Operačný program VZDELÁVANIE

PROFESIJNÝ A KARIÉROVÝ RAST pkrmpc METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM

Európska únia
Európsky sociálny fond

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

Eva Vincejová

Systém adaptácie a profesijného rozvoja zamestnancov

2014

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

METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM

Systém adaptácie
a profesijného rozvoja zamestnancov

Eva VINCEJOVÁ

Bratislava 2014

Názov:	**Systém adaptácie a profesijného rozvoja zamestnancov**
Autori:	PaedDr. Eva Vincejová, PhD.
Recenzenti:	PaedDr. Mária Šnídlová PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.
Vydavateľ:	Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Odborná redaktorka:	Mgr. Sylvia Laczová
Grafická úprava:	Ing. Monika Chovancová
Vydanie:	1.
Rok vydania:	2014
Počet strán:	50
ISBN	**978-80-8052-564-4**

Obsah

Úvod 5

1| Teoretické východiská a súčasný stav problematiky 6
1.1| Rozvoj kompetencií začínajúceho učiteľa 10

2| Proces adaptačného vzdelávania začínajúceho učiteľa 12
2.1| Cieľ a význam adaptačného procesu 13
2.2| Účastníci adaptačného procesu 14
2.3| Organizácia adaptačného vzdelávania 18

3| Sebareflexia ako pomoc vedúcim pedagogickým zamestnancom pri riadení adaptačného procesu 21
3.1| Metódy a formy sebareflexie 22
3.1.1| Pozorovanie 23
3.1.2| Hospitácia 24
3.1.3| Rozhovor, interview 30
3.1.4| Dotazník 31
3.1.5| Pedagogický denník 33

Záver 34
Zoznam bibliografických odkazov 35

Príloha A **Profesijný štandard samostatného učiteľa (návrh) 38**
Príloha B **Menovanie hodnotiacej komisie 41**
Príloha C **Vzor osvedčenia o záverečnom hodnotení uvádzania začínajúceho pedagogického pracovníka do praxe 42**
Príloha D **Záznam o uvádzaní začínajúceho pedagogického pracovníka do praxe 43**
Príloha E **Návrh programu adaptačného vzdelávania 44**
Príloha F **Profesijné kompetencie uvádzajúceho učiteľa vzhľadom na začínajúceho učiteľa (návrh) 49**

Úvod

Začínajúci učiteľ je rastlina vyklíčená v iných podmienkach, než do ktorých ju presadili. Najmä v začiatkoch ju treba správne pestovať, aby zosilnela a rodila zdravé plody.

Vstup mladého človeka do procesu výkonu povolania, na ktoré sa pripravoval, je významnou etapou nielen profesijnej dráhy jedinca, ale aj celej jeho životnej cesty, sprevádzané nadšením, sklamaniami a následnou adaptáciou.

Táto problematika sa plne týka aj profesie učiteľa. Pozícia učiteľa v etape vstupu do praxe je označovaná termínom začínajúci učiteľ. Veľmi dôležitým článkom v tomto procese je riaditeľ školy, do ktorej absolvent s pedagogickým vzdelaním nastúpil. Úlohou riaditeľa školy je vytvoriť také podmienky, aby sa zo začínajúceho učiteľa stal aktívny, tvorivý učiteľ, ktorý vie pracovať s pedagogickou dokumentáciou, má základné právne vedomie, pozná svoje práva a povinnosti, je ochotný neustále sa vzdelávať a tvorivým spôsobom pristupovať k práci v prospech žiakov.

Učebný zdroj bol vytvorený k vzdelávaciemu programu *Riadenie školy a školského zariadenia*.

1| Teoretické východiská a súčasný stav problematiky

V zahraničnej aj slovenskej odbornej literatúre sa venuje čoraz väčšia pozornosť inováciám v učiteľskom povolaní s cieľom zvýšiť kvalitu pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva a v súvislosti s celospoločenskými zmenami sa zvyšujú i nároky kladené na ich osobné a odborné kvality. Odborníci uvádzajú nasledujúce trendy vo vývoji vzdelávania učiteľov (Váňová, 2002).

- Univerzitácia učiteľského vzdelávania znamená komplexné zaradenie prípravy učiteľov do rámca univerzít, ide o skvalitnenie úrovne štúdia a posilnenie spoločenského postavenia učiteľov.
- Skvalitňovanie učiteľského vzdelávania predlžovaním štúdia, náročnejšie kritériá v prijímaní študentov, zvýšenie vedeckej úrovne štúdia. Prostriedok, ktorý stanovuje kritériá kvality, je viditeľný v konštruovaní nových profesijných štandardov, ktoré sú založené na kľúčových kompetenciách učiteľa potrebných na rozvoj znalostnej spoločnosti. Súbežne s vývojom štandardov sú vytvárané spojené systémy kvalitatívnej evalvácie.
- Zapájanie študentov do medzinárodných výmenných akcií sleduje podporu európskej dimenzie vo vzdelávaní ako súčasť kvalifikácie učiteľa v zjednocujúcej Európe.
- Profesionalizácia učiteľského štúdia sa prejavuje rozšírením výučby pedagogických disciplín, metodológie a odborových didaktík. Vyšší dôraz sa kladie na praktickú prípravu, odbornú špecializáciu a celkovo na výraznejšie učiteľské zameranie štúdia.
- Dôraz sa kladie na postgraduálnu fázu učiteľskej prípravy prepracovaným systémom nadväzujúceho kontinuálneho vzdelávania učiteľov.

Kvalita práce pedagógov a ich profesionalizácia je aktuálnou výzvou pre vzdelávacie systémy v globálnom kontexte. Reformy uskutočňované v krajinách Európskej únie v posledných dvoch desaťročiach menia tradičné prístupy k profesii a reflektujú zmenu paradigmy vzdelávania.
Memorandum celoživotného vzdelávania (Brusel 2000), na ktoré nadviazala **Správa o realizácii celoživotného vzdelávania v európskom priestore** (2002) zdôraznili požiadavku, aby zúčastnené krajiny prostredníctvom šiestich kľúčových posolstiev (zaručenia všeobecného a stáleho prístupu ku vzdelávaniu; zvýšenia investícií do ľudských zdrojov; vyvinutia účinných metód a kontextov vyučovania a vzdelávania; zlepšenia spôsobov chápania a oceňovania účasti na vzdelávaní a výsledkov vzdelávania; zabezpečenia ľahkého prístupu ku kvalitným informáciám; poskytovania príležitostí na celoživotné vzdelávanie čo najbližšie k vzdelávajúcim sa, v ich vlastných komunitách a v maximálnej možnej miere ich podporovať prostriedkami dištančného vzdelávania a IKT) zabezpečili podmienky na celoživotné, permanentné učenie sa človeka, a teda i na rozvíjanie schopností trvalo sa do neho zapájať v každom veku.

V záveroch **Lisabonskej stratégie** (2000) sa uvádza, že strategický cieľ na ďalšie desaťročie je vybudovať konkurencieschopnú a dynamicky sa rozvíjajúcu ekonomiku založenú na vedomostiach, s väčšou sociálnou súdržnosťou a vyššou mierou zamestnanosti. Hlavné ciele v oblasti vzdelávania smerujú k zvýšeniu kvality ľudského potenciálu a sú úzko prepojené s cieľmi v oblasti zamestnanosti a sociálnej kohézie. **Barcelonský summit** (2002) prijal rozhodnutia na dosiahnutie stanovených cieľov v oblasti vzdelávania, aj na zlepšenie kvality vzdelávania a výchovy učiteľov a vychovávateľov.
V Dubline (2004) sa dohodlo **zvyšovanie kvality vyučovania pre všetkých** – chápať kariéru učiteľa ako celoživotný program učenia sa, integrovať pregraduálne vzdelávanie učiteľov, uvedenie do pracovnej pozície a kontinuálny profesionálny rozvoj, kde učitelia majú byť motivovaní, podporovaní a stimulovaní k neustálemu profesionálnemu rozvoju.
V **Európskom kvalifikačnom rámci (EQF)** v roku 2005 bol uvedený cieľ definovať a vytvoriť európsky nástroj, ktorý umožní vytvoriť vzťahy medzi kvalifikačnými rámcami na úrovni štátov a jednotlivých sektorov, čím sa uľahčí prenos a uznávanie kvalifikácie jednotlivcov. S tým súvisí aj *Integrovaný program celoživotného vzdelávania na roky 2007 – 2013,* ktorý je jedným z implementačných nástrojov Lisabonskej stratégie. V posledných rokoch sa zdôrazňuje požiadavka na **spoluprácu učiteľov v rozvoji profesijného poznania** (professional knowledge development), vo vytváraní **vedomostného základu učiteľstva** (professional knowledge base), a to na základe zdieľania skúseností a ich reflexie v profesijnej komunite.

Čo je učiteľstvo? – zamestnanie, povolanie, profesia, alebo poslanie. Zamestnaním sa rozumie práca, ktorá sa vykonáva na zabezpečenie základných potrieb človeka a na povolanie je potrebná príprava v podobe štúdia.
Naša popredná pedeutologička Kosová (2006) identifikovala znaky nesporných profesií:
- silný ideál služby spoločnosti,
- vykonávanie povolania v prospech spoločnosti,
- profesijná identita (profesijná autonómia a socializácia, vytváranie odborných asociácií, profesijných noriem, etického kódexu),
- autonómia v rozhodovaní profesionála, nezávislé expertné posúdenie potrieb klienta,
- náročné expertné schopnosti, ktoré vlastnia iba členovia profesie,
- zvládnutie na teórii postavených formalizovaných poznatkov v rámci dlhej prípravy na vysokej úrovni a i.

Kosová ďalej vidí *profesijnú identitu ako zreteľné uvedomenie si podstaty vlastnej profesionality a uvedomenie si miesta profesie v systéme sociálnych kategórií a vzťahov.* Súčasťou profesijnej autonómie je aj obhajoba záujmov príslušníkov profesie voči neprofesionálnym zásahom zvonku, napr. proti neprimeraným a odborne nepodloženým požiadavkám okolia a klientov, proti mocenským ašpiráciám politických strán, cirkví, záujmových neprofesionálnych organizácií. Tento proces je podporený profesijnou socializáciou, napr. existenciou profesijnej komory, ktorá spomínané nástroje sama uplatňuje bez intervencií zvonku a ktorá na Slovensku chýba.

S akými rolami môžeme spájať profesiu učiteľa v 21. storočí? V štúdii UNESCA je úlohe učiteľa venovaná 7. kapitola – Učitelia a nové perspektívy. *„Význam úlohy učiteľa snáď ešte nikdy nebol tak vyzdvihovaný ako dnes. Učitelia zohrávajú kľúčovú rolu pri rozvíjaní postojov k učeniu, prebúdzajú zvedavosť, podnecujú samostatnosť, podporujú intelektuálne úsilie a podieľajú sa na formovaní charakteru a myslení novej generácie."* (Učenie je skryté bohatstvo, 1997)

Na Slovensku to zatiaľ platí viac v teoretickej rovine, aj keď táto komplexná a náročná výchovno-vzdelávacia činnosť tvorí podstatu profesijných činností učiteľa. J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (1995) ju charakterizujú ako existenciu systematickej teórie, o ktorú sa činnosť učiteľa opiera, ďalej ako nutnosť osvojenia si uvedenej teórie na zvládnutie profesie, ktorej formálnou podmienkou je vysokoškolské štúdium. Existencia profesionálnych asociácií učiteľov, ktorých cieľom je udržiavať stavovskú česť a rozvíjať pravidlá profesionálneho správania učiteľov a existencia profesionálnej etiky, t. j. etiky vzťahov učiteľa k žiakom, rodičom i celej spoločnosti.

Rovnako V. Spilková (1997) opisuje učiteľskú profesiu ako súbor činností, ktorých zmyslom je celková kultivácia žiaka, jeho schopností, vlastností, záujmov, hodnotovej orientácie a pod. Nasledujúcimi činnosťami je sprostredkovanie poznania, uľahčenie socializačného procesu, vstup do siete sociálnych vzťahov, spoločenských hodnôt a kultúrnych tradícií, vybavenie žiakov základnými vedomosťami, zručnosťami a návykmi. Učiteľskú profesiu Doušková (2004) začleňuje do tej skupiny profesií, ktoré si stále viac vyžadujú nielen teoretické vedomosti, ale aj plánované a systematické nadobúdanie skúseností v kontexte so žiakmi v reálnych podmienkach školy. V nadväznosti na spoločenský vývoj a jeho požiadavky na výchovu a vzdelávanie sa v profesionalizácii učiteľa vyzdvihuje jeho odbornosť. Túto požiadavku sformulovala Vašutová (2004) ako prvú vo vymedzení základných znakov učiteľskej profesie:

- učiteľstvo nech existuje ako expertná profesia,
- zvýšená profesijná autonómia a zodpovednosť jednotlivého učiteľa za vzdelávacie procesy a výsledky učenia sa žiakov,
- existencia variability profesijných činností a pedagogických rolí učiteľa ako dôsledok nastavenia požiadaviek odbornosti učiteľskej profesie,
- akceptovanie stúpajúcej náročnosti profesijného výkonu a vysoké pracovné nasadenie, nevyhnutnosť zabezpečenia ďalšieho vzdelávania a zmeny v príprave učiteľov.

Charakteristiky učiteľskej profesie, ktoré označujú kľúčové požiadavky na jej postavenie vymedzujú okrem odborných diskusií aj medzinárodné dokumenty, pre ktoré sú príznačné zmeny v stanovení charakteristík v poslednom období. Podľa Lisabonskej stratégie (2005) si učiteľská profesia vyžaduje vysokú kvalifikáciu, celoživotné vzdelávanie, mobilitu a partnerstvo.

Konferencia o všeobecných európskych princípoch na určenie učiteľských kompetencií a učiteľskej kvalifikácie a jej závery navrhli tzv. *Všeobecné európske princípy učiteľského povolania*: graduovaná profesia, profesia umiestnená do kontextu celoživotného vzdelávania, mobility, profesia založená na partnerstve, kontaktoch a dodržanie jednotlivých princípov predpokladá naplnenie nasledovných požiadaviek:

Princíp A. **Graduovaná profesia** – vysoká kvalita edukačného systému vyžaduje, aby všetci učitelia boli pripravovaní na vysokoškolskej úrovni, alebo jej ekvivalentoch. Vyžaduje si vedomosti z predmetu vyučovania, pedagogiky, kompetencie, ktoré sú potrebné na vedenie a podporu učiacich sa a porozumenie sociálnych a kultúrnych dimenzií, t. j. vzťahových systémov edukácie.
Princíp B. **Profesia umiestnená do kontextu celoživotného vzdelávania** – vyžaduje, aby príprava učiteľov bola začiatkom a súčasťou celého kontinuálneho profesionálneho rozvoja, ktorý vypĺňuje celý oblúk individuálnej kariéry a učitelia sú si vedomí dôležitosti získavania nových vedomostí a majú schopnosť inovovať i používať nové informácie vo svojej práci.
Princíp C. **Mobilitná profesia** – mobilita je ústrednou súčasťou pregraduálnej prípravy a kontinuálnych, celoživotných vzdelávacích programov učiteľov a mali by motivovať učiteľov na odvahu a chuť pracovať aj dlhší čas v iných krajinách Európy.
Princíp D. **Profesia založená na partnerstve, kontaktoch** – vysokoškolské inštitúcie pripravujúce učiteľov spolupracujú so školami, kolegami a pracovníkmi, ktorí zabezpečujú rozvoj pracovných návykov, zručností. Učitelia majú byť schopní i odvážni revidovať efektívnosť svojej praxe a nebáť sa spájať ju s aktuálnymi novinkami a výskumom tak, aby sa dosiahli kvality spoločnosti založenej na vedomostiach.

V súčasnom období premien spoločnosti, zmien chápania rolí, kompetencií a nárokov na učiteľskú profesiu v spojitosti s *podfinancovaním* škôl, náročnejšími kritériami zisku, kariéry, prestíže a mocenských pozícií sa oslabuje príťažlivosť učiteľstva, čo vedie k odchodu schopných učiteľov do iných profesií. Odchod začínajúcich učiteľov z profesie je značný a môže sa dostať až na úroveň 10 % v niektorých krajinách (OECD, 2005).
To má za následok neefektívne využívanie prostriedkov investovaných do vzdelávania učiteľov a zníženie počtu mladých a ambicióznych učiteľov. Najmä v krajinách s nedostatkom učiteľov je zníženie podielu odchodu začínajúcich učiteľov zásadné a efektívne adaptačné programy sú tie, ktoré učiteľom pomáhajú prekonať *šok z praxe* a zotrvať v učiteľskej profesii.

