

ISSN 1335 - 0404

PEDAGOGICKÉ ROZHLEDY



ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

Obsah:

RIADENIE ŠKOLY

- Mária Pisoňová
Školský manažment z pohľadu kybernetických a technologických východísk ...1
- Václav Trojan
Cesta ke sdílení pedagogického procesu ...5
- Vladimír Laššák
Manažment zmien v školách (1) ...9
- Helena Harausová
Aplikácia SWOT analýzy v školách ...13
- Ľubomír Verbovanec
Marketing v podmienkach školy ...16
- Simoneta Babiaková
Autoevalvácia školy ako podpora jej kvality ...19
- Marián Valent
Profesijný štandard v školstve ...22
- Mária Šnidllová
Využitie profesijných štandardov v personálnom riadení školy ...25
- Vladimír Lajčák
Problematika hodnotenia pedagogických zamestnancov v školstve ...29

Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

1/2018

Dvojmesačník

Ročník 27

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Simoneta Babiaková, Darina Bačová,
Mária Ďurčeková, Erika Fryková, Darina Výbohová,
Mária Onušková, Renáta Pondelíková,
Juraj Vantuch

Zahraniční korešpondenti:

Milan Pol (Česká republika)

Anna Gajdzica (Poľsko)

Kristof Lajosné Antónia (Maďarsko)

Obálka: Renáta Pondelíková

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum
regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905

Fax: 048/4722 933

e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

www.mpc-edu.sk

Vyšlo: 25. júla 2018

Vychádza päťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Príspevky v časopise sú recenzované. Recenznú radu tvoria členovia redakčnej rady časopisu.

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.

Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.

Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

ŠKOLSKÝ MANAŽMENT Z POHĽADU KYBERNETICKÝCH A TECHNOLOGICKÝCH VÝCHODÍSK

Mária Pisoňová, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra
Ján Kamoďa, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita, Ružomberok

Anotácia: Príspevok pojednáva o tých východiskách školského manažmentu, resp. manažmentu vzdelávania, ktoré sú v súčasnej dobe podceňované a často ignorované nielen v rámci pregraduálnej prípravy pedagogických zamestnancov, ale aj v rámci prípravy vedúcich pedagogických zamestnancov.

Kľúčové slová: škola, školské zariadenie, školský manažment, riadenie školy, kybernetika, technológia vzdelávania, teória systémov, vzdelávacia informatika.

Úvod

Niet pochýb o tom, že rozvoj vedy je podmienený neustálym skúmaním, prehodnocovaním a overovaním zistených skutočností v praxi. Bez uvedenej koexistencie nemožno napredovať, vytvárať nové hodnoty a skvalitňovať život. Problémom dnešnej doby je ale skutočnosť, že prax niekedy predbieha vedecky overenú teóriu. Dôsledkom toho sa produkujú neuvážené a nesprávne rozhodnutia, ktoré negatívne zasahujú do života ľudí vo všetkých oblastiach pracovného, či osobného života, školstvo nevynímajúc.

Riadenie školskej organizácie z pohľadu požiadaviek súčasnej doby

Škola, ako účelová výchovno-vzdelávacia inštitúcia má vedecky prepracovaný a overený program, ktorý realizujú pedagogickí zamestnanci v tvorivej súčinnosti so svojimi sociálnymi partnermi. Medzi činiteľmi výchovy a vzdelávania zaujíma škola preto popredné, rozhodujúce miesto. Vzdelávacie inštitúcie jednotlivých stupňov, druhov a typov tvoria koncepčne a organizačne ucelenú školskú sústavu ako rozhodujúcu súčasť *výchovno-vzdelávacej sústavy*. Pojem „škola“ je v Pedagogickom slovníku (Průcha – Walterová – Mareš, 1998) definovaný nasledovne:

„Je to spoločenská inštitúcia, ktorej tradičnou funkciou je poskytovať vzdelanie žiakom, príslušných vekových skupín v organizovaných formách podľa určitých vzdelávacích programov.“

Terminologický a výkladový slovník Organizácia a manažment školstva (Obdržálek – Horváthová a kol., 2004) definuje školu ako „účelovú, verejnoprávnú, štátnu, cirkevnú a súkromnú inštitúciu na zabezpečenie výchovy a vzdelávania detí, mládeže dospelých, a ich práva na vzdelanie“.

V súčasnej dobe však existujú tzv. spojené školy, či školské zariadenia, ktoré navštevuje niekoľko stoviek detí a žiakov. Riadenie spomínaných objektových organizácií si preto vyžaduje kvalitných profesionálnych školských manažérov.

Je súčasný vedúci pedagogický zamestnanec dostatočne pripravený na výkon tejto kariérovej pozície? Je kompetentný, t.j. má všetky predpoklady (najmä osobnostné) riadiť školu? Pozná význam manažérskych funkcií a vie ich implementovať do riadiaceho procesu?

Školský manažment (Obdržálek, Z. – Marková, Z. in Pisoňová, M. a kol.) je praxeologická veda, ktorá aplikuje všeobecné poznatky manažmentu tak, aby boli v súlade so zákonitostami a špecifikami procesu učenia,

výchovy a vzdelávania.

Cieľom tohto príspevku je preto upozorniť odbornú, ale aj laickú verejnosť na zmenu charakteru riadenia školskej organizácie v súčasnosti. Dnešná škola totiž musí okrem zabezpečovania svojej základnej funkcie reflektovať požiadavky svojich zákazníkov, t.j. zákonných zástupcov dieťaťa a žiaka omnoho flexibilnejšie, ako to bolo kedysi. Požiadavky zo strany potenciálnych záujemcov o danú školu, či školské zariadenie, ale aj štátu sú čoraz vyššie. Stále častejšie v praxi rezonujú pojmy *právna subjektivita, konkurencia, dopyt a ponuka po vzdelávacích službách, systémy manažérstva kvality, osobnostné predpoklady na výkon funkcie riaditeľa školy* a pod., čo má zásadný vplyv na zvyšovanie *kvality výstupov edukácie*. Tá je dosiahnuteľná iba vďaka komplexnosti dobre fungujúcich edukačných, ekonomických, marketingových, personálnych a právnych subsystémov. Práve tie čoraz častejšie a s väčšou intenzitou zasahujú do práce riaditeľa školy či školského zariadenia. Otázkou naďalej ostáva, či súčasný riaditeľ disponuje takými vedomosťami, zručnosťami a spôsobilosťami, aby tento nápor dokázal zvládnuť na profesionálnej (nie amatérskej) úrovni.

Pri písaní tohto príspevku boli použité výsledky exaktných výskumov uskutočnených na domácej akademickej pôde, ale aj v zahraničí (Armstrong, 2008; Brečka, 2006; Eagly – Johannesen – Schmidt – Engen, 2003; Eger, 1998, 2002, 2007; Horváthová, 2010; Lančarič, 2010; Langenegger, 2004; Mentzel – Grotzfeld – Dürr, 2000; Miklošiková – Roják, 2002; Obdržálek a kol., 2006; Pisoňová, 2002, 2006, 2010, 2017, 2018; Plavčan, 2004; Prášilová, 2006; Seitz – Capaul, 2005; Slavíková, 2003; Vaštatková, 2005 a ďalších.

V praxi sa stretávame s nejednoznačnosťou významu pojmov *manažment a manažérstvo*. Slovenská technická norma EN ISO 9000: 2006, ktorá je prekladom európskej normy EN ISO 9000: 2005 vydané Slovenským ústavom technickej normalizácie v roku 2006, vo svojom slovníku v časti 3.2.6 tvrdí: **„Manažérstvo predstavuje koordinované činnosti zamerané na usmerňovanie a riadenie organizácie.“**

V časti 3.2.7 je pojem **vrcholový manažment** charakterizovaný ako: *„... osoba, alebo skupina osôb, ktorí usmerňujú a riadia organizáciu na najvyššej úrovni.“*

Na základe údajov uvedených v poznámke citovaného slovníka *„... sa termín manažment (angl. management) niekedy týka osôb, t.j. jednej osoby alebo skupiny osôb s právomocou a zodpovednosťou za vedenie a riadenie organizácie. Ak sa termín manažment použije v tom-*

to druhom význame, má sa vždy používať s nejakým spresňujúcim výrazom, aby sa zabránilo jeho zámene s termínom manažment (v slovenčine manažérstvo). Neodporúča sa napríklad formulácia - manažment musí..., ale formulácia – vrcholový manažment musí...” Manažérstvo teda predstavuje cieľavedomé usmerňovanie a koordinovanie činností ľudí a kolektívov s cieľom dosahovania stanovených cieľov organizácie. Potreba riadiť vznikala pri prvých organizovaných formách, kde sa ľudia začali združovať za účelom dosiahnutia určitých spoločenských cieľov. Dnes existuje kategorizácia, ktorú tvoria tri hlavné druhy riadenia: technický, biologický a spoločenský. *Technický manažment* sa zameriava na racionálnu prípravu, vykonávanie výrobných a obslužných procesov. Stredobodom jeho pozornosti je človek ↔ výrobok ↔ stroj. Pôsobenie človeka na biologické systémy je označované ako *biologický manažment*, alebo biologické manažérstvo. Ide o poznanie a využívanie prírodných zákonov v procese riadenia. Behaviorálne vedy zameriavajú pozornosť predovšetkým na ľudské komponenty, teda na človeka. Ide o *spoločenský respektívne sociálny manažment*, ktorý má veľký význam pre manažovanie vzdelávacích inštitúcií, medzi ktoré patria školy a školské zariadenia.

Uplatňovanie kybernetických východísk v školskom manažmente

Po 2. svetovej vojne sa rozšíril interdisciplinárny charakter teórie manažmentu nielen využívaním poznatkov dovtedajších vedných disciplín, ale najmä aplikovaním poznatkov nových vied, t.j. *kybernetiky, všeobecnej teórie systémov, operačnej analýzy* a pod. V rámci tejto teórie manažmentu vznikajú rôzne prúdy a smery, pod vplyvom ktorých dochádza k modernizácii školského manažmentu. Stále väčšie opodstatnenie majú *rozhodovací, matematický a systémový* prístupy k riadeniu, ktoré zároveň predstavujú jeho hlavné smery. Zakladateľom kybernetiky je americký matematik Norbert Wiener, ktorý jej zásady zhrnul v knihe vydané v roku 1948 pod názvom: *Cybernetics or control and communication in the animal and machine*. Kybernetika (z gréckeho slova „kybernetes“ čo znamená kormidelník) vznikla ako samostatný vedný odbor po 2. svetovej vojne.

„Je to veda o riadení a komunikácii v dynamických systémoch skúmajúcich spoločné zákonitosti na základe analógie medzi systémami rôznej fyzickej podstaty, ktorými sú technické zariadenia, živé organizmy a spoločnosť.“ (Riedel, 1991)

Ide teda o disciplínu, ktorá skúma riadiace a regulačné procesy okrem iného aj v spoločenskom, resp. sociálnom manažmente, kam riadenie vzdelávacej inštitúcie nepochybne patrí. Základné súčasti kybernetiky sú: *teória systémov, teória informácie, teória regulácie, teória hier, teória algoritmov a teória samočinných počítačov*. V inom vyjadrení predmetom skúmania kybernetiky je spracovanie informácií pre potreby *riadenia*. V súčasnosti existuje veľké množstvo definícií pojmu riadenie. Snáď najvýstižnejšie tento pojem charakterizuje (Porvazník, 2003, s. 47):

„*Riadenie (anglicky control) vyjadruje také pôsobenie*

riadiacej časti celku na riadenú časť, ktoré je v súlade so stanovenými cieľmi (kybernetický prístup), resp. také ich vzájomné pôsobenie, ktoré vyplýva z funkcií riadenia, teda plánovania, organizovania, kontroly (klasický prístup).“

Inými slovami, riadenie je činnosť, pri ktorej sa na základe predpísaného algoritmu sleduje komplexnosť systému. To predpokladá neustále monitorovanie odchýlok od požadovaného stavu alebo priebehu a následné vykonávanie korekcií.

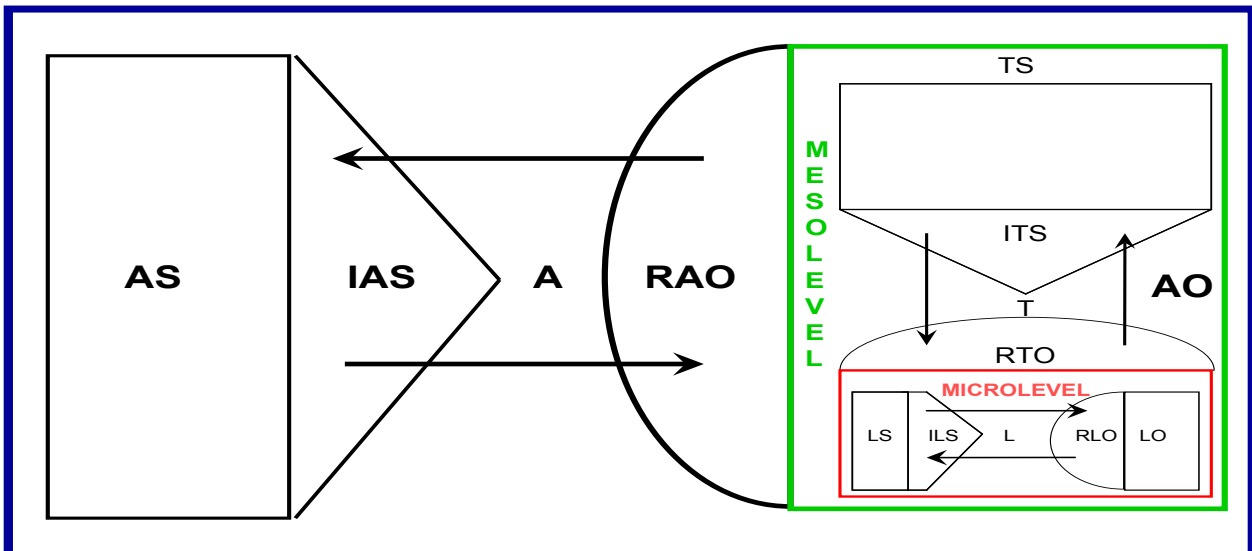
Systém, resp. systémový prístup je spôsob myslenia, resp. riešenia problémov, pri ktorom sa javy chápu ako usporiadaná množina prvkov a vzťahov medzi nimi, ktoré spolu tvoria určitý celok, resp. štruktúru. Tento princíp sa začal postupne uplatňovať aj v **kybernetickej pedagogike a vzdelávacej informatike**, ktoré významnou mierou determinujú proces riadenia vzdelávacích inštitúcií. Korene kybernetickej pedagogiky, v súčasnosti hraničnej pedagogickej disciplíny, siahajú k Schmidtovým a Wienerovským základom kybernetiky, Shannonovej teórii informácie, Birkhoffovej a Molesovej estetickej informácii, Frankovej a Riedelovej informačnej psychológie, ako aj k Thornikovej a Skinnerovej behavioristickej psychológii. Predstavujú priame alebo nepriame pôsobenie na procesy učenia a vyučovania sa ľudí s cieľom jeho uľahčenia. Základnou metódou skúmania je Kartézska metóda analýzy, ktorú formuloval Descartes. Jej cieľom je objekt skúmania (napr. riadiaci systém školy) rozložiť na menšie komponenty, tie zasa na ďalšie subkomponenty, skúmať ich jednotlivito a potom vzťahy medzi nimi. Následne sa uplatňuje spätná komplexná syntéza, ktorá umožňuje objektívne pochopenie fungovania celého systému. K tomuto účelu využíva kybernetická pedagogika metódy modelovania uplatňujúce systémový prístup a kvantitatívne relácie.

Na podobnom princípe je založená aj **vzdelávacia informatika**. Tento pojem a zároveň študijný odbor zaviedol v roku 1969 Miloš Lánský na Univerzite v Linci. Vzdelávacia informatika sa zaoberá zákonitostami a problémami prenosu informácií v procese vzdelávania. Samotná informatika je veda o informáciách, ktorá je zameraná na problémy systémovej konštrukcie mentálnych objektov. Vzdelávacia informatika umožňuje skúmanie a vysvetľovanie rozličných vzťahov vo vzdelávacom systéme tak, že každý prvok systému predstavuje určitý model a naopak; konštruje model a vysvetľuje vzájomné vzťahy medzi prvkami systému. (Lánský in Poláková, 1996). Jej predmetom skúmania je teda vzdelávanie, metódou skúmania je informatika. Previazanosť jednotlivých stupňov vzdelávacej informatiky najlepšie vyjadruje obrázok 1 pod názvom: *Systém riadenia školskej organizácie*.

Tri Lánského systémové stupne zodpovedajú podľa H. Toernebohma (*The Graph of the Theoretical Model, Reports from the Department of Theory of Science, Goeteborg, 1970*):

1. *Mikrostupňu*, ktorý predstavuje systém učenia L (Learning) - Microlevel.
2. *Mezostupňu*, ktorý predstavuje systém vyučovania T (Teaching) – Mesolevel.

MACROLEVEL



Legenda:

- ▬ systém učenia
- ▬ vyučovací systém
- ▬ riadiaci systém školy

Obr. 1 Systém riadenia školskej organizácie

(Zdroj: Písoňová, M. podľa Toernebohma, H.: Systém riadenia školskej organizácie. In: Kompetenčný profil manažéra výchovno-vzdelávacej inštitúcie. Bratislava : Iura Edition, 2011).

3. *Makro*stupňu, ktorý je z pohľadu uvádzanej problematiky najdôležitejší – riadiaci systém školy A (Administration) – Macrolevel.

V kombinácii s kategóriami, uvedenými na obrázku 1 vzniká nasledujúcich 12 elementov, ktorých interpretáciu sme doplnili nasledovne:

LS – subjekt učenia (napr. študent, žiak),
 ILS – nástroj subjektu učenia (napr. kognitívne operácie uskutočňované na operačných objektoch),
 RLO – obraz objektu učenia (napr. predpokladaná kvalita a kvantita získaných vedomostí),
 LO – objekt učenia (napr. dejiny pedagogiky).

TS – subjekt vyučovania (napr. prednášajúci),
 ITS – nástroj subjektu vyučovania (napr. prednáška),
 RTO – obraz objektu vyučovania (napr. predpokladané schopnosti poslucháčov),
 TO – objekt vyučovania (napr. skupina poslucháčov).

AS – subjekt správy (napr. riaditeľ školy),
 IAS – nástroj správneho subjektu (napr. manažérske funkcie),
 RAO – obraz správneho objektu resp. obraz objektu správy (napr. pedagogickí a prevádzkovi zamestnanci školy),
 AO – správny objekt resp. objekt správy (napr. kvalitný edukačný proces → výstupy procesu edukácie → napr. ďalšie štúdium, resp. uplatnenie absolventov škôl na trhu práce.)

Na základe podrobnej analýzy uvedených dimenzií je možné lepšie pochopiť vzájomnú väzbu a ovplyvňovanie jednotlivých stupňov na úrovni všetkých relevantných kategórií.

Všetky vyššie uvedené zákonitosti vzdelávacej kybernetiky predstavujúcej nadpojem pre rozličné kybernetické prístupy orientované na procesy učenia, vyučovania, príp. systémovú teóriu, sa neskôr pokúsila integrovať vo svojom predmete skúmania **Technológia vzdelávania**. Podľa organizácie UNESCO jej cieľom

je optimalizovať podmienky vzdelávania, t.j. plánovať a projektovať systém metód a prostriedkov tak, aby sa stanovené vzdelávacie ciele dosiahli čo najúčinnejšie. V tejto súvislosti uvádzame, že ISCED v Medzinárodnom vysokoškolskom informačnom systéme TRACE (Transnational Academic Mobility and Credential Evaluation Information Network 1994) zaraďuje odbory Educational Technology – Technológiu vzdelávania a Educational Administration – riadenie vzdelávania do študijného odvetvia Educational Science – vedy o výchove a vzdelávaní. Obidva sú orientované na vytváranie predpokladov na kvalitné uskutočňovanie procesu edukácie. Na základe uvedeného zdroja by sa riadenie vzdelávania malo zameriavať na vytváranie organizačných a riadiacich predpokladov pre úspešné manažérske rozhodovanie. Z uvedeného dôvodu bol tento odbor integrovaný pod spoločného menovateľa, ktorým je Technológia vzdelávania. Manažment vzdelávania nie je orientovaný iba na riadenie účelových výchovno-vzdelávacích činností školy, ale aj na riadenie sekundárnych činností školy – personálnych, hospodárskych a materiálno-technických a iných činností. Je zameraný na rozvíjanie odborných kompetencií absolventov v oblasti všetkých manažérskych funkcií. Dôkazom toho, že s uvedeným chápaním Technológie vzdelávania sa stotožnili niektoré univerzity vo svete je pracovisko The Graduate School of Education and Human Development na Univerzite Georga Washingtona vo Washingtone (USA). Realizuje sa tu vysokoškolské magisterské štúdium v odbore Technológia a manažment vzdelávania. Študijný program s názvom Educational Technology - Leadership je určený pre študentov zaujímavých sa o možnosti zdokonaľovania procesov učenia, vyučovania a odbornej prípravy (výcvikovo-tréningových procesov) a školského manažmentu. S otázkou obsahového zamerania Technológie vzdelávania sa spája aj problematika zaradenia manažmentu školy do obsahu Technológie vzdelávania. Autorom jednej z definícií, potvrdzujúcej tento vzťah, je P. Bo-

hony, ktorý tvrdí nasledovné:

„Ked' skúmame vzdelávací proces a vzťahy medzi jeho komponentmi, musíme ich skúmať ako celok vzájomne súvisiacich prvkov. Aj medzi čiastkovými prvkami vzdelávacieho systému a organizačnými prvkami výučby nachádzame takéto organické vzťahy. Preto aj školský manažment tvorí organickú súčasť technológie vzdelávania.“ Bohony (2003, s. 16).

Na porovnanie uvádzame aj súčasti didaktickej technológie, ktoré (Kouba in Bohony, 2003) vyčleňuje nasledovne:

1. Informačné technológie pre učiteľa.
2. Technológie uplatňovania technických výučbových prostriedkov a systémov.
3. Tvorba a použitie didaktického softvéru, courseware a teachware.
4. Pedagogická diagnostika.
5. Organizácia učenia.
6. Školský manažment.

Posledný okruh tvoria poznatky z oblasti ekonómie vzdelávania, školskej architektúry, kybernetickej pedagogiky, informatiky, všeobecnej pedagogiky, pedagogickej psychológie, školského marketingu a ergonómiky.

Uvedenou problematikou sa zaoberá aj (Hašková, 2004, s. 52 - 54), ktorá pod technológiou školského manažmentu rozumie systémové analýzy, plánovanie, tvorbu rozpočtov, personálny manažment a psychológiu riešenia problémov a tvorbu rozhodnutí. Podľa uvedeného názoru technológia školského manažmen-

tu predstavuje aj procesy strategického riešenia ďalšieho rozvoja, resp. vývoja a nerutinné procesy riešenia problémov. Dôležitú úlohu v tejto súvislosti pripisuje vzdelávacím zdrojom, ktoré predstavujú zdroje samotnej organizácie, jej personálne zdroje, zdroje vlastného vyučovacieho procesu, zdroje materiálneho zabezpečenia učebného procesu a pod. Ďalším pojmom, ktorý vysvetľuje opodstatnenosť, či neopodstatnenosť školského manažmentu je Technológia školského plánovania, ktorá sa zaoberá otázkami zohľadňovania socio-ekonomických potrieb spoločnosti vo vzdelávaní a otázkami organizácie, administrovania a využívania finančných, materiálnych a personálnych zdrojov v systéme vzdelávania. V Technológii školského plánovania sa upriamuje pozornosť na nepedagogických zamestnancov dobre sa orientujúcich v ekonomike a alternatívnych vzdelávacích systémoch.

Záver

Obsah príspevku poukazuje iba na niektoré teoretické východiská školského manažmentu. V praxi sa však na ne často zabúda, čoho dôsledkom je nekonceptné, často až amatérske rozhodovanie na úrovni makro, mezo a mikroúrovni riadenia školstva. Aj preto sa súčasné školstvo zmieta v záplave mnohých neúspešných reforiem a nekonceptných zmien, ktoré traumatizujú nielen riaditeľov škôl a školských zariadení, ale aj pedagógov, žiakov a v neposlednom rade ich zákonných zástupcov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ARMSTRONG, M. a S. TAYLOR, 2015. *Rízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-9883-7.
- ARMSTRONG, M., 2008. *Management a leadership*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2177-4
- BACÍK, F. et al., 1995. *Úvod do teorie a praxe školského managementu*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-382-60-95
- BĚLOHLÁVEK, F., 2003. *Desatero manažera*. Brno: Computer Pres. ISBN 80-7226-873-2
- BENETT, N. et al., 1992. *Managing Change in Education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd. ISBN 1-85396-211-2
- BERAN, J. a V. ŠVEC, 1996. Ředitelovo pojetí vnitřní pedagogické evaluace školy. In: BOHONY, P. 2003. *Didaktická technológia*. Nitra: UKF, PF. ISBN 80-8050-653-1
- DEMING, W. 2., 1982: *Out of the Crisis*. Cambridge: MIT Center of Advanced Engineering Study.
- DRUCKER, P. *The Practise of Management* [online]. [cit. 2017-10-15]. Dostupné na internete: <http://en.wikipedia.org/wiki>
- EGER, L., 2006. *Rízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. Plzeň: Nakladatelství Frans. ISBN 80-7238-583-6
- HAŠKOVÁ, A., 2004. *Technológia vzdelávania*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Pedagogická fakulta. ISBN 80-8050-648-5
- HORVÁTHOVÁ, K., 2010. *Kontrola a hodnotenie v školskom manažmente*. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-329-7
- FRANK, H. G. a E. POLÁKOVÁ, 2003. *Vzdelávacia kybernetika I*. Nitra: SAIS. ISBN 80-967425-5-8
- HAŠKOVÁ, A., 2004. *Technológia vzdelávania*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Pedagogická fakulta. ISBN 80-8050-648-5
- KOONZ, H. a H. WEHRICH, 1993. *Management*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-85605-45-7
- KUCKO, L., 2000. Selfasemnet – efektívny nástroj identifikácie silných a slabých stránok. In *Kvalita*. ISSN 1335-9231, 2000, roč. 8, č. 2, s. 23.
- MAJTÁN, M. et al. 2003. *Manažment*. Bratislava: Sprint. ISBN 80-89085-17-2
- MAREŠ, S., 2003. *Základy managementu*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-054-X
- MATEIDES, A. et al. 2006. *Manažerstvo kvality*. Bratislava: Ing. Miroslav Mačko. ISBN 80-8057-656-4
- OBDRŽÁLEK, Z., K. HORVÁTHOVÁ et al., 2004. *Organizácia a manažment školstva. Terminologický výkladový slovník*. Bratislava: SPN. ISBN 80-10-00022-1
- PISOŇOVÁ, M. a kol., 2014. *Školský manažment pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-3621-5
- PISOŇOVÁ, M. a kol., 2017. *Školský manažment – terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8168-660-3
- PISOŇOVÁ, M., 2012. *Osobnostný rozvoj riaditeľa školy – východiská a determinanty*. Bratislava: Iura edition. ISBN 978-80-470-6
- PISOŇOVÁ, M., 2011. *Kompetenčný profil manažéra výchovno-vzdelávacej inštitúcie*. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-402-7
- PISOŇOVÁ, M., 2008. *Leadership ako súčasť manažérskych funkcií – teória a prax riadenia ziskových a neziskových organizácií*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-8094-335-6
- POLÁKOVÁ, E. et al., 1996. *Teoretické východiská technológie vzdelávania*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF a SAIS. ISBN 80-967425-1-5
- POLÁKOVÁ, E., 1999. *K niektorým otázkam efektívnosti vzdelávania*. Nitra: Pedagogická fakulta. ISBN 80-8050-275-7
- PRŮCHA, J., 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3

Summary: The article deals with those issues of school management which are currently underestimated and often ignored not only within pregradual preparation of pedagogical staff but also within preparation of pedagogical leaders.

