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

Marián Valent

Inovácie v riadení odborného výcviku

2013

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

mpc METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM

INOVÁCIE
v riadení odborného výcviku

Marián VALENT

Bratislava 2013

OBSAH

Úvod **5**

1/ RIADENIE ODBORNÉHO VÝCVIKU **7**
1.1 Základné pojmy strategického riadenia 7
1.2 Riadenie odborného výcviku 10
1.3 Projektové riadenie odborného výcviku 12

2/ AUTOEVALVÁCIA A ZMENY V PROCESOCH VÝCHOVY A VZDELÁVANIA V ODBORNOM VÝCVIKU **16**
2.1 Škola a jej kvalita 16
2.2 Autoevalvácia (sebahodnotenie) – základné pojmy 20
2.3 Tvorba autoevalvačného programu (plánu) školy 22
2.4 Ako merať a zisťovať kvalitu vyučovacieho procesu 26
2.5 Monitorovanie, meranie a spracovanie výsledkov autoevalvácie 30
2.6 Čo s výsledkami autoevalvácie? 32

3/ KOMPETENČNÝ PROFIL MAJSTRA OV, HLAVNÉHO MAJSTRA OV A HODNOTENIE PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV **39**
3.1 Riadenie pracovného výkonu pedagogických zamestnancov 39
3.2 Kompetenčný profil majstra OV a hlavného majstra OV 40
3.3 Úroveň kompetencií pedagogických zamestnancov 44
3.4 Rozvoj kompetencií pedagogických zamestnancov 48
3.5 Hodnotenie pedagogických zamestnancov 51
3.6 Odmeňovanie pedagogických zamestnancov 55

Záver **57**
Zoznam bibliografických odkazov **58**
Príloha A **60**
Príloha B **62**

Úvod

Predložený učebný text je určený účastníkom funkčného inovačného vzdelávania s názvom *Inovácie v riadení odborného výcviku.*
Vzdelávanie je určené hlavným majstrom odbornej výchovy, ktorí už absolvovali v minulosti funkčné vzdelávanie a v súčasnosti si musia obnoviť svoje zručnosti a vedomosti z oblasti riadenia odborného výcviku podľa platnej legislatívy. Dosiahnutie cieľov samotného vzdelávania je podmienené aj absolvovaním prezenčnej časti vzdelávania, v ktorej budú účastníci pracovať s ďalšími materiálmi a pracovnými listami, ktoré nie sú súčasťou tohto učebného zdroja.

Medzi ciele vzdelávania patria:
1. orientovať sa vo všeobecne záväzných predpisoch vzťahujúcich sa k odbornému vzdelávaniu,
2. navrhnúť autoevalvačný plán školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) v odbornom výcviku,
3. riadiť zmenu v procesoch výchovy a vzdelávania,
4. vypracovať kompetenčný profil majstra OV vo vzťahu k cieľom školy,
5. navrhnúť a odskúšať systém hodnotenia majstrov OV.

Z dôvodu plánovaných zmien v legislatívnych predpisoch týkajúcich sa školstva sa v učebnom zdroji budeme zaoberať len cieľmi 2 až 5, keďže spracovanie 1. cieľa by bolo aktuálne len veľmi krátky čas. Téma legislatívy bude zaradená iba v prezenčnej časti vzdelávania.

V publikácii sú spracované aj príklady a ukážky. Očakáva sa, že čitateľ a účastník vzdelávania bude vedieť aplikovať vedomosti a zručnosti získané z textu aj zo vzdelávania na svojom úseku riadenia.

Obsah kapitol vychádza z modulov vzdelávania:
Modul 1: Normatívne riadenie (Riadenie odborného výcviku, koncepcia rozvoja OV, ciele a plán rozvoja školy, OV; Aktuálne právne predpisy súvisiace s odborným vzdelávaním)
Modul 2: Autoevalvácia a zmeny v procesoch výchovy a vzdelávania v odbornom výcviku (Autoevalvačný plán ŠkVP v OV; Kritériá hodnotenia kvality procesov a výsledkov výchovy a vzdelávania v OV; Nástroje hodnotenia kvality procesov a výsledkov výchovy a vzdelávania v OV; Monitorovanie realizácie ŠkVP na OV; Vyhodnocovanie stavu procesov a výsledkov výchovy a vzdelávania na OV; Riadenie zmeny v procesoch výchovy a vzdelávania na OV – návrh korekcií a zmien v ŠkVP pre časť venovanú OV)

Modul 3: Kompetenčný profil majstra OV a hlavného majstra OV a hodnotenie pedagogických zamestnancov (Tvorba kompetenčného profilu majstra OV vo vzťahu k cieľom školy, praktického vyučovania; Prejavy kompetencií pedagogických zamestnancov; Indikátory úrovní jednotlivých kompetencií; Posúdenie účinnosti doterajšieho systému hodnotenia PZ vzhľadom na vytvorený kompetenčný profil majstrov OV; Inovácia systému hodnotenia PZ a príprava uvedenia nového systému hodnotenia do praxe; Realizácia a vyhodnotenie nového systému hodnotenia PZ v praxi)

V **prvej kapitole** je spracovaný stručný vstup do problematiky riadenia odborného výcviku (koncepcii rozvoja daného úseku v škole, cieľom a plánom rozvoja odborného výcviku). **Druhá kapitola** je venovaná problematike autoevalvácie procesov výchovy a vzdelávania a nastavenia zmien zo získaných zistení. **Tretia kapitola** je orientovaná na problematiku personálneho riadenia, najmä na nové prvky v riadení, na kompetenčný profil pedagogického zamestnanca (potenciálne profesijné štandardy, ktoré sú zakotvené v zákone) a hodnotenie zamestnancov.

Jednotlivé kapitoly sú spracované v štruktúre:
1. ciele kapitoly
2. študijný text (niekde aj s otázkami na zamyslenie)
3. príklady, ukážky

1/ RIADENIE ODBORNÉHO VÝCVIKU

Ciele kapitoly

Po preštudovaní tejto kapitoly a absolvovaní prezenčného vzdelávania modulu 1 by ste mali vedieť:

- rozlíšiť pojmy strategického riadenia školy,
- určiť miesto odborného výcviku v škole,
- spracovať rámcový projekt riadenia zmeny na odbornom výcviku.

1.1 Základné pojmy strategického riadenia školy

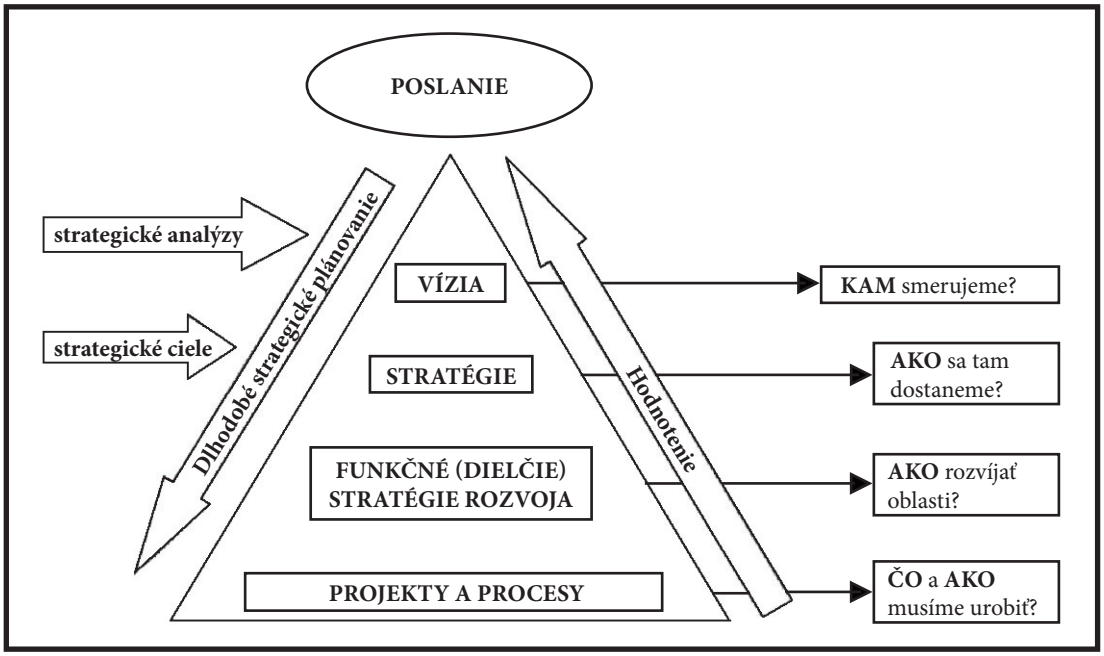
Koncepčný zámer rozvoja školy musí mať každá škola vypracovaný najmenej na dva roky a každoročne ho musí vyhodnocovať (zákon NR SR č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov § 5 ods. 7 písm. h). Tento dokument by mal byť východiskom aj na koncepciu rozvoja odborného výcviku (ďalej OV).

Stratégia je spôsob (cesta), ktorým škola realizuje svoje poslanie a víziu, je založená na potrebách hlavných zainteresovaných strán (napr. žiaci, rodičia, štát, odberatelia absolventov – zamestnávatelia, vyšší typ školy) a podporovaná príslušnými politikami (koncepciami školy), plánmi, projektmi, cieľmi, zámermi a procesmi (Grasseová a kol., 2010). Stratégia určuje základné parametre školy a zaisťuje súlad medzi jej aktivitami a prostredím. Strategické zameranie organizácie je tvorené piatimi prvkami (Grasseová a kol., 2010): poslaním, víziou, hodnotami, strategickými oblasťami a základnými (strategickými) cieľmi.

Strategické riadenie školy predstavuje proces, v ktorom vedenie školy (ideálne spoločne so zamestnancami školy) skúma a analyzuje situáciu komunity, spoločnosti a samotnej školy, pomenúva možné smery jej vývoja, stanovuje jej ciele a spôsoby ich dosiahnutia a monitoruje výsledky (upravené podľa Kachaňáková, 2010; Grasseová a kol., 2008). V uvedenom procese ide o tieto činnosti (upravené na školské prostredie podľa viacerých zdrojov):

1. východiskom je poslanie školy,
2. analýza – externá a interná (identifikácia kľúčových problémov, ktorým škola čelí),
3. vypracovanie vízie – čo budeme považovať za úspech,
4. stanovenie základných (strategických) cieľov školy,

5. vypracovanie stratégií (napr. prostredníctvom realizačných projektov smerujúcich k dosiahnutiu vízie a cieľov),
6. implementácia stratégie/í,
7. monitorovanie a hodnotenie výsledkov, prípadné korekcie.



Obr. 1 **Základný rámec strategického plánovania** (zdroj: Grasseová a kol., 2008)

Poslanie školy vyjadruje zmysel jej existencie, t. j. odpovedá na otázku PREČO škola existuje. Eger (2002) odporúča pri formulácii poslania hľadať odpovede na tieto základné otázky: *Kto sme? Pre koho existujeme? Čo chceme robiť? Kto sú naši klienti? Aké sú ich potreby? Čo im chceme ponúknuť? Čo im ponúkame? Kde škola pôsobí? Kam smerujeme? Aká je naša filozofia? Čo nás odlišuje od iných?*

Vízia školy je podľa Egera (2002) definovaná ako pozitívne zobrazenie budúcnosti organizácie, ktoré je vytvorené na základe uznávaných hodnôt a ideí, z ktorých sa vyvodzujú ciele a plány činností.

Medzi dôvody, ktoré školy môžu viesť k tomu, aby naformulovali víziu, patria (Albert, 2006; Hrúzová, 2007):

- Vízia napomáha v rozhodovaní o smeroch ďalšieho rozvoja školy.
- Vízia hodnotovo a cieľovo orientuje naše myslenie.
- Vízia zjednocuje pracovné kolektívy a tímy.
- Vízia napomáha v rozhodovaní o výbere spolupracovníkov.

Azda najlepšie vystihol jej podstatu spisovateľ Antoine de Saint-Exupéry (PROFILE, 2005):
„Ak chcete postaviť loď, nezačínajte znášaním dreva, rezaním dosiek a prideľovaním práce, ale prebuďte v mysliach ľudí túžbu po šírošírom mori.“

Hodnoty školy vníma Hroník (2008) v dvoch rovinách – prvá predstavuje hodnoty, na ktorých stojí škola, druhú rovinu tvoria individuálne hodnoty, z ktorých vyrastá individualita (uvedomenie si vlastných hodnôt).

Analýzy, resp. dôsledná analytická činnosť musí predchádzať strategickým rozhodnutiam (Babiaková, 2011). Medzi najpoužívanejšie analýzy v školskom prostredí je možné zaradiť **STEPE** analýzu (vonkajšie prostredie) a **SWOT** analýzu (vnútorné prostredie).

Analýza vonkajšieho prostredia - STEPE analýza

Každá škola existuje v určitom prostredí, ktoré ju ovplyvňuje. Vplyvy z vonkajšieho prostredia zväčša nie je možné ovplyvniť. V nastavenej stratégii by sme na ne mali reagovať. STEPE analýza sa skladá z faktorov, ktoré sú rozdelené do piatich skupín (písmená v názve analýzy sú zároveň začiatočnými písmenami uvedených skupín):

Sociálne faktory: demografická krivka, životný štýl, životná úroveň, kultúra prostredia, požadovaná úroveň edukácie, nová výstavba, spádová oblasť obce, počet mladých rodín, miera nezamestnanosti, počet ľudí v dôchodkovom veku.

Technologické faktory: objavy, nové technológie, výskumy.

Ekonomické faktory: výdavky na edukáciu, výška HDP, ekonomická situácia v regióne, ceny energií, možnosti mimorozpočtových zdrojov.

Politické faktory: stabilita vlády, vládne priority, štátna edukačná politika, sociálno-ekonomické postavenie učiteľov, legislatíva, zriaďovateľ školy.

Ekologické faktory: narábanie s odpadmi, recyklácia, iné zdroje energie a jej šetrenie.

Analýza vnútorného prostredia – SWOT analýza

SWOT analýza je využívaná vo veľkej miere pri zisťovaní činiteľov, predpokladov, na základe ktorých môže škola formulovať ciele. Výsledok analýzy SWOT určuje:

V čom sme úspešní? Čo potrebujeme zlepšiť? Aké máme príležitosti? Aké riziká nám hrozia?

Ciele školy podľa Grasseovej a kol. (2008) vyjadrujú zámer, čo chceme v dlhodobom horizonte dosiahnuť. Strategické ciele:

- by mali vyjadrovať očakávaný pozitívny výsledok,
- by mali byť cieľmi na dlhšie časové obdobie (1- až 2-násobok cyklu produktu, dĺžky štúdia: ISCED 3C – 3 roky, ISCED 3A – 4 roky a pod.),
- by mali rozvíjať kompetencie najmä pedagogických a odborných zamestnancov,
- by mali byť tvorené na základe poslania, vízie, výsledkov analýz a príp. prognóz.

1.2 Riadenie odborného výcviku

Na úvod považujeme za potrebné identifikovať problémy, ktoré sú v súvislosti s OV v školách stále prítomné a bolo by vhodné si na ne v každej škole úprimne zodpovedať.

V stredných odborných školách (ďalej SOŠ) je odborný výcvik považovaný za veľmi špecifický predmet, mnohokrát sa stretávame s názorom, že to nie je odborný predmet.
Čo to môže spôsobovať? Prečo nekladieme na tento dôležitý odborný predmet rovnaký dôraz ako na ostatné odborné predmety? Je to preto, že ich vyučujú zväčša stredoškolsky vzdelaní pedagogickí zamestnanci a ostatné predmety sú v rukách vysokoškolsky vzdelaných učiteľov? Alebo sú tam iné dôvody?
Tieto otázky nesmerujú k tomu, aby sme zvyšovali tenzie v školách (na mnohých stretnutiach s obomi stranami sa potvrdzuje, že sú stále prítomné). Smerujú k tomu, aby sme si v škole definovali, čo to vlastne odborný výcvik je a prečo je dôležitý. Zároveň je potrebné si uvedomovať, že vzhľadom na rôznosť učebných a študijných odborov, je tento odborný predmet veľmi náročný na riadenie procesov, ktoré s ním súvisia.

V škole by sme mali hľadať odpovede na otázky:

- Čo je odborný výcvik?
- Aké je miesto odborného výcviku medzi odbornými predmetmi?
- Ako môžeme zabezpečiť vzájomné súvislosti a nadväznosti dosahovaných cieľov medzi odbornými predmetmi a odborným výcvikom?
- Ako je možné zapojiť učiteľov a majstrov do spolupráce (do ozajstnej, nie formálnej spolupráce) pri dosahovaní cieľov v odbornej zložke vzdelávania?

V nasledujúcich riadkoch uvádzame niekoľko odpovedí, ktoré možno považovať len za východisko diskusie vo vlastnej škole.

Čo je odborný výcvik?
Odborný výcvik je podľa Krušpána (1994) základným vyučovacím predmetom štúdia žiakov na SOŠ zameraný na získanie odborných zručností pri výkone povolania, na ktoré sa žiak štúdiom pripravuje. V súčasnosti je v štátnych vzdelávacích programoch táto oblasť nazvaná *Praktická príprava. Praktickú prípravu zabezpečuje odborný výcvik. Je zacielený na vzdelávanie žiakov v praktických činnostiach odboru štúdia. Ide o získanie, rozvoj a upevňovanie odborných zručností a návykov, utváranie odborných postojov a názorov, vzťahu žiakov k odboru štúdia, k plneniu pracovných povinností a pocitu zodpovednosti za zverené hodnoty a výsledky svojej činnosti* (ŠVP pre skupinu trojročných učebných odborov, 33 Spracúvanie dreva a výroba hudobných nástrojov).
Rozsah hodín (v skupine odborov 33) sa oproti minulosti nezmenil – 47,5 hod./týždeň (celkový počet hodín počas trojročného štúdia 1 520), t. j. pre 1. a 2. ročník – 15 hod./týždeň, pre 3. ročník – 17,5 hod./týždeň.

Aké je teda miesto odborného výcviku medzi odbornými predmetmi?
Vzhľadom na definíciu aj rozsah uvedeného predmetu by tento predmet mal byť kľúčovým na vzdelávanie žiaka v učebnom odbore a mal by vytvárať podmienky na aplikáciu teoretických vedomostí z ostatných odborných predmetov.
Odborný výcvik ako predmet zo špecifickými požiadavkami na vlastnú realizáciu si vyžaduje aj iný prístup v jeho riadení, najmä operatívnom. Strategické riadenie tak, ako je uvedené v predchádzajúcej podkapitole, je pre všetky zložky školy rovnaké. Realizačná fáza v teoretickom vyučovaní a odbornom výcviku je odlišná a vyžaduje si iné procesy.

V čom sú špecifiká odborného výcviku?
Ide o samotný proces realizácie a priebehu odborného výcviku. Čo odbor, to iné zvyklosti a spôsoby realizácie OV. Niektoré odbory je možné od začiatku až po ich ukončenie realizovať prevažne v skupinách s majstrom odbornej výchovy (ďalej MOV). Niektoré sú od začiatku realizované v individuálnej forme OV pod dohľadom inštruktorov, ďalšie zase v rôznych kombináciách týchto dvoch modelov. Tieto špecifiká majú v nemalej miere vplyv aj na koncepciu rozvoja OV. Na dosiahnutie cieľov rozvoja školy sa vyžadujú v prostredí OV iné taktické aj operatívne prístupy.
Riadenie OV je najmä o práci s ľuďmi a o materiálnych možnostiach úseku. Tento proces je náročný najmä preto, že je potrebné často pristupovať ku kompromisom, ktoré môžu niesť so sebou jedno obrovské riziko – a to, že nedosiahneme naplánované ciele.
V niektorých prípadoch je ťažké zabezpečiť, aby každý žiak absolvoval celý obsah učiva (viackrát bude mať možnosť vyrábať dvere, ale počas štúdia sa mu nenaskytne možnosť vyrábať schody, a tak je o túto skúsenosť a zručnosť ukrátený). Ešte ťažšie je tento proces dosiahnuť v individuálnej forme OV, kde je dosah školy na realizáciu a dosahovanie cieľov veľmi malý. Paradoxom je, že do tejto formy sú zaradení najmä lepší žiaci, ktorým tak môžeme znemožniť ich ďalší postup (v prípade, že uvedený zamestnávateľ má predstavu o lacnej pomocnej pracovnej sile a nemá záujem o rozvoj žiaka).
Konkrétnym spôsobom riadenia OV sa venujeme na samotnom vzdelávaní, v tomto texte je priestor len na riadenie OV v podmienkach dielní a skupinového výcviku realizovaného MOV aj vzhľadom na ukážku plánovania pri dosahovaní jedného z koncepčných cieľov *našej školy*[1], ktorý aplikujeme do prostredia odbornej zložky vzdelávania a samozrejme do OV.

Cieľom SOŠ drevárskej v Dolných Mrkvovciach **je do 30. 06. 2018 umožniť každému žiakovi školy, aby dosiahol profil absolventa uvedený v školskom vzdelávacom programe.**
Zdá sa vám, že uvedený cieľ je predsa samozrejmosťou a už to robíte? Na základe skúseností, preštudovaných materiálov viacerých škôl a diskusií počas vzdelávaní môžeme vyjadriť pochybnosti, že to tak je. Okrem toho je otázne, koľko pedagogických zamestnancov pozná a pracuje s kompetenčným profilom, ktorý je spracovaný v školskom vzdelávacom programe (ďalej ŠkVP). Niektorí učitelia a MOV možno o kompetenčnom profile ani nepočuli.

