdelávacie stretnutia podľa potrieb školy a jej pedagogických zamestnancov.
- f) **Prezentácia školy smerom „von“:** verejné vystúpenia reprezentujúce školu alebo školské zariadenie, spracovanie častí hodnotiacej dokumentácie školy alebo školského zariadenia, písomné spracovanie výstupov s potenciálom prezentovať školu – príspevky v periodikách, publikáciách, webových sídlach a pod.

V uvedenej škále, ktorá naznačuje príležitosti prezentácie pedagogických skúseností uvádzajúceho PZ (počíta s ďalšími príležitosťami s ohľadom na jedinečný pedagogický život samotného uvádzajúceho PZ i školy/školského zariadenia), sa ukrýva bohatá typológia schopností a zručností, ktoré sú nevyhnutné na profesionálnu prezentáciu takéhoto charakteru.

Tabuľka 21 Možnosti prezentácie vlastných odborných skúseností

Oblasť výstupov	Metódy a formy prezentácie pedagogických skúseností	Požiadavky a zručnosti
Interpersonálna profesijná komunikácia	· hodnotiace rozhovory · pozorovanie · hospitačná činnosť · mentorská činnosť · poradenská činnosť	· schopnosť vedenia ľudí · podávať spätnú väzbu · využívať relevantne situácii možnosti individuálnej podpory

	· profesijný vzor	· vystupovať ako vzor a príklad vo svojej profesijnej oblasti
Publikačná činnosť	· autorstvo/spoluautorstvo odborných publikácií · autorstvo/spoluautorstvo príspevkov v odborných periodikách · príspevok na odbornom fóre (metodické dni, konferencie, učiteľské fóra a pod.) · príspevok v neodbornom periodiku (regionálna tlač, internetové médiá, školský časopis a pod.) · príspevok na webovom sídle školy a pod.	· zvoliť tému, pracovať s rozsahom príspevku, jeho zámerom a zameraním podľa určenia · pracovať s písomným prejavom, štylistikou a koncepciou príspevku · používať bibliografické normy a zásady práce so zdrojmi pri spracovaní príspevku
Metodická činnosť	· vedenie metodických dní · spracovanie metodických materiálov · poradenská činnosť pri vedení začínajúceho PZ pri spracovaní pedagogickej dokumentácie	· rozvíjať prezentačné zručnosti · rozvíjať zručnosti zberu, triedenia a hodnotenia informácií a údajov
Činnosti s aplikáciou pedagogického výskumu	· realizácia a poradenstvo pri realizácii pedagogickej diagnostiky · spracovanie výstupov pedagogickej diagnostiky a ich interpretácia	· ovládať základy metodológie pedagogického výskumu
Vzdelávacia činnosť	· interné vzdelávanie pedagogických zamestnancov · lektorská činnosť v externom prostredí (kolektorát)	· rozvíjať a využívať lektorské zručnosti · rozvíjať prezentačné zručnosti

Zdroj: E. Pavúrová, vlastné spracovanie

Pri prezentácii vlastných pedagogických skúseností by uvádzajúci PZ ako autor, ktorý volí spôsoby a obsahy prezentácie, mal preukázať odbornosť a vedecký prístup k riešenej oblasti prezentácie i k jej spôsobu spracovania. Ten zahŕňa aplikáciu aktuálnych odborných informácií, prácu s odbornou literatúrou a zdrojmi, uvádzanie korektných bibliografických údajov a zdrojov, ktoré pri prezentácii využíva pri aplikovaní poznatkov a skúseností získaných v rámci vlastnej pedagogickej praxe. Ďalšou súčasťou oblasti prezentácie pedagogických skúseností je rozvíjanie a preukazovanie kompetencií vo vzťahu k schopnosti prezentovať a to

zrozumiteľne, logicky, ale i zaujímavo a užitočne pre konkrétnu cieľovú skupinu tvoriacu publikum.

5.1 Zásady prezentácie pedagogických skúseností uvádzajúceho pedagogického zamestnanca

„Skvelá prezentácia zaujme poslucháčov hneď od začiatku, nenásilne ich vedie všetkými časťami, témami a myšlienkami, nenechá ich ani na chvíľu vydýchnuť a nakoniec ich dostane do bodu, ktorý vyžaduje nejakú akciu alebo prináša nejaký výsledok“. (Ledden 2018, s. 32)

Prezentovanie ako komunikačná spôsobilosť pozostáva z komunikačného obsahu (komuniké) a formy, teda spôsobu odovzdávania obsahu poslucháčom. Je dôležité si zapamätať, že vnímaniu formy, teda prezentácia informácií alebo poznatkov, vždy predbieha ponímanie obsahu.

Tabuľka 22 Komunikačný obsah a jeho formy prezentácie

Komunikačný obsah	Forma prezentácie
· mám stanovený cieľ, obsah a štruktúru prezentácie	· používam nonverbálnu komunikáciu a prispôbujem ju obsahu
· predpokladám očakávania a potreby poslucháčov	· minimalizujem rušivé vplyvy (komunikačné bariéry – čas, priestor, informácia, jazyk; psychologické a sociálne bariéry)
· obsah je konkrétne štruktúrovaný	· mám naplánované prestávky
· obsah je logicky usporiadaný	· k účastníkom sa správam s rešpektom
· som vnímavý k reakciám poslucháčov (účastníkov), korigujem podľa toho obsah prezentácie (pokiaľ je to vhodné)	· do prezentácie vkladám svoju osobnosť a energiu, mám pripravený pôsobivý začiatok a záver
· vždy keď je to možné, využívam príklady a analógie	· primerane a vhodne zaraďujem príklady, poznámky
· používam odborný a účastníkom zrozumiteľný jazyk	· dbám na dodržiavanie prozodických vlastností reči (sila, tempo, čas...)

· mám pripravené relevantné snímky, grafy, obrázky, videozáznamy...	· dokážem pracovať s nervozitou
· som pripravený klásť otázky a odpovedať na otázky	· nadväzujem očný kontakt

Zdroj: J. Paleschová, vlastné spracovanie

Prezentovanie pedagogických skúseností môže mať podobu spontánneho, vopred nepripravovaného príspevku, napríklad na poradách, metodických stretnutiach, ale i pri rozhovoroch s kolegami, v neposlednom rade pri vedení procesu adaptačného vzdelávania, keď uvádzajúci pedagogický zamestnanec prezentuje vlastné skúsenosti začínajúcemu PZ. Zásady pravdy, vedeckosti, aplikácie najnovších poznatkov a ich presah v kontexte vlastnej praxe oboch aktérov (uvádzajúci i začínajúci zamestnanec) má byť zachované aj v prípade, že **prezentované skúsenosti sú súčasťou rozhovoru, poradenstva a individuálnej podpory začínajúceho PZ.**

Podobne aj formálne príležitosti prezentácie vlastných pedagogických skúseností môžu byť súčasťou pracovných stretnutí, porád, stretnutí metodických orgánov, účasti prezentujúceho na odborných fórach ako stretnutia metodických orgánov, konferencie, vzdelávania, kde je lektorom a pod.



Obrázok 24 Dôležité otázky pred prípravou prezentácie

Zdroj: E. Pavúrová, vlastné spracovanie

Vyššie charakterizovaná možnosť prezentácie pedagogických skúseností si vyžaduje prípravu, pri ktorej môžu byť nápomocné nasledujúce otázky.

Obsah (ČO?): dieťa/žiak, výchovno-vzdelávacia činnosť/proces, profesijný rozvoj a iné ako napr. využitie silných stránok v profesii učiteľa, zvládanie záťaže, prevencia sociálno-patologických javov na pracovisku, iné povinnosti vyplývajúce s pracovno-právneho postavenia učiteľa a pod.;

Cieľ: Vychádzajúc z obsahu a cieľovej skupiny, zdefinovať ciele, ktoré chce prezentujúci svojou prezentáciou dosiahnuť. Ciele sa stanovujú z pozície prijímateľa, podľa možnosti kognitívne, afektívne a psychomotorické;

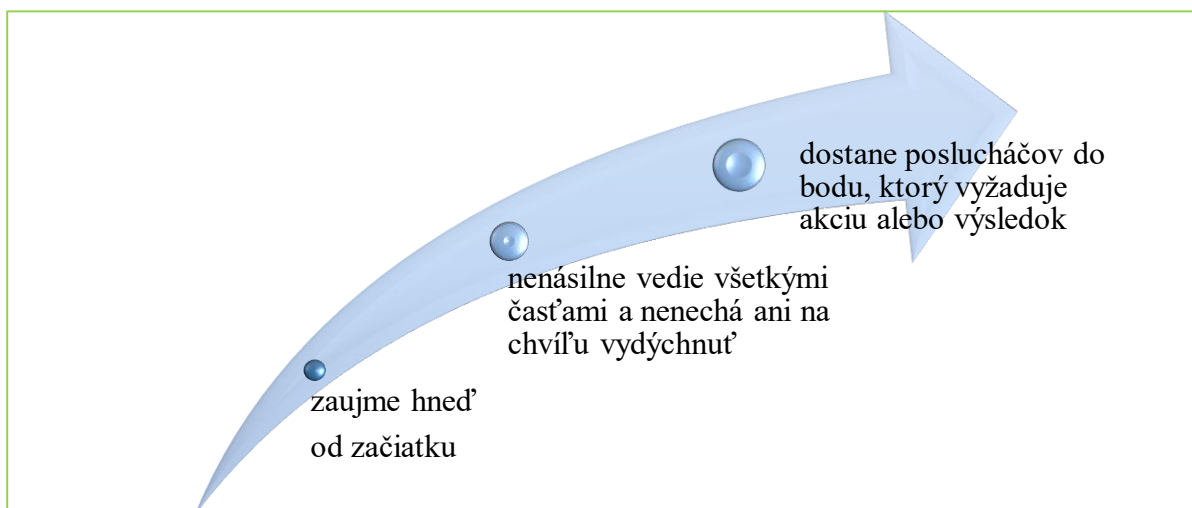
Cieľová skupina (KOMU?): začínajúcim PZ vlastnej školy, všetkým PZ vlastnej školy, členom metodických orgánov, vedúcim metodických orgánov vlastnej školy alebo partnerskej školy, komisii v rámci záveru vzdelávania (inovačné, špecializačné, funkčné vzdelávanie), publiku odbornej konferencie, seminára a pod.;