Kríza učiteľskej profesie v posledných rokoch 20. storočia sa prejavuje nízkym spoločenským statusom učiteľskej profesie, jej nezadefinovaným profesijným statusom, nízkym finančným ocenením učiteľov, nezvládnutými dynamickými zmenami vo výkone povolania, zhoršením pracovných podmienok učiteľov, spochybňovaním vzdelania ako tradičnej hodnoty, nízkou konzistenciou cieľov vzdelávania a požiadaviek trhu práce, vyžadujúcej reformu koncepcie profesijného rozvoja (v celoživotnej dimenzii) a kontinuálneho vzdelávania učiteľov (Walterová, 2002). So situáciou učiteľstva, a to nielen u nás, je spojovaný tzv. *katastrofický scenár budúcnosti školy* (dokument OECD/CERI What Schools for the Future, 2001). Kritický stav profesie je nielen krízou pedagógov, ale aj dôsledkom vývoja postmodernej spoločnosti. Ohrozenie profesie je ohrozením spoločnosti, v ktorej má byť výchova a vzdelávanie zdrojom jej prosperity a rozvoja. Chýba pripravenosť rešpektovať špecifické schopnosti, potreby a záujmy žiakov, či implementácia nových informačných technológií a práce v podmienkach autonómnej školy.

Aké je chápanie profesionality učiteľa v súčasných požiadavkách spoločnosti, odborných skúmaniach a legislatíve na Slovensku a v Európe? Na zabezpečenie učiteľskej profesie sa odporúča systémová starostlivosť. Na základe všeobecných európskych princípoch učiteľského povolania kvalifikačná dimenzia profesie konkretizuje požadované vzdelanie, jeho úroveň, typ, špecializáciu a požiadavky na ďalší kvalifikačný postup, ako aj profesionálne štandardy, ktoré označujú úroveň a kvalitu profesijných činností:

- **stupeň vysokoškolského vzdelania,** a to na magisterskej úrovni ako nevyhnutnej podmienky výkonu profesie v oblastiach teoreticky a personálne reflektovanej praxe. Vybudovanie fakultných škôl – pedagogických laboratórií/kliník účinného vyučovania učiteľov, úspešného učenia žiakov, nakoľko učitelia nutne potrebujú vzorové pracoviská, kde úzko kooperujú výskumní pracovníci, docenti a profesori pripravujúci učiteľov, skúsení učitelia prepojení so zámermi fakulty, jej personálom a študentmi.
- **vypracovanie a presadenie štandardov pregraduálneho učiteľského vzdelávania – systematický profesijný rozvoj** ako typový fenomén profesionalizácie. S tým súvisí diferenciácia učiteľov na základe kritérií výkonu učiteľského povolania a zásad kariérneho postupu v podobe kariérových stupňov, kariérových pozícií, atestácií a k nim priradených profesijných štandardov pre jednotlivé subprofesie, a to v nadväznosti na systém kontinuálneho vzdelávania.

V praxi sa preto musia splniť tri podmienky (Kasáčová, Kosová, 2006):

1. úzko korešpondovať s aktuálnymi poznatkami formulovanými vedou a akademikmi,
2. reagovať na požiadavky formulované medzinárodnými dokumentmi,
3. vychádzať z dobrého poznania pedagogickej a sociálnej reality moderných škôl.

Na Slovensku bol v roku 2009 pre systémovú podporu učiteľskej profesie prijatý zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, ktorý je po prvýkrát samostatným legislatívnym vyjadrením vážnosti a záujmu štátu o toto povolanie. Zákon rieši všetky otázky právneho postavenia pedagogických zamestnancov, výkonu pedagogickej praxe, ich hodnotenia a ochrany. V kvalifikačných požiadavkách zakotvuje pre učiteľskú profesiu magisterský stupeň vzdelania, u učiteliek materských škôl však uznáva terciálne aj sekundárne vzdelanie. Zavádza sa ním systematický profesijný rozvoj – kariérové stupne, kariérové pozície, atestácie a k nim profesijné štandardy jednotlivých subprofesií v nadväznosti na systém kontinuálneho vzdelávania. Zákon vychádza z princípu práva a povinnosti učiteľa ďalej sa vzdelávať a slobodne si vybrať svoju kariérnu cestu. V kontinuálnom vzdelávaní zrovnoprávňuje možnosti všetkých kategórií zamestnancov, zavádza širšie spektrum jeho typov, zakladá ho na kreditovom systéme a spája ho s odmeňovaním (Pavlov, 2001).

1.1| Rozvoj kompetencií začínajúceho učiteľa

„V novodobej histórii vývinu teórie učiteľskej profesie sa rôzni autori zaoberajú problematikou hľadania najvhodnejších a nevyhnutných kompetencií a spôsobilostí učiteľa, ktoré majú tvoriť jadro profesionality a čoraz naliehavejšie požadujú zmeny v požiadavkách na profesijnú prípravu a výkon učiteľa“ (Kasáčová, Kosová, 2006).

Podľa súčasných európskych trendov sú kompetencie učiteľa rozdelené do dvoch veľkých skupín (tamtiež s. 42):

- kompetencie vzťahujúce sa **na proces učenia sa,** ktoré zahrňujú vstupné charakteristiky žiakov a meniace sa podmienky vyučovania,
- kompetencie vzťahujúce sa **na výsledky vyučovania,** ktoré vychádzajú najmä z medzinárodných dohovorov o kľúčových kompetenciách, ktoré má dosiahnuť človek, aby sa uplatnil v spoločnosti 21. storočia.

Na základe komparácie, syntézy a analýzy niektorých existujúcich modelov profesijných kompetencií sa javí ako vhodné vychádzať pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa z interakčného modelu edukácie. V ňom sú požadované **kompetencie učiteľa členené na tri dimenzie:**

1. kompetencie orientované na **žiaka,**
2. kompetencie orientované na **edukačný proces:**
   - kompetencie na obsahu, jeho didaktickú transformáciu na potreby vyučovania a učenia sa žiaka,
   - kompetencie na vytváranie podmienok edukácie,
   - kompetencie na ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiaka,
3. kompetencie orientované na **sebarozvoj učiteľa.**

Definícia kompetencie sa má meniť podľa:

- zmeny situácie,
- variability ľudí,
- zmeny cieľa.

V procese ďalšieho vzdelávania učiteľa predpokladáme určité kompetencie učiteľa a cieľom ďalšieho vzdelávania je ich rozvoj, učiteľ si môže uvedomovať, že rozvoj existujúcej úrovne jeho kompetencie podporí jeho profesijný progres (Hartl, Hartlová, 2004, s. 28). Súčasťou obsahu vzdelávania sú:

a) vedomosti
   - zo všeobecne záväzných právnych predpisov, dokumentácie, ktorá súvisí s výkonom pedagogickej činnosti a vnútorných predpisov zamestnávateľa a ostatnej dokumentácie zamestnávateľa podľa § 5 ods. 2 vyhlášky MŠ SR č. 455/2009 Z. z.,
   - o organizačnom zabezpečení školy,
   - o zabezpečení výchovno-vzdelávacieho procesu po stránke didaktickej, metodickej, z hľadiska ochrany zdravia a bezpečnosti,

b) zručnosti vo vykonávaní priamej výchovno-vzdelávacej činnosti
   - plánovanie, organizácia, realizácia a hodnotenie výchovno-vzdelávacieho procesu v súlade so školským vzdelávacím programom,

c) zručnosti vo vykonávaní ostatných činností súvisiacich s priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou
   - vedenie pedagogickej dokumentácie a ostatnej dokumentácie školy a ostatných činností ustanovených v pracovnom poriadku školy,

d) kompetencie v komunikácii so žiakmi, zákonnými zástupcami žiakov a zamestnancami školy.

2| Proces adaptačného vzdelávania začínajúceho učiteľa

Adaptačné vzdelávanie je v priamej súvislosti s pregraduálnou prípravou. Ak je začínajúci učiteľ vhodne podporovaný počas adaptačnej fázy, je väčšia nádej, že bude úspešný vo výkone učiteľskej praxe. Adaptácia je všeobecne vnímaná ako forma podpory programu pre nových účastníkov na výkon povolania. Podpora začínajúcich učiteľov v Európe je na rôznej úrovni. Oficiálna definícia sa líši, rovnako ako formy, ktorými sa uskutočňuje adaptácia a spôsoby, ako je organizovaná.
V niektorých krajinách je adaptácia zameraná:

- na začínajúcich učiteľov, ktorí absolvovali prvotné vzdelávanie učiteľov, dosiahli príslušnú kvalifikáciu (titul), a získali príslušné povolenie alebo oprávnenie na výučbu,
- alebo na učiteľov, ktorí majú požadované kvalifikácie, ale zatiaľ im chýba licencia na výučbu (v týchto prípadoch sú považovaní za *záujemcov* alebo *učiteľov na skúšku,* alebo *praktikantov*) a adaptačná fáza môže končiť formálnym posúdením ich učiteľských zručností a rozhodnutím o ich vstupe do učiteľskej profesie,
- alebo na učiteľov, ktorí ešte nie sú kvalifikovaní a nemajú licenciu na výučbu, v takom prípade členenie na prvotné vzdelávanie učiteľov a adaptačným procesom sa stáva nejasným.

Napriek tomu, že málo krajín ponúka ucelený, celoštátny systém adaptačných programov, mnohé z nich ponúkajú podporné opatrenia začínajúcim učiteľom, aby im pomohli prekonať problémy, s ktorými sa stretnú ako nováčikovia v odbore a tak znížiť pravdepodobnosť ich odchodu z profesie. Členské štáty EÚ sú zodpovedné za kvalitu svojich vzdelávacích systémov, ale Európska únia podporuje politiku profesionálneho rozvoja učiteľov v celom kariérnom kontinuu učiteľov – od prípravného vzdelávania, cez adaptačný proces a ďalší profesionálny rozvoj. Cieľom je zatraktívniť učiteľskú profesiu na ľahšie získavanie ľudí pre túto profesiu, ich udržanie a mobilitu. Kvalifikácia učiteľa by preto mala byť vo forme kvalitného vysokoškolského štúdia, v ktorom sú vyvážené oblasti teoretického štúdia a reálnej pedagogickej praxe študentov.
Celý systém podpory profesionálneho rozvoja učiteľov vyžaduje kvalitný základ a efektívnu podporu v kontinuálnom vzdelávaní vo forme formálnych i neformálnych vzdelávacích príležitostí, ktoré zodpovedajú potrebám škôl, učiteľov a spoločnosti. V roku 2006 asi 20 krajín ponúkalo začínajúcim učiteľom formálnu pomoc inak ako v podobe systematického adaptačného programu. Podporné opatrenia pre začínajúcich učiteľov na základnej i stredoškolskej úrovni vzdelávania môžu zahŕňať pomoc pri plánovaní výučby a jej hodnotení, stretnutia s nadriadenými týkajúce sa problémov, hospitácií, alebo špecificky určené školenia pre začínajúcich učiteľov. Uvádzajúci učiteľ je obvykle poverený asistenciou začínajúcim učiteľom. Vo všeobecnosti je to skúsený učiteľ, ktorý má za sebou významnú časť svojho

pôsobenia v školstve, alebo je vo vedení školy. V Slovenskej republike podľa § 33 ods. 7 zákona o pedagogických a odborných zamestnancov *„uvádzajúci pedagogický zamestnanec koordinuje a zodpovedá za priebeh adaptačného vzdelávania začínajúceho pedagogického zamestnanca a na účely ukončenia adaptačného vzdelávania hodnotí mieru osvojenia si profesijných kompetencií samostatného pedagogického zamestnanca“.*

Adaptačné vzdelávanie určené pre začínajúcich pedagogických a odborných zamestnancov školy alebo školského zariadenia im umožní získať profesijné kompetencie potrebné na výkon činností samostatného pedagogického zamestnanca, ktoré nemožno získať absolvovaním študijného programu alebo vzdelávacieho programu v požadovanom študijnom odbore poskytujúcom požadovaný stupeň vzdelania. Adaptačné vzdelávanie organizuje príslušná základná škola podľa vzdelávacieho programu, ktorý vypracuje zamestnávateľ podľa rámcového programu adaptačného vzdelávania vydaného ministerstvom školstva (smernica 19/2009-R).

2.1| Cieľ a význam adaptačného procesu

Proces budovania profesionality učiteľa sa označuje termínom *profesijná dráha* učiteľa.
Kasáčová (2006) uvádza fázy profesijnej dráhy predstavujúce konkrétne etapy, ktoré sa vyznačujú špecifikami, najmä inou kvalitou výkonu, úrovňou stotožnenia sa s profesiou, inými nárokmi kladenými na učiteľa.

1. Voľba učiteľskej profesie
2. Prípravná fáza
3. Profesijný štart
4. Profesijná adaptácia
5. Profesijný vzostup
6. Profesijná stabilizácia
7. Profesijné vyhasínanie

„*Profesijným štartom sa označuje obdobie mladého človeka po skončení pregraduálnej prípravy pri vstupe do zamestnania*“ (Kasáčová, 2006, s. 30). Autorka ďalej uvádza, že absolvent zvyčajne nie je pripravený profesionálne na mnohé úskalia praxe, a ani osobnostne vyrovnať sa s niektorými okolnosťami a udalosťami.
Alan (1989) uvádza tri druhy rozporov, s ktorými sa absolvent na začiatku svojej praxe stretáva:

- rozpor medzi vedomosťami a skúsenosťami pracovníka
- rozpor medzi osobnými ašpiráciami pracovníka a záujmami organizácie
- rozpor medzi aktuálnou situáciou pracovníka a hodnotením perspektívy, ktorá sa pred ním otvára.

Posledné roky prinášajú v našich podmienkach nový problém – rozpor medzi túžbou a potrebou zamestnať sa a reálnou možnosťou nájsť pracovné miesto.

Výskumy zaoberajúce sa problematikou začínajúcich učiteľov potvrdzujú, že frustrujúce činitele, ktoré ovplyvňujú osobnosť začínajúceho učiteľa sú preťaženosť a časový tlak, veľký počet žiakov, strach a neistota z prijatia žiakmi, zvyšujúca sa agresivita žiakov nielen medzi samotnými žiakmi, ale aj voči samotnému učiteľovi, snaha o objektívne hodnotenie žiakov a strata motivácie.

Za najnáročnejšie profesijné činnosti začínajúceho učiteľa označil na základe výskumov Šimoník (1994): práca s neprospievajúcimi žiakmi, udržiavanie poriadku na vyučovaní, udržiavanie pozornosti žiakov, diagnostika osobnosti, motivácia žiakov, individuálne rozhovory s rodičmi, vedenie rodičovských združení, adekvátna reakcia na neočakávaný vývoj, riešenie disciplinárnych priestupkov, uplatnenie individuálneho prístupu k žiakom, prispôsobenie vyučovania veku žiakov, komunikácia so žiakmi, vedenie pedagogickej dokumentácie a činnosti súvisiace s organizovaním vyučovania.

Nevyhnutnou súčasťou didakticko-psychologickej kompetencie učiteľa je schopnosť prehodnocovať svoju prácu, robiť analýzu vlastnej pedagogickej činnosti, vnímať svoje pedagogické pôsobenie v triede ako niečo, čo sa neustále mení a vyvíja s cieľom skvalitniť a zefektívniť edukáciu. Korekcia vlastnej činnosti nie je možná bez reflexie a sebareflexie svojho pôsobenia. Začínajúci učiteľ má zväčša problém urobiť kvalitnú reflexiu vlastnej pedagogickej činnosti a robí mu problém aj kvalitne a objektívne posúdiť úroveň edukácie svojich kolegov. Potrebuje na to viac pedagogických skúseností a dostatok odborných poznatkov (Šimčíková, 2007).

Absolventi teda nie sú pripravení na všetky úskalia učiteľského povolania a nie všetci sa rovnako vyrovnávajú s požiadavkami školy. Preto jednou z foriem ich kontinuálneho vzdelávania je uvádzanie začínajúcich pedagogických pracovníkov do praxe.