[1] Naša škola – SOŠ drevárska, Dolné Mrkvovce – ide o fiktívnu školu vytvorenú na účely študijného textu, všetky príklady a ukážky spracované v tejto aj nasledujúcich kapitolách budú vychádzať z cieľa uvedeného v tejto časti textu.

Projektové riadenie je jedným z možných spôsobov ako riadiť zmenu v odbornom výcviku v súlade s cieľom a predloženými aktivitami. Nejde o jediný spôsob riadenia zmeny, ale vzhľadom na jeho univerzálnosť sa zdá byť jedným z najvhodnejších.

1.3 Projektové riadenie odborného výcviku

Projekt je plánovaný postup, ktorý rieši **konkrétny problém,** je zameraný na dosiahnutie **konkrétnych cieľov,** má presný **termín začiatku a konca,** má **ohraničené finančné zdroje, používa zdroje** (t. j. peniaze, ľudí, vybavenie) a prináša niečo **nové a výnimočné** pre našu cieľovú skupinu – žiakov. Projekt (jeho príprava i realizácia) je postavený na tímovej práci. Nepripravujte projekt bez členov tímu, vzniká vážne riziko, že všetci sa nestotožnia s vaším postupom.

Projekt ako jazda podľa GPS navigácie (Vlach, M., 2010)
Nasledujúce body opisujú, v čom sa využitie GPS navigácie podobá na plánovanie projektu. Ani jeden nástroj, projektové plány ani GPS, nie je vhodné používať bezmyšlienkovito. Na dosiahnutie požadovaných výsledkov je dobré vedieť, ako nástroj funguje. Vyberá nám napr. navigácia najkratšiu, alebo najrýchlejšiu trasu? Idem vôbec na správne miesto? Povedie trasa cez platené úseky?
GPS navigácia, podobne ako dobrý plán projektu:

- vám pomôže udržať sa na ceste, keď sa cesta stane neprehľadnou,
- máte reálny odhad, aká dlhá bude cesta a aký je očakávaný čas príjazdu,
- slúži podstatne lepšie, keď ju aktualizujete a idete podľa najnovších údajov,
- riadite v oveľa väčšej pohode, nie ste nútení premýšľať, kam pôjdete na najbližšej križovatke,
- aj s pomôckou sa môžete dostať do situácie, keď budete nútení improvizovať,
- význam použití je najväčší na neznámej trase/projekte, naopak tam, kde jazdíte denne, ide skôr o zbytočnosť a stratu času,
- oveľa ľahšie sa odovzdáva riadenie, pokiaľ ste k tomu okolnosťami donútení, pretože všetko nie je len vo vašej hlave,
- kto sa nezdržuje plánovaním, získava na začiatku zdanlivý náskok pred tým, kto si cestu dobre naplánuje.

Vlastnosti projektu (Kršák a kol., 2006)

- jedinečnosť (projekt je viac-menej neopakovateľný (cieľ, čas, zdroje, ...)
- jasne definovaný zámer – cieľ, výsledok s výstupmi
- pevná časová štruktúra – je časovo limitovaný (začiatok, koniec, míľnik)
- vymedzené zdroje – ľudské, finančné, materiálové
- rizikovosť
- proces plánovaný, vykonávaný, sledovaný a riadený
- väčšinou jednoznačná väzba na stratégiu rozvoja

Aké kroky je potrebné urobiť pri príprave aktivít projektu?

Ak máme rozhodnúť, či je cieľ produktívny vzhľadom na daný hodnotový systém, zamyslime sa, aké aktivity budú viesť k realizácii cieľa. Na uľahčenie našej práce si aktivity rozdelíme do 4 fáz (tzv. PDCA cyklu, nazývaný aj Demingov cyklus):

1. prípravná fáza (plánovanie, príprava zdrojov a pod.),
2. pilotná fáza (odskúšanie navrhovaného riešenia),
3. hodnotiaca fáza (vyhodnotenie pilotnej fázy a prijatie korekcií),
4. realizačná fáza (príprava konečného produktu).

V tejto časti študijného textu sa venujeme len rámcovému plánovaniu prípravnej fázy – podrobnejšie sa bude plánovanie realizovať na vzdelávaní. Niektoré ďalšie časti sú podrobnejšie spracované v kapitolách 2 a 3. Kroky, ktoré je potrebné urobiť na naplánovanie prípravnej fázy sú (upravené a doplnené podľa Pokorný, M. a kol., 2007):

Krok 1 – Urobte zoznam pracovných balíčkov, hlavných aktivít (napr. brainstormingom)

Krok 2 – Ujasnite si následnosť a vzájomnú závislosť aktivít (PB)

Krok 3 – Rozdeľte aktivity na úlohy

Krok 4 – Určte ukazovatele (indikátory) splnenia úloh, aktivít, pracovných balíčkov

Krok 5 – Odhadnite začiatky, dĺžku trvania a ukončenie pracovných balíčkov a úloh

Krok 6 – Definujte míľniky

Krok 7 – Rozdeľte úlohy v tíme

Krok 8 – Príprava plánu zdrojov a nákladov

Krok 9 – Spracovanie harmonogramu predpokladanej realizácie projektu

Príklad 1

Každý projekt by mal mať názov, ktorý je ľahko zapamätateľný a môže zaujať. Projekt na dosiahnutie cieľa SOŠ drevárskej v Dolných Mrkvovciach sme sa rozhodli nazvať:

Rozvoj kompetencií žiakov na praktickom vyučovaní

1. Na dosiahnutie uvedeného cieľa je v odbornej zložke ŠkVP potrebné uskutočniť tieto aktivity (bez nároku na úplnosť): autoevalvácia ŠkVP v odbornom výcviku a odborných predmetoch,
2. prehodnotenie profilu absolventa v odbornej zložke štúdia,
3. realizácia vzdelávania v oblasti modulového vzdelávania,
4. zmena ŠkVP – vypracovanie vzdelávacích modulov pozostávajúcich z vyučovania odbornej teórie a odborného výcviku,
5. zabezpečenie materiálnych podmienok,
6. zapracovanie modulového vzdelávania do hodnotiaceho systému pedagogických zamestnancov,
7. realizácia zmeny – zavedenie modulov do vzdelávania odbornej zložky,
8. monitorovanie a autoevalvácia zmeny, vrátane hodnotenia vedomostí a zručností žiakov,
9. úprava ŠkVP – korekcia pilotovaných modulov.

Úloha 1
Doplňte uvedený zoznam hlavných aktivít o tie, ktoré by bolo vzhľadom na cieľ potrebné realizovať vo vašej škole.

V tejto časti učebného zdroja sme spracovali ako ukážku len aktivitu 3:
Realizácia vzdelávania v oblasti modulového vzdelávania

Začiatok realizácie aktivity: 01. 06. 2013
Cieľová skupina aktivity:
- učitelia odborných predmetov
- majstri odbornej výchovy
- počet odborov – 2 učebné a 2 študijné odbory

Úlohy, indikátory, termín ukončenia úloh:
1.1 výber poskytovateľa vzdelávania
Z: zástupca riaditeľa pre teoretické vyučovanie a hlavný MOV
T: 15. 06. 2013
1.2 dohoda o realizácii vzdelávania
Z: hlavný MOV
T: 30. 06. 2013
1.3 realizácia vzdelávania
Z: poskytovateľ vzdelávania a účastníci vzdelávania
T: 01. 07. 2013 – 31. 01. 2014
1.4 ukončenie vzdelávania
Z: účastníci vzdelávania
T: 28. 02. 2014

Indikátory:
- osvedčenie o ukončení vzdelávania
- jeden korigovaný modul za každý učebný/študijný odbor vo vybranom ročníku (po pilotáži, vyhodnotení a úprave) – spolu 4 moduly

Prostriedky a podmienky na realizáciu úloh:
- materiálne prostriedky a zdroje, ktoré budú potrebné na splnenie úloh
- zabezpečenie vhodnej literatúry a študijných materiálov, papiera, možnosť rozmnožovania materiálov, prístup k počítaču
- priestorové a iné potrebné vybavenie
- požiadavky na ľudské zdroje

Materiálne a ekonomické náklady:

V tejto časti projektu ide o určenie finančných nákladov na realizáciu aktivity:

- **náklady na vzdelávanie – externý lektor a konzultant, spotrebný materiál na realizáciu úloh zo vzdelávania**
- **náklady na cestovanie**
- **materiálne náklady na realizáciu projektu**

Tab.1 **Návrh rozpočtu pre aktivitu 3** (zdroj: Valent)

Typ položky	**Počet (počas PB1)**	**Rozpočet na jednotku**	**Rozpočet spolu**
Vzdelávanie – externý lektor	100 hodín	20 €	2 000 €
Konzultácie (max. počet hodín na 1 učiteľa a MOV = 3 hodiny – 25 x 3 hodiny)	75 hodín	10 €	750 €
Vzdelávanie – spotrebný materiál (prepočítané na jedného učiteľa a MOV)	25 balíčkov	100 €	2 500 €
Cestovné náklady pre lektora (zahŕňa cestu, stravné a ubytovanie počas vzdelávania)	1 lektor	500 €	500 €
Materiálne náklady pre pilotáž modulov vo vyučovaní (bude spresnené po spracovaní konkrétnych modulov) – zatiaľ len hrubý odhad na jedného žiaka (spolu 100 žiakov)	100	100 €	10 000 €
SPOLU			16 250 €
Rezerva – slúži na nepredvídateľné náklady, príp. zdraženie niektorej položky			1 750 €
Rozpočet celkom			18 000 €

Úloha 2

Vyberte si ktorúkoľvek z aktivít a spracujte podľa ukážky rámcový plán jej dosiahnutia.

2/ AUTOEVALVÁCIA A ZMENY V PROCESOCH VÝCHOVY A VZDELÁVANIA V ODBORNOM VÝCVIKU

Ciele kapitoly

Po preštudovaní tejto kapitoly a absolvovaní prezenčného vzdelávania modulu 2 by ste mali vedieť:

- vysvetliť pojem kvalita školy,
- pomenovať kritériá a indikátory kvality školy,
- navrhnúť plán autoevalvácie ŠkVP pre OV,
- navrhnúť zmeny vyplývajúce z výsledkov autoevalvácie.

2.1 Škola a jej kvalita

Rosa (2011) uvádza, že *„kvalita je mierou dokonalosti, hodnotnosti, užitočnosti výchovy a vzdelávania, naplnenie požiadaviek a očakávaní zákazníkov škôl: žiakov, rodičov, zamestnávateľov, občanov, štátu. Kvalitu výchovy a vzdelávania je možné neustále zvyšovať bez ohľadu na jej aktuálnu úroveň“.*

Na zvyšovanie kvality navrhuje:

a) každá škola a školské zariadenie si vypracuje **systém zabezpečenia kvality,**
b) bude vypracovaný **profil absolventa** učebného a študijného odboru a budú existovať **celoštátne vzdelávacie štandardy** a **štandardy jednotlivých povolaní** (pre odbory pripravujúce na povolanie),
c) kvalita práce škôl sa bude **monitorovať a hodnotiť interne** (autoevalvácia) aj **externe** (evalvácia).

Pojem kvalita sa v pedagogickej oblasti vyskytuje v dvoch hlavných významoch (Starý, Chvál, 2009):

a) ako všeobecný výraz na pozitívne alebo negatívne označenie miery (úrovne) nejakého stavu (napr. kvalita vyučovania anglického jazyka v škole XY je vysoká/nízka),
b) na vyjadrenie stavu, ktorý je optimálny, žiaduci, ideálny, teda a priori pozitívny.

Kvalita v oblasti vzdelávania **je spätá s hodnotou** (užitočnosťou a prospešnosťou), ktorú majú pre jedincov a spoločnosť produkty školského vzdelávania. Kvalita je žiaduca, optimálna úroveň fungovania alebo výsledok určitých procesov, inštitúcií, ktoré sme schopní objektívne merať a hodnotiť (Průcha, 1998). Kvalita, ako určitý stupeň dokonalosti, sa tak stáva normatívnou kategóriou, ktorú je možné a nevyhnutné objektívne vyjadriť prostredníctvom indikátorov.

Kvalita školy je determinovaná (Bacík, 1983):

1. kvalitou jednotlivých prvkov systému školy (učitelia, žiaci, materiálno-technické zabezpečenie, koncepcia školy),
2. kvalitou vzťahov medzi prvkami systému školy (riaditeľ – učitelia, učitelia – žiaci, učitelia – vzdelávacie ciele, obsah, metódy, prostriedky a formy výchovy a vzdelávania),
3. kvalitou vzťahu medzi školou a jej okolím (škola – obec, škola – rodičia).

Podľa Nováka (2011) hodnotiť kvalitu školy znamená zmapovať jednotlivé súčasti školy a ich vzájomnú konfiguráciu. Ďalej uvádza, že okrem dokumentácie a materiálneho vybavenia ovplyvňuje kvalitu školy aj to, na akých hodnotách je založené riadenie školy, aký je odborný a psychologický status zamestnanca, ako sa vníma plnenie cieľov zamestnanca, aké morálne kritérium sa v škole uplatňuje, aká je základná rola učiteľa, aký je kompetenčný profil učiteľa, aká je povaha vzťahov medzi ľuďmi, aké je rozdelenie moci, ako sa riešia odlišnosti v názoroch a mnohé ďalšie. Teda to, čo sa v rôznych variáciách označuje ako kultúra školy.

Aby sme mohli hodnotiť kvalitu školy je nevyhnutné vedieť, čo chceme dosiahnuť. *Každé hodnotenie sa vždy vzťahuje na cieľ a možné prostriedky jeho dosiahnutia.*

Súčasťou prípravy je **prijatie jasných pravidiel, kritérií** (hľadísk) a **ukazovateľov** (indikátorov), podľa ktorých bude možné uskutočniť **autoevalváciu kvality školy.** Každé z kritérií a indikátorov sa môže zisťovať rôznymi metódami a nástrojmi.

Donedávna sa evalvácia kvality škôl sústreďovala na indikátor **dosiahnutých učebných výsledkov** žiakov, školy. Neskôr tento prístup nahradila zvýšená pozornosť **procesom učenia a vyučovania**, **modelom pedagogického riadenia škôl, podielu učiteľov na tvorbe a vytváraniu klímy školy, vzťahom medzi učiteľmi a žiakmi,** čo väčšmi zodpovedá zložitému komplexu problémov súvisiacich so školou (Rymešová, 1996).

Východiskami rôznych modelov sebahodnotenia, aj „Projektu efektívnej sebaevalvácie škôl" (ESSE, projekt realizovaný 14 školskými inšpektorátmi združenými v SICI) **je tzv. IPO postup (VSTUPY – PROCESY – VÝSTUPY).** V rámci projektu ESSE boli stanovené 4 kľúčové oblasti posudzovania škôl, pričom pre každú kľúčovú oblasť určili aj indikátory kvality a témy (bližšie pozri Novák, 2011).

Tab. 2 **Oblasti a indikátory posudzovania škôl** (Novák, 2011)

Kľúčová oblasť	**Indikátor kvality**
Vízia a stratégia	- ciele a hodnoty - stratégia a politika sebahodnotenia a zlepšovania
Vyhodnocovanie a zlepšovanie kľúčových vstupov	- zamestnanecké zdroje - finančné a materiálne zdroje
Hodnotenie a zlepšovanie kľúčových procesov	- politika, pokyny a štandardy - plánovanie a implementácia sebahodnotiacich aktivít - plánovanie a implementácia aktivít vedúcich k zlepšovaniu
Hodnotenie a vplyv na výstupy	- hodnotenie a zlepšovanie kľúčových výstupov - vplyv autoevalvácie na rozvoj kľúčových výstupov

Sihelsky (2010) prezentuje tieto faktory dobrej (kvalitnej) školy:

Vstup

Dobrá škola je škola, ktorá sa orientuje na potreby svojich zákazníkov (žiakov, rodičov, budúcich zamestnávateľov atď.). Znamená to, že škola pozná tieto potreby a v procesoch vyučovania svojim žiakom ponúka edukačné služby v podobe *dobrého* vyučovania.

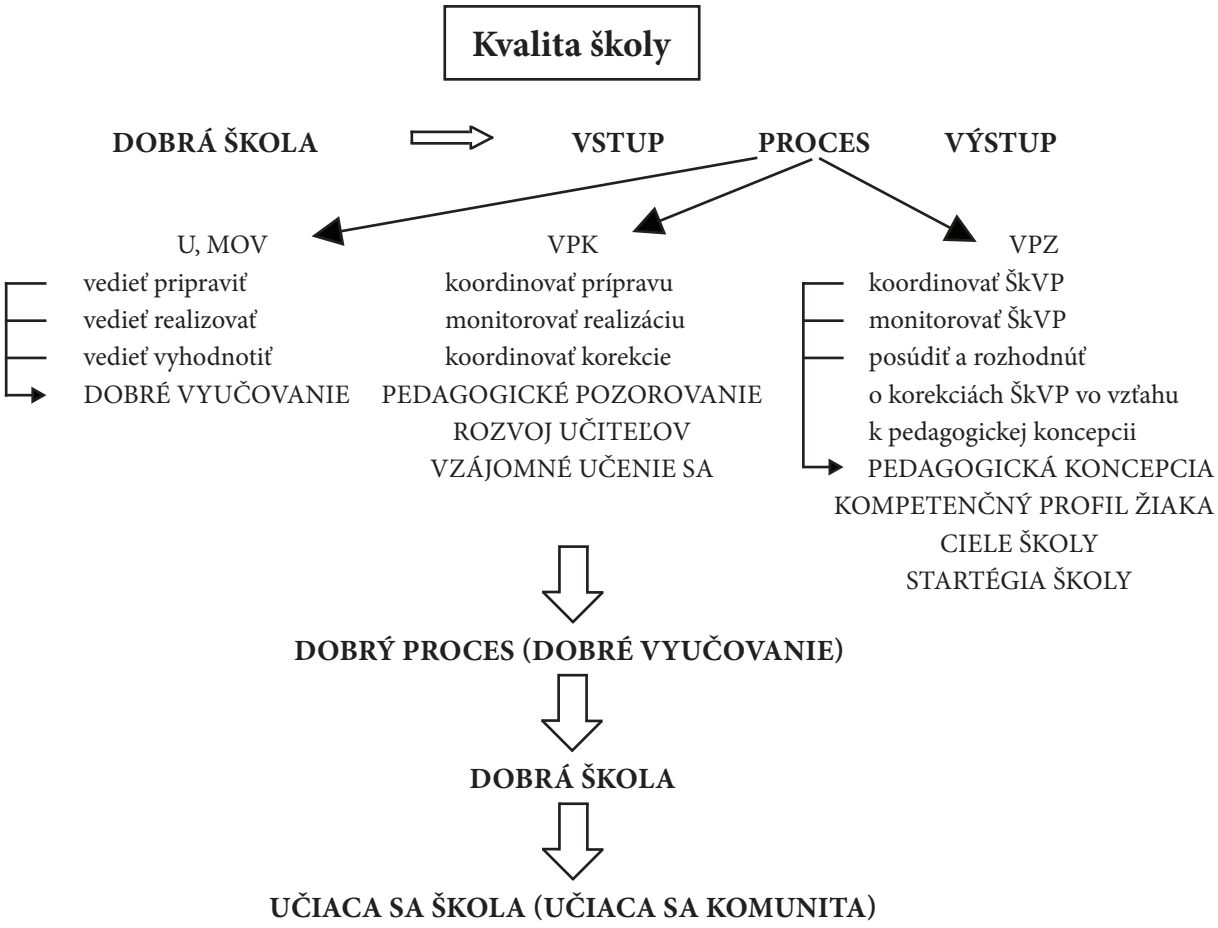
Proces

Pedagogickí zamestnanci školy poznajú a majú zvnútornený konkrétny model, pedagogickú predstavu *dobrého* vyučovania v škole. Na *dobrom* vyučovaní sa žiaci aktívne učia – získavajú a rozvíjajú si tie kompetencie, ktoré škola v podobe pedagogických cieľov deklaruje vo svojom školskom vzdelávacom programe. Ide o záväzok, prísľub zákazníkom, ktorý je predpokladom akontability[2] školy.

Výstup

Riaditeľ školy, vedenie školy a rovnako aj každý pedagogický zamestnanec, by mali byť schopní pred žiakmi (rodičmi, verejnosťou, zriaďovateľom, ŠŠI) zdôvodňovať pedagogické ciele svojej školy a hodnoverne prezentovať mieru ich dosiahnutia prostredníctvom otvoreného sebahodnotenia kvality školy.

Nasledujúci obrázok zobrazuje najmä vnútorný proces ako kľúčový determinujúci faktor kvality školy.



Obr. 2 **Kritériá kvality školy**

[2] Akontabilita – povinnosť školy skladať účty za svoju prácu; adresná zodpovednosť školy za kvalitu poskytovaných služieb a výsledkov vzdelávania, ako aj za dôsledky svojho prístupu a postupu.

Vysvetlivky: U – učiteľ, MOV – majster odbornej výchovy, VPK – vedúci predmetovej komisie, VPZ – vedúci pedagogický zamestnanec

Úloha 3
Ako by ste popísali kvalitnú, resp. *dobrú* školu? Čím sa navonok prejavuje dobrá škola? Podľa čoho by ste rozpoznali dobrú školu?

Ako uvádza Sihelsky (2010), veľmi dôležitým prvkom determinujúcim *dobrú* školu je *dobré* vyučovanie. S dobrým vyučovaním je veľmi úzko spojená kvalita vyučovania, ktorú Starý a Chvál (2009) vymedzujú ako *„žiaducu (optimálnu) úroveň fungovania a/alebo produkcie vyučovacieho procesu, ktorá môže byť predpísaná určitými požiadavkami (napr. vzdelávacími štandardmi) a môže byť aj objektívne meraná a hodnotená“*.