CESTA KE SDÍLENÍ PEDAGOGICKÉHO PROCESU

Václav Trojan, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt: Příspěvek se zabývá problematikou sdílení v oblasti řízení pedagogického procesu. Ředitel školy je zodpovědný za průběh tohoto procesu, přitom jeho možnosti jsou vzhledem k rozsahu činnosti značně omezeny. Autor příspěvku zkoumal, které osoby do procesu vstupují a jaké jsou konkrétní projevy jejich úzké spolupráce.

Klíčová slova: pedagogický proces, pedagogické vedení, sdílení, ředitel školy, hospitace.

Úvod

Postavení ředitele školy a nárůst oblastí jeho přímé odpovědnosti se v poslední době dostává na kritickou mez. Přecházení mezi několika rolemi a zaměřením na provozní záležitosti školy odvádí jeho pozornost od základní činnosti školy a pedagogického procesu. Přitom se stále častěji diskutuje o řediteli školy jako lídrovi pedagogického procesu. Ukazuje se totiž, že neoliberální příklon k chápání ředitele školy jako manažera zajišťujícího především ekonomické zdroje a právní zajištění školy ve smyslu organizace, není správnou a smysluplnou cestou (Trojan, 2017).

Z výzkumů (např. TALIS 2013), českých i zahraničních zkušeností (Lazarová et al, 2015) i z výročních zpráv České školní inspekce vyplývá právě nutný posun k chápání ředitele jako lídra pedagogického procesu. Oblast řízení pedagogického procesu či přímo pedagogické lídrovství je totiž zásadní pro rozvoj kvalitní školy a pro vytváření odpovídajících podmínek pro rozvoj každého žáka (Trojan, 2016).

Často pojmenovávanou skutečností vzhledem k pedagogickému procesu je postupné rozšiřování oblastí přímé odpovědnosti ředitelů škol (Trojan, 2014). Charakter práce ředitele se proměnil od pedagogického vedoucího školy ke komplexnímu manažerovi (Pol, 2009), (Trojan, 2016), což ředitele odvádí od přímého kontaktu s pedagogickým procesem (Lazarová et al), (Faltýsek et al, 2015).

Pedagogický proces musí vždy zůstat nejdůležitější činností každé školy. Zodpovědnou osobou je jistě její ředitel (Lhotková et al, 2012), který svojí každodenní prací vytváří podmínky pro práci zaměstnanců školy i jejich žáků. Nemůže na tuto činnost ovšem zůstat sám. Do řízení pedagogického procesu jsou postupně organicky začleňováni další pedagogičtí pracovníci a vytvářejí tak moderní pedagogický tým. Zvyšující se kurikulární autonomie přinesla i vyšší míru odpovědnosti. Je proto nezbytné, aby ředitelé i ostatní pracovníci škol uchopili tuto autonomii správně, odpovědně a ve prospěch žáků, které vzdělávají (Trojan, 2016). Výsledky jejich práce se mnohdy projeví až po dlouhé době. O to lépe musí být pedagogický proces od začátku až do konce nastaven, řízen a kontinuálně reflektován jeho průběh při zohlednění všech úskalí použití měření výsledků (Chvál et al, 2015).

Pedagogický proces by se navíc měl zaměřovat na vybavení žáků vysokou úrovní dovedností a zejména snižovat rozdíly způsobené sociokulturní úrovní jejich zázemí (Greger et al, 2014). Pedagogické vedení má potom vždy dva základní úkoly – zřetelně komunikovat aktérům, kam škola směřuje a sledovat, zdali dělá škola na této cestě pokroky. Konzistentní vedení nespočívá ve zlepšování jedné školy na úkor školy jiné. Na prvním místě je učení všech žáků a jejich adekvátní rozvoj. Pedagogický proces je ovlivňován řadou faktorů, které na něho působí a ovlivňují činnost učitelů, ředitelů škol,

žáků, rodičů, ale také inspektorů či zřizovatelů škol. Tyto faktory mají svůj původ mimo školu i čas, o to více bude pro pracovníky školy důležité jejich pojmenování a pochopení. Mezi základní faktory patří tradice, vývoj společnosti (Průcha, 2015), historie konkrétní školy, sociální a ekonomické faktory či vývoj populační křivky. Je zřetelné, jak málo je s nimi pracováno, přitom prokazatelně ovlivňují život školy a řízení pedagogického procesu, často se tak děje v zásadní míře (Trojan, 2014, 2017).

Problematika pedagogického procesu z hlediska ředitele školy

V tradičně chápané a řízené škole jsou v pedagogickém procesu zohledňovány pouze dvě úrovně pracovníků. Ředitel školy se svými zástupci a učitelé spolu s ostatními pedagogickými pracovníky. Je přitom evidentní, že poslední dobou zcela zásadně vzrůstá důležitost dalších pracovníků, bez nichž by správné řízení pedagogického procesu bylo neefektivní či přímo nesprávné. Jde o poměrně širokou množinu pedagogických pracovníků – představitelé středního managementu, třídní učitelé, v poslední době ovšem také asistenti pedagogů či žáků, speciální pedagogové a další (Cesta ke sdílení (řízení) pedagogického procesu, 2016). V řízení pedagogického procesu jsou zohledňovány některé jeho zásadní aspekty (Trojan et al, 2016). Zejména během tvorby jednotlivých školních vzdělávacích programů se ukázala potřeba vytvoření osoby koordinátora, který se od začátku stal pedagogickým partnerem řediteli školy. V mnoha případech otevřelo vymezování jeho pravomocí první úvahy o důležitosti středního managementu a jiného strukturování kompetencí v oblasti řízení pedagogického procesu či vstupu dalších osob.

Jiné chápání řízení pedagogického procesu a jiná struktura pracovníků s sebou ruku v ruce nesla změnu metod práce. Tradičně byly totiž v této oblasti akcentovány byrokratické nástroje kontrolující formální stránku pedagogické práce (protokoly, třídní kniha a třídní výkaz, přípravy na vyučovací hodinu, výroční zprávy atd.), popř. kontrolní vstupy ředitele do edukačních situací v podobě hospitace. Bohužel je málo takových slov, které vyvolávají v pedagogickém terénu a mezi učiteli tolik obav, otazníků a nepochopení, jako je tomu u slova hospitace. Je označována za základní nástroj řízení pedagogického procesu (Faltýsek et al, 2015), jako takovou ji chápou ředitelé škol i samotní učitelé a přitom její využívání je ve skutečnosti malé a může přinášet efekt tzv. hospitačního paradoxu (Cesta ke sdílení (řízení) pedagogického procesu, 2016).

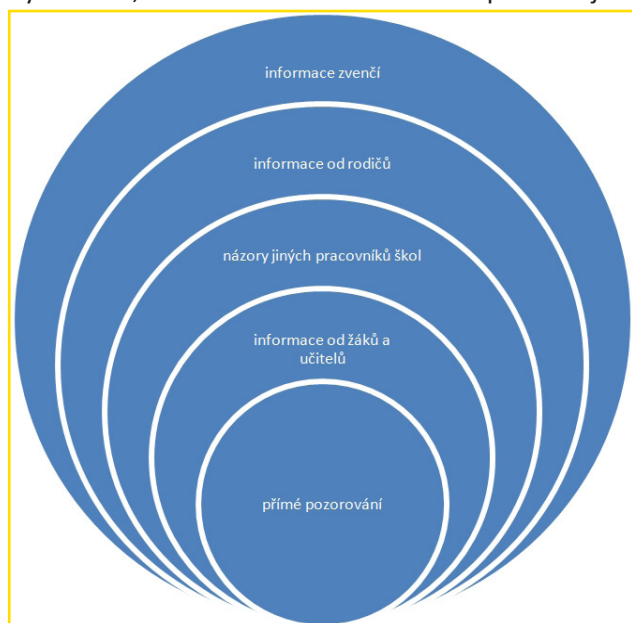
Vezměme si modelový příklad základní školy, ve které pracuje třicet učitelů s průměrným úvazkem 23 hodin týdně, počítejme 40 týdnů ve školním roce. Pokud půjde ředitel školy učiteli na hospitaci jedenkrát za měsíc,

uvidí přibližně procento výuky, pokud půjde jedenkrát za pololetí, uvidí přibližně 0,22 % výuky, pokud půjde ředitel školy jedenkrát za rok, bude se jednat o 0,11 %. Ještě je nutno si uvědomit, že 30 učitelů školy odučí týdně 690 hodin přímé výuky, což je přes 25 000 vyučovacích hodin za jeden školní rok.

Pro mnoho pracovníků ze škol je toto číslo vždy šokující. Přitom je potřeba vzít do úvahy skutečnost, že počet ředitelských hospitací se v posledním období dramaticky snižuje (vlastní průzkumy autorova pracoviště), běžná situace je taková, že ředitel školy hospituje u nastupujících kolegů a služebně starší učitele vidí v přímé pedagogické interakci méně často než jedenkrát za rok. Bylo by krátkozraké odstranit tento tradiční nástroj řízení pedagogického procesu. Má svoje místo a získané poznatky jsou pro ředitele nenahraditelné – jde o přímou observaci, o sledování autentických reakcí učitelů i žáků. Lze dále vidět způsob komunikace a mnoho dalších věcí, které je možno zařadit mezi přínosy pro ředitele školy a při dobře realizované reflexi i pro samotné učitele. Jen je potřeba mít na paměti ten skutečný a zanedbatelný zlomek trvání pedagogického procesu, který takto přímo může ředitel školy navštívit a sám hodnotit. Chtít z jedné hodiny posuzovat celkovou práci učitele je stejně nemožné jako z jedné hodiny hodnotit stav konkrétní třídy. Snad to postačí jako základní argument pro to, aby do vzájemných návštěv byli vtaženi všichni pedagogičtí pracovníci, nejenom management školy.

Ve školách je patrná přetrvávající izolovanost jednotlivých částí pedagogického procesu. Výuka v klasickém pojetí je členěna na jednotlivé vyučovací hodiny, jejichž propojování se sice v mnoha školách daří projektovou výukou či jinými moderními formami, leč nejde o většinové aktivity.

Ředitel školy je v takovém případě odkázán na zprostředkované informace, které mohou být zkráceny tím více, čím větším množstvím vrstev procházejí.



Obr. 1 Komunikační vrstvy – vlastní zpracování

Nejen z tohoto důvodu je nezbytné co nejsilnější sdílení pedagogického procesu v celé šíři metod – vzájemné návštěvy mezi učiteli, projektová či tandemová výuka, diskuze o metodách, formách výuky i hodnocení žáků, formální i neformální setkávání pracovníků školy.

Výzkumné šetření – Míra delegování řízení pedagogického procesu

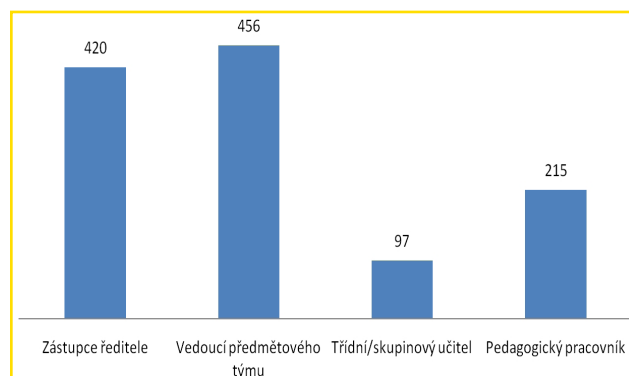
Výzkumné šetření si vzalo za cíl mapovat možnou míru delegování řízení pedagogického procesu. Nutno otevřeně pojmenovat jednu diskutabilní skutečnost. Ukazuje se správnost postupu, podle něhož má být ředitel školy pedagogickým lídrem. Musíme ovšem vzít na vědomí, že leadership je v tomto případě vázán na osobu ředitele a její delegování je problematické. Řešením je potom právě sdílení pedagogického procesu a docílení větší participace pedagogického týmu do jeho řízení, větší participace jednotlivých pracovníků na této zásadní oblasti života školy.

Autor šetření vycházel z předpokladu, že ředitel školy vzhledem k očekávané míře přetížení a širokému spektru svých činností (Pol, Škola vedená, řízená a spravovaná, 2009) bude oblast pedagogického procesu sdílet se svými zástupci, popř. ji bude delegovat na střední management. Tato skupina pracovníků je sice ve vzdělávacím prostoru poněkud neukotvená (Trojanová, Ředitel školy a střední management, 2014), ale v pokynech k dotazníkovému šetření bylo respondentům vysvětleno, o které pracovníky se jedná.

Respondenti z řad vedoucích pedagogických pracovníků (N = 495) byli dotazováni elektronickým dotazníkem. Pro potřeby tohoto textu byla použita menší část odpovědí.

Krucialní otázkou zadanou vedoucím pracovníkům bylo, zdali sdílejí s někým ze svých kolegů alespoň některé řídicí kompetence pedagogického procesu a v případě kladné odpovědi bylo zjišťováno, s kým je sdílejí. Tuto skutečnost považoval autor článku za zásadní vzhledem k zaměření textu, neboť jakékoli úvahy o efektivitě vzdělávání a jednotlivých procesů se neobejdou bez zjištění, které osoby se podílejí na jeho řízení.

Ukázalo se, že na rozdíl od očekávání byli respondenty nejvíce akcentováni vedoucí předmětových týmů, tedy o této osobě se ředitelé v oblasti řízení pedagogického procesu nejvíce opírají. Pozitivním zjištěním byla skutečnost, že ve velké míře jsou do sdílení pedagogického procesu začleňováni i ostatní pedagogičtí pracovníci, čímž je vytvářen prostor pro celkové sdílení pedagogického procesu.



Obr. 2 Osoby, s nimiž ředitel školy sdílí pedagogický proces – vlastní zpracování

Možnosti sdílení pedagogického procesu

Termín sdílení je v současném jazyce velice často používán zejména v oblasti elektronických nástrojů a sociálních sítí. Na první pohled se zdá nelogické, budeme-li hovořit o přetrvávající izolovanosti pedagogického procesu. Samotní ředitelé škol ovšem často pojmenovávají uzavřenost vyučovacích hodin, malou míru spolupráce

mezi jednotlivými učiteli, obavou pedagogů podílet se na výuce s někým jiným. Patrně to bylo ve dvou vlnách v posledním období. Jednak v procesu tvorby školních vzdělávacích programů a zejména v současné době inkluzivních opatření, která logicky do jedné vyučovací jednotky přivádějí více pedagogů v podobě speciálního pedagoga, asistenta žáka, asistenta pedagoga, pedagogického konzultanta či terapeuta.

V mnoha školách je patrná tendence k otvírání jednotlivých hodin, ke spolupráci učitelů, projektové výuce či stírání hranice mezi oblastmi a předměty. Tento trend má ovšem svoje dosavadní limity v podobě dělení oblastí do dílčích předmětů, dělení žáků do věkově homogenních tříd, zkrátka v podobě mnohaletého vývoje současné podoby škol a dříve uváděných determinacích faktorů. Situace ve školách je pochopitelně stále více heterogenní, přicházejí alternativní směry a inovace, leč majoritní systém s předměty a třídami dosud pracuje a lze to očekávat i v blízké budoucnosti.

Cesta ke sdílení totiž není přímočará a ředitel školy se svými zástupci musí počítat s několikaletým obdobím (Trojan, 2016). Na prvním místě (pokud jsou tedy o správnosti cesty přesvědčeni všechny osoby v managementu školy) je motivace pedagogů. Vysvětlení záměru, vtažení do problematiky, otevřená diskuze o výhodách i úskalích, přesvědčování a naslouchání. Půjde o klasický případ řízení změny, která má svoje zákonitosti, dílčí nepřekročitelné etapy a přinášející obavy, nepochopení či odpor pracovníků (Trojanová et al, 2016).

Čím více osob se bude podílet na řízení pedagogického procesu, tím propracovanější způsob sdílení informací musí být nastaven. Jsou k dispozici různé programy, které pomohou uchovávat a sdílet informace o proběhlých hodinách, výsledcích žáků, opatřeních, existují sofistikované hodnotící systémy. Stejně důležitý je také osobní kontakt zapojených osob, možnost si popovídat a ověřit vše potřebné. Úskalím ovšem může být malá ochota učitelů přijmout toto sdílení v jakési formalizované podobě. Skutečně nelze spoléhat na paměť, spoléhat na to, že škola je malá a všechno si můžeme říci. Mají-li mít sdílené informace vypovídací hodnotu, musejí být strukturované, srozumitelné a předvídatelně formulované, aby byly použitelné pro kohokoli ze zúčastněných pedagogických pracovníků. Jinak půjde o subjektivní informace, často vytržené z kontextu a umožňující značné zkreslení. Pedagogickému procesu to může nechtěně i ublížit. Je nezbytné, aby ředitel školy vytvořil takové podmínky ve své škole, aby byla samozřejmostí častá vzájemná návštěva učitelů ve vyučovacích hodinách mezi sebou a jejich následně otevřené reflexe a aby rozhodujícími osobami v tomto procesu byli právě třídní učitelé a zástupci středního managementu. Konzultace s těmito osobami, jejich materiály a poznatky se nepochybně stanou relevantním pramenem pro ředitele školy v oblasti řízení pedagogického procesu. Ředitel školy je často odkázán na zprostředkované informace a takto je bude získávat přímo od členů svého týmu (Pisoňová, 2014).

Vytváření odpovídajících podmínek pro vzájemné návštěvy v hodinách či hospitace znamená ovšem potřebu vysoké míry otevřenosti, důvěry a profesionality ze strany vedení školy. Učitelé jsou konfrontováni s požadavky na jejich práci a výsledky vlastního autoevaluačního procesu. Hospitace nového pojetí se stává motivačním nástrojem, příležitostí ke kvalitní zpětné vazbě, k disku-

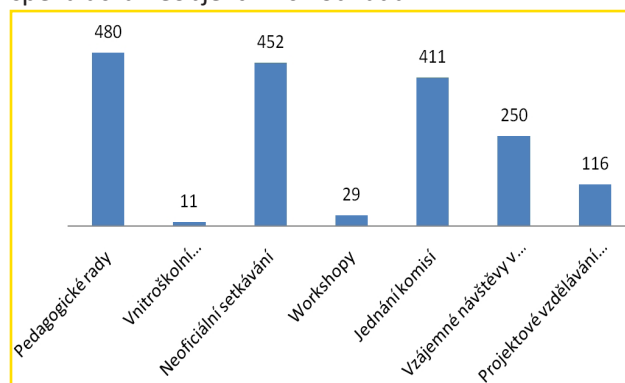
zi mezi jednotlivými pedagogickými pracovníky o společně zažité zkušenosti a vzájemné inspiraci. V popředí tak nestojí kontrola toho, zda učitel pracuje správně, ale diskuze o vzájemných souvislostech obsahu učiva a učitelem zvolených metod a forem práce, o efektivitě práce, o inovacích a jejich přínosu, rozvoji kompetencí žáků neb zapracování průřezových témat do výuky. Půjde o velikou změnu, pokud se rozhodne škola jít touto cestou, ale je to nezbytné a potřebné.

Příklady sdílení pedagogického procesu v základních školách

Respondenti výzkumného šetření se vyjadřovali k tomu, jakými konkrétními způsoby dochází podle jejich subjektivních názorů ke sdílení ve škole, v níž působí. Podle očekávání byly na prvních třech místech akcentovány tradiční způsoby. Nejprve šlo o jednání pedagogických rad, dále neoficiální setkávání (které je ovšem často diskutabilně členěno a chápáno, pokud se jedná o nesystematické sdílení, není možno jeho využití kvantifikovat) a jednání dílčích komisí (podle druhů škol šlo o jednání předmětových komisí, metodických sdružení, kolegia ročníkových učitelů, hlavních vedoucích kroužků či jednání tzv. předmětových týmů).

Zajímavým trendem sdílení jsou respondenty pojmenované vzájemné návštěvy ve vyučovacích hodinách či projektové vzdělávání jdoucí napříč třídami a žákovskými skupinami, často i ročníky. Jde o způsoby, které jsou méně zavedeny a používány v každodenním životě vzdělávacích organizací. Z autorových setkávání s řediteli škol vyplývá dosavadní vysoká míra obav jednotlivých pedagogických pracovníků, což koresponduje s obecnou teorií změny. Nebylo předmětem zkoumání, ale z dosavadní praxe vyplývá potřeba jisté opatrnosti a respektování různého chápání ze strany učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Direktivní rozhodnutí o rychlém zavedení vzájemných hospitací mezi učiteli by zcela jistě mohla mít pro nepřipravený pedagogický kolektiv školy fatální důsledky.

Na druhé straně spektra jsou v nejnižší míře uváděny např. workshopy a vnitroskolní konference. Byly uváděny v mnohem menším počtu, však autor šetření považuje za pozitivní skutečnost vůbec jejich uvádění. Dalšími šetřeními bude možno více objasnit, zdali se jedná o ojedinělost názorů či začátek zajímavého trendu. V tuto chvíli bychom se ovšem pohybovali v rovině spekulací a neobjektivních odhadů.



Obr. 3 způsoby sdílení pedagogického procesu - vlastní zpracování

Závěr

Sdílení pedagogického procesu přestává být v českých školách neznámým pojmem. Z dílčích výsledků průzkumu je patrné, že ředitelé škol zapojují do procesu dal-

ší osoby ze svého týmu, dokonce se objevují případy externích pedagogických konzultantů. Ve větší míře jsou do života škol zaváděny vzájemné návštěvy mezi učiteli, projektové vyučování, společné vzdělávání i sofistikovanejší formy neoficiálních setkávání a výjezdu mimo školu, často vícedenních. Pedagogické týmy tak postupně stále více dávají najevo, že opouštějí izolo-

vanost jednotlivých vyučovacích hodin a směřují k týmovému chápání pedagogického procesu. Jsou tak vytvořeny podmínky a předpoklady, aby v souladu s citovanými dokumenty i šetřeními mohl být ředitel školy opravdovým lídrem pedagogického procesu. Rozvoj školy a cesta k úspěchu pro každého žáka školy tak nebude jen prázdnou proklamací.

SOUVISÍ BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ:

- FALTÝSEK, P., TROJAN, V. (Ed). *Vzdělávací lídr - zkušenosti s realizací vzdělávacího programu*. Praha: Česká školní inspekce, 2015. 54 s. ISBN 978-80-88087-03-8
- GREGER, D., SIMONOVÁ, J., STRAKOVÁ, J. *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: PedF UK, 2014. 182 s. ISBN 978-80-7290-861-5.
- HALLINGER, P., LEITHWOOD, K. HECH, R. *Leadership: Instructional*. P Peterson a E Baker. *International encyclopedia of education*. Oxford: Elsevier, 2010, s. 18-25.
- HORNG, E., LOEB, S. *New thinking about instructional leadership*. *Phi Delta Kappan*. 2010.
- CHVÁL, M., PROCHÁZKOVÁ, J., STRAKOVÁ, J. *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy*. Praha: Česká školní inspekce, 2015.
- LAZAROVÁ, B. et al. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.
- LAZAROVÁ, B., POL, M., SEDLÁČEK, M. *Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. Praha: ČŠI, 2015. ISBN 978-80-88087-05-2.
- LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V., KITZBERGER, J. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-899-2.
- DVOŘÁK, D. *Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu*. Praha: PedF UK, 2011, In.: *Orbis scholae*, s. 9 - 25. ISSN 1802-4637.
- PISOŇOVÁ, M. *Školský manažment pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014. 228 s. ISBN 978-80-223-3621-5.
- POL, M. *Škola vedená, řízená a spravovaná*. Paris, 2009. stránky 213-225.
- PRŮCHA, J. *Česká vzdelanost*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. str. 208. ISBN 978-80-7478-675-4.
- TROJAN, V. *Neřešené otázky přípravy ředitelů škol a jejich dalšího rozvoje*. In: *Andragogická revue*. 2016, sv. 8, č. 1, s. 21 - 34.
- TROJAN, V. *Cesta ke sdílení (řízení) pedagogického procesu*. Praha: Nakladatelství dr. Josef Raabe, 2016. Edice Naše škola.
- TROJAN, V. *Sdílení pedagogického procesu jako východisko rozvoje školy*. In: VETEŠKA, J. *Východiska a inspirace pro teorii a praxi vzdělávání dospělých*. Praha, Česká andragogická společnost, 2016. ISBN 978-80-905460-6-6
- TROJAN, V. *Pedagogické řízení školy*. In: PISOŇOVÁ, M. *Školský management pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. Bratislava: 2014, s. 58-73. ISBN 978-80-223-3621-5.
- TROJAN, V. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. 92 s. ISBN 978-80-7478-539-9.
- TROJAN, V. *Přístupy k efektivitě managementu vzdělávání*. Praha: PedF UK, 2016. ISBN 978-80-7290-897-4
- TROJAN, V. *Ředitel současné školy. Pět aktuálních situací a jejich řešení*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2015. 105 s. ISBN 978-80-7496-211-0.
- TROJAN, V. *Řízení pedagogického procesu v současné škole*. Praha, PedF UK 2017. ISBN 978-80-7290-961-2
- TROJAN, V. *Vnější determinanty pedagogického procesu očima ředitelů škol*. In: *Kontext podpory profesijného rozvoje učitelstva*. Banská Bystrica: UMB, 2018, ISBN 978-80-1334-2, str. 159-170.
- TROJAN, V., TROJANOVÁ, I., TRUNDA, J. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Praha: PedF UK, 2016. ISBN 978-80-7290-868-4.
- TROJANOVÁ, I., TROJAN, V. *Příběh změny. Inspirace pro realizaci změn ve škole*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, 2016. 188 s. ISBN 978-80-8140-237-1
- VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 320 s., ISBN 978-80-262-1026-9.

Summary: The article deals with the issue of sharing in the area of management of pedagogical process. Headmaster is responsible for the course of this process, although his means are limited considering the range of his activities. The author of the article studied who participates on the process and what their particular actions of cooperation are.

Vážení kolegovia!

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava
vydáva už 27. rok odbornno-metodický časopis
PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY.