Cieľom adaptačného vzdelávania je získanie profesijných kompetencií na výkon pedagogických činností samostatného pedagogického zamestnanca.

Význam adaptačného vzdelávania súvisí s uľahčením profesijného štartu začínajúcich učiteľov.

2.2| Účastníci adaptačného procesu

Uvádzanie začínajúcich učiteľov predstavuje proces postupnej premeny bývalého vysokoškolského študenta zodpovedného za svoje študijné výsledky na samostatného pedagóga, ktorý sa stane rovnocenným členom pedagogického zboru.

„Cieľom uvádzania do praxe je utvárať predpoklady a podmienky na to, aby začínajúci učiteľ v prvom roku svojej praxe prevzal základné povinnosti a práva vyplývajúce z učiteľského povolania vrátane špecifickosti, ktorú určuje začiatočná etapa učiteľskej praxe. V tejto etape ide predovšetkým o to, aby začínajúci učiteľ nastúpil cestu, ktorá postupne bude rozvíjať jeho pedagogickú tvorivosť" (Tmej, 1980, s. 8).

V procese uvádzania do praxe hlavnými aktérmi sú:

- začínajúci učiteľ,
- uvádzajúci učiteľ,
- riaditeľ školy,
- metodické orgány školy a metodicko-pedagogické centrum.

Každý z nich má v procese uvádzania svoje poslanie, úlohy a nenahraditeľné miesto. V mnohých povolaniach je začínajúci pracovník postupne zaučovaný do výkonu svojej profesie, pracovnú zodpovednosť preberá postupne a môže sa spoliehať na pomoc a spoluprácu s inými skúsenými pracovníkmi. V učiteľskom povolaní to tak nie je. Od prvého dňa nástupu na svoje pracovisko preberá všetky povinnosti učiteľa, plne zodpovedného za vykonanú prácu, za výchovu a vzdelávanie jemu zverených žiakov, za ich bezpečnosť a zdravý vývin. So žiakmi na vyučovacích hodinách je sám, nemá nikoho, kto by mu radil a pomáhal. V minulosti sa predpokladalo, že absolvent si so sebou do praxe prináša dôkladný a ucelený teoretický systém odborných a pedagogických vedomostí, ktoré pretransformuje do pedagogickej praxe. Zo skúsenosti vieme, že tento predpoklad nie je správny. Na vysokej škole študent síce získa odbornú teoretickú prípravu a môže preukázať požadované vedomosti na výbornej úrovni, ale do praxe prichádza bez toho, aby mal ucelenú prípravu na praktické pedagogické činnosti. Jeho vedomosti o vyučovacom procese sú útržkovité, neucelené a má iba malú skúsenosť v tom, ako tieto poznatky fungujú v reálnej pedagogickej praxi. Často je z toho rozčarovaný a má dojem, že na vysokej škole sa učil niečo úplne iné, než čo sa od neho v praxi vyžaduje. Ide o tri typy rozporov:

- rozpor medzi vedomosťami a skúsenosťami,
- rozpor medzi osobnými ambíciami a záujmami organizácie,
- rozpor medzi aktuálnym postavením a hodnotením perspektívy, ktorá sa pred ním otvára.

Začínajúci učiteľ je označenie pedagogického zamestnanca v zákone č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v §27 ods. 3.
Pedagogický zamestnanec sa zaradí do kariérového stupňa začínajúci pedagogický zamestnanec pri nástupe do prvého pracovného pomeru, v ktorom bude vykonávať pedagogickú činnosť alebo do pracovného pomeru s iným zamestnávateľom po neúspešnom ukončení adaptačného vzdelávania pedagogického zamestnanca u predchádzajúceho zamestnávateľa.
Začínajúcim učiteľom je absolvent učiteľského štúdia, ktorý sa rozhodol vykonávať svoje povolanie, učiteľ bez praxe. Podľa Pedagogického slovníka (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) je *„začínajúcim učiteľom ten, kto má príslušné vysokoškolské vzdelanie a pedagogickú spôsobilosť, chýba mu však pedagogická skúsenosť, je na začiatku svojej profesijnej dráhy"*. Tento výraz môžeme chápať ako mladý, neskúsený, nezrelý, neovládajúci dosiať všetky pracovné techniky a postupy, ale aj ako perspektívny, nadšený, nádejný.

Uvádzajúci učiteľ (menuje ho riaditeľ školy) je skúsený pedagogický zamestnanec, ktorý svoju prácu vykonáva dobre, pristupuje k nej zodpovedne, má tú istú, alebo veľmi blízku aprobáciu ako začínajúci učiteľ. Z odbornej stránky je na vysokej úrovni a so svojimi dobrými skúsenosťami je ochotný sa podeliť s ostatnými kolegami. Celá výchovno-vzdelávacia činnosť uvádzajúceho učiteľa je príkladná v školskej i mimoškolskej činnosti. Dosahuje výborné výsledky. Od uvádzajúceho učiteľa sa očakáva, že pomôže vniknúť do podstaty učiteľského povolania zverenému začínajúcemu učiteľovi, po celý školský rok bude pre začínajúceho učiteľa nápomocný, prístupný a ochotný. Uvádzajúci učiteľ sa nemôže spoliehať a čakať len na to, kedy ho začínajúci učiteľ požiada o pomoc, kedy sa zdôverí s problémom,

prípadne neúspechom, pretože niektorí mladí ľudia neradi žiadajú o pomoc. Z tohto dôvodu je nutné do procesu uvádzania vniesť systém, ktorý zodpovedá potrebám začínajúceho učiteľa, a aj požiadavkám na jeho prácu. Aby tento proces nebol formálny a povrchný, treba vypracovať individuálny plán uvádzania do praxe, ktorý vnáša procesu ucelenosť, riešenie každodenných spontánne sa vyskytujúcich problémov a koordinuje prácu všetkých zainteresovaných.

Hlavnými úlohami uvádzajúceho učiteľa v procese uvádzania, je pomoc začínajúcemu učiteľovi v:

- príprave na vyučovanie (písomná príprava, písomné práce, laboratórne práce),
- vedení triednej dokumentácie,
- dlhodobom plánovaní práce,
- didaktickej analýze tematických celkov učiva,
- riešení zložitých situácií, ktoré sa vyskytnú vo vyučovacom procese,
- oboznamovaní s odbornými učebňami, obsahmi kabinetných zbierok a so školskou knižnicou.

Práca uvádzajúceho učiteľa bude úspešná, ak sa začínajúci pedagogický zamestnanec naučí využívať vedomosti získané pri štúdiu v konkrétnych podmienkach výchovno-vzdelávacieho procesu, ak dokáže preniesť a aplikovať svoje vedomosti z oblasti odbornej didaktiky a organizácie výchovy a vyučovania do praxe.

Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancov č. 317/2009 Z. z. v § 33 ods. 2 a 7 zaraďuje uvádzajúceho učiteľa medzi pedagogických zamestnancov špecialistov, ktorý koordinuje a zodpovedá za priebeh adaptačného vzdelávania začínajúceho pedagogického zamestnanca. Mal by spĺňať podmienky podľa podľa vyhlášky č. 437/2009 o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancoch:

- minimálne 5 rokov praxe,
- absolvovať 1. atestáciu,
- absolvovať špecializačné inovačné štúdium pre uvádzajúcich učiteľov.

Ide o skúseného učiteľa – praktika, ktorý zvládol obdobie profesionálneho štartu a v jeho pracovných návykoch, zručnostiach je určitá dávka rutiny.

Uvádzajúci učiteľ postupuje podľa vzdelávacieho programu adaptačného vzdelávania. Dohliada na pedagogickú činnosť začínajúceho učiteľa. Na ukončenie adaptačného vzdelávania vypracuje záverečnú správu, ktorú riaditeľ sprístupní skúšobnej komisii a je prílohou k záznamu o adaptačnom vzdelávaní (vyhláška č. 455/2009).

Riaditeľ školy má podľa zákona č. 317/2009 Z. z. začínajúceho učiteľa v adaptačnom vzdelávaní:

a) zaradiť do kariérového systému a určiť mu príslušný kariérový stupeň,
b) vytvoriť mu podmienky, aby získal profesijné kompetencie samostatného pedagogického učiteľa,
c) umožniť mu absolvovať najneskôr do dvoch rokov adaptačné vzdelávanie, aby získal predpoklady na výkon činností samostatného učiteľa,
d) určiť mu uvádzajúceho učiteľa, ktorý zodpovedá za priebeh adaptačného vzdelávania,
e) rozhodovať o ukončení jeho adaptačného vzdelávania.

Pred ukončením adaptačného vzdelávania riaditeľ školy:

a) určí tému otvorenej hodiny (výber témy môže byť ponechaný aj na začínajúceho pedagogického zamestnanca,
b) určí tému záverečného pohovoru pred trojčlennou komisiu,
c) vymenuje členov skúšobnej komisie, ktorej je predsedom,
d) písomne vyzve začínajúceho učiteľa na vykonanie záverečného pohovoru a otvorenej hodiny pred skúšobnou komisiou najneskôr desať dní pred ukončením,
e) oboznámi členov skúšobnej komisie so záverečnou správou uvádzajúceho učiteľa.

O ukončení adaptačného vzdelávania riaditeľ školy:

- vypracuje protokol,
- vydá rozhodnutie o úspešnom alebo neúspešnom ukončení adaptačného vzdelávania,
- vyhotoví záznam podľa prílohy 1 smernice č. 19/2009 – R. V zázname uvedie dátum začatia, priebeh a dátum ukončenia vzdelávania a základné identifikačné údaje začínajúceho a uvádzajúceho učiteľa.

Rozhodujúce je prijatie začínajúceho učiteľa riaditeľom školy. Na uvedené stretnutie môže byť prizvaný aj budúci nadriadený uchádzača alebo kompetentný zástupca školy.

Už počas prvého stretnutia by riaditeľ školy mal získať od adepta viac než jeho nevyhnutné osobné údaje a jednoduché informácie o odbore, ktorý študoval. Vhodne volenými otázkami by mal budúceho učiteľa aj lepšie poznať, aby sa pri výbere z viacerých kandidátov vedel správne rozhodnúť, napr.:

Ktorý predmet vašej aprobácie by ste učili radšej?
Vyhovujú vám viac mladší alebo starší žiaci?
Kde ste vykonávali prax?
Ako sa vám tam páčilo?
S akými učebnicami ste na praxi pracovali? Poznáte učebnice, z ktorých sa učia žiaci našej školy?
Aká bola téma vašej diplomovej práce a k akým záverom ste dospeli?
Učili ste počas vášho vysokoškolského štúdia na niektorej škole?
Pracovali ste s mládežou v letnom tábore, v záujmovom útvare a pod.?

V priebehu prijímacieho rozhovoru by mal riaditeľ školy uchádzača oboznámiť s koncepciou školy a predmetmi, ktoré bude učiť, so špecifikami a vybavením školy, s profilom žiakov a zložením pedagogického zboru a v neposlednej rade aj s výškou finančného ohodnotenia. Ak jedna alebo druhá strana nie je pevne rozhodnutá, cíti vnútorné pochybnosti, treba to povedať priamo, ale taktne.

Ak dôjde k zhode názorov na obidvoch stranách, je možné pristúpiť k podpísaniu pracovnej zmluvy. Pomoc riaditeľa školy spočíva aj v tom, že v prvom roku praxe nebude začínajúceho učiteľa poverovať náročnými pedagogickými úlohami, ako je práca v alternatívnej triede, funkcia triedneho učiteľa na druhom stupni základnej školy, vyučovanie mimo aprobačných predmetov a nadčasovou prácou. Mladého začínajúceho pedagóga je potrebné motivovať tak, aby sa na svoju prácu tešil, vytvoriť mu dostatok časového priestoru na zodpovednú prípravu na vyučovanie.

2.3| *Organizácia adaptačného vzdelávania*

Zmena roly vysokoškolského poslucháča na rolu učiteľa je proces veľmi zložitý. Je vhodné, ak riaditeľ školy nástup nového pedagóga dohodne na prípravný týždeň, počas ktorého sa môže zoznámiť s pracovným prostredím a pripraviť sa na vyučovanie.
V prvý deň nástupu do práce by mal začínajúci učiteľ od riaditeľa školy alebo jeho zástupcu dostať nasledujúce informácie a pomôcky:

- informácie o tom, kde je jeho pracovné miesto a miesto na uloženie osobných vecí,
- metodické príručky a učebnice vyučovaných predmetov,
- potrebné kľúče,
- ročný plán školy a plán predmetových komisií, ktorých bude členom,
- školenia o BOZP a požiarnej ochrane a podpísať o nich záznamy,
- základnú dokumentáciu triedneho učiteľa, len ak je triedny učiteľ,
- zoznámenie s uvádzajúcim učiteľom.

V priebehu prvého týždňa by mal byť začínajúci učiteľ oboznámený:

- so zákonom NR č. 596/2003Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve v znení neskorších predpisov, zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl v znení neskorších predpisov, zákonom NR č. 313/2001 o verejnej službe, zákonom NR č. 428/2002 Z. z. o ochrane osobných údajov, zákonom NR č. 365/2004 Z. z., vyhláškou MŠ SR č. 42/1996 o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov, nariadením vlády SR č. 238/2004 Z. z. o rozsahu vyučovacej činnosti a výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov, usmernením k evidencii individuálne integrovaných detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do tried MŠ, ZŠ, a SŠ č. 370/2001, metodickými pokynmi k integrácii žiakov so špeciálnopedagogickými potrebami do základných škôl č. 1437/1999-44, metodickým pokynom na hodnotenie a klasifikáciu so špeciálnopedagogickými potrebami v bežných základných školách (MŠ SR, č. 6164/96-153 s účinnosťou od 1.1.1997),
- s metodickými pokynmi na hodnotenie a klasifikáciu žiakov ZŠ,
- s pedagogicko-organizačnými pokynmi pre školy, školské zariadenia, orgány štátnej správy v školstve a orgány územnej samosprávy na školský rok,
- s organizačným poriadkom,
- s vnútorným poriadkom a informačným systémom školy.

V organizačnej oblasti:

- so zaradením do predmetových komisií,
- so spôsobom vykonávania dozorov,
- s uvoľňovaním žiakov,
- so zápisom žiackych a pracovných úrazov,
- s požičiavaním pomôcok z kabinetných zbierok.

V oblasti školských dokumentov a výkazov:
- s triednou knihou, triednym výkazom,
- so zásadami zastupovania za chýbajúcich učiteľov,
- s možnosťou spolupráce so školským psychológom a špeciálnym pedagógom,
- so spôsobom vyplňovania štatistických výkazov a podkladov k výplate premenlivých zložiek mzdy,
- s inventárnym zoznamom,
- s hlásením osobnej neprítomnosti v práci.

V metodickej oblasti:
- so systémom práce s učebnými osnovami a štandardmi,
- s projektovaním práce, s časovo-tematickými plánmi.

Problémom nového učiteľa je spracovať tematický výchovno-vzdelávací plán pre triedy, v ktorých vyučuje. Ten by mal nadväzovať na predchádzajúcu výučbu, koncepciu školy a jej predstavu o profile absolventa, na skladbu žiakov triedy a podmienky, ktoré sú v škole. Potrebné poznatky musí nový učiteľ zhromažďovať formou konzultácií s vedením školy, vedúcimi predmetových komisií, s kolegami vyučujúcimi tie isté predmety, s triednymi učiteľmi jednotlivých tried a predovšetkým so svojím uvádzajúcim učiteľom. Uvádzajúci učiteľ by mal so začínajúcim učiteľom sledovať plnenie tematického plánu školy, jeho mesačné aktualizácie, aby ho korigovali so skutočnosťou a vyvodzovali závery z jeho neplnenia. Na tematické plány by mali nadväzovať písomné prípravy začínajúceho učiteľa. V prípravách na každú vyučovaciu hodinu musia byť vypracované konkrétne ciele, aby učiteľ presne vedel, čo chce žiakov naučiť, aké metódy, organizačné formy a materiálne prostriedky zvolí, ako bude žiakov motivovať s cieľom zníženia strachu, stresu a neistoty. Konkrétne ciele umožnia lepšiu diagnostiku osobnosti žiaka a jeho objektívnejšie hodnotenie. Konkrétny cieľ by mal jednoznačne definovať stav, ktorý sa má dosiahnuť. Formulovanie a dosahovanie konkrétnych cieľov vyžaduje zvýšenú pozornosť a pomoc začínajúcemu učiteľovi pri vypracovaní tematických výchovno-vzdelávacích plánov na začiatku školského roka.
Každá príprava na vyučovaciu hodinu musí zohľadňovať:
a) stanovenie konkrétnych, špecifických cieľov vyučovacej hodiny,
b) objasnenie podmienok, v ktorých sa edukačný proces rozvíja, a ktoré ho ovplyvňujú,
c) voľbu a použitie prostriedkov, ktoré prispejú k modernizácii výchovno-vzdelávacieho procesu.