Helmke (2008) vo svojom modeli vyučovania pomenoval 10 nadpredmetových charakteristík kvalitného vyučovania.

Tab. 3 **Charakteristiky kvalitného vyučovania** (Helmke, 2008)

Účinnosť vedenia triedy a využitie času	Pravidlá, využitie času pre učenie, účinné reakcie na vyrušovanie
Štruktúrovanosť a jasnosť	Predmetová, akustická, jazyková, obsahová štruktúrovanosť a jasnosť
Konsolidácia, upevňovanie	Priestor pre opakovanie a upevňovanie učiva, pre konsolidáciu naučeného
Aktivizácia	Kognitívna aktivizácia (podpora autoregulácie, utváranie učebných stratégií), sociálna aktivizácia (kooperatívne učenie), činnostná aktivizácia (aktívna účasť na vyučovaní, spoluvytváranie)
Motivácia/motivovanie	Vnútorná motivácia (vecné a činnostné záujmy), vonkajšia motivácia (dôležitosť učenia/znalostí pre život, každodenné problémy, nové učivo, iné predmety, osobné a pracovné ciele, uznanie, obľúbenosť)
Klíma na vyučovaní podporujúca učenie	Absencia zahanbovania, ponižovania; podpora atmosféry bez strachu; konštruktívna práca s chybou; primeraný čas pre otázky a odpovede
Orientácia na žiaka	Žiacka spätná väzba; klíma podpory a dôvery; učitelia ako pomocníci a partneri pri riešení predmetových a nadpredmetových problémov
Zaobchádzanie s heterogenitou	Zohľadnenie individuálnych rozdielov vzhľadom na predchádzajúce znalosti, kultúrnemu, jazykovému, etnickému pôvodu, pohlaviu, učebnému štýlu a učebným preferenciám
Rôznorodosť ponuky	Rozmanitosť metód, médií, úloh, textov, učebných miest a pod.
Orientácia na kompetencie	Predpokladá znalosti vzdelávacích programov, pravidelnú diagnostiku, zmenu myslenia.

2.2 Autoevalvácia (sebahodnotenie) – základné pojmy

Napriek tomu, že niektorí autori striktne oddeľujú pojmy autoevalvácia a sebahodnotenie, v tomto učebnom zdroji ich považujeme za synonymá.

Podľa Rýdla a kol. (1998) je **sebahodnotenie** *„neplánované a necielené náhodné hodnotenie každodennej praxe, ktoré robí každý jedinec bez dlhodobejšej prípravy"* a **autoevalvácia** *„systematicky pripravené a plánované hodnotenie, smerujúce podľa vopred stanovených kritérií k vopred stanoveným cieľom".*
V Pedagogickom slovníku (1998) je evalvácia škôl definovaná ako *„hodnotenie výsledkov a fungovania jednotlivých škôl na základe presných ukazovateľov a procedúr monitorovania".*

Podľa Milénia má ťažisko sebahodnotenia spočívať v hodnotení (Rosa, 2011):

- splnenia ročného plánu práce školy,
- miery dosahovania celoštátnych štandardov,
- skvalitňovania procesov výchovy a vzdelávania,
- plnenia očakávaní zákazníkov školy.

Podľa Babiakovej (2009) sa doteraz školy väčšinou spoliehali na hodnotenie zvonku – *externú evalváciu* – hodnotenie, ktoré obyčajne vyplýva z analýzy základných dokumentov školy, z kontroly záznamov o výsledkoch vyučovacieho procesu, z pozorovania vyučovacieho procesu, realizuje štátna školská inšpekcia, zriaďovateľ školy, rodičia, komunita, výskumné agentúry.

Tvorba školských vzdelávacích programov v nových podmienkach si vyžaduje pravidelnú *internú evalváciu* – autoevalváciu školy založenú na vlastných kritériách hodnotenia školy (Babiaková, 2009). Mnohí autori (napr. Pol, Rýdl, Babiaková) považujú autoevalváciu školy za cestu k jej autonómnosti.

Podľa Pola (2007) je dôležité, aby sa autoevalvácia ako proces **periodicky opakovala** a ak má byť tento proces úspešný, je **nutné ho riadiť.** Pol považuje autoevalváciu za **základ plánovania rozvoja školy.**

Za významný krok k sebahodnoteniu môžeme považovať národný projekt Štátnej školskej inšpekcie (ďalej ŠŠI) s názvom *Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy.* Výstupy tohto ESF projektu sú k dispozícii na internetových stránkach ŠŠI (www.ssiba.sk) v časti ESF projekty. Za obzvlášť cenné môžeme považovať predstavenie rôznych modelov sebahodnotenia v iných štátoch a využitie jedného z nich – sebahodnotiaceho profilu (ďalej SEP). Tento sebahodnotiaci profil vznikol ako výstup rozsiahleho európskeho projektu Bridges accross Boundaries (Socrates), ktorého výstupy boli na Slovensku odskúšané v rámci ESF projektu *Učiaca sa škola* realizovaný v rokoch 2004 – 2006 v MPC Banská Bystrica pod odborným vedením RNDr. Miloša Nováka. Upozorňujeme na publikáciu vydanú v rámci tohto projektu: *Sebahodnotenie v európskych školách. Príbeh zmeny.*

Podľa Babiakovej (2008) sa autoevalvácia v škole môže realizovať na úrovni jednotlivého učiteľa, metodického združenia alebo predmetovej komisie, vedenia školy alebo celého učiteľského zboru, celej školy.

Pri **plánovaní autoevalvácie** sú podľa nej dôležité **oblasti hodnotenia:**

1. V oblasti **kvality školského vzdelávacieho programu** sa hodnotí jeho súlad so štátnym vzdelávacím programom, jeho špecifickosť vo vzťahu k požiadavkám zainteresovaných strán (napr. rodičov, vyššieho typu školy, zamestnávateľov), jeho prispôsobivosť vo vzťahu k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, jeho originálnosť k inovačným edukačným stratégiám, jeho rôznorodosť vo vzťahu k rôznym vekovým skupinám žiakov (voliteľné predmety, edukačné projekty, prierezové témy, kurzy).
2. Pri hodnotení **podmienok výchovy a vzdelávania** môžeme hodnotiť kvalifikovanosť učiteľov, materiálne a technické vybavenie školy, informačno-komunikačné technológie a didaktické pomôcky v škole, používané texty a pracovné listy, bezpečie učebného a pracovného prostredia, klímu školy, príp. triedy, využívanie zdrojov.
3. Pri **realizácii edukačného procesu** hodnotíme skutočný priebeh edukácie – najmä prístup k príprave a realizácii vyučovania, monitorovanie cieľových kompetencií žiakov vo vzťahu k ŠkVP, vyváženosť štruktúry vyučovacích hodín a blokov. Hodnotíme aj vhodnosť výberu metód a foriem práce, efektívne využívanie didaktických prostriedkov, najmä využívanie sociálnych foriem vzdelávania (kooperatívne a projektové vyučovanie), používanie inovačných stratégií edukácie (obsahová integrácia, zážitkové učenie, diskusné kruhy). Osobitne hodnotíme individuálny prístup k žiakom, využívanie slovného hodnotenia a rozvoj sebahodnotiacich zručností žiakov.
4. Pri **výsledkoch edukačného procesu** porovnávame výsledky so stanovenými cieľmi vzdelávania.
5. Pri hodnotení **spolupráce s rodinou a inými subjektmi** berieme do úvahy celkovú kultúru školy, prístup k informáciám, kvalitu komunikácie s rodičmi a odborníkmi, ktorí ovplyvňujú edukačný proces, komunikáciu so zriaďovateľom a radou školy.
6. Pri hodnotení **vzťahov vnútri školy** ide o to, aká silná je školská kultúra a aká je klíma školy. Hodnotí sa, ako sú žiaci a učitelia v škole podporovaní (aká je kvalita výchovného a profesijného poradenstva pre žiakov, aký je systém kariérneho rozvoja učiteľov a pod). Kritériom hodnotenia je aj komunikácia medzi učiteľmi, učiteľmi a žiakmi, ale aj ostatnými zamestnancami školy.
7. **Riadenie školy** môže byť hodnotené podľa kvality strategického riadenia vedením školy, podľa pedagogickej koncepcie školy, plánovania a koordinácie ŠkVP, podľa tvorby ročného plánu školy, podľa úrovne kontroly a hodnotenia v škole, podľa metodickej podpory učiteľov a efektívnej spätnej väzby od vedenia školy, podľa úrovne systému kontinuálneho rozvoja zamestnancov školy.
8. Hodnotenie **výsledkov práce školy** potom závisí od kvality výsledkov vzdelávania (prijatí žiaci na vyšší stupeň vzdelávania, uplatnenie žiakov v profesii). Hodnotí sa aj prezentácia školy v rámci regiónu, spolupráca s partnermi, verejné aktivity školy (vystúpenia, akadémie, výstavy, prehliadky).

2.3 Tvorba autoevalvačného programu (plánu) školy

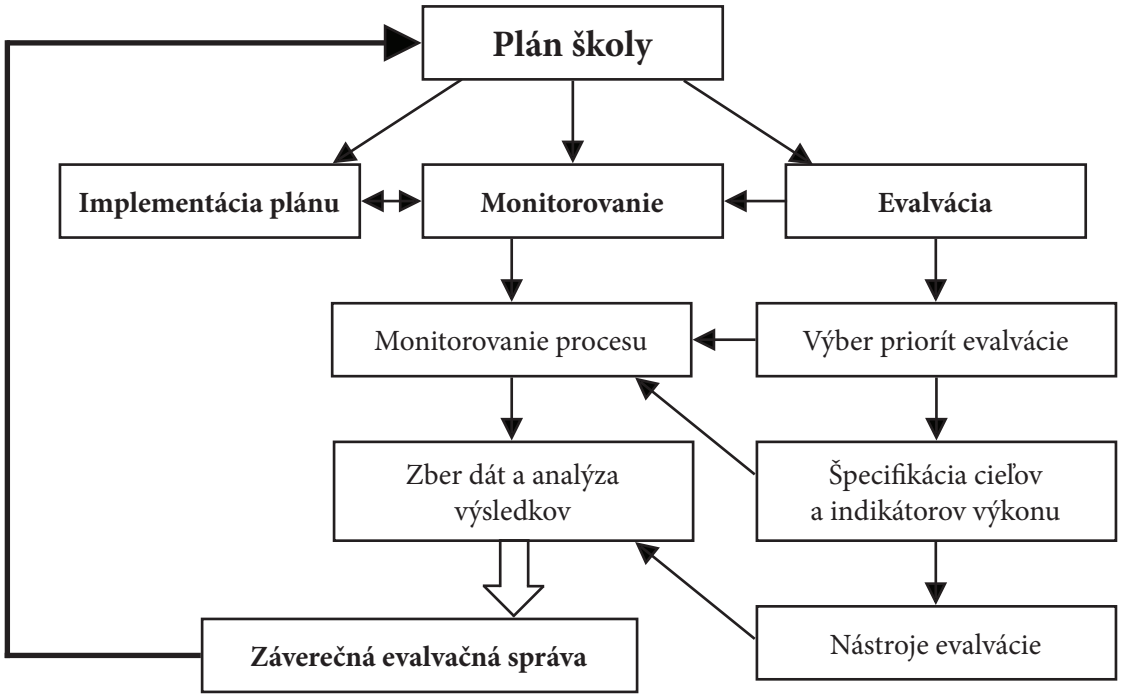
Nasledujúce kroky (fázy) v procese autoevalvácie školy nepovažujeme za predpísané, pretože každá škola by si mala vedieť zvoliť svoj optimálny postup. Ide len o predstavenie jedného z modelov, ktorý bude s veľkou pravdepodobnosťou modifikovaný na podmienky konkrétnej školy, odborného výcviku.

Prehľad fáz v procese autoevalvácie školy (upravené podľa Nezvalová, 1999, 2003):
Motivačná: vzniká vo chvíli potreby autoevalvácie, riaditeľ buduje sieť pracovných kontaktov a vzťahov, získava sympatizantov a spojencov. Motivácia súvisí s prijatím zodpovednosti za realizáciu evalvácie a spoluúčasťou na sebahodnotení školy. Dôležité je presvedčenie všetkých o zmysle evalvácie školy.
Prípravná: zahŕňa premyslenie projektu (plánu), zámery a ciele autoevalvácie. Stanovujú sa pravidlá a spracováva sa projekt, určuje sa, čo sa pokladá za úspech a čo nie. Upresňuje sa chápanie rozhodujúcich premenných. Je dôležité si stanoviť, koho alebo čo bude škola evalvovať (aké sú oblasti evalvácie), podľa akých kritérií sa bude evalvácia vykonávať (ukazovatele, indikátory), aké nástroje budú využité pri zbere informácií, kto ju bude uskutočňovať (zodpovednosť zamestnancov), kedy a ako často sa bude evalvácia vykonávať (časový harmonogram). Pre túto fázu je typický myšlienkový chaos, tápanie, hľadanie, diskusia a dohadovanie, zháňanie informácií a externých odborníkov (spolupracovníkov, poradcov).
Realizačná: konkretizujú sa doterajšie poznatky podľa podmienok školy, určujú sa konkrétne postupy, projekt sa stále priebežne aktualizuje a reviduje. Je dokončený výber premenných a spôsob ich merania. Na spoluprácu sú prizvaní externí odborníci. Rôznymi nástrojmi sa zbierajú informácie a údaje z rôznych oblastí evalvácie v súlade s evalvačným projektom. Už v priebehu tejto fázy dochádza k určitému skvalitňovaniu práce.
Evalvačná: získané údaje a informácie sa vyhodnocujú. Na ich základe je spracovaná autoevalvačná správa. V správe sa opisujú pozitívne aj negatívne zistenia. Nič sa nepokúšame zatajiť, keďže nám ide o skvalitnenie vlastnej práce, nielen o spracovanie formálnej správy. Zatajenie, resp. nepriznanie si dôležitých záporných prvkov by nám neumožnilo našu prácu posunúť kvalitatívne dopredu.
Korektívna: završuje celý evalvačný proces. V nej záverečná správa pomenúva doterajšiu činnosť školy a vypracúvajú sa korekcie nezrovnalostí (napr. prehodnotenie vzdelávacích cieľov, obsahu, metód a foriem edukačného procesu, organizačnej štruktúry školy), príp. dochádza k vypracovaniu nového inovovaného projektu, vzdelávacieho programu a pod.

Pri evalvácii ide o nikdy nekončiaci sa proces. Korektívnou fázou nič neskončí, práve naopak, začína sa ďalší kruh (tento však nemusí začínať v motivačnej fáze).

Jeden z kľúčových výstupov ESF projektu ŠŠI *Manuál sebahodnotenia* (2012) uvádza šesť dôležitých krokov na sebahodnotenie školy:
1. výber domén (oblastí) hodnotenia a stanovenie cieľov sebahodnotenia,

2. dohodnutie hodnotiacich kritérií a indikátorov kvality,
3. plánovanie postupu v oblasti zbierania, analýzy a hodnotenia údajov,
4. zbieranie a spracovanie údajov,
5. analýza a hodnotenie údajov,
6. navrhnutie opatrení vyplývajúcich zo správy o sebahodnotení a plánovanie ďalších krokov.



Obr. 3 **Schéma procesu evalvácie** (upravené podľa Nezvalová a kol., 1999)

1. Výber priorít evalvácie

Pri autoevalvácii najskôr vyberáme priority, ktoré chceme prostredníctvom nej hodnotiť. V literatúre nájdeme množstvo rôznych delení na oblasti, ktoré charakterizujú úspešnú školu. Caldwell a Spinks (1991) charakterizujú úspešnú školu pomocou týchto hlavných oblastí: manažment, kurikulum, zdroje, výsledky a klíma. Predpokladom efektívnych evalvačných procesov je vyjasnenie pojmov v oblasti kvality vzdelávania (pozri kapitolu 2.1).

2. Špecifikácia cieľov

Cieľ je zamýšľaný a očakávaný výsledok, ku ktorému škola v súčinnosti so všetkými partnermi smeruje (Eger, 2002). Dobre formulované ciele spĺňajú kritériá SMART analýzy (Novák, 2004):
špecifický – cieľ je jednoznačný a pochopiteľný pre ľudí,
merateľný – naplnenie cieľa vieme merať pomocou indikátorov,
akceptovaný – cieľ je vlastníctvom všetkých ľudí v škole, je ľuďmi zvnútornený a prijatý,
realistický, realizovateľný – cieľ je možné pri predpokladaných zdrojoch v danom čase uskutočniť,
termínovaný – cieľ má jasne a konkrétne uvedený predpokladaný termín jeho naplnenia.

3. Indikátory výkonu

Hodnotením úspešnosti každého cieľa sú tzv. indikátory, ktoré dopredu určujú ešte pred začiatkom realizácie prvých aktivít minimálne výstupy. Indikátory opisujú fyzické výsledky. Pre každý cieľ môže byť stanovených aj viacero indikátorov. Indikátory (upravené podľa Nezvalová, 2003):

- indikujú rozvoj v danej oblasti,
- sú súčasťou evalvácie a identifikujú, či došlo k splneniu cieľa,
- môžu byť kvantitatívne aj kvalitatívne.

4. Evalvačné nástroje

Evalvačné nástroje sú nástroje, ktoré špecifikujú (Nezvalová, 2003):

- ktoré informácie je potrebné získavať, kde sú dostupné, aké otázky by mali byť položené,
- čo je zdrojom informácií,
- ako podávať informácie.

Medzi nástroje vhodné na evalváciu školy, môžeme zaradiť dotazníky týkajúce sa riadenia školy, nástroje na zisťovanie imidžu školy, nástroje na meranie klímy triedy aj školy, nástroje na zisťovanie kultúry školy, rozhovory s rodičmi, deťmi a ďalšími kľúčovými osobami spolupracujúcimi alebo ovplyvňujúcimi našu školu.

Nástroje autoevalvácie kvality školy predstavujú podľa Pavlova (1999) súbor prostriedkov, pomocou ktorých škola môže merať kvalitu kritérií, ktoré sleduje. Výber nástrojov autoevalvácie nie je podľa neho rozhodujúci, rozhodujúca je skôr miera schopnosti porozumieť výsledkom, ktoré sme získali.

5. Evalvačná správa

Konečnou fázou evalvácie je spracovanie evalvačnej správy. Nezvalová (2003) považuje evalvačnú správu za reflexiu vývoja, ktorý bol uskutočnený v určitom presne stanovenom časovom intervale. Táto správa umožňuje diskusiu, či boli dosiahnuté stanovené ciele. Zároveň evalvačná správa poukazuje aj na tie ciele, ktoré sa nedosiahli a poukazuje na príčiny, ktoré viedli k ich nedosiahnutiu. Dáva príležitosti na konštruktívnu analýzu problémov a formuluje stratégiu pre budúce aktivity.

Čo by mala obsahovať záverečná evalvačná správa?

Ako inšpiráciu pri spracovaní osnovy evalvačnej správy sme využili návrh, ktorý spracoval Roupec (1997). Keďže musíme akceptovať súčasnú legislatívnu úpravu, uvádzame tento návrh štruktúry správy:

- základné údaje o škole, počet detí, počet zamestnancov,
- vízia, poslanie a stanovené ciele rozvoja školy,
- SWOT analýza,
- stav, ktorý bol zistený na začiatku zberu relevantných dát – stav z minulej správy, v prípade prvej správy popis súčasného stavu,
- stav, zmena stavu, ktorá bola zistená za dané obdobie (u nás zatiaľ 1 školský rok),
- aké výsledky a informácie boli zistené v rámci evalvácie – popis kvalitatívneho, príp. kvantitatívneho posunu v jednotlivých oblastiach, uvedenie konkrétnych krokov, ktoré boli uskutočnené, aká

bola ich úspešnosť a vplyv na zvýšenie kvality, v ktorých oblastiach došlo k posunu, čo viedlo k ich úspešnému dosiahnutiu,

- aké problémy a ich príčiny boli identifikované – ktoré ciele, úlohy neboli dosiahnuté, v ktorých oblastiach nedošlo k posunu, príčiny prečo nedošlo k posunu, aké korekcie (konkrétne opatrenia) boli prijaté, aká bola ich účinnosť,
- navrhnúť konkrétne aktivity, úlohy na dosiahnutie požadovaného stavu,
- údaje o vzdelávaní zamestnancov – aké vzdelávanie, ku ktorému cieľu, úlohe, aktivite vzdelávanie smerovalo, aký konkrétny prínos malo vzdelávanie na dosahovanie cieľov, aké kompetencie si pedagogickí zamestnanci na vzdelávaní rozvíjali,
- aké aktivity a prezentačné aktivity škola uskutočňovala a aký mali prínos,
- aké projekty škola realizovala, realizuje a plánuje realizovať – dôležité je pomenovať ich prínos pre žiakov – na rozvoj ich kompetencií, v prípade ukončených projektov – vyhodnotenie plánovaných a skutočných prínosov, v prípade realizovaných projektov – pomenovanie plánovaných prínosov a stavu, v ktorom sa nachádzame, v prípade plánovaných projektov – aké prínosy pre žiakov projekt prinesie,
- údaje o externej evalvácii školy – zo strany ŠŠI, zriaďovateľa a pod.,
- údaje o podmienkach školy,
- údaje o finančnom a hmotnom zabezpečení školy.

Predpokladáme, že z novej legislatívy vyplynie aj požiadavka nových prvkov v evalvačnej správe škôl. Konkrétne by mohlo ísť o tieto prvky:

- charakteristika školského vzdelávacieho programu,
- kompetenčný profil žiaka,
- výkonové štandardy,
- individuálne výchovno-vzdelávacie programy aj s hodnotením ich úspešnosti,
- návrhy na aktualizáciu školského vzdelávacieho programu,
- organizácia výchovy a vzdelávania,
- riadenie výchovy a vzdelávania v škole,
- závery z pozorovaní výchovno-vzdelávacieho procesu (z hospitácií) a návrhy opatrení na skvalitnenie v oblasti podmienok, procesu aj výsledkov vzdelávania.

