

Mária Šnídlová

**KOMPETENČNÝ PROFIL
PEDAGOGICKÉHO ZAMESTNANCA
V PERSONÁLNO MANAŽMENTE ŠKOLY**

Názov : Kompetenčný profil
pedagogického zamestnanca
v personálnom manažmente školy
Autor : PaedDr. Mária Šnídlová
Recenzent : PaedDr. Alica Dragulová
Jazyková úprava : Mgr. Dagmar Čtvrtníčková
Vydavateľ : Škola plus s.r.o.
Tlač : Rokus, s.r.o., Sabinovská 55, Prešov
Náklad : 300 ks
Rok vydania : 2012
Vydanie : druhé

ISBN 978-80-970275-4-4



9 788097 027544

s.r.o.
skolaplus

2012



Mária Šnidllová

**KOMPETENČNÝ PROFIL PEDAGOGICKÉHO
ZAMESTNANCA V PERSONÁLNO
MANAŽMENTE ŠKOLY**

Obsah

Úvod	3
1. Kompetencie pedagogického zamestnanca	4
1.1 Vymedzenie pojmu	4
2. Profesionálny štandard pedagogického zamestnanca	5
2.1 Profesionálny štandard učiteľa	5
2.2 Profesionálny štandard riaditeľa školy	8
2.3 Funkcie profesionálneho štandardu	10
3. Kompetenčný profil učiteľa školy	11
3.1 Význam kompetenčného profilu učiteľa školy pre personálne riadenie školy	11
3.2 Vzťah medzi kompetenčným profilom učiteľa školy a kompetenciami učiteľa	13
3.3 Tvorba kompetenčného profilu učiteľa školy	14
3.4 Preukázateľnosť kompetencie v praxi	18
3.5 Dobré skúsenosti	19
4. Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca na kariérovej pozícii	22
4.1 Tvorba kompetenčného profilu vedúceho PK a MZ	22
5. Hodnotenie pedagogických zamestnancov	24
5.1 Doterajšia prax	24
5.2 Pracovný výkon zamestnanca	24
5.3 Hodnotenie pracovného výkonu zamestnancov a kultúra školy	25
5.4 Typy hodnotenia	26
5.5 Ciele hodnotenia	26
5.6 Význam hodnotenia	27
5.7 Kritériá hodnotenia pedagogického zamestnanca	27
5.8 Štandard pracovného výkonu	29
5.9 Metódy hodnotenia	30
5.10 Informačné zdroje a spôsob získavania informácií o výkone	35
5.11 Etapy zavádzania systému hodnotenia	36
5.12 Vzťah hodnotenia a odmeňovania	37
5.13 Hodnotenie a rozvoj kompetencií zamestnancov	39
Záver	42
Zoznam bibliografických odkazov	43
Príloha	45

Úvod

Personálne riadenie je súčasťou riadenia školy.

Školu ako organizáciu i ako inštitúciu môžeme vnímať ako systém, ktorý sa skladá z 3 subsystémov:

1. **Hodnotový subsystém:** je charakterizovaný istým „duchovnom“, t.j. víziou školy, hodnoty školy, stratégie rozvoja školy. Z hľadiska personálneho riadenia sem patrí personálna politika
2. **Sociálny subsystém:** je charakterizovaný vzťahmi na všetkých úrovniach, t.j. vzťahy učiteľ – žiak, učiteľ – učiteľ, vedenie školy – učiteľia, vedenie školy – žiaci, vedenie školy – nepedagogickí zamestnanci, učiteľ – rodič, vedenie školy – rodič, vedenie školy – partneri,... Z hľadiska personálneho riadenia sem patrí vedenie ľudí, budovanie a riadenie tímov, motivácia zamestnancov, hodnotenie a rozvoj zamestnancov
3. **Funkčný subsystém:** je charakterizovaný riadením procesov, t.j. správa budov, zabezpečovanie materiálne-technických podmienok na vyučovanie, zabezpečovanie zdrojov, personálna agenda, BOZP,...

Pochopiteľne, škola nie je izolovaná entita. Pôsobí na ňu vonkajšie prostredie – legislatívne, ekonomické, školská komunita, zriaďovateľ, „odberatelia“ – školy vyššieho typu, zamestnávateľia, pokrok vedy, ... Všetky tieto vonkajšie podnety ovplyvňujú nielen školu ako inštitúciu, ale ovplyvňujú aj spôsob riadenia školy.

V tradičnom, žiaľ ešte stále pretrvávajúcom, pohľade na fungovanie školy sa prejavuje riadenie najmä vo funkčnom subsystéme, v menšej miere v sociálnom subsystéme. Hodnotový subsystém buď úplne absentuje, alebo sa mu venuje len malá pozornosť.

V čase tlaku na zmeny vo výchove a vzdelávaní musí aj škola reagovať na nové trendy. V oblasti riadenia sa musí prejavovať opačný trend. 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, realizácie a vyhodnocovanie školských vzdelávacích programov.

Personálne riadenie môžeme charakterizovať ako: **súhrn činností, ktoré vedú priamo, či nepriamo k dosiahnutiu optimálneho stavu – počtu, kvalifikovanosti a kompetenciám zamestnancov.**

Zmeny pohľadu na výkon práce učiteľa vyplývajú z aktuálnej legislatívy (Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní, Zákon č. 317/2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch, Vyhláška 445/2009 o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách PZ a OZ, Zákoník práce a pod.). Tieto zmeny vychádzajú z moderných trendov vo výchove a vzdelávaní v meniacej sa spoločnosti.

Ak chce riadiť školy v súčasnosti robiť komplexnú personálnu prácu (riadiť ľudské zdroje), nezaobíde sa bez kompetenčného profilu pedagogického zamestnanca. Pre zjednodušenie budeme v texte používať termín učiteľ.

Nové, rozšírené vydanie publikácie reflektuje vývoj v oblasti tvorby profesijných štandardov pedagogických a odborných zamestnancov v SR. Čitateľ získa základný, aktuálny prehľad o forme a obsahu profesijného štandardu učiteľa a riaditeľa školy (kapitola 2).

1. Kompetencie pedagogického zamestnanca

1.1. Vymedzenie pojmu

Pojem kompetencia (z lat. *competentia*) znamená právomoc, dosah právomoci, spôsobilosť vykonávať určitú činnosť (Hupková, M.-Petlák, E., 2004, s.97).

V praxi sa veľmi často stretávame najmä s významom *kompetencia = právomoc*.

Obsahom nášho textu bude druhý význam tohto slova : *kompetencia = spôsobilosť*.

V Pedagogickom slovníku sú kompetencie učiteľa uvedené ako **súbor profesijných 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 profesijnými kompetenciami učiteľa* stretávame často a mohlo by sa zdať, že je to akýsi „módny“ trend . Opak je však pravdou. Ako popisuje F. Korthagen (2004, s.79, in Janík, 2005) problematika kompetencií učiteľov je známa od polovice 20. storočia. Už vtedy sa hovorilo o prístupe „založenom na výkone“ a prístupe „založenom na kompetencii“ , najmä v súvislosti so vzdelávaním budúcich učiteľov. Podstatou týchto prístupov bolo, že základom pre 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 tiež pomenovanie takých vedomostí, zručností a schopností učiteľa, ktoré možno zmysluplne rozvíjať a ich prejav v práci aj hodnotiť.

V tejto súvislosti nám ide o „profesionalizáciu“ učiteľskej profesie. Pavlov a Valica (2006, s.88, in Kasáčová a kol., 2006) uvádzajú riešenia tohto problému v krajinách EU: „... badať zreteľný posun od chápania učiteľa ako entuziastického poloprofesionála k modelu otvoreného profesionalizmu; učiteľ je vzdelaný odborník na výchovu a vzdelávanie „vybavený“ kompetenciami, ktoré mu umožňujú vykonávať svoje povolanie s vysokou mierou autonómie a zodpovednosti k vychovávaným deťom a mládeži“.

2. Profesijný štandard pedagogického zamestnanca

S úvahami o štandardizácii požiadaviek na výkon učiteľskej profesie sa v poslednom období stretávame pomerne často, či už u nás, alebo v zahraničí. Podľa Vašutovej (2004, s.113-114) profesijný štandard môže zohrať významnú rolu v širších súvislostiach profesionalizácie učiteľov a ich profesijnej dráhy.

Profesijný štandard možno považovať za normu, ktorej cieľom bolo vytvoriť „národný kompetenčný profil učiteľa“ (KASÁČOVÁ, B.-KOSOVÁ, B., 2006, s.44).

2.1. Profesijný štandard učiteľa

Profesijné štandardy sú zakotvené v legislatíve (zákon č. 317/2009 Z.z.). Profesijný štandard pedagogického a odborného zamestnanca:

- vymedzuje nevyhnutné a dosiahnuteľné profesijné kompetencie ako predpoklad štandardného, t.j. kvalitného výkonu profesie,
- je nástrojom udržiavania a zvyšovania kvality výkonu v profesii, umožňuje jej poznanie a ocenenie,
- je pilierom gradácie profesionality pedagogického a odborného zamestnanca,
- vychádza z neho profil absolventa vysokej školy,
- je základom profesijného rastu pedagogických a odborných zamestnancov
- je východiskom pre tvorbu systémov hodnotenia a z nich vyplývajúcich plánov profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov
- je východiskom pre tvorbu programov kontinuálneho vzdelávania založených na budovaní a rozvoji profesijných kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov

Profesijné kompetencie sú podstatou profesijných štandardov. V súboroch kompetencií sú zachytené systémové zmeny výchovy a vzdelávania, ktoré sú podrobnejšie rozpracované do vedomostí, zručností a postojov pedagogických a odborných zamestnancov (ďalej len PZ). Sú východiskom pre tvorbu indikátorov tzn. preukázateľných prejavov profesijných kompetencií v praxi.

Dimenzie

Kompetencie v profesijnom štandarde sú začlenené do troch dimenzií:

- **Dimenzia Dieťa/Žiak** : obsahuje profesijné kompetencie orientované na poznanie žiaka, s ktorým PZ pracuje – na jeho osobnostné charakteristiky a podmienky rozvoja.
- **Dimenzia Edukačný proces**: obsahuje profesijné kompetencie zamerané na procesy smerujúce k rozvoju žiaka.
- **Dimenzia Pedagogický zamestnanec**: obsahuje kompetencie zamerané na rozvoj jedinca ako predstaviteľa profesie a súčasne zamestnanca školy (školského zariadenia)

Indikátory úrovne profesijných kompetencií

Indikátor je kvalitatívny a kvantitatívny ukazovateľ, ktorý vypovedá o preukázateľných vedomostiach, zručnostiach a postojoch pedagogického alebo odborného zamestnanca v praxi. Indikátory určujú úroveň jeho profesijných kompetencií.

Tvorba, obsah a použitie indikátorov je špecifikovaná pre príslušnú kategóriu, podkategóriu, kariérny stupeň alebo kariérnu pozíciu pedagogického alebo odborného zamestnanca.

Gradácia kompetencií

Každý profesijný štandard je spracovaný pre 3 kariérne stupne:

samostatný PZ a OZ, PZ a OZ s prvou atestáciou, PZ a OZ s druhou atestáciou.

Gradácia profesijných kompetencií v jednotlivých kariérnych stupňoch je založená na princípoch:

- usporiadania kompetencií do 3 dimenzií,
- rovnakých kompetencií pre všetky kariérne stupne v danej podkategórii PZ a OZ,
- každý vyšší kariérny stupeň obsahuje kompetencie predchádzajúceho kariérneho stupňa,
- vo vyššom kariérnom stupni sú uvedené len indikátory, ktoré charakterizujú vyššiu úroveň kompetencií v náročnejších činnostiach a úkonoch.

Charakteristika kompetencií pre jednotlivé kariérne stupne PZ

Samostatný PZ

Samostatne zvláda bežné výchovné a vzdelávacie situácie (PZ).

PZ s I. atestáciou

Aplikuje inovácie vo svojej pedagogickej činnosti. Stáva sa „inovátorom“ vlastného vyučovania v triede a kurikula. Inovácie overuje, zavádza, prezentuje ich, sprostredkovaná kolegom, uskutočňuje akčný výskum, plní rolu facilitátora a pod.

PZ s II. atestáciou

Dosahuje kompetencie experta v pedagogickej činnosti, poskytuje poradenstvo pedagogickým zamestnancom vo vlastnej škole a v iných vzdelávacích inštitúciách. Podieľa sa na kontinuálnom vzdelávaní a inom zvyšovaní profesijných kompetencií PZ v škole a školskom zariadení (Šnidlová, 2011).

V nasledujúcom texte uvádzame ukážky z pripravovaného profesijného štandardu učiteľa (M. Šnidlová a kol., 2011)

V profesijnom štandarde učiteľa sú nasledovné kľúčové kompetencie :

DIMENZIA ŽIAK

- identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka
- identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka
- identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka

DIMENZIA EDUKAČNÝ PROCES

- ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov
- plánovať a projektovať vyučovanie
- realizovať vyučovanie
- hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka

DIMENZIA UČITEĽ

- plánovať a realizovať profesijný rast a sebarozvoj
- stotožniť sa s profesijnou rolou a školou

Pri každej kľúčovej kompetencii sú uvedené nevyhnutné predpoklady, vo forme vedomostí a schopností, ktoré sú podmienkou prejavovania kompetencie praxi.

Príklad 1: ukážka predpokladov kompetencií

Kompetencia : identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka

Predpokladom je :

- *poznať štýly učenia sa žiakov,*
- *schopnosť identifikovať učebný štýl a individuálne edukačné potreby žiakov (intaktní žiaci, žiaci so špeciálnymi potrebami),*
- *akceptovať rôzne spôsoby učenia sa žiaka v závislosti od psychických, fyzických a sociálnych podmienok.*

Kompetencia : realizovať vyučovanie

Predpokladom je :

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

Kompetencia : stotožniť sa s profesijnou rolou a školou

Predpokladom je :

- *poznať poslanie a ciele školy,*
- *schopnosť stotožniť sa poslaním, víziou a deklarovanými hodnotami školy,*
- *schopnosť vystupovať ako reprezentant profesie a školy,*
- *dodržiavať profesijnú etiku na vysokej úrovni,*
- *schopnosť stotožniť sa s rolou facilitátora,*
- *schopnosť účinne komunikovať so sociálnymi partnermi školy.*

Každá kompetencia je vyjadrená indikátormi, t.j. prejavmi v praxi. Práve pomocou indikátorov je každá profesijná kompetencia vygradovaná. Indikátory vyjadrujú vyššiu mieru odbornosti učiteľa v jednotlivých kariérnych stupňoch buď narastaním prejavov kompetencie, alebo kvalitatívne odlišnou činnosťou. Napr. učiteľ s prvou atestáciou vie preukázať kompetenciu vo všetkých prejavoch ako samostatný učiteľ, ale navyše, jeho profesionalita sa zvýšila o prejavy uvedené v kolónke učiteľ s 1. atestáciou.