Pre začínajúceho učiteľa sú problémovými prvé dva okruhy.
- **stanovenie konkrétnych cieľov** – ciele výchovy a vzdelávania sa môžu medzi sebou odlišovať mierou všeobecnosti a významu. Konkrétne ciele sa rozdeľujú na kognitívnu (poznávaciu), afektívnu (citovú) a psychomotorickú oblasť motorických zručnosti. Učebné osnovy, štandardy a hlavne učebnice sledujú dosiahnutie predovšetkým kognitívnych cieľov. Nestačí však, ak žiaci ovládajú teóriu, ktorú nevedia uplatniť v reálnom živote, nevedia sa zachovať v konkrétnych životných situáciách. Splnenie vedomostných cieľov nedáva učiteľovi dostatok možností na splnenie konečného

cieľa. Dosiahnutie všeobecnejších cieľov je viazané na dosiahnutie celého radu čiastkových cieľov. K tomu je veľmi potrebná didaktická analýza obsahu učiva, ktorá z pedagogického hľadiska umožní učiteľovi preniknúť do učebných osnov ako celku a k pochopeniu cieľa, ktorý predmet sleduje.

- **objasnenie podmienok, počas ktorých sa edukačný proces rozvíja, a ktoré ho ovplyvňujú.** Jadrom štruktúry vyučovacieho procesu je vzťah učiteľ – žiak s riadiacou funkciu učiteľa, v ktorom sa rozvíja vzájomná interakcia.

V príprave na vyučovanie je dôležité odlišovať vekové a individuálne osobitosti žiakov a prostredie, v ktorom žijú. Podnety zo strany učiteľa sa v mysli žiaka nepremietajú mechanicky, ale psychickými podmienkami žiaka sa pretvárajú na osobitý prejav ich bytosti. Vo vedomí žiakov môže dôjsť k rozličným deformáciám poznania, napr. pri osvojovaní prírodovedných alebo spoločenskovedných pojmov nerozlišujú podstatné znaky, zamieňajú príbuzné vedomosti a pod.

Napríklad v otázke: „*Ako krátime zlomky?*“ si žiaci často zamieňajú pojmy krát – súčin a krátenie – operácia so zlomkami. Začínajúci učiteľ si musí uvedomiť, že sa nemôže uspokojiť so zdanlivo správnou odpoveďou, ale musí hľadať také metódy pôsobenia na žiakov, aby sa učili s porozumením, aby sa vedeli správne vyjadrovať, a musí u nich vychovávať kladný vzťah k učivu. Len premysleným postupom môže dosiahnuť stanovený cieľ.

Ak sa začínajúcemu učiteľovi výchovno-vzdelávacia práca nedarí a žiaci v jeho vyučovaných predmetoch nedosahujú požadované výsledky, nápravu musí hľadať u seba, v zodpovednosti v príprave na vyučovanie a v celkovom prístupe k práci.

3| Sebareflexia ako pomoc vedúcim pedagogickým zamestnancom pri riadení adaptačného procesu

„Sebareflexia predstavuje neplánované, náhodné hodnotenie každodennej pedagogickej praxe, ktoré realizuje jedinec – učiteľ alebo škola – riaditeľ, bez dlhodobej prípravy“ (Pavlov, 1999, s. 9).
Na základe uvedenej charakteristiky sebareflexie v porovnaní s charakteristikou autoevalvácie vidíme jasný rozdiel predovšetkým v plánovaní – autoevalvačného procesu na rozdiel v neplánovaní, náhodilosti – sebareflexie v pedagogickej činnosti.
Aby učiteľ zvládal sebareflexiu správnym smerom domnievame sa, že je potrebná určitá príprava už študentov učiteľstva na túto činnosť. *„V reflexívnej praxi rozumieme skúsenosť v oblasti metód, foriem a prostriedkov študentov, kde si po praktickej aktivite majú možnosť analyzovať svoje pedagogické skúsenosti. Takto si uvedomujú spôsoby svojho reagovania v pedagogických situáciách, odhaľujú medzery a tie si spätne môžu doplniť potrebnými teoretickými poznatkami“* (Hupková, 2004). Pričom do obsahu reflexie zahŕňa: **vyučovací proces, výber učiva, etické princípy vyučovania a sociálny kontext vyučovania.** Schopnosť sebareflexie a sebakritiky je prejavom profesionalizmu učiteľa, pričom empatia a angažovanosť vo vzťahu k druhým, ich uznanie a úcta k nim, ako aj reflexívna prax sú podmienkou kvality učiteľa a dobrého vyučovania. Hupková ďalej podáva nasledujúcu typológiu reflexie:
Technická reflexia – experti určujú, ktoré vyučovanie je dobré a učitelia premýšľajú, či ich vyučovanie zodpovedá týmto očakávaniam.
Reflexia v činnosti a po činnosti – schopnosť učiteľa uskutočniť správne rozhodnutia.
Poradenská reflexia – zodpovedá schopnosti učiteľa rozhodnúť sa pre najlepšie zdroje, i keď viaceré môžu byť konfliktné.
Osobná reflexia – je determinovaná schopnosťou empatie, porozumením sebe i problémom svojich študentov.
Kritická reflexia – pomáha učiteľom meniť vyučovanie, napomáha škole napĺňať demokratické ideály; je determinovaná schopnosťou učiteľa aplikovať morálne a etické kritéria svojej činnosti.

G. Petty hovorí, že prax učiteľa nie je zárukou efektívneho učenia. Pokiaľ sa má človek zo skúseností niečo naučiť, musí o nich premýšľať, vzťahovať ich k teórii. Ide tu o cyklický proces tzv. *skúsenostného myslenia,* ktorý sa neustále opakuje a je základom sebareflexie učiteľovej práce.
V odbornej literatúre sa stretávame u rôznych autorov s opismi jednotlivých fáz sebareflexie. Zo všetkých vyberáme, ktorú uvádza G. Petty vychádzajúc zo skúsenostného učebného cyklu.
1. Konkrétna skúsenosť – vychádza zo vzdelávacieho procesu, každá vyučovacia hodina je špecifická (napr. žiaci boli aktívni – pasívni)

2. Reflexná skúsenosť – učiteľ hľadá súvislosti medzi svojimi činnosťami a činnosťami žiakov
3. Abstraktná konceptualizácia – učiteľ vedie vnútorný dialóg sám so sebou, kladie si otázky typu: „Prečo boli žiaci nepozorní, pasívni?“
4. Plán aktívneho experimentovania – učiteľ si projektuje čo a ako bude robiť na ďalších vyučovacích hodinách, otázky typu „Ako budem podporovať aktivitu žiakov?“

Aby samotná sebareflexia bola skutočne efektívna, Hupková sa pokúša sa o kategorizáciu sebareflektujúcich otázok učiteľa nasledovným spôsobom:

Tabuľka 1 **Kategorizácia sebareflektujúcich otázok učiteľa**

FÁZA	OTÁZKA
opis	Čo robím? Ako situáciu riešim? Čo sa mi podarilo na hodine splniť?
analýza	Ako vyzerá riešenie situácie? Ako reagujú žiaci? Čo prežívam?
hodnotenie	Prečo riešim situáciu takto? Prečo žiaci reagovali týmto spôsobom?
usporiadanie	Podnietila táto činnosť takúto reakciu? Čo bolo príčinou reakcie žiakov nezrozumiteľný výklad, alebo nedostatočná motivácia?
zovšeobecnenie	Ako by som mal postupovať v budúcnosti? Čo by bolo vhodne pre zlepšenie motivácie žiakov?

Za najdôležitejšiu zložku sebareflexie považujeme skutočnosť, že učiteľ je schopný vrátiť sa k prežitej pedagogickej činnosti a to aj v prípade, keď mala negatívny vplyv na učiteľovo prežívanie, spätne ju prehodnotiť, poučiť sa a pokiaľ je to možné nedovoliť, aby sa negatívna skúsenosť zopakovala v budúcej pedagogickej činnosti. (Hupková, 2004)

3.1| Metódy a formy sebareflexie

Ako sme uviedli, učiteľ sa nestáva skutočným majstrom vo svojej profesii dlhoročnou praxou, ale neustálym zamýšľaním sa nad svojou každodennou pedagogickou činnosťou a následným vyhodnocovaním – *čo sa mi podarilo a prečo, alebo naopak, prečo som nedosiahol primeraný výsledok.*
Aby sme sa čo najviac priblížili k tomuto pedagogickému majstrovstvu, je potrebný istý nácvik reflexií. Tieto môžeme realizovať písomne, ale aj ústne.
Každý začínajúci pedagóg sa rozhodne, aká forma mu viac vyhovuje. Aby však reflexia bola čo najúčinnejšia a prinášala učiteľovi čo najväčšie poznanie je potrebné, aby učiteľ ovládal metódy, ktorými proces sebareflexie bude uskutočňovať.
V nasledujúcich kapitolách prinášame opis jednotlivých metód sebareflexie.

3.1.1| *Pozorovanie*

Pozorovať znamená sledovať konkrétnu činnosť za účelom získavania informácií, ktoré následne vyhodnocujeme, analyzujeme, aby sme prenikli do podstaty pozorovaného javu, deja alebo skutočnosti. Pod pojmom metóda pozorovania sa v pedagogickom výskume rozumie cieľavedomé, plánovité a systematické vnímanie javov v prirodzených podmienkach, ktoré majú odhaliť pedagogické zákonitosti. (Turek, 2004)

Pri štruktúrovanom pozorovaní pozorovateľ identifikuje javy rovnakých vlastností. V odbornom jazyku sa nazývajú *pozorované kategórie.* Spektrum pozorovaných javov pri výchove a vzdelávaní je veľmi široké. Môžeme ich rozdeliť na kategórie:

- kognitívneho charakteru (napr. učiteľ vysvetľuje učivo, učiteľ kladie otázku),
- afektívneho charakteru (napr. rodič chváli dieťa, učiteľ obviňuje žiaka),
- psychomotorického charakteru (napr. učiteľ stojí pri tabuli, žiak pracuje s nástrojom).

Charakteristickým znakom pozorovania je zameranosť na určitý cieľ, pričom nejde iba o opis danej situácie, ale musíme preniknúť k jej podstate, aby sme pozorované javy dokázali analyzovať, vysvetliť za účelom progresívnej zmeny pedagogickej skutočnosti.
Pri pozorovaní treba dodržiavať isté zásady pozorovania, z ktorých uvádzame nasledovné:

- presné vymedzenie cieľa – čo chceme pozorovať,
- pozorovanie smerovať k čo najvšestrannejšiemu poznaniu dieťaťa,
- pozorovanie by malo byť dlhodobé, čím vylúčime závery spôsobené náhodilosťou vyskytujúcich sa javov,
- zacielenosť pozorovania, čo znamená sledovať konkrétne prejavy a vedieť ich odlíšiť od menej podstatných,
- presnosť zaznamenávania pozorovania (odporúčame vytvoriť si tzv. škálovaciu tabuľku s prehľadom, čo pozorujeme).

Pri pozorovaní sa učiteľ môže dopustiť aj niektorých chýb. Zo všetkých vyberáme nasledovné:
1. Stereotypizácia – učiteľ môže mať tendenciu zaradiť dieťa do istej zaužívanej schémy. Napríklad nepokojný, tzv. problémový žiak sa začne prejavovať viac podráždene a nesústredene už po prvých piatich minútach vyučovacej hodiny. Učiteľ neskúma, či sa tak správa pravidelne a opakovane každú vyučovaciu hodinu, alebo iba počas určitého typu hodín, alebo to vyplýva zo žiakovej momentálnej psychickej indispozície.
2. Analogizácia – učiteľ má tendenciu posudzovať rovnaké prejavy detí podobne analogicky, aj keď môžu mať rôzne príčiny. Napríklad žiak nebol počas hodiny pripravený spolupracovať s učiteľom. Predmet ho nebaví, myslí si učiteľ, v skutočnosti má žiak obavy z prípadného posmievania sa spolužiakov, ak nereaguje správne.

3. Povrchnosť a všeobecnosť pozorovania – učiteľ nerozlíšil medzi objektívnymi zistenými faktami a medzi interpretáciou výsledkov pozorovania. Napríklad učiteľ pozoroval, že dieťa v určitej časti vyučovacej hodiny bolo pasívne, pomalé – čo pripisuje lenivosti žiaka. V skutočnosti môže ísť o únavu, nezáujem, alebo prílišnú náročnosť učiva na pochopenie žiakom.

Domnievame sa, že pre učiteľovu sebareflexiu je sebapozorovanie prostredníctvom videozáznamu, resp. magnetofónovej nahrávky jednou z najúčinnejších metód. Túto činnosť učiteľa by sme mohli prirovnať k činnosti vrcholového športovca (napr. tenistu), ktorý prostredníctvom videozáznamu spätne analyzuje zápas a dokáže odhaliť chyby, ktorých sa dopustil a následne sa im vyhýbať. Podobne to platí aj pri učiteľovej spätnej analýze z videozáznamu, resp. magnetofónovej nahrávky.
V závere tejto kapitoly chceme uviesť, že pozorovanie je vhodnou doplnkovou metódou pri sebareflexii učiteľa, kde v súčinnosti s ďalšími metódami môže učiteľ dospieť k relevantnejším záverom.

3.1.2| Hospitácia

Hospitácia na vyučovacej hodine zo strany mnohých učiteľov nie je vítanou formou pedagogickej pomoci. Považujú ju za vyrušovanie bežnej vyučovacej činnosti. Hospitácie sú učiteľmi pozitívne prijímané iba vtedy, ak hospitujúci vníma a pozoruje vyučovací proces v podstatných aspektoch, ak spätná väzba je konkrétna a zameraná na odbornú pomoc. Niektorí učitelia priamo návštevu nadriadeného vyžadujú, chcú mať istotu, že svoju prácu robia dobre, a sú ochotní prijať i kritické pripomienky.

Obsah pojmu hospitácia sa v priebehu rokov menil od vecných až do prísne vedeckých definícií uplatňovaných v súčasnej pedagogickej teórii a praxi. V Slovníku cudzích slov R. Buchtelová (1997, s. 361) uvádza: *„hospitácia je 1. návšteva vyučovacej hodiny (riaditeľom, inšpektorom alebo iným učiteľom) s cieľom poznať úroveň výchovno-vzdelávacej práce a vymieňať si pedagogické skúsenosti, 2. prítomnosť adeptov učiteľstva na vyučovaní (najmä u prideleného učiteľa)"*.
Z hľadiska teórie riadenia výchovy a vzdelávania pokladá M. Cirbes (1979, s. 99) **hospitáciu** *„za jednu z hlavných foriem kontroly učebného procesu, v rámci ktorej sa adekvátnymi metódami skúmajú, preverujú a hodnotia rozličné javy a stránky tohto procesu a odstraňujú sa zistené nedostatky alebo získavajú skúsenosti, z ktorých sa mnohé môžu zovšeobecniť a využiť v pedagogickej praxi"*.
S. Rys (1975, s. 10) na základe mnohých definícií hospitácie uvádza, že *„hospitáciu budeme chápať ako formu získavania informácií o práci, o jej metódach, organizácii a pracovných výsledkoch u jednotlivých učiteľov z hľadiska získavania skúseností hospitujúceho alebo z hľadiska potrieb pedagogického riadenia školskej výchovno-vzdelávacej práce"*.
Hospitácia je z metodologickej stránky formou priameho pozorovania pedagogického procesu, a tým i nenahraditeľným nástrojom jeho riadenia. Pojem **metóda pozorovania** v pedagogickom výskume definuje Rys ako *„zámerné, systematické a plánovité vnímanie pedagogických javov, s cieľom získať informácie, ktoré majú odhaliť pedagogické zákonitosti"*. Pomáha diagnostikovať súčasný stav, poskytuje poznatky ku skvalitneniu práce jednotlivých učiteľov i celých pedagogických kolektívov.