Ďalší námet na štruktúru prvej správy aj následných správ nájdete na s. 32 *Manuálu sebahodnotenia* (2012, výstup ESF projektu ŠŠI).

Úloha 4

Vypracujte plán hodnotenia prioritnej oblasti: **kvalita vzdelávacích výsledkov odborného výcviku.** Plán spracujte formou nasledujúcej tabuľky.

Ciele evalvácie	Indikátory výkonu	Evalvačné nástroje	Poznámky

2.4 Ako merať a zisťovať kvalitu vyučovacieho procesu

1. Klásť relevantné otázky

Odpovede na tieto otázky by nám mali pomôcť pomenovať stav, ktorý je momentálne v danej oblasti na našej škole. Formulácia otázok má vyplývať zo štruktúry ŠkVP, zo špecifík našej školy a pod.:

Čo chceme zisťovať v súvislosti s prípravou vyučovacieho procesu?

Čo chceme zisťovať v súvislosti s vytváraním podmienok na učenie sa?

Čo chceme zisťovať v súvislosti s realizáciou vyučovacieho procesu?

Čo chceme zisťovať o učiteľoch, MOV?

Čo chceme zisťovať o riadení školy v súvislosti s riadením vyučovacieho procesu?

2. Výber respondentov, príp. zdrojov na sebahodnotenie

Respondentmi môžu byť ľudia, ktorí sa priamo zúčastňujú vyučovacieho procesu, alebo ľudia a inštitúcie, ktorí sú nepriamymi zákazníkmi škôl:

- žiaci, rodičia, učitelia, pozorovatelia vyučovacieho procesu,
- odberatelia žiakov – vyšší typ školy, zamestnávateľ,
- nezávislý odborník – tzv. kritický priateľ,
- ŠkVP, učebné osnovy, portfólio učiteľa, MOV, žiaka a i.

3. Výber metód zisťovania údajov, napr.

- dotazníková metóda,
- rozhovor, problémový rozhovor, skupinová diskusia,
- pozorovanie,
- analýza dokumentov školy, analýza žiackych a učiteľských portfólií,
- experiment,
- analýza silového poľa,
- diagram vzájomných vzťahov,
- Paretov diagram.

4. Zisťovanie údajov

5. Vyhodnocovanie a interpretácia získaných dát

6. Návrh zmien a korekcií vyplývajúcich zo zistení

Okrem určenia metódy, ktorou budeme odpovedať na otázky, je potrebné v tejto časti konkretizovať oblasti nášho zisťovania a operacionalizovať (definovanie prostredníctvom pozorovateľnej, zistiteľnej, merateľnej premennej) jednotlivé okruhy a následne sformulovať jednoznačné dotazníkové položky, otázky v rozhovore a pod. Mnohé z nástrojov (anketa, dotazník, štruktúra rozhovoru a pod.) je možné modifikovať pre všetky uvedené skupiny respondentov.

Príklad 2

V príklade 2 pokračujeme aktivitou z prvého príkladu:

Autoevalvácia ŠkVP v odbornom výcviku a odborných predmetoch

Pri tejto aktivite je potrebné sa najskôr rozhodnúť, čo nás zaujíma. Na aké otázky chceme dostať odpovede? Nasledujúce otázky sú len inšpiráciou. Pre vás môžu byť dôležitejšie iné otázky. Vzhľadom na ŠkVP nás zaujímajú tri oblasti sebahodnotenia:

- ŠkVP ako písomný dokument (to, čo je naplánované),
- ŠkVP ako realita vo výchovno-vzdelávacom procese (to, čo je realizované),
- ŠkVP ako výsledok žiaka (to, čo je dosiahnuté).

V súvislosti s existujúcim ŠkVP môže ísť o otázky:

1. Obsahuje ŠkVP všetky zákonom požadované časti?
2. Ako je spracovaný profil absolventa v ŠkVP?
3. Existujú súvislosti medzi profilom absolventa a učebným plánom, učebnými osnovami?
4. Sú v učebných osnovách jednotlivých odborných predmetov spracované aj kľúčové kompetencie absolventov?
5. Ktoré kľúčové kompetencie sa nám podarilo zakomponovať do učebných osnov OV?
6. Ktoré kľúčové kompetencie sa nám do učebných osnov OV zakomponovať nepodarilo?
7. Aké výchovno-vzdelávacie stratégie sme naplánovali na ich dosahovanie?
8. Sú v učebných osnovách OV spracované ciele orientované na žiaka využívajúce niektorú z taxonómií cieľov?
9. Je k cieľom vybrané základné a rozširujúce učivo?
10. Aká je miera nadväznosti, súvislosti jednotlivých bodov v učebných osnovách OV – najmä učiva (obsahového štandardu) na ciele (výkonový štandard)?
11. Sú navrhnuté metódy a formy edukácie potrebné pri dosahovaní edukačných cieľov (pri rozvíjaní žiackych kompetencií) vhodné pre OV?
12. Sú jednoznačne pomenované kritériá úspešnosti žiaka?

13. Obsahujú učebné osnovy aj materiálno-technické zabezpečenie, čas na učenie sa a spôsoby hodnotenia úspešnosti žiaka?
14. Ako je v ŠkVP spracovaná problematika vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej „žiaci s ŠVVP“)? a i.

V súvislosti s procesmi realizujúcimi sa podľa plánovaného ŠkVP môže ísť o otázky:

15. Ako je spracovaný tematický výchovno-vzdelávací plán (TVVP) a do akej miery je rešpektovaný vo výchovno-vzdelávacom procese?
16. Ako je profil absolventa z ŠkVP reálne dosahovaný na vyučovaní? Akými spôsobmi zisťujeme rozvíjanie kompetencií žiakov?
17. Ktoré kľúčové kompetencie sa nám reálne darí u žiakov rozvíjať?
18. Ktoré kľúčové kompetencie sa nám nedarí (menej darí) u žiakov rozvíjať?
19. Sú naplánované výchovno-vzdelávacie stratégie využívané pri ich dosahovaní? V prípade, že nie (resp. len čiastočne), ako dochádza k ich zmene?
20. Dosahujeme naplánované ciele na vyučovaní?
21. Je vyhodnocované základné a rozširujúce učivo a jeho vzťah k dosahovaným cieľom?
22. Do akej miery sú navrhnuté metódy a formy relevantné k dosiahnutiu cieľov?
23. Kritériá úspešnosti žiaka sú vhodné a použiteľné pri hodnotení žiakov? Žiaci vedia používať a pracovať s kritériami úspešnosti? Vedú ich tieto kritériá k sebahodnoteniu vlastného výkonu pri riešení úloh?
24. Je naplánovaný čas na učenie sa dostatočný? Ak nie, ako dochádza k jeho úprave? Ktoré faktory pôsobia na určovanie času učenia sa?
25. Dochádza v triede, skupine k aktívnemu využívaniu času na učenie? Pracujú žiaci v danom čase aktívne?
26. Aké učebné pomôcky, technika sú na vyučovaní používané? Vyhovujú plánovaným cieľom? Ak nie, ako je plánované zabezpečenie vhodnejších?
27. Ako často je vyučovací proces na OV narušaný inými aktivitami? O aké druhy aktivít ide? Ako je možné ich eliminovať, obmedziť?
28. Aké spôsoby hodnotenia úspešnosti žiaka sú používané? Sú to tie, ktoré boli naplánované v ŠkVP?
29. Ako je realizované vyučovanie žiaka, ktorý sa z nejakých príčin nemohol zúčastniť vyučovania? Ak nie je realizované, prečo je to tak?
30. Ako dostáva žiak informácie o spôsoboch dosiahnutia lepších výsledkov v problematických oblastiach? Ak ich nedostáva, prečo?
31. Využíva sa pri priebežnom hodnotení žiaka aj porovnávanie jeho osobného pokroku?
32. Sú vytvorené možnosti a podmienky na dosiahnutie všetkých v ŠkVP naplánovaných odborných vedomostí a zručností?
33. Aké problémy v učení sa žiakov sú prítomné na OV? Čo ich spôsobuje? Ktoré príčiny sú v rukách samotných žiakov, MOV, učiteľov, ktoré v rukách rodičov a pod.? Ako je možné ovplyvniť príčiny týchto problémov, aké zmeny treba zaviesť?

34. Ako je realizovaná kontrola a hodnotenie kvality vyučovania na OV? Ako sú získané informácie ďalej používané? Vedú aj k ďalšiemu vzdelávaniu MOV?
35. Sú pre žiakov s ŠVVP pripravené individuálne vzdelávacie plány? Postupuje sa podľa nich vo vyučovacom procese? Ako sú tieto plány modifikované podľa získaných informácií z reálne vedeného vyučovacieho procesu daného žiaka?
36. Ako sú riadené procesy realizácie ŠkVP? Kto ich riadi? Ako dochádza k zmenám v ŠkVP? Aké podklady sa pri zmenách berú do úvahy? a i.

V súvislosti s výsledkami žiaka môže ísť o otázky:

37. Aký je rozdiel medzi plánovanými a dosiahnutými kompetenciami a cieľmi?
38. Dosahujú absolventi/žiaci plánované vyučovacie výsledky? Aká je kvalita vedomostí a zručností absolventov školy?
39. Sú dosiahnuté výsledky prínosné pre ďalší rozvoj absolventov, napr. v maturitnom štúdiu, na vyššom stupni školy, v zamestnaní?
40. Do akej miery výsledky záverečných alebo maturitných skúšok reálne odrážajú získané kompetencie a odborné zručnosti absolventov?
41. Do akej miery je škola, OV úspešná/ý v príprave žiakov na povolanie?
42. Aké percento absolventov sa uplatňuje na trhu práce? Koľko z nich sa uplatnilo v odbore štúdia? Aké boli dôvody neuplatnenia sa v odbore?
43. Zodpovedajú získané kompetencie a zručnosti absolventov očakávaniam trhu práce? Ak nie, aké sú dôvody? Ktoré z nich môžeme ovplyvniť úpravou ŠkVP alebo reálnym priebehom vyučovacieho procesu?
44. Bol čas naplánovaný na dosiahnutie požadovanej úrovne kompetencií dostatočný? Aké zmeny si vyžiada ŠkVP alebo reálny vyučovací proces pri dosahovaní kompetencií?
45. Do akej miery sú zastúpené v OV, resp. všetkých predmetoch vedomosti a zručnosti?
46. Akú úroveň dosiahli žiaci s ŠVVP? Ako ju ovplyvnil samotný žiak? Do akej miery ju ovplyvnil individuálny vzdelávací plán? Bol individuálny vzdelávací plán prínosom pre vedomosti a zručnosti absolventa?
47. Ako sa prejavili doterajšie zmeny v ŠkVP alebo vo výchovno-vzdelávacom procese na výsledkoch žiakov, absolventov? Boli účinné alebo neúčinné? Aké príčiny spôsobili neúčinnosť? Ako môžeme ďalej tieto príčiny ovplyvniť, ovplyvňovať? a i.

Ďalšie kroky spracujeme do tabuľky podľa prípadovej štúdie Gymnázia J. Lettricha v Martine (Manuál sebahodnotenia, 2012). Otázky uvádzame len číslom.

Tab. 4 **Tabuľka sebahodnotenia**

Otázka	Kritérium	Metódy, nástroje	Výstup	Čas	Zodpovedný
5 a 6	Predpoklad učebných osnov rozvíjať kľúčové kompetencie	Analýza ŠkVP (napr. porovnaním učebných osnov a profilu absolventa)	Porovnávacia tabuľka s výsledkami	Júl, august 2013	HMOV
8	Kvalita naformulovaných cieľov (orientácia na žiaka, plánovanie rozvoja všetkých úrovní taxonómie)	Posúdenie cieľov	Spätná väzba (zoznam pripomienok k formulácii cieľov)	Júl, august 2013	HMOV, vedúci PK
17 18	Reálne rozvíjanie kľúčových kompetencií	Pedagogické pozorovanie alebo Dotazník pre žiakov	Záznam z pozorovania Výstupy z dotazníkov prípadne ich porovnanie	September 2013 až Jún 2014	HMOV
30	Kvalita spätnej väzby poskytovanej MOV	Rozhovor s MOV Dotazník alebo rozhovor so žiakmi	Zápis z rozhovoru Porovnanie výsledkov u MOV a žiakov	Máj 2014	HMOV
38	Vyučovacie výsledky žiakov (nie známky)	Porovnávacia analýza	Slovný popis rozdielov medzi plánovanými a zistenými výsledkami	Jún 2014	MOV
47	Vyučovacie výsledky žiakov (nie známky)	Porovnávacia analýza	Porovnanie súčasných výsledkov s predchádzajúcimi	Júl 2014	MOV

Úloha 5

Na aké otázky, týkajúce sa vami riadeného úseku, by ste chceli získať odpoveď?

2.5 Monitorovanie, meranie a spracovanie výsledkov autoevalvácie

Niektoré prvky vo vyučovacom procese nie je možné zistiť jednorazovo, treba ich monitorovať dlhodobejšie, napr. počas celého školského roka. V takom prípade je potrebné plán podrobnejšie spracovať (ako v otázkach 17 a 18). Analýzu dokumentov môžeme zase spracovať v relatívne krátkom časovom úseku a navrhnúť zmeny a korekcie.

Monitorovanie je priebežný proces, v ktorom sa **zhromažďujú a analyzujú informácie** o priebehu realizácie plánu rozvoja školy **s možnosťou prijať včasné úpravy plánu,** pokiaľ to bude potrebné (Eger, 2002).

Evalvácia sa tiež považuje za **hodnotenie výstupov** a využívajú sa v nej údaje z monitorovania. Ako námet uvádzame kontrolné otázky podľa Westu-Burnhama (1992):

- Kto monitoruje činnosť školy?
- Ako je monitorovanie zabezpečené?
- Ako je informovaná rada školy (resp. zriaďovateľ)?
- Kto realizuje evalváciu aktivít školy?
- Ako je evalvácia zabezpečená?
- Ako sú využité výsledky evalvácie?
- Kto realizuje výročnú správu pre rodičov?
- Kto pripravuje výročnú správu pre zriaďovateľa?
- Kto pripravuje finančnú správu?

V rámci monitorovania sa uvádza aj **súpis všetkých dostupných informačných zdrojov,** ktoré sa môžu v rámci analýz využívať, napr. ***písomné podklady rôzneho druhu*** (záznamy MOV z pozorovania žiakov, záznamy riaditeľa z hospitácií, záznamy z rozhovorov, správy o výchovno-vzdelávacej činnosti za predchádzajúce roky); ***štatistické údaje*** (počty žiadostí o prijatie do školy, počty žiakov v triedach alebo v odboroch, výsledky v jednotlivých triedach); ***externé zdroje informácií o škole*** (materiály od zriaďovateľa, školského úradu, inšpekčné správy).

Spracovanie výsledkov je v niektorých prípadoch náročnejšie, ale je veľmi dôležité výsledky neupravovať (neskrášľovať), pretože v takom prípade nemá autoevalvácia zmysel a nemusíme ju vôbec robiť. Ako príklady uvádzame niekoľko rôznych zistení.

Príklad 3

V tomto príklade sa venujeme vyhodnoteniu analýzy školského vzdelávacieho programu a hľadáme odpovede na otázky č. 1, 2 a 3:

Obsahuje ŠkVP všetky zákonom požadované časti?

V školskom vzdelávacom programe pre učebný odbor STOLÁR chýbajú tieto body:

- vymedzenie vlastných cieľov a poslania výchovy a vzdelávania,
- spôsob, podmienky ukončovania výchovy a vzdelávania a vydávanie dokladu o získanom vzdelaní,
- požiadavky na kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov.

Z obsahovej stránky spĺňajú požiadavky tieto body:

- názov vzdelávacieho programu,
- stupeň vzdelania, ktorý sa dosiahne absolvovaním školského vzdelávacieho programu alebo jeho ucelenej časti,
- dĺžka štúdia a formy výchovy a vzdelávania,
- učebný plán,

- vyučovací jazyk podľa § 12 školského zákona,
- personálne zabezpečenie,
- materiálno-technické a priestorové podmienky,
- podmienky na zabezpečenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní.

Z obsahovej stránky nespĺňajú požiadavky tieto body:

- vlastné zameranie školy,
- učebné osnovy – vymedzujú výchovno-vzdelávacie ciele, obsah a rozsah vyučovania jednotlivých vyučovacích predmetov podľa učebného plánu,
- učebný plán,
- vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí a žiakov,
- vnútorný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školy.

Ako je spracovaný profil absolventa v ŠkVP?

Profil absolventa je prevzatý zo štátneho vzdelávacieho programu. Nič k nemu nebolo pridané, ani nebol nijako prehodnotený vo vzťahu k plánovaným cieľom školy. Podľa analýz ďalších dokumentov školy sa s profilom absolventa nepracuje. Z deklarácií, ktoré sme zaznamenali v celom pedagogickom zbore síce vyplýva, že ho považujeme za dôležitý prvok v ŠkVP, no v praxi (v reálnom vyučovacom procese) mu nevenujeme dostatočnú pozornosť a cielene s ním nepracujeme.

Sú v učebných osnovách jednotlivých odborných predmetov spracované aj kľúčové kompetencie absolventov?

Už z uvedeného hodnotenia vyplýva, že jednotliví pedagogickí zamestnanci, resp. predmetové komisie pri tvorbe učebných osnov nebrali do úvahy kľúčové kompetencie žiakov. Prejavuje sa to na ich absencii v učebných osnovách všetkých predmetov. V niektorých ojedinelých prípadoch je možné niektoré z nich zaregistrovať, napr. pri výchovno-vzdelávacích stratégiách; nejde o cielenú prácu s nimi, skôr o náhodu.

Úloha 6

Ako by ste po analýze ŠkVP opísali výsledky niektorej z uvedených oblastí?

2.6 Čo s výsledkami autoevalvácie?

V niektorých prípadoch sme sa stretli s tým, že zistením existujúceho stavu bol proces sebahodnotenia ukončený. V takomto prípade môžeme sebahodnotenie považovať za zbytočnú administratívu a byrokraciu, ktorá nesmeruje k zlepšovaniu. To však považujeme za kľúčový prvok sebahodnotenia. Tak ako uvádza Novák (MacBeath, 2006) základnou motiváciou školy pre sebahodnotenie je **„zajtra byť lepší, ako sme boli včera“.** Výsledkom sebahodnotenia sú návrhy na to, ako sa zlepšovať, ako sa

posúvať vpred, ako byť lepšou školou. Prvý krok v návrhoch zmien, je pomenovať zmenu (to, čo treba zmeniť). Druhý krok je spôsob uskutočnenia zmeny – či pôjde o zmenu:

- skokovú – tzv. inováciu (realizovanú napr. projektom) alebo,
- postupnú, kontinuálnu a prírastkovú (po malých krôčikoch a drobnými zmenami, inováciami, korekciami dosiahneme očakávaný stav, realizovanú napr. stratégiou KAIZEN).

KAIZEN vychádza z filozofie dvoch slov, ktoré opisujú význam tejto metódy:
KAI zlepšovanie – všetko sa dá zlepšiť, každý výrobok, technologický postup, pracovná činnosť,…
ZEN zlepšovanie – neustále, reaguje na každú novú možnosť, zmenu podmienok, novú informáciu a môže sa na ňom podieľať každý zamestnanec.

Tab. 5 **Porovnanie hlavných čŕt stratégie KAIZEN a inovačnej stratégie** (Imai, 2011)

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

Uvedené zovšeobecnenia v tabuľke nemusia byť vždy platné. Dôležité je to, ako pristupuje k zmenám vedenie školy. Ak je posol „zlých“ správ (človek, ktorý upozorní na problém, chybu) považovaný v škole za zlého, problémového, vždy nespokojného (obrazne povedané – na „zastrelenie“), nie je kultúra školy pripravená ani na jednu z uvedených stratégií zmeny. Pretože aj inovačnú stratégiu, v tabuľke uvedenú ako negatívnejšiu dokáže takáto škola ešte viac zhoršiť.
KAIZEN je založený na tom, aby pomenovanie problémov a podnety na ich riešenia vychádzali od tých, ktorí tomu najviac rozumejú – a to sú tí, ktorí prácu vykonávajú (vlastník procesu). V systéme KAIZEN je dokonca prítomný prvok, ktorý nazývajú „warusa-kagen“, ktorý sa týka záležitostí, ktoré ešte nie sú skutočným problémom, ale nie sú celkom správne. Ak zostanú nepovšimnuté, môžu sa nakoniec warusa-kagen rozvinúť do väčšieho problému a môžu spôsobiť vážnu škodu. V organizácii je to

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

Zmena, nech je akákoľvek, nie je obvykle vítaným prvkom vo svete dospelých (aj keď zväčša tvrdíme niečo iné). *Rutina je taká dobrá, blízka, už jej rozumieme, tridsať rokov tak robíme, tak na čo zmena? Na čo to bude dobré? Ide len o zbytočnú byrokraciu, ktorá nám robí len problémy. Však to nevieme robiť. Nechce sa nám to robiť.*
Rovnaké alebo podobné reakcie môžu nastať v každej škole. Je preto potrebné s ľuďmi ďalej pracovať a zistiť (resp. si len spresniť) o aké rezistencie u toho-ktorého člena zboru ide. Rezistenciám sa budeme stručne venovať v nasledujúcich riadkoch tejto kapitoly. Najskôr však niekoľko riadkov o zmene.