Príklad 2:

Kompetencia : identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka

Samostatný učiteľ	Učiteľ s 1. atestáciou	Učiteľ s 2. atestáciou
Identifikuje a posudzuje : <ul style="list-style-type: none">• <i>poznávací schopnosti (učebné stratégie, štýl učenia a pod.),</i>	Vyberá a používa metódy na odhalenie príčin problémov a prekážok v učení sa žiaka : <ul style="list-style-type: none">• <i>poznávacích schopností,</i>• <i>motivácie k učeniu,</i>	<i>Na úrovni PK, v predmetoch svojej aprobácie alebo študijnom odbore:</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>analyzuje zistenia a navrhuje systémové</i>

<ul style="list-style-type: none"> • <i>motivácie k učeniu,</i> • <i>individuálne vzdelávacie potreby žiakov v sociálnej skupine (v triede, odbornej skupine, učebnej skupine, křížku, a pod.),</i> <p><i>využitím vhodných (odporúčanych) metód a nástrojov.</i></p> <p><i>Interpretuje výsledky diagnostiky a vyvodí závery.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>individuálnych vzdelávacích potrieb žiakov.</i> <p><i>Interpretuje výsledky diagnostiky, vyvodí závery a overuje ich .</i></p>	<p><i>riešenia v oblasti identifikácie psychologických a sociálnych faktorov učenia sa žiaka,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>tvorí diagnostické nástroje (napr. pozorovací hárok, škála, didaktický test a pod.)</i> <p><i>Poskytuje pomoc a poradenstvo kolegom v pedagogickej diagnostike psychologických a sociálnych faktorov učenia sa žiakov.</i></p> <p><i>Spolupracuje so špecializovanými pracoviskami.</i></p>
--	---	---

Kompetencia : ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov

Samostatný učiteľ	Učiteľ s 1. atestáciou	Učiteľ s 2. atestáciou
<p><i>Tvorí učebné osnovy odborných predmetov (transformuje ciele , výkonnový a obsahový štandard a učebný obsah odborných predmetov zo štátneho do školského vzdelávacieho programu).</i></p> <p><i>Didakticky spracováva poznatky príslušných vedných odborov a začleňuje ich do učebných osnov odborných predmetov v školskom vzdelávacom programe.</i></p>	<p><i>Integruje medziodborové poznatky do odborných predmetov , overuje integrovaný obsah a zavádza ho do vyučovania.</i></p> <p><i>Aplikuje metodológiu (postupy, princípy, metódy skúmania a pod.) daného vedného/ umeleckého odboru do metódy vyučovania odborných predmetov.</i></p>	<p><i>Podieľa sa na tvorbe pedagogickej koncepcie školy a tvorbe školského vzdelávacieho programu.</i></p> <p><i>Na úrovni PK, v predmetoch svojej aprobácie alebo študijnom odbore analyzuje zistenia a navrhuje systémové riešenia v oblasti tvorby učebných osnov.</i></p> <p><i>Poskytuje pomoc a poradenstvo kolegom v tvorbe učebných osnov.</i></p>

2.2 Profesijný štandard riaditeľa školy

Profesijné štandardy pedagogických zamestnancov tvoria systém, ktorý je tvorený profesijnými štandardmi pre jednotlivé kategórie a pedagogických zamestnancov (učiteľ, vychovávateľ, majster odbornej výchovy, asistent pedagogického zamestnanca, tréner a pod) . Tieto sú doplnené profesijnými štandardmi pre pedagogických zamestnancov – špecialistov a vedúcich pedagogických zamestnancov.

Aj v profesijnom štandarde vedúceho pedagogického zamestnanca sú kľúčové kompetencie usporiadané do štyroch dimenzií , podľa pripravovaného profesijného štandardu vedúceho pedagogického zamestnanca (Šnídlová a kol., 2011a).

Dimenzia: Normatívne, rozvojové a ekonomické riadenie

Obsahuje profesijné kompetencie:

- uplatňovať všeobecne záväzné právne predpisy v riadení školy, školského zariadenia,
- koncepcne riadiť školu, školské zariadenie
- riadiť ekonomiku a prevádzku školy, školského zariadenia.

Dimenzia: Riadenie procesov výchovy a vzdelávania v škole, školskom zariadení

Obsahuje profesijné kompetencie:

- riadiť tvorbu školského vzdelávacieho programu a výchovného programu školského zariadenia,
- riadiť procesy realizácie školského vzdelávacieho programu a výchovného programu školského zariadenia,
- riadiť autoevalváciu školského vzdelávacieho programu a výchovného programu školského zariadenia.

Dimenzia: Personálne riadenie

Obsahuje profesijné kompetencie:

- tvoriť a realizovať personálnu politiku a personálnu stratégiu,
- riadiť procesy hodnotenia a odmeňovania zamestnancov školy, školského zariadenia,
- riadiť profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov školy a školského zariadenia.

Dimenzia: Riaditeľ

Obsahuje profesijné kompetencie:

- viesť ľudí
- plánovať a realizovať profesijný rast a sebarozvoj,
- stotožniť sa s profesijnou rolou a školou, školským zariadením .

Štruktúra rozpracovania profesijných kompetencií pomocou predpokladov a indikátorov je identická ako pri profesijných štandardoch pedagogických zamestnancov.

Príklad 3:

Kompetencia: riadiť procesy hodnotenia a odmeňovania zamestnancov školy, školského zariadenia
--

Predpokladom je:

- *poznať teoretické východiská hodnotenia zamestnancov,*
- *schopnosť vytvoriť systém hodnotenia zamestnancov v škole, školskom zariadení,*
- *schopnosť vytvoriť systém odmeňovania zamestnancov.*

Preukázateľnosť kompetencie:	<i>Riaditeľ:</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>v spolupráci so zamestnancami formuluje ciele, oblasti a kritériá hodnotenia ,</i>• <i>vytvára štandardy pracovného výkonu v oblastiach hodnotenia,</i>• <i>vyberá primerané metódy a nástroje hodnotenia a sebahodnotenia zamestnancov vo vzťahu ku kritériám,</i>• <i>zabezpečuje odbornú prípravu hodnotiteľov,</i>• <i>vytvára scenár hodnotiacich rozhovorov a realizuje ich,</i>• <i>podporuje sebareflexiu a rozvoj sebahodnotenia zamestnancov,</i>• <i>poskytuje zamestnancom očakávanú podporu,</i>• <i>analyzuje výsledky hodnotenia a využíva ich pre rozvoj zamestnancov a školy, školského zariadenia</i>• <i>zohľadňuje výsledky hodnotenia v odmeňovaní a oceňovaní zamestnancov.</i>
-------------------------------------	---

2.3 Funkcie profesijných štandardov

Význam profesijných štandardov pre profesionalizáciu pedagogických zamestnancov a profesionálne riadenie škôl vyplýva z jeho funkcií . Podľa Valicu (Valica, 2011) plní štandard štyri hlavné funkcie:

- **Rozvojová**
- **Motivačná**
- **Regulačná**
- **Gradačná**

Pavlov pridáva ešte piatu funkciou je funkcia **Ochranná**.

Rozvojová a sebarozvojová funkcia : profesijný štandard predstavuje **nástroj** na sebahodnotenie úrovne profesijných kompetencií každého pedagogického zamestnanca. Na základe neho je možné nastaviť zmysluplný rozvoj kompetencií, ktoré nie v očakávanej kvalite . Profesijný štandard môže byť východiskom aj pre tvorbu kritérií hodnotenia pracovného výkonu pedagogických zamestnancov. Ako výstup z hodnotiacich rozhovorov umožní definovať individuálne rozvojové potreby jednotlivcov, ako aj rozvojové potreby celého pedagogického zboru.

Motivačná funkcia: komplex profesijných štandardov umožní motivovať pedagogických zamestnancov v „projektovaní“ vlastnej kariérnej cesty, s prihliadnutím na vlastné potreby a potreby školy. Jasné a zrozumiteľné formulácie dávajú dobrý predpoklad k tomu, aby každý pedagogický zamestnanec dostal jasnú informáciu o tom, čo sa od neho pri preukazovaní úrovne kompetencií očakáva.

Regulačná funkcia: profesijný štandard bude slúžiť ako východisko pri tvorbe programov kontinuálneho vzdelávania (vrátane programov prípravy na atestácie). V budúcnosti by sa kontinuálne vzdelávanie malo zamerať najmä na rozvíjanie kompetencií uvedených profesijných štandardoch.

Gradačná funkcia: profesijný štandard slúži na overenie úrovne kompetencií na jednotlivých kariérnych stupňoch, t.j. sú v ňom vymedzené výstupné požiadavky na preukázanie na atestáciách.

Ochranná funkcia: vymedzenie profesijných kompetencií a ich indikátorov (prejavov v praxi) zároveň slúži aj ako ochrana profesie smerom von, t.j. ochrana pred neopodstatnenými očakávaniami a zásahmi do práce pedagogických zamestnancov. Súčasne deklaruje celú šírku a odbornosť podstatných činností, ktoré sa od každého pedagogického zamestnanca očakávajú.

POZOR!

Úroveň kompetencií u jednotlivých pedagogických zamestnancov je rôzna a v prípade držiteľov prvej a druhej atestácie (po starom 1. a 2. kvalifikačnej skúšky) spravidla nezodpovedá očakávaniam vyjadreným v profesijnom štandarde. Je to pochopiteľné, nakoľko pedagogickí zamestnanci získavali osvedčenie o kvalifikačných skúškach podľa iných kritérií . V procesoch rozvoja a najmä prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania by postupne mali svoje kompetencie rozvíjať tak, aby zodpovedali príslušnému kariérnemu stupňu. Chce to čas, ale aj dobrú personálnu prácu na školách.

Tiež je dôležité uvedomiť si, profesijný štandard NIE JE náplň práce. To znamená, že nie je nutné, aby každý pedagogický zamestnanec permanentne vykonával všetky činnosti uvedené vo forme indikátorov kompetencií . Tieto indikátory hovoria to, čo by pedagogický zamestnanec MAL VEDIET ROBIŤ. Skutočné očakávania na prácu pedagogického zamestnanca určuje škola.

3. Kompetenčný profil učiteľa školy

3.1 Význam kompetenčného profilu učiteľa školy pre personálne riadenie školy

V literárnych zdrojoch sa môžeme stretnúť s vymedzením kompetencií učiteľa z rôznych uhlov pohľadu tak, ako je uvedené v kapitole 1. Všetky majú jednu spoločnú črtu – kompetenciami sa zaoberajú najmä ako určitým potenciálom pre dobrý výkon práce a stavajú predovšetkým na „uvedomelosti“ učiteľa v ich používaní a rozvoji. Dominuje pohľad na učiteľa ako jednotlivca, aktéra vyučovacieho procesu v triede. Vo väčšine chýba pohľad využívania a rozvoja kompetencií učiteľov z pohľadu personálneho riadenia školy, t.j. z pozície zabezpečenia plnenia školského vzdelávacieho programu a naplňania pedagogickej koncepcie školy (výchovné a vzdelávacie stratégie).

Každá kompetencia pozostáva z:

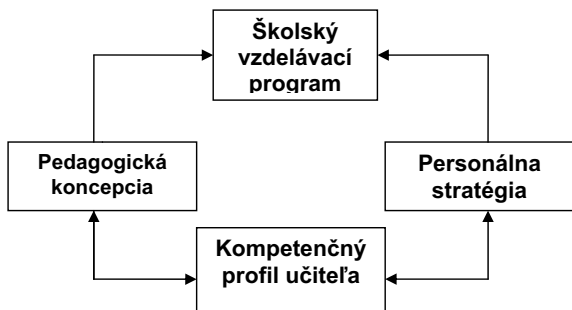
- nadobudnutých vedomostí a zručností (vzdelanie, prax, skúsenosti)
- postoja (chcem to robiť práve takto a nie inak)
- pozorovateľného prejavu činnosti (pozorovanie samotného pracovného výkonu, úroveň komunikácie, výsledky práce napr. kompetencie žiakov, ich vedomosti, zručnosti, výsledky školských prác,...)

Kľúčové kompetencie sú pre všetkých učiteľov dôležité. Prispievajú k rozvoju kultúry školy a popísaniu očakávaného výkonu učiteľov. Predstavujú základ kritérií pre výber zamestnancov i k definovaniu rozvojových priorít pre širší okruh učiteľov. Vytvára sa tak jedinečná kultúra školy s jedinečnými rozvinutými spôsobilosťami a pracovnými postojmi učiteľov.

Pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa školy vychádzame z **profesijných štandardov** pedagogických zamestnancov na kariérnych stupňoch a kariérnych pozíciách. Tieto štandardy sa vzťahujú ku kompetenciám zamestnanca (učiteľa, vychovávateľa, majstra) ako **príslušníka profesie**.

Na základe profesijných štandardov si môže škola vytvoriť svoj vlastný, školský kompetenčný profil učiteľa. **Ten však nemožno jednoducho prevziať z inej školy tak, ako nie je možné prevziať kultúru školy.** Oveľa efektívnejšie je vytvoriť si vlastný kompetenčný profil, ktorý bude **odrážať kultúru školy**, jej hodnoty, pedagogickú koncepciu, stratégiu rozvoja školy a želaný kompetenčný profil žiaka vyjadrený v školskom vzdelávacom programe..

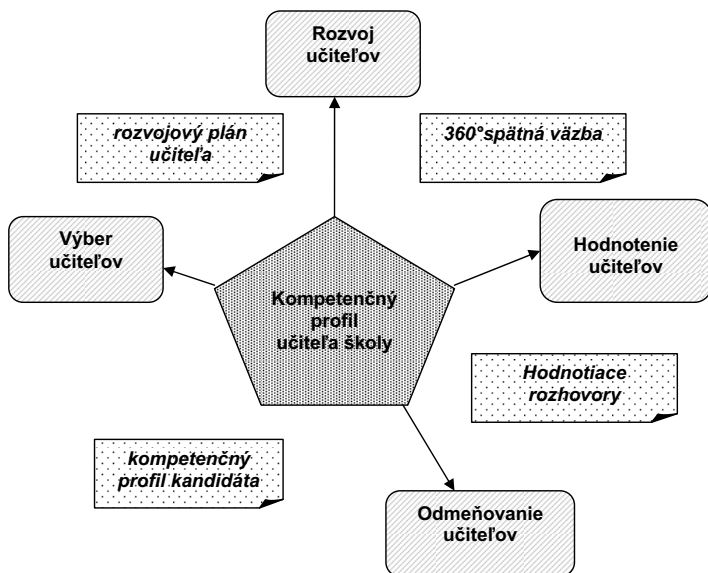
Kompetenčný profil učiteľa školy je „mostom“ medzi pedagogickou stratégiou a personálnou stratégiou školy. Je praktickým nástrojom ich vzájomného prepojenia a integrácie. Pedagogická stratégia naznačuje, aké kompetencie u žiaka školy chceme rozvíjať a akými procesmi to budeme robiť (výchovné a vzdelávacie stratégie). Je vyjadrená v školskom vzdelávacom programe. Personálna stratégia rozpracováva tieto procesy do systému práce s ľuďmi (najmä pedagogickými zamestnancami). Kompetenčný profil učiteľa spája obe tieto stratégie v podobe nevyhnutných spôsobilostí učiteľa. Vyjadruje očakávania školy na schopnosti a spôsobilosti (kompetencie) učiteľa potrebné pre optimálny výkon pedagogickej práce.



Obr. 1: Vzťah medzi pedagogickou koncepciou a personálnou stratégiou

Kompetenčný profil učiteľa školy (KPU) je nástrojom na :

1. 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)
2. hodnotenie pracovného výkonu učiteľa
3. 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.



Obr. 2: Kompetenčný profil je centrom poskytujúcim rámec pre personálne činnosti v škole. Ku každej personálnej činnosti sú nastavené možné metódy práce. (podľa Hronika 2007- upravené)

Pri tvorbe školského kompetenčného profilu je vhodné dodržiavať požiadavky:

Požiadavky na kompetenčný profil (podľa Hronika, 2006 - upravené):

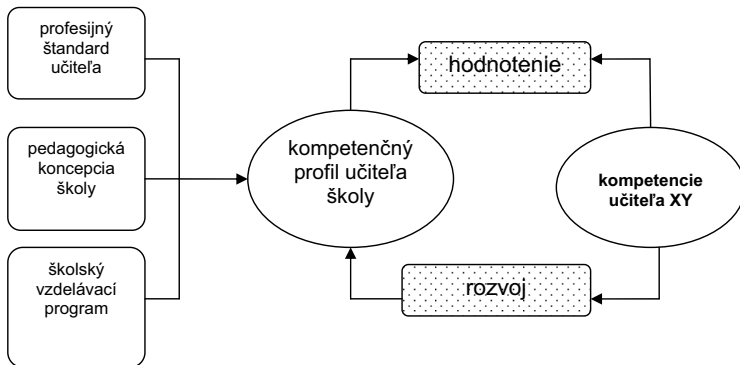
- prehľadný
- logický
- primerane jednoduchý (zložitý)
- dobre aplikovateľný v bežnej školskej praxi

Efektívny kompetenčný profil:

- vychádza z profesijného štandardu, kompetenčného profilu žiaka a školského vzdelávacieho programu
- vyjadruje očakávané pozorovateľné prejavy práce a správania učiteľa, nie jeho vlastnosti, či osobnostné rysy
- je písaný jasným jazykom, zrozumiteľným pre užívateľov (vedenie školy, pedagogickí zamestnanci, resp. zriaďovatelia)
- obsahuje kompetencie definované tak, aby vedenie školy mohlo pomocou nich posudzovať prácu a hodnotiť zamestnanca, či dávať dobrý nástroj na sebahodnotenie zamestnanca
- obsahuje najviac 10 jednotlivých kompetencií
- platí pre všetkých (resp. určité skupiny) zamestnancov v danej pracovnej, či funkčnej pozícii (učiteľ, vychovávateľ, učiteľ odbornej prípravy, zástupca RŠ, vedúci PK,...)
- je zdieľaný, t.j. bol vytvorený nielen zhora (vedenie školy), ale izdola (zamestnancami)
- je „živým“ materiálom, t.j. po jeho vytvorení sa s ním aktívne pracuje, podlieha vstupom a korekciám

3.2 Vzťah medzi kompetenčným profilom učiteľa školy a kompetenciami učiteľa

Pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa školy vychádzame z profesijného štandardu pre danú pozíciu (učiteľ, majster odbornej prípravy, vychovávateľ) a pedagogickej stratégie školy. Škola si vytvorí vlastný kompetenčný profil, ako **súbor očakávaných** kompetencií svojich pedagogických zamestnancov. Je to pomenovanie toho, čo majú vedieť (vedomosti) a vedieť robiť (zručnosti, postoje) pedagogickí zamestnanci, aby mohli naplniť prijatú pedagogickú stratégiu školy a školský vzdelávací program. Každý učiteľ má vlastné kompetencie získané štúdiom a skúsenosťou. Ich súhrn a miera kvality vytvárajú **kompetenčný profil konkrétneho učiteľa**. Kompetencie učiteľa by sa mali prejavovať v kvalite jeho pracovného výkonu. Pri hodnotení úrovne kompetencií konkrétneho učiteľa porovnávame jeho kompetencie s kompetenčným profilom učiteľa školy. Zistený rozdiel je východiskom pre individuálne vzdelávacie potreby učiteľov, ktoré možno uspokojovať aj kontinuálnym vzdelávaním.