Charakteristické pre takéto pozorovanie je zameranosť na určitý cieľ, pričom nejde iba o pozorovanie za účelom opisu danej situácie, ale predovšetkým o pochopenie a vysvetlenie podstaty pozorovaných javov. Aby pozorovanie zodpovedalo týmto podmienkam, musí byť vzorka pozorovania dostatočne reprezentatívna a typická. Pozorovanie má byť zamerané na dostatočný počet prípadov, má trvať dostatočne dlho, aby sa mohli odhaliť aj skryté javy. Pozorovateľ má presne a pravdivo zaznamenávať pozorovanie o javoch, eliminovať vnášanie subjektívnych dojmov, pocitov a úsudkov do vlastného pozorovania. Pri pozorovaní sa podľa Rysa musíme striktne dodržiavať **základných princípov pozorovacej metódy:**

- reprezentatívnosť pozorovacej vzorky,
- objektivita,
- spoľahlivosť pozorovania.

Tieto princípy pozorovacej metódy sa plne vzťahujú na hospitácie, pozorovanie pedagogických situácií vo vzdelávacom procese a preniknutie do javovej stránky k podstate pedagogických situácií.
Hospitácia v školskej praxi:

- je účinný nástroj riadenia, vnútornej kontroly školy a hodnotenia výchovno-vzdelávacieho procesu,
- slúži na získavanie objektívnych informácií o stave a úrovni vyučovania, úrovne výchovy,
- umožňuje pedagogickú diagnostiku,
- je prostriedok na prijímanie účinných opatrení na zlepšenie práce pedagogických pracovníkov.

Efektívna hospitácia plánovite sleduje výchovno-vzdelávací proces, jeho výsledky, odhaľuje príčiny neúspechov, je koncepčná a tvorivá. Jej hlavným **cieľom** je získavať objektívne informácie o stave a úrovni výchovno-vzdelávacej práce pedagógov školy.

Druhy hospitácií

Hospitácie môžeme deliť podľa viacerých hľadísk. J. Melichar (1981, s. 100) rozdeľuje hospitácie podľa diferencovaného cieľa, úloh a obsahu hospitačnej činnosti na:

- všeobecné (komplexné),
- tematické,
- orientačné,
- kontrolné (následné).

Všeobecné hospitácie slúžia na zistenie celkovej úrovne práce učiteľa na vyučovacej hodine. Sú nevyhnutné na celkové zhodnotenie práce nových učiteľov, priebežné hodnotenie učiteľov a sú podkladom na odporúčanie pracovného postupu učiteľov. Všeobecné hospitácie umožňujú skúmať vyučovací proces podrobne a všestranne, čo vyžaduje od hospitujúceho poznať danú problematiku, mať primerané skúsenosti a schopnosť vedieť daný proces pozorovať. Všeobecné hospitácie ako druh hospitácií majú svoje prednosti v tom, že umožňujú sledovať vzájomné proporcie jednotlivých stránok výchovno-vzdelávacieho procesu, intenzitu a účinnosť pôsobenia a aktivitu žiakov. J. Melichar ďalej uvádza, že *„ak sa dodrží adekvátny počet hospitácií, môže najmä riaditeľ školy získať ucelený obraz o kladoch a nedostatkoch v práci učiteľa a postupne ho viesť k ich odstraňovaniu“.*

Tematické hospitácie sú zamerané na pozorovanie presne stanoveného pedagogického problému. U jednotlivých vyučujúcich sa zameriavame na spôsob overovania ako žiaci pochopili a osvojili nové učivo, na spôsoby motivácie, hodnotenia a klasifikácie žiakov. V rámci tematickej hospitácie je možné účelne sledovať funkčné využívanie učebných pomôcok, správanie sa žiakov na hodine, uplatňovanie pedagogického taktu učiteľa voči žiakom a vykonávanie pedagogického dozoru učiteľmi. Pri kontrole triednych kníh je možné zistiť plnenie časovo-tematických plánov, spoluprácu s rodičmi, spôsob uzatvárania vymeškaných hodín, rozsah mimoškolskej činnosti a pod.
Orientačné hospitácie sa uskutočňujú zväčša na začiatku a pred koncom školského roku. „*Vyznačujú sa istou improvizáciou a obmedzeným obsahom, zvyčajne pedagogicko-organizačným*" (Melichar, 1981, s. 101). Majú informatívny charakter a môžu sledovať dodržiavanie pracovného času, prestávok medzi vyučovacími hodinami, využívanie učebných pomôcok, výpočtovej techniky pri riešení praktických úloh a zadaní, plnenie učebných osnov a pod.
Kontrolné (následné) hospitácie sa od ostatných diferencujú presne vymedzeným obsahom, ktorý vyplýva z opatrení po všeobecných, tematických, prípadne aj orientačných hospitáciách. Slúžia na kontrolu plnenia prijatých uznesení zo zasadnutí pedagogických rád, predmetových komisií, metodických združení alebo nových predpisov, smerníc a usmernení.

V pedagogickej praxi sa v rámci kontrolných hospitácií uplatňujú nasledovné hospitácie:
- vzorové (otvorené) hodiny,
- vzájomné hospitácie,
- uvádzacie hospitácie.

Spoločným znakom uvedených hospitácií je poukázať na možnosť uplatňovania nových metód pri osvojovaní si učiva. Pri vlastnej hospitácii a následnej analýze vyučovacej hodiny si treba uvedomiť, že samotná vyučovacia hodina nie je výsledkom len prípravy učiteľa, ale aj zrkadlom jeho celkovej pedagogickej kultúry. V súčasnosti opäť ožíva trend vzájomných hospitácií, ale aj vzorových (otvorených) hodín v rámci predmetových komisií jednotlivých predmetov a metodických združení. Dôraz sa kladie aj na uvádzacie hospitácie skúsených učiteľov, poverených viesť začínajúcich učiteľov alebo budúcich absolventov do praxe.

S. Rys (1975, s. 47) rozlišuje druhy, formy a stupne hospitácií. Druhy hospitácií diferencuje podľa obsahového zamerania na **monotematické hospitácie,** zamerané na jednotlivé javy pedagogického procesu a na **komplexné,** pomocou ktorých sa získa ucelenejší, plastickejší obraz vyučovacieho procesu. Podľa časovej orientácie rozlišuje hospitácie **jednotlivé,** ktoré podávajú čiastkové izolované informácie a **systematické** s presným časovým a obsahovým programom. Formy hospitácií rozlišuje podľa ich organizácie a účasti hospitujúcich na **individuálne** a **kolektívne.**
Stupne hospitácií určuje podľa S. Rysa ich funkcia, účel a poslanie. Prvým stupňom sú hospitácie **orientačné,** druhým **analytické** a najvyšším stupňom hospitácií je **hĺbkový prieskum,** ktorým sa vo vymedzenom čase z mnohých hľadísk, do značnej šírky a hĺbky získavajú čo najpresnejšie informácie o práci a výsledkoch úsilia učiteľov celej školy.

Štruktúra hospitácie (podľa Rysa, 1975)

Hospitačná činnosť sa najčastejšie delí na tieto etapy:

A) Príprava na hospitačnú činnosť

Príprava na hospitačnú činnosť pozostáva zo zostavenia projektu hospitačnej činnosti. Pri jeho stanovení vychádzame:

- z predchádzajúcej analýzy stavu vyučovania v konkrétnom predmete,
- z požiadaviek na výučbu konkrétneho predmetu, ktoré sú dané učebnými osnovami, učebnými plánmi,
- zo stanovenia cieľov a úloh hospitácie,
- z výberu učiteľov, u ktorých sa plánuje vykonať hospitácia,
- z určenia metodiky pozorovania a spôsobu využitia získaných poznatkov.

B) Realizácia hospitačnej činnosti pozostáva zo štyroch častí:

- príprava na hospitáciu,
- predhospitačný rozhovor,
- hospitačné pozorovanie,
- pohospitačný rozhovor.

Príprava na hospitáciu a predhospitačný rozhovor:

- informovať vyučujúceho o hospitácii a o cieľoch hospitácie,
- oboznámiť so základnými pedagogickými dokumentami, s učebnicami a obsahom preberaného učiva,
- získať základné informácie o hospitovanej hodine (zaradenie v tematickom celku, zameranie hodiny, výchovno-vzdelávacie ciele).

Táto etapa prípravy na hospitáciu býva často podceňovaná a vynechávaná. Ak hospitujúci nepozná vopred cieľ a predmet pozorovania a nie je dostatočne motivovaný, stráca o pozorovanie záujem, neuvedomuje si dostatočne jeho význam a nespája pozorované s teóriou tak, ako keby bol na pozorovanie vopred pripravený.

Hospitujúci by si mal nájsť čas aj na predhospitačný rozhovor. Pri tomto rozhovore s vyučujúcim by sa mal uistiť, že hospitácia je učiteľom prijímaná pozitívne, vyučujúci pochopil, že z hospitácie bude všeobecný prospech, vystihnúť, akú spätnú väzbu by chceli učitelia dostať vzhľadom k ich osobitným a jedinečným prístupom k učebným situáciám. Je nevyhnutné, aby učitelia boli do ďalšej činnosti povzbudení a aby mohli otvorene prejaviť a prezentovať svoje priania a potreby.

Hospitačné pozorovanie vyučovacieho procesu

Podľa J. Bajtoša (1996, s. 37) *„fáza bezprostredného pozorovania vyučovacieho procesu je fázou technicky najobtiažnejšou"*. Vyučovacia hodina je podľa S. Rysa (1975, s. 15) základným miestom pre uskutočňovanie hospitácií, pretože tu sa uskutočňuje najväčšia čas pedagogickej činnosti. Na vyučovacej hodine sú tiež najpriaznivejšie podmienky pre pozorovanie konkrétnej činnosti učiteľa, žiakov, ich vzájomnej spolupráce, podmienok a výsledkov tejto spolupráce. Ak v pozorovaní vyučovacieho procesu máme získať objektívne, pravdivé a neskreslené informácie pre ďalšie riadenie pedagogickej práce učiteľa,

musíme čo najviac obmedziť subjektivitu pozorovateľa. To sa nám podarí len vtedy, ak si podrobne osvojíme zásady a metodologické poznatky o pozorovaní pedagogických javov. Prítomnosť riadiaceho zamestnanca v triede je potrebné hodnoverne a prijateľným spôsobom vysvetliť aj žiakom v triede. Ak vyučujúci začne vyučovací proces, hospitujúci by sa mal správať ticho a nerušiť priebeh vyučovania. Ide o to, aby sledoval bežnú pracovnú atmosféru v triede, prácu učiteľa a žiakov za ničím nerušených podmienok. Hospitujúci by sa mal vyvarovať momentom subjektivity a ďalším chybám ako haló efekt, predsudky, tradície, aktuálny psychický stav. Priebeh vyučovacej hodiny je potrebné zaznamenať do hospitačných záznamov.

Ak sa pozoruje vyučovacia hodina ako proces, zameriava hospitujúci svoju pozornosť na obsah, formy, metódy a podmienky tohto procesu a na to, ako učiteľ túto činnosť organizuje. Pri hospitácii je nevyhnutné venovať pozornosť aj **učivu.** Učivo je jedným z činiteľov vyučovacieho procesu, jednou zo zložiek pedagogickej analýzy. Pri hospitácii so zameraním sa na učivo pôjde predovšetkým o určenie znakov a vlastností vyučovacieho procesu a rozoznanie vzťahov medzi učiteľom a žiakom. Na to, aby sa učivo stalo vnútorným majetkom žiaka je nevyhnutná spolupráca medzi učiteľom a žiakom. Dôležitým objektom pozorovania sú **metódy práce** učiteľa, v akom vzájomnom pomere bola aktivita učiteľa a žiakov. Nápadným a ľahko pozorovateľným javom je **organizácia vyučovacieho procesu.** Prejavuje sa v čase, ako členenie organizačné (fázy a etapy vyučovacej hodiny) a v priestore, usporiadanie pomôcok, žiackeho kolektívu. Po organizačnej stránke je tiež nevyhnutné si všímať aj to, ako má učiteľ v zornom poli všetkých žiakov, ako organizuje prácu so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, či dokáže zamestnať všetkých žiakov, ako dokáže uplatňovať poznatky pedagogiky o individuálnom prístupe k žiakom, o diferencovanom aj skupinovom vyučovaní a pod. Pri hospitácii je potrebné sledovať **pracovné podmienky,** z nich najdôležitejšie sú spoločenské**,** hygienické a materiálne.

Pohospitačný rozhovor

Pohospitačný rozhovor by mal byť prostriedkom na doplnenie informácií a údajov, ktoré sa hospitujúcemu nepodarilo získať pri vlastnej hospitácii. V tomto zmysle je pohospitačný rozhovor dokončením zhromažďovania potrebných informácií. Po ňom môže nasledovať konečné spracovanie získaných informácií, ich vyhodnotenie a vyvodenie záveru. Vedenie pohospitačného rozhovoru však nemôže byť ponechané na náhodu, prípadne na okamžitú inšpiráciu, ale musí spĺňať určité pravidlá, ktoré sú v praxi overené a teoreticky spracované. Cieľom a zmyslom pohospitačného rozhovoru nie je poukazovanie chýb v práci učiteľa, ale podpora jeho osobnostného rastu a rozvoja pedagogického majstrovstva. Pohospitačný rozhovor môže byť spontánny t. j. taký, ktorý prebieha spontánne a neviazane alebo systematicky, ktorý sa riadi podľa vopred pripravených otázok. Vydarený pohospitačný rozhovor sa musí uskutočňovať obidvoma smermi.

Hospitujúci získava pre seba informácie a z pozorovaných situácií sa môže poučiť.

C) Vyhodnotenie získaných údajov a poznatkov z hospitačnej činnosti

Vyhodnotenie a analýza poznatkov z hospitačnej činnosti obsahuje štatisticky získané a spracované informácie, ktoré slúžia ako podklad na vypracovanie hodnotiacej správy. Vedenie školy využíva takto získané informácie na ďalšie určovanie spôsobu vykonávania hospitačnej činnosti.

Dôležitou súčasťou pomoci začínajúcim učiteľom sú návštevy na ich vyučovacích hodinách zo strany vedenia školy a uvádzajúceho učiteľa, ale aj náčuvy začínajúceho učiteľa u skúsených pedagógov. Hospitácie môžu byť zamerané na prehliadku celého spôsobu práce na hodine alebo cielené len k určitej téme, časti hodiny alebo činnosti. Vzhľadom na to, že uvádzanie začínajúceho učiteľa je systematické a dlhodobé je potrebné zostaviť hospitačný plán uvádzajúceho učiteľa a ten podľa potrieb dopĺňať.
Začínajúci učiteľ by mal hospitovať nielen v triedach, kde výučba prebieha bezproblémovo, ale aj v triedach, kde sú výchovné problémy. Práve v takýchto by mal sledovať, ako pri udržaní disciplíny postupujú skúsení učitelia, mal by sledovať metódy a formy práce s menej talentovanými žiakmi, a osvojiť si postupy pri práci s problémovými žiakmi.
Prvá hospitácia riaditeľa školy alebo jeho zástupcu u začínajúceho vyučujúceho by mala byť pri normálnom priebehu asi po mesiaci práce. V súčasnosti je možné sledovať, aké pracovné návyky učiteľ získava a presadzuje, ako motivuje žiakov, ako pôsobí na triedu. Vhodné je vyučujúcemu vopred oznámiť zámer hospitácie a dohovoriť s ním, do ktorej triedy a na ktorý predmet by pozval hospitujúceho vzhľadom na to, že ide o prvú hospitáciu. Táto by mala byť motivačná, vyvodené závery by mali posilniť vzťah k výučbe a upevniť pozitívne postupy na hodine. Zistené nedostatky citlivo konštatovať, ale súčasne navrhnúť postupy, ktoré by mali smerovať k ich odstráneniu. Súčasťou záveru hospitácie by mala byť dohoda o následnej hospitácií. V opatreniach by mali byť spomenuté odporúčané náčuvy, literatúra, ktorú by bolo potrebné naštudovať, a pod. Súčasťou pohospitačného rozhovoru by mali byť aj otázky: *„Ako sa vám učí v našej škole? S čím máte najväčšie problémy? V ktorých triedach sa vám učí dobre, v ktorých horšie? S čím by sme vám mohli pomôcť? Máte nejaké osobné problémy?“*
Začínajúci učiteľ by mal získať pocit, že riaditeľovi školy na ňom záleží, že si jeho prácu váži. Hospitačnú činnosť je vhodne prekonzultovať s uvádzajúcim učiteľom, a tiež spolu s nim urobiť hospitáciu, kde rozbor hodiny urobí uvádzajúci učiteľ s hodnotením dosiahnutia cieľov a uložením patričných opatrení. Riaditeľ školy sa tak presvedčí o správnych postupoch uvádzajúceho učiteľa.
Veľmi dôležité sú vzájomné hospitácie začínajúceho a uvádzajúceho učiteľa. Uvádzajúci učiteľ priamym pozorovaním posúdi úroveň pedagogickej práce začínajúceho učiteľa, odhalí zdroje prípadných nedostatkov i neúspechov, ktoré pohospitačnými rozhovormi a ďalšou spoluprácou odstráni, a tým zvýši kvalitu práce začínajúceho učiteľa.
Začínajúci učiteľ sleduje a analyzuje pozorované vyučovacie hodiny skúsenejšieho učiteľa, čím sa prehlbuje jeho vedomie vzťahu medzi pracovnými podmienkami, jeho pedagogickými vedomosťami a zručnosťami a realizáciou konkrétnej pedagogickej činnosti. Premyslený systém hospitácií prehlbuje diagnostické zručnosti začínajúceho učiteľa a vedie ho cez analýzu práce iných k sebakritike a k vzťahu vlastnej práci. Hospitáciami u iných členov pedagogického kolektívu poznáva prácu ostatných pedagógov, iné metódy a formy práce a tiež žiacke kolektívy, čím sa mu uľahčí a urýchli proces adaptácie.
U začínajúceho pedagóga rovnako dôležité ako hospitácie sú aj náčuvy. S výberom by mal pomôcť uvádzajúci učiteľ, ale aj začínajúci učiteľ by mal vysloviť svoje želania a povedať, čo by potreboval ukázať, ktorú časť hodiny by potreboval vidieť. Náčuv nemusí vždy trvať celú hodinu.
Veľmi dôležitou úlohou vedenia školy pri zostavovaní rozvrhu hodín je myslieť na to, aby uvádzajúci a uvádzaný učiteľ mali dostatočný priestor na vzájomné návštevy a konzultácie.