Miesto prezentácie (KDE?): vlastná škola, partnerská škola, vzdelávacia inštitúcia, organizátor konferencie, seminára a pod.;

Rozsah a dĺžka (ČAS?): Je nevyhnutné, aby rozsah prezentácie neprekročil stanovený čas, je dôležité počítať aj s časom na otázky účastníkov, prípadnú diskusiu. Niekedy je časový rozsah limitovaný, napr. príspevok na konferenciu;

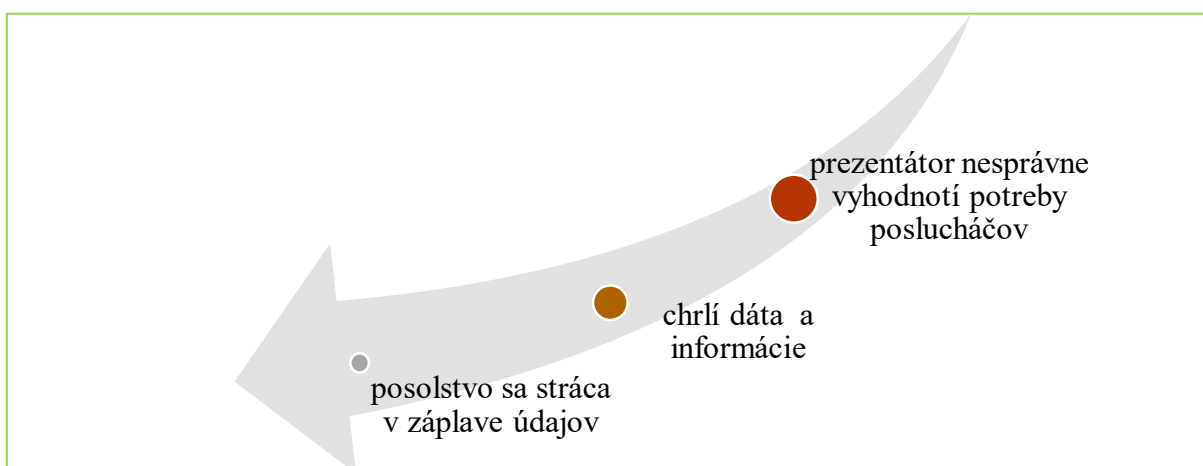
Príprava (PODKLADY?): odborné publikácie, vlastný výskum, vlastná pedagogická skúsenosť, záverečné práce vzdelávacích programov, prezentácia (najčastejšie powerpoint), korektne spracovaná skúsenosť kolegov, detské/žiacke výstupy, produkty a pod.

Pedagogický zamestnanec má bohaté skúsenosti s vystupovaním pred triedou a deťmi/žiakmi alebo pred kolegami pri neformálnych príležitostiach. Prezentácia pedagogických skúseností mimo neformálnych pracovných rozhovorov, mimo bežne známych situácií ako sú porady alebo stretnutia metodických orgánov, sa vyskytuje v praxi pedagóga menej často. Vystúpenie pred pedagogickou verejnosťou s obsahom vlastnej profesijnej skúsenosti z tohto dôvodu môže byť vnímané ako vystúpenie z komfortnej profesijnej zóny. Pedagóg ako dospelý človek môže podľahnúť obavám, stresu, trému, zneisteniu. Pýta sa sám seba: *Dokážem povedať niečo nové, užitočné a prínosné? Budem zrozumiteľný/á? Zvládnem trému a stres? ...a pod.* Prevenciou zlyhania je dobrá príprava a orientácia v zvolenej téme prezentácie.



Obrázok25 Predpoklady úspešnej prezentácie

Zdroj: Ledden, E. 2018, s. 32



Obrázok 26 Predpoklady neúspešnej prezentácie

Zdroj: Ledden, E. 2018, s. 32

K zásadám úspešnej prípravy podľa Matschniga (2020, s. 136 - 137) patria:

brainstorming: k svojej téme si nájdite všetky dôležité informácie, nechajte voľný priechod vlastnej tvorivosti;

posolstvo: formulujte svoje ústredné posolstvo, jedna vec je úplne dostatočná a odpovedajte si na otázku: Čo je najdôležitejšie, čo chcete publiku povedať?

obrazy: používajte analógie, prehľadné argumenty, štatistiky, vytvárajte v hlavách poslucháčov obrazy, čísla a fakty si nezapamätajú, ak nie sú podané formou obrazov, ktoré navyše pomáhajú aj pri podaní obsahov prezentácie;

úvod vzniká ako posledný: ak je príspevok hotový, je možné využiť zaujímavé nápady, ktoré prišli v priebehu jeho prípravy;

finále: ak máte v hlave záverečné slová, sústreďte sa na ne, to, čo povieť na záver, to si poslucháči zapamätajú, mal by to byť apel, výzva, zhrnutie, alebo aj citát, niečo jednoduché ale dôvtipné;

v stručnosti je sila: svoju prezentáciu nečítajte z rozsiahlych poznámok a výpiskov, sústreďte sa na podstatné a vypichnite niekoľko kľúčových slov, hovorte čo najuvoľnenejšie;

cvičiť: pomáha prednášku si vopred nacvičiť, pre seba alebo inú osobu pred vystúpením na ostro, nie je rovnaké odprednášať si ju len v duchu a nahlas, myslenie a hovorenie sú odlišné činnosti.

Podobne Matschnig (2020, s. 130 - 132) uvádza aj niekoľko **typov proti trému:**

byť pripravený: dobrá príprava drží trému v šachu a dodáva istotu, oplatí sa do prípravy investovať dostatok času;

povolené ťaháky: môžete si pomáhať ťahákmi, formátu maximálne A5 s najdôležitejšími bodmi, dodajú istotu, ideálne sú moderátorské kartičky s pevného materiálu;

nervozita: nikto okrem vás o nej nevie, aj keď ste presvedčený, že príznaky nervozity každý vidí, je to omyl, z veľkého rozrušenia vníma publikum približne osminu;

príďte na miesto s predstihom: zabezpečíte si, že budete stáť uvoľnene, oboznámite sa s priestorom a pripravíte si prednášku;

myslite na dobrý koniec: čím konkrétnejšie i predstavíte situáciu, tým lepšie sa pripravíte na to, čo vás čaká a nebudete sa obávať nepríjemných prekvapení;

zvučný hlas: pokiaľ sa vám trasie has, rozcvičte ho, prípadne zakašlite;

prívetivé tváre: najmä na začiatku vystúpenia si nájdite v publiku pozitívne naladených poslucháčov, s ktorými môžete nadviazať očný kontakt;

vyvolajte si pozitívne spomienky: spomeňte si pred prezentáciou na nejaký príjemný zážitok;

ako zvládnuť „okno“: aj napriek optimálnej príprave sa môže stať, že hlava vypne, máte okno a neviete pokračovať, ak nedáte na seba nič znáť, publikum si to nevšimne, najlepšie je pokračovať plynulo ďalej, napríklad tak, že zopakujete poslednú vetu, prípadne položte otázku, a tak získate čas, legitímne je aj pozrieť sa do svojich poznámok;

„Najlepší spôsob ako bojovať s trémou je vedieť, o čom hovoríte“.

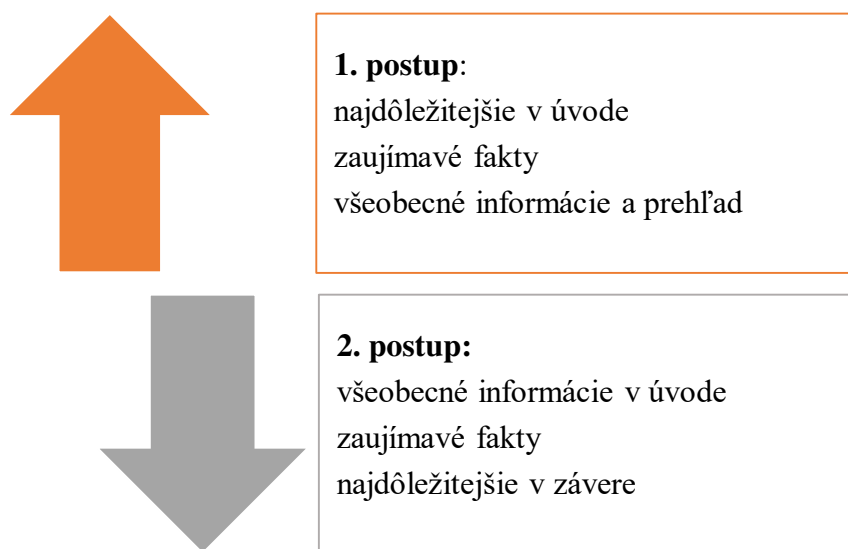
Ako rozhodne nezačínať – väčšina rečníkov sa diskvalifikuje už prvou vetou (Matschnig 2020, s. 134):

„Teší ma, že ste sa dostavili v tak hojnom počte“ – pravdepodobne najnudnejšia veta, patrí k nepripustným, napriek tomu sa s ňou veľmi často stretávame;

„Najprv by som chcel srdečne poďakovať, že tu môžem vystúpiť“ – rečník touto vetou zbytočne znižuje svoj význam a stavia sa do role prosebníka, v skutočnosti by to malo byť naopak;

„Skôr než začnem svoju prednášku, rád by som tu privítal hostí...“ – veta tohto typu pravdepodobne vypne publikum do režimu „off“;

„Bohužiaľ som sa nestihol pripraviť podľa svojich predstáv, tak dúfam, že vás nebudem príliš nudiť, ale...“ – po takejto vete poslucháči pravdepodobne nebudú očakávať pútavú a zaujímavú prezentáciu, vyprovokuje ich to k tomu, aby vedome alebo nevedome špekulovali o chybách v príspevku.