Obr.3: Východiská pre kompetenčný profil učiteľa školy, vzťah ku kompetenčnému profilu konkrétneho učiteľa a spôsob práce s kompetenčným profilom. Pri hodnotení pracovného výkonu porovnávame kompetencie učiteľa so školským kompetenčným profilom. Zistený rozdiel slúži ako podklad pre cieľový rozvoj kompetencií učiteľa.

POZOR!

V snahe vystihnúť celú šírku práce môžu vzniknúť profily, ktoré obsahujú veľa kompetencií skrývajúcich ďalšie členenie (nové sady kompetencií so 6 a viac spôsobilosťami). Takéto kompetenčné profily majú zásadnú nevýhodu: sú neprehľadné, v celom kontexte im rozumie len úzka skupina ľudí, ich používanie je často formálne a u zamestnancov vzbudzujú skôr odpor a pocit ohrozenia, ako zdieľanie.

Kompetencie učiteľa sa musia prejavovať v jeho (**pozorovateľnej**) činnosti a výsledkoch práce. V opačnom prípade sú len vyjadrením predpokladov pre výkon práce a ešte nezaručujú, že učiteľ ich skutočne uplatňuje v každodennej práci. Z toho je zrejmé, že rozvoj a preukazovanie kompetencií v praxi musia byť procesy riadené.

3.3 Tvorba kompetenčného profilu učiteľa školy

Pri tvorbe kompetenčného profilu existuje niekoľko prístupov, vychádzajúcich zo skúseností firiem z ekonomického prostredia. V školskom prostredí síce existujú pokusy na jednotlivých školách, avšak sú skôr výnimkou, ako pravidlom.

Popíšeme tri možné prístupy realizovateľné v školských podmienkach.

1. prístup: Od očakávaných kompetencií k prejavom v činnostiach a hodnoteniu
2. prístup: Od činností k potrebným kompetenciám a hodnoteniu
3. prístup: Kombinácia 1 a 2

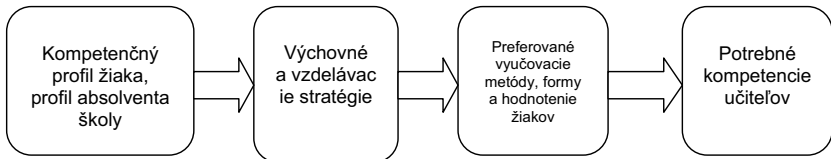
Vo všetkých prípadoch je cieľom vytvoriť kompetenčný profil učiteľa školy, ktorý by bol dostatočne jednoduchý, zrozumiteľný a odrážal by školské špecifiká.

Čitateľ si pravdepodobne položí otázku, načo má tvoriť kompetenčný profil učiteľa, keď bude mať k dispozícii profesijné štandardy. Na prvý pohľad by sa ponúkala odpoveď, že školský kompetenčný profil skutočne netreba. Ak by mal slúžiť len na vymenovanie očakávaných spôsobilostí učiteľa, zrejme by to stačilo. Ale ak chceme budovať **system** personálnej práce,

musíme si uvedomiť, že profesijný štandard je vynikajúcou pomôckou pre nastavenie **rozvoja** zamestnancov, avšak veľmi nám nepomôže pri zavedení a realizácii **hodnotenia** zamestnancov. Preto si škola v kompetenčnom profile učiteľa pomenuje najdôležitejšie kompetencie svojich pedagogických zamestnancov, ktoré zaručia naštartovanie zmeny v kvalite ich pedagogickej práce.

1. spôsob : deduktívny

Škola si vytvorí kompetenčný profil žiaka svojej školy , ktorý by mal obsahovať nielen vymenované kľúčové kompetencie a špecifické školské spôsobilosti (napr. spôsobilosť komunikovať v slovenskom a štátnom jazyku, spôsobilosť učiť sa učiť ,...), ale aj výchovné a vzdelávacie stratégie, ktorými chce škola tieto spôsobilosti žiaka budovať a rozvíjať. Na základe týchto stratégií si škola pomenuje kompetencie učiteľov, ktoré sú pre rozvoj spôsobilostí žiaka nevyhnutné. V tomto procese je základným koncepčným materiálom školský vzdelávací program, kde by mali byť tieto východiská dobre rozpracované. Ak je niektorá z týchto častí spracovaná príliš všeobecne, alebo formálne, je nutné najskôr vstúpiť do dokumentu a rozpracovať ich.



Obr. 4: deduktívny postup pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa školy

2. prístup: indukčný

Tento prístup vychádza z popisu pracovných pozícií pomocou určených rolí . K nim sa definujú ťažiskové úlohy, ktoré v danej role pedagogický zamestnanec vykonáva. V poslednej fáze sa ku každej úlohe definujú kompetencie, ktoré sú nevyhnutné na splnenie úlohy.

Popisu rolí musí predchádzať ich analýza.

Analýza rolí (Armstrong , 2007 s.171) je proces zisťovania toho, čo sa od ľudí očakáva, aby dosiahli pri vykonávaní svojej práce a aké schopnosti a zručnosti potrebujú, aby toto očakávanie naplnili. Výsledkom analýzy je **profil roly** . Ten definuje výsledky, ktoré sa očakávajú od pracovníka v danej role z hľadiska hlavných oblastí výsledkov a zodpovedností.

Vhodnou metódou, ktorá umožňuje získať relevantné informácie o pracovnej činnosti je **rozhovor s držiteľom roly**.

Okrem toho, že získame obraz o najdôležitejších činnostiach , ktoré ľudia skutočne vykonávajú, získame aj cenné informácie o tom, či ľudia rozumejú zadávaným úlohám, či sa pracuje so spätnou väzbou a v neposlednom rade, či o svojej práci premýšľajú. Pre úspech tohto procesu je dôležité, aby sa jednotliví vedúci pedagogická zamestnanci, či vedúci PK, s jednotlivými učiteľmi **dohodli** na hlavných oblastiach výsledkov práce a na schopnostiach potrebných na ich dosiahnutie.

Vašutová (2004) vytvorila **model štruktúry pedagogických rolí učiteľa** s ťažiskovými úlohami, resp. činnosťami, ktoré učiteľ v danej role vykonáva, alebo ktoré sa od neho v danej role očakávajú.

Roly učiteľa podľa Vašutovej:

- Poskytovateľ poznatkov a skúseností
- Poradca a podporovateľ
- Projektant a tvorca
- Diagnostik a klinik
- Reflektívny hodnotiteľ
- Triedny a školský manažér
- Rola sociálny a kultivačný model

Autorka uvádza ku každej z rolí ešte popis činností, ktoré učiteľ v danej role vykonáva.

Pochopiteľne, škola si sama môže určiť roly v inej štruktúre a činnosti, ktoré v nich učiteľ vykonáva. Aj tu platí pravidlo – menej je niekedy viac. Ak chceme zmysluplne prepojiť systém hodnotenia a rozvoja učiteľov s kompetenciami učiteľov, v tom prípade je dobré vybrať ťažiskové roly. Kritériá výberu by mali vychádzať z reality (ťažiskové úlohy v škole), a súčasne by mali obsahovať rozvojový impulz.

V školských podmienkach je možné zisťovať preferencie aj formou **dotazníka** ľuďom, ktorí túto prácu vykonávajú. (Príloha A – podľa Vašutovej, upravené).

Príklad 4:

Formou ankety učiteľom prebehlo zisťovanie preferencií činností, ktoré učitelia vykonávajú, na jednom gymnáziu v Trenčianskom kraji. Do ankety sa zapojilo 62 učiteľov.

Mali k dispozícii 28 činností učiteľa a každej mali priradiť stupeň preferencie (dôležitosť) na škále 1–5. Súpis činností vychádzal z popisu učiteľských rolí podľa Vašutovej.

10 činností s najväčšou preferenciou (uvádzame v poradí od najvyššej preferencie):

- učiteľ komunikuje so žiakmi, s rodičmi a výchovnými partnermi o výchovných a vzdelávacích záležitostiach (**rola Diagnostik a klinik**)
- učiteľ konštruje učebné aktivity a úlohy pre žiakov (**rola Projektant a tvorca**)
- učiteľ je sprievodca učením žiakov prostredníctvom vyučovacej stratégie (**rola Poradca a podporovateľ**)
- učiteľ vyvíja nové koncepcie vyučovania, inovuje vyučovanie (**rola Projektant a tvorca**)
- učiteľ je hodnotiteľ žiakov, posudzuje výsledky ich učenia a zmeny v osobnosti (**rola reflektívny hodnotiteľ**)
- učiteľ je facilitátor (podporovateľ) učenia žiakov, vytvára optimálne podmienky pre učenie jednotlivých žiakov (**rola Poradca a podporovateľ**)
- učiteľ transformuje poznatky a implementuje ich do kurikula a vyučovacej stratégie, v ktorej ich sprostredkováva žiakom (**rola Poskytovateľ poznatkov a skúseností**)
- učiteľ reflektuje hodnotenie svojho vyučovania žiakmi, kolegami, vedením školy a ďalšími subjektmi (**rola Reflektívny hodnotiteľ**)
- učiteľ zosobňuje model hodnôt, poskytuje vzorec kultivovaného a etického správania a medziľudských vzťahov (**rola sociálny a kultivačný model**)
- učiteľ sprostredkováva žiakom skúsenosť (**rola Poskytovateľ poznatkov a skúseností**)

Pre zaujímavosť uvádza 3 najmenej preferované činnosti:

- učiteľ spravuje vybavenie kabinetu, pracovne, triedy (**rola Triedny a školský manažér**)
- učiteľ vedie agendu žiakov a školy a funkčne ju využíva v pedagogickej práci a spolupráci s výchovnými partnermi (**rola Triedny a školský manažér**)
- učiteľ diagnostikuje sociálne vzťahy v triede a v širšom sociálnom kontexte, prepája

Na základe hore uvedených činností je možné formulovať požadované kompetencie učiteľa.

Tab.1: ukážka procesu rola – činnosť – kompetencia v konkrétnom príklade školy z príkladu 4

Rola	Činnosť	kompetencia
Diagnostik a klinik	učiteľ komunikuje so žiakmi, s rodičmi a výchovnými partnermi o výchovných a vzdelávacích záležitostiach	Učiteľ vie pedagogicky komunikovať so žiakmi, rodičmi a výchovnými partnermi
Projektant a tvorca	učiteľ vyvíja nové koncepcie vyučovania, inovuje vyučovanie	Učiteľ vie inovovať a uplatňovať najrôznejšie stratégie vyučovania v súlade s trendmi vo výchove a vzdelávaní
	učiteľ konštruuje učebné aktivity a úlohy pre žiakov	Učiteľ vie vytvárať také učebné činnosti, ktoré budú podporovať rozvoj kľúčových kompetencií žiakov.
Poradca a podporovateľ	učiteľ je sprievodca učením žiakov prostredníctvom vyučovacej stratégie	Učiteľ vie poskytovať individuálne poradenstvo žiakom, akceptuje ich rozmanitosť, individuálne učebné štýly a pokroky v učení.
	učiteľ je facilitátor (podporovateľ) učenia žiakov, vytvára optimálne podmienky pre učenie jednotlivých žiakov	
Poskytovateľ poznatkov a skúseností	učiteľ transformuje poznatky a implementuje ich do kurikula a vyučovacej stratégie, v ktorej ich sprostredkováva žiakom	Učiteľ vie didakticky spracovať učivo v súlade s trendmi vo vyučovacom predmete. Vie projektovať vyučovaciu jednotku v súlade s cieľmi predmetu.
	učiteľ sprostredkováva žiakom skúsenosť	
Reflexívny hodnotiteľ	učiteľ je hodnotiteľ žiakov, posudzujú výsledky ich učenia a zmeny v osobnosti	Učiteľ vie stanoviť kritériá hodnotenia vo vzťahu k cieľom vyučovacej jednotky, vie rozvíjať sebahodnotenie žiakov, vie využívať formatívne aj sumatívne hodnotenie.
	učiteľ reflektuje hodnotenie svojho vyučovania žiakmi, kolegami, vedením školy a ďalšími subjektmi	
Rola sociálny a kultivačný model	učiteľ zosobňuje model hodnôt, poskytuje vzorec kultivovaného a etického správania a medziľudských vzťahov	Učiteľ svojim správaním a komunikáciou poskytuje vzorec kultivovaného a etického správania, vie vystupovať ako príslušník profesie a reprezentant školy.

3.prístup: kombinovaný

Podstatou tohto prístupu je kombinácia deduktívneho a induktívneho prístupu. Ak zvolíme cestu deduktívnu – teda ako východisko zoberieme školský vzdelávací program a profesijné štandardy, je dobré výsledok „konfrontovať“ s realitou – teda vymedzením **najdôležitejších** kompetencií, ktoré v danom čase škola potrebuje uplatňovať a rozvíjať a súčasne ich doplníme o kompetencie, ktoré učitelia považujú za prioritné, resp. o kompetencie, ktoré sú v školskom vzdelávacom programe „akoby skryté“ . Napr. komunikácia s rodičmi a partnermi školy, sebareflexia učiteľa, sebarozvoj a podobne.

Pri voľbe induktívneho prístupu treba skontrolovať, či výsledné kompetencie sú v súlade s požiadavkami školského vzdelávacieho programu .

Ak si zvolíme ktorúkoľvek z ciest tvorby kompetenčného profilu učiteľa školy, mali by sme mať stále na pamäti cieľ, prečo ho vytvárame. Chceme vytvoriť nástroj, prostriedok, pomôcku personálnej práce . Nájdenie optimálnej miery náročnosti a zrozumiteľnosti je proces dlhodobý, ale nenahraditeľný pre dobrú personálnu prácu.

3.4 Preukázateľnosť kompetencie v praxi

Profesijné kompetencie učiteľa možno chápať ako **potenciál** pre úspešné vykonávanie učiteľskej profesie. Úroveň tohto potenciálu sa dá posúdiť až po jej **prejavení v praxi**, t.j. **v aktívnom pedagogickom konaní**. Je preukázané, že pedagogické konanie učiteľa je podmienené jeho subjektívnymi teóriami (vlastným vyučovacím štýlom, vlastnými pedagogickými vedomosťami a skúsenosťou). To sa pochopiteľne dosahuje jednak teoretickým štúdiom a pedagogickými skúsenosťami, ktoré učiteľ nadobúda v priebehu svojej pedagogickej praxe.

Ak máme kompetenčný profil učiteľa využívať v riadiacej práci, je potrebné popísať, ako sa očakáva je prejav v aktívnom pedagogickom konaní . To má význam nielen pre riadiaceho zamestnanca, ale aj pre samotného učiteľa .