Úrovne realizácie zmeny (Mihalčová, Toma, 2010):
Z hľadiska úrovne, na ktorej sa zmena uskutočňuje rozlišujeme zmeny:
- na úrovni jednotlivca,
- na úrovni tímu,
- na úrovni skupiny,
- na úrovni organizácie.

Postup riadenia zmeny (Mračková, Vlašičová, 2009):
1. Zvýhodnite stav po zmene a znevýhodnite status quo. Ľudia prijímajú a uplatňujú zmeny oveľa jednoduchšie, ak je pre nich stav pred zmenou nepríjemný, alebo nevýhodný.
2. Zmeňte svoju vlastnú rolu tak, aby ste dali najavo, že máte záujem o zmenu. Zmeňte aj role ostatných a venujte všetku vašu pozornosť tomu, ako ľudia zvládajú svoje nové role.
3. Buďte viditeľní a dosiahnuteľní. Komunikujte s ľuďmi, počúvajte ich, a to najmä vtedy, ak je ich reakcia na zmenu zatiaľ negatívna.
4. Stanovte vždy smer, keď sa objaví zložitá situácia. Podporujte atmosféru experimentovania, otvorenosti a tvorivosti. Dajte ľuďom najavo, že sám nepoznáte všetky odpovede, že ich schopnostiam dôverujete.
5. Zhromažďujte ľudí z rôznych útvarov, odborníkov, dobrovoľníkov, klientov a spoločne hľadajte nové prístupy a nové riešenia.
6. Zainteresujte každého pracovníka do aktivít, ktoré zabezpečia budúcnosť. Sústreďujte sa na budúcnosť a nie na minulosť organizácie.

Kto môže riadiť zmenu?
Hlavnými aktérmi celkovej organizačnej zmeny sú hlavne **vrcholoví a strední manažéri.**

Pre manažéra, ktorý riadi zmenu v organizácii, je tiež dôležité nájsť tzv. **agentov zmeny.** Agent zmeny je jednotlivec alebo celá skupina, čiže ľudia, ktorí majú v procese zmeny prioritné miesto (z pohľadu osobného prístupu, zverených právomocí a zodpovednosti), sú aktívne zapojení do procesu zmeny, sú flexibilní, ochotní akceptovať proces zmeny, lojálni, presní a spoľahliví, takže ich ostatní budú nasledovať.

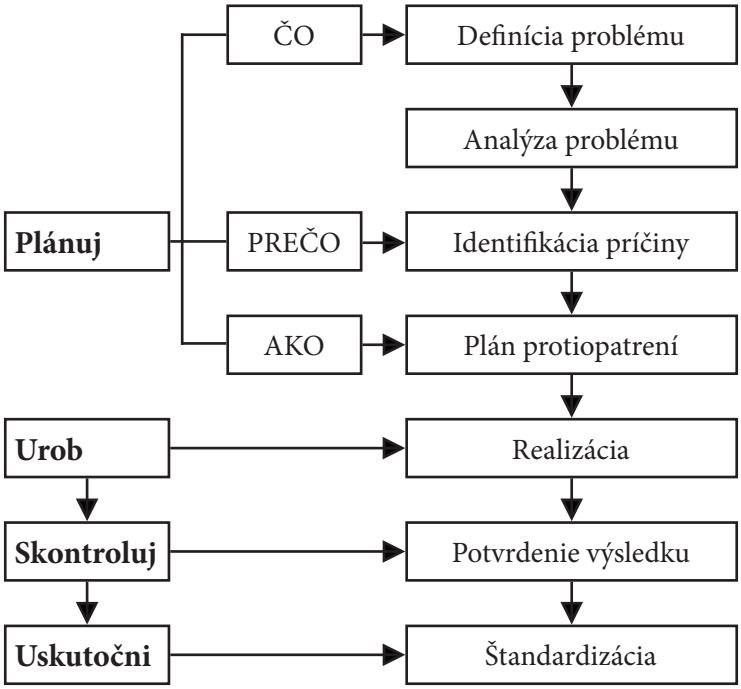
Zmena ako projekt – Priebeh zmeny – Demingov cyklus – PDCA cyklus

Uvedený cyklus sme stručne spracovali v podkapitole 1.3 tohto študijného textu. Zhrnutie v tabuľke:

Tab. 6 **PDCA cyklus**

Skratka	**Krok**	**Obsah kroku**	**Zodpovednosť**
P (plan – plánuj)	Určenie zámeru	Analýza, zber dát, určenie cieľov, postupu, zdrojov, ...	Manažment Zamestnanci
D (do – urob)	Vykonanie	Realizácia zámeru	Zamestnanci
C (check, control – skontroluj)	Kontrola	Porovnanie dosahovaných parametrov s cieľmi	Manažment Zamestnanci
A (act – konaj)	Akcia	Úspech – štandardizácia Neúspech – nový cyklus	Manažment Zamestnanci

V Japonsku mal **Demingov cyklus** omnoho väčší úspech a aplikovateľnosť ako v ostatnom svete (svedčí o tom aj udeľovanie tzv. Demingovej ceny). Rozpracovanosť PDCA cyklu do ďalších a podrobnejších schém bolo pre KAIZEN prirodzeným prejavom jeho spôsobu práce. V nasledujúcej schéme uvádzame príklad PDCA cyklu v prípade, keď navrhované riešenie skutočne viedlo k zlepšeniu a je prijaté ako nový štandard práce. **Až keď sa v nasledujúcom období práca vykonáva v zhode s novým štandardom, je možné povedať, že bolo dosiahnuté skutočné (dlhodobé) zlepšenie.**



Obr. 4 **Cyklus riešenia problémov** (Imai, 2011)

Fázy realizácie zmeny (Kurt Lewin, 2010)

Lewin zostavil schému silového poľa, stanovil aj tri kritické štádia pri zavádzaní zmeny alebo inovácie:

1. **Rozmrazenie** – rozprávanie o zmene, zaangažovanie tých, ktorých sa zmena týka, poskytnutie podpory, umožnenie aby ľudia mali čas vyrovnať sa zo zmenou.
2. **Zmena** – zavedenie zmeny, poskytnutie podpory a školenia, monitorovanie zmeny.
3. **Opätovné zmrazenie** – získavanie angažovanosti.

1. fáza: ROZMRAZENIE

Cieľom prvej fázy je presvedčiť a uviesť každého zainteresovaného pracovníka do správneho duševného rozpoloženia na prijatie a zavedenie zmeny. V tejto fáze treba umožniť ľuďom, aby boli hrdí na svoje doterajšie spôsoby práce, je dôležité uznať ich doterajšie úspechy, je potrebné vyčkať a postupne pretvárať zainteresovaných tak, aby si začali odvykať od starých spôsobov práce. V tomto štádiu sa manažéri s veľkou pravdepodobnosťou stretnú s nasledovnými typmi odporu: nepochopenie, nedostatok dôvery, úzky vlastný záujem, odlišné hodnotenie zmeny, neznášanlivosť a únava zo zmien, zlé skúsenosti so zmenou. V takom prípade je potrebné použiť prístupy, ktoré podporujú realizáciu zmeny.

2. fáza: ZMENA

V tejto fáze je nevyhnutné správne zvoliť najvhodnejšiu stratégiu zmeny. Podľa tempa ich realizácie sa stratégie delia na: rýchle a postupné. Pri voľbe zmeny z hľadiska rýchlosti jej realizácie, je potrebné zvážiť faktory, ktoré podmieňujú voľbu zmeny. Tieto faktory sú:

- množstvo a typ predpokladaného odporu – čím predpokladáme väčší odpor k zmene, tým sa realizácia zmeny bude uskutočňovať pomalšie,
- moc iniciátorov zmeny – čím je väčšia, tým môže byť realizácia zmeny rýchlejšia, nakoľko jednoduchšie je prekonať odpor tých, ktorí so zmenou nesúhlasia,
- potreba získať informácie a angažovanosť ostatných – čím viac informácií a angažovanosti je potrebné získať, tým sa zmena posúva od rýchlejšej k zmene postupnej, nakoľko si takáto zmena vyžaduje čas a zapojenie ostatných,
- riziká, ktoré by prinieslo udržanie situácie bez zmeny – čím väčšie riziká prežitia školy prináša nezavedenie zmeny, tým rýchlejšie musí byť zmena zavedená.

3. fáza: OPÄTOVNÉ ZMRAZENIE

Po fáze zavedenia zmeny je potrebné venovať dostatočnú pozornosť riadeniu poslednej fázy – upevneniu alebo opätovného zmrazeniu. Manažéri realizujúci zmenu totiž musia brať do úvahy aj skutočnosť, že aj najlepšie naplánovaná a realizovaná zmena, môže so sebou priniesť ešte celý rad problémov, ktoré je potrebné včas identifikovať. Veci sa ešte stále môžu obrátiť a môže sa prejaviť nový odpor. Počas opätovného zmrazovania je možná inovácia, ale práve táto inovácia sa javí ako najrizikovejšia. Ak sa vynoria nepredvídané ťažkosti, ľudia majú tendenciu skĺznuť späť do starých koľají. Potom sa môže stať, že opätovné zmrazenie prebehne bez inovácie. Práve v tomto štádiu je preto potrebné priebežne zmenu monitorovať, a ak sa ukáže potreba, podniknúť príslušné kroky na odvrátenie neúspechu zmeny.

Ako zvládnuť negativizmus iných

Kroky, ktoré vedenie školy musí uskutočniť pri zmenách pravdepodobne vyvolajú u niektorých zamestnancov odpor. Pojem, ktorý sa s odporom a odolávaním zmene spája, je **rezistencia**.

Lazarová (2006) uvádza bariéry profesionálneho rozvoja:

- *bariéry štrukturálne* (napr. organizácia ďalšieho vzdelávania, príležitosti, čas pre prácu a rodinu),
- *bariéry obsahové* (napr. harmonizácia potrieb učiteľov a školy, osobné záujmy učiteľov),
- *školské bariéry* (najmä kultúra školy),
- *rezortné bariéry* (napr. školská politika, zmeny potrieb školskej praxe).

Spoznať skutočnú príčinu rezistencie voči zmene je veľmi ťažké a kvôli lepšiemu porozumeniu rozdelil Richardson rezistencie do týchto troch úrovní:

1. **ide o odpor k zmene samej alebo neporozumenie veci** – ľudia nerozumejú, čo chce škola dosiahnuť; nevedia prečo je zmena dôležitá; majú radi status quo; nevedia aké dopady bude mať zmena na nich; majú vlastnú predstavu, čo by mala škola robiť a pod. Na zvládnutie rezistencie na tejto úrovni je potrebné vyjasniť okolnosti zmeny a snažiť sa o dosiahnutie dohody.
2. **nejde o odpor k zmene samej, ale skôr o jej dopad na ľudí** – ľudia sa boja, že stratia rešpekt, postavenie, moc alebo kontrolu; ľudia sa boja, že sa s nimi nepočíta, obávajú sa, že zostanú mimo zmien; boja sa, že zmena je štartom k niečomu väčšiemu a hlbšiemu a pod. Zvládnutie týchto rezistencií si vyžaduje empatiu, prácu s emóciami, dlhšie individuálne diskusie.
3. **odolávanie zmenám má sebazáchovný charakter** – ide o najhlbšiu rezistenciu, pri ktorej je nedôvera hlboko zakopaná a môže prechádzať viacerými generáciami v škole; existuje konflikt medzi hodnotami, víziami a potrebami; existuje rozdiel medzi tým, čo potrebuje manažment a čo ľudia, ktorí majú v zmenenej situácii žiť. Riadenie rezistencie si vyžaduje dlhodobú prácu s ľuďmi a prácu na zmene kultúry školy.

Janas navrhuje tri základné kroky na riadenie rezistencií:

1. uvedomiť si rezistenciu,
2. identifikovať zdroje a typy rezistencie,
3. rozvíjať a využívať proaktívne stratégie na riadenie rezistencie.

Práca s rezistenciami nie je jednoduchá a mnohí riaditelia to na základe svojej praxe pri zavádzaní zmien potvrdia. Tí, ktorí zmeny zavádzali už v predchádzajúcich obdobiach, to budú mať ľahšie, ostatných čaká ťažšie obdobie v ich riadiacej práci (netýka sa to tých, ktorí zmenu urobia len formálne). Otvorenie tej povestnej *Pandorinej skrinky* si bude od nich vyžadovať odvahu a nastaví zrkadlo nielen ľuďom v škole, ale najmä samotnému vedeniu školy.

Vznik negatívneho postoja k zmene výrazne obmedzuje metóda VISAR. Ak z uvedených 5 krokov metódy chýba jeden alebo viac, dôsledky zmeny budú negatívne. Ide o týchto 5 prvkov (Mračková, Vlašičová, 2009):

1. Vízia (Vision). Čím lepšie ľudia porozumejú zmyslu zmien, tým pozitívnejší postoj k zmene zaujmú.

2. Úžitok zo zmeny (Incentives). Ak pracovníci/dobrovoľníci veria, že zmena prinesie úžitok im samým, ale aj organizácii, negativita začne ustupovať.

3. Nové schopnosti (Skills). Ak ľudia cítia, že im chýbajú zručnosti potrebné na prácu po zavedení zmeny, začnú si robiť starosti, budú sa znepokojovať. A znepokojení ľudia majú negatívny postoj.

4. Akčný plán (Action plan). Pracovníci/dobrovoľníci prijímajú pozitívne skutočnosť, že presne vedia aké kroky musia uskutočniť, aby došlo k zmene. Čím viac a konkrétnejšie budú informovaní o realizácii zmeny, tým budú pozitívnejšie naladení.
5. Zdroje (Resources). Zamestnanci/dobrovoľníci potrebujú čas, nástroje a ďalšie zdroje, aby mohli zmenu pozitívne prijať a uskutočniť.

Príklad 3 – pokračovanie

Obsahuje ŠkVP všetky zákonom požadované časti?

Doplniť do ŠkVP učebného odboru STOLÁR tieto body:

- vymedzenie vlastných cieľov a poslania výchovy a vzdelávania,
- spôsob, podmienky ukončovania výchovy a vzdelávania a vydávanie dokladu o získanom vzdelaní,
- požiadavky na kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov.

Z obsahovej stránky zmeniť a doplniť tieto body:

- vlastné zameranie školy,
- učebné osnovy – vymedzujú výchovno-vzdelávacie ciele, obsah a rozsah vyučovania jednotlivých vyučovacích predmetov podľa učebného plánu,
- učebný plán,
- vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí a žiakov,
- vnútorný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školy.

T: august 2013
Z: riaditeľ školy

Ako je spracovaný profil absolventa v ŠkVP?

Na základe zistení na otázku 2 je potrebné zodpovedať otázky 16 – 18, 37 – 40. Následne navrhujeme upraviť kompetenčný profil absolventa tak, aby spĺňal požiadavky a očakávania zainteresovaných strán (žiakov, štátu, zamestnávateľov z regiónu).
T: otázky 16 – 18: 31. 03. 2013; otázky 37 – 40: šk. rok 2013/14; úprava profilu absolventa: 7 a 8/2014
Z: vedúci pedagogickí zamestnanci a vedúci PK

Sú v učebných osnovách jednotlivých odborných predmetov spracované aj kľúčové kompetencie absolventov?

Prepracovať učebné osnovy jednotlivých predmetov tak, aby pracovali s rozvojom kľúčových kompetencií žiakov, najmä pri výchovno-vzdelávacích stratégiách. Zároveň bude potrebné, aby sa v reálnom vyučovacom procese venovala adekvátna pozornosť a cielený rozvoj uvedeným kompetenciám vo všetkých predmetoch, OV vzhľadom na rozsah vyučovacích hodín.
T: školský rok 2013/2014
Z: vedúci PK
K podrobnejšiemu spracovaniu sa prostredníctvom úloh a cvičení dopracujú účastníci vzdelávania v 2 module vzdelávacieho programu.

3/ KOMPETENČNÝ PROFIL MOV, HMOV A HODNOTENIE PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV

Ciele kapitoly

Po preštudovaní tejto kapitoly a absolvovaní prezenčného vzdelávania modulu 3 by ste mali vedieť:

- vytvoriť kompetenčný profil majstra OV,
- pomenovať prejavy a určiť úrovne kompetencií majstra OV,
- posúdiť doterajší systém hodnotenia majstrov OV,
- spracovať a odskúšať nový na budúcnosť orientovaný systém hodnotenia majstrov OV.

3.1 Riadenie pracovného výkonu pedagogických zamestnancov

Tento stručný úvod považujeme za dôležitý najmä z dôvodu sprehľadnenia toho, čo je potrebné urobiť, aby sme dokázali riadiť výkon akéhokoľvek zamestnanca, majstra OV nevynímajúc. Riadenie pracovného výkonu je podľa Koubeka (2004) zamerané na individuálny prístup k zamestnancovi, na vyvážené a priebežné pozorovanie a posudzovanie jeho pracovného výkonu. Je veľmi úzko späté s hodnotením zamestnanca, ktoré je založené na poskytovaní obojstrannej spätnej väzby. Pri riadení pracovného výkonu nestačí, že je hodnotenie realizované jedenkrát do roka. Riadenie pracovného výkonu je založené na princípe dohody medzi vedúcim a zamestnancom. Uvedená dohoda spája úlohy a výkon zamestnanca s jeho vzdelávaním a rozvojom, hodnotením a odmeňovaním.

Základným cieľom riadenia pracovného výkonu je vytvorenie kultúry, v ktorej jedinci aj skupiny prevezmú zodpovednosť za zlepšovanie procesov prebiehajúcich v organizácii a za zlepšovanie svojich vlastných zručností a zvýšenie vlastného prispenia.

Riadenie pracovného výkonu je možné charakterizovať ako sústavný, trvalý, sám seba obnovujúci systém, ktorý pozostáva z týchto hlavných aktivít (Koubek, 2004):

1. **definovanie roly zamestnanca** – ide o spracovanie kompetenčného profilu zamestnanca, popisu pracovného miesta, ktorý bude cielene spracovaný na konkrétnu pracovnú pozíciu a hlavné oblasti výsledkov,
2. **prediskutovanie a uzavretie dohody o pracovnom výkone –** tento krok je v našom školstve asi najviac prehliadaný. V rámci výkonu pedagogického zamestnanca ide v prvom rade o stanovenie

jeho úväzku a jeho rozloženie v rámci týždňa, príp. dňa (osobný rozvrh hodín). Špecializované práce ako napr. triednictvo, výchovné poradenstvo, vedenie MZ a PK sú spracované väčšinou samotnými zamestnancami a následne schválené riaditeľom školy. Málokedy sú tieto dokumenty aj prerokované a v prevažnej miere sú formálne. Niektoré činnosti pedagogického zamestnanca aj pri častom opakovaní nie sú popísané vôbec a nie sú ani zapracované do jeho pracovného výkonu. Vykonávanie niektorých úloh je považované za prirodzené (napr. vedenie dokumentácie, individualizácia prístupu k žiakovi so špecifickými potrebami, vedenie rodičovského združenia a pod.) a neupriamuje sa na ne pozornosť vedenia školy až do momentu, keď nastane vo výkone pedagogického zamestnanca problém.

3. **prediskutovanie a uzavretie dohody o rozvoji zamestnanca –** ide o spracovanie konkrétneho plánu profesijného rozvoja zamestnanca, ktorým sa stanovujú ciele a kroky, ktoré je potrebné zrealizovať na rozvoj kompetencií pedagogického zamestnanca v dlhodobejšom období (aspoň v horizonte 3 – 5 rokov).
4. **riadenie pracovného výkonu v priebehu roka** – táto aktivita v sebe zahŕňa preskúmavanie pracovného výkonu, jeho posudzovanie, diskusiu o pracovnom výkone, poskytovanie spätnej väzby, aktualizáciu cieľov a v prípade potreby aj riešenie problémov spojených s pracovným výkonom.
5. **záverečné preskúmanie a posúdenie pracovného výkonu** – ide o formálne vyhodnotenie, v ktorom preskúmavame a posudzujeme pracovný výkon za rok s dôrazom na úspechy, pokrok a problémy. Toto vyhodnotenie je východiskom na úpravu dohody o pracovnom výkone a úpravu plánu profesijného rozvoja.

3.2 Kompetenčný profil majstra OV a hlavného majstra OV

Kompetencia je správanie (činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti (Turek, 2003a). V manažérskej literatúre je problematika kompetencií zatiaľ málo rozpracovaná. Hroník (2006) ju vníma ako spôsobilosť a tiež podľa neho predstavuje súbor určitých predpokladov na výkon určitej činnosti. Kompetencie sú podľa neho definované na základe analýzy činností, čo korešponduje s uvedenou definíciou od Tureka.