Ak majú hospitácie v procese uvádzania úspešne plniť svoje poslanie, musia byť metodicky dobre naplánované, prepracované a vedené, musia sa účelne a cieľavedome využívať. Každá hospitácia má svoj zmysel vtedy, keď má konkrétny cieľ. Ak ciele tvoria určitý systém, potom sa hospitácie stávajú dôležitým výchovným a vzdelávacím prostriedkom.

3.1.3| Rozhovor, interview

Rozhovor je ďalšou z metód sebareflexie, pri ktorej získavame informácie od skúmaných osôb. Pokiaľ je tento rozhovor presne usmerňovaný osobou, ktorá rozhovor vedie, hovoríme o interview. Tu by sme však chceli podotknúť, že osoba, ktorá vedie rozhovor, v našom prípade učiteľ, sa počas kladenia otázok zdržiava vlastného komentára, respektíve vyjadrovania vlastného názoru, aby neovplyvňovala názor respondenta (Turek, 2010).

Podľa formy môžeme rozdeliť rozhovor na ***štandardizovaný*** (riadený, štruktúrovaný) a ***neštandardizovaný*** (voľný, neštruktúrovaný).
Pre štandardizovaný rozhovor platia isté pravidlá, medzi ktoré patrí:

- vopred spracovaná osnova rozhovoru,
- otázky sú formulované presne v poradí, ktoré sa počas rozhovoru nemení.

Pre neštandardizovaný rozhovor platí:

- otázky sú spracované vopred, avšak ich formuláciu môže respondent aktuálne meniť podľa momentálnej atmosféry,
- je možné meniť poradie otázok,
- môžu byť aj ďalšie doplňujúce a vysvetľujúce otázky,
- môže sa vracať k nejasne zodpovedaným otázkam.

Rozhovor môže byť *individuálny* (prítomné sú iba dve osoby), alebo *skupinový* (vedie sa súčasne s viacerými osobami). Ak je cieľ rozhovoru respondentovi známy, ide o *otvorený* rozhovor. Ak respondent nie je oboznámený s účelom rozhovoru a zároveň nie sú zaznamenávane žiadne odpovede, ide o *skrytý* rozhovor.

Pri rozhovore je vhodné dodržiavať isté pravidlá, tak ako ich uvádza Zelina (In Turek, 2010):

✓ Na rozhovor je potrebné sa pripraviť, nepodceňovať obsahovú ani formálnu prípravu miesta a času.
✓ Dôležité je už na začiatku rozhovoru utvoriť otvorenú atmosféru medzi osobou vedúcou rozhovor a respondentom.
✓ V úvode rozhovoru vysvetliť respondentovi cieľ rozhovoru, dĺžku jeho trvania.
✓ Nerobiť žiadne predčasné závery, zdržiavať sa vlastných komentárov, hodnotiacich výrokov.
✓ Rozhovor viesť k cieľu, neodbočovať, nenechať prejsť iniciatívu k respondentovi.
✓ Osoba vedúca rozhovor by mala vedieť počúvať, vnímať respondenta.

✓ Rozhovor má svoju dynamiku. Vedieť urýchľovať, spomaľovať, ukončovať.
✓ Osoba vedúca rozhovor by mala byt empatická.
✓ Umenie viesť rozhovor si vyžaduje stále zdokonaľovanie.

Metóda rozhovoru je vhodná v kombinácii s inou metódou z dôvodu reliability získaných informácií. Pre učiteľa je rozhovor výhodný predovšetkým z dôvodu možnosti meniť situáciu, spojiť rozhovor s pozorovaním a taktiež je súčasťou jeho každodennej práce.
Ako nevýhody sa nám javia časová náročnosť, problematické zaznamenávanie získaných informácií a tiež pomerne malá overiteľnosť uvedených údajov. Ak však spojíme metódu dotazníka a rozhovoru je veľmi pravdepodobná komplexnejšia a spoľahlivejšia spätná informácia, ktorú hľadáme ako sebareflexívni učitelia.

3.1.4| Dotazník

Dotazník považujeme za takú metódu, pri ktorej písomnou formou odpovedí získavame informácie týkajúce sa nášho predmetu skúmania. Uvedomujeme si, že tak ako pri rozhovore, tak aj pri tejto metóde nezískavame objektívne údaje, ale iba názory ľudí na skúmané objekty, javy alebo deje (Turek, 2010).

Učiteľ môže podľa predmetu bádania adresovať dotazník žiakom, rodičom, alebo kolegom učiteľom. Pri rozhovore aj pri dotazníku je potrebné si vytýčiť cieľ– čo budeme zisťovať a podľa toho zostaviť aj osnovu dotazníka. Učiteľ môže vo vzťahu k žiakom touto metódou zisťovať:
- celkové hodnotenie vyučovacej hodiny,
- zaujímavosť vyučovacej hodiny,
- stupeň pochopenia nového učiva,
- aktivitu žiakov na vyučovacej hodine,
- klímu v triede.

Na základe cieľa navrhne osnovu dotazníka. Presnosť a spoľahlivosť dotazníka závisí od toho, ako budeme klásť otázky. Vo všeobecnosti poznáme tri typy otázok: *zatvorené otázky, polootvorené* a *otvorené otázky.* Vyvarujeme sa tzv. *dichotomickým položkám,* keď respondenti majú možnosť odpovede: áno – nie. Pokiaľ skúmame názory a postoje iných ľudí je vhodné použiť tzv. *likertové škály,* kde môžu respondenti vyjadriť svoj názor od pozitívneho postoja, cez neutrálny až po veľmi negatívny. Napríklad: *Pomocou nasledujúcej stupnice sa pokúste ohodnotiť vyučovacie hodiny anglického jazyka:*
1. výborne, veľmi sa mi páčia
2. veľmi dobre
3. dobre
4. slabé, nepáčia sa mi
5. nedostatočné, vôbec sa mi nepáčia
6. neviem sa vyjadriť

Za účelom posudzovania, napríklad porovnávania úspešnosti v prospechu medzi triedami, štýlu práce učiteľa a pod., je vhodné použiť tzv. *semantický diferenciál* ako uvádza Průcha (In Turek, 2010).

UČITEĽ

	1 2 3 4 5	
dobrý	. . . . .	zlý
rýchly	. . . . .	pomalý
pokojný	. . . . .	nervózny

Za osobitný druh dotazníka je považovaný *diagnosticky dotazník* (skúmame napr. hodnotový systém žiakov) a tiež *autodiagnostický dotazník* (zisťujeme napr. tvorivosť učiteľa).
Jednotliví autori uvádzajú rôzne kritériá na konštruovanie dotazníka. Domnievame sa, že nasledujúce pravidlá podľa Tureka (2010) sú vhodnou pomocou pre učiteľa pri zostavovaní dotazníka.

- Dotazník by mal byť podľa možnosti stručný a hutný.
- Celkový počet by nemal presahovať 30 položiek.
- Na začiatku je vhodné zdvorilo požiadať o čestné vyplnenie a v závere je vhodné poďakovať za úprimné odpovede.
- Na predchádzanie tzv. *habituácie* (oslabenie pozornosti pre monotónnosť) je vhodné striedať typy otázok (otvorené, zatvorené, polootvorené).
- V jednej položke neformulovať viac ako jednu myšlienku.
- Vyhýbať sa viacznačným slovám.
- Pri zatvorených položkách je treba vyčerpať všetky možnosti odpovedí.
- Alternatívne odpovede sa musia vzájomne vylučovať.
- Ponúkané odpovede nečíslovať číslami od 1 do 5.
- V zatvorených odpovediach ponúknuť aj odpoveď nie.
- Pozor na formuláciu otázky – kladná prináša kladnú odpoveď a naopak.
- Vhodné je klásť kontrolné otázky, čím je možne odhaliť úmyselné skreslenie odpovede. Neklásť otázky vyžadujúce od respondenta vedomosti, alebo informácie, ktoré nemá.
- Vyhýbať sa navádzajúcim otázkam.
- Zostaviť otázky zisťujúce motívy ľudí sú najťažšie, preto je vhodné pýtať sa nepriamo.
- Zachovať anonymitu dotazníka.
- Dotazník by mal vyzerať príťažlivo a usporiadane.

Medzi výhody tejto metódy patria: pomerne ľahké vyhodnotenie, produktívnosť a rýchlosť získavania informácií a taktiež racionálnosť. Za nedostatok považujeme: objektívnosť získaných údajov – môže dôjsť k nepochopeniu otázok zo strany respondenta, niekedy môže tiež dôjsť k vsugerovaniu odpovedí. Tuto metódu je vhodné kombinovať s rozhovorom. Administrovanie dotazníka je možné uskutočniť tak, že ho dáme vyplniť priamo respondentom, poštou (napríklad rodičom), ale aj elektronicky. Triedenie, analyzovanie a vyhodnocovanie získaných údajov je priamo úmerné príprave dotazníka. Aj

kvôli uvedeným faktorom učitelia častejšie používajú (na zisťovanie klímy v triede, hodnotenie kvality vyučovacieho procesu a pod.) už hotové dotazníky spracované metodikmi, didaktikmi a odbornými autormi.

3.1.5| Pedagogický denník

Ďalšou metódou sebareflexie učiteľa uvádzame písanie si pedagogického denníka. Chceme hneď na úvod vyzdvihnúť nasledovné pravidlá pri písaní denníka (Burjan, 2011).

- Pedagogický denník si vedieme sami pre seba. Je to naša najintímnejšia dokumentácia, ktorá slúži výhradne iba pre naše potreby.
- Pedagogický denník si vedieme dobrovoľne, chceme na sebe pracovať.
- Zaznamenávame nielen údaje o vyučovacej hodine, ale aj obsah udalosti, naše pocity, intuície, vysvetlenia, hypotézy, reflexie.
- Zachytávame nielen javy pedagogické, ale aj psychologické.
- Pokiaľ si píšeme denník dlhodobejšie je pravdepodobné, že si postupne nájdeme svoj osobitný štýl pri písaní.

Význam písania pedagogického denníka zvýrazňujú aj niektorí autori, ako je H. Altrichter, ale aj oveľa skôr P. Vajcík, ktorý poskytuje návod ako písať denník, aby splnil svoj účel. (In Hupková, Petlák, 2004, s. 92)

1. Pedagogický denník nesmie byť akousi čiernou knihou, kde si učiteľ zaznamenáva iba negatívne javy.
2. Pri zázname sa nestačí obmedziť iba na opis situácie, alebo javu, ale je potrebné skúmať príčiny, súvislosti, vplyvy, vyjasňovať si podmienky a na základe toho robiť primerané opatrenia, pričom je potrebné sledovať účinky opatrení.
3. Pedagogický denník nesmie byť iba štúdiom vlastností žiaka, ale aj obraz výchovnej a vyučovacej činnosti učiteľa.
4. Neobmedzovať sa iba na javy a situácie v škole, ale aj v mimoškolskom prostredí.
5. Zistené javy a situácie fixovať a rekonštruovať, kým sú ešte v živej pamäti.

Záver

Riadiť školu a pedagogický proces znamená disponovať veľkou dávkou porozumenia, obetavosti, citu, taktu, trpezlivosti, pomoci a pochopenia pre potreby a problémy iných. Znamená to však aj vedieť, kam smerovať jej výchovno-vzdelávacie úsilie.

V učebnom zdroji sme sa snažili analyzovať miesto riaditeľa školy v procese adaptácie začínajúceho učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese. Poukázali sme na úlohy riaditeľa školy od prijímacieho pohovoru cez prvé dni a týždne začínajúceho učiteľa v škole, určenie uvádzajúceho učiteľa, vykonávanie hospitačnej činnosti, až po vydanie osvedčenia o záverečnom hodnotení uvádzania začínajúceho pedagogického zamestnanca do praxe. V prílohách sme uviedli projekt uvádzania začínajúcich pedagogických pracovníkov do praxe, osvedčenie o záverečnom hodnotení uvádzania začínajúceho pedagogického pracovníka do praxe, vymenovanie komisie riaditeľom školy na záverečné hodnotenie začínajúceho pedagogického pracovníka a návrh štandardov samostatného a uvádzajúceho pedagogického zamestnanca. Poukázali sme na problémy, s ktorými sa absolventi pedagogických fakúlt stretávajú od prvých chvíľ príchodu za učiteľské katedry, na miesto a postavenie uvádzajúceho učiteľa a na jeho nesmierne dôležitú úlohu v procese uvádzania. Záleží od nás, skúsených učiteľov, vedieť a chcieť mladým začínajúci učiteľom pomôcť, podať im pomocnú ruku, odovzdať im svoje pedagogické skúsenosti nadobudnuté z každodennej praxi, morálne ich stimulovať, aby sme im uľahčili začiatky a prípadné rozhodnutia zotrvať v učiteľskej rodine.

Do škôl prichádzajú väčšinou tí mladí ľudia, ktorí povolanie učiteľa vnímajú ako poslanie. Snažme sa preto, aby začínajúci učitelia omladzovali pedagogické kolektívy, do škôl priniesli niečo nové, súčasné a moderné, dokázali deti zaujať, odovzdať im vedomosti a zručnosti, získať si ich dôveru a úspešne riešiť všetky problémy.

Zoznam bibliografických odkazov

ALAN, J. 1989. Etapy života očima sociologa. In BAČKOROVÁ, E. *Podmienky práce začínajúceho učiteľa*: *zborník referátov z konferencie 27. – 28. júna 2007 v Prešove* [online]. [cit. 2010-02-15]. Dostupné na internete: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSPED200803.pdf>.

ATKINSON, M., CHOIS, Rae T. 2009. *Koučink – věda a umění: vnitřní dynamika*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-538-7.

BAJTOŠ, J. 1996. *Hospitácie ako determinujúci faktor kvality školy.* Prešov : Metodické centrum Prešov, 1996.

BAČKOROVÁ, E. *Podmienky práce začínajúceho učiteľa*: *zborník referátov z konferencie 27. – 28. júna 2007 v Prešove* [online]. [cit. 2010-02-15]. Dostupné na internete: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSPED200803.pdf>.

BUCHTELOVÁ, R. et al. 1997. *Slovník cudzích slov.* Bratislava : SPN, 1997.