Obrázok 27 Voľba postupu prezentovania

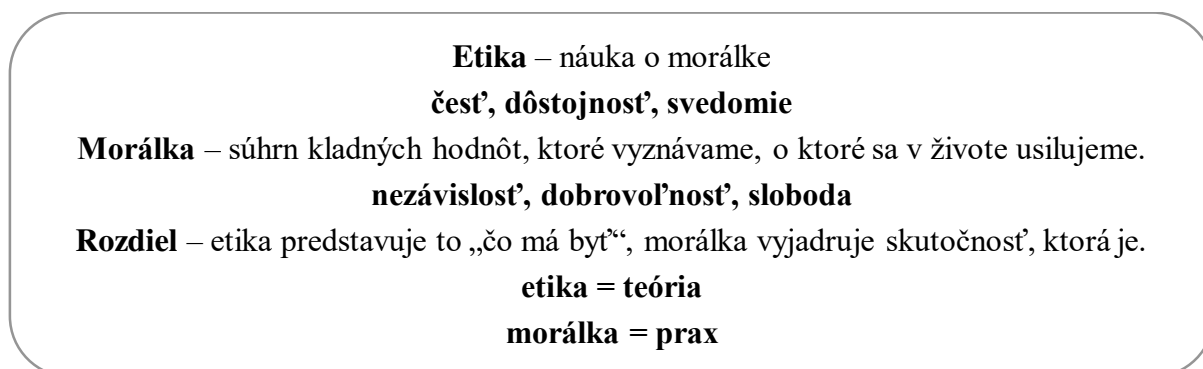
Zdroj: Ledden, E. 2018, s. 17

Tento postup dáva poslucháčom dôvod počúvať, pretože je im prezentovaný prínos a zámer hneď v úvode. Umožňuje takisto opakovane nadväzovať a pripomínať. Udržiava pozornosť, ak je najdôležitejšie prezentované hneď v úvode, umožňuje to udržiavať hlavnú myšlienku ako niť celej prezentácie. Správna príprava a jej vhodne zvolený postup môžu nielen eliminovať negatívne pocity a emócie pred a v priebehu prezentácie. Môžu najmä pomôcť pripraviť prezentáciu tak, aby bola užitočná, motivujúca a odborne prínosná pre publikum, v našom prípade najpravdepodobnejšie pedagógov, prípadne publikum zaujímajúce sa o oblasť vzdelávania.

6 Etika profesionálneho výkonu uvádzajúceho pedagogického zamestnanca

Uvádzajúci PZ vedie proces, vedie začínajúceho PZ – teda vedie druhého, ale vedie aj seba v rámci tohto procesu. Usmerňuje vlastnú činnosť i činnosť druhých. V tomto zmysle zastáva pozíciu manažéra adaptačného procesu, nakoľko tento proces riadi a koordinuje príslušné činnosti. Na fungovanie procesu a spoločného fungovania s druhými potrebuje pravidlá, ktoré tvoria legislatívne rámce adaptačného vzdelávania, pracovno-právne pravidlá vo vzťahu k zamestnávateľovi i pravidlá prítomné v tejto činnosti v kontexte hodnôt školy a jej etického kódexu.

Súčasťou jeho špecializovanej činnosti sú aj etické a morálne pravidlá, ktoré vyplývajú zo všeobecných noriem a zároveň sú prítomné aj vo vzájomnej profesijnej interakcii s druhými, v našom prípade so začínajúcim PZ. Etika výkonu jeho špecializovanej činnosti sa týka vzťahov k druhým i k sebe a tým aj ne/správneho konania.



Obrázok 28 Etika a morálka

Zdroj: Schwarz, M. 2012

Morálka a etika sú navzájom prepojené. **Etika** skúma povahové rysy, zvyky, obyčaje, spôsoby myslenia, postoje jednotlivcov a skupín. Je nástrojom na skúmanie toho, čo je v praktickom živote dôležité. Môžeme ju vymedziť ako filozofickú vednú disciplínu o dobrovoľnom ľudskom konaní a správaní s cieľom určiť, ktoré aktivity ľudí sú dobré, správne a mali by byť realizované a ktoré sú zlé a nesprávne a nemali by byť konané. Etika teda popisuje, posudzuje, odporúča a určuje kritéria pre správnosť alebo nesprávnosť ľudského konania (Platková et al. 2008).

Morálku tvoria normy správania, motívy konania, kritéria morálneho konania, morálne hodnoty, formy medziľudských vzťahov. Morálka požaduje prostredníctvom príkazov alebo zákazov, aby sa človek správal určitým spôsobom. Zdôvodňuje, prečo sa máme správať práve tak a nie inak. (Agafonová 2006). Ako autorka ďalej uvádza, **morálne normy** korešpondujú s potrebou komunity zosúladiť a skoordinať konanie ľudí a majú záväznú platnosť pre každého člena komunity.



Obrázok 29 Morálne normy

Zdroj: J. Paleschová spracované podľa Agafonová, M. 2006

Tematika etiky profesijného výkonu je v kontexte kompetencie profesijného štandardu uvádzajúceho PZ.

Tabuľka 23 Etika profesijného výkonu vo vzťahu k profesijnému štandardu uvádzajúceho PZ (vybrané možnosti)

Oblasť	Profesijný rozvoj
Kompetencia 3.1 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj	pozitívne ovplyvňuje kultúru školy, školského zariadenia
Prax uvádzajúceho PZ	
- V rámci adaptačného procesu uvádzajúci PZ oboznamuje začínajúceho PZ s kultúrou školy, etickým kódexom školy, reflektuje jeho profesijnú adaptáciu (možnosti využitia hodnotiacich a pozorovacích nástrojov, diagnostiky činnosti PZ). - Poskytuje spätnú väzbu na výkon začínajúceho PZ (pozorovacie hárky, hospitačné záznamy, písomné spracovanie spätnej väzby).	

Kompetencia: 3.2 Stotožniť sa s rolou špecialistu a školou a školským zariadením	• zapája začínajúceho pedagogického zamestnanca do činnosti metodických orgánov a spolupráce s pedagogickými a odbornými zamestnancami
Prax uvádzajúceho PZ	
• Navrhuje súčinnosť a spoluprácu začínajúceho PZ v rámci metodických orgánov, spolupracuje pri poverení začínajúceho PZ pracovnými úlohami (zápisy, zápisnice), podporuje pri plnení úloh.	

Zdroj: E. Pavúrová

6. 1 Etika v procese vedenia začínajúceho pedagogického zamestnanca

„Riadenie založené na úprimnosti, pravdivosti, spravodlivosti a čestnosti je jedinou cestou vedúcou k skutočnému úspechu.“ (Krymláková 2009, s. 121)

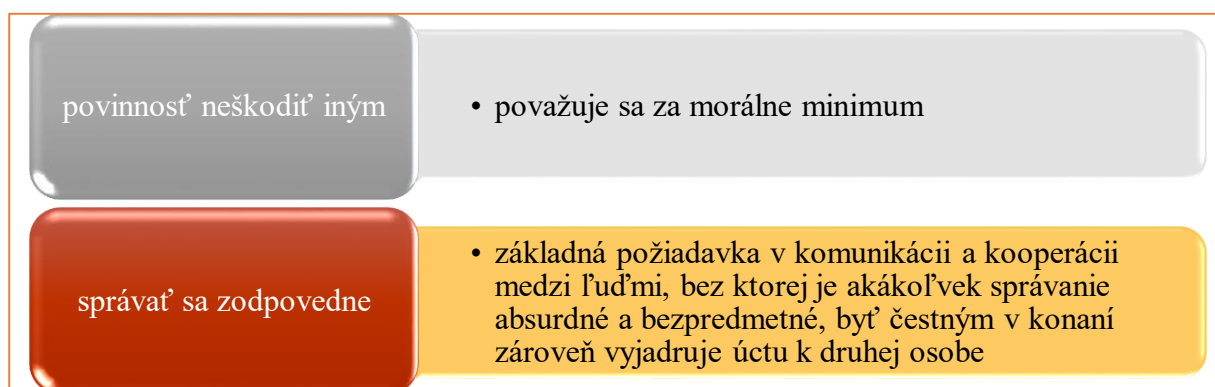
Uplatňovanie etických zásad a pravidiel na pracovisku je úzko späté s kultúrou. Kľúčovú úlohu zohrávajú vedúci zamestnanci. Je neprípustné požadovať od podriadených zamestnancov dodržiavanie morálneho a etického štandardu a zo strany nadriadených ho porušovať. Vedúci zamestnanec by mal so všetkými zamestnancami zaobchádzať s úctou a rešpektom. Zároveň by mal deklarovať, aké etické správanie od zamestnancov požaduje v súvislosti s ich pracovným zaradením (Agafonová 2006). Nakoľko vedúci pedagogický zamestnanec vedie a riadi proces a ľudí, vnímame ho ako manažéra (to sa týka aj uvádzajúceho PZ, ktorý riadi proces adaptačného vzdelávania a vedie začínajúceho PZ) a uvažujeme pri charakteristike etického rozmeru jeho špecializovanej činnosti v kontextoch manažérskej etiky.

K základným etickým východiskám manažérskej etiky patrí:

- **humanizmus** – vyjadruje nedotknuteľné postavenie každého jedinca ako subjektu, všeobecné uznanie každej osobnosti ako bytosti s rovnakou dôstojnosťou, medziludský vzťah v organizácii na odpovedajúcej úrovni, ktorý musí byť vzájomný. Viac humanizmu v riadení znamená pristupovať ku každému zamestnancovi s úctou, dodržiavať základné ľudské práva na pracovisku. Humanizmus ďalej znamená nezneužívať ľudí ako nástroj na dosiahnutie vlastných cieľov. Toto východisko vyjadruje

potrebu nestotožňovať ľudí s rolami, ktoré im prislúchajú, ale vidieť za nimi osobnosti s konkrétnymi ľudskými potrebami, túžbami, hodnotami a problémami (Černá 2006),

- **zodpovednosť** – podľa Fialu (2006) je pojem zodpovednosť manažéra jeden z ústredných pojmov manažérskej etiky. Je etickou kategóriou vyjadrujúcou morálnu vlastnosť a predpokladá vzťah medzi činmi jedinca a jeho svedomím. Odráža morálnu povinnosť uvažovať o dôsledkoch konania.



Obrázok 30 Morálna zodpovednosť a etické minimum – princípy uplatňovania

Zdroj: Agafonová, M. 2006

Fiala (2006) uvádza **model etického profilu** manažéra, v našom prípade uvádzajúceho pedagogického zamestnanca, ktorý tvoria princípy:

- **správania sa manažéra k sebe samému** – sebaopoznanie, sebaúcta, sebadôvera, sebauvedomovanie sa, sebaovládanie a sebakritika;
- **správania sa manažéra k iným ľuďom** – tolerancia ako nenásilný spôsob komunikácie, princípy čestnosti, dôveryhodnosti, spravodlivosti, férovosti, empatie, diskretnosti, priateľskosti, nepovýšenia a otvorenosti voči požiadavkám a výhradám druhých;
- **eticko-profesijné** – chránenie cti a dôstojnosti svojej profesie, princípy zodpovednosti, rozvahy, rozhodnosti, flexibility, schopnosti motivovať a podporovať tvorivosť spolupracovníkov, princípy dodržiavania sľubov, presnosti, dochvilnosti, nezaufatosti, cieľavedomosti, princípy bytia osobným príkladom, vytvárania pocitu spolupatričnosti, vytrvalosti, dôslednosti a tvorivosti.