Kompetencie sú v našom prostredí vnímané viac ako právomoci. Menej sa stretávame s vnímaním kompetencií ako s predpokladom na výkon kvalitnej činnosti v zložení – vedomosti, zručnosti a postoje. Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca pozostáva zo skupín kompetencií (bez ohľadu o akého pedagogického zamestnanca ide):

a) **kľúčové kompetencie** – tieto by mal mať MOV rozvinuté na minimálne takej úrovni ako požaduje štátny vzdelávací program od absolventov stredných škôl,-
b) **predmetové kompetencie** – tieto vychádzajú z predmetovej odbornosti MOV,
c) **pedagogické kompetencie** – tieto sú pre všetkých pedagogických zamestnancov rovnaké. Do tejto skupiny kompetencií by sme mohli zaradiť (Turek, 2003b):

- **psychodidaktické** – vytvárať priaznivé podmienky na učenie – motivovať žiakov k poznávaniu, učeniu; aktivizovať a rozvíjať ich schopnosti, kľúčové kompetencie – informačné, učebné, kognitívne, komunikačné, interpersonálne i intrapersonálne; vytvárať priaznivú sociálnu, emocionálnu a pracovnú klímu; riadiť proces učenia sa žiakov, individualizovať ho z hľadiska času, tempa, hĺbky, miery pomoci; používať optimálne metódy, organizačné formy a materiálne prostriedky výučby, atď.;
- **komunikačné** – spôsobilosť efektívne komunikovať so žiakmi, kolegami, nadriadenými, rodičmi žiakov, sociálnymi partnermi a pod.;
- **diagnostické** – validne, reliabilne, spravodlivo a objektivizovane hodnotiť učebné výkony žiakov, zistiť ich postoje k učeniu, škole, životu, ako aj ich problémy;
- **plánovacie a organizačné** – efektívne plánovať a projektovať výučbu, vytvárať a udržiavať určitý poriadok a systém vo výučbe atď.;
- **poradenské a konzultatívne** – poradiť študentom pri riešení ich problémov, a to nielen študijných, atď.;
- **sebareflexívne** (reflexia vlastnej práce) – hodnotiť vlastnú pedagogickú prácu s cieľom zlepšiť budúcu činnosť.

Opis kompetencie obsahuje obyčajne iba tie činnosti, ktoré sú typické pre vynikajúci výkon. Opis kompetencie býva sprevádzaný (alebo aj nahradený) **štandardom** – explicitne určenou hranicou (mierou), keď príslušnú činnosť (výkon) môžeme považovať ešte za akceptovateľnú.

Vedúci pedagogickí zamestnanci nie sú výnimkou a aj pre nich sú spracované štandardy. V tejto časti len naznačíme niekoľko oblastí, ktoré by mal kompetenčne zvládať vedúci zamestnanec (Obdržálek, Polák, 2007):

1. schopnosť presadzovať základy a úlohy školskej politiky do riadiacej praxe a tým optimalizovať riadiace schopnosti riaditeľov škôl,
2. ovládať ťažiskové prístupy orientované na vybrané oblasti komunikačných zručností, personálneho vývinu, personálneho manažmentu, manažmentu zmien, odstraňovanie tenzií a stresov,
3. schopnosť uplatňovať koncepčnú riadiacu a plánovaciu činnosť s osobami pôsobiacimi v škole, schopnosť optimalizovať činnosť pracovníkov školy,
4. schopnosť porovnávať a hodnotiť prednosti a zápory stanovených cieľov, obsahov, organizátorských základov, študijných plánov a ponúk inštitúcií škole,
5. schopnosť zabezpečiť priebeh kooperácie pri vytváraní a realizácii vyučovacích programov,
6. schopnosť empatie k pracovníkom školy, žiakom a ich rodičom.

Kompetencie sú predpokladom, ktorý nevyhnutne predchádza tomu, či zamestnanec v procese svoju kompetenciu preukazuje a či sa jej využitie odráža v jeho výkone a výsledkoch. Tu predpokladáme, že kompetentný zamestnanec využíva kompetencie v prospech žiakov a opačné správanie, tzn. ich nepoužívanie, je pre neho neprípustné, až neetické.

Kompetenčný model

Kompetenčný model predstavuje určitým spôsobom usporiadané kompetencie a je jedným z dôležitých nástrojov riadenia ľudí (Hroník, 2006). Existuje viacero delení kompetencií, napr. normatívne a špecifické, mäkké a tvrdé a pod. Mnohé kompetenčné modely hodnotenia pracujú s kombináciou mäkkých a tvrdých faktorov.

Medzi najznámejšie kompetenčné modely patria: model PMI (Philip Morris International), model Skanska, model MotivC, model ConocoPhillips. Základom všetkých uvedených modelov je jednoduchosť ich spracovania. Inak sa hodnotenie stáva veľmi zložitým a neprehľadným procesom.

Aké sú výhody zavedenia kompetenčného modelu?

Hroník (2006) za všeobecné výhody kompetenčných modelov považuje:

- zjednotenie „jazyka" manažérov, personalistov;
- poskytovanie jednotných kritérií na výber zamestnancov a ich hodnotenie;
- prepojiteľnosť s vyhodnotením „čísel";
- základ pre systém hodnotenia, odmeňovania a rozvoj;
- možnosť koncipovať cielené rozvojové programy zamestnancov.

Aké sú požiadavky na efektívny kompetenčný model?

Efektívny kompetenčný model:

- vychádza z očakávaného a pozorovateľného správania;
- obsahuje nanajvýš 10 – 12 jednotlivých kompetencií;
- vytvára most medzi hodnotami a popisom práce (job description);
- platí pre všetkých alebo aspoň pre kľúčové pozície v organizácii;
- je zdieľaný, čo obvykle znamená, že bol vytvorený nielen zhora, ale aj zdola a po jeho vytvorení je neustále oživovaný;
- nie je len nejakým lepším popisom práce.

Na účely ďalšej práce si pomenujeme *dve skupiny kompetencií:*

Prvú skupinu nazveme kompetencie statické – takto budeme nazývať tie, ktoré sú v kompetenčnom modeli ustálené a očakávajú sa od každého pedagogického zamestnanca. *Druhú* skupinu budeme nazývať dynamické a pôjde o kompetencie, ktoré budú pre danú skupinu pedagogických zamestnancov nové a ktoré sa len do kompetenčného modelu budú zavádzať, napr. môže ísť o kompetencie získavané na dosiahnutie strategického cieľa školy. V podstate ide o kompetencie, ktoré sa budú v nasledujúcom období cielene rozvíjať prostredníctvom vzdelávania a je potrebné im venovať veľkú pozornosť.

Medzi **statické kompetencie** majstra OV sme zaradili:

1. diagnostikovať žiaka (jeho individuálne charakteristiky, vrátane učebného štýlu, sociálnych špecifík a pod.),
2. využívať výsledky diagnostiky na cielenejší individualizovaný rozvoj žiaka,
3. spracovať svoju časť školského vzdelávacieho programu (najmä učebné osnovy OV),
4. vedieť projektovať vyučovanie a učenie sa žiaka,

5. rozvíjať kompetencie žiakov prostredníctvom adekvátnych výchovno-vzdelávacích stratégií,
6. hodnotiť výsledky a kompetencie žiakov a prostredníctvom svojho hodnotenia učiť žiakov sebahodnotiť sa,
7. vytvárať pozitívne prostredie pre učenie sa (podporovať klímu skupiny),
8. tvoriť učebné pomôcky a ďalšie prostriedky pre aktívne učenie sa žiaka,
9. identifikovať problémy v učení sa žiaka a diskutovať možnosti riešenia so žiakom, príp. s rodičmi (konzultačný proces),
10. profesionálne komunikovať s partnermi školy (najmä s rodičmi žiakov) – táto kompetencia vychádza z toho, že majster OV je ten, kto je v danej komunikácii odborníkom v oblasti rozvoja žiaka a pedagogiky a ide mu o pomoc žiakovi,
11. reflektovať vlastnú pedagogickú činnosť a korigovať ju na základe zistení.

Zámerne nie sú v tomto modeli pomenované kompetencie týkajúce sa odbornosti majstrov OV (aj keď si uvedomujeme, že práve o rozvoj tejto oblasti majú najväčší záujem), pretože ju považujeme za bazálnu, bez ktorej by na uvedenej pozícii majster OV ani nemal byť. Z vlastnej skúsenosti vieme, že práve uvedené kompetencie sú u majstrov OV (a nielen u nich) v úzadí a nevenuje sa im pozornosť. Na základe skúseností zo vzdelávaní môžeme povedať, že tieto kompetencie nie sú tými, ktoré by boli majstrami OV považované za dôležité. *„Veď ja ich mám naučiť remeslo a nie sa tu hrať s pedagogikou.“*

Medzi statické kompetencie hlavného majstra OV sme zaradili:
1. spolupodieľať sa na tvorbe stratégie školy a z nej vyplývajúcich projektov,
2. koordinovať tvorbu školského vzdelávacieho programu pre svoj úsek a OV,
3. riadiť proces realizácie ŠkVP na svojom úseku,
4. koordinovať spoluprácu s učiteľmi odborných predmetov pri dosahovaní kompetenčného profilu žiaka daného odboru,
5. poskytovať poradenstvo svojim kolegom v pedagogickej oblasti,
6. hodnotiť (evalvovať) kvalitu edukačného procesu a ŠkVP,
7. podieľať sa na tvorbe systému hodnotenia v škole,
8. hodnotiť zamestnancov svojho úseku,
9. identifikovať vzdelávacie potreby svojich kolegov a zabezpečiť adekvátne vzdelávanie,
10. podporovať pozitívnu klímu a rozvíjať kultúru OV ako súčasť kultúry školy.

Do dynamickej časti kompetenčného modelu zaradíme kompetencie súvisiace s aktivitou 3:
Realizácia vzdelávania v oblasti modulového vzdelávania

Príklad 4

Niekoľko riadkov k modulovému vzdelávaniu, z ktorých vychádza aj táto dynamická časť kompetenčného modelu, nájdete v prílohe A tohto učebného textu (pre tých, ktorí budú chcieť získať viac informácií o modulovom vzdelávaní odporúčame článok *Modulové vzdelávanie – alternatívna metóda edukácie.* Valent, 2012).

Medzi dynamické kompetencie majstra OV sme zaradili:

1. identifikovať vstupné požiadavky na uchádzača, ktorý chce absolvovať konkrétny vzdelávací modul,
2. spracovať predmet odborný výcvik vo svojom odbore do modulov,
3. podieľať sa na tvorbe medzipredmetových modulov (spoločne s učiteľmi odborných predmetov),
4. tvoriť rôzne učebné a pracovné materiály (texty) pre konkrétny vzdelávací modul (resp. spolupodieľať sa na tvorbe...),
5. stanovovať kritériá hodnotenia vzdelávacieho modulu a
6. navrhnúť spôsoby a postupy overenia dosiahnutých kompetencií a zručností u absolventov modulu.

Rozvoj týchto kompetencií sa očakáva vo vzdelávaní, projektovanom v príklade 1 tohto textu.

Medzi dynamické kompetencie hlavného majstra OV sme zaradili:

1. koordinovať interné vzdelávanie zamestnancov svojho úseku,
2. riadiť procesy tvorby modulov vo zverených učebných a študijných odboroch,
3. spolupracovať pri tvorbe ŠkVP so zaradením modulov do vzdelávacieho procesu,
4. riadiť proces realizácie ŠkVP v modulovom systéme na svojom úseku,
5. hodnotiť nové kompetencie MOV.

Na rozvoj týchto kompetencií hlavného majstra OV je potrebné absolvovať špecifický vzdelávací program venujúci sa danej problematike (vzhľadom na špecifickosť danej témy, by sa vzdelávanie malo realizovať na objednávku).

3.3 Úroveň kompetencií pedagogických zamestnancov

Kompetencie sú dôležitou súčasťou personálnej práce so zamestnancami. Ich zakotvenie v danej škole nastane až vtedy keď kompetencie budú hodnotené. Vyplýva to zo skutočnosti, že to čo nie je hodnotené, oceňované, nie je v školách ani prítomné. Aby bolo možné kompetencie hodnotiť, je potrebné pomenovať, čo indikuje prítomnosť kompetencie u zamestnanca. Dôležitou časťou je aj to, či možno dané indikátory nejakým spôsobom zisťovať (ak nie, aj samotnú kompetenciu nie je možné hodnotiť). Aj keď sa to mnohokrát stáva a to na základe akýchsi pocitov, názorov na daného človeka.

Vo všeobecnosti je možné na pomenovanie úrovní pristúpiť bez ohľadu na to, o akú kompetenciu ide. Aj s takýmto spracovaním kompetencií sa stretneme v literatúre venujúcej sa personálnemu riadeniu, ale veľmi zriedka.

V nasledujúcej tabuľke uvádzame ukážku hodnotenia zamestnancov, ktorú prezentoval český autor Hroník (2006) vo svojej publikácii venovanej hodnoteniu pracovníkov.

Tab. 7 **Ukážka hodnotenia zamestnancov** (Hroník, 2006)

Úroveň	**Charakteristika úrovne**
0	Nedostatočná, „ohrozujúca“ úroveň. Možno konštatovať zásadné rozpory zo všetkými prejavmi pozorovateľného správania, ktoré sú uvedené pri príslušnej kompetencii, prípadne absencia danej kompetencie, aj keď bola možnosť ju prejaviť. Možno formulovať rozvoj od základov a ihneď.
1	Podpriemerná, limitujúca úroveň. Možno konštatovať zásadný rozpor s niektorými prejavmi pozorovateľného správania, ktoré sú uvedené pri príslušnej kompetencii. Možno formulovať systematický rozvoj, ktorého cieľom je potlačenie slabých stránok.
2	Postačujúca minimálna úroveň. S čiastočnými výhradami zodpovedá popisu prejavov pozorovateľného správania, ktoré sú uvedené pri príslušnej kompetencii. Možno formulovať kľúčové oblasti na zlepšenie (posilnenie silných a potlačenie slabých stránok).
3	Optimálna úroveň. Presne zodpovedá kompetenčnému profilu. Možno formulovať čiastočné oblasti na zlepšenie (posilňovanie silných stránok).
4	Excelentná úroveň, ideálny stav. Prejav kompetencie je na vzorovej úrovni, nie je možné formulovať žiadnu oblasť zlepšenia.

Hroník považuje za potrebné naformulovať pre každú kompetenciu indikátory, ktorých prejav bude možné zahrnúť do pomenovania úrovní. V takomto prípade, pri určovaní úrovní kompetencie, stačí pomenovať dve úrovne – zväčša 1. a 3. alebo 2. a 4.

Ako príklad uvádzame kompetenciu 11 zo statického modelu:

Majster OV reflektuje vlastnú pedagogickú činnosť a koriguje ju na základe zistení.

Možné indikátory:

- poznanie hodnotiacich stratégií,
- porovnáva rozdiely medzi plánovaným a dosiahnutým stavom,
- pomenúva a identifikuje príčiny tohto rozdielu,
- využíva rôzne zdroje informácií na reflexiu výchovno-vzdelávacej práce,
- navrhuje korekcie na základe zistení z hodnotenia.

Tab. 8 **Ukážka stupňov hodnotenia pre kompetenciu 11**

1	
2	MOV pozná hodnotiace stratégie, dokáže porovnať rozdiely medzi plánovanými cieľmi a dosiahnutými výsledkami, identifikácia príčin tohto rozdielu nie je zvládnutá na požadovanej úrovni, na získanie informácií o vlastnej výchovno-vzdelávacej práci využíva vlastné pozorovanie a niekedy sa opýta žiakov, nevie navrhovať korekcie.
3	
4	MOV pozná hodnotiace stratégie, pravidelne (stále) porovnáva rozdiely medzi plánovaným a dosiahnutým stavom, vie jednoznačne identifikovať príčiny tohto rozdielu, na získanie informácií o vlastnej výchovno-vzdelávacej práci využíva všetky dostupné zdroje, navrhuje korekcie absolvovaného aj ďalšieho nadväzujúceho vyučovacieho procesu.

Ďalšie dve úrovne sa v tomto prípade určia tak, že ak reálne dosahuje zamestnanec menej ako úroveň 2, tak je na úrovni 1. Ak nedosahuje úroveň 4, ale jednotlivé indikátory má zvládnuté lepšie ako na úrovni 2, priradíme ho do úrovne 3.
Pre dynamický model je tento spôsob hodnotenia rovnako prípustný. Vzhľadom na to, že ide o kompetencie, ktoré si len rozvíjame, ide skôr o rozpracovanie kompetencií do indikátorov a výstupov, prostredníctvom ktorých si dokážeme overiť, či dané kompetencie získavajú podľa plánu (projektu), čo je potrebné urobiť inak, v čom je potrebné podporiť jednotlivých kolegov, aby dané kompetencie získali a pod.

Príklad 4 – pokračovanie

V pokračovaní príkladu 4 sa budeme venovať podrobnejšie kompetencii majstra OV – č. 4: ***tvoriť rôzne učebné a pracovné materiály (texty) na konkrétny vzdelávací modul (resp. spolupodieľať sa na tvorbe...)***
Uvedenú kompetenciu by sme mohli podrobnejšie rozpísať:

1. MOV vie zostaviť učebný text podľa štruktúry.
2. MOV vie navrhnúť úlohy k učebnému textu.
3. MOV vie skorigovať overený učebný text.

Aké oblasti je potrebné na získanie tejto kompetencie vo vzdelávaní rozvíjať?
Pomôžeme si otázkami, na ktoré je potrebné odpovedať a prostredníctvom ktorých sa budú MOV v danej kompetencii rozvíjať:

- Čo je učebný text?
- Aký postup je potrebné dodržať pri tvorbe učebného textu?
- Aké úlohy je potrebné navrhnúť pre prácu žiaka s textom? Čo majú úlohy obsahovať? Aké požiadavky majú učebné úlohy spĺňať?
- Ako postupovať pri písaní samotného textu?
- Aké kritériá je možné využiť pri kontrole vytvoreného učebného textu?
- Čo s navrhnutým učebným textom?

Indikátory sa môžu vzťahovať na dve roviny – rovinu procesnú alebo výsledkovú.
V prvom prípade bude dôležité, či majster OV dodržiava pri tvorbe textov dané postupy, či spôsob tvorby učebného textu je u daného majstra OV problematický, v čom konkrétne nastávajú problémy a prečo. Tieto indikátory sú však podľa nás späté s učením sa daného procesu, aj keď niektoré z nich dokážeme zaradiť do celkového hodnotenia. Indikátory, ktoré indikujú výsledok – text je možné objektívnejšie hodnotiť. Je prirodzené, že aj niektoré z procesných indikátorov sa prejavia na menej alebo viac kvalitnom učebnom texte.
Medzi indikátory navrhujeme zaradiť (bez nároku na úplnosť):

- spracovaný učebný text podľa stanovených kritérií (spracované podľa kritérií hodnotenia textu, Kašiarová, 2007):

- obsah textu súvisí s učebnými cieľmi a základným učivom,
- text je kompozične správne členený (tzn. logicky postupne spracovaný, jednotlivé časti sú na seba nadväzujúce),
- text je originálne spracovaný, autentický a zaujímavo spracovaný,
- text obsahuje príklady, prípadové štúdie, opisy siuácií alebo odborných problémov,
- text obsahuje úlohy, ktoré môže žiak riešiť na dosiahnutie cieľov,
- text je prehľadný, zrozumiteľný, primeraný cieľovej skupine,
- v texte bola dodržaná štýlová norma odborného štýlu,
- text je názorne spracovaný, napr. s využitím tabuliek, grafov, schém a pod.,
- autor textu dodržal autorskú etiku (správne citoval a uvádzal bibliografické odkazy),
- text je napísaný spisovne, bola dodržaná pravopisná a gramatická norma,

- prebehne pilotáž a overenie učebného textu
- zrealizuje skorigovanie celého textu na základe zistení z overovania

  Podkladom na korekcie môžu byť:
  - dosiahnutie, resp. nedosiahnutie cieľa, cieľov vyučovania,
  - potreba úpravy, doplnenia, príp. odstránenia: konkrétnych prvkov učiva, príkladov a ukážok v texte, otázok, úloh a cvičení v texte, mimotextových komponentov v texte (ilustrácie, grafy, schémy, tabuľky) a pod.
  - menšia zrozumiteľnosť niektorých častí textu,
  - prípadná nejednoznačnosť textu, príp. jeho častí,
  - spätné väzby od cieľovej skupiny prijímateľov textu.

Tab. 9 **Ukážka stupňov hodnotenia kompetencie 4**

1	
2	MOV vie aplikovať základné požiadavky na učebný text pri jeho tvorbe (najmä súvis obsahu textu s cieľmi a učivom, kompozíciu textu). Vie text overiť, ale robí mu problém zistiť požiadavky na zmenu textu, tak aby vedel text zmysluplne skorigovať.
3	
4	MOV vie aplikovať požiadavky na učebný text už pri jeho tvorbe. Vie text overiť a rôznymi spôsobmi získavať (zisťovať) požiadavky na zmenu textu. Text je po korekciách upravený tak, aby bol pre cieľovú skupinu vyhovujúcejší a aby ním boli dosiahnuté naplánované ciele.

V rámci tejto podkapitoly budeme venovať pozornosť aj popisu pracovného miesta, ktorý je vo veľmi úzkom vzťahu s kompetenčným profilom zamestnanca. Kompetencie stanovujú očakávaný pracovný výkon učiteľa. Popis pracovného miesta konkretizuje kompetenčný profil do činností, ktoré má majster OV vykonávať, do úloh, ktoré má plniť a určuje právomoci a zodpovednosti, ktoré má delegované (Lehotský, 2008). Takto sa opis pracovného miesta opiera o kompetenčný profil ako o kľúčový východiskový dokument.

Dokument, v ktorom by mohol byť spracovaný opis pracovného miesta, by mal obsahovať tieto štruktúrne prvky (upravené podľa Harkabus, 1999):

1. označenie funkcie,
2. hlavná náplň činnosti,
3. zodpovednosti,
4. právomoci,
5. pracovné povinnosti (činnosti), úlohy,
6. pracovné podmienky – sú nevyhnutným predpokladom na využívanie právomocí, vyvodzovanie zodpovednosti, aj za realizáciu pracovných činností a úloh.