Vytvárame v ňom priestor na tvorivé riešenie otázok čo a ako učiť,
na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ
pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania.
Osobitnú pozornosť venujeme národným projektom, ktorým sa MPC venuje. V súčasnosti je tiež
veľmi aktuálne zverejňovanie tzv. príkladov dobrej praxe (max. rozsah 9 normalizovaných strán).
Touto cestou preto vyzývame kolegov a kolegyně
zo škôl a školských zariadení, aby v danej oblasti publikovali svoje príspevky.

Očakávame **prezentácie dobrých praxí, Vaše podnety, postrehy, názory, polemické úvahy,
recenzie odbornej literatúry, najmä učebníc.**

V časopise publikujeme príspevky zo všetkých regiónov Slovenska.

Sídlo redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica.
Tel.: 048/47 22 905, fax: 47 22 933, e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk.

MANAŽMENT ZMIEN V ŠKOLÁCH (1)

Vladimír Laššák, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: Článok sa zaoberá riadením procesu zmien v školách v systéme regionálneho školstva v Slovenskej republike. Manažment zmien opisuje ako prístup, ktorý môže pomôcť školám vysporiadať sa so zmenami, ktoré sú vyvolané faktormi externého a interného prostredia. Opisuje predpokladané typy zmien v školách a stratégie, ako na zmeny reagovať. Vysvetľuje reakcie zamestnancov na zmeny, obvyklé formy odporu k zmenám a uvádza odporúčania, ako s nimi pracovať. Proces riadenia zmien v školách je opísaný prostredníctvom Lewinovho, Kotterovho a Fullanovho modelu zmien. V závere sú uvedené obvyklé chyby pri realizácii zmien a odporúčania pre implementáciu zmien v škole.

Kľúčové slová: zmena, faktory vyvolávajúce potrebu zmien, manažment zmien, príčiny odporu k zmenám, stratégia zmeny, model procesu zmeny, Kotterov proces vedenia zmeny, Fullanov model zmeny.

Úvod

Dobrá správa je, že veľa škôl sa dnes mení k lepšiemu. Zlá správa je, že svet sa mení rýchlejšie ako naše školy.

Willard R. Dagget

V poslednom období sme svedkami rýchlych zmien vo všetkých oblastiach nášho života. Tempo a intenzita zmien nás nútia položiť si otázku, či dokážu naše školy držať krok so zmenami v prostredí, v ktorom fungujú. Sú schopné meniť sa vo vnútri, vo vzťahu k zmenám, ktoré na nich tlačia zvonka? Viaceré indície, ktoré sú súčasťou verejnej diskusie o regionálnom školstve hovoria, že skôr nie. Výsledkom je prúd neustálej negatívnej kritiky verejnosti a médií na adresu škôl a učiteľov. Doba sa zmenila, zmenila sa však primerane tomu aj škola?

Zmien, ktoré sa týkajú našich škôl je mnoho. Sú vyvolané viacerými vonkajšími a vnútornými faktormi a nútia školy reagovať. Problémom je, že zmeny sú mnohokrát vnímané veľmi subjektívne. Predovšetkým cez prežívané ohrozenie činnosti učiteľa v škole alebo existencie celej školy. Ako hovoria samotní učitelia, „dnes sú iní žiaci a práca s nimi je veľmi ťažká. Problémom je vôbec zaujať ich. Vyučovacie stratégie, ktoré sme používali predtým, dnes fungujú málo alebo vôbec. K vyučovaniu sa niekedy ani nedostaneme, pretože riešime len výchovné problémy v triede“ a pod.

Riaditelia a zástupcovia riaditeľov škôl vnímajú zmeny predovšetkým cez financovanie a zvyšujúce sa, až likvidačné, konkurenčné prostredie medzi školami, na ktoré má vplyv predovšetkým dlhodobý demografický pokles počtu žiakov. Hovoria tiež o meniacej sa mentalite učiteľov: „Služobne starší kolegovia dozrievajú a menia sa z entuziastických obetavých učiteľov - nadšencov na stereotypných profesionálov rezistentných k akýmkoľvek zmenám. Aj keď vidia, že vyučovanie ktoré ponúkajú nefunguje a neprináša im také výsledky žiakov ako očakávajú, zmenia len málo. Prevažuje tendencia hľadať vinu inde, v žiakoch, rodičoch, nízkych platoch, nepostačujúcich podmienkach, slabej vybavenosti školy a pod. Schopnosť sebareflexie vlastného vyučovania radovým učiteľom je však nízka.“

Žiadna škola nemôže dlhodobo ignorovať klesajúcu demografiu a konkurenčnú činnosť iných škôl vo svojom okolí. Zmenili sa tiež potreby, očakávania, prístupy a správanie sa žiakov a ich rodičov. Nastupujú nové digitálne edukačné technológie, ku ktorým majú často bližší vzťah žiaci, než ich učitelia. Zvyšujú sa požiadavky zamestnávateľov na absolventov. Paradoxne, pod

vplyvom vyššej ponuky ako dopytu, požiadavky stredných a vysokých škôl často klesli na úroveň formálnych prijímacích konaní, kde „zoberú všetkých, ktorí sa prihlásili“. Výpočet súčasných problémov regionálneho školstva by však mohol byť ešte dlhší. Na mnohé problémy vyvolané zmenami z vonkajšieho, či vnútorného prostredia však školy primerane nereagujú.

Mnohí vedúci zamestnanci reagujú na problémy vyvolané komplexnejšími zmenami neskoro a spontánne. Hľadajú rýchle a jednoduché riešenia aj na problémy, ktoré si vyžadujú komplexnejší, systematický a dlhodobý prístup, ako je to v prípadoch zlepšovania kvality školy, rozvíjania jej kultúry, riešenia výchovných problémov žiakov, zvyšovania úrovne funkčných gramotností žiakov a pod. Dlhodobo kumulované nedostatky a problémy nie je možné riešiť rýchlymi rozhodnutiami a krátkodobými úlohami. Vyžadujú si realizáciu premysleného projektu zmeny zameraného na vybranú oblasť chodu školy.

Schopnosť postrehnúť, iniciovať, naplánovať, pripraviť, implementovať a dotiahnuť zmeny v škole do úspešného konca patrí medzi kľúčové kompetencie vedúceho pedagogického zamestnanca. Pokiaľ vedúci pedagogickí zamestnanci nedokážu efektívne riadiť rôzne typy zmien škola prežíva. Stagnuje a nerozvíja sa ani v rámci svojich možností. Zaostáva v porovnaní s inými školami a je postupne odsúdená na neúspech.

Faktory vyvolávajúce potrebu zmien v škole

Všetko sa mení. Jediné, čo sa nemení je fakt, že sa všetko mení.
neznámy autor

Faktory vyvolávajúce potrebu zmien v škole majú dva základné zdroje. Môžu byť výsledkom pôsobenia externého (vonkajšieho) prostredia školy alebo sú výsledkom pôsobenia rôznych síl vo vnútri školy (interné faktory). Najvýznamnejšie faktory externého prostredia, ktoré vyvolávajú potrebu zmien v slovenských školách sú:

- Demografické ukazovatele Slovenska sa dlhodobo menia. Väčšina škôl čelí demografickému poklesu, nižšiemu záujmu, počtu prijatých a zapísaných žiakov. Toto vytvára tlak na ekonomiku a financovanie škôl a mení požiadavky na úväzky učiteľov a personálne obsadenie škôl.
- Normatívne financovanie na žiaka vytvára tlak na prijatie čo najväčšieho počtu žiakov. Významným sa stáva financovanie rozvoja školy z mimorozpočtových prostriedkov. To si však vyžaduje vedomosti

a skúsenosti s písaním a realizáciou projektov, ktoré sú financované z rôznych zdrojov.

- Ponuka vzdelávacích kapacít základných a stredných škôl, až na regionálne výnimky, je výrazne vyššia ako je dopyt zo strany žiakov. Táto nerovnováha dlhodo- bo deformuje vzdelávacie prostredie a vedie školy k tomu, že musia „bojovať o žiakov“ a vytvárať pre- myslenejšie marketingové a komunikačné stratégie.
- Zvyšuje sa vzájomné konkurenčné pôsobenie medzi školami. Školy súperia o každého žiaka a objavuje sa dokonca aj nekalá a neférová konkurencia medzi školami. Školy vytvárajú špecifické konkurenčné straté- gie s cieľom prilákať žiaka, pričom niektoré sľubujú aj to, čo v realnej školskej praxi nedokážu splniť.
- Sociálne prostredie, z ktorého prichádzajú žiaci je čoraz viac heterogénne. Žiaci prichádzajú do škôl z významne odlišných sociálnych, ekonomických a kultúrnych prostredí, čo má výrazný vplyv na ich školskú pripravenosť a záujem chodiť do školy a učiť sa. Nezamestnanosť a zlé sociálne postavenie niekto- rých rodín sú príčinou nízkej pripravenosti žiakov na vyučovanie, zlej hygieny a psychohygieny žiakov, či dokonca neuspokojenia základných životných po- trieb ako dostatok spánku, stravy a pod. Významné sú aj zmeny v správaní sa žiakov, ich predstavy o ško- le a práci v nej. Toto všetko núti školy prehodnocovať doterajšie stratégie vyučovania.
- Postupne sa zvyšujú počty žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Toto si vyžaduje väčšiu súčinnosť vyučujúcich jednotlivých predme- tov so školským špeciálnym pedagógom a zákonnými zástupcami žiakov, či zamestnávajú pedagógic- kých asistentov, ktorí sa individuálne venujú žiakom so ŠVVP. Nevyhnutnosťou sa stáva vzdelávanie peda- gógov a úzka spolupráca s odbornými zamestnanca- mi z CPPPaP. Všetky školy budú musieť postupne pra- covvať s konceptom inklúzie, ktorý dáva väčší dôraz na individuálne potreby každého žiaka.
- Požiadavky a správanie rodičov sa tiež zmenili. Nie- ktorí rodičia prejavujú nízky alebo dokonca žiadny záujem o svoje dieťa v škole. Inej skupine rodičov mimoriadne záleží na výsledkoch svojich detí a do ich vzdelania sú pripravení investovať nemalé prost- riedky. Školy budú musieť prehodnotiť svoje prí- stupy a stratégie vo vzťahu k rodičom. Výraznejšie budú musieť preukazovať „pridanú hodnotu“, ktorú dosiahli vo výchovno-vzdelávacom procese a inten- zívnejšie zapájať rodičov do spolupráce.
- Zamestnávateľia, a tiež školy na vyššom stupni vzde- ľávania, poukazujú na nízku pripravenosť absolven- tov pre ďalšie vzdelávanie, či štúdium alebo do praxe. Obvykle konštatujú nízku úroveň čitateľskej, či mate- matickej gramotnosti žiakov, neschopnosť riešiť kon- textové úlohy a praktické problémy. Poukazujú tiež na nízku úroveň komunikačných schopností absol- ventov, či už v materinskom, štátnom alebo cudzích jazykoch.
- Moderné edukačné technológie prechádzajú rých- lym vývojom. Ďalší vývoj však smeruje od využívania softvérov z kancelárskeho balíka MS Office a vyhľadá- vania informácií na webe, k špeciálnym edukač- ným softvérom, ktoré uľahčujú učenie sa žiaka a sú dostupné na jeho mobilnom zariadení, napr. mobil-

nom telefóne. Trendom je tiež tvorba vlastných di- daktických prostriedkov učiteľom, napr. prezentácií, animácií, edukačných videí, učebných textov a di- daktických testov prostredníctvom špecializovaných softvérov, či využívania portálov s voľnými učebnými zdrojmi a iné.

Zoznam faktorov externého prostredia, ktoré pôsobia a budú pôsobiť na naše školy nie je úplný a nepokrý- va všetky rôznorodé faktory, ktoré na školy pôsobia a budú pôsobiť. Každá škola však bude musieť dôsled- nejšie a podrobnejšie analyzovať svoje externé prostre- die, aby vedela včas a primerane reagovať na zmeny prostredia, ktoré budú vyvolávať rad zmien v jej vnú- tortnom fungovaní. Obvyklé faktory vyvolávajúce zme- ny v internom prostredí škôl súvisia s doterajším fun- govaním školy. Týkajú sa dosiahnutých výsledkov školy, efektívnosťou a účinnosťou procesov riadenia v škole, priebehom výchovno-vzdelávacích procesov, činnosťou zamestnancov, kultúrou a klímou, v ktorú si zamest- nanci školy postupne vytvorili. Medzi najvýznamnejšie faktory zmien, ktoré budú vyvolávať zmeny z interného (vnútorného) prostredia škôl patria:

- Dosiahnuté výsledky žiakov v rámci testovaní školy, ako aj medzinárodných meraní PISA, TIMMS, PIRLS a pod. Výsledky medzinárodných meraní za Slo- venskú republiku sa dlhodo- bo nezlepšujú. To bude vytvárať tlak na každú školu, aby vykonala potrebné zmeny výchovno-vzdelávacích stratégií, ktoré budú viesť k vyššej úrovni funkčných gramotností žiakov.
- Významným faktorom, ktorý môže iniciovať viacero zmien v škole budú procesy autoevalvácie a čiastko- vé procesy sebahodnotenia. V rámci nich môže ve- denie školy a pedagogickí zamestnanci prichádzať s rôznymi námetmi na zlepšovanie a zmeny predov- šetkým v oblasti pedagogického riadenia a zvyšova- nia kvality školy.
- Správanie sa žiakov na vyučovaní a v rámci mimo- vyučovacích aktivít školy si dnes v mnohých školách vynucuje postupné zmeny výchovno-vzdelávacích stratégií. Keďže žiak je aktívnou súčasťou tohto pro- cesu jeho potreby, dokonca aj tie zatiaľ neartikulo- vané, budú musieť zobrať školy do úvahy. Žiaci by mali byť súčasťou tvorby vízie školy, ktorej sú aktívnou súčasťou. Školy sa budú musieť pripraviť na riešenie omnoho väčšieho množstva výchovných problémov, než tomu bolo doteraz.
- Aby bolo možné efektívne riešiť vyššie uvedené problémy komunikácia vyučujúcich v rámci vzdeláva- cích oblastí a predmetov sa bude musieť zintenzívniť a zvýšiť. Zmeniť sa bude musieť práca metodických orgánov, ktorá je v mnohých školách veľmi formálna a prináša málo podnetov na inováciu a zmeny vyučo- vania jednotlivých predmetov.
- Významnou zmenou bude postupná zmena vzdelá- vania a rozvoja pedagogických zamestnancov. Školy postupne znížia rozsah externého kontinuálneho vzdelávania, ako ho poznáme v súčasnej podobe. Väčší dôraz bude kladený na transformáciu výstupov a výsledkov školení do vlastného vyučovania v škole. Od učiteľov sa bude očakávať, že vhodne adaptujú a aplikujú vedomosti a zručnosti, ktoré získali na ško- leniach do inovácií vyučovacích stratégií a metód, ktoré budú viac v prospech žiaka.

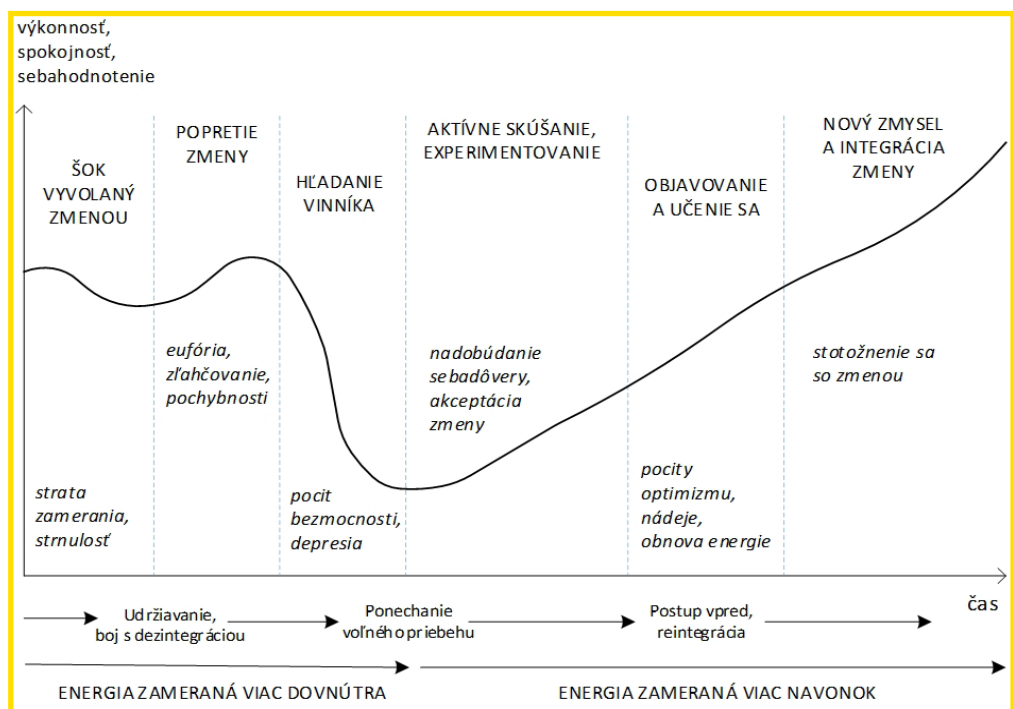
- Okrem vyučovacích stratégií budú školy musieť meniť aj organizačné formy vyučovania. Súčasne prevládajúce frontálne formy vyučovania realizované prostredníctvom 45 minút trvajúcich hodín budú musieť byť prehodnotené všade tam, kde to bude možné a účelné.
- Významným interným faktorom, s ktorým bude musieť pracovať väčšina škôl je motivácia pedagogických zamestnancov. Aj keď motivácia je predovšetkým individuálna záležitosť, vedenia škôl budú musieť pracovať na zvýšení úrovne motivácie učiteľov. Mnohí súčasní učitelia majú tendenciu racionalizovať si situáciu s odkazmi, že nemajú čas, majú veľa práce, nestíhajú a pod. Často pri tom neriešia zásadné problémy, ktoré sa týkajú ich vyučovania. Školy budú musieť inovovať svoje systémy hodnotenia tak, aby dávali učiteľom jasnejšiu a jednoznačnejšiu spätnú väzbu o ich práci, vrátane ocenenia ich prínosu.

lostou v správaní a reakciách. V druhej fáze nastáva výrazné popretie a odmietanie zmeny, pre ktoré sú typické euforické správanie a zľahčovanie situácie. V ďalšej fáze, po výraznejšom precitnutí a uvedomení si reality, ktorú zmena prináša, nastáva fáza hľadania vinníkov a prežívanie bezmocnosti zmeny. Až s odstupom času, pri zavádzaní zmeny, odskúšaní riešení a aktívnom experimentovaní nastane zlom a zmena začína byť lepšie prijímaná. V ďalšej fáze objavovania a učenia, a prvých úspechov, prichádzajú pocity optimizmu a nádeje, že zamestnanec zmenu zvládne. Energia, spokojnosť, výkonnosť a sebahodnotenie sa postupne zvyšujú a časom zmena začína dávať zamestnancovi nový zmysel. Až neskôr ju postupne integruje do svojich pracovných postupov.

Z hľadiska postoja k zmene môžeme rozlíšiť niekoľko typov zamestnancov. Líder a podporovatelia zmeny majú pozitívny postoj k zmene. Obvykle vynaložia ma-

Zoznam najvýznamnejších interných faktorov, ktoré vyvolávajú potrebu zmeny je pre každú školu jedinečný a identický. Každá škola si bude musieť v rámci procesov inovácie svojej koncepcie, autoevalvácie, riešenia vážnych kritických situácií, dosiahnutých výsledkov, či zhodnotenia bežného školského roka identifikovať, v ktorých oblastiach jej chodu a života by mali nastať významné zmeny.

Reakcie zamestnancov na zavádzané zmeny



Obrázok 1 Reakcia zamestnanca na organizačnú zmenu
Zdroj: (Goodstein, Burke, 1993, upravené)

*Bože, daruj mi silu prijať, čo zmeniť nemôžem,
odvahu zmeniť, čo zmeniť môžem a múdrosť rozoznať jedno od druhého.
Sv. Tomáš Akvinský*

V predchádzajúcej časti sme naznačili faktory exterého a interného prostredia, ktoré môžu vyvolávať viaceré zmeny, ktorými budú musieť naše školy v najbližšom období prechádzať. Zavádzanie niektorých menších a jednoduchších zmien bude menej bolestné a problematické. Pokiaľ však škola pristúpi k väčším a systémovým zmenám, napríklad k zmenám systému hodnotenia a odmeňovania pedagogických zamestnancov pravdepodobne sa stretne s väčším odporom, ktorý táto zmena vyvolá. Zamestnanci môžu na ohlásenú zmenu reagovať rôzne. Nasledujúci obrázok opisuje fázy, ktorými prechádza jednotlivec pri ohlásenej zmene. Opisuje priebeh zmeny z hľadiska času a jej vplyv na výkonnosť, spokojnosť a sebahodnotenie zamestnanca. V prvej fáze, po ohlásení zmeny, môžeme pozorovať určitú formu šoku a stratu zamerania zamestnanca. Táto sa prejaví strnu-

ximálne úsilie na uskutočnenie zmeny. Nasledovatelia vykonávajú prácu v prospech zmeny, avšak väčšinou konajú len podľa pokynov vedúceho, ktorým je líder zmeny. Iný, veľmi klamlivý prístup k zmene majú tzv. predstierači. Predstierajú, že ku zmene prejavujú pozitívny postoj, ale na jej uskutočnenie vynaložia minimum energie a vyčkávajú, ako zmena dopadne. Rebelujúci zamestnanci majú apriórne negatívny postoj ku zmenám. Sabotujú zmenu buď otvorene alebo skryto. Využívajú každý nedostatok projektu zmeny. Často sú to „majstri sveta“, ktorí vedú všetko najlepšie, avšak v prospech zmeny neurobia nič prínosné.

Príčiny odporu k zmenám v školách

*„Dnešné istoty sa vždy stávajú absurditami zajtrajška.
V období rýchlych zmien sú jedinými kto prežívajú, lídri zmien.“
Drucker*

Pri riadení zmien v školách bolo zaznamenaných

viacero príčin odporu k navrhovaným zmenám. Pokiaľ vedúci pedagogickí zamestnanci nie sú schopní identifikovať príčinu odporu k navrhovanej zmene, nevedia navrhnúť ani vhodnú stratégiu jej prekonávania. Najčastejšie sa vyskytujúce príčiny odporu k zmenám v školách sú:

- **Vlastné záujmy** – každý zamestnanec školy má svoje záujmy, ktorými sleduje napĺňanie svojich potrieb. Tieto sa môžu týkať naplnenia vlastných odborných alebo mocenských ambícií, potreby zažívať úspech vo vyučovaní, prežívať úctu a rešpekt žiakov a kolegov. Súčasťou záujmov však môžu byť aj potreby viažuce sa k vlastnej efektívnosti a minimalizácii úsilia a času stráveného prácou v škole. Odpor sa prejaví, pokiaľ napríklad zmena spočívajúca v prechode na elektronickú evidenciu dochádzky učiteľov ohrozí ich záujem prichádzať do školy len tesne pred začatím vyučovania a odchádzať ihneď po jeho skončení.
- **Pocit neistoty** – sprevádza každú významnejšiu zmenu. Členovia pedagogického zboru môžu zmenu odmietajú len preto, lebo sa obávajú toho, akým spôsobom ovplyvní ich prácu. Pociťovaná neistota vedie k tomu, že majú tendenciu myslieť si o zmene len to najhoršie a komunikovať navonok len jej negatíva. Príkladom môže byť neistota vyvolaná ohláseným programom rozvíjania čitateľskej gramotnosti v škole, pokiaľ nemajú dostatok vedomostí o stratégiách a praktických postupoch jej rozvíjania v ich predmete.
- **Nedostatok porozumenia** – niektoré zmeny v školách neboli dostatočne komplexne vysvetlené tým, ktorých sa týkali. Neschopnosť iniciátorov efektívne komunikovať nevyhnutnosť a postup zmeny viedli k jej priamemu alebo nepriamemu odmietnutiu. Ako príklad môžeme uviesť projekty zamerané na aktivizujúce metódy vyučovania, ktoré boli v niektorých školách len formálne komunikované a realizované bez hlbšieho pochopenia a uvedomenia si ich možného vplyvu na motiváciu žiakov k vlastnému učeniu sa. Výsledkom bola nedôvera učiteľov k pedagogickým inováciám a postupný návrat k „osvedčeným postupom“ vyučovania zameraným na odovzdávanie a overovanie poznatkov žiakov.
- **Nedôvera k iniciátorom zmeny** - môže byť príčinou odporu k zmene, pokiaľ učitelia majú zlé skúsenosti s tými, ktorí zmenu iniciujú. Príkladom môže byť vedúci zamestnanec, ktorý inicioval a rozbehol viacero projektov na zmenu vyučovania v triedach, pričom žiadny z nich poriadne nedotiahol do úspešného konca. Zapojení vyučujúci inovovali svoje vyučovacie hodiny, nikto však od nich neočakával, že túto zmenu vyhodnotia a prezentujú ostatným. Iným príkladom môže byť vedúci, ktorý neustále spochybňoval realizátorov projektu zmeny rôznymi poznámkami na ich nedostatočné schopnosti a odbornosť, až ich celkom odradil a nechceli ďalej pracovať pod jeho vedením.
- **Rozdielne vnímanie potreby zmeny** – vyvoláva rôznu úroveň motivácie zmenu akceptovať a uskutočniť. Je prirodzené, že každý jednotlivec má tendenciu vnímať situáciu zmeny odlišne, v závislosti od jeho hodnôt, motivácie a predchádzajúcich skúseností. Pokiaľ si vedenie školy uvedomuje nevyhnutnosť zmeny správania sa vyučujúcich k žiakom, časť pedagogic-

kého zboru to môže vnímať odlišne. Môže naďalej preferovať direktívny a imperatívny štýl komunikácie. To môže viesť k ďalšiemu prehľbovaniu priepasti medzi žiakmi a učiteľmi. Výsledkom tohto správania vyučujúcich je, že žiaci nie sú na vyučovaní motivovaní a reagujú na niektorých vyučujúcich neprimerane odmietavo a nesúčinne.

- **Nedostatok tolerancie** – je príčinou toho, že niektorí nie sú schopní akceptovať navrhovanú zmenu a rešpektovať jej iniciátorov. Dokonca aj vtedy, keď zmene plne porozumeli, vnímajú ju ako neohrozujúcu. To, ako prácu realizovali doteraz sa im „páči“, pretože na zmenu by museli vynaložiť energiu navyše. Príkladom môžu byť niektorí vyučujúci, ktorí nie sú ochotní meniť zaužívané spôsoby vyučovania napriek nespokojnosti žiakov a vedenia školy s výsledkami. Príprava zmien vyučovania spočívajúca v nových vyučovacích stratégiách a metódach sa im zdá náročná. Preto, v záujme zachovania doterajšieho pracovného komfortu majú tendenciu správať sa k iniciátorom zmeny odmietavo a netolerantne.