Príklad 5:

Ukážky kompetencií a prejavov správania pri činnosti, ktorú učiteľ vykonáva a za ktorú je zodpovedný. Indikátor prítomnosti kompetencie ako ukazovateľ , pomocou ktorého môžeme zistiť, či kompetenciu učiteľ využíva v práci

Kompetencia	Prejav činnosti Indikátor prítomnosti kompetencie	Nástroj na posudzovanie kompetencie
<i>Učiteľ vie pracovať so žiakmi so špeciálnymi výchovnými a vzdelávacími potrebami</i>	<ul style="list-style-type: none"> - vypracováva a koriguje individuálny vzdelávací plán (program) pre žiaka podľa odporúčania psychológa - volí vhodné vyučovacie metódy , úlohy a spôsoby hodnotenia takéhoto žiaka - spolupracuje s rodičmi žiaka 	<ul style="list-style-type: none"> - vypracovaný individuálny vzdelávací plán (program) - písomná príprava učiteľa na vyučovanie - hospitačné pozorovanie zamerané na prácu so žiakmi s ŠVVP , pohospitačný záznam - záznamy o hodnotení žiaka so ŠVVP - spätná väzba od rodičov
<i>Učiteľ vie projektovať a plánovať výchovno-vzdelávací proces v súlade s kľúčovými kompetenciami žiaka a pedagogickou koncepciou školy</i>	<ul style="list-style-type: none"> - vypracoval projekt učenia sa žiaka v tematickom celku, rozpracovaný na vyučovacie jednotky - vypracoval časovo tematický plán vyučovania predmetu - s projektom aktívne pracuje, vyhodnocuje jeho plnenie, robí korekcie 	<ul style="list-style-type: none"> - časovo-tematický plán učiva - projekt učenia sa žiaka v tematickom celku, vo vyučovacej jednotke... - korigovaný projekt učenia sa - analýza časovo-tematických plánov a projektov učenia sa žiaka so zameraním na kompetencie žiaka
<i>Učiteľ vie pedagogicky komunikovať s rodičmi žiaka</i>	<ul style="list-style-type: none"> - s rodičmi komunikuje vhodným spôsobom (voľba miery terminológie, štýl reči, ...) - informuje ich o pokrokoch i nedostatkoch v učení a správaní žiaka - spoločne s nimi hľadá východiská a možnosti nápravy - k rodičom pristupuje ako k partnerom vo výchove a vzdelávaní žiaka. 	<ul style="list-style-type: none"> - spätná väzba od rodičov - záznamy z pohovorov s rodičmi.

3.5 Dobré skúsenosti

Uvedieme príklad kompetenčného profilu učiteľa základnej školy (1.-9. ročník) v Žilinskom kraji. Škola má 27 zamestnancov. Ukážka je autentická, bez zásahu zvonku. Je možné s niektorými formuláciami polemizovať, či nesúhlasiť.

Príklad 6:

<i>Kompetencia</i>	<i>Prejav činnosti Indikátor prítomnosti kompetencie</i>	<i>Nástroj na posudzovanie kompetencie</i>
Dimenzia žiak		
<i>Učiteľ vie diagnostikovať žiaka</i>	<i>Pozoruje žiaka. Vypracoval si záznamy z diagnostiky žiakov (individuálne charakteristiky). Spolupracuje s rodičmi a PPP.</i>	- záznam z diagnostiky žiakov - individuálne charakteristiky - záznamy z pohovorov s rodičmi
Dimenzia edukačný proces		
<i>Učiteľ vie stanoviť ciele orientované na žiaka</i>	<i>Vypracoval plán s cieľmi orientovanými na žiaka, pričom zohľadňuje školský výchovno-vzdelávací program. Sleduje ich plnenie, robí si záznamy.</i>	- plán učiva s formulovanými cieľmi - vypracované záznamy - dotazník
<i>Učiteľ vie projektovať proces učenia sa žiaka</i>	<i>Stanovil základné učivo, pracuje s učebnými cieľmi. Stanovil učebné úlohy vedúce k naplneniu cieľa a kritériá ich hodnotenia. Navrhol spôsob a kritériá hodnotenia výsledkov učenia sa žiaka.</i>	- základné učivo, učebné ciele - učebné úlohy a kritériá ich hodnotenia - kritériá hodnotenia výsledkov učenia sa žiaka
<i>Učiteľ vie hodnotiť projekt učenia sa žiaka</i>	<i>Vyhodnotil projektové vyučovanie. Na základe analýzy projektového vyučovania navrhne korekcie, pomáha odstrániť chyby.</i>	- analýzy projektového vyučovania - vyhodnotenie
<i>Učiteľ vytvára priaznivú sociálnu, emocionálnu a pracovnú klímu</i>	<i>V spolupráci so žiakmi vypracoval vlastné pravidlá spolužitia v triede. Sleduje dodržiavanie dohodnutých pravidiel a hodnotí ich na triednických hodinách. Spolupracuje s kolegami, s rodičmi, vymieňa si s nimi informácie o žiakoch.</i>	- pravidiel spolužitia v triede - záznamy z hodnotenia pravidiel - záznamy z pohovorov s rodičmi, kolegami
Dimenzia sebarozvoj učiteľa		
<i>Učiteľ vie hodnotiť svoje pedagogické kompetencie vo vzťahu k profesijnému štandardu</i>	<i>Vypracoval svoj vlastný kompetenčný profil, v ktorom pomenoval svoje rezervy a následne si navrhol spôsob sebarozvoja.</i>	- individuálny kompetenčný profil učiteľa - plán osobného rozvoja (vyplynie zo svojho hodnotenia)

Príklad 7:

Iný príklad vytvoreného kompetenčného profilu učiteľa – Gymnázium v Banskobystrickom kraji.

Východiskom pre tvorbu tohto kompetenčného profilu učiteľa bol kompetenčný profil žiaka školy a profesijný štandard.

Učiteľ by mal :

1.dimenzia – ŽIAK

- vedieť pedagogicky diagnostikovať učenie sa žiaka (poznávací a učebný štýl žiaka),
- identifikovať sociokultúrny kontext vývoja žiaka - poznať, diagnostikovať a vedieť pracovať so sociokultúrnym prostredím žiakov, rodiny,
- vedieť pomáhať pri učení sa žiaka.

2.dimenzia – EDUKAČNÝ PROCES

- vedieť rozvíjať tvorivé myslenie žiaka,

- vedieť rozvíjať komunikačné zručnosti žiaka,
- vedieť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiaka,
- vedieť ovplyvňovať osobný rozvoj žiaka,
- vedieť podporovať samostatnosť a zodpovednosť žiaka za svoje učenie sa,
- vedieť plánovať, projektovať a realizovať výučbu, t.j. pracovať s cieľmi vo výchove a vzdelávaní, pedagogicky a didakticky interpretovať obsah učebnej osnovy do učiva, vedieť stanoviť základné učivo, vedieť stanoviť učebné úlohy s ohľadom na ciele a základné učivo, pracovať s chybou, poskytovať spoľahlivú spätnú väzbu žiakovi pri učení, vedieť hodnotiť prácu žiaka (spravodlivo hodnotiť a vytvárať podmienky na sebahodnotenie žiaka),
- vedieť vytvárať priaznivé podmienky na učenie,
- vedieť vyhodnotiť realizáciu naprojektovaného procesu výučby a robiť korekcie,
- vedieť integrovať IKT do procesu výchovy a vzdelávania.

3.dimenzia – SEBAROZVOJ UČITEĽA

- mať schopnosť profesijného rastu a sebarozvoja.

Príklad 8: Prípádová štúdia

Ukážka je úryvok so záverečnej práce vzdelávania vedúcich pedagogických zamestnancov vo februári 2008. Autorkou je učiteľka bilingválneho gymnázia v Banskobystrickom kraji.

Na základe poznatkov získaných na vzdelávaní Príprava vedúcich pedagogických zamestnancov, hlavne jeho časti „Pedagogické riadenie školy“, som začala s kolegami pedagógmi diskusiu na tému pripravovaného zákona o výchove a vzdelávaní.

Po dohode s vedením školy sa prvé stretnutie na túto tému uskutočnilo v máji 2007 a zúčastnili sa ho vedúci všetkých predmetových komisií (PK), a to PK humanitných predmetov, PK anglického jazyka, PK cudzích jazykov, PK prírodovedných predmetov, PK spoločensko-vedných predmetov, PK telesnej výchovy a geografie a vedúca slovensko-španielskej bilingválnej sekcie. Cieľom stretnutia bolo, aby sa všetci vedúci predmetových komisií detailnejšie dozvedeli o pripravovaných zmenách v školstve, o tvorbe školského výchovno-vzdelávacieho programu na základe rámcového výchovno-vzdelávacieho programu. Mojou snahou bolo, aby stretnutie nebolo formálne, ale aby sa účastníci zamysleli nad diskutovanou témou. Ako motivačný faktor som použila štátom plánovanú nevyhnutnosť kariérneho rastu učiteľov. Na tomto stretnutí sme si vymieňali poznatky získané z rôznych zdrojov, hlavne zo školení Metodického centra v Banskej Bystrici a médií. Súčasťou diskusie boli tiež dôležité zúčasti školského výchovno-vzdelávacieho programu – kompetenčný profil žiaka a učiteľa.

S obsahom stretnutia boli neskôr oboznámení aj ostatní členovia pedagogického zboru a to na zasadnutiach PK. Keďže otázka kompetenčného profilu žiaka a učiteľa bola pre mnohých kolegov nová, ďalej som rozvíjala diskusiu s touto problematikou, a to formou individuálnych a skupinových konzultácií. Zúčastnila som sa tiež zasadnutí PK anglického jazyka, cudzích jazykov a prírodovedeckých predmetov, kde sme si s kolegami opäť vymieňali poznatky z absolvovaných vzdelávaní organizovaných Metodicko-pedagogickým centrom v Banskej Bystrici súvisiacich s tvorbou školského výchovno-vzdelávacieho programu. Po krátkom čase sme vytvorili skupinu vyučujúcich, ktorej členovia sa rozhodli pomáhať si pri uvádzaní nových trendov vo výchove a vzdelávaní do svojej práce a sporadicky sme sa stretávali, aby sme si navzájom vymieňali skúsenosti s aplikovaním nových foriem a metód výučby.

V priebehu týchto diskusií som získala súhlas kolegov na analýzu stavu procesov výchovy a vzdelávania v jednotlivých predmetoch školy pomocou dotazníkov AUS – aktívne učenie sa žiakov, MPU – motivačné pôsobenie učiteľa a CES – klíma triedy. Túto možnosť viacerí

uvítali, lebo to bol jeden zo spôsobov, akým mohli získať spätnú väzbu o svojej práci. Niektorí učitelia si zadali dotazníky vo viacerých triedach, aby získali komplexnejší obraz o svojom výchovno-vzdelávacom pôsobení.

Po vyhodnotení dotazníkov som sa stretla s jednotlivými vyučujúcimi a urobili sme analýzu získaných výsledkov, ktoré inšpirovali niektorých učiteľov k hlbšej sebareflexii. Začali sa viac zaujímať o najnovšie trendy vo výchove a vzdelávaní a pochopili, že je potrebné rozvíjať kompetencie učiteľa systematickejšie ako doteraz.

4. Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca na kariérovej pozícii

Pri efektívnom riadení riaditeľ školy spolupracuje s poradnými a metodickými orgánmi, t.j. pedagogickou radou, radou školy, predmetovými komisiami, metodickými združeniami, rodičovskou radou, žiackym parlamentom,... Ich počet a zloženie determinuje typ školy, jej organizačná štruktúra, počet zamestnancov, atď. Kompetenčný model riadiacich zamestnancov (ZRŠ, vedúci PK, MZ, vedúci vychovávateľ, vedúci učiteľ praktickej prípravy) tvoria predovšetkým manažérske kompetencie.

4.1. Tvorba kompetenčného profilu vedúceho PK a MZ

Pre tvorbu takéhoto kompetenčného profilu platia rovnaké zásady, ako sme uviedli v kapitole 3. Podľa Zákona 317/2009, § 33 ods. 1 je vedúci PK a vedúci MZ špecialistom, ktorý vykonáva špecializované a riadiace činnosti. Podľa § 33 ods. 8 „... koordinuje, hodnotí a zodpovedá za prípravu pedagogickej dokumentácie podľa osobitného predpisu v zverenej oblasti plnenia školského vzdelávacieho programu, podieľa sa na organizovaní rozvoja profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov a vykonáva projektovú, poradenskú a hodnotiacu činnosť zameranú na kvalitu výchovy a vzdelávania.“

Z uvedenej legislatívnej normy by sme mohli odvodiť základné roly vedúceho PK, MZ:

- Tvorca kurikula
- Projektant
- Koordinátor
- Poradca
- Reflexívny hodnotiteľ

V každej škole sú požiadavky na vedúceho PK, MZ individuálne, zaťažené tradíciou, kultúrou školy a mierou právomocí, ktoré mu riaditeľ školy deleguje. Je dobré, ak je pozícia vedúceho PK a MZ vnímaná ako aktívny článok v riadení školy.

Príklad 9:

Ukážky kompetencií a očakávaných prejavov správania vedúceho PK

Kompetencia	Prejav správania	Indikátor prítomnosti kompetencie
<i>Vie projektovať a riadiť procesy realizácie školského vzdelávacieho programu v PK</i>	<i>V spolupráci s členmi PK formuluje ciele vyučovania predmetov v PK pre jednotlivé ročníky. Koordinuje tvorbu projektov vzdelávania. Poskytuje poradenstvo členom PK, pravidelne získava spätnú väzbu o úrovni a podmienkach učenia sa žiakov.</i>	<i>Vypracované vyučovacie projekty, záznamy zo zisťovania spätnej väzby, záznamy z rokovaní PK, spätná väzba od členov PK.</i>
<i>Vie spolupracovať pri tvorbe a realizácii systému hodnotenia pracovného výkonu a odmeňovania členov PK</i>	<i>V spolupráci s členmi PK navrhuje kritériá hodnotenia členov PK, monitoruje prácu členov PK, zúčastňuje sa hodnotiacich rozhovorov a na základe delegovaných právomocí navrhuje pohyblivú zložku mzdy, mimoriadne odmeny,...</i>	<i>Vytvorený systém hodnotenia a pravidiel odmeňovania zamestnancov školy, záznamy z hodnotiacich rozhovorov, podklady pre prideľovanie pohyblivej zložky mzdy, odmien,...</i>

V súčasnosti v manažérskej praxi nemáme iný nástroj ako kompetenčný profil, ktorý by vytvoril jednotný výkladový rámec pre výber, hodnotenie, rozvoj a vzdelávanie , popřípade odmeňovanie zamestnancov.

5. Hodnotenie pedagogických zamestnancov

Ešte pred nedávnom riaditelia škôl riešili otázku : Hodnotiť, či nehodnotiť svojich zamestnancov ? Nestačí, ak sme s nimi v každodennom kontakte? Nestačí, ak po hospitácii vykonám rozhovor so zamestnancom? Nestačí, ak na začiatku školského roka stanovíme kritériá na pridelovanie osobných príplatkov? Mnohí by na položené otázky odpovedali kladne. Nová povinnosť riaditeľov škôl vykonávať jedenkrát ročne hodnotenie zamestnancov vyplynula zo Zákona č. 317/2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch . Väčšina riaditeľov škôl však nebola na túto dôležitú úlohu odborne pripravená. Nasledujúci text sa pokúsi zaplniť túto medzeru , ukázať základné teoretické východiská hodnotenia pracovného výkonu pedagogického zamestnanca, ako aj ponúknuť príklady zo školského prostredia.

Základnými legislatívnymi východiskami sú Zákon č. 317/2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch, Zákonník práce a Zákon č. 596/2003 Z.z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve. Zásady hodnotenia v škole majú byť explicitne vymedzené v pracovnom poriadku školy , najčastejšie to býva forme vymenovaním kritérií s priradenou bodovou škálou. Zásady odmeňovania sú spracované vo vnútornom mzdovom predpise.

5.1 Doterajšia prax

Hodnotenie učiteľov bolo a je tradičnou súčasťou personálnej práce v školách. Najčastejšie bolo spájané a stotožňované s pridelovaním pohyblivej zložky mzdy (osobných príplatkov) a odmien. Nerozlišovali sa procesy hodnotenia a odmeňovania. Kritériá (oblasti) hodnotenia sa určovali spravidla na začiatku školského roku , pričom sa hodnotili najmä aktivity súvisiace s vyučovaním a chodom školy, nie priamo vyučovanie. Ak aj bola snaha nejakým spôsobom hodnotiť vyučovanie, často boli takého kritériá formulované veľmi vágne a ťažko uchopiteľne, napr. humanizácia a demokratizácia vyučovania, zvyšovanie kvality výchovno – vzdelávacieho procesu, a pod.