Etický profil uvádzajúceho zamestnanca doplníme podľa Černej (2006) o nasledovné:

- manažér by mal byť morálne zodpovedný vo vzťahu ku všetkým zainteresovaným osobám;
- mal by rozpoznať dobro od zla, morálne od nemorálneho;
- mal by konať čestne;

- nemal by škodiť iným ľuďom;
- nemal by zneužívať ľudí ako nástroj na dosiahnutie svojich cieľov;
- mal by zostať sám sebou a neštylizovať sa do pozície iného;
- mal by byť zodpovedný voči životnému prostrediu.

Uvádzajúci pedagogickí zamestnanci riadia proces adaptácie začínajúceho PZ. Sú v tomto procese skúsenejšími a zdatnejšími, usmerňujú a ovplyvňujú začínajúceho PZ. Medzi predpoklady, ktoré sa od nich očakávajú, patria osobnostné predpoklady, ale i odborné a praktické skúsenosti. Očakávaná je ich pozícia mentora, ktorý vystupuje ako (Filová 2002, s. 11 - 18):

- **poradca** – poskytuje dobré rady týkajúce sa každodenného života v triede, povzbudzuje začínajúceho PZ, pomáha zvládať začiatkové problémy;
- **vzor** – predvádza praktický profesijný výkon v triede, prístupy k výučbe, vzťah k deťom/žiakom, kolegom a pod.;
- **zdroj informácií** – o pedagogickej dokumentácii, charakteristikách detí/žiakov, výučbových stratégiách, chode školy, jej kultúre a pod.;
- **tréner/učiteľ** – zodpovedá za výcvik začínajúceho PZ v príslušných pedagogických schopnostiach, napr. plánovanie a realizácia vyučovania, hodnotenie, triedny manažment, časový manažment;
- **pozorovateľ a hodnotiteľ** – dáva spätnú väzbu na konkrétne výkony, kriticky reflektuje a hodnotí priebeh činnosti.

Ďalšie očakávania, ktoré uvádza Ivanovičová (2007), sú:

- **všeobecné očakávania:** jasne formulovať svoje stanovisko, nebyť profesionálnym kritikom, nevyvolávať strach, nepoučovať, neodsudzovať, umožňovať výmenu názorov a skúseností, zohľadňovať, že tú istú tému možno realizovať rôznymi spôsobmi, byť otvorený novým myšlienkam;
- **akceptácia partnera:** vcítiť sa do situácie iného človeka, akceptovať jeho osobnosť, nepoužívať výčitky, nepodceňovať požiadavky a prosby začínajúceho PZ, ale brať ich vážne;
- **situácie vo vyučovacom procese:** kvalifikovane pozorovať, objektívne hodnotiť, dať šancu, odhaliť chybu, používať konštruktívnu kritiku, zaoberať sa jeho ťažkosťami a problémami, posudzovať edukačnú činnosť, nie osobnosť začínajúceho PZ;
- **vytváranie riešení:** spoločne pracovať na možných zlepšeniach, konkretizovať a realizovať návrhy, ponúkať pomoc.

6.2 Etická profesijná komunikácia

V rámci vyššie uvedených princípov modelu etického správania uvádzajúceho PZ je jedným z nich aj princíp nenásilného spôsobu komunikácie.

Komunikácia medzi uvádzajúcim PZ a začínajúcim PZ prebieha vo viacerých úrovniach a pri rôznych profesijných (i ľudských) situáciách, v rámci poskytnutia facilitácie a spätnej väzby. Prevažne má formu verbálnej komunikácie, kde písomne ale najmä ústne uvádzajúci PZ poskytuje poradenstvo a spätnú väzbu začínajúcemu PZ vo vzťahu k jeho pôsobeniu na pracovisku.

Zahrňame sem jeho fungovanie ako zamestnanca (pracovno-právna oblasť), ako kolegu (vzťahy na pracovisku, rešpekt kultúry školy, schopnosť spolupracovať), ale i ako učiteľa (kompetencie vo vzťahu k žiakovi a oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu). Etika profesijnej komunikácie v priebehu procesu adaptačného vzdelávania má obojstranný charakter, teda na strane začínajúceho i uvádzajúceho PZ, kde sa práve od skúsenejšieho kolegu očakáva, že bude príkladom a vzorom.

Obsahom a formou takéhoto druhu komunikácie môžu byť:

- rady,
- poskytované vzory (napr. vzory spracovania pedagogickej dokumentácie, evidencie dochádzky a pod.),
- rozhovory,
- spätná väzba,
- konštruktívna kritika
- a ďalšie obsahy a formy s ohľadom na potreby konkrétneho procesu adaptačného vzdelávania.

Vhodná komunikácia, rešpektujúca etické zásady, prispieva k naplneniu očakávaní, budovaniu dôvery, k zlepšeniu pracovného výkonu a získaniu rešpektu. Menované atribúty môžeme považovať za prínos pri adaptácii začínajúceho PZ na pracovné prostredie i pedagogickú činnosť. Zmysluplná komunikácia má potenciál podporiť zdravú firemnú kultúru, pozitívne vzťahy na pracovisku a podporiť aj samotného začínajúceho PZ v procese jeho adaptácie na konkrétne pracovné prostredie.

Významnú úlohu v komunikácii zohráva predovšetkým uvádzajúci PZ, ktorý sa môže riadiť viacerými zásadami a pravidlami.

- **Vysvetľovať „prečo“** – ak plánuje zmeny a stanovuje ciele v procese adaptačného vzdelávania, je dôležité ich zdôvodniť a vysvetliť zámer. Bez vysvetlenia nenadobudne

činnosť potrebný význam. Vysvetlenie pomôže meniť uhol pohľadu, lepšie pochopenie, prijatie požiadavky a stotožnenie sa s ňou. Vysvetľovanie kladie nárok na otvorenosť a úprimnosť.

- **Zdieľať nadšenie** – jeho súčasťou môžu byť informácie, ktoré vyjadrujú napr.: „práca ma baví“, „vidím v nej zmysel“, „mám množstvo myšlienok a nápadov, ktoré mi kolujú v hlave“. Ten kto vie, čo chce, má jasnú predstavu o tom, ako majú veci fungovať, svoje myšlienky vie presvedčivo a zmysluplne komunikovať môže motivovať svojím nadšením z práce. Pozitívne emócie môžu podporovať entuziazmus a kreativitu.
- **Komunikovať pravidelne** a to aj napriek množstvu povinností. Je potrebné nastaviť si pravidlá na pravidelný priestor na komunikáciu.
- **Oceňiť snahu a úsilie** – je dôležité nenechať úsilie bez povšimnutia a pochváliť. Významnou súčasťou tejto zásady je rozpoznanie momentu, keď je potrebné a vhodné prejať uznanie, napríklad pri poctivo odvedenej práci alebo dosiahnutí pokroku. Pochvala môže podporiť záväzok k dosahovaniu cieľov, zanietenie a radosť v prístupe k práci.
- **Spoznať sa navzájom** – aj v oblasti nepracovného ja, napríklad vyjadrením záujmu o súkromný život, rodinné zázemie, záľuby, čo podporí vzájomnú dôveru a harmonickú komunikáciu (Račková 2020).

K základným typom komunikácie podľa použitia slov patrí verbálna a neverbálna komunikácia. Súčasťou verbálnej komunikácie je aj rozhovor.

Rozhovor je bežným spôsobom komunikácie a vedenie rozhovoru je umením, ktoré má svoje nároky napriek tomu, že umenie hovoriť patrí k základným zručnostiam. V priebehu adaptačného procesu sa môžu jeho účastníci (t. j. uvádzajúci i začínajúci PZ) stretnúť so situáciami, ktoré umožňujú rôzne typy rozhovorov. Môže to byť voľný alebo riadený rozhovor, rozhovor s cieľom presvedčiť, zmeniť. V kontexte procesu adaptačného vzdelávania a potreby prítomnosti jeho etických charakteristík dopĺňame typológiu o poradenský a hodnotiaci rozhovor (Štěpaník 2008).

- **Poradenský rozhovor** – chce ovplyvniť postoje druhej osoby, zmeniť správanie. V pozitívnom zmysle sa usiluje priviesť osobu k samostatnému nachádzaniu vlastných impulzov k zmene. Možné úskalia vedenia poradenských rozhovorov: „*Dobrá rada nad zlato*“, „*S obľubou radia tí, ktorí si so sebou nevedia dať rady*“.
- **Hodnotiaci rozhovor** – uplatňuje sa napríklad pri posúdení úspechov zamestnanca, je nevyhnutnou súčasťou periodického hodnotenia, hodnotiacim rozhovorom vrcholí hodnotené obdobie. Prostredníctvom neho získava zamestnanec spätnú väzbu na svoje

pracovné výkony a výsledky. Zároveň je impulzom na stanovenie plánu osobného a profesijného rozvoja.

Rozhovor tvoria predovšetkým **otázky**. Súčasťou etiky komunikácie je, ako formulovať vhodné otázky, klásť ich v pravý čas, aby sa druhého nedotkli. Otázky môžu byť užitočné. Ich vhodná formulácia prejavuje záujem druhého, núti premýšľať, môže zabrániť konfliktu, motivovať a povzbudzovať. Nevhodne volené otázky naopak, môžu spôsobiť nesúhlas, neochotu k spolupráci či odpor.

Motivačné (stimulačné) otázky

- *Ako ste sa dostali k takým zaujímavým údajom?*
- *To je výborné. Mohli by ste mi to požičať?*
- *Obdivujem Vašu odvahu, asi to nebolo jednoduché, však?*
- *Ako dlho sa tomu venujete?*
- *Ako sa Vám to podarilo?*

Otázky podceňujúce partnera?