Pri prekonávaní odporu k zmene je dôležité poznanie paradigmy ako celkovej konštelácie názorov, hodnôt a postupov, ktoré zdieľajú príslušníci istého spoločenstva, školy. U zamestnanca je tvorená jeho hodnotovým systémom (čo považuje za dôležité, principiálne, na čom mu záleží), zaužívanými vzorcami pracovného správania a predstavami o tom, ako má fungovať škola a ako má prebiehať vzdelávanie. Zjednodušene povedané, je to spôsob, ako vníma školu, vlastnú riadiacu prácu, resp. vlastné vyučovanie. Postoje a správanie zamestnanca v procese zmeny vychádzajú z jeho myslenia a videnia vecí spôsobom, že veci sú alebo by mali byť také, ako ich vidí on. Práve odlišnosť pohľadov vedúcich pedagogických zamestnancov a „radových“ zamestnancov – učiteľov je príčinou odporov k navrhovaným zmenám.

Stratégie pre uskutočňovanie zmien

Aby sa navrhované zmeny mohli uskutočniť, je potrebné vybrať také prístupy a stratégie, ktoré dokážu efektívne prekonávať identifikované odpory k zmenám. Vo vzťahu k navrhovanej zmene je potrebné vybrať vhodnú stratégiu a uvedomiť si jej výhody a úskalia. Základné stratégie pre uskutočňovanie zmien v školách sú:

- **Intenzívna prezentácia a komunikácia zmeny** – je nevyhnutná pri nedostatku informácií alebo v situáciách, keď zamestnanci majú nepravdivé alebo nepresné informácie. Cieľom prezentácie a komunikácie zmeny je, aby zamestnanci správne pochopili navrhovanú zmenu a dôvody jej zavádzania. Ak zamestnanci nemajú informácie, neprimerane vnímajú vplyv zmeny na nich. Podstatou stratégie je redukovať odpor k zmene vysvetľovaním potreby a logiky zmeny. Výhodou je, že pokiaľ sa ich podarí presvedčiť, často sú nápomocní pri realizácii zmeny. Nevýhodou je množstvo času, potrebné na komunikáciu s väčším počtom zamestnancov.
- **Participácia a zapojenie** – pri citlivejších zmenách je potrebné odpor k zmene redukovať zapojením zamestnancov do prípravy a realizácie zmeny. Zapojenie znižuje mieru ich neistoty k pripravovanej zmene

a zvyšuje porozumenie situácii zmeny. Túto stratégiu je vhodné použiť v situáciách, keď vedenie školy nemá dost informácií potrebných k príprave zmeny a zamestnanci disponujú značnou mocou zmenu negovať alebo odmietnuť. Výhodou tejto stratégie je, že zamestnanci môžu participovať na návrhu zmeny a zohľadniť v nej lepšie poznanie situácie, napr. z práce predmetových komisií, poznania tried, žiakov a pod. Nevýhodou je veľká časová náročnosť ich zapojenia a riziko ich nekorektného správania pri návrhu zmeny.

- **Uľahčenie a podpora** – sú nevyhnutné v prípadoch, keď zamestnanci vnímajú zmenu ako nezvládnuteľnú a veľmi problematickú. Zmenu obvykle odmietajú preto, lebo vnímajú, že im prináša len problémy. Príkladom môže byť využívanie IKT vo vyučovaní a práca s informačným systémom, napr. ASC agendou. Vhodnou formou prekonávania odporu k zmenám sú vzdelávacie, tréningové a výcvikové programy. Tiež poradenstvo a individuálna podpora jednotlivcom, ktorí situáciu zmeny nezvládajú uspokojivo. Výhodou tejto stratégie je osobný kontakt s ľuďmi pri zavádzaní zmeny a možnosť okamžite reagovať na úspechy, ale i neúspechy jednotlivca. Nevýhodou je veľká časová náročnosť vyplývajúca z potreby venovať sa jednotlivcovi alebo príprave vzdelávania.
- **Vyjednávanie a dohoda** – zahrňujú vyjednávanie vedúcich zamestnancov školy so silnými individualitami alebo útvarmi, napr. niektorými metodickými orgánmi, ktoré odmietajú zmenu foriem práce. Príčinou odporu k zmene môže byť aj strach z obmedzenia osobného vplyvu. Cieľom vyjednávania je dosiahnuť dohodu o akceptácii zmeny a oslabenie vplyvu niektorých vplyvných mienkotvorných jednotlivcov, ktorí boli identifikovaní ako najväčší odporcovia zmeny. Stratégia je vhodná v situáciách, keď sa treba dohod-

núť a prerozdeliť moc v prospech zavádzanej zmeny v škole. Jej výhodou je eliminácia plošného odporu k zmene. Nevýhodou je riziko, že vyjednávania skončia neúspechom, bez dohody o zmene.

- **Manipulácia a kooptácia** – sa využívajú v prípadoch silných odporov k zmene. Manipulácia môže zahŕňovať selektívne podávanie informácií po častiach počas zavádzania zmeny, zdôrazňovanie prínosov zmeny na úkor vnímaných nevýhod, zľahčovanie prezentovaných obáv a pod. Kooptácia zahrňuje dosadenie niektorých odporcov zmeny na miesta tých, ktorí majú pripravovať a presadzovať zmenu. Tieto stratégie môžu byť rýchle a relatívne lacné riešenia. Pokiaľ však ľudia vycítia manipuláciu, vedú k problémom pri presadzovaní zmien v budúcnosti.
- **Donútenie k zmene** – môže mať formu explicitného (priameho) alebo implicitného (nepriameho) donútenia. Táto stratégia je vhodná v situáciách, keď zmenu je potrebné uskutočniť rýchlo. Tí, ktorí zmenu zavádzajú však musia disponovať zrejmom mocenskou prevahou nad odporcami zmeny. Zavedenie zmeny môžu vyžadovať pod hrozbou sankcií, straty peňazí, zníženia úväzku alebo pracovnej pozície. Výhodou je rýchlosť zavedenia a prekonanie akéhokoľvek odporu k zmene. Táto stratégia môže mať za následok ešte väčší odpor pri zavádzaní zmien v budúcnosti alebo silné osobné animozity voči tým, ktorí zmenu vnútili. Pri zavádzaní komplexnejších zmien, napr. pri zmenách systému hodnotenia pedagogických zamestnancov je potrebné premyslieť kombináciu viacerých stratégií zmeny. Pri zavádzaní zmien s cieľom zvyšovať úroveň funkčných gramotností žiakov môže ísť o kombináciu intenzívnej komunikácie potreby zmeny vyučovacích stratégií a uľahčovania formou adresných vzdelávaní učiteľov a ich podpory zo strany „kritických priateľov“.

(Pokračovanie v čísle 2)

Summary: The article deals with ways of developing evaluation skills and creativity of students when solving mathematical tasks. The choice of mathematical tasks leads to development of higher cognitive functions, applying problem solving through divergent thinking, development of anti-rigid thinking, elimination of stereotypes in teaching Mathematics. The article includes samples of simple mathematical tasks from various thematic units appropriate for first class students in secondary school.

APLIKÁCIA SWOT ANALÝZY V ŠKOLÁCH

Helena Harausová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

Anotácia: SWOT analýza je najčastejšie využívanou metódou rozhodovania na školách. Táto problematika je aj súčasťou funkčného vzdelávania vedúcich pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Článok okrem vysvetlenia podstaty tejto metódy uvádza aj postup, ako ju realizovať na školách a upozorňuje na najčastejšie sa vyskytujúce chyby pri jej tvorbe ako sú zamieňanie faktorov, absencia hodnotenia faktorov a neurčenie stratégie, ktorú by mala škola na základe výsledkov SWOT analýzy zaviesť do praxe.

Kľúčové slová: SWOT analýza, škola, postup, stratégia.

Jednou z metód rozhodovania v organizáciách je SWOT analýza. Je to metóda, ktorá sa dá aplikovať vo všetkých typoch organizácií, teda aj v školách a školských zariadeniach. Odborníci sa zhodujú v tom, že táto metóda je dôležitým podporným nástrojom na rozhodovanie a je bežne používanou metódou na systematickú analýzu vnútorného a vonkajšieho prostredia organizácií. Leigh (2010) uvádza, že SWOT analýza sa bežne definuje ako prístup k posudzovaniu jednotlivých faktorov vnútorného a vonkajšieho prostredia organizácie, ktoré môžu zlepšovať alebo brzdiť jej výkon. Silné stránky organizácie a príležitosti sa chápu

ako faktory zvyšovania výkonu, slabé stránky a hrozby ako faktory brzdovania výkonu. Cieľom metódy nie je vyzdvihnúť silné stránky a príležitosti, ani vylúčiť slabé stránky a hrozby. Slúži na zistenie toho, do akej miery môžu rôzne zásahy, aktivity a praktiky ovplyvniť v budúcnosti dosiahnutie požadovaných výsledkov. Bez špecifikácie budúceho výkonu organizácie podľa Leigha (2010) nemá zmysel SWOT analýzu vykonať. Je veľmi dôležité mať jasnú predstavu o súčasnom stave a požadovanom stave v budúcnosti. Ak nie je špecifikovaný budúci výkon, aktuálne poznatky poskytujú iba hodnotiace informácie bez úžitku pri rozhodovaní o budúcej

stratégií, resp. plánoch. V rámci SWOT analýzy sa posudzujú a hodnotia vnútorné silné a slabé stránky organizácie a vonkajšie príležitosti a hrozby. Silná stránka (strength) predstavuje internú kompetenciu, hodnotový zdroj alebo atribút, ktorý pomáha pri dosahovaní cieľov. Slabá stránka (weakness) sa chápe ako vnútorný nedostatok kompetencií, zdrojov alebo atribútov. Príležitosť (opportunity) je externá možnosť, ktorú môže organizácia využiť na získanie výhod a dosahovanie cieľov. Hrozba (threats) je rovnako ako príležitosť externý faktor, ktorý môže potenciálne znížiť výkon. Ako príklady jednotlivých prvkov SWOT analýzy v školách a školských zaradeniach je možné uviesť:

- **silné stránky:** kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov, dostatočný počet tried v budove školy, telocvičňa, adekvátne učebné pomôcky, primerané materiálne a technické vybavenie tried a ostatných miestností, ponuka výučby dvoch cudzích jazykov, elektronická žiacka knižka, komplexný systém ďalšieho vzdelávania zamestnancov, možnosť individuálneho vzdelávania, adekvátne prezentácia školy na verejnosti, pripojenie na internet, ...
- **slabé stránky:** fyzicky a morálne opotrebované osobné počítače, vysoká úroveň chorobnosti pedagogických zamestnancov, nedostatok vhodných učebných zdrojov, nízka ponuka záujmových krúžkov, zastarané učebné pomôcky, potreba rekonštrukcie budovy školy, nevhodná poloha školy (napr. na okraji sídliska), skorý začiatok vyučovania, málo populudňajších aktivít, ...
- **príležitosti:** možnosť zapojenia sa do projektov, spolupráca s odborníkmi, výmena pedagogických skúseností mimo školy na vzdelávaníach a konferenciách, možnosť využívať funkčný systém odborného psychologického a iného poradenstva, ...
- **hrozby:** nepriaznivý demografický vývoj – málo žiakov, nedostatočný prídel finančných prostriedkov od zriaďovateľa, nezáujem rodičov o dianie v škole, nezáujem zo strany žiakov a rodičov o záujmové krúžky, časté zmeny legislatívy, konkurencia súkromných škôl a školských zariadení, zriadenie rovnakého študijného odboru inou školou, ...

Úlohou SWOT analýzy je identifikovať a zdôrazniť tie faktory, ktoré budú mať pre organizáciu zásadný význam pri dosahovaní cieľov, umožnia predikovať úroveň budúceho vývoja.

Grasseová (2006) uvádza jednotlivé oblasti organizácie a externého prostredia, ktoré by mali byť predmetom SWOT analýzy. Analýza silných a slabých stránok by sa mala týkať systémov riadenia, organizačnej štruktúry, informačných systémov, kultúry organizácie, personálnych zdrojov a ich rozvoja, výskumu a vývoja, techniky, financií a ekonomiky. V rámci analýzy príležitosti a hrozieb je potrebné posudzovať externé politicko-ekonomické, legislatívne, ekonomické, demografické, technicko-ekonomické a ekologicko-ekonomické prostredie. Aj školy a školské zariadenia by mohli vypracovať SWOT analýzu podľa uvedených vnútorných oblastí a uve-

dených prvkov externého prostredia.

Kedy SWOT analýzu vypracovať? V školách a školských zariadeniach môže byť dôvodom na vypracovanie SWOT analýzy napríklad: **zlučovanie** rôznych typov škôl (napr. základná škola s materskou školou, spojená škola); **zmena faktorov externého prostredia**, keď je potrebné včas identifikovať možné príležitosti a hrozby (napr. výzvy na podávanie projektov, nepriaznivý demografický vývoj, ...); **získanie nového projektu** a jeho riadenie; vznik situácie, ktorá si vyžaduje urobiť dôležité **strategické rozhodnutie** (napr. zmena odborného zamerania školy, návrh nových učebných a študijných odborov, zrušenie odborov štúdia, o ktoré je nízky záujem, ...); návrh novej marketingovej stratégie zameranej na získavanie žiakov.

Postup pri vypracovaní SWOT analýzy

Existuje viacero postupov na vypracovanie SWOT analýzy. Nie všetky však prinášajú požadované výsledky. Najmenej efektívny sa javí postup, keď organizáciu analyzuje jeden človek, prípadne dvaja.

Leigh (2010) odporúča, aby na SWOT analýze pracovali štyri skupiny, pričom v každej skupine by mali byť minimálne dvaja zamestnanci a mali by mať k dispozícii dostatočne priestrannú miestnosť, v ktorej by mal každý analyzujúci svoj osobný pracovný priestor.

1. Každé skupine prideliť na analýzu jednu časť: prvej skupine silné stránky, druhej skupine slabé stránky, tretej skupine príležitosti a štvrtej skupine hrozby.
2. Po analýze vykonanej v prvom kroku, každá skupina odovzdá výsledok svojej práce poverenému zamestnancovi.
3. Nasleduje rotácia častí analýzy, t. j. prvej skupine prideliť slabé stránky, druhej skupine príležitosti, tretej skupine hrozby a štvrtej skupine silné stránky. Po analýze každá skupina odovzdá výsledok svojej práce.
4. Rotácia častí pokračuje ešte dvakrát.
5. Vytvorenie novej skupiny, ktorá vygeneruje všetky faktory SWOT analýzy.

Čo je úlohou jednotlivých členov skupín?

1. Identifikovať silné a slabé stránky, príležitosti a hrozby a zapísať ich do SWOT matice (viď tab. 1).
2. Obodovať jednotlivé silné a slabé stránky, príležitosti a hrozby. Na bodovanie využiť napríklad stupnicu od +1 do +5 pri silných stránkach a príležitostiach a od -1 do -5 pri slabých stránkach a hrozbách.
3. Ku každej silnej a slabej stránke, hrozbe a príležitosti priradiť váhu. Váhy priradiť v rozsahu od 0 do 1. Čím dôležitejšia stránka, tým vyšší koeficient pri-

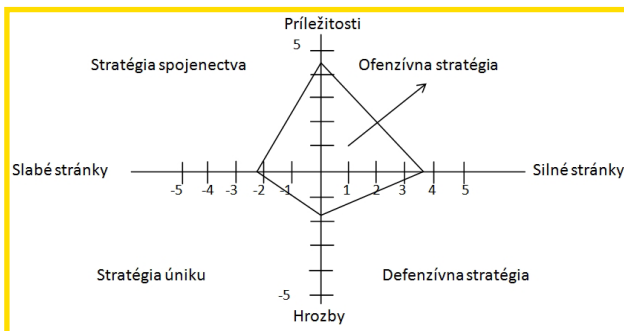
Tab. 1 Ukážka SWOT matice

SWOT analýza školy			
Silné stránky		Slabé stránky	
1.	Kvalifikovanosť pedagógov.	1.	Zastarané učebné pomôcky.
2.	Komplexný systém kontinuálneho vzdelávania.	2.	Nedostatok vhodných učebníc.
3.	3.	...
Príležitosti		Hrozby	
1.	Ponuka projektov.	1.	Demografický pokles.
2.	Spolupráca s odborníkmi.	2.	Nedostatočné financovanie.
3.	...	3.	...

radiť. Súčet váh pri každej časti musí byť 1. Príklad: slabá stránka: fyzicky a morálne opotrebované osobné počítače: počet bodov - 4 ale koeficient váhy je najvyšší 1, pretože osobné počítače sú nevyhnutné. Silná stránka: ponuka dvoch cudzích jazykov (anglický a ruský): počet bodov 2 ale koeficient váhy 0,25, pretože dlhodobo je záujem len o anglický jazyk.

4. Vynásobiť hodnotu váhy a bodovým hodnotením.
5. V každej časti spočítať vynásobené hodnoty.
6. Spočítať internú časť SWOT analýzy, čiže silné a slabé stránky.
7. Spočítať externú časť SWOT analýzy, čiže príležitosti a hrozby.
8. Vypočítať konečnú hodnotu tak, že od hrozieb odpočítame príležitosti. Kladný výsledok signalizuje, že projekt, zmenu alebo inú činnosť je možné realizovať. V tomto prípade ide o rýchlu analýzu, ktorej vypovedacia schopnosť je obmedzená. Dostupné z: <https://www.euroekonom.sk/manazment/strategicka-diagnostika/swot-analyza/>

V prípade, že chceme, aby vypovedacia schopnosť výsledkov SWOT analýzy bola primeraná, výsledky získané v bode 4 (vynásobenie hodnoty váhy s bodovým hodnotením) nanesieme do grafu. Na x-ovú os naniest' slabé a silné stránky, na y-ovú os príležitosti a hrozby. Následne z grafu je možné zistiť, aký druh stratégie by sa v budúcnosti mal v organizácii uplatniť. Na grafe 1 je zobrazená ofenzívna stratégia.



Graf č. 1 Strategia vyplývajúca zo SWOT analýzy

Stratégia vyplývajúca z analýzy

Aby bolo možné určiť druh stratégie, je potrebné vykonať syntézu výsledkov SWOT analýzy. Syntéza spočíva v porovnaní vonkajších hrozieb a príležitosti s vnútornými silnými a slabými stránkami organizácie. Ich kombináciou a prienikom vzniká stratégia ako vyvažujúci faktor, ktorý uvádza organizáciu do súladu s jej okolím. Vzhľadom na rozdielny význam a váhu jednotlivých analyzovaných položiek existujú rôzne varianty stratégie (Sakál a kol. 2007).

Ofenzívna stratégia

Stratégia ofenzívna (SO) – strengths opportunities – je najatraktívnejší strategický variant. Túto stratégiu si môže zvoliť škola, v ktorej prevažujú silné stránky nad slabými a príležitosti nad hrozbami. Vzhľadom na svoje silné stránky, môže škola využiť všetky ponúkajúce sa príležitosti. Odporúča sa typ ofenzívnej stratégie z pozície sily.

Defenzívna stratégia

Stratégia defenzívna (ST) – strengths threats – je stratégiou silnej školy, ktorá sa ale nachádza v nepriaznivom prostredí. Silná pozícia by sa mala využiť na blokovanie nebezpečenstva, zastrašenie konkurencie alebo

únik do bezpečnejšieho prostredia. Odporúča sa typ defenzívnej stratégie, ktorou si škola chráni už vydotyčtú pozíciu.

Stratégia spojenectva

Stratégia spojenectva (WO) – weaknesses opportunities – si volí škola, v ktorej prevažujú slabosti nad silami, nachádza sa však v atraktívnom prostredí. Aby škola využila otvárajúce sa príležitosti, na ktorých zvládnuť nemá dostatok vnútorných schopností, snaží sa postupne posilňovať svoju pozíciu a odstrániť nedostatky. Odporúča sa typ stratégie spojenectva, ktorý umožní zväčšiť vnútornú silu a podieľať sa na príležitosti so spoľahlivým spojencom, napr. spojená škola.

Stratégia úniku alebo likvidácie

Stratégia úniku alebo likvidácie (WT) – weaknesses threats – je vhodná pre školu, ktorá je slabá a navyše sa nachádza v neatraktívnom prostredí. Takáto škola musí uvažovať v lepšom prípade o pokuse etablovať sa v priaznivejšom prostredí, kde by jej slabosti neboli také výrazné alebo v horšom prípade bude výchovno-vzdelávacie aktivity redukovat' a likvidovať.

Výsledná stratégia vyplývajúca zo SWOT analýzy predstavuje základné odporúčanie pre strategickú orientáciu podniku.

Sakál a kol. (2007) uvádza, že je potrebné uvedomiť si, že každá stratégia je viacrozmerná, a preto len výnimočne možno o niektorom variante tvrdiť, že je absolútne zlý alebo dobrý. Zvyčajne existujú len horšie alebo lepšie stratégie. Výber stratégie je potom úloha viackriteriálneho rozhodovania za stavu neistoty alebo v zjednodušenom chápaní za stavu istoty. Výber stratégie je možné uskutočniť na základe napr. týchto kritérií: účelnosť (zmysluplnosť), realizovateľnosť a prijateľnosť stratégie.

Najčastejšie chyby pri vypracovaní SWOT

Pri vypracovaní SWOT analýzy sa vyskytujú chyby vo všetkých fázach procesu jej tvorby: v prípravnej fáze, realizačnej, hodnotiacej a po realizačnej.

V prípravnej fáze môže ísť o **nejasné zadanie** (nedostatočné vyšpecifikovanie problémových oblastí, nedostatok adekvátnych informácií). Opis problémovej situácie má byť komplexný, aby už v tejto fáze bolo možné predpokladať závery, ktoré môžu zo SWOT analýzy vyplynúť. Ďalšou chybou v prípravnej fáze môže byť navrhnutie členov **tímu, ktorí nemajú potrebné skúsenosti**. Je dôležité, aby do tímu boli vybraní zamestnanci, ktorí na škole pracujú už dlhšiu dobu, majú potrebné pedagogické a odborné vedomosti a zručnosti, majú prehľad o súčasnom dianí v škole a majú prehľad o väčšine oblastí z externého prostredia, ktoré by mohli vplývať na budúcnosť školy a školského zariadenia.

V realizačnej fáze najčastejšie sa vyskytujúcou chybou je **zamieňanie faktorov**. Do silných stránok sa zaraďujú príležitosti, do slabých stránok hrozby a naopak. Napríklad: do slabých stránok sú nesprávne zaraďované: demografický pokles populácie, ktorý je hrozbou; nedostatočné financovanie škôl na základe normatívu, ktoré je hrozbou; nedostatočné finančné ohodnotenie pedagogických a nepedagogických zamestnancov, ktoré je hrozbou; časté zmeny legislatívy, ktoré sú hrozbou. Do príležitosti sú zaraďované napr. venovanie pozornosti výučbe cudzích jazykov, ktoré sú silnou stránkou; umožnenie ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktoré je sil-

nou stránkou; spoločné aktivity žiakov rôznych ročníkov, ktoré sú silnou stránkou. Do hrozieb sú nesprávne zaradované napr. preťaženosť zamestnancov, ktorá je slabou stránkou. (Prezentované chyby boli prevzaté z niektorých záverečných prác funkčného vzdelávania). Ďalšou chybou je **absencia stanovenia najdôležitejších faktorov**, ktoré by mohli významne ovplyvniť vývoj školy.

V hodnotiacej fáze často chýba bodové hodnotenie jednotlivých faktorov a priradenie váh týmto faktorom. Absencia identifikácie tých faktorov, ktoré škola nedokáže ovplyvniť, napr. poloha školy, legislatívne zmeny. Nedokončená metodika SWOT analýzy. Sú hodnotené napr. len silné a slabé stránky, hodnoty nie sú prenosené ani do hodnotiacej matice ani do grafu, aby sa následne mohla zistiť stratégia, ktorá by bola vhodná pre ďalšiu existenciu školy.

V po realizačnej fáze chýba podrobne vypracovaný plán na realizáciu vybranej stratégie do praxe.

Aké môže byť konkrétne znenie vybranej stratégie? Vedenie školy sa napríklad môže rozhodnúť zmeniť školu

na: centrum vzdelávania, športu a kultúry alebo vytvoriť školu rodinného typu otvorenú európskym hodnotám a s inovatívnymi výchovno-vzdelávacími metódami a formami výučby.

Záver

Súhlasíme s Grasseovou (2006), že organizácie, ktoré sú súčasťou verejného sektoru (do ktorého patria aj školy a školské zariadenia) by mali SWOT analýzu využiť ako kvalitný nástroj na analýzu východiskového stavu, aby mohli následne plánovať budúci vývoj. Zásadným predpokladom na úspešné vypracovanie tejto analýzy je určiť skupinu osôb, ktoré majú o analyzovaných oblastiach dostatok znalostí a praktických skúseností. Podľa Sakála a kol. (2007) hlavným prínosom SWOT analýzy by mala byť jasná identifikácia niekoľkých hlavných strategických predností, slabých stránok, hrozieb a príležitostí vo vonkajšom prostredí. Po dokončení SWOT analýzy je vedenie školy schopné posúdiť súčasnú pozíciu školy a vykonať také zásahy, ktoré lepšie pripravujú školu na budúcnosť.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ANONYM., 2015. *SWOT analýza*. Dostupné z: <https://www.euroekonom.sk/manazment/strategicka-diagnostika/swot-analyza/>
- GRASSEOVÁ, M., 2006. *Využití SWOT analýzy pro dlouhodobé plánování*. Dostupné z: https://scholar.google.sk/scholar?hl=sk&as_sdt=%2C5&q=swot+anal%C3%BDza&oq=swot.
- LEIGH, D., 2010. *SWOT analysis*. Dostupné z: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/4190455/HANDBOOK_OF_HPT_THIRD_EDITION.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1520502404&Signature=OzePtpC79%2FJ6B7UNRCodsthznwk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DComing_to_terms_with_communities_of_prac.pdf#page=1135.
- SAKÁL, P. a kol., 2007. *Strategický manažment v praxi manažéra*. Trnava: Tripsoft. ISBN 978-80-89291-04-5

Summary: *The article presents fundamentals of SWOT analysis as the most appropriate method of decision making in schools. It describes the recommended procedure for drawing and previewing the SWOT matrix. The next part of the article mentions the roles of members of a team which was created to develop the SWOT analysis, strategies that resulted from the analysis and the most common mistakes that arise in its development in schools and school facilities.*

MARKETING V PODMIENKACH ŠKOLY

Lubomír Verbovanec, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

Anotácia: *Marketing a s ním spojená prezentácia aktivít a výsledkov je kľúčová, v očiach verejnosti dokonca dôveryhodnejšia ako samotné úspechy a výsledky, ktoré je možné preukázať. Uvedená skutočnosť ovplyvňuje aj súčasnú školu, preto je nevyhnutná rámcová konfigurácia stratégií vedúcich k optimálnemu marketingu, ktorý reaguje na konkurenčné prostredie. Táto zmena a potreba je aj následkom stratégie financovania školstva (v zmysle platnej legislatívy), kde „boj“ o žiaka vedie školy k marketingovým stratégiám, ktoré je potrebné obohatovať o nové prvky a nápady v intenciách etiky. Zároveň sa tým vytvorila aj paralela medzi súkromným sektorom a verejným vzdelávaním v súlade so súčasnými požiadavkami na vzdelávanie.*

Kľúčové slová: *marketing, invazívna reklama, financovanie, produkt, hodnota, miesto, komunikácia, organizácia, škola.*

Súčasná podmienka a prostredie školy prinášajú nové perspektívy na zviditeľňovanie v širšom meradle pre potreby klientely. Mnohé moderné médiá preferujú invazívnu reklamu, ktorá sprítomňuje očakávania cieľovej skupiny – potenciálnej klientely. Efektívna participácia funguje najmä v podmienkach trhového hospodárstva, kde prioritne firmy prezentujú výrobky aj vlastný potenciál v zmysle očakávaných potrieb. Samotná škola stojí uprostred všetkých týchto trendov. Jej kľúčovou úlohou je vniesť do systému hodnotový rámec na čele so sociabilitou a morálkou. Tá je akoby v rozpore s etickým prostredím firiem a spoločností, ale zároveň generuje potrebu a príležitosť prezentovať školu v intenciách požiadaviek klientely, ktorými sú rodič či žiak. Zámerom článku teda je zmonitorovať potenciál marketingu v podmienkach školy, určiť jeho etické hranice, identifikovať zdroje jeho financovania

a schopnosť poukázať na dôležité aspekty adaptability školy na podmienky vyplývajúce zo sociálnych požiadaviek.