Vedenie školy sumarizovalo podklady k „hodnoteniu“ . K tomuto účelu využívalo podklady od predsedov predmetových komisií a metodických združení, alebo priamo od učiteľov. Na základe toho riaditeľ pridelil osobný príplatok , resp. výšku odmeny . Nezriedka sa stávalo, že osobné príplatky boli pridelené aj učiteľom, ktorých práca bola nekvalitná, či nedostatočná. Tiež nebyvalo výnimkou, že odmeny boli rovnaké, alebo sa príliš svojou výškou nelíšili .

Takáto prax viedla v zásade k demotivácii aktívnych a kvalitných učiteľov a naopak, k spokojnosti ľudí, ktorí sa príliš nesnažili, či dokonca ich práca bola lajdácka .Hodnotiaci rozhovor sa často zamieňal za pohospitačný rozhovor .

Uvedený model hodnotenia pracovného výkonu je zameraný na hodnotenie kvantity , t.j. množstvo činností, ktoré učiteľ vykonáva „nad rámec“ svojej pedagogickej činnosti (správa zbierok, učebných pomôcok, zodpovednosť za odborné učebne, kabinetov, vedenie PK, MZ,...) . Nezhľadňovala a neskúmala sa kvalita .

5.2 Pracovný výkon zamestnanca

Základným pojmom , z ktorého vychádzame pri budovaní nového systému hodnotenia je **pracovný výkon**. Podľa Koubka (2004) pracovný výkon predstavuje stupeň plnenia úloh stanovených kompetenčným profilom a náplňou práce zamestnanca. Z tohoto pohľadu predstavuje nielen množstvo a kvalitu práce, ale aj ochotu, prístup k práci, pracovné

správanie, fluktuáciu a absenciu, dochvilnosť, pracovné vzťahy so spolupracovníkmi i ďalšie charakteristiky zamestnanca považované za významné v súvislosti s vykonávanou prácou. Za danej situácie je výsledkom spojenia a vzájomného pomeru úsilia, schopností a vnímania roly (vnímania úloh).

Pracovný výkon pedagogického zamestnanca je determinovaný:

Predpokladmi pre prácu :

- kompetencie, spôsobilosti, skúsenosti,
- implicitné teórie učenia a vyučovania,
- talent, empatia, tvorivosť, komunikatívnosť

Postojmi k práci:

- dodržiavanie pravidiel, iniciatíva, aktivita, ochota ,
- presnosť a dochvilnosť v plnení úloh

Výsledkami práce:

- plnenie cieľov a úloh v oblasti edukácie,
- tvorba učebných zdrojov pre žiakov,
- výsledky ostatných aktivít súvisiacich so životom školy

5.3 Hodnotenie pracovného výkonu zamestnancov a kultúra školy

Hodnotenie pedagogických zamestnancov úzko súvisí s kultúrou školy .

V **byrokraticko – mocenskej kultúre** je model hodnotenia pracovného výkonu zameraný na hodnotenie **kvantity** v hierarchii:

1. **Pracovná náplň** : taxatívne vymedzené činnosti, povinnosti a zodpovednosť
2. **Plnenie úloh**: vyplývajúci z plánu práce školy, plánov predmetových komisií, metodických združení, plnenie úloh súvisiacich s mimovyučovacou a mimoškolskou činnosťou , kontakt s rodičmi a školskou komunitou, reprezentácia školy,...
3. **Kontrola** : evidencia, **sankcie, odmeny**, osobné ohodnotenie

V tomto modeli je vzťah medzi vedúcim pedagogickým zamestnancom a učiteľom založený na **kontrole** a následných sankciách, opatreniach a odmenách. Už samotný charakter kontroly ukazuje, že je to proces jednosmerný, t.j. od vedúceho pedagogického zamestnanca k podriadenému – učiteľovi.

V **cieľovo orientovanej kultúre** školy je model hodnotenia postavený na hodnotení **kvality** a buduje sa v hierarchii:

1. **Vízia, hodnoty, ciele** výchovy a vzdelávania zakotvené v školskom vzdelávacom programe
2. **Kompetenčný profil učiteľa** školy
3. **Kritériá hodnotenia**, ktoré vyplývajú z priorit pedagogickej koncepcie školy
4. **Štandard pracovného výkonu** , ktorý je explicitne vymedzenou kvalitou práce v oblastiach hodnotenia
5. **Hodnotenie a sebahodnotenie** učiteľov s cieľom **rozvoja učiteľov a zvyšovania kvality práce.**

V tomto modeli je proces hodnotenia a sebahodnotenia postavený na istých „vyšších princípoch“, teda na hodnotách a cieľoch. Základnou metódou je **diálogo** založený na poskytovaní spätnej väzby a podpore zamestnancovi . V takejto kultúre je najvyššou hodnotou rozvoj zamestnancov, nie sankcie za nedodržiavanie , či neplnenie úloh. Pochopiteľne,

podpora a vzájomný dialóg sú postavené na hodnotách slobody a zodpovednosti za správanie , ktoré nútia zamestnancov dodržiavať pravidlá a dosahovať vopred stanovené , zdieľané a jasne formulované ciele.

5.4 Typy hodnotenia

V školskej praxi sa stretávame rôznymi typmi hodnotenia:

- **Neformálne hodnotenie**, je priebežné hodnotenie zamestnaca jeho nadriadeným počas výkonu práce. Má príležitostnú povahu a je skôr determinované situáciou, daným okamihom, než faktickou istotou výsledku práce. Je súčasťou každodenného vzťahu medzi nadriadeným a podriadeným, je súčasťou priebežnej kontroly plnenia pracovných úloh a pracovného správania. Nebýva spravidla zaznamenávané ani nebýva príčinou nejakého personálneho rozhodnutia. Má skôr motivačný význam.
- **Formálne hodnotenie** je väčšinou racionálnejšie, štandardizované, periodické, pravidelné. Jeho charakteristickými rysmi sú plánovitosť a systematickosť. Spracovávajú sa z neho dokumenty zaraďované do osobných spisov zamestnancov.
- Zvláštnym prípadom je tzv. **príležitostné hodnotenie**, vyvolané okamžitou potrebou spracovania pracovného posudku pri ukončení pracovného pomeru. Je však uskutočňované len vtedy, ak nie sú k dispozícii dostatočne aktuálne výsledky bežného periodického hodnotenia alebo ak došlo k výrazným zmenám pracovného výkonu jednotlivca od posledného hodnotenia.

5.5 Ciele hodnotenia

Cieľ charakterizuje konečný stav, ktorý má byť dosiahnutý (Wagnerová, 2008 , s.51).

Aby boli ciele dobre formulované a najmä, aby bolo možné ich dosiahnutie vyhodnotiť, mali by spĺňať kritériá pre tvorbu cieľov, ktoré poznáme pod skratkou SMART, alebo KARAT.

Podľa **SMART charakteristik** by cieľ mal byť:

Stretching – *náročný*

Measurable – *merateľný*

Agreed, Acceptable – *dohodnutý, prijateľný*

Realistic, Relevant – *realistický a dôležitý*

Time related – *časovo primeraný*

Obdobou sú charakteristiky **KARAT**:

Konkrétny – *cieľ musí byť presne definovaný a musí mať merateľný výstup*. Je potrebné stanoviť, čo konkrétne očakávame a ako budeme „merať“ úspech, či neúspech .

Ambiciózný – *cieľ by nemal byť príliš náročný, ani príliš skromný*. Aby motivoval, musí jeho plnenie vyžadovať vysoké pracovné nasadenie a uplatnenie všetkých kvalít zamestnanca.

Reálny – *ciele musia byť nielen ambiciózne, ale aj dosiahnuteľné*. To znamená, že musí byť v silách zamestnanca cieľ splniť, ale súčasne, zamestnanec musí mať na splnenie takéhoto cieľa aj vytvorené podmienky.

Akceptovateľný – *najjednoduchším spôsobom motivácie pre dosahovanie cieľov je zapojenie zamestnancov do procesu ich stanovovania*. Cieľ je *výsledkom dohody* medzi zamestnancov a nadriadeným. Tým, že zamestnanec cieľ prijme, začne premýšľať o jeho dosiahnutí.

Termínovaný – *konkrétny výsledok by mal byť dosiahnutý v určitom, presne vymedzenom termíne*.

Hlavným cieľom hodnotenia pedagogických zamestnancov by malo byť:

- 1. zvýšenie profesijných kompetencií a kvality činností pedagogických zamestnancov a primerané ocenenie ich práce,**
- 2. vytvorenie nových princípov odmeňovania pedagogických zamestnancov, v ktorom sa uplatní odmeňovanie v nadväznosti na systém kontinuálneho vzdelávania , kariérny systém a profesijné štandardy,**
- 3. identifikácia individuálnych vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov v súlade s rozvojom jednotlivca i rozvojom školy .**

Vymedzenie hlavných cieľov vytvára predpoklady k systematickému prepojeniu procesov hodnotenia s odmeňovaním a rozvojom zamestnancov.

5.6 Význam hodnotenia

Hodnotenie by malo prinášať zisky nielen hodnotenému, ale aj hodnotiteľovi a škole

Hodnotenie pracovného výkonu umožňuje:

- *Motivovať zamestnancov k lepšiemu výkonu*
- *Dávať zamestnancom spätnú väzbu o ich pracovnom výkone*
- *Identifikovať prítomnosť, resp. neprítomnosť kompetencií zamestnanca*
- *Rozvíjať silné a eliminovať slabé stránky výkonu*
- *Rozvíjať zručnosti sebahodnotenia zamestnanca*
- *Plánovať rozvojové aktivity zamestnanca*
- *Stanovovať spravodlivé odmeňovanie*

Zisky hodnotenia pre pedagogického zamestnanca:

- *Ocenenie vlastnej práce a podnety k ďalšiemu úsiliu*
- *Pohľad a názor nadriadeného na svoju prácu*
- *Možnosť prezentovať svoje potreby (podmienky) a osobné ciele*
- *Príležitosť na vyjadrenie svojich rozvojových nárokov*
- *Možnosť ovplyvňovať (upresňovať) vlastný popis práce*
- *Možnosť ovplyvňovať ciele , organizáciu, a rozvoj školy*

Zisky hodnotenia pre hodnotiteľa:

- *Získať viac informácií o práci pedagogického zamestnanca*
- *Konfrontovať vlastné poznanie o práci hodnoteného s jeho názorom*
- *Možnosť identifikovať individuálne vzdelávacie potreby učiteľa, jeho silné a slabšie stránky*
- *Možnosť získať učiteľa pre rozvoj školy*
- *Možnosť ovplyvňovať kultúru školy*

5.7 Kritériá hodnotenia pedagogického zamestnanca

Kritérium je ukazovateľ výkonu (výsledok činnosti) , podľa ktorého hodnotíme úspešnosť, alebo naopak neúspešnosť zamestnanca . (Pilařová, 2008, s.41) . Pri voľbe kritérií hodnotenia pedagogických zamestnancov vychádzame z priorit a špecifik školského vzdelávacieho programu a stratégie rozvoja školy.

Mali by zohľadňovať hlavné kvalitatívne a kvantitatívne ukazovatele práce pedagogického zamestnanca. Vhodná voľba počtu a formulácie kritérií hodnotenia je kľúčová pre neskorší úspech celého procesu hodnotenia.

V snahe popísať a hodnotiť celý rozsah práce pedagogických zamestnancov sa stáva, že niektoré školy zafinujú množstvo kritérií s ďalšími podkritériami. Tak vznikne administratívne náročný a najmä komplikovaný proces hodnotenia, ktorý zväzda k formálnemu vyplňaniu formulárov. Voľba vhodných kritérií hodnotenia je v školskom prostredí komplikovaná. Mali by sme prioritne vychádzať z podstatných ukazovateľov kvality v oblasti edukácie, s cieľom podporiť zvyšovanie kvality pedagogickej práce
Napríklad:

Oblasť edukácie :

- Plánovanie a projektovanie edukácie : ciele orientované na učenie sa žiaka, stanovenie základného a rozširujúceho učiva, formulácia učebných úloh.
- Vhodné používanie aktivizujúcich a zážitkových metód vyučovania, voľba rôznych foriem edukácie.
- Vytváranie dobrých učebných podmienok v triede : tvorivá a neohrozujúca klíma, umožňovanie voľby partnera v učení, voľby náročnosti úloh a vlastného tempa práce.
- Vytváranie učebných zdrojov pre žiakov.

Oblasť mimoškolských a mimovyučovacích aktivít

- Vedenie PK/MZ, zbierky, odborné učebne,...
- Vedenie pedagogickej dokumentácie.
- Aktivity so žiakmi nad rámec povinného vyučovania.
- Reprezentácia školy.

Oblasť pracovného správania:

- Presnosť a dochvilnosť v plnení úloh
- Dodržiavanie pravidiel
- Práca v tíme
- Iniciatíva
- Postoj k zmenám
- Komunikácia s kolegami, ovplyvňovanie pracovnej klímy
- Plnenie cieľov školy

Príklad 10

Ukážka východisk k voľbe kritérií, ZŠ v Žilinskom kraji (neupravené):

V oblasti hodnotenia budeme vychádzať z :

- *Profesijnej úrovne, do ktorej patria odborné znalosti, osobná informovanosť a pedagogické skúsenosti.*
- *Z kontaktu so žiakmi – sem zahrnieme poznanie žiakov a ich podporu.*
- *Z efektivity vyučovania, kde patrí motivácia, príprava na vyučovanie, hodnotenie žiakov, aktivizácia žiakov, vyučovacie metódy a proces riadenia triedy.*
- *Z komunikácie s okolím – ako sa učiteľ zapája do aktivít školy, rozsah a miera tejto spolupráce.*
- *Z prístupu k odbornému rastu, budeme zohľadňovať aj efektivitu a aktivitu*

Na uvedenom prístupe je pozitívne, že ťažisko hodnotenia je práce v oblasti vyučovania a práce so žiakmi. Stanovenie priorit hodnotenia je dobrým východiskom pre formuláciu kritérií hodnotenia

5.8 Štandard pracovného výkonu

Podstatou akéhokoľvek hodnotenia je **porovnávanie skutočného stavu so žiadúcim, očakávaným**. Preto je nutné pri každom kritériu hodnotenia popísať očakávanú kvalitu výkonu. Až na základe takéhoto opisu potom môžeme porovnávať výkon pedagogického zamestnanca v danej oblasti a určovať jeho kvalitu. Hovoríme o štandarde pracovného výkonu, niektorí autori uvádzajú pojem optimálna úroveň (Hroník, 2006), či pojem očakávaný výkon. Pri manuálnych profesiách sa častejšie stretávame s pojmom normy. Pri duševných činnostiach nie je možné definovať jednoznačné kvantifikované normy, preto sa využíva opis kvality očakávanej činnosti.

Pri stanovovaní štandardu je mimoriadne dôležité, „ako vysoko“ štandard postavíme. Ak ho zvolíme ako ideál, potom sa vystavujeme riziku, že len malá časť, alebo nikto z pedagógov takýto výkon nedosahuje. Tento stav potom spôsobuje u ľudí frustráciu a demotiváciu.

Ak štandard postavíme príliš nízko, väčšina ľudí ho bude hravo dosahovať, resp. presahovať a vtedy dochádza k prílišnému uspokojeniu. Takéto hodnotenie potom nemotivuje k lepším výkonom. Tiež nie je vhodné „prebrať“ štandard z inej školy. Štandard výkonu by mal zohľadňovať realitu v danej škole, mal by motivovať ľudí k lepším výkonom, mal by byť prostriedkom na pomenovanie dobrých, vynikajúcich, ale aj slabých pracovných výkonov.

Tak, ako celá príprava procesu hodnotenia, aj formulovanie štandardov výkonu musí byť zdieľaná. To znamená, že treba do procesov prípravy zapojiť pedagogických zamestnancov. V tejto fáze tvorby systému nie je dobré príliš ponáhľať sa. Nie je to len otázka technologická, ale najmä otázka komunikácie. Ľudia by mali pochopiť a prijať štandardné očakávania na ich prácu.