- *Premýšľate o tom niekedy?*
- *Ako môžete o takom niečom uvažovať?*
- *Asi o tom veľa neviete?*
- *To myslíte vážne?*
- *Ako ste mohli urobiť takú hlúposť?*

Ironické otázky

- *To je dobré, kde ste to čítali?*
- *Nehovorte! Na to ste prišli sám/a?*
- *Shuší Vám to, to muselo stáť veľa, čo ?*

Otázky navádzajúce k odpovedi

- *Čo na to hovoríte, to je úroveň, čo?*
- *Iste so mnou budete súhlasiť, že?*
- *Určite sa na to pozeráme rovnako?*
- *Máte snád' iný názor ako kvalifikovaná väčšina?*
- *To predsa uzná každý rozumný človek, že?*

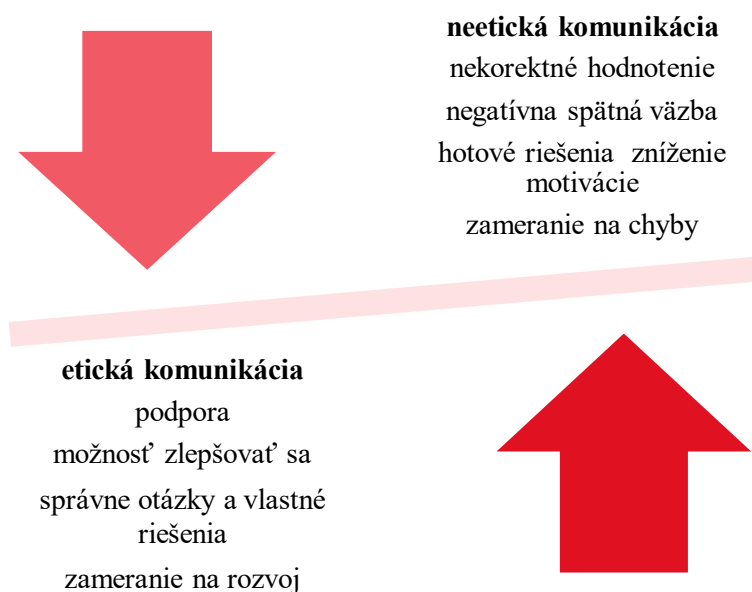
Obrázok 31 Typológia vhodných a nevhodných otázok vyskytujúcich sa v rozhovore

Zdroj: Štěpaník, J. 2008, s. 89 - 98

Komunikácia s požiadavkou na etickosť môže byť okrem bežných rozhovorov súčasťou ďalších obsahov a foriem ako sú napríklad spätná väzba, kritika a konflikt (konkretizované v podkapitole 2.5).

Etická komunikácia s podporou, povzbudzovaním a korektnou spätnou väzbou, s prítomnosťou konštruktívnej kritiky môžu tvoriť ucelený systém hodnotenia. Zohľadňovanie a aplikácia etického správania zo strany uvádzajúceho PZ s relevantnou korektnosťou

zohrávajú významnú úlohu v začiatkoch učiteľskej kariéry začínajúceho PZ s významným dosahom na ďalšiu kariéru.



Obrázok 32 Príklady protichodných efektov etickej a neetickej komunikácie v procese adaptačného vzdelávania

Zdroj: E. Pavúrová, vlastné spracovanie

Dôraz na etické správanie a vystupovanie uvádzajúceho PZ je významný. Proces adaptačného vzdelávania je priestorom, v rámci ktorého začínajúci PZ okrem vstupu do priamej pedagogickej činnosti získava aj obraz o škole, v ktorej začína, o jej kultúre, vzťahoch. Stáva sa nielen učiteľom, ale aj kolegom, ktorý bude vo vzťahu k ostatným kolegom preukazovať v rôznej intenzite ochotu počúvať, pomáhať, spolupracovať a podporovať. Štart pedagogickej kariéry s podporou etických pravidiel umožňuje jeho budúcu profesijnú spokojnosť.

Každý PZ, ak vychádzame z etického kódexu pedagogických a odborných zamestnancov (2019) z hľadiska celoživotného vzdelávania, kultivuje svoju osobnosť a vie tým správnym smerom odovzdávať druhým vedomosti a zručnosti. To všetko môže dosiahnuť na základe sebapoznania a byť tak pre druhých morálnou a odbornou autoritou, pomocníkom a sprievodcom (Bruteničová, Paleschová 2020, s. 4 - 11).

Záver

Uvedomujeme si, že adaptácia začínajúceho pedagogického zamestnanca je náročná a veľmi dôležitá. Vyžaduje si od uvádzajúceho pedagogického zamestnanca pri vykonávaní jeho špecializačných činností disponovať množstvom vedomostí, ale i schopností riešiť situácie, ktoré sú jedinečné, nové a možno aj nečakané. Celý proces adaptačného vzdelávania očakáva od uvádzajúceho pedagogického zamestnanca vytvorenie takých podmienok, ktoré umožnia začínajúcemu pedagogickému zamestnancovi rozvíjať vedomosti a spôsobilosti v jednotlivých oblastiach profesijného štandardu a získať tak preukázateľné kompetencie samostatného pedagogického zamestnanca.

Učebný zdroj poskytuje čitateľovi ucelený prehľad o základných legislatívnych dokumentoch, ktoré sú späté s procesom adaptačného vzdelávania a s jeho aktérmi – začínajúcim a uvádzajúcim pedagogickým zamestnancom. Zároveň sprístupňuje odpovede na otázky týkajúce sa plánovania a tvorby programu adaptačného vzdelávania, možnosti vedenia, poskytovania poradenstva i spätnej väzby začínajúceho pedagogického zamestnanca. Spracovaný učebný zdroj sprístupňuje aj možnosti vlastnej prezentácie odborných skúseností a etiku profesionálneho výkonu uvádzajúceho pedagogického zamestnanca.

Takto chceme pomôcť uvádzajúcim pedagogickým zamestnancom zorientovať sa v ich právach ale aj povinnostiach, v základných legislatívnych požiadavkách, ktoré sa kladú na každého pedagogického zamestnanca v školskej praxi, počnúc podieľaním sa na procese adaptácie začínajúceho pedagogického zamestnanca.

Predkladaný učebný zdroj má ambíciu byť nápomocným a motivujúcim pre čo najlepšie zhostenie sa roly uvádzajúceho pedagogického zamestnanca.

Zoznam bibliografických odkazov

- AGAFONOVÁ, M., 2006. *Etika*. Košice: Technická univerzita. ISBN 80-7099-649.
- Aké sú povinnosti uvádzajúceho pedagogického zamestnanca?* [online]. [cit. 2021-01-08]. Dostupné z: <https://www.skolskyportal.sk/legislativa/ake-su-povinnosti-uvadzajuceho-pedagogickeho-zamestnanca>
- ALBERT, A., 2006. *Metódy a techniky sebahodnotenia*. Bratislava: MPC. ISBN 80-0852-254-5.
- BOBEROVÁ, Z., 2017. *Začínajúci učiteľ a školská legislatíva* [online]. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika. [cit. 2021-01-07]. ISBN 978-80-8152-490-5. Dostupné z: <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2017/ff/boberova-zacinajuci-ucitel-final.pdf>
- BRUTENIČOVÁ, E. a J. PALESCHOVÁ, 2020/2021. Transformácia adaptačného vzdelávania nielen v materských školách. In: *Naša škola*. Roč. 24, č. 1-2. ISSN 1335-2733.
- ČERNÁ, Ľ., 2006. *Manažérska etika*. Trnava: AlumniPress. ISBN 80-8096-000-3.
- DAŇKOVÁ, M., 2016. *Prokoukněte své lidi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5624-0.
- ŠPÚ, 2008. *Dotazník pre učiteľov* [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [cit. 2021-01-20]. Dostupné z: https://www.nucem.sk/dl/3968/ucitelsky_2008.pdf
- Dotazník na zistenie prípravy učiteľa na vyučovanie, stanovenia výučbových cieľov a sledovanie nových trendov*. [online]. [cit. 2021-01-07]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/8032.pdf>
- DYTRTOVÁ, R. a M. KRUTOVÁ, 2009. *Učiteľ: príprava na profesii*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2863-6.
- ĎURIČ, L. a M. BRATSKÁ et al., 1997. *Pedagogická psychológia: terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-02498-4.
- FIALA, B., 2006. *Podnikateľská etika*. Karviná: Obchodne podnikateľská fakulta, Slezská univerzita v Opave. ISBN 80-7254-861-1.
- FILOVÁ, H., 2002. Jak vybírat fakultní cvičné učitele pro vedení pedagogických praxí studentů učitelství primární školy. In: *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele: zborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita. ISBN 80-86633-01-2.
- FONTANA, D., 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-717-80-634.
- GAVORA, P., 2013. *Pedagogická diagnostika v MŠ* [online]. Zlín: UTB. [cit. 2020-09-10]. Dostupné z: [file:///C:/Users/HP/Downloads/pedagogicka_diagnostika_v_ms%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/pedagogicka_diagnostika_v_ms%20(4).pdf)
- GRAŇÁKOVÁ, J., 2015. Využitie foriem autodiagnostiky v praxi učiteľa [online]. In: M. DUPKALOVÁ, T. HUDÁKOVÁ a I. IŠTVÁN. *Súčasný aspekt pedagogickej profesie*. Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied. [cit. 2020-11-09]. ISBN 978-80-555-1274-7. Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Dupkalo%20va1/subor/9788055512747.pdf>
- HALL, S. C. a G. LINDZEY, 2002. *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-03384-3.
- HARTL, P. a H. HARTLOVÁ, c2004. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-9.