Marketing ako systém riadenia je predovšetkým vnímaný v kontexte súkromnej firmy. Marketing ako teória riadenia sa postupne rozširuje aj do štátneho a neziskového sektora, lebo v mnohých oblastiach si začínajú byť tieto sektory podobné, hlavne v oblasti ich financovania (Clark, 2015). Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení postavil financovanie základných a stredných škôl na normatívnom princípe. Školy sú financované podľa počtu žiakov v rovine vzájomného súperenia a porovnávaná sa na základe vonkajších i vnútorných kvalít (T5, T9, súťaže, olympiády, akadémie, dni otvorených dverí). Prezentované indikátory kvality sú síce jej odrazom, ale často pôsobia sekundárne až irele-

vantne vo vzťahu k cieľovej skupine. V danej chvíli nie je dôležité, čo sa prezentuje, ale ako sa to prezentuje. Ako príklad silného marketingu môže slúžiť informácia na jednej škole „naši žiaci dosiahli v Testovaní 9 63 % úspešnosť, čím prekonalí celoslovenský priemer“, alebo na druhej škole „až 90 % žiakov našej školy študuje na univerzitách, kvalitu garantujeme“. Ktorú školu by ste si vybrali? A ktorú budúci rodič, ktorý ani nevie, čo je T9? Prezentácia úspechov a výsledkov je v prípade marketingu kľúčová, v očiach verejnosti dokonca dôležitejšia ako samotné úspechy a výsledky, ktoré je možné preukázať. Táto zmena je aj následkom stratégie financovania školstva (v zmysle platnej legislatívy), zároveň však vytvorila paralelu medzi súkromným sektorom a verejným vzdelávaním.

Úspech firmy či spoločnosti, teda jeho schopnosť prežiť v trhovej ekonomike, závisí od schopnosti prilákať a udržať si klientov (Enkelmann, 1991). Úspech školy viazaný na ročný rozpočet je tak závislý od počtu žiakov zapísaných na škole. Môžeme konštatovať jasnú paralelu medzi klientom firmy a žiakom – klientom. Rozhodnutie rodiny, rodičov a ich dieťaťa o výbere školy určuje životaschopnosť školy v systéme financovania. Samotné financovanie má v podmienkach školy obmedzujúci charakter, nie je možné využiť verejné zdroje financovania (originálne a prenesené kompetencie) na niečo, čo nie je v súlade s ich účelom. Priamo – účelovo na marketing nemôžeme z rozpočtu školy použiť nič.

Marketing v podmienkach školy môžeme chápať ako systém riadenia, ktorý prostredníctvom uspokojovania potrieb zákazníkov dosahuje ciele organizácie. Viacerí autori definujú marketing ako súhrn aktivít, ktoré učia spotrebiteľov, prečo by si mali vybrať váš produkt, alebo službu pred vašimi konkurentmi (Lake, 2017; Hingston, 2002; Kotler, Armstrong 1992; Prachár, 1991). Marketing pochádza z anglického slova trh (the market) a koncovky „-ing“, ktorá vyjadruje priebežný stav činnosti, čiže dej. Voľne môžeme pojem marketing preložiť ako činnosť na trhu.

Zámerom cieleného marketingu je teda pomôcť organizácii presadiť sa na trhu. Ak životaschopnosť organizácie na trhu závisí od schopnosti prilákať a udržať si klienta, tak cieľom marketingu je poznať a rozumieť klientovi tak dobre, aby výrobok alebo služba danej organizácie splnili požiadavky a uspokojili jeho potreby natoľko, že klient nebude hľadať alternatívy u konkurencie.

Súčasní autori prezentovaný všeobecný cieľ ďalej rozčlenili a tvrdia, že marketingové aktivity majú cieľ zachytiť pozornosť cieľového trhu (attract), uľahčiť rozhodnutie o nákupe a vytvoriť také podmienky, že zákazník je schopný sa ďalej utvrdiť v správnosti svojej voľby pre váš produkt (Sklenčár, Slavíková 2011; Godin, 1999; Kotler, Armstrong, 1992). Marketing pomáha organizácii presvedčiť niekoho, kto o jej produkte alebo službách nevedel a organizácia mu bola cudzia, na niekoho, kto je jej verným klientom a verejne ju prezentuje ďalej, čím šíri o nej dobré meno.

V našom kontexte marketing participuje na systéme riadenia školy. Marketing napomáha škole uspokojiť potreby žiakov a ich rodičov s cieľom udržania si žiakov na škole, ako aj zachytenia pozornosti rodičov budúcich žiakov – klientov, pre ktorých by bola „naša“ škola najvhodnejšia.

Rozhodnutia v oblasti marketingu a marketingové aktivity vychádzajú z takzvaného marketingového mixu. Marketingový mix môžeme chápať ako súhrn nástrojov, ktoré organizácia využíva na dosiahnutie svojich cieľov (Kotler, Armstrong, 1992). Marketingový mix v sebe spravidla zahŕňa štyri kľúčové zložky, ktorými sú: produkt, cena – hodnota, miesto a marketingová komunikácia. Každý jeden prvok marketingového mixu má škole pomôcť presadiť sa na trhu vzdelania a odlíšiť sa tak od ostatných škôl.

Produkt, hmatateľný alebo vo forme služby, napĺňa istú potrebu klienta. Úspešné produkty na trhu uspokojujú potrebu svojich klientov a ponúkajú niečo jedinečné v porovnaní s konkurenciou. Hlavným produktom školy je vzdelanie. Dominuje tu kvalita vzdelania, vzdelávacie metódy, ktoré škola využíva, rôzne organizačné formy, didaktické prostriedky, ktoré škola využíva, systém, štruktúra a kvalita interpersonálnych vzťahov alebo úspechy vzdelávania. Škola generuje aj ďalšie služby v podobe ponuky mimoškolských aktivít a záujmových krúžkov, podujatia, súťaže, spoluprácu s odbornými organizáciami, firmami, ale aj s rodičmi. Kvalita produktu školy závisí od toho, ako užitočné sú tieto služby pre rozvoj dieťaťa - klienta a jeho budúcnosť.

Hodnota: V podmienkach Slovenska je verejné školstvo prezentované ako bezplatné, mnohí si cenu školy v interakcii s financiami spájajú len so súkromným školstvom resp. školstvom cirkevným. Cena školy teda nemôže byť hodnotená rodičmi iba podľa toho, ako škola svoje finančné prostriedky investuje do rozvoja školy, do renovácie, do hodnotenia učiteľov, ako aj do modernizácie pomôcok, či do zabezpečenia pomôcok pre žiakov, ktoré by na iných školách museli rodičia sami dofinancovať, ale najmä podľa kreditu školy – ako je škola hodnotená z dlhodobého hľadiska a vnútornej perspektívy. Výhodiskom je premena klienta – rodiča, keď prechádza od termínu „len škola“, cez postoj „vaša - tvoja škola“ až do postoja „naša škola“. Vtedy je hodnota školy najvyššia. Kľúčom je uvedomenie, že hodnota školy má pre každého klienta iný rozmer. Ten je potrebné poznať, uchopiť a na ňom stavať. Pri evaluácii táto hodnota rezonuje ako „ochota pomôcť škole materiálne, technicky, ale hlavne osobne“.

Miesto: V podmienkach firiem miesto uľahčuje klientom čo najjednoduchší prístup k tovarom a službám. V kontexte školy ide teda najmä o skutočnosť, kde sa škola nachádza. Ide nielen o dostupnosť školy k bydlisku žiakov, ale aj atmosféra školy, budovanie interpersonálnych vzťahov medzi žiakmi navzájom, medzi učiteľmi navzájom, medzi učiteľmi a žiakmi a medzi školou, žiakmi, učiteľmi a rodičmi v budovaní vzájomnej dôvery a porozumenia. Patrí k tomu aj úprava okolia školy a fyzický zovňajšok budovy, ako aj dizajn jednotlivých tried, čo vplyva na kvalitu miesta školy.

Marketingová komunikácia alebo inak propagácia obsahuje prvky ako využívanie sociálnych médií, internetový marketing, marketing pre webové vyhľadávače, video marketing, ale aj reklamu či vzťahy s verejnosťou. Komunikácia školy buduje znalosť o škole a o jej produktoch a presvedča rodičov, aby dali svoje dieťa práve do vašej školy. Škola môže komunikovať priamo cez stretnutia s rodičmi, šírením dobrého mena školy cez zamestnancov a bývalých absolventov, spoluprácou s inými organizáciami, webstránkou a aktívnym

využívaním sociálnych sietí alebo iných médií.

Všetky definície marketingu sú nositeľmi dvoch kľúčových oblastí, a to definovanie klienta a uspokojovanie resp. poznanie jeho očakávaní a potrieb. Moderné teórie zdôrazňujú, že v súčasnom preplnenom trhu sú úspešné tie firmy, ktoré nielen uspokojujú potreby klientov, ale tie, ktoré poznajú svojich cieľových klientov, ich režim a priority, čo ich motivuje a čo ich trápi a orientujú svoje aktivity na túto vymedzenú skupinu (Lake, 2017; Godin, 1999; Hanuláková, 1996; Kotler, Armstrong, 1992). Je nevyhnutné vedieť, kto je cieľovým publikom organizácie a ako sa k nemu dostať. Úspech organizácie závisí od schopnosti osloviť čo najviac ľudí. Prezентuje sa, že sústredenie sa len na určité skupiny klientov je dominantné, organizácia musí smerovať svoje úsilie na istú skupinu ľudí, aby s minimálnym úsilím čo najviac uspokojila ich potreby a požiadavky.

Cieľová skupina je skupina klientov, ktorí s najväčšou pravdepodobnosťou budú mať záujem o produkt alebo službu. Ak napr. vlastníme a prevádzkujeme firmu zameranú na rekonštrukcie budov a murárske práce, naša cieľová skupina sú vlastníci nehnuteľností. Skôr ako organizácia vymyslí svoje marketingové aktivity, musí poznať svoju cieľovú skupinu, rozumieť jej potrebám a ako sa k nej dostať, aby mohla svoje aktivity smerovať na ňu.

Niekedy môže organizácia mať veľmi úzko vymedzenú cieľovú skupinu, v iných prípadoch je skupina širšia. Je potrebné požiadavky prispôsobovať aj hierarchii verejnej kontroly (nielen rodič, či žiak hodnotí svoju školu, školstvo hodnotia aj médiá a prostredníctvom nich celá verejnosť), ktorá je externým prijímateľom informácií niekedy aj vo forme hoaxu.

V kontexte školy môžeme zdefinovať niekoľko možných cieľových skupín. Škola môže v prvom rade zamerať svoje aktivity na rodičov – klientov. Tých môžeme rozčleniť na:

- klientov – rodičov budúcich žiakov, s cieľom prilákať ich, aby zapísali svoje dieťa na školu,
- klientov – rodičov, ktorí majú záujem špecializovať svoje dieťa v určitej oblasti, v ktorej škola vyniká, aby preradili svoje dieťa na školu,
- klientov – rodičov súčasných žiakov školy, s cieľom naďalej uspokojovať ich potreby, aby šírili dobré meno školy vo svojich kruhoch.

Rodičia a ich deti však nemusia byť jedinou homogénnou skupinou záujmu marketingu. Ak chce škola prilákať napr. kvalitných nových pedagógov, zameria svoje aktivity na profesionálov v oblasti vzdelávania a absolventov pedagogických škôl (škola môže byť cvičnou školou). Škola môže na druhej strane mať za cieľ zlepšiť vzťahy s východiskovými školami, aby si uľahčila nábor budúcich žiakov, ale aj s inými školami alebo súkromným sektorom, aby zvýšila svoju ponuku odborných prezentácií na škole, a tak bude svoje aktivity smerovať na nich.

Každá škola musí vo svojich marketingových aktivitách vedieť, čo chce nimi získať, čo chce ponúknuť, a teda aké záujmy a čie záujmy chce uspokojiť. Vymedzenie cieľovej skupiny s identifikáciou jej priorít a hodnôt môže škole pomôcť lepšie zdefinovať svoje aktivity, tón akým sa prezentuje vo svojej komunikácii, ako aj priestor, v ktorom sa bude pohybovať, aby vytvorila čo najsilnejšie a najintímnejšie spojenie s klientom.

Marketing sa objavuje pred aktom predaja – transferu služieb, počas predaja – transferu služieb, ako aj po jeho uskutočnení. Predaj – transfer služieb je len jednou z niekoľkých funkcií marketingu. Marketing sa začína prieskumom trhu a zdefinovaním cieľovej skupiny, pokračuje v procese výroby alebo v procese zdefinovania služieb, ktoré organizácia alebo firma ponúka, a nasleduje v trhovej manipulácii, pod ktorou rozumieme skladovanie, reklamu, propagáciu, predaj (Kotler, Armstrong, 1992).

V posledných desiatich rokoch sa marketingové aktivity zmenili. Klient je presýtený informáciami, reklama už nemá také silné miesto v očiach klientov – stratila sa dôvera, sociálne médiá diktujú nové normy komunikácie. Reakciou na tieto spoločenské zmeny sú svojou teóriou takzvaného marketingu povolenia (permission marketing). Cesta, ktorou predáte ľuďom niečo v budúcnosti, bude závisieť od toho, či získate ich povolenie, ich súhlas (v súlade s afektívnymi cieľmi – prijímanie). Godin (1999) poukazuje na novú schopnosť ľudí ignorovať marketing. Marketingové aktivity musia nielen získať pozornosť klienta, musia s rešpektom získať jeho povolenie o jeho čas v správnom čase a na správnom mieste. Keď sa niekto rozhodne venovať vám pozornosť, získate tým potenciál pre transfer informácií. Ak v dôsledku vašich aktivít klient zmení názor, už ho späť nezískate resp. pravdepodobnosť je veľmi nízka. Upriamená pozornosť sa stáva dôležitým prínosom, ide o skutočnosť, ktorá má hodnotu (Godin, 1999). Organizácia vstúpi na trh so sľubom, čím získa pozornosť klienta. Aby sme získali jeho povolenie, musíme splniť sľub, tzn. uspokojiť jeho potreby. Všetky aktivity organizácie musia neustále uspokojovať tento sľub medzi organizáciou a jej klientom.

Marketingové aktivity majú za cieľ najskôr zachytiť pozornosť cieľového trhu (attract), a teda získať jeho prvotné povolenie o jeho pozornosť a čas. Na prilákanie pozornosti klienta majú organizácie aktívne online kampane, kde prezentujú svoju hodnotu, svoje produkty alebo služby. Pod tieto aktivity spadá reklama, blogy, webstránky, prezentácie na konferenciách, využívanie sociálnych médií, propagácia vďaka fanúšikom a verným klientom a všetky aktivity, prostredníctvom ktorých môže nový klient prísť do prvého kontaktu s organizáciou (Clark, 2015).

Školy v rámci tejto fázy môžu investovať do novej webovej stránky, ktorou prezentujú školské aktivity a úspechy, aktívna participácia na udalostiach mesta alebo na kultúrnych a športových podujatiach vie taktiež zaujať nových rodičov, deti alebo budúcich sponzorov, či pedagógov. Veľa škôl rozširuje svoje pôsobenie vďaka prestíži cez známych absolventov, alebo regionálne a celoštátne úspechy.

Po druhé, organizácia bude smerovať svoje aktivity s cieľom uľahčiť rozhodnutie o nákupe. Potom čo získala pozornosť svojej cieľovej skupiny, je potrebné budúceho klienta presvedčiť o kvalite svojho produktu, o tom, že naozaj vie splniť jeho potreby a sľub, ktorý mu dala počas prvotných aktivít. Cieľom týchto aktivít je premeniť niekoho, kto má záujem o produkt resp. službu na klienta. Stretnutia, firemné akcie, testovacie jazdy, či zľavy spadajú do tejto kategórie aktivít.

Pre školy to znamená organizovanie dňa otvorených dverí alebo rozličných aktivít s potenciálnym i aktuálnym klientom. Škola môže cez rozličné kanály

prezentovať nové metódy učenia, ktoré aplikuje vo vyučovacom procese, prezentovať kvalitu svojich pedagógov alebo výsledky, ktoré žiaci dosahujú, keďže prezentovanie kvality vzdelania je najčastejším faktorom rozhodovania o výbere školy.

Najviac času venuje mnoho organizácií aktivitám, ktoré neustále utvrdzujú klientov o ich správnej voľbe, pretože ak raz stratí organizácia jeho vieru a nesplní sľub, ktorý mu dala na začiatku, je až priam nemožné ho získať späť. V rámci tejto kategórie marketingových aktivít rozumieme aktívny kontakt s klientom, vernostné programy či pýtanie sa na jeho názor ako súčasť internej evalvácie.

Škola musí počas celého pôsobenia žiaka na škole dokazovať rodičom, že poskytuje to najlepšie vzdelanie. Organizácia výletov, mimoškolských aktivít a iných činností, ktoré pomáhajú ďalej rozvíjať talent a vzdelanie dieťaťa, sú cennými marketingovými aktivitami. Škola môže tiež organizovať aktivity, v rámci ktorých

zvyší participáciu rodičov, ako víkendové rodinné hry, prezentácie rodičov v triedach, či umelecké a športové aktivity, kde rodičia aktívne spolupracujú, alebo vidia svoje deti.

Všetky prezentované činnosti sa stávajú nástrojom marketingu školy. Sú cieľené, nie sú v rozpore s rozpočtovými pravidlami, participujú na aktivite vedenia školy a samotných učiteľov. Vytvára sa tak objektívny priestor na posudzovanie učiteľskej práce aj zo strany širšej verejnosti, čím sa objektivizujú perspektívy zmeny postojov aj k samotnej osobnosti učiteľa ako rešpektovanej pozície s objektívnym statusom v očiach širokej verejnosti. Marketing vytvára perspektívu spolupráce s externým prostredím, kde spolupráca so školou môže byť samotným strategickým nástrojom marketingu pre firmy a spoločnosti. V objektívne nastavenom marketingu vo sfére trhového mechanizmu sa môže každá škola stať potenciálnym víťazom.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- CLARK, D., 2015. *Why Public Schools are Finally Getting Savvy about Marketing*. [online]. Publikované 27.04.2015. Dostupné z: <<https://www.forbes.com/sites/dorieclark/2015/04/27/why-public-schools-are-finally-getting-savvy-about-marketing/#70f34357437e>>
- ENKELMANN, N. B., 1991. *S radostou k úspěchu*. Bratislava: Corinex. ISBN 80-85199-09-2.
- GODIN, S., 1999. *Permission marketing: Turning Strangers into Friends and Friends into Customers*. New York: Simon & Schuster. ISBN 0684856360.
- HANULÁKOVÁ, E., 1996. *Etika v marketingu*. Bratislava: EUROUNION. ISBN 80-85568-56-X.
- HINGSTON, P., 2002. *Efektívny marketing*. Bratislava: Ikar. ISBN 80-551-0399-2.
- KOTLER, P. a G. ARMSTRONG, 1992. *Marketing*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-02042-3
- LAKE, L., 2017. *A Beginner's Guide to Marketing*. [online]. Publikované 10.11.2017. Dostupné z: <<https://www.thebalance.com/what-is-marketing-2296057>>
- PRACHÁR, J., 1991. *Čo je marketing?* Bratislava: SPN. ISBN 80-08013-21-4.
- SKLENČÁR, P. a G. SLÁVIKOVÁ, 2011. *Marketing*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI. ISBN 978-80-89400-28-7.
- Zákon o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení. In: *Zbierka zákonov*. 2003, čiastka 243, č. 597.

Summary: *Marketing and presentation of activities and results is fundamental, for the public it is even more trustworthy than success and results which are proven. It influences current school, therefore configuration of strategies leading to optimal marketing is inevitable. This change and need is a result of the strategy of financing schools. "Fight" for pupils leads schools to marketing strategies which need to be enriched with new elements and ideas in accordance with ethics. It also caused a parallel between private and public education in accordance with the current requirements on education.*

AUTOEVALVÁCIA ŠKOLY AKO PODPORA JEJ KVALITY

Simoneta Babiaková, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: *Príspevok rieši problematiku autoevalvácie školy, ktorá môže veľmi zásadne podporovať kvalitu školy. Autorka vyjadruje kritický postoj k súčasným trendom externého hodnotenia kvality školy na základe monitorovania výkonov jej žiakov. Upozorňuje na dôvody autoevalvácie školy a potrebu autonómnosti škôl pri výbere cieľov a kritérií vlastného hodnotenia.*

Kľúčové slová: *autoevalvácia, kvalita školy, akontabilita školy, hodnotenie školy*

Autoevalvácia dáva pedagogickým zamestnancom školy priestor na tímovú spoluprácu a spoločné premýšľanie o tom, ako pedagogickú koncepciu školy a školský vzdelávací program zlepšovať tak, aby splnili predstavy o najvhodnejšej podobe výchovy a vzdelávania na danej škole a ako skvalitňovať edukačný proces, aby sa žiaci aktívne učili na vyučovaní.

Zodpovednosť školy za kvalitu vzdelávacích služieb a výsledkov vzdelávania nazývame akontabilita (*accountability*). Bežne hovoríme o skladaní účtov školy. Môžeme sa naň dívať z hľadiska ekonomického i politického, pretože sa vzťahuje k zriaďovateľovi školy, školskej rade, rodičom žiakov, inšpektorom ŠŠI, nadriadeným, komunite – daňovým poplatníkom, účastníkom vzdelávania a v konečnom dôsledku aj k spoločnosti ako takej. Ak by prevládol hlas ekonomického sektora, potom by sme sa na akontabilitu školy dívali len z hľadiska merateľnosti, zúčtovateľnosti výkonu školy v poskytovaní požadovaných edukačných parametrov čo najväčšiemu počtu

žiacov a koncentrovali by sme sa najmä na kvalifikačnú funkciu školy (podľa Porubský – Doušková, 2011, s. 18). V súčasnosti sa na Slovensku prikladá stále väčšia miera dôležitosti meraniam žiackych výkonov, výsledkom škôl v národných i medzinárodných testovaniach (monitor 5, monitor 9, TIMSS, PIRLS, PISA). Medializujú sa národné a medzinárodné správy NÚCEM bez vysvetlenia súvislostí a často v pochybných kontextoch. Laická i odborná verejnosť s napätím čaká na výsledky týchto správ, sleduje rebríčky škôl a priamo či nepriamo sa zvyšuje napätie v školách i medzi školami v dôsledku zvyšujúcej sa „výkonnej“ konkurencie. Bežne sa stretávame so stále väčším tlakom na výkony žiakov aj učiteľov. Škola sa sústreďuje na prípravu žiakov na testy, nepripravuje ich pre život a ďalšie vzdelávanie.

Pri skladaní účtov sa sleduje najmä efektívnosť (účinnosť, výkonnosť) školy. Ale pojem efektívna škola (*effective school*) nie je len pedagogickým pojmom, je to aj pojem kultúrny. Efektívnosť školy sa nedá natréňovať, nedá sa

merať len cez výkony žiakov a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu. Kaščák a Pupala (2010, s. 13-14) upozorňujú na to, že diskurz o kvalite školy určujú skôr technici merania kvality. Dochádza napríklad k priamej aplikácii technických metodík ISO 9000 či ISO 9004 a prijímaniu modelov kvality (TQM), pričom v školstve sa najviac uplatňuje najmä model Európskej nadácie manažmentu kvality (EFQM). Dôraz na meranie však do značnej miery redukoval pohľad na kvalitu školy. Takéto meranie viac-menej ignoruje ľudskú dimenziu školského života. Z hľadiska školskej politiky je v súčasnosti favorizovaná efektová dimenzia kvality školy, pretože dáva zdanlivo jednoznačné odpovede o kvalite školy. Treba si ale uvedomiť, že existujú pomerne spoľahlivé dôkazy o význame „mäkkých“ (intersubjektívnych) premenných pri určovaní kvality školy, a že ide o procesuálne premenné majúce vplyv aj na efektívnu dimenziu kvality školy (Kaščák, O. – Pupala, B., 2010, s. 15). Pri hodnotení preferujúcom ľahko merateľné výsledky dochádza k účelovému správaniu sa škôl a učiteľov. Učitelia v čase bližšieho sa monitoru akceptujú neprítomnosť najhorších žiakov, namiesto telesnej výchovy doučujú slovenský jazyk a matematiku, dokonca už od 1. ročníka ZŠ opäť merajú koľko slabík prečíta žiak za minútu. „Musíme predsa žiakov pripravovať na testovanie už od útleho veku.“ Úspešná totiž nie je tá škola, ktorá zaznamenala posun, do ktorej žiaci chodia radi, ale tá, ktorá je na poprednom mieste rebríčka. Úspešný nie je ten žiak, ktorý sa i napriek špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám posúva v učení dopredu a zlepšuje svoje vedomosti a zručnosti v medziach svojich možností, ale ten, ktorý má najviac bodov. Úspešný nie je ten učiteľ, ktorý sa trpezlivo venuje svojim žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, je ochotný kvôli nim meniť postupy a ďalej sa učiť, s ochotou prijíma a akceptuje i žiaka s hendikepom, ale ten, koho žiaci dosahujú najlepšie výsledky v monitoringu, či v medzinárodnom meraní. V zmysle neoliberalistických ideí to znamená: čím „výkonnejší“ žiak, tým viac ekonomicky a spoločensky uplatniteľný jedinec. To je ale v priamom rozpore s myšlienkou a európskymi trendmi inkluzívneho vzdelávania, ktoré by malo rešpektovať voľný prístup každého jedinca ku kvalitnému vzdelávaniu, rovnaké šance pre učenie sa každého jedinca, dobré podmienky na dosahovanie najlepšieho osobného výkonu žiaka, právo byť hodnotený podľa individuálneho vzťahového rámca, akceptáciu, podporu učenia a aktivity každého žiaka. Tiež nemožno zabudnúť na spoluprácu a vzájomnú podporu žiakov a učiteľov.