3.4 Rozvoj kompetencií pedagogických zamestnancov

Okrem pomenovania kompetencií a jeho zavedenia do systému personálneho riadenia, znamená tento prvok aj významnú rozvojovú stránku jednotlivých pedagogických zamestnancov a školy ako celku. Európska komisia v jednom zo svojich dokumentov uvádza (na základe relevantného výskumu), že žiadny z prvkov vzdelávacej sústavy neovplyvňuje kvalitu vzdelávania tak, ako učiteľ (označenie učiteľ sa tu chápe ako „pedagogický zamestnanec"). S touto myšlienkou možno len súhlasiť a dodať, že nevzdelávajúci sa učiteľ (a to neznamená len formálne vzdelávanie – v nejakej vzdelávacej spoločnosti, ale aj neformálne vzdelávanie, sebavzdelávanie) je podstatnou zárukou nekvalitného vyučovacieho procesu. V súčasnosti sa stále zreteľnejšie ukazuje, že rozvoj kompetencií zamestnanca a s ním súvisiace plánovanie a organizovanie zo strany organizácie rozhoduje o jej úspechu (Galajdová, 2007).

Vzdelávanie by malo smerovať k orientácii a adaptácii nových zamestnancov, k zvyšovaniu kvalifikácie a samozrejme k rozvoju zamestnancov. Každá organizácia, školu nevynímajúc, má prijatú určitú filozofiu vzdelávania (niekedy nepísanú).

Galajdová (2007) uvádza 5 základných prístupov organizácie k vzdelávaniu a rozvoju zamestnancov:

1. **nulový variant** – vzdelávacie aktivity sa obmedzujú len na povinné školenia, ktoré vyplývajú zo zákonných úprav a odborných predpisov; udržiavanie alebo zvyšovanie kvalifikácie je úplne ponechané na iniciatívu zamestnancov,
2. **náhodný prístup** – školenia zamestnancov nie sú plánované, podriaďujú sa momentálnym potrebám; kurzy sa vyberajú náhodne podľa ponuky vzdelávacích inštitúcií,
3. **organizovaný prístup** – vzdelávacie aktivity sú plánované a požiadavky na ne sú presne špecifikované podľa požiadaviek a potrieb organizácie,
4. **cielená koncepcia** – vzdelávanie sa zabezpečuje permanentne a systematicky na základe identifikovaných potrieb; zabezpečenie vzdelávacích aktivít sa rieši prostredníctvom spolupráce s externými dodávateľmi, ale výrazne sa podporuje aj učenie pri práci v samotnej organizácii,

5. **koncepcia učiacej sa organizácie** – vzdelávanie nadobúda nový charakter, pozornosť sa sústreďuje na samovzdelávanie, tímové učenie sa, experimentovanie, supervízia, koučing a i. v rámci organizácie; smeruje k vytvoreniu učiacej sa organizácie.

Cyklus systematického vzdelávania obsahuje nasledovné fázy (Galajdová, 2007):

1. **identifikácia vzdelávacích potrieb** – medzi významné zdroje informácií patria – ciele a stratégia organizácie, počet a štruktúra zamestnancov, analýza pracovných miest, hodnotenie pracovného výkonu – na základe porovnania kvalifikácie, vzdelania zamestnancov a požiadaviek organizácie a pracovných miest získame podnety na analýzu potrieb vzdelávania použitím rôznych metód, napr. analýza dotazníkov a prieskumov názorov, postojov a požiadaviek zamestnancov, analýza informácií od vedúcich zamestnancov, monitorovanie výsledkov porád, diskusií týkajúcich sa pracovných problémov a perspektívnych cieľov a úloh,
2. **plánovanie vzdelávania** – plán vzdelávania zamestnancov pozostáva z týchto informácií – druh vzdelávacej aktivity, skupina zamestnancov, pre ktorých bude vzdelávanie organizované, resp. zamestnanec, ktorý bude na vzdelávanie vyslaný, inštitúcia, resp. lektor, ktorý vzdelávanie uskutoční, termín a miesto konania, predpokladané náklady,
3. **realizácia vzdelávacieho procesu** – program a obsahová náplň vzdelávacej aktivity, spôsob zisťovania vedomostí a zručností, pozvánka pre účastníkov vzdelávania, informácie pre lektora, komunikácia s účastníkmi, výkaz vzdelávania, problémy pri realizácii vzdelávacej aktivity a pod.,
4. **vyhodnocovanie výsledkov a účinnosti vzdelávacieho programu** – v rámci školstva nie je možné vyčísliť ekonomický prínos vzdelávania, preto je potrebné orientovať sa na iné preukázateľné prínosy, ako napr. vyšší a kvalitnejší výkon zamestnanca, lepšie využitie zariadení (počítač, interaktívna tabuľa, ...), lepšia klíma v organizácii, vyššia spokojnosť zákazníka (žiaka a rodiča).

Podľa Amstronga (2002) plánovanie osobného rozvoja má za cieľ zvýšiť intenzitu učenia a poskytnúť ľuďom vedomosti a určitý súbor prenosných zručností, ktoré im pomôžu s vývojom ich kariéry. Ako dôvody plánovania osobného rozvoja udáva lepšie prispôsobenie ľudí ich súčasnému pracovnému miestu, zlepšenie sa alebo zmena práce na danom pracovnom mieste.

Na efektívne plánovanie profesijného rozvoja zamestnancov je potrebné spracovať plán profesijného rozvoja každého zamestnanca a následne zo zákona vyplývajúci plán kontinuálneho vzdelávania. V nasledujúcom texte uvádzame niekoľko ukážok rôznych štruktúr plánu osobného rozvoja.

Plán osobného rozvoja (Bedrnová, Nový, 2004):

1. **Cieľ**

   Čo chcem dosiahnuť?

   Čo sa chcem naučiť?

   V ktorých oblastiach sa chcem zdokonaľovať?

   Prečo?

   Dokedy?

   Aký je konečný cieľ a aké sú čiastkové ciele?

2. **Súčasná situácia**
   Aký je súčasný stav?
   Čo som v tom až doteraz urobil?
   Aké sú hlavné prekážky v ceste vpred?
3. **Možnosti rozvoja**
   Aké možnosti existujú (bez hodnotenia reálnosti)?
   Čo všetko by sa dalo robiť?
   Čo by sa mi páčilo?
   Aké sú pozitíva a negatíva každého návrhu?
4. **Voľba a prostriedky**
   Čo konkrétne urobím a chcem urobiť?
   Kedy?
   Ako?
   Čo, koho k tomu budem potrebovať?
5. **Dôkazy o sebarozvoji**
   Aký dôkaz o pokroku podám?
   Komu?
   Kedy?

Tab. 10 **Plán osobného rozvoja** (Koubek, 2004)

Kľúčové oblasti výsledkov	Poskytovanie poradenstva členom tímu, PK	
Potreba rozvoja	Nedostatočné skúsenosti s poskytovaním poradenstva	
Metódy uspokojenia tejto potreby	Tréning poradenských zručností	
Cieľový dátum (termín)	15. 12. 2013	
Preskúmanie dosiahnutých výsledkov	Dobre vedené poradenstvo v škole (organizácii)	

Úloha 7
Vyberte si jednu zo štruktúr a pokúste sa naformulovať vlastný plán osobného rozvoja.

S rozvojom zamestnancov úzko súvisí ich kariéra a kariérny rast. Podľa Slovníka cudzích slov je *kariéra úspešný postup v povolaní*.
Riadenie kariéry podľa Armstronga (2002) tvoria procesy:
- plánovanie kariéry formuje postup zamestnanca v organizácii v súlade s hodnotením potrieb organizácie na jednej strane a výkonu, potenciálu a preferencií jednotlivých zamestnancov organizácie na strane druhej,

- plánovanie následníctva v jednotlivých pozíciách má pokiaľ možno zabezpečiť, aby organizácia mala zamestnancov na pozíciách, ktoré potrebuje na uspokojenie svojich budúcich potrieb.

V oblasti školstva boli nastavené tri kariérne cesty (doplnené podľa Pavlov, Valica, 2006):

1. celoživotné udržiavanie štandardných učiteľských kompetencií (udržiavanie, obnovovanie a inovácia vedomostí a zručností, získavanie nových kompetencií vyžadovaných daným pracovným miestom)
2. získanie expertných učiteľských kompetencií – získanie 1. a 2. atestácie
3. získanie špecializovaných alebo riadiacich kompetencií učiteľov, napr. pre pozície triedny učiteľ, výchovný poradca, vedúci MZ alebo PK, uvádzajúci pedagogický zamestnanec, zástupca riaditeľa, riaditeľ, vedúci vychovávateľ a pod.

3.5 Hodnotenie pedagogických zamestnancov

Nový zákon od škôl vyžaduje hodnotenie, ktoré je realizované aspoň 1-krát v školskom roku. Aby sa toto hodnotenie nebolo formálnym prvkom, ale naopak prvkom, ktorý bude viesť k objektivizácii výkonov, ako aj zisteniu úrovne kompetencií zamestnanca je potrebné venovať mu adekvátnu pozornosť.

Úloha 8
S akými problémami ste sa stretli pri hodnotení zamestnancov? Ako ste ich riešili?

Na základe informácií od účastníkov vzdelávacích podujatí najmä funkčného a funkčného inovačného vzdelávania sa v školách, kde sa pokúsili hodnotiť zamestnancov, vyskytli rôzne reakcie: zbytočnosť hodnotenia, formálnosť a veľká byrokracia súvisiaca s hodnotením, nespravodlivosť hodnotenia, nedôslednosť pri hodnotení, nemožnosť hodnotenia učiteľovej práce.

Požiadavky, ktoré sa môžu stať výhodami a naopak nevýhodami, ak sa procesy hodnotenia nezvládnu:

- ***dôsledná*/nedôsledná** podpora vedenia školy,
- hodnotenie ***podporuje*/nepodporuje** ciele školy,
- hodnotiaci proces je administratívne ***nenáročný*/náročný,**
- proces ***je hodnotiaci a rozvíjajúci*/je posudzujúci a zameraný na hľadanie chýb,**
- hodnotenie je ***nepretržité***/je **náhodné,**
- ***sú naplánované*/nie sú** naplánované spôsoby, kritériá, frekvencia a pod.,
- hodnotiaci systém zamestnanci ***poznajú*/nepoznajú,**
- hodnotiaci systém je ***akceptovaný*/neakceptovaný** zamestnancami,
- systém hodnotenia ***je*/nie je** vyhodnocovaný a korigovaný, príp. zmenený.

Pri zavádzaní systému hodnotenia je vhodné odpovedať na tieto otázky (Koubek, 2004):

- Koho a čo uňho budeme hodnotiť?
- Ako a čím (systém a metódy) budeme hodnotiť?
- Ako sa bude systém zavádzať?
- Ako bude zaistená nezávislosť a nestrannosť?
- Ako zabezpečiť prijatie systému a jeho rešpektovanie?
- Ako bude hodnotenie dokumentované?
- Kto a ako bude kontrolovať kvalitu systému?

Predtým, ako k hodnoteniu dôjde, treba vytvoriť samotný systém (Koubek, 2004):

- určenie požiadaviek, oblastí hodnotenia,
- určenie váhy jednotlivých oblastí hodnotenia,
- výber vhodných metód hodnotenia,
- príprava hodnotiteľov,
- príprava hodnotených,
- hodnotenie podľa daných kritérií,
- úprava oblastí a metód (ak sa ukáže, že je to potrebné).

Vhodné je, ak sa aspoň niektoré z uvedených častí zadefinujú v spolupráci so zamestnancami, napr. spoločný návrh oblastí a metód. Tým sa prijatie systému uľahčí.

Hroník (2006) uvádza tri oblasti hodnotenia:

1. vstup – kompetencie, skúsenosti, prístup
2. proces – pracovné správanie, prístup
3. výstup – výkon, výsledky

Hodnotiaci rozhovor môže pozostávať z týchto častí:

A. Hodnotenie pracovného výkonu

Hodnotí sa podľa stupňa splnenia dohodnutých cieľov. Jednotlivé **ciele sú vyhodnocované na základe indikátorov a kvalitatívnych kritérií,** ktoré sú stanovené pre jednotlivé ciele. Hodnotenie výkonu je previazané s odmeňovaním zamestnanca v dvoch rovinách – variabilná zložka mzdy (osobný príplatok, príplatok za riadenie a pod.) a mimoriadne odmeny.

B. Hodnotenie kompetencií

Základom hodnotenia kompetencií je model, ktorý vychádza z kultúry a hodnôt školy a vyjadruje profil ideálneho pedagogického zamestnanca školy. Hodnotiteľ na základe výsledkov pedagogického pozorovania, dotazníkového zisťovania a iných metód určí úroveň jednotlivých kompetencií hodnoteného podľa škály – bližšie pozri podkapitolu 3.3.

C. Dohoda o ďalšom rozvoji a vzdelávaní

V tejto časti sa hodnotiteľ a hodnotený dohodnú na profesijnom a odbornom rozvoji a vzdelávaní, **na rozvoji kompetencií** (na zlepšenie pracovného výkonu), **na predpokladanom vývoji pracovnej**

kariéry zamestnanca (jeho postup do vyššieho kariérového stupňa, príp. zaradenie na pracovnú pozíciu v oblasti – pedagogický zamestnanec špecialista, resp. vedúci pedagogický zamestnanec).

Záver hodnotiaceho rozhovoru

V závere sa zopakuje na čom sa hodnotený a hodnotiteľ dohodli, podpíše sa zápis z hodnotiaceho rozhovoru, skonkretizuje sa ďalší postup. Je tu tiež príležitosť na poďakovanie a vyjadrenie viery, že ciele budú dosiahnuté.

Priebeh hodnotiaceho rozhovoru – termín hodnotiaceho rozhovoru by mal byť dohodnutý v dostatočnom časovom predstihu (napr. 2 týždne pred jeho uskutočnením). Na hodnotiaci rozhovor by si obidve strany mali vymedziť časový priestor: 1,0 – 1,5 hodiny. Obidve strany sa pripravia na hodnotiaci rozhovor (potrebné materiály, dokumentácia), vrátane zápisu z predchádzajúceho rozhovoru.
Je nevyhnutné zabezpečiť také prostredie, ktoré umožní nerušený priebeh hodnotiaceho rozhovoru. Najlepšie je, keď sa hodnotiaci rozhovor uskutočňuje na neutrálnej pôde (zasadačka a pod.), pri rozhovore nie sú prítomné ďalšie osoby. Pomer času hodnoteného a hodnotiteľa pri hodnotiacom rozhovore by mal byť – hodnotený 80 %, hodnotiteľ 20 %.
Dôležité je, aby najskôr hodnotený vyjadril svoje sebahodnotenie za uplynulé obdobie dosiahnutie cieľov, s čím bol spokojný a naopak atď. Následne hodnotiteľ povie a zdôvodní svoje hodnotenie. Aj pri formulácii cieľov má priestor najprv hodnotený a až potom hodnotiteľ. Ciele by mali predstavovať nejakú pridanú hodnotu, nemali by byť z okruhu bežných pracovných povinností, úloh. V rozhovore sa zhodnotí ako hodnotený uplatnil svoje kompetencie pri dosahovaní cieľov, čo bolo podporujúce a čo naopak nedovolilo dosiahnuť stanovené ciele (napr. nedostatočné podmienky). V priebehu hodnotiaceho rozhovoru hodnotiteľ a hodnotený vyplnia a spoločne podpíšu príslušné formuláre.

Termín hodnotiaceho rozhovoru – hodnotiaci rozhovor sa realizuje min. jedenkrát za rok (odporúča sa dvakrát v pravidelných termínoch, napr. vo februári a v júli). Ďalšie hodnotiace rozhovory (okrem pravidelných termínov) sú uskutočňované v týchto prípadoch: hodnotený prechádza na inú pracovnú pozíciu, hodnotený rozväzuje pracovný pomer, nástup nového zamestnanca.

Predložený príklad štruktúry záznamu z hodnotiaceho rozhovoru nie je v žiadnom prípade záväzný. Ide len o ukážku, ktorú môžu čitatelia tohto textu brať ako inšpiráciu na vlastný hodnotiaci záznam.

Príklad 5 – štruktúra záznamu z hodnotiaceho rozhovoru *(ďalej HR)*

Zamestnávateľ: SOŠ drevárska, Dolné Mrkvovce
Organizačný útvar: úsek praktického vyučovania, učebný odbor stolár,
(v prípade, že je škola takto organizačne členená)
Dátum HR:
Čas HR:

Písomný záznam o hodnotení pedagogického zamestnanca za obdobie 01. 09. 2012 – 31. 08. 2013
V súlade s § 52 zákona č. 317/2010 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov a v súlade s Pracovným poriadkom SOŠ drevárskej v Dolných Mrkvovciach, vykonal ..... hodnotiaci rozhovor za obdobie od 01. 09. 2012 do 31. 08. 2013.

Hodnotený pedagogický zamestnanec: **meno a priezvisko**

A. Podklad od MOV na hodnotiaci rozhovor

1. Vyhodnotenie úloh a činností z predchádzajúceho písomného záznamu
2. Pracovný výkon v hodnotenom období:
3. S čím som spokojný/nespokojný v procesoch realizácie môjho pracovného úväzku v hodnotenom období
4. Moje individuálne (profesijné) ciele a úlohy na nasledujúce obdobie (min. na šk. rok 2013/14):
5. Akú podporu očakávam
6. Aké sú moje silné stránky
7. Priority osobného rozvoja. Plán osobného profesijného rozvoja na nasledujúce obdobie
8. Rôzne/Iné:

B. Hodnotenie pracovného výkonu majstra OV

C. Dohoda na nasledujúce obdobie

1. Plánovanie výkonu na školský rok 2013/2014 (ukážka je v prílohe B)
2. Navrhnuté oblasti na vzdelávanie majstra OV
3. Podpora a pomoc zo strany priameho nadriadeného

D. Vyjadrenie hodnoteného pedagogického zamestnanca k HR

.....	.....
majster OV	hlavný majster OV

Rozdeľovník:
1 x zamestnanec
1 x hodnotiteľ
1 x osobný spis zamestnanca

Úloha 9
Prečítajte si štruktúru v príklade 5 a skúste navrhnúť vlastnú, vychádzajúcu aj z vašich doterajších skúseností (hodnotili ste už od roku 2009, min. trikrát).

3.6 Odmeňovanie pedagogických zamestnancov

Odmeňovanie je s hodnotením veľmi úzko späté. Hoci existujú zdroje, nie je veľmi ľahké ich rozdeliť tak, aby sme niekoho nepoškodili, resp. aby sme aspoň zachovali akési kritériá prevodu hodnotenia na odmeňovanie. V tejto podkapitole opíšeme niektoré používané modely, ktoré môžete aplikovať do vlastnej praxe. Odmeňovanie má podľa Koubeka (2004) dvojakú úlohu:

1. podnietiť zamestnancov k pracovnému výkonu a rozvoju, motivovať ich k dosahovaniu cieľov, zlepšiť ich výkon alebo s ohľadom na konkrétne ciele a priority rozšíriť a prehĺbiť ich schopnosti a zručnosti (orientácia na budúcnosť),
2. oceňovať, odmeňovať zamestnancov za doterajšiu prácu, teda poskytovať im uznanie za ich úspešnosť v podobe dosahovania alebo prekračovania ich výkonových cieľov alebo v podobe dosahovania určitej úrovne schopností alebo zručností (orientácia na minulosť).

Koubek (2004) uvádza niekoľko možných spôsobov odmeňovania:

Odmeňovanie podľa výkonu – pri odmeňovaní podľa výkonu sú napr. pridelenie osobného príplatku alebo odmena závislé na hodnotení pracovného výkonu zamestnanca. Zvýšenie mzdy odrážajúce výkon je pomerne nízke (3 – 10 %, s priemerom 5 %).

Výhody: motivuje; prináša správne signály; je správne a spravodlivé odmeňovať ľudí za ich výkon; ponúka hmatateľné nástroje odmeňovania a uznávania úspešnej práce.

Nevýhody: nie je zaručené, že bude motivovať; môže byť náročné nájsť realistické ukazovatele výkonu, čo môže viesť k nespravodlivosti, veľkej subjektívnosti, nedôslednosti a neporovnateľnosti hodnotení; pokiaľ sa kladie neprimeraný dôraz na individuálny výkon, môže trpieť tímová práca; môže viesť k zlej kvalite výkonu, pretože ľudia sa sústredia na dosiahnutie kvantitatívnych cieľov.

Odmeňovanie podľa schopností – umožňuje zvýšenie mzdy v závislosti od posúdenia úrovne schopností, ktorú pracovníci dosiahli. Odmeňuje za ich schopnosť efektívne pracovať, nielen za ich prácu a za ich výsledky.

Výhody: je založené na dohodnutom systéme schopností alebo kvalifikácie; pozerá sa dopredu v tom zmysle, že predpokladá, že keď ľudia dosahujú určitú úroveň schopností, budú ich môcť v budúcnosti efektívne využívať.

Nevýhody: súvisia najmä s obťažnosťou merania a posudzovania; otvára sa priestor pre subjektivizmus; ignoruje skutočnosť, že podstata výkonu je v dosahovaní výsledkov.

Odmeňovanie podľa poznatkov a zručností – zvýšenie mzdy je viazané na rozsah, druh a hĺbku poznatkov a zručností, ktoré zamestnanec získal a je ich schopný používať. Viaže odmenu na to, či je zamestnanec schopný kvalifikovane a efektívne vykonávať úlohy rôznych pracovných miest alebo prác a orientuje sa skôr na ľudí ako na prácu.

Výhody: podporuje zvyšovanie flexibility zamestnancov a ich pripravenosť na zmeny; prispieva k zvýšeniu vzájomnej zastupiteľnosti a k vyššej istote zamestnancov; uľahčuje následníctvo vo funkciách.

Nevýhody: je to nákladnejšie odmeňovanie vyvolávajúce tlak na vzdelávanie zamestnancov; je s ním spojený aj problém povrchného až „papierového" zvládnutia poznatkov a zručností a nebezpečenstvo odmeňovania len za doklad o vzdelaní a nie za skutočnú prácu.