- HARTL, P. a H. HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HOCKICKOVÁ, B. a R. ŽILOVÁ, 2014. Monitorovanie a hospitácie. In: Z. GADUŠOVÁ et al. *Formovanie kompetencií uvádzajúceho učiteľa*. Nitra: Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-558-0643-3.
- HUPKOVÁ, M. a E. PETLÁK, 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris. ISBN 80-8901-877-7.
- CHALUPOVÁ, A., 2010. *Aké kompetencie očakávajú zamestnávateľia od absolventov*. [online]. [cit. 2021-01-08]. Dostupné na: https://www.jeneweingroup.com/dokumenty/hn/060927_hn.pdf
- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.
- IVANOVIČOVÁ, J., 2007. Aktuálne otázky praktickej prípravy študentov učiteľstva predškolskej a elementárnej pedagogiky. In: *Učiteľské kompetencie a pedagogická prax: zborník príspevkov z odborného-metodického seminára*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-8083-437-1.
- IŠTVÁN, I., 2011. *Dobrý učiteľ, tajomstvo jeho úspechu* [online]. Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied. [cit. 2021-01-08]. Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/istvan1/subor/Istvan.pdf>
- JAKUBOVSKÁ, V., 2017. *Nástroje hodnotenia vybraných kompetencií učiteľa*. Nitra: Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-7326-283-9.
- KASÁČOVÁ, B., 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-325-7.
- KASÁČOVÁ, B., 2014. *Reflexia a hodnotenie v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-0788-4.
- KASÁČOVÁ, B. a B. KOSOVÁ, 2007. Európske trendy a slovenský prístup k tvorbe učiteľských kompetencií a spôsobilostí ako východisko k profesijným štandardom. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 16, č. 3. ISSN 1335-0404. Dostupné z: <https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pr3-2007.pdf>
- KICOVÁ, K., 2014. Učiteľská profesia v kontexte transformačných zmien školskej edukácie. [online]. In: M. DUPKALOVÁ, T. HUDÁKOVÁ a I. IŠTVÁN. *Súčasné aspekty pedagogickej profesie*. Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied. [cit. 2021-01-08]. ISBN 978-80-555-1274-7. Dostupné z: <http://pedagogika.weebly.com/zborniacuteky.html#>
- KISS, A., 2019. Efektívna komunikácia a prijímanie spätnej väzby [online]. In: *Manažment školy v praxi*. Roč. 14, č. 4. ISSN 1336-9849. [cit. 2021-01-08]. Dostupné z: <https://www.direktor.sk/sk/casopis/manazment-skoly-v-praxi/efektivna-komunikacia-a-prijimanie-spatnej-vazby.m-591.html>
- KOLÁŘ, Z. et al., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOLÁČKOVÁ, J., 2019. Význam portfólia v profesijnom rozvoji začínajúcich učiteľov a ich sebareflexii [online]. In: *Zborník príspevkov k medzinárodnej vedecko-odbornej konferencii Súčasnosť a perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov Aká je a aká by mohla byť príprava budúcich učiteľov*. Bratislava: Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4847-8. [cit. 2020-10-28]. Dostupné z:

https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Katedry/KP/KAPESO/Publikacie/Zbornik_p_rispevkov_2019.pdf

KOLEKTÍV AUTOROV, 2021. *Profesijné kompetencie učiteľa materskej školy v oblasti DIEŤA*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-1455-9.

KOUTEKOVÁ, M., 2011. *Základy pedagogickej diagnostiky*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. ISBN 978-8083-445-61.

KOUTEKOVÁ, M. a M. FURINOVÁ, 2015. *Sebareflexia a profesijné kompetencie učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-557-1068-6.

KOUTEKOVÁ, M. a M. NOVČOKÝ, 2017. *Autodiagnostika učiteľa a vychovávateľa*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-557-1251-2.

KOSOVÁ, B. a A. TOMENGOVÁ et al., 2015. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov* [online]. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-0860-7. [cit. 2020-10-09]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/8032.pdf>

KRATOCHVÍLOVÁ, J., 2011. *Systém, hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z ČR i evropských škol*. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-169-9.

KRYMLÁKOVÁ, H. et al., 2009. *Etika a odpovědnost organizace*. Ostrava: VŠB – Technická univerzita Ostrava. ISBN 80-2482-092-7.

KUDLÁČOVÁ, B., 2002. *Etika a osobnost učitele*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-89074-15-4.

KYRIACOU, CH., 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-2620-052-9.

LATINOVIČ, M. a R. BAČA, 2019. *Spätná väzba*. [online]. [cit. 2021-02-15]. Dostupné z: file:///C:/Users/HP/Downloads/train-the-trainers_spatna-vazba_27_03_2019.pdf

LEDDEEN, E., 2018. *Úspešná prezentace*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80247-2912-1.

LHOTKOVÁ, I., I. ŠNÝDROVÁ a M. TURECKIOVÁ, 2012. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-349-4.

LESKOVJANSKÁ, G., 2007. Požiadavky na súčasnú osobnosť a správanie učiteľa základnej školy – porovnanie pohľadu psychológov a učiteľov ZŠ. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 16, č. 3. ISSN 1335-0404.

LOŠŤÁKOVÁ, O., 2020. *Empatická a asertivní komunikace*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-2227-1.

LUKÁČ, M., 2010. Motivácia prostredníctvom spätnej väzby [online]. In: *Vedenie a motivácia zamestnancov*. [cit. 2021-01-08]. Dostupné z: https://www.jeneweingroup.com/dokumenty/raabe/motivacia_prostrednictvom.pdf

MAJEROVÁ, T., 2011. Profesijný štart začínajúcich učiteľov. In: *Vychovávateľ*. Roč. 58, č. 5/6. ISSN 0139-6919.

MATSCHING, M., 2020. *Úspěšná řeč těla*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-2894-5.

MENTZEL, W., 2004. *Rozhovory se spolupracovníky: jak v rozhovorech hodnotit, povzbuzovat a usměrňovat své podřízené*. Praha: Grada Publishing ISBN 80-247-0408-0.

office@adda.sk.

OROSOVÁ, R., K. PETRÍKOVÁ, K. a L. DIHENEŠČÍKOVÁ, 2017. *Sebareflexívny pedagogický denník*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika. ISBN 978-80-8152-591-9. Dostupné z: <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2018/ff/pedagogicky-dennik-final.pdf>

- PALESCHOVÁ, J. a E. BRUTENIČOVÁ, 2020/2021. Legislatívne zmeny v procese uvádzania začínajúceho pedagogického zamestnanca v materskej škole. In: *Predškolská výchova*. Roč. 75, č. 3. ISSN 0032-7220.
- PAVLOV, I., 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Škola plus. ISBN 978-80-970275-5-1.
- PETLÁK, E., 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-97-1.
- PETLÁK, E. a J. KOMORA, J., 2003. *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-48-3.
- PETTY, G., 1996. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-070-7.
- PLATKOVÁ, G. et al., 2008. *Etika v manažmente*. Prešov: Filozofická fakulta. ISBN 978-80-8068-813-4.
- POTAŠOVÁ, J., 2011. *Sociálno-psychologické aspekty pedagogickej interakcie: vzťah učiteľ – žiak* [online]. Prešov: Prešovská univerzita, FHPV. [cit. 2021-01-08]. Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan1/subor/Potasova.pdf>.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.
- RAČKOVÁ, L., 2020. *5 spôsobov účinnej komunikácie so zamestnancami* [online]. [cit. 2020-08-20]. Dostupné z: <https://www.libellius.com/blog/5-sposobov-ucinnejsi-komunikacie-so-zamestnancami/>
- RUISEL, I., 2008. *Osobnosť a poznávanie*. Bratislava: Pegas. ISBN 978-80-551-1599-3.
- RÝDL, K. a kol., 1998. *Sebehodnocení školy: jak hodnotit kvalitu školy*. Praha: Strom. ISBN 80-86106-04-7.
- RYCHTAŘÍKOVÁ, Y., 2008. *Kritikou a pochvalou k vyšší motivaci zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2100-2.
- SCHWRAZ, M., 2012. *Osobnostné charakteristiky manažéra v kontexte sociálnej kompetencie*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavská univerzita, Spolok Slovákov v Poľsku. ISBN 978-80-7490-513-8.
- ŠIKÝŘ, M., D. BOROVEC a I. TROJANOVÁ, 2016. *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters. ISBN 978-80-7552-264-1.
- ŠNÍDLOVÁ, M., 2012. *Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca v personálnom manažmente školy*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-970275-4-4.
- ŠTĚPANÍK, J., 2008. *Umění jednat s lidmi 3: stres, frustrace a konflikty*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1527-8.
- ŠVEC, Š. et al., 1998. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-73-5.
- TRUNDA, J., 2012. *Profesijní portfolio učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-62-0.
- TUREK, I., 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8168-004-5.
- TUREK, I., 2010. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8078-322-8.
- TUREK, I., 2004. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MPC. ISBN 80-8052-230-8.
- VALENT, M., 2019. *Portfólio ako prostriedok profesijného rozvoja pedagogického zamestnanca* [online]. Bratislava: MPC. [cit. 2020-11-26]. ISBN 978-80-565-1448-1. Dostupné z: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/uz_portfolio_final_2.pdf

VINCEJOVÁ, E., 2014. *Systém adaptácie a profesijného rozvoja zamestnancov*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-564-4.

VIRČÍKOVÁ, M., 2011. *Učiteľ a jeho štýly vo vyučovacom procese* [online]. Prešov: MVEK, Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita. [cit. 2020-09-10]. Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan1/subor/Vircikova.pdf>

VÝBOHOVÁ, D., 2012. *Príprava a realizácia adaptačného vzdelávania na škole, školskom zariadení* [online]. Bratislava: MPC. [cit. 2020-11-12]. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/3_ops_vybohova_darina_-_priprava_a_realizacia_adaptacneho_vzdelavania.pdf

Koncepčné a legislatívne dokumenty

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. [online]. [cit. 2020-10-09]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>

Smernica č. 19/2009-R, ktorou sa vydáva Rámcový program adaptačného vzdelávania zamestnancami [online]. [cit. 2020-10-09]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/smernica-c-192009-r-z-20-oktobra-2009-ktorou-sa-vydava-ramcovy-program-adaptacneho-vzdelavania/>

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 320/2008 Z. z. o základnej škole [online]. [cit. 2020-10-09]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/320/>

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2008 Z. z. o materskej škole [online]. [cit. 2020-10-09]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/306/>

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 18/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách [online]. [cit. 2020-10-09]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/318/20200901>

Vyhláška Ministerstva školstva SR č. 324/2008 Z. z. o základnej umeleckej škole [online]. [cit. 2020-10-09]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/324/20110901>

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov [online]. [cit. 2020-10-09]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2009/445/20091115>

Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 65/2015 Z. z. o stredných školách [online]. [cit. 2020-10-09]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2015/65/>

Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 361/2019 Z. z. o vzdelávaní v profesijnom rozvoji [online]. [cit. 2020-10-09]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/361/20191115>

Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 1/2020 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov [online]. [cit. 2020-10-09]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2020/1/>

Zákona č. 553/2003 Z. z. o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. [cit. 2020-10-09]. Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2003-553>

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. [cit. 2020-10-09]. Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. [cit. 2020-10-09]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/6826-sk/zakon-c-3172009-z-z-o-pedagogickych-zamestnancoch-a-odbornych-zamestnancoch-a-o-zmene-a-doplneni-niektorych-zakonov/>