Mnohí učitelia (najmä tí, ktorí sa denne venujú žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, žiakom z marginalizovaných rómskych komunít, žiakom z iných kultúrnych prostredí) vnímajú kritériá externej evalvácie ako nespravodlivé a o kvalite školy a ich práce len málo hovoriace. Je dôležité, aby sa postupne menila filozofia evalvácie školy z kontrolnej a porovnávacej, ktorú predstavuje ŠŠI a NÚCEM, na rozvojovú a spravodlivú, ktorú predstavuje interná evalvácia – autoevalvácia vychádzajúca z prirodzených potrieb školy a učiteľa. Pri najmenšom je dôležité v komplexnej evalvácií školy dať rovnakú váhu výstupom školskej inšpekcie, výstupom z testovania žiakov a výstupom z autoevalvácie školy. Aby sa zvýšila kvalita školy, je potrebné na základe interného hodnotenia stále niečo zlepšovať. Nemáme pri-

tom na mysli len zlepšovanie výkonov žiakov a učiteľov, ale aj skvalitnenie edukačných procesov, správanie sa ľudí, sebadisciplínu, vzájomnú komunikáciu, akceptáciu a empatiu v škole. Autoevalvácia školy by nemala byť nariadená zvonka, ale realizovať by sa mala vtedy, keď pedagogickí zamestnanci potrebuju získať spätnú väzbu o tom, ako výchovno-vzdelávacie proces a celý systém vnútri školy funguje. Potom na základe jej výsledkov môžu učitelia odpovedať na otázky: *Robíme v škole to, čo od nás očakávajú žiaci, rodičia, zriaďovatelia...? Robíme to dobre? Sú výsledky našej práce uspokojivé? Je možné v našej práci niečo zlepšiť? Čo je potrebné napraviť, zmeniť, naplánovať?*

Zájmy ľudí v škole spojené s jej autoevalváciou vyplývajú z ich potreby mať prehľad o kvalite svojej práce. Ak vnímame hodnotenie ako významový odraz skutočnosti, v ktorom sa prejavuje osobné či hodnotové zaujatie (Kosová, 2000), potom autoevalvácia školy je silne ovplyvnená jej hodnotovým systémom. Hodnotový systém je potrebné chápať ako regulátor cieľov, úloh a procesov prebiehajúcich v škole. V prípade, že je hodnotový systém ustálený a došlo ku konsenzu o všeobecne uznávaných a zdieľaných hodnotách v škole, môžu si učitelia stanoviť spoločné kritériá kvality školy. Pri autoevalvácií školy je dôležité dohodnúť oblasti hodnotenia, spôsoby interpretácie získaných informácií, možnosti prezentácie zistených výsledkov a jej adresátov. Najťažšou úlohou je prechod od zistenia stavu vecí k projektovaniu a realizácii zmeny. Zamestnanci školy budú mať na základe autoevalvácie predstavu o tom, ako je školské kurikulum uplatňované vo výchovno-vzdelávacom procese, ako tento proces prebieha a aké sú jeho efekty. Bude motiváciou pre ďalší rozvoj školy a zlepšovanie všetkých procesov súvisiacich s edukáciou žiakov. Existuje niekoľko vážnych dôvodov, prečo by mali školy autoevalváciu realizovať. Zhrnuli sme ich nasledovne:

1. dôvod: *Ciele školy sa odvíjajú od národného kurikula ale aj od vlastných špecifik.*

V prvej úrovni kurikula školy rešpektujú ciele štátneho vzdelávacieho programu. V druhej úrovni kurikula si školy dotvárajú vlastné ciele v školskom vzdelávacom programe, ktorý rešpektuje regionálne špecifiká, kultúrne špecifiká a výchovno-vzdelávacie potreby žiakov. Je teda žiadúce, aby si škola vedela vyhodnotiť pedagogické ciele na základe kritérií (indikátorov), ktoré si sama stanovila. Kritériami sú profily absolventov konkrétneho stupňa školy.

2. dôvod: *Autoevalvácia poskytuje škole cenné informácie.*

Informuje o tom, či sa jej darí sledovať naplánovanú koncepciu a víziu školy, či škola plní naplánované ciele a do akej miery, v ktorých oblastiach je potrebné úroveň školy zachovať, a v ktorých je potrebné zlepšenie, či sú opatrenia na zlepšenie účinné, k akým novým cieľom škola smeruje.

3. dôvod: *Hodnotenie a meranie plnenia edukačných cieľov prináša so sebou problémy, vzájomné porovnávanie nie je smerodajné.*

Hoci v škole sa kvalita pokladá za dôležitejšiu ako kvantita, meranie kvantity je jednoduchšie. Hodnotenie kvality si vyžaduje osobitné kompetencie učiteľa. Učiteľ musí vedieť vymedziť pre žiakov jasné kritériá a potom podľa týchto kritérií slovne hodnotiť výkon, produkt žiaka. Monitorovanie, testovanie a klasifikácia sú ove-

ľa jednoduchšie. Umožňujú porovnávať nielen žiakov, ale aj školy navzájom. Toto hodnotenie však väčšinou nepostihuje to najpodstatnejšie – klímu školy, aktivitu, nasadenie a motiváciu žiakov a učiteľov. Monitorovanie a testovanie je väčšinou prostriedkom externej evalvácie. Ak sa chcú školy zlepšovať z vlastnej vôle, mali by pristúpiť k autoevalvácií a k hodnoteniu intersubjektívnych premenných.

4. dôvod: *Autoevalvácia umožňuje škole autonómne sa rozhodovať.*

Autoevalvácia umožňuje vybrať oblasť hodnotenia podľa momentálnej potreby, navrhnúť metódy evalvácie, stanoviť kritériá hodnotenia a indikátory cieľov, vybrať alebo vytvoriť evalvačné nástroje, realizovať zisťovanie, vyhodnotiť, analyzovať, diskutovať, interpretovať výsledky zistení, navrhnúť opatrenia na zlepšenie, prípadne navrhnúť zmeny.

5. dôvod: *Autoevalváciou zisťuje škola úroveň výchovy a vzdelávania a poukazuje na oblasti, ktoré je potrebné skvalitňovať.*

Úroveň sa sústreďuje viac na výsledky, kvalita viac na procesy vedúce k týmto výsledkom. Úroveň bez kvality plní svoju úlohu len krátky čas.

6. dôvod: *Autoevalvácia naznačuje ďalšiu perspektívu.*

Autoevalvácia predznamenáva budúcnosť školy. Externá evalvácia sleduje jej minulosť. Externá evalvácia školy má kvalitu predovšetkým preukazovať, zatiaľ čo interná evalvácia ju má primárne zlepšovať (Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe, 2004). Výsledky autoevalvácie by nemali slúžiť škole na jej porovnanie s inými školami, na zviditeľňovanie úspechov v konkurenčnom prostredí výchovy a vzdelávania, na zverejňovanie vzdelávacích výsledkov, ale mali by slúžiť predovšetkým učiteľom a žiakom. Na základe výstupov z autoevalvácie by škola mala hľadať riešenia pre zlepšovanie svojich procesov a vzťahov v zmysle celostného (holistického) prístupu charakteristického pre humanistickú školu. Mala by prijímať podnety pre zmeny v škole a dávať spätnú väzbu žiakom, učiteľom, rodičom a komunitě. Podstatou autoevalvácie školy je rozvoj jej kvality, podnietenie pedagogických zamestnancov k jej realizácii. V slovenských školách ale doposiaľ chýbajú objektívne a autonómne vymedzené indikátory kvality, dobre prepracované nástroje hodnotenia (dotazníky, ankety, testy...), ale aj odborne pripravení zamestnanci škôl. Nemalým problémom sa javí aj nedostatok záujmu škôl o autoevalváciu a ich nedostatočná autonómia. Autonómia školy sa prejavuje v tom, že jej kritériá kvality sa odvíjajú od hodnotového rámca ľudí v nej a podľa týchto kritérií si nastavuje aj ciele autoevalvácie. V škole

sa hodnotí to, na čom žiakom, rodičom, učiteľom, zriaďovateľovi záleží.

V súlade s humanistickými a personalistickými východiskami výchovy a vzdelávania by bolo v budúcnosti žiaduce zo strany orgánov štátnej správy v školstve, zo strany zriaďovateľov škôl aj zo strany škôl samotných pri autoevalvácií akceptovať:

- *antropocentrickú podstatu školy* – autoevalvácia školy sa týka ľudí v nej a realizuje sa preto, aby im jej výsledky priniesli úžitok;
- *rozvojovú tendenciu školy* – výsledky autoevalvácie sa využívajú pre zlepšenie edukačných procesov a celkovej kvality školy;
- *autonómnosť školy* – ľudia v škole si sami tvoria oblasti a kritériá hodnotenia v súlade s ich potrebami a predstavami;
- *otvorenosť školy* – autoevalvácia sa realizuje v súlade s potrebami žiakov, učiteľov, rodičov a blízkej komunity, škola je otvorená prijať nové výzvy pre autoevalváciu;
- *schopnosť školy ďalej sa učiť* – učitelia sú otvorení organizačnému učeniu, postupujú od individuálneho ku skupinovému učeniu a zdokonaľujú sa v autoevalvačných metódach (podľa Babiaková, 2013, s 99).

Záver

Z našich výskumných zistení (Babiaková, 2013) vyplynulo, že učitelia chápu a vnímajú užitočnosť a prospešnosť autoevalvácie pre školu. Pojem autoevalvácia spájajú so školou, sebakontrolou a pravdou o sebe, ale vnímajú ju skôr vo sfére nezámerneho rozvoja posilňovanú vonkajšími potrebami školy. Menej ju spájajú so sebarozvojom, nemajú ju zaradenú medzi vnútornými potrebami ako predpoklad pre svoj profesijný rozvoj a následne pre pocit profesijného úspechu. Keď majú učitelia s autoevalváciou praktickú skúsenosť a vedomosť, považujú ju za jednoduchšiu, ale uvedomujú si, že procedúry s ňou spojené sú ťažké a vyžadujú si veľa úsilia. U študentov učiteľstva je pojem autoevalvácia blízky pojmu sebakontrola a rozumejú jej spojeniu so školou a povinnosťou hodnotiť sa. Považujú ju v porovnaní s učiteľmi za ťažšiu a náročnejšiu. Rovnako ako učitelia vnímajú užitočnosť a prospešnosť autoevalvácie pre školu, čo považujeme za veľmi dôležitú podmienku postupného prechodu autoevalvácie v škole od nariaďovania k podnecovaniu. K tomu je ale nevyhnutná zmena postoju učiteľov, ktorej dôsledkom bude premena nezámerneých evalvačných procedúr posilňovaných vonkajšími potrebami k zámernému, plánovanému a vnútorne oceňovanému procesu autoevalvácie.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BABIAKOVÁ, S., 2013. *Autoevalvácia školy a učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-0569-9.
- BABIAKOVÁ, S., 2013. Efektívne fungujúca škola alebo prečo podporovať autoevalváciu školy. In: PORUBSKÝ, Š., B. KOSOVÁ, K. VANČÍKOVÁ a S. BABIAKOVÁ. *Premeny spoločnosti a perspektívy školy*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-0590-3.
- Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. Brussels: Eurydice, 2004. ISBN 2-87116-364-2.
- KAŠČÁK, O. a B. PUPALA, 2010. Posudzovanie kvality školy z hľadiska uplatňovaných indikátorov kvality. In: *Manažment školy v praxi*. 2010, č. 2. ISSN 1336-9849.
- KOSOVÁ, B., 2000. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: MPC, 2000. ISBN 80-83464-28-8.
- PORUBSKÝ, Š. a A. DOUŠKOVÁ, 2011. Súčasný problém a budúce možnosti primárnej edukácie a učiteľov primárneho stupňa školy. In: DOUŠKOVÁ, A. – PORUBSKÝ, Š. a kol. *Problémy a perspektívy primárnej edukácie*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0183-7, s. 10–26.

Summary: *The article deals with the issue of self evaluation of a school, which can fundamentally support the quality of a school. The author expresses critical attitude towards current trends of external evaluation of a school quality based on monitoring her pupils' performance. She points out the reasons for self evaluation of schools and the need for autonomy when choosing aims and criteria of their own evaluation.*

PROFESIJNÝ ŠTANDARD V ŠKOLSTVE

Marián Valent, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: Príspevok je venovaný kvalifikácii učiteľov z pohľadu profesijných kompetencií a profesijných štandardov. Profesijné štandardy sú hodnotené nielen z pozitívneho ale aj z negatívneho pohľadu, implementácia štandardu je spracovaná v poslednej časti príspevku.

Kľúčové slová: profesijné kompetencie, profesijný štandard, portfólio.

Vašutová (In. Walterová, 2011, s. 30) dáva v oblasti kvalifikácie učiteľov do kontextu triádu vzájomne prepojených konceptov: **profesijné kompetencie – profesijný štandard – kvalita učiteľov**. Prvé dva koncepty sú stručne predstavené v nasledujúcich riadkoch.

Profesijné kompetencie

Crick (2008, In. Marcut, Kifor, 2017, s. 224) definuje kompetenciu ako zložitú kombináciu vedomostí, zručností, porozumenia, hodnôt, postojov a túžob, ktorá vedie v určitej oblasti k efektívnej, stelesnenej ľudskej činnosti (vlastný preklad). Průcha (2002, s. 106) definuje pojem **kompetencie učiteľa** ako súbor profesijných zručností a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie. Vašutová (In. Walterová, 2001, s. 30-31) uvádza, že **profesijná kompetencia** je pojem, ktorým označujeme také profesijné kvality učiteľa, ktoré pokrývajú celý rozsah výkonu profesie a sú rozvoja schopné. Zahŕňa do nich znalosti, zručnosti, postoje a skúsenosti. Základy by mal učiteľ získať v pregraduálnom vzdelávaní a ďalej by si ich mal rozvíjať v priebehu kariéry. Ako je vidieť z jednotlivých vnímaní pojmu kompetencia, nie sú úplne totožné, našťastie však majú spoločný základ, ktorý hovorí o profesijných vedomostiach, zručnostiach a postojoch, ktoré sú potrebné pre to, aby učiteľ vedel vykonávať svoje povolanie.

Podľa Marcut a Kifor (2017, s. 225) učiteľské kompetencie obsahujú tieto črty:

- zahŕňajú tacitné a explicitné vedomosti, kognitívne a praktické zručnosti, ako aj dispozície (motivácia, presvedčenie, hodnotové orientácie a emócie),
- umožňujú učiteľovi riešiť zložité požiadavky mobilizovaním psychosociálnych zdrojov v kontexte a ich nasadením v súvislostiach,
- umožňujú učiteľovi pracovať profesionálne a primerane v situácii,
- pomáhajú zabezpečiť účinnú realizáciu úloh učiteľa (dosiahnutie požadovaného výsledku) a to efektívne (pri optimalizácii zdrojov a úsilia),
- možnosť preukázať určitú úroveň úspechu pozdĺž kontinua. (vlastný preklad)

Janík (2005, s. 15) uvádza dva základné prístupy ku kompetenciám:

- **preskriptívny prístup** – normatívny prístup, ktorý predpisuje súbor kompetencií, ktorými majú byť učitelia vybavení, je to ideálny model kompetencií,
- **deskriptívny prístup** – reálny model kompetencií, ktorý vzniká na základe empirie – ako popis znakov dobrého učiteľa (model by mal vznikáť kvalitatívnym výskumom).

Korthagen (In. Janík, 2005, s. 12) vidí vážny problém vo formulovaní konkrétnych kompetencií v tom, že „v snahe o zaistenie validity a reliability hodnotenia učiteľov boli formulované dlhé a detailné zoznamy zruč-

ností, čo vo svojom dôsledku viedlo k fragmentovaniu roly učiteľa“. Janík upozorňuje na to, že dlhé zoznamy sa neosvedčili a že tieto zoznamy nedokážu charakterizovať dobrého učiteľa (2005, s. 12).

Na základe formulovania profesijných kompetencií boli v mnohých krajinách vytvárané **profesijné štandardy** ako normy kvality vykonávania učiteľskej profesie. V prvom desaťročí 21. storočia bola v rámci integračných procesov otvorená aj diskusia k možnostiam tvorby európskeho štandardu učiteľa. (Spilková, In. Spilková, Tomková a kol., 2010, s. 25-26)

Profesijné štandardy

Podľa Vašutovej (In. Walterová, 2001, s. 31) je profesijný štandard pojem normatívny, ktorého zmyslom je stanovenie kvalifikačných predpokladov na vstup do profesie alebo oprávnenie vykonávať profesiu. Podľa Spilkovej (In. Spilková, Tomková, 2010, s. 25-26) je štandard formulovaný v podobe profesijných kompetencií, ktoré sú vnímané ako komplexný a zároveň flexibilný súbor znalostí, zručností, reflektovaných skúseností, hodnôt a postojov. Mihaescu (2017, s. 712) uvádza, že profesijné štandardy zabezpečujú na úrovni rumunského vzdelávania vytvorenie predpokladov rovnakých príležitostí pre všetkých žiakov na získanie kvalitného učiteľa, ktorý je vyškolený podľa rovnakých štandardov (vlastný preklad). Totožne je vnímané aj postavenie štandardu začínajúceho pedagogického zamestnanca v SR, ktorý má slúžiť ako obligatórne východisko pri koncipovaní študijných programov a študijných odborov učiteľského zamerania v pregraduálnom vzdelávaní.

Profesijný štandard (kolektív, 2006, s. 98):

- definuje predpísané kvalifikačné predpoklady,
- definuje komplex preukázateľných spôsobilostí PZ vyjadrený vedomosťami, zručnosťami, postojmi a indikátormi kvality spolu s nástrojmi jej merania,
- vyjadruje spoločný základ profesie orientovanej na rozvoj žiaka, kvalitu edukačného procesu a profesijný sebarozvoj,
- odvodzuje sa od cieľov a princípov výchovy a vzdelávania,
- vytvára základ pre systém profesijného rastu PZ,
- diferencuje jednotlivé kategórie, kariérne stupne a kariérne pozície PZ.

Dôvody na vytvorenie profesijných štandardov sú nasledujúce (Pavlov, 2013, s. 82):

- nadnárodný význam – porovnatelnosť pedagogickej profesie na Slovensku a v EU,
- vymedzuje pedagogickú profesiu ako expertnú profesiu,
- umožňuje porovnanie s inými profesiami, kategóriami pedagogickej profesie porovnaním kvality programov vzdelávania a ich výstupov,
- poskytuje rámec na monitorovanie a hodnotenie

profesijných výkonov pedagógov za účelom hodnotenia a odmeňovania a personálnej práce manažmentu škôl,

- je nástrojom štátnej objednávky pre vysoké školy pripravujúce pedagógov (vymedzuje rámec pregraduálneho vzdelávania),
- je nástrojom profesijného rozvoja, pretože je základom tvorby programov kontinuálneho profesijného vzdelávania pedagógov v kariérnom systéme,
- vytvára podmienky na odbornú diskusiu v otázkach Aký je kvalitný učiteľ? Aká je kvalitná škola? Aké je kvalitné vzdelávanie?
- je nástrojom na lepšie porozumenie problémov profesie (profesijný jazyk),
- umožňuje skvalitnenie práce manažmentu škôl (personálny rozvoj zamestnancov),
- umožňuje pedagógom porozumieť, aké sú očakávania na ich profesijný výkon,
- umožňuje pedagógom identifikovať sa s ich profesijnou rolou a profesiou,
- umožňuje vytvárať perspektívy – modelovanie individuálneho profesijného rozvoja i rozvoja pedagogického zboru školy,
- umožňuje prezentáciu kľúčových oblastí vlastnej práce verejnosti.

Spilková uvádza najdôležitejšie funkcie štandardov, ktoré vznikli na základe reflexie zahraničných prístupov (In. Greger a kol., 2015, s. 168):

- a) východisko pre prípravné a ďalšie vzdelávanie učiteľov,
- b) východisko pre hodnotenie a sebahodnotenie učiteľov,
- c) východisko pre profesijný rozvoj a kariérny postup spojený s finančným ohodnotením kvality vykonávania profesie,
- d) východisko pre školský manažment,
- e) východisko pre poskytovateľov vzdelávacích programov pre učiteľov v praxi,
- f) východisko pre edičnú politiku v oblasti učebníc a didaktických materiálov.

Štandardizácia sa prejavuje v troch úzko prepojených kontextoch ovplyvňujúcich tvorbu a akceptáciu štandardu v danom štáte aj v zahraničí, pričom každý z týchto kontextov sa rozvíja cez vlastné nástroje a zvyčajne nejde o kompatibilné procesy (ba naopak môžu si skôr odporovať, či dokonca stáť voči sebe v konflikte). Pavlov konkretizuje tieto kontexty a ich vplyv na profesijný rozvoj (2013, s. 83):

Kontext pedagogickej teórie predstavuje akademické poňatie problematiky štandardizácie, jej princípov, štruktúry, funkcií, podoby výskumu z pohľadu pedutologickej vedy a ďalších disciplín. Pri prevahe tohto kontextu hrozí riziko akademizmu (odtrhnutosť rozvoja učiteľov od potrieb pedagogickej praxe), scientizmu (bezbrehá dôvera v možnosti vedy) alebo redukcie a atomizácie (fragmentácie) pedagogických činností, čo ohrozuje integritu a komplexnosť poňatia výkonu profesie.

Kontext vzdelávacej politiky predstavuje súvislosti a faktory, ktoré ovplyvňujú štandardizáciu v širších medzinárodných súvislostiach (unifikácia pri tvorbe európskeho štandardu učiteľa, globalizácia, ekonomizácia, akontabilita vo vzdelávaní). Tento prístup predstavuje riziko byrokratizmu (štandardizácia ako flexibilný pro-

ces stráca schopnosť reagovať na potreby pedagogickej praxe pod tlakom pravidiel na spracovanie, schvaľovanie a inováciu štandardov), paternalizmu (nadmerný a neopodstatnený štátny dozor nad procesom štandardizácie aj aplikácie štandardov). Napríklad zavedenie systému certifikácie učiteľov spojeného s ich kariérnym postupom odporúčala Česká republika (Správa o hodnotení vzdelávania v ČR z roku 2012). Vlastnosťami tohto systému mali byť: celoštátna platnosť, štandard učiteľa v spojení s formálnym sumatívnym hodnotením v kľúčových bodoch profesijnej dráhy, doplnené o formatívne hodnotenie a previazané na zlepšenie odmeňovania (Zhrnutie záverečnej správy RIA, Návrh 959/0, 2016, s. 3).

Kontext pedagogickej praxe je v procese štandardizácie chápaný najmä ako metodika aplikácie a hodnotenia profesijných štandardov v pedagogickej praxi a v škole. Tento kontext prináša riziko tradicionalizmu (neopodstatnené pridržanie sa tradičných pohľadov a prístupov), pragmatizmu (upriamanie sa na tie stránky pedagogickej činnosti, ktoré prinášajú len užitočné a praktické výsledky), praktizmu (zotrvanie v zabehnutých, rutinných činnostiach) a inštrumentalizmu (pri práci s indikátormi a nástrojmi hodnotenia).

Tvorcovia štandardov sú konfrontovaní najmä s tým (Starý, In. Greger a kol., 2015, s. 149):

- do akej hĺbky ich spracovať (rovnováha medzi špecifickosťou a všeobecnosťou vo výrokoach o pedagogickej práci),
- v akom rozsahu ich spracovať (stanovenie vhodných a realistických hraníc toho, čo zahrnúť do popisovanej učiteľovej práce),
- ako ich štruktúrovať (hlavné kategórie, podkategórie).

Starý (In. Greger a kol., 2015, s. 154) zároveň upozorňuje na nedostatočnú validitu, ktorá môže podkopávať integritu štandardov, pričom problémy môžu byť prítomné:

- v obsahu štandardu – Ako viete, že učelia, ktorí dosiahli určitý štandard, sú kvalitnejší ako tí, ktorí ho nedosiahli?
- v procedúrach tvorby štandardu – Kto štandard vytvoril? Na čom je založená jeho vierohodnosť? Aká inštitúcia štandard zaistuje svojou autoritou?

Rôznosť pohľadov na štandardy

Štandardy pre učiteľov sa od začiatku nového tisícročia objavujú v krajinách po celom svete. Podpora zavedenia týchto noriem pre učiteľov však nie je v žiadnom prípade univerzálna. Niektoré štúdie uvádzajú, že učiteľské normy môžu zlepšiť prax učiteľov a zlepšiť postavenie učiteľov v širšom spoločenstve prostredníctvom zvýšenej dôveryhodnosti a zodpovednosti. Naopak existujú tvrdenia, že štandardy učiteľov môžu zúžiť vyučovacie postupy, znížiť autonómiu učiteľov a zrušiť profesionalizáciu učiteľov (Adoniou, Gallagher, 2017, s. 109, vlastný preklad).

Adoniou, Gallagher vo svojej štúdii, ktorá sa venuje analýze austrálskych štandardov (2017, s. 112-114) ďalej podrobnejšie opisujú obidva názory na štandardy:

1. štandardy sú statické a redukcionistické: keďže ide o normy, ktoré sú ukotvené v čase, keď boli napísané, sú nevyhnutne odrazom myšlienok a znalostných základov danej doby. V nadväznosti na tieto obavy na-

sledujú ďalšie, ktoré sa týkajú pružnosti štandardov prispôsobovania sa novým poznatkom a meniacim sa kontextom, taktiež to vedie k obavám, že keď sa zavedú štandardy, tieto môžu viesť k tomu, že učitelia prestanú hľadať inovácie vo svojej výučbe a zamerajú svoje úsilie na splnenie noriem. Iní varujú, že učitelia sa môžu sústrediť na administratívu pracovať na tom, aby dokázali svoju prácu v porovnaní s normami a menej času budú tráviť pri tvorivých činnostiach. Podobne sa tvrdí, že regulačná kontrola znižuje autonómiu učiteľov. Normy v štandardoch sú opísané ako neoliberálny mechanizmus, ktorý slúži manažérskym programom, ktoré zjednodušujú vyučovanie na opisy toho, čo učitelia majú robiť, ktoré je potom možné ľahko merať, aby došlo k rozhodnutiu, ktorý učiteľ je „dobrý“ a ktorý učiteľ je „zlý“.

2. štandardy sú pozitívne a posilňujúce: opačný pohľad stavia štandardy do polohy nástroja na podporu profesionálneho rozvoja a poskytovanie rámca pre dlhodobé profesionálne vzdelávanie, čo zvyšuje úctu, v rámci ktorej sa toto povolanie koná; medzi názormi sú aj tie, že štandardy sú prostriedkom, ktorý môže pomôcť pri zvládaní profesie; menej zjavným plusom je funkcia štandardov, ktorá hovorí o zaznamenávaní svojej vlastnej profesionálnej cesty – od pregraduálneho vzdelávania až po prax (či odchod do dôchodku); ako dôležité ďalej uvádzajú, že umožňujú prepojenie rôznych kariérnych momentov v rámci kontinua profesijnej praxe učiteľa; štandardy, ktoré sa vzťahujú na kariéru učiteľa by mohli ponúknuť jednu cestu na zúženie medzery medzi teóriou a praxou (vlastný preklad, upravené).