CIRBES, M. 1979. *Základy vedeckého riadenia školstva*. Bratislava : SPN, 1979.

FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J. F. 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha : Portál, 2008.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2004. Psychologický slovník. In LAZAROVÁ, B. 2006. *Cesty dalšího vzdělávaní učitelu*. Praha : Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6

HAVEL, J., ŠIMONÍK, O.2006. Kooperujúci učiteľ. In BAČKOROVÁ, E. *Podmienky práce začínajúceho učiteľa*: *zborník referátov z konferencie 27. – 28. júna 2007 v Prešove* [online]. [cit. 2010-02-15]. Dostupné na internete: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSPED200803.pdf>.

HRONÍK, F. 2007. *Hodnocení pracovníku*. Praha : Grada, 2007.

KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. 2006. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2006.

Kolektív autorov. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : Metodicko – pedagogické centrum Prešov, 2006. ISBN 80-8045-431-0.

KRÍŽOVÁ, M. 2010. Adaptačné vzdelávanie na základnej škole. *Záverečná práca PVPZ*, Prešov : Metodicko – pedagogické centrum Prešov 2010

KUDLÁČOVÁ, B. 2002. Etika a osobnosť učiteľa. In BAČKOROVÁ, E. *Podmienky práce začínajúceho učiteľa*: *zborník referátov z konferencie 27. – 28. júna 2007 v Prešove* [online]. [cit. 2010-02-15]. Dostupné na internete: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSPED200803.pdf>.

KASAČOVÁ, B., KOSOVÁ, B. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa.* Prešov : Metodicko-pedagogické centrum Prešov, 2006, s. 38-39.

MELICHAR, J. 1981. *K metódam školskej inšpekcie a vnútroškolského dozoru.* Bratislava : SPN, 1981.

MITTAŠOVÁ, O. 2010. Povinnosti riaditeľa školy, zamestnávateľa pri adaptačnom vzdelávaní. In *Právny kuriér pre školy*. ISSN 1337-0170, roč. 4, január, s. 3-4.

PAVLOV, I. 2001. *Poradné a metodické orgány v pedagogickom riadení základných a stredných škôl.* Prešov : Rokus, 2001.
PODLAHOVÁ, L. 2004. *První kroky učitele*. Praha : TRITON, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
Praktická príručka pre riaditeľov škôl. Vedenie školy 1. Nakladateľstvo Dr. Josef Raabe s. r. o., 1999, ISBN 80-968117-0-3.
PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pegadogika.* Praha : Portál, 2002.
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 1995.
ROBBINS, S. P., COULTER M. 2004. *Management.* Grada, 2004.
RYS, S. 1975. *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha : SPN, 1975.
SCHWARTZOVÁ, E. 2005. *Praktický pomocník pri každodennej práci riaditeľa.* Prešov : Metodicko-pedagogické centrum : Prešov, 2005.
SUMAROVÁ, E.1981. *Na pomoc riaditeľom škôl*. Tretie upravené a doplnené vydanie. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981.
ŠIMČÍKOVÁ, E. 2007. Reflexia ako kompetencia učiteľa (nielen) v matematike. In *Vyučování matematice z pohledu kompetencí žáka a učitele 1. stupně základního vzdělávání – Srní 2007 : sborník z konference s mezinárodní účastí věnované počátečnímu vyučování matematiky.* Plzeň : Západočeská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7043-548-9. s. 237-241.
ŠIMONÍK, O. 1994. *Začínající učitel.* Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1994. 94 s. ISBN 80-210-0944-6.
TMEJ, K. a kol. 1980. *Na pomoc začínajúcim učiteľom.* Bratislava : SPN, 1980.
TUREK, I. 1998. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Edukácia.* Bratislava : MPC, 1998.
VALKOVIČOVÁ, M. 2008. Adaptácia a profesionálny rozvoj začínajúceho učiteľa. In *Pedagogické rozhľady,* 2008. ISSN 1335-0404, roč.17, č. 5, s. 15-16.
Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.
Smernica č. 19/2009-R z 20. októbra 2009, ktorou sa vydáva Rámcový program adaptačného vzdelávania.
Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve.
Vyhláška MŠ SR č. 455/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní.

PRÍLOHY

Príloha A

Profesijný štandard samostatného učiteľa (návrh)

Kategória pedagogického zamestnanca: **učiteľ**

Podkategória: **učiteľ pre primárne vzdelávanie**

Kariérny stupeň: **samostatný učiteľ pre primárne vzdelávania**

Charakteristika úrovne kompetencií
Samostatný učiteľ Samostatne zvláda bežné výchovné a vzdelávacie situácie.
Dimenzia **ŽIAK**
Kompetencia: identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka • poznať zákonitosti psychického vývoja a osobitosti žiaka príslušného vekového obdobia, • schopnosť identifikovať individuálne charakteristiky žiaka, • akceptovať individualitu každého žiaka. Vyberá a používa metódy (pozorovanie, rozhovor...), **na posúdenie** sociálnych, morálnych a charakterových vlastností žiaka, **interpretuje výsledky diagnostiky a vyvodí závery.**
Kompetencia: identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka • poznať štýly učenia sa žiakov, • schopnosť identifikovať učebný štýl a individuálne edukačné potreby žiakov (intaktní žiaci, žiaci so špeciálnymi potrebami), • akceptovať rôzne spôsoby učenia sa žiaka v závislosti od psychických, fyzických a sociálnych podmienok. **Samostatný učiteľ** používa metódy na posúdenie: • poznávacích schopností (učebné stratégie, štýl učenia...), • motivácie k učeniu, • individuálnych vzdelávacích potrieb žiakov v sociálnej skupine (triede, krúžku, učebnej skupine...), • interpretuje výsledky diagnostiky a vyvodí závery.
Kompetencia: identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka • poznať odlišnosti kultúr v multikultúrnom prostredí a ich vplyv na osobnosť žiaka, • schopnosť zistiť individuálne charakteristiky žiaka vychádzajúce z jeho sociokultúrneho prostredia (sociálne znevýhodneného prostredia), • akceptovať odlišnosti žiaka bez predsudkov a stereotypov . **Používa známe, overené metódy** (rozhovor, dotazník pre rodiča, analýza osobného spisu žiaka,...) na posúdenie vplyvov sociokultúrneho prostredia **na vývin** žiaka.
Dimenzia **EDUKAČNÝ PROCES**
Kompetencia: ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov • mať vedomosti zo svojho odboru vrátane interdisciplinárnych väzieb a reflexie rozvoja príslušných vedných odborov, • orientovať sa v školských dokumentoch (štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, učebné osnovy, vzdelávacie štandardy,...) a v povinnej pedagogickej dokumentácii, • poznať metodiku tvorby školského vzdelávacieho programu, • schopnosť vybrať obsah v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi a obohacovať ho o školské a regionálne špecifiká, • schopnosť identifikovať a preskúmať spojenia vo vnútri a medzi predmetmi alebo oblasťami osnov, • schopnosť tvoriť školský vzdelávací program, • schopnosť psychodidaktickej analýzy obsahu. **Tvorí učebné osnovy** predmetov, ktoré vyučuje, t. j. transformuje ciele, výkonový a obsahový štandard a učebný obsah predmetov zo ŠVP do ŠkVP. **Didakticky spracováva** poznatky príslušných vedeckých/umeleckých/športových odborov **a začleňuje ich** do učebných osnov vyučovacích predmetov v ŠkVP.

Kompetencia: plánovať a projektovať vyučovanie

- poznať teoretické východiská plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacieho procesu,
- schopnosť plánovať a projektovať edukačný proces v súlade so ŠkVP a individuálnymi potrebami žiakov,
- schopnosť vymedziť ciele učenia sa žiakov orientované na rozvoj ich kompetencií a formulovať ich v podobe učebných požiadaviek,
- schopnosť uskutočniť didaktickú analýzu učiva – rozložiť obsah učiva na základné prvky (fakty, pojmy, vzťahy, postupy), vedieť vybrať základné a rozvíjajúce učivo v kontexte s edukačnými cieľmi a individuálnymi potrebami žiakov, zvoliť úlohy a činnosti pre žiakov,
- schopnosť navrhnúť k cieľom a obsahu učiva učebné činnosti, úlohy pre žiakov a kritériá úspešnosti žiaka v riešení úloh,
- schopnosť reflektovať skutočný proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcie,
- schopnosť vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- schopnosť využívať, vytvárať a zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu,
- schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu.

Samostatný učiteľ

Vytvára tematické výchovno-vzdelávacie plány v súlade s učebnými osnovami predmetu, výsledkami pedagogickej diagnostiky a predchádzajúcej výučby.
Vytvára projekty vyučovacích jednotiek v súlade s tematickým výchovno-vzdelávacím plánom.
Spolupracuje s odborníkmi pri tvorbe individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
Zapája žiakov do plánovania a prípravy výchovno-vzdelávacích aktivít (napr. exkurzie, školské výlety, projekty...).

Kompetencia: realizovať a vyučovanie

- poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka,
- poznať metódy a stratégie personálneho rozvoja žiaka (sebapoznania, sebauvedomenia, sebaúcty, sebadôvery, sebaregulácie, sebarealizácie),
- poznať metódy a stratégie sociálneho rozvoja žiakov (komunikácie, empatie, asertivity, vzájomnej pomoci, darovania, delenia sa, spolupráce),
- schopnosť vybrať a využívať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele a individuálne edukačné potreby žiakov,
- schopnosť riadiť učenie sa skupín a celých tried,
- schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu na vyučovanie žiaka so vzdelávacími, výchovnými problémami, príp. talentovaného žiaka,
- schopnosť efektívne komunikovať so žiakmi, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti žiaka ,
- schopnosť flexibilne zmeniť naplánovanú činnosť vzhľadom sa aktuálnu situáciu v triede,
- schopnosť rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov,
- schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny,
- oceňovať personálne a sociálne zručnosti žiaka.

Rešpektuje dôstojnosť všetkých žiakov a **uplatňuje** jasné a zrozumiteľné pravidlá podporujúce dobré vzťahy a vzájomnú spoluprácu medzi žiakmi, žiakmi a učiteľom, učiteľom a rodičmi žiakov.
Organizuje a zabezpečuje vyučovací proces s dôrazom na plnenie učebných úloh a pomáha žiakom plniť ciele výučby.
Podporuje, koordinuje a riadi aktívnu činnosť žiakov.
Používa diferencované úlohy a uplatňuje metódy a formy podporujúce učenie sa žiakov v triede vrátane žiakov zo ŠVVP, v súlade s cieľmi a učivom.
Cielene zaraďuje aktivity primárnej prevencie sociálno-patologických javov.
Zapája žiakov do riadenia výchovno-vzdelávacích aktivít (napr. časti vyučovacej hodiny, dramatizácia,...).
Reaguje na zmenené situácie v triede modifikáciou plánovaných činností.
Používa vhodné didaktické prostriedky, didaktickú techniku a technológiu v súlade s cieľmi vyučovania.

Kompetencia: hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka

- poznať teoretické východiská hodnotenia žiaka,
- schopnosť stanoviť kritériá hodnotenia priebehu a výsledkov učenia žiaka,
- schopnosť rozvíjať sebahodnotenie žiakov.

Hodnotí splnenie cieľov podľa stanovených kritérií úspešnosti žiakov **vzhľadom na ich vývinové a individuálne odlišnosti a možnosti.**
Používa rôzne druhy, formy a spoľahlivé nástroje hodnotenia.

Rozvíja sebareflexiu, sebahodnotenie a vzájomné hodnotenie žiakov (kooperatívne metódy) v súlade s cieľmi, obsahom a úlohami.
Podporuje samostatnosť a zodpovednosť žiakov za výsledky ich činnosti.
Poskytuje žiakom priebežnú spätnú väzbu na zlepšenie ich výkonu a správania a vyhodnocuje jej účinnosť.
Pomáha žiakom pri vytváraní pozitívnych vzorov.
Oceňuje personálne a sociálne zručnosti žiaka.
Na základe priebežného hodnotenia a testovania **poskytuje** žiakom spoľahlivé celkové hodnotenie úrovne ich vedomostí, zručností a správania.
Využíva výsledky hodnotenia žiakov a hodnotenia vyučovania pre ďalšie plánovanie výchovno-vzdelávacieho procesu.

Dimenzia **UČITEĽ**

Kompetencia: plánovať a realizovať profesijný rast a sebarozvoj
- poznať svoje osobné dispozície, hodnoty, silné a slabé stránky a dokázať ich využiť v pedagogickej práci,
- poznať trendy vývoja spoločnosti a trendy v oblasti výchovy a vzdelávania,
- poznať systém kariérneho rozvoja pedagogických zamestnancov a možnosti kariérneho rastu,
- schopnosť stanoviť si ciele sebarozvoja profesijných kompetencií.

Reflektuje a priebežne vyhodnocuje úroveň svojich profesijných, osobnostných a etických kompetencií.
Využíva reflexiu, hodnotenie a spätnú väzbu od iných na svoj ďalší profesijný rast a sebarozvoj.
Vypracuje a realizuje plán osobného a profesijného rozvoja/rastu.
Využíva možnosti kontinuálneho vzdelávania.
Hodnotí vlastnú pedagogickú činnosť.

Kompetencia: stotožniť sa s profesijnou rolou a školou
- poznať poslanie a ciele školy,
- schopnosť stotožniť s poslaním, víziou a hodnotami školy,
- schopnosť vystupovať ako reprezentant profesie a školy,
- schopnosť stotožniť s rolou facilitátora, účinne komunikovať so sociálnymi partnermi školy,
- udržiavať profesijnú etiku na vysokej úrovni.

V profesijnej činnosti **vystupuje ako podporovateľ** učenia sa žiakov, **vzor** hodnôt a kultivovaného, etického správania.
Vystupuje ako reprezentant profesie a školy vo vzťahu k rodičom a ďalším partnerom školy.
Dodržiava a rozvíja hodnotový systém školy a školského zariadenia.

Príloha B

Menovanie hodnotiacej komisie

Základná škola: .....

Ukončenie uvádzania začínajúceho pedagogického pracovníka do praxe

V súlade s § 5 ods. 4 vyhlášky MŠ SR č. 455/2009 Z. z. riaditeľ školy
menuje hodnotiacu komisiu v zložení:

predseda: .....
člen: .....
člen: .....

V ..... dňa ....
riaditeľ školy

Príloha C

Vzor osvedčenia o záverečnom hodnotení uvádzania začínajúceho pedagogického pracovníka do praxe

.....

škola, školské zariadenie

O S V E D Č E N I E

o záverečnom hodnotení uvádzania začínajúceho pedagogického pracovníka do praxe

.....

titul, meno a priezvisko

absolvoval (a)

ročné uvádzanie začínajúcich pedagogických pracovníkov do praxe na základe § 5 vyhlášky ods. 5 MŠ SR č. 455/2009 Z. z. a úspešne ho ukončil (a) záverečným pohovorom.

Komisia pre záverečné hodnotenie začínajúceho pedagogického pracovníka:

predseda: .....
člen: .....
člen: .....

V ..... dňa ....

riaditeľ školy

pečiatka školy
školského zariadenia

Príloha D

Záznam o uvádzaní začínajúceho pedagogického pracovníka do praxe

Záznam otvoril:

....

dátum riaditeľ školy začínajúci pedagog. pracovník

.....

uvádzajúci pedagogický pracovník

1. Začínajúci pedagogický pracovník

Meno a priezvisko: .....

Dátum a miesto narodenia: .....

Rodné číslo: .....

Absolvoval(a) (názov školy, fakulty, rok ukončenia): .....

.....

Odborné zameranie: .....

Pred nástupom do pedagogickej praxe pracoval(a) (u učiteľov odborných škôl): .....

Škola (adresa): .....

2. Uvádzajúci pedagogický pracovník

Meno a priezvisko: .....

Aprobácia, zameranie: .....

Škola: .....

Realizácia projektu uvádzania začínajúceho pedagogického pracovníka do praxe je závislá od špecifických potrieb začínajúceho pedagogického pracovníka. Zodpovedá riaditeľ školy.