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. [cit. 2020-10-09]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/26357-sk/zakon-c-1382019-z-z-o-pedagogickych-zamestnancoch-a-odbornych-zamestnancoch-a-o-zmene-a-doplneni-niektorych-zakonov-v-zneni-neskorsich-predpisov/>

Príloha A

Sebahodnotiaci hárok je určený pre učiteľov, ktorí hodnotia seba samého v procese vyučovacieho procesu v rámci kompetencie *Vie identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka*. Obsahuje sedem položiek, pričom v každej položke je uzavretá a aj otvorená možnosť výpovede. Uzavretá možnosť výpovede využíva päťstupňovú škálu, v ktorej stupeň 1 znamená áno, 2 – skôr áno, 3 – skôr nie, 4 – nie a 5 – neviem posúdiť. Pri vyplňaní uzavretých položiek hároku je potrebné sústrediť sa skôr na prvé štyri stupne, pretože pri vyhodnocovaní hárkov majú číselnú výpovednú hodnotu a s hodnotami je možné ďalej pracovať. Otvorené možnosti výpovedí umožňujú učiteľovi bližšie sa vyjadriť, resp. analyzovať uzavretú položku. V rámci otvorených možností výpovede sa vyskytuje aj tabuľka, ktorá poskytuje možnosť zaznamenať si individuálne vývinové osobitosti mladšieho a staršieho školského veku a adolescentov. Učiteľ vpisuje do tabuľky vybrané vývinové osobitosti, s ktorými na vyučovacej hodine pracoval, ktoré vedel identifikovať a ktoré mu spôsobovali ťažkosti pri identifikovaní a zároveň s nimi pracovať. Pod tabuľkou sú (ako pomôcka pre hodnotiteľa) vypísané jednotlivé vývinové a individuálne charakteristiky vzhľadom na vek žiakov a ich vývinového obdobia. Učiteľ vyberá osobitosť podľa vekovej skupiny svojich žiakov. Ak sa vyskytne aj iná osobitosť, ktorá nie je zaznamenaná pod tabuľkou, učiteľ ju vpíše do tabuľky. Zohľadnenie jednotlivých osobitostí a reakcie žiakov na ne (vnímanie a pochopenie učiva, aktivity žiakov, záujem žiakov a pod.) učiteľ zaznamenáva do tabuľky podľa reakcií žiakov.

Sebahodnotiaci hárok je rozdelený na dve časti. V prvej časti hároku sa zisťuje, či učiteľ dokáže identifikovať a akceptovať individualitu žiakov. V druhej časti sa položky hároku zameriavajú na konkrétnu realizáciu, resp. spôsoby ako identifikáciu a akceptáciu realizuje. To znamená, že druhá časť sa zameriava na typy úloh, konkrétne didaktické zásady, sociálne formy práce učiteľa so žiakmi, edukačné potreby žiakov, metódy, ktoré učiteľ aplikuje v jednotlivých fázach hodiny a v jednotlivých zadaniach.

Hodnotiaci hárok je určený pre hodnotiteľov (v našom prípade pre uvádzajúceho PZ) kompetencie profesijného štandardu *vie identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka v rámci vyučovacieho procesu*. Položky hodnotiaceho hároku sú identické s položkami sebahodnotiaceho hároku. Hárok slúži na porovnanie hodnotenia jednotlivých procesov učiteľom a hodnotiteľom, t. j. či sa ich hodnotenie zhoduje alebo odlišuje, či učiteľ vníma seba

vo vyučovacom procese reálne, s kritickým myslením, a toto porovnanie slúži predovšetkým na motiváciu a ďalší osobnostný a profesijný rast učiteľa.

HODNOTIACI HÁROK

Kompetencia 1

Vie identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka

Škola:	
Dátum:	
Trieda:	
Vyučovací predmet:	
Téma vyučovacej hodiny:	
Učiteľ:	Dĺžka pedagogickej praxe:
Uvádzajúci pedagóg:	

Označenie na škále: 1 = áno; 2 = skôr áno; 3 = skôr nie; NP = nedá sa posúdiť a hodnotiť (ak sa jav nevyskytol na hodine)

1. Dokázal učiteľ akceptovať individualitu, resp. osobnosť jednotlivých žiakov?

1 – 2 – 3 – 4 – NP

Ako to realizoval?

.....

.....

2. Zadával učiteľ rôzne typy úloh a aktivít pre žiakov podľa ich individuálnych osobitostí, príp. špeciálnych edukačných potrieb?

Ak áno, o aké typy úloh išlo? Pre ktoré potreby?

1 – 2 – 3 – 4 – NP

.....

.....

3. Ktoré didaktické zásady najviac využíval?

Názornosť

Systematickosť

Uvedomelosť

Konkrétnosť

Primeranosť

Postupnosť

4. Ako a v akej fáze hodiny, pri akých úlohách a zadaniach ich využíval?

.....

.....

5. Aplikoval učiteľ formy práce so žiakmi (individuálna práca, skupinová práca, práca vo dvojiciach.....) na základe identifikovaných individuálnych charakteristík žiaka?

1 – 2 – 3 – 4 – NP

6. Za akým účelom využíval učiteľ jednotlivé formy práce so žiakmi?

7. Ktoré vývinové a individuálne osobitosti žiakov učiteľ zohľadnil na vyučovacej hodine?

Identifikované vývinové a individuálne osobitosti žiakov 	Ktoré, kedy a v čom ich zohľadňoval	Reakcie žiakov (vnímanie a pochopenie učiva, aktivity žiakov, záujem žiakov a pod.)

 **Pre mladší školský vek napr.:** decentralizácia vnímania (egocentrické, subjektívne), klasifikácia a triedenie do kategórií podľa viacerých hľadísk, radenie prvkov podľa pravidla, v ktorom je obsiahnutých viac kritérií, dva rôzne pohľady na tú istú vec, rozvoj chápania miery objemu, hmotnosti, času, pojmu čísla, potreba hrovej činnosti, motorický nepokoj, oscilácia pozornosti (striedanie vzruchu a útľmu), nestabilita emócií a iné.

Pre starší školský vek a adolescentov napr.: abstraktné myslenie, hľadanie viac možností riešenia problému, schopnosť kombinovať a integrovať rôzne myšlienky, schopnosť reflektívneho myslenia, metakognícia (hodnotiť svoj vlastný poznávací proces a zefektívniť ho), fluktuácia pozornosti (rozptýlenie pozornosti), ambivalentnosť emócií (striedanie emócií), sociálna senzibilita a iné.

8. Dokázal učiteľ identifikovať individuálne edukačné potreby žiakov
1 – 2 – 3 – 4 – NP

9. Ktoré potreby najčastejšie zohľadňoval

.....
.....

10. Akým spôsobom to realizoval a ako reagovali žiaci?

.....
.....

Záver a odporúčania uvádzajúceho pedagóga:

.....
.....

Podpis uvádzajúceho pedagóga.....

Vyjadrenie začínajúceho pedagóga (súhlasné/nesúhlasné)

.....
Podpis začínajúceho pedagóga.....

SEBAHODNOTIACI HÁROK

Kompetencia 1

Vie identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka

Škola:	
Dátum:	
Trieda:	
Vyučovací predmet:	
Téma vyučovacej hodiny:	
Učiteľ:	Dĺžka pedagogickej praxe:
Uvádzajúci pedagóg:	

Označenie na škále: 1 = áno; 2 = skôr áno; 3 = skôr nie; NP = nedá sa posúdiť a hodnotiť (ak sa jav nevyskytol na hodine)

1. Dokázal som akceptovať individualitu, resp. osobnosť jednotlivých žiakov?

1 – 2 – 3 – 4 – NP

Ako som to realizoval?

.....

.....

2. Zadával som rôzne typy úloh a aktivít pre žiakov podľa ich individuálnych osobitostí, príp. špeciálnych edukačných potrieb?

1 – 2 – 3 – 4 – NP

Ak áno, o aké typy úloh išlo? Pre ktoré potreby?

.....

.....

3. Ktoré didaktické zásady som najčastejšie využíval?

Názornosť	Systematickosť
Uvedomelosť	Konkrétnosť
Primeranosť	Postupnosť

4. Ako a v akej fáze hodiny, pri akých úlohách a zadaniach som ich využíval?

.....

.....

5. Aplikoval som diferencované formy práce so žiakmi (individuálna práca, skupinová práca, práca vo dvojiciach.....) na základe identifikovaných individuálnych charakteristík žiaka?

1 – 2 – 3 – 4 – NP

6. Za akým účelom som využíval jednotlivé formy práce so žiakmi?

.....

.....

7. Ktoré vývinové a individuálne osobitosti žiakov som zohľadnil na vyučovacej hodine?

Identifikované vývinové a individuálne osobitosti žiakov 	Ktoré, kedy a v čom som ich zohľadňoval	Reakcie žiakov (vnímanie a pochopenie učiva, aktivity žiakov, záujem žiakov a pod.)

 **Pre mladší školský vek napr.:** decentralizácia vnímania (egocentrické, subjektívne), klasifikácia a triedenie do kategórií podľa viacerých hľadísk, radenie prvkov podľa pravidla, v ktorom je obsiahnutých viac kritérií, dva rôzne pohľady na tú istú vec, rozvoj chápania miery objemu, hmotnosti, času, pojmu čísla, potreba hrovej činnosti, motorický nepokoj, oscilácia pozornosti (striedanie vzruchu a útlmu), nestabilita emócií a iné.

Pre starší školský vek a adolescentov napr.: abstraktné myslenie, hľadanie viac možností riešenia problému, schopnosť kombinovať a integrovať rôzne myšlienky, schopnosť reflektívneho myslenia, metakognícia (hodnotiť svoj vlastný poznávací proces a zefektívniť ho), fluktuácia pozornosti (rozptýlenie pozornosti), ambivalentnosť emócií (striedanie emócií), sociálna senzibilita a iné.

8. Dokázal som identifikovať individuálne edukačné potreby žiakov

1 – 2 – 3 – 4 – NP

9. Ktoré potreby žiakov som najčastejšie zohľadňoval

.....

10. Akým spôsobom som to realizoval a ako reagovali žiaci?

.....

Iné poznámky a vysvetlenia

.....

Podpis pedagóga.....