Implementácia štandardov do praxe

Adoniou, Gallagher vo svojej štúdií o implementácii austrálskych štandardov (2017, s. 112-114) dospeli k týmto zisteniam: Celkovo sa účastníci domnievajú, že štandardy sú podstatnou podporou profesionálneho rozvoja a kariérneho rastu, a tiež hrajú kľúčovú úlohu pri zvyšovaní dôveryhodnosti povolania v širšom spoločenstve. Táto pozitívna odpoveď na štandardy učiteľov je v rozpore so zisteniami v iných zdrojoch.

Autori tejto štúdie pripisujú tomuto rozdielu tieto dôvody:

- spôsob, akým boli vypracované austrálske profesijné štandardy pre učiteľov a
- spôsob, akými boli implementované v konkrétnej jurisdikcii, po prvé, došlo k rozsiahlym konzultáciám s profesiou vykonávaných počas ôsmich rokov a po druhé mohli byť štandardy upravené tak, aby boli relevantné pre miestny kontext, čo môže vysvetľovať pozitívnu angažovanosť učiteľov a riaditeľov v štandardoch; zároveň im to umožnilo integrovať používanie štandardov do existujúcich štruktúr v rámci každej školy; a čo je ďalej dôležité riaditelia mali autonómiu v spôsobe, akým boli štandardy používané v ich školách, čo iste zvýšilo podporu ich zavedenia v školách.

Autori na záver štúdie konštatujú, že procesy implementácie politik, ktoré zapájajú učiteľov a riaditeľov, sú efektívnejšie, najmä ak im umožnia zaviesť konkrétnu zmenu spôsobom, ktorý dosiahne ich vlastné ciele a aktivity a to v súlade s ich miestnymi kontextami. Prechod na procesy implementácie politiky zhora nadol,

ktoré by mohli obsahovať štandardizované, centralizované a regulačné funkcie pre štandardy, by podľa autorov pravdepodobne vyvolala aj zmenu prezentovaných kladných postojov učiteľov k štandardom (vlastný preklad, upravené). Ako je vidieť na tejto ukážke, je spôsob, ktorým zmena vzniká, veľmi dôležitá a vlastníctvo (aj v zmysle spolutvorby) danej zmeny, či prípadná možnosť úprav a zmien v komunite školy úspešnosť aj ďalej zvyšujú.

Ako ďalší príklad je možné spomenúť Škótsko, v ktorom už prebehla aj revízia celého súboru profesionálnych štandardov, pričom špecifickým zámerom programu reforiem bol proces „reprofesionalizácie“ na podporu formy „rozšíreného profesionalizmu“. Vízia rozšírenej profesionality (Donaldson 2011, In. Torrance, Forde, 2017, s. 112, vlastný preklad) hovorí o tom, že učitelia sú čoraz skúsenejší (expertnejší) odborníci (praktici), ktorých profesionálne postupy a vzťahy majú korene v silných hodnotách, preberajú zodpovednosť za svoj vlastný rozvoj a rozvíjajú svoju schopnosť využívať a prispievať ku kolektívnemu pochopeniu vyučovacieho procesu a procesu učenia sa. Aj napriek tejto zmene sú autorky skeptické a aj upravené štandardy spochybňujú a označujú ich za diskurzívne texty, ktorých zmysel nie je jasný (Torrance, Forde, 2017, s. 123, vlastný preklad).

Podľa Pavlova a Šnidlovej je úspešná implementácia profesijných štandardov do praxe a riadenia škôl podmienená odbornou prípravou školských manažérov a dostatočnou informovanosťou pedagogických zborov (2013, s. 55). Autori ďalej uvádzajú myšlienku, že najdôležitejším fenoménom celého kariérneho rozvoja učiteľov je jeho riadenie na pôde školy. Síce je možné považovať za slovenské špecifikum, že profesijný štandard je orientovaný na profesijnú dráhu učiteľa a je prepojený na existujúci kariérový systém (kodifikovaný v zákone), avšak ak jeho potenciál nebude využitý a ďalej riadený v personálnej oblasti riadenia školy a tiež v profesijnom rozvoji pedagogických zamestnancov, je celý systém zbytočný a neúčinný. (2013, s. 58)

Ako jeden z použiteľných nástrojov na overenie toho, že učiteľ dosiahol štandard sa javí profesijné portfólio. Profesijné portfólio považuje Syslová (2013, s. 52) za komplexný nástroj sebahodnotenia učiteľa, ktoré môže plniť reprezentatívnu, pracovnú, hodnotiacu alebo diagnostickú funkciu. Veľmi úzky súvis s funkciami majú podľa autorky aj typy portfólií (Syslová, 2013, s.52):

- **pracovné** – predstavuje základný typ portfólia, ide o dokumentačné portfólio, do ktorého sa zaraďujú všetky artefakty, dôležité je potom pravidelné triedenie a to aj z dôvodu vzniku ukážkového portfólia,
- **ukážkové** – slúži k predstaveniu toho najlepšieho, čím sa môže učiteľ prezentovať, či „pochváliť“, označuje sa tiež ako reprezentačné, napr. aj pri výbere konaní,
- **diagnostické (hodnotiace)** – je nástrojom pre sebahodnotenie ale aj hodnotenie riaditeľom školy.

Namiesto záveru

Štandardy sú aj na Slovensku vnímané rôzne, sú tu prítomné obidva v článku uvádzané pohľady a iste by sa našli aj ďalšie. Po zverejnení pokynu ministra č. 39/2017, ktorý ustanovuje štandardy aj v našom prostredí opätovne začali diskusie, či štandard má alebo nemá zmysel v rámci personálnej práce so zamestnan-

cami. Na tomto mieste je potrebné uviesť, že na určitú dobu, môže štandard v globálnej podobe pomenovať, čo by daný pedagogický alebo odborný zamestnanec mal zvládať. Skôr na škodu je však formulácia a spracovanie štandardu, ako sú v spomínanom pokyne uvedené. Možno by bolo namieste, aby štandard bol len orientačným dokumentom a konkrétne kompetenčné profily a lokálne štandardy by vznikali v samotnej škole. Pretože nie je možné unifikovať všetkých pedagogických zamestnancov pod jednu strechu. V súvislosti so zverejnenými štandardmi môžu aj teraz v školách vyvstávať otázky:

Čo s nimi robiť? Ako ich aplikovať? V ktorej fáze personálnej práce je ich použitie najvhodnejšie?

Dosahuje druhoatestovaný učiteľ kompetencie, ako sú uvedené v štandarde? Vie to naozaj robiť? A naopak, nie je v zbere človek, ktorý napriek zaradeniu ako samostatný učiteľ, nepresahuje kompetenciami svoj kariérový stupeň až na úroveň druhoatestovaného?

Lokálna tvorba kompetenčného profilu na úrovni školy sa v tomto kontexte javí vhodnejšia. Okrem obligatórnych kompetencií, môže totiž obsahovať aj

kompetencie vyplývajúce zo školského vzdelávacieho programu a strategického programu rozvoja školy (konceptie školy). V tomto sú a budú iste školy, ktoré sú jedinečné a celoštátne štandardy by ich zbytočne obmedzovali a zväzovali. Na konci príspevku je len veľmi stručne spomenutý možný nástroj na overenie toho, či bol štandard dosiahnutý, ide o „portfólio“. Tu tiež treba skôr zdôrazniť jeho rozvojový potenciál ako hodnotiaci aspekt. V kontexte tvorby portfólia pre zaznamenávanie profesijného rozvoja pedagogického zamestnanca (napr. podľa plánovaných rozvojových osobných cieľov, napr. dohodnutých v hodnotiacom rozhovore) je aj tento prvok možné považovať za vhodnejší a zmysluplnejší. Na základe skúsenosti s takmer 100 účastníkmi vzdelávania k tvorbe portfólia je možné konštatovať, že aj v tomto rozmere sú pedagogickí zamestnanci v tomto okamihu skôr skeptickí a nestotožňujúci sa s tvorbou (iste náročnou na čas) portfólia. Preto je tiež namieste upozorniť na to, že by bolo vhodné pracovať už počas vysokej školy so študentskými portfóliami a umožniť študentovi nahliadnuť do problematiky tvorby a následného využívania portfólia pre jeho ďalšiu prax.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ADONIOU, M. & GALLAGHER, M., 2017. *Professional Standards for Teachers--What Are They Good For?* Oxford Review of Education [online]. 2017, 43(1), 109-126 [cit. 2018-03-08]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1243522>. ISSN 03054985
- GREGER, D. a kol., 2015. *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy*. Praha: Pedagogická fakulta UK. ISBN 978-80-7290-860-8
- JANÍK, T., 2005. *Znalosti jako klíčová kategorie učitelského vdělávání*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-080-8
- MARCUT, I.G. a S. KIFOR., How Did i Become a Good Teacher? Implications for Teacher Education. *Balkan Region Conference on Engineering and Business Education* [online]. 2017, 3(1), 223 - 232 [cit. 2018-03-08]. DOI: 10.1515/cplbu-2017-0030. ISSN 23918160
- MIHAESCU, D. 2017. *Teaching competence and professional standards attached to it*. International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences [online]. 2017, 707-713 [cit. 2018-03-08]. DOI: 10.5593/sgemsocial2017/35. ISSN 23675659
- PAVLOV, I. - ŠNÍDLOVÁ, M., 2013. *Profesijní rozvoj učitelov - podnety pro modely podpory*. Praha: Agentura 3P. ISBN 978-80-260-4014-9
- PAVLOV, I., 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-970275-5-1
- Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC. ISBN 80-8045-431-0 (východiskový dokument na zmenu v SR)
- PRŮCHA, J., 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7
- SPILKOVÁ, V. – TOMKOVÁ, A. a kol., 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta UK. ISBN 978-80-7290-496-9
- SYŠLOVÁ, Z., 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4309-7
- TORRANCE, D. a FORDE CH., 2017. *Redefining what it means to be a teacher through professional standards: implications for continuing teacher education*. *EUROPEAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION* [online]. 2017, 40(1), 110-126 [cit. 2018-03-08]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246527> ISSN 02619768
- WALTEROVÁ, E., 2001. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpurný systém. Sborník z celostátní konference. 1.díl*. Praha: Pedagogická fakulta UK. ISBN 80-7290-059-5

Summary: The article focuses on qualification of teachers from the professional competencies and professional standards point of view. Professional standards are evaluated not only from positive but also negative point of view. Implementation of a standard is described in the last part of the article.

VYUŽITIE PROFESIJNÝCH ŠTANDARDOV V PERSONÁLNO M RIADENÍ ŠKOLY

Mária Šnídlová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Žilina

Anotácia: Príspevok sa venuje možnostiam aplikácie profesijných štandardov v personálnom riadení školy. Poukazuje na prepojenie profesijných štandardov s kompetenčným profilom pedagogického zamestnanca a kritériami hodnotenia pracovného výkonu. Text je doplnený príkladmi a ukázkami dobrej praxe.

Kľúčové slová: profesijný štandard, funkcie profesijného štandardu, kompetencia, kompetenčný profil pedagogického zamestnanca, kritérium hodnotenia, BARS - škála

Úvod

Na ukončovaní funkčného inováčného vzdelávania jedna účastníčka poznamenala, že: „vyžaduje od učiteľov, aby dodržiavali profesijné štandardy...“. Tento výrok ma zaujal a inšpiroval k ďalším otázkam: Čo znamená „dodržiavať“ profesijné štandardy? Je to vôbec možné? V teoretickej rovine je možné profesijné štandardy využiť v štyroch oblastiach personálneho riadenia školy:

- pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa školy,
- pri voľbe kritérií hodnotenia učiteľov,
- pri plánovaní rozvoja učiteľov,

- pri tvorbe programu adaptačného vzdelávania pre začínajúcich pedagogických zamestnancov. Príspevok sa zaoberá prvými dvoma možnosťami.

Profesijné štandardy pre pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov vydalo Ministerstvo školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky ako Pokyn ministra č. 39/2017.

Ich využitie vyplýva z ich funkcií (Metodika tvorby a inovácie profesijných štandardov):

1. Profesijný štandard stanovuje očakávané vedomosti

- a spôsobilosti v jednotlivých kompetenciách **na vstupe do profesie** (*kvalifikačná funkcia*).
2. Stanovenie požiadaviek na úroveň kompetencií samostatného pedagogického/odborného zamestnanca umožňuje **vypracovať Program adaptačného vzdelávania**, v ktorom môžu byť zohľadnené **rozvojové potreby** konkrétneho začínajúceho pedagogického/odborného zamestnanca (*gradačná a rozvojová funkcia*).
 3. Profesionálny štandard slúži na overenie profesionálnych kompetencií pedagogických/odborných zamestnancov v jednotlivých kariérových stupňoch (tzn. pri prvej a druhej atestácii). Súbor profesionálnych kompetencií predstavuje **výstupné požiadavky**, ktoré sa od adepta atestácie očakávajú (*gradačná funkcia*).
 4. Profesionálny štandard je nástrojom na **posudzovanie úrovne vlastných kompetencií** pedagogických a odborných zamestnancov, prostredníctvom ktorého si môžu **voliť vlastnú kariérovú cestu** (*motivačná a rozvojová funkcia*).
 5. Profesionálny štandard je významným východiskom na **tvorbu programov kontinuálneho vzdelávania** (*regulačná funkcia*).

Profesionálny štandard nemá hodnotiacu funkciu a nemal by byť stotožňovaný s náplňou práce pedagogického zamestnanca. Nedokáže zohľadniť špecifické podmienky a očakávania jednotlivých škôl a školských zariadení na úroveň profesionálnych kompetencií ich pedagogických a odborných zamestnancov. Mal by byť chápaný ako nástroj na identifikáciu a posúdenie potenciálu pedagogického zamestnanca. Môže byť východiskom na tvorbu kritérií hodnotenia pracovného výkonu. Pre potreby personálneho riadenia škôl je vhodné využívať najmä motivačnú a rozvojovú funkciu profesionálnych štandardov.

Tvorba kompetenčného profilu učiteľa školy

V Pedagogickom slovníku sú kompetencie učiteľa uvedené ako **súbor profesionálnych zručností a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie** (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2001, s. 103).

V súčasnosti sa s pojmom a problematikou kompetencií učiteľa, či presnejšie s *profesionálnymi kompetenciami učiteľa* stretávame často a mohlo by sa zdať, že je to „módny“ trend. Opak je pravdou. Ako popisuje F. Korthagen (2004, s. 79, in Janík, T., 2005) problematika kompetencií učiteľov je známa od polovice 20. storočia. Už vtedy sa hovorilo o prístupe „založenom na výkone“ a prístupe „založenom na kompetenciách“, najmä v súvislosti so vzdelávaním budúcich učiteľov. Podstatou týchto prístupov bolo, že základom na prípravu budúcich učiteľov sa majú stať konkrétne, **pozorovateľné** kritériá správania. Pojem kompetencia používame preto,

aby bolo možné pomenovať „podstatu“ dobrého učiteľa a uchopiť ju v praxi. Pre riadenie školy to znamená aj pomenovanie takých vedomostí, zručností a schopností učiteľa, ktoré možno zmysluplne rozvíjať a ich prejavy v práci aj hodnotiť (Šnidlóvá, M., 2012, s. 4).

Načo je potrebné vytvárať kompetenčný profil učiteľa školy, ak sú už vytvorené a zverejnené profesionálne štandardy? Odpoveď je niekoľko. Profesionálny štandard vymedzuje očakávané profesionálne kompetencie a ich prejavy v praxi pre danú kategóriu a podkategóriu pedagogických zamestnancov, ako príslušníkov profesie. Preto pochopiteľne nemôže zohľadňovať špecifiká a potreby konkrétnej školy, ako aj aktuálnu a očakávanú úroveň profesionálnych kompetencií pedagogických zamestnancov najmä vo vzťahu k potrebám realizácie školského vzdelávacieho programu.

Kompetenčný profil učiteľa školy je nástrojom na:

- určenie požiadaviek na vstupné schopnosti uchádzača o zamestnanie – prijímanie do zamestnania nielen na základe normatívnych požiadaviek, ako je požadovaný stupeň vzdelania, aprobácia, ale aj na základe požadovaných schopností v oblastiach výchovy a vzdelávania, ktoré sú pre školu zásadné,
- tvorbu kritérií hodnotenia pracovného výkonu učiteľa,
- rozvoj zamestnancov – vzdelávanie zamerané na získanie nových, resp. prehĺbenie už nadobudnutých kompetencií, tak celého kolektívu pedagogických pracovníkov vo vybraných kompetenciách, ako aj jednotlivcov v závislosti od úrovne ich kompetencií.

Podľa Hroníka (2006 – upravené) medzi základné charakteristiky kompetenčného profilu patrí prehľadnosť, logickosť, primeraná jednoduchosť (zložitosť) a dobrá aplikovateľnosť v školskej praxi. Z toho vyplýva, že efektívny kompetenčný profil:

- vychádza z profesionálneho štandardu, profilu absolventa a pedagogickej koncepcie školy,
- vyjadruje očakávané pozorovateľné prejavy práce a správania učiteľa, nie jeho vlastnosti, či osobnostné charakteristiky,
- je písaný jasným jazykom, zrozumiteľným pre užívateľov (vedenie školy, pedagogickí zamestnanci),
- obsahuje kompetencie definované tak, aby bolo možné pomocou nich posudzovať úroveň profesionálnych kompetencií pedagogického zamestnanca a tvoriť kritériá hodnotenia,
- je vhodným nástrojom na sebahodnotenie kompetencií zamestnanca,
- obsahuje najviac 10 kompetencií,
- platí pre všetkých (resp. určité skupiny) zamestnancov v danej pracovnej, či funkčnej pozícii (učiteľ, vychovávateľ, majster odbornej prípravy, zástupca riaditeľa školy, vedúci PK, MZ a pod.),
- je zdieľaný, t.j. bol vytvorený nielen zhora (vedenie

Tabuľka č. 1 Ukážka transformácie kompetencií.

Kompetencia	Profesionálny štandard	Kompetenčný profil
Kompetencia	Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka	Učiteľ vie diagnostikovať žiaka metódami pedagogickej diagnostiky
	Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka	Učiteľ vie tvoriť diferencované úlohy a učebné texty pre žiakov vzhľadom na výsledky pedagogickej diagnostiky
	Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka	
	Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka	Učiteľ vie využívať rôzne formy a metódy hodnotenia a klasifikácie žiakov

- školy), ale i zdola (zamestnancami),
- je „živým“ materiálom, t.j. po jeho vytvorení sa s ním aktívne pracuje, podlieha vstupom a korekciám.

Škola do svojho kompetenčného profilu môže prevziať kompetencie z profesijného štandardu v nezmenenej formulácii, alebo ich môže modifikovať podľa vlastných potrieb. Dva príklady takejto modifikácie uvádzame v tabuľke č 1.

Vymedzené kompetencie je vhodné doplniť preukázateľnosťou kompetencie v praxi a nástrojmi na posudzovanie ich úrovne (tabuľka č. 2).

Tabuľka. č. 2 Ukážka z návrhu kompetenčného profilu učiteľa školy.

Kompetencia	Preukázateľnosť kompetencie	Nástroj posudzovania
Učiteľ vie diagnostikovať žiaka	Učiteľ pozoruje žiacky proces učenia, analyzuje písomný a ústny prejav žiaka, vedie s ním rozhovor. Spolupracuje s ostatnými učiteľmi a s rodinnými príslušníkmi žiaka. Pripravuje, zaznamenáva a vyhodnocuje zistený stav.	Správne vedená pedagogická dokumentácia. Záznamy z rozhovorov so žiakom, rodičom Záznamy z pozorovania žiaka, jeho produktov, závery
Učiteľ vie vytvoriť priaznivú vyučovaciu klímu	Učiteľ vytvára v spolupráci so žiakmi pravidlá správania a dbá na ich dodržiavanie. Podporuje komunikáciu žiak – žiak, učiteľ – žiak. Monitoruje spokojnosť žiakov a konfrontuje ju s ich očakávaniami. Vytvára neohrozujúce prostredie – žiaci sa môžu pýtať, vybrať si spolužiaka na prácu, tempo, vyjadria svoj názor. Vytvára atmosféru kooperácie a súdržnosti. Efektívne a včas rieši nevhodné správanie žiakov. Vedie žiakov k udržiavaniu poriadku, bezpečnosti a starostlivosti o zverený majetok.	Písomná príprava aktivít zameraných na spoluprácu, zlepšenie vzťahov. Záznamy riešenia problémov. Analýza výsledkov dotazníka žiackej spokojnosti, klímy. Vypracovanie návrhu na zlepšenie zisteného stavu. Pozorovanie učební po vyučovaní Prítomnosť/absencia prípadov porušenia školského poriadku, sťažnosti, „nabaľovanie“ problémov

Zdroj: *Dištančná úloha z funkčného vzdelávania, autor Mgr. Štefanisková*

Najčastejšie chyby vyskytujúce sa pri tvorbe kompetenčného profilu:

- V praxi sa pomerne často stretávame s komplikovanými kompetenčnými profilmi obsahujúcimi príliš veľa kompetencií, so zložitou štruktúrou.
- Opakujú sa chyby vo výbere jazykových prostriedkov, autori sú málo citliví na rozlišovanie potenciálu učiteľa (učiteľ vie, je schopný, dokáže) a prejavu v kompetencii v praxi (učiteľ robí...).
- Ďalšou závažnou chybou býva príliš komplikovaný a často akademický jazyk, príliš vzdialený od používaného odborného jazyka učiteľov. Tým sa stáva kompetenčný profil nezrozumiteľný.
- Nezriedka sa stretávame aj s ambicióznymi kompetenčnými profilmi, ktoré sú „vygradované“, t.j. spracované pre všetky kariérové stupne.

Úroveň kompetencií pre jednotlivé kariérové stupne je spracovaná v profesijnom štandarde a využíva sa na účely atestácií. V školských podmienkach je možné poukázať na očakávanú úroveň kompetencií u kolegov zaradených v rôznych kariérových stupňoch a napr. deklarovať očakávania na vyššiu úroveň ich výkonu. No takýto kompetenčný profil je v podstate neúčelný a pre praktické využitie zbytočne komplikovaný.

Popísanú úroveň kompetencií v kompetenčnom profile je vhodné stanoviť tak, ako ju očakávame od všetkých pedagogických zamestnancov. Ak ju niektorí nedosahujú, je podnetom na ich rozvoj, nie sankcionovanie.

Ak kompetenčný profil pedagogického zamestnanca nemá v škole praktické využitie, potom nemá zmysel vytvárať ho. Naopak, ak sa s ním aktívne pracuje, je významným východiskom pre ciele hodnotenie a rozvoj zamestnancov.

Tvorba kritérií hodnotenia pedagogických zamestnancov

V rôznych hodnotiacich systémoch v školách sa veľmi často stretávame s aplikáciou profesijných štandardov. Mnohé sú vydarené, korešpondujú s očakávaniami na kvalitu práce zamestnancov a sú zjavne previazané aj na kompetenčný profil učiteľa v danej škole. Žiaľ, stretávame sa aj so systémami, ktoré sú prevzaté z interne-

tu, kde kolujú už od roku 2009 alebo sú ich zdeformovanou modifikáciou. Najčastejšie chyby týchto systémov:

- stotožňovanie výkonu zamestnanca s jeho potenciálom (kompetencia), napr. vie rozpoznať individuálne charakteristiky žiaka, dokáže plánovať svoj profesijný rozvoj, vie pracovať v tíme,
 - všeobecne zadefinované kritériá (napr.: humanizácia a demokratizácia vyučovania),
 - kritérium hodnotenia je formulované ako kvalita výkonu, napr. správna formulácia cieľov edukácie,
 - tendencia škálovať aj také oblasti práce učiteľa, ktoré je možné vyhodnotiť kvantitatívne, napr. plnenie úloh nad rámec pracovných povinností,
 - škálovanie aj takých oblastí hodnotenia ktoré vyplývajú z hodnotiaceho rozhovoru, napr. pozná svoje silné a slabé stránky,
 - príliš veľa kritérií hodnotenia (často 40 a viac) a pod.
- V nasledujúcich tabuľkách ukážeme možnosti využitia profesijného štandardu na stanovenie kritérií hodnotenia.

Niektorí autori majú ambíciu vytvoriť vlastný hodnotiaci systém s využitím BARS škál (t.j. opisom každej úrovne výkonu v každom kritériu). Na jednej strane tým eliminujú subjektívne posudzovanie kvality výkonu zamestnanca a pri dobre zvolenej škále sa objektívizuje celý proces hodnotenia. Podľa ich vyjadrení, využívanie takýchto škál sa stretáva u zamestnancov s pozitívnymi reakciami. Táto metóda má aj svoje úskalí, ako napr. príliš rozsiahle opisy, v snahe gradovať kvalitu výkonu

Tabuľka č. 3 Prepojenie profesijného štandardu, kompetenčného profilu a kritérií hodnotenia.

	Kompetencia
Profesijný štandard	Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka
Kompetenčný profil	Učiteľ vie diagnostikovať žiaka metódami pedagogickej diagnostiky Učiteľ vie tvoriť diferencované úlohy vzhľadom na úroveň schopností a individuálne edukačné potreby žiakov
Kritérium hodnotenia pracovného výkonu	Využívanie výsledkov pedagogickej diagnostiky v edukačnom procese Tvorba a využívanie diferencovaných úloh pre žiakov

Tabuľka č. 4 Ukážka dobrej praxe.

Kompetencia	Preukázateľnosť kompetencie	Nástroj posudzovania	Kritérium hodnotenia pracovného výkonu
Učiteľ dokáže rozvíjať čitateľskú gramotnosť žiakov	Učiteľ využíva text ako učebný zdroj pre žiakov, zadáva žiakom úlohy, ktoré vyžadujú porozumenie textu. Využíva rôzne formy a metódy práce s textom. Podporuje u žiakov sledovať svoje porozumenie textu. Poskytuje podmiety na sebarozvoj žiaka v čitateľskej gramotnosti.	Súbor textov s úlohami na rozvoj čitateľskej gramotnosti a využitie rôznych čitateľských stratégií. Analýza žiackych úloh. Písomné prípravy učiteľa s využitím čitateľských stratégií a metód na rozvoj čitateľskej gramotnosti. Analýza žiackeho portfólia.	Rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov

Zdroj: Záverečná práca funkčného vzdelávania, autor Ing. Trulíková.

sa stáva, že deklaruje nekvalitu ako „priemerný, očakávaný výkon (napr. len ojedinele využíva aktivizujúce metódy a formy edukácie), či vytvorenie BARS škál pre každú kariérovú pozíciu zvlášť. V týchto prípadoch sú hodnotiace systémy veľmi prácne a v konečnom dôsledku nepoužiteľné.

V súvislosti s rozvojom kompetencií zamestnancov by sa v hodnotiacich systémoch malo objavovať kritérium: Využívanie výsledkov kontinuálneho vzdelávania v edukačnom procese, ktoré je rozpracované v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka č. 5 Ukážka 4-stupňovej BARS škály.