3. Ciele uvádzania do praxe:
4. Konkrétne úlohy:
5. Účasť na vzdelávacích podujatiach organizovaných vzdelávacími organizáciami:
6. Spôsob priebežného hodnotenia uvádzania do praxe:
7. Ukončenie uvádzania do praxe:

Posúdením plánu uvádzania začínajúceho pedagogického pracovníka do praxe komisia rozhodla: o úspešnom absolvovaní začínajúceho pedagogického pracovníka do praxe.

Záznam uzavrel:

....

dátum riaditeľ školy začínajúci pedagog. pracovník

Príloha E

Návrh programu adaptačného vzdelávania

.....

(Názov školy)

Návrh programu adaptačného vzdelávania

(kategória alebo podkategória pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca, pre ktorú je program adaptačného vzdelávania určený)

a) personálne zabezpečenie adaptačného vzdelávania

Školský rok: .....

Meno a priezvisko začínajúceho PZ: .....

Aprobácia: ..... Úväzok: .....

Meno a priezvisko uvádzajúceho PZ (najmenej I. atestácia): .....

Aprobácia: ..... Rokov praxe: .....

b) spôsob ukončenia adaptačného vzdelávania

- **tému otvorenej hodiny alebo odborného výkonu; výber témy môže byť ponechaný aj na začínajúceho pedagogického alebo odborného zamestnanca pred ukončením vzdelávania**
- **témy záverečného pohovoru pred trojčlennou komisiou, ktoré sú stanovené v súlade s obsahom adaptačného vzdelávania**

Čiastkové ciele (profesijné kompetencie samostatného učiteľa) s uvedením termínu ich splnenia a taktiež spôsob priebežnej kontroly ich plnenia ako napríklad hospitácie, konzultácie s uvádzajúcim pedagogickým zamestnancom alebo uvádzajúcim odborným zamestnancom

Návrh obsahu individuálneho plánu adaptačného vzdelávania začínajúceho učiteľa primárneho vzdelávania

Mesiac	Činnosť	Zodpovedný	Forma a metóda spolupráce	Dátum realizácie	
				plán	skutočnosť
August	Úvodný rozhovor s vedením školy Uzatvorenie pracovnej zmluvy Zoznámenie sa s UU	RŠ ZRŠ	Rozhovor		
	Oboznámenie sa s vnútorným poriadkom školy, pracovnou náplňou učiteľa	ZRŠ	Štúdium vnútorného poriadku školy Rozhovor		
	Školenie BOZP	RŠ Technik BOZP	Inštruktáž Test		
	Prevzatie pedagogickej dokumentácie triedneho učiteľa	ZRŠ	Inštruktáž		
	Zoznámenie sa s vedúcim MZ, vedúcim kabinetu pre I. stupeň, školskej knižnice, skladu učebníc	UU	Rozhovor		
	Účasť na úvodnom zasadnutí MZ	UU			
	Prevzatie triedy, učebníc a učebných pomôcok pre žiakov	UU, vedúci skladu učebníc			
	Štúdium školského vzdelávacieho plánu	ZRŠ	Konzultácie		
	Štúdium učebných osnov, metodických príručiek (ich prevzatie) a učebníc pridelených predmetov	UU ZRŠ	Konzultácie		
	Oboznámenie sa s pedagogicko-organizačnými pokynmi	UU			
	Preštudovanie právnych predpisov, zákonov a vyhlášok súvisiacich s pedagogickou činnosťou	RŠ	Konzultácie		
	Tvorba programu adaptačného vzdelávania	ZRŠ UU			
	Vypracovanie tematických výchovno-vzdelávacích plánov predelených predmetov	ZRŠ UU	Inštruktáž Konzultácie		
September	Oboznámenie sa so žiakmi triedy, kontrola údajov o žiakoch Vypracovanie štatistických údajov o triede Plán triedneho učiteľa	UU ZRŠ	Rozhovor, pozorovanie Neformálne kontakty Inštruktáž		
	Komplexná príprava na vyučovanie	UU	Inštruktáž		
	Vedenie pedagogickej dokumentácie	ZRŠ UU	Konzultácie		
	Odsúhlasenie programu AV riaditeľom školy a ZU	RŠ			
	Štruktúra vyučovacej hodiny	UU	Hospitácia u UU a rozbor		
	Návšteva kabinetu pre I. stupeň – využitie učebných pomôcok	UU Vedúci kabinetu			
	Oboznámenie sa s metodickými pokynmi na hodnotenie žiakov	UU	Konzultácie		

Október	Príprava vstupných previerok z Mat a SJL	UU Vedúci MZ Učitelia paralelných tried	Konzultácie Spracovanie a vyhodnotenie vstupných previerok		
	Práca so žiakmi zo SZP – prispôsobenie obsahu učiva schopnostiam a potrebám žiaka	UU	Hospitácia u učiteľa z paralelnej triedy		
	Príprava triedneho aktívu ZRŠ – formy spolupráce školy a rodiny, spôsoby komunikácie s rodičmi	UU	Rozhovor Konzultácie		
	Výber efektívnych didaktických prostriedkov v edukácii Hospitačný záznam	UU ZRŠ	Hospitácia u ZU Rozbor Motivačný rozhovor		
	Spolupráca s rómskym asistentom	Učiteľ 0. ročníka	Hospitácia u učiteľa 0. ročníka		
November	Príprava vedomostného kvízu	UU	Spolupráca na mimovyučovacej akcii		
	Riešenie výchovných problémov	UU RŠ	Beseda		
	Diferencovaný prístup v práci so žiakmi zo SZP	UU	Hospitácia ZU u UU za prítomnosti RŠ Rozbor		
	Vyhodnotenie výchovno-vzdelávacích výsledkov za I. štvrťrok	UU	Účasť na zasadnutí pedagogickej rady		
	Spolupráca s výchovným poradcom a PPP	UU	Konzultácie		
December	Domáce úlohy – ich význam, spôsob ukladania a kontroly	Vedúci MZ	Inštruktáž		
	Starostlivosť o majetok školy – inventarizácia	Inventarizačná komisia (IK)	Členstvo v IK		
	Priebeh AV	RŠ	Rozhovor ZU s RŠ		
	Príprava vianočnej akadémie		Účasť na príprave podujatia		
	Postup pri riešení záškoláctva	ZRŠ	Inštruktáž		
Január	Motivácia v edukačnom procese	UU RŠ	Hospitácia u ZU Rozbor Motivačný rozhovor		
	Spolupráca na príprave polročných previerok Vyhodnotenie previerok, návrh na zlepšenie	Vedúci MZ	Spolupráca s učiteľmi paralelných tried Spracovanie výsledkov previerok		
	Klasifikácia a hodnotenie žiakov	ZRŠ	Konzultácie		
	Práca s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	UU Výchovný poradca	Konzultácie Spolupráca s PPP		
	Objednávka pomôcok pre žiakov zo SZP	UU	Objednávka		

Február	Účasť na príprave zápisu detí do I. ročníka – školská zrelosť	ZRŠ	Pozorovanie Neformálny rozhovor		
	Účasť na zasadnutí MZ – inovačné didaktické postupy vo vyučovaní	Vedúci MZ	Úloha rektora		
	Plán kontinuálneho vzdelávania ZU	RŠ	Beseda		
	Práca v skupinách, samostatná práca, individuálny prístup	UU	Hospitácia ZU u UU Záznam z hospitácie		
	Spolupráca s rómskym asistentom na vyučovaní	UU ZRŠ	Konzultácie Spolupráca pri čítaní žiakov		
	Spolupráca pri príprave a realizácii Fašiangovej veselice	UU Vedúci MZ	Aktívna účasť na príprave podujatia		
Marec	Školská knižnica Obecná knižnica	Vedúci knižnice	Návšteva knižnice so žiakmi		
	Kritéria hodnotenia učiteľa Kariérny postup	RŠ	Beseda		
	Medzipredmetové vzťahy na vyučovacej hodine	UU, RŠ, ZRŠ Poverený učiteľ	Otvorená hodina Rozbor		
	Nové trendy vo výtvarnej výchove – sprostredkovanie poznatkov kolegom		Seminár Názorný výklad		
Apríl	Formovanie cieľov edukačného procesu orientované na žiakov	UU	Modelové rozpracovanie vyuč. hodiny		
	Spätná väzba pri overovaní prebratého učiva	UU RŠ	Hospitácia RŠ u ZU		
	Zásady bezpečnosti a ochrany zdravia – postup pri úraze žiaka	Poverený učiteľ	Inštruktáž Rozhovor		
	Činnosť Zamestnaneckej rady školy a Školskej rady školy	Predsedovia daných rád	Beseda		
	Stretnutie s rodičmi detí so slabými výchovno – vzdelávacími výsledkami	UU	Rozhovor Návšteva v rodine		
Máj	Vymenovanie členov skúšobnej komisie	RŠ			
	Vypracovanie záverečnej správy AV	UU	Správa		
	Určenie témy otvorenej hodiny	RŠ alebo ZU			
	Určenie témy záverečného pohovoru	RŠ			
	Vyhodnotenie práce ZU v MZ	Vedúci MZ			
	Príprava exkurzie, školského výletu	UU	Asistencia pri príprave		
	Čitateľská gramotnosť žiakov	UU	Hospitácia UU u ZU		
Jún	Otvorená hodina pred komisiou	RŠ			
	Záverečný pohovor so ZU	Členovia komisie	Rozhodnutie o ukončení AV Protokol o ukončení AV		
	Pohovor RŠ s UU o kvalite priebehu AV		Rozhovor		
Júl	Vyhodnotenie AV z pohľadu ZU	RŠ			
	Príprava na nový školský rok – zápisné hárky, pomôcky, učebné osnovy, doplnenie ŠkVP				

Kontrola plnenia PAV uskutočnená dňa: .....
(dátum/podpis)

Výsledok: .....
PAV počas školského roka: .....
splnený – nesplnený
Praktické požiadavky kladené: .....
splnené – nesplnené
Adaptačné vzdelávanie: predĺžené – nepredĺžené
Pri predĺžení stručné zdôvodnenie: .....

V ..... dňa .....

Začínajúci pedagogický zamestnanec: .....
Uvádzajúci pedagogický zamestnanec: .....
Riaditeľ školy: .....
Prizvaný zástupca vedúceho PK, MZ, MPC, ŠÚ: .....

Číslo záverečného hodnotenia podľa protokolu: .....
Vydané dňa: .....
Záverečné hodnotenie prevzal: .....
začínajúci pedagogický zamestnanec

Poznámky:

Poznámky o individuálnom štúdiu v čase adaptačného vzdelávania:

Autor:
Názov publikácie, článku:
Vydavateľ:
Miesto vydania:
Rok vydania:
Vydanie:
ISBN:
Poznámky:
(Potrebný počet listov vyhotoví sám začínajúci PZ a priebežne dokladá k ***Rámcovému programu adaptačného vzdelávania.****)*

Príloha F

Profesijné kompetencie uvádzajúceho učiteľa vzhľadom na začínajúceho učiteľa (návrh)

Kompetencia	Prejav správania	Indikátor prítomnosti kompetencie/ Zodpovedný
Dimenzia – začínajúci učiteľ		
UU má riadiace a komunikačné schopnosti	UU pozná psychické a sociálne faktory učenia sa dospelých Pozná zásady motivačného rozhovoru Vytvára motivujúce prostredie pre ZU Koordinuje spoluprácu ZU s ostatnými účastníkmi AV	Spoluúčasť pri vypracovaní plánu AV/ ZRŠ
UU ovláda techniky hodnotenia priebehu AV adaptačného vzdelávania	UU vykonáva hodnotiace rozhovory, hospitácie a rozbory UU diagnostikuje problémy, nedostatky ZU v pedagogickej činnosti	Kritériá hodnotenia ZU/RŠ Korigovanie individuálneho plánu AV ZU/ZRŠ Hospitačné záznamy/ZRŠ Diagnostické záznamy (dotazník)/ ZRŠ Záverečná správa/RŠ
Dimenzia – adaptačný proces		
UU má schopnosť uplatňovať všeobecne záväzné právne predpisy v oblasti adaptačného vzdelávania	UU pozná a uplatňuje v praxi právne normy a predpisy týkajúce sa adaptačného vzdelávania	Certifikát špecializačného vzdelávania UU/RŠ Program AV ZU so zakomponovanou legislatívou/ ZRŠ
UU sa podieľa na tvorbe programu adaptačného vzdelávania, najmä individuálneho vzdelávacieho plánu ZU	UU stanoví ciele adaptačného vzdelávania, stanoví stratégiu a materiálno-technické zabezpečenie na dosiahnutie týchto cieľov, vytvorí individuálny plán AV	Záznamy z rozhovorov so ZU/ZRŠ Záznamy z konzultácií/ZRŠ Záznamy zo vzájomných hospitácií/ ZRŠ Individuálny plán AV ZU/ZRŠ
Dimenzia – sebarozvoj UU		
UU má schopnosť plánovať svoj profesijný rast v oblasti uvádzania do praxe	UU vie stanoviť ciele a stratégiu vlastnej činnosti vzhľadom na profesijné štandardy UU, ŠkVP a RPŠ Zúčastní sa špecializačného vzdelávania pre UU Sleduje problematiku AV v odbornej tlači Publikuje vlastné skúsenosti a poznatky z oblasti AV ZU	Plán profesijného rozvoja UU/RŠ Certifikát zo vzdelávania UU/RŠ Publikačná činnosť/ZRŠ
UU vie hodnotiť priebeh AV vzhľadom na vlastné pôsobenie	Efektívne riadi a koriguje priebeh AV, hodnotí vlastnú činnosť v AV	Analýza záverečnej správy AV/RŠ Spätná väzba od ZU, vedenia školy/ ZRŠ, RŠ Úspešné ukončenie AV – ZU má profesijné kompetencie samostatného učiteľa/RŠ
Dimenzia – začínajúci učiteľ		
UU má riadiace a komunikačné schopnosti	UU pozná psychické a sociálne faktory učenia sa dospelých Pozná zásady motivačného rozhovoru Vytvára motivujúce prostredie pre ZU Koordinuje spoluprácu ZU s ostatnými účastníkmi AV	Spoluúčasť pri vypracovaní plánu AV/ ZRŠ

UU ovláda techniky hodnotenia priebehu AV adaptačného vzdelávania	UU vykonáva hodnotiace rozhovory, hospitácie a rozbory UU diagnostikuje problémy, nedostatky ZU v pedagogickej činnosti	Kritériá hodnotenia ZU/RŠ Korigovanie individuálneho plánu AV ZU/ZRŠ Hospitačné záznamy/ZRŠ Diagnostické záznamy (dotazník)/ ZRŠ Záverečná správa/RŠ
Dimenzia – adaptačný proces		
UU má schopnosť uplatňovať všeobecne záväzné právne predpisy v oblasti adaptačného vzdelávania	UU pozná a uplatňuje v praxi právne normy a predpisy týkajúce sa adaptačného vzdelávania	Certifikát špecializačného vzdelávania UU/RŠ Program AV ZU so zakomponovanou legislatívou/ ZRŠ
UU sa podieľa na tvorbe programu adaptačného vzdelávania, najmä individuálneho vzdelávacieho plánu ZU	UU stanoví ciele adaptačného vzdelávania, stanoví stratégiu a materiálno-technické zabezpečenie na dosiahnutie týchto cieľov, vytvorí individuálny plán AV	Záznamy z rozhovorov so ZU/ ZRŠ Záznamy z konzultácií/ZRŠ Záznamy zo vzájomných hospitácií/ZRŠ Individuálny plán AV ZU/ZRŠ
Dimenzia – sebarozvoj UU		
UU má schopnosť plánovať svoj profesijný rast v oblasti uvádzania do praxe	UU vie stanoviť ciele a stratégiu vlastnej činnosti vzhľadom na profesijné štandardy UU, ŠkVP a RPŠ Zúčastní sa špecializačného vzdelávania pre UU Sleduje problematiku AV v odbornej tlači Publikuje vlastné skúsenosti a poznatky z oblasti AV ZU	Plán profesijného rozvoja UU/RŠ Certifikát zo vzdelávania UU/RŠ Publikačná činnosť/ZRŠ
UU vie hodnotiť priebeh AV vzhľadom na vlastné pôsobenie	Efektívne riadi a koriguje priebeh AV, hodnotí vlastnú činnosť v AV	Analýza záverečnej správy AV/RŠ Spätná väzba od ZU, vedenia školy/ZRŠ, RŠ Úspešné ukončenie AV – ZU má profesijné kompetencie samostatného učiteľa/RŠ