Príklad 11:

Ukážky štandardov pracovného výkonu

Kritérium hodnotenia	Štandard pracovného výkonu (optimálna úroveň, očakávaný výkon)
Práca triedneho učiteľa – poznanie žiakov	<i>vedie záznamy o žiakoch, pozná ich rodinné zázemie i mimoškolské aktivity, uplatňuje niektoré prvky „diagnostiky“ žiaka (je možné ich aj konkrétne vymenovať)</i>
Vzťah k žiakom	<i>k žiakom sa správa v súlade s hodnotami školy, svojim správaním dokáže vzbudiť dôveru, je diskretný a empatický</i>
Využívanie inovatívnych metód a foriem edukácie	<i>do vyučovania vhodne zaraďuje inovatívne metódy a formy v súlade s cieľom vyučovacej jednotky</i>

5.9 Metódy hodnotenia

V odbornej literatúre je popísaných mnoho metód hodnotenia . V našom texte sa budeme venovať štyrom: hodnotiacim škálam, metóde kritických prípadov, 360° spätnej väzbe a hodnotiacemu rozhovoru.

Hodnotiace škály

V školských podmienkach má táto metóda veľké zastúpenie a obľubu, pretože sa veľmi podobá školskému známkovaniu.

Hodnotiace škály môžu mať podobu číselnú, slovnú, grafickú a kombinovanú (kombinácia číselnej a slovnej) . Podľa počtu stupňov škál rozoznávame:

3-stupňové škály

výkon je posudzovaný v 3 stupňoch: podštandardný , štandardný a nadštandardný.

Výhodou voľby takejto škály je jej jednoduchosť. Doporučuje sa najmä v začiatkoch hodnotenia, kedy ešte zamestnanci nemajú takú zručnosť v popise stupňov kvality . Naopak nevýhodou je jej malá rozlišovacia schopnosť.

4-stupňové škály

sú v podstate 3-stupňové, pričom je pridaný 4. stupeň , ktorý popisuje tzv. neakceptovateľný výkon. Takému zamestnancovi vedenie školy dáva jasne najavo , že v danej oblasti musí jednoznačne zmeniť svoju prácu , inak sa môže dostať do sféry ohrozenia. Štvrtý stupeň môžeme tiež umiestniť na opačnom konci škály, teda ako vysoko nadštandardný výkon. Potom máme dva stupne lepších výkonov a len jeden stupeň slabého výkonu. Je na rozhodnutí vedenia školy a momentálnej úrovne práce, ktorú variantu zvolia.

5 a viac stupňové škály

majú vyššiu rozlišovaciu schopnosť, s ďalej vzrastajúcim počtom stupňov sa ale prejavujú už len malé rozdiely a je potom problematicke odstupňovať ich kvalitu.

Pri voľbe posudzovacej číselnej škály je dobré, ak každý stupeň označíme aj názvom – úrovňou výkonu.

Hroník (2008) napríklad uvádza 5 – stupňová škálu:

0 – Nedostatočná, ohrozujúca úroveň

1 – Podpriemerná, limitujúca úroveň

2 – Postačujúca, minimálna úroveň

3 – Optimálna úroveň

4 – Excelentná úroveň

Tu je vidieť, že „štandard“ nie je umiestnený symetricky, v strede škály, ale na úrovni 3. Je možný „štandard“ umiestniť aj symetricky. V tom prípade dostávame 2 nadštandardné a 2 podštandardné pozície. Napr:

- A Excelentný, mimoriadny, vynikajúci výkon
- B Nadštandardný, nadpriemerný, veľmi dobrý výkon
- C Štandardný, priemerný , očakávaný výkon
- D Podštandardný, podpriemerný výkon, výkon, ktorý potrebuje zlepšenie
- E Neakceptujúci, nedostatočný výkon

Charakteristiky výkonu sú synonymické .

BARS – škály (BARS – Behaviorally Anchored Rating Scales)

sú založené na popise pozorovateľného správania . Ich výhodou je adresnosť. Nevýhodou je veľká prácnosť .

Príklad 12:

Ukážky 5 stupňovej BARS - škály

Kritérium hodnotenia: Školská diagnostika žiaka (triedny učiteľ)	
4 – Excelentná úroveň	<i>ovláda a systematicky uskutočňuje „diagnostiku“ žiakov (štýl učenia sa , typ inteligencie, ...) vedie si o nich podrobné záznamy, pozná rodinné zázemie i mimoškolské aktivity žiakov</i>
3 – Optimálna úroveň	<i>vedie záznamy o žiakoch , pozná ich rodinné zázemie i mimoškolské aktivity, uplatňuje niektoré prvky „diagnostiky“ žiaka</i>
2 – Postačujúca, minimálna úroveň	<i>vedie záznamy o žiakoch, pozná ich rodinné zázemie i mimoškolské aktivity</i>
1 – Podpriemerná, limitujúca úroveň	<i>vedie záznamy len o problémových žiakoch o mimoškolské aktivity žiakov sa nezaujíma</i>
0– Nedostatočná, ohrozujúca úroveň	<i>o žiakoch si nevedie žiadne záznamy, pozná len školské výsledky žiakov</i>

Kritérium hodnotenia: využívanie inovatívnych metód a foriem edukácie	
4 – Excelentná úroveň	<i>často používa inovatívne metódy a formy vyučovania v súlade s cieľom vyučovacej jednotky, je školským expertom na niektoré metódy a formy vyučovania</i>
3 – Optimálna úroveň	<i>do vyučovania vhodne zaraďuje inovatívne metódy a formy v súlade s cieľom vyučovacej jednotky</i>
2 – Postačujúca, minimálna úroveň	<i>má aspoň základnú skúsenosť s použitím inovatívnych metód a foriem vyučovania vo svojej činnosti</i>
1 – Podpriemerná, limitujúca úroveň	<i>nepoužíva moderné metódy a formy vyučovania, ale neodmieta ich, je ochotný učiť sa</i>
0– Nedostatočná, ohrozujúca úroveň	<i>odmieta moderné metódy a formy vyučovania</i>

Kritérium hodnotenia: samostatnosť a dochvilnosť v plnení úloh	
4 – Excelentná úroveň	<i>úlohy plní ochotne, pracuje samostatne a dochvilne</i>
3 – Optimálna úroveň	<i>pracuje samostatne a dochvilne</i>
2 – Postačujúca, minimálna úroveň	<i>úlohy plní niekedy za pomoci druhých, snaží sa dodržať termíny</i>
1 – Podpriemerná, limitujúca úroveň	<i>pracuje väčšinou nesamostatne, nie je schopný vo väčšine prípadov dodržať termíny</i>
0– Nedostatočná, ohrozujúca úroveň	<i>pracuje nesamostatne, je nedochvilný, na termín plnenia úloh ho treba neustále upozorňovať</i>

Metóda kritických prípadov (udalostí)

Táto metóda je založená na porovnávaní a zaznamenávaní kritických (extrémne úspešných a extrémne neúspešných alebo častých) pracovných udalostí. Na základe opisu udalostí je možné identifikovať kompetencie, ktoré má pedagogický zamestnanec, ale aj tie, ktoré má málo rozvinuté, resp. ktoré mu úplne chýbajú.

Výsledkom využitia tejto metódy nie je podklad k odmeňovaniu, ale východisko pre rozvoj zamestnanca.

Príklad 13

Ukážka formulára na záznam metódy kritických udalostí (podľa Pilařovej, 2008 s. 33)-
upravené M. Šnídlová

Záznam kritických udalostí		Dátum:
Hodnotiteľ:	Klasifikácia kritickej udalosti: pozitívna - negatívna	
Hodnotený:		
Názov kritickej udalosti:		
Popis udalosti:		
Vykonané intervencie :		
Popis dôsledkov na výsledok práce:		
Identifikácia kompetencií zamestnanca		
Podpis hodnoteného:	Podpis hodnotiteľa:	

Zaradenie tejto doplnkovej metódy je vhodné ako súčasť sebahodnotenia zamestnanca. Možno ju úspešne využiť najmä v súvislosti s hodnotením realizácie školského vzdelávacieho programu. Hodnotiteľ (vedúci pedagogický zamestnanec) sa môže dozvedieť veľa užitočných informácií o procesoch realizácie školského vzdelávacieho programu .

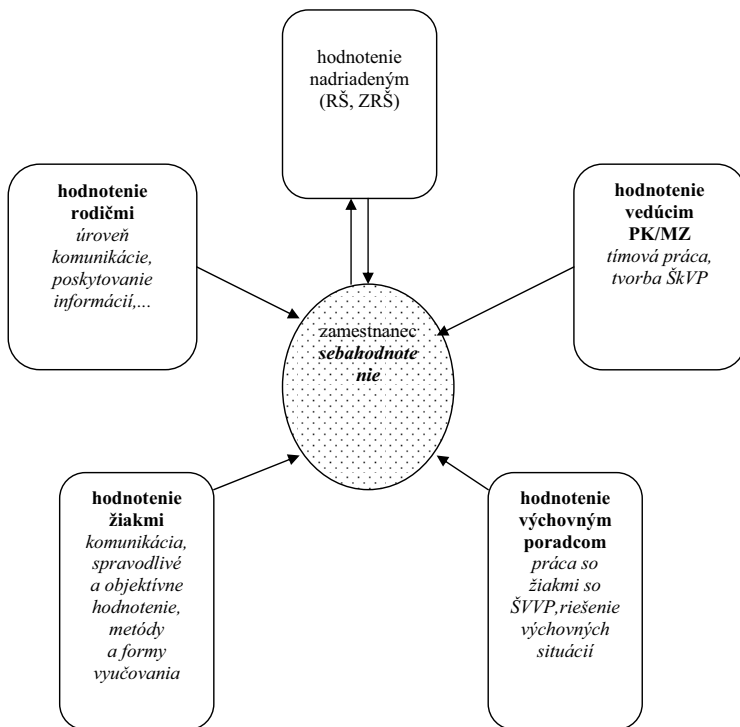
360° spätná väzba

Podľa Wagnerovej (2008) je táto metóda hodnotenia pomerne nová a v ekonomickej sfére aj veľmi populárna. Niekedy sa nazýva aj **viaczdrojové hodnotenie**. Je navrhnutá tak, aby využívala komplexný pohľad na prácu zamestnanca. Hodnotiteľmi sú nadriadení, priami i nepriami spolupracovníci, zákazníci, niekedy aj podriadení. Súčasťou takéhoto hodnotenia je ak sebahodnotenie.

Obvykle sa pri tejto metóde využívajú anonymné štruktúrované dotazníky , ktoré sú skôr zamerané na popis správania, ako na samotný pracovný výkon. Ich používanie musí byť špecifické, lebo niekedy môžu zvädzať k vybavovaniu si účtov.

V školskom prostredí sa na zdrojoch k hodnoteniu môžu podieľať :

nadriadený (riaditeľ, zástupca riaditeľa školy) , vedúci PK/MZ, výchovný poradca, ale aj žiaci, či v niektorých oblastiach aj rodičia. Je dobré si ale uvedomiť, že každá skupina ľudí sa môže kvalifikovane vyjadriť len k určitej oblasti práce pedagogického zamestnanca, o ktorej majú vedomosť a s ktorou majú osobnú skúsenosť.



Obrázok 5: príklad viaczdrojového hodnotenia , 360° spätná väzba

Objavili sa extrémne prípady, keď riaditeľ školy pri hodnotení zvolil tzv. zákaznícky prístup – teda hodnotenie pedagogických zamestnancov postavil výlučne na hodnotení učiteľov žiakmi formou dotazníkového opytovania. Toto jednostranné vnímanie práce učiteľa nepostihuje kvalitu jeho práce , ktorá spočíva aj v iných mimoriadne dôležitých činnostiach, mimo priamej interakcie so žiakmi. Navyiac, ak sú takéto dotazníky pre žiakov zostavené laicky (čo sa žiaľ často stáva), namiesto relevantných podkladov k hodnoteniu získame hitparádu a obdobu „superstar“ učiteľov. O hodnotení na základe kompetencií potom nie je možné hovoriť.

Hodnotiaci rozhovor

Táto metóda je dostatočne známa a obsírne popísaná v odbornej literatúre. Má svoje odborné i psychologické aspekty. Už samotný názov hovorí, že sa jedná o dialóg, nie oznámenie „rozsudku“.

Podľa Wagnerovej (2008, s.83) hodnotiaci rozhovor je účelová diskusia, ktorej výsledkom sú pevné, dohodnuté závery o budúcom rozvoji hodnoteného, o všetkých oblastiach vyžadujúcich jeho zlepšenie a o tom, ako toto zlepšenie dosiahnuť. Štúdie dokazujú, že zamestnanci sú spokojnejší s výsledkami hodnotenia, ak majú možnosť hovoriť o svojej práci. Vtedy majú skôr pocit, že hodnotenie je spravodlivé.

Hodnotiaci rozhovor pozostáva z hodnotenia hodnotiteľom a sebahodnotenia zamestnanca . V ideálnom prípade by mal byť pomer sebahodnotenia a hodnotenia v prospech sebahodnotenia. Uvádza sa , že hodnotiteľ by nemal hovoriť viac ako 30 – 35% času.

Pre vedenie hodnotiaceho rozhovoru platí niekoľko zásad (podľa Pilařovej, 2008):

- *hodnotiaci rozhovor vedie hodnotiteľ* – v prípade, že sa rozhovor ubera iným smerom (sťažovanie sa na okolnosti, zlú rodinnú situáciu, zdravotný stav a pod.) , či niektorej téme je venované príliš veľa času , je nutné aby túto situáciu hodnotiteľ riešil.
- *hodnotiteľ by mal využívať rôzne techniky vedenia rozhovoru* – pomocné otázky, zopakovanie , či zhrnutie podstaty výpovede hodnoteného . Menej skúseným, resp. menej komunikatívnym ľuďom pomáha, ak dopredu vedia, ako bude rozhovor prebiehať.
- *hodnotiaci rozhovor je dialógom dvoch strán, nie monológom hodnotiteľa* – cieľom nie je oznámiť hodnotenému len náš názor na jeho výkony, ale aj získať informácie o jeho názoroch, potrebách, ambíciách, spôsobe myslenia a dôvodoch konania. V takomto rozhovore môže hodnotiteľ získať množstvo cenných informácií o škole , ale aj získať zamestnanca pre školské aktivity a rozvoj školy.
- *najskôr sa pýtajte hodnoteného, až potom predkladajte vlastné názory* – ak najskôr predkladá svoje názory hodnotiteľ, potom pri hľadaní príčin neúspechu môže hodnotený prejsť do obranného, či útočného postoja a bude hľadať príčiny svojho neúspechu v osobe hodnotiteľa, či iných javoch. Alebo môže prijať názor hodnotiteľa ako fakt, proti ktorému nemá cenu čokoľvek namietat.
- *najskôr hovorme o zhodách, potom o rozdieloch* – pri rôznosti pohľadov na výkon, či kompetencie zamestnanca je vhodné najskôr hľadať zhodu v niektorých aspektoch. Pri rôznych názoroch je múdre opýtať sa hodnoteného, ako si on vysvetľuje odlišnosti na danú záležitosť . Je dôležité, aby sme mali svoje tvrdenia, či názory podložené faktami , nie dohadmi, či opieraním sa o názory typu „ved’ to všetci vedia“ .
- *poskytujeme vyváženú spätnú väzbu* – to znamená, pochvalu i kritiku . Ani jeden extrém nie je dobrý. Už samotný prístup k hodnoteniu s cieľom vytknúť mu všetky chyby je programovanie neúspechu. Pochopiteľne, ani vyhýbanie sa negatívnym hodnoteniam nevedie k zlepšeniu. Pochvala i kritika majú hodnoteného motivovať , majú byť konštruktívne, majú sa týkať „objektívne pozorovateľných prejavov práce“ nie osobnosti hodnoteného.
- *analyzujeme objektívne príčiny neúspechu* – nestačí len vymenovať, čo hodnotený nerobí dobre, pretože neúspech nemusí byť len v hodnotenom. Existujú tri rôzne príčiny neúspechu hodnoteného: 1. hodnotiteľ (nepozná cieľ, nemotivuje hodnoteného, nevhodný štýl riadenia a komunikácie), 2. objektívne vonkajšie okolnosti (nejasné rozdelenie právomocí, nejasný tok informácií, zlá organizácia práce, nedostatok materiálne podmienky,...) 3. hodnotený (nemá kompetencie pre výkon, nemá vhodný postoj k práci).
- *akceptujte názor druhej strany* – pri hodnotení by sme nemali za každú cenu obhajovať „svoju pravdu“, ale mali by sme sa naučiť dívať na veci z nadhľadu, z pozície hodnoteného. Úplne najhoršie je, ak pristupujeme k hodnoteniu s predsudkami voči hodnotenému. Žiadajme, aby nám hodnotený vysvetlil svoj pohľad a vysvetlil, prečo danú vec riešil práve takým spôsobom. S jeho názorom nemusíme súhlasiť, ale akceptujeme fakt, že z pohľadu hodnoteného sa daný jav môže javiť odlišne.
- *usilujeme sa o dohodu* – nadriadený má možnosť podriadeným úlohy nariadiť bez toho, aby sa ich pýtal na názor. Ak ale chceme motivovať podriadeného k lepším výkonom a rozvoju, je dobré dohodu postaviť na cieľoch, ktoré si formuloval sám. Zo strany hodnotiteľa je potom nutné, aby poskytol hodnotenému podporu k naplneniu týchto

cieľov. To sa týka najmä rozvojových cieľov . Pri stanovovaní termínov by sme si mali uvedomiť, že najmä získanie kompetencií chce dlhší čas, ale pochopiteľne, sú veci, ktoré sa dajú odstrániť veľmi rýchlo. Aj na čase plnenia cieľov by sme sa mali s hodnoteným dohodnúť.