Úroveň výkonu	Kritérium hodnotenia: Využívanie výsledkov kontinuálneho vzdelávania vo vyučovaní
A nadštandardný výkon	Učiteľ sa pravidelne a aktívne zúčastňuje kontinuálneho vzdelávania, poznatky vhodne aplikuje v praxi, ochotne ich zdieľa s kolegami a dokáže ich aj inovovať.
B štandardný (optimálny) výkon	Učiteľ sa zúčastňuje kontinuálneho vzdelávania a vhodne využíva nadobudnuté poznatky v praxi
C podštandardný (kritický) výkon	Učiteľ sa zúčastňuje kontinuálneho vzdelávania, ale nadobudnuté poznatky využíva v praxi minimálne, prípadne iba bezprostredne po absolvovaní vzdelávania
D neakceptovateľný výkon	Učiteľ nemá záujem o kontinuálne vzdelávania a ani nevyužíva poznatky od svojich kolegov

Zdroj: Záverečná práca funkčného vzdelávania, autor PhDr. Badínová

Pochopiteľne, je naivné predpokladať, že úprava hodnotiaceho systému bude hneď pri prvom pokuse ideálna. Treba klásť dôraz na jeho korešpondovanie s kompetenčným profilom učiteľa a podľa potreby ho upravovať, spresňovať. Ak má byť hodnotiaci systém funkčný, mal by obsahovať najviac 8 – 10 kritérií hodnotenia kvality výkonu, t.j. takých kritérií, ktoré škálujeme. Pri menšom počte kritérií sme nútení vyberať tie, ktoré sú zásadné pre zmenu kvality práce zamestnancov. Najúčinnnejšie sú 4 – 5 stupňové škály. Systémy, kde sa využívajú 7 a viac stupňové škály, sú veľmi často chápané ako pridelenie bodov, čo vedie ku kvantitatívnemu

hodnoteniu kvality bez toho, aby sme vnímali rozdiely vo výkone (napr. aký je rozdiel vo výkone zamestnanca, pri pridelení 16, resp. 17 bodov).

Hodnotiaci systém je nástroj personálneho riadenia, ktorý umožňuje pri dobrom spracovaní a realizácii klásť dôraz na zvyšovanie kvality školy, teda zmenu a inováciu vyučovania. Pretože zásadná zmena školy sa realizuje v triedach.

Záver

Profesijné štandardy prinášajú pre riadenie škôl účinný nástroj, no mali by sme ich využívať uvážene. Nie sú totiž nástrojom kontroly. To nie je ani možné. V čase

tlaku na zmeny vo výchove a vzdelávaní by mala aj škola reagovať na nové trendy. Ak chceme vybudovať modernú školu, vedenie školy musí začať budovať školu od hodnotového subsystému, veľký dôraz klásť na sociálne vzťahy a interakcie, pri súčasnom zabezpečovaní podmienok na úspešné plánovanie, realizáciu a vyhodnocovanie školského vzdelávacieho programu. Úroveň kompetencií u jednotlivých pedagogických zamestnancov je rôzna a v prípade držiteľov prvej a druhej atestácie spravidla nezodpovedá očakávaniam vyjadreným v profesijnom štandarde. Je to pochopiteľné, nakoľko pedagogickí zamestnanci získavali osvedčenie o atestáciách (kvalifikačných skúškach) podľa iných kritérií.

V procesoch rozvoja a najmä prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania by postupne mali svoje kompetencie rozvíjať tak, aby napĺňali príslušný kariérový stupeň.

Chce to čas, ale aj dobrú personálnu prácu na školách (Šnídlová, 2012, s. 10).

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- JANÍK, T., 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-080-8
 HRONÍK, F., 2006. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1458-2
 PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2
 ŠNÍDLOVÁ, M., 2012. *Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca v personálnom manažmente školy*. Prešov: Škola plus. ISBN 978-80-970275-4-4

Summary: The article deals with the possibilities of application of professional standards in personal school leadership. It points out the connection of professional standards with competence profile of a pedagogical employee and with evaluation criteria of work performance. The article includes examples of a good practice.

PROBLEMATIKA HODNOTENIA PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV V ŠKOLSTVE

Vladimír Lajčák, Gymnázium, Kukučínova 1, Poprad

Alica Dragulová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Košice

Anotácia: Model, ktorý sme vytvorili na škole, je pokusom o naplnenie požiadaviek na hodnotenie pedagogických zamestnancov tak, aby bol obsahovo naviazaný na víziu, ciele a úlohy konkrétnej školy, aby deklaroval, že nehodnotí osobnosť učiteľa, ale jeho výkony v jednotlivých segmentoch učiteľskej práce. Prezentovaný model má jasne zadefinované oblasti hodnotenia, kritéria hodnotenia i spôsob hodnotenia, ktorý je priamo previazaný s morálnym i finančným ocenením zamestnancov a súčasne motivuje pedagógov do skvalitňovania práce so žiakmi, ale aj do vlastného odborného rastu, prostredníctvom stanovenia konkrétnych cieľov na školský rok, portfólia a profesijného štandardu učiteľa.

Kľúčové slová: kvalita školy, kvalita výučby, kvalita učiteľa, portfólio, hodnotenie pedagogických zamestnancov, profesijný štandard učiteľa.

Nikde sa tak rado netára o utópiách, lepších rámcových podmienkach, inovatívnych didaktikách, nových možnostiach, úlohách a požiadavkách ako v otázkach vzdelávania (Liessmann, 2015). Používanie pojmu kvalita, v spojeniach kvalita školy, kvalita výučby, kvalita učiteľa, kvalita absolventov, do uvedeného citátu zapadá, aj keď v ňom nie je explicitne vyjadrená. Všetci, žiaci, rodičia, odborná verejnosť, politici a hlavne samozvané a samoinštalované hodnotiace inštitúty hovoria o kvalite, či nekvalite v školstve so samozrejmosťou prislúchajúcou tak hodnoteniu počasia.

Na rozdiel od „expertov“ tohto typu si napriek viac ako tridsaťpäťročnej praxi v školstve netrúfame hodnotiť úroveň školstva, úroveň škôl, ani úroveň absolventov, no ako všetci riadiaci pracovníci v školstve minimálne raz do roka stojíme pred úlohou ohodnotiť prácu priamych podriadených v inštitúcii, ktorú riadime. Imperatívom je paragraf 52, zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch, ktorý túto činnosť vyžaduje. Stručný paragraf hovorí, zjednodušene, o tom, že hodnotiť má priamy nadriadený, že hodnotenie má byť vo vzťahu s odmeňovaním a podrobnosti hodnotenia majú byť súčasťou pracovného poriadku. Často využívanou pomôckou je „Hodnotiaci list“, ktorý sa na uvedený predpis odvoláva, jeho škála je však „hrubá“, hodnotenie z neho vyplývajúce ploché a formálne. Nedá sa preto čudovať hľadaniu iného spôsobu hodnotenia, na ktorej časť vedúcich pracovníkov v školstve intenzívne s väčším, či menším úspechom pracuje. Patríme do tejto skupiny, hľadanie hodnotiacej metodiky, ktorá by zahrnula všetky aspekty učiteľskej práce, bola zároveň objektívna, spravodlivá a ešte aj motivujúca, je kontinuálnou výzvou s pravdepodobnosťou úspešnosti pripomínajúcu hľadanie Atlantídy. Prečo, keď nie je ťažké vymenovať vlastnosti, ktoré by mal mať dobrý učiteľ? Bežne sa hovorí o dobrých, či

zlých učiteľoch. Tak kde je problém?

Problém je. Z filozofického hľadiska už v otázke či sa dá taký rýdzo kvalitatívny výkon akým učenie je, vôbec kvantifikovať. Aj my váhame jednoznačne odpovedať áno, no realita praxe hodnotenie vyžaduje tak pre potreby manažmentu, ako i pre samotných učiteľov. Zmysluplné hodnotenie by malo plniť minimálne spätňoväzbovú, porovnávaciu a motivačnú funkciu, pritom by nemalo neprimerane redukovat' širokospektrálny učiteľský výkon. Ak tento úzus akceptujeme, musíme vedieť vybrať tie aspekty učiteľskej práce, ktoré najlepšie vystihujú jej podstatu, nájsť identifikátory, ktorými môžeme vybrané aspekty charakterizovať a zároveň určiť ich váhu pre hodnotenie. Po vyriešení týchto problémov je potrebné vyriešiť úlohu, ako kvantifikovať a na záver ako sumarizovať hodnotenie.

Akceptujúc všetky uvedené súvislosti sme na začiatku školského roka 2016/2017 predstavili kolegom komplexný materiál, ktorý vychádzal z poznatkov o práci školy a mal byť zavedený v testovacom režime idúcom súbežne s „klasickým hodnotením“. Stanovoval konkrétne požiadavky na plánovanie a realizáciu vyučovacích hodín, obsahoval ciele na nadchádzajúci školský rok, bral do úvahy profesijný štandard učiteľa (upravený v súlade s cieľmi školy, pretože v tom čase ešte neboli štandardy oficiálnym dokumentom ministerstva školstva), zavádzal portfólio, predpokladal trojprvkový škálovací model hodnotenia výkonu (sebahodnotenie/hodnotenie predsedom PK/hodnotenie zástupcom riaditeľa) a využíval i kritériá vychádzajúce z manažérskeho hodnotenia pracovníkov v iných oblastiach hospodárstva. Koniec školského roka však ukázal, že projekt bol príliš ambiciózný, hodnotenie jedného pracovníka vyžadovalo priveľa času na to, aby bol reálne v praxi použiteľný, sebahodnotenie a hodnotenie predsedami PK bolo formálne. Napriek tomu aj testovacie zavedenie

takéhoto hodnotenia prinieslo výrazné zvýšenie aktivity učiteľov v mimo vyučovacej činnosti a odstránenie viacerých nedostatkov vo výučbe.

Na základe posúdenia systému hodnotenia pedagogických zamestnancov testovaného v školskom roku 2016/2017 a jeho analýzy realizovaného na pracovnej porade sa hodnotenie zamestnancov upravilo nasledovne:

Poznámka: súbežne s týmto hodnotením prebehne i hodnotenie štandardnou, odporúčanou formou. Na rozdiel od štandardnej formy, hodnotenie podľa overovanej metodiky nebude uzatvárané sumárnym hodnotením, jeho cieľom je poukázať na silné, prípadne slabšie stránky pracovného výkonu učiteľa a má v prvom rade spĺňať motivačnú funkciu pre skvalitňovanie práce všetkých pedagógov a objektivizáciu ich prínosu pre kvalitu práce školy.

Stanovenie konkrétnych cieľov na školský rok

Každý pedagogický zamestnanec si stanoví na každý školský rok 3 – 5 cieľov, ktoré budú:

- užitočné pre učiteľa i školu,
- konkrétne a pozitívne formulované,
- dosiahnuteľné,
- kontrolovateľné a merateľné.

Na školský rok 2017/18 si pedagogickí zamestnanci stanovili svoje ciele do 29. 9. 2017. Tieto sa mali týkať nižšie uvedených oblastí, so snahou zlepšovať aktuálny stav v nich. Splnenie cieľov bude vyhodnocované pri hodnotiacich pohovoroch na záver školského roka (na binárnej škále splnil / nespľnil). Oblasti:

1. Osobný rozvoj, zvyšovanie kvalifikácie a profesionality.
2. Racionalizácia, zatraktívnenie, modernizácia a zvyšovanie efektivity vyučovacieho procesu.
3. Vytváranie priestoru a podmienok na zvyšovanie účinnosti výchovného procesu.
4. Zlepšovanie pracovných podmienok, pracovného prostredia a podmienok pedagogického procesu.
5. Prehlbovanie sociálnych väzieb a vzťahov v škole.
6. Reprezentácia školy.
7. Iné.

Portfólio

Portfólio si bude viesť každý pedagogický zamestnanec od 15. 9. 2017. Zachytí v ňom činnosť a aktivity, ktoré uskutočnil počas školského roka 2017/2018 podľa pripravenej predlohy. Portfólio má slúžiť ako záznam činnosti pre získanie objektívnej spätnej väzby.

Vizitka: Meno a priezvisko, titul. Aprobácia. Pracovná pozícia. Kariérová pozícia. Počet rokov praxe. Počet rokov pôsobenia na GPUK.

Vzdelávanie: Absolvované externé vzdelávanie. Absolvované interné vzdelávanie. Absolvované individuálne vzdelávanie.

Využívané metódy vo výučbe: Štandardne využívané. Novozavedené.

Využívanie materiálov didaktických prostriedkov vyučovania (pomôcok): Štandardne využívané. Novo využívané.

Verifikovateľné výsledky práce: Výsledky žiakov. Vý-

sledky v akceptovaných súťažiach. Publikované (prezentované) výsledky vedeckej, odbornej a profesionálnej činnosti.

Aktivity zamerané na:

- **žiakov:** zefektívnenie a zatraktívnenie pedagogického procesu; rozširovanie, komplexnosť, prehlbovanie a utvrdzovanie vedomostí; rozvoj občianskych a sociálnych kompetencií; prehlbovanie národnej hrdosti a vzťahu k SR; rozvoj komunikačných kompetencií, etických a estetických postojev.
- **pracovný kolektív:** ďalšie vzdelávanie kolegov; prehlbenie sociálnych a spoločenských väzieb; kultúrne športové a spoločenské vyžitie pedagogického zboru.
- **zlepšenie prostredia:** dobrovoľná starostlivosť o učebne, priestory a areál; vybudovanie, dobudovanie, kompletizácia učební, priestorov a areálu; jednorazová (opakovaná) aktivita na zlepšenie a udržiavanie prostredia školy; získanie materiálnej, prípadne finančnej podpory pre školu a jej aktivity.
- **reprezentáciu školy a posilňovanie pozitívneho obrazu školy na verejnosti:** osobná aktivita; príprava žiakov; publikovanie materiálov.

Portfóliom pedagógovia sumarizujú svoju činnosť počas školského roka. Dlhodobým využívaním v horizonte viacerých rokov vznikne objektívny prehľad o aktivite a profesionálnom raste každého pedagóga. Porovnávaním portfólií jednotlivých učiteľov vznikne možnosť zaradiť činnosť pedagóga v jednotlivých zaznamenaných oblastiach do kategórií: nadpriemerný – priemerný – podpriemerný – nezapojený.

Profesijný štandard učiteľa GPUK

1. Dimenzia ŽIAK.
2. Dimenzia EDUKAČNÝ PROCES.
 - riadenie – obsah odboru, plánovanie a projektovanie výučby, ciele, analýza učiva, metódy a formy, hodnotenie,
 - podmienky – klíma, motivácia, pomôcky,
 - osobnostný rozvoj žiakov – motivácia, personálny rozvoj, sociálne zručnosti a postoje, prevencia,
3. Dimenzia SEBAROZVOJ.

Činnosť učiteľov sa bude porovnávať s prislúchajúcim profesijným štandardom zverejneným podľa pokynu ministra školstva 39/2017. Porovnanie bude vyhodnotené na škále: úplne spĺňa – čiastočne spĺňa – nespĺňa.

Záver

Ohodnotiť „učiteľský výkon“ každého pedagóga je nadmieru ťažká úloha, odborná literatúra v tejto oblasti dlhodobo iba teoretizuje, vždy v rovine práve módneho pedagogického *diskurzu*. Funkčný a aplikovateľný model by mal okrem všeobecných požiadaviek podľa našich skúseností, minimálne:

1. Byť obsahovo naviazaný na víziu, ciele a úlohy konkrétnej školy.
2. Deklarovať, že nehodnotí osobnosť učiteľa, ale jeho výkony v jednotlivých segmentoch učiteľskej práce.
3. Mať jasne zadané oblasti hodnotenia, kritéria hodnotenia i spôsob hodnotenia.

4. Byť priamo previazaný s morálnym i finančným ocenením pracovníkov.

5. Motivovať pedagógov do skvalitňovania práce so žiakmi, ale aj do vlastného odborného rastu.

Náš model je pokusom o naplnenie uvedených požiadaviek. Napriek tomu, že je v štádiu overovania už svoje ovocie prináša. Jasne zadefinované požiadavky na výučbu (nie sú v obsahu tohto článku) vychádzajúce z profesijných štandardov a poznatkov z hospitácií reálne stimulujú skvalitňovanie práce na hodinách, splnenie dvoch-troch zmysluplných cieľov každým učiteľom dáva sumárne 120 – 150 aktivít v prospech školy v jednom školskom roku, porovnanie portfólií by malo byť exaktným dôkazom prínosu každého pedagóga pre prosperitu školy. Dobrým príkladom funkčnosti modelu (ale i stotožnenia sa pedagógov s cieľmi školy) je systém

ponuky organizovania jednotlivých akcií v škole. Vedenie zverejňuje aktivity a akcie, ktoré by mali byť v škole realizované a jednotliví pedagógovia si volia, ktorú z nich chcú organizovať, prípadne navrhujú, čo by sa mohlo pod ich garanciou do programu zapracovať.

Komplexná účelnosť a efektivita overovaného modelu sa ukáže pri záverečnom hodnotení práce pedagógov v aktuálnom školskom roku, v prípade jeho akceptovateľnosti a systémového zaradenia by mal vzniknúť benefit medziročného interindividuálneho a intraindividuálneho porovnávania výkonu pedagógov v dlhodobejšom horizonte. To by malo objektivizovať reálny prínos každého učiteľa pre úspešnosť (zámerne sa vyhýbame slovu kvalita) školy a zároveň objektivizovať podklady pre finančné ohodnotenie práce jednotlivých pedagógov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

LIESSMANN, K. P., 2015. *Hodina duchů: praxe nevdělanosti: polemický spis*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2530-2

Summary: Model, which was created in a school, is an attempt to fulfil requirements for evaluation of pedagogical employees in order to follow the vision, aims and tasks of the school and to declare that it does not evaluate the personality of a teacher but their performance in particular segments of teacher's work. Presented model has clearly defined areas of evaluation, evaluation criteria and the way of evaluation which is directly connected with moral and financial evaluation of employees. At the same time it motivates teachers to improve their work with pupils but also to work on their own professional growth through setting goals for particular school year, portfolio and professional standard of a teacher.

Vážené kolegyně, vážení kolegovia!

Pripravujeme monotematické čísla časopisu *Pedagogické rozhľady*, ktorých obsah bude zameraný na:

- materské školy (číslo 2018/3)
- základné školy (číslo 2018/4)
- stredné školy (číslo 2018/5)

Privítame príspevky, ktoré sú orientované na **riadenie a manažment** daného typu škôl alebo príspevky venované **inováciám**, ktoré realizujete v rámci svojej pedagogickej praxe. Ponúkame Vám možnosť publikovať svoje skúsenosti z **inkluzívneho vzdelávania** v príslušnom type školy, radi uverejníme **výťahy z úspešných atestačných prác a záverečných prác** funkčného príp. špecializačného vzdelávania. Rozsah príspevku je 6 – 12 normostrán v textovom editore (MS Word, LibreOffice, obrázky vo formáte jpeg, jpg).

Termín uzávierky jednotlivých čísel je:

- Číslo 2018/3 – 15.09.2018
- Číslo 2018/4 – 15.10.2018
- Číslo 2018/5 – 31.10.2018

Adresa na doručenie príspevkov:

viera.stankovicova@mpc-edu.sk

marian.valent@mpc-edu.sk

Informácia o medzinárodnom projekte Teach-UP

Zámerom medzinárodného projektu Teach-UP je skvalitniť pregraduálnu prípravu učiteľov a podporiť profesijný rozvoj učiteľov. Cieľom projektu je otestovať a overiť nové možnosti vzdelávania študentov – budúcich učiteľov a učiteľov pôsobiacich v školskej praxi, prostredníctvom samostatného on-line vzdelávania a vzdelávania s podporou tútorov. Podstatou experimentálneho overovania je zistenie, aký vplyv bude mať podpora zo strany tútorov na kvalitu a ukončovanie on-line vzdelávacích kurzov.

Projekt je realizovaný v rámci programu ERASMUS+. Koordinátorom projektu je Európska školská sieť (EUN). Do projektu je zapojených 17 inštitúcií: 6 ministerstiev a 11 nominovaných agentúr ministerstiev školstva spoločne s jednou univerzitou zameranou na pregraduálnu prípravu učiteľov. Slovenskú republiku v projekte zastupujú Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave a Žilinská univerzita v Žiline.

Metodicko-pedagogické centrum je národným koordinátorom projektu, ktorý nadväzuje na úspešný projekt „EUN Academy“. Viac informácií o činnosti a vzdelávacích programoch EUN nájdete na stránke: <http://www.eun.org>

Do projektu budú v tejto fáze zapojení výhradne učители z vybraných škôl, ktoré vybral projektový manažment Teach-UP a študenti vysokých škôl, ktorí prejavili záujem o účasť v projekte. Predpokladá sa, že do projektu sa zapojí 200 učiteľov na úrovni ISCED 2 a 200 študentov. Po ukončení projektu budú vytvorené kurzy voľne sprístupnené všetkým záujemcom o vzdelávanie. Záujemcovia o vzdelávanie z vybraných škôl sa môžu rozhodnúť pre účasť vo všetkých alebo len vo vybraných kurzoch. Za kurzy dostanú účastníci certifikáty, vrátane elektronických certifikátov, tzv. Badges. Za absolvovanie všetkých štyroch kurzov dostanú účastníci špeciálne osvedčenie o absolvovaní projektu, tzv. Project Badge.

V rámci partnerskej spolupráce zapojených inštitúcií sú vytvárané tieto vzdelávacie kurzy:

- Formatívne hodnotenie v praxi - učia sa moji žiaci? (*Formative Assessment in Practice – are my students learning?*)
- Personalizované učenie v praxi – riadia si moji žiaci vlastné učenie sa? (*Personalised Learning in Practice – are my students driving their own learning?*)
- Kooperatívne učenie v praxi – učia sa moji žiaci spoluprácou? (*Collaborative Learning in Practice – are my students learning through collaboration?*)
- Rozvíjanie zručností kreatívneho myslenia v praxi – učia sa moji žiaci kreatívne riešiť problémy? (*Developing Creative Thinking Skills in Practice – are my students learning to creatively solve problems?*)

Všetky kurzy budú vytvorené v angličtine a preložené do 10 verzií, ich trvanie je 3 týždne a 4 dni. Účastník v kurze absolvuje 3 moduly, predpokladá sa absolvovanie 1 modulu za týždeň. Na ukončenie aktivít v kurze sú plánované ďalšie 4 dni. V každom kurze sa predpokladá „živá udalosť“ – videokonferencia alebo webinár formou otázok a odpovedí, ktorý bude koordinovaný moderátorom kurzu. Obsah kurzov bude realizovaný formou videoprezentácií, študijných a pracovných materiálov pre účastníkov, video ukážok z vyučovania a rozhovorov s expertmi z rôznych krajín na dané témy. Účastníci vzdelávania budú spracovávať úlohy zamerané na prehĺbenie poznatkov v témach kurzov a zodpovedanie praktických otázok spojených s ich použitím, vrátane úloh zameraných na aplikáciu získaných poznatkov do vlastného vyučovania (navrhnuť jednoduchú prípravu na vyučovanie).

Účastníci vzdelávania si budú môcť svoje skúsenosti s kurzami vymieňať prostredníctvom Facebook-u, v medzinárodnej anglickej verzii a v národných verziách. Príspevky účastníkov, on-line diskusie a konferencie bude moderovať moderátor projektu a národní moderátori v každej zapojenej krajine.

Jednotlivé kurzy budú postupne realizované od začiatku októbra 2018, až do mája 2019. Učители vybraných a oslovených škôl a študenti pedagogických a učiteľských fakúlt v Slovenskej republike možnosť zapojiť sa do projektu do 21. septembra 2018.

Viac informácií o projekte v anglickom jazyku nájdete na hlavnej stránke projektu Teach-UP: <http://teachup.eun.org>

Informácie v slovenskom jazyku nájdete na stránke Metodicko-pedagogického centra: <https://mpc-edu.sk/projekty/teachup>

Vladimír Laššák
národný koordinátor

Pokyny na úpravu príspevkov

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri súbor „Témy“ na stránke časopisu),
- príspevok má byť pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok má tvoriť ucelený, logicky usporiadaný text s konkrétnymi závermi pre pedagogickú prax,
- rozsah príspevku nesmie prekročiť:
 - A. Príspevok: max. 9 normostrán, t.j. 16 200 znakov (vrátane medzier)
 - B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)
 - C. Informácia o činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier)napísaných v textovom editore (MS Office, LibreOffice) vrátane tabuliek a grafov.

A. Príspevok – osnova: *Názov, Autor/i, Anotácia, Kľúčové slová, Úvod, Hlavný text, Záver, Zoznam bibliografických odkazov, Summary*

B. Recenzia – osnova recenzie je nasledovná: *Názov, Bibliografický odkaz na recenzovanú publikáciu v štruktúre: Autor/i recenzie, Text recenzie*

C. Informácia o činnosti MPC – osnova: *Názov, Autor/i informácie/správy, Text informácie/správy*

Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky – všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- používajte typ písma **Calibri**, veľkosť 11, riadkovanie – 1
- zarovnanie textu – zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie – tučné, kurzíva, index horný, dolný, nie podčiarkovanie)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, ani medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- obrázky vo formáte jpg v kvalite aspoň 150 dpi
- tabuľky v texte označte formou Tab. 1 Názov tabuľky (**nad tabuľkou**)
- grafy, obrázky v texte označte formou Obr. 1 Názov obrázka (**pod obrázkom**), pri prevzatých obrázkoch je nevyhnutné uviesť zdroj
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, čiarka, potom rok vydania.
Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách sa uvádza aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „....“ (Turek, 2008, s. 258).
V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al., 2005
- v žiadnom prípade v príspevku **nepoužívajte „poznámky pod čiarou“**
- rozlišujte písmeno veľké O a číslicu 0, malé písmeno l a číslicu 1
- autori môžu skracovať často uvádzané výrazy – tieto skratky sa musia vysvetliť pri prvom objavení v texte, napr. materská škola (ďalej MŠ), školský vzdelávací program (ďalej ŠkVP) a pod.
- Zoznam bibliografických odkazov – je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy ISO 690
Bibliografické odkazy z roku 2012

Z obsahu:

RIADENIE ŠKOLY

Mária Pisoňová ...1

Školský manažment z pohľadu kybernetických a technologických východísk
School management from cybernetic and technological point of view

Václav Trojan ...5

Cesta ke sdílení pedagogického procesu
The way to sharing of pedagogical process

Vladimír Laššák ...9

Manažment zmien v školách (1)
Management of changes in schools

Helena Harausová ...13

Aplikácia SWOT analýzy v školách
Applying SWOT analysis in schools

Ľubomír Verbovanec ...16

Marketing v podmienkach školy
Marketing in schools

Simoneta Babiaková ...19

Autoevalvácia školy ako podpora jej kvality
Self evaluation of a school as a support of its quality

Marián Valent ...22

Profesijný štandard v školstve
Professional standard in educational system

Mária Šnídlová ...25

Využitie profesijných štandardov v personálnom riadení školy
Using professional standards in personal school leadership

Vladimír Lajčák ...29

Problematika hodnotenia pedagogických zamestnancov v školstve
Evaluation of pedagogical employees in educational system