Odmeňovanie podľa prínosu – rešpektuje, že zamestnanci by mali byť odmeňovaní za výsledky aj za svoje schopnosti, teda kvalitu toho, čo je možné označiť ako vstup; odmeňuje sa nielen to, čo zamestnanci dosiahli, ale aj to, ako to dosiahli; odmeňovanie za prínos je vhodné tam, kde je pri rozhodovaní o odmenách potrebný vyvážený a všestranný prístup, kde sa kladie dôraz nielen na výkon, ale aj na schopnosť výkonu, flexibilitu, „viacodbornosť", pripravenosť na zmeny, teda na budúcnosť; zamestnanci sú považovaní za najväčšie bohatstvo organizácie.

Odmeňovanie za očakávané výsledky práce – ide o odmeny za dohodnutý súbor prác, za dohodnutý výkon, ktorý sa zamestnanec zaviaže odviesť alebo odvádzať počas určitého obdobia v zodpovedajúcom množstve a kvalite; organizácia vzhľadom na to, že pozná pracovné schopnosti a výkonnosť zamestnanca, oprávnene očakáva, že zamestnanec úlohy splní a priebežne mu vypláca určitú pevnú čiastku; zamestnanec má istotu príjmu počas dohodnutého obdobia a má možnosť v rámci dohodnutého obdobia vyrovnať výkyvy vo svojom výkone; po uplynutí dohodnutého obdobia sa realizuje vyhodnotenie dosiahnutých výsledkov; typickým príkladom mzdy za očakávané výsledky práce je zmluvná mzda.

Pri všetkých uvedených spôsoboch je najproblematickejším miestom prevod hodnotenia na odmeňovanie!!!

Podľa Hroníka (2006) môže odmeňovanie posilniť alebo znehodnotiť celý systém hodnotenia. Rozlišuje deštruktívne a konštruktívne pôsobiace faktory (Hroník, 2006):

1. **konštruktívne**
   Jednoduchá a zrozumiteľná väzba medzi hodnotením a odmenou – je dôležité, aby zamestnanec najneskôr na konci hodnotiaceho rozhovoru vedel, aký dopad bude mať hodnotenie na odmeňovanie. To znamená, že musí vopred poznať systém hodnotenia a jeho väzbu na odmeňovanie.
   Lineárny alebo progresívny rast odmien v závislosti na hodnotení – hodnotenie, ktoré je vyjadrené v percentách, je vzťahované na percentá odmeny. Stopercentný výsledok znamená min. 100 % odmenu. Pri 110 % výsledku môže byť pri progresívnom raste odmena 120 %.
2. **deštruktívne**
   Málo diferencujúce hodnotenie s rovnako málo diferencujúcim odmeňovaním
   Nerovnosť prevodu – napr. keď 100 % výsledok hodnotenia znamená 90 % odmenu.
   Na základe hodnotenia sa z odmien uberá – každému je priznaná určitá výška odmeny a na ňu môže dosiahnuť len vtedy, keď je vo všetkých parametroch hodnotený maximálne, čo je nepravdepodobné. Je potrebné systém prevodu vytvoriť tak, že odmeny sa dávajú, nie odmietajú.

Záver

Predložený učebný text je pomôckou, ktorá je určená účastníkom rovnomenného vzdelávania. Zámerom učebného textu nebolo obsiahnuť celú problematiku (ani to na danom priestore nie je možné). Ďalším prvkom riadenia odborného výcviku, diskusiám a úlohám bude venovaný priestor v prezenčnej časti vzdelávania. Veríme, že uvedený učebný zdroj pomôže pri objasnení niektorých teoretických východísk a účastníkom vzdelávania sa tak bude ľahšie pracovať so zadanými úlohami počas vzdelávania aj s dištančnými úlohami, ktoré budú vykonávať v domácom (školskom) prostredí.

Napísanie učebného textu bolo ovplyvnené teoretickými východiskami riadenia školy a skúsenosťou autora, z čoho môžu vyplývať aj jej nedostatky, odlišné názory a nazerania na niektoré oblasti. Aj keď čitateľ s niektorými pasážami nesúhlasí a zastáva názor, že v praxi nie sú realizovateľné (ide o teóriu), ponúkame každému námet na zamyslenie a prípadnú zmenu v jeho škole. Niektoré časti sú zámerne napísané trochu provokujúcim spôsobom. Ubezpečujeme čitateľov, že nešlo o to, aby boli podráždení, nebodaj nazlostení. Skôr sme ich takto chceli vyprovokovať, aby sa na niektoré veci dokázali pozrieť aj inými očami. Išlo nám o podnety a povzbudenie klásť otázky, ktoré môžu školu, príp. nimi riadený úsek posúvať vpred. Dúfame, že sa nám to aspoň čiastočne podarilo.

Zoznam bibliografických odkazov

ALBERT, A. *Orientácia na spokojnosť partnera*. Bratislava : MPC, 2006. ISBN 80-8052-252-9.

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Grada Publishing, 2002. 856 s. ISBN 80-247-0469-2.

BABIAKOVÁ, S. Autoevalvácia školy na Slovensku. Český pedagogický výskum v mezinárodním kontextu. In *Sborník příspěvků 17. ročníku celostátní konference ČAPV*. [CD-ROM]. Ostrava : PF OU, 2009. ISBN 978-80-7368-769-4.

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

BABIAKOVÁ, S. Riadenie kvality školy prostredníctvom autoevalvácie. In *Školský manažment v nových spoločenských podmienkach : zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie.* Bratislava : Katedra pedagogiky PF UK v Bratislave, 2008. ISBN 978-80-969178-8-4.

BACÍK, F. *Aktuálne otázky řízení práce škol*. Bratislava : SPN 1983.

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. et al. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozšír. vydanie. Praha : Management Press, 2004. 586 s. ISBN 80-7261-064-3.

CALDWELL, B.Y., SPINKS, Y.M. *The Self - Managing School.* Eart Sussex : The Falmer Press, 1991. ISBN 1-85000-331-9.

EGER, L. et al. *Strategie rozvoje školy.* Plzeň : CECHTUMA, 2002. ISBN 80-903225-6-5.

Ekonomická príručka moderného ekonóma. [online]. Dostupné na internete: <http://www.euroekonom.sk/manazment/manazment-zmien/>, [citované 22.01.2010].

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

GRASSEOVÁ, M. et al. *Analýza podniku v rukou manažera : 33 nejpoužívanejších metod strategického řízení.* Brno : Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2621-9.

GRASSEOVÁ, M. et al. *Procesní řízení ve veřejném sektoru.* Brno : Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-1987-7.

HARAUSOVÁ, H. *Procesné prístupy v manažérstve kvality*. Prešov : Prešovská univerzita, 2012. 98s. ISBN 978-80-555-0546-6. [online]. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Harausova1>, [cit.30.12.2012].

HARKABUS, Š. et al. *Personálny manažment 1 : modul č. 7*. Banská Bystrica : MC, 1999.

HELMKE, A. *Qualität im unterricht der Sekundarstufe*. München : Bildungssysteme der Zukunft, 2008. Podľa JANÍK, T. et al. : *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno : Paido, 2010. 213 s. ISBN 978-80-7315-209-3.

HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků.* Praha : Grada Publishing, 2006. 128 s. ISBN 80-247-1458-2.

HRONÍK, F. *Manažerská integrita.* Brno : MotivPress, 2008. ISBN 978-80-904133-0-6

HRÚZOVÁ, A. *Vízia školy : interný materiál na vzdelávanie VPZ*. Banská Bystrica : MPC, 2007.

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

JANÍK, T. et al. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno : Paido, 2010. 213 s. ISBN 978-80-7315-209-3.

KACHAŇÁKOVÁ, A. *Organizačná kultúra*. Bratislava : IURA EDITION, 2010. ISBN 978-80-8078-304-4.

KAŠIAROVÁ, N. *Učebné texty k vzdelávaciemu programu „Ako vytvoriť v odborných predmetoch učebný text pre žiakov?"* Banská Bystrica : MPC, 2007.

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

KRŠÁK, B., PROKOP, J., MOJŽIŠOVÁ, A., CIRBES, P. *Projektový manažment : skriptá : návody na cvičenia.* Košice : Technická univerzita, 2006. [online]. Dostupné na internete: <http://web.tuke.sk/rozmap/download/pm.pdf>, [citované 22.12.2012].

KRUŠPÁN, I. *Didaktika odborného výcviku*. Zvolen : Ústav pre výchovu a vzdelávanie pracovníkov lesného a vodného hospodárstva SR, 1994. 147 s. ISBN 80-88677-21-1

LAZAROVÁ, B. et al. *Cesty dalšího vzděláváni učitelů.* Brno : Paido, 2006. 230 s. ISBN 80-7315-114-6.
LEHOTSKÝ, M. *Personalistika : interný vzdelávací materiál.* Banská Bystrica : MPC, 2008. 11 s.
MAC BEATH, J., SCHRATZ, M., MEURET, D., JACOBSEN, L., NOVÁK, M. *Sebahodnotenie v európskych školách : príbeh zmeny.* Banská Bystrica : MPC, 2006. 183 s. ISBN 80-8041-494-7.
MIHALČOVÁ, B., TOMA, R. *Manažment zmien ako prostriedok optimalizácie činnosti podniku.* [online]. Dostupné na internete: <http://semafor.euke.sk/zbornik2007/pdf/mihalcova_toma.pdf>, [citované 20.11.2010].
MRAČKOVÁ, A., VLAŠIČOVÁ, J. *Manažment organizácie : odborná publikácia vydaná v rámci projektu „posilnenie ľudských zdrojov vzdelávaním"*. Bratislava : Liga za duševné zdravie SR, 2009. 47 s. ISBN 978-80-970123-4-2.
NEZVALOVÁ, D., OBST, O., PRÁŠILOVÁ, M. *Řízení kvality : studijní texty.* Praha : Pedagogická fakulta UK, 1999.
NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole.* Olomouc : Vyd. Univerzity Palackého, 2002. 111 s. ISBN 80-244-0452-4.
NOVÁK, M. Prehľad kľúčových javov, vlastností, posudzovaných činností sebahodnotenia : podkladová štúdia. In *Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy*. Bratislava : ŠŠI, 2011. 71 s.
NOVÁK, M. *Škola ako učiaca sa organizácia 1. časť : študijný materiál pre účastníkov cyklického vzdelávania*. Banská Bystrica : MPC, 2004. 12 s.
OBDRŽÁLEK, Z., POLÁK, J. *Aktuálne otázky školského manažmentu*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF, 2007. 162 s. ISBN 978-80-8094-087-4.
PAVLOV, I. *Sebahodnotenie (autoevalvácia) kvality školy*. Prešov : MC, 1999. 50 s. ISBN 80-8045-150-8.
PAVLOV, I., VALICA, M. Profesijný rozvoj učiteľov v kariérnom systéme. In *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : MPC, 2006. 161 s. ISBN 80-8045-431-0.
POKORNÝ, M. et al. *Riadenie projektového cyklu : manuál pre budúceho zhotoviteľa projektových návrhov.* APVV – zmluva č. LPP-0223-06. Žilina : Ústav celoživotného vzdelávania Žilinskej univerzity, 2007. Online 2012. Dostupné na internete: <*www.ucv.uniza.sk/ucv/files/dokumenty/team/PCMmanual.doc*>
POL, M. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita, 2007. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.
PROFILE. *Professional investigation and learning for headteachers. Handbook for Trainers.* Research-based training for headteachers. Comenius 2.1. Hamburg, 2005, 210 s. + prílohy.
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.
ROSA, V. et al. Manuál sebahodnotenia. In *Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy*. Bratislava : ŠŠI, 2012. 76 s. ISBN 978-80-971114-0-3
ROSA, V. Teoretické východiská tvorby modelu sebahodnotenia práce škôl. In *Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy*. Bratislava : ŠŠI, 2011. 34 s.
ROUPEC, P. *Vedení školy : autoevaluace.* Praha : RAABE, november 1997. A 3.3.
RÝDL, K. et al. *Sebehodnocení školy* : *jak hodnotit kvalitu školy.* Praha : Agentura Strom, 1998. 71 s. ISBN 80-86106-04-7.
RYMEŠOVÁ, J. *Sledování evaluačních systémů v různých zemích : metodológia hodnotenia výsledkov vzdelávania :* zborník príspevkov zo seminára. Bratislava : Metodické centrum 1996. ISBN 80-8052-008-9, s. 15-24.
SIHELSKY, B. *Pedagogické riadenie školy. Prezentácia k funkčnému vzdelávaniu vedúcich pedagogických zamestnancov. Interný materiál lektora*. Banská Bystrica : MPC, 2010.
STARÝ, K., CHVÁL, M. Kvalita a efektvita výuky : metodologické přístup*y*. In JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. et al. *Výzkum výuky : tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-180-5. s. 63-81.
TAMKIN, P. et al. *Personal Development Plans : Case studies of practice*. Brighton, 1995. Podľa: ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Grada Publishing, 2002. 856 s. ISBN 80-247-0469-2.
TUREK, I. *Kľúčové kompetencie : úvod do problematiky*. Banská Bystrica : MPC, 2003a. 32 s. ISBN 80-8041-446-7.
TUREK, I. Štandardy pedagogickej spôsobilosti. In *Pedagogické rozhľady.* ISSN1335-0404, 2003b, roč.12, č. 2, s. 8-13.
TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava : IURA EDITION, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.
VALENT, M. Modulové vzdelávanie – alternatívna metóda edukácie. In *Didaktika*. ISSN 1338-2845, 2012, č. 1, s. 10-15.
VALENT, M. Personálne riadenie a rozvoj učiteľa na škole : profesionalizácia pedagógov po novom. 2. časť. In *Manažment školy v praxi*. ISSN 1336-9849, 2009, č. 5, s. 13-18.
VLACH, M. *Proč plánovat projekty aneb jízda s navigací.* [online]. Dostupné na internete: <http://www.mira-vlach.cz/proc-planovat-projekty-aneb-jizda-s-navigaci>, [cit. 09.05.2012].
WEST-BURNHAM, J. *Managing Quality in Schools – TQM approach.* Harlow : Longman, 1992.

Príloha A

Modulové vzdelávanie

Čo je to vzdelávací modul?

Modul je samostatná časť (jednotka) učiva, ktorá sa môže pripojiť k ďalším jednotkám a spolu s nimi vytvárať väčší celok slúžiaci na dosiahnutie cieľov alebo na riešenie zložitejších úloh (Turek, 2008). Modul môže mať rôzny časový rozsah, v literatúre sa veľmi často objavuje údaj 40 hodín, ktorý však môžeme považovať len za orientačný údaj.

Vzdelávací modul:

- stanovuje kompetencie učiaceho sa (žiaka, študenta) vyjadrené v cieľoch, ktoré sa dosiahnu prostredníctvom obsahov, metód a foriem práce,
- obsahuje súbor úloh, aktivít, činností pre žiakov,
- obsahuje špecificky vytvorené a štruktúrované učebné a pracovné texty,
- môže byť súčasťou viacerých školských vzdelávacích programov (ŠkVP), čím je zabezpečená rôznorodosť vzdelávacích ciest a zároveň nám umožňuje pre viac ŠkVP využívať rovnaký modul.

Moduly sú celistvé samostatné vyučovacie jednotky, ktoré obsahujú (Metodika tvorby ŠkVP a ďalšie zdroje):

- názov modulu (v prípade vyššieho počtu modulov aj jeho skratka a číslo),
- dátum, od ktorého je modul platný (príp. školský rok),
- počet hodín na štúdium modulu,
- hlavný/é cieľ/ciele modulu,
- vzdelávacie výstupy, ktoré predstavujú výkonové štandardy (špecifické ciele),
- kompetencie, ktoré sú prostredníctvom modulu rozvíjané (získavané),
- obsah vzdelávania, ktorý sa tvorí ku každému vzdelávaciemu výstupu,
- súbor aktivít a úloh na naplnenie cieľov,
- navrhované metódy, formy a časy učenia sa žiakov,
- učebné zdroje, ktoré má mať žiak k dispozícii, ak chce zvládnuť predpísané vzdelávacie výstupy,
- metódy a prostriedky hodnotenia a kritériá hodnotenia žiakov,
- miesto modulu v systéme a existujúce vzdelávacie cesty po absolvovaní modulu – odporúčania pre ďalšie moduly po absolvovaní modulu, príp. odporúčania s akými modulmi je vhodné daný modul spoločne absolvovať.

Turek (Didaktika, 2008) uvádza, že hodnotenie modulu je overujúce (zisťujúce absolútny výkon), pričom hodnotenie je binárne: pass or fail (správne alebo nesprávne, príp. úspešný a neúspešný). Na úspešné absolvovanie je potrebné dosiahnuť všetky predpísané štandardy.

Každý vzdelávací modul je vymedzený:
- vstupnými požiadavkami kladenými na uchádzača,
- cieľmi a obsahom,
- metodickými pokynmi pre vyučujúcich,
- štandardmi (vedomosti a zručnosti), ktoré musí zvládnuť ten, kto modul absolvuje,
- ustanoveným postupom overovania (testy, kontrolné práce, skúšky).

Vzdelávací program zostavený z jednotlivých vzdelávacích modulov vytvára modulový systém. Ten sa potom môže inovovať a rozširovať podľa potreby praxe. Pre jeden vyučovací predmet sa môže vytvoriť niekoľko samostatných modulov s rôznym stupňom nadväznosti na iné moduly a rôznou dĺžkou štúdia. Tiež je možné pre niekoľko predmetov pripraviť spoločné moduly. Táto cesta je však v našich podmienkach omnoho náročnejšia, najmä z dôvodu nejasnosti ich hodnotenia a transformácie do klasifikácie jednotlivých predmetov.
Podmienkou tejto koncepcie je vyučovanie, ktoré je charakteristické uplatnením vyšších myšlienkových procesov a riešením problémov, hĺbkou poznatkov, spojením s praxou, aktívnou diskusiou o podstatných veciach a klímou, ktorá podporuje dobré výkony žiakov (Turek, 2008). Modulové usporiadanie vzdelávania zabezpečí, že všetky moduly, kurzy a programy sa budú tvoriť podľa jednotnej metodológie. Táto určí prepojenosť medzi modulmi, kurzami a vzdelávacími programami v konkrétnej škole. Modulový systém je pružný a umožňuje škole rýchlo reagovať na inovačné procesy, ktoré sa vzťahujú na spôsob, formu, čas štúdia a na individuálne možnosti žiaka. Modulové vzdelávanie môže byť po splnení ďalších požiadaviek veľmi účinným systémom na autentické vyučovanie.

Príloha B

Dohoda o pracovnom výkone pedagogického zamestnanca

Meno, priezvisko zamestnanca: xy

Pracovné miesto/funkcia: majster odbornej výchovy, učebný odbor stolár
Úsek: praktické vyučovanie
Priamy nadriadený: hlavný majster OV – yz

Obdobie: školský rok 2013/2014

Ciele pracovného výkonu/indikátory cieľov (ďalej I):

- spracovať učebné osnovy pre OV – učebný odbor stolár, 1. ročník
  I: učebné osnovy predmetu OV pre učebný odbor stolár, 1. ročník sú spracované v stanovenej štruktúre
- prerokovať učebné osnovy predmetu OV pre učebný odbor stolár, 1. ročník v predmetovej komisii
  I: učebné osnovy predmetu OV pre učebný odbor stolár, 1. ročník sú predložené na podpis riaditeľa školy
- realizovať výchovno-vzdelávací proces podľa schválených učebných osnov vyučovaných predmetov a podľa harmonogramu základného vyučovacieho úväzku
  I: záznam o realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu v Denníku evidencie OV
- zaznamenať zmeny, ktoré nastávajú počas vyučovania a sú dôležité pre zmenu učebných osnov
  I: zápis zmien uskutočnených počas vyučovania (podklad pre korekcie učebných osnov na nasledujúci školský rok)
- korigovať učebné osnovy na základe skúsenosti
  I: zapracované korekcie do učebných osnov
- podieľať sa na tvorbe plánu činnosti predmetovej komisie pre OV
  I: plán činnosti PK – spoločenskovedné predmety predložený na schválenie riaditeľovi školy, zápis zo zasadnutia PK s návrhmi od jednotlivých členov PK
- v spolupráci s priamym nadriadeným spracovať plán profesijného rozvoja
  I: plán profesijného rozvoja

Základný vyučovací úväzok:
Párny týždeň – učebný odbor stolár, 1. ročník
Nepárny týždeň – študijný odbor operátor drevárskej a nábytkárskej výroby, 1. ročník

Ďalšie pracovné zaradenie:
Vedúci PK: predmetová komisia – Odborný výcvik
Člen PK: predmetová komisia – Drevárske odborné predmety

Oblasti profesijného rozvoja (vyplývajú z požiadaviek na výkon, požadovaných kompetencií, príp. činností) **v danom období:**

- tvorba učebného scenára,
- kritériá hodnotenia a spôsoby hodnotenia žiakov,
- supervízia.

Podmienky nevyhnutné na realizáciu výkonu a profesijný rozvoj:

- upraviť rozvrh MOV,
- zabezpečiť podmienky na prácu predmetovej komisie,
- dohodnúť s poskytovateľom priebeh vzdelávania zameraného na supervíziu.

Názov:	**Inovácie v riadení odborného výcviku**
Autor:	Ing. Marián Valent, PhD.
Recenzenti:	Ing. Helena Harausová, PhD.
	Ing. Boris Sihelsky
Vydavateľ:	Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Odborná redaktorka:	Mgr. Sylvia Laczová
Grafická úprava:	Ing. Monika Chovancová
Vydanie:	1.
Rok vydania:	2013
Počet strán:	64
ISBN	**978-80-8052-475-3**