- *na hodnotiaci rozhovor by sa mali obe strany vopred pripraviť* – je nevyhnutné dohodnúť sa vopred na čase , priebehu a oblastiach, ktorých sa bude hodnotenie týkať. Na hodnotenie treba získať čo najviac relevantných informácií , aby sme mali naše tvrdenia podložené faktami.
- *záver hodnotiaceho rozhovoru* – na záver rozhovoru stručne zhrňte kľúčové výpovede oboch aktérov, dohodnuté ciele a podporu zo strany nadriadeného. O hodnotiacom rozhovore je nutné spracovať záznam, kde jednu kópiu dostane hodnotený a druhá sa stane súčasťou personálnej agendy.
- *vyvarujte sa kategorických súdov* – najmä v školskom prostredí je tendencia hodnotiť žiakov priemernými známkami (ako napr. priemerný prospech na konci klasifikačného obdobia). Táto tendencia vo vzťahu k hodnotenému zamestnancovi je škodlivá. Ak vyhlásime na konci hodnotenia, že si priemerný (štandardný pracovník) , v podstate poprieme celé úsilie. Každý zamestnanec má oblasti výkonu, ktoré sú dobré, či výborné, ale má aj také, ktoré treba zlepšiť. Pre hodnotenie akýsi konečný verdikt stráca zmysel. Má význam len v prípade, ak výsledok hodnotenia chceme zohľadniť napríklad vo výške osobného ohodnotenia, či finančnej odmeny.

Hodnotiaci formulár je výsledným písomným výstupom z hodnotenia. Nie je dôležité, akú grafickú podobu bude mať . Dôležitý je jeho obsah.

Písomný záznam pri prvom hodnotení by mal obsahovať:

- Meno hodnoteného
- Meno a funkčné postavenie hodnotiteľa
- Hodnotiace obdobie
- Silné (pozitívne) stránky výkonu hodnoteného
- Slabé stránky výkonu (oblasti, kde treba zlepšenie)
- Úlohy na nadchádzajúce obdobie:
- *úloha, termín, podpora vedenia školy*
- Vyjadrenie hodnoteného
- Dátum, podpisy hodnoteného a hodnotiteľa

Pri následnom hodnotení záznam doplníme o:

- Úlohy z predchádzajúceho obdobia:
- *Úloha, termín, splnená/nespĺnená , resp. splnená podľa škály, napr. veľmi dobre, dobre vyhovujúco, nevyhovujúco,...*
- Hodnotenie pracovného výkonu podľa stanovených kritérií:
- *Kritériumhodnotenie*

5.10 Informačné zdroje a spôsob získavania informácií o výkone

Ako sme už spomenuli v predchádzajúcom texte, na hodnotenie sa musia pripraviť hodnotitelia i hodnotení. príprava spočíva v získavaní relevantných informácií v oblastiach pracovného výkonu, ktoré budú predmetom hodnotenia.

V školskej realite sú špecifické informačné zdroje:

- **hospitácia, hospitačné pozorovanie** – je najčastejšie uvádzaným a najpopulárnejším informačným zdrojom . Má však svoje obmedzenia v pripravenosti a veľkej miere

Pri plánovaní cieľa hospitácie by sme mali vychádzať z kritéria hodnotenia. Potom pozorovanie môže slúžiť ako podklad k hodnoteniu zamestnanca.

- **pozorovanie pedagogického zamestnanca pri ostatných pracovných činnostiach** – jedná sa o bežné pracovné správanie, dodržiavanie pravidiel, ale aj pozorovanie zamestnanca ako vedúceho, či člena tímu a podobne.
- **rozbor dokumentov** – v školskej praxi existuje množstvo dokumentov, ktoré môžu slúžiť ako podklady k hodnoteniu. Okrem pedagogickej dokumentácie to môžu byť písomné prípravy učiteľa, žiacke úlohy, písomné zadania previerok, testov, žiacke projekty, vytvorené učebné zdroje pre žiakov, žiacke práce, fotodokumentácia a pod. Toto všetko môže tvoriť ako portfólio pedagogického zamestnanca k hodnoteniu a sebahodnoteniu.
- **dotazníky, ankety** - nástroje hromadného zberu dát, ktoré sa tiež veľmi často využívajú. V niektorých prípadoch sa až absolutizujú, dokonca sa zadávajú dotazníky aj malým deťom na 1. stupni ZŠ. Výhodou dotazníkov je rýchle získanie veľkého množstva dát, nevýhodou je malá validita dotazníkov a slabá interpretácia. Existuje množstvo štandardizovaných dotazníkov s dobrou validitou, ktoré je vhodnejšie používať, nemusia však naplňať potreby hodnotenia v konkrétnej škole.
- **rozhovor** – býva opomínanou metódou zberu informácií. Je to často spôsobené časovou náročnosťou a malým počtom účastníkov rozhovoru (participientov). Taktiež zvládnutie techniky interpretácie zistených faktov si vyžaduje odbornú prípravu.

Už pri stanovovaní kritérií hodnotenia je dôležité určiť ku každému kritériu, ako budeme získavať informácie o výkone zamestnanca. Tiež je dobré určiť kedy (v ako období) a od koho (od žiakov, rodičov, vedúcich PK, ...) budeme informácie zbierať.

5.11 Etapy zavádzania systému hodnotenia

Koubek (2004) uvádza fázy, ktoré možno rozdeliť do troch časových období:

Prípravné obdobie

1. Rozpoznanie a stanovenie predmetu hodnotenia, **stanovenie zásad, pravidiel a postupu hodnotenia** a vytvorenie formulárov používaných na hodnotenie.
2. **Formulovanie kritérií** výkonu a jeho hodnotenia, ich výber, stanovenie štandardov pracovného výkonu, voľba metód hodnotenia a škál (stupníc) pre rozlišovanie rôznej úrovne pracovného výkonu, určenie rozhodujúceho obdobia pre zisťovanie informácií o pracovnom výkone.
3. **Informovanie spolupracovníkov** o pripravovanom hodnotení a jeho celi, najmä o kritériách hodnotenia a štandardoch pracovného výkonu, o tom, aký výkon sa od nich očakáva.

V tejto fáze je dobré, ak sa na príprave hodnotenia podieľajú sami zamestnanci.

Obdobie získavania informácií a podkladov

4. **Získavanie informácií** je rozhodujúcou a časovo najnáročnejšou fázou. Je dobré, ak si celý časový plán rozvrhne na dlhšie časové obdobie.

5. **Spracovanie dokumentácie** o pracovnom výkone. Táto fáza je nesmierne dôležitá, pretože k záznamom je možné sa kedykoľvek vrátiť a získať tak retrospektívne informácie. Písomný záznam obmedzuje neskoršie spory a diskusie, je nástrojom spätnej väzby medzi hodnoteným a hodnotiteľom. Dokumentácia by sa mala robiť jednotným spôsobom a jednotne by mala byť tiež aj ukladaná.

Obdobie vyhodnocovania informácií o pracovnom výkone

6. **Vyhodnocovanie pracovných výsledkov** - pracovného správania, schopností a ďalších aktivít a pod. Spravidla sa pri tom porovnávajú skutočné výsledky a pracovné správanie so štandardom výkonu, či očakávanými výsledkami práce. Existuje pritom značné riziko subjektívneho prístupu, pretože i objektívne ukazovatele výkonu je nutné interpretovať. Výstupy tejto fázy musia mať písomnú podobu.
7. **Hodnotiaci rozhovor** - táto fáza je rozhodujúca pre zlepšovanie pracovného výkonu zamestnanca. Na nej záleží, či bude mať hodnotenie motivačný efekt.
8. **Následné pozorovanie** pracovného výkonu zamestnanca, poskytovanie pomoci pri zlepšovaní pracovného výkonu, skúmanie efektívnosti hodnotení.

Příklad 14

Ukážka konkrétneho postupu pri budovaní systému hodnotenia

- **Stanovíme kritériá hodnotenia** (Čo budeme hodnotiť?)
Napr.: Úroveň triednickej práce
- Pri každom kritériu pomenujeme **štandard**, t.j. **očakávanú kvalitu výkonu v danej oblasti**
Napr.: učiteľ vedie záznamy o žiakoch, pozná ich rodinné zázemie i mimoškolské aktivity, uplatňuje niektoré prvky diagnostiky žiaka
- **Určíme, ako budeme získavať informácie – kto, pomocou čoho, kedy**
Napr.: metóda- analýza záznamov o žiakoch, ZRŠ, marec
- **Zvolíme hodnotiacu stupnicu**
*Napr.: budeme hodnotiť v 5-stupňovej škále :
Exceľentná, optimálna, postačujúca (minimálna), podpriemerná (limitujúca),
nedostatočná (ohrozujúca) úroveň
Pre jednoduchosť môžeme použiť symboliku: E – A, 4 – 0,...*
- **Prípravíme scenár hodnotiaceho rozhovoru, hodnotiace hárky a hodnotiteľov**
Napr.: Spoločne pripravíme hodnotiace hárky, zjednotíme sa vo vnímaní kvality jednotlivých kritérií, pripraví sa jednotný scenár hodnotiaceho rozhovoru, hodnotitelia si vyskúšajú rolu hodnoteného, následne sa „doladí“ systém, uskutočnia sa „pilotné“ hodnotiace rozhovory – už hodnotia všetci hodnotitelia a po „doladení“ celého systému sa uskutočnia ostatné hodnotiace rozhovory

5.12 Vzťah hodnotenia a odmeňovania

Na to, aby malo hodnotenie motivačný účinok, mali by sa jeho výsledky prejavovať aj v odmeňovaní. Školské prostredie je špecifické tým, že mzda sa skladá z tarifných zložiek, zohľadňujúcich vzdelanie, odpracované roky, triedníctvo, či kariérny príplatok, a pohyblivých zložiek. V takto nastavenom spôsobe odmeňovania zamestnancov má riaditeľ školy len malý priestor a malé finančné zdroje na to, aby mohol odmeniť kvalitu práce. Pri dobrom narábaní

so zdrojmi mu zostávajú pohyblivé, nenárokovateľné zložky mzdy – osobný príplatok a mimoriadne odmeny.

Doposiaľ nebol osobný príplatok viazaný na kvalitu edukácie pedagogickým zamestnancov, skôr sa zameriaval na činnosti mimo priameho vyučovania .

Ako teda zohľadniť výsledky hodnotenia v odmeňovaní?

V predchádzajúcich častiach sme spomenuli , že výsledkom hodnotenia by nemal akýsi „výsledný súd“ – teda zaradenie pedagogického zamestnanca do kategórie nadštandardných, štandardných, či podštandardných zamestnancov. Pri hodnotení skutočne ide o pomenovanie kvality , či nekvality v jednotlivých oblastiach práce. Ak ale chceme výsledok hodnotenia zohľadniť napríklad vo výške osobného príplatku, či mimoriadnej odmeny, potrebujeme kvalitu vyjadriť kvantitatívne. Pochopiteľne, spôsobov je viac v závislosti od použitej metódy hodnotenia. My si ukážeme spôsob s využitím 5 – stupňovej posudzovacej škály.

Príklad 15

Podstatou je pridelenie váhy tým kritériám hodnotenia, ktoré chceme zohľadniť v odmeňovaní. Pochopiteľne, váha kritéria je vecou dohody v škole. Mala by vyjadrovať priority a ciele školského vzdelávacieho programu.

Kritérium hodnotenia	Váha	Koeficienty - stupne škály				
Základné pracovné správanie	1	0	1	2	3	4
Významné kvantitatívne ukazovatele výkonu	1	0	1	2	3	4
Významné kompetencie prejavené v edukačnom procese	3	0	3	6	9	12
Významné kompetencie prejavené v mimovyučovacích činnostiach	2	0	2	4	6	8

Výsledný aritmetický priemer môžeme zaradiť do kategórie výkonu, napr.:

Interval (aritmetických priemerov)	Charakteristika výkonu	% sumy osobného príplatku (mimoriadnej odmeny)
0 – 1,5	Nevyhovujúci , limitný výkon	0
1,6 – 3,1	Podštandardný pracovný výkon	10
3,2 - 4,6	Štandardný (postačujúci) pracovný výkon	40
4,7 – 6,2	Nadštandardný (optimálny) výkon	60
6,3 – 7,5	Excelentný výkon	100

Pri mimoriadnych, významne prospešných výkonoch môže riaditeľ školy priznať **tzv. výkonovú bonifikáciu** podľa reálne existujúcich finančných prostriedkov. V uvedenom príklade vo väzbe na štandardný pracovný výkon je zřejmé, čo je pre školu prioritné.

Celkové hodnotenie zamestnanca – áno, či nie?

V mnohých metodických materiáloch, ako aj odporúčaniach sa objavuje záverečné celkové hodnotenie zamestnanca . Má to paralelu so záverečným hodnotením žiaka, kedy jeho prospech zaradíme v rámci škály prospel s vyznamenaním až neprospeľ. Najmä kvantifikácia cez percentá, či body nás k tomu priamo nabáda. Takže odpoveď na otázku v podnadpise by mohla znieť asi takto:

ÁNO – ak nám celkové hodnotenie má slúžiť na účely odmeňovania , t.j. kvantifikovaná úroveň výkonu zamestnanca nám umožní prideliť výšku pohyblivej zložky mzdy podľa kvality a množstva práce.

NIE – ak máme vyjadriť úroveň práce zamestnanca v jednotlivých kritériách hodnotenia. Treba si uvedomiť, že každý máme silné aj slabšie stránky práce . Ak chceme, aby zamestnanec práve tie slabé stránky odstránil, je žiaduce, aby sme každé kritérium hodnotili zvlášť. To súvisí s rozvojom zamestnanca, ktorý musí byť konkrétny a adresný. V prípade, ak by napr. zamestnanec dosahoval v jednom kritériu vynikajúce , ale v niektorom kritériu podpriemerné výsledky , celkovým hodnotením by sa jeho výkon „spriemeroval“ , čoho dôsledkom by bol pretrvávajúci neuspokojivý stav práce práve v oblasti, ktorú by bolo potrebné zmeniť.

5.13 Hodnotenie a rozvoj kompetencií zamestnancov

Jedným z cieľov hodnotenia pedagogických zamestnancov je **identifikácia individuálnych vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov v súlade s rozvojom jednotlivca i rozvojom školy** .

Hodnotenie nám môže odhaliť potrebu rozvoja konkrétnych kompetencií u konkrétnych učiteľov. Teda ide tu o individuálne posilnenie silných stránok a zároveň elimináciu slabých stránok výkonu, ktoré súvisia s úrovňou rozvoja kompetencií.