Námety otázok pre pohospitačný rozhovor sú určené pre oboch, učiteľa a hodnotiteľa súčasne. Obaja sa vyjadrujú k záznamu v hodnotiacom a sebahodnotiacom hárku a diskutujú o tom, čo bolo vo vyučovacom procese v rámci tejto kompetencie pre učiteľa jednoduché a čo ťažké, aký časový priestor potrebuje učiteľ na identifikáciu jednotlivých vývinových osobitostí žiaka a či potrebuje konzultácie iného učiteľa, prípadne riaditeľa alebo školského psychológa. Pohospitačný rozhovor obsahuje jedenásť otázok, pričom prvé dve otázky sú uzavretého charakteru, zisťujú, či učiteľ dokáže identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka. Ďalšie otázky sú otvoreného charakteru, podnecujú do rozhovoru o spôsoboch identifikácie vývinových a individuálnych charakteristík a spôsoboch práce učiteľa s nimi. Otázky slúžia ako námety na pohospitačný rozhovor, nemusia byť všetky položené, ale podľa situácie na hodine môžu byť doplnené aj o ďalšie.

POHOSPITAČNÝ ROZHOVOR UVÁDZAJÚCEHO PZ SO ZAČÍNAJÚCIM PZ

Kompetencia 1 – Vie identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka

Návrh možných otázok:

1. Myslíte si, že ste na vyučovaní dostatočne zohľadňovali vývinové a individuálne charakteristiky žiaka (modifikuje podľa údajov v hodnotiacom a seba hodnotiacom hárku)?
2. Boli spôsoby práce so žiakmi na hodine realizované na základe identifikácie ich vývinových osobitostí vhodné?
3. V čom bolo pre vás na vyučovaní zložité zohľadniť vývinové a individuálne osobitosti žiakov?
4. Ktoré vývinové a individuálne osobitosti žiakov sa vám javili (naj) zložitejšie zohľadniť, resp. na ktoré ste potrebovali viac časového priestoru na premyslenie ako ich zohľadniť?
5. Ktoré vývinové a individuálne osobitosti žiakov ste identifikovali skôr a javili sa vám (naj) jednoduchšie zohľadniť?
6. Ktoré vývinové a individuálne osobitosti ste zohľadnili vzhľadom na cieľ vyučovania a jednotlivé etapy, metódy a formy vyučovania najčastejšie? Ako sa vám to darilo?
7. Myslíte si, že potrebuje pri zohľadňovaní vývinových a individuálnych osobitostí žiakov pomoc (konzultácie) napr. od školského psychológa, alebo iného učiteľa, prípadne riaditeľa, v čom?
8. Myslíte, že ste dostatočne zohľadnili individuálne edukačné potreby žiakov na hodine?
9. Na základe čoho si myslíte, že použité spôsoby práce so žiakmi boli vhodné?

Príloha B

Ukážka sebareflexie

Pani učiteľka hovorila, že nevie prečo, ale myslí si, že dnešná hodina sa jej nevydarila.

„Žiaci neboli aktívni, neriešili aplikačné úlohy. Premýšľala som, prečo to tak bolo. V myšlienkach premýšľam, prečo sa to tak dialo. Vraciam sa v myšlienkach, čo všetko som robila na tejto hodine, ako reagovali – nereagovali žiaci. Že by som možno od opakovania prešla hneď k novému učivu? Pýtam sa sama seba, či som naozaj postupovala správne, alebo či som postupovala príliš rýchlo a či som žiakom poskytla dostatok času, aby sa ma mohli spýtať na to, čomu nerozumejú, čo nechápu. Myslím si, že som vôbec žiakom neposkytla dostatočné vysvetlenie objemu a povrchu valca“.

Čo môžeme usúdiť z tohto príkladu? Určite to, že nám učiteľka podala **informáciu**, že sa **zamýšľala nad niektorými príčinami**, prečo sa hodina nevydarila tak, ako si predstavovala. O takejto výpovedi môžeme povedať, že je to **sebareflexívna výpoveď**. Niektorí pedagógovia si povedia, že to robia aj oni. Áno, je to dobré v tom, že ak sa budeme viac zamýšľať nad svojou pedagogickou činnosťou, budeme zvažovať o svojich interakciách so žiakmi/deťmi, pokiaľ priznáme svoje emócie, svoje sklamanie z toho, čo sme neurobili a potom môžeme uvažovať o svojej ďalšej výchovno-vzdelávacej činnosti, o svojej komunikácii so žiakmi/deťmi, prípadne s kolegyňami.

V častiach učebného zdroja sme písali, čo je reflexia a sebareflexia. Stručne – **reflexia** je odraz toho, čo sa v našom prípade udialo počas hodiny. Teda je to spôsob uvedomenia si situácie. **Sebareflexia** je zamýšľanie sa nad sebou, keď posudzujeme svoje možnosti, slabé, silné stránky v priebehu pedagogickej činnosti, spôsob hodnotenia seba samého.

Priebeh sebareflexie a prečo sú dôležité fázy sebareflexie.

1/Pani učiteľka precvičovala so žiakmi vetné členy, nakoľko písomka minule neprebehla v prospech žiakov dobre. Žiaci vyrušovali, s precvičovaním vetných členov sa učiteľka nedostala ďalej, ako chcela. Vytočila ju atmosféra, ktorá bola v triede, inokedy sa venuje dostatočne tomu, čo potrebuje precvičiť, ale spávanie troch žiakov ju vytočilo, a tak sa rozhodla, že im dá diktát a ešte doplniť pracovný list. Žiaci stíchli, nikto nič nenamietal a do konca hodiny všetci realizovali, čo im hovorila.

2/Učiteľka sa zamýšľala a má zvláštny pocit z vyučovacej hodiny, ktorá dopadla ako dopadla. A ako sa zamýšľala prvotne, ani nevie, prečo to tak dopadlo. Sama má z tej hodiny veľmi zlý

pocit. Nechala sa uniesť svojimi emóciami, svojím vlastným rozhorčením a nezhľadala pre a proti, ako to robila doposiaľ. Nahnevala sa a dala žiakom diktát a následne ešte doplnovanie pracovného listu. Keď sa zamýšľala učiteľka, čo to spôsobilo, spomenula si, že k tomu prispeli traja žiaci, ktorí vyrušovali. Ale už na hodine, na jej začiatku uznáva učiteľka, že nebola celkom v pohode, lebo obdobná situácia bola aj v inej triede. Usúdila, že žiaci poľavili a s tým diktátom a pracovnými listami si to odniesli žiaci jednej z tried, mali smolu, že to nezvládla (konštatovala učiteľka).

3/Učiteľka stále rozmýšľala, prečo sa to všetko takto udialo. Pri zamyslení uznáva, že nepoznáva samu seba. Rozmýšľala, že spúšťačom boli jej reakcie a realizovala hneď akciu „diktát a pracovný list za trest“. Že vyrušovanie žiakov ani nebol až taký spúšťač, ale skôr vlastné emócie, vlastná nespokojnosť s tým, že žiaci v jednej aj v druhej triede poľavili a to bolo učiteľke ľúto. V podstate ich má rada ako dve triedy, ktoré sú veselé, vedia byť tolerantné, akceptujúce požiadavky, ale je potrebné, aby si to sama v sebe vyjasnila. Učiteľka nepocituje až za také zlé, že im dala diktát a pracovnú úlohu. Žiaci realizovali požiadavky učiteľa, ale keby boli realizovali činnosti, ktoré mali, tak by diktát a pracovný list na hodine nepísali. Nakoľko sa zamýšľam nad problémom, lepšie tomu rozumiem a viem, čo mám so žiakmi robiť inak, viem čo robiť a ako mať svoje emócie pod kontrolou.

Pre postup uvádzame myšlienkové postupy pri sebareflexii učiteľa:

Opis – reflexia toho čo sa udialo, v našom prípade prvá časť. Učiteľ opisuje, čo sa udialo na hodine, ako to vnímal. Popis udalosti môžeme charakterizovať ako prvú fázu procesu sebareflexie.

Analýza a interpretácia – druhá časť interpretuje učiteľovu potrebu lepšie porozumieť tomu, čo sa v opise udialo, učiteľ sa zameriava na seba, je prekvapený z „vlastnej“ reakcie na hodine a hľadá možné príčiny. S prvotnou reakciou troch žiakov nie je spokojný a hľadá (analyzuje) ďalšie príčiny. Vníma širšie súvislosti a svoju reakciu spája s jednou aj druhou triedou, ktorá vedie k nepokojnosti (interpretácia). Nakoniec za hlavné myšlienky považuje svoje konanie s pocitom, že žiaci poľavili.

Hodnotenie – učiteľ zhodnocuje svoje konanie a konanie žiakov, ale nakoniec zhodnocuje úžitok z vlastného zamyslenia sa.

Uvedený príklad nie je návodom, že takto to musí prebiehať, len sme poukázali na spoločné znaky reflexívneho myslenia. Každý pedagóg premýšľal, je jedinečný a neopakovateľný a proces myslenia je viazaný kontextom, v ktorom konal. Existuje množstvo autorov, ktorí opísali, ako prebieha sebareflexia. Uvádzame Model ALACT (Kortagen et al., 2011). Tento

model procesu sebareflexie má 5 fáz a zahŕňa popri myslení (fáza 2, 3 a 4) i konanie (fáza 1 a 5). Model ALACT naznačuje účinnú sebareflexiu, ktorá smeruje ku zmene konania (Svojanovský, Švec, 2014).



Obr. Model ALACT (Kortagen 2011)

KORTHAGEN, F. et al. 2011. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-221-5.

SVOJANOVSKÝ, P. a V. ŠVEC, 2014. *Sebareflexe jako pomocník učitele* [online]. [cit. 2021-01-07]. Dostupné z: <https://karsysped.ped.muni.cz/skolni-pedagogika/pro-zacatecniky/sebareflexe-jako-pomocnik-ucitele>

Názov: UVÁDZAJÚCI PEDAGOGICKÝ ZAMESTNANEC

Autori: PaedDr. Jana Paleschová, PaedDr. Eva Bruteničová, Ing. Arch. Edita Pavúrová, PhD.

Recenzenti: Mgr. Mária Olšovská, PaedDr. Jana Tomášková, PhD.,

Jazyková korektúra: Mgr. Viera Stankovičová

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Redakčná úprava:

Grafická úprava:

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2021

Počet strán: 125

ISBN 978-80-565-1478-8

EAN 9788056514788

ISBN 978-80-565-1478-8



9 788056 514788 >

ISBN 978-80-565-1478-8