Priklad 16

Horník (2006, s.43) uvádza možnosti a potreby rozvoja zamestnancov v súvislosti so školou výkonu – upravené M. Šnidlová

Úroveň výkonu	Charakteristika
Excelentná úroveň	Excelentná úroveň, ideálny stav . Pracovný výkon je na vynikajúcej úrovni. Nie je nutné formulovať žiadnu oblasť na zlepšenie.
Optimálna úroveň	Výkon presne zodpovedá očakávaniam v danej oblasti hodnotenia. V niektorých oblastiach je možné formulovať čiastkové možnosti na zlepšenie. Už nie je možné formulovať „kvalitatívny skok“. Rozvoj sa zameriava na posilnenie silných stránok .
Postačujúca minimálna úroveň	S čiastkovými výhradami zodpovedá očakávanému výkonu. Je nutné formulovať klúčové oblasti pre zlepšenie. Rozvoj sa zameriava na posilnenie silných a elimináciu slabých stránok .
Podpriemerná, limitujúca úroveň	Možno konštatovať základný rozpor medzi očakávanou a preukázateľnou úrovňou výkonu v niektorej oblasti hodnotenia. Je nutné formulovať systematický rozvoj na potlačenie slabých stránok .
Nedostatočná , ohrozujúca	Existujú zásadné rozpory medzi očakávaným a reálnym výkonom . Je nutné formulovať neodkladný rozvoj v danej oblasti od základov .

úroveň	
--------	--

Po absolvovaní všetkých hodnotiacich rozhovorov získame prehľad o tom, aké kompetencie našim zamestnancom chýbajú , resp. ktoré kompetencie majú rozvinuté v dostatočnej miere na to, aby mohli kvalifikovane rozvíjať kompetencie žiakov definované v školskom vzdelávacom programe.

Dobrou pomôckou je tzv. **matica vzdelávacích potrieb**.

Príklad 17

Matica vzdelávacích potrieb

Zamestnanec/ kompetencia	Diagnostikovanie žiakov (štýly učenia, typ inteligencie,...)	Využívanie inovatívnych foriem a metód vučovania	Tvorba individuálnych vzdelávacích programov pre žiakov so ŠVP	Hodnotenie žiakov	Rozvoj sociálnych kompetencií žiakov
A	X			X	X
B	X	X			X
C		X	X		X
D	X				
E	X	X	X	X	X
F	X		X	X	

Z uvedenej tabuľky vyplýva, že zamestnanec A potrebuje rozvíjať 3 kompetencie, Zamestnanec E 5 kompetencií a napr. zamestnanec D len jednu.

Tiež je vidieť, že kompetenciu „Diagnostika“ žiakov potrebujú rozvíjať takmer všetci zamestnanci. Preto môže riaditeľ školy veľmi cielene zvoliť rozvoj celého kolektívu (1. a 5. kompetencia) napríklad formou interného vzdelávania v škole, ako aj individuálny rozvoj jednotlivcov (v prípade kompetencií 2 – 4).

Rozvoj učiteľov a školy

Jeden z možných prístupov, ako posudzovať proces rozvoja pedagogických zamestnancov, je optika stratégií rozvoja školy a jednotlivca. Podľa Hroníka pre „**stratégiu rozvoja organizácie** je charakteristické sústredenie sa na zmenu fungovania celej organizácie alebo jej častí. To sa prejavuje spoločnou prácou na konkrétnych problémoch za chodu organizácie. Vzdelávacie aktivity hrajú podpornú rolu.“ (Hroník, 2007, s. 20) V prostredí školy tieto podmienky spĺňa spoločná práca na tvorbe školských vzdelávacích programov a s tým súvisiace vzdelávanie celých učiteľských kolektívov. Keďže v minulosti takéto situácie v školách nastávali len sporadicky, nebol vyvíjaný tlak na vzdelávanie učiteľov v „mene vyššieho cieľa“. Úspech takýchto akcií závisel od mnohých skutočností, najmä od toho, či takéto vzdelávanie vychádzalo zo skutočných potrieb učiteľov.

Druhou možnosťou je **stratégia rozvoja jednotlivca**. Táto stratégia predpokladá, že individuálny rozvoj zamestnancov je založený na rozvoji ich kompetencií pri existencii kompetenčného modelu v organizácii. V školských podmienkach ide o cieľavedomé vzdelávanie učiteľov na základe poznania úrovne ich profesijných kompetencií. To je možné len vtedy, ak je rozvoj učiteľov prepojený s dobre vybudovaným systémom hodnotenia kompetencií a hodnotenia pracovného výkonu učiteľa. Tento rozvoj sa spravidla uskutočňuje mimo školy.

Externé, rovnako ako aj interné, formy ďalšieho vzdelávania učiteľov majú výhody, ale aj nevýhody (Laššák, Šnidlová, 2009):

Externé vzdelávanie sa uskutočňuje mimo školy. V doterajšej praxi škôl je to jednoznačne preferovaná forma.

Výhody:

- učiteľ (účastník vzdelávania) je konfrontovaný so skúsenosťami učiteľov z iných škôl, môže porovnávať vlastnú prax a skúsenosti,
- problémy, s ktorými sa stretáva vo vlastnej škole, či vlastnom vyučovaní, môže vnímať v širšom kontexte.

Nevýhody:

- vzdelávanie nemusí napĺňať potreby učiteľov; to sa stane vtedy, ak poskytovateľ vzdelávania nemá explicitne pomenované vzdelávacie potreby účastníkov, resp. ak v ponuke vzdelávania nie je jasne zadefinovaný jeho cieľ, časové a obsahové rámce,
- vzdelávanie nie je v súlade s potrebami školy,
- investované zdroje školy nemusia byť efektívne vynaložené; je to v prípade, ak v škole nie je riadený rozvoj učiteľov, teda neexistuje hodnotenie pracovného výkonu učiteľa s dôrazom na kvalitu vyučovania. Dôsledkom toho sa stáva, že učitelia si nadobudnuté informácie a skúsenosti nechávajú pre seba.

Interné vzdelávanie je realizované na pôde školy, spravidla v čase mimo vyučovania externým alebo interným lektorom:

Výhody:

- ciele a obsah vzdelávania sa môžu prispôsobiť potrebám školy a aplikovať na podmienky školy,
- šetria sa náklady školy, spravidla sa v rovnakom čase vzdeláva väčší počet učiteľov (niekedy aj všetci).

Nevýhody:

- pri voľbe stratégie „všetci povinne“ často vzniká odpor učiteľov. Táto stratégia môže byť dôsledkom snahy vedenia školy zlepšovať kvalitu procesov na vyučovaní, pričom sa zanedbá komunikácia s učiteľmi, alebo direktívneho štýlu riadenia,
- úskalím býva, že učitelia necítia potrebu zmeny. V mnohých prípadoch v kolektíve učiteľov prevláda názor, že v podmienkach ich školy zmena nie je potrebná alebo nie je možná. V takej situácii sa podobné vzdelávanie môže skončiť neúspechom, ba dokonca môže zablokovať chuť učiteľov vzdelávať sa (Šnidlová, 2010, s.23).

Kontinuálne vzdelávanie je len prostriedkom rozvoja zamestnancov, aj keď nemožno poprieť, že významným. Malo by zohľadňovať priority školy a priority rozvoja jednotlivcov.

Pred spracovaním plánu kontinuálneho vzdelávania by si vedenie školy malo zvoliť stratégiu. Či budú voliť ako prioritu rozvoj školy (napĺňanie cieľov školského vzdelávacieho programu) , či stratégiu rozvoja jednotlivcov – sanovanie ich individuálnych vzdelávacích potrieb a záujmov. Z realizovaných ankiet medzi riaditeľmi škôl sa ukazuje, že najpreferovanejšou je kombinovaná stratégia .

Najdôležitejším fenoménom celého kariérneho rozvoja je jeho riadenie na pôde školy. Rozvoj zamestnancov by nemal začínať a končiť spracovaním plánu kontinuálneho vzdelávania. Ak vedenie školy nebude proces rozvoja zamestnancov riadiť, t.j. ak nebude požadovať zmenu práce a využívanie nadobudnutých kompetencií v triede, potom sa v zborovni premožia „zberatelia kreditov“ ale výsledný efekt (vyššia kvalita výchovy a vzdelávania) bude malý.

Záver

Oblasť personálnej práce v škole je mimoriadne rozsiahla a náročná. V školských podmienkach je náročnejšia o to viac, že prevažná väčšina riaditeľov škôl nemá vzdelanie v oblasti manažmentu. Objavujú sa názory, že riaditeľom školy by mal byť manažér – profesionál a riadenie procesov edukácie by mal delegovať na svojho „pedagogického zástupcu“. V takomto prípade sa ale ponúka otázka : Ako potom môže hodnotiť zamestnancov , ak nerozumie ich práci? Ako môže zodpovedať za kvalitu výchovy a vzdelávania, ak o edukačných procesoch nemá profesionálne vedomosti a skúsenosti?

Zjednodušené vnímanie roly riaditeľa školy na alokáciu zdrojov a „budovateľské“ aktivity spojené so zabezpečovaním materiálneho vybavenia školy, nemôže byť postačujúcou podmienkou na vedenie školy ako vzdelávacej inštitúcie pre budúcnosť. Riaditeľ školy musí byť vedúcou osobnosťou v zmene školy dneška (a v mnohých prípadoch ešte včerajška) na školu zajtrajška.

Zoznam bibliografických odkazov

- ARMSTRONG,M.: *Řízení lidských zdrojů*. Praha, Grada Publishing a.s.,2007, ISBN 978-247-1407-3
- BELZ,H. – SIEGRIST,M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál s.r.o., 2001, 1. vydanie, ISBN 80-7178-479-6
- HRONÍK,F.: *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing,a.s., 2006,1. vydanie, ISBN 80-247-1458-2
- HRONÍK, F.: *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-247-1457-8
- HUPKOVÁ,M. - PETLÁK,E.: *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS,2004, 1. vydanie. ISBN 80-89018-77-7
- JANÍK,T.: *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido. 2005, 1. vydanie, ISBN 80-7315-080-8
- KASÁČOVÁ,B. - KOSOVÁ,B. – PAVLOV,I. – PUPALA,B. – VALICA,M.: *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006,1. vydanie, ISBN 80-8045-431-0
- KORTHAGEN,F.A.J.: *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*. Teaching and Teacher Education, 2004, č.1, s. 97
- KOUBEK, J.: *Řízení pracovního výkonu*. Praha : Managment Press, Praha 2004. 1. Vydanie, ISBN 80-7261-116-X
- LAŠŠÁK, V. – ŠNÍDLOVÁ, M.: Východiská rozvoja pedagogických zamestnancov v procese transformácie regionálneho školstva. In: *Zborník príspevkov medzinárodnej vedeckej konferencie Rozvoj a perspektívy pedagogiky a vzdelávania učiteľov*. Prešov : ROKUS, 2009, s. 302-308. ISBN 978-80-555-0064-5
- PILAŘOVÁ, I.: *Jak efektivně hodnotit zaměstnance a zvyšovat jejich výkonnost*. Praha: Grada Publishing,a.s., 2008,1. vydanie, ISBN 978-80-247-2042-5
- PRŮCHA,J.- WALTEROVÁ,E.- MAREŠ,J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál,2001, ISBN 80-7178-579-2
- ŠNÍDLOVÁ, M.: *Riadenie kontinuálneho vzdelávania a učiaci sa škola*. In *Pedagogické rozhľady* č.2/2010 , s.23 – 25. Bratislava, 2010. ISSN 1335-0404
- ŠNÍDLOVÁ, M.: *Tvorba profesijných štandardov a nástrojov hodnotenia rozvoja profesijných kompetencií (Odborná aktivita 1.1)* . In: *Pedagogické rozhľady* , č.3, roč. 2011, s. 2-3. ISSN 1335-0404

ŠNÍDLOVÁ,M. a kol.: *Profesijný štandard učiteľa*. 2011, nepublikované

ŠNÍDLOVÁ,M. a kol.: *Profesijný štandard vedúceho pedagogického zamestnanca*. 2011a, nepublikované

VALICA,M.: *Profesionalizácia a profesijné štandardy pedagogických a odborných zamestnancov v školstve*. In: *Pedagogické rozhľady* č.3, roč. 2011, s. 4-7 . ISSN 1335-0404

VAŠUTOVÁ,J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 1. vydanie, ISBN 80-7315-082-4

WAGNEROVÁ, I.: *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Praha: Grada Publishing a.s.,2008, 1. vydanie, ISBN 978-80-247-3261-7

Príloha A

Vážená kolegynia, kolega.

V predkladanom dotazníku chceme zosnímať vaše názory na dôležitosť činností, ktoré v rámci vašej práce vykonávate alebo by ste potenciálne mohli vykonávať.

Ku každej činnosti priradiť dôležitosť na škále : **1 (veľmi dôležitá činnosť) – 5 (najmenej dôležitá činnosť)**. Prosíme, vyjadrite sa ku každej položke.

O výsledku Vás budeme informovať na porade. Za Vašu ústretovosť Vám vopred ďakujeme.

	Činnosť	Hodnotenie dôležitosti
1	učiteľ komunikuje so žiakmi, s rodičmi, s výchovnými partnermi o výchovných a vzdelávacích záležitostiach	
2	Učiteľ je sprievodca učením žiakov prostredníctvom vyučovacej stratégie	
3	učiteľ je poradca pre riešenie učebných problémov žiakov a tiež sociálno-vzťahových, postojových a rozhodovacích problémov a neistôt žiakov	
4	učiteľ reflektuje hodnotenie svojho vyučovania žiakmi, kolegami, vedením školy a ďalšími subjektami (pracuje so spätnou väzbou)	
5	učiteľ je supervízor (má dohľad) správania a konania žiakov v škole a v mimoškolských aktivitách	
6	učiteľ je tvorca kurikulárnych (zásadných školských) a vyučovacích projektov	
7	učiteľ je tvorca osobitných stratégií vyučovania pre žiakov s špeciálnymi výchovnými a vzdelávacími potrebami	
8	Učiteľ sprostredkováva žiakom skúsenosť	
9	učiteľ inovuje vyučovanie	
10	učiteľ plánuje a vytvára učebné aktivity a úlohy pre žiakov	
11	učiteľ diagnostikuje sociálne vzťahy žiakov v triede a v širšom sociálnom kontexte (vplyv rodinného prostredia, iných sociálnych skupín aj mimo školy)	
12	učiteľ odhaľuje sociálno-patologické prejavy žiakov	
13	učiteľ spravuje vybavenie kabinetu, zbierky pomôcok, triedy,...	
14	učiteľ je hodnotiteľ žiakov, posudzuje výsledky ich učenia a zmeny v osobnosti	
15	učiteľ je hodnotiteľ kurikula (ŠKVP) a vyučovania	
16	učiteľ reflektuje svoju priamu skúsenosť, ktorá podmieňuje a ovplyvňuje jeho ďalšiu pedagogickú činnosť a nové riešenia pedagogických situácií a problémov	
17	učiteľ reflektuje premeny vzdelávacieho kontextu v pedagogickej práci (vníma a reaguje na zmeny podmienok – legislatívnych, podmienok v škole a tried, vedeckých poznatkov, ...)	
18	učiteľ reflektuje sám seba	
19	Učiteľ transformuje poznatky zo svojho odboru a pedagogiky, implementuje ich do ŠKVP a vyučovacej stratégie svojho predmetu, v ktorej ich sprostredkováva žiakom	
20	učiteľ vedie agendu žiakov a školy a funkčne ju využíva v pedagogickej práci a spolupráci s výchovnými partnermi	
21	učiteľ prijíma delegované právomoci pre skvalitnenie práce školy	
22	učiteľ je konzultant pre výchovné a vzdelávacie situácie v škole a triede	
23	učiteľ zosobňuje model hodnôt, poskytuje vzorec kultivovaného a etického správania a medziľudských vzťahov	
24	učiteľ je tvorca učebných materiálov (textov, pracovných listov...) a pomôcok	
25	učiteľ je facilitátor (podporovateľ) učenia žiakov, vytvára optimálne podmienky pre učenie jednotlivých žiakov	
26	učiteľ vedie triedu žiakov, ovplyvňuje sociálne vzťahy vo vnútri i zvonku svojej triedy, koncipuje kultivačno-výchovný program triedy	

Názov : Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca
v personálnom manažmente školy
Autor : PaedDr. Mária Šnídlová
Recenzent : PaedDr. Alica Dragulová
Jazyková úprava : Mgr. Dagmar Čtvrtníková
Vydavateľ : Škola plus s.r.o.
Tlač : Rokus, s.r.o., Sabinovská 55, Prešov
Náklad : 200 ks
Rok vydania : 2012
Vydanie : druhé
ISBN : 978-80-970275-4-4